



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole

garant: Zuzana Štefánková



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



6. Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ.

Studijní materiál pro kurzy OP VK, PF JU v Českých Budějovicích

– určeno pro vnitřní potřebu semináře

zpracovali:

Zuzana Štefánková

Jana Kouřilová

Eva Svobodová

Miroslav Procházka

editace: Eva Svobodová, Alena Váchová

ilustrace: Adéla Drtinová

Obsah

| | |
|--|----|
| 1 Základní poznatky z vývojové psychologie dětí předškolního věku..... | 4 |
| 1.1 Emoční vývoj dítěte předškolního věku | 4 |
| 1.2 Sociální vývoj, socializace dítěte předškolního věku..... | 4 |
| 2 Temperament, citová vazba a emoční inteligence v kontextu MŠ..... | 6 |
| 3 Citová vazba v kontextu MŠ..... | 8 |
| 3.1 Citová vazba..... | 8 |
| 3.2 Vzorce emoční regulace (ER) dětí v MŠ podle typů citové vazby..... | 10 |
| 3.3 Počáteční adaptace na MŠ a citová vazba..... | 11 |
| 4 Emoční kompetence a emoční inteligence v kontextu MŠ | 12 |
| 4.1.Emoce..... | 12 |
| 4.2 Emoční regulace..... | 13 |
| 4.3 Emoční inteligence | 14 |
| 5 Jak pojmut podporu emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ? | 15 |
| 5.1 Poznáváme své emoce..... | 15 |
| 5.2 Učíme se ovládat své emoce..... | 16 |
| 5.3 Sebemotivace..... | 17 |
| 5.4 Učíme se poznávat emoce druhých lidí – učíme se empatii..... | 18 |
| 5.5 Učíme se řešit konflikty | 19 |
| 5.6 Mít kamarády..... | 20 |
| 5.7 Osobnost a komunikace pedagoga..... | 21 |
| 5.8 V rámci rozvoje EQ můžeme pracovat s příběhy | 24 |
| 5.9 V rámci rozvoje EQ můžeme pracovat s dětskou kresbou..... | 25 |
| 5.10 V rámci rozvoje EQ v předškolním věku můžeme využít relaxace | 29 |
| 6 Osobnostně-sociální výcvik | 31 |
| Použitá literatura..... | 32 |
| Doručená literatura pro samostudium..... | 32 |
| Publikace doporučené pro realizaci projektů emočního a sociálního rozvoje v MŠ..... | 33 |
| Několik slov závěrem o nás lidech, o vás učitelkách a komunikaci | 34 |

1 Základní poznatky z vývojové psychologie dětí předškolního věku¹

Jana Kouřilová

1.1 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

- Větší stabilita a vyrovnanost než u batolete
- Většina emočních prožitků vázána na aktuální situaci, spojení s momentálním uspokojením či neuspokojením
- Rozvoj emoční paměti (implicitní charakter)
- Převažující pozitivní ladění, ubývá negativních reakcí
- Proměna emočního prožívání vázána na zralost CNS i kognice
- Rozvoj emoční inteligence: zlepšení pochopení svých pocitů, schopnost projevení empatie k prožitkům jiných, schopnost oddálení vlastního uspokojení a schopnost částečně ovládat své emoční projevy
- Citová rovnováha předškolního dítěte do značné míry závisí na reakci blízkých lidí
- Předškolní děti mají většinou dostatečně bohatý slovník pro označení emocí (k označování pomáhají hovory s dospělými, četba pohádek, vyprávění příběhů; důležitost rodičovského jazyka)

Vývoj strachu

- První týdny života: strach hlavně z averzních podnětů (hluk)
- 6.-7. měsíc: specifická forma strachu: strach z cizích lidí a strach z odloučení
- V předškolním období strach z různých reálných i imaginárních objektů a situací
- Před 7. rokem strach z určitých zvířat, iracionální strachy, strachy z krve a tmy, ze sociálních kontaktů, z cizích osob, z hodnocení druhými lidmi
- Zkušenosti se strachem mohou modifikovat osoby, ke kterým má dítě vytvořenou pevnou vazbu

1.2 Sociální vývoj, socializace dítěte předškolního věku

- Přebírání (typických) způsobů chování, názorů, hodnot určité skupiny lidí konkrétním jedince
- V průběhu života se zlepšuje schopnost vstupovat do sociálních vztahů, ale zvýrazňuje se také vnímání vlastní oddělenosti a odlišnosti: probíhají vlastně dva zdánlivě oddělené procesy
- Dítě přesahuje rodinu vertikálním i horizontálním směrem
- Primární rodina je stále nejdůležitější pro socializaci
- Další důležité socializační zdroje: vrstevnická skupina, instituce (školka)

¹ Podle Langmeier, Kejčířová (2006), Vágnerová (2012), Švancarová, Kucharská (2004)

Základní sociální potřeby a důsledky jejich nedosycenosti (Pesso- Boyden)

- 5 základních sociálních potřeb (na úrovni materiální, psychické i metapsy-
chické)
 1. Potřeba místa
 2. Potřeba bezpečí
 3. Potřeba podnětů, péče, výživy
 4. Potřeba podpory, opory
 5. Potřeba limitu

Prosociální chování

- V předškolním věku se rozvíjí sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce chování, které mají obecnou platnost (nejsou pouze součástí některých rolí)
- Prosociální chování je chování činěné ve prospěch druhých, bez očekávání odměny, protislužby apod.
- Jde o chování (vlastnosti) pozitivní, respektující ostatní lid, v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc
- V předškolním věku jde např. o schopnost empatie, dětský altruismus
- Usnadňují zařazení do společnosti a řešení konfliktů
- Kritickým obdobím pro rozvoj většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk
- Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí

Normy chování a morální uvažování

- V předškolním věku se rozvíjejí nové regulační kompetence, rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů a socializace
- Dítě začíná být schopné projevat svou samostatnost sociálně přijatelným způsobem
- Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte, závisí na rozvoji kognitivních předpokladů a zkušenosti, je podmíněna sociokulturně
- Heteronomní, prekonvenční etapa morálního vývoje
- Dospělí jsou garantem dodržování norem
- Morálního uvažování předškoláků je vázáno na konkrétní situaci, normy jsou chápány stereotypně, rigidně a egocentricky
- Koncem předškolního období dochází ke zvnitřnění norem a ztotožnění se s nimi

Psychická odolnost v předškolním věku

- Psychicky odolní lidé lépe zvládají životní těžkosti
- Psychická odolnost = proces, schopnost i výsledek úspěšné adaptace člověka vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám

Rodiče a emoční a sociální rozvoj dítěte

- Dospělý a dítě jsou v asymetrickém vztahu
- Rodiče poskytují komplementární model chování dvou pohlavních pólů zastoupených v přírodě
- Problém, když dítěti chybí identifikační pól a identifikuje se s pohlavím opačným (Šulová, 2003)
- Role matky X role otce
S ohledem na vývoj sociálních kompetencí mají význam následující postoje rodičů (Duhmová, Hussová, 1979 in Hoskovcová 2006):
 1. Důvěra rodičů ve schopnosti svých dětí – že mohou děti činit vlastní rozhodnutí, že jsou schopny nést za ně zodpovědnost X přísnost, disciplína, kontrola – vedou k omezenému repertoáru chování
 2. Požadavky na samostatnost by měly být v souladu se stupněm psychického vývoje (děti, na které jsou kladeny vysoké nároky, zažívají často neúspěchy, méně si důvěřují X děti, na které jsou kladeny příliš nízké nároky, nemají šanci poznat své možnosti)
 3. Samostatnost a rozhodování dítěte je možné jen v hranicích přiměřených věku dítěte – hranice nejprve určují rodiče, později je dítě schopno určit je samo a přizpůsobit jim své chování

2 Temperament, citová vazba a emoční inteligence v kontextu MŠ

Zuzana Štefánková

Lidská schopnost uvědomovat si emoční prožitky, vyjadřovat je a regulovat a také uspokojivě žít ve vztazích k druhým, souvisí s následujícími pojmy (temperament, citová vazba, emoční inteligence), kterým jsme se na semináři věnovali věcně a prakticky. Text není ucelený, nabízí částečný teoretický přehled.

Dětský temperament

Thomas a Chessová definují temperament jako *styl chování*. Temperament ve vztahu k chování odpovídá na otázku JAK, zatímco schopnosti odpovídají na otázku CO a motivace na otázku PROČ (Blatný, Plháková, 2003).

Vrozený, do určité míry vliv prostředí (výchovy), rozdílnost temperamentu rodiče a dítěte.

- Stálost temperamentu je podmíněna stabilitou interakcí dítěte a prostředí (stejně výchovné působení).
- Důležité je, nakolik je v souladu dispozice člověka (temperament, motivace, intelekt a další schopnosti) a očekávání, požadavky okolí („*Goodness of fit*“).
- *Např. Dítě s temperamentivě podmíněným negativním emočním laděním reaguje na různé situace spíše nepříznivě a trvá mu déle, než se se situací vyrovná. Pomůže mu akceptující a podporující reakce učitelek v MŠ. Toto dítě nemůže jinak – ono se potřebuje se svým specifickým emočním*

reagováním naučit žít, rozumět sobě a světu. Případný nátlak, kumulace negativních reakcí zvyšuje tendenci k vzdorovitým, negativistickým reakcím.

Dimenze dětského temperamentu podle teorie Thomase a Chessové (podle Lacinová, Škrdlíková, 2008):

- **Úroveň aktivity:**
pozorovatelná pohyblivost v bdělém stavu (hra, jídlo...)
- **Převládající emoční ladění:** bez ohledu na okolní podmínky
„Mám se blbě, protože se mě vyptáváš.“
- **Intenzita emoční odezvy:**
jak výrazná je obvykle reakce dítěte na podněty (příjemné, nepříjemné)
- **Podnětový práh:**
jak silný musí být nějaký podnět, aby vyvolal reakci
- **Perzistence:**
vytrvalost- jak dlouho je dítě schopno věnovat pozornost určité činnosti
- **Příklon – odklon:**
tendence v chování přiblížit se či naopak odmítat zcela nové podněty
- **Adaptabilita:**
snadnost přivyknání novým situacím, ne okamžitá reakce ale proces
- **Vyrušitelnost:**
jak silný podnět vyruší dítě z činnosti
- **Rytmicita:**
Pravidelnost fyziologických procesů

Na základě podobností v chování kojenců a batolat v uvedených dimenzích vytvořili 3 kategorie:

1. Problematické (vzdorovité) dítě – 10%, tzv. obtížný temperament
2. Bezproblémové (poddajné) dítě – 40%
3. Pomalu se přizpůsobující dítě – 15%.

35% sledovaných dětí nebylo přesně zařaditelných do žádné ze tří kategorií.

Pro vychovatele je důležité vědět o dětech s **obtížným temperamentem** (kat.1.), které se vyznačují nepravidelností fyziologických funkcí, vyšší úrovní aktivity, negativistickou náladou, silnými emočními reakcemi, slabou koncentrací, vysokou dráždivostí (reagují i na zdánlivě nepodstatné podněty silně, vyvede je z míry v podstatě cokoliv) a špatnou adaptabilitou.

