

**Univerzita Karlova**

**Pedagogická fakulta**

## **EMOCNI INTELIGENCE**

**Co je to EI a jak se dá zdokonalovat v životě dítěte tak,  
aby se stala jejich přirozeností po celý zbytek života**

### **Emotional intelligence**

**What is the EI and how it is possible to improve it in children's life to  
become their naturelism for the whole life.**

**Diplomová práce**

Autor: Denisa Kuncová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D

Praha 2009

*Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím literatury a zdrojů uvedených v části Použitá literatura a zdroje.*

*Denisa Kuncová*

***Poděkování:***

Mé poděkování patří PhDr. Janě Staré,PhD., která mi pomohla v začátcích mé práce. Díky její podpoře a pomoci jsem se dokázala zorientovat ve svých myšlenkách. Dále bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce PhDr.Heleně Hejlové Ph.D., která mi pomohla práci uvést do patřičné formy a dokončit ji a přivedla mě na spoustu dalších témat vhodných pro tuto práci. Za pomoc při praktické části jsem vděčná kantorkám na 1. stupni ZŠ Uhelný trh.

## **Anotace**

Emoční inteligence je schopnost vyrovnávat se změnami probíhajícími v životě, schopnost empatie, naslouchání, vnímání, pochopení pocitů ostatních i vlastních a jejich ovládní.

V teoretické části budu analyzovat pozitivní a negativní vlivy, které působí na citový vývoj dítěte z okolního prostředí, především vlivy sociální. Uvedu doporučené techniky, jak s emoční inteligencí pracovat.

Praktická část ukáže, jak je možné zpracovat metody do výukových činností tak, aby se daly použít ve výuce.

Při soustavné práci učitele se opravdu emoční inteligence dětí dá rozvíjet.

## **Annotation**

Emotional intelligence is the ability to face up with changes in life, describes a concept that involves the ability of empathy, harking, perception, understanding of feelings, the ability of identifying, assessing and managing the emotions of oneself and the others.

In the theoretical part I will analyze positive and negative factors effecting on children's emotional evolution from surroundings, especially social factors. I will present recommended techniques for working with emotional intelligence.

Practical part will show how it is possible to modify methods into classwork activities.

Methodical-systematical teacher's work can certainly develop emotional intelligence of children.

## **Klíčová slova**

## **Key words**

Emoce	emotion
Emoční inteligence	emotional intelligence
Rozvoj emoční inteligence	development of emotional intelligence
Empatie	empathy
Vnímání	perception
Vyrovnanost	sanity (equanimity)
Výukové činnosti	classwork activities

# Obsah:

<i>1. ČÁST- TEORETICKÁ VÝCHODISKA</i> .....	6
<i>ÚVOD</i> .....	6
<i>CÍL PRÁCE</i> .....	7
<i>1. EMOCE A EMOČNÍ INTELIGENCE</i> .....	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE.....	8
1.2 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	9
1.3 OBJASNĚNÍ INTELIGENCE EMOČNÍ, SOCIÁLNÍ A PRAKTICKÉ.....	13
1.4 MĚŘENÍ EMOČNÍ, SOCIÁLNÍ A PRAKTICKÉ INTELIGENCE.....	15
1.5 EMOČNÍ INTELIGENCE V SOUVISLOSTI S PRACÍ UČITELE.....	17
<i>2. VÝVOJOVÉ ETAPY DÍTĚTE</i> .....	18
2.1 VÝVOJOVÉ ETAPY.....	20
2.2 VÝZKUMNÉ METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	26
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ VE VZTAHU K SOCIALIZACI DÍTĚTE VE ŠKOLE...	27
2.4 KLIMA TŘÍDY.....	30
2.5 CO BY MĚLY ZÍSKAT DĚTI.....	31
<i>3- POHLED NA ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE VE ŠKOLE</i> .....	32
3.1 VZTAH MEZI ETICKOU (MRAVNÍ) VÝCHOVOU A EMOČNÍM ROZVOJEM DÍTĚTE VE ŠKOLE.....	34
3.2 HODNOTY.....	35
3.3 RODINNÉ ZÁZEMÍ A SPOLUPRÁCE SE ŠKOLOU.....	36
3 4 VÝCHODISKA PRO VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ EI.....	37
3.5 KONKRÉTNÍ NÁMĚTY PRO PRÁCI UČITELE.....	39
3-6 DALŠÍ PODPŮRNÉ STRATEGIE.....	41
3 7 ODHADNUTÍ DÍTĚTE.....	44
<i>4- KONKRÉTNÍ RADY PRO UČITELE</i> .....	45
<i>SHRNUTÍ</i> .....	49
<i>II- ČÁST- EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST</i> .....	50
1• PŘEDMĚT A ÚKOLY VÝZKUMU.....	50
2. SOUBOR VÝUKOVÝCH ČINNOSTÍ.....	50
3. AKČNÍ VÝZKUM - ověření námětů: Test s vejci, Anketa, Empatie.....	52

**4. PŘEHLED NÁMĚTŮ NA VÝUKOVÉ ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ EI U DĚTÍ**

**54**

***SHRNUTÍ PRO PRAKTICKOU ČÁST.....<***

***ZÁVĚR.....<***

***POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE***

***SEZNAM PŘÍLOH***

# I. ČÁST - TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## UVOD

O emocionální inteligenci se v současné době hovoří mnohem více než dřív. Jistě se o ní vědělo. Již dříve byl zaveden pojem emoční inteligence, ale až v posledních letech, s vývojem společnosti, se i emoce a emoční inteligence stala velice probíraným tématem. Nejprve se psychologové zajímali o emoce dospělých. Zkoumali reakce a chování v určitých situacích, jejich myšlenkové pochody, a tak logickou cestou došli k tomu, že velký vliv na naše emoce a jejich vývoj má dětství a okolní vlivy. O emoční inteligenci se proto dnes mluví především v souvislosti s výchovou dětí a vzdělaností rodičů a učitelů, jelikož co se naučíme v dětství, si odneseme do dospělosti, a to alespoň z převážné většiny. Proto je důležité přizpůsobovat se okolním vlivům už od narození. S pomocí rodičů a učitelů můžeme dětem pomoci zvládat lépe stres dnešního života a usnadnit zapojení do společnosti.

Výchova dětí se za poslední roky změnila, a to za poslední tři generace velice výrazně. I v souvislosti se změnami politické situace. Jisté je, že čím větší máme svobodu, tím méně máme času. A z toho plyne, že máme i méně času na výchovu svých dětí. Mnohem častěji se děti v dnešní době baví díváním se na televizi, nebo hraním na počítači, namísto her venku v kolektivu, čímž se snižují možnosti komunikace s ostatními a tím i rozvoj emocionální inteligence. Snad každý rodič si pokládá otázku, jak vychovávat své dítě. Otázka to není jednoduchá a proto bychom svou výchovu měli podpořit radami odborníků, a to nejen tehdy, když už si nevíme rady. Problémům můžeme předcházet. Existuje množství literatury, ze které můžeme čerpat inspiraci. Bylo by proto dobré, podpořit výchovu i metodami a výukovými činnostmi pro rozvoj emoční inteligence. Popřípadě se domluvit s učiteli na společné dlouhodobé, vlastně trvalé práci. Důležité je, jak pro nás, tak pro děti, spolu vycházet. Hned po narození dát dítěti pocit „pozitivního přijetí“. Jedním z hlavních faktorů výchovy je způsob, jak vychovávat své dítě, aby bylo šťastné, spokojené a vyrovnané. To může být pouze s podporou rodičů a učitelů.

Je důležité si položit ještě jednu důležitou otázku, kterou si pokládá i hodně filosofů a Psychologů. Zmiňuje se o ní i Iva Stuchlíková (2002): *bezpochyby provokující zůstává otázka, zda bychom měli emoce vědecky zkoumat. Cožpak moudrost předků obsažená v umění, filozofii či lidové tradici nestačí? Emoce jsou přeci výsostně subjektivní, velmi křehké a prchavé jevy. Jaký má smysl vědecky studovat lásku nebo smutek?...Seznámení s řadou velmi*

*důvtipných paradigmat, v rámci nichž psychologové emoce zkoumají, může naopak velmi rozšířit osobní pohled na to, co emoce jsou, a značně obohatit chápání toho, jakou roli hrají v našem životě."*

## **CÍL PRÁCE**

Práce je zaměřena na zjištění, co vše ovlivňuje emocionální citění dítěte. Speciálně se práce zaměřuje na problematiku rozvíjení **vlastního sebecitění, orientaci ve svých vlastních myšlenkách a pocitech u žáků primární školy.**

Dále se zabývá tím, jakou roli v rozvoji emocionálního citění dítěte může sehrát učitel v návaznosti na rozvoj tohoto citění v rodině a v dětské skupině - **zlepšení vztahů mezi dětmi (žáky) navzájem, mezi dětmi a rodiči, mezi dětmi a učiteli.**

V úvodu teoretické části budu analyzovat pozitivní a negativní vlivy, které působí na citový vývoj dítěte z okolního prostředí, především vlivy sociální. Uvedu náhledy autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Budu se zabývat otázkami pomoci ze strany dospělých už od prenatálního období. Zmíním se o vytváření pozitivního prostředí ve třídě s pomocí rodičů, kteří v této „práci“ hrají nezastupitelnou roli. O metodách a z nich plynoucích výukových činnostech, které pomáhají emocionální citění rozvíjet, a snižovat počet problémových situací a nadměrné stresové vypětí při rozhovorech s rodiči.

V praktické části se objeví již ověřené metody, které se dají využít ve škole jako výukové činnosti pro rozvoj úrovně emocionální inteligence dětí.

Věřím, že minimálně rozšířím svůj obzor poznatků a v lepším případě přenesu něco ze své iniciativy i na učitele ve svém okolí.



# 1. EMOCE A EMOČNÍ INTELIGENCE

Tato kapitola se věnuje teoretickému vyjádření emocí a emoční inteligence. Každý z autorů východisek a definic popisuje emoce i emoční inteligenci trochu odlišně. Proto zde pro srovnání uvádím více názorů. Nejprve definuji emoce, jelikož ty jsou základem pro emoční inteligenci.

## 1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE

Pokud chceme hovořit o emocionální inteligenci, bylo by vhodné definovat i pojem emoce.

Stuchlíková (2002) ve své práci definovala emoce ve spolupráci se svými kolegy: „S Carlsonem a Hatfieldovou bychom mohli emoci pracovně vymezit jako zčásti dědičnou a zčásti získanou predispozici reagoval prožitkově, fyziologicky a behaviorálně na změny určitých vnitřních a vnějších proměnných.“ Ve stejné práci uvádí pro srovnání i definici Levensona (1994; in Stuchlíková, 2002), který má v podstatě stejný názor, jen trochu jinak řečený: „Z evolučního hlediska emoce - podobně jako řada našich fyzických vlastností a psychických procesů - reprezentují v čase ověřené řešení problémů adaptace. Emoce patrně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné systémy reakce fyziologický, prožitkový, výrazový) a lak nám pomáhají reagoval na důležité výzvy nebo příležitosti v prostředí.“

V encyklopedii Diderot (1999) se uvádí tato definice emocí: jsou to „subjektivní zážitky charakterizované libostí nebo nelibostí (radost, hněv aj.), provázené fyziologickými změnami (svalového napětí, krevního tlaku, srdečního tepu apod.) a projevující se v chování, zejm. mimikou a pantomimikou. Vznikají v souvislosti s uspokojováním potřeb, podněcují k akci (vzdalování či přibližování se zdroji libosti nebo nelibosti). Jsou charakterizovány intenzitou (cit, nálada, afekt, vášně) nebo trváním (afekt oproti náladě). Bývají vázány na objekt (citový vztah) nebo jsou neurčité (citový stav). Rozlišují se emoce vyšší (láska, soustrast), emoce nižší (afekt, vztek); podle toho, k čemu se vztahují, se dělí na emoce intelektuální (radost z poznání), estetické (z uměleckého díla), etické (z pomoci druhému) a podobně.“

Z Oxfordského slovníku uvádí definici Daniel Goleman (1995), kde jsou emoce definovány jako Jakékoliv rozrušení nebo znepokojení mysli, pocit, vášně, stav jakéhokoliv mentálního rozrušení či rozčilení". On sám však používá slovo emoce k označení *pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů, a také řady pohnutek k určitému jednání.*"

Plutchik (in Shapiro, 1998) tvrdí, že „*sírách, hněv, radost, smutek, přijetí, odpor, předtucha a překvapení jsou primárními emocemi, které jsou spojeny s charakteristickou podnětnou událostí, kognitivním hodnocením, chováním a adaptivním účinkem*”.

Emoce jsou tedy schopnost reagovat na změny a vyrovnávat se s nimi a řešit problémy v určitém prostředí a čase. Proto tedy pro toho, kdo zvládá své emoce, pro toho je jednodušší komunikace s ostatními ale nemusí být jednodušší život ve společnosti, protože si uvědomuje a připouští více věcí, než ostatní. Společnost se také neustále mění. Člověk s emoční inteligencí se snaží v té změně nevidět tragédii, se kterou se nikdy nevyrovná, ale pokrok, kterému se přizpůsobí. Je však už dlouhá léta otázkou, které emoce jsou primární (základní spektrum citů) a které sekundární (vznikly míšením těchto primárních emocí). Kategorizace emocí je tudíž složitá, jelikož některé emoce obsahují více druhů pocitů. Do primárních emocí bychom mohli zařadit: hněv, smutek, strach, radost, lásku, překvapení, rozhořčený odpor, hanbu, aj. Do sekundárních pod ně spadající pocity, jako jsou na příklad zuřivost, hrubost, nenávisť, zloba aj. patří do primární skupiny hněvu, nebo přátelství, důvěra, tolerance, vřelost, laskavost, aj. jež patří do skupiny lásky.

Při tomto rozporu bychom se alespoň zčásti mohli opřít o výzkum Paula Ekmana (1993, in D.Goleman 1997), který zjistil, že specifický obličejový projev čtyř emocí (strachu, zloby, smutku a potěšení) rozlišují lidé ve všech kulturách stejně. Daly by se tedy brát za univerzální. Ale Ekman zároveň varuje, že mohou existovat další základní emoce, které nejsou spojeny s charakteristickým výrazem tváře (např. spokojenost), nebo jak uvádí Goleman žárlivost, která je variací hněvu, ale obsahuje v sobě také smutek a strach.

I já se tedy přikláním k Ekmanově teorii klasifikace emocí, kterou je zastáncem i<sup>D</sup> Goleman. Tj., že **hlavní emoční kategorie - hněv, smutek, strach, potěšení, láska a zahanbení obsahují nějaké jádro, ze kterého se odvíjejí další pestré pocity.**

## 12 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE

Emoční inteligence se nejčastěji definuje jako schopnost vnímat, vyjadřovat, chápat a usměrňovat vlastní emoce i emoce druhých lidí.

Shapiro (1998) popisuje význam EQ prostřednictvím tvůrců názvu: „*Salovey a Mayer Poprvé definovali emoční inteligenci jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve*

*svém myšlení a jednání."* Nesouhlasí s používáním pojmu EQ jako synonyma pro emoční inteligenci v obavě, že by to lidi svádělo k domněnce, že existuje nějaký test na měření EQ nebo že to je měřitelná veličina. *„Ale skutečností zůstává, že i kdyby nikdy nebylo možné EQ měřit, přesto to vždycky bude významný pojem. I když nemůžeme snadno měřit většinu osobnostních a sociálních rysů, jako je laskavost, sebevědomí nebo úcta k druhým, můžeme je v dětech rozpoznat a uznat, že jsou důležité. ”*

*„Snad nejvýznamnější rozdíl mezi IQ a EQ je ten, že EQ je mnohem méně geneticky zatíženo, což poskytuje rodičům a vychovatelům příležitost navázat tam, kde příroda skončila, a zvětšit šance dítěte na úspěch."*

Podle zakladatelů pojmu, Petera Saloveye z Harvardovy univerzity a Johna Mayera z New Hampshirské univerzity, jsou z emočních vlastností důležité pro dosažení úspěchu tyto:

- vcítění
- vyjadřování a chápání pocitů
- ovládání nálady
- nezávislost
- přizpůsobivost
- oblíbenost
- schopnost řešení mezilidských problémů
- vytrvalost
- přátelskost
- laskavost
- úcta

(InShapiro, 1998)

Sternberg, R. J.(1985) o emocionální inteligenci říká, že *nahrnuje schopnost uchopení, pochopení a vypořádání se s každodenními povinnostmi."* Což by se dalo převysvětlit tak, že EI je vlastně schopnost zvládat životní „strasti" i normální běh života. °ale Sternberg (1985) uvádí, že EI je *„účelné přizpůsobení se, formování se a vybírání si skutečného světa (běžný život), vybírání si prostředí vhodného právě JEMUCož si můžeme* ^yložit tak, že člověk, který má emocionální inteligenci, je schopen se přizpůsobit prostředí.

<sup>1</sup> Shapiro používá zkratku pro emoční inteligenci EQ, ale v zásadě se jedná o lo samé jako je EI. Je to odvozeno od IQ, kde je význam prostě inteligence. (Pozn.D.K.)

ve kterém žije. A pokud mu naprosto nevyhovuje a má tu možnost (v dospělosti), vybere si jiné prostředí, ve kterém bude žít. Když zvolí přizpůsobení se, musí nějakým způsobem formovat sám sebe, pracovat na sobě tak, aby byl v tomto prostředí spokojen. Pro Sternberga je slovo účelné důležité, a tak své mínění popisuje dopodrobna takto:

... „účelné znamená, že inteligence je směřována k cílům, ačkoli mohou být nejasné nebo neuvědomělé“. To znamená, že inteligence je vyjádřením určitých pokusů přizpůsobit se určitému prostředí. Dá se říct, že tato inteligence - emocionální - je používána v běžném životě. Lidé s tímto typem inteligence se dokáží přizpůsobit prostředí nebo ho tvarovat. Tento typ může být nazýván „Street-smarts“. Nejsou důležité jen duševní schopnosti, ale i postoje a emocionální faktory, které mohou ovlivňovat inteligenci - jsou změřitelné. Tento typ inteligence je kombinace více faktorů:

- a) přizpůsobení se prostředí za účelem dosažení cílů,
- b) změna prostředí za účelem dosažení cílů
- c) v případě, že a) ani b) nefungují přejít do nového prostředí, kde mé cíle můžou fungovat".

Emocionální inteligence má více rovin. Což je tvrzení i Sternberga (1985). Jejím základem je pochopení sebe sama (jak také rozumět druhým, když nerozumíme sami sobě). **Emocionálně inteligentní člověk dokáže kontrolovat své pocity, najít kompromis mezi stavem přílišného propadání citům a přehnanou odtažitostí.** Emocionální inteligenci lze nyní měřit pomocí EQ, tedy jakéhosi ekvivalentu IQ. Vztah těchto dvou kvocientů není jasný. Jisté jsou dvě věci: za prvé nejde o nepřímou úměrnost, a za druhé EQ **se může na rozdíl od IQ v průběhu života zvyšovat.**

S poslední větou by asi nesouhlasili autoři prací o IQ, kteří uvádí, že IQ se dá také v průběhu života zvyšovat.

Proto jako další uvedu autory, kteří se alespoň částečně zabývají srovnáním inteligencí.

Podle internetových stránek E. L. Thorndike pomocí výzkumů týkajících se inteligence zjistil, že **lidé dosahující vynikajících výsledků v IQ testech vůbec nemusí být mezilidsky chytří ani úspěšní.** A protože dosavadní náhled na inteligenci mu přišel jako nedotknutelný, zavedl pojem sociální inteligence, přičemž ovšem dlouhou dobu byla sociální inteligence chápána jako jakási schopnost ovlivňovat druhé či dokonce schopnost manipulovat druhými. Postupně se navíc ukázalo, že sociální procesy nejsou jednoduše "hry", ale že kromě těch prvoplánově předvídatelných racionálních souvislostí hrají klíčovou

roli emoce, city. A to samozřejmě do tehdejšího konceptu inteligence nezapadalo. Vždyť city bývají většinou uváděné jako pravý protiklad k inteligenci, "rozumu". Pro úspěšné řešení sociálních situací zpravidla člověk potřebuje i schopnost porozumět emocím a umět s nimi pracovat ve svůj prospěch. Málokdo má schopnosti zpracování různých obsahů jako v IQ testech vyvážené. Je dokonce běžné, že lidé, kteří excelentně zpracovávají abstraktní obrazce, selhávají v řešení sociálních situací a obráceně. Komplexu schopností řešit sociálně-emoční obsahy myšlení říkáme sociální a emocionální inteligence.

Podle Daniela Golemana (1997) jde o ty nejstarší vlastnosti, kterými lidstvo disponuje. Jsou to schopnosti, které nám v profesním i soukromém životě umožňují podávat nadstandardní výkony. Byl-li dříve kladen důraz na IQ, pokud šlo o odhad úspěšnosti člověka v životě, dnes je rozhodujícím faktorem právě emocionální inteligence. El je nám dána už od narození a spočívá na pěti základech: **vnímání sebe sama, motivaci, sebekontroly, empatii a sociální schopnosti**. Podle Golemana existuje souhra mezi emocionální inteligencí a racionální inteligencí (IQ). Nelze je od sebe oddělovat a vzájemně se ovlivňují. *„Citový život je oblast, kterou je možno se stejně jako členi či psaní naučit a která vyžaduje specifické znalosti. Jak šikovný je v ní člověk, rozhoduje o tom, zda bude mít v životě úspěch. Emocionální inteligence je jakási „meta“ vlastnost, na níž závisí, jak budeme schopni využívat ty další, mezi nimi i intelekt.“*

R. Sternberg má ještě jednu teorii a to „Trojitou teorii“, kdy dělí inteligenci na tři složky - Triarchic Theory (1., „myšlenkové pochody“, 2. reakce na nové situace a 3. sociální inteligence = „obratnost v mezilidském vztahu“). Nedá se říct, že by platila rovnost mezi sociální inteligencí a emocionální inteligencí. Zatím toto nikdo nepotvrdil, ale vlastně schopnost udržovat pozitivní mezilidské vztahy je výsledkem emocionálního citění. Člověk musí nejprve pracovat sám na sobě, aby mohl mít hezké vztahy s ostatními.

Psycholog D. Wechsler, tvůrce dalšího z testů inteligence, říká, že *"inteligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnat se svým okolím"*. (In Shapiro, 1998)

S čímž bychom mohli ztotožnit i názor Piagetův, který inteligenci definuje jako *»adaptaci, tedy určitou rovnováhu mezi akomodací a asimilací - tedy "lidsky řečeno" rovnováhu mezi tím, jak se dotyčný přizpůsobí vlivům okolí a tím, jak si okolí přizpůsobí sobě. Inteligence ovšem také může být chápána jako určitá operační bohatost, případně jako ~jednoduše řečeno - schopnost učit se"*. (tamtéž)

Emocionální inteligence je tedy především schopnost vnímat pocity své i pocity druhých a umět je pochopit a usměrnit, přizpůsobit se změnám v okolí (nebo ho tvarovat), které se dějí neustále a zároveň se s nimi vyrovnávat. Je to schopnost zvládat životní překážky ale zároveň i normální běh života. Pokud má člověk emocionální citění, je schopen udržovat pozitivní mezilidské vztahy, což je pro spokojený život nesmírně důležité. Faktory jako je empatie, vyjadřování a chápání svých pocitů, ovládání nálady, přizpůsobivost, přátelskost, laskavost, úcta a schopnost řešení mezilidských vztahů jsou základem pro emoční inteligenci a proto právě tyto faktory já budu pozorovat a v této diplomové práci se jimi zabývat.

Většina autorů se tedy shoduje, že emocionální inteligence je schopnost vyznat se ve vlastních i cizích pocitech a emocích. Zároveň je to umění pracovat s okolním prostředím tak, aby se v něm člověk cítil dobře. Je vyjádřena přizpůsobivostí se na různé okolní vlivy. **Přizpůsobení se prostředí, popř. přizpůsobení okolí sobě samému.** Celé pojetí emocionální inteligence je samozřejmě hlubší. Dá se vycítit ze Saloveyova, Mayerova a Shapirova přístupu.

