

Zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku

Eva Fuksová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Eva Fuksová
Osobní číslo: H210223
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se rozvoje emoční složky osobnosti dětí předškolního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na rozvoj a regulaci emocí dětí v praxi učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody interview s učiteli mateřských škol.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi učitelů mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.

Michek, S., Herynková, M., Hornáčková, V., Bartošová, I. K., Pohnětalová, Y., & Havigerová, J. M. (2022). Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství předškolního a elementárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 32(3), 204–229. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-3-204>

Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Grada.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4. vyd.). Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Šťastná**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Teoreticko-empirická bakalářská práce se zabývá zkušenostmi učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Teoretická část představuje emoce jako biopsychosociální reakce, které ovlivňují myšlení, rozhodování a jednání jedince. Snaží se objasnit, proč je důležité se emocemi a emočním rozvojem zabývat již v předškolním vzdělávání a předkládá soupis oblastí, na které se učitel mateřské školy zaměřuje při rozvoji sociálně-emočních dovedností dětí. Cílem kvalitativního výzkumného šetření praktické části je popsat prožité zkušenosti učitelek s emočním rozvojem dětí během předškolního vzdělávání. Výzkumný soubor tvoří pět učitelek mateřských škol, metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor a subjektivní zkušenosti učitelek jsou zkoumány interpretativní fenomenologickou analýzou (IPA). Výsledky výzkumu prezentují, že cílenou podporou emočního rozvoje se dítě postupně stává emočně stabilnější a vyrovnanější, lépe zvládá stresové situace, dokáže se přizpůsobovat změnám, umí komunikovat s vrstevníky a dospělými, řešit problémy bez vynucování, pláče či agrese a lépe zvládá nároky předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: emoce, základní emoce, emoční rozvoj, regulace emocí, emoční inteligence, sociálně-emoční dovednosti, IPA, předškolní věk, učitel mateřské školy.

ABSTRACT

This theoretical-empiric bachelor thesis focuses on teachers' experience with preschooler emotional development. The theoretical part of the thesis introduces emotions as biopsychosocial reactions that influence an individual's thinking, decision-making, and behaviour. It aims to clarify why it is important to address emotions and emotional development as early as in preschool education and provides an overview of areas that preschool teachers focus on during developing children's socio-emotional skills. The purpose of the qualitative methodology in the empirical part is to describe the teachers' experience with emotional development during preschool education. The research sample consists of five preschool teachers. The data was collected through semi-structured interviews. The teachers' subjective experience are examined through interpretative phenomenological analysis (IPA). The research results show targeted emotional development support, a child gradually becomes emotionally more stable and balanced, better handles stressful situations, adapts to changes, communicates effectively with peers

and adults, solves problems without resorting to force, crying, or aggression, and copes better with the demands of preschool education.

Key words: emotions, primary emotions, emotional development, emotional regulation, emotional intelligence, socio-emotional skills, IPA, preschool age, preschool teacher.

Děkuji vedoucí práce Mgr. Michaele Šťastné za trpělivost, cenné rady a připomínky, které mi při psaní bakalářské práce poskytla. Dále děkuji své rodině za podporu a toleranci během celého studia. A také bych chtěla poděkovat participantkám, které byly ochotné věnovat svůj čas rozhovorům a otevřeně v nich sdělovaly své prožité zkušenosti.

OBSAH

ÚVOD	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 EMOCE	15
1.1 DEFINICE EMOCÍ.....	17
1.2 EMOCE A CITY.....	18
1.3 KLASIFIKACE EMOCÍ.....	19
1.3.1 Základní emoce	20
1.3.2 Vyšší city.....	21
1.4 FUNKCE EMOCÍ.....	22
1.5 REGULACE EMOCÍ	22
2 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE V BATOLECÍM A PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	24
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	24
2.1.1 Batolecí období.....	24
2.1.2 Předškolní období.....	25
2.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	26
2.2.1 Batolecí období.....	26
2.2.2 Předškolní období.....	26
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	26
2.3.1 Batolecí období.....	26
2.3.2 Předškolní období.....	27
2.3.3 Význam emocí v životě dítěte předškolního věku	28
3 EMOČNÍ ROZVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
3.1 EMOCE VE VZDĚLÁVACÍM OBSAHU RVP PV.....	30
3.2 EMOČNÍ INTELIGENCE A SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ DOVEDNOSTI	32
3.3 ROLE UČITELE PŘI EMOČNÍM ROZVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	35
3.4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 POJETÍ A ETIKA VÝZKUMU	42
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
4.5 METODA SBĚRU DAT	43
4.6 METODA ANALÝZY DAT.....	44

5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	45
5.1	TÉMATA: UČITELKA P1	45
5.2	TÉMATA: UČITELKA P2	47
5.3	TÉMATA: UČITELKA P3	50
5.4	TÉMATA: UČITELKA P4	53
5.5	TÉMATA: UČITELKA P5	56
5.6	INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT	60
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	67
7	DISKUZE A LIMITY	71
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM OBRÁZKŮ	78
	SEZNAM TABULEK	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	80
	SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Emoce jsou neoddělitelnou přirozenou součástí lidského bytí. Jakékoli chování je provázáno emočním prožíváním. Emoce vyvolávají nejrůznější události a podněty, mají různou délku trvání a intenzitu, ovlivňují chování a rozhodování jedince, narušují jeho vnitřní rovnováhu, mohou být pro člověka příznivé nebo nepříznivé. Dítě své emoce prožívá bezprostředně, intenzivně, bez zábran, mnohdy i destruktivně. Pro harmonický a vyrovnaný život je potřebné, aby se naučilo emoce rozpoznávat, prožívat, přijímat, a především s nimi pracovat. Prvními průvodci světem emocí jsou rodiče a během předškolního vzdělávání se k nim přidávají učitelky, jejichž úkolem je cíleně rozvíjet emoční a sociální dovednosti dětí a položit základy pro budování emoční inteligence. Emočně inteligentní dítě umí řešit konflikty, domluvit se s ostatními, navazovat přátelství, vyzná se v pocitech svých i druhých lidí, projevuje se empaticky a úspěšněji zvládá nároky předškolního vzdělávání. Z tohoto důvodu je rozvoj emoční inteligence (emoční kompetence) neodmyslitelnou součástí vzdělávání v mateřské škole.

Teoretická část bakalářské práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol, jejichž cílem je představit přístup k chápání emocí v posledních letech; uvést do základů kognitivního, sociálního a emočního rozvoje dětí v batolecím a předškolním období; přiblížit postavení emocí a roli učitelky při rozvoji emočně-sociálních dovedností v rámci předškolního vzdělávání. Cílem výzkumné části je popsat zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku: jaký význam učitelky přisuzují emočnímu rozvoji, s jakými obtížemi se při snaze o emoční rozvoj potýkají a jaké mají zkušenosti s rozvojem základních emocí dětí předškolního věku. Stanovenou metodologií je kvalitativní výzkum, výzkumný soubor tvoří pět zkušených učitelek mateřských škol, data jsou získána polostrukturovaným rozhovorem a metodou pro analýzu dat je zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Analýzou dat byla vytvořena společná témata, která jsou vzájemně propojena a ovlivňují se. Jejich interpretace tvoří jádro výzkumu a podklad pro odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Závěr bakalářské práce tvoří diskuze, která srovnává výsledky výzkumného šetření s odbornými výzkumy v České republice a ve světě.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

Emoce jsou komplexní psychické procesy, nezahrnují pouze pocity, jestli se člověku něco líbí nebo nelíbí, patří sem také myšlenky, stavy a motivace k určitým projevům a chování. Jedinec hodnotí události ve svém životě, různé situace a činnosti a zaujímá k nim subjektivní postoj doprovázenými nejrůznějšími projevy emocí. Slovo *emoce* je latinského původu *emovere* a znamená vzrušovat. Helus (2018) hovoří o tom, že *emoce* přicházejí, když se dává do pohybu lidská psychika, člověk nezůstává k předmětu vzrušení lhostejný, ale začne reagovat, zaujímat kladný nebo záporný postoj. Gros (2015) ve své publikaci uvádí, že emoční reakce na události mohou být od mírných po intenzivní, od krátkých po dlouhodobé, od jednoduchých po složité, od vnitřních (niterných) po vnější (veřejné). Mohou být také vědomé nebo nevědomé. Dále zdůrazňuje, že *emoce* jsou proměnlivé, mohou se v průběhu času změnit. Podnět ztratí pro jedince svůj význam nebo se změní situace, a změní se i *emoce* (Gros, 2015). Vágnerová (2016) dodává, že u každého jedince může ten stejný podnět vyvolat docela jiné emoční reakce, vždy záleží na tom, jak je podnět důležitý pro daného jedince.

Nakonečný (2012) zmiňuje, že *emoce* doprovázejí člověka každý den, mají vliv na jeho rozhodování, vnímání, prožívání, chování, jsou činiteli dynamiky psychických procesů. Mohou organismus stimulovat k aktivitě nebo naopak jeho aktivitu utlumit. *Emoce* působí na celkové rozpoložení člověka, jeho paměť, proces učení, produktivitu a ovlivňují mezilidské a společenské vztahy a také komunikaci s ostatními lidmi (Nakonečný, 2012). Vágnerová (2016) vysvětluje, že *emoce* jsou součástí duševního života člověka a stejně jako kognice, morálka a sociální citění prochází vývojovými obdobími, jejich rozvoj člověka provází od dětství až ke stáří. Podle Nakonečného (2012) se na vývoji emocí podílí individuální zkušenost (výchova) a dědičnost (vrozený temperament). První zkušenosti dítě získává v rodině (primární socializace) a následně se k rodině přidává škola a kontakt s vrstevníky (sekundární socializace). Dítě se postupně učí orientovat v sociálních vztazích, vnímat a reagovat na svět kolem sebe (Nakonečný, 2012).

Stuchlíková (2007) zdůrazňuje, že *emoce* pomáhají sociálně-kognitivnímu vývoji, a proto je důležité již před nástupem na primární vzdělávání u dětí předškolního věku rozvíjet emoční a sociální dovednosti. Děti se tak naučí vnímat své potřeby (sebepoznání), respektovat a chápat potřeby druhých (prosociální chování), dokázat se vcítit do pocitů druhého člověka (empatie), naučit se vyrovnávat s problémy (odolnost) a hledat řešení (Stuchlíková, 2007). *Emoce*, jejich respektování, stimulace emočního prožívání, regulace

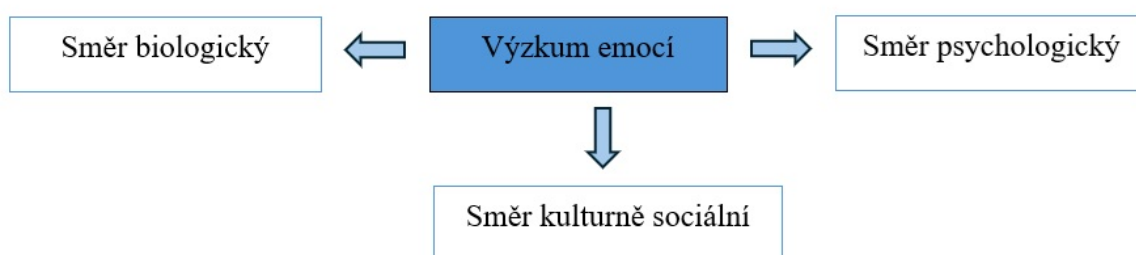
citových projevů, rozvoj sociálně-emočních dovedností, položení základů emoční inteligence (emoční kompetence) jsou významnou součástí výchovně vzdělávacího procesu dětí předškolního věku, který je podrobněji popsán ve třetí kapitole teoretické části.

Bedrnová et al. (2012) popisují, jak emoce souvisí s osobnostními rysy. Tyto psychické vlastnosti jsou vrozené a ovlivňují citové prožívání, celkové naladění člověka, dynamiku reakcí a způsoby odpovědí na podněty z vnějšího okolí. Emoční prožívání se tak u jedinců liší také podle typu temperamentu. Autoři nejznámější a nejstarší typologie jsou Hippokrates a Galénos (Šimíčková-Čížková, 2012). Tito antičtí lékaři rozlišovali čtyři typy temperamentu, podle toho, která tělesná tekutina převažuje v lidském těle: sangvinik (krev – sanguis), cholerik (žluč – cholé), flegmatik (hlen – phlegma) a melancholik (černá žluč – melancholé). Podle Bedrnové et al. (2012) za citově vyrovnané typy jsou považováni sangvinici a flegmatici. Citová nevyrovnanost od agrese až po úzkost se připisuje cholerikům a melancholikům. Typ temperamentu neovlivňuje pouze průběh emoce, ale také regulaci emocí a dovednost ovládání citového prožívání a chování (Bedrnová et al., 2012). Vágnerová (2016) doplňuje, že rozdíly v emočním ladění jsou rozpoznatelné i podle toho, jestli je člověk extrovert nebo introvert. Extroverti se projevují rychlými a bouřlivými emočními reakcemi, jsou optimisté, aktivně a konstruktivně řeší problémy. Oproti tomu introverti mají sklon k neurotizmu, trpí úzkostmi, převládá u nich pesimistické smýšlení, mnohdy se neumí vypořádat s problémy a úkoly, které jim život přináší (Vágnerová, 2016).

Vágnerová (2016) ve své publikaci udává, že komplex emocí tvoří: **prožitková složka emoce** (subjektivní zážitky libosti a nelibosti a určitý stupeň prožitku); **fyziologický stav** (fyziologické změny jako je nabuzení, útlum, změna srdečního tepu, změna rychlosti dýchání) a **vnější projevy emocí** (mimika, gestikulace, výraz obličeje, držení těla apod.). Šimíčková-Čížková (2012) píše, že člověk zpracovává podněty z vnějšího prostředí pomocí nervové soustavy, rozlišuje je, uchovává a aktivně na ně reaguje. Nervová soustava je úzce spjata s endokrinním systémem (žlázy s vnitřní sekrecí), a proto se na míře vzrušení podílejí také hormony. Helus (2018) popisuje, že fyziologické změny, které doprovází emoce, jsou zapříčiněny mozkovým limbickým systémem. Všechny tyto změny nemůže člověk kontrolovat a ovládat. Limbický systém nastartuje parasymptikus, který je uložen v páteřní míše a způsobuje, že jsou emoce často doprovázeny např.: zrychlenou srdeční frekvencí a vyšším krevním tlakem; zrychleným dýcháním; vztyčením kožních chlupů; suchem v ústech nebo zvýšeným pocením (Helus, 2018).

1.1 Definice emocí

Emocemi se nezabývá pouze psychologie, ale také sociologie, filozofie, medicína a antropologie. Jen v psychologii existuje několik teorií, které se zabývají emocemi, zaměřují se a zkoumají emoce z různých pohledů. Čeněk et al. (2016) zmiňují, že první výzkumy provedli a teorie emocí vytvořili v 80. letech 19. století americký psycholog William James a dánský psycholog Carl Lange.



Obrázek 1 Schéma přístupu k výzkumu emocí

(zdroj: modifikováno dle Eilert, 2016; Matsumoto & Hwang, 2012)

Dnes stojí v zájmu odborníků tři různé přístupy k výzkumu emocí (Obrázek 1). Tyto tři směry Matsumoto a Hwang (2012) popisují následovně. Teorie primárních emocí (směr biologický) se soustředí na výzkum fyziologických reakcí centrálního a autonomního nervového systému, které emoce provází. Teorie zhodnocení (směr psychologický) zkoumá specifické kognitivní procesy, které souvisí s regulací a stimulací emočního chování. Ve středu zájmu třetího směru (kulturně sociálního) jsou sociální vztahy a faktory, které ovlivňují prožitek emoce a jsou pro každé kulturní prostředí specifické. V těchto přístupech také můžeme objevit význam spojení, o kterém se zmiňuje Eilert (2016), že emoce jsou biopsychosociální reakce. *Bio* znamená, že emoci doprovází fyzické změny; *psycho*, že při emočním prožívání zapojuje jedinec pozornost, myšlení a vyhodnocuje informace z vnějšího i vnitřního prostředí; *sociální* vyjadřuje, že emoce jsou součástí sociálních interakcí (Eilert, 2016).

„Emoce jsou stavem či souborem provázaných, interaktivních a synchronizovaných procesů, které zahrnují: subjektivní prožitek jedince; expresivní motorické chování (změny ve výrazu tváře, postoj, hlas); fyziologické změny; tendence k jednání; kognitivní zhodnocení a regulaci emocí“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 47).

Poláčková Šolcová a Trnka (2015) hovoří o tom, že i když neexistuje v psychologii jednotná definice pro emoce, odborníci se alespoň shodují v několika bodech, které se k průběhu emocí vážou. Emoce představují složitý komplex procesů (Vágnerová, 2016; Poláčková Šolcová, 2018; Nakonečný, 2012; Cakirpaloglu, 2012), zahrnují subjektivní pocity, které jedinec prožívá zcela jedinečně (Matsumoto & Poláčková Šolcová, 2013; Šimíčková-Čížková, 2012), umožňují zhodnotit aktuální situaci a událost (Daňsová et al., 2021; Poláčková Šolcová, 2018; McKay et al., 2020), doprovází je charakteristické vnější projevy těla (Vágnerová, 2016; Poláčková Šolcová, 2018; Nakonečný, 2012; Cakirpaloglu, 2012), jejich podstatným znakem je polarita (Nakonečný, 2012; Helus, 2018), ovlivňují reakce na různé situace a ovládání chování (Daňsová et al., 2021; Vágnerová, 2016; Poláčková Šolcová 2018).

1.2 Emoce a city

Někteří psychologové ve svých publikacích považují emoce za synonyma k citům a používají tyto výrazy proměnlivě nebo různými způsoby, jiní mezi emocemi a city hledají rozdíly. Podle Nakonečného (2015) je emoce nadřazená citu, cit tvoří prožitkovou složku emoce. Poláčková Šolcová (2018) emoce společně s afekty, náladami, city, vášněmi, emočními epizodami řadí mezi afektivní procesy. Pro Grosse (2015) je afekt nadřazený pojem pro všechny další výrazy související s emocemi. Afekty dělí na: emoce, stresové reakce a nálady. Poláčková Šolcová a Trnka (2015) hovoří o tom, že rozdílné přístupy k pojmu afekt a emoce můžeme zaznamenat také v anglosaské odborné literatuře. Zde odborníci považují afekt za prožitkovou složku emocí, jiní za behaviorální složku emocí. Oproti tomu v české literatuře se pod pojmem afekt skrývá prudká emoce a dlouhá emoce je považována za náladu. Všechny tyto rozdíly vedou k pojmovému chaosu (Poláčková Šolcová & Trnka, 2015).

Následující tabulka obsahuje české vymezení jednotlivých afektivních procesů a rozdíly mezi nimi. Hranice mezi některými jsou určovány velmi těžce.

Tabulka 1 Druhy afektivních procesů, jejich projevy, doba trvání a příklady

Druhy afektivních procesů	Projevy	Doba trvání	Příklady
Afekty	Prudké výbuchy citů	Velmi krátké trvání	Hněv, agrese, nadšení, vztek

Nálady	Citové stavy mysli, které ovlivňují aktivitu a chování člověka	Několik dnů	Aktivní a pasivní: veselá, smutná, podrážděná, rozjařená, stísněná
Vášeň	Hluboké, intenzivní citové stavy směřující k předmětům, jiným osobám, skupinám nebo aktivitám	Dlouhotrvající	Sportovní, sběratelská, karbanická, láska k dítěti, vášně pro alkohol
City	Mají signální i prožitkový charakter, vážou se ke konkrétnímu předmětu nebo příčině	Krátkodobé	Smutek, radost, strach, štěstí
Citové vztahy	Vážou se ke konkrétní osobě	Dlouhodobé	Láska, nenávisť, přátelství, nepřátelství
Pocity	Jednoduché zážitky	Krátkodobé	Pocit hladu, únavy
Vyšší pocity	Podmíněné kulturou, výchovou, morálkou, individuálním přístupem	Dlouhodobé	Náboženské, etické, estetické a intelektuální city

(zdroj: modifikováno dle Cakirpaloglu, 2012; Helus, 2018; Nakonečný, 2012; Poláčková Šolcová, 2018; Šimíčková-Čížková, 2012)

1.3 Klasifikace emocí

Emoce lze třídit podle různých kritérií. Stejně jak neexistuje jednoznačná shoda u odborné veřejnosti v rozlišení termínů emoce a city, tak neexistuje shoda, jakými možnými způsoby emoce třídit. Klasifikace emocí během historie prošla svým vývojem, někteří odborníci

rozlišují emoce podle délky trvání a intenzity; kvality; podle polarity nebo podle vztahu k osobě, předmětu, ke kterému se váží. Nejvíce se v odborné literatuře setkáváme s rozlišením: základní, sekundární a naučené emoce. Vágnerová (2016) uvádí dělení na emoce primární (základní) a sekundární. Základní emoce jsou vrozené a probíhají u všech lidí. Sekundární emoce jsou odvozené od základních a ovlivňuje je zkušenost jedince. Odráží se v nich chování jedince, jeho subjektivní názory, postoje k druhým lidem a k sobě samému a také sociálně kulturní prostředí, ze kterého pochází (Vágnerová, 2016). V publikaci Šimíčkové-Čížkové (2012) je uvedeno rozdělení emocí na tyto dva typy: emoce – citové stavy (nižší city, kterými se neprojevuje pouze člověk, ale také živočichové) a city – citové vztahy (vyšší společenské city, které vznikají pouze u člověka).

1.3.1 Základní emoce

Odborníci mezi základní emoce řadí šest až deset emocí. Poláčková Šolcová (2018) hovoří o tom, že projevem těchto emocí je jednoduchá, přímá a stereotypní reakce, která se pojí na tělesné procesy a projevy. Jsou patrné také u vyšších živočichů a jejich výzkumem se zabýval i britský přírodovědec Charles Darwin. Teorii primárních emocí dále rozšířili a o další výzkumy obohatili američtí psychologové Paul Ekman a Carroll Izard (Poláčková Šolcová, 2018). Helus (2018) dodává, že jsou to emoce, které každý zná, snadno je chápe a přichází s nimi často do styku. Tyto emoce provází mimické projevy výrazu tváře, zajišťuje je nervový orgán – limbický mozek a jsou rozpoznatelné napříč kulturami a národy (Cakirpaloglu, 2012).

Výčet základních emocí podle Ekmana a Izarda je stále jedním ze základních východisek mnoha odborných textů (Poláčková Šolcová, 2018; Vágnerová, 2016; Eilert (2016). Nakonečný (2012) k nim přidává ještě úzkost, která má blízko k strachu; stud; pocit viny (ten jiní odborníci řadí mezi vyšší city); starost, lítost (které mají blízko k smutku a hněvu); naděje a empatie (ty jiní autoři opět uvádějí u vyšších citů).

1. **Radost/štěstí** patří k pozitivním pocitům. Je spojena s celkovým oživením, má různou intenzitu. Pro člověka je přirozené, že se snaží co nejvíce prožívat pocity spokojenosti, blaha a radosti. Přispívá k dobré pohodě, pocitu harmonie. Podobný pocit jako radost je spokojenost a intenzivnější podoba radosti je štěstí.

2. **Smutek** je negativní emoce, která je spojena se ztrátou něčeho důležitého, významného, je to stav rezignace. Může mít různou intenzitu od sklíčenosti až k silnému

zármutku, či depresi. Charakteristickým doprovodem smutku bývá pláč. Intenzivnější formou je žal.

3. **Zlost/hněv** je negativní emoce, která vyjadřuje nespokojenost se vzniklou situací. Často ji vyvolává frustrace. Objevuje se v různé intenzitě, motivuje jedince k útoku a obraně před překážkou. Tato emoce může přerůst k nekontrolované a nežádoucí. Hněv je často spojen s agresí (hněv je emoce a agrese je její projev).

4. **Znechucení/pohrdání** je nepříjemný pocit. Tato emoce se objevuje, když se jedinec setká s něčím, co nesnáší, co je mu odporné, čeho se štítí. Tuto emoci může jedinec zažívat ve spojení s předměty i lidmi nebo způsoby jejich chování. Je spojena s nevolností, s nepříjemným pocitem v ústech. Velice silné znechucení jsou pocity odporu a hnusu.

5. **Strach** je negativní emoce, vyskytuje se v situacích, kdy jedinec pocítuje nebezpečí nebo ohrožení. Má různou intenzitu a pojí se s únikovou reakcí. Je nejsložitější emocí. Mírnou formou strachu je obava, intenzivní formou je hrůza nebo zděšení.

6. **Překvapení** je reakce na něco neočekávaného, co vzbuzuje u jedince libost nebo nelibost. Tuto emoci často doprovází typická mimika obličeje (otevřená pusa, doprovodné zvuky, např. výkřik; Eilert, 2016; Nakonečný, 2012; Poláčková Šolcová, 2018; Vágnerová, 2016).

1.3.2 Vyšší city

Člověk je tvor společenský, přichází během svého života do interakce s druhými lidmi, socializuje se, získává nejrůznější zkušenosti. Vnější i vnitřní vlivy mají vliv na rozvoj jeho hodnot, morálky, sebeuvědomění. Podle Poláčkové Šolcové (2018) se během života člověka rozvíjí nejen základní (primární) emoce, ale také ty vyšší, kterými se zabývá především sociální psychologie. Jsou výsledkem sociálního učení a osvojování zkušeností a říká se jim naučené emoce (Cakirpaloglu, 2012).

Šimíčková-Čížková (2012) je dělí do tří skupin: 1. **etické (mravní) city** se vztahují k hodnocení lidí, činů vlastních či druhých lidí; 2. **intelektuální city** bývají často motivem k učení, vzdělání a poznání; 3. **estetické city** vyvolává prožívání krásy, zvláště ve spojitosti s přírodou a uměleckými díly (Šimíčková-Čížková, 2012). Nakonečný (2012) toto dělení dále rozšiřuje o **citové vztahy**, které mohou mít pozitivní i negativní charakter a jedinec je pocítuje k další osobě. Poláčková Šolcová (2018) ještě samostatně uvádí **emoce skupinové**. Identifikace jedince se sociální skupinou přináší přesvědčení o skupinové identitě. Ta

následně ovlivňuje chování jedince, prožívání, do určité míry i přemýšlení a nese s sebou také důsledky členství ve skupině (Poláčková Šolcová, 2018).

1.4 Funkce emocí

Nejobecnější funkcí emocí je schopnost základní orientace v aktuální situaci, adekvátně reagovat, regulovat svou činnost na základě zpracovávání a hodnocení informací z vnitřního a vnějšího prostředí a aktivně se adaptovat na dané podmínky. Jedinec při reagování na danou situaci nepracuje pouze z momentálními podněty a pocity, ale čerpá také z minulých zkušeností. Podle Poláčkové Šolcové (2018) funkce emocí dělíme na intrapersonální, interpersonální a sociokulturní. Funkcí intrapersonální je schopnost třdit podněty a informace podle jejich důležitosti a významu pro daného jedince. Interpersonální funkce je stejně jako sociokulturní namířena vně, směrem k ostatním lidem, schopnost empatie, vcítit se a chápat emoce a prožívání druhých lidí. Sociokulturní funkce ovlivňuje a synchronizuje interakce mezi lidmi. Motivuje k prosociálnímu chování, být užitečný i druhým lidem, být prospěšný společnosti a eliminovat nevhodné chování (Poláčková Šolcová, 2018).