Pomalou se přizpůsobující děti se také špatně adaptují, ale jsou méně negativistické a více pravidelné. Život v MŠ je pro ně složitější hlavně proto, že jsou ve všem pomalejší než ostatní děti. Okolí většinou časem ztrácí trpělivost a tyto děti zažívají pravidelně negativní reakce (*zase čekáme na...o čem dnes opět*

přemýšlíš, my už nejsme na koberci...), které se nepříznivě podepisují na jejich sebeobrazu a prožívání.

Socio-emoční kompetence je schopnost člověka (dítěte) přizpůsobit se věku přiměřeným aktuálním vývojovým úlohám. Základ má v raném citové vazbě dítěte k matce a je ovlivněna také temperamentem. Vyvíjí se v průběhu života a je podmiňovaná zkušenostmi z raných i aktuálních interakcí dětí s vychovateli.

3 Citová vazba v kontextu MŠ

Zuzana Štefánková

3.1 Citová vazba

Citová vazba (CV, attachment) je „trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“ (Bowlby, 1982). Biologická funkce vazby je ochrana **primární osobou** (matka), která je vnímána jako moudřejší a silnější a nedá se jednoduše nahradit jinou (chybí vybudovaná důvěra, „zajeté jistoty v interakci“).

V **situacích zátěže** (stresu) je u dítěte aktivováno vazbové chování, které má zajistit pomoc od primární osoby (rodič), tj. zklidnění negativních emocí známými efektivními způsoby. Např. malé dítě pláče, a tak signalizuje, že se bojí. Adolescent o své situaci mluví.

CV (tedy důvěryplný vztah k kompetentní osobě) **zaručuje vnější regulaci negativních emocí dětí** a značně ovlivňuje vývoj vlastní regulace emocí, sebeuvědomění a seberegulaci (vše, co potřebuji mít ve svém nitru a v chování zorganizováno).

Vliv na vytvoření a udržení úspěšné CV má **senzitivita** primární osoby, tj. schopnost

1. **vnímat signály** dítěte (podle výrazu dítěte vidím, že je znejistěné),
2. **interpretovat je** správně (myslím si, že se něčeho leklo v trávě)
3. **promptně a efektivně reagovat** (jdu za ním, ptám se, uklidňuji). Tato schopnost souvisí se vzorcem citové vazby primární osoby (matky), také s jejím psych. a fyz. zdravím.

Součástí senzitivity primární osoby je „**mind-mindness**“ – reflexivní schopnost matky umožňující vcítit se do dítěte a tak mu lépe porozumět (tj. vnímat dítě jako bytost s vlastními city, myšlenkami a vůlí) a podle toho s ním komunikovat (Meins, 1997, 1999 in Grossmann a Grossmann, 2011). „**Povídání si s miminkem**“ resp. dítětem učí dítě rozeznávat a utřídovat svoje emoce a tím možnost je lépe zvládat – základ jistoty CV, nebo také emoční kompetence. (*Zrcadlení emocí dětí je využitelné a pro emoční vývoj účinné také v MŠ*).

Pro utvoření jistého (bezpečného) modelu CV je důležité: *časová předvídatelnost, pravidelnost, jednoznačnost, důvěra a cit* ...umožňuje odhady situací v souvislosti s jejich nebezpečností nebo příp. bezpečností. **Není nutná 100% spolehlivá reakce** matky (učitelky) na dětské signály o negativních emocích, ale cca **75%** – tj. tak, aby si dítě zapamatovalo matku (učitelku) jako spolehlivě reagující v situacích, kdy to dítě potřebuje (Kissgen 2011).

Zkušenosti z pravidelných interakcí matka – dítě, zejména **s regulací negativních emocí** se zvnitřňují a vytváří tzv. „**model citové vazby**“, který umožňuje „v širším smyslu“ zkušenosti aplikovat v životě (Spangler,Zimmermann, 2011).

System CV dítěte se aktivuje ve stresových situacích, mimo stres je ideálně deaktivovaný. **Dítě s bezpečnou cit. vazbou se v klidu, bez emočního napětí, může věnovat svým vývojovým úkolům** . Např. *Dítě, které má zkušenosti s adekvátní regulací svých negativních emocí, je v MŠ sebejisté, vyrovnané, umí si říct o pomoc.*

Dítě, které má zkušenosti s neadekvátní regulací svých negativních emocí, je v MŠ nejisté, závislé na podpoře p. učitelky. V kontaktu si nechává si odstup, nebo třeba dlouhou dobu špatně zvládá odloučení od rodičů, často intenzivně projevuje emoce (zdá se, že si s nimi neví rady).

Děti, které se necítí bezpečně (chybí citlivá opora rodičů, vychovatelů, prostředí je ohrožující, např. nejistota z nejasného chování p. učitelky), nejsou schopny se plnohodnotně učit – rozvíjet emočně, sociálně, rozumově.

V životě máme více citových vazeb, nejdůležitější je ta k primární osobě, protože je první a dítě získává prvotní vzorec regulace svých emocí. Přesto utvořený model CV není neměnný. **Každá další bezpečná vazba má velký význam pro psychickou odolnost dítěte (Julius, 2009)**. Proto **podporující vztah s p. učitelky v MŠ má pro dítě obrovský význam!**

Typy citové vazby: odrážejí kvalitu souhry systémů CV a explorace, míru rodičovské citlivosti. Určují míru a způsoby adaptace v distresu.

Schéma, jak působí chování rodiče na vývoj typu vazby:

Mateřská citlivost-----INTERAKCE-----) citová vazba

1. dvojitý signál, nedůslednost-----) ambivalentní nejistá CV
2. odmítání, nereagování, necitlivost-----) odmítavá nejistá CV
3. promptní, vhodné, citlivé reagování-----) jistá CV
4. téměř žádná – nevhodná, stále neodhadnutelná reakce----
)dezorganizace
5. bez vztahu -----) bez vazby, poruchy CV

(Štefánková, 2011)

3.2 Vzorce emoční regulace (ER) dětí v MŠ podle typů citové vazby

1. jistá citová vazba- efektivní strategie zvládnání emocí, dítě otevřeně a přiměřeně vyjadřuje pozitivní i negativní city, při zátěži se obrací na rodiče, učitele. Umí požádat o pomoc.

2. nejistá (úzkostná) citová vazba vyhýbavá - dítě nedokáže využít sociální opory. Své city vyjadřuje jen minimálně, vyhýbá se komunikaci s primární osobou (podle jeho zkušeností, se to nevyplácí – nepomůže to). V zátěžové situaci působí klidně, bez emocionálního vzrušení, což se zdá být adaptivním, ale na fyziologické úrovni dítě prožívá neregulovaný stres! – zvýšená frekvence srdce a kortizol v slinách.

3. nejistá citová vazba odmítavá – dítě v zátěžové situaci prožívá sotva regulovatelné citové vzrušení, které také nápadně vyjadřuje (záchvaty emocí), a jen těžce se nechá uklidnit. Kvůli rozrušení se sotva dovede na něco soustředit dlouhou dobu.

4. dezorganizovaná citová vazba - regulační strategie dítěte jsou značně omezené nebo chybí. Dítě v stresové situaci nemá intuitivní reakci, kterou by použilo. Prožívá velkou úzkost, bojí se i reakce vychovatelů (zkušenost: když já ztratím nad sebou kontrolu, rodič jí také ztratí a křičí, příp. mě bije). Dochází k poruchám emocí, chování a adaptace. Ve spojení s nejistou vyhýbavou CV je dezorganizace CV silný predikátor agresivního chování v dětském věku. (Zimmermann, 1995 podle Štefánková, 2011)

Citová vazba je indikátor úspěšné adaptace (Grossmann, Grossmann, 2012, Spangler, Zimmermann, 2011)

Jistá citová vazba je protektivním faktorem (chrání před nepříznivými vlivy na psychický vývoj). Předurčuje zdravý emocionální vývoj dětí, efektivní emoční regulaci a dobrou sociální **adaptaci** dítěte.

Nejisté organizace citové vazby jsou rizikovým faktorem pro socio-emocionální vývoj dětí. Předurčují neefektivní vzorce emoční regulace, nižší schopnost adaptace a častěji nápadné resp. poruchové chování (např. agresivita) a klinické symptomy.

Nejedná se však o poruchy citové vazby, ale o méně výhodné, i když stále adaptivní variace v rámci normy.

Děti s jistou CV v 1. roce k matce mají méně problémů s adaptací v jeslích, v MŠ méně nepřátelskosti, zlosti, kompetentní řešení konfliktů.

V 6 letech mají spíše reálný sebeobraz, kompetence v řešení sociálních situací (jak odhadují své schopnosti a umí je zapojit), jsou samostatné.

Děti s nejistou CV v 1. roce k matce mají omezenou schopnost sociálního vnímání a tendence přisuzovat nepřátelské motivy v kontaktu s vrstevníky. Souvislost s agresivním chováním a nižší sociální kompetencí v MŠ.

V 6 letech mají spíše idealizovaný sebeobraz, omezenou kompetenci v řešení sociálních situací, jsou méně samostatné (podle Štefánková, 2011, Štefánková, 2013).

3.3 Počáteční adaptace na MŠ a citová vazba

Dítě při odloučení prožívá nejistotu, někdy strach, úzkost... protože je aktivován systém citové vazby (biologicky předprogramován v každém – tj. *tyto pocity jsou normální a zdravé*). Dítě reguluje své prožívání skrze chování rodičů – jejich blízkost, fyzický kontakt a jejich určité chování ho uklidňuje.

Adaptace se NEDĚJE ZE DNE NA DEN, je to proces, potřeba nabýt zkušeností, dát čas. Když se dítěti stýská apod., je to normální, má na to právo. Pozor na očekávání rodičů (nevyřčená sdělení dětem: *očekávám, že budeš v pohodě a nebudeš tesknit, jinak mě zklameš*) – dítě je cítí a má dvojitou zátěž - jednak ze situace (*stýská se mi*) a jednak strach ze selhání a odmítnutí rodičem (*neumím to, jak to chtějí, nebudou mě mít rádi*).

Jen dítě, které má pevné vazby s matkou a otcem – tj. může se na ně spolehnout a najít u nich oporu, jistotu - může navazovat zdravé nové vztahy, fungovat ve skupince vrstevníků. Proto NEPOSPÍCHAT NA DÍTĚ, dát mu potřebnou jistotu a čas, aby se adaptace povedla.

