

**UNIVERZITA KARLOVA**

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte předškolního věku skrze práci s  
příběhem (pohledem rodičů a pedagogů)**

**Developing children's emotional intelligence through a story (from the  
point of view of parents and teachers)**

Bc. Petra Bednaříková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Studijní obor: N PPP 20, forma kombinovaná

**2024**

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte předškolního věku skrze práci s příběhem (pohledem rodičů a pedagogů)* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych tímto poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, předané zkušenosti, trpělivost a pochopení. Velké díky patří mé rodině a blízkým, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce na téma *Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte předškolního věku skrze práci s příběhem (pohledem rodičů a pedagogů)* se zabývá emoční inteligencí a zkoumá, jaký význam má při jejím rozvoji příběh. K zodpovězení na tuto otázku jsem v prvních dvou kapitolách teoretické části shrnula, kde se emoce berou a jaká je jejich funkce, a dále charakterizovala emoční vývoj dítěte podle psycholožky Marie Vágnerové. Ve třetí kapitole jsem nejprve s využitím odborné literatury představila vývoj pohledu na emoční inteligenci, porovnaná ji s inteligencí rozumovou a následně popsala její význam pro úspěšný život. Čtvrtá kapitola teoretické části je zaměřena na příběh a jeho roli v předškolním období zejména při rozvoji emočních dovedností. Uvádím zde důvody, proč je příběh vhodným způsobem, jak emoční inteligenci rozvíjet a poznatky, jak s příběhem u předškolních dětí pracovat, abychom jí emoční dovednosti účinně rozvíjeli. V praktické části s využitím kvalitativního výzkumného designu zkoumám, jak je toto téma ukotveno mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol a jak je jeho znalosti využívána ve výchově dětí. Dále zjišťuji, jak je emoční inteligence rozvíjena v rodičovské a učitelské praxi a jakou funkci při tom zastává příběh. V závěru výsledky výzkumu porovnávám s výsledky teoretickými. Ukazuje se, že pojem emoční inteligence a práce s příběhem nejsou pro rodiče a pedagogy ničím novým. Zároveň se objevuje rozpor v oblasti čtení před spaním a identifikace.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

emoční inteligence, rozvoj emoční inteligence, emoce, emoční vývoj dítěte, literatura pro děti, práce s knihou, příběh

## **ABSTRACT**

This master's thesis titled *Developing children's emotional intelligence through a story (from the point of view of parents and teachers)*. For a proper understanding, in the first two chapters of the theoretical part I summarized where emotions come from, what their function is and characterized the emotional development of the child according to psychologist Marie Vágnerová. In chapter three, I first use relevant literature to present the development of the views on emotional intelligence, compare it to rational intelligence, and then describe its importance for a successful life. The fourth chapter of the theoretical part focuses on the concept of storytelling and its role in the preschool period, especially in the development of emotional skills. I provide reasons why storytelling is an appropriate way to develop emotional intelligence and also include insights into how to work with storytelling in preschool children to effectively develop emotional skills. In the practical part, using a descriptive case study, I examine how this topic is anchored among parents of preschool children and kindergarten teachers and how its knowledge is used in the education of children. Next, I investigate how emotional intelligence is developed in parenting and teaching practice and what function storytelling plays in this. Finally, I compare the research results with the theoretical results. It turns out that the concept of emotional intelligence and working with a story is nothing new for parents and teachers. There is a contradiction in bedtime reading and identification.

## **KEYWORDS**

emotional intelligence, development of emotional intelligence, emotions, child's emotional development, children's literature, the use of book, children's story

## OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. Kde se berou emoce .....	10
1.1. Vývoj emočních center.....	10
1.2. Srdcem nebo rozumem.....	10
1.3. Emoce a dnešní svět .....	11
2. Emoční vývoj dítěte podle M. Vágnerové .....	12
2.1. Prenatální období.....	12
2.2. Novorozenecké období.....	12
2.3. Kojenecké období.....	13
2.4. Batolecí věk.....	14
2.5. Předškolní období.....	15
2.6. Školní věk a dospívání .....	16
3. Intelligence aneb co to znamená být chytrý .....	17
3.1. Inteligenční kvocient (IQ) .....	17
3.2. Teorie rozmanitých inteligencí (MI) .....	17
3.3. Emoční inteligence (EI) .....	18
3.3.1. Složky emoční inteligence.....	19
3.3.2. Proč rozvíjet emoční inteligenci.....	19
3.3.3. Preventivní programy .....	20
4. Význam knihy v předškolním období .....	22
4.1. Modelové příběhy .....	23
4.2. Čtenářské strategie .....	24
4.3. Význam ilustrací .....	25
4.4. Přímá identifikace vs. empatická identifikace.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST.....	29

5.	Výzkumný problém, cíle a otázky .....	29
5.1.	Výzkumný problém.....	29
5.2.	Výzkumné cíle a otázky .....	29
6.	Metodologický rámec.....	31
6.1.	Metodologie .....	31
6.2.	Výzkumný vzorek .....	31
6.3.	Metoda sběru dat .....	32
6.4.	Analýza dat.....	35
6.5.	Etika výzkumu.....	35
7.	Vlastní výzkum .....	36
7.1.	Rodiče předškolních dětí .....	36
7.1.1.	Charakteristika výzkumného vzorku: rodiče předškolních dětí.....	36
7.1.2.	Analýza dotazníkového šetření: rodiče předškolních dětí.....	39
7.2.	Pedagogové mateřských škol .....	50
7.2.1.	Charakteristika výzkumného vzorku: pedagogové mateřských škol .....	50
7.2.2.	Analýza dotazníkového šetření: pedagogové mateřských škol.....	53
7.3.	Porovnání dotazníkového šetření mezi rodiči a pedagogy.....	65
7.4.	Porovnání výsledků teoretické a praktické části .....	67
	Diskuze.....	69
	ZÁVĚR .....	71
	Seznam literatury .....	73
	Seznam internetových zdrojů.....	75
	Seznam grafů.....	76
	Seznam tabulek .....	77
	Seznam příloh.....	78
	Přílohy .....	79

## ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma *Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte předškolního věku skrze práci s příběhem (pohledem rodičů a pedagogů)*. Ve společnosti je stále často kladen důraz na rozumovou složku inteligence a výkonnost. Na každém rohu se můžeme setkat s IQ testy, které jsou pro řadu lidí ukazatelem úspěchu a jejich vysoký výsledek synonymem pro chytrost. V mé generaci a zejména v generaci mých rodičů a prarodičů jsou emoce často opomíjené. Negativní emoce jsou potlačovány, radost z vlastního úspěchu nemá být moc velká, aby nevypadala jako vychloubání, chyba je nepřipustná. Všechny tyto jevy mohou v budoucnu vést k nezdravému přístupu k sobě i druhým. Je důležité mít na paměti přísloví, že všeho moc škodí. Stejně jako není dobré emoce potlačovat, není dobré je ani nekontrolovaně projevovat. Jak se to ale naučit? Kde najít rovnováhu?

Při studiu vysoké školy se mi do rukou dostal bestseller od amerického psychologa Daniela Golemana s názvem *Emoční inteligence*. Kniha mi přinášela pojmenování a vysvětlení mým vlastním teoriím. Otevírala pro mě nová témata a přiměla mě začít se emoční inteligenci věnovat více do hloubky. V mysli mi utkvěla věta, která podle mého názoru shrnuje podstatu tohoto „nového“ pohledu na inteligenci *V jistém smyslu tedy máme dva mozky, dva druhy myšlení – a dva odlišné druhy inteligence: emoční a racionální. Jak jsme v životě úspěšní, to závisí na obou – nejenom na rozumové inteligenci, ale také na naší citové inteligenci. Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů.* (Goleman, 2011, s. 35)

Oproti rozumové inteligenci je emoční inteligence mnohem méně geneticky zatížena, což rodičům a pedagogům nabízí ideální podmínky pro její rozvoj od útlého věku. Mohou tak významným dílem posilnit odolnost dítě proti nástrahám moderní doby. V posledních letech vyšla celá řada publikací na toto téma. Emoční inteligence je součástí mnohých knih o výchově jako *Aha! rodičovství*, *Respektovat být respektován* či *Výchova bez poražených*. Všechny tyto knihy představují názor, že pro rozvoj emoční inteligence dítěte je zapotřebí emočně inteligentní rodič, který se v oblasti emocí učí spolu s dítětem. Tyto knihy kladou na rodiče a pedagogy nároky, aby si i oni zvyšovali své emoční dovednosti, aby mohli být dobrými vzory pro děti.

Stále více se s emocemi můžeme setkat i v knihách pro nejmenší. Často se jedná o knihy s dětskými příběhy, které představují určité emoce a rovněž obsahují inspiraci pro rodiče, jak s příběhem pracovat. Spolu s touto skutečností dle statistických průzkumů (Wágner, 2023) ubývá čtení a porozumění čtenému. Žijeme v moderní době, kdy nástrahy nečítají jen venku



za dveřmi. Volný čas, který děti dříve trávily s knihou, tráví hraním her či sledováním videí na mobilu nebo tabletu. Právě moderní technologie mají na čtení značný dopad. Mohou být skvělým pomocníkem, nikoliv však náhradou.

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala *řešení problémových situací skrze práci s příběhem* a příběhu se budu věnovat i ve své diplomové práci. Rozhodla jsem se studiem odborné literatury ověřit, jaký význam má při rozvoji emoční inteligence právě příběh. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak je pojem emoční inteligence ukotven mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol a jakou roli má při rozvoji emočních dovedností příběh.

Diplomová práce je rozdělena do sedmi kapitol. V první kapitole je popsán vznik a smysl emocí. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku emočního vývoje podle psycholožky Marie Vágnerové. Ve třetí kapitole se věnuji vývoji pohledu na emoční inteligenci a jejímu vlivu na úspěšný život. Čtvrtá kapitola pojednává o významu knihy v předškolním období a představuje způsoby, jak příběh využít k rozvoji emočních dovedností. Výzkumná část je obsahem páté až sedmé kapitoly. V páté kapitole je vymezen výzkumný problém. Šestá kapitola je zaměřena na metodologii. Sedmá kapitola je věnována samotnému výzkumu. Jsou zde představeny výsledky výzkumného šetření, které jsou v závěru porovnány s výsledky teoretické části.

## TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se nejprve zaměřím na původ a význam emocí, charakterizují emoční vývoj v jednotlivých vývojových obdobích člověka se zaměřením na dobu od narození do nástupu do školy. Dále se budu věnovat problematice inteligence a jejím složkám – rozumové a citové. Popíšu vývoj pohledu na emoční inteligenci a její význam pro život. Závěr teoretické části bude patřit příběhu a jeho významu v předškolním období pro rozvoj emočních dovedností.

### 1. Kde se berou emoce

#### 1.1. Vývoj emočních center

Pro správné pochopení emoční inteligence je nejprve zapotřebí definovat, kde se emoce berou. Lidský mozek se v průběhu evoluce vyvíjel, měnil a zdokonaloval miliony let. Nejjednodušší a zároveň základní částí mozku je *mozkový kmen*, který ovládá a koordinuje základní životní funkce a řídí pravidelně se opakující reakce a pohyby. Jde o jakýsi soubor předem naprogramovaných funkcí, které zajišťují jedinci přežití. Z mozkového kmene se postupně vydělila první *emoční centra*, která se začala vyvíjet z čichového laloku. Tato část nakonec obklopila horní konec mozkového kmene. Právě čich byl v pravěku rozhodujícím smyslem pro přežití, a právě podle něj byla část, která může za to, jak se cítíme, později nazvána *limbický systém*. V průběhu dalšího vývoje došlo v limbickém systému k odlišení dvou důležitých funkcí – učení a paměť. Díky tomu mohl jedinec efektivněji reagovat na okolí a úspěšněji se na něj adaptovat. Na povrchu těchto dvou vrstev – mozkového kmene a limbického systému – se asi před sto miliony let zformovala nejnovější část mozku a tím je sídlo myšlení zvané *mozková kůra (neokortex)*, které nám umožňuje nejen přemýšlet, ale také plánovat, racionálně se rozhodovat nebo logicky uvažovat. Mozková kůra lidí je výrazně rozsáhlejší oproti jiným živočišným druhům. Dokážeme projevit daleko více emocí a disponujeme celou řadou reakcí. Každá emoce má svůj význam a připravuje tělo na odlišný druh reakce. Dalo by se říct, že nás ve své podstatě chrání a udržují v bezpečí, protože nám umožňují rychle reagovat ve chvílích, kdy na zdlouhavé přemýšlení není čas. (Goleman, 2011; Hasson 2015)

#### 1.2. Srdcem nebo rozumem

*Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.*

- ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, MALÝ PRINC –

Všichni jsme se jistě někdy ocitli v situaci, kdy jsme se při rozhodování neřídili pouze myšlenkami, ale také nebo výhradně city, v situaci, kdy nás emoce ovládly a rozum zůstal v pozadí. Známkou takového stavu může být, že poté, co situace přejde, máme pocit, že nechápeme, co se to stalo, ale uvědomujeme si, že jsme to přehnali. O emocích můžeme mluvit jako o popudech k jednání, které jsou dále formovány naší kulturou a získanými zkušenostmi, které, jak si později ukážeme, hrají zásadní roli. Při rozhodování v důležitých okamžicích našeho života upřednostňujeme city před rozumem. „Jedním z hlavních zjištění afektivní psychologie je, že silné emoce často převažují nad rozumem.“ (Nikolajeva, 2014, s. 82, *vlastní překlad*) Pomyslně bychom mohli rozdělit mysl na citovou a racionální stránku, s čímž se můžeme setkat i v lidovém rčení *srdcem nebo hlavou*. „Je to jako bychom měli dvojí myšlení: jedno, které logicky uvažuje, a druhé, které cítí.“ (Goleman, 2011, s. 18).

### 1.3. Emoce a dnešní svět

*Před pár lety jsem jela do práce, když do mého auta zezadu naboural kamion. Do paměti se mi uložila značka auta, kterou jsem těsně před srážkou viděla ve zpětném zrcátku a nyní, pokaždé, když tuto značku vidím, se objeví pocit úzkosti.*

Součástí limbického systému je *talamus*, který předává zprávy mozkové kůře; *hippocampus*, jenž souvisí s pamětí a chápáním našich vjemů, ukládá prostá fakta a řídicí centrum zvané *amygdala*, která uchovává citové vzpomínky. (Shapiro, 2004, s. 23) S emocemi je přímo spojována právě amygdala. Mezi základní emoce řadíme například radost, smutek, strach či hněv. Například v případě nebezpečí vysílá amygdala pocit strachu a spouští obranné reakce: útěk, útok a ustrnutí. V takové chvíli vyřazuje ostatní části mozku. Její funkce byla po tisíciletí pro přežití nezbytná, protože ve chvíli, kdy nám jde o život, není na dlouhé zvažování čas. V dnešním světě sice nečelíme nebezpečím jako naši předkové před tisíciletími, jsou tu ale nové nástrahy. Žijeme v době plné technologických změn, na které musíme mnohem rychleji reagovat. Amygdala spouští zmíněné reakce nejen v případě reálného nebezpečí, ale i na vše nové. Tam, kde v dávné minulosti zajišťovala přežití, může v dnešním světě představovat smrtelné nebezpečí pro společnost. (Goleman, 2011; Hasson 2015; Shapiro 2004)

## 2. Emoční vývoj dítěte podle M. Vágnerové

Jedním ze základních kamenů dětské psychiky jsou dle Vágnerové (2021) právě emoce, které za optimálních podmínek stimulují rozvoj dalších psychických funkcí. Jako senzitivní fázi emočního vývoje považuje Vágnerová první dva roky života. Dítě na svět přichází s vrozenou schopností emočně reagovat a signalizovat tak míru svého aktuálního uspokojení. Sroufe (in Vágnerová, 2021, s. 90) popsal „tři stádia emočního vývoje: předemoční reakce, které signalizují pouze stav pohody či nepohody, prekurzory různých emocí a diferencované emoce. Přejít mezi jednotlivými stádii závisí na zrání příslušných oblastí mozku, ale i na získané zkušenosti.“ Za vrozený základ emoční reaktivity je považován temperament, z něhož vychází převaha určitých emocí a jejich intenzita. Díky vlivu prostředí se může projevit změna emočního reagování, která vyplývá ze získané zkušenosti. Emoční vývoj dítěte zásadně ovlivňují rodiče tím, jak se chovají a jak na jeho projevy reagují. Ranné emoční zkušenosti a přiměřená stimulace tvoří základy pro další emoční a sociální vývoj dítěte.

### 2.1. Prenatální období

Již v prenatálním období od oplození vajíčka do narození dítěte se vytváří základ pro další psychický vývoj. Mezi matkou a plodem vzniká specifický komunikační systém a vztah. V posledním trimestru tohoto období plod rozlišuje různé zvuky, které si pamatuje i po narození. Matka na plod soustředí svou pozornost a nějakým způsobem prožívá jeho existenci. Plod na podněty matky reaguje a dává jí najevo své pocity a potřeby. (Vágnerová, 2021, s. 35–43)

### 2.2. Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá přibližně jeden měsíc. Je to doba, kdy se novorozenec postupně adaptuje na nové prostředí. Reaguje pomocí reflexů a vrozených způsobů chování, rozvíjí se jeho vnímání, umí odlišit zvukové podněty s nimiž má určité zkušenosti z prenatálního života, vnímá doteky, teplotu a změny polohy. Schopnost jeho zrakového vnímání je zatím velice omezená. Významným nástrojem pro komunikaci v tomto věku je křik, kterým dává najevo své potřeby. Jeho vývoj je závislý na odezvě pečující osoby zpravidla matky. Právě v tomto období narůstá u matky i dítěte čichová citlivost, která se projevuje schopností rozpoznat toho druhého již několik dní po porodu. Zmíněné reakce přispívají k vytvoření první citové vazby *matka a dítě*. Tato vzájemná vazba, která se tvořila již v prenatálním období, je oboustranným procesem, kdy na sebe dítě a matka vzájemně působí. (Vágnerová, 2021, s. 45–50)

### 2.3. Kojenecké období

Na novorozenecké období plynule navazuje období kojenecké, které trvá do jednoho roku dítěte. Kojenci mají zpočátku relativně omezený rozsah emočních prožitků, které se v průběhu prvních šesti měsíců začínají diferencovat. Dovedou vyjádřit své pocity dlouho předtím, než se naučí mluvit. Ve třech měsících vyjadřují spokojenost a nespokojenost. Od šesti měsíců si začínají uvědomovat, že jsou to oni, co něco prožívají. Dokážou rozlišit cizí a známé osoby. Objevuje se separační úzkost. Pocity pohody se projeví ochotou zabývat se určitými podněty, zatímco situacím vyvolávajícím obavy se budou snažit vyhnout. Mezi šestým a devátým měsícem se začínají odlišovat pocity strachu, úzkosti a zlosti.

Ze všech okolních podnětů mají kojenci největší zájem o lidský hlas a obličej. Významným prostředkem pro socializaci v tomto období je nápodoba. Již dvouměsíční dítě dokáže napodobit výraz obličeje, i když jej zatím nedokáže spojit s emocí. Výraz obličeje není automaticky projevem emoce. Například úsměv je zpočátku vrozenou reakcí. Dítě si jej až později na základě zkušenosti spojí s pozitivním emočním prožitkem a až pak jej dokáže používat při sociálním kontaktu jako projev radosti. Dospělí na tyto projevy reagují a vnímají je jako komunikační signál. Pláč a mimické projevy můžeme pozorovat již od narození. Později se k nim přidává oční kontakt a předřečová aktivita. Dítě má vrozenou schopnost upoutat zájem svého okolí. Později si uvědomuje účinky svého jednání, a nakonec je dokáže využívat pro dosažení svého cíle.

Kojenci vnímají emoční projevy jiných lidí, nějak je interpretují a podle toho se chovají. Pro porozumění emočním projevům jiných je důležitá schopnost zrcadlení, která v mozku pozorovatele aktivizuje stejné oblasti jako u pozorovaného. Dítě si tak může v rámci svých možností uvědomovat, jak se pozorovaná osoba cítí, protože se v jeho mysli bude odehrávat něco podobného. Na konci prvního roku jim výraz obličeje nebo tón hlasu matky slouží jako informace o aktuální situaci. Později je emoční reakce matky informuje o přijatelnosti jejich chování. Jde o důležitou zpětnou vazbu, která ovlivňuje pozdější orientaci v emočních projevech druhých a vztahy k jiným lidem. Mluvíme o počátečních projevech empatie. Základního vcítění jsou za optimálních podmínek schopni již kojenci mladší šesti měsíců. Podmínkou pro rozvoj této schopnosti je pozitivní zkušenost s osobou, která s dítětem jedná empaticky. (Vágnerová, 2021, s. 51–106)

## 2.4. Batolecí věk

Batolecí věk trvá od jednoho roku do tří let. V tomto období dochází k výraznému rozvoji celé dětské osobnosti. V mozku se rozvíjí a diferencují oblasti podílející se na zpracování jazyka. Dítě se stává více samostatné a je si vědomo své vlastní existence. Roste jeho zvědavost a díky rozvoji poznávacích procesů se mění i jeho chápání světa a reality. Piaget (2014) pojmenoval batolecí období jako *fázi předpojmového, symbolického myšlení*. Dítě si již dokáže představit určitou věc, aniž by ji muselo přímo vidět. Na základě předchozích zkušeností si dovede vytvořit představu. Manipuluje se zástupnými symboly či znaky. Rychleji a lépe zpracovává informace. Prodlužuje se doba, po kterou je uchována. Starší batolata si jsou schopna zapamatovat jednoduché příběhy. Vyprávění má značný vliv na rozvoj jazyka, paměti a zpracovávání informací.

