Vývoj empatie v dětském a předškolním věku

Alena Charuzová

Bakalářská práce
2014

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Alena CHARUZOVÁ**
Osobní číslo:	**H10064**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Vývoj empatie v dětském a předškolním věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti vývoje dítěte batolecího a předškolního věku.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti hry a řečových dovedností v předškolním období.
Příprava aplikační části s ohledem na podporu rozvoje empatie předškolního dítěte.
Zpracování a realizace návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte.
Zpracování a vyhodnocení aplikační části.
Prezentace výsledků aplikace, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FONAGY, Peter a Mary TARGET. Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8993-3.
LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
PREKOP, Jirina. Empatie: vcítění v každodenním životě. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0672-5.
ROGERS, Carl R. Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8233-5.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8308-0.
VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8943-7.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. David Unger**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28.4.2014 .....

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vývojem a technikami rozvoje empatie u dětí. V teoretické části se zabýváme emocemi ve vývoji dítěte s důrazem na batolecí a předškolní období a s tím souvisejícím tématem empatie. Tato část obsahuje i klíčový pojem jako je emoční inteligence. Cílem této závěrečné práce je vytvořit návrh technik pro podporu rozvoje empatie u dítěte a zjistit zda se návrh v mateřské škole osvědčil. Ověření využitelnosti se realizovalo v konkrétní mateřské škole.

Klíčová slova: empatie, emoční inteligence, emoce, emoční vývoj, batole, dítě předškolního věku, návrh

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the evolution and techniques of development of children´s empathy. In the theoretical part of thesis we deal with emotions in children´s evolution, focusing on the toddler period and preschool period, as the related topic of empathy. This part of thesis also contains a concept of emotional intelligence. The purpose of this thesis is to design techniques which support the development of children´s empathy and to determine if the proposal is proven in kindergarten practice. The verification of the usability was implemented in specific kindergarten.

Keywords: empathy, emotional intelligence, emotion, emotional evolution, toddler, preschool child, proposal

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Davidovi Ungerovi za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při tvorbě mé bakalářské práce. Dále děkuji za podporu své rodině a příteli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**

I TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 EMOCE **12**

1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE 12

1.2 ZÁKLADNÍ EMOCE 13

1.2.1 Smutek 14
1.2.2 Strach 14
1.2.3 Radost 14

1.3 FUNKCE EMOCÍ 14

1.3.1 Intrapersonální funkce 14
1.3.2 Sociální funkce 15
1.3.3 Vývojová funkce 16

2 KONCEPCE EMOČNÍ INTELIGENCE **17**

2.1 VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE 17

2.2 VLIV EMOČNÍ INTELIGENCE NA ŽIVOT 20

2.3 SLOŽKY EMOČNÍ INTELIGENCE 20

3 EMPATIE **22**

3.1 DEFINICE EMPATIE 22

3.2 STÁDIA EMPATIE 23

3.3 VÝVOJ EMPATIE 24

3.3.1 Batolecí věk 25
3.3.2 Předškolní věk 25

3.4 SLOŽKY PROCESU EMPATIE 25

4 STRATEGIE VEDOUCÍ K ROZVOJI EMPATIE **27**

4.1 ROZVOJ VNÍMÁNÍ VLASTNÍHO TĚLA 27

4.2 VYJADŘOVÁNÍ POCITŮ 27

4.3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE 27

4.4 ROZVOJ SCHOPNOSTI VYJADŘOVÁNÍ A NASLOUCHÁNÍ 28

4.5 MÍT NAPLNĚNY ZÁKLADNÍ POTŘEBY 28

II PRAKTICKÁ ČÁST **29**

5 NÁVRH TECHNIK PRO ROZVOJ EMPATIE U DÍTĚTE **30**

5.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI 30

5.2 CÍLOVÉ KOMPETENCE 30

5.2.1 Kognitivní kompetence 30
5.2.2 Afektivní kompetence 30
5.2.3 Psychosociální kompetence 30

5.2.4 Psychomotorické kompetence 31
5.3 VĚK DĚTÍ 31
5.4 PRŮBĚH NÁVRHU 31
5.4.1 Po každé aktivitě 34
5.4.2 Co by byl, kdyby 34
5.4.3 Daruji ti tento „dárek“, protože… 34
5.4.4 Masáž dlaně 34
5.4.5 To jsi ty? 34
5.4.6 Had 35
5.4.7 Kdybych žil jako zvíře, byl bych 35
5.4.8 Sochy 35
5.4.9 Auta 35
5.4.10 Míčková masáž 36
5.4.11 Relaxace s pivními tácky 36
5.4.12 Obrázek se zavřenýma očima 36
5.4.13 Příběh o chlapci, který se nechce mýt 36
5.4.14 Asociace 36
5.4.15 Místa si vymění 37
5.4.16 Vyřešíme problém 37
6 EVALUACE NÁVRHU 39
6.1 VÝSLEDKY EVALUACE 39
6.2 NÁPADY PRO VYLEPŠENÍ 43
ZÁVĚR 44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 45
SEZNAM OBRÁZKŮ 47
SEZNAM TABULEK 48
SEZNAM PŘÍLOH 49

ÚVOD

„Empatické naslouchání znamená dočasně žít životem druhého“ Carl Rogers

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, protože empatie je pro mě velice blízká. Je to schopnost, která je v dnešním světě hodně důležitá, nejen pro nás samotné, ale hlavně pro všechny okolo nás. Vnímání pocitů druhých a umět na ně příslušně reagovat, není jednoduchou schopností, a proto se domnívám, že je důležité tuto schopnost rozvíjet. A kde jinde začít, než u dětí předškolního věku.