A ostatní k tomuto názoru ještě dodávají tvrzení, že emocionální inteligence nám umožňuje dosahovat úspěchu jak v soukromém, tak pracovním životě.

Pro účely této práce budeme rozumět emocionální inteligencí schopnost vnímat, vyjadřovat, chápat a usměrňovat vlastní emoce i emoce druhých lidí. Je to introspektivní schopnost náhledu na sebe sama. Uchopení, pochopení a vypořádání se s každodenními Povinnostmi. Účelné přizpůsobení se, formování se a vybírání si vhodného prostředí.

Z důvodu občasného zaměňování emoční inteligence s inteligencí sociální, budu další kapitoly věnovat popisu těchto inteligencí a inteligence pracovní, která s nimi úzce souvisí.

### **1.3 OBJASNĚNÍ INTELIGENCE EMOČNÍ, SOCIÁLNÍ A PRAKTICKÉ**

Z výše zmíněného víme, co je to *emoční inteligence (EI)*. Nebylo však řečeno, že vlastně všechny modely EI tvoří jádro, jehož součástí jsou intrapersonální komponenty (např.

regulace nálad, zvládnání stresu) a interpersonální komponenty (např. vnímání emocí, soaalm dovedností). *„AHernafM p»s<up pHpoUW. \* El p t M e širokou kons.elac, kognUmňch a mkognumuch složek. které jsou .úkladem emoeí a které ke tneut sebesopisnými dotazníky (např. Ba,-On,2000).“* (Schulze, 2007).

### ***Sociální inteligence (SI)***

sociální inteligence byla snad poprvé popsána v roce 1920 Thomdikem jako výkonný konstrukt. Spolu s abstraktní, verbální, praktickou a nebo mechanickou in,el,gene, byla sociální inteligence vnímána jako jedna ze vzájemně propojených, ale oddelených intelektových schopností. **Sociální inteligence má konkrétně vztah ke schopnost. porozumět lidem, jednat s nimi a reagovat na ně.**

K sociální inteligence neodmyslitelně patří i Gardner (1993). který popsal tři kategorie inteligence:

1. vztahující se k objektu,
2. nezávislá na objektu a
3. vztahující se k lidem.

Do této třetí kategorie spadají interpersonální a intrapersonální inteligence. Obe se zaměřují na schopnost porozumět ostatním a reagovat na ně. Druhá z nich má vztah k utváření, správného vnímání sebe samého a může být následně využita k účinnému plánování, a směřování vlastního života.

Měřit sociální inteligenci můžeme metodami založenými na měření výkonu a sebesopisnými metodami, které zachycují různé kognitivní a behaviorální proměnné. (Schulze, 2007)

### ***Praktická inteligence (PI)***

**Schopnost vypořádávat se s problémy reálného života** je výsledkem praktické inteligence. Formálnější definice zní: *„Intelligence, která slouží k nalezení optimálnější tavení jednotlivce na nároky jeho prostředí, přizpůsobení se prostředí, změně (Čt formování) prostředí či výběru odlišného prostředí“* (Hedlund a Sternberg, 2000). Jelikož PI je schopnost řešit reálné problémy na rozdíl od teoretických problémů, činí to z ní predikátor úspěchu v životě. Studie PI obsahují zkoumání implicitních znalostí a dovedností řešit Praktické problémy.(Schulze, 2007)

Pokud shrneme informace o emoční, sociální a praktické inteligenci, lze usuzovat, že **kombinace sociální a praktické inteligence vytváří inteligenci emoční**, která obsahuje většinu jejich složek a faktorů. Emoční inteligence se ještě navíc oproti SI a PI zabývá procesy vnitřní regulace (regulace nálad, zvládnání stresu), čímž **se jeví jako silnější konstrukt** a SI a PI nejsou brány jako emoční konstrukty. PI však může určité vnitřní vlastnosti získat cestou dobré socializace. **SI si spíše vykládáme jako znalost sociálních pravidel a konvencí.** Odlišuje se od EI ale v různých souvislostech s konfliktním chováním, kdy SI pozitivně koreluje s nenásilným řešením konfliktů a zároveň s agresivním chováním. Zatímco v EI empatie je silněji spojena s neagresivními strategiemi řešení. Dělíme je ale nadále zvlášť kvůli jejich podrobnému zkoumání a popisu.

## 14 MĚŘENÍ EMOČNÍ, SOCIÁLNÍ A PRAKTICKÉ INTELIGENCE

**Měření EI** je velmi diskutabilní už jen proto, že každý vyrůstá v jiném sociálním prostředí a na každého tudíž působí jiné okolní vlivy. Můžeme využít úkoly zaměřené na rozpoznávání výrazu tváře, z čehož můžeme správnou odpověď získat poměrně jednoduše. Zatímco řešení problému ve složité sociální interakci už tak jednoduché není. Dalším zpochybnitelným bodem jsou autoři, kteří navrhnou kritéria skórování. Nevíme zda-li jsou skutečnými odborníky na emoce. Existují dva navržené systémy: *expertní skórování* (k tomuto účelu se používá metoda expertního skórování, kdy správné odpovědi definují lidé s vysokým výkonem v dané oblasti) a *konsenzuální skórování*. Druhé jmenované skórování má výhodu v tom, že definuje správnou odpověď jako nejčastěji viděnou reakci velké normativní skupiny. Můžeme zde využít různé normy např. podle věku, pohlaví a kultury, ale i tak platí výše zmíněné, že ignoruje situační a kulturní vliv a že je ji možné využít u jednodušších emočních problémů. (Matthews a kol. 2002)

Nejběžněji využívanými metodami je pozorování a dotazníky, které jsou všeobecně reliabilní a lze je jednoznačně skórovat.

Dodnes není jasné, jestli by se měla emocionální inteligence měřit nebo ne. Alespoň nějaké vlastnosti nebo předpoklady emocionálního citění se určitě dají poznat podle zachování se v určitých situacích. To by znamenalo, že kdybychom chtěli někoho pozorovat a jistit jeho stupeň emocionálního citění, museli bychom tyto situace navodit uměle a



s psychology si stanovit kritéria chování v těchto situacích. Ale vždy existuje riziko, že člověk, který ví, že je pozorován, se zachová jinak než v běžném životě. Sternberg (In Shapiro 1998) proto uvádí jeden způsob měření EI, kde se pozorovaný člověk vlastně necítí být pozorován ani zkoušen. Problém se neaplikuje na něj osobně, ale na někoho jiného, a dotyčný má poznat, co se děje. Např. má ze svých pocitů uhodnout správný pár...:

.... „pro měření emocionální inteligence je vhodné pozorovat aspekty jako: jak lidé dekódují neverbální informace, na příklad: „Můžete mi říct, který pár je skutečný?“ (In Shapiro, 1998). Tím je myšleno, že máte uhodnout, vycítit, který pár k sobě patří ve skutečnosti, když prohodíte partnerské dvojice třeba mezi čtyřmi páry.

**I při měření SI** využíváme metody jak výkonové, tak sebepopisné. V současné době jsou metody zachycující SI založeny buď na sebepopisu, nebo zprostředkovaně neformálním měřením vycházejícím z pozorování, rozhovorů či ze záznamů. Jedním z testů je například rovnání obrázků v dětské i dospělé verzi testu podle posloupnosti děje a jeho možnostech. Tato metoda ale není zastávána všemi odborníky. Proto jsou doporučovány lepší metody a to: sběr dat a to i osobních záznamů, pozorování, ukázky prací a sebepopisné záznamy jsou brány jako všeobecně reliabilní metody.

Pro **měření praktické inteligence** byla vyvinuta řada testů, které mají obecně dobře definovaný postup skórování v testech řešení praktických problémů. K PI patří i implicitní znalosti, se kterými už je měření stejně problematické jako v případě skórování výkonu v EI nebo SI. Typický test implicitních znalostí zahrnuje volbu či řazení alternativních možností průběhu jednání při konfrontaci s nějakou situací v práci, což vede k nutnosti definovat správnou volbu. K tomuto účelu se opět používá metoda expertního skórování, ale oproti EI máme dostatek objektivních kritérií, která umožňují identifikovat odborníky. Možnost, která se nám nabízí při skórování, je zkoumat rozdíly mezi odpověďmi odborníků a odpověďmi méně odborně vystudovaných skupin.

Co se týče měření těchto třech složek inteligence, spíše bych se přikláněla k tomu, že Prozatím neexistují přesné metody k jejich měření, ze kterých bychom mohli vyvodit jasné východisko a stanovisko k problému.

***Zkoumat a do tabulky zapsat můžeme:***

Šťěstí, životní spokojenost, osamělost, náchylnost k depresím, velikost sociální sítě, kvalita sociální sítě, konzumace alkoholu (lidí s vysokou EI by měli být přístupnější doporučením týkajícím se konzumace alkoholu a nepoužívat ho jak prostředek ke zvládnání stresových situací a nálad), cvičení, sebepopis zdraví, počet návštěv u lékaře, využití alternativních forem léčby, zdravá strava...

## 1.5 EMOČNÍ INTELIGENCE V SOUVISLOSTI S PRACÍ UČITELE

Učitel hraje nezastupitelnou roli v životě dítěte. Je pro něj **autoritou** a mnohdy i **vzorem** a právě proto má na dítě velký vliv. Tento vliv musí využít pozitivním působením na dítě. Emočně vyzrálý učitel může děti mnohé naučit. Děti se zpočátku učí především nápodobou, proto je nezbytné správné chování učitele. Pokud je učitel emotivně citlivý, děti toto chování v určitých situacích budou kopírovat.

Je potřeba, aby učitel v dětech rozvíjel pocit bezpečí. To se dá přirovnat k důležitosti pozitivního přijetí u matky. Je to vstupní bod k otevřené komunikaci. Učitel by se měl zaměřit na výuku, kde se děti naučí řešit problémy, zvládat stres a negativní emoce, vnímat emoce jak své tak druhých, regulovat emoce a schopnost podívat se na věci z pohledu druhého člověka, což můžeme nazvat empatií. Je důležité problém pojmenovat. Pak se s ním dá lépe pracovat. Učitel by měl tedy dětem pomoci poznat své pocity a pojmenovat je. Měly by dostat základní informace o emocích a emoční inteligenci, neboť díky orientaci v tomto tématu, se pak lépe zorientují ve svých pocitech a budou vědět, jak je ovládnout, nebo alespoň, co ty pocity znamenají. Dá jim to určitý nadhled oproti tápání v neznámu.

Na dítě po celé jeho dospívání působí hodně okolních vlivů. Ten nejdůležitější je rodina. Rodinu a rodiče nikdo změnit nemůže, ale učitel může alespoň z části kompenzovat nedostatky v ní. Ovlivňují ho z velké části i sourozenci. Je znát, jestli má dítě staršího bratra či sestru, jestli je jedináček, jestli on je ten nejstarší. Na dítě mají zajisté vliv i spolužáci, společnost a místo, ve kterém se pohybuje a vyrůstá. Úkolem učitele je vést žáka správným směrem, ale tak, aby si tu správnou cestu vybral sám a pak se na ní dokázal pohybovat.

Učitel by měl spolupracovat s rodiči. To je mnohdy těžký úkol, neboť rodičům do jejich stylu života mluvit nemůžeme. Ale můžeme jim poradit, jak pracovat s dítětem. Sam rodič třeba nemá ponětí, že má dítě problém, nebo že by pro něj mohl udělat více.

Ze stovek studií jasně vyplývá, že to, jak se rodiče chovají ke svým dětem (zdali lhostejně nebo pozorně; zda vyžadují přísnou kázeň nebo zda spíše soucitně chápou situaci dítěte apod.), má hluboké a trvalé následky pro citový život dítěte. Avšak teprve nedávno se objevily také vědecké studie dokazující, jak je pro dítě nesmírně prospěšné mít citově kultivované rodiče. Pomocť a poradit, jak být citově kultivovaný rodič, může právě učitel. Může rodičům vysvětlit některé pocity a reakce dítěte a ukázat, jak s nimi pracovat. Říci, které jsou naprosto nevhodné a které naopak v dítěti podporovat. Rodiče musí brát city svého dítěte vážně a snažit se pochopit, co ho právě rozrušilo.. („Zlobíš se , protože ti Tereška řekla něco ošklivého?“), pomáhat dítěti nalézt pozitivní způsoby, jak svoje emoce ztišit („Nemusíš ho hned uhodit. Hraj si chvílku s jinou hračkou sám a až budeš chtít být zase s ním, tak za ním jdi.“)

Škola může pro rodiče pořádat kurzy emoční inteligence, kde budou rodičům tyto rady předávány. Účastnit by se jich měli i psychologové, kteří popřípadě zodpoví otázky týkající se konkrétních problémů s dětmi a dohromady zkusí vymyslet postup ke zlepšení komunikace mezi rodiči a dětmi. Tím selepší i vztah rodiče a učitele, neboť rodič uvidí výsledky učitelova snažení.

## **2. VÝVOJOVÉ ETAPY DÍTĚTE**

Kapitola se zabývá možnostmi využití konkrétních poznatků vývojových etap dítěte v Práci učitele při rozvoji emoční inteligence dítěte. Těmito faktory se zabývá vývojová Psychologie. Proto zde nejprve uvádím definici psychologie jako takové.

Psychologie je věda o duševnu (psychice), o duševních jevech. Nelze ji omezovat na jevy vědomí, neboť existují i jevy, které si bezprostředně neuvědomujeme. Právě tyto jevy významně ovlivňují naše jednání. Zpravidla tedy bývá psychologie definována jako věda o chování a prožívání.

Psychologie a základní poznatky o ní, jsou nezbytné k práci s emoční inteligencí. Je třeba znát vývojové etapy dítěte a typické znaky pro tato období. A to z toho důvodu, že v každém období se vyvíjí u dítěte jiné vlastnosti. Právě vývojová psychologie dokazuje, že v každé fázi vývoje jsou odlišné akcenty. Díky ní si můžeme ujasnit charakteristické vlastnosti dítěte a práci na emoční inteligenci tomu přizpůsobit. Obzvláště do jedenáctého až

dvanáctého roku dítěte je nezbytné podporovat citový vývoj dítěte. Jedna z nejdůležitějších a nejtypičtějších vlastností emoční inteligence je například schopnost empatie. Poznatky z vývojové psychologie nám řeknou, kdy se u dítěte přirozeně rozvíjí, kdy může být rozvíjena někým (rodič či učitel) a kdy může být inhibována. Vzhledem k tomu se i v praktické části budu zabývat zkoumáním a rozvojem emoční inteligence, kde je na místě inspirovat se výzkumnými metodami, které vývojová psychologie v této oblasti používá a posoudit do jaké míry jsou využitelné v práci učitele.

Pro správný vývoj dítěte je třeba vytvářet optimální podmínky v rodinách i školách. Pomoci jim jak ve chvílích, kdy nastane problém, tak i za „normálních“ okolností.

Pokud se zaměříme například na vlastní subjektivní prožitky jako je hněv, můžeme jej ovlivnit, když jej budeme pozorně sledovat. Ale je velice těžké být nestranným pozorovatelem v případě, kdy se něco dotýká nás osobně. Těžko umíme vyjádřit to, co právě cítíme a prožíváme. V takovou chvíli je náš jazyk skoro jedinou formou možného sdělení, ale vyvstává zde otázka, jestli každý člověk používá stejná slova pro stejné pocity. Různí lidé běžně užívají stejné slovo pro různé duševní stavy a různá slova pro stejný stav. Je proto těžké > pro výzkum EI stanovit nějaké měřitelné testy či rozhovory. Pro alespoň částečně přesnou analýzu EI dítěte je nutno spolupracovat s odborníky snad ve všech sférách věd.

Dospělý jedinec s rozvinutou inteligencí a emočním cítěním se sám nad sebou může zamyslet a snažit se najít své chyby s pomocí odborníků, jde o tzv. sebezpozorování - přijímá slovní výpovědi o vlastních prožitcích v dotaznících, v řízených rozhovorech, v experimentu apod. U dítěte je tato práce o to složitější, že ono samo nám nemůže nijak pomoci, protože také hodně věcem ještě nerozumí. Ale na druhou stranu je práce s dítětem v něčem jednodušší, jelikož dítě o svých pocitech nelže, pokud nemá strach z odpovědi.

Předmět vývojové psychologie je pro nás velice pomocný a inspirativní. Pomáhá nám nahlédnout do nestatického chování a prožívání ovlivněného v různých etapách života a v různých situacích. Musíme brát v potaz „ustavičný tok prožívání“, jehož součástí je i aktuální duševní stav. Z toho plyne, že každý aktuální duševní stav, je ovlivněn děním okolo nás. Vývojová psychologie se zabývá právě zkoumáním změn chování a prožívání v časovém průběhu.

Existují čtyři předmětné okruhy „obecné“ vývojové psychologie podle časového měřítka, které můžeme využít. Takto je rozlišuje Schmidt (in Langmaier, 2006):

1. Studium fylogeneze psychiky - založené především na pozorování a srovnávání chování různých druhů živočichů na rozdílném stupni evoluční řady. Etologie jako srovnávací biologie chování se opírá především o pozorování chování zvířat v přirozených životních podmínkách - např. při zajišťování výživy vyhledáváním potravy nebo napadáním kořisti...
2. Studium antropogeneze psychiky - vývoj duševna u lidí, tedy v nižších historických etapách a v různých civilizačních okruzích. Nověji se rozvíjející psychohistorie formuluje zpravidla své hypotézy úžeji vzhledem k určitému kulturnímu okruhu.
- 3- Studium ontogeneze psychiky člověka - v nejširším pojetí od jeho početí až do smrti.
4. Studium aktuální geneze - vývoj psychických procesů, např. ve vnímání, při řešení problémů, v průběhu učení, osvojování speciálních dovedností.  
(Langmeier, L., Krejčířová, D., 2006)

Pro zkoumání a rozvoj emoční inteligence je pro nás nejdůležitější studium ontogeneze psychiky člověka a aktuální geneze, i když i etologické shidie nám mohou hodně napovědět a pomoci při vysvětlování vývoje dítěte.

My však potřebujeme znát především psychický vývoj dítěte a rozumět podmínkám, které jej příznivě ovlivňují v nemoci i ve zdraví.

Každý učitel by měl znát charakteristiku jednotlivých období lidského života. Pro rozvoj EI u dětí je nejdůležitější znalost faktorů v prenatálním období, novorozeneckém období, kojeneckém období, batolecím období, **předškolním období, při vstupu dítěte do školy, mladšího školního věku** a poté i orientace v období dospívání.

**Když bude učitel (i rodič) znát základní charakteristiku jednotlivých období a bude vědět, které faktory a změny v chování jsou pro určité období typické, bude i vědět, co v danou chvíli rozvíjet a čemu se vyhýbat. Tím se dá předejít spoustě chyb a zanedbání některých vlastností.**

## 2.1 VÝVOJOVÉ ETAPY

**Pr**enatální období (období mezi početím a narozením dítěte - obvykle trvá 40 týdnů)

Senzorické dráhy bolesti fungují od 20. týdne těhotenství. Negativní důsledky opakovaných prožitků bolesti byly prokázány již u dětí v 26. týdnu. Behaviorální reakce <<sup>na</sup>Př. pláč, mimika, obranné pohyby) na bolest jsou u velmi malých dětí méně zřetelné, a dítě J<sup>e</sup> tedy pro své okolí hůře čitelné.

Schopnost reagovat na zvuk a na vibrace je prokázána od 22. týdne těhotenství a s věkem zvolna narůstá. Reakce závisí na stavu CNS plodu, která se může zhoršit i po vykouření jedné cigarety.

Studie i pozorování ukazují, že plod je v posledních dvou měsících těhotenství už schopen se učit, tj. těžit ze zkušenosti. Je schopen aktivně se účastnit interakce s fyzikálním prostředím a zároveň i schopnosti **sociální interakce**. Na pohyby dítěte emocionálně reaguje matka a její emoce opět ovlivňují dítě vytvářením vzorců zvláštních podnětových situací. Dítěti se podle rozpoložení matky může měnit tep i pohyby. Již před narozením je tedy dítě s matkou „emočně vyladěno“. Proto je tak důležitý vztah mezi matkou a dítětem po narození, jelikož při správném vztahu se jejich vztah rychle rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci a dítě v tuto chvíli dostává naději na „bezproblémové projití“ vývojovými etapami.

CO DĚLAT: lehké doteky matky, pohlazení, poklepy, mírná hudba, mluvit na něj (a to i rodinní příslušníci), dávat dítěti pocit pozitivního přijetí a aktivního partnera

CO NEDĚLAT: Nekouřit, nestresovat se, pozor na hlučné zvuky, leknutí...

## **Novorozenecké období**

Pro začátek je důležitý porod a prostředí po porodu. To by mělo být alespoň trochu Podobné tomu doma. Uplatňují se všechny předešlé charakteristické znaky na vyšší úrovni. Už v prvních měsících roste schopnost zapojit se do sociální interakce a ovládat prostředí. Zralý novorozenec je schopen učit se - hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti. Je obdivuhodné, že dokonce vyhledává „problémy“ v okolí a pátrá po správném řešení. Už po narození je tedy vybaven schopností jednoduchých myšlenkových pochodů. Uvědomuje si následky svého chování. Aktivně vyhledává příjemné a vyhýbá se nepříjemnému. Reaguje na hlas, především matčin, na dotek, i jeho křik je diferencovaný. Dítě vyjadřuje své predispozice k sociálnímu chování napodobováním jednoduchých mimických výrazů (umí vyjádřit radost, strach, nechť či odpor, smutek, překvapení), ale i vokalizací a jinými pohyby.

Má-li se dítě správně v tomto období vyvíjet, potřebuje k tomu od počátku osobu, která se mu věnuje s pozorností, která vyjadřuje své potěšení a svou empatii.

Emoční vyladění dospělého dává dítěti pocit, že sdílí jeho pocity, pak je zrcadlí zpět svoji mimikou, způsobem řeči a svým chováním. Dítě tak opakovaně prožívá zkušenost, že mu jeho okolí rozumí a že své pocity může druhým sdělovat.

CO NE: špatný, traumatický porod, neosobní přístup personálu porodnici(matky nedostávají dostatečnou emoční podporu), přednost hygieny dítěte po porodu před psychickými faktory (tzn. Že chce matka své dítě hned vidět...), separace matky od dítěte, nedostatečné informace o kojení atd.,

## **Kojenecké období**

Kolem sedmého měsíce navazuje dítě specifický vztah k jedné osobě (zpravidla k matce), projevuje ho nejen úsměvem, ale především pocitem separační úzkosti, vyvolané odloučením od matky. Dítě by mělo projít všemi *fázemi*.

Fáze normálního autismu - převažují spánkové stavy a dítě je zaměřeno na uspokojení svých potřeb. Nerozlišuje sebe ani svoji matku od okolí.

Fáze normální symbiózy (2.-4. měsíc) - dítě tvoří s matkou nerozlučný systém ohraničený od okolního světa. Neodlišuje ještě sebe od své matky, ale již odděluje okolí.

Fáze separace - individuace: trvá od 3.měsíce do tří let a její *subfáze* jsou:

Diferenciace (4.-10.měsíc) - dítě rozlišuje svou matku od ostatních lidí a zřetelně se projevuje separační úzkost.

Procvičování (10.-16.měsíc) - dítě se vzdaluje od matky, ale vrací se k ní z pocitu bezpečí (získá jistotu, emoční zklidnění a energii). Musí mít matku neustále v dohledu. Není dobrá delší separace. Dítě je pozitivně laděné, ale pokud dojde k odloučení od matky dojde ke zpomalení pohybů a snížení zájmu o okolí.

Znovusblížení (16.-25.měsíc) - dítě navazuje intenzivnější vztahy a stává se odolnější vůči frustraci. Dítě si uvědomuje bezmoc vůči světu. Dožaduje se matčiny pozornosti, ale zároveň ji vzdoruje. Negativní dopad může být delší odloučení od matky.