Nejen samotné odloučení, ale také pobyt dítěte samotného bez rodiče v MŠ bývá pocíťován jako zatěžující situace. Znamená pro dítě **nutnost přetvořit dosavadní regulační mechanismy**. Tříleté dítě ve stresu očekává oporu rodičů nebo spoléhá na zvnitřněnou jistotu načerpanou od rodičů (*sebejistotu, já to dovedu!!* – a ta není věcí rozumu ale emoční sociální zkušenosti – *jsi dobrý, umíš to... ...ano, já to umím*). V MŠ se začíná učit spoléhat na jinou důležitou osobu ve svém životě – p. učitelku. Na **vytvoření důvěrného vztahu k p. učitelce a vytvoření nové strategie regulace vlastních emocí** potřebuje čas a zvýšení podpory svých blízkých (Kissgen, 2011). *Tj. Dítě se naučí, že když mu něco je, může se obrátit na p. učitelku a ta mu pomůže. V této době bývá více emočně labilní, vyžaduje pozornost, kontakt nebo více zlobí.*

Děti se liší svými způsoby zvládání této situace (podle Štefánková, 2013):

1. Dítě je smutné, ukazuje své city, rádo a více se mazlí, mluví s rodiči o svém prožívání a zážitcích. Když je ráno negativně nastaveno, nechá se zklidnit. Je znát, že ujištění rodičů padají na úrodnou půdu. Je hrdé, že může být samostatné, umí si najít pomoc, vytvoří vztah k učitelce a jiným dětem. Adaptace není dlouhá. Má viditelnou radost z příchodu rodiče odpoledne.
2. Nedává najevo moc své city, když tak tiše pláče, nebo se vzteká – spíše na MŠ, sebe a okolnosti než na rodiče. Po vstupu do třídy je klidné, působí vyrovnaně. Může si však okusovat nehty nebo se přechodně pomočovat, nebo jinak nebýt ve své kůži. Fáze adaptace na MŠ nebývá dlouhá, rychle se přizpůsobí. V MŠ nemá problémy ani zvláště vřelé vztahy, zvládá činnosti i režim. Uvítání odpoledne s rodičem bez emocí, ještě by v MŠ zůstal i déle.
3. Dítě reaguje bouřlivě. Silné emoční reakce, nechce nechat rodiče odejít, pláče večer i ráno doma, také v MŠ. Střídá se stesk a vztek na rodiče. Nejdelší adaptace. Východiskem bývá navázání na p. učitelku – vyžaduje od ní hodně pozornosti, a pokud se mu jí hned nedostane, rádo také pozlobí

(zkouška přijetí). Těžce se zapojuje do činností. Při příchodu rodiče pláče nebo se vzteká – a to se mísí s radostí, i když předtím bylo v klidu.

Rozdíly v adaptaci dětí jsou vysvětlitelné na základě jejich zkušeností z interakcí s rodiči. Každé dítě má vlastní vzorce chování v zátěži, při prožívání negativních emocí (viz výše). Nejefektivnější je pro dítě jistá/bezpečná CV: dítě má svůj rejstřík reakcí, kterými může zvládat emočně náročné situace a umí z něj flexibilně vybrat vhodné reakce podle potřeby. Umí si říct o pomoc, zná své city, spoléhá na rodiče a okolí – důvěřuje – tj. je schopno efektivní adaptace.

Když se vyskytnou **dodatečné zátěže** (stane se něco v MŠ pro dítě subjektivně významné – p. učitelka byla přísnější a dítě si neumí vysvětlit její chování, nebyl v MŠ nejlepší kamarád....), je vždy systém citové vazby u dítěte aktivován. Dítě má proto větší potřebu ujištění u matky, otce. Někdy se zdá, jako kdyby se vrátilo adaptační potíže... Říkáme si, co se děje?, vždyť jsi tam již chodil rád...

Dítě situace vždy zpracuje podle svých vzorců a hledá jistotu tak, jak se to naučilo (viz výše uvedené vzorce):

Rychlé zrání, běžné zátěže – i v MŠ, fantazie jsou zodpovědné za vznik různorodých malých - velkých strachů a úzkostí v předškolním věku (často magický charakter).

4 Emoční kompetence a emoční inteligence v kontextu MŠ

Zuzana Štefánková

4.1 Emoce

Emoce jsou „pohnutí, které mobilizují mysl i tělo“ (podle Dostálová a kol., 2013) Jsou důležité hlavně a současně jen proto, že existují a naplňují a dynamizují náš život. Emoce nelze vymazat, emoce je potřeba žít. Lidé, kteří „spolunažívají s emocemi“ úspěšně, jsou považováni za emočně inteligentní.

Základní poznatky o emocích (podle Svobodová, 2012, Štefánková, 2013):

Emoce jsou psychické procesy, které bývají doprovázeny fyziologickými změnami (bušení srdce, změna barvy, rychlost dýchání...)

Emoce jsou subjektivní – jen já vím, co cítím.

Emoce provází veškeré činnosti (pocit libosti a nelibosti).

V jedné situaci mohou různí lidé zažívat různé emoce (seskok padákem).

Emoce jsou základem zážitků.

Jsou setrvačné (např. nechuť ke hře na klavír díky pedagogovi, který křičel).

Jsou těžko vyjádřitelné slovy.

Emoce dělíme podle délky trvání na afekty, nálady a dlouhodobé citové vztahy.

Afekty – intenzivní, prudké, ale krátké citové reakce. Poruchy – nevládnutelné afekty, fobie

Nálady – menší intenzita a dlouhodobější trvání, ovlivňují psychické funkce (myšlení, paměť atd.) Poruchy: příliš intenzivní prožívání (euforie, manie, apatie, deprese...)

Vztahy – dlouhodobé emoce v různé intenzitě od vášně po náklonnost... Poruchy: sociální a morální tupost

Emoce jsou vývojově starší než myšlení, a proto je jim myšlení podřízeno.

Emoce jsou ochranné mechanismy – jejich funkcí je rychle nastartovat organismus v krizové situaci (např. při útoku nepřítelů či spatření osudového partnera...).

Emoce způsobují, že nás některé objekty či situace přitahují nebo naopak odpuzují.

Potlačované emoce nás mohou psychicky i fyzicky ničit.

Emoce nekontrolovatelně vyvržené mohou ublížit druhému člověku.

Emoční inteligence = schopnost sledovat vlastní i cizí pocity, emoce, rozlišovat je a využívat tyto znalosti ve svém myšlení nebo chování.

Základní emoce: smutek, strach, vztek, radost, důvěra, znechucení, očekávání, překvapení

Složky emoce

- **subjektivní prožitek**, obsahující jak afektivní (libé-nelibé), tak kognitivní hodnocení (významu situace a vlastních možností ji zvládat)
strach z pavouka, jsou ošklivý
- **tělesné změny** (spojené se změnami v autonomní a nervové aktivaci)
studené ruce, tlukot srdce
- **emocionální výraz** (obličej)
napjatý, velké oči, výkřik
- **připravenost k jednání** (jako stav aktivace i tendence ke specifickému jednání) odvracím pohled, utíkám

(Příklad: představte si jaké emoce a jak prožíváte v situacích: zkouška, zítra bude víkend, dítě mě neposlechlo)

4.2 Emoční regulace

ER probíhá ve třech úrovních: fyziologicky, behaviorálně, kognitivně (Stuchlíková, 2003)

Lidé používají 4 způsoby regulace emocí

- **vyhýbáním nebo naopak vystavováním se situaci**, která ji vyvolává

PŘ. NEPŘÍJEMNÉ A PŘÍJEMNÉ SITUACE

- **modifikací situace** – ať už přímým zásahem nebo věnováním pozornosti jen některým aspektům

Př. NA ZKOUŠKU SE LÉPE PŘIPRAVÍM, BUDU V KANCELÁŘI JEN S AB, NE S XY.

- **tzv. kognitivní změnou** - tj. přehodnocením situace z hlediska osobního významu

Př. JEDNIČKA NENÍ PRO MĚ DŮLEŽITÁ, NAD ŘEČI XY SE MOHU POVZNEŠT, NESTOJÍ MI TO ZA TO SE ROZČILOVAT, NEDŮLEŽITÉ

- **modulací odpovědi** – pokud se emoce rozvine, lze ovlivnit její projev – nejčastěji potlačením, nebo zesílením exprese

Př. JE TO TAK PŘÍJEMNÉ, ŽE SE SMĚJU A JSEM POŘÁD VESELEJŠÍ

- XY MĚ ZLOBÍ, NEDÁM TO OTEVŘENĚ NAJEVO...

4.3 Emoční inteligence

Emoční inteligence jako jedno složka všeobecné lidské inteligence. Podle Golemana (1997) zahrnuje tyto oblasti:

Znalost vlastních emocí: „vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku“, neboť uvědomování si svých citů je „nezbytné pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie“. Umožňuje to lepší rozhodování, např. koho si vzít za manžela nebo manželku.

Zvládání emocí: je to schopnost „nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci“, např. „zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podráždění“; je to schopnost vyvíjející se ze sebeuvědomování.

Schopnost sám sebe motivovat: je to snaha zapojovat city do našich snah tak, aby vedly k získávání vědění, k tvořivosti a k úspěšné činnosti vůbec, což je spojeno se schopností odkládat uspokojení, ale také s potlačováním zbrklosti a dalšími schopnostmi.

Vnímavost k emocím jiných lidí: tato schopnost bývá také označována jako empatie (vcítění). Rozvíjí se s rostoucím „emočním sebeuvědoměním“, umožňuje poznávat to, co si druzí přejí.

Umění mezilidských vztahů: jde vlastně o rozvíjení a uplatňování empatie, neboť uspokojivé mezilidské vztahy závisí do značné míry na tom, zda je člověk „schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Lidé, kteří si nejhůře uvědomují své emoce a mají velmi omezenou schopnost je usměrňovat. A také se v případě problémů nejméně snaží vyhledat neprofesionální i profesionální pomoc. Tzn. pokud je EQ nízká, nepomůže člověku dobrá síť sociálních vztahů, protože ji neumí využít.

Na rozvoj emoční kompetence potřebuje dítě v raném dětství vycítit, **že prožívat emoce, vyjadřovat je a mluvit o nich, je v pořádku a okolím přijímáno.** (To znamená nekritický souhlas s emočními projevy. „Je v pořádku, že se zlobíš“ - uznáváme hněv jako emoční informaci, že dítěti něco nevyhovuje. „Není v pořádku, že si bouchnul Honzíka.“).

5 Jak pojmout podporu emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ?

Eva Svobodová

Schopnost vyznat se ve svých emocích, umět s nimi zacházet, porozumět emocím jiných lidí, umět řešit konflikty a domluvit se s ostatními a navazovat s nimi přátelství, to jsou schopnosti, které označujeme jako emoční inteligenci. Jejich nedostatek může způsobit, že se dítě není schopné zařadit do skupiny vrstevníků, má s nimi časté konflikty, konfliktně může působit i v rodině. Samo pak může prožívat subjektivní pocity osamělosti, neschopnosti, odmítání ostatními, vzteku a smutku.