Nakonečný (2012) uvádí, že funkce emocí je především informační (zhodnocení všech podnětů), regulační (ovládání chování) a motivační (podněcování k reakci, činnosti). Šimíčková-Čížková (2012) doplňuje ještě funkci tonizující (ovlivnění množství a rychlost psychických reakcí nebo tlumící (snížení aktivity psychických i fyzických procesů) a organizující (snížení vnímavosti k nepodstatným vedlejším jevům).

1.5 Regulace emocí

Regulování emocí neznamena, že emoce člověk neprojevuje, potlačuje, skrývá, snaží se neobtěžovat okolí svými emočními projevy a své emoce vyjadřuje jen výjimečně. Některé emoční reakce jsou nevědomé a ani je nelze kontrolovat vůlí. Podle Poláčkové Šolcové (2018) regulace emocí znamená, že se v průběhu socializace, kognitivního vývoje a získáváním zkušeností člověk učí své emoce zpracovávat, učí se s nimi pracovat, zesilovat nebo zeslabovat jejich intenzitu také se učí své emoce prožívat (Poláčková Šolcová, 2018). Stuchlíková et al. (2005, s. 31) dodávají, že „regulace emocí neobsahuje jen ovlivnění intenzity prožitku a kontrolu vyjádření negativních emocí, jako jsou třeba hněv, znechucení, strach. Znamená i zesílení pozitivních emocí nebo jejich udržení po delší dobu“. Stuchlíková

et al. (2005) ve své publikaci také zdůrazňují, jak je důležité umět přeladit negativní emoce na pozitivní nebo alespoň do neutrálního stavu pro udržení duševní rovnováhy.

Tak jako neexistuje jednotná definice pro emoce, existuje v odborné literatuře spousta definic, které popisují regulaci emocí. Autoři se shodují v tom, že se regulace promítá do chování, prožívání, myšlení a cílů jedince. Odborníci také zkoumají v souvislosti s vědomou regulací emocí tzv. pravidla projevu (display rules; Matsumoto & Poláčková Šolcová, 2013). Tato pravidla člověk získává a přijímá za své výchovou, sociálními interakcemi a zkušenostmi v nejrůznějších situacích. Jsou dovednostmi, ale vliv na ně má také temperament (Matsumoto & Poláčková Šolcová, 2013).

Ekman a Friesen (1969, 1975, podle Matsumoto & Poláčková Šolcová, 2013) popsali šest možností, jak lidé v kulturně sociálním prostředí regulují své emoce: 1. zesílení emoce, 2. zeslabení emoce, 3. potlačení emoce, 4. přirozené projevení emoce, 5. skrýt nebo zkreslit emoci, 6. vědomě změnit význam emoce. Také zde uvedli, jaké člověk při regulování emocí používá strategie: behaviorální (potlačení nebo ovládání vnějších projevů emocí), kognitivní a motivační (hodnocení situace, hybná síla k dosažení cíle) a sociální (regulace emocí v různých sociálních interakcích; Matsumoto & Poláčková Šolcová, 2013).

2 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE V BATOLECÍM A PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Emoce a emoční prožívání je pouze jednou ze složek velmi komplikovaného psychického vývoje jedince a stejně jako kognitivní funkce prochází rozvojem a proměnami, které jsou platné pro danou věkovou etapu. Psychickým vývojem jedince se zabývá vývojová psychologie, studuje jeho průběh, zákonitosti a faktory, které ho ovlivňují od početí až po smrt. Psychický vývoj tvoří několik složek, zmiňují Vágnerová a Lisá (2021), a ty se navzájem ovlivňují: biosociální vývoj, vývoj kognitivních funkcí, vývoj motivačně emoční složky a psychosociální vývoj. Psychický vývoj ovlivňuje tělesný vývoj (dědičnost, vrozené dispozice) a sociální prostředí (především rodina, škola, sourozenci, vrstevnická skupina) (Vágnerová & Lisá, 2021).

„Psychický vývoj lze charakterizovat jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 29). Psychika jedince se postupně vyvíjí, proměňuje, není to vývoj rovnoměrný a plynulý, patří do něho také období klidu a jednotlivé skoky. Každý jedinec postupně směřuje k rozvoji své jedinečné osobnosti, individualitě (Vágnerová & Lisá, 2021). Bakalářská práce se zabývá emočním rozvojem dětí předškolního věku a jeho cílenou podporou ve výchovně vzdělávacím procesu. Pro správné uchopení problematiky je v této kapitole popsán emoční, kognitivní a sociální vývoj v předškolním, tak batolecím období, které mu předchází. Batolecí období vývojová psychologie datuje od 1 do 3 let, předškolní od 3 do 6 nebo 7 let, přesněji do věku, kdy dítě nastoupí do primárního vzdělávání.

2.1 Kognitivní vývoj

2.1.1 Batolecí období

Podle Říčana (2021) jsou nejvýznamnější milníky tohoto období autonomie (učení k samostatnosti), vývoj řeči a období vzdoru. Poláčková Šolcová (2018) udává, že batole umí zaměřit pozornost na předměty nebo děje, které jsou v centru jeho zájmu. Zdokonaluje svou řeč, slovní zásobu obohacuje denně o několik slov, postupně začíná tvořit jednoduché věty, skloňovat. Rozvíjí se také krátkodobá pracovní paměť (Poláčková Šolcová, 2018). Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje je batole ve fázi symbolického, předpojmového myšlení, píše Vágnerová a Lisá (2021). Jednoduše pracuje se symboly a znaky. Dovede si v mysli představit předmět nebo činnost, aniž by ho ve skutečnosti vidělo nebo konkrétní

činnost zrovna provádělo (Vágnerová & Lisá, 2021). Osvojuje si schopnosti vyjádřit, co chce, co cítí, co zamýšlí, co potřebuje, doplňuje Poláčková Šolcová (2018). Projevuje veliký zájem o okolní svět, na vše se ptá, všemu chce porozumět, vše ho zajímá, raduje se z nových objevů a z překážek, které zvládne překonat. Objevuje svou identitu a začíná často používat slovo *já* nebo *já-sám* (Poláčková Šolcová, 2018).

Říčan (2021) ve své publikaci zmiňuje, že období na konci třetího roku odborníci nazývají tzv. obdobím vzdoru neboli projevy negativismu. Některé děti ho překlenou relativně v klidu, u některých probíhají záchvaty vzteku, s kterými si rodiče a učitelé neví rady. Je to období častých konfliktů a nedorozumění. Dítě se za každou cenu snaží osamostatnit, chce samostatně rozhodovat, co bude nebo nebude dělat, nechce se podřídit, vyhovět nebo spolupracovat. Jakmile se utvoří osobnost dítěte, postupně toto období odezní (Říčan, 2021).

2.1.2 Předškolní období

Podle Koťátkové (2014) už u batolat můžeme pozorovat individuální rozdíly a u dětí předškolního věku jsou ještě patrnější. Vliv na tyto rozdíly mají vrozené dispozice a vnější prostředí (rodina, výchova, podnětné prostředí). U předškoláka pokračuje experimentální období s materiály, především s vodou, hlínou a pískem. Objevováním a poznáváním okolního světa rozvíjí své smyslové vnímání, pohybové dovednosti a kognitivní procesy. Projevuje se velmi dobrou mechanickou pamětí. Je schopno se učit spoustu říkanek, básniček a písniček (Koťátková, 2014). Vágnerová a Lisá (2021) popisují, že předoperační myšlení podle J. Piageta trvá přibližně od 2 do 7 let. Toto stadium se dále dělí na dvě substadia: předpojmové (2-4 roky) a názorné, intuitivní (4-7 let). Odborníci toto období také nazývají prelogické. Dítě nevytváří úsudky na základě logiky. Znaky myšlení a uvažování předškoláka můžeme rozdělit do dvou kategorií: 1. jak svět vnímá, jaké informace si vybírá (egocentrismus – uznává pouze jediné své vysvětlení, centrace – pozornost centruje na určitý znak a další považuje za nedůležité, fenomenismus – chápe svět, tak jak vizuálně vypadá, prezentismus – vnímá svět v přítomném okamžiku); 2. jak informace zpracovává (magičnost – prolíná realitu a fantazii, antropomorfismus – neživým objektům dává vlastnosti živých bytostí, arteficialismus – vše se dělá, vše vzniká lidskou činností, absolutismus – každé poznání má definitivní platnost; Vágnerová & Lisá, 2021).

2.2 Sociální vývoj

2.2.1 Batolecí období

Během tohoto období batole vstupuje do různých sociálních interakcí, píše Poláčková Šolcová (2018). Plně už zažívá svobodu pohybu, navazuje kontakty i s osobami, které nepatří do jeho rodiny. Pokud se nachází během sociální interakce v situaci, která je mu nepříjemná, dá své pocity najevo odtáhnutím, odchodem, útekem. Začíná se také objevovat tzv. sociální srovnávání. Dítě přichází více do styku se svými vrstevníky nebo staršími dětmi a začíná se s ostatními porovnávat. Učí se ve skupině prosadit, komunikovat, dosáhnout svých cílů (Poláčková Šolcová, 2018). Jak roste jeho aktivní slovní zásoba, zmiňuje Koťátková (2014), upouští postupně od komunikace činem, gestikulováním a nesrozumitelnými posunky. V sociálním prostředí rodiny a mateřské školy trénuje vyjadřovací schopnosti, řečový projev, správnou gramatiku a výslovnost (Koťátková, 2014).

2.2.2 Předškolní období

Během sekundární socializace se dítě aktivně začleňuje do mateřské školy a učí se fungovat mimo svou rodinu, udává Říčan (2021). Podle Vágnerové (2016) chování, vývoj a rozvoj osobnosti začínají formovat další vnější vlivy a to, mateřská škola a vrstevnická skupina (Vágnerová, 2016). V tomto období se dítě učí nové sociální dovednosti, jak uvádí Říčan (2021): spolupracovat, respektovat druhé a podřizovat se jejich přáním a zájmům, řešit konflikty, přijímat různé sociální role (role žáka, role kamaráda). K dodržování norem a pravidel je motivováno prostřednictvím odměn a trestů, začíná se formovat autoregulační systém – svědomí, pocit viny. Dítě začíná samo rozlišovat, které chování je dobré, které je nevhodné, které by dospělí neschvalovali (Říčan, 2021).

2.3 Emoční vývoj

2.3.1 Batolecí období

Poláčková Šolcová (2018) píše, že batole dokáže projevovat nejrůznější základní emoce od radosti a nadšení po naštvanost, vztek a vzdor. Kolem druhého a třetího roku se objevuje vrozené prosociální citění, má schopnost se vcítit do pocitů a prožitků jiných. Vnímá emoce jiných a reaguje na ně. Někdy se je snaží vyřešit pohlazením, útěchou nebo přivolá dospělou osobu, ať tuto situaci vyřeší. Batole se učí emoce identifikovat, pojmenovat, rozpoznávat a prožívat. Jakmile se začne vnímat jako součást sociální skupiny, začne se s ostatními členy

porovnávat a začne prožívat a projevovat také vyšší emoce, např. stud, vina, závist, rozpaky apod. (Poláčková Šolcová, 2018). Podle Koťátkové (2014) k tomuto období také patří strach, který batole projevuje v situacích s lidmi a událostmi, které jsou pro něj nové, neznámé.

Dochází k vývoji řeči, jak uvádí Říčan (2021), batole experimentuje se svým hlasem a zjišťuje, že ho může zesilovat a ztišovat, vyluzuje nejrůznější zvuky od broukání po křik. Nejrůznějšími zvuky doprovází své emoce (Říčan, 2021). Regulace emocí probíhají především za pomoci rodiče nebo učitele, popisuje ve své publikaci Poláčková Šolcová (2018), ten reaguje na emoční projevy batolete, seznamuje ho s pravidly, normami, vhodností emočních reakcí v určitých situacích a prostředích. Batole se také začíná cíleně a často zajímat o hry, zmiňuje Koťátková (2014), hraje si samostatně, rádo a se zaujetím, nejčastěji se jedná o hry pohybové, napodobivé a konstruktivní. Do her vkládá své zkušenosti s okolním světem, vše, co vidělo, co zná, co ho zaujalo, co se mu líbí. Při hrách rozvíjí komplexně své smysly, motorické a kognitivní schopnosti (Koťátková, 2014). Říčan (2021) dodává, že hra batoleti pomáhá se vyrovnat s tlakem vnějšího světa: neúspěchem, rozrušením, zahanbením nebo s konflikty, které denně prožívá.

2.3.2 Předškolní období

V předškolním období podle Poláčkové Šolcové (2018) dítě už dokáže své emoce regulovat i bez rodiče a učitele. Vybavuje si, co mu bylo v určitých situacích doporučeno a pokud neprožívá nezvladatelnou bouřlivou reakci, věnuje pozornost svým řečovým i emocionálním projevům a ovládá je. Dítě předškolního věku také dokáže emoce rozeznávat u druhých podle mimiky, gest a doprovodných reakcí (Poláčková Šolcová, 2018).

Stále se zvyšují jeho komunikativní schopnosti, jak zmiňuje Koťátková (2014), učí se své pocity a přání lépe vyjadřovat, umí říct, co se mu líbí a co ne, co ho rozčiluje, co mu dělá radost, a to nejen v komunikaci s rodičem nebo učitelem, ale také s vrstevníky. Smysl pro empatii a prosociální chování se v tomto období dále rozvíjí a je vhodné ho podporovat. Začíná se také rozvíjet emoční inteligence (Koťátková, 2014). V tomto období většinu svého času předškolák tráví s vrstevníky, píše Poláčková Šolcová (2018), při hrách a činnostech dochází u některých stále více k srovnávání a soutěžení. Občas až přecitlivěle prožívá neúspěch, lítost, porážku. Rodič i učitel řeší s dítětem předškolního věku nejrůznější situace, vysvětluje mu, jaké chování a projevy jsou vhodné, které naopak ne. Snaží se vyzdvihnout pozitiva dané situace, a tak postupně dítě více a více seznamuje se způsoby regulace emocí (Poláčková Šolcová, 2018).

2.3.3 Význam emocí v životě dítěte předškolního věku

Informace, které emoce poskytují člověku o sobě samém a také o druhých jsou neocenitelné. Olărescu (2023) ve svém článku zdůrazňuje, jak je důležité emocionální vývoj dítěte neopomíjet již od raného věku. Dítě během dne zažívá spoustu pozitivních i negativních emocí a tím poskytuje dospělým informace o svém stavu. Protože spoustu situací ještě nezvládne bez pomoci a podpory dospělé osoby, emoce jsou signály pro dospělého, co dítě potřebuje, jak se cítí. Radost projevuje, když je spokojené a cítí se v bezpečí, strach nebo smutek projevuje, když je v nepohodlí. Když se začne vztekat, znamená to, že se mu něco nelíbí, neumí bez pomoci vyřešit problém, zdolat překážku. Smutek snižuje jeho aktivitu. Každá emoce dítě něco naučí, proto je důležité, aby dospělí k emocím dítěte přistupovali citlivě, s pochopením, byli mu oporou, předali mu způsoby, jak emoce regulovat, jak se vyrovnávat s pozitivními i negativními pocity a jak být vnímavý k pocitům druhých. Emocionální vývoj dětí je spojen s vývojem kognitivním, sociálním, řečovým a morálním. Přístup a chování dospělých ho může podpořit nebo naopak zpomalit (Olărescu, 2023).

Jak rodiče ovlivňují emocionální vývoj během primární socializace, popisují ve své studii Denham et al. (2015). Děti neustále pozorují své okolí, chování a emoční prožívání druhých a tím shromažďují vzorce, jak emoce vhodně nebo nevhodně vyjadřovat. Rodiče mají na prožívání a vyjadřování emocí vlastních dětí velký vliv, často tak můžeme u dětí zaznamenat hluboce zakořeněné nesprávné vzorce emočních projevů. Emoce dětí vyvolávají u rodičů různé reakce. Citově pozitivní reakce a pochopení rodičů pro dosud nevyzrálé emoční reakce dětí pomáhá rozvoji emocí, porozumění emocím a postupně rozvoji emočních kompetencí. Naopak necitlivé negativní vyjadřování rodičů dokáže emoční rozvoj brzdit (Denham et al., 2015).

Podle Polákové (2019) nemají emoce v životě dítěte význam jen ten, že okolí signalizují co prožívá, o co se zajímá, co se mu líbí nebo naopak nelíbí. Pokud rodič a následně učitel věnuje pozornost pocitům dětí, nepomůže mu pouze vyznat se v jednotlivých emocích a porozumět jim, ale především získat důvěru v sebe a okolní svět, být vnímavý k sobě i ostatním lidem. Rodiče i učitelé by měli o emocích s dětmi otevřeně hovořit, projevovat je. Pozorováním, nápodobou a podporou se dítě naučí s jednotlivými emocemi vypořádat a díky tomu být v kolektivu úspěšný, spolupracovat, být empatický. Je dobré naučit děti využít pozitivní emoce k motivaci, k dosažení vytyčených cílů, překonání překážek a naplnění potřeb. K životu patří také negativní emoce a dítě by se s nimi mělo naučit vyrovnávat a překonávat je, aby u něho nevznikly psychosomatické zdravotní problémy. Citlivá

a záměrná péče o emoce dítěte přispívá k rozvoji sociálně-emočních dovedností nejen během předškolního věku, ale v průběhu celého života jedince (Poláková, 2019).

3 EMOČNÍ ROZVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Emoční rozvoj úzce souvisí se socializací, aby se dítě optimálně emočně rozvíjelo, potřebuje přiměřené interakce s dospělými a vrstevníky. Základy pro rozvoj emocí jsou položeny v rodině. Jakmile dítě nastoupí k předškolnímu vzdělávání, emoční rozvoj se stává součástí výchovně vzdělávacího procesu. Význam podpory emočního rozvoje a rozvoje emoční inteligence si v dnešní době uvědomují rodiče i učitelé a cíleně se jím zabývají. Následující kapitola popisuje emoce v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, emoční kompetence předškoláka a roli učitelky při působení na emoční rozvoj dětí předškolního věku.

3.1 Emoce ve vzdělávacím obsahu RVP PV

Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je rozdělen do pěti základních oblastí. Dítě v těchto oblastech poznává samo sebe, svět a prostředí, které jej obklopuje, druhé lidi, naši kulturu a společnost. Syslová et al. (2019) ve své publikaci uvádějí, že biologické a psychologické oblasti (Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika) se orientují na osobnost dítěte, rozvoj jeho vnímání, myšlení získávání dovedností, dítě v těchto oblastech zapojuje své tělo, ruce a mysl. Oblasti interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální (Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět) jsou zaměřeny směrem k druhým lidem. Dítě se zde seznamuje se světem, tradicemi, kulturou, učí se spolupracovat a přijímat jako součást společenství (Syslová et al., 2019). „Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (MŠMT, 2021, s. 14).

Poznávání emocí, rozvoj citového prožívání a regulace emocí je zastoupeno především v oblasti *Dítě a psychika*, konkrétně v třetí podoblasti *Sebepojetí, city a vůle*. Ve vzdělávací nabídce jsou obsaženy „příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání; cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání (zvláště záporných emocí); mimické vyjadřování nálad“ (MŠMT, 2021, s. 21). Na tyto nabídky navazují očekávané výstupy (předpokládané výsledky): „Dítě dokáže ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování; uvědomuje si příjemné a nepříjemné citové prožitky; dítě dokáže prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snaží se ovládat své afektivní chování; dokáže vyjadřovat své

prožitky“ (MŠMT, 2021, s. 21-22). Činnosti související s rozvojem sociální citlivosti jsou zahrnuty v oblasti *Dítě a ten druhý*, např. ve vzdělávací nabídce „aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi; hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor“ (MŠMT, 2021, s. 23). V očekávaných výstupech této oblasti je napsáno: „Dítě dokáže porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad; respektovat potřeby jiného dítěte; přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou; chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním“ (MŠMT, 2021, s. 24). Oblast *Dítě a společnost* se soustředí na pravidla soužití s ostatními lidmi, dítě se učí přizpůsobit, adaptovat, ovládat své chování ve společnosti a tím se postupně seznamuje s vyššími city. Vzdělávací nabídka obsahuje: „Setkávání s pozitivními vzory vztahů a chování; aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku a mravní hodnoty“ (MŠMT, 2021, s. 25-26). Očekávané výstupy z této oblasti jsou: „Dítě se dokáže začlenit do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti; dokáže porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých; adaptovat se na život ve škole; spolupracovat, přijímat autoritu; utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách; odmítat společensky nežádoucí chování“ (MŠMT, 2021, s. 26).

Pojetí nového RVP PV, do kterého se MŠ mohou dobrovolně zapojit od 1. září 2025 a povinně od 1. září 2026, je orientováno na rozvoj osobnosti dítěte po stránce sociální, emociální, kognitivní a fyzické, došlo v něm k vyvážení socio-emočního a kognitivního rozvoje dítěte. Cíle předškolního vývoje jsou zde formulované očekávanými výsledky učení v klíčových kompetencích a očekávanými výsledky učení ve vzdělávacích oblastech a vymezením základních gramotností. V novém RVP PV je vzdělávací obsah uspořádán do čtyř vzdělávacích oblastí, rozvoj emocí je obsažen v oblasti *Dítě a jeho psychika*. Klíčové kompetence se proměnily, socio-emoční dovednosti dítěte jsou obsaženy především v *klíčové kompetenci osobnostní a sociální* (dále KOS) a v *kommunikační* (dále KKK). V očekávaných výsledcích učení (dále OVU) v KKK (Vyjadřuje se různými způsoby) je zmíněno: „Dítě srozumitelně vyjadřuje své myšlenky, pocity a názory verbálně i neverbálně, gestem, postojem, pohybem“ (MŠMT, 2025, s. 27). KOS (Chová se empaticky a projevuje ohleduplnost k druhým) obsahuje OVU, které souvisí s poznáváním emocí, rozvojem empatie a prosociálního chování: „Dítě si uvědomuje své vlastní emoce a na jejich základě vnímá emoce druhých. Naslouchá ostatním, podporuje je a pomáhá jim. Problémové situace

řeší citlivě, s ohledem na druhé (MŠMT, 2025, s. 33). Regulace emocí a ovládání chování je zahrnuta v OVU KOS (Rozlišuje vhodné a nevhodné chování): „Dítě si všímá a posuzuje přiměřenost chování v různých situacích. Diskutuje o významu projevů vhodného chování a jeho pozitivním přínosu pro společnost, stejně jako o důsledcích nevhodného chování“ (MŠMT, 2025, s. 34).

Vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika* popisuje v okruhu *Sebepojetí, autonomie a emoce* příležitosti, při kterých se učitel snaží rozvíjet emocionální samostatnost dítěte, rozpoznávání emocí, kultivaci emocí, podporovat ve třídě pozitivní emoční ladění, překonávání emocionálních bariér a negativních emocí a také pomocí vzorů ukazovat dětem vhodné prožívání emocí v různých situacích. OVU, které se týkají emočního rozvoje dítěte předškolního věku, jsou následující: Dítě se orientuje v základních emocích a pocitech; vhodně projevuje emoce vůči sobě, blízkým a cizím osobám; navazuje a rozvíjí citové vazby; vyrovná se s neúspěchem. Prosociální chování, budování mezilidských vztahů, rozvoj empatie a rozvoj společenského chování zahrnuje vzdělávací oblast *Dítě, ten druhý a společnost* v okruhu *Adaptace v novém prostředí a socializace ve společnosti*. OVU z tohoto okruhu jsou: dítě si poradí v nové situaci; začlenění se do skupiny; přijímá různé sociální role; ovlivňuje směřování společné činnosti; navazuje a udržuje dětská přátelství. (MŠMT, 2025).

3.2 Emoční inteligence a sociálně-emoční dovednosti

Odborníci v české i zahraniční literatuře nepoužívají jednotně význam pojmů: emoční inteligence a sociální inteligence. Někteří autoři tyto inteligence od sebe odlišují, jiní sociální inteligenci považují za součást emoční inteligence, jak uvádí Shapiro (2014). Nejednotně se také v odborné literatuře používají termíny sociální a emoční dovednosti. Podle Stuchlíkové et al. (2005) se odborníci přiklánějí ke kompromisu a častěji používají termín sociálně-emoční dovednosti. A poslední nejednotnost je v zaměňování termínu emoční kompetence (i sociálně-emoční kompetence) a emoční inteligence. Tato podkapitola tyto pojmy blíže upřesňuje.

Michek et al. (2022) ve své studii zmiňují, že poprvé koncept emoční inteligence ve své knize uvedli psychologové Peter Salovey a John D. Mayer a celosvětově jej zpopularizoval americký psycholog Daniel Goleman. Základním prvkem emoční inteligence jsou emoce a její definice zní: „Schopnost vnímat emoce, zpřístupňovat a vzbuzovat emoce za účelem podpory myšlení, rozumět emocím a emočnímu poznání a regulovat emoce tak, aby jedince

vedly k emočnímu a intelektuálnímu růstu“ (Mayer & Salovey, 1997, podle Michek et al., 2022, s. 206). Existují dva nejznámější teoretické přístupy, které vymezují emoční inteligenci, píše Vágnerová (2016). Peter Salovey a John D. Mayer popisují emoční inteligenci jako komplexní schopnost, která zahrnuje inteligenci sociální, emoční a praktickou. Podle jejich názoru emoční inteligence ovlivňuje tyto čtyři oblasti: vnímání a vyjadřování emocí; porozumění emocím; využívání emocí při řešení problémů; regulace a řízení emocí. Druhý přístup podle amerického psychologa Reuvena Bar-Ona chápe emoční inteligenci jako emoční zdatnost. Komplex kompetencí, dovedností, jak člověk dobře zná sám sebe, navazuje kontakty, vyrovnává se s životními problémy apod. Emoční zdatnost podle Reuvena Bar-Ona obsahuje pět dovedností: intrapersonální dovednosti; interpersonální; adaptabilitu; toleranci vůči stresu; dispozici cítit se dobře (Vágnerová, 2016).

Stuchlíková et al. (2005) ve své publikaci vysvětlují, jaký je rozdíl mezi termíny kompetence a inteligence. Inteligence je schopnost učit se, řešit problémy, přizpůsobit se, umět aplikovat dosud získané zkušenosti v nových situacích. Kompetence jsou znalosti a dovednosti, které jedinec získává během života a umožňují mu úspěšně dosáhnout stanovených cílů. V pedagogice se termín kompetence používá ve spojení s dosaženými výchovně-vzdělávacími cíli. Kompetence je „požadovaný (průběžný) cílový stav výchovně vzdělávacího snažení, dosahovaný postupně, po dílčích krocích“ (s. 16). V souvislosti s myšlenkou celoživotního vzdělávání je rozvoj kompetencí nekončící proces, každý jedinec je může neustále rozvíjet a prohlubovat (Stuchlíková et al., 2005). Podle Kodýma (2014) emoční kompetence vychází ze základních složek emoční inteligence. Ve své publikaci také uvádí, že sociální dovednosti a kompetence mají blízko k pojmu emoční inteligence (Kodým, 2014).