Individuace (25.-36.měsíc) - dítě začíná fungovat samostatně, má své psychologické „já“. Kolem tří let jsou schopné snášet delší separace. Důležitý je pocit bezpečí a pozornosti rodičů. Povzbuzení matky mu dodává odvalu.

## **Batolecí období**

Dítě zůstává stále ještě závislé na matce a na blízkých z rodiny. Krátkodobé odloučení může způsobit prudké separační reakce. Může dojít k fázi zoufalství, protestu a fáze odpoutání od matky (dítě potlačí své city k matce a je schopno se připoutat k jiné dospělé osobě).

Mimořádný význam v tomto období má hra. Zujme ho a v určitých potřebných fázích odvede jeho pozornost (u lékaře...), ale může v ní i najít a prožít opětovně určitou situaci. Pocit žárlivosti v něm vyvolává narození mladšího sourozence, ale při správném chování jde o krátké období. V opačném případě v něm roste pocit, že přišel o svá privilegia a že se rodiče a příliš věnují sourozenci, žárlí na každé pomazlení. Vztahu k ostatním dětem zůstávají prozatím za vztahy s dospělými.

Dítě intenzivně usiluje o dorozumění sokolím. Potřebuje sdílet pozornost, spoluprožívat emoce a pozitivní pocity. Roste v něm sociální porozumění.

## **Předškolní období**

I v tomto období zůstává rodina nevýznamnějším prostředím pro začlenění dítěte do společnosti. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty, a to vývoj **sociální reaktivity**, vývoj **sociálních kontrol** a osvojení **sociálních rolí**.

Vývoj sociální reaktivity je „vývoj *bohatě diferencovaných emočních vztahů klidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí*“. Tato etapa vývoje je nesmírně důležitá neboť Při selhání vývojového postupu se z dítěte může stát autista, pro kterého jsou lidé věci, neumí komunikovat, necítí dotyky a nemá potřebu se dotýkat, (tamtéž, 94)

U vývoje sociálních kontrol a hodnotových orientací jde především o „vývoj *norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které Pak přijímá za své*“. V opačném případě, za předpokladu, že selže tento vývoj, dochází k asociální poruše osobnosti (etické hodnoty jsou ignorovány). Do této skupiny by mohli Patřit i mladiství delikventi, (tamtéž)

Osvojení sociálních rolí, tj. „*takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému Postavení apod. Jde o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených Postavením ve skupině*.“ Musíme si uvědomit, že každý dospělý člen společnosti zastává ve společnosti více rolí. Na příklad jako dcera a setra v rodině, studentka ve škole, podřízená zaměstnání, partnerka ve vztahu, při sportu jako spoluhráč atp. *Jaké od dětí se už Předškolním období vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí*“. Učitel<sup>1</sup> rodiče musí dát pozor, aby nedošlo k poruchám v sociálním fungování z důvodu překrývání různých rolí. (tamtéž)



**Z hlediska socializace může být v předškolní období do jisté míry chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí.**

Právě v předškolním období začíná být na dítě vyvíjen sociální tlak k přizpůsobení svého chování normám společnosti. Přejít z období shovívavosti do období socializace. Nejlepší cestou je přechod pozvolný a postupný zhruba od třetího roku života a po celé předškolní období, a ne náhlý.

Dalším důležitým faktorem je vývoj vnitřních sociálních kontrol, neboli sebevědomí. Rodiče by si měli uvědomit, že vývoj sebevědomí závisí z největší části na nich samotných. Vše je odvislé od citlivosti rodičů vůči potřebám dítěte od nejtělejšího věku. Je nevhodné používat tělesné tresty, ale používat spíše kázeňské techniky založené na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky.

Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání. Dítě je schopno své pocity mnohem lépe ovládat a vyjadřovat. Z výzkumů se zdá, že mnohem lépe pro život je připraveno dítě, které má sourozence, s nimiž musí stále vyjednávat, tolerovat a respektovat jeho potřeby a přání, dělat kompromisy, zaměřuje se na vnitřní stav druhých a bere ohledy na jejich pocity a přání.

*„Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře“.* Hry mohou být zaměřené na procvičování tělesných funkcí nebo na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu a nebo hry iluzivní, kdy si dítě představuje předmět jako něco jiného (klacík jako člověka apod.). Hrajeme si, protože nás to baví, avšak i hra může být vykonávána spinou vážností a námahou.

Bylo prokázáno, že hra slouží i jako prostředek k vyrovnání se s emočními konflikty. Díky psychoanalýze, která toto potvrdila došlo k rozvoji psychoterapie hrou, která je jedinou formou psychoterapie, již lze u menšího dítěte individuálně užít.

## **Vstup dítěte do školy**

Vstup dítěte do školy znamená pro děti velkou zátěž se stoupajícími nároky. Děti, které nechodily do mateřské školky se mají najednou vyrovnat se začleněním se do kolektivu a zvyknout si na velký počet dětí. Děti, které sice do mateřské školky chodily, se stejně jako ostatní musí zvykat na pravidla školy a třídy a respektovat potřeby ostatních dětí ve třídě. Všichni musí plnit požadavky paní učitelky a dodržovat pravidla „soužití“ ve třídě. Někteří z nich se špatně podřizují kolektivnímu vedení. Projevují se známky nepřizpůsobení se.

*„Neúspěchy snižují sebecit dítěte, a jestliže se kumulují, brání úspěšnému postupu a nutí k rozhodování, zda má být školní docházka ještě přerušena a dítě se má vrátit zpět do mateřské školy, nebo zda má první třídu opakovat, či zda má být přeřazeno do školy praktické nebo do vyrovnávací či jiné speciální třídy.“* Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňují rodiče a jejich postoj ke studiu dítěte, jejich vedení, večerky apod., ale také postavení dítěte v kolektivu, (tamtéž, 104)

Pro úspěšný školní začátek jsou podstatné faktory jako biologické zrání (je individuální), způsobilost dítěte pro školní práci (úspěšné začlenění do školní činnosti), připravenost dítěte na školní práci (rozumové předpoklady, emočně připraveno a motivováno), tělesná zralost, kognitivní zralost, emoční, motivační a sociální zralost.

*„Emoční zralosti rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů.“* Úzce souvisí s mentální zralostí. Dítě musí být schopno odložit splnění svých přání na později. S citovou zralostí se zároveň vyvíjí i zralost pro práci. Pro dítě je základem hra, která postupně přechází v úkoly, ale v dětství ještě nikdy nepřejde úplně. Práce a úkoly jsou s hrou neustále prolínány. Dítě musí být schopno plnit hry a úkoly v kolektivu a často se vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společného cíle. *„Zdá se, že takováto schopnost sebeovládání a sebeřízení často chybí u velmi nadaných a předčasně do školy zařazených dětí, neboť je do značné míry závislá „a biologickém zrání.“* Toto všechno souvisí s úrovní sociálního porozumění a s pochopením Psychiky vlastní i druhých lidí, tedy s rozvojem teorie mysli.

Důležitým úkolem učitele je dbát na to, aby byly úkoly přiměřené jejich vývojovému stavu. z čehož vyplývá, že by proces výuky měl být *individuální* jak jen to je možné. Práce by měla postupovat od lehké k těžší a od krátké k delší. Nesmíme zapomenout na pochvalu a odměnu, kterou by se nemělo šetřit. Je třeba, aby se jak rodiče, tak učitelé snažili v dětech vypěstovat schopnost samostatné práce, ale ne všechny děti jsou na samostatnou práci stavěné. V opačném případě, kdy budeme mít na dítě přehnané nároky, může dojít k osvojení negativních návyků jako nesoustředěná práce, při které dítě neustále odbíhá; nevyrovnaný výkon; hodně chyb.

Pro „klidnou a vyrovnanou“ práci ve třídě je nezbytné, aby dítě nebylo již tak závislé rodině. Tak jako v předchozích obdobích jsme se postupně snažili nenásilně odpoutat alespoň na pár minut a později hodin dítě od matky, tak je nutné, aby si dítě v tomto věku pykalo na delší odloučení od rodičů a na to, že musejí poslouchat i jiného dospělého než je <sup>o</sup>dič. V této chvíli se z role dcery/syna dostává do role žáka a spolužáka. Tím se opět dostáváme k postavení dítěte ve skupině, které velice ovlivňuje úspěchy dítěte. „V práci

Slaughtera a jeho spolupracovníků (2002) patřily ve skupině předškoláků k nejoblíbenějším právě děti snejvyspělejší teorií myslí, jeho schopnost empatie a jeho zapojení do prosociálních aktivit je tedy další důležitým aspektem školní zralosti, (in Langmaier, 2006, 115)

Je tedy důležité mít na paměti, že škola není jen místem, kde se pracuje, získávají se dovednosti a návyky, ale i místem, kde se nacvičují a rozvíjejí sociální dovednosti a posilují prosociální projevy dětí. Učitelé by měli být pro děti vzorem, modelem takového chování. Učitel je pro dítě nejenom autoritou, ale i příkladem toho, jak by se dítě samo mělo a chtělo chovat a zachovat v určité situaci. Proto by učitel měl umět zřetelně projevit zájem a porozumění pro jednotlivé děti, brát ohled na jejich pocity a s dětmi také o jejich pocitech a prožitcích velmi často hovořit. Děti musejí znát cíl, ke kterému jsou vedeny a vědět, že těchto cílů dosáhnou společným úsilím.

## 2.2 VÝZKUMNÉ METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Právě metody, které využívá vývojová psychologie, jsou zřejmě nejvhodnější ke studiu emoční inteligence u dětí.

Dva základní metodologické přístupy:

Podélný (longitudinální) přístup

Příčný přístup

**Podélný přístup** pracuje na tom principu, že se vybere skupina dětí narozených ve stejném roce a zhruba se stejnými podmínkami, kterými je například vzdělání rodičů a dalším, podmínkami, které by mohly vývoj dítěte ovlivnit. Tito jedinci jsou sledováni po určitou dobu a jejich změny v psychických funkcích jsou zachycovány během nějakého časového úseku. Metody pro zachycování změn závisejí na záměru zachycené problematiky. Můžeme pozorovat všechny projevy dítěte v rodině po řadu měsíců i let, a nebo jen některé zvolené projevy. Pomoci nám může i metoda experimentu, kdy jsou děti uvedeny do standardních situací, takže některé proměnné lze udržovat stále stejné a jiné kontrolované měnit.

Při všech výzkumech je nutné, aby byl „vzorek“ sledovaných jedinců dosti veliký a byl správně vybrán.

Nevýhoda této metody je časová náročnost a její výsledky musíme generalizovat velice opatrně. Dále je třeba vzít v úvahu roky, ve kterých se jedinci narodili, neboť jistě budou zcela odlišné výsledky u lidí narozených např. v období mezi světovými válkami a jiné u lidí narozených v roce 1970 z hlediska historických podmínek, které se změnily.

### **Příčný přístup**

Při využití tohoto přístupu jsou vývojové změny odvozovány nepřímou - porovnáním vývojového stavu (výšky, hmotnosti, výkonu v inteligenčním testu nebo při kresbě apod.) u různých souborů dětí různého věku k určitému datu měření. „Normy“ v tomto případě můžeme získat mnohem rychleji než u podélného přístupu.

Ani zde si však nemůžeme být jistí přesností a nemůžeme výsledky generalizovat zcela úplně. „Čím větší je časový úsek sledování, tím více vzrůstá nebezpečí, že naměřené hodnoty nebudou představovat skutečné vývojové změny, ale spíše změny podmíněné sociálně, ekonomicky, kulturně, změnou výchovných postojů a podobně.“ (Langmeier, 2006)

Z obou přístupů plyne jediné východisko a to takové, že je třeba udělat dlouhodobý průzkum, ze kterého se vyberou aspekty, „testovací normy“ trvalé a možné generalizace. Ostatní aspekty by se měly zkoumat opakovaně, pro každou generaci, školní třídu, individualitu zvlášť a ty se budou neustále měnit. Tyto výsledky nelze brát jako obecně platné normy či z nich vytvořit generalizované testy.

## **2.3 EMOČNÍ VÝVOJ VE VZTAHU K SOCIALIZACI DÍTĚTE VE ŠKOLE**

Jak bylo řečeno výše, je nesmírně důležité, aby měl učitel i rodič vědomosti z oblasti vývojové psychologie a znal charakteristiku jednotlivých období lidského života. Když se bude učitel orientovat v typických důležitých elementech jednotlivých období, bude pro něj snadnější vézt žáky správným směrem a nezanedbávat jejich vývojové potřeby. Tak by nemělo dojít k závažnějším problémům ve vývoji dítěte.

Pro začátek je vhodné definovat sociální psychologii, jelikož je součástí začleňování dítěte do společnosti.

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE je neodmyslitelnou součástí této kapitoly. Zkoumá, **jak člověk myslí, cítí a jedná mezi ostatními lidmi**. Studuje mechanismy chování, jednání a prožívání jednotlivce v sociálních skupinách, společnosti a dále studuje vlivy skupin a společnosti na jedince.

Socializací rozumíme začleňování člověka do společnosti. **Pokud dítě není dobře vedeno, je mu vlastně bráněno v pozitivní socializaci**. Důležitou složkou sociální psychologie je sociální komunikace. Ta uspokojuje naši potřebu socializace, je to prostředek interakce. Komunikaci máme verbální (psycholingvistika, 40%), neverbální (gesta, mimika, vzdálenost člověka, pohled očí, postoj těla, 60%) a interpersonální - meziosobní (dialog).

»Sociální psychologie vznikla jako typická hraniční disciplína - na pomezí psychologie a sociologie. Do vlny dostala úlohu pojítka mezi strukturou osobnosti (reprezentovanou substrukturami kognitivních, emocionálně motivačních a volně regulačních funkcí) a strukturou sociální reality (reprezentovanou substrukturami sociálních procesů, sociálních vztahů a sociálních institucí)

Nejvýznamnějším prostředím pro socializaci je bezesporu rodina, a to ve všech výše vyjmenovaných etapách lidského života. Rodina zajišťuje primární socializaci dítěte, což znamená, že jej uvádí do společenství. **Socializační proces je tak důležitý, že jeho zanedbání může způsobit nevratné škody v životě dítěte a na jeho psychice**. Socializace jako taková zahrnuje tři vývojové aspekty:

Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů klidem v hlíživším i vzdálenějším společenském okolí. Příklad úplného selhání vývojového postupu o v

° představovat autistické dítě, pro které lidé neznamenaí víc než neživé předměty, dává Přednost spíše samotářské hře a nedává nijak najevo, že by rozlišovalo mezi jednotlivými lidmi.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si J dince postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a eré pak přijímá za své. Jeho individuální chování je pak usměrňováno do mezí určených Polečností, je omezováno hranicemi, v nichž se můžeme pohybovat, ale je určováno i cíli, na J J'chž dosažení je orientováno úsilí jedince. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou adiství delikventi či lidé s asociální poruchou osobnosti („anetičtí psychopati" - pro ně jsou etlCke hodnoty dalekosáhle ignorovány).

3. Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Jde o celek smysluplných činností určených postavením ve skupině. Každý dospělý člen společnosti zastává více rolí v různých podmínkách: např. v rodině jako otec nebo jako manžel, syn či zeť, v zaměstnání jako vedoucí, na rekreaci jako společník, spoluhráč...Stejně tak se od dětí vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí. Překrývání různých rolí vede nezdědk k poruchám v sociálním fungování.

(J.Langmeier, D.Krejčířová, 2006)

Z těchto třech zmíněných aspektů vyplývá, že je nutné sociální porozumění, díky kterému můžeme dítěti v těchto třech oblastech pomoci. Socializace je jak socializací vnějších projevů chování, tak i, a to především, socializací vnitřního prožívání dítěte, což je základ pro jeho celý emoční vývoj.

Důležité součásti emočního vývoje jsou sebepojetí, seberegulace a socializace emočního prožívání. Sebepojetí se utváří již v batolecím období, kdy si dítě uvědomuje své Pohlaví, místo ve společnosti, své postoje (mám/nemám rádo). Až ve školním věku se děti <sup>Sa</sup>my zaměřují i na psychologické vlastnosti. V emočním prožívání je dítě schopno své pocity stále více ovládat a dokáže je také lépe vyjadřovat. S tím narůstá i schopnost porozumět Pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie).

Jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace jsou reakce rodičů na pocity dítěte. Pokud chceme, aby se emoční vývoj dítěte vyvíjel správně, je důležitá schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem. To nikdy není stoprocentní - rodiče nesmí potlačovat všechny negativní pocity, neboť by u dítěte mohlo dojít k narušení vývoje nedostatečnou integrací některých aspektů emoční zkušenosti, (tamtéž, 2006)

o

•j pocity a rozvojem potřebné komunikace souvisí nejen komunikace s dospělými ( o diče, učitelé..), ale i komunikace s vrstevníky ve třídě. Proto je důležité klima třídy.

### **S(\*iální skupiny**

Jednou z nejdůležitějších charakteristik skupin je jejich vliv na jedince. „Skupina je tak<sup>o</sup>ve seskupení lidí, které jako celek působí na své členy takovým způsobem, který je kv<sup>h</sup>ativně odlišný od vlivu jedince na jedince. Existence skupiny je podmíněna její konformitou , ochotou budoucích členů podřídít se společným pravidlům a normám". Vliv na

jednice mají všichni členové skupiny. Je třeba s, na skupinu postupně zvykat a nacházet společnou řeč. Ale zároveň je třeba ml, svobodný názor a neměnit ho podle názorů, skupiny. Rozdíl je kompromis ve vyplnění úkolu, ale to neznamená změnu názoru (nátlakem, nebo ovlivnění z nedostatku sebevědomí).

(Výrost J., 2007)

## 2.4 KLIMA TŘÍDY

Každý učitel, nebo pozorovatel, by si měl hned při prvním kontaktu se třídou všimnout, jaké klima ve třídě vládne a jaké jsou vztahy mezi dětmi navzájem. Velkým úkolem učitele, je proniknout do srdce dítěte a získat si jeho mysl. Toho lze dosáhnout vytvořením takového klimatu, v němž se děti budou cítit bezpečně tak, aby mohly nerušeně zkoumat okolní svět a objevovat své vnitřní emoce. Při správném vedení bude dítě nakonec schopno i bádát v oblasti mezilidských vztahů. Všechny tyto aspekty jsou nesmírně důležité pro další rozvoj dítěte a jeho vztahy s ostatními.

Nemluvíme pouze o barevnosti, třídě a vystavených obrazech, které jsou bezesporu důležitou součástí pozitivního klimatu ve třídě, ale především o mezilidských vztazích. Učitel musí vnímat chování mezi žáky. Vycítit napětí a co nejdříve ho odstranit. Problémy řešit ku prospěchu všem, aby byla práce s dětmi příjemná, především pro ně. Děti se musí ve třídě cítit tak dobře, aby pro ně škola byla zároveň prostředím, do kterého se těší.

Následující teoretická východiska jsou převzata/z diplomové práce S.Tischlerové, které velmi jasně a stručně vyjadřují pojem klima.

Lašek (2001) vidí klima jako „...reciproční působení člověka a prostředí: jedinec je jím vytvářen jako sociální bytost, zároveň je spoluvytváří pro sebe, vrstevníky i následovníky". Samo prostředí je však pro Laška širokým pojmem, a proto klima třídy omezuje jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají žáci a učitelé v interakci."

Podle autorů Mareše a Křivohlavého (1990) je klima třídy „...zvláštní ovzduší, atmosféra neboli sociálně psychologické klima, ve kterém se odehrává pedagogická interakce.

Pedagogická interakce není jen vzájemné působení učitele a žáka, učitele a žáků mezi sebou, je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům".

Jiný zdroj (Prokop, 1991) uvádí, že „... prostředí třídy je charakterizováno kromě organizační a sociální struktury třídy také jejím klimatem. Tímto nepřesným termínem můžeme označit všechna pravidla života a činnosti ve třídě, která jsou třídě „vnucována“ učitelem během řešení běžných didaktických a výchovných situací.“ Učitel pravidla určuje buď přímo nebo vyplývají z jeho jednání, ve kterém pravidla žáci sami nalézají. Tak může učitel vytvářet pravidla, která jsou v rozporu s pravidly obecně uznávanými. Autor tím myslí například preference určitých žáků ve třídě, neuznávání názorů svých žáků, neposkytnutí žákům svobody projevu atd.

Lašek (2001) se podrobněji zabývá sociální podmíněností učení. Klima tříd autor charakterizuje jako subtilní prostředí sociálních vazeb, emocí, prožitků, snů a zklamání, které působí na zrání a učení jedince na utváření jeho já a sociálního postavení, na výkonnost a úspěšnost. Tento fakt byl v minulosti dosti opomíjen.

(Tischlerová, S., 2002)

Uvedení autoři se tedy shodují v tom, že klima třídy může ovlivnit celý proces učení i ^ání. Je závislé na přístupu a vedení učitele, který má na starosti celé fungování třídy a to jak Po organizační stránce, tak po stránce mezilidských vztahů a vyvíjení emocí. Dítě by se mělo ve třídě cítit bezpečně a nemít strach z komunikace a vyjádření svých pocitů.

Klima třídy je tedy další kultivující činitel vedle rodiny. Mělo by kompenzovat určité nedostatky a rozvíjet dětské schopnosti, dovednosti, talent, emoční citění, ale nesmí zasahovat do rodiny a jejího fungování.

## 2 5 co BY MĚLY ZÍSKAT DĚTI

Děti by měly získat následující emoční a sociální dovednosti (Shapiro, 1998):

Měly by si osvojit a pochopit rozdíl mezi „dobrým“ a „špatným“ chováním a naučit se jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co vnímají jako „dobré“.

Měly by si osvojit zájem o druhé, ohledy k nim a smysl pro odpovědnost za blaho a Práva druhých. Měly by tento svůj zájem vyjadřovat péčí, ohleduplností, laskavostí a milosrdenstvím.

V případě porušení morálních pravidel by měly prožívat negativní emoční reakce, včetně studu, viny, rozhořčení, strachu a pohrdání.

Měly by mluvit o svých pocitech, aby se tak naučily chápat pocity druhých.



### 3. POHLED NA ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE VE ŠKOLE

Shapiro (1998) ve své knize Emoční inteligence jasně říká, že s dětmi a jejich emocionální inteligencí můžeme pracovat. „*Můžeme dítě naučit relaxačním metodám a metodám, které využívají představivosti, jako prostředkům, jak zvládnout bolest a psychický stres, vštípite mu návyky, které mohou mít hluboké pozitivní účinky po celý jeho život. Tyto metody nejen že odvádějí pozornost dětí od fyzické bolesti, ale ve skutečnosti stimulují jejich tělo < produkovalo přirozené analgetikum. Také snižují krevní tlak a stimulují mozková centra, která aktivují imunitní systém těla.*“

S dětmi budou pracovat převážně jejich maminky, proto je důležité především jim ukázat, jak s metodami pracovat a jak si práci zjednodušit a zefektivnit, aby i ony měly volný čas a nestálo je to moc peněz. Je důležité, aby maminka věřila tomu, čemu bude dítě učit a Pojala to za své. Pomůže patřičná literatura nebo na toto téma zavést rozhovor na třídních schůzkách, kde by měl v ideálním případě, poradit učitel. Z toho vyplývá, že další oporu by mělo mít dítě ve škole.

Je důležité s dětmi provádět různé hry na rozvoj osobnostních předpokladů jako je <sup>na</sup>Př **samostatnost**, zodpovědnost, motivace, schopnost týmové práce. Tyto vlastnosti jsou <sup>nK</sup> v <sup>ne</sup>řazeny do spektra emocionální inteligence. To znamená začleňovat do vyučování kooperativní výuku a mít s dětmi určená pravidla, která se budou dodržovat. Důležité je, aby děti **byly** přesvědčeny o prospěchu pravidel. Proto je dobré pravidla tvořit společně s dětmi. Pro

rozvoj samostatnosti je nejlepší zadávat zvlášť úkoly, které děti řeší samostatně, ale pak <sup>vidl</sup> jejich výsledek třeba i ve společné práci.