Emoční prožitky se diferencují a jsou více různorodé, což přispívá k lepšímu porozumění sobě i druhým. Další vývoj závisí na úrovni poznávacích schopností a zkušenostech. Batolata dokážou mezi druhým a třetím rokem částečně regulovat své emoční prožitky a jejich projevy. Začínají si uvědomovat, že jejich jednání může vést k různým důsledkům. Rozvíjejí se vztahy k jiným lidem. Lépe se orientují v projevech lidí. Z počátku rozlišují jen pozitivní a negativní variantu, ale s postupem času se vnímání pocitů druhých zpřesňuje. Začínají chápat, že pocity okolí nemusí být totožné jako jejich. Uvědomují si, že emoce jsou vnitřními prožitky, ale jsou taky přesvědčeni, že se musí nějak viditelně a odpovídajícím způsobem projevit. Do určité míry se dokáží vcítit do nálady jiného člověka, ale zatím nelze mluvit o empatii. Jde spíše o spoluprožívání, protože mladší batolata nedovedou oddělit své vlastní emoce od projevů druhých. K tomuto uvědomění dochází až na konci druhého roku, což pomáhá k rozvoji jejich empatických schopností. Velice prospěšné pro emoční porozumění je slovní komentář a pojmenovávání emocí od dospělých. Tříletá batolata se dovedou vcítit do emočního stavu známého člověka. Začíná senzitivní období pro emoční regulaci, které bude trvat přibližně do deseti let. Blízkost známé osoby, která pro ně představuje jistotu, jim pomáhá při zvládnutí nepříjemných pocitů. Objevuje se strach z neznámých objektů. Když jim dospělí připomenou překročení nějaké hranice, projeví se pocit studu. (Vágnerová, 2021, s. 107–170)

## 2.5. Předškolní období

Posledním obdobím, které je pro tuto práci stěžejní, je období předškolní, které trvá od tří let a končí nástupem do školy. Předškolní věk je dobou, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Učí se prosadit, ale i spolupracovat. Tvoří vztahy s vrstevníky. Osvojuje si společenská pravidla a řád v chování k různým lidem v různých situacích. Převládá u něj tzv. poznávací egocentrismus, který se projevuje lpěním na vlastním názoru a ignorací informací, které by mu v jeho úvahách překážely. Myšlení je často ovlivněno emocionálně tím, co by si dítě přálo, i přesto, že jde často o nerealizovatelné přání. Na konci předškolního období si děti uvědomují, co vědí, orientují se ve svých znalostech a kolem pátého roku je začínají strategicky využívat. Jde o důležitou součást kognitivního vývoje.

U dětí předškolního věku převládá *symbolická hra*, ve které mohou uplatnit představivost a fantazii. S představivostí a fantazií neodmyslitelně souvisejí i pohádky (dětské příběhy), které odpovídají způsobu jejich uvažování a prožívání. Učí děti rozlišovat dobro a zlo. Přípravují je na vzorce chování, se kterými se mohou v životě setkat. Dětský příběh má být srozumitelný a měl by mít jasná pravidla a řád, aby byl pro děti bezpečný. Přesto, že jsou pohádky zjednodušenými příběhy, pomáhají dětem pochopit fungování skutečného světa.

Podle Vágnerové (2021, s. 196) „pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy. Umožní dítěti, aby se akceptovalo i se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy. Lidé poznají, jaký hlavní hrdina skutečně je, přijmou ho a ocení. Někdo mu vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý a že mu lze důvěřovat. Štěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne.“

Emoční prožívání předškolních dětí je stabilnější. Vztek a zlost se projevují méně. Strach je často spojován s rozvojem dětské představivosti a fantazie, protože si děti tvoří nejrůznější imaginární bytosti. Předškoláci mají výrazné sebehodnotící emoce vůči vlastnímu chování. Rozvíjejí se u nich další city jako je láska, sympatie nebo sounáležitost. Tyto vztahové emoce nabývají na významu. Osvojují si sociální dovednosti. Lépe se orientují ve svých i cizích emočních prožitcích. Již od sebe odlišují negativní emoce. Vědí, že lidské chování může mít různé příčiny. Kolem šestého roku chápou, že prožitky nemusí být jen pozitivní nebo negativní, ale daleko komplikovanější. Uvědomují si, že lidé nemusí vždy dávat své pocity najevo. Rozvoj emočního porozumění lze u předškolních dětí podpořit společným povídáním, čtením pohádek a vyprávěním příběhů. (Vágnerová, 2021, s. 171–266)

## 2.6. Školní věk a dospívání

Období školního věku a dospívání nejsou pro tuto práci stěžejní, považuji ale za důležité je uvést, protože jsou nedílnou součástí emočního vývoje. Školní věk je období, kdy dítě začíná chodit do základní školy. Trvá od šesti do patnácti let. Dítě s nástupem do školy získává novou roli. Je si vědomo velké životní změny. Vstupuje do světa, kde může jeho úspěšnost ovlivnit nejen sebepojetí, ale i zařazení do vrstevnické skupiny a jeho další životní směřování. Narůstá emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Za optimálních podmínek se rozvíjí emoční inteligence. Lépe se vyzná v emocích a dokáže je lépe regulovat. Dokáže dobře projevovat své pocity. Zlepšuje se v porozumění emocím jiných lidí. Sebehodnotící emoce jsou stále velice výrazné.

Dospívání je doba od deseti do dvaceti let. Je to období tělesného dozrávání, velkých hormonálních změn a hledání vlastní identity. Významné postavení mají vztahy přátelské a partnerské. Zevnějšek má pro adolescenty zcela nový a zásadní význam. Chtějí se líbit a zaujmout okolí. Jsou k sobě přehnaně kritičtí. Objevuje se potřeba seberealizace, otevřené budoucnosti a osamostatnění. Dochází k častým konfliktům s dospělými především s rodiči, i díky pocitu nedostatečného pochopení a touze vymezit se. Své názory a myšlenky považují za zcela výjimečné. Převládá emočním egocentrismus. Mění se i jejich emoční prožívání. Emoční reakce jsou často negativní, ukvapené a velice proměnlivé. Je to doba emoční lability, kdy je emoční systém výrazně zralejší než schopnost regulace, která se bude v tomto období postupně zdokonalovat. (Vágnerová, 2021, s. 267–470)



### 3. Intelligence aneb co to znamená být chytrý

#### 3.1. Inteligenční kvocient (IQ)

Co to vlastně *intelligence* je? Odborníci ji definují jako *schopnost řešit problémy*. Víme, že se nedá pozorovat přímo, ale lze ji na základě lidského jednání vyvozovat. Se zkratkou IQ se někdy setkala asi většina z nás. V minulosti byla a stále často je lidmi vnímána jako synonymum pro chytrost. Na počátku dvacátého století francouzští psychologové Alfred Binet a jeho spolupracovník Théodore Simon vytvořili metodu, která umožňovala odlišit rozumově zaostalé děti od nadaných. Sestavili soubor problémů, jejichž řešení se stalo podkladem pro hodnocení rozumových schopností. Výsledek zohledňoval i věk dítěte, což vedlo k zavedení pojmu *mentální věk*. Tento pojem využil pro svůj vzorec americký psycholog Lewis M. Terman, který vytvořil první IQ test později známý pod názvem Stanford-Binetův test. Od doby jeho vzniku se objevily i další zkoušky, ale Stanford-Binetův test se v revidované podobě používá dodnes. (Fontana, 2014)

V době první světové války zažívaly IQ testy zlaté časy. Lidé věřili, že se dítě narodí buďto chytré nebo hloupé a nemůže se s tím nic dělat. Jako měřítko úspěchu bylo všeobecně vnímáno IQ. Otázka, která vyvstává a na kterou odborníci dodnes hledají odpovědi je, jestli tato míra opravdu stačí pro spokojený život. Na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století poukazovala řada vědců na jednostrannost tohoto vnímání inteligence. Švýcarský psycholog Jean Piaget samotné IQ testy nikdy otevřeně nekritizoval, ale došel k názoru, že mnohem důležitější než správný výsledek, je proces, jakým jedinec přistupuje k řešení problému. (Gardner, 1999; Hasson 2015)

#### 3.2. Teorie rozmanitých inteligencí (MI)

Průlomová se stala publikace amerického psychologa Howarda Gardnera (1999) *Dimenze myšlení (Frames of Mind)*, ve které se pokouší dosavadní postoj k IQ vyvrátit. Předkládá důkazy, které potvrzují jeho názor popírající existenci jednoho typu inteligence pro úspěšný život a představuje svou *teorii rozmanitých inteligencí*.

Typy inteligence podle Howarda Gardnera (1999):

1. *Jazyková inteligence*
2. *Hudební inteligence*
3. *Logicko-matematická inteligence*
4. *Prostorová inteligence*
5. *Tělesně-pohybová inteligence*
6. *Intrapersonální inteligence (osobní)*
7. *Interpersonální inteligence (sociální)*
8. *Přírodní inteligence*

Podle Gardnerovy teorie má v sobě každý člověk všech osm typů inteligence v různém poměru. Na tom, který typ převládá, se podílí nejrozvinutější část mozku a vliv prostředí. Znalost intelektového profilu nebo sklonů jednotlivých dětí lze podle Gardnera určit již v raném věku. Tuto skutečnost můžeme využít k vhodnému zvolení vzdělávacích možností a nabídky, k efektivnímu rozvíjení schopností nadprůměrně inteligentních dětí a k využití různých podpůrných pomůcek a programů, které budou stimulovat vývoj dětí s netypickým nebo dysfunkčním profilem intelektových schopností. Mezi nejsnáze měřitelné typy inteligence patří jazyková a logicko-matematická inteligence. (Gardner, 1999)

### **3.3. Emoční inteligence (EI)**

Poznatky Howarda Gardnera o intrapersonální a interpersonální inteligenci se staly základem pro teorii Petra Saloveye a Johna D. Mayera, kteří jako jedni z prvních v roce 1990 ve svém článku užívali pojem *emoční inteligence* pro popis emočních vlastností: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. (Bariso 2019; Shapiro, 2004)

O všeobecnou známost pojmu emoční inteligence se v roce 1995 postaral bestseller Daniela Golemana *Emoční inteligence (Emotional Intelligence)*. „Popularita a mediální pozornost věnována Golemanově knize potvrzuje fakt, že lidé intuitivně chápou význam a důležitost emoční inteligence.“ (Shapiro, 2004, s. 17) Emoční inteligence je sice oproti IQ zcela novým pojmem, ale jak je vidět, je nedílnou součástí našeho úspěšného života. Je důležité pochopit, že emoční inteligence není opakem inteligence. Spolupráce mezi neokortexem a limbickým systémem jsou základem emoční inteligence. „V jistém smyslu máme dva mozky, dva druhy myšlení a dva odlišné druhy inteligence: emoční a racionální. Jak jsme v životě úspěšní, to

závisí na obou – nejenom na rozumové inteligenci, ale také na naší citové inteligenci. Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů. Pokud spolupracují dobře, emoční inteligence vzrůstá – stejně jako intelektuální schopnosti. To úplně převrací naše dřívější názory na neslučitelnost rozumu a citu: cílem není emoce potlačit a na jejich místo dosadit rozum, jak si to představoval Erasmus, ale spíše najít rovnováhu těchto dvou protikladů. Staré vzory spatřovaly ideál rozumů v jeho dokonalém oproštění od vlivu emocí. Nové paradigma nás pobízí k vytvoření harmonického vztahu mezi citem a rozumem. Abychom si vedli v našich životech úspěšně, musíme nejprve hlouběji pochopit, co to vlastně znamená používat emoce inteligentně.“ (Goleman, 2011, s. 35)

### **3.3.1. Složky emoční inteligence**

Salovey (in Goleman, 2011, s. 47) rozlišuje pět hlavních oblastí na základě Gardnerovy personální inteligence:

- 1. Znalost vlastních emocí – sebeuvědomění*
- 2. Zvládání emocí – schopnost seberegulace*
- 3. Schopnost motivovat sám sebe*
- 4. Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie*
- 5. Umění mezilidských vztahů – přizpůsobení, spolupráce...*

### **3.3.2. Proč rozvíjet emoční inteligenci**

Český statistický úřad (Český statistický úřad, 2023) a Policie České republiky (Policie, 2023) v meziročním srovnání uvádějí nárůst registrované kriminality na území České republiky o 18,8 %. Obavy vzbuzuje skutečnost, že kriminalita není výsadou pouze dospělých, ale stále ve větší míře se na ní podílejí i mladiství, co hůř, mnohdy i děti. Ministerstvo vnitra ve své zprávě o situaci v oblasti vnitřní bezpečnosti na území ČR uvádí, že „kriminalita mládeže v roce 2022 zaznamenala oproti roku 2021 znatelný nárůst, a to jak u dětí mladších 15 let, tak u mladistvých.“ (Ministerstvo vnitra ČR, 2023) Odborníci se domnívají, že za těmito problémy do značné míry stojí pandemie Covid-19 a s ní spojené rozvolnění protipandemických opatření. Děti a mládež jsou v tomto ohledu podle MUDr. Jana Uhlíře z ostravské fakultní nemocnice nejrizikovější skupinou. Sociální kontakt je nezbytný pro vývoj kognice, emocí a vazeb. Díky uzavírání škol děti přišly nejen o kontakt s vrstevníky, ale také o volnočasové aktivity. Zhoršil se jejich spánkový režim i životospráva a narostl čas trávený u obrazovek. Rodiče pracovali z domova a čelili stresu z domácí výuky či zabavení dětí. Podstatně se zvýšil výskyt syndromu

CAN. To vše vedlo ke zhoršení duševního zdraví a způsobu zvládnání zátěže dětí a adolescentů. (Vliv pandemie Covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů, 2021)

Podle výzkumů je každá generace díky dostupnosti vzdělávání chytřejší. Odborníci se shodují, že i přes tuto skutečnost můžeme stále více pozorovat oslabování emočních a sociálních dovedností. Dnešní děti se mnohem častěji uzavírají do sebe, mají problémy v kolektivu, trpí depresemi a úzkostmi, mají potíže se soustředěním nebo s přemýšlením, zvyšuje se jejich agresivita, kriminalita, drogová závislost, výskyt poruch příjmu potravy, sebevražd a počet mladistvých matek. Ohroženy nejsou jen děti ze sociálně slabých rodin, ale všechny děti z různých kulturních a majetkových skupin. (Goleman, 2011, s. 219; Martínek, 2015, s. 10; Shapiro, 2004, s. 19)

Zdá se, že právě tento trend je daní za moderní životní styl. Žijeme ve zrychlené době technologického pokroku s alarmujícím počtem rozvodů. Drogy a internet jsou mnohem dostupnější. Ukazuje se, že na spoustu věcí nejsme dostatečně připraveni. Selhávání našich dětí je i naším vlastním selháním. Je jen na nás a našem odpovědném přístupu k sobě, abychom udělali vše, co je v našich silách, abychom změnili tuto tendenci.

### **3.3.3. Preventivní programy**

Navzdory tomu, že je přítomnost výuky emočních dovedností stále spíše ojedinělá, tak na dovednostech, které se přímo vztahují k emoční inteligenci, závisí z velké části i připravenost dítěte na školní docházku. „Uvážíme-li, před jakou krizí my a naše děti dnes stojíme, a uvědomíme-li si, jakou naději do budoucna nám může zavedení této výuky do škol přinést, musíme se sami sebe zeptat: Neměli bychom tyto nejzákladnější dovednosti potřebné pro život naučit každé dítě? Vždyť je potřebujeme dnes více než kdykoli předtím!“ (Goleman, 2011, s. 258)

Výhodou emoční inteligence je, že je oproti rozumové inteligenci mnohem méně geneticky zatížena, což nám poskytuje ideální příležitost pro učení, díky kterému můžeme výše uvedeným problémům předejít a zvýšit tak šanci dítěte na úspěšný život, protože bude více odolné proti nástrahám dnešní doby. Abychom byli schopni vychovat dítě s vysokou emoční inteligencí, musíme mít v sobě i my zakořeněny její základy. První příležitosti k formování emoční inteligence přicházejí již v prvních letech života, kdy vznikají základy pro rozvoj emočních schopností. (Goleman, 2011, s. 177; Pletzer, 2009, s. 15; Shapiro, 2004, s. 17)

Preventivní programy by neměly mít pouze informativní charakter. Informovanost dětí o nebezpečích a nástrahách je bezesporu důležitá, ale neměli bychom lpět pouze na předávání

našich zkušeností. Nadace W. T. Granta potvrzuje pozitivní výsledky u programů, jejichž součástí je trénink emočních a sociálních dovedností. První preventivní programy vykonávali ve velké většině psychologové. Nyní potřebujeme tuto funkci přenést na pedagogy, aby se prevence stala součástí běžné praxe. Emoční dovednosti můžeme u dětí nejlépe rozvíjet, budeme-li stavět na jejich vlastním prožitku, vycházet z reálných (modelových) situací, a to vše hravou formou, která je bude bavit a motivovat. Právě tyto zkušenosti získávané pravidelně v průběhu mnoha let umožní vytvoření potřebných návyků, protože dojde k posílení určitých nervových spojení a dítě je automaticky použije ve chvíli, kdy je bude potřebovat. (Goleman, 2011, s. 237; Markhamová, 2015, s. 155; Miovský a kol., 2015, s. 271; Pletzer, 2009, s. 145; Shapiro, 2004, s. 224)

#### 4. Význam knihy v předškolním období

„Žijeme době, kdy je zpochybňována hodnota hlubokého čtení, kdy knihovny a školy investují často spíše do počítačů a tabletů než do knih, kdy knihy samotné procházejí mediální transformací z tištěné na digitální. I proto je potřeba si připomínat jeho význam. Objevují se alarmující zprávy o nenapravitelných změnách v našem mozku. Máme tendenci zkracovat pozornost; v důsledku toho mají mladí lidé potíže s tempem čtení, dlouhými větami a velkým počtem znaků. Spisovatelé a vydavatelé tomu následně přizpůsobují i své produkty. Naše sémantická paměť se zhoršuje, protože faktické informace jsou pro nás snadno dostupné jediným kliknutím na elektronické zařízení. Naše zkušenosti z reálného života nahrazujeme těmi virtuálními, zejména prostřednictvím sociálních médií, čímž snižujeme naše sociální dovednosti. Výzkum mozku navíc ukazuje, že schopnost hlubokého čtení se plně rozvíjí směrem k rané adolescenci, ale pokud není podporována je nenávratně ztracena. Čtení beletrie je tou nejlepší investicí, kterou mohou rodiče a pedagogové nové generaci nabídnout, protože je nezbytné pro náš kognitivní a emocionální vývoj.“ (Nikolajeva, 2014, s. 225–228, *vlastní překlad*)

Knihy má v předškolním období svou nezastupitelnou funkci. Předává dětem informace o světě, pomáhá rozvíjet jejich řečové dovednosti, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost či fantazii. Skrze ni můžeme děti učit usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho obhájit. Tomášková (2015) uvádí několik možností, jak lze děti ke čtení vést od prvních let:

- **Čtecí rituál** – Každodenní čtení nejen před spánkem, ale také během dne, kdy je možné na příběh reagovat.
- **Dětská knihovnička**, ve které bude složení titulů odrážet zájmy dítěte, aby se podpořila jeho vnitřní motivace. Vhodná je tzv. otevřená knihovna, ve které jsou na rozdíl od klasické knihovny, kde jsou vidět jen hřbety knih, vidět jejich titulní strany.
- **Čtecí koutek** – Vhodné a útulné místo pro čtení, kde bude dítě rádo trávit čas.
- **Navštěvování knihkupectví nebo knihovny**, kde si dítě může knihy vybírat samo.
- **Čtenářský deník** nemusí být záležitost jen školní docházky. Lze si jej vést v obrázkové podobě a vést dítě k hodnocení knihy v grafické podobě (vybarvování).
- **Společné čtení** s jinými dětmi.
- **Tvorba vlastního příběhu**
- **Dramatizace příběhu**

- **Doplnění knižního příběhu** (divadlo, audio či video...)

Tím, že je povedeme k lásce ke knize, můžeme ovlivnit i jejich pozdější vztah ke čtení. Nejdůležitějším předpokladem pro výchovu emočně inteligentního dítěte je náš čas. Čas pro společné čtení bychom si měli najít každý den, a to nejen před spánkem nebo při relaxaci. I toto čtení má svou funkci, ale nemělo by suplovat aktivní čtení, při kterém si o přečteném povídáme. To platí i pro video či audio příběhy, které jsou nedílnou součástí dnešního světa, i proto bychom je neměli před dětmi schovávat, ale měli bychom s nimi pracovat s mírou. Děti mají s emocemi poměrně omezené zkušenosti. Literatura, která dokáže zprostředkovat rozmanité situace, které vyvolávají emoce, je může připravit na zacházení s empatií a teorií mysli v reálném životě. Výhodou čtení je, že si můžeme vyzkoušet nejrůznější pocity v zastoupení a v bezpečí domova. (Segi Lukavská, 2018, s. 137; Shapiro, 2004, s. 76; Tomášková, 2015, s. 10)

#### **4.1. Modelové příběhy**

Vymyšlení nebo předcítání příběhů je jedním z nejjednodušších způsobů, jak lze děti učit realistickému myšlení. K dětství neodmyslitelně patří pohádky. Psychologicky orientované výklady pohádek nám pomáhají vysvětlit jejich funkci pro rozvoj dětí. Černoušek (2019) používá pro pohádky metaforický obraz zrcadla života; zdůrazňuje důležitost zvládnutí krizových okamžiků psychického vývoje a řešení různých životních problémů, přechod od dětství k dospělosti, od zralosti k nezralosti, od závislosti k samostatnosti a nezávislosti, od nesvobody ke svobodě, k přijetí vlastní jedinečnosti; pohádky ukazují, jak obtížné je dospět. Pohádka rozvíjí inteligenci, city a vědomí; přináší „informace o hodnotách a významech základních mezilidských interakcí, informace o mravních dimenzích života“ (Černoušek, 2019, s. 18) a tematizuje „podstatné problémy lidského bytí – mezilidské a intrapsychické“ (Černoušek, 2019, s. 21). Konečná útěcha sestává jak z dosažené integrace osobnosti, tak z vybudování trvalého vztahu (Bettelheim, 2000, s. 145).