Bakalářská práce přibližuje problematiku empatie.

V teoretické části bych se ráda zaměřila na emoce. Chtěla bych se věnovat základním druhům emocí, které bych jednoduše popsala. Dále bych chtěla popsat funkce emocí.

Druhá kapitola by náležela koncepci emoční inteligence, kterou se budu snažit objasnit. Uvedu složky emoční inteligence a vliv na každodenní život.

V třetí kapitole se budu věnovat stěžejnímu tématu této práce, a to empatií. Zaměřím se stádia empatie, na její vývoj, kde budu klást důraz na batolecí a předškolní věk. Uvedu i složky procesu empatie.

Čtvrtá kapitola bych se chtěla věnovat strategiím vedoucí k rozvoji empatie, kde se zaměřím hlavně na rozvoj schopnosti vyjadřování a naslouchání. Dále se budu zabývat rozvojem vnímání vlastního těla, vyjadřování pocitů, efektivní komunikací a naplněním základních potřeb.

V praktické části je mým hlavním cílem vytvořit návrh technik pro podporu rozvoje empatie, který bude následně učitelkami mateřských aplikován do praxe a po té zhodnocen pomocí dotazníkového šetření. Na závěr uvedu nápady pro vylepšení návrhu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

V první kapitole své bakalářské práce se zabývám vymezením pojmu emoce. Obsahem této části je definovat pojem emoce, který se pokusím jednodušeji vysvětlit, protože to jsou velmi komplexní jevy. Pozornost budu věnovat základním druhům emocí i funkcím emocí, které mají významné poslání pro celkový život jedince.

1.1 Vymezení pojmu emoce

Definovat emoce je velmi obtížné. Zaujala mě charakteristika I. Stuchlíkové.

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž příznačným rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se zrcadlí v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat (na základě subjektivního hodnocení situace). V jedné situaci může být daná emoce probuzena, ale v jiné, stejně charakteristické situaci nikoli. Přestože i další psychické procesy (např. paměť nebo myšlení) jsou senzitivní na osobní a situační souvislosti (tzv. procesy „shora dolů“), takovou míru senzitivity, jakou vykazují emoce, jiné duševní procesy nemají (Stuchlíková, 2002, s. 11).

Emoce jsou v podstatě popudy k jednání, jsou to okamžité pokyny pro zvládnutí životních situací, které nám vštípil vývoj (Goleman, 1997, s. 18).

Emoce hrají zásadní roli v našem psychickém životě i v interpersonálním světě. Slovo emoce má základ v latinském slovese emovere, které znamená vzrušovat (Plháková, 2011, s. 386).

Současná pojetí emocí vystupuje z relativně samostatného emočního systému, který je chápán jako integrální součást psychických jevů, který se skládá ze čtyř komponent. Tkví v podnětové situaci, která vyvolává emoční reakci, vědomého prožitku v zásadě pozitivního nebo negativního ladění, tělového stavu fyziologické aktivace a chování, které je emocí vyvoláno (Slaměník, 2011, s. 9).

Složitost emocí je dále zvýšena tím, že každá jednotlivá emoce se ukazuje v celé řadě forem. Tak existuje množství typů lásky, smutku, strachu a dalších emocí, přičemž jednotlivé formy se vzájemně značně odlišují. Interpretování emocí je pak nesmírně obtížným úkolem

a různost a komplikovanost emočních jevů vede k mínění, že nemá větší hodnotu pokoušet se o nějaké obecné pojetí emocí (Stuchlíková, 2002, s. 12).

Většina dětí zažívá emoce bezprostředně, intenzivně až syrově, ale ze všeho nejvíc mimovolně – tedy bez omezení zábranami, které si lidé postupně budují. Děti vyjadřují ten nejzákladnější zážitek se situací, kdy například nedostanou to, co chtějí, a nejsou prozatím samostatně schopny vědomého porozumění. Často se s dětmi ztotožňujeme, když vidíme utrpení našich dětí. I my často reagujeme na situaci, která je nám nepříjemná, pátráním po viníkovi, racionalizací svých emocí či nějakou formou náhradního ukojení. Dovedeme v tom být velmi důkladní a vynalézaví. A přesto vidíme, že to není cesta k odstranění utrpení z našeho života (Černý, Grofová, 2013, s. 9).

Nakonečný (2012, s. 13) chápe emoce jako komplexní psychický fenomén, jehož zážitkovým jádrem jsou city. Tento fenomén má složku fyziologickou, projevující se vegetativními a motorickými reakcemi.

Emoce stanovujeme jako uvědomované pocity různého ladění, které formulují vztah člověka k relevantním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému a které jsou sjednoceny s různou mírou fyziologické aktivace, jejích funkcí je vzbudit stav připravenosti k jednání. Síla emocí se shoduje s úrovní významnosti situace či události pro jedince. Vnitřní prožitky mohou být vyznačovány vnějšně pozorovatelným výrazem (mimika, gestika, hlasové změny aj). Emoce mají zásadní roli v sociálních vztazích (Slaměník, 2011, s. 12).

1.2 Základní emoce

Pfeffer (2003, s. 30-31) uvádí, že různí vědci označili osm základních emocí a s nimi i spojené primární situace, které se vyskytují v každé kultuře. Patří sem:

- Smutek (ztráta milované osoby)
- Strach (nebezpečí)
- Radost (eventuální partner)
- Důvěra (náležitost ke skupině)
- Znechucení (odpudivý objekt)
- Očekávání (nové území)

- Překvapení (nenadálé objevení nového objektu)

1.2.1 Smutek

Je to stav rezignace, v níž proniká zoufalství s okamžiky vzdoru a dalších pocitů. Lehčí formou smutku je zarmoucení, vyvolané drobným neúspěchem, silnější formou je žal, vyvolaný například ztrátou blízké osoby. Smutek je reakcí na ztrátu něčeho, co bylo ztraceno (Nakonečný, 2012, s. 329).