Pro učitelky v mateřské škole je důležitá informace, že **emoční schopnosti lze do určité míry naučit a toto učení by mělo být neodmyslitelnou součástí vzdělávání dětí v mateřské škole.**

5.1 Poznáváme své emoce

***Př.1** Děti sedí v kruhu na koberci, právě proběhl ranní pozdrav a učitelka říká: „Tak vám musím povědět, jak jsem dneska ráno dostala důkladný vztek. Představte si, vyběhla jsem ještě v noční košili na chodbu, abych dala našemu Honzíkovi svačinu, kterou si zapomněl doma na stole. Volám na něj, ale kde už byl Honzíkovi konec. Odešel bez svačiny. Otočím se, že půjdu domů a v tom báb, dveře se zavřely. A já stála na chodbě v noční košili, bez klíčů, jen se svačinou v ruce. Ani si neumíte představit, jaký jsem měla vztek. Nejdřív jsem praštila svačinou o zem, pak jsem koplá do dveří, až mě bolel palec u nohy. Měla jsem chuť křičet a ošklivě nadávat, ale to jsem neudělala, protože jsem nechtěla, aby mě někdo slyšel...*

Učitelka vypráví dětem zážitek, líčí své emoce, popisuje jejich projevy, klade otázky. Např.: *Co myslíte, na koho jsem měla největší vztek? Co jsem měla dělat? Kdo by mi tak asi mohl pomoci? Jak to vypadá, když má člověk velký vztek (radost, smutek, strach... atd)*

Děti poznávají, že mít emoce je správné a v pořádku, že i paní učitelka může mít vztek nebo smutek a dostávají vzor, jak s takovou emocí zacházet.

***Př.2**Děti mají obrázky s obličejí nebo postavami, které vyjadřují základní emoce (strach, hněv, radost, smutek), později můžeme přidat další emoce (přijetí, znechucení, očekávání a překvapení) a po čase i emoce složitější (jako láska, lítost apod.). Jakou mám dneska náladu, jak se cítím, který z těch obrázků je o tom, jak se dnes cítím já? A co je příčinou toho, jak se dnes cítím?*

Učitelka motivuje děti k tomu, aby samy vyjadřovaly své emoce a odkrývaly jejich příčiny. Poukazuje na souvislosti mezi pocity a chováním (*aha, tak už chápu, proč dneska Kačenka donesla bonbóny, to je tím, že má radost, protože včera měla svátek a dostala krásný dárek*).

Děti se učí rozlišovat své emoce a poznávají, že mohou být příčinou nějakého chování.

Několik inspirací pro vlastní emoční rozvoj:

- *Znalost vlastních emocí: „vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku“, „nezbytné pro sebeporozumění, umožňuje lepší rozhodování*
- *Víme vždy, co prožíváme? Chceme to vědět?*
- *Sebereflexe: kdo jsem, sebehodnota*
- *Mám se ráda, vím, že mohu mít i negativní prožitky, pociťovat antipatie, reagovat trochu závidí... má součást*
- *Dělat věci podle sebe, logika může chybět*
- *Neporovnávat se, smířit se sebou*

5.2 Učíme se ovládat své emoce

Př.1 „Ani nevíte, jaký jsem měla vztek,“ vypráví dětem učitelka. „Nejradši bych ty zaklapnuté dveře rozkopala a rozbila. A co myslíte, udělala jsem to?“

Co člověk obvykle dělá, když má vztek? Co se dělat nesmí, i kdybychom měli vztek sebevětší? Co děláme, když je nám smutno? A co by bylo dobré udělat, aby člověk nebyl se svým smutkem sám? Obdobné otázky si klademe a zjišťujeme, co všechno můžeme dělat, když nás přepadla nějaká silná emoce. Možná si vymyslíme i vztekací básničku (podle Hanky Švejdové: Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte, já teď zuřím...), při které se smí dupat a křičet, nebo si vycpeme boxovací pytel, do kterého pak můžeme kdykoliv, když nás takový velký vztek přepadne, bouchat a kopat. Někdy také pomůže, zaskákat si na míči, nebo na trampolíně a vztek vyskáčeme. Někomu naopak pomůže, když půjde dělat něco prospěšného. My dospělí třeba sekát dříví, a děti?

Učitelka klade otázky, provokuje děti, aby hledaly způsoby, jak odreagovat své emoce společensky přijatelným způsobem. **Emoce nepopíráme, ale pojmenováváme a snažíme se společensky přípustně odreagovat.** To znamená, že to nikoho nesmí bolet.

Dítě se podílí na tvorbě společenských norem a získává jistotu, že jeho emoce jsou správné, že má na ně právo a nemusí se za ně stydět. Ví, že by jeho emoce, neměly ubližovat ostatním. Ví, že svým chováním může ovlivnit emoce druhých lidí. Že může druhému způsobit radost, potěšit ho, ale také ho může rozzlobit nebo rozesmutnit. Na základě těchto dovedností se dítě učí rozumět emocím druhých lidí, chápat je a respektovat, tedy být empatickým.

Několik inspirací pro vlastní emoční rozvoj:

- *Zvládání emocí: schopnost „nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci“, např. „zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe pocity úzkosti, sklíčenosti či podráždění“; schopnost vyvíjející se ze sebeuvědomování.*
- *KDY A JAKÉ Vyjadřuji emoce? Potlačuji emoce? ŘÍDÍM emoce?*
- *Po silném rozzlobení mi není dobře – chemie*
- *Energie potlačených emocí způsobuje nemoci – psychosomatika*
- *Spolknout zlost nebo bouchat hlavou o zeď*
- *Vnitřní napětí, civilizační úzkosti*
- *Verbalizace emocí*

5.3 Sebemotivace

Žádná motivace pramení z nezájmu, lhostejnosti, ignorace, které vedou k potřebě vzбудit zájem čímkoliv.

Vnější motivace může být:

- a. negativní = důvod: tresty, výčitky, zákazy, příkazy, vyhrožování, moralizování, atd.
- b. pozitivní = důvod: odměny, pochvaly, úplatky, „laskavá manipulace“

- vedou k poslušnosti a závislosti na autoritě

Vnitřní motivace = důvod uznání, ocenění, zpětná vazba, empatie, podpora, možnost výběru a další efektivní způsoby komunikace

- vede k odpovědnosti, sebeúctě a iniciativě

Cvičení:

Zkuste doformulovat situace tak, aby vedly k vnitřní motivaci a odpovědnosti.

Zvoní zvonek. Matka jde otevřít. Za dveřmi stojí rozběsněný pan Novák.

Novák: Paní Vávrová, už toho mám dost. Ten váš kluk mi zase lezl přes plot do zahrady. Přísahám, že si koupím psa a ten mu ukousne nohu. Plot je celý polámaný...

Matka přišla z práce a není umyté nádobí.

Matka: Dřez je plný špinavého nádobí a na stole leží ještě hrnky od snídaně, Aničko.

Anička: Mami, já se učím na písemku. To nemůže umýt dneska nádobí někdo jiný?

Honzík rozbil Jirkovi autíčko, které si přinesl z domova. Jirka brečí.

Uznání a ocenění jsou podporou sebemotivace. Zásadně ji nepodpoří tresty, odměny a soutěživost.

Jak můžeme projevit uznání:

1. Popište, co vidíte.
2. Popište úsilí dítěte.
3. Poděkujte.
4. Poukažte na pozitivní přirozené důsledky.
5. Popište vlastní pocity (upřímně).
6. Pojmenujte chování dítěte.

Př. Můžete si zkusit projevít uznání, když:

- Anežka nakreslila paní učitelce obrázek.
- Kája(3r.) se šel sám vyčurat, ale počural si slipy.
- Maruška zavázala boty Janě.
- Děti rychle uklidily hračky.
- Děti byly v divadle pozorné a nikdo nevyrušoval. Ve srovnání s jinými třídami jste na ně mohla být hrdá.
- Váš přítel vám přinesl květinu.

Zamyslete se, jestli bylo projevít uznání v nějaké ze situací snazší, v jiné těžší.

Několik inspirací pro vlastní emoční rozvoj:

Schopnost sám sebe motivovat: sch. zapojovat city tak, aby vedly k získávání vědění, k tvořivosti a k úspěšné činnosti vůbec, spojeno se schopností odkládat uspokojení, ale také s potlačováním zbrklosti apod.

- Čím více nemusím, tím více mohu.
- „Velká díla začínají dobrými pocity.“
- Proč inteligentní děti selhávají ve škole? Podléhají vlastním emocím.
- Běžné motivační prostředky...
- Pozorovat se týden, které činnosti mi dělají radost, které právě opačně...zajímavé zjištění?
- Čeho chci v životě dosáhnout?

5.4 Učíme se poznávat emoce druhých lidí - učíme se empatii

Děti hrají hry, ve kterých vyjadřují emoce, dramatizují pohádky a improvizují scénky, ve kterých postavy prožívají nějaké emoce. Např.: Dědeček v pohádce o řepě má vztek, že nemůže řepu vytáhnout. Všichni společně pak mají radost, že řepu vytáhli... Jeníček s Mařenkou mají strach, že se ztratili, Smolíček je smutný, protože je doma sám atd. Emoce najdeme i v písničkách a poezii. „Pejsku náš, co děláš, žes tak vesel stále?“ se ptá myslivec psa, co skákal přes oves. Proč Pepíček rozšlapal košíček Aničky, co šla do zelí? A proč se nechce domů klukovi, co snědl mámě nudle a ona teď hudle? A proč prosíme podzim, aby ještě chvíli počkal (Podzime, podzime, už zas nosíš deště, pěkně tě prosíme, počkej chvíli ještě...).

Učitelka záměrně poukazuje na emoce druhých lidí, povzbuzuje děti, aby si zkusily prožít obdobnou situaci a pojmenovaly své pocity. Děti se učí na základě vlastního prožitku poznávat emoce druhých lidí.

Poznáváme emoce ostatních lidí v běžných situacích, které prožíváme. „*To bude mít paní kuchařka radost, že jsme všechno snědli. Já také mám radost, když doma uvařím a všem chutná...*“

...*“Vidíte, jak je Jirka smutný, že se mu ztratilo autíčko, co s tím uděláme, můžeme mu nějak pomoci?...”*

...*“Vidím, že máš na Aničku velký vztek, Kájo, když jí tak ošklivě říkáš. Povíte mi, co se přihodilo?...”*

...*“Dneska se moc těším na oběd, víte, co máme dobrého?...”*

Učitelka upozorňuje děti na to, jaké emoce prožívá ona i jejich další bližní, co je příčinou těchto emocí, jak je možné je ovlivnit.

Děti si uvědomují, že své emoce můžeme vzájemně ovlivňovat a že i ony mohou někomu způsobit radost nebo smutek, stejně jako někdo jiný může ovlivnit jejich emoce.

Můžeme si povídat o tom, jak se cítíme a proč, když nám někdo ublíží, když dostaneme dárek, když jsme sami doma, když něco ztratíme apod. Společně hledáme příčiny našich emocí a způsoby, jak je ovlivnit. O svých emocích a prožitcích mluvíme v komunitním kruhu, diskutujeme, emoce můžeme zpracovávat výtvarně, literárně, hudebně i dramaticky...

Učíme se sdělovat ostatním své emoce.

Např. Janička pláče, že jí Jirka bouchl a teď jí to bolí. Učitelka: A řekla jsi mu to, Janičko? Třeba to Jirka vůbec neví, že tě bouchl. Zkus za ním dojít a říct mu: „Jirko, tys mě bouchnul a mě to bolí.“ Jestli potřebuješ, abych ti pomohla, půjdu s tebou.