Rozvíjet sociálně-emoční dovednosti a položit základy pro budování emoční inteligence během předškolního vzdělávání je důležité z mnoha důvodů. Tyto dovednosti mají vliv na školní úspěšnost, jak ve své studii zmínily např. Denham a Bassett (2019). Děti, které se umí vyrovnávat s citovým prožíváním svým a svých blízkých, regulovat své emoce, nejen že ve škole dosahují lepších výsledků, ale také snadněji navazují a udržují ve škole přátelské vztahy s vrstevníky i učiteli, pozitivně vnímají vzdělávání a udržují si duševní zdraví. Děti sociálně-emoční kompetenci rozvíjí během nejrůznějších sociálních interakcí, pozorováním sociálně-emocionálního chování rodičů, vrstevníků a učitelů. Úkolem učitelů

je poskytnout dětem emocionálně podpůrné prostředí a využít svých profesních dovedností k budování emoční inteligence u dětí (Denham & Bassett, 2019).

V souvislosti se školní úspěšností a plynulým přechodem na primární vzdělávání se mimo jiné u dětí předškolního věku sleduje a diagnostikuje emoční zralost. Jak píše Thorová (2015), je to oblast, která napomáhá dítěti na konci předškolního vzdělávání zvládnout adaptaci na nové prostředí, nové nároky ve vzdělávání a přijetí nové sociální role. Vágnerová a Lisá (2021) ve své knize uvádí, že prosociální chování je závislé na rozvoji emoční zralosti. Jedině děti, které si již osvojily sociální a emocionální dovednosti, se dokážou chovat prosociálně a altruisticky, být ohleduplní, pomáhat, rozdělit se, ustoupit, projevovat sympatie a empatii (Vágnerová & Lisá, 2021). Podle Stuchlíkové et al. (2005) rozvinuté sociálně-emoční dovednosti pomáhají dítěti také k emoční sebeúčinnosti (self-efficacy), užívání emočního slovníku, přeladění nebo zvládání stresu a také při sebehodnocení úspěchů a chyb.

Pokud chce učitel u dětí rozvíjet sociálně-emoční dovednosti, měl by se podle Svobodové et al. (2015), Mertina a Gillernové (2015) zaměřit na tyto oblasti:

Sebepojetí (vytvoření vztahu k sobě samému). Učitel svým přístupem, vystupováním a výchovou ovlivňuje, jaký si dítě vytvoří vztah samo k sobě, jak se bude hodnotit. Proto by měl každé dítě respektovat i s jeho specifickými zvláštnostmi, nenálepkovat a nekritizovat. Podporovat ve skupině přátelské vztahy, projevovat empatii, nezlehčovat emoce dětí, akceptovat jejich prožitky a potřeby.

Samostatnost, která s sebou v předškolním věku přináší úspěchy i nezdary. Učitel by měl ve třídě zavést normy a pravidla (dítě projevuje svobodně své emoce a potřeby jen tam, kde se cítí bezpečně, musí chápat, které chování je přípustné a které už ne). Zapojovat děti do plánování činností, motivovat je k samostatnosti.

Uvědomování si citů a ovládání jejich projevů. Učitel by měl při různých příležitostech pozitivní a negativní emoce pojmenovávat, vysvětlovat dětem, kdy a proč jaké emoce cítíme, mluvit o svých emocích a prožitcích. Vést děti k osvojování přiměřených projevů emocí, k empatii a respektování potřeb všech ve skupině. Měl by být svým chováním a ovládáním emocí příkladem.

Vůle a vytrvalost (potřebné schopnosti k vědomému řízení svého chování). Učitel děti motivuje k tomu, aby své chování ovládaly. Vede děti k dokončení započaté práce. Umožňuje dětem samostatně řešit problémy, hádky, nedorozumění. Plánuje výchovně

vzdělávací nabídku, tak, aby dítě zažilo úspěch a tím získalo k učení pozitivní vztah. Zná individuální možnosti každého dítěte ve skupině, protože co je pro některé dítě snadný cíl, pro jiné dítě může být nedosažitelný.

Komunikace (vstřícná a citlivá). Pouze dítě, které se ve skupině cítí bezpečně a je přijímáno i se svými individuálními zvláštnostmi, komunikuje bez zábran a navazuje přátelské vztahy. Učitel by měl projevovat upřímný zájem o každé dítě, naslouchat dítěti a mluvit s ním o jeho pocitech a zálibách (Svobodová et al., 2015; Mertin & Gillernová, 2015).

3.3 Role učitele při emočním rozvoji dítěte předškolního věku

V odborné literatuře je pedagog, který působí v předškolní instituci, označován jako učitel mateřské školy, předškolní pedagog nebo učitel předškolního vzdělávání. V dnešní době je profese učitele mateřské školy v rovnocenném postavení s profesí učitele primárního nebo středního vzdělávání, jak uvádějí Průcha et. al. (2016) nebo Majerčíková et al. (2015). V pedagogickém slovníku najdeme pro učitele tuto definici: „Profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et al., 2013, s. 326). Burkovičová a Kropáčková (2014) dále specifikují, že k vykonávání učitelské profese by neměl mít pouze odborné předpoklady (kvalifikaci) ale také předpoklady osobnostní. Chut' a motivaci, přesvědčení o užitečnosti a smyslu učitelské profese. Soubor odborných a osobnostních předpokladů se nazývá profesní kompetence (Burkovičová & Kropáčková, 2014).

Profesní kompetence jsou „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha et al., 2013, s. 130), učitel je získává již v rámci profesní přípravy a úroveň těchto kompetencí dále rozvíjí vykonáváním praxe v oboru a dalším vzděláváním. Tyto kompetence jsou popsány v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství, je platný pro přípravu učitelů a učitelek všech předmětů a všech stupňů škol. Obsahuje 18 kompetencí, které jsou rozděleny do šesti oblastí: vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; plánování, vedení a reflexe výuky; prostředí pro učení; zpětná vazba a hodnocení; profesní spolupráce; profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. U každé kompetence jsou rozepsané tři úrovně naplnění: 1. absolvent/absolventka (k naplnění dochází během studia), 2. začínající učitel/učitelka (k naplnění dochází během adaptačního období) a 3. zkušený učitel/zkušená učitelka

(naplňuje se během soustavného zapracování a sbírání zkušeností v učitelské profesi; MŠMT, 2023).

V RVP PV je uvedeno, že hlavní náplní profese učitele mateřské školy je výchova a vzdělávání dětí předškolního věku s přímou vazbou na rodinnou výchovu. V mateřské škole učitel pracuje především s dětmi ve věku od 3 (někdy i od 2 let) do 6 nebo 7 let. Je nutné, aby znal věková a vývojová specifika dětí a ve své práci je zohledňoval a přihlížel k individuálním zvláštěnostem a zájmům dětí, volil ve výuce prožitkové učení, vedl děti k iniciativě a získávání zkušeností formou hry a spontánního učení. Učení, které u dítěte vyvolává emoce, prožitky je v dnešní době pokládáno za základní prostředek v předškolním vzdělávání (MŠMT, 2021).

Přehled kompetencí a jejich bližší vysvětlení, které souvisí s profesí učitele mateřské školy dle Syslové (2013) a Svobodové et al. (2017):

Kompetence předmětová. Učitel má znalosti v oboru předškolní pedagogiky, disponuje znalostmi v oblastech různých vědních oborů jako je matematika, historie, kultura, přírodní vědy, umění, český jazyk a dokáže tyto znalosti promítnout do edukačních činností v prostředí mateřské školy.

Kompetence didaktická a psychodidaktická. Učitel zná různé pedagogické strategie, umí je používat v praxi. Má znalost kurikula, zná klíčové záměry předškolního vzdělávání, podílí se na tvorbě školního a třídního vzdělávacího programu, připravuje činnosti v souladu s cíli a obsahem vzdělávání v RVP PV. Umí používat hodnocení, seznamuje děti se sebehodnocením.

Kompetence pedagogická. Učitel rozvíjí a motivuje dítě k učení, pokládá dobrý základ pro další vzdělávání dětí. Sleduje inovace ve vzdělávání, využívá ve výuce konstruktivistický přístup a tím zajišťuje aktivitu, zvědavost a spolupráci dětí. Respektuje individuální zvláštěnosti dětí a ovládá principy individualizace a diferenciací ve vzdělávání. Zná Úmluvu o právech dětí a její obsah respektuje.

Kompetence diagnostická a intervenční. Učitel ovládá nástroje a metody pedagogické diagnostiky a umí je používat v praxi. Zná děti a jejich vývojové charakteristiky, v diagnostice respektuje individuální potřeby a možnosti dětí, jejich specifické zvláštěnosti a rozdíly ve vývoji. Umí řešit konfliktní situace ve třídě a rozpoznat nežádoucí nebo problematické chování dětí.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační. Tato kompetence se netýká pouze interakce dítě – učitel, ale také učitel – učitel, učitel – rodič. Učitel se snaží dosáhnout pozitivního a bezpečného klimatu ve třídě, ve škole. Má odborné znalosti v sociální psychologii a problematice rodiny, snaží se srozumitelně a efektivně komunikovat s dětmi, kolegy a rodiči. Uvědomuje si, že součástí komunikace je také naslouchání a vstřícný přístup.

Kompetence manažerská a normativní. Učitel školy zná strategické dokumenty vzdělávací politiky, sleduje jejich úpravy a změny. Umí organizovat a naplánovat výchovně-vzdělávací činnosti. V jeho práci má místo sebereflexe a profesní portfolio. Spolupracuje s kolegy a rodiči, zajímá se o řízení, rozvoj a evaluaci mateřské školy.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Tato kompetence se týká především přístupu a ochoty k zvyšování kvality profesních kompetencí. Učitel se aktivně zajímá o další vzdělávání. Umí přijímat změny v předškolním vzdělávání, je příznivě nakloněn myšlence celoživotního vzdělávání. Dodržuje etický kodex učitelské profese, chová se a vystupuje v praxi i mimo ni jako pedagogický profesionál. Pečuje o své fyzické a duševní zdraví (Syslová, 2013; Svobodová et al., 2017).

Nároky na kvalitu předškolního vzdělávání se zvyšují, zmiňuje ve své knize Syslová (2013). To ukazuje i tento soubor sedmi kompetencí, který na profesi učitele mateřské školy klade velké nároky. Tyto kompetence jsou navzájem provázané a ovlivňují výkon učitele. Pokud chce učitel svou práci zdokonalovat a vylepšovat, je nutné, aby tyto kompetence neustále rozvíjel, svou práci pravidelně hodnotil, zajímal se o nové trendy v předškolním vzdělávání a své vzdělání obohacoval. Jakýkoli pedagogický pracovník, tedy i učitel mateřské školy má povinnost si své vzdělání rozšiřovat, obnovovat a doplňovat v duchu myšlenky celoživotního vzdělávání (Syslová, 2013).

Pokud je cílem učitele rozvíjet u dětí sociálně-emoční dovednosti, budovat emoční inteligenci, je nutné, aby tyto dovednosti sám měl, dokázal vědomě pracovat s vlastními emocemi a adekvátně reagoval na emoce dětí. Tyto dovednosti patří mezi sociální, psychosociální a komunikační profesní kompetence učitele a také mezi profesně a osobnostně kultivující. Učitel je rozvíjí a zlepšuje získáváním zkušeností během sociálních interakcí a sebevzděláváním. Při každodenním kontaktu s dětmi zažívá učitel nejrůznější situace, shromažďuje zážitky, jak děti projevují a regulují své emoce. Tyto situace jsou často náročné a obtížně zvladatelné. I v takových situacích by měl být učitel empatický, projevovat pochopení pro emoční labilitu dětí a postupně cíleně u dětí rozvíjet sociálně-emoční dovednosti, které jim pomohou pracovat s jejich pocity. Důležité také je, aby si v každé

situaci zachoval profesionální přístup, přátelské a vstřícné vystupování s ostatními lidmi, dokázal racionálně řešit problémy a konflikty, vytvářel pozitivní klima ve třídě i škole. Aby si zachoval psychickou rovnováhu a nadhled, měl by pečovat nejen o potřeby dětí, ale také o své duševní zdraví. Pokud je učitel ve své profesi spokojený, pociťuje radost a naplnění ze své práce, podaří se mu s dětmi navázat důvěrný vztah a komunikaci, která podporuje rozvoj sociálně-emočních dovedností (viz sekce číslo 8).

RVP PV, které bude povinně v platnosti od 1. 9. 2026, obsahuje novou kapitolu Pedagogický tým školy. V této kapitole je zmíněno, jak profesní a osobnostní kompetence učitele ovlivňují kvalitu předškolního vzdělávání. Učitel, který volí empatický, respektující a trpělivý přístup, je schopen vytvořit ve třídě příznivé klima, ve kterém se děti budou cítit v bezpečí a přijímané. Pro rozvoj a vzdělávání dětí by měl učitel s láskou a upřímným zájmem vymýšlet nejrůznější podnětné aktivity. Měl by upřednostňovat pozitivní komunikaci ve vztahu k dětem, rodičům i kolegům na pracovišti a tím se podílet na tvorbě harmonického prostředí mateřské školy. V každé situaci by měl vystupovat jako profesionál a vzor, provádět sebereflexi a tím své profesní a osobnostní kompetence stále zkvalitňovat (MŠMT, 2025, s. 10).

3.4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části bakalářské práce byla představena základní témata, která jsou důležitá pro pochopení významu emočního rozvoje dětí předškolního věku, jeho zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a roli učitele při působení na emoční rozvoj dětí předškolního věku.

První kapitola seznamuje s emocemi, komplexními psychickými procesy, které jedince provází každý den. Studium emocí se zabývá mnoho oborů a v dnešní době stojí v popředí přístup, který zohledňuje myšlenku, že emoce jsou biopsychosociální reakce na různé události a situace. Odborníci termíny emoce a city používají nejednotně, proto jsou zde popsány druhy afektivních procesů a rozdíly mezi nimi. Je zde uvedeno dělení emocí na základní (primární) a sekundární (vyšší city). Základní emoce (radost, strach, smutek, znechucení, vztek a překvapení) jsou podrobně představeny a tvoří teoretický základ pro část výzkumného šetření bakalářské práce, které se týká zkušeností učitelek se základními emocemi dětí předškolního věku. První kapitola také obsahuje funkce a regulace emocí. Funkce zajišťují především orientaci v momentální situaci a ovládání chování. Regulace (nebo jinak kultivace) emocí představuje důležitou dovednost, díky níž jedinec umí své

emoce prožívat, zdravým a pro okolí přijatelným způsobem zpracovávat a udržovat tak vnitřní emoční rovnováhu.

Druhá kapitola popisuje kognitivní, sociální a emoční vývoj dítěte v batolecím a předškolním věku. Vývoj dítěte v tomto věku prochází dynamickým rozvojem, je doprovázen spoustou psychických, sociálních i emočních změn. Učitelka mateřské školy by měla mít povědomí o vývojových charakteristikách, poznávacích schopnostech a typických projevech sociálního a emočního vývoje pro dané věkové období dítěte.

Třetí kapitola zahrnuje stěžejní informace pro výzkumné šetření praktické části bakalářské práce: Jaký význam učitelky přisuzují emočnímu rozvoji a s jakými obtížemi se při snaze o emoční rozvoj potýkají. Je zde sepsáno postavení emocí v RVP PV, vysvětleny termíny sociálně-emoční dovednosti a emoční inteligence, popsány kompetence učitelky mateřské školy, s důrazem na sociální, psychosociální a komunikační profesní kompetence, které učitelka využívá při působení na emoční rozvoj dětí předškolního věku. Poznávání emocí a jejich kultivace je v RVP PV obsaženo především ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. Oblasti Dítě a ten druhý a Dítě a společnost zahrnují činnosti, které směřují k rozvoji empatie, sociální citlivosti, snášenlivosti a ohleduplnosti. Také je zde zmíněno postavení emocí v novém RVP PV, které bude v platnosti od 1. 9. 2026. Výchovně vzdělávacím cílem během emočního rozvoje dítěte předškolního věku je rozvíjení sociálně-emočních dovedností a položení základů pro budování emoční inteligence. Dle odborníků mají tyto dovednosti vliv na školní úspěšnost, postavení dítěte v kolektivu, adaptabilitu a navazování přátelských vztahů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole bude představen kvalitativní výzkum, jehož cílem je popsat zkušenosti učitelek s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Jaký význam učitelky přisuzují emočnímu rozvoji, s jakými obtížemi se při snaze o emoční rozvoj potýkají a jaké mají zkušenosti s rozvojem základních emocí dětí předškolního věku. Tato kapitola obsahuje hlavní a dílčí výzkumné otázky, etická pravidla, která byla dodržena při výzkumném šetření a výzkumný soubor, který tvoří pět učitelek mateřských škol. Dále jsou zde popsány výhody a nevýhody polostrukturovaného rozhovoru, který byl zvolen metodou sběru dat a stručně vysvětlena interpretativní fenomenologická analýza, která byla použita při analýze získaných dat.

4.1 Výzkumné cíle

Všechny typy výzkumu mají stejný postup pro provedení výzkumného šetření. Na začátku je nutné vymezit oblast výzkumu (oblast, kde budeme zkoumat), stanovit výzkumný problém (výzkumník bude hledat řešení), vymezit účel výzkumu (co se bude z problému zkoumat a jak), určit výzkumné otázky (ty definují směr zkoumání) nebo hypotézy (Hendl, 2023). Podle Mišoviče (2019) by měl být výzkumný problém v rámci kvalitativního výzkumu součástí běžného každodenního života jedinců. Nejedná se o objasnění objektivních teorií, ale o subjektivní vnímání světa daným jedincem.

Hlavní výzkumný cíl bakalářské práce je: Popsat zkušenosti učitelů mateřských škol s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Z hlavního výzkumného cíle byly vytvořeny tyto **dílčí výzkumné cíle**:

- Odkrýt významy přisuzované učiteli emočnímu rozvoji dětí předškolního věku.
- Odhalit obtíže považované učiteli za podstatné při emočním rozvoji dětí předškolního věku.
- Popsat prožité zkušenosti učitelů s rozvojem základních emocí dětí předškolního věku.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka v kvalitativním výzkumu udává směr, kterým se bude výzkumné šetření odvíjet. Směřuje k objevení, prozkoumání, hledání, jak píše Mišovič (2019): „charakterizuje výzkumný problém“ (s. 59). Výzkumné otázky dělíme na obecné (hlavní) a specifické

(dílčí). Dílčí výzkumné otázky zužují, upřesňují nebo specificky zaměřují směr výzkumného šetření (Mišovič, 2019).

Z hlavního výzkumného cíle vychází **hlavní výzkumná otázka**: Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s emočním rozvojem dětí předškolního věku? Z hlavní výzkumné otázky byly stanoveny tyto **dílčí výzkumné otázky**:

- Jaký význam přisuzují učitelé emočnímu rozvoji dětí předškolního věku?
- Jaké obtíže jsou pro učitele zásadní při emočním rozvoji dětí předškolního věku?
- Jaké jsou zkušenosti učitelů se základními emocemi dětí předškolního věku?

4.3 Pojetí a etika výzkumu

Bakalářská práce využívá kvalitativní metodologie. V rozhovorech s učitelkami mateřských škol byly odhalovány jejich skutečné prožité zkušenosti s emočním rozvojem dětí předškolního věku. S výzkumem se pojí etická pravidla, která jsou psaná i nepsaná, jak zmiňuje ve své publikaci Mišovič (2019). I když neexistuje etický standard kvalitativního výzkumu, výzkumník by měl dodržovat etické principy, které se týkají přípravy, realizaci, interpretaci, prezentaci získaných dat a také samotných účastníků výzkumného šetření. Nejvíce pozornosti se věnuje participantům a ochraně jejich osobních údajů (GDPR; Mišovič, 2019).

Při komunikaci s účastníky výzkumného šetření byla zachována tato etická pravidla: participantky souhlasily s průběhem výzkumu; pokud nechtěly na některou otázku odpovědět, bylo jim vyhověno; byla zachována jejich anonymita; data nebyla poskytnuta žádné další straně; participantky obdržely k podpisu informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru, jehož vzor je přiložen v příloze P I.

4.4 Výzkumný soubor

V kvalitativních výzkumech je nejvíce volen záměrný výběr participantů. Rozhovory byly uskutečněny s učitelkami, které mají s emočním rozvojem dětí předškolního věku prožité zkušenosti, jsou ve své praxi stabilizované, své zkušenosti aktivně využívají v praxi, získané profesní kompetence neustále rozvíjí a ví, jakými aktivitami lze podporovat ve výchovně vzdělávacím procesu emoční rozvoj dětí. V odborné literatuře nepanuje shoda a není přesně v počtu let vymezeno, kdy se z učitele-začátečníka stává zkušený učitel (Průcha, 2017). V této práci je pro stanovení zkušeného učitele použit Hubermannův model pětifázového

rozvoje kariéry učitele. V tomto modelu je zkušený učitel zahrnut do třetí fáze, píše Banks (2016), kterou Hubermann vymezuje mezi 7. a 18. rokem učitelovy praxe. Pro toto období je specifické, že jsou učitelé velmi aktivní, nebojí se experimentovat s novými strategiemi a obsahem výuky, svou práci pravidelně hodnotí a zamýšlí se nad svými zvolenými postupy (Banks, 2016).

Zkoumání jednotlivci bývají ve výzkumu označováni jako aktéři, případy, narátoři, participant, informátoři a komunikační partneři, uvádí Mišovič (2019). V této bakalářské práci jsou zkušené učitelky mateřských škol definovány jako participantky. Výzkumný soubor tvoří pět učitelek mateřských škol. Byly jim přiděleny příslušné znaky P1 až P5, které byly následně využity v záznamu analýzy a interpretace dat (Tabulka 2).

Tabulka 2 Seznam učitelek (participantek), které tvoří výzkumný soubor

Označení	Praxe v oboru	Dosažené vzdělání	Typ MŠ a lokalita
P1	13	Středoškolské (SPgŠ)	Státní, město
P2	17	Středoškolské (SPgŠ)	Státní, vesnice
P3	14	Středoškolské (SPgŠ)	Státní, vesnice
P4	11	Středoškolské (SPgŠ)	Státní, městys
P5	18	Vysokoškolské (Mgr., spec. ped.)	Státní, vesnice

(zdroj: vlastní)

4.5 Metoda sběru dat

Jako výzkumná metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. „Polostrukturovaný rozhovor je oblíbený pro svou flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost. Je to efektivní prostředek k získání informací“ (Mišovič, 2019, s. 80). Podle Mišoviče (2019) výhodou této metody je, že obsahuje připravené otázky, jakmile výzkumník naváže s participantem kontakt, začne klást otázky, které tvoří jádro rozhovoru. Odpovědi na tyto otázky by měly být nejdůležitější při odkrývání zkoumaného jevu a měly by zajistit co nejvíce informací. Participant sděluje své zkušenosti, zdůvodňuje své myšlenky, popisuje své zážitky, pocity, pokouší se objasnit, proč a jak v určitých situacích jedná. Další výhodou je, že má výzkumník možnost klást doplňující otázky. Odpovědi na ně mohou přinést další důležité informace při mapování výzkumného problému. Při polostrukturovaném rozhovoru by mělo docházet mezi výzkumníkem a participantem k plynulé, důvěrné konverzaci.

Výzkumník může změnit pořadí otázek, rychlost a styl, přizpůsobit se aktuálnímu rozpoložení, prožívání, přemýšlení participanta (Mišovič, 2019). Otázky použité v rozhovorech s učitelkami mateřských škol viz příloha P II.

Užití polostrukturované rozhovoru skýtá i své nevýhody. Například, navržené otázky musí být srozumitelné, výzkumník musí být dobrý posluchač, umí vhodným způsobem klást doplňující otázky, respektuje názory a odpovědi participanta, dokáže získat důvěru participanta, vytvořit vstřícnou a bezpečnou atmosféru, neovlivňuje participanta, vnímá ho jako rovnocenného účastníka rozhovoru (Mišovič, 2019).

Rozhovory s učitelkami byly nahrávány na mobilní telefon a následně doslovně přepsány do textové podoby. Doslovná transkripce rozhovoru č. 1 viz příloha P III.

4.6 Metoda analýzy dat

Pro analýzu dat byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza (IPA). IPA našla jako první své uplatnění v psychologii, poté se začala používat také v pedagogických a sociálních vědách (Mišovič, 2019). „Interpretativní fenomenologická analýza se zabývá detailním zkoumáním osobní prožité zkušenosti“ (Eatough & Smith, 2017, s. 193). Tyto zkušenosti jsou subjektivní, každý jedinec vnímá skutečnosti jedinečně, svým zkušenostem dává význam a svůj vlastní smysl. IPA se věnuje různým aspektům prožité zkušenosti: pocitům, přáním, motivacím a přesvědčením a také tomu, jak se projevují nebo neprojevují v chování a jednání jedince (Eatough & Smith, 2017).

Interpretativní fenomenologická analýza je do značné míry ovlivněna výzkumníkem (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Ten zkušenosti participanta prozkoumává ze svého pohledu, zapojuje své vlastní zkušenosti, pohled na svět, osobní přesvědčení a chápání určitých souvislostí. Analýza dat v rámci IPA je tak zcela subjektivní, je to zachycení zkušeností participanta i daného výzkumníka. To znamená, že každý výzkumník může prožitým zkušenostem participanta porozumět jinak (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Ukázka analýzy dat viz příloha P IV.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Následující kapitola obsahuje interpretaci dat získaných z polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol. Pro analýzu dat byla zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Z každého rozhovoru vzniklo několik nadřazených a vedlejších témat, která obsahují, co je dle zkušeností učitelek jádrem emočního rozvoje dětí předškolního věku, hlavní východiska a cíle jejich práce při snaze rozvíjet a kultivovat emoce dětí a dále jejich zkušenosti se základními emocemi dětí předškolního věku.

5.1 Témata: Učitelka P1

„Každý člověk potřebuje vědět, že je přijímaný a milovaný, tak jak je.“

Zejména vědomě	Navázání pouta	Síla komunikace	Základní emoce
• Formování osobnosti dítěte • Emoce – hybná síla rozvoje • Nutnost kultivace emocí dítěte • Schopnost vnímat a pozorovat děti • Profese jako poslání	• Výchovný postup laskavý a respektující • Tvoření pocitu bezpečí • Navázání dítěte na sebe	• Komunikace – zjišťování informací • Vytvoření vztahu s rodičem • Konzultace s kolegyní	• Strach jako blokátor • Radost jako proud energie • Znechucení – zásek • Smutek znamená úbytek • Vztek – narůstání tlaku • Překvapení v objevování

Učitelka P1 pracuje v mateřské škole 13. rokem. Po studiu střední pedagogické školy začala pracovat jako vychovatelka ve školní družině na základní škole. Zanedlouho získala místo v městské mateřské škole, ke své profesi má velmi vřelý vztah, neustále rozvíjí své dovednosti v kurzech a školeních v rámci celoživotního vzdělávání. Nadřazená témata, která se týkají učitelky a její práce jsou: Zejména vědomě a Navázání pouta; k rodičům a kolegyním se vztahuje téma Síla komunikace; zkušenosti se základními emocemi u dětí obsahuje nadřazené téma Základní emoce.