Největší oblibě se těší příběhy vymyšlené či příběhy z reálného života, což není vždy možné. V dnešní době vzniká nespočet dětských knih na nejrůznější téma, která představují pomyslnou zásobárnu modelových příběhů, kterými se můžeme inspirovat. Vzpomeňme, že krátce poté, co začala válka na Ukrajině, se na trhu objevily knihy, které rodičům a pedagogům pomáhaly přiblížit vzniklou situaci dětem. (Dívka, která měla oči otevřené, Philippe Thito a Anna Sarvira; Přišly děti z Ukrajiny, Robin Král a další) Stále roste i počet knih, které s modelovými příběhy a emocemi pracují přímo. Často obsahují i doporučení pro dospělé, jak

s nimi pracovat. (Děti a emoce, Vojtěch Černý a Kateřina Grofová; Emušáci – Ferda a jeho mouchy, Helena Vlčková, Sylvia Jančiová, Michaela Dostalová a další)

Aby bylo společné čtení příjemné, měli bychom si pro něj najít vhodné místo a čas. U výběru příběhu bychom měli myslet na úroveň schopností našich dětí. Při samotném čtení bychom měli pracovat s hlasem, navazovat oční kontakt s dítětem, povzbuzovat jej, aby příběh komentovalo, kladlo otázky a přemýšlelo o různých variantách zakončení. (Shapiro, 2004, s. 79)

#### **4.2. Čtenářské strategie**

Existuje několik ucelených nástrojů (postupů), které při práci s příběhem můžeme využít. Mezi často aplikované patří tzv. model třífázového učení (E-U-R). Dále se v této oblasti můžeme setkat se čtenářskými strategiemi. V obou případech jsou v četné míře využívány otevřené otázky, kterými se snažíme děti příběhem provést.

Když hrajeme nějakou hru, uplatňujeme strategie, abychom dosáhli nějakého cíle. I při čtení můžeme využít různé postupy, jak dítě literárním textem provést. „Strategie je soubor jasně definovaných a předem promyšlených kroků, které udělám, abych dosáhl vytyčeného cíle. *V oblasti čtenářské gramotnosti představují promyšlený postup, jak dosáhnout úplného porozumění textu.* (Graesser, 2008 in Koželuhová, 2022) V předškolním věku ke strategiím přistupujeme jinak. Dítě se v tomto věku učí převážně nápodobou na základě pozorování, proto není nutné mu jednotlivé strategie vysvětlovat. Strategie používá učitel (rodič), na text se dívá očima dítěte a přemýšlí, které momenty z příběhu by mohly být pro porozumění klíčové. V nich pak dítěti poskytuje vhodnou oporu a pomoc tak, aby dítě k porozumění již dokázalo dojít samo, bez přímého vysvětlování.“ (Koželuhová, 2022, s. 13)

**Model třífázového učení (E-U-R) při práci s literárním textem dle Škardové, Koželuhové a Loudové Stralzcynské (2022)**

- Evokace – připomenutí dosavadních zkušeností, znalostí
- Uvědomění – propojení nových informací s těmi dosavadními
- Reflexe – shrnutí, co jsem se o tématu dozvěděla nového, co si odnáším

#### **Rozdělení čtenářských strategií dle Koželuhové (2022)**

- Propojování – Propojením vlastní zkušenosti a nové informace vzniká motivace k poslechu.



- Vizualizace – Na základě zkušenosti se tvoří mentální představy o předčítaném.
- Předvídání – Odhadování, o čem příběh bude, jak bude pokračovat.
- Usuzování – Odhalování nevyřčené skutečnosti na základě znalosti, zkušenosti a informace v textu.
- Hodnocení – Porozumění motivům jednotlivých postav. Zaujetí postoje k tomu, jak postavy reagují.
- Kladení otázek – Povzbuzování dětí k přirozenému kladení otázek v případě, že něčemu nerozumí nebo je něco zaujme.
- Shrnutí – Stručné shrnutí příběhu

### 4.3. Význam ilustrací

K dětským knihám neodmyslitelně patří ilustrace. Můžeme se setkat i s knihami, ve kterých je příběh popsán pouze obrázky, případně může být doplněn o minimum textu. Jedná se zpravidla o knihy pro nejmenší.

Abychom dítěti pomohli porozumět předčítanému textu, můžeme využít metodu *scaffolding*, v českém překladu *lešení*. Dítěti poskytujeme takovou míru opory, aby bylo schopné porozumění. S postupem času se potřeba naší podpory snižuje, v optimálním případě vymizí úplně. V předškolním věku nám jako podpora slouží právě již zmíněné obrázky. Dále to mohou být rekvizity, pokládání otázek nebo prvky dramatické výchovy. (Koželuhová, 2022, s. 17)

Z tváře postav jsou děti schopné rozpoznat základní výrazy a identifikovat příslušnou emoci jako smutek, štěstí, překvapení, hněv, strach a znechucení. (Segi Lukavská, 2018, s. 118) Obrázky jsou naším mozkem zpracovány o zlomek sekundy rychleji než odpovídající slovní prohlášení. Vizuelní podnět je nejen rychlejší, ale i silnější než verbální. Obrázkové knihy nám proto mohou poskytnout mocné nástroje pro zvýšení emoční inteligence začínajících čtenářů. Vizuelní obraz může potenciálně vyvolat širokou škálu emocí, které jsou slovy nedostatečně popsitelné. Pro čtenáře s nižší gramotností je taková zkušenost nedocenitelná a obrázkové knihy nabízejí dokonalý trénink ve čtení myšlenek. Stručně řečeno, obrázkové knihy představují pro začínající čtenáře zcela nový rozměr kognitivních a afektivních výzev. (Nikolajeva, 2014, s. 95, *vlastní překlad*)

Sílu ilustrací využívá i relativně nový nástroj, se kterým se při rozvoji emočních dovedností můžeme setkat tzv. emoční karty. Jde o soubor karet z tvrdého papíru, které představují

zpravidla základní emoce. Mohou být využity samostatně nebo jako doplnění práce s příběhem, s jednotlivcem i skupinou, s dospělými i s dětmi, jednorázově či pravidelně.

Na závěr této části si ještě dovoluji krátce vzpomenout na knihy s ukrajinskou tematikou. Právě ilustrace nám pomáhají příběh přiblížit nejen nečtenářům, ale také dětem s odlišným mateřským jazykem, kdy se obrázky významně podílejí na odstraňování jazykové bariéry.

#### **4.4. Přímá identifikace vs. empatická identifikace**

Ráda bych se krátce vrátila ke druhé kapitole, kde jsem popisovala emoční vývoj podle psychologičky Marie Vágnerové, která v souvislosti s pohádkami (příběhy) uvedla, že „pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu *ztotožnění s hrdinou*, což je často postava, která má podobné problémy.“ (Vágnerová, 2021, s. 196) Právě ztotožnění bych se ráda věnovala v této podkapitole, protože jej vnímám jako velice aktuální téma.

Ve své praxi s dětmi obecně ráda využívám příběh jako prevenci pro přiblížení nové situace dětem nebo jako oporu při řešení. Pamatuji si, jak k nám do školky před lety přišel chlapec, který se k ostatním dětem choval agresivně. Tenkrát jsem automaticky sáhla po knize Flandil ve školce od Barbory Hamblin, ve které je kapitola o agresivním lvovi Leovi. Mým cílem bylo, aby se v příběhu chlapeček našel, ztotožnil s hlavním hrdinou, a to mu nabídlo řešení situace. Příběh opravdu pomohl, ale úplně jinak, než jsem původně zamýšlela. Ostatní děti začaly vymýšlet, co chlapečkovi vadí. Společně jsme odkryli, že nemá rád hluk. Děti přicházely s nápady, jak mu pomoci. Začaly se k němu chovat jinak, na což chlapeček začal mile reagovat. Nedlouho na to se mi do rukou dostala kniha od Jany Segi Lukavské. Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež, kde jsem se o jiném pohledu na ztotožnění dočetla poprvé a která mě o něm přiměla přemýšlet jinak.

Musíme se s literární postavou skutečně ztotožnit, abychom pochopili její situaci a důvody k jednání? Musíme prožít nešťastnou lásku, abychom pochopili zoufalý čin Anny Kareniny z románu Lva Nikolajeviče Tolstého? Musíme prožít nevléčitelnou chorobu, abychom pochopili změnu v jednání Maršála v Čapkově Bílé nemoci? Čteme tato díla proto, aby nám nabídla řešení naší situace? Není to právě odlišnost či něco nového, co nás zajímá?

„Do emocí literárních postav se zapojujeme, protože náš mozek dokáže s pomocí zrcadlových neuronů simulovat situaci jiných lidí stejným způsobem jako bychom ji prožívali my samotní bez ohledu na to, jestli se jedná o reálnou situaci nebo fikci.“ (Nikolajeva, 2014, s. 83, vlastní překlad)

„Vztahy mezi postavami a čtenáři mohou být někdy problematické, zvláště pro začínající čtenáře. Beletrie nepochybně podněcuje čtenáře, aby využili své vlastní zkušenosti k pochopení fiktivních postav. Své vlastní emoce připisujeme emocím postav, bez ohledu na to, zda to vyplývá z textu. Pro začínajícího čtenáře, který má jen omezené nebo žádné zkušenosti s emocemi ze skutečného života, je literární zkušenost z druhé ruky obzvláště cenná, ale jsou tu i obavy například z nesprávné atribuce. Další věcí, na kterou narážíme, že se naše vlastní cíle a tím i požadované výsledky nemusí nutně shodovat s cíli hlavního hrdiny.“ (Nikolajeva, 2014, s. 84, *vlastní překlad*)

„Na jedné straně jako zprostředkovatelé literatury vybízíme začínající čtenáře, aby se zabývali fiktivními postavami, protože je to přínosné pro rozvoj jejich empatie a teorie mysli. Na druhou stranu nechceme, aby se příliš zapojovali do té míry, že se „stanou“ postavou. Takové silné ponoření do fikce přináší značné obavy. Afektivní klam, zdůrazněný v New Criticism (Wimsatt & Beardsley 1954), nás varuje před emocionálním zapojením do uměleckého díla, protože má za následek spíše nezralý zážitek, postrádající estetickou hodnotu. Zkušení čtenáři by měli být schopni porozumět strachu postavy, aniž by se sami báli. Je zapotřebí rozlišovat přímou identifikaci a empatickou identifikaci nebo jednoduše empatii. Pokud čtenáři do postavy přehnaně promítají své životní zkušenosti, ve výsledku za ní nic nepoznávají a neosvojí si jakoukoli novou zkušenost. Na druhou stranu, pokud se zkušenost postavy v ničem neshoduje se zkušenostmi čtenáře, začínající čtenáři se mohou rozhodnout, že je pro ně text bezvýznamný. Fikce nám umožňuje proniknout do myslí jiných lidí za předpokladu, že se do nich neponoříme; neboť pokud ano, nemůžeme je náležitě posoudit. Na rozdíl od sebestředné, pohlcující identifikace je empatická identifikace žádoucí sociální dovedností, která zahrnuje schopnost porozumět myslím ostatních lidí, aniž byste sdíleli jejich názory nebo, což je důležitější, jejich emocionální zážitky. Empatie totiž nevyžaduje souhlas.“ (Nikolajeva, 2014, s. 85, *vlastní překlad*)

„Kritici, pedagogové a studenti dětské literatury vřele přijímají texty, které nabízejí identifikační objekty. Argumentem může být, že kniha je úspěšná, protože se pro mladé čtenáře snadno ztotožní s hlavním hrdinou nebo najdou vhodný identifikační objekt mezi souborem postav. Toto je velmi sporný postoj. Začneme tím, proč by mělo být snadné identifikovat se s fiktivní postavou, když je nesmírně obtížné vžít se do situace a stavu myslí jiné skutečné osoby? Proč by mělo být snadné rozhodnout, která postava je nám nejpodobnější, když to většinou nedokážeme ani v reálném životě? A opravdu nás zajímají další skuteční lidé, protože jsou nám podobní? Nejsme zvědavější na lidi, kteří jsou jiní a mají odlišné zkušenosti, včetně

zážitků, které bychom v reálném životě zažít nechtěli, jako je extrémní smutek, hrůza nebo nenávisť? Tyto a mnohé další příklady naznačují, že identifikace je spíše něco, co je třeba překonat než přijmout.“ (Nikolajeva, 2014, s. 87, *vlastní překlad*)

„Při čtení výroků jako „byl šťastný“ nebo „byla smutná“ nemusíme nutně prožívat stejnou emoci přímo a ve stejné míře, ale můžeme se vcítit do postavy, která je šťastná nebo smutná, protože si dokážeme propojit danou emoci s naší zkušeností. To znamená, že máme emocionální znalosti o tom, co to znamená být šťastný nebo smutný. Prostřednictvím empatické identifikace jsme schopni porozumět emocím postav, aniž bychom je sdíleli, a také udržet své vlastní emoce oddělené od postav. Můžeme například pochopit, že postava je našťvaná, aniž bychom se sami zlobili.“ (Nikolajeva, 2014, s. 89, *vlastní překlad*)

Přečtení této publikace mě podpořilo v názoru, že pro hlavního hrdinu můžeme mít pochopení i bez toho, aniž bychom se s ním přímo identifikovali. Zkusme si vybavit situaci, kdy má nám blízká osoba nějaký problém. Většina z nás se asi shodne na tom, že dokážeme druhému poradit mnohem lépe než sami sobě. Možná právě díky tomu, že se nás problém přímo netýká, ho dokážeme zhodnotit daleko objektivněji. To přináší úplně nový pohled na práci s příběhem, kdy příběh nevolíme proto, aby se dítě s hrdinou ztotožnilo, ale aby mělo možnost nahlédnout na situaci jinak.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Výzkumný problém, cíle a otázky

Z teoretické části na základě vymezených charakteristik jednoznačně vyplývá, že velké množství autorů zastává následující myšlenky.

- Emoční inteligence má na úspěšný a spokojený život významný vliv.
- Díky její genetické nezatíženosti je možné a relativně snadné její navyšování.
- Pro dosažení nejlepších výsledků by měla být rozvíjena již od útlého věku.
- Příběhy jsou pro předškolní děti vhodným způsobem, jak se učit emočním dovednostem.

Vzhledem k tomu, že primárním vychovatelem dítěte je rodina, která na něj má i největší vliv, měla by to být právě ona, kdo rozvoj emoční inteligence zajistí. Rodinnou výchovu později rozšiřuje mateřská škola, která se na ní významným způsobem podílí a může tak doplnit, v některých případech i nahradit, tuto funkci. I proto jsem se rozhodla při výzkumném šetření oslovit právě tyto dvě skupiny – rodiče předškolních dětí a pedagogy mateřských škol – a zmapovat jejich zájem o tuto problematiku.

#### 5.1. Výzkumný problém

Téma emoční inteligence je v současné době mezi psychology a odborníky na dětskou literaturu velice populární. Otázkou je, zdali je to tak i v každodenní praxi u rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských škol. V rámci výzkumné části práce se zabývám následujícími výzkumnými problémy:

- Panuje shoda mezi teorií a praxí? Je pojem emoční inteligence u rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských škol aktuální?
- Jakou roli hraje při rozvoji emoční inteligence kniha (příběh)?

#### 5.2. Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumné části je zjistit, jaké povědomí mají o emoční inteligenci rodiče předškolních dětí a pedagogové mateřských škol. Dále jakou roli hrají při rozvoji emoční inteligence příběhy. Na základě výše uvedeného výzkumného problému byly stanoveny tři hlavní cíle práce a devět výzkumných otázek.

### **Hlavní cíle:**

- Zjistit, zda je pojem emoční inteligence mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol aktuální.
- Zjistit, jakými způsoby rodiče předškolních dětí a pedagogové mateřských škol emoční inteligenci rozvíjejí.
- Zjistit, jakou roli při rozvíjení emoční inteligence hraje mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol příběh.

### **Výzkumné otázky:**

- Kdy a kde se respondenti poprvé setkali s pojmem EI?
- Jak toto setkání ovlivnilo jejich pohled na inteligenci?
- Jak se tato jejich znalost projevila v jejich práci/výchově dětí?
- Proč je podle respondentů EI důležitá pro úspěšný život/rozvoj dítěte?
- Jak oslovení respondenti podporují rozvoj EI?
- Jak často oslovení respondenti pracují při rozvoji EI s příběhem?
- Jaké výhody v práci s příběhem při rozvoji EI respondenti spatřují?
- Které typy příběhů (a žánrů) se respondentům při práci s příběhem osvědčily?
- Co je podle respondentů klíčové při práci s příběhem?
- Jak se liší odpovědi rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských škol?
- Jak se shodují empirická zjištění s teoretickými poznatky?

## 6. Metodologický rámec

V této kapitole se budu věnovat použitému výzkumnému designu. Popíšu aplikovanou metodiku, jak samotný výzkum probíhal a představím výběr výzkumného souboru.

### 6.1. Metodologie

K naplnění stanovených cílů práce jsem zvolila kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje podrobnější prozkoumání toho, jak jedinci nebo skupiny danou problematiku chápou a interpretují. Pro tento výběr jsem se rozhodla, protože jsem chtěla získat podrobnější informace od většího počtu respondentů. Využila jsem výzkumný design případové studie. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je případová studie zavedený způsob designu s ustáleným označením a patří mezi základní výzkumné designy. Spočívá v detailním prostudování jednoho nebo několika případů a v následném porozumění daným případům. Základem takového šetření je sběr skutečných dat, která se vztahují k výzkumnému případu. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní design, měl by být vybraný objekt vždy záměrnou volbou, aby měl vlastnosti, které chce výzkumník sledovat. „Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr (Merriam, 1988, s. 44 in Švaříček a Šed'ová, 2007). Vždy se tak jedná o záměrnou volbu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. V praxi je tak případ volen po důkladném zvážení všech aspektů studie. Klíčovým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky.“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 103) Případová studie se může dále dělit podle zaměření nebo podle výstupů. Yin (2009) rozlišuje tři základní typy případových studií: explorační, explanační a deskriptivní. V této práci byla využita deskriptivní (popisná) případová studie, která poskytuje ucelený popis zkoumaného jevu.

### 6.2. Výzkumný vzorek

Základní soubor byl vybírán podle výše uvedených argumentů. Tvořili ho respondenti z řad rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských škol. Tento výběr byl následně rozdělen na dvě skupiny. První skupinu představovali rodiče, u kterých bylo důležitým kritériem, aby v době výzkumného šetření měli alespoň jedno předškolní dítě. Druhou skupinu představovali pedagogové mateřských škol, u kterých bylo požadováno, aby v době výzkumného šetření trvala jejich praxe v mateřské škole. Obě tato kritéria byla zvolena z důvodu získat co možná nejaktuálnější odpovědi, které budou odpovídat současnému stavu. Konečný výzkumný vzorek byl vybírán záměrně, aby byl co nejvíce pestrý a obsahoval zástupce:

- z různých typů mateřských škol (vesnické/městské, klasické/fakultní/alternativní),

- s různým počtem dětí či věkovým rozpětím mezi dětmi (u rodičů),
- s různou délkou jejich praxe v mateřské škole a různým vzděláním (u pedagogů).

### 6.3. Metoda sběru dat

K získání dat byla využita metoda dotazování, což je podle Průchy (2015) nejčastěji aplikovaná metoda v pedagogickém výzkumu v tuzemsku i zahraničí. Nevíce se využívá ve formě dotazníku. Tento diagnostický nástroj byl použit i v této práci. Pro účely tohoto výzkumu byl zvolen webový formulář Survio, který umožňuje sběr většího množství dat v krátkém časovém období.

Celkem vznikly dvě podoby dotazníku. První byla určena rodičům předškolních dětí a druhá pedagogům mateřských škol. Vzhledem k tomu, že oba mají prověřit totožné výzkumné cíle, je obsah zmíněných dotazníků velice podobný a do značné míry se překrývá. Otevřené otázky, které převládaly, byly zvoleny, protože dávají respondentům větší prostor a umožňují sdělit více informací. Uzavřené byly využity tam, kde bylo zapotřebí zjistit jednoznačnou odpověď.

Začátkem února 2024 byla provedena pilotáž, ve které byli nejprve vytipováni možní respondenti s ohledem na kritéria a různorodost. Na malém vzorku respondentů pak byla ověřována správnost a srozumitelnost výzkumného nástroje. Poté byly dotazníky podrobeny několika málo úpravám. Jednalo se o drobné úpravy některých otázek, aby byly lépe pochopeny. Identifikační údaje byly přesunuty do závěrečné části dotazníku.

#### **Dotazník pro ověření situace u rodičů předškolních dětí<sup>1</sup>**

Výsledný dotazník pro rodiče předškolních dětí obsahoval celkem čtrnáct otázek. Jedenáct z nich bylo otevřených, z nichž se dvě vázaly k identifikaci respondentů a tři uzavřené otázky. Průměrná délka vyplňování byla 18 minut. Dotazník měl na základě výzkumných otázek zjistit tyto základní jevy:

- Jaký přehled mají rodiče předškolních dětí v oblasti EI?
- Jakým způsobem rodiče rozvíjejí u svých dětí EI?
- Jak rodiče při rozvoji EI pracují s příběhem?