*Rozvíjet musíme i vlastnosti jako sebevědomí a kontrolu vlastních pocitů, schopnost "patie" spojené s dovednostmi navazovat a využívat sociální kontakty, tak i schopnost otivovat sebe sama a řídit své emoce tak, aby rostla kvalita vlastního života i dalších lidí. Práv"*

<sup>e</sup> zhodnocení a kontrola vlastních pocitů tvoří základ emocionální inteligence. Představuje kompetenci, která je v životě velmi užitečná. Emocionální kompetence nám <sup>n\*</sup> dána od přírody a musíme se jí v průběhu života učit. Jako je IQ základem pro odborné alosti, je EQ základem pro emocionální dovednosti.

uvedeného lze odvodit důležité indikátory pro EQ: **optimistický přístup k životu,**  
**°Pnost sebemotivace, schopnost vytvořit si rychle dobrý vztah k cizím lidem, znalost lidí,**

*schopnost hodnotit a předpovídat pocity.* Je to dlouhá práce, ale když s dětmi budeme pracovat už od dětství, nebude v budoucnu tak náročná.

Například Robert Zajonc tvrdí (in Shapiro, 1998, s.10), že se vlastně stačí usmívat. Jeho vysvětlení zní: „*když se usmíváme, naše obličejové svaly se stahují, a tím se snižuje Prítok krve do přilehlých cév. Tak se krev ochlazuje a zároveň se snižuje teplota kmene mozku a spouští se produkce serotoninu, Když řekneme svým dětem, aby se jen hezky usmívaly, a hned se jim bude všechno zdát lepší, máme naprostou pravdu* Takže jedno ze cvičení může být i trénink smíchu.

(Význam serotoninu pro emoční život dítěte je nedocenitelný, protože serotonin ovlivňuje mnoho tělesných faktorů. Může dětem pomoci vyrovnávat se s různými druhy stresu).

S dětmi můžeme trénovat i pozitivní pocity. Např. říct dětem, ať si vzpomenou na situaci, kdy vykonaly něco dobře a pak, ať se vcítí do tehdejšího pocitu. Tak posílí pozitivní postoj a snadno si udržíte optimistickou náladu.

Pokud po dětech chceme, aby měly větší schopnost vcítění se, více se zajímaly o druhé a byly odpovědnější, pak to po nich musíme *požadovat*. Musí být jasně stanovená pravidla jak v rodině, tak ve škole a musíme trvat na jejich dodržování a neustupovat od nich. Děti už od let mohou doma pomáhat s jednoduchými pracemi. A pokud chceme, aby bylo dítě ohleduplné, pozorné a odpovědné, musíme zvednout laťku svých požadavků. (Shapiro, s.5i)

Škola je i ideální místo pro konání dobrých skutků. Samozřejmě, že i rodina. Ve třídě se založí deník, do kterého se bude zaznamenávat jaký dobrý skutek udělal každý žák v průběhu jednoho dne. Za dobrý skutek se považuje i podržení dveří nebo zavolání mocnému kamarádovi. Nakonec se to dětem tak zalíbí, že budou vyhledávat své vlastní způsoby, jak pomoci ostatním.

Existují i negativní emoce, které motivují děti, aby se učily sociálnímu chování a jednaly podle jeho pravidel, například:

Strach z trestu.

Obava ze společenského odmítnutí.

Pocit viny, že nedokáží splnit, co samy od sebe očekávají.

Stud a rozpaky, že byly přistiženy, když dělaly něco, co je pro druhé nepřijatelné.

Dále bychom měli děti naučit společně prohrávat i vyhrávat. Sdílet pocity s ostatními. A tento pocit rozvíjet i v rodině, aby pochopily, co to je rodinná soudržnost. Když jim toto začne být blízké, sníží se zloba a agresivita mezi dětmi.

Učit děti dovednostem emoční inteligence je dobré i preventivně, lépe preventivně, než pak napravovat ty, kteří už mají určité problémy.

Existují způsoby, kterými dovedeme dítě k lepšímu spokojenějšímu životu. A leckteré je mohou i bavit. Shapiro (1998) například uvádí, že když pracuje s dětmi, které mají sklón se prát s druhými, naučí je „želví postoj“. To znamená, že když bude mít dítě chuť se prát, Představí si, že je želva, která se stahuje do svého krunýře. Dítě připaží ruce, nohy dá k sobě a bradu přitáhne ke krku. Přitom počítá do deseti a s každým číslem se zhluboka nadechne, čímž vysílá svému mozku zprávu, aby zpomalil produkci látek spojených s agresivitou. A to, že je schoulený do polohy želvy je vlastně psychologický trik, protože v této poloze se nemůže prát.

### **3.1 VZTAH MEZI ETICKOU (MRAVNÍ) VÝCHOVOU A EMOČNÍM ROZVOJEM DÍTĚTE VE ŠKOLE**

Etika (z řeckého ethos - mrav), nebo též teorie morálky je filozofickou disciplínou, která zkoumá morálku nebo morálně relevantní jednání a jeho normy. Hodnot, cnost člověka z hlediska dobra a zla.

Cílem Mravní (dřívější název) - Etické výchovy (z řeckého ethos - mrav) je zaměřit se mimo jiné i na emoční inteligenci, která vychází z výuky a komplexního rozvoje osobnosti, zaměřené na rozvoj dovedností v oblasti emoční a sociální. Podporová, pozitivní emoce a zároveň zaměří, pozornost, na negativní emoce a, zejména ve výchově. Snažit se, se ves, ke kultivaci těchto emocí.

Tomu všemu by mě. předcházela, kurz pro pedagogy, kde by učitelé zvýšili své odborné znalosti v oblasti Osobnosti a sociální výchovy za pomoci již vyškolených pedagogů a Psychologů. Součástí tohoto kurzu by měly být i důležité poznání z oboru biologie a historie (zaměřené na sociální vývoj).<sup>2</sup>

*dumáním hodno, a principů, které usměřňují lidské v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle. Hodnot,*

Zařazením „Emoční a mravní výchovy“ v rámci průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu - Osobnostní a sociální výchova můžeme dosáhnout velkého zlepšení v mezilidských vztazích. Pomůžeme tím dítěti utvářet svou osobnost.

Obsahem tohoto předmětu by mělo být osobnostně a sociálně orientované vzdělávání a výchova, která reaguje na potřeby a zvláštnosti žáků. Pomáhá každému žákovi hledat vlastní cestu životem a celkově utvářet životní dovednosti a kompetence pro život.

Důležitá složka sociálně - emoční výchovy je **vnímání svých pocitů a správné zacházení s nimi. Pomocí rolových her, dramaterapie, při volném hraní, v rozhovoru s učitelkou a mezi sebou navzájem mají děti možnost vyjádřit a zpracovat své pocity. Díky tomu se posiluje sebedůvěra a sebedochopení dítěte a podporuje se řešení různých konfliktů nenásilným způsobem. Díky prožitkům se dítě stává samostatné a připravené**  
**Přijmout vše nové.**

### <sup>3</sup>-2 HODNOTY

Na poli ovlivňování etického cítění je nezbytné se zabývat hodnotami. Hodnoty patří k etice a morálce a škola by je měla respektovat.

Hodnotami se rozní jakési cesty, vztahy a cíle, myšlené vrcholky či krajnosti **žád. uc. ho**, >edy toho, za čím jdeme („kladné hodnoty“), anebo naopak **nežádoucího**, toho, čemu se vyhýbáme („záporné hodnoty“). Jinak řečeno hodnoty jsou aspekty, které přijímáme a nebo ty, kterým se vyhýbáme. Jsou to usměrňovače jednání v povědomí.

Učitel může ovhvnit dosavadní utváření hodnotové orientace dítěte, které prohra v <sup>TM</sup>di,ě a víme, že tento proces začíná už prakticky od narození, viz. Kap. tola 3. Toto by učitel měl mít na paměti.

Jakožto výsledek (něčího) hodnocení je hodnota v tomto smyslu vždy hodnotou pro někoho, a má tedy subjektivní ráz. Zkušenost nicméně ukazuje, že hodnocení různých hod, se «"o podobají nebo dokonce shodují, zejména pokud ,i, o lidé patří do téže společnosti, k téže kultuře nebo mají společné zkušenosti. Výchova a obecná kultura, v níž člověk vyrostl a z, je,

*^TélovCka blediska dobro a zla. Na rozdíl od morálky, trnů Je bliže konkrét se etika srnii najit spolčené a obecné základy, na nich! morálka stojí, pop,. Usiluje morálku zdůvodnit.*

má tedy na jeho hodnocení značný vliv a soustava hodnot je naopak charakteristikou určité kultury. Společenské a kulturní hodnoty se někdy vyjadřují ve společenských a kulturních normách a společnost pak může více či méně důrazným způsobem vymáhat jejich dodržování. (Otevřená encyklopedie Wikipedie)

Hodnoty by měly vycházet ze školské politiky (Bílá kniha, RVP). V rámci vyučování a výchově k hodnotám bychom si jako učitelé sami měli uvědomit proč to chceme učit a jak s hodnotami pracovat.

Pro vývoj hodnot je důležitý již první rok života dítěte a jeho pozitivní přijetí. Tímto se zabývá tzv. bonding, v rámci kterého jsou budoucí matky vedeny k tomu, aby přiměřeným způsobem, dotykem i řečí, s dítětem již před jeho narozením komunikovaly. Existuje totiž obrovský svět neřečové komunikace, jehož zákonitosti je třeba brát vážně. Dítě už před narozením má svůj duševní život, své reakce, své slasti i strachy. Nevhodné chování i jednání strany matky a především její vnitřní nepřijetí dítěte je vážnou příčinou jeho pozdějších duševních poruch i negativních postojů.

Toto učitel bohužel nemůže nijak ovlivnit, ale měl by to mít na paměti a s tím i k dítěti potupovat při jeho poznávání v první třídě základní školy. Je jisté, že role učitele je také velmi významná a pro dítě mnohdy znamená určitou záchranu a jedinou podporu a oporu.

Učitelé mnohdy zachraňují to, co zanedbali nebo pokazili rodiče. Je třeba si uvědomit,

Uz malý prvňáček může mít velmi snížené sebevědomí a může mít za sebou prožitky velmi krutých traumat. Proto mají učitelé dětem předávat nejen učební látku, ale také velké množství lásky a důslednosti. Učitelé jsou pro děti vzory dobrých mezilidských vztahů a je k prosociálnímu jednání. Dobří učitelé umějí chránit snížené sebevědomí a bádajících žáků a hledají pro ně pozitivní možnosti. Učitelé mají spolupracovat s rodiči a někdy zasáhnout i do života rodin zvláště v případě nějakého ohrožení dětí."

(Doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D.)

### 3 RODINNÉ ZÁZEMÍ A SPOLUPRÁCE SE ŠKOLOU

Rodina a zázemí má zásadní vliv na emoční rozvoj dítěte. Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, podstatný je už první rok života dítěte a dá se říci, že i prenatální období. Proto by

měli rodiče dbát na výchovu ke správným hodnotám, zásadám, slušnosti a nebát se nechat si poradit od psychologů již v ranném věku dítěte.

Učitel je významnou osobností v dotváření osobnosti dítěte, ale pokud je morálka a výchova z rodiny špatná, většinou nezmůže nic ani učitel, ale může zkusit použít různé techniky a metody.

Problémy v rodině a špatné zacházení se na dítěti dozajista projeví v určitých dětských výstupech. Je třeba si těchto detailů všimnout a následně s rodinou spolupracovat. Což není tak jednoduché, jelikož učitel by se neměl vměšovat do rodinných záležitostí, pokud to není nezbytně nutné. **Tak je to bráno z pohledu rodičů a jejich názor většinou učitel neovlivní.** Z toho vyplývá, že učitel musí být i výborným diplomatem a tyto schopnosti využít v komunikaci s rodiči ku prospěchu dítěte. Je třeba s rodiči mluvit tak, aby neztratili pocit, že oni jsou ti „důležitější“, než je učitel sám, ale zároveň je nenásilnou formou přivést ke správnému řešení pro dítě a pokud je nějaký problém, tak dítěti společně pomoci.

### 3.4 VÝCHODISKA PRO VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ EI

V didaktice jako takové by si každý učitel, mě, prostudovat p<sup>o</sup>didaU<sup>tí</sup>Uu „**ehoH** **psychologii vyučování, evoluční biologii a kulturní psychologii** aj. A to proto, pra <No> tři východiska se zabývají působením okolních vlivů na dítě ve spojitost, s ucenrm.

**Psychodidaktika** „... „«„„, učením žáka, ale i studuje nejenom interakci mezi vyučováním řízeným učitelem a procesem

jak na poznávací procesy žáka, na jeho učení, při němž si vytváří pojmy a další poznatkové struktury, má vliv sociální kontext - spolužáci, další lidé, kteří ho obklopují, komun., a, jeho kultura. (Kalhous, Z., 2002)

^ ' r l ^ m f h r a j e s y — k é , orgamzované a řízené učení, vyučování mladších Příslušníků staršími, při vzniku člověka a kultury v jejích dnešní podobě\*? - to je otázka „evoluční biologie.“ (tamtéž)

»Učení p<sup>o</sup>,kusem a omylem probíhá u ujejrůznějších organismů. Rovněž sociálu, ucen, uce:

« Příslušníků vlastního druhu, pozorujeme , u jiných druhů než u člověka, někdy dokonce

biologové mluví o jakýchsi zvířecích protokulturách. Jen člověk však vytvořil dostatečně stabilní systém předávání (transmise) kultury jako druhou dědičnost." (tamtéž)

Učení pokusem a omylem je jedna z nejperspektivnějších metod, jak si něco zapamatovat a poučit se z chyb. Samozřejmě, že některé chyby uděláme vícekrát, ale to je proto, že si v danou chvíli neuvědomíme, že se jedná o stejnou situaci, kterou jsme již prožili a právě v ní chybovali. Je tedy výzvou, vytvořit materiály pro rozvoj dětí se socio-kulturními příklady, ve kterých se děti poučí z chyb, aniž by je musely udělat a pochopí, naučí se, co v určité situaci dělat a co ne. Vytvořit takové materiály, které dítěti do budoucna pomohou natolik, že až se dostane do té oné situace, tak si uvědomí, že se jedná právě o probíranou a na vlastní kůži pocítenou situaci ve školním příkladu a bude vědět, jak zareagovat, aby nechyboval a neublížoval a výsledek situace by měl mít pozitivní dopad na okolí. Materiály musí být tak dokonalé, že při jejich studiu a procvičování dítě ucítí např. hanbu a to takovou, jako kdyby v té situaci byl on sám. Tento pocit, už nebude chtít nikdy zažít a proto už stejnou chybu, stejnou reakci neudělá. Není zas až tak důležité, když na špatné východisko člověk pomyslí a neudělá správnou věc automaticky, ale podstatné je, že to nakonec správně udělá. Netrestáme za něco, co se nám jen prohnalo hlavou.

## **Kulturní psychologie - Podněty sociálních a kulturních věd**

^Oproti dosud vyjmenovaným vlivům biologie a přírodovědně orientované Psychologie stojí stejně významné podněty z oblasti kulturních a sociálních věd. Kulturní a sociální antropologie (Soukup, 2000) začala nejdříve studovat vzdálené, exotické národy a společnosti. Obohatila euroamerickou vědu a multikulturní perspektivu a všechny sociální vědy naučila, že není možné člověka a jeho chování studovat odděleně od jeho kultury. <sup>o</sup>středně zaměřila svou pozornost i na naši vlastní kulturu a subkultury v ní existující."

»Vygotskij soudil, že především požadavky vnějšího sociálního světa, společnosti, spojené se vstupem do světa práce, kultury, vztahů vedou k rozvoji myšlení adolescenta včetně v

<sup>e</sup> myšlení abstraktního, pojmového. Nový způsob myšlení je důsledkem nových úkolů."

Rizikem při aplikaci přístupu činnostních psychologů je někdy paradoxně zanedbání analýzy konkrétní činnosti: jako by každá činnost byla stejně dobrá, každá sociální interakce

stejně přínosná. To může vést k zavádění řady mechanických „her“ do vyučování, které ve skutečnosti nijak nestimulují rozvoj psychických struktur dítěte.

Kulturní psychologové vědí, že jedinec (jeho duševní svět) není pasivním produktem sociálního světa, který jej obklopuje, ale aktivně si vybírá své kulturní prostředí.

Kultura je jako stavebnice, z níž si každý vybírá kostky pro svou vlastní stavbu. V centru pozornosti badatelů je zde individuální prožívání kulturních a sociálních podmínek. Ukazují, že jedinec může přesáhnout své podmínky (transcendovat je). Praktickým důsledkem pro školu může být poznání, že **žáci můžou překonat své zdánlivě determinující vlivy jejich sociokulturního prostředí**. Od poznání, že vnitřní svět kultury jedince není totožný s vnějším světem kultury společnosti, se přímo odvíjejí různé proudy sociálního konstruktivismu, (tamtéž)

### <sup>3 5</sup> KONKRÉTNÍ NÁMĚTY PRO PRÁCI UČITELE

#### **\*\*ry doporučené L.E.Shapirem a J.Budíkovou**

Shapiro se krom jiného zabýval i studiem her, které mohou rozvíjet emoční inteligenci. ^ tomto případě jsou to hry na rozvoj empatie, důvěry, schopnosti vypořádat se s problémy a vcítění se do pocitů ostatních a snažit se jim pomoci. Všechny tyto faktory, pokud jsou právně rozvíjeny, vedou ke stmelování kolektivu, které by mělo být jedním z učitelových úkolů.

I Budíková (2004) přisuzuje hrám velkou roli. Hraje podle ní pro dítě v předškolním věku <sup>asi</sup> tak důležitá jako pro dospělého jeho práce. Někdy dojde k urychlení rozvoje dítěte nejen <sup>U21</sup> tím cílených her, ale pouze tím, že rodiče začali své ratolesti věnovat více času. Do režimu dne dítěte by měl být pravidelně zařazován čas na společnou hru. Tento čas nemusí být dlouhý, stačí denně 15-30 minut. Není dobré zaměřovat se pouze na oblasti, ve kterých dítě dostává, ale zařazovat hry a cvičení, ve kterých dosahuje lehce úspěchu, abychom kompenzovali případné pocity neúspěšnosti. Důležité je příznivé emoční prostředí, nešetříme pochvalou a povzbuzením. Snažíme se, aby dítě nedosáhlo cíle příliš snadno, ale také ne příliš obtížně.

#### <sup>Hr</sup>y doporučené L.E. Shapirem:

Tyto hry jsou vhodné pro posílení důvěry. Dodnes se používají jako zahřívací cvičení při stmelování kolektivu a skupinové terapii. Před začátkem tohoto cvičení je dobré zavést rozhovor na téma důvěra a vzájemná závislost.



*Vedení slepého* (od 7 let) - dítěti zavážeme oči a vedeme ho za ruku. Jak se vyhýbáme překážkám, dítě se stále víc spoléhá na naše fyzické vedení. Nejprve bude asi pro dítě velmi těžké odevzdat se pocitu bezmocnosti a závislosti, ale hra ho začne bavit. Obzvlášť pokud se role vymění.

*Pád nazad* (od 5 let) - stoupneme si za dítě a řekneme mu, aby padalo dozadu. Přitom ho zachytíme v podpaží. Při této hře musíme brát samozřejmě v zřetel váhu dítěte, tak, aby si děti neublížili.

2. Myšlenkový ping-pong je hra, která staví optimistické myšlenky přímo proti pesimistickým. Jde o kooperativní hru, která dětem, rodičům i učitelům pomáhá, uvědomovat si automatické negativní reakce a potom o nich diskutovat.

Na hru jsou potřeba vždy tři lidé, kteří se posadí vedle sebe. Nejmladší hráč sedí uprostřed, další hráč drží v ruce kartičku se znaménkem mínus a druhý na druhé straně od prvního hráče se znaménkem plus. Osoba sedící uprostřed vysloví problém, který ji trápí. Potom osoba se znaménkem „-“ řekne o tom problému něco negativního nebo pesimistického. A osoba se znaménkem „+“ řekne něco, čím bude s touto negativní poznámkou polemizovat. Pro lepší představitivost to vypadá jako ve filmu, když na jednom rameni sedí čert a na druhém anděl a každý radí něco jiného.

Příklad: Negativní poznámka: Nejde ti přírodopis? Co by ses snažil?!

Pozitivní poznámka: Když se budeš víc učit nebo si vezmeš někoho na doučování, můžeš se zlepšit.

Osoba sedící uprostřed jedná jako „soudce“. Napíše každou negativní i pozitivní poznámku na papír a zakroužkuje všechny pozitivní odpovědi, které jsou přesné a realistjiplíé. Každé kolo by měla trvat asi pát ntiuit, pak se hráči vymění. Hrit je vhodné hrát asi dvacet minut. Pokud se za tu dobu podaří napsat třicet realistických pozitivních poznámek, tento „tým“ vyhrál.

<sup>Hr</sup>V doporučené J.Budíkovou:

Děti mají za úkol si zapamatovat co nejvíce obrázků, jak jdou po sobě. Pak obrázky zakryjeme a děti vyjmenovávají, které tam všechny byly, popř. který chybí.

- podobný test známe z IQ testů: např. „které číslo bude následovat?“, ale nejedná se o totéž! K tomuto IQ testu použijeme logiku, ale k testu na EQ bude dítě využívat různých schopností a to těch, které jsou pro něj nejlepší, nejefektivnější pro zapamatování si nebo vybavení si obrázků.

2. Zakryjeme dítěti oči a dáme mu přivonět k několika různým věcem (kytka, voňavka, mandarinka...). Potom ať namaluje obraz, na němž budou předměty, jejichž vůni cítilo.

### 3.6 DALŠÍ PODPŮRNÉ STRATEGIE

K emočnímu vnímání patří i **neverbální komunikace**. I té se dá naučit, jak ji rozpoznat (viz. dále).

Můžeme s dětmi trénovat **aktivní naslouchání**, kterým se děti učí naslouchat druhým a tím i budují hezké vztahy. Také **zrcadlení**, které dělíme na verbální a nonverbální, je důležitou součástí komunikace. Při vyučování máme spoustu příležitostí jak této metody využít. Nonverbální zrcadlení spočívá např. v tom, že zaujmete držení těla svého partnera nebo se řečí těla, dýcháním, mimikou či gestikulací snažíte druhému podobat (když dospělí hovoří s dětmi, často se automaticky skrčí, aby s nimi mohli mluvit z očí do očí na stejné rovině), a u verbálního zrcadlení spočívá v tom, že „mluvíte jazykem svého partnera“, aby vysílané výpovědi byly totožné s těmi, které jsou přijímány. Např. můžete převzít slovní zásobu či stylistiku druhé osoby. ( Jobžurnál)

Tyto a jiné „imitační metody“ jsou často uváděny mezi prvními metodami na procvičování a rozvíjení emoční inteligence od jiných autorů. Jsou nenáročné a výsledky jsou viditelné okamžitě.

**Konkurence** je další důležitá součást chodu života, kterou je nutno s dětmi probrat. Je dále tím větší a o to více může dojít ke snížení sebevědomí. A nebo nás může motivovat, ale většinou jen až k extrémním výkonům, které pak končí pádem. Proto je důležité brát konkurenci jako motivaci k lepšímu výkonu, ale ne jako motivaci ke krátkodobým přehnaným úkonům. Také nerozumné neustálé srovnávání se s druhými nám ubere hodně na sebevědomí. Děti už od mala sebevědomé jsou i přesto, že se jim něco nepovedlo. Stále věří, že další věc dokáží. Toto bychom v nich měli podporovat. Mají vlastnosti jako vytrvalost,

optimismus, sebedůvěru, kamarádké nadšení. A to je vlastně emoční inteligence. Je to »charakter", osobnostní rysy". (Shapiro, 1998)

Měli bychom dětem pomoci najít **koníčky**, které je budou bavit tak, že je upřednostní před díváním se na televizi a jinými nevhodnými aktivitami. Pokud chceme opravdu vychovat dítě s vysokým stupněm emoční inteligence, musíme u nich sledování televize striktně omezit nebo vynechat, jelikož dívání se na televizi ubírá dětem příležitosti komunikace s ostatním, kdy mohou rozvíjet svojí emocionální inteligenci. Dává dětem jiný pohled na svět a může se stát, že ten reálný pak nepochopí. A kdykoli pak budou mít volno, upřednostní televizi před aktivitami ve společnosti. To ale opět znamená, že musíme začít u sebe. My jdeme dětem příkladem, takže když budeme sedět u televize od rána do večera, nemůžeme čekat, že dítě přijme naše omezení.