Zejména vědomě

Podle zkušeností učitelky P1 není cílem předškolního vzdělávání pouze získávání vědomostí a dovedností, ale komplexní rozvoj osobnosti dítěte, je si vědoma, že emoční rozvoj nelze opomíjet, protože: „...*my v šestém roce chceme, aby to dítě postoupilo dál na první stupeň a byla to osobnost, která je schopna pracovat se svými emocemi a je si vědoma svých emocí.*“ Ve svých odpovědích učitelka zdůrazňovala, že veškeré poznání světa a života doprovází emoce, a proto je důležité s nimi vědomě pracovat: „...*emoce v životě dítěte jsou vlastně hlavní hybnou silou. Jsou energií jeho života. Všecko jde skrze ty emoce.*“ Za významné považuje, aby se dítě postupně naučilo pracovat se svými pocity: „...*aby*

vědělo, že když má vztek, že je normální, že má ten vztek, ale že s tím umí pracovat, že to je určitá dovednost, s kterou umí zacházet.“ Pedagogické kvality a zkušenosti učitele vyzdvihuje při vyhodnocování a zvládání obtížných, emocionálně vypjatých situací: *„...je to na pedagogy, aby zhodnotil tu situaci, věk toho dítěte a zase s tím vědomě pracoval.“* Ve svých odpovědích zmiňuje, jak je důležité, aby se učitel dětem věnoval, povídal si s nimi, věděl, co je zajímavé a baví a tyto informace využíval při práci s emocemi dětí: *„...role pedagoga je také v tom, naučit se ty děti pozorovat, naučit se ty děti vnímat, naučit se ty děti diagnostikovat, jaké jsou jejich záliby a zájmy, mluvit s dětmi.“* P1 je učitelka, která ve svém přístupu k výchově a vzdělávání dětí několikrát vyzdvihla lásku k dětem a k učitelské profesi a také budování spolupráce s kolegy a rodiči: *„...učitelka, která vidí krásu těch dětí, má úctu k dětem a úctu sama k sobě a vnímá svou práci s dětmi jako poslání.“*

Navázání pouta

Učitelka P1 se snaží vědomě, laskavě a s respektem s dítětem vytvořit vztah: *„...s obrovskou laskavostí a respektem vůči osobnosti toho dítěte.“* Zmínila, že každé dítě je jedinečné, projevuje své emoce různými způsoby, prožívá zážitky a interakce jinak, ale každé potřebuje v prostředí mateřské školy získat pocit bezpečí: *„...je potřeba pedagoga empatického, vnímavého, laskavého, respektujícího, který citlivě se na dítě postupně naváže a vytvoří v něm pocit bezpečí.“* Opakovaně v jejích odpovědích zaznělo, jak je důležitá učitelova osobnost ve výchově a vzdělávání, ovlivňuje komunikaci, interakci s dítětem, získání jeho pozornosti a navázání vztahu: *„...mám pocit, že to je hodně o tom pedagogovi, o jeho osobnosti.“* Vyjádřila, že vytvoření pouta s dítětem pomáhá při budování důvěry a také dosahování výsledků během výchovně vzdělávacího procesu: *„...když si to dítě na sebe naváže, to je něco takového mezi nebem a zemí, tak ono postupně mi začne důvěřovat a ta práce začne pulzovat.“*

Síla komunikace

Podle zkušeností učitelky P1 je navázání spolupráce s rodiči velmi přínosná pro emoční rozvoj dětí. Rodiče zapojuje do dění v mateřské škole, navazuje s nimi vztah a buduje jejich důvěru ve svou práci: *„...je potřeba mluvit o těch věcech, a proto se snažím o vztah s rodiči.“* Zmínila, že díky informacím od rodičů lépe dítě pozná, zjistí, jak se chová v rodinném prostředí a pokud jsou rodiče ochotni naslouchat a spolupracovat, podaří se jim společně vyřešit i některá úskalí při práci s emocemi dětí: *„...ráda mluvím, přijdu za rodiči někdy odpoledne, kdy tam jsem, bavím se s nimi o tom, co se děje, také o běžných věcech, a pak se jednou stane, že mi rodič řekne: Paní učitelko, máme problém s tím a s tím.“* Také hovořila

o tom, jak své postupy konzultuje s kolegyněmi, nejen ve své třídě, ale také další rady a zkušenosti získává na poradách: „...na postupu jsme se domluvily s kolegyní, určité to vždycky konzultujeme i na poradách.“

Základní emoce

Ze zkušeností učitelky P1 se základními emocemi dítěte vyplývá, že strach může některé dítě obalit tak, že blokuje jeho vývoj: „...strach je emoce, která vlastně člověka blokuje, která člověka brzdí, která ho nenechá dělat věci, které by třeba i chtěl.“ Naopak radost považuje tato učitelka za hybnou sílu rozvoje dětí a podporuje ji všemi dostupnými způsoby: „...kde je radost, tam proudí energie, proudí život, proudí touha po poznání, proudí vztahy.“ Jak radost tvoří klima třídy, tak znechucení ho narušuje a u některých dětí přerůstá ve vztek: „...znechucení může přerůst ve vztek a potom tyhle emoce mohou narušit celý běh třídy.“ Vztek popisuje jako velmi náročnou emoci, která pokud se u dítěte objevuje dlouhodobě, vyžaduje i posouzení odborníka: „...někdy to je tak náročné, že to chce odbornou pomoc, protože to ruší práci ostatních a narušuje to i rozpoložení pedagoga.“ Smutek podle zkušeností učitelky dětem bere energii, ale pokud se jedná o smutek krátkodobý, lze ho rychle přeladit, když dětem zaměstná ruce: „...skrze tu práci těch rukou a skrze tu činnost se z toho, jak kdyby dostane. Je to pro něho taková léčebná činnost.“ Překvapení je pro ni stejně jako radost životodárná emoce, kterou využívá, když s dětmi objevují a poznávají svět kolem nás: „...já ráda chodím s dětmi do přírody, a když já si všímám těch detailů a teď je zavolám, tak ty děti vtáhnou do toho a já miluji ten pocit překvapení z objevování světa kolem nás.“

5.2 Témata: Učitelka P2

„Každý člověk potřebuje slyšet a cítit podporu, když se nachází v náročné situaci.“

Dostat se dítěti pod kůži • Individuální přístup • Komunikace • Přístup trpělivý a chápavý • Tvoření pocitu bezpečí • Úsilí navázat vztah	Snaha o emočně vyrovnané dítě • Přijímání výzev • Zvládnutí odloučení • Sebepoznání • Korigování emocí	Sebereflexe a hledání řešení • Nutnost přípravy • Různé děti – různé přístupy • Odvedení pozornosti	Základní emoce • Strach jako komplikace • Nekrotit radost • Znechucení – zamítnutí • Smutek – prázdnota • Vztek jako vynucování • Překvapení – pomocník zapamatování
--	--	--	--

Učitelka P2 pracuje v mateřské škole již 17. rokem, z toho 5 let strávila na mateřské dovolené. Práce s dětmi ji bavila od dětství, proto si již po základní škole zvolila studium na

střední pedagogické škole a nyní si vzdělání doplňuje a rozšiřuje na vysoké škole. Pracuje v malé vesnické škole. Nadřazená témata, která se týkají učitelky a její práce jsou: Dostat se dítěti pod kůži, Snaha o emočně vyrovnané dítě a Sebereflexe; zkušenosti se základními emocemi u dětí obsahuje nadřazené téma Základní emoce.

Dostat se dítěti pod kůži

Učitelka P2 ve svém přístupu k dětem prosazuje individuální přístup. Je si vědoma, že každé dítě je jedinečná osobnost a na každého platí jiný výchovný postup: „...*některé dítě vyžaduje více vedení, jiné více volnosti, s některými jedním s vtipem a humorem, na jiné je potřeba přísnější řád.*“ Zajímá se o každé dítě ve třídě, snaží se mu věnovat maximum potřebného času, poznat ho a pochopit, zjistit o něm, co nejvíce informací: „...*jeho rodinné zázemí, jeho vlastnosti, zájmy.*“ Je si vědoma, že pokud chce dítě dobře poznat, měla by mu věnovat plnou pozornost, uvědomit si, že i tón hlasu, pohled, výraz tváře a gestikulace dokážou dítě přimět ke komunikaci nebo naopak odradit, proto při práci s emocemi dítěte považuje za nejdůležitější: „...*trpělivý, vlídný a chápavý přístup učitelky.*“ Tento přístup má podle zkušeností učitelky na děti velký vliv, jejím cílem je, aby se dítě v mateřské škole cítilo bezpečně, získalo k ní důvěru a vytvořilo si s ní pozitivní vztah: „...*s dětmi ve své třídě mám velmi pěkný vztah. Každý den projevují radost z toho, že se opět setkáváme.*“ Několikrát zmínila, že je velmi důležité rozmluvit i dítě, které nespolupracuje a jeví se nepřístupně. Uvědomuje si, že pokud učitelce chybí informace, co dítě dělá rádo, co ho baví, zajímá, nezná důvody jeho chování, jen těžko takové dítě namotivuje ke spolupráci nebo ke změně chování: „...*více jsem si s chlapcem povídala o jeho životě, jeho přáních a představách a postupně jsem docílila toho, že za mnou chodí a povídá sám od sebe.*“

Snaha o emočně vyrovnané dítě

Učitelka hovořila o tom, že děti při vstupu do mateřské školy čelí novým a neznámým výzvám a situacím: „...*budují nové vztahy, jsou vystaveny situacím a konfliktům, se kterými se doposud možná nikdy neselekaly.*“ V rodinném prostředí si zvykly na neustálou péči a pozornost svých nejbližších a nyní se musí o pozornost a čas učitelky dělit s ostatními dětmi: „...*dělit se o hračky, dělit se s ostatními dětmi o čas, který jim dospělý, v tomto případě paní učitelka, může věnovat.*“ Podle zkušeností učitelky P2 některé děti a také rodiče těžce nesou a prožívají proces odloučení, odpoutání od rodičů, který je součástí adaptace, období, kdy se dítě seznamuje s prostředím mateřské školy a zvyká si na nová pravidla a kolektiv. Z odpovědí učitelky vyplývá, že: „...*emočně vyrovnané děti mají větší šanci vyrovnat se s výzvami, které přináší pobyt v mateřské škole, lépe zvládají dočasné odloučení od rodičů.*“

Popisovala, že děti v mateřské škole denně prožívají nejrůznější pocity, proto je vhodné, aby se už v předškolním věku učily emoce rozeznat, pojmenovat a vyjadřovat přijatelným způsobem: „...*emočně vyrovnané děti jsou schopny lépe zvládat své obavy, stres i vzniklé konflikty, také lépe porozumějí samy sobě i druhým.*“ Kontrolovat a ovládat své emoce je nutné i v dospělosti (především ty negativní), vyjádřila v rozhovoru: „...*pro mě je hodně nepříjemná (a nepřipustná) představa, že by se děti neučily korigovat emoce a v dospělosti by ničily ze vzteku věci nebo fyzicky napadaly své partnery a jiné lidi, kdykoli by se jim něco nedařilo podle jejich představ nebo by jim někdo nevyhověl.*“

Sebereflexe a hledání řešení

Učitelka P2 při své práci volí důkladnou přípravu a plánování činností, které děti zaujmou a přinesou jim radost. To je také jeden z důvodů proč v rozhovoru několikrát opakovala důležitost komunikace se všemi dětmi a individuální přístup, jediné tak má možnost zjistit, co se jednotlivým dětem líbí, nelíbí, co je baví nebo nebaví. Vyjádřila, že musí hledat různé přístupy při práci s emocemi dětí a pokud nejsou účinná, měnit je a zkusit něco jiného: „...*cítla jsem, že tento chlapec potřebuje jiný přístup než nařizování, pokyny, tresty – potřeboval naopak ocenit, pochválit, vyzdvihnout.*“ Ze zkušeností ze své praxe také ví, že když dítě prožívá emočně náročné situace je někdy účinnější fyzický kontakt než slova: „...*vždy mu poskytnu pohlázení, náruč, obejmutí, ale bojím se používat slova, abych jeho situaci ještě více nepřitížila.*“ Jako nejúčinnější způsob při práci s emocemi dětí uvedla odvedení pozornosti, ať už se jedná o smutek, do kterého se dítě ponoří, strach, začínající vztek nebo příliš rozdováděná radost: „...*snažím se být těmto dětem k dispozici v maximálně možné míře, motivovat je hračkami a zábavnými úkoly, zapojovat je do her a aktivit s ostatními dětmi – zabavit je a tím odvést jejich pozornost.*“ Radost dětí je pro ni oceněním a povzbuzením, že její práce přináší výsledky a není marná: „...*pokud vidím šťastné děti, mám radost. Stejně tak mají radost jejich rodiče. Jsem mnohem spokojenější a cítím, že moje práce má smysl.*“

Základní emoce

Se strachem u dětí se učitelka P2 setkává především v adaptačním období, je to strach z odloučení a neznámého prostředí. I když se někdy při práci se strachem dětí cítí bezradná, neustále jim opakuje, že společně ho dokážou překonat: „...*denně a opakovaně tyto děti ujišťuji, že chápu jejich obavy, že je naprosto v pořádku, pokud mají strach, pláčou, a že věřím, že brzičko se jim ve školce zalíbí. Používám větu: Spolu to zvládneme, neboj se.*“ Radost je pro tuto učitelku známkou spokojenosti dětí, snaží se pracovat tak, aby se děti do

mateřské školy těšily a bylo jim tam dobře: „...mým cílem je, aby byl pro děti každý den v mateřské škole nevšední, plný radosti, smíchu a aby každý den odcházely s pocitem: Dneska to bylo ve školce bezva.“ Znechucení považuje tato učitelka za velmi nepříjemnou emoci, s kterou není jednoduché se rychle vypořádat. Dítě se odmítá zapojit, odmítá kontakt a projevuje nezáměr o nabízené činnosti. Učitelka dokonce zmínila, že motivace může znechucení zvyšovat: „...čím víc jsem se ho snažila motivovat, zapojit do her a činností nebo s ním jen komunikovat, tím více se tvářil znechuceně, otráveně.“ V odpovědích popisovala, že smutek mají děti spojený především se ztrátou někoho nebo něčeho, někdy ale také smutkem maskují jiné emoce: „...někdy mám dokonce pocit, že tím děti jen maskují jinou vzniklou emoci. Například když jim ublíží kamarád a mají na něj vztek nebo se jim chce brečet od bolesti, strachu.“ Se vztekem se učitelka setkává velmi často, a to především u dětí, které manipulují se svými rodiči. Vztek má blízko k agresi a násilí, a tak podle zkušeností učitelky, pokud dítě ovládne destruktivní vztek, je nejlepší dítě ponechat, aby si ho prožilo: „...nemá smysl jakkoli zasahovat. V tu chvíli dítě nevidí, neslyší, nevnímá. Pouze dohlížím na jeho bezpečnost.“ Překvapení využívá k motivaci vzbuzení zájmu u dětí, podle jejího názoru učení spojené s příjemným překvapením napomáhá zapamatování: „...okamžiky a vzpomínky spojené s příjemným překvapením jsou velmi přínosné a děti si je lépe zapamatují.“

5.3 Témata: Učitelka P3

„Je to zajímavé, je to moje osobní zkušenost nebo spíš osobní pohled, že se snažím děti, jak kdyby vytahovat z těch emocí, které jsou dle mého názoru negativní, jakože asi nejsou, tak to úplně není a v těch pozitivních je nechávám, ať si je užijou.“

Zacílení na emoční rozvoj	Empatické naladění	Postup	Základní emoce
- Vliv emočního rozvoje na komplexní rozvoj - Vliv emocí na zdraví a psychiku - Pohlčení emocí – snižování výkonnosti - Negativní dopad emocí	- Přecitlivělost jako překážka - Snaha pomoci, poskytnout oporu - Podpora empatie	- Náročnost odkrývání pozadí emocí - Překlopit negativní emoce na pozitivní - Odvedení pozornosti - Zachovat si nadhled - Pomůcky při práci s emocemi	- Strach – reakce na neznámé - Radost jako lék - Znechucení – odmítání - Smutek – nespokojenost - Vztek – narušitel - Překvapení – přísun energie

Učitelka P3 vystudovala střední pedagogickou školu, po studiu pracovala v mateřské škole, základní škole a vystřídalala i jiné profese. Po mateřské dovolené se opět vrátila k profesi učitelky v mateřské škole. Nyní již 14 let pracuje v malé jednotřídní vesnické mateřské škole a třetím rokem studuje obor Učitelství pro mateřské školy na vysoké škole. Nadřazená

témata, která se týkají učitelky a její práce jsou: Zacílení na emoční rozvoj, Naladění na druhé a Postup; zkušenosti se základními emocemi u dětí obsahuje nadřazené téma Základní emoce.

Zacílení na emoční rozvoj

Učitelka P3 během své praxe zjistila, že se mnoho učitelů při rozvoji dítěte předškolního věku zaměřuje více na získávání znalostí a dovedností a emoční rozvoj ponechávají v pozadí. Podle jejích zkušeností by měl být emoční výchově věnován v mateřské škole větší prostor: „...*když je dítě emočně rozvinuté, tak všechny ostatní oblasti snadněji zvládá a naopak, když ten emoční rozvoj je v pozadí, tak oslabuje i ty ostatní stránky toho dítěte a jednoznačně se to tam ukáže.*“ Z toho důvodu vytvořila několik tematických celků, her a aktivit, které se věnují rozvoji emočních schopností dětí v mateřské škole: „...*v naší školce jsme přímo zacílili několik tematických celků na emoční rozvoj předškolních dětí.*“ Ve svých odpovědích několikrát zmínila vliv emocí na zdraví a psychiku dětí. Hormony štěstí ovlivňují náladu a spokojenost, proto by si jich děti podle učitelky měly udělat co největší zásobu, aby potom lépe zvládaly situace, kdy radost prožívat nebudou: „...*radost je léčivá, štěstí je léčivé a samozřejmě mají vliv na zdraví dětí, takže čím budou víc prožívat radost, tím budou zdravější.*“ Učitelka hovořila o tom, že negativní emoce, které děti v mateřské škole prožívají, zatěžují jejich psychiku a mají vliv na jejich výkonnost. Z toho důvodu se snaží naučit děti způsoby, jak tyto emoce zmírnit, zvládnout, aby je zcela nepohltily a nenarušovaly jejich duševní pohodu: „...*aby je to prožívání té emoce nepohltilo, nesnižovalo jejich výkonnost ve všech možných oblastech a nezatěžovalo jejich psychiku i po ostatních stránkách.*“ Ze zkušeností této učitelky vyplývá, že je nutné učit děti mírnit negativní emoce, které jsou velmi intenzivní, protože nepříznivě ovlivňují celou třídu: „...*prudký výbuch, to nelze přehlédnout a ovlivňuje to všechny v tom okolí a často negativně, má to takový negativní dopad.*“

Empatické naladění

Učitelka P3 konstatovala, že je emotivně založený člověk. Nedělá jí problémy vcítit se do pocitů dětí, ale zároveň jí větší citlivost někdy ztěžuje řešení aktuálních problémů: „...*bohužel mě někdy emoce druhých zasahují hlouběji, než bych si přála, abych s nimi mohla dobře pracovat. Takže jsem vždycky určitou dobu ponořená do té emoce, než se dokážu zorientovat a tomu dotyčnému nějakým způsobem pomoci.*“ Ve svých odpovědích uvedla, že kdykoli děti prožívají silné emoce, které ovlivňují jejich chování a myšlení, snaží se být dětem oporou a pomoci jim: „...*snažím se, aby ta emoce nezabránila jeho konstruktivnímu*

řešení problému, abych opravdu tomu dítěti byla oporou.“ Ve své třídě podporuje rozvoj empatie, soucitu a pochopení pro pocity druhých. Pokud se některé dítě necítí dobře, zaměří na něho pozornost, rozhovorem zjišťuje, co se stalo, zapojuje ostatní děti a společně vymýšlejí, proč se tak cítí a co by mu udělalo radost: *„...přijdou druhé děti a pomáhají mi, když tak ho pohladí nebo poslouchají, co si říkáme a společně vymýšlíme, jak bychom mu mohly pomoci.*“

Postup

Jako stěžejní při práci s emocemi považuje učitelka P3 rozhovor s dítětem. Pátrá po příčině pocitů dítěte, co způsobilo, že se cítí tak, jak se cítí. Bohužel je často hledání příčiny bezvýsledné a ztěžuje řešení problému: *„...pokud nemůžu nalézt tu příčinu, potom se mi těžko pracuje.*“ Pokud děti prožívají negativní emoce, snaží se jejich myšlenky přivést jinam, odvést pozornost a jejich emoce převést na pozitivní: *„...učit děti, jak svoje emoce překlomit na radostnější stránku, že se to dá, jak kdyby přepnout na nějakou pozitivnější vlnu.*“ Různými způsoby se je snaží zaujmout, nabízí jim více variant činností, aby si mohly vybrat takovou, která je zajímá a baví: *„...v tom smyslu je navádím: Když se ti nelíbí navlékat korálky, tak si z nich poskládej obrázek. Bude to pro tebe lepší? Nebo se ti nelíbí některé barvy? Vyber si jiné.*“ Při práci s emocemi dětí se snaží si zachovat odstup a nadhled. Je to pro ni obtížnější, protože je citlivější k pocitům druhých: *„...někdy mě to taky nazlobí, musím já sama se snažit, abych neprožívala stejnou emoci. Pořád bych měla mít odstup.*“ Při práci s emocemi dětí používá různé pomůcky, často s dětmi o emocích mluví v komunitním kruhu, k vyjádření jejich pocitů používá např. emocionální hodiny nebo smajlíky: *„... každý si vybere tak, jak se cítí, položíme si je do středu kruhu, a potom se bavíme o tom, kolik dětí se dnes cítí dobře, kolik dětí hůř a proč to asi tak bude.*“

Základní emoce

Strach ze zkušeností učitelky P3 je především součástí adaptace a je to strach z nového prostředí a neznámých osob v mateřské škole, proto v mateřské škole, kde pracuje, mají rodiče možnost se adaptace dítěte zúčastnit a být mu po nějakou dobu oporou: *„...tak jsme ponechali na rodičích možnost, že se můžou adaptace dítěte zpočátku účastnit a tím ten strach snížit.*“ Tato učitelka vnímá prožívání radosti jako lék pro psychiku dětí i svou. Pokud je učitelka pozitivní, spokojená a má radost ze své práce, děti to vycítí a odrazí se to i ve vzdělávání: *„...děti hodně zrcadlí i emoce učitelky, takže pokud je naladěná na tu radost a takovým způsobem je vzdělává, tak ty děti to prožívají.*“ Pocity znechucení popisuje učitelka spíše jako odmítání činností, spolupráce nebo komunikace a setkává se s nimi u dětí

v období adaptace. Má zkušenosti, že tato emoce časem vymizí: „...*když je pro děti velká adaptační zátěž, reakcí je, nebudu to dělat, nebudu dělat nic, nebudu jíst, nebudu zpívat, nebudu povídat, nebudu v kruhu. Ale časem se to přizpůsobí.*“ Když jsou děti smutné, snaží se zaměřit jejich pozornost na něco jiného, upoutat je aktivitami, které je baví nebo zajímají. Ve svých odpovědích zmínila, že jsou děti také smutné, když nejsou splněny jejich požadavky a přání, projevují se tak především děti, které přicházejí z rodin, které fungují jako továrny na splněná přání: „...*v rodině, ze které přicházejí, jim plní přání na počkání a my reagujeme tak, že máme nějaká pravidla, která musí dodržet a tomu dítěti se je nechce respektovat.*“ Zkušenosti se vztekem se učitelce dobře vybavovaly, je to podle jejích slov tak výrazná a náročná emoce, že na ně nelze zapomenout. Popisovala, jak vztek ovlivňuje výuku, narušuje vzdělání a působí i na emoce ostatních ve třídě: „...*vzdělávání naruší a vlastně i to, jak se pak cítí všechny děti okolo, včetně mě.*“ Ve své praxi se setkává s překvapením pozitivním i negativním, děti překvapení prožívají podle toho, jestli je pro ně příjemné nebo nemilé. Pozitivní překvapení využívá často jako motivaci, navození k činnosti a negativní se pokouší zmírnit: „...*je to rychlý přísun nějaké energie, negativní nebo pozitivní, takže u toho negativního se to snažím ztlumit, a to pozitivní využívat při své práci.*“

5.4 Témata: Učitelka P4

„Rozvoj emoční inteligence je pro mě, já ho vnímám, jako neskutečně důležitou oblastí u dětí předškolního věku, která se s nimi potom bude posouvat do budoucna až do dospělosti.“

Rozvoj emoční inteligence	Vcítění	Význam navázání spolupráce	Základní emoce
• Vliv emoční inteligence na rozvoj jedince • Úkol školy a rodiny • Eliminace přenosu negativních emocí do dospělosti • Schopnost ovládat chování	• Vztah na přátelské úrovni • Empatie na prvním místě • Budování důvěry • Snaha pomoci	• Komunikace – zjišťování a předávání informací • Motivace k spolupráci • Rodiče – znalci vlastních dětí • Konzultace s kolegy	• Strach – důsledek strašení • Radost – pozitivní vliv • Znechucení – neznalost • Smutek jako lítost • Vztek jako destrukce • Překvapení jako stres

Učitelka P4 svou profesní dráhu začala studiem na střední pedagogické škole. Jako učitelka pracuje již 11 let, i když začátek její kariéry nebyl lehký. Vyčerpání a rozčarování z profese zažila již po čtyřech letech, měla pocit, že při tak velkém počtu dětí ve třídě nelze děti vychovávat a vzdělávat. Po několika letech se pokusila k profesi vrátit, získala místo v malé mateřské škole v městysu a zde působí dodnes. Nadřazená témata, která se týkají učitelky

a její práce jsou: Rozvoj emoční inteligence a Vcítění; k rodičům a kolegyním se vztahuje téma Význam navázání spolupráce a zkušenosti se základními emocemi u dětí obsahuje nadřazené téma Základní emoce.