#### ***Otázky použité v dotazníku***

- 1) *Kde (kdy) jste se poprvé setkal/a s pojmem emoční inteligence?*
- 2) *Jak to ovlivnilo Váš pohled na inteligenci?*

---

<sup>1</sup> Příloha 1: Dotazník pro rodiče předškolních dětí



- 3) *Jak se projevilo povědomí o emoční inteligenci ve výchově Vašich dětí?*
- 4) *Jaký vliv má podle Vás emoční inteligence na život (dítěte)? V jakých situacích je klíčová? Proč bychom měli již malé děti učit emočním dovednostem?*
- 5) *Jakými způsoby podporujete rozvoj emoční inteligence u Vašeho dítěte?*
- 6) *Jak často využíváte pro rozvoj emoční inteligence dětí příběh?*
- 7) *Jaký vliv může mít příběh na rozvoj emoční inteligence? Jaké jsou jeho výhody?*
- 8) *Jaké typy (dětských) příběhů nebo knih obecně využíváte?*
- 9) *Jakým způsobem pracujete s příběhem, pokud chcete rozvíjet emoční inteligenci? Co je pro takový typ práce klíčové?*
- 10) *Jsou nějaké situace, kdy takové typy příběhů (na podporu emočních dovedností) využíváte cíleně – při jakých příležitostech?*
- 11) *Kolik Vám je let? \*<sup>2</sup>*
- 12) *Kolik dětí a jak staré děti máte? \**
- 13) *Jak si rozšiřujete obzory v oblasti výchovy dětí? Kde čerpáte inspiraci? \**
- 14) *Vaše křestní jméno? (případně i příjmení či počáteční písmeno příjmení) \**

### **Dotazník pro ověření situace u pedagogů mateřských škol<sup>3</sup>**

Výsledný dotazník pro pedagogy mateřských škol obsahoval celkem šestnáct otázek. Jedenáct otázek bylo otevřených, z nichž se jedna vázala k identifikaci respondentů a pět uzavřených otázek. Průměrná délka vyplňování byla 28 minut. Dotazník měl na základě výzkumných otázek zjistit tyto základní jevy:

- Jaký přehled mají rodiče předškolních dětí v oblasti EI?
- Jakým způsobem rodiče rozvíjejí u svých dětí EI?
- Jak rodiče při rozvoji EI pracují s příběhem?

#### **Otázky použité v dotazníku**

- 1) *Kde (kdy) jste se poprvé setkal/a s pojmem emoční inteligence?*
- 2) *Jak to ovlivnilo Váš pohled na inteligenci?*
- 3) *Jak se projevilo povědomí o emoční inteligenci ve Vaší práci?*
- 4) *Jaký vliv má podle Vás emoční inteligence na život (dítěte)? V jakých situacích je klíčová? Proč bychom měli již malé děti učit emočním dovednostem?*

<sup>2</sup> \* Jedná se o identifikační otázky.

<sup>3</sup> Příloha 2: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

- 5) *Jak se podle Vašich zkušeností projevuje dítě s vyšší/menší emoční inteligencí v MŠ?*
- 6) *Jakými způsoby u dětí podporujete rozvoj emoční inteligence?*
- 7) *Jak často využíváte pro rozvoj emoční inteligence dětí příběh?*
- 8) *Jaký vliv může mít příběh na rozvoj emoční inteligence? Jaké jsou jeho výhody?*
- 9) *Jaké typy (dětských) příběhů nebo knih obecně ve své praxi využíváte?*
- 10) *Jakým způsobem pracujete s příběhem, pokud chcete rozvíjet emoční inteligenci? Co je pro takový typ práce klíčové?*
- 11) *Jsou nějaké situace, kdy takové typy příběhů (na podporu emočních dovedností) využíváte cíleně – při jakých příležitostech?*
- 12) *Délka Vaší praxe v MŠ? \*<sup>4</sup>*
- 13) *V jakém typu MŠ působíte? \**
- 14) *Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? \**
- 15) *Jak si rozšiřujete obzory v oblasti výchovy dětí? Kde čerpáte inspiraci? \**
- 16) *Vaše křestní jméno? (případně i příjmení či počáteční písmeno příjmení) \**

### **Distribuce a návratnost dotazníků**

Následně byl zahájen sběr dat, který pokračoval do konce března 2024. Jak již bylo popsáno, výzkumný vzorek byl vybírán záměrně. Aby byla zajištěna co největší rozmanitost, bylo nejprve osloveno pár možných respondentů z řad známých s následnou prosbou o doporučení dalšího možného respondenta. Získávání respondentů tímto způsobem nazývá Švaříček a Šedřová (2007) *metoda sněhové koule*. Cíleně jsem neoslovovala jen kolegyně z vysoké školy, ale i další známé a jejich známé. Těm, kteří vyhovovali stanoveným kritériím byl poslán dotazník v elektronické podobě. Pro distribuci dotazníků jsem využívala e-mail a aplikaci WhatsApp.

Celkem bylo osloveno šedesát respondentů (třicet rodičů předškolních dětí a třicet pedagogů mateřských škol). Dotazníky vyplnilo čtyřicet šest respondentů, z nichž byl jeden respondent z řad rodičů vyřazen z důvodu nesplnění stanoveného kritéria o předškolním dítěti. Celkem byl tedy výzkumný soubor tvořen čtyřiceti pěti respondenty (dvaceti třemi rodiči předškolních dětí a dvaceti dvěma pedagogy mateřských škol). Reálná návratnost dotazníků byla 77 %.

---

<sup>4</sup> \* Jedná se o identifikační otázky.

#### **6.4. Analýza dat**

Po navrácení dotazníků byla sebraná data nejprve přenesena z formuláře webové stránky Survio do tabulek v programu Microsoft Excel. Dále bylo zkontrolováno, zda všichni respondenti skutečně splňují předem stanovená kritéria a zdali jsou všechny položky v dotaznících vyplněny. Respondenti, kteří tato kritéria nesplňovali, byli vyřazeni. Následně byly dotazníky vyhodnocovány. Jednotlivé odpovědi na otázky byly kódovány s využitím otevřeného kódování a roztríděny dle klíčových slov, která jsou uvedena v tabulkách u vyhodnocených dat. Na kódování navázala analýza a interpretace, a to uplatněním tzv. „cross-case“ analýzy (srov. Yin, 2009, s. 156; Merriam, 1998, s. 194–195), jejímž cílem je určit podobnosti a odlišnosti v jednotlivých případech. Poté byly výsledky výzkumného šetření porovnány s výsledky teoretické části.

#### **6.5. Etika výzkumu**

Výzkum se řídil základními etickými principy pedagogického výzkumu, které se dotýkají tří základních témat: důvěrnost a anonymita, získání poučeného souhlasu s výzkumem, zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu. (Průcha a Švaříček, 2009)

Respondenti byli před spuštěním dotazníků seznámeni s povahou a cíli práce a výzkumu. Následně byli poučeni o tom, že je účast ve výzkumu dobrovolná a výzkum je možné kdykoliv ukončit (opustit). Součástí dotazníků byla otázka na křestní jméno či iniciály. Respondenti byli poučeni, že její zodpovězení je dobrovolné. Dále byli poučeni, že jimi poskytnuté informace jsou zcela anonymní a slouží pouze pro účely této diplomové práce a získaná data budou uchována tak, aby nemohlo dojít k jejich zneužití. V neposlední řadě byli informováni, že mohou v případě zájmu kontaktovat řešitele a výsledky výzkumu získat v podobě vypracované diplomové práce. Spuštěním dotazníku respondenti vyjádřili souhlas s veškerými informacemi, se kterými byli seznámeni.

## 7. Vlastní výzkum

### 7.1. Rodiče předškolních dětí

V první části této kapitoly se budu nejprve věnovat charakteristice výzkumného vzorku, který obsahuje **23 respondentů**, v tomto případě rodičů předškolních dětí. Následně představím výsledky jednotlivých odpovědí a uvedu vybrané zajímavé odpovědi ve vztahu k výzkumným cílům.

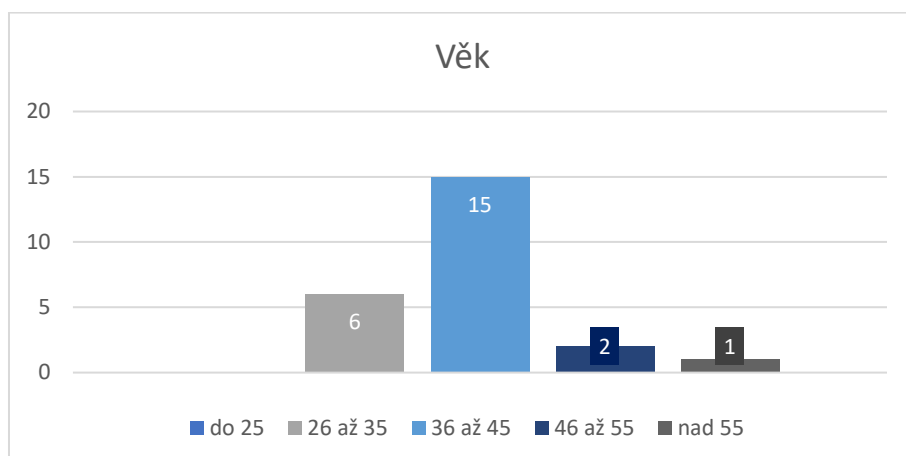
#### 7.1.1. Charakteristika výzkumného vzorku: rodiče předškolních dětí

	JMÉNO	VĚK RODIČŮ	POČET DĚTÍ	STÁŘÍ DĚTÍ
1.	Klára	36 až 45	2	tři, sedm
2.	Tereza	36 až 45	3	dva, pět, osm
3.	Tereza	36 až 45	3	čtyři, deset, dvanáct
4.	Kateřina	36 až 45	2	pět, sedm
5.	Tereza	26 až 35	1	dva
6.	Šárka	36 až 45	4	šest, osm, třináct, patnáct
7.	Nela	36 až 45	1	tři
8.	Lenka	26 až 35	2	tři, šest
9.	Ondřej	36 až 45	2	čtyři, šest
10.	Lenka	46 až 55	1	šest
11.	Alena	36 až 45	2	tři, šest
12.	Kateřina	36 až 45	2	šest, deset
13.	Kristýna	36 až 45	1	pět
14.	Irena	36 až 45	3	čtyři, čtrnáct, sedmnáct
15.	Michaela	36 až 45	2	pět, jedenáct
16.	Petra	36 až 45	4	šest, patnáct (dvoje dvojčata)
17.	Táňa	36 až 45	1	čtyři
18.	Jana	26 až 35	3	rok, čtyři, šest
19.	Tereza	26 až 35	2	dva, pět
20.	Adriana	26 až 35	3	rok, dva, čtyři
21.	Jana	26 až 35	2	čtyři, šest
22.	Alena	36 až 45	1	pět
23.	Tajana	46 až 55	1	pět

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku: rodiče předškolních dětí

V tabulce 1 je souhrnně znázorněno složení rodičů dle jejich věku, počtu dětí a věku jejich dětí. V dalších tabulkách a grafech se budu jednotlivým charakteristikám výzkumného vzorku věnovat podrobněji.

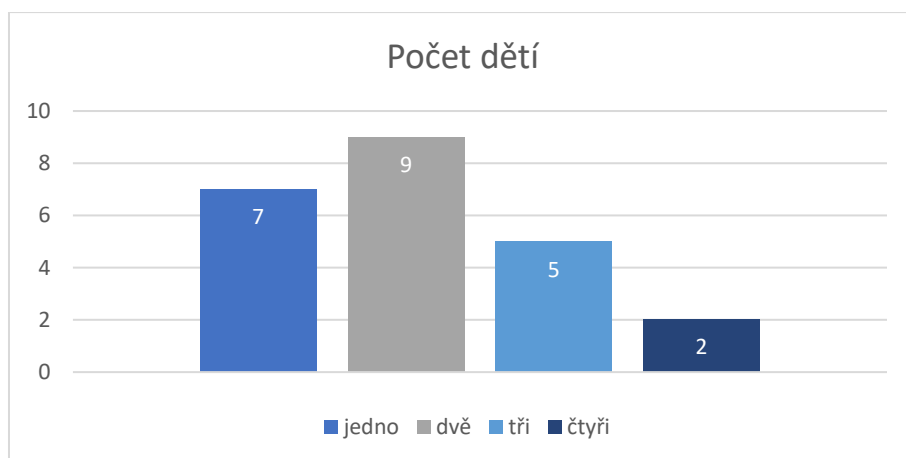
## Věk rodičů



Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku dle věku

Graf 1 ukazuje složení rodičů dle věku. Z grafu je zřejmé, že více než polovinu (65 %) z celkového počtu rodičů tvoří rodiče ve věku od 36 do 45 let. 26 % tvoří rodiče ve věku od 26 do 35 let. Nejméně jsou ve výzkumném vzorku zastoupeni rodiče od 46 let výš (9 %). Mezi respondenty není žádný rodič mladší 26 let.

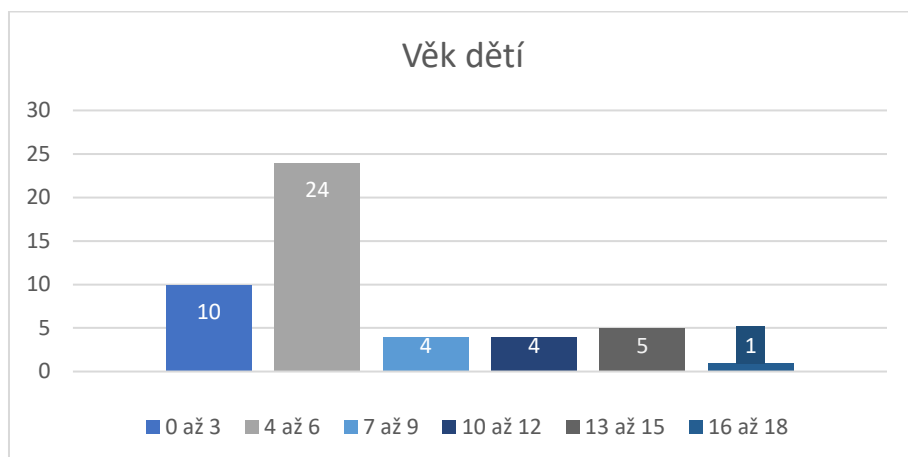
## Počet dětí



Graf 2: Charakteristika výzkumného vzorku dle počtu dětí

Graf 2 znázorňuje, kolik dětí respondenti mají. Můžeme vidět, že rodiče mají nejčastěji dvě děti (39 %). Jedno dítě má 30 % rodičů, tři děti 21 % rodičů a pouze 9 % rodičů má děti čtyři. Více dětí nemá žádný z respondentů.

## Věk dítěte



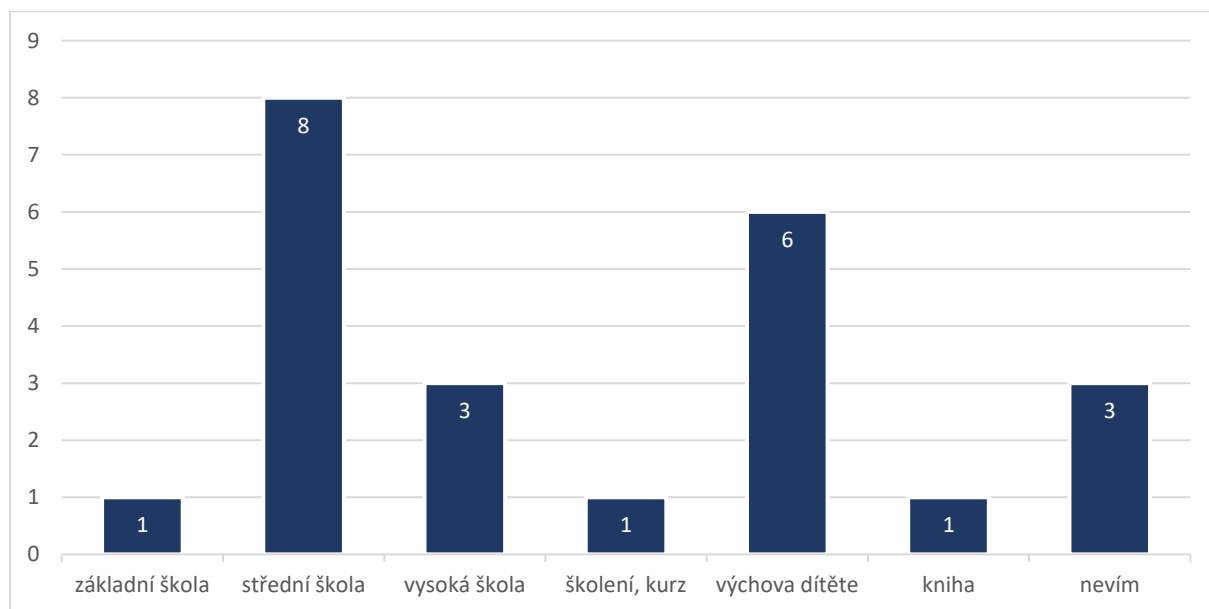
Graf 3: Charakteristika výzkumného vzorku dle věku dítěte

Z grafu 3 je možné vyčíst, že nejčastěji mají rodiče dítě ve věkovém rozmezí od 4 do 6 let. Tato skupina tvoří přesně polovinu z celkového počtu čtyřiceti osmi dětí od všech respondentů. Děti mladší čtyř let tvoří 20 %. Podobnou procentuální část (cca 9 %) zastávají věkové kategorie 7 až 9 let, 10 až 12 let a 13 až 15 let. Z celkového počtu dětí je pouze jedno dítě ve věkovém rozmezí 16 až 18 let.

## 7.1.2. Analýza dotazníkového šetření: rodiče předškolních dětí

(celkem 23 respondentů, dále jen „rodičů“)

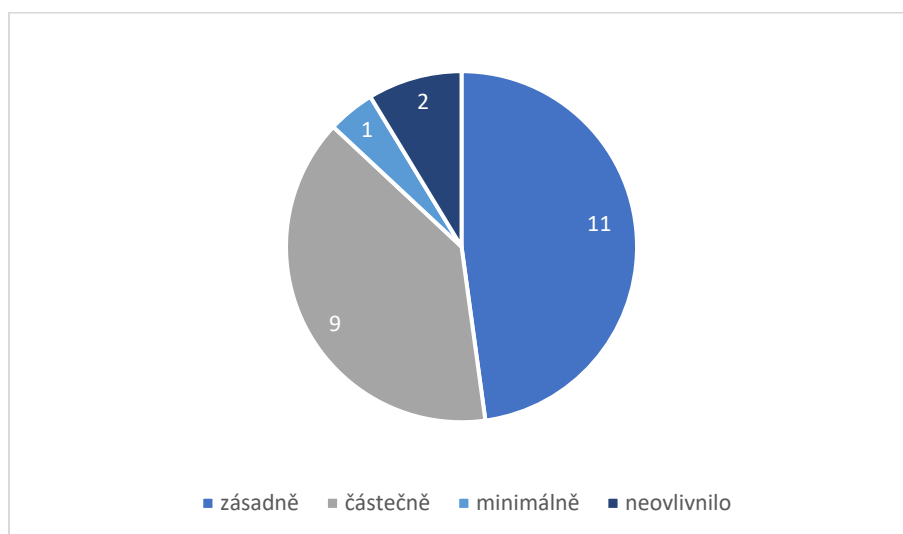
### 1. Kde se rodiče poprvé setkali s pojmem emoční inteligence?



Graf 4: První setkání s pojmem EI – rodiče předškolních dětí

V grafu 4 můžeme vidět, že se nejvíce rodičů (konkrétně 35 %) s pojmem emoční inteligence poprvé setkala při studiu střední školy. 26 % rodičů se s ním setkala až při výchově vlastního dítěte. To byl i případ Táni: „*S pojmem emoční inteligence jsem se poprvé setkala během těhotenství, když jsem se začala zajímat o výchovu dětí.*“ Vysoká škola měla v tomto ohledu vliv na 13 % rodičů, jak například uvádí Klára: „*S pojmem jsem se poprvé setkala na vysoké škole. Částečně se tématem emoční inteligence zaobírala i má diplomová práce.*“ Z knihy se o emoční inteligenci dozvěděl pouze jeden z rodičů. Tajana: „*S pojmem jsem se poprvé setkala, když byla kniha Daniela Golemana Emoční inteligence přeložena do chorvatštiny – kolem roku 1997.*“ Jiný rodič uvádí jako místo prvního setkání s tímto pojmem kurz. Překvapilo mě, že se jeden respondent s pojmem emoční inteligence setkal již na základní škole. 13 % rodičů si nevzpomnělo, kde se s pojmem setkali poprvé, ale dále uvedli, že to bylo až v posledních letech.