Petra: „Paní, učitelko, Ája mi dala bonbón.“ Učitelka: „To máš radost, vid! A jestlipak jsi to řekla Áje, jakou ti udělala radost? Zvládneš to, jí to říct?“

Učitelka vytváří příležitosti k vzájemné konfrontaci emocí, učí děti dovednost vyjádření vlastních pocitů (já výrok):

Kačenka polila Ivance výkres. Ivanka: „Paní učitelko, Kačka mi polila výkres!“ Učitelka: „Vidím, že jsi rozzlobená a asi také smutná.“ Iva: „To jsem a hodně. Chtěla jsem ho dát mamince.“ Učitelka: „A řekla jsi to Kačence?“ Iva: „Ne, já jí to řeknu... Káčo, jsem smutná, žes mi to polila a mám vztek.“ Kačka: „Ale já nechtěla, ono se to rozlilo samo. Já ti donesu novou čtvrtku, jo?“

Dítě si uvědomuje, že stejný pocit může mít různé příčiny, učí se vyjádřit svůj pocit a uvědomovat si emoce druhých a reagovat na ně.

5.5 Učíme se řešit konflikty

Anička s Jitkou se nemohou dohodnout, která si první bude hrát s novou panenkou. O panenku se přetahují, Jitka škube Aničku za tričko. Učitelka: „Děvčata, vidím, že si obě chcete hrát s novou panenkou a nemůžete se dohodnout. Co kdybych vám na chvíli panenku podržela a vy se zkuste domluvit bez štouchání, strkání a tahání. Víte, že máme pravidlo, že zkusíme jeden druhému neublížovat. Myslíte, že to zvládnete samy?“ Za chvíli je vidět holčičky, jak spolu vozí kočárek. Jitka je teta a Anička maminka.

Paní uklízečka: „Děti, v šatně jsou rozházené boty, svetry, vůbec se mi to nelíbí.“ Učitelka: „Ona se v tom paní Alenka také určitě nevyzná a neví, komu co patří. Co s tím děti budeme dělat?“ Danek: „Tak to uklidíme, nebo se nám boty ztratí a já mám krásný nový...“

Honzík si nechal nandat čtyři knedlíky a dva nese zpátky nesněžené. Kuchařka: „Honzíku, proč sis řekl čtyři, když dva neseš zpátky? Někdo by si je rád přidal a teď nemůže.“ Honzík: „Já myslel, že je sním.“ Učitelka: „To se někdy stane, že člověk přecení své síly. Jak to radši uděláš příště, Honzíku?“ „Dám si dva...“ Učitelka: „To je dobrý nápad. A když budeš mít málo, tak si můžeš přidat, vid.“

Šla Andulka do zelí... přišel za ní Pepíček, rozšlapal jí košíček. Proč to Pepíček dělal? Co mu řekla Andulka? Můžeme si na to zahrát a hledat cestu, jak to udělat, aby Andulka nepřišla o košíček.

Učitelka vede děti k samostatnému řešení konfliktů v situacích skutečných v běžném životě v mateřské škole, ale i v situacích fiktivních, vymyšlených, či převzatých z uměleckého díla, které nějakým způsobem zobrazují konflikty blízké dětem. Společně tak vytvářejí vzorová schémata, která mohou dětem pomoci řešit obdobné konflikty v budoucnosti.

Děti získávají zkušenost, jak se společensky přijatelně zachovat v určitých situacích.

5.6 Mít kamarády

„Paní učitelko, já si půjdu zítra hrát ke Kačce“, sděluje Nikolka. „Maminka mi to slíbila.“ „To máš radost, vid, když si můžeš jít hrát s kamarádkou,“ reaguje učitelka.

Jirka s Honzíkem staví město a domlouvají se, kudy povede silnice. Učitelka kluky pozoruje a ocení spolupráci: „Panečku, když se dva kamarádi domluví, dokážou postavit i celé město.“

Děti si hrají na Peška. Malý Vojtík má dělat Peška, ale rozpačitě stojí. Učitelka kluky pozoruje a ocení spolupráci: „Panečku, když se dva kamarádi domluví, dokážou postavit i celé město.“

Děti sedí v komunitním kruhu na koberci a učitelka posílá kamínek. „Dneska si budeme povídat o kamarádech. O tom, jakého má kdo kamaráda, co spolu dělají, jak se k sobě chovají. Třeba já mám spoustu kamarádek i kamarádů, ale chci vám povídat o kamarádce, se kterou jsem začala kamarádit, když jsem byla asi tak velká jako vy. Hrály jsme si spolu s panenkami, vařily v kuchyňce a také jsme spolu chodily do školy. Téhle kamarádce jsem mohla povědět každou tajnost, nikdy jsme na sebe nežalovaly a nikdy jsme se spolu nepraly. Ve škole jsme si spolupomáhaly a jedna druhé napovídala, když něco nevěděla... Ta moje kamarádka se jmenuje Alenka.“ Děti vypráví své zkušenosti s přátelstvím...

Děti zpívají písničku: „Kdo je kamarád, tak chce si s námi hrát, kdo je kamarád, tak chce si s námi hrát, kdo je kamarád, tak bude rád, že si s námi může hrát, že nás může napodobovat.“ Po dozpívání vždy jedno dítě předvede nějaký pohyb či zvuk, který pak všichni opakují.

Děti říkají říkadlo: „Kamarád, kamarád, to je ten, koho mám rád. Usměje se, poradí, po vlasech mě pohladí...“ a vzájemně se hladí po vlasech.

Po kruhu si posíláme pohlazení, podání ruky, úsměv, ale třeba i zamračení a pohrožení. Na konec posíláme něco příjemného. Co se vám nejvíc líbilo a jak bychom nechtěli, aby se na nás ostatní dívali, je hezčí úsměv nebo zamračení?

Když má někdo narozeniny nebo jinak významný den děti mu nachystají dárek. Můžeme mu zazpívat narozeninovou písničku, přednést básničku, vyprávět pohádku atd.

Hrajeme hry, které jsou prosociální, minimalizujeme soutěživost, nehrajeme hry založené na motivaci být nejlepší.

Učitelka využívá každé příležitosti k tomu, aby podporovala vznikající dětská přátelství. Zdůrazňuje význam spolupráce a vzájemné pomoci. Vytváří příležitosti nejdříve pro spolupráci ve dvojicích, později ve větších skupinkách. Dává dětem prostor, aby se mohly samostatně domlouvat, pomáhat si, podílet se na organizaci činností. Sama je dětem příkladem přátelským vztahem k rodičům, nedělá rozdíly mezi dětmi. Všechny přijímá stejným, respektujícím způsobem, akceptuje jejich potřeby a přání, záleží jí na rozvoji a osobní pohodě každého dítěte.

Děti se snaží navazovat první přátelství, prožívají si první zkušenosti s tím, že mít kamarády, je báječné, těší se do mateřské školy na kamarády i paní učitelku (či pana učitele), mají tendenci reagovat v sociálních situacích spíše prosociálně.

5.7 Osobnost a komunikace pedagoga

Výchova a možná nejvíce emoční a sociální rozvoj se děje mimo řízené výchovné situace. Nezastupitelnou roli tady má emočně zralá osobnost vychovatele, který prostřednictvím vhodných způsobů komunikace vytváří emočně příznivé prostředí pro dítě.

Emočně příznivé prostředí dítěti sděluje:

- Tady máš své místo.
- Rozumíme tomu, co cítíš.
- Můžeš se na nás spolehnout.
- Nechci ti ublížit.
- Ani ostatní děti ti nechtějí ublížit.
- Máme tě rádi, i když se ti něco nepovede.
- Jsi náš kamarád.
- U nás nikdo není nejlepší a nejhorší.

Při komunikaci s dětmi při uplatňování požadavků, používáme občas metody, které obvykle k žádoucímu cíli nevedou a naopak rozpoutávají soupeření mezi rodičem (pedagogem) a dítětem. Jejich výsledky jsou obvykle negativní. Je důležité, aby učitelka uměla tyto metody v běžné komunikaci identifikovat a měla snahu nahradit je jinými, více funkčními.

5.7.1 Neefektivními způsoby komunikace jsou především:

Výčitky a obviňování: *Takový velký kluk a nedokáže se slušně chovat. Jen ostatním ubližuješ.*

Kritika, poučování, zaměřování na chyby: *Včera jsi ublížil Kačence, dneska Jirkovi. Takhle se kamarád nechová.*

Lamentace, citové vydírání: *Už to s tebou není k vydržení, takhle tě nebude mít nikdo rád.*

Zákazy, varování, vyhrožování: *Už toho mám dost. Dneska si už s dětmi hrát nebudeš a běda ti, jestli to porušíš.*

Negativní scénáře a proroctví: *To bude hrůza až půjdeš do školy, ještě tě odtud vrátí, že zlobíš.*

Nálepkování: *Dan je hrozné zlobidlo, když není ve školce, je klid.*

Pokyny, příkazy: *Dane, sedni si na místo a sed'.*

Řečnické otázky: *Co já si s tebou počnu?*

Křik: *Děti, ztichněte už konečně! Kdo tu má vydržet.*

Srovnávání, dávání za vzor: *Takhle hroznou třídu jsem ještě neměla, a ještě Dan. Podívej se,*

Dane, támhle na Aničku, copak s tou se musím někdy zlobit?

Urážky, ponižování, ironie, shazování: *Jo, náš Daník, to je hrdina, když se má poprat s nějakým mrňousem, ale jak slyší o injekci, tak je po hrdinovi. Víte, děti, co se stalo Danovi u pana zubaře?!*

Příčin, proč tyto neefektivní metody užíváme, je hned několik. Jednou z nich je nezvládnutá emoce. Obvykle nás nejvíce vyvedou z emoční rovnováhy ti lidé, na kterých nám nejvíce záleží, tedy naši nejbližší, vlastní děti, manžel, přítel, rodiče. Děti ve školním prostředí máme sice většinou upřímně rádi, ale jinou láskou než své vlastní děti. Není v ní tolik očekávání a obav ze zklamání, což je pro komunikaci s nimi výhodou.

Další příčinou je nesprávný vzor, který si neseme jako zátěž z vlastní rodiny. Sice nám jako dětem vadily výčitky a poučování rodičů, ale sami je v dospělosti užíváme v obdobné formě, protože jsme nedostali jiný vzor.

V neposlední řadě máme obvykle pocit, že abychom dosáhli požadovaného efektu, musíme dítě co nejsilněji motivovat, postrašit, překvapit, „přitlačit na pilu“. Máme obavy, že podáme-li dítěti informaci o tom, že boty je třeba ukládat do police, aby o ně nikdo nezapomněl, nebude k vytvoření návyku potřebného chování stačit. Přidáme tedy výhrůžku, že nenajdeme-li příště boty v polici, nebude se dítě dívat na večerníček a přidáme negativní proroctví, že se z toho nepořádku jednou zblázníme. Pro dítě příliš mnoho takto silných „argumentů“ vytváří jistou otupělost a nedůvěru ve slova dospělých. („A kdy to jednou bude, mami? Nebo ses už zbláznila?...“)

5.7.2 Efektivní způsoby komunikace

Podmínkou k tomu, aby fungovala, je nenechat se ztrhnout emocemi a komunikovat s dětmi v klidu a bez hněvu v hlase.