1.2.2 Strach

Je reakcí na stávající nebo hrozící nebezpečí. Strach je nejsložitější emocí, intenzivní strach může i zabít a v některých případech je spojený s útlumem chování a se strnutím. Strach je i velmi nakažlivý, rychle se šíří na základě alarmujících zpráv. Lidi může vést i k tomu, aby se sjednotili před hrozícím nebezpečím. Je to úniková reakce a obrana před nebezpečím (Nakonečný, 2012, s. 334).

1.2.3 Radost

Jde o přirozenou tendenci a touhu člověka maximalizovat spokojenost, blaho, prožitky nejrůznějšího druhu. Radost je velmi příjemný pocit, spojený s celkovým oživením. Je reakcí na úspěch (Nakonečný, 2012, s. 320).

1.3 Funkce emocí

I emoce plní určité funkce, které jsou v našem životě důležité. Emoce ovlivňují lidský život, plní důležitou funkci v sociálním životě a mají významné poslání v našem psychickém vývoji. Budu se zabývat intrapersonální, sociální a vývojovou funkcí emocí. Kde se zaměřím především k otázkám „jak a čemu“ slouží emoce.

1.3.1 Intrapersonální funkce

Emoce mají kapacitu vychýlit nás ze stavu homeostázy, což se na první pohled může jevit nevýhodné, ovšem uvážíme-li potřebu dlouhodobě vzdorovat nějaké výzvě (ať už je to příležitost, nebo ohrožení), vyplývá to, že se náš fyziologický stav musí dynamicky přizpůsobovat. To je přesně funkce emocí: připravit dostatečný repertoár adaptivních reakcí i odpovídající kvantum energie. Poté co je nějaká výzva prostředí ovládnuta, není další po-

kračující modulace duševního stavu (např. aktivace vzbuzená emocí strachu nebo hněvu) dále přizpůsobivá. Smíříme-li se s nějakým problémem, uvědomujeme si stav uvolnění, případně uspokojení, potěšení. Tyto kladné emoce mají tzv. obnovovací efekt, což v případě fyziologické aktivace znamená návrat k autentickému vyrovnanému stavu (Stuchlíková, 2002, s. 90).

Jedním z nejtajuplnějších aspektů emocí je subjektivní pocitový stav, který provází například emoci hněvu, smutku či jakoukoli jinou emoci. Precizní popis hodnot takového subjektivního prožívání se zdá být velmi pracný úkol. Na druhou stranu se zdá, že lidé usilují poznat, jaký emoční stav prožívají. Je docela dobře možné, že subjektivní prožívání je obtížně vyslovitelné výrazy, a přesto dotyčný ví, kdy a jakou emoci (směs emocí) si uvědomuje (Stuchlíková, 2002. s. 91).

Důležitou intrapersonálních funkcí emocí jsou jejich schopnosti poskytovat asociativní struktury paměti. Prožíváme-li silnou emoci, často odhalíme, kdy jsme prožívali podobnou emoci. Fakt, že emoce jsou v provozu jako magnety pro podobné vzpomínky, vedla k úvahám, kterou emoce hrají při uchovávání a vybavování událostí z epizodické paměti (Stuchlíková, 2002, s. 92).

Je očividné, že jsou rozdíly mezi skupinami vytvářenými na základě zásadních zdrojů lidské variace, jako je například pohlaví, věk nebo kultura (muži versus ženy, mladí versus staří, Číňané versus Američané), v emočních kvalitách souvisejících jak s jádrovým systémem, tak s kontrolními mechanismy. Podobně jako při přemýšlení o skupinových nerovnostech, i individuální rozdíly jsou často formulovány v pojmech odchylek určitých skupinových norem („je příliš sentimentální“, „je nesnesitelně ustrašený“ apod.) (Stuchlíková, 2002, s. 92).

1.3.2 Sociální funkce

Výzkumy hledají vysvětlení, proč lidé mají emoce, jaké jsou důsledky emocí a jakou roli hraji emoce v sociálních interakcích (Stuchlíková, 2002, s. 93).

Sociální funkce emocí lze zvažovat z několika různých perspektiv. Sociálně-funkcionální přístup očekává, že lidé jsou svojí povahou sociální stvoření a že problémy přežití řešili vzájemně propojeni různými vztahy. Emoce jsou tak chápány jako prostředky spolupráce sociálních interakcí a vztahů potřebných pro řešení takových problémů. Jsou to dynamické

procesy, které zprostředkovávají vztah jedince k měnícímu se sociálnímu prostředí (Stuchlíková, 2002, s. 92-93).

1.3.3 Vývojová funkce

Emoce sociálně-kognitivnímu vývoji přispívají tím, že vedou člověka k přehodnocování svého očekávání a chování. Hněv je aktivován, pokud jsou naše cíle ohroženy nebo zmařeny. Tyto pocity pak aktivují náš zájem a pozornost a vedou nás k tomu, abychom přemýšleli, co můžeme i nemůžeme požadovat. Emoce napomáhají sociálně-kognitivnímu vývoji tím, že podněcují procesy mentální reprezentace a znalosti emocí. Reprezentace a znalosti emocí přispívají v předškolním věku vývoji sociálních dovedností a podporují utváření sebepojetí ve středním dětství (Stuchlíková, 2002, s. 95-96).