## 2. Jak toto setkání ovlivnilo pohled rodičů na inteligenci?

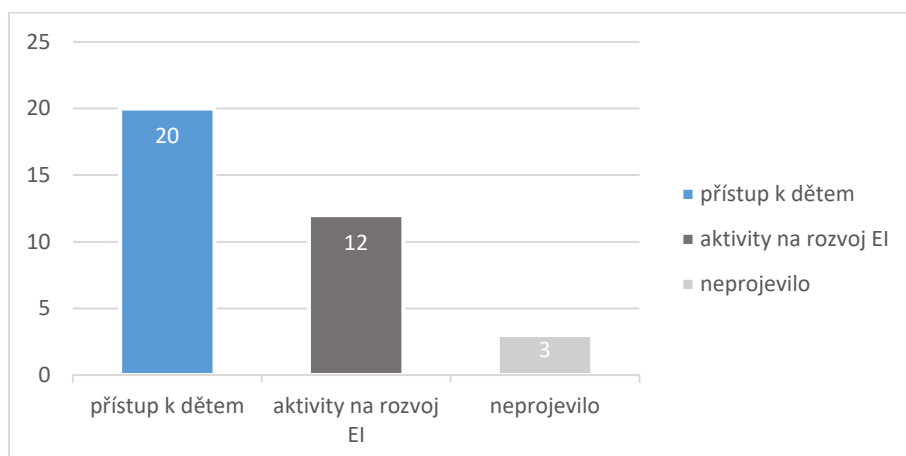


Graf 5: Vliv na pohled na inteligenci – rodiče předškolních dětí

Graf 5 přináší potěšující informaci. Drtivě většině rodičů se pohled na inteligenci proměnil zásadně (48 %) nebo alespoň částečně (39 %). Mezi ně patří i Alena: „*Emoční inteligence naprosto přehodnotila mé priority,*“ Tereza: „*Zásadně, protože jsem emoční inteligenci začala vnímat jako nedílnou součástí výchovy,*“ a Irena: „*Ovlivnilo mě to částečně, protože se mi ve své podstatě potvrdilo něco, co jsem sama tak nějak tušila. Uvědomila jsem si, že to není jen o IQ.*“ Zbylým třinácti procentům se pohled proměnil minimálně (4 %) nebo vůbec (9 %). Zde je důležité uvést dovysvětlení jednoho z respondentů, který uvedl, že to tenkrát jeho pohled sice neovlivnilo, ale dnes to již vidí jinak. To byl případ Adriany: „*Tedy mě to moc neovlivnilo, ale s příchodem rodičovství, kdy jsem se o tuto problematiku začala více zajímat a asi se přidaly i životní zkušenosti, se můj pohled na inteligenci proměnil významně.*“



### 3. Jak se tato znalost projevila ve výchově dětí? (Bylo možné uvést více oblastí.)



Graf 6: Vliv EI na výchovu – rodiče předškolních dětí

Z grafu 6 je patrné, že u dvaceti rodičů mělo povědomí o vlivu emoční inteligence největší vliv na jejich přístup k dětem, jak uvádí například Klára: „*Velmi se projevila v přístupu k oběma dětem, zejména pak k emočně labilnímu dítěti, kde nám byla velice nápomocná.*“ nebo Kateřina: „*Snažím se emoce mého dítěte více chápat a nechat ho je prožít. Předtím jsem je měla tendence potlačovat – říkat, že TO nic není.*“ Někteří dále uvedli, že začali její rozvoj podporovat cíleně zařazováním nejrůznějších aktivit pro trénink emočních dovedností. Tereza: „*Emoce společně pojmenováváme, čteme knihy, máme emušáky.*“ U třech rodičů se znalost emoční inteligence na výchově dle jejich slov neprojevila žádným způsobem. Jeden z respondentů dokonce uvedl nesouhlas s rozvojem EI v takto brzkém věku. Adriana: „*Myslím, že pracovat na emoční inteligenci je možné až na základní škole. Dříve mi to nedává smysl.*“ Jiný zase v oblasti rozvoje emoční inteligence u dětí popsal neshody s partnerem. Alena: „*Projevila se na mém přístupu k dětem, ale zároveň se stala důvodem rozepří s partnerem, který má na inteligenci odlišný názor.*“

#### 4. Proč je podle rodičů důležité emoční inteligenci rozvíjet? (Bylo možné uvést více oblastí.)

SEBEPOZNÁNÍ, SEBEPŘIJETÍ, SEBEROZVOJ	12
ZVLÁDÁNÍ ZMĚN A NÁROČNÝCH SITUACÍ	8
ZÁKLAD PRO ŽIVOT	6
OHLEDUPLNÉ CHOVÁNÍ K DRUHÝM	6
AŽ POZDĚJI	1

Tabulka 2: Důvody pro rozvoj EI – rodiče předškolních dětí

V tabulce 2 můžeme pozorovat, že nejvýznamnější přínos emoční inteligence rodiče spatřují v sebepoznání, sebepřijetí a seberozvoji. Tato odpověď byla uvedena dvanáctkrát. Uvedla ji i Tajana: *„Jelikož se vyvíjejí v prvních šesti letech, je důležité děti od útlého věku učit vyznat se ve vlastních pocitech. Pokud mám zdravý přístup k sobě, mohu mít zdravý přístup i k druhým.“* Přibližně třetina rodičů (8) uvedla, že je pro ně důležitý vliv emoční inteligence na náročné situace a jejich zvládání či zvládání změn, jak popisuje Irena: *„Je skvělé, když je i malé dítě schopné rozeznat a popsat své pocity. Lépe se tak řeší náročnější situace.“* a Tereza: *„Aby děti věděly, že i negativní emoce jsou v pořádku.“* Šest rodičů vnímá emoční inteligenci jako základ pro život a další rozvoj, jak zmiňuje Nela: *„Pokud ji budeme rozvíjet od narození, budou mít děti na čem stavět.“* Stejný počet rodičů uvádí význam pro chování k druhým. Jeden respondent zastává názor, že cílený rozvoj má význam až později. Jana: *„Řekla bych, že rozvoj má význam až později, když se setkáváme se šikanou, prohrou nebo stresem. Právě tyto situace nás učí.“*

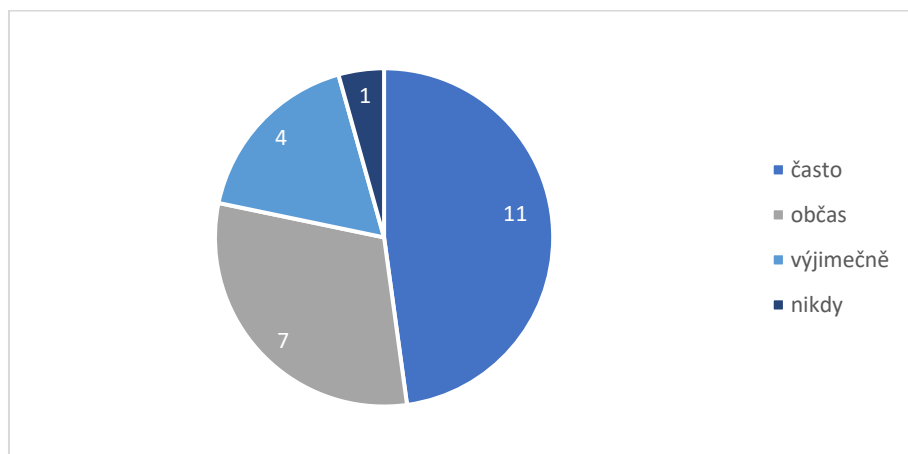
### 5. Jak rodiče podporují rozvoj emoční inteligence? (Bylo možné uvést více oblastí.)

POVÍDÁNÍ O SITUACÍCH	10
POPISOVÁNÍ EMOCÍ	10
ČTENÍ (předčítání, povídání o přečteném, práce s příběhem)	10
PROŽITÍ EMOCE	7
SPOLEČNÉ HLEDÁNÍ ŘEŠENÍ	4
PRÁCE S CHYBOU	3
NASLOUCHÁNÍ	2
NÁPODOBA	1
SELSKÝ ROZUM	1

Tabulka 3: Způsob podpory EI – rodiče předškolních dětí

Tabulka 3 představuje způsoby, jak rodiče podporují rozvoj emoční inteligence u svých dětí. O první příčky se dělí povídání o situacích, popisování emocí a čtení (práce s příběhem). Všechny tyto činnosti uvedlo deset rodičů. Dva z deseti respondentů, kteří uvedli čtení a práci s příběhem, uvedli pouze čtení před spaním, jako například *Michaela*: „*Čtu dětem knížky o emocích před spaním.*“ Sedm rodičů se shodlo na tom, že nechávají dítě emoce prožít. Společné hledání řešení uvedli čtyři rodiče. S chybou se snaží cíleně pracovat tři rodiče, kteří by chtěli, aby jejich děti vnímaly chybu jako nedílnou součást života a učení, nikoliv jako něco špatného. Naslouchání dětem a jejich potřebám uvedli dva rodiče. Nápodoba se mezi odpověďmi objevila jednou u *Terezy*: „*Nápodobou. Projevují vlastní emoce. Například pokud vybuchnu, omluvím se.*“ Jeden respondent uvedl, že cíleně emoční inteligenci nerozvíjí, spoléhá na selský rozum. *Nela*: „*Používám selský rozum. Snažím se dělat, co si myslím, že je dobré a ne to, co radí v knihách dřívějších nebo nynějších.*“

## 6. Jak často rodiče pracují při rozvoji emoční inteligence s příběhem?



Graf 7: Četnost využití příběhu pro rozvoj EI – rodiče předškolních dětí

Graf 7 znázorňuje, jak často rodiče při rozvoji emoční inteligence využívají příběh. Téměř polovina rodičů (48 %) uvedla, že příběh využívá často. Občas jej využívá 30 % rodičů a 17 % jen výjimečně. Nikdy s příběhem pro rozvoj emoční inteligence nepracuje pouze jeden rodič.

**7. Jaké výhody rodiče spatřují v práci s příběhem při rozvoji emoční inteligence? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

ZTOTOŽNĚNÍ (nejsou v tom samy)	7
SNAŽŠÍ POROZUMĚNÍ	6
ODOSOBNĚNÍ	5
ROZVOJ EMPATIE	4
ZÁSOBÁRNA SITUACÍ	3
NABÍZÍ ŘEŠENÍ	2
ZÁBAVNÁ AKTIVITA	2
V BEZPEČÍ	1
NEVÍM JISTĚ	1
ŽÁDNÉ	1

Tabulka 4: Výhody příběhu při rozvoji EI – rodiče předškolních dětí

V tabulce 4 vidíme, že nejvíce rodičů (asi třetina) uvedlo jako výhodu ztotožnění se s hlavním hrdinou. Patří mezi ně například Šárka: „*Velkou výhodou vidím v tom, že se dítě může s hrdinou identifikovat.*“ Další častou odpovědí bylo lepší porozumění. Odosobnění uvedlo pět rodičů a rozvoj empatie čtyři rodiče. Tři rodiče vnímají příběhy jako zásobárnu situací. Díky nim nemusí vše vymýšlet z hlavy. Pro dva rodiče příběh přináší řešení, kterým se děti mohou inspirovat. Další dva uvádějí, že je pro ně a jejich děti práce s příběhem více zábavná, jak zmiňuje Tereza: „*Není to jen nudná přednáška a předávání zkušenosti.*“ Jeden rodič vidí velkou výhodu v tom, že dítě prožívá pocity v bezpečí. Tajana: „*Příběhy hodně rozvíjejí dětskou fantazii. Je mi velmi blízký směr – psychoanalýza pohádek. Myslím si, že bychom se z knihy Bruna Bettelheima *Za tajemstvím pohádek* mohli ledacos naučit. Příběhy děti učí o dobru a zlu, dodávat morální páteř. Přes příběh je možné promluvit i o těžkých věcech – stává se to někomu jinému, takže se dítě může cítit bezpečně.*“ Další rodič si není jistý, jestli pohádkový příběh dítě připravuje na opravdový život. Jana: „*Pohádkové příběhy čtu, jsou fajn, ale zároveň děti učí, že vše dobře dopadne, a to je chyba, nepřipravují je na opravdový život.*“ Pro jiného příběh žádné výhody nemá. Nela: „*Za mě příběh žádnou výhodu nemá.*“

**8. Které typy příběhů (a žánrů) se při práci s příběhem rodičům nejvíce osvědčily? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

POHÁDKOVÉ	6
NEMÁM PREFERENCE	6
ZE ŽIVOTA	4
VYMYŠLENÉ	3
BÁSNIČKY A ŘÍKADLA	2
BAJKY	2
SE ZVÍŘÁTKY	2
S EMOČNÍMI LEKCEMI	1

Tabulka 5: Oblíbené typy/žánry příběhů – rodiče předškolních dětí

V tabulce 5 je možné pozorovat, které typy příběhů a žánrů jsou mezi rodiči nejvyužívanější. Šesti rodičům se nejvíce osvědčily pohádkové příběhy. Stejný počet rodičů uvádí, že jsou bez preferencí. Příběhy ze života vyhledávají čtyři rodiče, jak uvádí například *Kateřina*: „*Děti mají rády příběhy ze života nebo se zvířátky. Pořádila jsem knihu Ferda a jeho mouchy, ale u dětí se oblily nedočkala.*“ Tři si je nejraději vymýšlejí. Mezi ně patří i *Klára*: „*Nejraději si příběhy vymýšlím. Poskládám ho z vlastní zkušenosti, fantazie a podle toho, co potřebuji, aby obsáhl. Na vymýšlení je za mě skvělé, že je příběh šitý na míru a lze upravit délku. Problém nastává, když má příběh úspěch a je vyžadováno jeho opakování. Dále to vyžaduje určitou schopnost si ho vymyslet. Vím, že to není pro každého.*“ Dvakrát byly mezi odpověďmi uvedené básničky a říkadla. Stejně tak i bajky anebo jim podobné příběhy se zvířátky. *Lenka*: „*Upřednostňuji příběhy, kde je popisována nějaká situace a místo „lidského“ hlavního hrdiny jsou tam polidštěná zvířátka.*“ Příběhy s emočními lekcemi uvedl pouze jeden rodič.

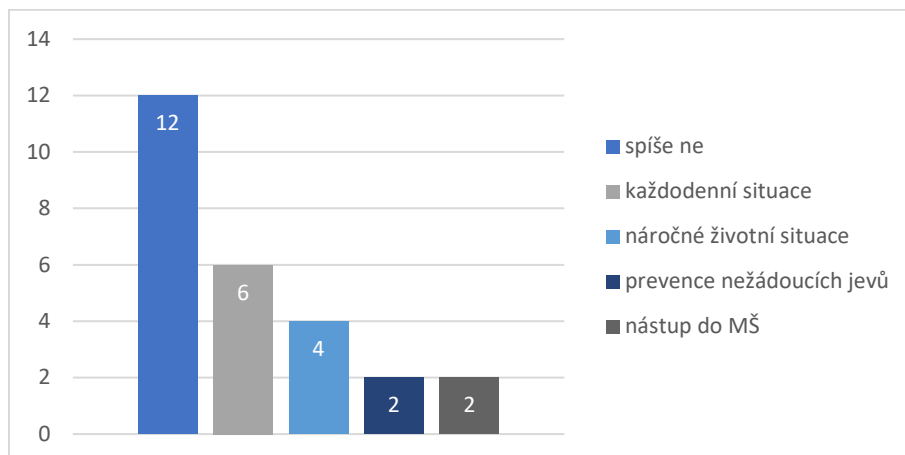
**9. Jakým způsobem rodiče s příběhem pracují, pokud chtějí rozvíjet emoční inteligenci? Co je podle nich pro takový typ práce klíčové? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

POVÍDÁNÍ O PŘEČTENÉM (o čem to bylo)	10
POVÍDÁNÍ I V PRŮBĚHU ČTENÍ (co postavy dělají)	7
KONTROLA POROZUMĚNÍ	4
DOBŘE ZVOLENÉ TÉMA	3
AKTIVNÍ ZAPOJENÍ (reagovat na pocity, otázky)	2
SPOLEČNÉ HLEDÁNÍ ŘEŠENÍ	1
ABY MĚLY POSTAVU RÁDY	1
EUR	1

Tabulka 6: Klíčové faktory při práci s příběhem – rodiče předškolních dětí

Tabulka 6 představuje, jaké jsou podle rodičů podstatné náležitosti práce s příběhem, pokud chceme rozvíjet emoční inteligenci. Deset rodičů uvedlo, že si s dětmi o přečteném povídají, třeba *Katka*: „*Praktikujeme pouze povídání o přečteném. Popravdě na tom moc nepracujeme, ale zpětně si říkám, že je to vlastně škoda. Teorii mám myslím uchopenou, ale praxe značně pokulhává.*“ Další sedm rodičů si s dětmi také povídá, ale specifikovali nutnost, povídat si nejen na konci, ale i v průběhu příběhu. Pro čtyři rodiče je stěžejní kontrolovat porozumění. Tři uvádějí, že je důležité především dobře zvolené téma s ohledem na zájmy a věk dítěte. Aktivně děti vtahovat do příběhu, reagovat na otázky a pocity je klíčové pro dva rodiče jako například pro *Tajanu*: „*Ráda nechávám dítě do příběhu zasahovat – sdílení asociací, doptávání a další. Přijde mi, že si z toho odnese mnohem víc.*“ Hledání společného řešení uvedl jeden z rodičů. Stejně tak se jednou objevil i faktor, aby byla postava dětmi oblíbená. Potěšilo mě, že se v odpovědích u jednoho z rodičů objevila metoda E-U-R. *Petra*: „*Ráda využívám metodu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe).*“

**10. Jsou nějaké situace, kdy rodiče takové typy příběhů využívají cíleně – při jakých příležitostech? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

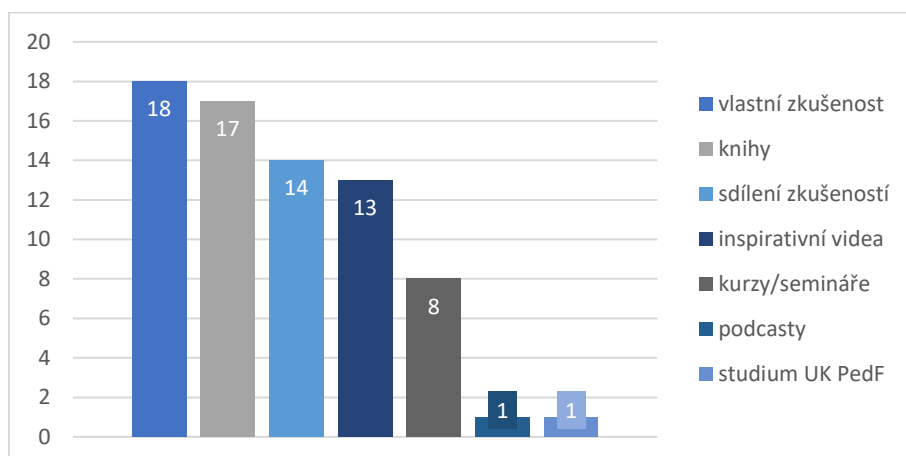


Graf 8: Situace, při kterých se osvědčil příběh – rodiče předškolních dětí

Graf 8 znázorňuje, kdy a jestli vůbec rodiče po příbězích (na podporu emočních dovedností) sahají cíleně. Na první pohled je patrné, že velká část (52 %) po příbězích cíleně spíše nesáhá. Šest rodičů je využívá pro každodenní situace. Pro náročnou situace jsou oblíbenou volbou u čtyř rodičů. Tereza: „Pomáhají mi, když dětem potřebuji vysvětlit nějakou náročnou situaci – střelbu na filozofické fakultě, válku na Ukrajině...“ Jako prevence jsou využívány dvěma rodiči. To popisuje například Klára: „Osvědčily se mi při prevenci (např. úrazy, mytí rukou). Příběh je dcerou vnímán mnohem lépe než já.“ Další dva rodiče uvedli konkrétní situaci, ve které se jim příběh osvědčil, a to nástup do mateřské školy, jak například zmiňuje Lenka: „Před nástupem do školky jsme si četli knihu *Flandil ve školce*, ve které je kapitola o nástupu dítěte do školky. Obecně jsme tuto knížku využili při nejnáročnější situaci. Doporučuji.“



### 11. Kde rodiče čerpají inspiraci? (Bylo možné uvést více oblastí.)



Graf 9: Zdroje inspirace – rodiče předškolních dětí

Graf 9 ukazuje, kde rodiče čerpají inspiraci v oblasti rozvoje emoční inteligence. Nejvíce rodičů (18) se spoléhá na vlastní zkušenost. Druhou nejpočetnější inspirací jsou pro rodiče knihy (17). Sdílení zkušeností významně inspiruje čtrnáct rodičů. V těsném závěsu jsou inspirativní videa. Kurz a seminář inspiroval osm rodičů. Po jedné odpovědi získalo studium UK a podcasty.

## 7.2. Pedagogové mateřských škol

Druhá část této kapitoly bude zaměřena na pedagogy mateřských škol. Nejprve se budu věnovat charakteristice výzkumného vzorku, který obsahuje **22 respondentů**, v tomto případě pedagogů mateřských škol. Následně představím výsledky jednotlivých odpovědí a uvedu vybrané zajímavé odpovědi ve vztahu k výzkumným cílům.

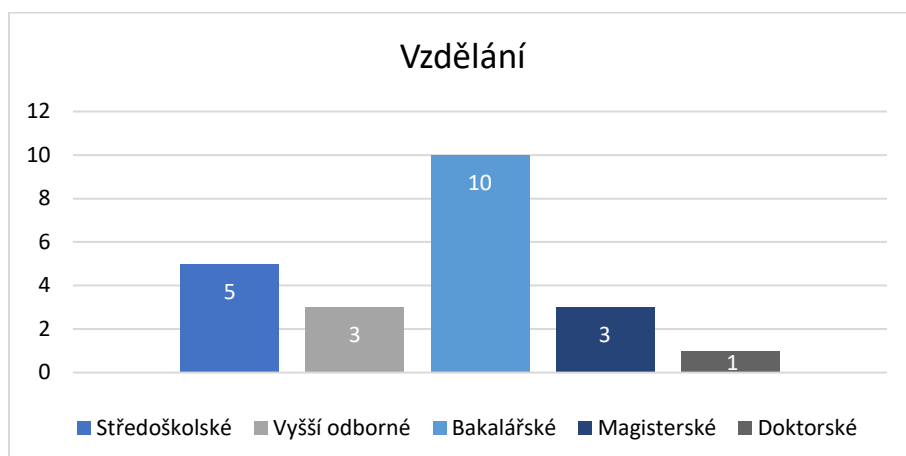
### 7.2.1. Charakteristika výzkumného vzorku: pedagogové mateřských škol

	JMÉNO	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE	TYP MŠ
1.	Blanka	vyšší odborné	6 až 10	alternativní
2.	Magdaléna	bakalářské	do 5	klasická
3.	Lucie	středoškolské	6 až 10	alternativní
4.	Michaela	středoškolské	6 až 10	alternativní
5.	Aneta	magisterské	do 5	klasická
6.	Pavčina	středoškolské	21 až 30	alternativní
7.	Lucie	doktorské	11 až 20	alternativní
8.	Andrea	bakalářské	6 až 10	klasická
9.	Markéta	bakalářské	do 5	klasická
10.	Zdena	bakalářské	do 5	fakultní
11.	Lenka	bakalářské	11 až 20	klasická
12.	Martina	středoškolské	6 až 10	klasická
13.	Romana	bakalářské	11 až 20	klasická
14.	Andrea	bakalářské	do 5	klasická
15.	Denisa	bakalářské	do 5	fakultní
16.	Alice	bakalářské	6 až 10	klasická
17.	Petra	bakalářské	6 až 10	klasická
18.	Denisa	magisterské	6 až 10	klasická
19.	Klára	magisterské	do 5	fakultní
20.	Veronika	středoškolské	do 5	klasická
21.	Vladka	vyšší odborné	31 a víc	klasická
22.	Pavčina	vyšší odborné	do 5	alternativní

Tabulka 7: Charakteristika výzkumného vzorku: pedagogové mateřských škol

V tabulce 7 je souhrnně znázorněno složení pedagogů dle nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe a typu mateřské školy. V dalších tabulkách a grafech se budu jednotlivým charakteristikám výzkumného vzorku věnovat podrobněji.