Informace, sdělení:

U nás doma se v hale nepřezouváme, ale do ložnic se boty zouvají.

Dnes bude třeba přichvátnout se svačinou, protože jdeme do divadla.

Barva se lépe utře vlhkým hadříkem než suchým.

Popis, konstatování: Vidím, slyším, cítím...

Vidím, že tvůj pokoj pořád není uklizený... Slyším, že máte nějaký problém... Cítím tu nějaké napětí...

Pomocná slova (vidím, slyším...) působí poněkud strojeně, ale časem se je

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání:

Potřebuji donést tašky do auta.

Očekávám, že si tu děti nebudou ubližovat.

Možnost volby a výběru:

Chcete jít dnes na vycházku do parku nebo do města?

Zkuste se spolu domluvit a pak mi přijdete říci.

Dvě slova:

Jani, boty.

Děti, divadlo!

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí:

Mám obavy, aby se nám ten výlet vydařil. Co pro to můžeme udělat?

Máme jen jeden kočárek a dvě holčičky by si s ním chtěly hrát. Máte, děvčata, nějaký nápad, jak to vyřešit?

Pokud je komunikační partner v emoční nepohodě, je lépe použít empatickou reakci.

Projevit někomu empatii neznamena, že s ním souhlasím. Empatická mohu být i k dítěti, které někomu ublížilo (myslím, že tě to teď mrzí), ale s jeho činem vůbec nemusím souhlasit.

Empatická reakce:

1. aktivně druhému naslouchat - *Anička pláče, sedí u okna, nechce si hrát s dětmi*
2. pojmenovat, co cítí druhý – učitelka hladí holčičku a říká: *Anička je dneska nějaká smutná... Anička: Já chci domů, maminka je doma, protože stůně... Učitelka: Radši bys byla doma s maminkou, ale ta stůně a asi se bojí, abys od ní nemoc nedostala.*

3. nabídnout pomoc *Co bych pro tebe, Aničko, mohla udělat, abys nebyla taková smutná. Mohla bych tě pochovat? Nebo ti nakreslím kočičku a ty ji vybarvíš mamince? Nebo ti přinesu teplý čaj?*

Pokud je v emoční nepohodě pedagog, měl by umět použít Já výrok

Já výrok

1. pojmenovat co cítím – *Jsem teď opravdu naštvaná a rozzlobená...*
2. proč to cítím - *...protože nesnáším, když si děti ubližují. A to se tu teď stalo.*
3. co očekávám – *Očekávám, že Jirka s Honzíkem budou hledat způsob jak napravit to, co způsobili.*

Rozpoznat a vyjadřovat své vlastní emoce vhodnou formou je velice účinný způsob, jak tomu naučit děti. Více o efektivních způsobech komunikace v Kopřiva a kol. (2010).

5.8 V rámci rozvoje EQ můžeme pracovat s příběhy

O černé ovečce (realizace Eva Svobodová)

Byla jednou jedna salaš (to je, děti, takový domeček pro ovečky) a v něm žilo celé stádo oveček. Byly všechny krásné, bílé, jako obláčky. Jedna hezčí než druhá. Tedy vlastně jedna ne. Jedna byla jiná. Byla ošklivá, černá jako noc. Jako čert. Nikdo s tou černou ovečkou nechtěl kamarádit. Když šly na pastvu, šly první bílé ovečky a ta černá úplně vzadu. A když se pásly, tak si spolu povídaly, (víte, děti, jak si povídají ovečky?) ale s tou černou, s tou si nikdo nepovídal, byla taková černá. A když šly domů, zase šly napřed ty krásné bílé a ty černá se loudala vzadu za nimi. A když večer šly ovečky spát, přimáčkly se k sobě a jedna druhou hřály, ale černou ovečku nikdo nehřál, nikdo se s ní nechtěl mačkat, ještě by se od ní ty ostatní umazaly.

(Teď se děti proměním v černou ovečku a vy budete ty bílé. Na hlavu si nasadím černou čepici a jsem černá ovečka. Bé. A každému z vás něco řeknu. –potichu- je mi zima a jsem sama, bé... -počkat na reakci, nenutit do ní, i mlčení je reakce, nekomentovat, snažit se bez emocí. Obejdu všechny děti, sundám čepici a vyprávím dál)

A byla černá noc. Bílé ovečky spaly, ale černá nemohla usnout. Přemýšlela o tom, co jí říkaly bílé ovečky, byla jí zima a smutno. Najednou uviděla v okně dvě světýlka. Hele, vyšly dvě hvězdičky, řekla si. To ale nebyly hvězdičky, nebyla to ani světýlka, byly to vlčí oči. Vlk dostal chuť na ovečku a už si vybírá, kterou si dá. Tu velkou tučnou? Nebo tu menší chundelatou? Nebo malého beránka. Vlk jde od ovečky k ovečce a vybírá. Jen té černé v koutě si ani nevšiml. (Co myslíte, děti, proč si ji vůbec nevšiml?)

Černá ovečka se třásla hrůzou o život svých sester. Říkala si: Teď vlk skočí a některou sestřičku zardousí. Bála se pohnout, že ji vlk uvidí, ale moc by byla chtěla sestřičkám pomoci. Vlk se zastavil u malého jehňátka. Už se rozhodl. Tohle jehně si dá dneska k večeři a zítra si dojde pro tu tučnou ovci. Už se chystal tasit své strašné drápy, když tu skok a bééé, vlkovi na záda skočila černá ovečka. Její bečení vzbudilo ty ostatní a ty s hrůzou zjistily, že po salaši běhá vlk a na zádech mu sedí černá ovečka. Buší do něho kopyty

a bečí strašlivým způsobem. Vlk se polekal, když uviděl černá kopyta. Řekl si, to si pro mne určitě přišel čert a chce mě odnést do pekla. Vyskočil, zadupal, černá ovečka spadla a vlk byl pryč a do salaše se už nikdy nevrátil.

A co myslíte, děti, co teď řekly bílé ovečky své černé sestře záchránkyni? Můžeme si to i vyzkoušet. Já se zase proměním černou ovečku a kdo mi chce cokoli říci, může. Ahoj Jirko...

5.9 V rámci rozvoje EQ můžeme pracovat s dětskou kresbou

Jana Kouřilová

Výtvarný projev odráží nejen kognitivní a motorické schopnosti dítěte, ale také jeho emoční prožívání. Rozvoj výtvarného projevu může být využíván k rozvoji emočního prožívání dítěte.

Vývoj výtvarného zobrazování v předškolním období(Malchiodi, 1998; Uždil, 2002)

Čmárání (18 měsíců–3 roky)

- první pokusy o výtvarné vyjádření kolem 18. měsíce
- rozvoj motorické aktivity
- nahodilost, necílenost pohybů
- není vizuální kontrola pohybů
- období **chaotického čárání** (Lowenfeld)
- období **črtací experimentace** (motorická aktivita vychází z **rozkoše z pohybu** (Příhoda))
- i když se dítěti příležitost ke kreslení v tomto období nedostane, touto fází si (ve zkrácené podobě) prochází později
- kvalita linek je různá, závisí především na rozvoji motorických dovedností
- motorická aktivita na papíře zahrnuje nejčastěji opakované pohyby, horizontální či vertikální linie, kruhové tvary, tečky apod.

- stadium chaotických čaranic postupně přechází do stadia **zvládnuté čaranice** (dítě rozpoznává souvislost mezi pohyby a tím, co zůstává na papíře) - zhruba po 6 měsících od doby, kdy dítě začalo čárat
- postupně se začíná rozvíjet vizuální kontrola
- dítě je již lépe schopno při kreslení oddálit tužku od papíru
- okolo 3. roku dítě začíná rozpoznávat podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí (i když tato podobnost je realitě ve skutečnosti velmi vzdálená)

Základní tvary (3–4 roky)

- tendence zařazovat k obrázkům **pojmenování**, příp. též vymyšlení jednoduchých příběhů
- **spojení mezi znkem na papíře a slovem**
- děti většinou chtějí mluvit o svém kreslení
- množství základních tvarů, které se při zobrazování objevují (trojúhelník, kruh, kříž, čtverec, obdélník apod.) - tyto tvary se pak stávají mezníkem v následujícím období
- období **pojmenované čaranice** (okolo 3,5 let) (Lowenfeld)
- čarání výsledkem kinestetické aktivity, názvy obrázků často odkazují na pohybové aktivity (skákání, běhání apod.)
- někdy dítě začíná kreslit s určitým záměrem, který se v průběhu práce mění
- posun pak nastává ve chvíli, kdy je dítě schopno nakreslenou kresbu zopakovat znovu
- čarání je zkušenost, která vychází z motorické aktivity, z vizuální kontroly této aktivity a z rozpoznání vztahu mezi vzniklou čarou a okolním světem
- barvy mají podružnou roli, jsou používány nahodile, bez specifického záměru a bez spojitosti s kresleným objektem
- dítě v tomto věku nerozlišuje svou osobní hypotézu o realitě (co si myslím, že to je) od jejího ověření (co to skutečně je)

- dítě tedy pod vlivem tohoto přesvědčení považuje své vlastní předpoklady a přesvědčení za správné - nerozlišuje mezi otázkami „Co to je?“ a „Co to pro mne znamená?“
- podoba lidské postavy: **hlavonožec**
- děti prostřednictvím hlavonožce pokoušejí o co nejjednodušší formu vyjádření, která ještě může být označena jako zobrazení člověk (Arnheimin Malchiodi, 1998)
- jsou omezeny výtvarnými možnostmi, redukuje svou figuru na jednoduché geometrické tvary
- někdy se dítě vrátí na nějaký zpět ke čmárání, i když již zvládlo hlavonožce - může být považován za běžnou součást vývoje výtvarného zobrazování

Prvotní schéma (4–6 let)

- částečně překrývá s obdobím **názorného, intuitivního myšlení** (Piaget)
- **malá flexibilita myšlení, nepřesnost a prelogičnost** (dosud nejsou respektovány zákony logiky)
- dětská **prostorová schémata**
- pojetí prostoru **egocentrické**
- děti prostor vztahují k sobě samotným a ke svému vlastnímu
- neschopnost odhadovat prostorové vztahy
- tendence přeceňovat velikost blízkých objektů a podceňovat velikost vzdálenějších
- rozvoj a propracovávání kresby **lidské figury**
- **fáze lineárního náčrtu** - dítě vytváří **základní, obecnou podobu některého rodu předmětů** (Příhoda)
- odkaz na základní znaky rodu předmětů podle subjektivní logiky, znaky ke zobrazeným objektům vztahovány užitkově
- dítě zobrazuje to, co pociťuje za potřebné - např. na lidské figuře nohy k pohybu, ruce k činnosti, oči k vidění, ústa k jedení apod.