Rozvoj emoční inteligence

V odpovědích učitelky P4 několikrát zaznělo, jak je důležité začít rozvíjet emoční inteligenci již u dětí v mateřské škole, protože v budoucnu bude ovlivňovat jejich život: „...*jakým způsobem se u nich rozvine emoční inteligence, to je bude ovlivňovat v dalších etapách jejich života.*“ Zmínila, že úkolem učitelek a také rodičů je učit děti vnímat a poznávat své emoce, zacházet s nimi, chápat emoce druhých a ovládat své jednání: „...*snažit se jim pomoci pochopit ty svoje emoce, mluvit s nimi a není to samozřejmě jenom úkol učitelek ve školce, je to úkol i rodičů.*“ Děti se potom lépe vyznají samy v sobě, budou chápat své pocity v různých situacích: „...*snažit se je navést, aby ony samy sebe pochopily, proč se třeba zlobí nebo proč pláčou.*“ Bohužel se tato učitelka setkává ve své praxi s rodiči, kteří si myslí, že dovednost regulovat emoce dítě získá pouhou nápodobou. S tím učitelka nesouhlasí, ovládat své emoce a chování je dovednost, kterou děti postupně získávají a prohlubují s podporou a vedením dospělých osob: „...*staví se k tomu stylem, že on se to musí naučit sám. Ale on se to sám nenaučí, protože on třeba neví jak. Takže toto je potom úkol nás učitelů, ale podle mě i rodiny.*“ Učitelka také hovořila o tom, že dospělý člověk se může vyrovnávat s emocemi, které nedokázal zpracovat v dětství, tyto emoce mohou ovlivňovat chování nebo zdraví člověka a mohou se proměnit v psychosomatické potíže: „...*spoustu třeba negativních situací nebo negativních emocí si mnozí z nás nesou z dětství do dospělosti, protože třeba s nimi v této oblasti nikdo nepracoval.*“ I toto považuje učitelka za důvod, proč začít s rozvojem emoční inteligence již v útlém věku, popisovala, že emočně vyzrálé dítě dokáže konflikty, situace řešit efektivně, zatímco dítě emočně nevyzrálé bývá úzkostné a problémy řeší agresivním chováním: „...*neumí se svými emocemi pracovat a řeší různé situace výbuchy, vztekáním.*“ Ve třídě vede děti k samostatnosti, podporuje je, aby hledaly a navrhovaly řešení problémů mezi sebou navzájem. Má zkušenost, že tímto způsobem roste sebevědomí dětí a schopnost samostatně vyřešit méně závažná nedorozumění, která mezi dětmi během dne vznikají: „...*vím i z praxe, že ten progres tam je, že když jsou děti k tomu vedeny od začátku jejich vstupu do mateřské školy, tak potom v tom starším věku jsou schopné najít tu cestu s tím kamarádem nebo i v tom kolektivu, kdy se domluvit lze.*“

Vcítění

Učitelka P4 se snaží ve své práci s dětmi vybudovat přátelské vztahy. Podle jejího názoru je důležité v dětech vzbudit důvěru, aby komunikovaly spontánně, společně se na paní učitelku a nebály se jí svěřit se svými pocity a myšlenkami: „...*bavit se na přátelské úrovni, nechci, aby třeba měly strach se mi s čímkoliv svěřit nebo o něco podělit.*“ Respektuje pocity dětí a při práci s jejich emocemi volí klidný a empatický přístup, snaží se do nich vcítit a pochopit důvody jejich chování: „...*pro mě určitě na prvním místě v této situaci je být empatický, protože jako říct někomu neměj strach, je úplně zbytečné, protože on ho prostě má.*“ Má zkušenost, že děti si často neví rady se svými pocity, neví, jak s nimi naložit, jak je zpracovat. Protože některé emoce narušují duševní rovnováhu dětí, hledá způsoby, jak dítěti pomoci, utěšit ho, nasměrovat, jak se s emocí vypořádat: „...*a v té situaci jim zkusit nějak pomoci, poradit, aby když taková situace třeba nastane znovu, aby už to vnímaly trochu lépe, a aby je to už třeba nerozhodilo stejným způsobem.*“

Význam navázání spolupráce

Tato učitelka pracuje v malé mateřské škole, kde se rodiče, děti i učitelé dobře znají. Mezi hlavní cíle této školy patří podporovat spolupráci a komunikaci s rodiči: „...*klademe velký důraz na spolupráci s rodiči.*“ Vztah s rodiči buduje především pomocí komunikace. Snaží se v rodičích vzbudit zájem o dění v mateřské škole, předává jim informace o náplni dne, co děti zažily, co se jim podařilo nebo naopak nepodařilo, vše důležité, co se týká rozvoje dětí v různých oblastech: „...*mluvit s nimi o jejich dětech, ať se to týká jakéhokoliv rozvoje, tak i toho emočního, čili sdělovat jim nejen ty negativa, ale i ta pozitiva.*“ Učitelka si uvědomuje, že rodina a rodiče mají velký vliv na rozvoj dítěte, proto pokud dítě v některých ohledech zaostává, má zkušenost, že je dobré zapojit rodiče, aby se i doma dítěti v dané oblasti více věnovali, a tak společnými silami dosáhli zlepšení: „...*jsme domluveni s rodiči, že na tom trochu zapracují i doma. Důležité je i namotivovat rodiče.*“ Pomoc u rodičů hledá také v případech, kdy dítě opakovaně jedná neadekvátně nebo emoce vyjadřuje nevhodným způsobem. Zjišťuje, jestli se podobným způsobem chová také doma nebo jakým způsobem podobné chování řeší rodiče. Podle slov učitelky jsou rodiče nejlepší znalci svých dětí, tráví s nimi nejvíce času, nejlépe ví, které situace jim vadí, které způsobují jejich přehnané reakce: „...*zjišťujeme, jestli to dělá doma a pokud ano, jakým způsobem to třeba řeší doma, co na něho platí, co ho uklidní, protože ti rodiče ho znají nejlépe.*“ Když při práci s emocemi dětí selžou všechny její postupy a metody, požádá o pomoc kolegyně a vyslechne si jejich nápady a názory na danou situaci: „...*konzultuju problém s kolegyněmi, aby mi poradily, jak to třeba dělají ony.*“

Základní emoce

Podle jejích zkušeností je strach dětí také často způsoben dospělými osobami, kteří se snaží předem slovy děti ochránit, vyvarovat nebezpečí a místo toho způsobí, že se děti bojí všeho neznámého: „...*nechod' tam nebo spadneš, nebo třeba že je tma, nechod' po bytě, když je tma, protože je tam bubák.*“ V rozhovoru zmínila, že radost ovlivňuje vzájemné interakce v mateřské škole, nejen přátelské vztahy mezi dětmi, ale také vztah dítě a učitel, dítě a rodič a také že sdílení a prožívání radosti působí pozitivně na emoční rozvoj dětí: „...*význam to má jak pro tu danou chvíli, jak pro tu práci s tím kolektivem, tak samozřejmě pro to dítě v tom jeho emočním rozvoji a celkově pro jeho chování.*“ Má zkušenosti, že znechucení dětí předškolního věku projevují u činností, které neznají, aniž by si vyzkoušely, jestli je to bude bavit nebo zajímat, dopředu projevují mrzutost nebo znechucení: „...*jsou někdy znechucené, aniž by věděly, co to vůbec je nebo že to může být dobré.*“ Vzbudit zájem a pozitivní přístup dětí se snaží učitelka motivací: „...*namotivovat je, aby to třeba aspoň vyzkoušely a třeba zjistí, že to je v něčem dobré.*“ Vyjádřila, že smutné a plačtivé jsou děti zejména v procesu adaptace a některé také při hrách a interakcích s vrstevníky. Podle jejích slov je v takových situacích nejlepší děti přivést na jiné myšlenky, zabavit je, odvést jejich pozornost: „...*ty chvíle, kdy mně je smutno, mohu strávit i tím, že budu dělat něco jiného a tím pádem se zabavím, nebudu na to třeba až tak myslet.*“ Hovořila o tom, že smutek občas u dětí přeroste ve vztek, důvodem je nezvládání konfliktů s vrstevníky a vynucování svého názoru ve skupině. Zkušenosti učitelky jsou takové, že někdy to končí až agresí nebo destruktivním chováním dítěte: „...*nastane právě tahle scéna, vztekání, zalezení pod stůl, kopání do věcí, bouchání věcmi, nadávání učitelce ve stylu: nechte mě na pokoji, já vás nesnáším apod.*“ V rozhovoru si učitelka vybavila pouze zážitky s negativním překvapením, které děti mohou vnímat jako neznámou, nečekanou situaci a pocítit i strach: „...*zkušenosti mám nějaké negativní s tím, že to překvapení v dítěti vzbudilo strach.*“

5.5 Témata: Učitelka P5

„Musím to dítě poznat, jinak nemůžu s tím dítětem pracovat, pokud ho neznám, tak on mě nebude poslouchat, ono za mnou nepřijde, a to je ten začátek, musím o něm vědět všechno a na základě toho, já můžu potom pracovat s jeho emocemi.“

Emočně vyrovnaná osobnost • Cíl práce učitelky • Úspěch v kolektivu a životě • Usnadnění přechodu na ZŠ • Schopnost korigovat projevy emocí	Komunikace • Znalost dětí • Prostor pro vyjádření pocitů • Získání informací • Tvoření pocitu bezpečí a jistoty • Ovlivňování	Učitel – průvodce emocemi • Různé děti – různé postupy • Zkušenosti – modely zvládání emocí dětí • Důslednost, asertivita • Přijetí překážek • Učitel jako vzor	Základní emoce • Překonat strach • Radost napomáhá k úspěchu • Znechucení brání rozvoji • Smutek – důsledek nevyrovnanosti • Vztek – vynucování • Překvapení – získání pozornosti
---	--	--	---

P5 chtěla být učitelkou od malička. Vystudovala gymnázium, nástavbu předškolní a mimoškolní výchovu, a nakonec speciální pedagogiku na vysoké škole, obor logopedie a surdopedie. Pracuje v malé vesnické mateřské škole a profesi se věnuje již 18. rokem. Nadřazená témata, která se týkají učitelky a její práce jsou: Emočně vyrovnaná osobnost, Komunikace a Učitel – průvodce emocemi; zkušenosti učitelky se základními emocemi dětí předškolního věku obsahuje téma Základní emoce.

Emočně vyrovnaná osobnost

Cílem učitelky P5 při působení na emoční rozvoj dítěte předškolního věku je vyrovnaná osobnost. Osobnost, která si bude vědoma svých pocitů, bude je umět přiměřeným způsobem projevovat, regulovat, bude je umět ovládat: „...dobře, já budu smutná, ale budu umět s tím smutkem pracovat, budu se chtít strašně vztekat, ale vím, že teď už to prostě neudělám, protože by to byla ostuda, a přece se musím umět ovládat.“ Učitelka vyjádřila, že emočně vyrovnané dítě dokáže lépe porozumět samo sobě i druhým, dokáže navazovat vztahy a vycházet s druhými lidmi, má větší šanci uspět v kolektivu i budoucím životě: „...jde mi o to, aby se dítě dokázalo samo v sobě vyznat, aby se dokázalo ovládat, aby dokázalo uspět v kolektivu, potom v tom budoucím životě, protože musíme se umět ovládat, to jinak nejde, pak jsme ztraceni.“ Učitelka si je vědoma, že emoční zralost je jedna ze složek školní zralosti, usnadňuje dítěti přechod na primární vzdělávání, je předpokladem, že se dítě dokáže přizpůsobit školnímu prostředí, a že bude ve škole úspěšné: „...pokud to dítě se nedokáže orientovat, nedokáže se přizpůsobovat změnám, adaptovat, bude strádat a určitě školní neúspěšnost je nasnadě.“ V rozhovoru popisovala, že emoční zralost se také projevuje tím, že dítě nereaguje na všechny nezdary, neúspěchy, spory s vrstevníky v mateřské škole pláčem a výbuchy, takto se projevují mladší děti, které se teprve učí pracovat se svými pocity: „...ještě nemají zvládnutou tu emoční oblast, tak brečí třeba kvůli tomu, že se pohádají s kamarádem, brečí, protože jim někdo vezme hračku, brečí, protože ho něco bolí, brečí, protože má třeba i špatnou náladu.“ U mladších dětí, podle zkušeností učitelky, se

vyskytuje emoční labilita, dítě se v sobě nevyzná, neumí korigovat projevy emocí, jedná impulzivně a nedokáže racionálně zpracovat své pocity: „...*je tam ještě labilita emoční, takže on to nedokáže racionálně zpracovat.*“

Komunikace

Učitelka neustále ve svých odpovědích zdůrazňovala, jak je nutné a významné dobře znát skupinu dětí ve třídě, a také každé individuálně. Popisovala, že děti učitelka pozná jediné tak, že se jim věnuje, komunikuje s nimi, naslouchá jim, zajímá se o jejich myšlenky a pocity. Bez této znalosti, podle jejích zkušeností, nelze děti vzdělávat, vychovávat, rozvíjet po emoční stránce, usměrňovat jejich emoce a chování: „...*základ je to, že to dítě musím poznat, že s ním musím pořád mluvit, a to se mi u některých paní učitelek nelíbí, že vidím, že s dětmi nekomunikují, ale potom nemají jakoby ten nástroj, ty možnosti, jakým způsobem ty děti zvládnout nebo motivovat.*“ Učitelka P5 si denně s dětmi povídá, naslouchá jim, pozoruje je a zajímá se o jejich pocity, i když je děti často nedokáží vysvětlit nebo zpracovat, snaží se jim poskytnout prostor, aby vyjádřily, co si myslí, jak se cítí: „...*hlavně rozhovorem a naslouchání tomu dítěti, aby ono dokázalo, mělo by mít prostor říct, jak to cítí, proč se toho bojí, i když ty děcka to nedokážou popsat kolikrát, ani to nedokážou zpracovat.*“ Rozhovorem s dítětem učitelka shromažďuje informace, aby dítě co nejlépe poznala, vytvořila si s ním vztah, získala jeho důvěru a porozuměla jeho pocitům. Podle jejích zkušeností právě dobrá znalost dítěte umožňuje učitelce úspěšně působit na jeho emoční rozvoj: „...*musím to dítě poznat, jinak nemůžu s tím dítětem pracovat, pokud ho neznám, tak ono mě nebude poslouchat, ono za mnou nepřijde, a to je ten začátek, musím o něm vědět všechno a na základě toho můžu potom pracovat s jeho emocemi.*“

Učitel – průvodce emocemi

Díky komunikaci učitelka P5 dítě poznává a díky tomu, že ho zná, ví, jaké má volit postupy a metody, když individuálně pracuje s jeho emocemi. Uvědomuje si, že každé dítě má jinou osobnost, na každé platí něco jiného: „...*když ho znám, tak vím, že na tohle platí tohle, tady musím být opravdu opatrná, tady je to tenký led, ale tady můžu teda přitvrdit, protože vím, že jinak bych ničeho nedosáhla.*“ Díky prožitým zkušenostem má zásobu rozmanitých způsobů a technik, které jí pomáhají při práci s emocemi dětí. Když dojde v mateřské škole k emocionálně vypjaté nebo náročné situaci, nepřemýšlí a intuitivně některý z nich použije a když nezabere, vyzkouší jiný: „...*během praxe sbíráme zkušenosti a zkoušíme všechno možné, získáte nějak ty modely, které máte v hlavě nastavené a v tu chvíli nad tím nepřemýšlím, prostě udělám to tak nebo tak, a buď to tak půjde nebo nepůjde*

a zkusím něco jiného.“ V náročných chvílích se snaží být důsledná a asertivní, a když její metoda jak zvládnout emoce dítěte zabere, má velikou radost: *„...jsou to opravdu nepříjemné a velmi nepříjemné okamžiky, kdy se zkouší všechno možné a je to strašně tenký led a já se přiznám, když ten vztek zvládnou, tak jsem strašně radostná.*“ Učitelka také popisovala, že některé emoce dětí se dají zvládnout rychle a lehce a k některým se vrací každý den, a to je pro ni velmi náročné a ubíjející. Má svou profesi ráda a uvědomuje si, že je nutné emočně rozvíjet každé dítě, které je součástí její třídy: *„...já nepřemýšlím nad tím, že mě to úplně ubíjí, ano ubíjí, ale to se nedá nic dělat, pokud bych tohle neřešila a nepracovala s tím, tak prostě tady nemám co dělat.*“ Uvědomuje si, že se děti učí nápodobou a pozorováním. Tak jak si všímají a napodobují chování a mluvení rodičů, tak stejným způsobem sledují paní učitelku, jak řeší spory mezi dětmi, jak si s nimi povídá, za které chování dítě pochválí nebo naopak potrestá. Paní učitelka se tak pro děti stává vzorem a modelem chování, jak se v dané situaci zachovat, jak ji správně vyřešit: *„...to je strašně důležité, ten vzor té učitelky, protože ty děcka napodobují a ty děcka samozřejmě napodobují i chování ostatních dětí, oni se identifikují se silnou osobností.*“

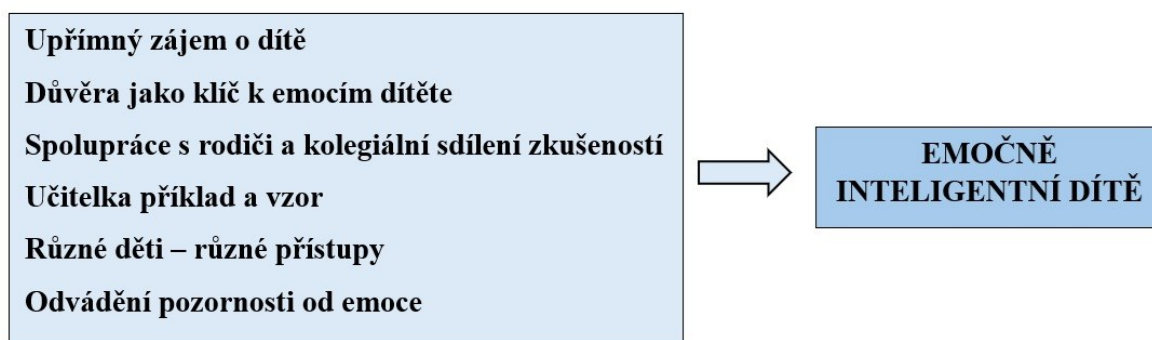
Základní emoce

Ze zkušeností učitelky P5 vyplývá, že je dobré děti učit strach překonat. V životě je čeká ještě spousta různých situací, kdy pocítí strach, měly by se s ním naučit žít a pochopit, že patří k životu a že malé běžné strachy lze zpracovat a zvládnout: *„...já si myslím, že ten strach by si děti měly i zkusit zažít, a hlavně se ho naučit překonat.*“ Cílem práce této učitelky je spokojenost a radost dětí. Když jsou děti radostné, těší se do mateřské školy, na kamarády, ale také na společné aktivity, lépe spolupracují při řízené činnosti a práce se jim daří: *„...radost ve třídě vítám, když je radostná atmosféra, tak je to všechno fajn, všechno se daří.*“ Se znechucením se učitelka skoro vůbec nesetkává. Pokud ano, tak to je u dětí, které mají starší sourozence a s postojem, že je v mateřské škole nuda a že je nic nebaví, přichází už nastavené z domova: *„...děti, které mají starší sourozence, kde tohle prostě nějak tak probíhá i v té rodině.*“ Smutek má učitelka ze své praxe spojen především s obdobím adaptace, kdy strach z nového prostředí u dětí přechází ve smutek a pláč. Toto období je náročné i pro učitelky, protože některé děti si na docházku do mateřské školy zvykají až půl roku: *„...ty děti dokáží plakat třeba i celé dopoledne, nástup do mateřské školy je opravdu pro některé velmi náročný.*“ Vyjádřila také, že za smutkem se někdy skrývá strach a smutek a pláč dětí přechází do vzteku. Se vztekem se setkává po celou dobu předškolního vzdělávání. Nejvíce náročné na této emoci je podle jejích zkušeností to, že na každé dítě nezabírá stejný postup,

jak zvládnout jeho reakce a chování: „...*tahle emoce je asi ta nejhorší pro mě, protože nikdy dopředu nevíte, co na které dítě zabere.*“ Překvapení při své práci využívá velmi ráda, zejména jako motivaci. Děti podle jejích zkušeností na něj reagují pozitivně, těší se, jsou zaujaté, zvědavé, co je čeká: „...*děti ho mají rády a z toho překvapení vznikne potom strašně velká radost.*“

5.6 Interpretace společných témat

Společná témata, která se vyskytovala napříč rozhovory s učitelkami mateřských škol, jsou vzájemně propojena, působí souběžně, ovlivňují se nebo na sebe navazují.



Obrázek 2 Společná témata

(zdroj: vlastní)

Komunikací a pozorováním učitelka dítě pozná, zjistí potřebné informace, které využije při práci s emocemi dítěte. Tím, že se bude o dítě zajímat, získá si jeho důvěru, vytvoří přátelský vztah, dítě se bude v mateřské škole cítit bezpečně. Souběžně při rozvíjení vztahu s dítětem je dobré navázat spolupráci s rodiči, kteří nejlépe znají své dítě a také s kolegyněmi, které jsou zdrojem dalších znalostí z praxe. V mateřské škole dítě denně zažívá nejrozličnější situace, interakcemi s učitelem a ostatními dětmi sbírá zkušenosti a poznává, které emocionální projevy a chování je přijatelné, které nevhodné. Dítě učitelku neustále pozoruje, napodobuje, proto by měla být osobností s rozvinutou emoční inteligencí a být v každé situaci příkladem a vzorem, a to ve vztahu k dětem, ke kolegyním, i k rodičům. Každé dítě je individuální a je nutné ke každému přistupovat jiným způsobem. Jakmile učitelka získá důvěru dítěte, rodičů a vytvoří ve třídě pozitivní a podpůrné prostředí, může začít kultivovat emoce dítěte a rozvíjet jeho emoční inteligenci. Nejrychlejší a mnohdy nejvíce účinný způsob, jak zvládnout emoce dětí v běžných i vypjatých situacích, je odvést pozornost od prožívané emoce.

Upřímný zájem o dítě

Z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že pokud chtějí dítě lépe poznat, je nutné se o něj upřímně zajímat. Klást dítěti otázky, poskytnout mu dostatek prostoru, aby mohlo vyprávět o své rodině, o svých přáních, zálibách, zážitcích. Pozorovat dítě při činnostech a zjistit, jak se chová, spolupracuje, o co jeví zájem. Jedině tak získá učitelka informace, které jí pomohou k dítěti přistupovat individuálně a tím zohlednit jeho specifické potřeby, jak popisuje učitelka P2: „...zajímám se o každé dítě – jaké je jeho rodinné zázemí, jeho vlastnosti, zájmy ...a snažím se přistupovat ke každému individuálně.“ Komunikace s dítětem slouží jako nástroj k rozvoji dítěte, motivaci a také k zvládnutí jeho chování, jak zmiňuje učitelka P5: „...to se mi u některých paní učitelek nelíbí, že vidím, že s dětmi nekomunikují, ale potom nemají jakoby ten nástroj, ty možnosti, jakým způsobem ty děti zvládnout nebo práce s motivací pro ně musí být strašně těžká.“ Učitelky také zdůraznily, že jakmile učí dítě pochopit a zvládnout své pocity, je důležité s ním komunikovat klidně a citlivě, projevovat zájem a pochopení k jeho pocitům, jednat s ním laskavě a empaticky, to uvádí v odpovědích P1: „...pedagog by měl být především vnímavý a respektující“ nebo P4: „...přistupovat k dětem klidným způsobem a snažit se jim pomoci pochopit svoje emoce, mluvit s nimi.“ Pozitivní komunikace a důsledné pozorování dítěte umožňuje učitelkám efektivně podporovat rozvoj dítěte a přizpůsobit edukaci tak, aby co nejvíce odpovídala jeho individuálním potřebám.

Důvěra jako klíč k emocím dítěte

Další společné téma, které se v rozhovorech objevilo, je budování důvěry mezi dítětem a učitelkou. Vzájemnou důvěru učitelky budují především komunikací s dítětem. Tím, že o něho projevují upřímný zájem, vyslechnou si jeho názory, pocity, jsou mu oporou při řešení problémů, vytváří se mezi nimi přátelský vztah, roste důvěra a pochopení a dítě se v mateřské škole začne cítit dobře a bezpečně. Jak říká učitelka P1: „...je potřeba pedagoga empatického, vnímavého, laskavého, respektujícího, který citlivě se na dítě postupně naváže a vytvoří v něm pocit bezpečí.“ Jakmile dítě získá pocit, že mu učitelka rozumí, pomáhá, že ho přijímá takového, jaký je, bude vědět, že se na ni může kdykoli obrátit pro radu i pomoc. S respektem k dětem přistupuje také učitelka P4, snaží se s dětmi vycházet přátelsky, chová se k nim jako k sobě rovným a zajímá se o to, co prožívají, aby měly odvahu a chuť se s ní podělit o své pocity i zážitky: „...snažím se k nim přistupovat jako k sobě rovným, jako ve smyslu – respektuj a buď respektován, a to samé chci od nich samozřejmě, bavit se na přátelské úrovni, nechci, aby třeba měly strach se mi s čímkoliv svěřit nebo o něco podělit.“

Podle zkušeností učitelky P1 přátelská a podporující atmosféra ve třídě nepomáhá pouze při budování důvěry a vytvoření vztahu s dítětem, ale má vliv také na výchovně vzdělávací proces, tedy i na emoční rozvoj dětí: „...*když si to dítě na sebe navážu, to je něco takového mezi nebem a zemí, tak ono postupně mi začne důvěřovat a ta práce začne pulzovat.*“ Podobné zkušenosti má také P5, pokud chce učitelka rozvíjet sociální a emoční dovednosti dětí, měla by pro ně připravovat dostatek podnětů, výzev a příležitostí, děti by se ve třídě měly cítit jistě, podporovány a bezpečně: „...*běžné povídání, hry, hra rolí, hlavně naslouchání, samozřejmě vytvoření pocitu bezpečí a jistoty v prostředí třídy.*“ Příznivé a bezpečné prostředí podporuje prožívání pozitivních emocí, děti se těší do mateřské školy, učitelky jsou ve své práci spokojené a rodiče mají radost, že jsou jejich děti usměvavé a šťastné.

Spolupráce s rodiči a kolegiální sdílení zkušeností

Spolupráce s rodinami dětí a výměna zkušeností s kolegyněmi je další společné téma. S některými emocemi dětí se učitelky vypořádají snadno, ale některé se neustále vrací, nepomohou nasbírané zkušenosti a učitelky se musí poradit s kolegyněmi nebo konzultovat situaci s rodiči dítěte. Učitelka P5 zmínila, že se především snaží dítě pochopit, nezlehčovat jeho pocity, mluvit s ním, zkouší různé postupy a pokud nic nezabere, poradí se s kolegyní: „...*vždy vše řešíme s kolegyní, bavíme se o tom spolu, zkoušíme různé postupy, ale fakt je to spíš hlavně o tom, že s tím dítětem mluvíte, takže ho pochopíte.*“ Podle zkušeností učitelek je spolupráce s rodiči velmi důležitá, nejen pro sdělování informací, ale také vytvoření vztahu a získání důvěry rodiče. Vzájemná důvěra podporuje otevřenou komunikaci a spolupráci, jak popisuje P1: „...*přijdu za rodiči někdy odpoledne, kdy tam jsem, bavím se s nimi o tom, co se děje, také o běžných věcech, a pak se jednou stane, že mi rodič řekne: Paní učitelko, máme problém s tím a s tím. Ale ten rodič potřebuje cítit důvěru ve mně.*“ Pokud práce s emocemi dítěte trvá několik měsíců nebo déle než rok, je podle zkušeností učitelek nezbytné se na společném postupu domluvit s kolegyní a také s rodičem dítěte, jak ve svých odpovědích uvádí P1: „...*vědomě jsme s tím pracovaly... určitě to vždycky konzultujeme. A konzultujeme to i s maminkou, třeba v tomhle konkrétním případě, kdy jsme si všimly, že na ní byla moc závislá.*“ Podobné zkušenosti má také P4, pokud se dlouhodobě nebo opakovaně některé emoce dětí nedaří kultivovat, má význam více informací zjistit od rodičů nebo se pokusit společně s nimi vymyslet způsob, jak tyto problémy řešit: „...*pokud jsou to situace, které jsou fakt neadekvátní a opakují se často, tak se o tom určitě bavíme s rodiči. Zjišťujeme, jestli to dělá doma a pokud ano, jakým způsobem to třeba řeší doma, co*

na něho platí, co ho uklidní, protože ti rodiče ho znají nejlépe.“ Komunikace, spolupráce s kolegyněmi a rodiči je klíčová pro dosažení společného cíle: komplexně a harmonicky se rozvíjejícího dítěte, je důležité ji udržovat a neustále podporovat.