Jako pomůcka k rozvoji emoční **inteligent** by nám mohl **sloužit i počítač**. Existují i počítačové softwary, které jasně prokázaly, že dokáží zlepšit emocionální inteligenci (In **Shapiro**, 1998). Překonávají s dětmi osamělost a izolovanost. V případě nemocných dětí to platí stejně tak. Dítě může poznávat spoustu věcí, magické světy. To vše pomáhá ke snížení **klesti**, stresu a úzkosti, které děti v nemocnici cítí. Přesto dětem ani počítač, který nabízí jen **svět virtuální reality, nenahradí lidské objetí nebo radost ze hry na hřišti, a proto i čas strávený** <sup>11</sup> Počítače by měl být omezen.

Jak bylo řečeno, dnešní doba je velice uspěchaná a pro naše děti se nejlepší chůvou stává počítač. Počítač již patří neodmyslitelně do našich životů, proto ho nebudeme odsuzovat a posuzovat mu vinu za nevyspělost a nevychovanost našich dětí. Ale spíše bychom se měli pozastavit nad tím, co dětem povolíme na počítači dělat. Rozhodně by nemělo mít přístup k internetu po celý den, ale jen po určitou hodinu, kdy si tam musí vyhledat materiály pro studium. Hry, které hrají by měly být vzdělávací a výchovné. Např., když postavíčka v počítačové hře skočí na kytku, kytka zahraje Mozarta a dítě má za úkol poznat, že to byl tento umělec. Kytka podle melodie a tóniny hudby změni výraz a dítě bude vědět, že to je hudba smutná nebo veselá. Měli bychom se snažit vytvořit hry, ve kterých děti poznají, že je něco nevhodné, že nějaké chování může druhým ublížit...hry, kde děti pochopí, jak by se v určitých situacích měli zachovat.

Pokud cítíme, že má dítě nějaký problém, ať je to obezita, šikana, nebo i stres z rozvodu rodičů, Shapiro (1998) radí, že můžeme vymyslet **příběh**, ve kterém bude vystupovat postava

s podobným problémem a s pozitivním řešením problému - pozitivní modelové příběhy. Tato metoda je dobrá i z hlediska času, který tímto dítěti věnujeme a zároveň rozvíjíme i realistické myšlení. Dítě pak sebe samo neobelhává. My jim můžeme pomoci tím, že budeme upřímní a budeme jim říkat pravdu, včetně té bolestivé. Bolestivé a stresující informace musíme samozřejmě podávat citlivou formou.

Co může škola dál naučit, jsou hodnoty a postoje, jako je **optimismus**. Shapiro (1998) uvádí, že optimismus je víc než jen pozitivní myšlení. Je to návyk na pozitivní myšlení, nebo, jak to definuje slovník, „dispozice nebo tendence dívat se na všechno z té lepší stránky a očekávat ten nejpříznivější výsledek“. Studie uvádějí, že optimisté trpí méně často depresemi, jsou úspěšnější ve škole i v zaměstnání a jsou i fyzicky zdravější než pesimisté. **Optimismus je emoční dovednost**, takže i když se s ním nenarodíme, můžeme se mu naučit. Je to ale složitá cesta jak se naučit novým způsobům myšlení. Děti se musím naučit různým způsobům uvažování o sobě a novým způsobům jak řešit mezilidské vztahy.

Optimismus dítěte může významně ovlivnit i způsob kritiky od rodičů a učitelů. Existuje totiž správný a špatný způsob kritiky. Kritika by měla být vyvážená. Přehnané obviňování způsobí mnohem větší pocit viny, než je potřeba. Ale to neznamená, že bychom kritiku měli vynechávat. Neměli bychom používat slova jako vždycky, milionkrát, nikdy - naznačujeme tím, že s dítětem je něco trvale nebo typicky v nepořádku.

### **Pozorování**

Tato strategie, již výše popsána v kapitole Vývojová psychologie, je sice dlouhodobá, <sup>a</sup>le aplikovatelná pro jakoukoli skupinu dětí. Skupiny s určitými faktory pozorujeme po určité době a děláme si poznámky, které následně zhodnotíme nejlépe s pomocí psychologa. Je třeba si skupiny vytyčit předem a stanovit si faktory, na které se chceme zaměřit a cíle, kterých následně chceme dosáhnout.

Skupiny podle: vzdělání rodičů

roku narození

sociální skupiny

místa bydliště

typu navštěvované školy

rodinných podmínek

stavu rodičů (rozvedení, svobodná matka, úplná rodina..)

### ***Umělecká výchova - W, HV, Příroda, Sport***

Jelikož hlavním faktorem EI jsou emoce, empatie a další emoční schopnosti a dovednosti, je na místě k jejímu rozvoji zařadit umělecké předměty. I díky nim můžeme zkoumat pokrok v rozvoji EI nebo naopak jejich ústup například v souvislosti s rodinnými problémy, kdy dítě může zcela stagnovat a zastavit se na určitém stupni vývoje či ztrácet své schopnosti.

Výtvarná výchova a Hudební výchova jsou výbornými prostředky k rozvoji a zkoumání EI, jelikož se v těchto předmětech může dítě vyjádřit jinak než slovy.

Pro rozvoj emoční inteligence můžeme použít tyto úkoly:

#### **Hudební výchova**

Přečteme dětem úryvek z textu, který je nějakým způsobem emotivní a zadáme úkol:

Zahraj/"udeř" do piana (na kytaru..) tak, abys vyjádřil své emoce.

#### **Výtvarná výchova**

Budeme dětem číst různé články s texty ze života:

Nakresli/Namaluj/Vyjádři na plátně své emoce....

**I sport** může sloužit jako pomůcka k pozitivnímu myšlení a tím i otevřenost pro EI. Formuje se v něm hravost, soutěživost a s tím související chování a reakce. Učitel tyto reakce a emoce musí vést správným směrem. Musí vědět, kdy jaké hry použít, aby nedocházelo ke konfliktu a závisi mezi dětmi navzájem.

## **3.7 ODHADNUTÍ DÍTĚTE**

Tato kapitola je zařazena z důvodu uvědomění si, že i odhadnutí dítěte je důležité a ne jednoduché.

Každé dítě je individualita. Mohou si být svojí osobností podobné, ale nikdy stejné. Pokud vyloučíme jednovaječná dvojčata, které se svou genetickou predispozicí shodují většinou zcela. Správné odhadnutí dítěte učitelem nebo rodičem je velice důležité pro další

práci. Slovo odhadnutí musí být chápáno jako pochopení jeho schopností, jeho způsobu myšlení či jeho životní situace a rozpoznání určitých vad učení jako dyslexie, dysgrafie či ADD ( Attention deficit disorder). Pokud se podaří tento přístup v naší společnosti zlepšit budou se z našich žáků stávat více a více schopní a sebevědomí jedinci vědomí si svých schopností, kvalit a naopak.

Pokud není schopen učitel dítě odhadnout, měl by ho rodič vzít k psychologovi. Psycholog, jako pomocník školy, je nedílnou a jednou z nejdůležitějších součástí školní práce **s dětmi a mnohdy jediným pomocníkem, který je schopen pomoci a problémy vyřešit. Proto i pro zlepšení emočních návyků je psycholog ve škole nepostradatelný.**

#### 4. KONKRÉTNÍ RADY PRO UČITELE

Následující body jsou radou jak pro učitele, tak pro rodiče a myslím, že mnohým nezkušeným v tomto oboru pomůžou porozumět obsahu emoční inteligence a navedou učitele správným směrem. Následující výčet je členěn do jednotlivých bodů. Každý z nich je zaměřen na určitou věc, která se dá rozvíjet. Proto jsem tento výčet nechala tak, jak ho uvádí L.E. Shapiro (1998).

1. Osvojit si kladný přístup. To znamená poskytovat dětem emoční péči a podporu, kterou dokážou přijmout.
2. Stanovit si určitý čas, který budeme jako rodiče dítěti věnovat. Chválit děti za vhodné chování. Buďte však věcní, upřímní a vyhýbejte se nadměrnému lichocení. Dávat najevo svůj zájem o to, co dítě dělá. Spolupracujte s ním, popisujte, co vidíte, a snažte se vyjádřit jeho pocity, jak je vnímáte. Na nic se neptat a nic nepřikazovat. Vaším úkolem je pozorovat a vyjadřovat, co vidíte, ne kontrolovat a vést. U hyperaktivních dětí by to mělo být 20 minut denně soustředěné péče.
3. Osvojit si kladnou disciplínu a kladný přístup k dětem. Tzn. promyšlené, předvídatelné a věku dítěte odpovídající metody, jak reagovat na jeho nevhodné chování:

I. Stanovte jasná pravidla a přesné hranice a držte se jich. Pokud možno je napište a vyvěste je.

II. Varujte své dítě a upozorněte ho, když se začíná chovat nevhodně. To je nejlepší způsob jak ho naučit sebekontroly.

III. Formujte jeho pozitivní chování tím, že budete upevňovat jeho dobré skutky pochvalou nebo laskavostí a zároveň budete ignorovat projevy, které mají pouze upoutat vaši pozornost.

IV. Mluvte se svým dítětem o tom, co od něho očekáváte. Všeobecně rodiče netráví se svými dětmi dostatek času hovorem o životních hodnotách a pravidlech chování a o tom, proč jsou tyto hodnoty a pravidla důležité.

V. Předcházejte problémům, dřív než se objeví. Podle behaviorální psychologie se většina problémů objevuje jako důsledek jistého podnětu nebo narážky. Chápání a eliminace těchto podnětů vám umožní vyhnout se situacím, které spouštějí nevhodné chování.

VI. Když je porušeno jasně stanovené pravidlo nebo jsou překročeny dané meze, ať úmyslně, nebo omylem, měl by okamžitě následovat vhodný trest. Buďte důslední a udělejte přesně to, co jste řekli, že uděláte.

VII. Když musíte trestat, zajistěte, aby trest byl přiměřený porušení pravidla nebo nevhodnému chování (trest má odpovídat přečinu).

VIII. Využívejte celou širokou paletu disciplinárních metod. Běžně doporučované jsou tyto: *Napomenutí*, *Metoda přirozených důsledků* (strategie, kdy necháte dítě, aby zakusilo logické důsledky svého nevhodného chování, a tak si uvědomilo, proč je důležité dodržovat určité pravidlo), *Odchod do ústraní* (pošlete dítě na krátkou dobu do kouta nebo na místo, kde nemá žádné podněty), *Odejmutí nějakého práva* (u starších dětí - zákaz televize, videoher, dřívější **večeřka, ale nezakazovat věci důležité pro jeho vývoj**), *Opakování správného chování* (když vaše dítě udělá něco nevhodného, musí nejméně desetkrát nebo po dobu až dvaceti minut opakovat danou situaci správným způsobem), *tílovací systém* (u chronických problémů - za jasně definované pozitivní chování může dítě získat body. Tyto body je potom možné vyměnit za odměnu. Za nevhodné chování se body odečítají).

4. Chcete-li děti naučit, aby se staraly o druhé, nic jim přitom nenahradí přímou zkušenost - mluvit s nimi o tom nestačí. Jisté emoční dovednosti, zejména ty, které zahrnují vztahy vašeho dítěte s druhými lidmi, lze účinně vštípit pouze do emočního mozku.

5. Ačkoli jazyk a logika myslícího mozku jsou důležité pro to, abyste svému dítěti vštíplili hodnoty, nebudou utvářet chování vašeho dítěte tak jako pocity pýchy a

sounáležitosti, které doprovázejí skutky spojené se starostí o druhé a s pomáháním druhým lidem.

6. Učte své děti poctivosti od malička a pokračujte v tom důsledně až do dospělosti. Jejich chápání čestného jednání se bude měnit, ale vaše by se měnit nemělo.

7. O čestnosti a mravnosti můžete se svým dítětem začít mluvit velmi brzy. K tomu tématu mu budete vybírat knihy a videokazety, budete s ním hrát hry na pěstování důvěry a budete se snažit chápat jeho měnící se potřebu soukromí.

8. Pocity studu a viny nejsou emoční zločinci. Když jsou vhodně využity, stávají se důležitými pomocníky, kteří umožní rodičům učit své děti mravním hodnotám. Vhodné využití závisí na temperamentu vašeho dítěte, ale jejich využití může vaše dítě znovu zapojit do rodiny, která je mu oporou.

9. Modelové příběhy jsou pravděpodobně nejlepší metodou, jak této dovednosti naučit, ať už je předčítáte z knížek, které napsal někdo jiný, nebo vymýšlíte sami.

10. Vaše děti se nakonec naučí realisticky uvažovat o svých problémech a záležitostech, pokud to děláte i vy. Neskrývejte před svými dětmi pravdu, ať je jakkoli bolestná.

11. Děti je možné naučit, aby byly optimističtější, což je možno chápat jako jakýsi způsob očkování proti depresím a jiným duševním a fyzickým problémům.

12. Sami musíte být optimističtější ve způsobu, jak se obracíte na své děti. Děti se nejlépe učí pozorováním toho, co dělají a říkají jejich rodiče.

13. Děti starší šesti let se mohou naučit samomluvě jako způsobu, jak soustředit svou pozornost a zlepšit svůj výkon tím, že budou samy sebe vést.

14. Můžete využívat také řízenou představivost, chcete-li naučit své děti vyrovnávat se s bolestí a nepříjemnými situacemi i s psychickým stresem.

15. Opakování je základní předpoklad, aby vaše děti tyto mentální dovednosti zvládly, proto jim je vštěpujte zábavnou formou a povzbuzujte je svým vlastním zájmem a nadšením.

16. Vytvářejte ve své rodině atmosféru pro řešení problémů prostřednictvím rodinných setkání a tím, že svým dětem budete ukazovat, jak vy řešíte skutečné problémy svého vlastního života.

17. Zaměření na řešení spíše než na problémy dětem podstatně usnadní naučit se překonávat překážky.

18. Konverzační dovednosti dětem pomáhají navazovat kontakty s jednotlivci i skupinami.



19. K sociálním dovednostem patří umění sdílet osobní informace, klást otázky druhým a vyjadřovat zájem a souhlas s druhými.
20. Humor slouží v různém věku různému účelu, ale během celého života může člověku pomáhat vycházet s druhými a vyrovnávat se s nejrůznějšími problémy.
21. I když nemůžete dítě nutit, aby bylo s druhými dětmi, můžete mu ukázat, jak důležitou roli hrají přátelé ve vašem životě.
22. Zajistěte, aby vaše dítě mělo svému věku odpovídající a jeho zájmy dané příležitosti získat dovednost začlenit se do skupiny.
23. Dobré mravy jsou emoční dovedností, které se vaše dítě může velmi snadno naučit a mohou hluboce ovlivnit jeho budoucí společenskou úspěšnost.
24. Začněte tím, že budete od svých dětí víc očekávat. Budete-li od nich víc očekávat, přinutí je to, aby samy od sebe víc očekávaly.
25. Dejte svým dětem příležitost řídit své vlastní učení.
26. Učte je, jak sledovat čas a hodnotit výsledek svého úsilí. Učte je, že vytrvalé úsilí má hodnotu samo o sobě.
27. Počítače a zejména Internet poskytují neomezené zdroje a příležitosti k učení.
28. Dovednost organizovat si svůj čas je důležitou stránkou emoční inteligence, která bude vašim dětem sloužit po celý život.
29. Koníčky představují jedinečný způsob, jak děti učit hodnotě vynaloženého úsilí, protože v sobě obsahují prvky hry i práce.
30. Pomáhejte svému dítěti nalézat uspokojení spíše ve společném díle než v individuálním úspěchu.
31. Učte své děti dovednosti aktivně naslouchat, abyste jim pomohli vytvořit si emočně uspokojivé vztahy v období růstu.
32. Pomáhejte svému dítěti rozvíjet schopnost chápat odstíny emoční komunikace tím, že ho budete učit číst neverbální jazyk emocí.
33. Ovládání emocí, zejména hněvu a agresivity, patří k nejběžnějším emočním problémům, kterým musí dnešní děti čelit. Existuje mnoho způsobů, jak stimulovat myslící část mozku, abychom dětem pomohli potlačovat a ovládat jejich hněv.
34. Vytvoříte-li svým dětem životní styl, který bude posilovat imunitní systém jejich těla, pomůžete jim nyní i v jejich dalším životě.
35. Některé počítačové programy mohou naučit množství emočních dovedností tím, že stimulují zároveň emoční i myslící části mozku. Počítačové programy jsou zvláště účinné při vštěpování emočních dovedností dětem, protože dokážou udržet zájem dítěte a zároveň

umožňují opakování potřebné pro učení mnoha typům emočních dovedností. Rodiče samozřejmě musí korigovat čas dítěte strávený v kybernetickém prostoru.

## SHRNUTÍ

Z dosavadních poznatků tedy vyplývá, že nejdůležitější je mít k dětem pozitivní přístup už od narození. Pocit pozitivního přijetí, než se miminko narodí i následně po narození hraje obrovskou roli do budoucího života dítěte.

Při komunikaci a kontaktu nesmíme v dětech vybudovávat pocit ublížení nebo strachu. Strach pak budou děti mít jak z toho něco vykonat, tak z komunikace s ostatními, i s rodiči. Komunikace pak nebude otevřená a rozhovory nebudou vedeny rozumně, ale s pocitem ublíženosti.

Problém bývá i v komunikaci mezi rodiči a učiteli. Pracujme společně na rozvoji našich dětí, o které máme zájem. Je třeba si uvědomit, že to není souboj mezi učitelem a rodičem, kdo je lepší, kdo má na něco větší právo, nebo kdo co měl vykonat, ale je to spolupráce.

Z předešlého napsaného vyplývá, že aby se dala emoční inteligence rozvíjet, musíme brát v potaz okolní vlivy a predispozice dítěte a s nimi pomáhat dítěti se vyrovnávat. Dítě se nemůže vyrovnávat s okolními změnami, když nemá podporu z rodiny, z domova. Dítě musí být vyrovnané, aby mohlo pracovat samo na sobě a aby nám dovolilo pracovat s ním.

Pravidla, která jsou odborníky stanovena, se musí dodržovat a nemělo by se polevovat. Samozřejmě rodiče by měli znát rozumnou míru a nebrat tuto výchovu jako „teror“, ale jako Pomoc k hodnotnějšímu životu.

Hodně z toho, co můžeme udělat pro rozvoj emoční inteligence v dětském věku, už bylo napsáno, ale téma jistě není vyčerpané. Proto po napsání této práce pro mne toto téma nekončí. Naopak. Právě teď, po načerpání poznatků, budu ve spoustě situacích mít na mysl, že existuje nějaký jiný způsob řešení. Budu chtít použít poznatky v praxi a doplňovat výše napsané novými informacemi, ve kterých zřejmě uvidím více souvislostí.

## II. ČÁST - EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST

### 1. PŘEDMĚT A ÚKOLY VÝZKUMU

**Prvním úkolem** praktické části bude uvedení souboru výukových činností vybraných z různých zdrojů, zaměřených na rozvoj emoční inteligence u dětí. Jsou pro učitele dobře dostupné a časově nenáročné. Těmito činnostmi může učitel podporovat emoční rozvoj dětí tak, aby vznikly dobré vztahy mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a rodiči a mezi dětmi a učitelem. Správně vedeným rozborem a uvědoměním si některých faktorů spadajících do emoční inteligence dovedou děti k tomu, aby na sobě pracovaly a zlepšily tak své emocionální dovednosti, citění a chápání. **Druhým úkolem** praktické části diplomové práce je akčním výzkumem ověřit, jak jdou uvedené náměty, zaměřené na rozvoj emoční inteligence, zařadit do výuky na 1. stupni základních škol a jak na ně děti reagují.

Dětem se dají tyto činnosti a náměty na různé aktivity, rozvíjející emocionální citění, předkládat formou her a zábavy.

### 2. SOUBOR VÝUKOVÝCH ČINNOSTÍ

Formou her a nenásilných cvičení můžeme vést děti k vnímání svých pocitů a pocitů ostatních tak, aby je mohly dále využívat ke svému zdravému vývoji.

**Cvičeními nezjišťuji, jaká emoční inteligence u dětí je, ale jestli ji můžou rozvíjet.**

Tento soubor výukových činností se skládá ze třech námětů, které budu provádět akčním výzkumem: anketa; test, který je zaměřen na zjištění nálady dítěte a aktivita na rozvoj empatie. Dále předložím námět na rozvoj emoční inteligence pomocí sledování filmu, který nebyl sledován akčním výzkumem a zdůvodním účinnost a vhodnost kooperativních her, které ale již dále neověřuji. Předmětem ověřování je, jestli je možné z metod na zjišťování emoční inteligence vypracovat výukové činnosti, které opravdu mohou rozvíjet emoční inteligenci nebo mohou zjišťovat stupeň emoční inteligence, což se od nich očekává.

Právě tyto náměty jsem využila z toho důvodu, že jsou pro učitele snadno přístupné a použitelné. Pokud si učitel bude vést zápisky s poznatkami o pokroku a vývoji dítěte do

*pedagogického deníku*, může to být pro všechny strany velmi přínosné. Pozorování nám dává možnost sledovat dítě a jeho vývoj po celou dobu na prvním stupni a vyvodit z toho důsledky, pokud je to potřeba.

### **„ Test s vejci“**

*Test* s vejci je sestaven pro rozpoznání nálady dítěte a to nejen kvůli preferenci určité barvy, ale učitel může vypožorovat i určité chování při průběhu testu, které o dítěti něco vypoví.

Měl by odhadnout osobnost dítěte. Test je sice určen jako diagnostika osobnosti žáka, ale já bych spíše doporučovala ho využít, jako zjištění aktuální nálady dětí, kdy si děti vybírají vajíčka podle líbivosti barev a tvarů.

### **„Anketa“**

*Anketou*, ve které jsou otázky vybrány z každé zkoumané oblasti emoční inteligence, se dají zjistit změny v pohledu dítěte na některé věci a podněty. Preference dítěte se taktéž s přibývajícím věkem mění.

Pro vytvoření ankety jsem využila níže popsanou tabulku, která obsahuje komponenty emoční inteligence. Do každé z komponent spadají určité složky EI a kombinace těchto složek vyjadřuje jeden ze zkoumaných projevů emoční inteligence.

Na příklad: komponent EI přizpůsobení - složky EI: přizpůsobivost, vztahové dovednosti, sociální kompetence, zvládnání stresu, schopnost sebeovládání, apod. - Zkoumaný projev: Inovace a adaptabilita

### **„Aktivita na rozvoj empatie“**

Aktivity na rozvoj některých složek emoční inteligence jako je *empatie*, mohou minimálně děti seznámit s tím, že máme některé vlastnosti, které do té doby neznaly nebo je neuměly specifikovat. Ty vlastnosti se nějak jmenují a nějak se projevují.

Základem této aktivity jsou otázky „Co si myslíš, že by odpověděl tvůj kamarád?“. Otázky pokládá učitel dětem a ti říkají, co si myslí, že by odpověděl jejich spolužák.

### *„Sledování filmů -test podle D. McClellanda“*

*Sledování filmu* se zaměřením na rozpoznání pocitů osob a následný rozhovor a hry mohou opravdu rozvíjet emoční citění dítěte. Děti se naučí rozpoznávat význam gestikulace a mimiky.

Je zaměřen na vypořádání emocí postav z filmu, jenž je pouštěn bez zvuku. Dětem jsou pouštěny krátké filmové sekvence zachycující osoby hovořící o různých pocitech. Diváci neslyší, co tito lidé říkají, nebo jim nerozuměli. Jejich úkolem bylo rozpoznat, o které emoce v jednotlivých případech šlo. Vzorek: Pro tento test byl vzorek dostupný. Test jsem prováděla s rodinným příslušníkem - chlapec ve věku šesti let, Dominik a s jeho kamarádkou ve věku devíti let (Klára).