2 KONCEPCE EMOČNÍ INTELIGENCE

„Můžeme být právě tak šťastní, jak se rozhodneme.“ Theodore Roosevelt

V druhé kapitole se zaměřuji na objasnění koncepce emoční inteligence. Emoční inteligence je poměrně novým konceptem, který vzbuzuje mezi psychology a pedagogy diskusi s různými stanovisky. Vedle zastánců spojení konceptů emocí s inteligencí jsou zde i konzervativnější odpůrci, kteří dbají na to, aby pojmy emoce a myšlení (inteligence) byly přísně rozlišovány. Pokusím se objasnit toto téma, budu pracovat i s méně známým pojmem emoční gramotnost.

2.1 Vymezení pojmu emoční inteligence

Emoční inteligence je historický koncept, ale teprve nedávno (polovina 90. Let 20. Století) se na ni započalo nahlížet jako na významný ukazatel úspěšného životního stylu (Wilding, 2010, s. 5).

Emoční inteligence se stala součástí obecného povědomí teprve nedávno (Shapiro, 2009, s. 17).

Pojem „emoční inteligence“ aplikovali prvně v roce 1990 psychologové Peter z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou významné pro dosažení úspěchu. Patří k nim tyto emoční vlastnosti: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta (Shapiro, 2009, s. 14).

Koncepci emoční inteligence zpopularizovala kniha psychologa a novináře Daniela Golemana v roce 1995 (Pfeffer, 2003, s. 13).

Porozumění pojmu emoční inteligence požaduje zkoumání dvou složek, a to inteligence a emoce. Inteligence se aplikuje k charakterizování kvality poznávacích funkcí, jako je pozornost, paměť, vnímání, usuzování, abstraktní myšlení a hodnocení. Emoce patří do afektivní oblasti. Termín emoční inteligence obě domény propojuje (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí a kol., 2005, s. 11-12).

Kdo má emoční inteligenci, neměl by vnímat a usměrňovat jen vlastní pocity, ale také pocity těch druhých. Je důležitým nástrojem při řešení úkolů a zvládání konfliktů zejména v pracovní oblasti (Kanitz, 2008, s. 29).

Emoční inteligence je způsobilost jedince jednak rozpoznat a promyšleně zvážit city druhých lidí, jednak rozpoznat, rozvíjet a vhodně prosazovat své vlastní city při zvládnutí různých sociálních situací. Komplex emočních schopností jedince lze pojmenovat jako specifické kompetence. Rozlišují se kompetence vzhledem k vlastní osobě: sebeuvědomování, sebekontrola a motivace. Dále kompetence vzhledem k druhým lidem: empatie, umění ovlivňovat lidi a týmová práce (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 68-69).

Emoční inteligence souvisí jak s jeho významem pro výchovu a vzdělávání dětí, tak i jeho význam přesahuje do pracovního procesu a ve skutečnosti do všech mezilidských vztahů a projevů (Shapiro, 2009, s. 15).

Emoční inteligence představuje myšlenku, že lidé se liší ve svých emočních dovednostech a že tyto jejich rozdíly se odrážejí v jejich reálném životě. Můžeme očekávat, že rozvinuté interpersonální dovednosti vysoce emočních inteligentních lidí povedou k většímu úspěchu. Všechny modely emoční inteligence však tvoří jádro, jehož součástí jsou intrapersonální komponenty, jako je například regulace nálad a zvládání stresu, a interpersonální komponenty, například vnímání emocí a sociální dovednosti (Schulze, Roberts, 2007, s. 128).

Emoční inteligence není vybudována na tom, jak je dítě chytré, ale na tom, čemu říkáme osobnostní rysy nebo prostě „charakter“. Výzkum dokazuje, že emoční a sociální dovednosti mohou být důležitější pro úspěšnost člověka v životě, než jeho schopnost intelektuální (Shapiro, 2009, s. 14).

Význam emoční inteligence je více zahalenější. Neexistuje nějaký test na měření emoční inteligence a ani zatím nemáme nástroje, jak tento nový a netradiční koncept měřit. Ale skutečností zůstává, že i kdyby nebylo nikdy možné měřit emoční inteligenci, přesto to vždy bude významný pojem. I když nemůžeme měřit většinu sociálních a osobnostních rysů, jako je sebevědomí, laskavost nebo ústa k druhým, můžeme je v dětech rozpoznat a uznat, že jsou významné. Lidé intuitivně chápou význam a důležitost emoční inteligence a přijali pro ni zkratku EQ. Emoční inteligence je mnohem méně geneticky zatížená jako

rozumová inteligence, což umožňuje rodičům a vychovatelům příležitost navázat tam, kde skočila příroda, a zvětšit tak šance dítěte na úspěch (Shapiro, 2009, s. 17).

První ze tří zásadních složek emoční inteligence je vnímání vlastních pocitů. Mnozí lidé v naší společnosti byli často vychováváni v emočně chudém prostředí a s postupem doby se naučili své pocty potlačovat. Nepředstavuje to vlastně nic jiného, než se tito lidé nenaučili své pocity promyšleně chápat. Emoční inteligence se vlivem výchovy a v průběhu dalšího života může dále rozvíjet, nebo být naopak potlačována. Druhá stěžejní složka je vnímání pocitů druhých lidí, jež se někdy označuje pojmem empatie. Je to schopnost rozpoznat pocity druhého člověka, přeložit si je do svého pocitového sytému a vhodně na ně reagovat. Tato schopnost je v sociálním životě důležitá. Třetím aspektem emoční inteligence je zacházení s emocemi obojího druhu. Nestačí, když si jedinec uvědomuje své vlastní pocity, ale přitom má minimálně rozvinutou schopnost vcítění. Může donekonečna probírat s ostatními své pocity, ale bohužel mu chybí schopnost naslouchat (Pletzer, 2009, s. 15-16).