Učitelka příklad a vzor

Další zkušeností učitelek je uvědomění, že se děti v mateřské škole učí pracovat se svými emocemi především pozorováním a osvojováním způsobů chování v určitých situacích. Napodobují chování rodičů, vrstevníků a učitelů. Nejenže vnímají, jakým způsobem k nim učitelka přistupuje, jestli jim věnuje pozornost, naslouchá a nabízí pomoc, ale také sledují, jak řeší emocionální projevy ostatních dětí. Učitelka P1 se snaží při práci s emocemi dítěte vystupovat laskavě a s pochopením: *„...když emoce není na místě, když není v pravý čas, tak se ji snažím kultivovat. Ale je to laskavě, velmi jemně a laskavě a respektujícím způsobem.*“ P3 má zkušenost, že jakmile začne uklidňovat smutné dítě nebo pomáhá dítěti vyřešit pro něho nezvladatelnou situaci, strhává to pozornost i ostatních dětí, sledují, jak se zachová, co říká, jakou pomoc dítěti nabídne: *„...ostatní děti vidí moji reakci, to je asi dobře, že se mu věnuji, někdy přijdou i ty druhé děti a pomáhají mi, když tak ho pohladí nebo poslouchají, co si říkáme.*“ Učitelka P4 zmiňuje, že regulace emocí je dovednost, kterou děti rozvíjí s podporou a vedením dospělých osob. Pokud jim nikdo nestanoví hranice, neřekne, které chování je přijatelné a které je nevhodné, má zkušenosti, že děti řeší většinu situací výbuchy a vztekáním: *„...mám chlapečka, který neumí se svými emocemi pracovat, který právě řeší různé situace výbuchy, vztekáním, tím ubližuje sám sobě.*“ Také učitelka P5 zdůraznila, jak je důležité, někdy i přerušit činnost v mateřské škole a vyřešit problém, aby děti viděly, jak se učitelka zachová, protože děti učitelky napodobují, přehrávají jejich reakce a chování: *„...učitelka by měla být pro děti vzorem, tak jak se chová, co říkala, jak se zachovala, takže to je strašně důležité vzor té učitelky.*“ Podle zkušeností P1 velmi záleží na osobnosti učitelky, pokud sama pracuje na sobě, rozvíjí svou emoční inteligenci, má pozitivní vztah k sobě, dětem a ke své práci, daří se jí ve třídě vytvářet podpůrné a bezpečné prostředí, a také působit na emoční rozvoj dětí: *„...nejvíc vnímám, že to je o vztahu k sobě, k dítěti, k rodičům, i ke kolegyním. Protože ty děti nasávají úplně všechno, já jim můžu nějakou věc říkat, ale pokud přijdu a s tou kolegyní neumím komunikovat, nesměju se, nenaslouchám jí, tak já věřím, že ty děti nás neustále pozorují a že to rychle vycítí. Člověk musí pracovat sám na sobě, aby mohl potom pracovat s emocemi dětí.*“ Osobnostní předpoklady učitelky, pozitivní přístup, empatie, láska k dětem a profesi

a také úroveň její emoční inteligence neovlivňuje pouze emoční rozvoj dítěte, ale komplexní rozvoj jeho osobnosti a také prostředí, ve kterém probíhá výchovně vzdělávací proces.

Různé děti – různé přístupy

Z odpovědí učitelek vyplynulo, že si jsou vědomy, že každé dítě je individualita, respektují odlišnosti dětí i jejich emoce a s každým jednají jiným způsobem. Z tohoto důvodu musí při práci s emocemi dítěte volit různé přístupy a metody, neexistuje jeden postup, který by platil na všechny děti. Citlivější děti potřebují více empatický přístup a s některým dítětem se učitelka domluví, jen když je na něho přísnější, jak zmiňuje učitelka P5: „...*na každé dítě platí něco jiného, někoho musím více politovat, někoho pochovat, na někoho musím být přísnější, na někoho musím s humorem.*“ Stejně zkušenosti má učitelka P2: „...*snažím se přistupovat ke každému individuálně. Některé dítě vyžaduje více vedení, jiné více volnosti, s některými jedním s vtipem a humorem, na jiné je potřeba přísnější řád.*“ Učitelky se také shodly v tom, že ve vzdělávání a výchově volí individuální přístup, pozorováním, rozhovory a diagnostikováním se snaží posoudit vývoj a potřeby dítěte, respektují jeho specifické vlastnosti a zvláštnosti, jediné tak, jak popisuje učitelka P1, může učitel pracovat s emocemi dětí, podporovat je a vzdělávat: „...*role pedagoga je také v tom, naučit se ty děti pozorovat, naučit se ty děti vnímat, naučit se ty děti diagnostikovat.*“ Děti se během dne v mateřské škole ocitnou v nejrůznějších situacích, známých i neznámých, příjemných i nepříjemných a se všemi se učí vypořádat. Učitelka tak při práci s emocemi dítěte, neposuzuje pouze konkrétní dítě, ale také danou situaci. P1 ve svých odpovědích několikrát zdůraznila, že učitelka by měla být vnímavá a soustředěná, aby každou situaci vyhodnotila správně a zvládla co nejlépe: „...*je to na pedagogovi, aby zhodnotil tu situaci, věk toho dítěte a zase s tím vědomě pracoval. Je to vždycky na té individuální situaci.*“

Odvádění pozornosti od emocí

Emoce nemají vliv pouze na samotné dítě, na jeho zdraví, psychiku, výkonnost, vnímání, ale emocionální projevy dětí také ovlivňují, podporují nebo narušují výchovně vzdělávací proces. Další společné téma, které zaznělo v rozhovorech je odvedení pozornosti od prožívané emoce. Ze zkušeností učitelek vyplývá, že je to způsob, jak zvládnout emoce dětí v náročných situacích a naučit je, jak se v takových chvílích zaměřit na něco jiného. Například učitelka P2 takto pracuje s dětmi, které během adaptačního období projevují strach: „...*snažím se být těmto dětem k dispozici v maximálně možné míře, motivovat je hračkami a zábavnými úkoly, zapojovat je do her a aktivit s ostatními dětmi – zabavit je a tím odvést jejich pozornost od chmurných myšlenek.*“ Učitelky v rozhovorech vypovídají, že je

velmi obtížné u dětí vypátrat příčinu jejich emocí. Buď samo dítě neví, nerozumí tomu, co se děje, proč se tak cítí, neumí to vyjádřit nebo se nechce učitelce svěřit. Každá z nich se snaží s dítětem komunikovat, rozhovorem se dopátrat příčiny, slovy uklidňovat, vysvětlovat a podporovat. Bohužel tento postup není vždy účinný a v emočně vypjatých situacích zcela neefektivní. Učitelka P5 uvádí: „...když nezjistím důvod, tak se snažím odpoutat pozornost, převést ji jinam, na něco jiného ho namotivovat.“ P3 zmiňuje, že odvedení pozornosti používá především u mladších dětí, pro které je velmi těžké nebo nemožné vyjádřit co cítí: „...u těch menších dětí, u kterých to spíš nezkoumám, tak tam funguje i takovéto okamžité zaměření pozornosti na něco jiného.“ Pro některé děti je nástup do mateřské školy velmi náročný, jsou lítostivé, smutné, plačtivé. Učitelka P4 má zkušenosti, že je dobré dětem nabízet různé činnosti, hry, které je baví nebo zajímají a tím se jí podaří přesunout jejich myšlenky od prožívané emoce: „...aby ty myšlenky už směřovaly potom někde jinde než k tomu, že už tam není maminka, že musí být ve školce, že je smutný. Navést myšlenky jiným směrem, aby se začaly soustředit na něco jiného a většinou to teda zabere.“ Učitelky v rozhovorech popisovaly velmi příjemné zkušenosti s projevy radosti u dětí. Ale i radost může přerůst v rozvernost, rozpustilost až ve zlobení, a jak uvedla učitelka P5, v takových případech opět zabere převést pozornost dětí k jiným činnostem: „...takové to chichotání, taková ta velká radost anebo že začnou vymýšlet, tak to nenarušuje jen řízenou činnost, ale i tu běžnou činnost. Tak to dětem nabídnu třeba i něco jiného v tu danou chvíli, vstoupím do toho, snažím se je rozptýlit.“ Odvedení pozornosti je podle učitelek účinným způsobem, jak překonat negativní myšlenky dítěte, nevhodné nebo rušivé chování, a také jak zvládnout nepříjemnou situaci.

Emočně inteligentní dítě

V rozhovorech s učitelkami zaznělo, že je důležité rozvíjet dítě komplexně. Nezaměřovat se během předškolního vzdělávání pouze na získávání znalostí a dovedností v různých oblastech, slovy učitelky P2: „viditelné výsledky dětí, jejich dovednosti a znalosti“, ale rozvíjet předškolní dítě také po stránce emocionální a sociální. Učitelka P5 dokonce považuje emoční rozvoj za důležitější než rozumové dovednosti: „...pro mě právě ta emoční, sociální a pracovní zralost je na prvním místě.“ Učitelka P3 si během své praxe všimla, že emočnímu rozvoji není věnována dostatečná pozornost, a proto v mateřské škole, kde pracuje, vytvořili tematické celky, v kterých se děti učí poznávat a pracovat se svými emocemi: „...jsme přímo zacílili několik tematických celků na emoční rozvoj předškolních dětí.“ Zkušenosti učitelek jsou takové, že dítě, u kterého jsou rozvíjeny emoční a sociální

dovednosti, lépe zvládá nároky předškolního vzdělávání, umí pracovat se svými emocemi, umí být vnímavé k pocitům druhých, dokáže se lépe adaptovat, přizpůsobovat změnám, navazovat vztahy a řešit konflikty mezi vrstevníky. Stručně vyjádřeno učitelkou P2, takové dítě: „...*má větší šanci vyrovnat se s výzvami, které přináší pobyt v mateřské škole.*“ Učitelka P1 takové dítě nazývá „*vyzrálá osobnost*“, učitelka P2 „*emočně vyrovnané dítě*“, P4 „*emočně inteligentní dítě*“, P5 „*vyrovnaná osobnost*“.

Dítě, které přichází ve třech letech nebo i mladším věku do mateřské školy je emočně labilní. Na nové prostředí, nezdravé, konflikty, změny, odloučení od rodičů často reaguje smutkem, pláčem, vzdorem, vztekem nebo i znechucením. Jeho emoční projevy jsou přehnané, nekontrolovatelné nebo nepřiměřeně intenzivní. Jak popisuje učitelka P5: „...*ještě nemá emoce na takové úrovni, je tam ještě labilita emoční, takže on to nedokáže jakoby racionálně zpracovat, to potřebuje ještě čas.*“ Během předškolního vzdělávání učitelky usilují, aby dítě postupně získalo sociální a emoční dovednosti, které mu pomohou, jak pracovat se svými emocemi a ovládat své chování. Jak vysvětluje učitelka P5: „...*aby se dítě dokázalo samo v sobě vyznat, aby se dokázalo ovládat, aby se chovalo přiměřeně potom té dané situaci, aby dokázalo uspět v kolektivu, potom v budoucím životě, protože musíme se umět ovládat, to jinak nejde, pak jsme ztraceni.*“ Nebo jak sděluje P1: „...*aby vědělo, že když má vztek, že je normální, že má vztek, ale že s tím umí pracovat, že to je určitá dovednost, s kterou umí zacházet.*“

Emoční rozvoj dětí předškolního věku podle odpovědí učitelek zahrnuje především kultivaci emocí, sebepoznání, a směřuje k emoční a sociální zralosti, která společně s fyzickou a psychickou zralostí tvoří školní zralost. Sociálně-emoční zralost dítěte je jedním z předpokladů úspěšného zvládnutí role školáka. P5 ze svých zkušeností zmiňuje: „...*pokud to dítě se nedokáže orientovat, nedokáže se přizpůsobovat změnám, adaptovat, bude strádat a určité školní neúspěšnost je nasnadě*“ a také P1 popisuje: „...*my v šestém roce chceme, aby to dítě postoupilo dál na první stupeň a byla to osobnost, která je schopna pracovat se svými emocemi, je si vědoma svých emocí a všechno to jde skrze ty zkušenosti, které získává během předškolního vzdělávání.*“ Všechny učitelky si uvědomují, že nejen pozitivní ale také negativní emoce patří k životu, dítě se s nimi setkává a intenzivně je prožívá už v prostředí mateřské školy, proto se snaží u dítěte podpořit schopnost vyznat se ve svých pocitech a pocitech ostatních, ovládat své emoce a chování, rozvíjet sociální dovednosti a tím přispět k jeho emoční stabilitě a rozvoji emoční inteligence.

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola je věnována shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu bakalářské práce. Z analýzy dat vyplývají tyto odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

VO 1: Jaký význam přisuzují učitelé emočnímu rozvoji dětí předškolního věku?

Z výzkumu vyplynulo, že emoční a sociální dovednosti je nutné rozvíjet již během předškolního vzdělávání. Učitelky mají zkušenosti, že emoce dětí pozitivně nebo negativně ovlivňují komunikaci, interakce, atmosféru ve třídě, rozpoložení učitelky a také podporují nebo narušují předškolní vzdělávání, proto je nutné, aby se dítě během emočního rozvoje v mateřské škole naučilo, jak své pocity vyjadřovat přijatelným způsobem a jak ovládat své chování. Ze zkušeností učitelek ve výzkumu vyplývá, že se dítě díky emočnímu rozvoji postupně stává emočně stabilnější a vyrovnanější, cítí se jistě ve školním prostředí, lépe zvládá stresové situace, dokáže se přizpůsobovat změnám, umí komunikovat s vrstevníky a dospělými bez použití vynucování, pláče či agrese, nemá sklon vyhledávat pozornost nevhodným způsobem, ubližováním ostatním či ničením věcí a lépe zvládá přechod na primární vzdělávání.

VO 2: Jaké obtíže považují učitelé za podstatné při emočním rozvoji dětí předškolního věku?

Mezi obtíže, s kterými se učitelky při emočním rozvoji dětí předškolního věku musí potýkat, především patří: náročnost odkrývání pozadí emoce, skutečnost, že na každé dítě platí něco jiného, vliv emocí na atmosféru ve třídě, přerůstání nebo stupňování emocí v jiné, obtížnost předcházení vypjatým emocionálním situacím a ustát emoce dětí. Komunikace s dítětem nebo rodičem při zjišťování příčin emoce je velmi důležitá např. při práci se strachem, smutkem nebo vztekem dětí. Děti nastupují do předškolního vzdělávání ve věku, kdy neumí o svých pocitech mluvit a nerozumí tomu, proč se cítí tak, jak se cítí. Často ani rodiče neví, proč jejich dítě jedná v některých situacích přecitlivěle nebo nezvladatelně a v domácím prostředí se potýkají se stejnými problémy. Ze zkušeností učitelek plyne, že pokud učitelka nezná příčinu emoce, nemůže předcházet situacím, které tuto emoci vyvolávají a najít způsob, jak dítěti pomoci. Učitelky uvedly, že i když během své praxe získávají spoustu praktických zkušeností (strategií) jak pracovat s emocemi dětí, další obtíží je, že nelze dopředu zjistit, co na které dítě zabírá, emoce dětí se nedaří zvládnout okamžitě a některé se neustále vrací. S emocemi jako strach, vztek nebo znechucení se učitelky potýkají u dětí i několik měsíců nebo let. Pokud je to v případech, kdy rodiče nespolupracují

a výchova v rodině selhává, učitelky se cítí bezradně a bezmocně. Další obtíží zjištěnou ve výzkumu je náročnost ustát nezpracované emoce dětí. Učitelky si musí i v takových situacích zachovat nadhled, odstup a nedovolit, aby jejich chování a emoce byly ovlivněny emocí dítěte. Emoce neovlivňují pouze rozpoložení učitelky, mají dopad také na pocity ostatních dětí ve třídě a působí na celkovou atmosféru. Podle zkušeností učitelek stačí jediné dítě s negativní emocí (znechucení, vztek, smutek), strhne pozornost všech dětí ve třídě a uklidňování dítěte naruší edukační činnost. Práci s emocemi také komplikuje počet dětí ve třídě, učitelka řeší emoce jednoho dítěte, ale zároveň musí zajistit bezpečí ostatních a chod třídy.

VO3: Jaké jsou zkušenosti učitelů s rozvojem základních emocí dětí předškolního věku?

Podle zkušeností učitelek ve výzkumu se základní emoce mezi dětmi velmi snadno rozvíří, mohou se vymknout kontrole, mají vliv na atmosféru ve třídě, rychle se střídají, přerůstají v jiné a také dokážou narušit rozpoložení učitelky. Základní emoce můžeme rozdělit na pozitivní (radost a pozitivní překvapení) a negativní (strach, smutek, znechucení, vztek a negativní překvapení). Se strachem u dětí se učitelky setkávají především v období adaptace: strach z neznámého prostředí, nové situace, odloučení, strach při zpytování svědomí, ale mají zkušenosti i s neobvyklými případy jako jsou strach z mužů nebo z pohybu v terénu. Strach dítě svazuje, brzdí jeho vývoj, a protože se děti se strachem budou setkávat celý život, měly by se ho naučit překonat. Radost učitelky podporují, radost má vliv na klima ve třídě, na vztahy mezi dětmi, napomáhá vzdělávání, radostné a spokojené děti jsou cílem jejich práce. Emoci znechucení učitelky pochopily spíše jako nezáměr dětí, odmítání nabízených činností v mateřské škole než jako skutečný význam této emoce, který je hnus, odpor k něčemu. Učitelky se u dětí setkávají se smutkem krátkodobým nebo dlouhodobým. Krátkodobý se obvykle pojí opět s obdobím adaptace a steskem po rodičích, v takových případech pomáhá zabavit dítě činnostmi nebo hračkami. Dlouhodobý smutek už je obtížnější a učitelky hledají pomoc u rodičů nebo odborníků. Mají i zkušenost, že za smutkem děti skrývají jiné emoce, např. strach. Znechucení i smutek jsou podle učitelek emoce, které děti odvádějí od vzdělávání a brání rozvoji, proto se snaží jejich myšlenky nebo postoje změnit na pozitivní a opět je získat a motivovat k spolupráci. Se vztekem mají učitelky spoustu zkušeností, je to pro ně náročná emoce, protože někdy trvá velmi dlouho, než ji dítě s jejich pomocí zpracuje. Učitelky dopředu neví, jak bude dítě reagovat, přerůstá v agresi a destruktivní chování, má negativní vliv na ostatní děti, psychiku učitelky, a také

je to emoce, která nejen narušuje vzdělávání, ale i znemožňuje. Pokud se učitelkám nedaří se vztekem dítěte vypořádat dlouhodobě, je to velmi ubíjející a zažívají pocity marnosti a selhání. Pocity překvapení zažívají děti v mateřské škole buď jako pozitivní nebo negativní emoci. Negativní překvapení s sebou někdy přinese strach, smutek nebo zklamání. Pozitivní překvapení využívají učitelky pro motivaci dětí.

Hlavní VO: Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s emočním rozvojem dětí předškolního věku?

Ze zkušeností vybraných učitelek MŠ vyplývá, že dítě, u kterého jsou rozvíjeny emoční a sociální dovednosti, lépe zvládá nároky předškolního vzdělávání a daří se u něho rozvíjet i další oblasti, jako jsou motorika, grafomotorika, sluchové a zrakové vnímání, matematické představy, rozumové schopnosti atd. Výzkum ukázal, že většího úspěchu učitelky dosahují, když naváží s rodiči a kolegyněmi spolupráci a vybudují oboustrannou důvěru. Dítě potřebuje vědět, že má kolem sebe dospělé, kteří jsou připraveni pomoci a být mu při emočním rozvoji oporou. Pokud chce učitelka dítě emočně rozvíjet, potřebuje, aby s ní komunikovalo a spolupracovalo. Přístup učitelky k dítěti by měl být empatický, měla by si získat jeho důvěru, mít pochopení pro jeho pocity a docílit toho, aby jí dítě naslouchalo, přijalo nabízenou pomoc a rady a otevřeně o svých pocitech a potřebách mluvilo. Při emočním rozvoji dětí je vhodné volit individuální přístup, který zohledňuje specifické potřeby každého dítěte. Učitelky by měly dítě co nejlépe poznat pravidelným a opakovaným pozorováním, komunikací, projevováním upřímného zájmu a postupně zjistit, co konkrétnímu dítěti pomáhá při zvládání emocí, jak ho lze zaujmout, motivovat, aby mohly předcházet situacím, které spouští nevhodné emoční reakce dítěte. Jakmile učitelka dokáže předvídat situace, které v dítěti vyvolávají silné emoce, pomůže mu se na ně připravit nebo se jim vyhnout. V případě nečekaných emocionálních projevů je důležité poskytnout dítěti potřebnou oporu, zachovat klid, tyto situace konzultovat s rodiči nebo další rady a zkušenosti získat od kolegyní. Vyhozené situace učitelky řeší odváděním pozornosti od náročných prožívaných emocí a tím dětem ukazují, jak se v takových situacích zaměřit na něco jiného a nenechat se emocí pohltit. Z výzkumu také vyplynulo, že by měla učitelka během předškolního vzdělávání vystupovat jako profesionál, který je příkladem dětem i rodičům. Pravidelným sebezpozorováním a sebereflexí pracovat na schopnosti ovládat a korigovat své vlastní emoce a ustát nezpracované emoce dětí. Učitelka je pro děti vzorem, jak zvládat emoce a řešit situace s rozvahou a klidem.

Zkušenosti učitelek tak poukazují k nezastupitelnému významu emočního rozvoje v rámci předškolního vzdělávání: je důležité kultivovat emoce dětí od útlého věku, vytvářet ve třídě bezpečné a pozitivní prostředí, komunikovat, navázat vztah s dítětem i jeho rodiči, spolupracovat a společně postupovat při řešení emocionálních projevů a výchovy dítěte, položit základy pro rozvoj emoční inteligence a tím docílit, že se dítě bude v mateřské škole harmonicky a komplexně rozvíjet, naučí se zvládat a regulovat své emoce a ovládat své chování.

7 DISKUZE A LIMITY

Tato bakalářská práce v mnohém potvrzuje výzkumy a doporučení odborníků z pedagogiky, didaktiky a psychologie. Např. podle zkušeností učitelek rozvinuté a podpořené emoční a sociální dovednosti během předškolního vzdělávání pozitivně ovlivňují adaptaci, přechod a školní úspěšnost na základní škole. Stejně zjištění potvrdil výzkum Chvála a Kropáčkové (2017), který se zabýval vlivem sociálních dovedností na odklad povinné školní docházky a dosaženého školního úspěchu na konci 1. třídy. Výzkumníci data shromažďovali pomocí testu na zrakové vnímání, testu předmatematických dovedností a k posouzení sociálních dovedností vytvořili speciální posuzovací arch. Mezi sociální dovednosti zahrnuli mimo jiné: sebeovládání, pochopení emocí a reakcí jiných lidí, schopnost vyjádřit své pocity, prosociální chování a empatii. Výzkumný soubor tvořilo přes 800 dětí ve věku 5 a 6 let z různých mateřských škol v ČR. Výsledky výzkumu ukázaly, že rodiče se pro odklad školní docházky rozhodují podle diagnostiky dovedností dětí, největší vliv na odklad školní docházky mají sociální dovednosti a úroveň sociálních dovedností ovlivňuje známku dítěte na konci 1. třídy (Chvál & Kropáčková, 2017).

Uplatnění empatie a rozvinuté emoční inteligence učitelky při práci s emocemi dítěte předškolního věku, které vyplývají ze zkušeností učitelek ve výzkumu bakalářské práce, potvrzuje výzkum, který provedli ve Virginii v USA Denham a Bassett (2019) a který se zabýval významem podpory emočního rozvoje dětí a emocionálních kompetencí učitelů dětí předškolního věku. Účastnilo se ho 80 učitelů a 312 předškoláků ve věku 2,5 až 5 let. Výsledky přinesly zjištění, že pozitivní emoční prostředí podporuje u dětí porozumění emocím; minimální trestání emocí dětí usnadňuje rozvoj prosociálního chování a prožívání pozitivních emocí. Přinesly ale také zjištění, která jsou v odborné literatuře považována za neoptimální, např. čím více učitelé projevovali negativní emoce (hněv, zlost), tím více děti vykazovaly regulaci emocí a dále nepodporující reakce učitelů na emoce dětí přinesly méně emocionálně negativní chování dětí (Denham & Bassett, 2019).

Emocionální vývoj předškolních dětí je v dnešní době předmětem zájmu mnoha vědců po celém světě. Alwaely et al. (2020) provedli výzkum v Súdánu, který se zabýval pozitivním vlivem emočního a sociálního rozvoje na adaptaci ve společnosti, regulaci emocí, seberegulaci a sociálně-emočními problémy dětí ve věku 42–53 měsíců. Výzkumu se účastnilo 300 dětí ve věku 4–5 let, které navštěvovaly mateřské školy. Zjištění, která se shodují se zkušenostmi učitelek ve výzkumu bakalářské práce jsou tato: emoční rozvoj dítěte by měl začít již v útlém věku, rozvoj emočních kompetencí pomáhá sociální adaptaci a růstu

emoční inteligence. Další zjištění již nebyly předmětem zájmu bakalářské práce: znalost emocí pozitivně ovlivňuje sociální adaptaci, starší děti lépe zvládají úzkost, chlapci mají více sociálně-emočních problémů než dívky, problémy s emočním vývojem souvisí se situací v rodině (děti vychovávané jedním rodičem vykazovaly více sociálně-emočních problémů), emoční stav dítěte ovlivňuje komunikaci s vrstevníky, u dětí s emočními poruchami převládají negativní emoce (strach, smutek, hněv, znechucení; Alwaely et al., 2020).

Přínosem této bakalářské práce jsou konkrétní zkušenosti učitelek se základními emocemi dětí předškolního věku. V odborné literatuře se doposud nenachází podrobnější výzkum, který by se tímto tématem zabýval. Z odpovědí učitelek vyplynulo, jak pro ně není v některých případech jednoduché se s emocemi dětí vypořádat. Nabízí se otázka, jestli vzdělání v oblasti psychologie je pro učitelky mateřských škol dostačující? Bylo by vhodné vzdělání v této oblasti doplnit samostudiem, poskytnout více vzdělávacích příležitostí, které jsou tematicky zaměřeny: jak rozvíjet a podporovat emocionální vývoj dětí předškolního věku, jakými strategiemi upevňovat emoční a sociální kompetence apod. např. kurzy socio-emočního učení. Příhodné by také byly kurzy zaměřené na rozvoj sociálních a emočních kompetencí učitele. Tyto kompetence ovlivňují interakce a atmosféru ve třídě, přístup k dětem, působení na jejich emoce, zvládání náročnosti učitelské profese a pečování o psychickou pohodu.

I přes zmíněný přínos má tato práce několik limitů. Využití kvalitativního výzkumu zprostředkovává bohatá, hloubková data, avšak na úkor velikosti výzkumného souboru. Výsledky získané od pěti učitelek nemohou být zobecněné na širší vzorek učitelů MŠ v České republice. Vliv na výsledky má také věk učitelek a odlišné zkušenosti s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Kvalitativní výzkum je vždy ovlivněn osobností a schopnostmi výzkumníka. Při analýze dat prostřednictvím metody IPA je limitem především proces interpretace. Ta je do značné míry ovlivněna postoji, osobními prožitky a znalostmi výzkumníka a tím, jak dokáže porozumět participantovým zkušenostem.