### *„Kooperativní hry“*

*Kooperativní hry* mohou také podporovat emoční inteligenci. Pomáhají snížit počet hádek mezi dětmi. Praxe založená na urovnání sporů prostřednictvím spolužáka vyjednaváče, nebo například klauna (převážně v nemocnicích) pomáhá podstatně snížit počet výchovných rozhovorů s rodiči, snížených známek z chování a školního násilí.

## **3. AKČNÍ VÝZKUM - ověření námětů: Test s vejci, Anketa, Empatie**

Pro výzkum bylo zpracováno nesčetně činností. Některé, hodící se pro výzkum emoční inteligence, jsou zpracovány v publikaci autorů: *Základy kvalitativního výzkumu*, (1990, Albert-Boskovice 1999) - Anselm Strauss - Juliet Corbinová.

Můžeme využít buď kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu. Pro zkoumání emoční inteligence se dají použít oba typy a z každého vybrat potřebné, ovšem lepší je využít kvalitativního výzkumu.

Akční výzkum provádí učitel ve třídě, ve které učí. Jeho podstatou je akce a reflexe a účelem je bezprostředně zlepšit podmínky a výuku v dané třídě. **Akční výzkum je ideální strategií pro sledování vzdělávání a podpory emoční inteligence u dětí**, jelikož jím můžeme ověřit funkčnost činností na rozvoj emoční inteligence z reakcí dětí. U každé činnosti, kterou využijeme, je třeba si ujasnit postup, myšlenky, vytvořené představy a závěry.

Pro akční výzkum je charakteristické, že si učitel nejprve musí položit několik otázek. Já si položila tyto: „Čemu se chci při výzkumu věnovat?“ „Na co se chci konkrétně zaměřit?“ „Co chci vyzkoumat a ověřit?“ „Má to smysl pro učitele?“ „Pro koho to má smysl?“ „Dokážu to?“ Pokud se učitel rozhodne, že výzkum má cenu provést, dojde k „akci“ využitím různých výzkumných technik (testy, experimenty, dotazníky, apod.) a sbíráním údajů. Akci následně zreflektuje a to i s pomocí dětí a rozhovoru o činnosti, která proběhla. Díky tomu může učitel přijít na to, že je akční výzkum z nějakého důvodu nefunkční a některé proměnné ve výzkumu může změnit. Pokud bude výzkum úspěšný, měl by učitel vymyslet různé varianty pro další „akci“.

(Janík, T.,2002)

Chtěla jsem ověřit vybrané publikované metody, jestli je možné je přetvořit na výukové činnosti, které v praxi fungují. Jejich funkčnost je pozorovatelná z reakcí dětí. Všechny tři náměty jsem prakticovala ve třídách, kde jsem učila. Výzkumný vzorek je tedy u každé aktivity jiný, jelikož výzkum probíhal v jiných třídách podle umístění pedagogické praxe.

**Výzkumný vzorek** byl pro každou činnost jiný právě proto, že jsem učila v různých třídách. Předem jsem si vybrala ty subjekty, které mají určité emoční znaky. V tomto případě to jsou děti s vyzporovanými empatickými schopnostmi nebo děti, které mají problém v komunikaci s ostatními.

### **„ Test s vejci“**

Vzorek: pracovala jsem s dětmi v druhé třídě základní školy. Děti bylo 28, ale já test dala pouze třem dětem, u kterých jsem měla největší zájem vědět, které vajíčko si vyberou. Třída neměla žádné speciální zaměření, ale škola je na okraji Prahy ve vilové čtvrti, takže většina dětí pochází z rodin mimopražských, které se sem přistěhovaly za práci.

### **>, Anketa“**

Vzorek: V anketě odpovídaly děti ze školy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, kde probíhala pedagogická praxe. Děti ve druhé třídě bylo 23. Prováděly ho všechny děti najednou. Ve třetí třídě rozdala jejich třídní paní učitelka dotazník jen někomu - těm dětem, které měly dříve hotovou práci v hodině a taktéž ve čtvrté třídě.

### *„Aktivita na rozvoj empatie“*

Vzorek: Druhá třída, 30 dětí na škole v Petrovicích, kde byla převážná většina dětí z rozvrácených nebo nefungujících rodin. I zde jsme měli pedagogickou praxi a na tuto aktivitu byla ideální právě tato třída.

## **4. PŘEHLED NÁMĚTŮ NA VÝUKOVÉ ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ EI U DĚTÍ**

### **4.1 TEST S VEJCI**

1. Test s vejci je zaměřen na zjištění osobnosti dítěte na základě líbivosti obrázků. Měl by zjišťovat osobnost dítěte, ale podle mého názoru je to ideální výuková činnost na zjišťování nálady dětí a dá se použít kdykoliv jako rozechřivací cvičení při kterém učitel zjistí, jaký je momentální stav dítěte. Po této činnosti je vhodné vždy udělat rozbor a zeptat se dětí, proč si vybraly právě toto vajíčko. „Co se „včera“ stalo, že se cítí špatně/dobře.“

Vybrala jsem cvičení zaměřené na pozorování emočního založení dítěte, která je uváděna v jedné z kapitol anglické učebnice Headaway pro výuku dětí. Test spočívá v tom, že jsou na obrázku namalována vajíčka, každé je jiné jak barevně, tak vzorově (viz. Příloha č.1). Ke každému vajíčku je odborníky přiřazen text, který vystihuje osobu s preferencí právě tohoto vejce.

2. Cílem této aktivity je zjistit aktuální náladu žáka. Ta může ovlivnit jeho celodenní chování a z toho plynoucí těžkosti. Pokud učitel bude vědět, že se něco s žákem děje, může k němu změnit přístup. Rozhovor po této činnosti je nezbytnou součástí, jelikož právě díky němu může žák vysvětlit a částečně vyjádřit, jak se cítí. To ovlivní i chování spolužáků mezi sebou, pokud bude rozhovor veden učitelem správně. Pokud bude opravdu závažný problém, resp. Žák to tak bude cítit, může učitel vést i diskusi.

3. Nevýhodou této činnosti může být, že děti po čase poznají, že pokud si „vymyslí“, že mají nějaký problém, učitel je k nim shovívavější. Vše tedy záleží na šikovnosti učitele vést tuto aktivitu. Další nevýhodou může být, když žák řekne svůj problém a ostatní se tomu budou smát. Pak je variantou udělat tuto činnost anonymně, což je v první třídě problém,

jelikož děti neumí obratně vyjádřit, co cítí, slovně natož na papír. Ale lepší variantou je, když učitel děti naučí slušnému chování a toleranci, aby se snažily pochopit starosti ostatních.

Variantou této aktivity je, že žáci, kteří si vyberou stejné vajíčko, se seskupí do jedné skupiny a řeknou si mezi sebou, proč se jim líbí právě toto vejce a díky tomu se můžou i vytvořit skupiny pro další aktivitu. Dětem vysvětlíme, že to, že si vybrali stejná vejce znamená, že jsou ten den stejně naladěni a tak by se jim mělo dobře spolupracovat.

Jako pokračování testu je zadání úkolu dětem - jaké vajíčko by si podle něj vybral spolužák a proč? Tato část slouží k rozvoji emoční inteligence, jelikož uplatňujeme empatii, porozumění, pochopení.

4. Tuto aktivitu a výukovou činnost jsem prováděla v první třídě základní školy. Děti mi měly říct, které vajíčko se jim líbí nejvíce, které je jim nejbližší. Nejprve jsem předložila vajíčka žákům, u nichž jsem měla větší zájem vědět, které vajíčko se jim líbí nejvíce. Pro příště ale už vím, že to není tak jednoduché, jelikož ostatní děti hned chtěly vědět, co děláme, čímž se mi celá práce zkomplikovala a jelikož děti rády napodobují, a chtěly si vybrat to vajíčko, které se líbí jeho/její kamarádce/kamarádovi. Ale i to mi v mnohém napomohlo a utvrdilo mě to v mém očekávání, o čemž budu mluvit v dalších řádcích. Tři vybrané děti se mi projevíly právě už při předkládání vzorového papíru různým způsobem. Holčička, u které jsem měla celou dobu pocit, že jí vše, co se učení týče, jde, byla samostatná a nezajímalo ji, které vajíčko si vybrali ostatní. Možná je to spojené i s tím, že podle mě neměla ve třídě moc kamarádů a proto je, a asi i bude celou docházku na prvním stupni odkázána jen na sebe. Později jsem si zjistila, že nemá ani žádné sourozence. Vybrala si vajíčko D - Vše na svém místě - Everything in its place (viz. příloha č.1).

Druhá holčička, která se nepřilíš dobře učila v mé třídě na praxi, chtěla mít vajíčka, které si vybrali ostatní, čímž usuzuji, že jí velice záleží na tom, co si o ní ostatní myslí a chce začlenit. Zde jsem udělala chybu, že jsem si dostatečně nepohlídala, aby obrázky vybírala sama. A tak nevím, co se jí líbilo opravdu, což mě mrzí.

Další pro mne důležitá osoba při tomto výzkumu byl velice nevyzpytatelný chlapec. Byly dny, kdy se s ním nebylo možné domluvit snad na ničem. Odmítal pracovat a když věděl, že musí, schválně vše kazil. Přitom jsem věděla, díky dnům, kdy měl dobrou náladu, že je velice chytrý a snad v žádném předmětu nemá problém uspět, když chce. Když „měl náladu“, snažil se, hlásil se a hodiny ho bavily. Tento chlapec si vybral vajíčko E.



Ráda bych podotkla, že tyto děti znám skoro celou první třídu, a proto jsem u nich mohla zaznamenat nějaký vývoj osobně. Tudíž i malá snaha o rozvoj emoční inteligence byla úspěšná a doporučovala bych některé aktivity do výuky začlenit.

Test může být samozřejmě použit i komplexně pro celou třídu bez výběru určitých dětí. Děti při tomto testu poznají, že určitý výběr barev a vzorů něco vypoví o jejich náladě. To je dobré s dětmi po vypracování testu rozebrat. Proč se ti líbilo právě toto, co tě na tomto vajíčku láká apod. Proč si myslíš, že toto vajíčko má právě tento význam? Myslíš si, že to na tebe pasuje?

Rozborem s učitelem i mezi dětmi navzájem si žáci uvědomí, že nálada může být každý den jiná a podle toho se i chováme. Všechny děti nemusí být v tentýž den ve stejném rozpoložení. Cílem této aktivity je, aby se děti mezi sebou tolerovaly a snažily se pochopit, že se někdo cítí špatně, což se může projevovat určitým chováním. Společně se snažíme přijít na to, proč máme takovou náladu a jestli se s tím dá něco dělat, aby nám bylo lépe. Toto je i motivací pro děti. Budeme se zábavnou formou dozvídat něco o sobě i o ostatních a pak bude atmosféra celého dne výuky příjemnější.

Test viz. příloha č.1, ve které jsou zobrazena vejce s komentářem v angličtině i češtině pro učitele.

Příloha č.2 je pomůcka pro učitele. Každé z dětí by mělo mít tuto sadu karet pro sebe. Vysvětlení na druhé straně je pro učitele. Ten by měl tento komentář dětem převést do jejich jazyka.

## **4.2 ANKETA**

1. Anketa byla původně sestavena pro zjištění emoční inteligenci dětí. Při opakovaném zadání, na příklad 5 x za rok, můžeme sledovat nějaké změny v emočním vývoji žáka. Pro učitele je ale lepší ji použít k rozvoji emoční inteligence. Což znamená si pak o odpovědích povídat a snažit se tak v žácích rozvíjet empatii, schopnost řešení problému díky názorným ukázkám apod.

2. Výše zmíněné je i cílem této aktivity. Což znamená ukázat žákům různé možnosti řešení problémů, rozvíjet v nich empatii a pochopení k ostatním a rozvíjet sebevědomí.

3. Nevýhodou je časová náročnost.

Variantou je zadání méně otázek a spolupráce mezi žáky, kdy na jednu otázku sehrají scénku s nejlepším řešením problému.

4. Anketa byla prováděna na ZŠ Uhelný trh. Dětem byla předložena s tím, že mě velice zajímá, jak se cítí ve škole i doma a chtěla bych jim pomoci zlepšit případné nedostatky pro lepší komunikaci s ostatními a zároveň jim bylo řečeno, že se bez jejich odpovědí neobejdu a pomohou mi k mé práci, což je motivovalo.

Nejprve jsme si řekli pokyny, jak budeme anketu vyplňovat. Používali jsme pomocné obrázky a barvy, které jsou pro nižší ročníky potřeba k lepšímu rozlišení odpovědí.

Jednotlivé položky se skládaly z otázek otevřených, uzavřených a škálových.

Anonymní anketa byla prováděna se souhlasem zákonných zástupců a samozřejmě třídních učitelů.

V anketě jsem využila:

- obrázky, které děti zabarvují podle příslušné odpovědi
- nedokončené výroky
- instrukce jako vybarvi kytičku, která je podle tebe nejdůležitější a jinými barvami zakresli méně důležité kytky
- využití obrázků a „smajlíků“ - vyber pocit

Byly aplikovány otázky na zjištění úrovně EI v různých komponentech a s nimi spojenými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi. Tuto anketu lze využít jako výukovou činnost. Každou otázkou může učitel něco zjistit, jelikož každá položka má vazbu na jednu ze sledovaných oblastí: *Emoční sebeuvědomění, Přesné sebehodnocení, Sebedůvěra, Důvěryhodnost a spolehlivost, Inovace a adaptabilita* (popis viz. s. 62).

5 <b>komponent:</b>	intrapersonální EI
	interpersonální EI
	EI přízpůsobení
	EI zvládání stresu
	EI obecných nálad

Do těchto komponent spadají tyto vlastnosti:

přizpůsobivost,		houževnatost,
asertivita,		optimismus,
vnímání emocí,		znalost vlastních možností,
vyjadřování emocí,		schopnost sebeovládání,
regulace emocí,		ochota ke komunikaci,
empatie,		schopnost týmové práce,
nízká impulsivita,		řídící schopnost,
vztahové dovednosti,		sebeovládání,
sociální kompetence		spolehlivost.
a zvládnání stresu,		
svědomitost		

**Zkoumané projevy, podle kterých byly tvořeny otázky:**

**Emoční sebeuvědomění** - schopnost vnímat a rozpoznávat vlastní pocity, uvědomovat si, jak ovlivňují naše jednání, a zároveň schopnost aplikace vlastní stupnice hodnot na proces rozhodování. Rozpoznání vlastních pocitů a jejich vlivu na naše jednání. (A)

(Když do tebe někdo strčí a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?;

Rozumím si se svými kamarády;

S rodiči vycházím dobře.;

Něco jsi provedl a potrestán je tvůj spolužák. Přiznáš se?;

Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem),

budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?;

Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á?;

Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?;

Rád/a mluvím s lidmi.;

Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?)

**Přesné sebehodnocení.** Nezaujaté hodnocení vlastních silných stránek, či naopak omezení, jasná představa, co v tomto směru do budoucna zlepšit a schopnost poučit se ze zkušenosti.

Rozpoznání vlastních možností a omezení. (B)

(Učím se dobře;

Něco si provedl a potrestán je tvůj spolužák/čka. Přiznáš se?;

Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?;

Zítřka máš být vyzkoušen z abecedy, kterou neumíš a nenaučil ses jí, protože bylo venku hezky, co uděláš?;

Plníš své povinnosti a sliby?;

Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?)

**Sebedůvěra.** Odvaha k aktivnímu jednání opírající se o přesný odhad vlastních schopností, znalost osobních kvalit a cílů. Silné vědomí vlastní ceny a schopností. (C)

(Učím se dobře.;

Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?;

Zítřka máš být vyzkoušen z abecedy, kterou neumíš a nenaučil ses jí, protože bylo venku hezky, co uděláš?;

Plníš své povinnosti a sliby?;

Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?)

**Sebeovládání-** Jak udržet na uzdě rušivé impulsy podvědomí (D)

(Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?;

Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?)

**Důvěryhodnost a spolehlivost** - Schopnost zachování mravní integrity a schopnost nést odpovědnost. (E)

(Zítřka máš být vyzkoušen z abecedy, kterou neumíš a nenaučil ses jí, protože bylo venku hezky, co uděláš?;

Plníš své povinnosti a sliby?)

**Inovace a adaptabilita** - Otevřenost novým nápadům, změnám přístupu, pružná odpověď na změny. (F)

(Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á?;

Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?)

(Goleman, D.2000)

## METODICKE POSTUPY PRI REFLEXI „ANKETY“:

Pro příště již vím, že otázek zadám méně, aby byl na každou otázku dostatek času a to i na její vyhodnocení a rozhovor o ní.

S 2.třídou jsem byla v úzkém kontaktu po celou dobu pedagogické praxe. Je to třída, ve které jsem učila.

**Vyhodnocení pro 2. třídu**, kde bylo rozdáno 23 anket:

**Otázka č.1** - Většinová odpověď na otázku „Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?“ byla NE. U dvou odpovědí žák odpověděl ANO.

ANO odpověděli dva „problematičtí“ žáci. Jeden z nich (Žák A), který zabarvil obě odpovědi, byl velice nesoustředěný po celou dobu vyučování. Více ho zajímalo, jak bude vypadat před spolužáky, kde chtěl vždy vyčnívat, být odlišný a středem pozornosti. Jeho rodiče úzce spolupracují se školou a finančně ji podporují, ale žákovy výsledky nejsou dobré v žádném předmětu. Je jisté, že tento žák má problémy s pochopením své osobnosti a s přijetím norem a pravidel ve škole. Možná je to podmíněno striktní a přísnou výchovou doma, kde musí poslouchat na slovo a je vychováván spíše „vojenskou školou“.

Druhý žák (Žák B), který odpověděl ANO, zrovna procházel těžkým obdobím, kdy se mu rozváděli rodiče. Je velice chytrý a nadaný, ale jeho školní prospěch i chování se v tomto období zača^rapidně zhoršovat.

Rozbor s dětmi probíhal spíše ve formě diskuse. Ti, co odpověděli, že by do spolužáka nestrčil^ argumentovali tím, že právě neví, jestli to bylo úmyslně. Ti, co odpověděli^ že by mu to oplatili okamžitě, říkali; že se brání útoku. Na to ostatní děti argumentovaty tak, že nemohou vědět, jestli to bylo schválně a tímto jednáním by zbytečně vyvolal^agresivní útok.

**Otázka č.2:** „Učím se dobře“ měla stejnou odpověď u všech dětí a ta zněla ANO. Z toho se dá usoudit, že část žáků má vysoké sebevědomí a část žáku (spíše dívek) tak usoudili ze svých dobrých známek.

Žáci si to vysvětlili tím, že se snaží mít dobré známky a umět to, co se po nich chce. Ale ani jeden neřekl, že se učí, protože chtějí něco znát.

**Otázka č.3.** „Rozumím si se svými kamarády.“ Byla zodpovězena opět vesměs kladně odpovědí ANO. Ve třídě vládla opravdu přátelská atmosféra. Někteří odpověděli pravdivě, ale ANO odpověděl i chlapec, který se ve třídě nebavil vůbec s nikým.

Žáci viděli výsledek své odpovědi v tom, že mají ve třídě alespoň jednoho kamaráda, se kterým tráví přestávky. Eventuálně i čas po škole.

**Otázka č.4.** „S rodiči vycházím dobře.“ Na tuto otázku odpověděl žák A opět tak, že zabarvil všechny odpovědi, což značí, že buď nechtěl odpovídat, nechtěl říct pravdu a nebo je nerozhodný stejně jako u první otázky. Žák B zabarvil prostřední obrázek, což je varianta, že ani ne dobře, ani ne úplně špatně, ale něco mezi. To znamená, že nějaký problém tam dítě cítí. Děti mají své rodiče rády, ale samozřejmě cítí, že když něco provedou, tak nastanou problémy.

**Otázka č.5:** „Něco jsi provedl a potrestán je tvůj spolužák/čka. Přiznáš se?“ Zde se objevila jedna negativní odpověď od dívky, která je vůdčím typem a je středem pozornosti všech dětí ve třídě.

Jak již bylo výše zmíněno, žáci v této třídě si rozuměli. Dokonce mi řekli, že vědí, že by se přišlo na to, kdo to udělal a tak se radši přiznají.

**Otázka č.6:** „Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?“

Odpovědi byly všechny kladné.

„Když vidím, že můj kamarád má starosti, zeptám se ho, co s ním dneska je.“ S touto větou souhlasila celá třída.

**Otázka č. 7:** „Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á?“

Zde byly odpovědi „půl na půl“. Děti, které nelpěli na jistotách a byly v rodinách spokojené, odpověděly, že by jim to nevadilo. Ale děti, které se upínaly na paní učitelku a kamarády, by z toho byly nešťastné.

Tato otázka zřejmě zasáhla hodně z dětí. Hodně z nich si neumí představit, že by si měly hledat nové kamarády a rodičům by to zazlívaly. Berou to jako „nefér“. Ostatním to bylo jedno, jelikož nemají nejlepšího přítele a do školy chodí jen proto že musí.

**Otázka č.8:** „Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?“

Jelikož jsem v této třídě učila, měla jsem možnost děti poznat blíže a usoudit, kdo je více citlivý, kdo méně a kdo se přetvařuje. Všechny emotivně založené děti odpověděly ANO, většina ostatních NĚKDY a pár jedinců NE mezi něž patřil žák A.

Ať už byly vztahy v této třídě pozitivní, většina dětí si své strasti z domova či s přáteli nechává pro sebe, aby nevypadly jako ti slabí.

**Otázka č.9:** „Zítřka máš být vyzkoušen z abecedy, kterou neumíš a nenaučil ses jí, protože bylo venku hezky, co uděláš?“

Většinová odpověď byla b) - Řeknu paní učitelce pravdu, ovšem žák A odpověděl „Nepůjdu do školy.“ Dívky vesměs odpovídaly, že by se to ještě stihly naučit.

Dívky jsou v tomto věku zřejmě zodpovědnější a nedovolily by si přijít na hodinu nepřipravené. Když už se tak stane, tak neumí lhát, a proto se raději přiznají. Žáka, který odpověděl, že by raději nešel do školy, odpověděl, že si přeci nebude kazit známky, když mu rodiče napíší omluvenku.

**Otázka č.10:** „Rád/a mluvím s lidmi.“

Odpověď ANO se kupodivu objevila u dost málo dětí. Spíše odpovídali NE jakožto i žák A. Žáci mezi sebou prý řeší to, co dělali předešlý den, jak se měli o víkendu, nebo co mají za nové hračky. To rozebírají s nejlepšími kamarády ve třídě ale s cizími dětmi či lidmi neradi navazují kontakt. Stydí se a nevědí, o čem by se s nimi bavili.

**Otázka č.11:** Plníš své povinnosti a sliby?

Převažovala odpověď ANO. Žáci A a B odpověděli NE.

Převážná většina dětí, jsou naučeni z domu, že co slíbí, se má dodržet. A povinnosti berou jako samozřejmost, že napíší úkoly, uklidí si pokoj, pomůžou mamince s večeří. Žáci A a B řekli, že vědí, že se nic nestane, když slib nebo povinnost nedodrží, a proto si s tím nelámou hlavu.

**Otázka č. 12.** Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?

Všichni kromě žáka A odpověděli ANO.

v  
Žáci berou spolupráci, jako ulehčení úkolu, jelikož si můžou poradit a pomoci. Zatímco žák A nikomu nevěří a tak si svou práci raději vykoná sám.

**Otázka č.13:** Když se objeví nějaký problém, chceš ho vyřešit?

Ne odpověděli 3 žáci a z toho i žák A.

Děti jsou snaživé a trápí je, když se vyskytne nějaký problém. Buď o něm mluví, ale většinou si ho nechají pro sebe. To ale neznamená, že ho nechtějí vyřešit. Ti, co odpověděli, že ho vyřešit nechtějí, řekli, že to raději zapomenou, přejdou a nechtějí se o tom bavit.