- u konkrétního dítěte může být pouze minimální rozdíl mezi několika kresbami zobrazujícími
- různé lidi, přesto tyto kresby reprezentují vždy jiného člověka
- **barva je využívána subjektivně**, i když některé děti již spojují nakreslené s barvou, jakou vidí v okolí (např. zelená tráva)
- experimentování s barvou - děti zkusí použít barvu, která se jim líbí, intenzivněji a často třeba na celý obrázek, aniž by to odpovídalo realitě
- centrem zájmu je kreslení objektů, nikoliv jejich vybarvování - jedná se tedy spíše o obrysovou kresbu
- není ještě snaha o zachycení vizuální zkušenosti
- není vědomý přístup ke kompozici obrázku či ke vztahům mezi jednotlivými objekty
- **objekty umisťována po celém papíře**, často i kolem dokola jeho obvodu
- některé figury či objekty se mohou vyskytovat i vzhůru nohama, neboť děti **neberou v úvahu směr či vztahy mezi objekty**
- objekty bývají umístěny po obvodu, jakoby dítě samo sebe umisťovalo do středu obrázku, na imaginární pozorovatelské místo - toto odpovídá formování ega dítěte a jeho (dočasnému, ale pro toto období typickému) egocentrismu
- dítě (okolo 5. roku) si všímá a komentuje jistou zvláštnost či legračnost svého způsobu zobrazení - ale neumí ji zatím změnit ani o to neusiluje
- ke konci tohoto období (kol. 5. či 6. roku) se začínají dětské výtvary více podobat skutečnosti
- mezi 4. a 5. rokem dítě již začíná rozumět chování svému i druhých v termínech duševních stavů
- chápe, že tyto stavy jsou pouze reprezentacemi, které nemusí být správné a mohou být též proměnlivé, protože existuje řada různých úhlů pohledu
- na jednom obrázku se mísí zprvu snaha o pečlivé provedení, která postupně přechází v rychlé, snad až "odfláknuté" dokončení (tak, jak dítěti dojde energie)

Charakteristiky typické pro dětský výtvarný projev v období od 4 do 7 let (Uždil, 2002):

- **pravidlo pravého úhlu** (R-princip) - např. při zobrazování komínů (komín kolmý ke střeše nikoliv k rovině země), zobrazení větví na stromě (větve zobrazené kolmo ke kmeni) apod.
- **grafický automatismus** - tendence opakovat a uplatňovat jednoduché naučené tvary (např. stejným způsobem zobrazená tráva, květina, slunce apod.)
- tendence ke zdobení - tzv. **nepravý ornament** (může někdy zakrývat fakt, že dítě neumí zobrazit složitější tvar, proto tuto svou neschopnost "maskuje" zdobením)

5.10 V rámci rozvoje EQ v předškolním věku můžeme využít relaxace***Jana Kouřilová***

Relaxace je stav, kdy se v lidském těle uvolňuje svalové a psychické napětí. Relaxace je součástí psychohygieny. Pomáhá nabrat nové síly, zregenerovat tělo a duši, získat odstup od aktuálních problémů, a proto by se měla stát běžnou součástí našeho života.

Obecná pravidla při nácviu relaxace:

- Provádět relaxaci na pevné, rovné ploše, nejlépe na žíněnce či karimatce.
- Provádět relaxaci vleže.
- Každé dítě musí mít dostatek prostoru, tedy nedotýkat se jiného dítěte.
- Během relaxace hovořit k dětem klidným hlasem, zařazovat i chvíle naprostého ticha, které dětem umožní procítit tělo, svaly a celkově se uvolnit.
- Často se stává, že se některé děti začnou během cvičení smát. Chvilí je dobré jim to umožnit, většinou se samy od sebe smát přestanou.
- Věnovat relaxaci dostatek času, nespěchat, mluvit pomalu.
- Respektovat rytmus každého dítěte.
- Chválit děti za snahu.
- Může se stát, že při relaxačních hrách budou mít některé děti strach zavřít oči, možná z překvapení nad tím, že se ocitají samy s vlastním tělem, nebo kvůli potřebě kontaktu s ostatními. K zavírání očí je dobré děti nenutit, většinou je nakonec zavřou samy, jakmile k tomu budou připraveny a zvýší se jejich důvěra.
- Účast na relaxaci by pro děti neměla být povinná.
- Relaxaci je dobré opakovat pravidelně, nejlépe každodenně.

Příklad jednoduché relaxace – nácvik dýchání (Peterková, 2014):

Dýchání je významným faktorem při každé relaxaci. Výdech umožňuje odstranit z plic vzduch spolu s kyslíčkem uhlíčitým. Při nádechu nasáváme vzduch do plic a zásobujeme buňky potřebným kyslíkem. Správné dýchání pomáhá kontrolovat stres, strach, bolest, a dokonce i vztek. Přispívá rovněž např. ke snížení bolestí hlavy.

Děti je tedy dobré vést nejprve k tomu, aby nejprve vydechly vzduch z plic a vytvořily dost místa pro čerstvý vzduch. Vysvětlit jim, že když vydechujeme, vzduch odchází z těla a břicho se zplošťuje nebo prohlubuje (dát analogii např. s balónkem, z něhož odchází vzduch).

Poté požádat děti, aby se zhluboka nadechly. Sdílet jim, že při nádechu se vzduch dostává do těla a břicho se nadouvá (podobně jako balónek, který se nafukuje).

Při nácviku uvolňování je pak dětem vodné průběžně opakovat, že když je tělo uvolněné, dýchání jde správně samo od sebe.

Při relaxaci vést děti k tomu, aby vydechovaly ústy a nadechovaly nosem, ale nedělaly to násilně.

Připomenout dětem, že dýchání nám pomáhá uklidnit se ve chvílích stresu: zhluboka se nadechneme a pak jedním dechem vydechneme všechen vzduch z plic. Můžeme také doširoka otevřít ústa a hlasitě vydechnout. Udělá nám to dobře. Takovéto hluboké dýchání nám umožňuje uvolnit se, být otevřenější, klidnější a bystřejší.

Příklad relaxace - relaxační cvičení „Mraveneček“²

Mravenečkové mají strašlivou sílu – zrovna jako ty. Unesou spoustu těžkých věcí. Představ si teď, že jsi mraveneček a máš do mraveniště odnést těžký kámen (předvádíme, že neseš velký, těžký kámen – prohnutí dozadu, namáhavá chůze). Ruce máš napnuté, nohy a břicho taky, vlečeš to z posledních sil (namáhavě a s hekáním chodíme po místnosti)... a už jsi v mraveništi, pustkámén na zem. A jsi tak unavený, že si musíš lehnout. Úplně bezvládně ležíš. Kamarád mraveneček ti zvedá ruku (trochu přizvedneme ruku), ala ta žuchne dolů. Zkouší druhou ruku – ta taky žuchne. Nohu...a druhou – úplně bezvládné. A už jsi zase nabral sílu a jdeš zase pracovat. (Dítě se zvedne.) Teď máš táhnout strašně dlouhou a tlustou větev (předvádíme tažení těžké větve – zabírají nohy, ruce, záda) – je to těžké, nohy máš napnuté, ruce taky, záda... ale už budeš u mraveniště. Už tam jsi, můžeš větev pustit a zase samou únavou klesáš dolů – ruce a nohy jsou jako hadr (opět přizvedáme a pouštíme). Úplně bezvládně odpočíváš. A už jsi nabral sílu – zhluboka se nadechni, ještě jednou, zvedáme se, poskoč si – je ti dobře, jsi pěkně odpočinutý.

² Ukázka relaxace z publikace: Peterková, M.: Relaxace pro děti. 2014

6. Osobnostně-sociální výcvik

Použitá literatura:

- Blatný, M, Plháková. A.: Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu, SCAN, 2003.
- Brisch, K.H. Bezpečná výchova. Budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi, Portál, 2012.
- Dostálová, M., Jančiová, S., Vlčková, H. Emušáci. Ferda a jeho mouchy, Scio, 2013.
- Goleman, D.: Emoční inteligence, Columbus, 1997.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (2012) .Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. SBN: 978-3-608-94720-5
- Herman M., Najděte si svého manžana, Hanex Olomouc, 2008
- HOSKOVCOVÁ, S.: Psychická odolnost dítěte předškolního věku. Praha, Grada 2006.
- JULIUS, H. (2009). Bindungsgeleitete Intervention in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), Bindungen im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- Kißgen, R. (2011): Bindungstheorie und Bindungsforschung. Teil 1. Grundlagen und Teil 2. Anwendung. Ein Film von Rüdiger Kißgen in Kooperation mit dem Netzwerk Medien der Universität zu Köln.
- Kocábková L., Rozvoj empatie u dětí předškolního věku, bakalářská práce, PF JČU, České Budějovice, 2009
- Kopřiva a kol. Respektovat a být respektován, Spirála, 2010.
- Lacinová, L., Škrdlíková, P. Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny, Portál, 2008.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie, Grada, 2006.
- Malchiodi, C. A.: Understanding Children's Drawings. Jessica Kingsley Publishers, London 1998.
- Peterková, M.: Relaxace pro děti. 2014 (E-kniha).
- Shapiro, L.E.: Emoční inteligence dítěte. Portál, Praha 1998
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (2011). Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. 6. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stuchlíková, I.: Psychologie emocí. Portál, 2003
- Svobodová E., Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání, RAABE, Praha, 2007
- Svobodová, E., Švejdomá, H., *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, Praha, Portál, 2011
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdomá, H., Váchová, A., *Vzdělávání v mateřské škole*, Praha, Portál 2010
- Štefánková, Z. Citová vazba. Ne publikovaný studijní materiál, PF JČU, 2013.
- Šulová, L., Zaouccche-Gaudron, CH.: Předškolní dítě a jeho svět. Praha, Karolinum, 2003.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha, SPN 2002.
- Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání., Karolinum, 2012.
- Zimmermann, P. (2007). Bindungsentwicklung im Lebenslauf. In M. Hasselhorn und W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 326-335). Göttingen: Hogrefe.