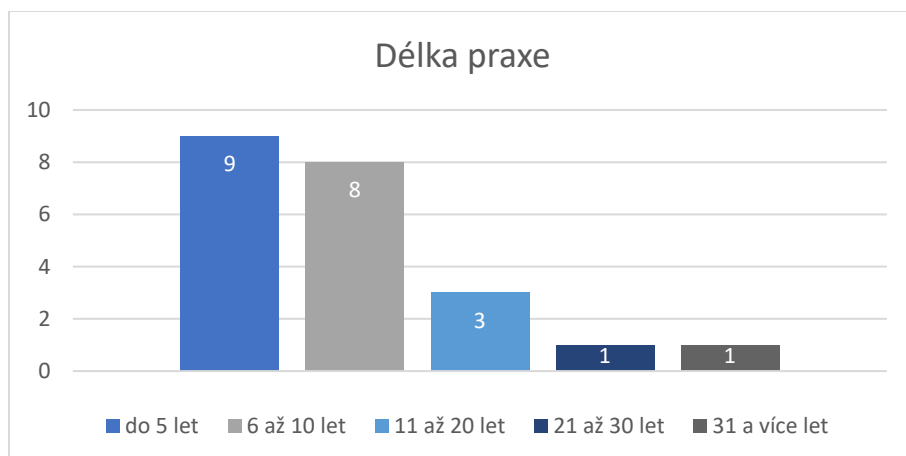
## Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf 10: Charakteristika výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání respondentů jsou uvedeny v grafu 10. Nejvíce byli ve výzkumném souboru zastoupeni respondenti, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské (14). Deset pedagogů vystudovalo bakalářský studijní program, tři pedagogové magisterský studijní program a jeden pedagog doktorský studijní program. Pět pedagogů vystudovalo střední pedagogickou školu. Nejméně zastoupená byla odpověď vyšší odborné školy. Tuto odpověď uvedli tři pedagogové.

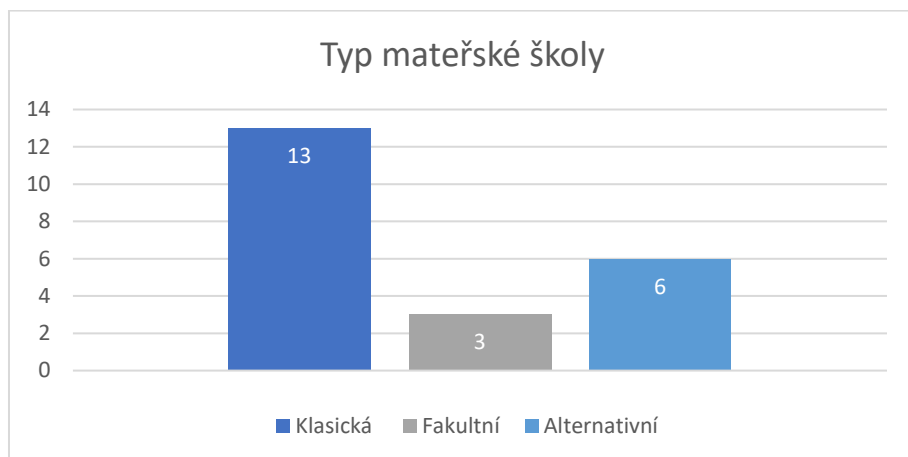
## Délka praxe



Graf 11: Charakteristika výzkumného vzorku dle délky praxe v mateřské škole

Graf 11 ukazuje složení pedagogů dle délky praxe. Z grafu je zřejmé, že největší část (42 %) spadá do první skupiny s praxí do 5 let. Hned za touto částí je 38 % s délkou praxe od 6 do 10 let. Tři pedagogové jsou v praxi v rozmezí od 11 do 20 let. Po jednom v kategorii od 21 do 30 i od 31 a více.

## Typ mateřské školy



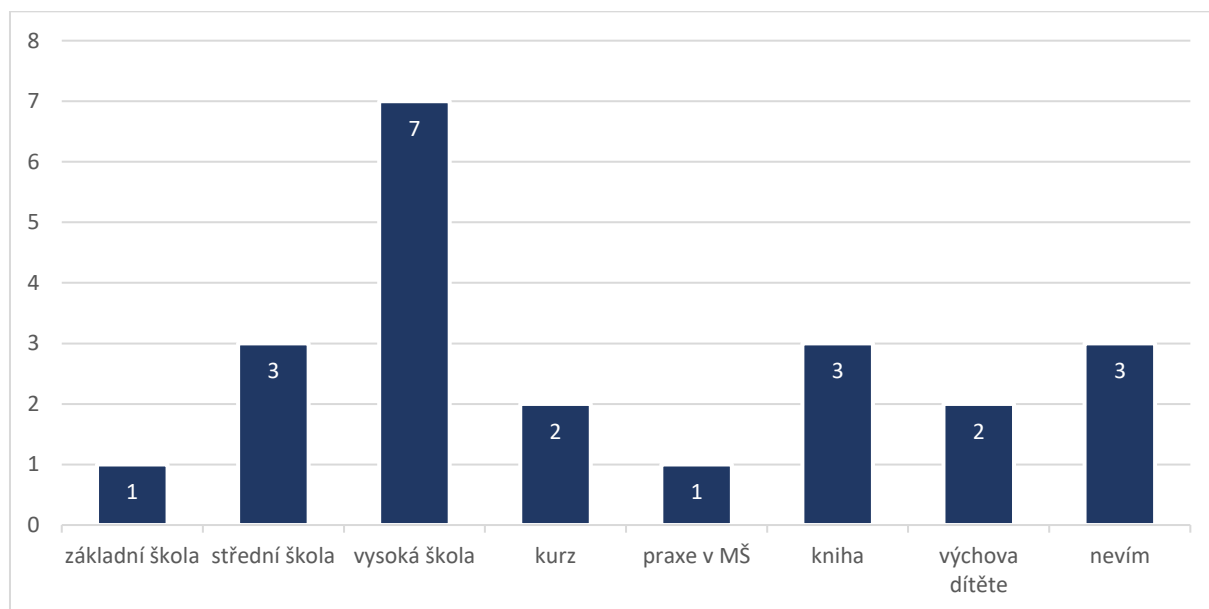
*Graf 12: Charakteristika výzkumného vzorku dle typu mateřské školy*

Zastoupení mateřských škol dle typu znázorňuje graf č. 12. Nejčetněji jsou zastoupeny klasické mateřské školy (13). Šest mateřských škol se řadí mezi alternativní. Fakultní mateřské školy jsou zastoupeny třemi respondenty.

## 7.2.2. Analýza dotazníkového šetření: pedagogové mateřských škol

(celkem 22 respondentů, dále „pedagogů“)

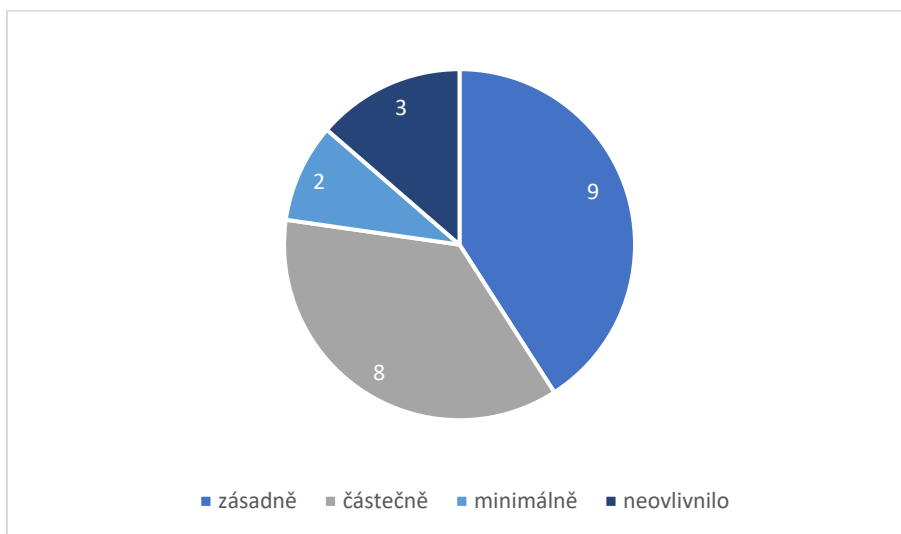
### 1. Kde se pedagogové poprvé setkali s pojmem emoční inteligence?



Graf 13: První setkání s pojmem EI – pedagogové mateřských škol

V grafu 13 můžeme vidět, že se nejvíce pedagogů (konkrétně 32 %) s pojmem emoční inteligence poprvé setkala při studiu vysoké školy. Na střední škole a v knize se s ním setkala 14 % pedagogů. *Pavlína: „Poprvé jsem se s pojmem EI setkala asi deset let zpátky v knize Aha! Rodičovství.“* Dalších 14 % si nevzpomíná, kde se s pojmem setkali poprvé. Kurz a výchova dítěte měla v tomto ohledu vliv na 9 % pedagogů, jako například na *Blanku: „S pojmem jsem se poprvé setkala na kurzu Montessori pedagogiky.“* nebo *Vladku: „I přesto, že jsem v praxi přes 30 let jsem se s pojmem EI setkala až před rokem na školení a hned jsem si v této oblasti začala doplňovat mezery.“* Překvapilo mě, že se i v tomto výzkumném souboru objevil jeden respondent, který se s pojmem emoční inteligence setkal již na základní škole. Jeden z respondentů se s pojmem setkal přímo v praxi mateřské školy.

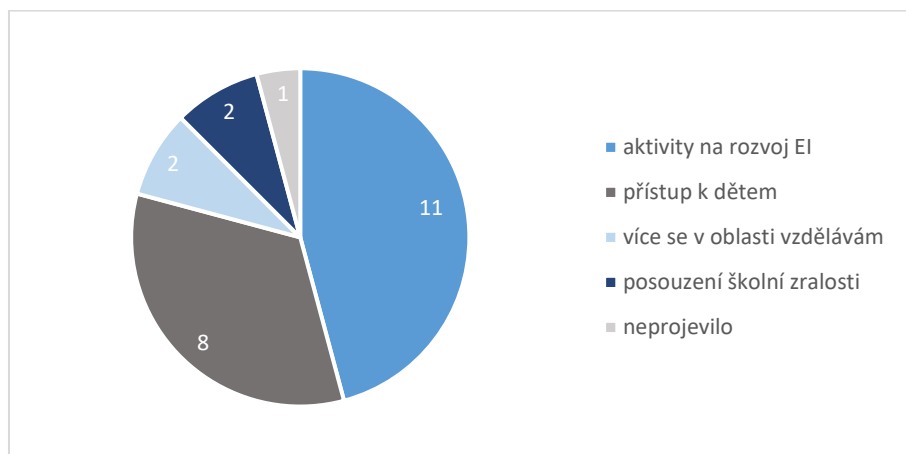
## 2. Jak toto setkání ovlivnilo pohled pedagogů na inteligenci?



Graf 14: Vliv na pohled na inteligenci – pedagogové MŠ

Graf 14 ukazuje, že setkání s pojmem emoční inteligence mělo vliv na pohled většiny pedagogů. 41 % pedagogů uvádí, že mělo vliv zásadní a na 38 % částečný, jak uvádějí například Magdalena: „*Velmi mě to ovlivnilo hlavně v osobní rovině směrem k sobě samé. Připustila jsem si, že chytrý člověk nemusí umět vše a že to není jen o rozumu,*“ Klára: „*Velmi. Uvědomila jsem si úzkou propojenost mezi IQ a EI,*“ nebo Lucie: „*Celkem dost. Pomohlo mi to si uvědomit, že když cítíme např. zlost, neznamená to, že jsme zlí.*“ Minimálně se pohled proměnil dvěma pedagogům. Na zbylé tři pedagogy nemělo setkání téměř žádný vliv, protože se dle jejich slov jednalo jen o teorii, kterou neměli podloženou praxí. Pohled se jim proměnil až s příchodem praxe. To uvedla i Andrea: „*V té době mě to ovlivnilo spíš minimálně. Až praxe mě přiměla začít se EI více věnovat.*“

### 3. Jak se tato znalost projevila v pedagogické praxi? (Bylo možné uvést více oblastí.)



Graf 15: Vliv EI na praxi

Z grafu 15 je patrné, že jedenáct pedagogů (50 %) začalo využívat aktivity na rozvoj EI cíleně, jak zmiňuje například Zdena: „*Snažím se aktivity na podporu emočních dovedností zařazovat každý den, aby to pro děti bylo běžné,*“ nebo Andrea: „*Rozvoji EI se věnuji cíleně. Sleduji výsledky. Pozoruji, co je potřeba a na základě toho volím aktivity.*“ Dalším osmi (36 %) ovlivnila jejich přístup k dětem. Alice: „*Pozoruji to hlavně na přístupu k sobě a následně i k dětem. Více se ovládám. Emoce vnímám jako součást nás všech. Když se zlobím, řeknu to. Když zvednu na děti hlas (neuhlídám emoce), omluvím se, aby i ony viděly, že je to v pořádku.*“ Dva pedagogové uvedli, že se začali v oblasti více vzdělávat a jiní dva, že začali jinak vnímat školní zralost, jak uvádějí Aneta: „*Projevila se při posuzování odkladu školní docházky. Mám pocit, že emoční nezralost je daleko větší problém, než že dítě nedokáže držet tužku nebo vytleskat slovo.*“ nebo Magdaléna: „*Jinak vnímám školní (emoční) zralost. Cíleně se na ni soustředím, protože mi přijde pro úspěch ve škole stěžejní.*“ Jeden z respondentů uvedl, že se znalost na jeho pedagogické praxi neprojevila žádným způsobem.

4. Proč je podle pedagogů důležité emoční inteligenci rozvíjet? (Bylo možné uvést více oblastí.)

SEBEPOZNÁNÍ, SEBEPŘIJETÍ, SEBEROZVOJ	12
OHLEDUPLNÉ CHOVÁNÍ K DRUHÝM	7
POCHOPENÍ EMOCÍ DRUHÝCH	5
ZÁKLAD PRO ŽIVOT	4
SEBEREGULACE, OVLÁDÁNÍ EMOCÍ	3
ZVLÁDÁNÍ ZMĚN A NÁROČNĚJŠÍCH SITUACÍ	2
ZAČLENĚNÍ DO KOLEKTIVU	2

Tabulka 8: Důvody pro rozvoj EI – pedagogové MŠ

V tabulce 8 můžeme pozorovat, že nejvýznamnější přínos emoční inteligence pedagogové spatřují v sebepoznání, sebepřijetí a seberozvoji. Tato odpověď byla uvedena dvanáctkrát. *Pavλίna: „Díky tomu, že dítě pochopí, co se s ním děje, může snáz přijít na to, co by mu mohlo pomoci.“* Přibližně třetina pedagogů (7) uvedla, že je pro ně důležitý vliv emoční inteligence na chování k druhým a asi čtvrtina pedagogů uvedla pochopení emocí druhých. Mezi ně patří i *Andrea: „Pokud pochopí své pocity, může chápat i pocity druhých.“* Čtyři pedagogové vnímají emoční inteligenci jako základ pro život a další rozvoj, jak popisují *Lenka: „Naše reakce na to, co dítě prožívá, zásadně formuje jeho osobnost – stěžejní pro další život.“* a *Klára: „Pro život, aby si dítě uvědomovalo následky svého jednání.“* Přímo seberegulaci uvedli tři pedagogové. Stejný počet pedagogů (2) uvádí význam při zvládnutí náročnějších situací a změn a začlenění do kolektivu. *Markéta: „Aby dítě dokázalo čelit i náročnějším situacím nebo změnám.“*



**5. Jak se podle zkušenosti pedagogů projevuje dítě s vyšší emoční inteligencí? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

PROJEVY EMPATIE (vnímá chování druhých, reaguje na něj)	8
VÍ, CO MU POMÁHÁ; NAVRHUJE ŘEŠENÍ	8
PŮSOBÍ KLIDNĚJI A VYROVNANĚJI	7
DOKÁŽE POPSAT SVÉ POCITY	5
LÉPE SE ZAČLENÍ DO KOLEKTIVU	5
LÉPE ZVLÁDÁ NÁROČNĚJŠÍ/NOVÉ SITUACE	3
LÉPE ZVLÁDÁ ODLOUČENÍ OD RODIČŮ	3
DOKÁŽE SI ŘÍCT O POMOC	1
ČASTĚJI SE NUDÍ, NEDÁVÁ POZOR	1
NENIČÍ PRÁCI DRUHÝCH, NEUBLIŽUJE	1

Tabulka 9: Projevy dítěte s vyšší EI – pedagogové MŠ

Tabulka 9 představuje, jak se v mateřské škole podle pedagogů projevuje dítě s vyšší emoční inteligencí. Dítě s vyšší emoční inteligencí je podle osmi pedagogů vnímavější k chování druhých, později na něj i patřičně reaguje. *Denisa: „Díky tomu, že rozumí emocím, dokáže dříve vnímat a reagovat na chování druhých dětí.“* Stejný počet pedagogů (8) uvedl, že dítě dokáže navrhnout řešení situace, protože ví, co mu pomáhá. Sedm pedagogů se shoduje na tom, že dítě působí klidnějším a vyrovnanějším dojmem, jak uvádí *Lucie: „Myslím, že díky tomu, že si uvědomuje své emoce (ví, co se s ním děje), je daleko klidnější.“* Pětkrát se objevila odpověď, že dítě popisuje, co cítí a lépe zvládá začlenění do kolektivu dětí. Tři pedagogové pozorují lepší zvládání náročnějších situací a totožný počet pozoruje snazší průběh odloučení od rodičů. Podle jednoho pedagoga si takové dítě dokáže říct o konkrétní pomoc a dříve se uklidní, jak zmiňuje *Markéta: „Rychleji se uklidní, protože ví, co se s ním děje a co má(me) udělat, aby mu bylo lépe.“* Jeden pedagog uvedl i nežádoucí projevy. Popisuje, že se takové dítě častěji nudí a nedává pozor. V závěru uvádím odpověď pedagoga, který uvedl spíše, co dítě nedělá než jak se projevuje. Dítě s vyšší emoční inteligencí podle něj neničí práci druhých a neublíží ostatním dětem.

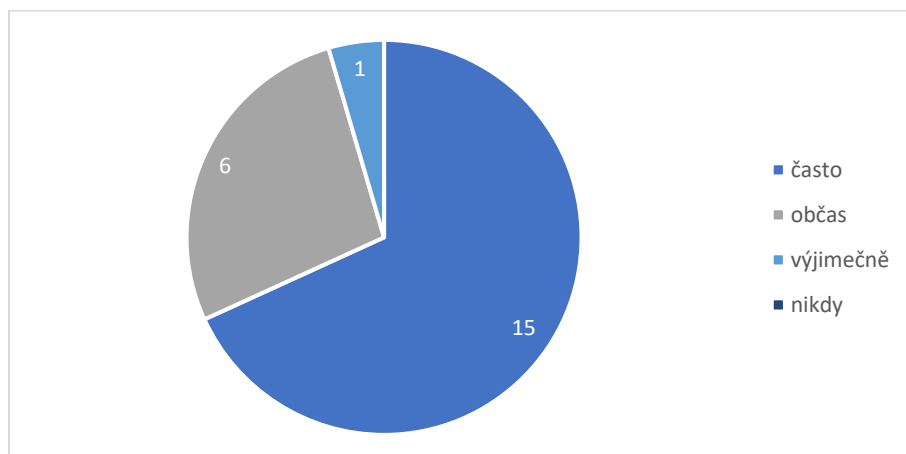
**6. Jak pedagogové podporují rozvoj emoční inteligence? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

ČTENÍ (práce s příběhem, předčítání)	11
POVÍDÁNÍ O SITUACI, SPOLEČNÉ HLEDÁNÍ ŘEŠENÍ	9
HRY NA ROZVOJ EI	8
POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ (dramatická výchova)	6
PRÁCE S EMOČNÍMI (komunikačními) KARTAMI	3
POPISOVÁNÍ EMOCÍ (sebe/druhých)	2
NASLOUCHÁNÍ	1
PRÁCE SE SEBEHODNOCENÍM (hodnotící arch)	1

Tabulka 10: Způsob podpory EI – pedagogové MŠ

Tabulka 10 představuje způsoby, jak pedagogové podporují rozvoj emoční inteligence u svěřených dětí. Na první příčce je práce s příběhem, kterou uvedlo jedenáct pedagogů. Dále je to povídání o situacích a společné hledání řešení (9). Osm pedagogů hraje s dětmi hry na rozvoj emočních dovedností. Prvky dramatické výchovy využívá šest pedagogů, jak například uvádějí Martina: „*Využívám prvky dramatické výchovy. Hrajeme si různé scénky, o kterých si s dětmi povídáme,*“ nebo Denisa: „*Ráda využívám DV s literární oporou (modelové situace).*“ Emoční (komunikační) karty využívají tři pedagogové. Patří mezi ně i Petra: „*Pracuji s komunikačními (emočními) kartami. Někdy je využívám samotné, někdy jako doplnění příběhu. Jsou takovým propojením mezi všemi aktivitami, které děláme. Pracujeme s nimi denně a sdílíme si aktuální psychické stavy. Dítě si kartu vzít nemusí – sdílí, když chce.*“ Popisu vlastních emocí a emocí dětí se cíleně věnují dva pedagogové. Jednou se mezi odpověďmi objevilo naslouchání a práce se sebehodnocením s využitím hodnotících archů. Romana: „*Využíváme sebehodnotící arch (graficky zpracovaný), aby se dítě učilo vnímat vlastní chování. Přijde mi užitečné, že samo vidí svůj pokrok. Jako důležitou součást vnímám povídání si o zaznamenaném.*“

## 7. Jak často pedagogové pracují při rozvoji emoční inteligence s příběhem?



Graf 16: Četnost využití příběhu pro rozvoj EI – pedagogové MŠ

Graf 16 znázorňuje, jak často pedagogové při rozvoji emoční inteligence využívají příběh. Většina pedagogů uvedla, že příběh využívá často (68 %). Občas jej využívá 27 % pedagogů. Jeden pedagog jej využívá jen výjimečně. Výsledek ukazuje, že mezi vybranými pedagogy není nikdo, kdo by příběh nevyužíval nikdy.