Otázky byly vybrány podle výše zmíněných dílčích komponent a kritérií tak, aby zachytily zkoumané projevy. Výsledky u některých žáků by bylo dobré předat do pedagogicko-psychologické poradny a nechat je vyhodnotit jimi. Myslím si, že by pak mohli vytyčit cíl a úkoly, jak s žákem pracovat, aby se jeho emotivní stránka zlepšila.

Otázky č. 1, 5, 9 a 12 zadané v anketě, budou sloužit pro další rozhovor s dětmi pro výuku. Zatímco ostatní otázky již nebude učitel s dětmi rozvádět, neboť slouží pouze jako diagnostický dotazník emoční inteligence žáků pro učitele.

Konečný rozhovor je ideální spojit s příběhem, který si buď učitel vymyslí, nebo použije pohádku či příběh, který děti znají. Učitel v poví příběh se dvěma variantami a děti se rozhodnou, které řešení je správné. Dále se budou bavit o tom proč, eventuálně jak jinak by šla situace vyřešit.

### ***Vyhodnocení pro 3. a 4. třídu:***

Anketa pro 3. a 4. třídu byla shodná.

Na otázku č.1. odpovědělo 95% procent žáků stejně a to ANO. Co se týče učení a s ním souvisejícího sebehodnocení, děti díky škále odpovídaly přesně. To znamená, že buď souhlasily, že se učí dobře a nebo nesouhlasily

S kamarády i rodiči si většina rozumí dobře.

V čem by se děti chtěly zlepšit? Uváděly školní předměty jako je matematika, výtvarná výchova a dále sport jako například balet.

Zajímavé oproti 2. třídě byly odpovědi na otázku Č.7., jestli by se přiznali, kdyby za ně byl potrestán někdo jiný. Ve 2. třídě byla většinová odpověď ano, u 3. a 4. tříd to byla odpověď ne.

Na otázku týkající se stěhování polovina odpovídala, že by to zcela nepřijali a polovina, že neví. Jen malá část žáků odpověděla, že by to přijala.



Dál se pozastavím u otázky č. 13, která se shoduje s ot. č.9 pro 2. třídu..Děti mají před testem a neučily se, co udělají. Většina by to řekla paní učitelce, ale více odpovědí zněla tak, že se to ještě stihnou naučit.

Na otázku, co by chtěli v životě dokázat, psaly děti své jasné představy, jako: chtěla bych být herečkou, klavíristou... ale objevily se i velice zajímavé odpovědi jako: ...že nejsem hloupá...zachránit malé dítě, co se topí....jít na vojenskou školu...zbavit se některých vzpomínek... Tyto odpovědi pro mě byly až šokující, zvláště ta poslední.

Ostatní otázky dopadly dle očekávání a neobjevila se žádná odpověď, která by zcela vybočovala. Snad jen u otázky č. 17. mne překvapil pesimismus hodně dětí, které nevěří, že se dají problémy vyřešit tak, aby vše dopadlo dobře.

Ze všech odpovědí je zřejmé, že můžeme děti rozdělit na tři skupiny. Na ty bezproblémové, které na všechny otázky odpověděly jasně, rychle a dle očekávání učitele. Do druhé skupiny bych zařadila děti nerozhodné bez vlastního názoru a úsudku. A do třetí skupiny děti, které jsou uvnitř velice citlivé a prožívají těžké období, ať už oprávněně nebo si jen žijí ve vlastním světě. Ale i to je z nějakého důvodu. Na rozpoložení dítěte se podílí mnoho faktorů, které je třeba brát v zřetel. Žák nemusel být zrovna ve své kůži. Mohl se pohádat s kamarádem, být smutný z aktuální situace v rodině apod. V tuto chvíli je nejdůležitější pro učitele, že se oddělí skupina těch velice citlivých dětí. To že je dítě nerozhodné může znamenat, že se snaží něco skrýt. První skupina dětí je zřejmě sociálně naladěna na učitele, ale to neznamená, že jsou tyto žáci charakterově lepší než děti z ostatních skupin. K tomu je nutno brát v potaz, že děti v první třídě jsou většinou vysoce empatické, ale nedokáží verbalizovat své pocity. Proto je dobré využívat obrázků dětí nebo zvířat.

Učitel slouží, jako člověk, který rozpozná, jaký žák má opravdu problém, jenž by mohl zasahovat do budoucnosti. Pro mne samotnou byly některé odpovědi velice srdcervoucí a ráda bych těm dotyčným pomohla. Učitel může začít tím, že navodí pozitivní klima ve třídě, ať již barvami nebo pozitivními vztahy mezi dětmi. Proto o to víc budu usilovat o zlepšení mezilidských vztahů a to především vztahu k dětem v předškolním věku a k dětem na 1. stupni základní školy. Výuka k emoční inteligenci má v sobě zahrnuto hodně potřebných metod a technik, které mohou dětem usnadnit život. Pro začátek to je otevřená komunikace, kdy žák necítí strach z vyjádření svých pocitů. Dále práce na povzbuzení jeho sebevědomí, vcítění se do problémů druhých a snaha přijmout změny, které v životě probíhají.

### 4.3 Aktivita na rozvoj EMPATIE jako výuková činnost

1. Základem této aktivity jsou otázky „Co si myslíš, že by odpověděl tvůj kamarád?“. Otázky pokládá učitel dětem a ti říkají, co si myslí, že by odpověděl jejich spolužák. Na příklad: Jaká je oblíbená kniha Pepíka? Jaký sport si myslíš, že baví Johanku? Co by si dal k obědu Jirka? Co nemá ráda Michaela? Je dobré se ptát na konkrétní věci. Já jsem otázky vymýšlela společně s žáky při hodině, čímž se do této aktivity ještě víc ponoří, zapojí se a mají pocit důležitosti.

2. Cílem této činnosti je vcítění se do pocitů spolužáka. Musí přestat myslet na sebe a opravdu si říct, jak by se v danou situaci cítil ten druhý.

3. Nevýhodou je, že děti kvůli nedostatku přehledu o pocitech, otázky nevymyslí. Mají strach, že řeknou něco špatně.

Tato zkouška empatických schopností je vhodnější pro žáky vyšších tříd. Vyzkoušela jsem ji v první třídě, kde jsem neměla úspěch, jelikož na „prvňáčky“ je tato hra moc složitá. Odpovídali za sebe, co mají rádi oni a co by si vybrali oni.

Ve vyšších ročnících mohou být otázky složitější, tzn. zaměřené více do hloubky. Děti už se mezi sebou znají a mají vyvinutých poměrně dost schopností. Na příklad: CO si myslíš, že nejvíce trápí Pavlínu?, Co je pro Petra v životě nejdůležitější? Co by Tomáš nikdy neodpustil? apod.

Otázky mohou vymýšlet děti samy bez konkrétních jmen a psát je na papír. Papíry se dají na příklad do klobouku a děti si z něj pak otázku vytáhnou, někomu ji přiřadí a pokusí se odpovědět.

Pro první a druhé třídy by bylo tedy dobré stanovit třeba 3 oblasti jako rodina, sport, kamarádi, uvést příklady otázek, které mohou být položeny a pak nechat děti otázky vymyslet s pomocí učitele.

### 4.4 SLEDOVÁNÍ FILMU (Inspirováno testem podle D. McClellanda)

David C. McClelland (1917- 1998) - americký psychologický teoretik slavný pro své práce o úspěšné motivaci a poyědomí. Publikoval nesčetně prací od roku 1950 až 1970:

The Achieving Society (1961); The Roots of Consciousness (1964); Power: The Inner Experience (1975); The Achievement Motive (1953). Odhalil existenci vlastností, odlišujících lidi úspěšné a neúspěšné v práci a jiných životních rolích.

4. Tento test vychází z práce profesora Davida McClellanda, který zkoumal vztah mezi uplatněním mladých diplomatů a jejich studijními výsledky na univerzitě. Věděl, že intelektuální schopnosti nejsou jedinou cestou k úspěchu. McClelland zjistil, že profesionální úspěch nebyl podmíněn vysokým IQ, nýbrž řadou lidských schopností, které se nedají měřit žádnými testy. Sestavil proto vlastní test, při němž nechal budoucí diplomaty sledovat krátké filmové sekvence zachycující osoby hovořící o různých pocitech. Diváci neslyšeli, co tito lidé říkají, nebojím nerozuměli. Jejich úkolem bylo rozpoznat, o které emoce v jednotlivých případech šlo. Ti, kteří v testu dopadli nejlépe, zpravidla patřili v diplomacii k nejúspěšnějším. Tento test se doporučuje na internetu. Může sloužit jako výukový činnost, jelikož se tím děti učí rozpoznávat pocity druhých.

(Časopis 100+1)

2. Cílem této aktivity je, naučit se rozpoznávat z gest a mimiky lidí, jak se ostatní cítí. To může hodně věci ovlivnit. Pokud člověk ovládá tuto schopnost, může předejít hodně neshodám a zároveň vycítit, jak na určité chování a výraz zareagovat.

3. Nevýhodou této aktivity může být časová náročnost.

Jako variantu může učitel použít kooperativní hry. To znamená rozdělit děti do skupiny. Každá skupina bude sledovat jinou ukázkou z filmu a poté si navzájem předvedou, jaká z emocí tam byla vyjádřena.

4. Tento test jsem vyzkoušela s chlapcem ve věku šesti let (Dominik) a s děvčetem ve věku devíti let (Klára). Zvolila jsem krátké scény z pěti filmů, které jsou asi jednou ročně vysílány v televizi. Chlapec v podstatě vůbec neodpovídal, za to Klára ano. Dominik neměl tušenýo čem se lidé baví a jestli jsou našťvaní nebo smutní. Zatímco Klára odpověděla na 4 z 5 filmů správně.

Myslela jsem si, že to je z toho důvodu, že Klára má lepší rodinné zázemí, kde si s ní rodiče hodně povídají a že asi tráví oproti Dominikovi hodně času s kamarády.

Po položení pár otázek o způsobu života dětí jsem zjistila, že Dominik tráví většinu času venku a hraje si, sám. Dalo by se říct, že se i stydí. Ale Klára tráví denně minimálně 5 hodin u televize a převážně se dívá na telenovely. Tak jsem zkusila na další test děti rozdělit a

zkusit test provést odděleně a s jinými filmy. Respektive s jedním filmem, ze kterého jsem vybrala více ukázek. Jednalo se o film Mandolina kapitána Correliho. Dominik poznal emoce u třech ukázek z filmu, které jsem pouštěla bez zvuku. Pak jsem pět stejných ukázek pustila nahlas, ale v angličtině a uhádl i zbylé dvě ukázky podle tónu hlasu. Klára uhádla jak se zvukem tak bez zvuku jen dvě ukázky. Řekla bych, že Kláru přítomnost Dominika motivovala k lepšímu výkonu. A také její první úspěch byl podmíněn zkušenostmi nabranými v televizi, kde se grimasy opakují. (Proto jsem vybrala netypický film s kvalitním obsazením). Dominikovi zase pomohl klid. Neměl potřebu se před Klárou předvádět. A řekla bych, že poznal emoce, které jsou používány při komunikaci v běžném životě. Oproti prvním ukázkám z filmů, kde byly grimasy a gesta spíše umělá.

Dalo by se tedy opět říct, že na zkoumání EI působí hodně okolních faktorů, které mohou působit buď negativně nebo pozitivně. Emoční inteligence Kláry se zvýší, je-li motivována sociální potřebou.

Test jsem použila, protože mne zaujal hned při prvním seznámení s ním. To, že hádám, co se děje ve filmu, aniž bych měla puštěný zvuk, já sama zkouším už odmala, ale nikdy mě nenapadlo, že toto mohlo být zformulováno jako test ke zjišťování EI.

Zajisté se tato forma testu dá využít jako metoda pro rozvoj emoční inteligence s celou třídou. S dětmi si budeme o emocích povídat. Povedeme rozhovor na téma, jestli poznají, když je někomu špatně, aniž by jim to řekl. Jak se projevuje maminka, když je veselá apod. Poté učitel vybere film, který nikdo ze třídy neviděl, aby byl test objektivní. Každá z dětí dostane papír s pěti body (více i méně je možné). U každého z bodů budou nakreslené „smajlíky“ pro děti v první a druhé třídě. Pro starší děti mohou být u bodů napsaná slova s pocity. Děti zakroužkují, co si myslí, že dotyčný ve filmu právě cítí.

Opět je nutné tento test zakončit povídáním o tom, co jsme dělali. Zjistit, jestli to pro ně bylo těžké nebo snadné. Říct si, co bychom mohli udělat pro to, abychom druhým lépe porozuměli a lépe se vcítili do pocitů, které cítí a rozpoznali je.

Děti si poté samy vyzkouší pomocí mimiky vyjádřit jednotlivé pocity a ostatní žáci budou hádat, co se předvádějící snaží vyjádřit.

## SHRNUTÍ PRO PRAKTICKOU ČÁST

Podstatou praktické části bylo vytvoření výukových činností z již vypracovaných a ověřených metod na zjištění emoční inteligence dětí. Zjišťovat emoční inteligenci mohou odborníci, kteří se El dlouze a pečlivě zabývají. Mým cílem bylo vytvořit z odborníky sestavených metod takové činnosti, které mohou emoční inteligenci dětí **rozvít**.

Pokud si důkladně prostudujeme metody, a právě jimi se inspirujeme, nabízí se nám možnost využít jejich podstatu k vytvoření činností na rozvoj emoční inteligence, které můžeme zařadit do výuky na 1. stupni základních škol. Je důležité si uvědomit, na co byla metoda sestavena. Pokud na zjišťování empatie u dětí, je vhodné vymyslet i danou aktivitu na rozvoj empatie u dětí. Kreativní učitel je schopen si vytvořit podpůrné materiály, které dětem výuku usnadní (karty, filmy, barvy, příběhy, apod.). Důležitý je motivační rozhovor před každou aktivitou. Děti musí pochopit, proč tyto činnosti vlastně budeme dělat. K čemu jim to je a čeho s tím mohou dosáhnout. Absolutně nejdůležitější je samozřejmě prvotní rozhovor o emoční inteligenci, kdy musí učitel žáky motivovat. Pro tento rozhovor je nejlepší si připravit pár příběhů se dvěma odlišnými variantami zakončení a pak nechat děti rozhodnout, který je „správný“. Nebo nechat děti vymyslet zakončení příběhu samotné. Musí se dbát na správnou komunikaci mezi všemi zúčastněnými a na srozumitelné zadání.

Tyto aktivity děti shledávaly jako zábavné a zároveň přínosné. Při rozborech jsme si všichni uvědomili, že jsme se opravdu něco naučili o sobě samém i o ostatních. Bude odvážné tvrdit, že po dvou měsících ve třídách již nedocházelo tak často k rozbrojům, právě díky rozvoji El. Ale já tomu věřím. Děti se snažily vcítit do druhých a kdykoli nastal nějaký problém, přišly, a chtěly si o něm promluvit. A to po čase většina dětí. Buď alespoň se mnou o samotě a nebo chtěly slyšet názor ostatních. Čímž se ve třídě vytvořil kolektiv emočně citlivých a zároveň rozumných dětí, které fungovaly jako rodina. Nevymizely Miádky a občasně rvačky, ale ve chvíli, kdy bylo potřeba, se stmelily jako kolektiv a pomohly si. Každý za sebe si začal uvědomovat své slabé i silné stránky. V takovou chvíli je nutné silné stránky podpořit a s těmi slabými pomoci se vyrovnat a nebo na nich pracovat.

Ze shrnutí vyplývá, že bych postup, kdy z metod vytváříme výukové činnosti zhodnotila jako relevantní.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce je určena především učitelům na 1. stupni základní školy. Jejím úkolem je seznámit učitele s tématem emoční inteligence a krom teoretických poznatků mu představit i několik výukových činností, kterými může své hodiny obohatit. Cílem práce je, aby bylo uznáno, že rozvoj emoční inteligence u dětí je velice důležitý. Právě učitel proto může hodně udělat a v emočním vývoji dítěte hodně věci ovlivnit.

Práce stručně uvádí, co jsou to emoce. Jsou definovány tak, aby každý učitel po přečtení jednodušeji pochopil, co je to emoční inteligence a jaké jsou její složky, se kterými se dá pracovat, na co je třeba se zaměřit, na co si dát pozor, co je nutné podpořit, apod. Je zde uveden soubor rad jak pro učitele (resp. rodiče), tak pro děti, zaměřených na výchovu k emočně vyspělému člověku. V praktické části uvádím náměty na výukové činnosti, které jsou snadno použitelné, časově nenáročné a přitom funkční a zábavné.

Emočně inteligentní člověk nemá život jednodušší, bohužel je to právě naopak, jelikož si oproti ostatním víc věcí uvědomuje a mohou ho trápit. Ale pokud bude veden tak, aby pochopil jak své emoce, tak emoce ostatních a uměl je vyjádřit, aby se lépe vypořádával se změnami probíhajícími v okolí (stěhování, smrt, rozvod, apod.), aby byl schopen přizpůsobivosti, vcítění se do druhého, aby dokázal ovládnout svou náladu, aby byl schopen řešit mezilidské vztahy, pak vyrostе ve vyrovnaného, rozumného a zodpovědného člověka, pro kterého bude život hodnotnější a naplněnější.

Snad už je překonána představa, že inteligence je schopnost doplnit správně do řady kostiček jinou kostičku. Nebo schopnost vypracovávat inteligenční testy. Inteligence je souhrnem řady schopností a schopnosti volní, sociální nebo emocionální do tohoto souhrnu implicitně patří.

Po souhrnu odborných poznatků tedy víme, že emocionální inteligence je schopnost vnímat své i cizí emoce, umět na ně reagovat a umět je ovládnout a na základě toho rozumět komplexnějším sociálním situacím a umět je řešit. Tudiž můžeme říct, že emocionální inteligence nám v lecčems může pomoci. Jako dospělý člověk na rozvoji můžeme pracovat, ale jako dítě příliš ne. Dítě si nedokáže pořádně vysvětlit, co to jsou emoce, natož emocionální inteligence a proto ani neví, na čem by mělo pracovat. Učitelé a rodiče by se měli pokusit, se v tomto oboru vzdělávat a dětem pomoci. Alespoň v tom málu, co jsme

schopni sami pochopit a správně vyučovat. Je jednodušší, učit novým věcem, než přeučovat a napravovat ty dříve špatně naučené.

Při psaní této práce jsem načerpala spoustu poznatků, které bych ráda využila při své práci s dětmi. Uvědomila jsem si, že vytyčit si cíl práce je mnohem jednodušší, než ho splnit a dotáhnout do konce. I když v této práci žádný konec není, jelikož zkoumání emoční inteligence je zřejmě nikdy nekončící. A to z toho důvodu, že jako učitelé, můžeme neustále přicházet na nové způsoby rozvoje emoční inteligence a neustále můžeme nacházet chyby a nedostatky v předešlých vykonaných činnostech.

Aktivity, které jsem s dětmi vyzkoušela, měly úspěch. Měla jsem tu možnost je vyzkoušet a pozorovat, že žáci začali přemýšlet nad věcmi, o kterých dříve neměli povědomí. Fungovaly tak, že po delším pozorování dětí, jsem zjistila, že i přesto, že se zachovají „špatně“, si alespoň uvědomují, že tak by se chovat neměly. Z toho je patrné, že i za krátkou dobu se objeví alespoň minimální výsledky učitelova úsilí.

Proto mi záleží na zájmu učitelů a rodičů o toto téma. Jsou jeho nedílnou součástí.

## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- Budíková, J.; Krušinová, P.; Kuncová, P. Je vaše dítě připraveno do první třídy?. Brno: Computer, 2004. ISBN 80-722-6637-3
- Barták, J.; Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa publishing, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7
- Čáp, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463
- Gardner
- Goleman, D. Práce s emoční inteligencí. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6
- Goleman, D. Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- Janík, T. Akční výzkum pro učitele. Pedf Masarykova Universita, Brno 2002
- Kalhous, Z.; Obst, O. a kol. Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- Kohoutek, R. a kol. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakl. CERM. 1996
- Langmeier, J., Krejčířová D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- Pasch, M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
- Shapiro, L.E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-236-6.
- Stuchlíková, I. Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9
- Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. NY: Cambridge University Press
- " Schulze, R., Roberts, R.D. (eds.) Emoční inteligence. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4
- Tischlerová, S. Diplomová práce : Sociální klima třídy, 2002
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. Harpers magazine, 140
- Výrost J., Slaměník I. (Eds.) Sociální psychologie. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1428-9



### **Elektronické zdroje:**

- HOUŠKA, T. Nadání, jeho podoby a struktura 06.04.2004;  
<http://www.skolaonline.cz/scripts/detail.php?id=2969>)
- Jobžurnál : <http://www.jobpilot.cz/content/jobjournal/tips/ei.html>)
- Sternberg, R.J. <http://www.yale.edu/rjsternberg/>
- Sternberg, R.J. <http://www.indiana.edu/~intell/sternberg.shtml>.
- Časopis 100+1 (Záhady inteligence  
<http://stoplusjedna.newtonit.cz/stare/200126/so26a14a.asp>); zdroj už není volně přístupný
- Doc.Dr.Rudolf Smahel, Th.D.:Příčiny závislostí mladých lidí a destrukce morálních hodnot; (<http://209.85.135.104/search?q=cache:8meC-YVh2KcJ:www.sdb.cz/ke-stazeni/salesiani-vpraxi/%3Fcmd%3Ddownload%26downloadID%3D61+hodnoty+%C4%8Dlov%C4%9Bka&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz>)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

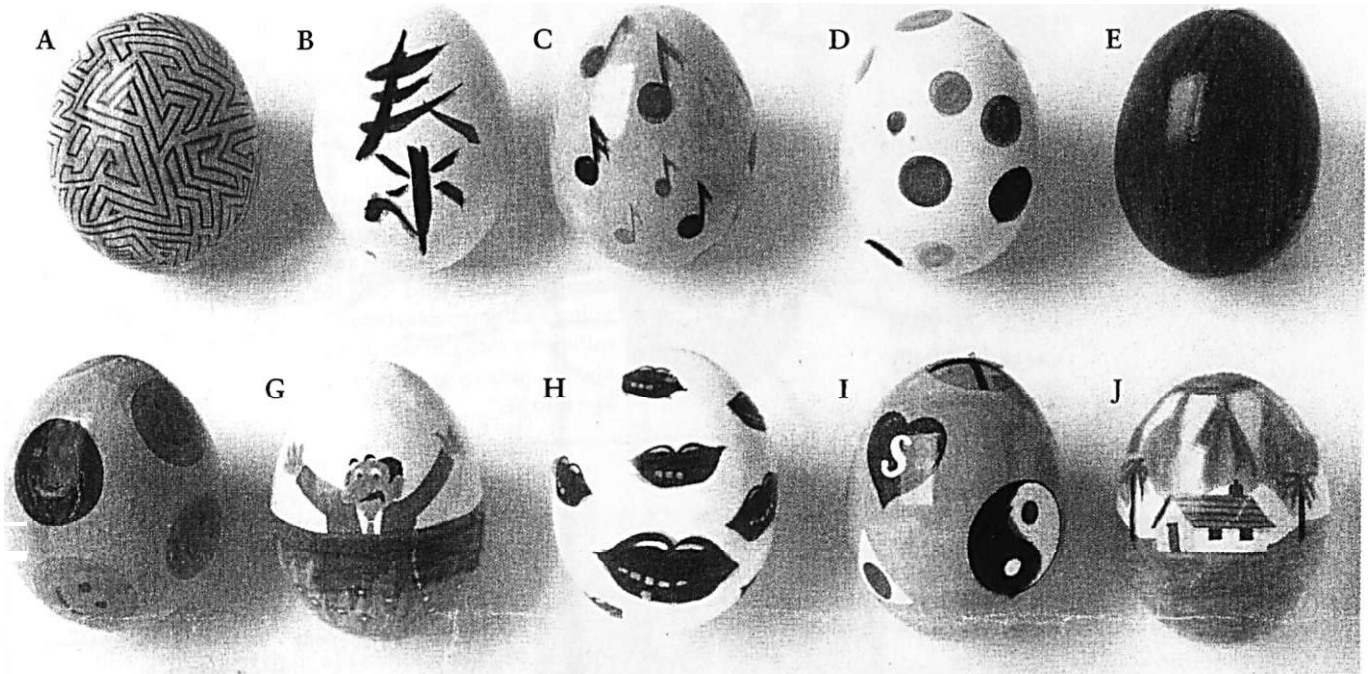
1. Vejce s texty v originále
2. Pomůcka pro učitele k testu s vejci: vejce na rozkopírování s českým textem.
3. Ukázka použití karet k testu s vejci
4. Nevyplněné ankety
5. Vyplněné ankety

# Yourself and others

## 1 The egg test

Many countries have a tradition of painting patterns on eggs at Easter time.