Lidé s dobře rozvinutou emoční inteligencí získají v životě daleko častěji naplnění a spokojenosti a dokážou překonat svoje zlozvyky, které redukují jejich činorodost (Goleman, 1997, s. 44).

Stuchlíková (2012, s. 123) pracuje i s pojmem emoční gramotnost, kterou definuje takto: „Emoční gramotnost je chápána jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu. Emoční gramotnost tvoří určitý základ emocionální odolnosti, která nám umožňuje zvládat zátěže a dosahovat osobní integrity.“

Dále zdůrazňuje klíčové složky, které spadají pod emoční gramotnost. Patří do nich: emocionální sebeuvědomování (včetně chápání příčin emocí a schopnosti diferenciace mezi nimi), regulace emocí (včetně chápání sociálně přiměřených forem jejich vyjadřování), komunikace emocionálních obsahů (co cítím, co cítíš ty) a empatie, osobní rozhodování, při němž si uvědomujeme, co si myslíme a co cítíme usměrňování sociálních (Stuchlíková, 2002, s. 124).

Do emoční inteligence můžeme zařadit pojem mentalizace, jde o schopnost sebereflexe a fungování v interpersonálních vztazích. Vyvíjí se v průběhu celého dětství v interakci dospělých blízkých s vyzrálejšími jedinci, které by měli být laskavé, zřetelné a zrcadlící. Jde o

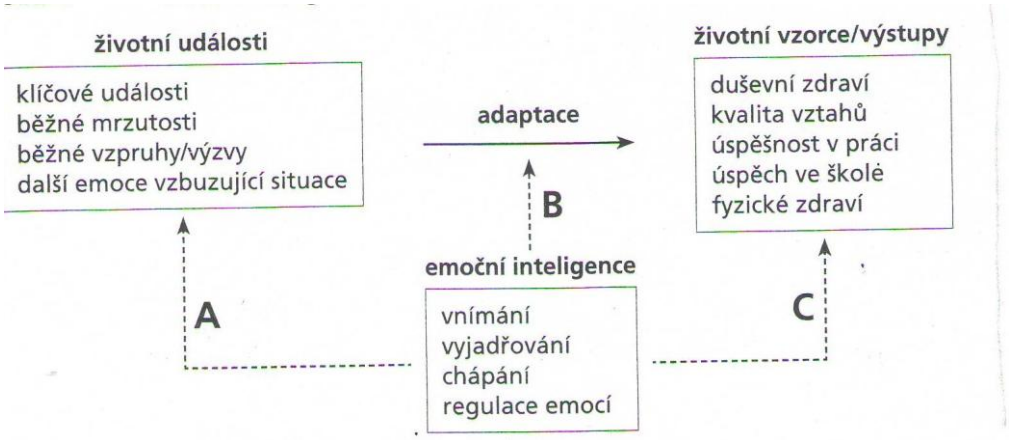
schopnost umožňující dítěti odlišovat vnitřní procesy od interpersonálních událostí (Unger, 201, s. 109-117).

Vývoji této schopnosti předchází vývoj schopnosti regulace afektů, opakovaná zkušenost zrcadlení k vývoji této schopnosti přispívá. Vyjádření rodičů, které negativní afekt snadno zahltí a projevují emoce realisticky a nezřetelně, tento vývoj narušují. Dítě přichází o možnost rozeznání rozdílu mezi skutečným stavem a jeho reprezentací (Fonagy a Targetová, 2005 In Unger, 2010, s. 109-117).

2.2 Vliv emoční inteligence na život

Emoční inteligence má nepochybně vliv na každodenní život jedince. Na obrázku č. 1 předpokládáme, že lidí s nízkou emoční inteligencí se důře adaptují na stresové situace. Lidé s vysokou mírou emoční inteligence se mnohem lépe adaptují na negativní životní situace. Obrázek č. 1 poukazuje i na to, co emoční inteligence není. Není všelékem na problémy, netvoří vlastní proces adaptace, netvoří samo o sobě ani duševní zdraví, kvalitu vztahů, či pracovní úspěšnost. Je to něco, co nám pomáhá těmto jevům porozumět (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí a kol., 2005, s. 14-15).

Obrázek 1Vliv emoční inteligence na každodenní život (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí a kol., 2005, s. 15)