ZÁVĚR

Prostudování odborné literatury a ukončení výzkumného šetření mě dovedlo k zjištění, jak důležitý a náročný úkol je emoční rozvoj dítěte předškolního věku. Emoce jsou téma, které je velmi citlivé a složité i pro dospělé osoby. Někteří dospělí neumí mluvit o svých pocitech, skrývají je nebo se za ně stydí, nedokáží je vyjádřit verbálně ani neverbálně. Stávají se tak pro ostatní nečitelní, nepředvídatelní, s takovými lidmi je obtížné vycházet, komunikovat nebo spolupracovat. Přitom vyznat se ve svém nitru, znát příčinu svých pocitů, otevřeně o nich mluvit, dokázat je vědomě a vhodně vyjadřovat, je velmi důležité pro budování mezilidských vztahů a pro udržení duševního zdraví. Jak náročný musí být svět emocí pro dítě předškolního věku, které se teprve seznamuje s širokou škálou nejrozličnějších pocitů, některé z nich zažívá poprvé, nevyzná se v sobě, neví, proč cítí to, co cítí, neumí své pocity popsat, teprve se učí orientovat v mezilidských vztazích a ve společnosti. Učitelka mateřské školy tak stojí před nelehkým úkolem, stává se společně s rodiči průvodcem dítěte na této nelehké cestě a jejím úkolem je dítě naučit, jak emoce rozpoznávat, porozumět jim, jak se s nimi vypořádat, a také mu ukázat cestu, jak je bezpečně a přijatelným způsobem vyjadřovat.

Velice si vážím otevřených odpovědí učitelek během polostrukturovaného rozhovoru, kdy popisovaly i velmi nepříjemné zkušenosti se základními emocemi dětí jako jsou hněv, smutek nebo strach. Díky sdílení konkrétních příběhů dětí jsem měla možnost blíže poznat jejich postupy práce se základními emocemi dětí a vyslechnout obtíže, které při snaze rozvíjet emoce dětí komplikují jejich práci. I když v jejich výpovědích občas zazněla bezradnost nebo frustrace, u všech učitelek jsem zaznamenala, jak považují emoční rozvoj za významnou součást předškolního vzdělávání. Ve své práci zkouší nové strategie, radí se s kolegyněmi i odborníky. Jejich cílem je, aby se dítě v průběhu předškolního vzdělávání stalo emočně vyrovnanější a stabilnější.

Za další významné zjištění považuji, že učitelka by měla být neustále pro děti dobrým vzorem, jak se projevovat sociálně a emočně vhodným způsobem. Nenechat se strhnout emocemi dětí nebo svými vlastními, s dětmi komunikovat vždy s pochopením, klidně, bez projevu křiku a hněvu. K emocím dětí by měla učitelka přistupovat citlivě, empaticky a s respektem, nekritizovat emoční projevy dítěte a postupně cíleně jejich emoce kultivovat. K tomu je zapotřebí, aby sama učitelka byla emočně vyrovnaná osobnost, která svým přístupem a způsobem komunikace dokáže ve třídě vytvářet emočně příznivé prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2484–2493. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>

Banks, J. (2016). Promoting Change: Professional Development to Support Pedagogic Change in Sessional Teaching Staff. In J. Domenech, M. C. Vincent-Vela, R. Peña-Ortiz, E. de la Poza, & D. Blazquez (Eds.), *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (688). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.017>

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Raabe.

Bedrnová, E., Jarošová, E. & Nový, I. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Management Press.

Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada Publishing.

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Grada.

Daňšová, P., Laciníková L., & Seryjová Juhová, D. (2021). Emoční práce a emoční regulace v rodičovství. *Československá psychologie*, 65(3), 222–238. <http://doi.org/10.51561/cspsych.65.3.222>

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 133–150. <http://dx.doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). The Guilford Press.

Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 193–209.

Eilert, D. W. (2016). *Jak prokouknout druhé podle výrazu tváře*. Grada.

- Gross, J. J. (Ed.). (2015). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed). The Guilford Press.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2. přepr. a dopl. vyd.). Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (5. přepr. vyd.) Portál.
- Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11 (1), 93–117. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.19>
- Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.
- Koutná Kostínková, I., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (190). Masarykova univerzita.
- Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Masumoto, D., & Hwang, H. (2012). Culture and Emotion: The Integration of Biological and Cultural Contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 91–118. <https://doi.org/10.1177/0022022111420147>
- Matsumoto, D., & Poláčková Šolcová, I. (2013). Pravidla projevu primárních emocí v sociálních interakcích. *Československá psychologie*, 57(2), 104–121.
- McKay, M., Wood, J. C., & Brantley, J. (2020). *Emoce pod kontrolou*. Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3. vyd.). Portál.
- Michek, S., Herynková, M., Hornáčková, V., Bartošová, I. K., Pohnětalová, Y., & Havigerová, J. M. (2022). Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství předškolního a elementárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 32(3), 204–229. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-3-204>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.

Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Triton.

Olărescu, V. (2023). The appearance, development and understanding of emotions at preschool age. In M. Vîrlan, G. Topor, A. Solcan, N. Garștea, A. Simac, A. Braicov, A. Nicolae, I. Mironov, V. Andrițchi, & E. Scherlet (Eds.), *Știință și educație: noi abordări și perspective* (pp. 162–166). Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/123456789/5448>

Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Grada.

Poláčková Šolcová, I., & Trnka, R. (2015). Příspěvek k teorii afektivních procesů. *Československá psychologie*, 59(4), 298–314.

Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Grada.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J., Borkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. aktualiz. a rozš. vyd.). Portál.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4. dopl. vyd.). Portál.

Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (4. vyd.). Portál.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí* (2. vyd.). Portál.

Stuchlíková, I. (Ed.), Prokešová, L., Krejčí, M., Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Portál.

Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Raabe.

Svobodová, E., Vítečková, M., Bílková, Z., Havlisová, H., Pártlová Garabiková, M., Podhrázská, D., Procházka, M., Štefánková, Z., Švejdová, H., Váchová, A., & Waldaufová, P. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Šimíčková-Čížková, J. (2012). *Poznávání duševního života člověka* (4. dopl. vyd.). Univerzita Palackého v Olomouci.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Karolinum.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. přepr. a dopl. vyd.). Karolinum.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma přístupu k výzkumu emocí	17
Obrázek 2 Společná témata	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Druhy afektivních procesů, jejich projevy, doba trvání a příklady	18
Tabulka 2 Seznam učitelek (participantek), které tvoří výzkumný soubor	43

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Č.	číslo
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis
KKK	klíčová kompetence komunikační
KOS	klíčová kompetence osobnostní a sociální
MŠ	mateřská škola
Např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
T	tazatel
Tzv.	takzvaně
V	výzkumník
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky v rozhovoru

Příloha P III: Doslovná transkripce rozhovoru č. 1

Příloha P IV: Ukázka analýzy dat rozhovoru č. 1

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Bakalářská práce: Zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku

Fakulta: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Jméno studentky: Eva Fuksová

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Dobrovolně se účastním rozhovoru a souhlasím se zpracováním odpovědí ve výzkumné části bakalářské práce Evy Fuksové.
- Byla jsem předem seznámena s průběhem rozhovoru a s informacemi, že nemusím odpovídat na každou otázku, rozhovor mohu kdykoli přerušit, rozhovor bude nahráván a od výzkumu mohu kdykoli odstoupit bez udání důvodu.
- Po přepsání rozhovoru budou zvukové nahrávky vymazány.
- Moje odpovědi budou zpracovány jako anonymní, nikde v bakalářské práci nebude uvedeno moje jméno a jméno MŠ, v které pracuji.
- Souhlasím s možností, že bude transkripce rozhovoru použita jako ukázka v příloze a části některých odpovědí budou citovány v textu bakalářské práce.
- Ve výzkumu budu označena pouze značkou P a bude mi přiděleno příslušné číslo.

Datum:

Jméno participanta:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY V ROZHOVORU

Dobrý den, jmenuji se Eva Fuksová a chtěla bych Vás poprosit o zodpovězení otázek pro mou bakalářskou práci s názvem Zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Předem Vás upozorňuji, že rozhovor budu nahrávat, kdykoli můžeme rozhovor přerušit, a také máte možnost na některou otázku neodpovídat. Vaše odpovědi zpracuji jako anonymní, neposkytnu je další straně, nikde v mé bakalářské práci nebude uvedeno Vaše jméno, ani název mateřské školy, kde pracujete. Souhlasíte?

Úvod rozhovoru:

1. Jak dlouho se již věnujete práci učitelky v mateřské škole?
2. Jak jste se k této práci dostala?
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?
4. V jaké mateřské škole momentálně pracujete? (veřejná, soukromá, vesnická, městská, lesní apod.)

Jádro rozhovoru:

5. Jaký význam má podle Vás emoční rozvoj dětí předškolního věku? Jaký význam má emoční rozvoj dětí pro Vás osobně? V čem vidíte přínosy?
6. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí strachu u dětí předškolního věku?
Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?
Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?
Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?
7. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí radosti u dětí předškolního věku?
Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?
Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?
Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?
8. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí znechucení u dětí předškolního věku?
Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?
Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?
Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?

9. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí smutku u dětí předškolního věku?

Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?

Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?

10. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí vzteku u dětí předškolního věku?

Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?

Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?

11. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí překvapení u dětí předškolního věku?

Jakým způsobem pracujete s touto emocí v mateřské škole?

Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí v mateřské škole?

12. Je něco, co byste chtěla k emočnímu rozvoji říci a prozatím jsme na to neměly prostor?

Závěr rozhovoru:

Děkuji moc za Vaše odpovědi a za to, že jste si na mě udělala čas. Jak se cítíte po rozhovoru? Je vše v pořádku? Zajímalo by Vás něco dalšího k mé bakalářské práci? Chtěla byste se na něco zeptat? Přeji pěkný zbytek dne, ať se Vám ve Vaší práci daří a přináší Vám radost.

Doplňující otázky podle odpovědí participantky:

Co jste prožívala? Co to pro Vás znamenalo? Co konkrétně si odnášíte z uvedených zkušeností? Proč jste použila tento postup? Proč tímto způsobem? Je to v něčem specifické pro Vás osobně?

PŘÍLOHA P III: DOSLOVNÁ TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 1

ÚVOD:

T: Dobrý den, jmenuji se Eva Fuksová a chtěla bych Vás poprosit o zodpovězení otázek pro mou bakalářskou práci s názvem Zkušenosti učitelů s emočním rozvojem dětí předškolního věku. Předem Vás upozorňuji, že rozhovor budu nahrávat, kdykoli můžeme rozhovor přerušit, a také máte možnost na některou otázku neodpovídat. Vaše odpovědi zpracuji jako anonymní, neposkytnu je další straně, nikde v mé bakalářské práci nebude uvedeno Vaše jméno, ani název mateřské školy, kde pracujete. Pokud souhlasíte, tady mi, prosím, podepište informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a můžeme začít.

P1: Dobře.

T: Jak dlouho se již věnujete práci učitelky v mateřské škole?

P1: 13 let.

T: Jak jste se k této práci dostala?

P1: Studovala jsem střední pedagogickou školu, a potom jsem nastoupila jako vychovatelka do školní družiny. To jsem potom opustila, pak jsem šla na mateřskou dovolenou, a pak jsem začala pracovat v mateřské škole.

T: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?

P1: Střední pedagogická škola.

T: V jaké mateřské škole momentálně pracujete? (veřejná, soukromá, vesnická, městská, lesní apod.)

P1: Veřejná státní mateřská škola a momentálně jsem na mateřské dovolené.

JÁDRO

T: Jaký význam má podle Vás emoční rozvoj dětí předškolního věku?

P1: Myslím si, že velký, protože v tomto předškolním vzdělávání nejde jenom o získávání dovedností a vědomostí, ale jde právě o rozvoj celkové osobnosti toho dítěte. Kdy vlastně my v šestém roce chceme, aby to dítě postoupilo dál na první stupeň a byla to osobnost, která je schopna pracovat se svými emocemi, je si vědoma svých emocí a všechno to jde skrze ty zkušenosti, které získává během toho předškolního vzdělávání. Dítě se vlastně taky poznává,

některý jedináček se dostane vůbec poprvé do kolektivu a setkává se s novými emocemi a potřebuje se naučit s těmi emocemi pracovat. Takže myslím si, že to má velký význam.

T: Jaký význam má emoční rozvoj dětí pro Vás osobně?

P1: Pro mě osobně je to zrovna oblast, která je velmi důležitá, protože emoce v životě dítěte jsou vlastně hlavní hybnou silou. Jsou energií jeho života. Všecko jde skrze ty emoce. A pro mě je to velmi důležité, aby to dítě mělo tu touhu a velkou touhu po poznání světa a velkou touhu po životě. Takže pro mě to má velký význam se nad tím zamýšlet a vědomě na tom pracovat.

T: A v čem tedy vidíte ty nejdůležitější přínosy? Proč se emočním rozvojem zabýváte v předškolním vzdělávání?

P1: Právě přínos je v tom, aby to dítě poznávalo samo sebe. Aby když vstupuje dál na první stupeň, aby dokázalo pracovat s těmi emocemi. Aby vědělo, že když má vztek, že je normální, že má ten vztek, ale že s tím umí pracovat, že to je určitá dovednost, s kterou umí zacházet. Nebo když má radost, tak nemůže být takový extrovertní a vyrušovat tím ostatní. Všechny emoce u dítěte zformovat. Ale velmi laskavou formou zformovat osobnost dítěte do jak kdyby vyvržené osobnosti. Ale je to velmi křehké a je to velké umění a je to umění toho pedagoga, aby s obrovskou laskavostí a respektem vůči osobnosti toho dítěte to dělal.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí strachu u dětí předškolního věku?

P1: Zkušenosti mám při adaptaci toho dítěte. To je přirozené, že když dítě vstupuje do nového prostředí, cítí strach. Je potřeba, abych si byla vědoma toho, že vlastně z matčina bříška, pak jde od maminky k rodině, k tátovi, k širší rodině, a pak vstupuje vlastně do nového kolektivu, do nového prostředí a vlastně je to pro něho nový vstup. A každé dítě to prožívá různě, některé vstoupí s radostí, některé vstoupí s nadšením a některé vstoupí s tím strachem a s tím neznámem. A je potřeba zase toho pedagoga empatického, vnímavého, laskavého, respektujícího, který citlivě se na dítě postupně naváže a vytvoří v něm pocit bezpečí. Aby u dítěte nastolil takový pocit, tady jsem dobře, tady jsem tam, kde mám být. Takto vědomě s tím pracuji, ale je to pořád o tom pedagogovi. Mám pocit, že to je hodně o tom pedagogovi, o jeho osobnosti. Pedagog by měl být především vnímavý a respektující. Potom jsou situace, kdy se se strachem setkáváme, když třeba měníme různá prostředí, jdeme do kina, do divadla, na výpravu, tak pro některé dítě změna toho prostředí v něm může způsobovat strach. A zase je to na pedagogovi, aby zhodnotil tu situaci, věk toho dítěte a zase s tím vědomě pracoval. Je to vždycky na té individuální situaci. Můžu říct konkrétní příklad?

T: Ano.

P1: Tak třeba, holčička přišla k nám z lesní školky, byla to předškoláčka a měla problém, kdykoliv jsme někam šli, nechtěla jít, zůstala s maminkou doma, kdykoliv měla vstoupit do nové situace, měla s tím problém, byl tam blok, nechtěla do té situace vstoupit. Vědomě jsme s tím pracovaly, velice jemně, že to vyzkoušíme, protože bylo vidět, že nebyla v kolektivu, nezažila takové situace, tak jsme chtěli, aby si to vyzkoušela.

T: Jak v tomto případě postupovat jste vymyslela sama nebo jste se domluvily s kolegyněmi?

P1: Určitě jsme se domluvily, určitě to vždycky konzultujeme. A konzultujeme to i s maminkou, třeba v tomhle konkrétním případě, kdy jsme si všimly, že na ní byla moc závislá a v předškolním věku to bylo až jak kdyby nadmíru a bylo potřeba ji postavit do života. Protože jsme věděly, že tam může být potom problém a čím víc ji budeme vystavovat různým situacím, tím víc ona bude růst. To byl náš plán a vydařilo se to. Někdy jsme byly prostě nekompromisní, i když jsem viděla strach v jejích očích, nejistotu, nervozitu, prostě jsem řekla ne, jenom jsem se na ni podívala a viděla jsem, že ona to zvládne. Bylo to při různých vystoupeních, ona by nejradši utekla, odešla. Mezi námi už byl nějaký vztah, a tak už jen jsem na ni kývla a řekla ne, ty to zvládneš, ty to dáš. A vždycky bylo vidět, že ona musela přejít přes ty svoje emoce, přes ten svůj strach, bylo to těžké, ale šly jsme a věřím, že to bylo velké vítězství i pro ni, i pro nás.

T: Co jste prožívala konkrétně v této situaci, když jste u ní pracovaly se strachem?

P1: Cítila jsem, jak kdyby mám potřebu ty děti jakoby narovnat. Do té míry, co mi umožní, ale narovnat je, aby vstupovaly do těch situací, protože je to jenom jejich blok, jejich strach z neznáma, nevím, co tam bylo v těhotenství, nevím, s čím si prošly během těch nejdůležitějších období života. Už víme, že vstup do nových situací se projevuje vlastně už při porodu, jestli byl císařským řezem, jestli to byl přirozený porod, jak ta maminka s tím dítětem pracovala, jak moc byly na sobě závislé. Když já dostanu tohle dítě v předškolním věku, tak ono má spoustu zážitků, já nevím, co se v něm ukotvilo. Ale v tomto konkrétním případě jsem věděla, že musím ty kroky kvůli té holce dělat. Dělal jsem je jasně a cítila jsem, že dělám dobře. Ale bylo to v komunikaci s tou maminkou a i s tatínkem a bylo potom zajímavý to, že tatínek měl stejný názor jako já a maminka měla jiný trochu názor, ale já věděla, že potřebuju tu holku zformovat do narovnané, já to řeknu tak lidově, do narovnané osobnosti, která pak vstoupí směle na první stupeň, kde bude zažívat obrovskou spoustu

nových situací, kde prostě musí být ve škole, v šatně, ve třídě, v družině, ve školní jídelně a těch situací tam bude mít tolik, takže jsem to brala pro ni jako trénink. Já jsem věděla vědomě, co dělám a byla jsem ráda, že to dělám, a za každé to vítězství jsme byli s maminkou i s tatínkem šťastni a ti rodiče mi postupně začali víc a víc důvěřovat. A někdy to šlo přes tu holku těžko, už byla někdy i panovačná, já jsem říkala, nechte ji, nechte ji to prožít.

T: Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí? Když se už nezaměříte na ten konkrétní případ, tak jaké obtíže při práci se strachem v mateřské škole zažíváte?

P1: Celkově si myslím, že strach je emoce, která vlastně člověka blokuje, která člověka brzdí, která ho nenechá dělat věci, které by třeba i chtěl. Ještě mi řekněte tu otázku jednou?

T: Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí?

P1: No, že tam jak kdyby narazíte na zeď, jako nejde udělat ten krok dopředu, to dítě se, jak kdyby zastaví. Obtíž je to, že nepostupuje k tomu vývoji, nepostupuje k těm kompetencím, které chce, aby získalo. To je ta obtíž, že ono se brzdí. Ale pořád říkám, že to je nejvíc o vztahu, o vztahu učitele a dítěte. Každý člověk potřebuje vědět, že je přijímaný a milovaný, tak, jak je. Když si to dítě na sebe navázu, to je něco takového mezi nebem a zemí, tak ono postupně mi začne důvěřovat, a ta práce začne pulzovat. Takže obtíž je, že strach brání dítěti ve vývoji.

T: Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

P1: Určitě strach odbourat, je to součástí života člověka, ale protože když se vrátím konkrétně k tomu příkladu té holky, tak prostě v ní byly poklady, v ní byly dary, ona byla krásná osobnost, ale ten strach ji zabalil a nedovolil jí růst a nedovolil jí se projevit a obohatit skupinu ve třídě.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí radosti u dětí předškolního věku?

P1: Projev radosti by měl být součástí každé skupiny, protože tam kde je radost, tam je život. Tady bych zase naopak řekla, že kde je radost, tam proudí energie, proudí život, proudí touha po poznání, proudí vztahy. Kdy dítě předškolního věku prožívá radost? Ted' mě napadá, když vidí kamaráda, když pracuje na něčem, co se mu povede, když může s kamarády dělat to, co má rádo, když může běhat. Já mám dobré zkušenosti s radostí. Mám ráda, když děti projevují radost. Je to další emoce, která se ve školce projevuje, třeba při zpěvu, ale zase jak které dítě. Každé je jiné, ne všichni mají všechno rádi a zase jsme u toho pedagoga. On potřebuje najít vlnu toho dítěte, aby si ho získal, aby to dítě mu důvěřovalo. Někdo má radost

ze zpěvu a někdo ten zpěv nemá rád, ale někdo má radost z těch aut, tak prostě navázat si ho na ty auta, získat si jeho pozornost skrz to a tady se vlastně dotýkám toho, že role pedagoga je také v tom, naučit se ty děti pozorovat, naučit se ty děti vnímat, naučit se ty děti diagnostikovat, jaké jsou ty jejich záliby a zájmy. A mluvit s dětmi, podporovat je v tom, co mají rády a potom tam probíhá radost a ony jsou schopny určité věci pochopit, poslechnout.

T: Jakým způsobem pracujete s touto emocí?

P1: Jakým způsobem? Různými podněty radost podporuji. Prostě to, co děláme ve školce a děti to mají rády. Třeba zpěv, anebo u nás mají děti rády výpravy po okolí.

T: Jaký konkrétní význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole? Má nějaký význam?

P1: Má velký význam. Tak za prvé to člověk pozná v očích dítěte, že už je tam jiskra. Je to rozdíl při dítěti, které přichází do toho kolektivu poprvé a je rozdíl, když už tam dítě je nějaký ten čas. Radost také tvoří klima té třídy a pro mě je to, jak kdyby ukazatel toho života, té proudící energie. Mám to ráda na každém dítěti, protože je to hybnou silou rozvoje dítěte.

T: A zažíváte obtíže při práci s touto emocí?

P1: Je pravdou, že právě jak všechny ty emoce, tak i radost musíme u dětí kultivovat. Protože jsou děti introvertní a jsou děti extrovertní a my děti učíme a ukazujeme jim při takových aktivitách, říkáme jim zdvořilostní lekce, jak s určitými emocemi pracovat. Protože někdo, když by byl moc hlasitý a moc se smál, tak může rušit ostatní kamarády při práci, takže i tuhleto emoci, když není na místě, když není v pravý čas, tak se ji snažíme kultivovat. Ale je to laskavě, velmi jemně a laskavě a respektujícím způsobem.

T: Co prožíváte, když děti projevují radost?

P1: Mám z toho taky radost, někdy je potřeba, abych od toho odstoupila, protože já jsem takový člověk, který je taky extrovertní a velice rychle je chytlivej na ty věci a můžu tou svojí radostí a tou energií narušit ostatní a vyrušit je třeba při práci. Takže konkrétně já se potřebuju kultivovat, uvědomovat si to, nerozjet se tak a zachovat si ten odstup. Samozřejmě se s dětmi radovat v pravý čas na pravém místě, při tanci, při zpěvu, venku se smát věcem, to ano. Ale když se pracuje, tak prostě se pracuje, nerušit tou svojí povahou, nerušit tím svým nastavením chod té třídy, anebo chod té práce. Jako že bych se tam hlasitě smála, přišla do třídy, teď se s kolegyní hlasitě smála nebo s dítětem, to bych upoutávala pozornost, a třeba vedle dítěte se zrovna soustředí na něco pro něho velmi důležitého a já ho tímhle mohu

odsoustředit. Je velmi důležité, být vědoměj, být pozorovatel, být v práci zaměřenej a neustále diagnostikovat. A to už jsem říkala.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí znechucení u dětí předškolního věku?

P1: Tak zrovna mě napadá příklad jednoho chlapečka. Kdy jsme třeba dělali nějakou společnou aktivitu, kterou skoro všechny děti mají rády a on prostě se otočil na židličky, znechuceně se otočil, a jak kdyby ho to nezajímalo. Když to dítě udělá dvakrát, několikrát, respektujeme to, půl roku to respektujeme. Přišel do školky, řekly jsme si dobře, ale jak už to dělal delší dobu, tak jsme si řekly, co se za tím skrývá. Pořád jsme ho respektovaly, ale také když bylo potřeba se vyjádřit k určité věci, tak jsme na tom trvaly, a ne vždy se to povedlo. A teď jsem zapomněla, co tím chci říct.

T: Zvolily jste nějaký konkrétní postup, jak s tím jeho znechucením pracovat?

P1: Určitě jsme přemýšlely, co s tím. Bylo to o tom, že jsme ho postupně poznávaly a zase to bylo o tom vztahu mezi námi, a i o tom vztahu s těmi rodiči. Komunikace s těmi rodiči, protože já tam odhalím spoustu věcí. Zrovna konkrétně v tomhle případě, kdy on ten chlapeček byl takovej, trošku bych řekla, suk a takový znechucený, že to nechce a nebude dělat, tak prostě maminka mi nakonec řekla, že změnila zaměstnání a že na něho neměla tolik času, že chodila na ranní, odpolední, noční, a že jí to začal dělat i doma a pro mě, pro pedagoga to je informace, aha, tam se něco děje, tam je nějaká změna a kdybych já neměla s tou maminkou ten vztah nebo nenavázala s ní komunikaci, tak tohle nevím, a třeba toho chlapečka budu tlačit do něčeho, na co on zrovna nemá kapacitu. To znechucení to je jedna věc, tady tohle, co říkám, že komunikovat s tou maminkou, snažit se pochopit tu situaci, anebo může být taky ještě znechucení, které dítě může mít, když na něho kladu vysoké nároky, když mu zadávám úkoly, kterým nerozumí, na které nedosahuje, na které není vnitřně momentálně vybaveno. Tam také může dojít k znechucení a zase je to role pedagoga, aby to odhalil. Z každé té práce v ideálním případě by mělo mít dítě radost. Radost z poznání. Někdy je samozřejmě nutné určité věci trénovat, především v tom předškolním věku, třeba kolem pátého a šestého roku a vytrvat u té činnosti, dokončit tu činnost a tam také někdy se může u dětí objevit znechucení. Ale není to jenom u těch pětiletých a šestiletých, to je vlastně u všech dětí, které se seznamují s tím, že každá práce má svůj začátek, střed a konec a dítě na to není zvyklé a může přijít pocit znechucení. Tak tenhle pocit znechucení mě momentálně nezajímá, prostě tady je to pravidlo, a tady se to takhle dělá, jsou určité věci, na kterých trvám a jeho pocit znechucení v rámci pravidel třídy nebo v rámci jeho rozvoje někdy mě to nezajímá, tady to takhle je a poper se s tím. Zase s tím vědomě pracuji a je to

o mně, abych já odhadla tu situaci a teď docházím k tomu, jak třída potřebuje mít svoje pravidla, kdy ty děti ty pravidla přijmou, jakože to tak je a se spoustou těchto emocí se může díky těm pravidlům pracovat.