Before you start the activity, choose two of the eggs below: the one you like most, and the one you like second best.



- 1 *¿z* The eggs in the picture were used as part of a personality test in a magazine. Here are two of the interpretations. Which of the eggs do you think they go with?

### Everything in its place

You're a naturally cautious person, and sometimes you tend to be a bit too precise and fussy. You always make sure you do everything thoroughly. In fact sometimes you're so afraid of making mistakes that you're not satisfied until you've cleared up every single point.

### Admired by everyone

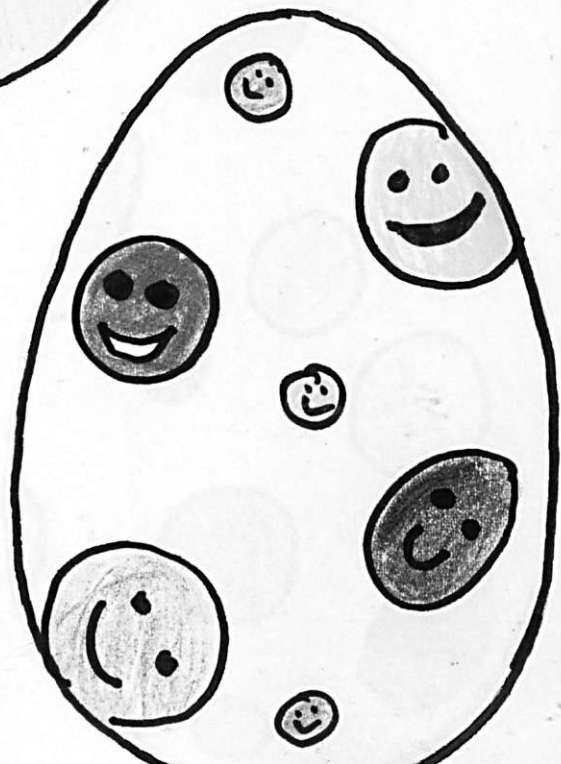
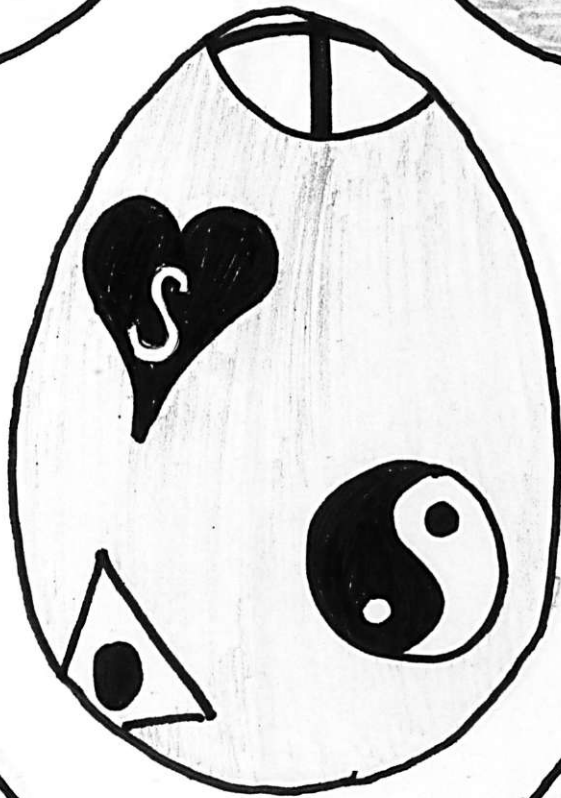
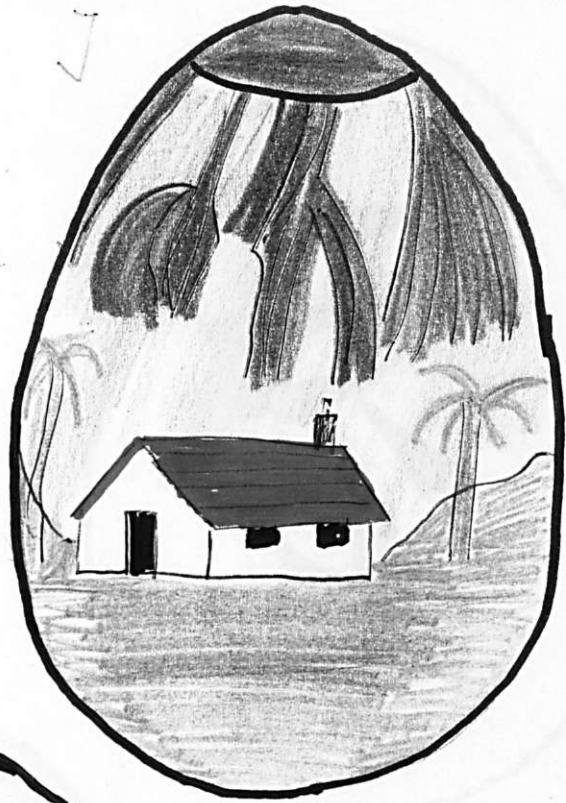
You're an active and sociable person who likes to take part in things and enjoys being the centre of attention. Although you have a tendency to be rather vain and self-centred, other people don't seem to mind, probably because you give people at least as much as you take from them.

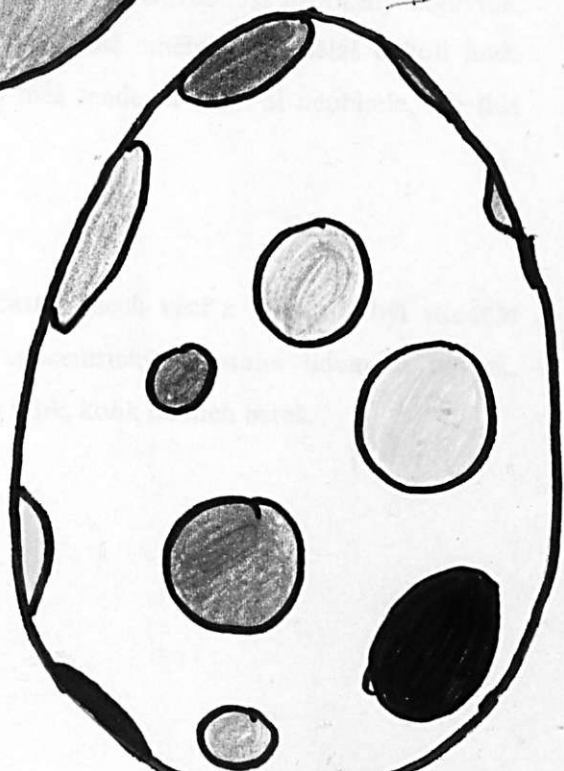
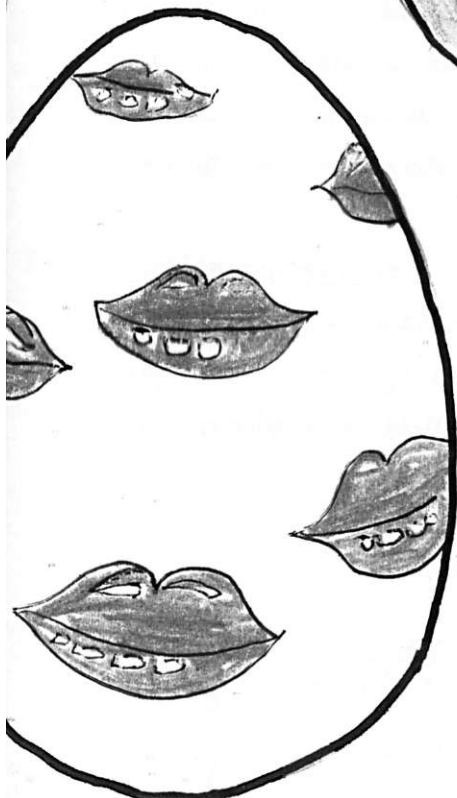
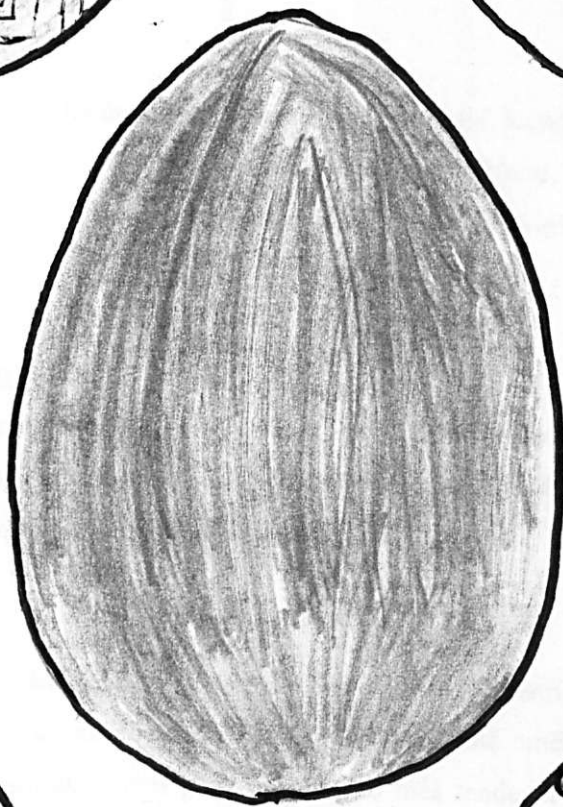
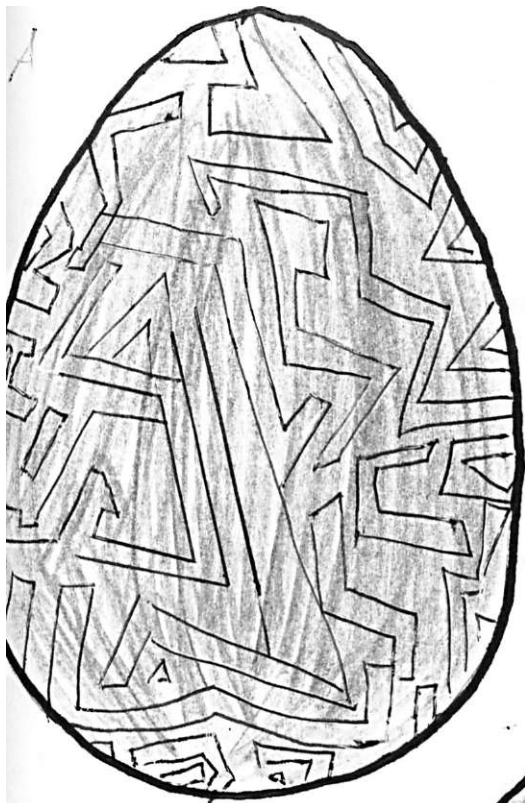
- b* These sets of character adjectives go with the other eight eggs. Which do you think go with which?

- superstitious, optimistic
- calm, reflective
- placid, easy-going
- cheerful, sociable, talkative
- sensitive, insecure
- inquisitive, nosy
- light-hearted, carefree, optimistic
- passionate, aggressive, determined

Now check your answers against the magazine's interpretations on page 100.

- 2 Look again at what the magazine says about the two eggs you chose. Does it describe what you're really like?





### **Kterou cestou?**

Máš sklon vidět život jako bludiště plné problémů a obtížných rozhodnutí. Jsi velmi citlivá osoba, někdy možná až přecitlivělá, se zoufalou potřebou vřelosti a bezpečí. Někteří lidé tě možná někdy shledávají jako osobu, se kterou není lehké vyjít, ale stejně tak tě shledávají okouzlujícím.

### **Vnitřní klid**

Jsi klidná, rozjímavá a pečlivá osoba. Velice tě zajímají skryté významy a nezvyklá tajemství. Právě proto sis vybral čínský znak *tai*, který je nakreslen na tomto vejci. Symbolizuje hluboký vnitřní klid.

### **Chodící v oblacích**

Zřejmě si neustále zamilován, nebo si oživil staré přátelství. Každopádně pokud sis vybral toto vejce, jsi velice veselá osoba. Nebo možná máš bezstarostnou, optimistickou osobnost. A z důvodu, že máš velice rád sám sebe, ostatní lidé tě také shledávají atraktivním.

### **Všechno na svém místě**

Jsi přirozeně opatrná osoba, někdy máš sklon být až příliš puntičkářský a úzkostlivý. Vždy se potřebuješ ujistit, že vše děláš důsledně. Někdy se až moc bojíš, že uděláš nějakou chybu, nejsi spokojený do té doby, než si všechno objasníš.

### **Žhavý se vztekem**

Opravdu jsi vhodil sám sebe do života - někdy až moc agresivně. Jsi přirozený bojovník, dynamický, odvážný a vznětlivý. Víš přesně kam v životě směřuješ a uděláš cokoli bude potřeba, abys toho dosáhl. Není překvapením, že máš tendenci dělat si nepřátele, ale lidé obdivují tvou odvahu a odhodlanost.

### **Každým obdivovaný**

Jsi aktivní a společenská osoba, která se ráda účastní všech věcí a líbí se ti být středem pozornosti. Ačkoli máš tendenci být ješitný a egocentrický, ostatním lidem to nevádí, pravděpodobně proto, že dáváš lidem přinejmenším tolik, kolik od nich bereš,

### **Co je nového?**

Jsi přirozeně zvědavá osoba - zajímáš se o všechno, speciálně o to, co se děje za plotem zahrady! Ačkoli máš zvědavou povahu, nebereš věci příliš vážně a dokážeš vidět i veselou stránku věci a zasmát se sám sobě. Takže ačkoli tě ostatní shledávají vlezlým, mají rádi tvou společnost.

### **Hodně legrace**

Jsi přirozeně veselá, otevřená a komunikativní osoba, která má ráda společnost a hezké chvíle. Občas máš tendenci být až moc upovídaný, ale ostatní lidé mají rádi tvou společnost, protože je s tebou hodně legrace!

### **Jaké štěstí!**

Máš celkem pověřčivou povahu a jsi ve skiytu přesvědčen, že tvé štěstí je v rukou osudu. Takže přirozeně odpovídáš symbolu dobrého štěstí zobrazeném na tomto vejci. Smýšlíš optimisticky a pozitivně. Tvoje moto je: když věříš že všechno dobře skončí, vše se otočí k lepšímu.

### **Klidný život**

Jsi přirozeně klidná, mírná osoba, která touží po harmonii a bezpečí a miluje mír a klid. Někdy máš sklon být lehkovážný a poddajný, protože bys raději neviděl, že život není vždycky naprosto tak klidný jak by sis přál.

## PŘÍLOHA č.4

### ANKETA PRO 2. třídu

1. Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také? (Vybarvit korálek pro příslušnou odpověď) A,D  
ANO / NE
2. Učím se dobře. B,C  
ANO / NE  
I I
3. Rozumím si se svými kamarády, (vybarvi smajlíka, který vyjadřuje jak to cítíš) A  
☺ ☺ ☺
4. S rodiči vycházím dobře. A  
☺ ☺ ☺
5. Něco si provedl a potrestán je tvůj spolužák/čka. Přiznáš se? A,B  
ANO / NE  
I I
6. Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu? (odpovídajícího pejska vybarvi barvičkou) A
- Červeně určitě ano modře asi ne  
M žlutě ano
7. Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á? A,F  
Určitě ano Ano Ani ne Ne  
☹ ● ☹ ● ☹
8. Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš? A,B,C  
ANO / NE / NĚKDY  
○ ○ ○

9. **Zítřa máš být vyzkoušen z abecedy, kterou neumíš a nenaučil ses jí, protože bylo venku hezky, co uděláš?** (K odpovědi a,b,c, vybarvi a,b,c) **B,C,E**

^Stihnu se to ještě naučit.

<>Řeknu paní učitelce pravdu.

6 Nepůjdu do školy.

»4Nehudu dělat nic.

Řekni jinou

variantu:\_\_

10. **Rád/a mluvím s lidmi.** **A**
- ANO /  NE
- O  O
11. **Plníš své povinnosti a sliby?** **B,C,E**
- ANO /  NE
- O  O
12. **Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?** **A,B,C,D,F**
- ANO /  NE
- O  O
13. **(Když se objeví nějaký problém, chceš ho vyřešit ?) - vynechat?** **A,C,D,F**
- ANO /  NE
- O  O



**1. Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?  
Zakroužkuj tvou odpověď.**

A,D

ANO / NE

**2. Učení mi jde dobře.**

B,C

Plně souhlasím - souhlasím - nesouhlasím - plně nesouhlasím

**3. Rozumím si se svými kamarády.**

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

**4. S rodiči vycházím dobře.**

Plně souhlasím - souhlasím - nesouhlasím - plně nesouhlasím

**5. Máš v rodičích podporu?**

A,B

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

**6. Chtěl by ses do budoucna v něčem zlepšit? Pokud ano, v čem?**

B,C

ANO / NE

**7. Něco jsi provedl a potrestán je tvůj spolužák/čka, přiznáš se?**

A,B

ANO / NE

**8. Tvá rodina se bude do roka stěhovat. Přijmeš jejich rozhodnutí nebo ti to bude  
hodně vadit?**

A,F

Zcela přijmu - přijmu - nevím - nepřijmu - zcela nepřijmu

9. **Doma nebo ve škole máte svůj systém. Chtěli byste nějaké změny? Pokud ano, jaké?**  
ANO / NE  
A,F
10. **Když uvidíš, že tvůj spolužák/kamarád je smutný, i přesto, že se bude ze všech sil snažit, aby o tom nikdo nevěděl, půjdeš a zeptáš se, co mu je?**  
Určitě ano - ano - nevím - ne - určitě ne  
A
11. **Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?**  
Určitě ano - ano - nevím - ne - určitě ne  
A
12. **Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?**  
Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N  
A,B,C
13. **Budeš mít před testem....neučil ses, protože bylo venku hezky, co uděláš, když máš psát test zítra?**  
Budu se to snažit naučit - naučím se na něj - naučím se alespoň něco - nepůjdu do školy - nebudu dělat nic - řeknu to učitelce,  
Jinak  
B,C,E
14. **Co by jsi chtěl/a v životě dokázat?**  
B
15. **Rád/a mluvím s lidmi.**  
Plně souhlasím - souhlasím - nesouhlasím - plně nesouhlasím
16. **Když se objeví nějaký problém, chceš ho vyřešit ?**  
Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N  
A,C,D,F

**17. Věříš, že problémy jdou vyřešit? Že to dobře dopadne, nebo spíš myslíš na nejhorší?** **A**

určitě to dopadne dobře - snad to dopadne dobře - nevím - asi to nedopadne dobře - určitě to nedopadne dobře

**18. Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?**

**A,B,C,D,F**

Určitě ano - ano - nevím - ne - určitě ne

**19. Chodíš včas?**

**B,E**

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

**20. Denně dostáváš úkoly a musíš i sám vědět, že je potřeba něco doma udělat. Plníš své povinnosti ?**

**A,B,E**

**Držíš slovo, když něco slíbíš?**

**B,E**

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

## DOTAZNÍK PRO 2. třídu

1. Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?  
(Vybarvit korále pro příslušnou odpověď)

/



2. Učím se dobře.



NE

I

3. Rozumím si se svými kamarády, (vybarvi smajlíka, který vyjadřuje, jak to cítíš)

4. S rodiči vycházím dobře.



5. Něco si provedl jýgotrestán je tvůj spolužák/čka. Přiznáš se?

/

NE

6. Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?

Červeně určitě ano

modře asi ne

to

to

to

to

ano

bíle ne

7. Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á?

Určitě ano

Ano



Ne

<r

8. Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?

ANO

/

/NĚKDY

## DOTAZNÍK PRO 2. třídu

1. Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?  
(Vybarvit korálek pro příslušnou odpověď)

ANO / NE

2. Učím se dobře.



/ NE

I

3. Rozumím si se svými kamarády, (vybarvi smajlíka, který vyjadřuje, jak to cítíš)



4. S rodiči vycházím dobře.

5. Něco si provedj^ř potrestán je tvůj spolužák/čka. Přiznáš se?

/ NE ?:/

6. Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?

Č c M Í určité ano

modře asi ne



Jtj\  
žlutě ano

Jn\

to  
bíle ne

7. Tvoji rodiče se chtějí odstěhovat do jiného města. Budeš z toho smutný/á?

Určitě ano

Ano

Ani ne

Nfi.



8. Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?

ANO

/

NE

/NĚKDY

\$

O

O

## DOTAZNÍK PRO 4. třídu

1. Když do tebe strčí spolužák a ty nevíš, jestli to bylo schválně, strčíš do něj také?  
Zakroužkuj tvou odpověď.

ANO / (( ^ M E ^

2. Učení mi jde dobře..

Plně souhlasím / souhlasím - plně nesouhlasím

3. Rozumím si se svými kamarády.

Stále - často - / občas - zřídka - nikdy - N

4. S rodiči vycházím dobře.

Plně souhlasím / souhlasím - nesouhlasím - plně nesouhlasím

5. Mám v rodičích podporu?

/ I ^ S t M e ^ často - občas - zřídka - nikdy - N

6. Chtěl by ses do budoucna v něčem zlepšit? Pokud ano, v čem?

( W ) / NE

7. Něco jsi provedl a odnese to tvůj spolužák/čka, přiznáš se?

ANO / NE

8. Tvá rodina se bude do roka stěhovat. Přijmeš jejich rozhodnutí nebo ti to bude hodně vadit?

/  
Zcela přijmu - přijmu / nevím - "taepřijmu - zcela nepřijmu

**17. Věříš, že problémy jdou vyřešit? Že to dobře dopadne, nebo spíš myslíš na nejhorší?**

určitě to dopadne dobře - snad to dopadne dobře - nevím / a s i to nedopadne dobře)  
určitě to nedopadne dobře \_\_\_\_\_

**18. Ve skupině dostanete zadaný úkol. Budeš rád spolupracovat s ostatními?**

Určitě ano - ano (nevím) - ne - určitě ne

**19. Chodíš včas?**

Stále často - občas - zřídka - nikdy - N

**20. Denně dostáváš úkoly a musíš i sám vědět, že je potřeba něco doma udělat. Plníš své povinnosti ?**

**Držíš slovo, když něco slíbíš?**

Stále často + občas - zřídka - nikdy - N

Stále - často - občas - zřídka - nikdy - N

9. Doma nebo ve škole máte svůj systém. Chtěli byste nějaké změny? Pokud ano, jaké?

^  
.....

10. Když uvidíš, že tvůj spolužák/kamarád je smutný, i přesto, že se bude ze všech sil snažit, aby o tom nikdo nevěděl, půjdeš a zeptáš se, co mu je?

Určitě ano - ano —něví^— ne - určitě ne

11. Víš, že tvůj spolužák, sourozenec má problémy (doma, ve škole, ve sportu, s kamarádem), budeš se mu snažit pomoci? Alespoň ho vyslechnout a třeba i dát radu?

Určitě ano - ano -ifnevin) - ne - určitě ne

12. Máš problém říct, co cítíš? Třeba proto, že se stydíš?

Stále - často -^občasV zřídka - nikdy - N

13. Budeš mít před testem....neučil ses, protože bylo venku hezky, co uděláš, když máš psát test zítra?

Budu se to snažit naučit)- naučím se na něj - naučím se alespoň něco - nepůjdu do školy^-nebudxrdětaTnic - řeknu to učitelce,  
Jinak

14. Co by jsi chtěl/a v životě dokázat?

*mek...kenyar*

15. Rád/a mluvím s lidmi. ^j? ,

Plně souhlasím - souMasmf^neso^hlasím - plně nesouhlasím

16. Když se objeví nějaký jfrobém, chceš ho vyřešit ?

Stále - často - občas -^Jzřídřay nikdy - N