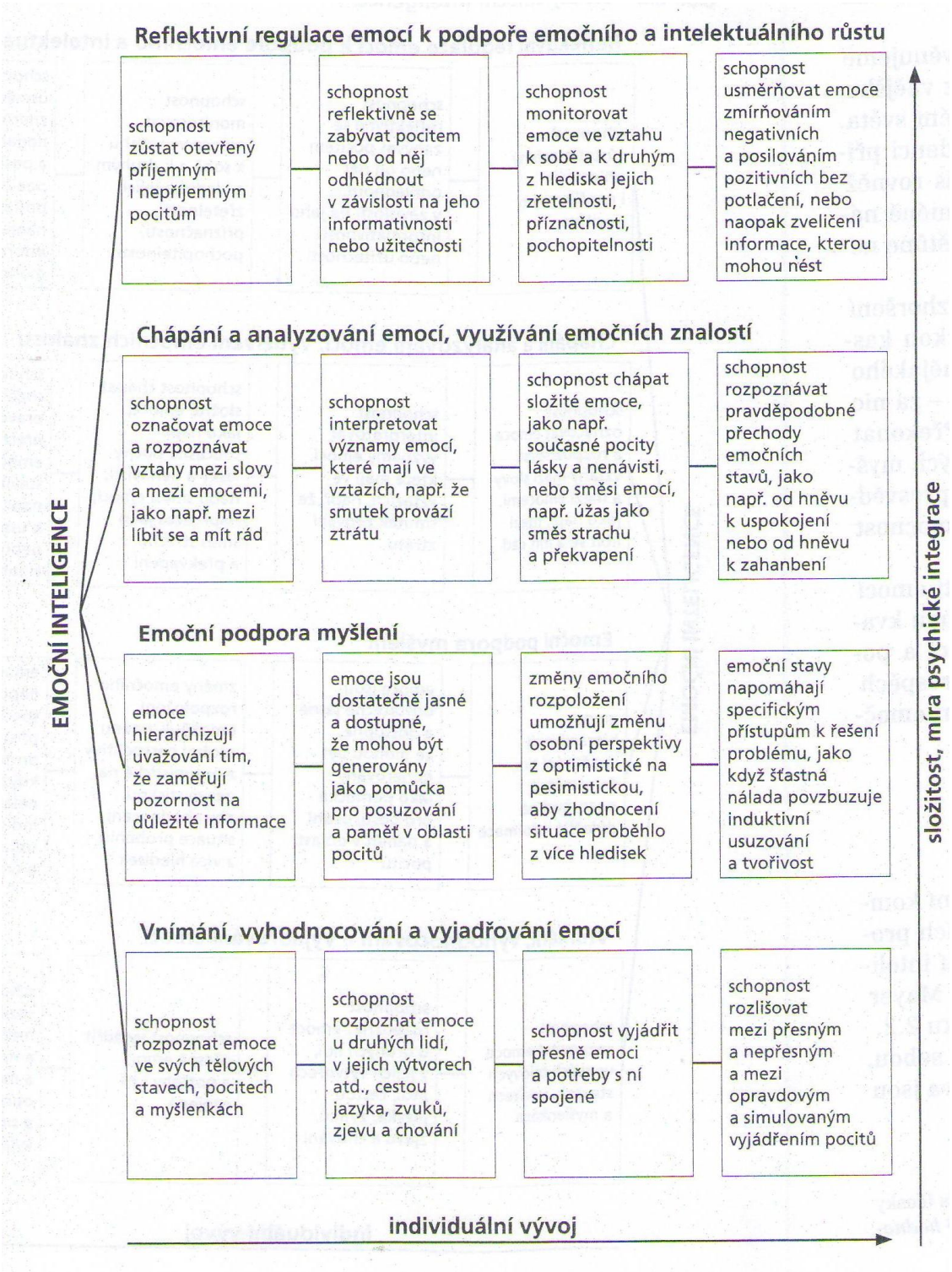


2.3 Složky emoční inteligence

V nadcházejícím obrázku nejlépe porozumíme tomu, co všechno zahrnuje emoční inteligence. Tzv. složky emoční inteligence jsou uvedeny v následujícím schématu na obrázku

č.1. Čtyři složky emoční inteligence jsou vyznačeny v liniích nad sebou a k nim jsou zleva doprava uvedeny vývojově na sebe navazující schopnosti (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí a kol., 2005, s. 24-25).

Obrázek 2Složky emoční inteligence (Stuchlíková, Prokešová, Krejčí a kol., 2005, s. 25)



3 EMPATIE

„Nauč se pozorně poslouchat, co druhý říká, a ze všech sil usiluj vcítit se v myšlení mluvícího.“ Marcus Aurelius

V třetí kapitole se zabývám empatií, stádii empatie a zaměřuji se i na emoční vývoj s důrazem na batolecí a předškolní věk dítěte. Dále se věnuji složkám procesu empatie.

3.1 Definice empatie

Pojem empatie pochází ze staré řečtiny: em – v a pathos – cítění, pocity a utrpení (Prekopová, 2004, s. 16).

Proces vcítění je náročný proces, vyžaduje kombinaci schopností jako je spolehlivé vnímání sama sebe, sebereflexe, včetně vědomí vlastní identity; úcta k druhému; umět se vzdát sama sebe ve prospěch ostatních, vzdát se i sebelásky a namísto toho vzít ohledy na ostatní; a schopnost představit si situaci druhého i schopnost mentální kombinace potřebné k nabídnutí vhodné pomoci (Prekopová, 2004, s. 111).

Empatie je uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů druhého člověka a úsilí je pochopit a porozumět jim (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 69).

Empatie je chápání zájmů a emocí druhých lidí. Je to schopnost vidět situaci i z jejich hlediska, je to úcta rozdílů v pocitech a názorech druhých lidí (Goleman, 1997, s. 286).

Empatie je schopnost vkročit do mysli a osobnosti druhého a tím ve své představivosti prožívat jeho pocity a vnitřní emoce. Prostřednictvím empatie přicházím na nepřímé signály, „emoční nápovědy“, které by jinak mohly uniknout naší pozornosti (Wood, 2003, s. 73).