Doručená literatura pro samostudium

- Aldort, N. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Práh, 2010
- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R.: Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.. Praha, Portál 2001.
- ARCHEROVÁ, C.: Dítě v náhradní rodině. Praha, Portál 2001.
- BAHBOUH, R.: Pohádka o ztracené krajině. Psychologie sebekoučování, Praha: Mikron, 2010
- BOUCHALOVÁ, M.: Vývoj během dětství a jeho ovlivnění. Praha, Avicenum 1987.
- Brisch, K.H. Bezpečná výchova. Budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi, Portál, 2012.
- Černý, V., Grofová, K. Děti a emoce Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity, Edika, 2013
- DOBSON, J.: Dětský vzdor. Praha, Návrat domů 1995.
- Dostálová, M., Jančiová, S., Vlčková, H. Emušáci. Ferda a jeho mouchy, Scio, 2013.
- DUNOVSKÝ, J., DYTTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. A KOL.: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Praha, Grada - Avicenum 1995.
- FILLIOZAT, I. (2011). Do nitra dětských emocí. Brno: Computerpress, a.s.
- FRAIBERGEROVÁ, S. H.: Magické roky. Praha: Triton. 2002.
- GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V.: Psychologie pro učitelky MŠ, Portál, 2010.
- GOLEMAN, D.: Emoční inteligence, Columbus, 1997.
- Guilaud, M.: Relaxace v MŠ, Portál, 2011.
- HARRIS, A.T.: Já jsem OK, ty jsi OK, Pragma, Praha, 1997.
- HAVLÍNOVÁ, M. : Zdravá mateřská škola, Portál. 1995.
- HELUS, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha, Portál 2002.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L.: Výchova k psychické odolnosti dítěte, Grada,2009.
- HOSKOVCOVÁ, S.: Psychická odolnost dítěte předškolního věku. Praha, Grada 2006.
- JANOŠOVÁ, P.: Dívčí a chlapecká identita. Praha, Grada 2008.
- JEDLIČKA, R.: Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie. Praha, PF UK 2001
- KAUFMANNOVÁ - HUBEROVÁ, G.: Děti potřebují rituály. Praha, Portál 1998.
- Kolčárková, I., Lacinová, L.: Rodičovství očima matek neklidných dětí, Brno: BarristerPrincipal, 2008.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001.
- KOPŘIVA a kol. Respektovat a být respektován, Spirála, 2010.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D.: Bezstarostné roky? Praha, Scientia 2004.
- Lacinová,L., Škrdlíková, P. Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny, Portál, 2008.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha, SZN 1968.
- LANYADOVÁ, M., HORNE, A., eds.: Psychotherapie dětí a dospívajících – psychoanalytický přístup. Praha, Triton 2005.
- MAREŠ, J. a kol.: Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové, Nukleus 2001.
- MATĚJČEK, Z., DYTTRYCH, Z.: Nevlastní rodiče a nevlastní děti. Praha, Grada 1999.
- MATĚJČEK, Z.: Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha, SPN 1992.
- MATĚJČEK, Z.: Náhradní rodinná péče. Praha, Portál 1999.
- Mertin, V. Na co se často ptáte. Ze zkušeností dětské psychologa. Praha: Scientia,2004.

- Michalová, Z.: Předškolák s problémovým chováním, Portál, 2012.
- Müllerová, E.: Příběhy z měsíční houpačky, Portál, 2010.
- NADEAU, M.: Relaxační hry s dětmi, Portál, 2003.
- NEŠPOR, K.: Jóga pro děti. Relaxace, cvičení příběhy, Velryba Praha, 1998
- NIESEL, R.; GRIEBEL, W. Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál, 2005.
- PFEIFFER, S.: Rozvíjíme emoce dětí. Portál, 2002.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch.: Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Praha, Portál 1995.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch.: Neklidné dítě. Praha, Portál 1994.
- PREKOPOVÁ, J.: Když dítě nechce spát. Praha, Portál 1997.
- PREKOPOVÁ, J.: Malý tyran, Praha: Portál, 2009.
- ROGGE, J. Dětské strachy a úzkosti. Praha: Portál, 1999.
- ROGGE, J.: Děti potřebují hranice, Portál, 2013.
- ROGGE, J.: Dětské strachy a úzkosti, Portál, 1999.
- ROGGE, J.: Rodiče určují hranice, Portál, 2005.
- SAGI, A.: Problémové děti v mateřské škole. Praha, Portál 1995.
- Satirová V.: Kniha o rodině – základní dílo psychologie vztahů. Práh, 2006.
- Sheedyová -Kurcinková, M.: Problémové dítě v rodině a ve škole, Portál, 1998.
- Svobodová, E.: Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání, Raabe, 2012.
- ŠEBEK, M.: Neklidné děti a jejich výchova. SPN, Praha, 1990.
- Šolcová, I.: Vývoj resilience v dětství a v dospělosti. Praha, Grada 2009.
- ŠULOVÁ, L., ZAOUCCHE - GAUDRON, CH.: Předškolní dítě a jeho svět. Praha, Karolinum, 2003.
- ŠULOVÁ, L.: Raný psychický vývoj dítěte. Praha, Karolinum, 2004.
- Von Kanitz, A.: Jak rozvíjet svou emoční inteligenci, Grada, 2008.
- Wood, R., Tolley, H.: Testy emoční inteligence, ComputerPress, 2003

Publikace doporučené pro realizaci projektů emočního a sociálního rozvoje v MŠ

- Černý, V., Grofová, K. Děti a emoce Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity, Edika, 2013
- Dostálová, M., Jančiová, S., Vlčková, H. Emušáci. Ferda a jeho mouchy, Scio, 2013.
- FILLIOZAT, I. (2011). Do nitra dětských emocí. Brno: Computerpress, a.s.
- Guilaud, M.: Relaxace v MŠ, Portál, 2011.
- HAVLÍNOVÁ, M. : Zdravá mateřská škola, Portál. 1995.
- HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L.: Výchova k psychické odolnosti dítěte, Grada, 2009.
- KOPŘIVA a kol. Respektovat a být respektován, Spirála, 2010.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D.: Bezstarostné roky? Praha, Scientia 2004.
- Müllerová, E.: Příběhy z měsíční houpačky, Portál, 2010.
- NADEAU, M.: Relaxační hry s dětmi, Portál, 2003.
- NEŠPOR, K.: Jóga pro děti. Relaxace, cvičení příběhy, Velryba Praha, 1998
- PFEIFFER, S.: Rozvíjíme emoce dětí. Portál, 2002.
- Svobodová, E., Švejdová, H., *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, Praha, Portál, 2011
- Svobodová, E.: Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání, Raabe, 2012.

Několik slov závěrem o nás lidech, o vás učitelkách a komunikaci

Miroslav Procházka

V kurzech, které jste v úvodu projektu absolvovali, jsme uvažovali o sobě samých, o tom, jak s druhými komunikovat a jak se chovat v týmu, v jehož rámci budete realizovat nově nabyté znalosti a dovednosti. Možná jste během těchto kurzů osobnostně a sociálního rozvoje cítili, že naše chování je v profesní (formální) komunikaci stále podrobováno vnějšímu zadání. Něco není vhodné říci, něco ano, nějakých projevů těla je nutno se vystříhat, jiné jsou pro podporu komunikace vhodné, viděli jsme, že určitý styl komunikace je negativní atd. Bylo by však velkým omylem, vnímat naši komunikaci s druhými lidmi jen jako soubor nějakých doporučení či technik. Jde o mnohem více. Nahlédněme nyní ve zkratce do oblasti dovedností, které Vám umožní nejen získat místo mezi druhými, ale také si mezi ostatními udržet přirozenou autoritu.

□ Já a druzí – sociální inteligence

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme či odmítáme názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupujeme do vzájemných vztahů, jejichž kvalita v mnohém záleží na naší schopnosti porozumět druhým lidem i sobě samému. Tyto situace mohou evokovat otázky:

Jsou nějaké cesty k lepšímu pochopení sebe sama a poznávání druhých?

Lze rozvíjet zdravé sebehodnocení a přiměřené sebevědomí?

Co podmiňuje to, že si nás lidé váží, že nás respektují či naopak?

Na čem vlastně závisí naše sociální úspěšnost?

Je v tomto směru jistě důležité, jakou máme kvalifikaci, odborné znalosti, jak zvládneme studijní či pracovní úkoly, jaký máme vzhled nebo povahu. Neméně podstatné však je, jak komunikujeme a jak jednáme s druhými. Schopnost komunikovat a řešit s druhými jednotlivé sociální situace začala být v 70. a 80. letech 20. století popisována jako jakási „sociální“ inteligence. Americký psycholog, profesor na Harvardské univerzitě, Howard Gardner v tomto směru hovořil o tzv. personálních inteligencích – inter- a intra- personální inteligenci.

Intrapersonální inteligence představuje schopnost zkoumat a poznávat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat vliv okolních lidí se svými rozhodnutími, se svým jednáním. Tato schopnost nám umožňuje v různých situacích usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Takto disponovaní lidé se projevují silnou nezávislostí, vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami. Autor této teorie zdůrazňuje to, jak je důležité a podstatné mít jasný pohled na sebe sama a jak je významné umět ze svého „já“ vycházet při rozhodování v různých situacích. Být si jistý sám sebou, nenechat se ovládnout pocitem, že pracuji s druhými se sebezapřením, netrápit se tím, že mi druzí neumožnili prosadit názor, ale umět jej přesto kultivovaně sdělit.

Interpersonální inteligence představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich emoce, cíle a záměry chování a problémy ve vztazích. Takto disponovaní lidé se projevují svou schopností ovlivnit skupinu lidí, stávají se přirozenými

vůdci. Rádi mají kolem sebe velké množství přátel, působí jako rodinní „stmelovatelé“ a mají velké množství společenských aktivit.

□ **Já a druzí – emoční inteligence**

Ve zkoumání vlastností člověka, které mu umožňují udržet si v osobních i pracovních vztazích dobrou úroveň, nejdále pokročili američtí psychologové, především Daniel Goleman. Přišli s tvrzením, že to nejpodstatnější pro náš život je udržení souladu mezi rozumem a emocemi. Začíná se v tomto směru hovořit o emoční inteligenci, tedy o schopnosti člověka rozpoznávat podobu, škálu vlastních i cizích pocitů, emocí a umět této schopnosti pozitivně využít, a to jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu k druhým lidem. V tomto pojetí je **emoční inteligence** tvořena faktory dvojí povahy – schopnostmi vztahujícími se k sobě samému a schopnostmi ve vztahu k druhým.

Mezi **schopnostmi vztahujícími se k sobě samému** patří:

- schopnost sebeuvědomění,
- schopnost sebeovládání,
- schopnost sebemotivace.

Abychom mohli o někom říci, že je emočně „inteligentní“, je nejprve velmi důležité, zda se naučil vnímat vlastní emoce. Vždyť pokud se nevyznáte ve svých citech, nebudete si nikdy jisti, zda dokážete zareagovat při jednání s druhými lidmi odpovídajícím způsobem. Pro někoho je tento úkol poměrně snadný, funguje mu v tomto směru dobře intuice, ale mnohým z nás cit pro vlastní emoce chybí. Nikdo však není bez šance.

K uvědomění si vlastních kladů a záporů stačí jen ochota k hledání. A nutné je také to, abyste k sobě byli v tomto směru upřímní. Upřímnost je pro porozumění sobě samému nesmírně důležitá vlastnost. A kdo jí disponuje, má na celý život vyhráno. Je sice pravdou, že za upřímnost se platí, že existují dokonce i obory, profese, kde se zdánlivě upřímnost nenosí, ale to určitě není profese pedagoga a už vůbec ne učitelky v mateřské škole. Hodně úspěchů v práci i osobním životě Vám přeje tým autorů této publikace.

Jsme rádi, že jsme se s Vámi setkali.

<http://podpora-ms.pf.jcu.cz/>

Emailová adresa pro konzultace: opvk-ms-emoce@pf.jcu.cz

Manažer KA1: Mgr. Eva Svobodová

Manažer KA4: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Garant kurzu: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

Lektoři kurzu: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D., Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.,
PhDr. Yvona Mazešková, Ph.D., Mgr. Eva Svobodová

Neprošlo jazykovou korekturou

Metodická podpora byla zpracována v rámci projektu Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání (Profesní podpora MŠ), který je financován prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (CZ.1.07/1.3.00/48.0078).