**8. Jaké výhody pedagogové spatřují v práci s příběhem při rozvoji emoční inteligence? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

SEZNÁMENÍ S NÁROČNÝMI/NOVÝMI SITUACEMI (v bezpečí)	6
ODOSOBNĚNÍ (jednání v zastoupení, mimo emoci)	6
NABÍZÍ ŘEŠENÍ (pro vybraný problém)	5
ZTOTOŽNĚNÍ (poznání se v situaci, nejsem v tom sám)	3
MŮŽE NAVODIT POCITY – OTEVŘENÍ TÉMATU	2
LÉPE UCHOPITELNÝ	1
POROZUMĚNÍ DRUHÝM, NASLOUCHÁNÍ	1

Tabulka 11: Výhody příběhu při rozvoji EI – pedagogové MŠ

V tabulce 11 vidíme, že nejvíce pedagogů (6) uvedlo jako výhodu příběhu seznámení s novými nebo náročnými situacemi a výhodu v odosobnění, jak uvádějí **Blanka**: „*S využitím příběhu můžeme dětem přiblížit náročnou situaci,*“ a **Lucie**: „*Děti mají příběhy rády. Daleko lépe dokážou popsat emoce, když jimi samy nejsou pohlcené. Příběh se jich osobně netýká. V tom vidím hlavní výhodu.*“ Další častou odpovědí byl přínos příběhu při řešení situací (5). Podle pedagogů nabízí dětem řešení, kterým se mohou inspirovat. Ztotožnění uvedli tři pedagogové, jak například zmiňují **Aneta**: „*Děti se s hlavní postavou ztotožní a mohou jednat podle příběhu,*“ a **Markéta**: „*Dítě si v hrdinovi nachází vzor – ztotožní se s ním.*“ Pro dva pedagogy příběh otevírá témata a navozuje pocity. Jeden pedagog vidí výhodu v tom, že je příběh pro dítě lépe pochopitelný a další jako výhodu uvádí podporu v naslouchání a porozumění druhým.

9. *Které typy příběhů (a žánrů) se při práci s příběhem pedagogům nejvíce osvědčily? (Bylo možné uvést více oblastí.)*

URČENÉ PRO ROZVOJ EI	6
S PŘESAHEM/PONAUCENÍM	5
POHÁDKOVÉ	5
SE ZVÍŘÁTKY	5
S OBRÁZKY	4
JEDNODUCHÉ	3
ZE ŽIVOTA	2
S AKTUÁLNÍMI TÉMATY	1

Tabulka 12: Oblíbené typy/žánry příběhů – pedagogové MŠ

V tabulce 12 je možné pozorovat, které typy příběhů a žánrů jsou mezi pedagogy nejvyužívanější. Šesti pedagogům se nejvíce osvědčily příběhy určené pro rozvoj emoční inteligence. Usnadňují jim dle jejich slov práci, protože obsahují připravené otázky/oporu, jak uvádí Pavlína: *„Často využívám knihy, kde jsou připravené otázky/opora pro dospělé. Usnadňují mi práci – jsem si jistější.“* Stejný počet odpovědí získaly příběhy s ponaučením či přesahem, pohádkové příběhy a příběhy se zvířátky. Obrázkové příběhy vyhledávají čtyři pedagogové. Další tři mají rádi jednoduché příběhy, klidně pro úplně malé děti, jak popisují například Petra: *„Ráda sahám po knížkách od Petra Horáčka. Mě a viditelně i děti baví jeho ilustrace, které mnohdy pro „vyprávění“ příběhu stačí. (Pokud ilustrace odpovídají textu, což bohužel není samozřejmostí),“* a Blanka: *„Mám ráda obrázkové knížky a jednoduchý příběh. Obrázkové knížky umožní i obrazovou podporu. Složitý příběh nebo mnoho textu může být při práci s příběhem na škodu.“* Dvakrát byly uvedené příběhy ze života. Magdaléna: *„Pohádkové příběhy moc nevyužívám. Ty si nechávám před spaním. Pro práci mám ráda příběhy s každodenními situacemi.“* Příběhy s aktuálními tématy uvedl pouze jeden pedagog.

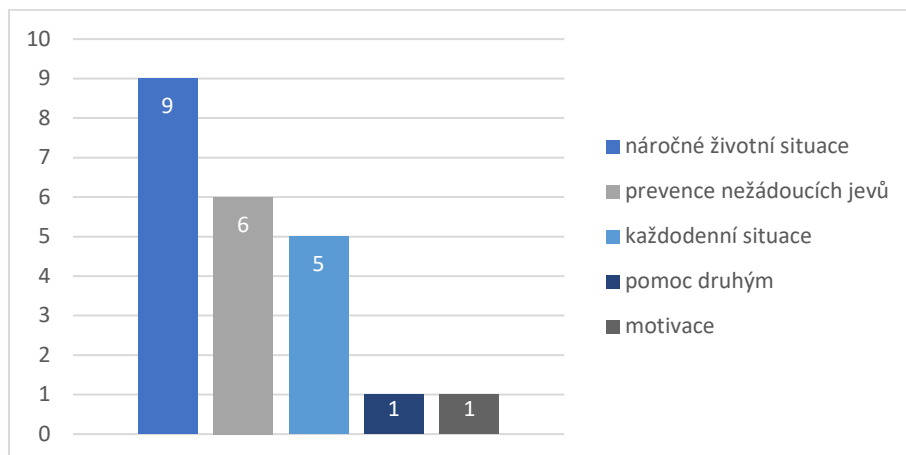
**10. Jakým způsobem pedagogové s příběhem pracují, pokud chtějí rozvíjet emoční inteligenci? Co je podle nich pro takový typ práce klíčové? (Bylo možné uvést více oblastí.)**

AKTIVNÍ ZAPOJENÍ DĚTÍ	12
DRAMATIZACE, POHYBOVÉ ZTVÁRNĚNÍ	7
DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY	5
METODIKA E-UR, RWCT, ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE	3
ILUSTRACE	2
PROPOJENÍ SE ŽIVOTEM	2
POPIS POCITŮ	2
PAUZY V PRŮBĚHU	2
PRÁCE S HLASEM	2
POVÍDÁNÍ PO SKONČENÍ PŘÍBĚHU	2
KONTROLA POROZUMĚNÍ	1

Tabulka 13: Klíčové faktory při práci s příběhem – pedagogové MŠ

Tabulka 13 představuje, jaké jsou podle pedagogů podstatné náležitosti práce s příběhem, pokud chceme rozvíjet emoční inteligenci. Nadpoloviční většina pedagogů vnímá jako klíčové aktivní zapojení dětí a naslouchání, jak uvádí například *Michaela*: „*Společné čtení, při kterém se děti navzájem poslouchají. Každý si z příběhu může odnést co potřebuje. Nejen dítě, kvůli kterému příběh volíme.*“ Další sedm pedagogů s dětmi sehraává scénky nebo jejich části. Pro pět pedagogů jsou stěžejní doplňující otázky. Tři uvádějí konkrétní metody práce jako metodu E-U-R, metodu kritického myšlení RWCT nebo čtenářské strategie, jak zmiňuje *Zdena*: „*Využívám metodu E-U-R i další, které mi poskytují oporu při všech příbězích. Mám ráda jasný rámec. Není to pak jen o improvizaci.*“ Následně je tu několik faktorů, které získaly po dvou odpovědích. Patří mezi ně ilustrace, které příběh mohou i nahradit, pokud jsou vhodně provedené, dále je to propojenost se životem, popisování pocitů, pauzy při čtení, práce s hlasem a závěrečné povídání. *Aneta*: „*Myslím, že je důležité si o příběhu povídat. Dětem nejprve příběh přečtu a poté si povídáme o přečteném, o pocitech a asociacích.*“ Jeden pedagog uvedl kontrolu porozumění.

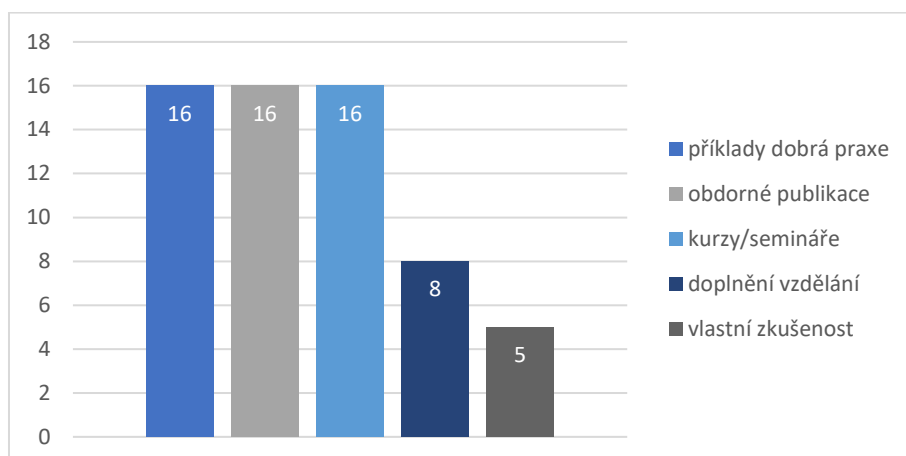
**11. Jsou nějaké situace, kdy pedagogové takové typy příběhů využívají cíleně – při jakých příležitostech? (Bylo možné uvést více oblastí.)**



Graf 17: Situace, při kterých se osvědčil příběh – pedagogové MŠ

Graf 17 znázorňuje, kdy pedagogové po příbězích (na podporu emočních dovedností) sahají cíleně. Nejčastějším důvodem jsou náročná životní situace (9). Tento důvod popisuje i Blanka: „Pokud má nastat nebo nastala nějaká situace, která je pro děti nová, ráda volím při vysvětlování oporu v příběhu (příchod nového člena do rodiny, úmrtí, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve školce),“ a Magdaléna: „Při řešení konfliktu mezi dětmi. Neřeší se ony, ale někdo jiný, takže v tom nejsou tolik emočně zapojené.“ Preventivně příběhy využívá šest pedagogů. Pět pedagogů je volí při povídání o každodenních situacích. Aneta: „Když chci dětem vysvětlit, proč je potřeba uklízet, třídít odpad, mýt si ruce...“ Jeden pedagog uvedl, že je volí jako inspiraci k pomoci druhým. Další využívá příběhy pro motivaci před aktivitou.

## 12. Kde pedagogové čerpají inspiraci? (Bylo možné uvést více oblastí.)



Graf 18: Zdroje inspirace – pedagogové MŠ

Graf 18 ukazuje, kde pedagogové čerpají inspiraci v oblasti rozvoje emoční inteligence. Šestnáct pedagogů shodně uvádí využívání dobré praxe (kolegiální sdílení, náhledy...), čtení odborných publikací a rozšiřování obzorů nejrozličnějšími kurzy a semináři. Vzdělání si doplnilo osm pedagogů. Pět pedagogů spoléhá (i) na vlastní zkušenost.



### **7.3. Porovnání dotazníkového šetření mezi rodiči a pedagogy**

V této části bych ráda krátce shrnula vypořizované podobnosti a odlišnosti mezi odpověďmi rodičů a pedagogů, které mě zaujaly či inspirovaly k dalším otázkám ve vztahu k výzkumným cílům.

#### **1. První setkání s EI:**

Rodiče se s pojmem emoční inteligence nejčastěji setkali na střední škole. Naproti tomu pedagogové nejvíce uvádějí vysokou školu.

#### **2. Vliv EI**

Rodiče i pedagogové v převážné většině (82 %) uvádějí, že je již první setkání s pojmem emoční inteligence ovlivnilo významně nebo alespoň částečně. Dalších 11 % doplňuje, že je sice první setkání výrazně neovlivnilo, ale s příchodem praxe (pracovní, rodičovské) se jejich pohled proměnil. Pouze na 7 % z celkového počtu respondentů neměla znalost emoční inteligence patrně žádný vliv.

#### **3. Projevy v praxi**

Rodičům se v první řadě proměnil přístup k dětem, který uvedla většina rodičů (20). Aktivity skončily až na druhém místě (12). Zajímavé je, že u pedagogů jsou výsledky opačné. Nejčastěji uvedli aktivity (11), až poté přístup (8). Celkově jsou u nich odpovědi více pestré s mnohem menšími početními rozdíly. Vliv by na tuto skutečnost mohl mít způsob, jak se respondenti o EI dozvěděli a kdy s ní začali cíleně pracovat. U rodičů to mohlo být hlavně o samostudiu před příchodem dítěte. U pedagogů mohla mít vliv právě pedagogická škola, kde se setkávali s různými způsoby rozvoje.

#### **4. Význam EI**

Obě skupiny při odpovídání patrně ovlivnilo jejich postavení. Rodiče se více soustředili na oblasti s ohledem na dítě a sebe (sebepoznání, sebezpřijetí, seberozvoj; zvládání změn; základ pro život). Pedagogové hned po sebepoznání zařadili oblasti mezilidských vztahů.

#### **5. Rozvoj EI**

U rodičů převládá povídání, popisování a práce s příběhem. Zbylé aktivity jsou uvedené v menším zastoupení. I pedagogové uvádějí příběh a popisování, ale četně jsou uváděny i další aktivity. Důvod může být podobný jako u bodu 3. Další viditelný rozdíl je v uchopení čtení.

Tam, kde pedagogové mluví o práci s knihou/příběhem/textem, rodiče mnohem častěji uvádějí čtení (před spaním nebo předčítání).

## **6. Příběh a EI**

Obě skupiny se v převážné většině shodují (87 % ze 45 respondentů), že příběh k rozvoji EI využívají často nebo občas. U 23 rodičů se výjimečně objevilo 4krát a nikdy 1krát. U 22 pedagogů se výjimečně objevilo pouze jednou a nikdy vůbec. Na základě této skutečnosti lze vyvodit, že vybraní pedagogové využívají příběh pro rozvoj EI častěji než vybraní rodiče.

## **7. Výhody příběhu**

Rodiče i pedagogové uvádějí podobné výhody. Obě skupiny vnímají jako výhodu příběhu ztotožnění s hlavním hrdinou. Mezi rodiči se jednalo o nejčtenější odpověď, kterou uvedlo sedm rodičů. U pedagogů se objevila také, ale pouze 3krát.

## **8. Oblíbené příběhy**

Mezi rodiči jsou nejvíce využívané (klasické) pohádky (6). Stejný počet rodičů uvedl, že nemá preferenci. Odpovědi pedagogů jsou v tomto ohledu daleko rozmanitější a konkrétnější.

## **9. Práce s příběhem**

Můžeme pozorovat již opakující se tendenci, kdy jdou pedagogové o něco více do hloubky. Mezi rodiči je nejčastěji uváděné povídání po skončení příběhu. Naopak pedagogové ve velkém zastoupení vnímají jako klíčové aktivní zapojení dětí do práce s příběhem.

## **10. Specifické využití příběhu**

K řešení specifických situací pedagogové příběhy využívají cíleně mnohem častěji než rodiče. Dvanáct rodičů uvedlo, že je k těmto účelům spíše nevyužívá. Všichni pedagogové naproti tomu zmiňují celou řadu situací, kdy po nich sahají.

## **11. Rozšiřování obzorů v oblasti EI (inspirace)**

Rodiče čerpají především z vlastní zkušenosti. Sdílejí si zkušenosti mezi sebou, čtou knihy o výchově a koukají na inspirativní videa. Pedagogové využívají tzv. dobré praxe, do níž řadíme kolegiální sdílení, názory apod., odborné a výchovné publikace či kurzy.

## 7.4. Porovnání výsledků teoretické a praktické části

### 1. Význam emoční inteligence

Teoretická část uvádí dosavadní poznatky k této problematice. Autoři se na významu emoční inteligence pro život shodují. Intelligence je podle nich složena ze dvou částí – rozumové a citové. Potvrzují, že pro spokojený a úspěšný život jsou důležité obě. Mezi citovanými tituly se objevuje i přelomová kniha Daniela Golemana *Emoční inteligence*, která poprvé vyšla v roce 1995, v ČR o dva roky později. Dodnes jde o bezesporu nejskloňovanější knihu s tímto tématem. Odkazují se na ni další autoři a dostala se i k širší veřejnosti.

Ve výzkumném šetření knihu Daniela Golemana zmiňuje jeden respondent z řad rodičů. Ze 45 oslovených respondentů se s pojmem emoční inteligence setkali všichni a podstatnou většinu (93 %) ovlivnila. Mezi oslovenými respondenty není pojem emoční inteligence ničím novým. To potvrzují i uváděné definice a zmiňované (často odborné) pojmy, které se shodují s teorií. Mezi odpověďmi respondentů se opakovalo, že je EI neovlivnila pouze ve výchově dětí či práci s dětmi, ale také ve vztahu k sobě samým. Potvrzují, že to bylo to, co jim při výchově jich samotných chybělo nejen ze strany rodičů, ale také škol. Na druhou stranu se můžeme ojediněle setkat i s popírajícími odpověďmi, které působí striktním dojmem. Jeden z respondentů dokonce mluví o neshodách s partnerem v oblasti výchovy dítěte.

### 2. Rozvoj emoční inteligence

V kapitole *Proč rozvíjet emoční inteligenci* jsou popsány důvody, proč by měla být EI rozvíjena od prvních let věku dítěte. Významným argumentem je, že se na ni dědičnost podílí jen minimálně, takže je relativně snadné její navyšování. Dalším důvodem je, že díky vysoké emoční inteligenci můžeme například lépe čelit náročným situacím a zvládat nástrahy moderní doby. Paradoxem je, že i díky sociálním sítím podle průzkumů ubývá sociálního kontaktu. Děti se uzavírají do sebe, což má vliv na jejich duševní zdraví. Způsob, jak tomu můžeme předejít je prevence. Mezi odborníky panuje shoda, že pokud se děti budou učit emočním dovednostem pravidelně od útlého věku, vytvoří se jim potřebné návyky pro další život.

Na základě odpovědí respondentů lze vyvodit, že si tyto důvody uvědomují i oni. Většině z nich se povědomí o emoční inteligenci projevilo v přístupu k dětem. Začali zařazovat aktivity na nácvik emočních dovedností. Rodiče potvrzují, že jim naslouchání a povídání si o emocích, jejich popisování a prožívání, pomáhá při zvládání náročnějších situací. Věří, že tato práce v budoucnu pomůže i dětem se sebezpřijetím, seberozvojem a jako základ pro život. Pedagogové pozorují, že děti, které disponují vyšší emoční inteligencí působí klidněji, lépe

zvládají odloučení od rodičů či nové situace a snáze se začlení do kolektivu. Dále popisují vliv na školní zralost. Cíleně do denních plánů zařazují nejrůznější aktivity na podporu emočních dovedností. Až na drobné výjimky, kdy se respondenti domnívají, že má rozvoj smysl až v pozdějším školním věku, panuje mezi teoretickou a výzkumnou částí shoda.

### **3. Emoční inteligence a příběh**

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na rozvoj emoční inteligence s využitím příběhu. Podle psychologů i odborníků na dětskou literaturu můžeme emoční dovednosti u dětí nejlépe rozvíjet, pokud budeme využívat reálné (modelové) situace, zajistíme jejich vlastní prožitky, a to vše tak, aby to děti bavilo a tím pádem i motivovalo. Dočíst se můžeme i o významu ilustrací, které dětem, zvláště těm mladším, poskytují vhodnou oporu. Všechna tato kritéria splňuje příběh. Odborníci upozorňují, že čtení před spaním není totéž jako aktivní čtení během dne. Závěr čtvrté kapitoly přináší nejnovější teoretické poznatky ke ztotožnění, které vyvracejí dosavadní pohled na identifikaci, jež podle odborníků na dětskou literaturu není pro pochopení hlavního hrdiny podstatná. Může být dokonce na škodu, protože abychom na situaci dokázali nahlédnout objektivně, potřebujeme mít určitý nadhled, kterého nejsme schopni, jsme-li pohlceni emocemi, což u dětí, které mají s emocemi daleko menší zkušenosti, platí dvojnásob. V tomto ohledu je třeba rozlišovat tzv. přímou a empatickou identifikaci (zjednodušeně empatii).