T: Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

P1: Řekla bych, že on pozná, že má tu emoci, můžu mu třeba říct, vidím, že se ti nechce a že se ti tahle věc nelíbí. Význam je v tom rozpoznání, že každý z nás se s tím znechucením někdy setkáváme, a tak jak to máme možná my, tak to mají i ty děti. Prostě pojmenovat to a říct mu vědomě, vidím, že ti není dobře, vidím, že ti to není příjemné, ale prostě jsou tady takový pravidla nebo je potřeba to zrovna teď udělat pro sebe, pro skupinu, prostě takhle to tady je.

T: Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí?

P1: Že to dítě se může seknout, může být vzteklé, může být naštvané, že po něm vůbec něco vyžadují, teď ještě se u něho může projevit ADHD nebo nějaká jiná specifická porucha, tak potom se s tím pracuje mnohem náročněji. Tohle znechucení může přerůst ve vztek, a potom tyhle emoce mohou narušit celý běh třídy. Zažila jsem to a je to pro pedagoga velmi náročné, ovlivňuje to i jeho emoce. Když potřebuje pracovat s třeba dvaceti dětmi a některé dítě, které je temperamentnější a nedokáže tuhle emoci zpracovat, tak já jako pedagog to musím ustát. A řekla bych, že to musím být odpoutaná od toho, mít jak kdyby odstup a nenechat se vtáhnout do toho, protože pak to ovlivňuje moji emoci, kolektiv celé třídy.

T: Co prožíváte, když děti projevují znechucení?

P1: Jak u kterého dítěte, je to individuální. U některého dítě se vnitřně pousměju a řeknu si nebo pomyslím si, že je to jen jeho rozmar a vím, že co s tím, že je to lehce zpracovatelné, ale u někoho je to těžší. Jak zněla ta otázka?

T: Co prožíváte, když dítě projevuje znechucení?

P1: Někdy se pousměju, ale ne před dítětem, vnitřně, a vím, že to stačí. Stačí se podívat, kývnout a ono prostě ví, ale zase je to o tom vztahu s ním. Ale někdy to znechucení mělo za následek ty další emoce a byla jsem vyčerpaná. Když dítě znechucení projeví třikrát, čtyřikrát za dopoledne, a teď já s tím mám neustále pracovat a teď ono tím obtěžuje všechny ostatní, vzteká se, že to dělat nebude, tak je to velmi náročné. A měla jsem takovej případ, kdy to tak narušovalo chod té třídy, cokoli jsem mu nabídla, odmítlo, nedokázalo ty emoce zpracovat a bylo to i to znechucení, třeba někdo se na něho špatně podíval, někdo to měl

jinačí než on a konkrétně ta holčička byla tak těkavá, že vlastně rozvířila tu emoci všude kolem a pro mě to pak bylo těžko uchopitelné. Byla jsem z toho velmi unavená a přišlo mi, že nejlepší řešení by byl asistent pro to dítě, který by byl schopný to s ní konkrétně řešit. Takže i tahle emoce dokáže velmi rozvířit hladinu atmosféry ve třídě.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí smutku u dětí předškolního věku?

P1: Tak u emoci smutku mě první napadlo, že je to zase to o tom pedagogovi, že pozná, jak už to dítě přichází do třídy, pozná to na očích a ví, že se tam prostě něco děje. Někdy je čas, dítě přijde a bavím se o tom s ním, někdy ho prostě hned zaměstnám. Třeba: Ahoj Verunko, tak vítám tě, co by sis dneska tak ráda vybrala, s čím nebo s kým by sis chtěla hrát? Někdy si ten smutek dítě nese z domu, pravděpodobně se tam něco odehrálo, něco, co to dítě nedokázalo vstřebat, tak potom skrze tu práci těch rukou a skrze tu činnost se z toho, jak kdyby dostane. Je to pro něho taková léčebná činnost. Někdy se ale nedostane, a tak je dobré si o tom pohovořit. Ale většinou mám zkušenosti, že děti se rychle přeladí, když jde o ten krátkodobý smutek, kdy se něco ráno nepovedlo, nebo na dítě něco leze, že je nemocné a když jde o dlouhodobý smutek, tak tam už je to na práci a na komunikaci s rodiči. Myslím si, že na to už jsme ve školce krátký, a to už musíme spolupracovat a komunikovat s rodiči.

T: Jakým způsobem pracujete s touto emocí?

P1: Jak jsem říkala, někdy je nejlepší, když to dítě přichází, zaměstnat ho, vtáhnout do té činnosti. Třeba zrovna pečeme, tak řeknu: „Hele, zrovna pečeme, co bys chtěl dát do toho těsta, vajíčka atd.“ A dítě tou činností zapomene a přeladí se na skupinu, na tu komunitu. Nebo už ho znám, vím, co má rádo, tak řeknu: „Haničko, vidím, že včera jsi krásně vyšívala ten obrázek, chtěla bys zase, mám pro tebe nověj nachystanej apod.“ Většinou je to skrze tu práci a osvědčuje se mi, že při práci rukama se rychle přeladí. Anebo někdo není přes ty ruce a někdo je na knihy, tak ho nechám jen tak sedět v koutku s knihou a já vím, že to má rád, že má rád tu knihu, a pak přijde kamarád a ona ta emoce, ten smutek, se jakoby během toho dne rozplyne. Ale pokud jde o dlouhodobý smutek, tak komunikaci s rodiči se snažíme přijít na to, co se děje, proč se to děje, může tam být problém s kamarádem, s paní učitelkou problém, problém s nepochopením, problém, že někdo má skříňku vedle něho, kdo mu něco vzal. Ale je potřeba mluvit o těch věcech, a proto se snažím o vztah s rodiči. Hovořit, mluvit, mluvit a mluvit, vytvořit pocit bezpečí, protože to dítě jim to často řekne. Takto s tím smutkem pracuji konkrétně já, ráda mluvím, přijdu za rodiči někdy odpoledne, kdy tam jsem, bavím se s nimi, o tom, co se děje, také o běžných věcech, a pak se jednou stane, že se mi

rodič řekne: „Paní učitelko, máme problém s tím a s tím.“ Ale ten rodič potřebuje cítit důvěru ve mně.

T: Máte zkušenosti s nějakými obtížemi při práci s touto emocí?

P1: Když dítě cítí smutek, tak je tam úbytek energie, je tam úbytek chuti do něčeho. Ale já mám zkušenosti, že se to většinou u dětí velice rychle přeladí, něco je zaujme, něčím se zabaví, pak se třeba zase k tomu vrátí. Ale když se ve třídě cítí dobře, když tam je skoro takové až doma (doma v uvozovkách), tak si myslím, že jde s touto emocí pracovat.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí vzteku u dětí předškolního věku?

P1: To je velmi náročná emoce a já naštěstí jsem neměla žádné takové až agresivní dítě, které se vzteká, že by nějak výrazně ubližovalo ostatním, že by rozbíjelo věci a tak. S tím zkušenost nemám. Ale měla jsem holčičku, která právě měla to znechucení a někdy přerostlo až ve vztek. Já bych řekla, že to jsou emoce, které se spolu nesou. Byla velice rychle vznětlivá na některé věci, špatně se vyspala, někdo jí kopl nechtěně do boty, tak už byl problém na celé dopoledne. Dávala mu to, jak to mám říct spisovně, „sežrat“, celý den ho měla v hledáčku a tu svoji negaci, tu svoji negativní vzteklou energii šířila dál a zrovna konkrétně tuhle holku bylo těžké přeladit, tam jsem přemýšlela opravdu i o asistentovi, protože to bralo energii všem pedagogům. Někdy jsme chtěly být důsledné v určitých věcech, když ona se vztekala a s něčím hodila, roztrhala někomu něco, rozkopala, tak my jsme chtěly dotáhnout tu situaci jak kdyby do konce, ale bylo to tak časově náročné, a když je ve třídě pedagog sám, tak není schopnej tyhle věci zaopatřit sám, protože potřebuje mít přehled i o zbytku skupiny, je třeba vidět, co se kde děje a neděje. A tahle holčička, než zpracovala svůj vztek, než jsme se nějak domluvily, trvalo to velmi dlouho. Velmi dlouho je třeba pro mě 15 minut, ale 15 minut, když si vezme jedno dítě v kolektivu 25 dětí, tak je to problém.

T: Jakým způsobem pracujete s touto emocí?

P1: Zas jak u koho. U někoho vím, že stačí říct: „Hele, vidím, že se ti to nepovedlo, vidím, že tě to rozzlobilo.“ A stačí jen takto o tom promluvit. A to dítě řekne: „Jo, tak jsem na tom pracovalo, nepovedlo se mi to.“ A tohle někdy stačí a jde se dál. A někdy, jak už jsem říkala, je to dlouhodobý a někdy jsme potřebovaly, zrovna konkrétně v tom případě s tou holčičkou i odbornou pomoc. Buď dětem tu emoci přiblížím, popíšu, vysvětlím, že někdy je vztek na místě, někdy je potřeba ho vyjádřit. Říci, co mi vadí. Ale také říci, nelíbí se mi, co mi děláš, a to všechno se děti učí právě díky aktivitám v zdvořilostních lekcích. Umět říct, co mi vadí,

co se mi nelíbí a někdy můžu cítit i ten vztek, protože když ten druhý mě neslyší, tak já mu to potřebuji i důrazně říct. Takže s tím pracujeme na obě strany. Emoci přijmout, ale kultivovat ji, a tak je to s každou emoci, o které jsme se už bavily. Kultivovat ji do takové formy, aby byla snesitelná.

T: Jaké zažíváte obtíže se vztekem u dětí předškolního věku?

P1: Neovzvládnutý vztek jednoho dítěte ovlivní atmosféru celé skupiny. Ale jak jsem říkala, někdy je to snesitelné, někdy to normálně zvládneme a mluvíme o tom s dětmi i třeba potom ještě na vycházce, je to lehce uchopitelné a lehce se s tím dá pracovat, ale někdy to je tak náročné, že to chce odbornou pomoc, protože to ruší práci ostatních a narušuje to i rozpoložení pedagoga.

T: Co prožíváte, když dítě projevuje vztek?

P1: Někdy se jen pousměju a pomůžu dítěti tu emoci zvládnout a někdy když je toho moc, když těch situací se potom třeba během toho dne nahrne hodně, tak to velice těžko zvládám. Protože ten tlak narůstá. Ale je pravdou, že zase skrze pravidla třídy se spousta věcí dá ošetřit. Takže si myslím, že promyšlená pravidla, organizace ve třídě mohou zmírnit vztek dětí.

T: Jaký význam spatřujete při práci s touto emoci v mateřské škole?

P1: Řekla bych tu samou věc, co asi předtím, že vztek je přirozená součást člověka, ale je nutné ho kultivovat, vědět že je, vědět, jak s ním pracovat, umět ho regulovat, neublížovat, projevit ho vhodnou formou. Někdy mohu být laskavější, když děti usměrňuji a někdy i ráznější a říct: „A dost!“ Někdy je potřeba zasáhnout i rázněji.

T: Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emoci překvapení u dětí předškolního věku?

P1: Já jsem typ člověka, který moc nemá rád přehrávání a takové jak kdyby to divadelnění. Třeba teď jsem objevila perfektní překvapení, které bych si ráda s dětmi prožila, že sněženka má dlouhé okvětní lístky, ale ty uvnitř jsou ve tvaru srdce a jsou krásně vystínované zelenou s bílou. Tohle je pro mě pocit překvapení. Já miluju chodit s dětmi do přírody, a když já si všímám těchto detailů a teď je zavolám, tak ty děti vtáhnou do toho a já miluji ten pocit překvapení z objevování světa kolem nás. Nebo když dítě něco ve školce dělá a najednou se mu to povede, na něčem pracuje, zkouší, trénuje určité věci a najednou se to podaří, a teď si prožije to překvapení, sejde se u toho i s tím pedagogem a je to takovéto to wow a nemusíme si nic říkat, a prožijeme ji spolu. Ale překvapení s takových, jak to říct, „blbostí“, dárečků

apod., to není nic skutečného. Já ráda s dětmi prožívám překvapení ze skutečných věcí kolem nás, z úspěchu dětí. Třeba: „Co skrývá květina, děcka, to semínko, já su tak zvědavá, co to bude a za jak dlouho, budeme to počítat.“ Milovat ten svět kolem sebe, objevovat ten svět kolem a z toho být užaslejší a překvapenější.

T: Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

P1: Význam velký, protože to je zase, jak bych řekla, taková ta živelná životadárná emoce. Využívám ji, když chci děti vtáhnout do objevování, do světa kolem nás. Nechci, aby to bylo, že donesu do školky nějakou blbost a teď to přehraju a z ničeho udělám velkou věc. Hodně dětí se s tím, myslím, teď setkává, někdo jim dá dáreček, zabalí ho a ono je to pěkné překvapení, ale to je jen materiální záležitost, pro mě má větší hodnotu v tom předškolním věku a vůbec ve věku nula až šest objevovat a ukazovat dětem svět kolem nás a krásu přírody.

T: Máte zkušenosti s nějakými obtížemi při práci s touto emocí?

P1: Ano, když je u dětí pedagog, který to nevidí. Když je tam pedagog, který je emocionálně takovej plochej a trošku vyhořelej a ty věci kolem ho nezajímají a nepřijdou mu úžasné. Nemá tu dětskost. Tak to mi přijde jako veliká obtíž a velká škoda, protože někdy to děti možná vnímají i bez nás, ale mám zkušenost, že když chodíme na procházky a pokud je nezastavím a tu hlavu jim nezvednu, anebo je neupozorním na tu věc, tak oni si povídají a řeší věci mezi sebou. Ale když je zastavím a vtáhnu je do toho, tak to má význam. A když ten pedagog jde a nevnímá ty věci, nedívá se kolem sebe, tak je to velká škoda.

T: Co prožíváte, když děti vyjadřují překvapení?

P1: Když děti prožívají překvapí, tak je to perfektní. Když se mi je podaří vtáhnout a vidět ve světě kolem sebe krásu, tak pro mě je to jako životní pokrm. Ještě můžu vidět jiskry v jejích očích, prožívám to s nimi a je to perfektní.

T: Je něco, co byste chtěla k emočnímu rozvoji říci a prozatím jsme na to neměly prostor?

P1: Chtěla bych říct zásadní věc, už jsem jí řekla asi šestkrát, myslím si, že nejzásadnější věc je osobnost pedagoga. Aby ten pedagog na sobě pracoval, aby to byla osobnost, která vidí krásu života, vidí krásu těch dětí, má úctu k dětem a úctu sama k sobě a vnímá svou práci s dětmi jako poslání. Její empatie a láska ji povede a je to i určitá intuice, která toho člověka vede, jak s těmi emocemi pracovat. Můžu říct tisíc věcí, ale stejně nejvíc vnímám,

že to je o vtahu k sobě, k dítěti, k rodičům, i ke kolegyním. Protože ty děti nasávají úplně všechno, já jim můžu nějakou věc říkat, ale pokud přijdu a s tou kolegyní neumím komunikovat, nesměju se, nenaslouchám jí, tak já věřím, že ty děti nás neustále pozorují a že to rychle vycítí. Člověk musí pracovat sám na sobě, aby mohl potom pracovat s emocemi dětí.

ZÁVĚR

T: Děkuji moc za Vaše odpovědi a za to, že jste si na mě udělala čas. Jak se cítíte po rozhovoru?

P1: Dobře, je to zajímavé.

T: Zajímalo by Vás něco dalšího k mé bakalářské práci? Chtěla byste se na něco zeptat?

P1: Chtěla bych si to potom přečíst.

T: Určitě. Pokud Vás to zajímá, až bude hotová, poslala bych ji na Váš email.

P1: To by bylo fajn.

T: Domluvíme se. Přeji pěkný zbytek dne, ať se Vám ve Vaší práci daří a přináší Vám radost.

P1: Na shledanou.

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA ANALÝZY DAT ROZHOVORU Č. 1

5. Jaký význam má podle Vás emoční rozvoj dětí předškolního věku?

Myslím si, že velký, protože v tomto předškolním vzdělávání nejde jenom o získávání dovedností a vědomostí, ale jde právě o rozvoj celkové osobnosti toho dítěte. Kdy vlastně my v šestém roce chceme, aby to dítě postoupilo dál na první stupeň a byla to osobnost, která je schopná pracovat se svými emocemi, je si vědomá svých emocí a všechno to jde skrze ty zkušenosti, které získává během toho předškolního vzdělávání. Dítě se vlastně taky poznává, některý jedináček se dostane vůbec poprvé do kolektivu a setkává se s novými emocemi a potřebuje se naučit s těmi emocemi pracovat. Takže myslím si, že to má velký význam.

Jaký význam má emoční rozvoj dětí pro Vás osobně?

Pro mě osobně je to zrovna oblast, která je velmi důležitá, protože emoce v životě dítěte jsou vlastně hlavní hybnou silou. Jsou energií jeho života. Všecko jde skrze ty emoce. A pro mě je to velmi důležité, aby to dítě mělo tu touhu a velkou touhu po poznání světa a velkou touhu po životě. Takže pro mě to má velký význam se nad tím zamýšlet a vědomě na tom pracovat.

A v čem tedy vidíte ty nejdůležitější přínosy? Proč se emočním rozvojem zabýváte v předškolním vzdělávání?

Právě přínos je v tom, aby to dítě poznávalo samo sebe. Aby když vstupuje dál na první stupeň, aby dokázalo pracovat s těmi emocemi. Aby vědělo, že když má vztek, že je normální, že má ten vztek, ale že s tím umí pracovat, že to je určitá dovednost, s kterou umí zacházet. Nebo když má radost, tak nemůže být takový extrovertní a vyrušovat tím ostatní. Všechny emoce u dítěte zformovat. Ale velmi laskavou formou zformovat osobnost dítěte do jak kdyby vyzrálé osobnosti. Ale je to velmi křehké a je to velké umění a je to umění toho pedagoga, aby s obrovskou laskavostí a respektem vůči osobnosti toho dítěte to dělal.

6. Jaké máte zkušenosti ze své praxe s emocí strachu u dětí předškolního věku?

Zkušenosti mám při adaptaci toho dítěte. To je přirozené, že když dítě vstupuje do nového prostředí, cítí strach. Je potřeba, abych si byla vědoma toho, že vlastně z matčina bříška, pak jde od maminky k rodině, k tátovi, k širší rodině a pak vstupuje vlastně do nového kolektivu, do nového prostředí a vlastně je to pro něho nový vstup. A každé dítě to prožívá různě, některé vstoupí s radostí, některé vstoupí s nadšením a některé vstoupí s tím strachem a s tím neznámem. A je potřeba zase toho pedagoga empatického,

Okomentoval(a): [EF1]: Komplexní rozvoj osobnosti dítěte

Okomentoval(a): [EF2]: Schopnost práce s emocemi

Okomentoval(a): [EF3]: Schopnost rozpoznat emoce

Okomentoval(a): [EF4]: Získávání zkušeností

Okomentoval(a): [EF5]: Sebepoznání

Okomentoval(a): [EF6]: Nové prostředí - nové emoce

Okomentoval(a): [EF7]: Práce s emocemi

Okomentoval(a): [EF8]: Emoce jako hybná síla rozvoje

Okomentoval(a): [EF9]: Vědomá práce s emocemi dítěte

Okomentoval(a): [EF10]: Sebepoznání

Okomentoval(a): [EF11]: Schopnost práce s emocemi

Okomentoval(a): [EF12]: Mít vztek je normální

Okomentoval(a): [EF13]: Nutnost kultivace emocí

Okomentoval(a): [EF14]: Formování osobnosti dítěte

Okomentoval(a): [EF15]: Cíl - emočně vyzrálá osobnost

Okomentoval(a): [EF16]: Dovednost (kompetence) pedagoga

Okomentoval(a): [EF17]: Výchovný postup laskavý a respektující

Okomentoval(a): [EF18]: Nové prostředí - nové emoce

Okomentoval(a): [EF19]: Individuální rozdíly v prožívání strachu

vnímavého, laskavého, **respektujícího**, který citlivě se na dítě postupně **naváže** a vytvoří v něm pocit bezpečí. Aby u dítěte nastolil takový pocit, tady jsem dobře, tady jsem tam kde mám být. Takto **vědomě** s tím pracuji, ale je to pořád o tom pedagogovi. Mám pocit, že to je hodně o tom pedagogovi, o jeho osobnosti. Pedagog by měl být především vnímavý a **respektující**. Potom jsou situace, kdy se se strachem setkáváme, když třeba měníme různá prostředí, jdeme do kina, do divadla, na výpravu, tak pro některé dítě změna toho prostředí v něm může způsobovat strach. A zase je to na pedagogovi, aby zhodnotil tu situaci, věk toho dítěte a zase s tím vědomě **pracoval**. Je to vždycky na té individuální **situaci**. Můžu říct konkrétní příklad?

Ano.

Tak třeba holčička přišla k nám z lesní školky, byla to předškoláčka a měla problém, kdykoliv jsme někam šli, nechtěla jít, zůstala s maminkou doma, kdykoliv měla vstoupit do nové situace, měla s tím problém, byl tam blok nechtěla do té situace vstoupit. Vědomě jsme s tím **pracovaly**, velice jemně, že to **vyzkoušíme**, protože bylo vidět, že nebyla v kolektivu, nezažila takové situace, tak jsme chtěly, aby si to vyzkoušela.

Jak v tomto případě postupovat jste vymyslela sama nebo jste se domluvily s kolegyněmi?

Určitě jsme se **domluvily**, určitě to vždycky konzultujeme. A konzultujeme to i s **maminkou**, třeba v tomhle konkrétním případě, kdy jsme si všimly, že na ní byla moc závislá a v předškolním věku to bylo až jak kdyby nadmíru a bylo potřeba ji postavit do života. Protože jsme věděly, že tam může být potom problém a čím víc jí budeme vystavovat různým **situacím**, tím víc ona bude růst. To byl náš plán a vydařilo se to. Někdy jsme byly prostě nekompromisní i když jsem viděla strach v jejich očích, nejistotu, nervozitu, prostě jsem řekla ne, jenom jsem se na ni podívala a viděla jsem, že ona to zvládne. Bylo to při různých vystoupeních, ona by nejradši utekla, odešla. Mezi námi už byl nějaký **vztah**, a tak už jen jsem na ni kývla a řekla **ne**, ty to zvládneš, ty to dáš. A vždycky bylo vidět, že ona musela přejít přes ty svoje emoce, přes ten svůj strach, bylo to těžké, ale šly jsme a věřím, že to bylo velké vítězství i pro ni, i pro nás.

Co jste prožívala konkrétně v této situaci, když jste u ní pracovaly se strachem?

Cítila jsme, jak kdybychom měli potřebu ty děti jakoby **narovnat**. Do té míry, co mi umožní, ale narovnat je, aby vstupovaly do těch situací, protože je to jenom jejich **blok**, jejich strach z neznáma, nevím, co tam bylo v těhotenství, nevím, s čím si prošly během těch

Okomentoval(a): [EF20]: Výchovný postup laskavý a respektující

Okomentoval(a): [EF21]: Navázání se na emoce dítěte

Okomentoval(a): [EF22]: Vědomá práce s emocemi dítěte

Okomentoval(a): [EF23]: Výchovný postup laskavý a respektující

Okomentoval(a): [EF24]: Vědomá práce učitele

Okomentoval(a): [EF25]: Různé situace - různé přístupy

Okomentoval(a): [EF26]: Vědomá práce učitele

Okomentoval(a): [EF27]: Pokusy jak překonat strach

Okomentoval(a): [EF28]: Konzultace s kolegyní

Okomentoval(a): [EF29]: Konzultace s rodičem

Okomentoval(a): [EF30]: Vystavování novým situacím jako růst

Okomentoval(a): [EF31]: Vytváření vztahu s dítětem

Okomentoval(a): [EF32]: Ne jako prostor přejít přes emoce

Okomentoval(a): [EF33]: Narovnat dítě jako úkol

Okomentoval(a): [EF34]: Strach jako blok

nejdůležitějších období života. Už víme, že vstup do nových situací se projevuje vlastně už při porodu, jestli byl císařským řezem, jestli to byl přirozený porod, jak ta maminka s tím dítětem pracovala, jak moc byly na sobě závislé. Když já dostanu tohle dítě v předškolním věku, tak ono má spoustu zážitků, já nevím, co se v něm ukotvílo. Ale v tomto konkrétním případě jsem věděla, že musím ty kroky kvůli té holce **dělat**. Dělala jsem je jasně a cítila jsem, že dělám dobře. Ale bylo to v komunikaci s tou maminkou a i s **tatínkem** a bylo potom zajímavý to, že tatínek měl stejný názor jako já a maminka měla jiný trochu názor, ale já věděla, že potřebuju tu holku **zformovat** do narovnané, já to řeknu tak lidově, do narovnané osobnosti, která pak vstoupí směle na první stupeň, kde bude zažívat obrovskou spoustu nových situací, kde prostě musí být ve škole, v šatně, ve třídě, v družině, ve školní jídelně a těch situací tam bude mít tolik, takže jsem to brala pro ni jako trénink. Já jsem věděla vědomě, co **dělám** a byla jsem ráda, že to dělám a za každé to vítězství jsme byli s maminkou i s tatínkem šťastní a ti rodiče mi postupně začali víc a víc **důvěřovat**. A někdy to šlo přes tu holku těžko, už byla někdy i panovačná, já jsem říkala, nechte ji, nechte ji to prožít.

Jaké zažíváte obtíže při práci s touto emocí? Když se už nezaměříte na ten konkrétní případ, tak jaké obtíže při práci se strachem v mateřské škole zažíváte?

Celkově si myslím, že strach je emoce, která vlastně člověka blokuje, která člověka **brzdí**, která ho nenechá dělat věci, které by třeba i chtěl. **Ještě mi řekněte tu otázku jednou?**

Jaké zažíváte obtíže při práci se strachem?

No, že tam jak kdyby narazíte na zeď, jako nejde udělat ten krok dopředu, to dítě se, jak kdyby zastaví. Obtíž je to, že nepostupuje k tomu vývoji, nepostupuje k těm **kompetencím**, které chci, aby získalo. To je ta obtíž, že ono se brzdí. Ale pořád říkám, že to je nejvíc o vztahu, o vztahu učitele a **dítěte**. Každý člověk potřebuje vědět, že je přijímaný a **milovaný**, tak jak je. Když si to dítě na sebe **navázu**, to je něco takového mezi nebem a zemí, tak ono postupně mi začne důvěřovat a ta práce začne pulzovat. Takže obtíž je, že strach brání dítěti ve **vývoji**.

Jaký význam spatřujete při práci s touto emocí v mateřské škole?

Určitě strach **odbourat**, je to součástí života člověka, ale protože když se vrátím konkrétně k tomu příkladu té holky, tak prostě v ní byly poklady, v ní byly dary, ona

Okomentoval(a): [EF35]: Činit kvůli dětem

Okomentoval(a): [EF36]: Konzultace s rodičem

Okomentoval(a): [EF37]: Narovnat dítě jako úkol

Okomentoval(a): [EF38]: Důvěra ve vlastní postup

Okomentoval(a): [EF39]: Úspěchy budují důvěru rodičů

Okomentoval(a): [EF40]: Strach jako brzda vývoje

Okomentoval(a): [EF41]: Strach jako blokáce rozvoje kompetencí

Okomentoval(a): [EF42]: Vytváření vztahu s dítětem

Okomentoval(a): [EF43]: Potřeba být přijímaný

Okomentoval(a): [EF44]: Navázání dítěte na sebe

Okomentoval(a): [EF45]: Strach jako brzda vývoje

Okomentoval(a): [EF46]: Nutnost odbourat strach