Rogers (1998, s. 126-127), ve své knize popisuje empatický způsob bytí několika aspekty. Je to integrování do osobního percepčního světa druhého a dokonalého zabydlení se v něm. Je třeba být senzibilní k proměnám pociťovaných významů proudících v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku neboli čehokoli jiného, co druhý zažívá. Znamená to dočasně žít životem druhého člověka, vyznat se v něm citlivě a zříct se vlastního hodnocení. Očekává to pociťovat obsahy, kterých si je ten druhý sotva vědom, avšak neusilovat se o odkrytí zcela nevědomých pocitů, neboť to by ho příliš ohrožovalo. Patří sem též formulování vlastních pocitů vztahujících se ke světu druhého, přičemž aspekty, jejichž se protějšek obává, jsou posuzovány svěžím a rozvážným pohledem. Předpokládá to intenziv-

ně potvrzovat správnost svých pocitů s míněním druhého a nechat se vést reakcemi, které od něho dostávám. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho či jejím duševním světě. Upozorňováním na možné významy v toku prožívání se druhému jedinci dostává pomoci v soustředění se na přínosné zdroje a v naprosté prožívání jejich významů, což vede k plynulejšímu toku jeho prožívání. Být takovým způsobem s druhým představuje prozatím odsunout vlastní názory a hodnoty s cílem vejít do jeho světa bez předsudků. Svým způsobem to také znamená vzdát se svého „já“. Toho se mohou dovolit pouze lidé, kteří jsou si sami v sobě natolik jisti, že se nemusí obávat toho, že by se ve světě druhého člověka vytratili – ať se ukáže být sebevíc podivným či bizarním.

3.2 Stádia empatie

Vývojoví psychologové tvrdí, že proces empatie má ve skutečnosti dvě složky a to emoční reakci vůči druhým a kognitivní reakci. Emoční reakce se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života dítěte a kognitivní reakce určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného. Emoční vcítění můžeme sledovat už u většiny dětí během prvního roku života, kdy se miminka otáčí za jiným dítětem které pláče, a často se také rozpláčou (Shapiro, 2009, s. 49).

Mezi jedním a druhým rokem života vstupují do druhého stádia vcítění. Děti si začínají uvědomovat, že neštěstí jiné osoby není jejich vlastní. Většina batolat intuitivně usiluje snížit neštěstí druhých. Ale nejsou si přesně jista, vzhledem ke svému nevyvinutému kognitivnímu vývoji, co by měla dělat, což vede k empatickému zmatku. Dětem se postupně vyvíjí jejich schopnost vnímat a chápat, děti se učí jednotlivé projevy emočního stresu druhých rozeznávat a jsou schopny svůj zájem o ně sladit s vhodným chováním (Shapiro, 2009, s. 49-50).

Věk šesti let představuje počátek stádia kognitivní empatie neboli rozumového vciťování. Jde o schopnost, podívat se na věc z hlediska druhé osoby a podle toho jednat. Dítěti umožňuje rozpoznávat, kdy má jít za svým nešťastným kamarádem a kdy ho má nechat o samotě. Kognitivní empatie nepožaduje emoční komunikaci (jako pláč), protože dítě má již vyvinutý vnitřní cit nebo vzor pro to, jak se může určitá osoba vcítit ve stresové situaci, ať to dává najevo, nebo ne (Shapiro, 2009, s. 50).

Mezi osmým a dvanáctým rokem rozšiřují děti svou schopnost vcítěni i mimo osoby, které znají nebo je vidí před sebou, na skupiny lidí, s nimiž se nikdy neshledaly. Toto stádium se nazývá abstraktní empatie. V tomto stádiu formulují děti svůj zájem o lidi, kteří nemají ty podmínky jako ony, ať už žijí na konci druhé ulice, nebo na druhém konci světa. Když si děti těchto odlišností všímají a reagují na ně dobročinnými či obětavými skutky, můžeme se domnívat, že se již plně vyvinula emoční dovednost vcítění (Shapiro, 2009, s. 50).

3.3 Vývoj empatie

Empatie je vrozená schopnost.

Už dítě v těle matky, chce být matkou láskyplně přijímáno. Toto „radostné sdělení" získává od matky skrze vcítění. Dítě je s ní spjato nejen duševně, ale i tělesně. Pro nenarozené dítě je důležité, jak se matka umí do něj vcítit. Čím více pociťuje jeho pohyby, tím intenzivněji laská dítě, když si hladí břicho. A tělesného kontaktu přibývá stále víc. Po porodu chce dítě navázat tytéž pocity, než přišlo na svět. Symbiotická vazba na matku pokračuje aktivním vnímáním. Dítě se snaží napojit na matku, vlastní silou se snaží doplazit k bradavce, chytne ji ručičkou a saje mlezivo. Když matka napodobuje zvuky, které vydává dítě, tak dítě cítí, že mu matka rozumí a že ho akceptuje. Tím mu matka nabízí biologické zrcadlo, kde může vnímat samo sebe a poznávat se. Tato těsná vazba pokračuje ještě alespoň dva roky po porodu. Až s rostoucím vědomím vlastní identity, se rodí potřeba odpoutat se od matky. I na tento vzdor musí matka odpovídat, protože i tyto pocity patří k polaritě lásky. Dítě by mělo být posilováno nejlépe v jejím náručí. Emoční základ lidství dostává dítě na základě ženské emocionality a ženské péče. Přibližně od osmého měsíce, ve „fázi obávání" se nastavují výhybky. Dítě zjišťuje, že se může spolehnout na chápající a očekávatelné reakce matky i otce. Později dítě postupně přenáší své zkušenosti z domova na okolní svět. Využívá stále víc vlastního rozumu. Na základě vlastního vnímání může pocítit, že plačící dítě ve školce potřebuje ukonejšit. Proto se ho pokusí utišit v náručí, ale většinou naráží na odpor, protože cizí dítě se rádo nechává ukonejšit vlastní matkou. Je to jedna z nejdůležitějších zkušeností, pokládající základní kámen schopnosti vcítit se. Je to schopnost vidět druhé a současně vidět sebe z perspektivy druhých, přičemž na mě dokáží i ostatní pohlížet mou perspektivou (Prekopová, 2004, s. 117-120).