Mezi rodiči a pedagogy jsou příběhy pro rozvoj emoční inteligence, až na výjimky, oblíbené. Někteří využívají i čtenářské metody a strategie. Pedagogové si pochvalují knihy s připravenými emočními lekcemi. Rodiče popisují, že pokud dětem potřebují předat zkušenost, rádi využívají právě příběh, který není jen nudnou přednáškou, ale děti baví, protože se mohou aktivně podílet. Obě skupiny mají rády obrázkové knížky a jednoduché příběhy. Zmiňují jejich vliv na lepší pochopení příběhu. Jeden z respondentů si nemyslí, že je dobré děti učit, že vše dobře skončí, což je v rozporu s teoretickým poznatkem o uspokojení potřeby naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Někteří respondenti uvedli, že čtou dětem pouze před spaním a o přečteném si nepovídají vůbec nebo až po skončení příběhu, což je jev, který byl odborníky popisován v teoretické části. Přibližně jedna čtvrtina respondentů uvedla jako výhodu příběhu ztotožnění s hlavním hrdinou. Naproti tomu jiní respondenti zmínili jako výhodu odosobnění. Z výpovědí lze vyvodit, že je téma emoční inteligence a příběhu mezi respondenty aktuální až na výjimky (čtení před spaním, ztotožnění) panuje z velké části shoda s teoretickými poznatky. Otázkou zůstává, jak dalece jsou teoretické poznatky rodičů a pedagogů opravdu realizovány v praxi.

## Diskuze

### Diskuze k výsledkům

V první části práce byly popsány dosavadní teoretické poznatky k tématu emoční inteligence, jejímu rozvoji a příběhu. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jak je toto téma ukotveno mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol a jak je jeho znalost využívána ve výchově dětí; dále zjistit, jak je emoční inteligence rozvíjena v rodičovské a učitelské praxi a jakou funkci při tom zastává příběh. Na závěr byly výsledky výzkumné části porovnávány s nejnovějšími teoretickými poznatky.

Výzkumným šetřením byla mezi respondenty zjištěna vysoká míra informovanosti v oblasti emoční inteligence. Uvedené odpovědi často obsahovaly i odbornější pojmy či definice. Respondenti se odkazovali na odborné knihy, kurzy či předměty na vysoké škole. Z autentických komentářů lze vyvodit skutečné porozumění tématu. Rodiče i pedagogové díky znalosti pozadí emoční inteligence přistupují k dětem s větším porozuměním a respektem a zařazují aktivity na podporu rozvoje emočních dovedností. Popisují důvody, proč jim rozvoj emoční inteligence dává smysl a proč se rozhodli její rozvoj aktivně podporovat. Rodiče nejčastěji zmiňují, že ji vnímají jako základ pro další život. Věří, že jejich dítěti pomůže ve zdravém přístupu k sobě samému. Pedagogové přinášejí pohled z druhé strany, protože se setkávají s větším počtem dětí podobného věku. Shodují se, že dítě s vyšší emoční inteligencí působí klidněji, vůči ostatním se projevuje empaticky, dokáže popsat své pocity, lépe zvládá odloučení od rodičů, náročné nebo nové situace a lépe se začlení do dětského kolektivu.

I přes důkladnou analýzu dat se ani u rodičů ani u pedagogů nepodařilo prokázat, že by uvedené charakteristiky měly přímý vliv na rozvoj emoční inteligence mezi jednotlivými respondenty ve skupině. Můžeme ale pozorovat odlišnosti mezi odpověďmi rodičů a pedagogů. Vzhledem k tomu, že jsou vstupní potřeby rodičů a pedagogů odlišné, lze očekávat, že každá skupina bude mít i důvody mírně rozdílné a výhody budou vnímány z trochu jiného úhlu. Rodiče k rozšiřování si obzorů v tomto tématu často vede narození dítěte a jeho následná výchova. Pedagogové se s tímto tématem zpravidla setkávají při studiu pedagogické školy. Přestože se důvody a výhody mírně různí a jsou díky vstupním faktorům rozmanité, můžeme u obou skupin pozorovat, že je pro ně téma emoční inteligence velice aktuální a správně uchopené, což jsou výsledky, které nám mohou přinášet naději.

## **Limity výzkumu**

Za hlavní limit výzkumu lze považovat, že není možné prokázat, jestli se zmiňované situace a aktivity v praxi skutečně dějí nebo jestli zůstávají jen v teoretické rovině. Na tuto skutečnost poukázal i jeden z respondentů, který přímo uvedl, že si uvědomil, že teoreticky má téma uchopené, ale ve skutečnosti aktivity moc nezařazuje. Pro ověření by byla vhodná například případová studie s využitím pozorování. Jedním z možných limitů mohla být také skutečnost, že respondenti odpovídali prostřednictvím dotazníků, ve kterých i přes otevřené odpovědi není možné doptání a dovysvětlení oběma směry. Pro tyto účely by mohl být vhodnější rozhovor. Limitem mohl být také menší počet respondentů. Vzhledem k tomu nelze výsledky zobecňovat na celou populaci. Jako další limit lze označit výběr vzorku. Jednalo se o záměrný vzorek s využitím metody sněhové koule, díky čemuž mohly být výsledky i přes snahu o rozmanitost ovlivněny.

## **Přínos a možné rozšíření výzkumu**

Až na drobné výjimky panuje mezi teorií a praxí shoda. Především v oblasti rozvoje emoční inteligence. V oblasti příběhů se setkáváme s dvěma rozpory. Prvním rozporem je čtení před spaním. Na jedné straně odborníci upozorňují, že čtení před spaním není totéž jako čtení, při kterém jsou děti aktivně zapojeny a kdy je možné příběh využít i pro rozvoj emočních dovedností. Na straně druhé jej především rodiče uvádějí jako součást aktivit pro rozvoj EI. Druhým rozporem je (přímá) identifikace s hlavním hrdinou. Nejnovější teoretické poznatky přinášejí odlišný pohled na ztotožnění. Podporují myšlenku, že pro pochopení hlavního hrdiny není ztotožnění podstatné, naopak může být i na škodu, protože pokud jsme emocemi pohlceni, nejsme schopni situaci zhodnotit objektivně. Možná právě proto, že se jedná o pohled relativně nový, není zatím respondenty dostatečně uchopený. V současné době neexistuje mnoho publikací, které by se touto problematikou zabývaly a ty dostupné nejsou přeložené do češtiny. Na tendenci, kdy pedagogové a rodiče s oblibou přijímají příběhy, které nabízejí identifikační objekty, upozorňuje i Nikolajeva (2014) ve čtvrté kapitole. Výsledky tohoto výzkumu by mohly být přínosné zejména pro pedagogy, kteří se věnují předškolním dětem a pro rodiče předškolních dětí. Dále by mohly sloužit jako podnět pro další zkoumání této problematiky. Následný výzkum by se mohl věnovat právě tématu identifikace s hlavním hrdinou. Význam své práce vnímám jako otevření daleko složitějšího tématu.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci s názvem *Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte předškolního věku skrze práci s příběhem (pohledem rodičů a pedagogů)* jsem se věnovala emoční inteligenci a jejímu rozvoji s využitím příběhu. V první části jsem s pomocí odborné literatury představovala dosavadní teoretické poznatky, které umožňují vhled do zkoumané problematiky. První kapitola pojednávala o původu a vzniku emocí. Druhá charakterizovala emoční vývoj podle psycholožky Marie Vágnerové. Třetí byla zaměřená na nový pohled na inteligenci a vliv emoční inteligence na úspěšný život. Poslední čtvrtá kapitola popisovala význam příběhu v předškolním období.

Ve výzkumné části práce byl představen vlastní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda je pojem emoční inteligence mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol aktuální, jakými způsoby rodiče předškolních dětí a pedagogové mateřských škol emoční inteligenci rozvíjejí, jakou roli při rozvíjení emoční inteligence hraje mezi rodiči předškolních dětí a pedagogy mateřských škol příběh a zda panuje mezi teorií a praxí shoda. Výzkumu se zúčastnilo 45 respondentů z řad rodičů předškolních dětí (22) a pedagogů mateřských škol (23). Výzkum byl realizován jako kvalitativní výzkumný design. Sběr dat byl prováděn pomocí dotazníkové metody s převahou otevřených položek. Jednotlivé odpovědi na otázky byly kódovány a rozříděny dle klíčových slov. Následovala tzv. „cross-case“ analýza a interpretace. Na závěr byly výsledky výzkumné části porovnávány s nejnovějšími teoretickými poznatky.

Z výsledků praktické části bylo možné vyvodit, že je pojem emoční inteligence mezi vybranými respondenty velice aktuální. Rodiče i pedagogové uváděli důvody, proč jim rozvoj emočních dovedností dává smysl a popisovali, jakými způsoby podporují jejich rozvoj v praxi. Příběh pro rozvoj emočních dovedností využívá převážná většina respondentů. Mohli jsme pozorovat rozmanitost ve způsobu, jak jednotliví respondenti k práci s příběhem přistupují. Porovnávání výsledků výzkumu přineslo několik zajímavých zjištění. Na odpovědích rodičů a pedagogů je patrný vliv jejich odlišných vstupních potřeb. Na základě porovnání praktické a teoretické části bylo možné vyvodit, že se teoretické poznatky z velké části s empirickými zjištěními shodují. Neshody se objevily ve dvou oblastech. Tou první bylo čtení před spaním. Poměrně velká část rodičů zmiňuje čtení před spaním jako způsob práce s příběhem. Teorie uvádí, že čtení před spaním má svou funkci, ale nesupluje aktivní čtení. Druhou neshodu jsme mohli pozorovat v oblasti identifikace. Především rodiče uváděli ztotožnění s hlavním hrdinou jako hlavní výhodu a cíl práce s příběhem. Ve čtvrté kapitole teoretické části jsme se mohli setkat s poznatkem, že tato přímá identifikace může být spíše na škodu.

Svou diplomovou práci vnímám jako součást daleko širšího tématu. Výsledky výzkumu přinášejí zajímavé poznatky, zejména pak v oblasti identifikace. Domnívám se, že by další zkoumání této oblasti vzhledem k její aktuálnosti a významu stálo za pozornost.



## Seznam literatury

1. BARISO, Justin. *EQ, emoční inteligence v každodenním životě: aby emoce neškodily, ale pomáhaly: praktický průvodce emoční inteligencí*. Přeložila Kateřina ORLOVÁ. Praha: Metafora, 2019. ISBN 978-80-7625-052-9.
2. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložila Lucie LUCKÁ. Praha: NLN, 2000. ISBN 80-7106-290-1.
3. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.
4. ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.
5. DOSTÁLOVÁ, Michaela; JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Ilustrovala Maria KULINA. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.
6. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
7. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
8. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložila Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
9. GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.
10. HAMBLIN, Barbora. *Flandil ve školce*. Ilustrovala Kateřina PAŽOUREK. Jihlava: Altenberg, 2016. ISBN 978-80-906543-0-3.
11. HASSON, Gill. *Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Přeložila Lucie PÁROVÁ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5630-1.
12. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
13. KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.
14. KRÁL, Robin. *Přišly děti z Ukrajiny*. Ilustrovala Alyona POTYOMKINA. Pikola (Euromedia). Praha: Euromedia Group, 2022. ISBN 978-80-242-8195-7.
15. MARKHAM, Laura. *Aha! Rodičovství: jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii*. Přeložila Jana VLKOVÁ. V Praze: Tady a teď, 2015. ISBN 978-80-88130-03-1.

16. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.
17. MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998. ISBN 9780787910099
18. MIOVSKÝ, Michal; SKÁCELOVÁ, Lenka; ZAPLETALOVÁ, Jana; NOVÁK, Petr; BARTÁK, Miroslav et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
19. NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2014. ISBN 978-90-272-0157-7
20. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Klasici (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
21. PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.
22. PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace 2009*, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.
23. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4.*, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
24. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. 14. vyd. v Albatrosu, 2. v překladu Richarda Podaného. Přeložil Richard PODANÝ. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03424-9.
25. SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.
26. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.
27. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
28. THITO, Philippe. *Dívka, která měla oči otevřené*. Ilustrovala Anna SARVIRA, přeložila Andrea Agnes PATRASOVÁ. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2023. ISBN 978-92-68-06099-5.
29. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

## Seznam internetových zdrojů

1. Český statistický úřad. Online. *Kriminalita v ČR a EU 2012-2022*. 2023, kód publ. 080009-23, s. 8. ISBN 978-80-250-3423-1. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/221256712/08000923.pdf/cc393f0e-fdf0-4e33-9bd0-4fee030b3f10?version=1.1>. [cit. 2024-02-16].
2. Ministerstvo vnitra ČR, obor bezpečnostní politiky. Online. *Zpráva o situaci v oblasti vnitřní bezpečnosti a veřejného pořádku na území ČR V ROCE 2022*. 2023, Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/statistiky-kriminality-dokumenty.aspx>. [cit. 2024-02-16].
3. MORAVČÍK, Ondřej. Policie ČR. Online. *Vývoj registrované kriminality v roce 2022*. 2023, Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/vyvoj-registrovane-kriminality-v-roce-2022.aspx>. [cit. 2024-02-16].
4. ŠKARDOVÁ, Miroslava; KOŽELUHOVÁ, Eva a LOUDOVÁ STRALZCYNSKÁ, Barbora. *Jak rozvíjet myšlení a tvořivost dětí při práci s knihou*. Online. 2022, s. 6, Dostupné z: [https://www.ctemesdetmi.cz/wp-content/uploads/2022/10/Methodika\\_pro-web-1.pdf](https://www.ctemesdetmi.cz/wp-content/uploads/2022/10/Methodika_pro-web-1.pdf)
5. UHLÍŘ, Jan. *Pediatric pro praxi*. Online. *Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů*. 2021, kód. *Pediatr. praxi* 2021; 22(6): 370–372, Dostupné z: [https://www.pediatricpropraxi.cz/incpdfs/ped-202106-0001\\_10\\_001.pdf](https://www.pediatricpropraxi.cz/incpdfs/ped-202106-0001_10_001.pdf). [cit. 2024-02-16].
6. WAGNER, Janek. *Pedagogické info*. Online. *Čtenáři a čtení v České republice v roce 2023*. 2023, Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2023/10/ctenari-cteni-v-ceske-republice-v-roce.html>

## Seznam grafů

Graf 1: Charakteristika výzkumného vzorku dle věku .....	37
Graf 2: Charakteristika výzkumného vzorku dle počtu dětí.....	37
Graf 3: Charakteristika výzkumného vzorku dle věku dítěte.....	38
Graf 4: První setkání s pojmem EI – rodiče předškolních dětí .....	39
Graf 5: Vliv na pohled na inteligenci – rodiče předškolních dětí .....	40
Graf 6: Vliv EI na výchovu – rodiče předškolních dětí .....	41
Graf 7: Četnost využití příběhu pro rozvoj EI – rodiče předškolních dětí.....	44
Graf 8: Situace, při kterých se osvědčil příběh – rodiče předškolních dětí.....	48
Graf 9: Zdroje inspirace – rodiče předškolních dětí.....	49
Graf 10: Charakteristika výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání .....	51
Graf 11: Charakteristika výzkumného vzorku dle délky praxe v mateřské škole.....	51
Graf 12: Charakteristika výzkumného vzorku dle typu mateřské školy .....	52
Graf 13: První setkání s pojmem EI – pedagogové mateřských škol.....	53
Graf 14: Vliv na pohled na inteligenci – pedagogové MŠ .....	54
Graf 15: Vliv EI na praxi.....	55
Graf 16: Četnost využití příběhu pro rozvoj EI – pedagogové MŠ .....	59
Graf 17: Situace, při kterých se osvědčil příběh – pedagogové MŠ .....	63
Graf 18: Zdroje inspirace – pedagogové MŠ .....	64

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku: rodiče předškolních dětí.....	36
Tabulka 2: Důvody pro rozvoj EI – rodiče předškolních dětí.....	42
Tabulka 3: Způsob podpory EI – rodiče předškolních dětí.....	43
Tabulka 4: Výhody příběhu při rozvoji EI – rodiče předškolních dětí .....	45
Tabulka 5: Oblíbené typy/žánry příběhů – rodiče předškolních dětí.....	46
Tabulka 6: Klíčové faktory při práci s příběhem – rodiče předškolních dětí.....	47
Tabulka 7: Charakteristika výzkumného vzorku: pedagogové mateřských škol.....	50
Tabulka 8: Důvody pro rozvoj EI – pedagogové MŠ .....	56
Tabulka 9: Projevy dítěte s vyšší EI – pedagogové MŠ.....	57
Tabulka 10: Způsob podpory EI – pedagogové MŠ .....	58
Tabulka 11: Výhody příběhu při rozvoji EI – pedagogové MŠ.....	60
Tabulka 12: Oblíbené typy/žánry příběhů – pedagogové MŠ.....	61
Tabulka 13: Klíčové faktory při práci s příběhem – pedagogové MŠ .....	62

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Dotazník pro rodiče předškolních dětí.....	79
Příloha 2: Dotazník pro pedagogy mateřských škol.....	83

## Přílohy

### Příloha 1: Dotazník pro rodiče předškolních dětí

#### R: Rozvoj emoční inteligence v předškolním věku, práce s příběhem

Podle amerického psychologa Daniela Golemana se emoční inteligence skládá z pěti složek, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se o **znalost vlastních emocí**, jejich ovládnutí, schopnost **sám sebe motivovat**, vnímavost k emocím jiných lidí (**empatie**) a tzv. umění **mezilidských vztahů** (rozvíjení a uplatňování empatie).

Ve své podstatě máme **dvě inteligence** - **emoční a racionální**. Jak jsme v životě úspěšní, závisí na obou – nejenom na rozumové inteligenci, ale také na naší citové inteligenci. **Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů.** (Goleman, 2011)

1 Kdy jste se poprvé setkal/a s pojmem emoční inteligence?

2 Jak to ovlivnilo Váš pohled na inteligenci?

3 Jak se projevilo povědomí o emoční inteligenci ve výchově Vašich dětí?

4 Jaký vliv má podle Vás emoční inteligence na život (dítěte)? V jakých situacích je klíčová? Proč bychom měli již malé děti učit emočním dovednostem?

5 Jakými způsoby podporujete rozvoj emoční inteligence u Vašeho dítěte?

6 Jak často využíváte pro rozvoj emoční inteligence dětí příběh?

Nápowěda k otázce: příklad příběhu: Příběh o šnečkovi, který má jít do školky, ale bojí se. (Flandil ve školce - Barbora Hamblin)

Často    Občas    Výjimečně    Nikdy

7 Jaký vliv může mít příběh na rozvoj emoční inteligence? Jaké jsou jeho výhody?

8 Jaké typy (dětských) příběhů nebo knih obecně využíváte?



9 Jakým způsobem pracujete s příběhem, pokud chcete rozvíjet emoční inteligenci? Co je pro takový typ práce klíčové?

10 Jsou nějaké situace, kdy takové typy příběhů využíváte cíleně – při jakých příležitostech?

Nápověda k otázce: *příklad: řešení určitých situací jako válka na Ukrajině, prevence, ...*

11 Kolik Vám je let?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- do 25    26-35    36-45    46-55    více let

12 Kolik dětí a jak staré děti máte?

13 Jak si rozšiřujete obzory v oblasti výchovy dětí? Kde čerpáte inspiraci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Spoléhám na vlastní zkušenosti.    Sdílím si zkušenosti se známými.    Inspirativní videa o výchově    Knihy o výchově, emoční inteligenci (Respektovat být respektován, Aha! rodičovství, ...)
- Kurzy/semináře o výchově
- Jiná

14 Vaše křestní jméno? (případně i příjmení či počáteční písmeno příjmení)

## Příloha 2: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

### P: Rozvoj emoční inteligence v předškolním věku, práce s příběhem

Podle amerického psychologa Daniela Golemana se emoční inteligence skládá z pěti složek, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se o **oznalost vlastních emocí**, jejich ovládnutí, schopnost sám sebe motivovat, vnímavost k emocím jiných lidí (**empatie**) a tzv. umění **mezilidských vztahů** (rozvíjení a uplatňování empatie).

Ve své podstatě máme **dvě inteligence** - **emoční a racionální**. Jak jsme v životě úspěšní, závisí na obou - nejenom na rozumové inteligenci, ale také na naší citové inteligenci. **Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů.** (Goleman, 2011)

1 Kdy jste se poprvé setkal/a s pojmem emoční inteligence?

2 Jak to ovlivnilo Váš pohled na inteligenci?

3 Jak se projevilo povědomí o emoční inteligenci ve Vaší práci?

4 Jaký vliv má podle Vás emoční inteligence na život (dítěte)? V jakých situacích je klíčová? Proč bychom měli již malé děti učit emočním dovednostem?

5 Jak se podle Vašich zkušeností projevuje dítě s vyšší/menší emoční inteligencí v MŠ?

6 Jakými způsoby u dětí podporujete rozvoj emoční inteligence?

7 Jak často využíváte pro rozvoj emoční inteligence dětí příběhy?

Nápověda k otázce: *příklad příběhu: Příběh o šnečkovi, který má jít do školky, ale bojí se. (Fandil ve školce - Barbora Hamblin)*

Často    Občas    Vyjimečně    Nikdy

8 Jaký vliv může mít příběh na rozvoj emoční inteligence? Jaké jsou jeho výhody?

9 Jaké typy (dětských) příběhů nebo knih obecně ve své praxi využíváte?

10 Jakým způsobem pracujete s příběhem, pokud chcete rozvíjet emoční inteligenci? Co je pro takový typ práce klíčové?

11 Jsou nějaké situace, kdy takové typy příběhů využíváte cíleně – při jakých příležitostech?

*Nápověda k otázce: příklad: řešení určitých situací jako válka na Ukrajině, prevence, ...*

12 Délka Vaší praxe v MŠ?

*Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí*

do 5 let    6-10    11-20    21-30    31 a více

13 V jakém typu MŠ působíte?

*Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Klasická    Fakultní    Alternativní

#### 14 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Středoškolské     Vyšší odborné     Bakalářské     Magisterské  
 Jiná

#### 15 Jak si rozšiřujete obzory v oblasti výchovy dětí? Kde čerpáte inspiraci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Spolehám na vlastní zkušenosti.  
Doplnění  
 vzdělání (VOŠ, VŠ, ...)  
 Jiná
- Příklady dobré praxe (kolegiální sdílení, náhledy, ...)
- Knihy o výchově, emoční inteligenci (Respektovat být respektován, Výchova bez poražených, ...)
- Kurzy/semináře

#### 16 Vaše křestní jméno? (případně i příjmení či počáteční písmeno příjmení)