3.3.1 Batolecí věk

V průběhu batolícího věku (od jednoho zhruba do tří let) se rozvíjí schopnost empatie. Děti se dokáží vcítit do prožitků druhých. Dovedou, do jisté míry, rozpoznat emoční ladění rodičů a přizpůsobit mu své chování. Dešifrují s pomocí empatie význam situace i svého chování. Na dítě působí citové projevy jiných lidí a tím má tendenci k jejich obdobnému prožívání jako oni. Batole nedovede odlišit emoce jiných lidí od svých vlastních prožitků. Směje se, když se usmívá jiný člověk, pláče, když pláčí ostatní děti. Rodiče pomohou ve vývoji empatických schopností tím, že dítě učí rozlišovat a uvědomovat si vlastní emoce. S vývojem pak děti lépe chápou pocity ostatních a mezi druhým a třetím rokem se empatie rozvíjí a dokáží se vcítit do různých emočních stavů (Sazeni, Mumme a Campos, 1998 In Vágnerová, 2005, s. 143 – 144).

okolo dvou let začíná většina batolat navazovat vztahy k druhým dětem svého věku. Oboustranná interakce dětí je zprvu omezena na krátké výměny pozornosti, popotahování o různé věci, ale i nabízení hračky druhému dítěti či neumělé pokusy o utišení (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 81).

3.3.2 Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není stanoveno jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně, to znamená nástupem do školy (Vágnerová, 2005, s. 173).

Postupně se rozvíjí orientace v emocích jiných lidí a i schopnost empatie, která je pokládána za součást emoční inteligence. Emoční projevy jiných lidí posuzují děti v mladším školním věku zaujatě a situačně. Zkušenosti s vlastním emočním prožíváním bývají integrovány až okolo pěti až šesti let. Předškoláci v tomto věku dokáží lépe rozpoznat skutečné emoční prožitky. Děti v období staršího předškolního věku vědí, že lidé svoje emoce nemusí dávat vždy najevo. V šesti letech si dokáží uvědomovat, že vnější projev může sloužit i k maskování skutečného emočního stavu. Předškoláci poznávají, že různí lidé nedávají svoje emoce najevo ve stejné míře (Vágnerová, 2005, s. 199 – 200).

3.4 Složky procesu empatie

„Vcítění je složitý vnitřní proces skládající se z následujících složek:

- Jsem připraven/a vžít se do situace mého protějšku (Jak se ti v této situaci vede?) a uvědomit si jeho pocity (Co cítíš?).
- Srovnávám jeho a svoje pocity. (Znám tyto pocity? Co jsem tehdy cítila já? Dokážu alespoň představit jeho rozpoložení?)
- Vytyčuji jasnou hranici mezi mým Já (subjekt) a Ty (objekt), abych situaci viděl/a po jeho/jejím zorným úhlem, a ne pod mým vlastním. (dívám se na tebe, slyším tě, cítím tě. Vidím, že se ti daří jinak než mně.)
- Teprve když se chvíli nezabývám sám/sama sebou (aniž na sebe ovšem zapomínám), mohu svůj protějšek pochopit z jeho pohledu a jeho citového rozpoložení, citově se s ním sladit a dojít s ním emočního souzvuku. (No ano, vím, nebo si alespoň dokážu představit, jak ti je. Vlastně bych o tobě potřeboval/a vědět ještě víc, abych tě pochopil/a lépe.)
- A teprve poté mu mohu jednáním vyjít vstříc nebo se mu nabídnout. (co pro tebe mohu udělat, aby se ti dařilo lépe a věděl jsi, že nejsi sám?)“

(Prekopová, 2004, s. 110-111)

4 STRATEGIE VEDOUCÍ K ROZVOJI EMPATIE

Čtvrtou podkapitolu věnuji strategiím vedoucí k rozvoji empatie. Zaměřím se na rozvoj vnímání vlastního těla, zdůrazním schopnost vyjadřování pocitů. Dále se upozorním na komunikaci, se kterou úzce souvisí rozvoj schopnosti vyjadřování a naslouchání.

4.1 Rozvoj vnímání vlastního těla

Svět vnímáme prostřednictvím těla, je domovem, a zároveň naším nástrojem. Tělo je příjemcem informací a výrazem naší identity. Smysly přijímáme podněty, kterým rozumíme a reagujeme na ně. Následkem toho jsou určité emoce a myšlenky. Přesné vnímání těla a správné rozlišování pocitů vytváří sebejistotu. A tak dochází k uvolnění napětí a vyjadřování emocí (Pfeffer, 2003, s. 23).

4.2 Vyjadřování pocitů

Schopnost vyjadřování pocitů je pro rozvoj empatie taktéž důležitá. Zaujal mě úryvek z knihy Způsob bytí, kde Rogers popisuje, co způsobuje v člověku umění vyjádřit city.

„Cítím se být obohacen, mohu-li si upřímně vážit, mít rád či milovat druhého člověka, a mohu-li tyto city vyjádřit. I jako mnoho lidí, i já jsem se kdysi bál toho, že mne někdo přistihne, jak dávám své city najevo. „Když ho budu mít rád, ovládne mne.“ „Pokud ji budu milovat, pokouším se jí ovládnout.“ Domnívám se, že jsem vykonal velký kus cesty k tomu, abych byl v tomto ohledu méně bázlivý. Zvolna jsem poznával, stejně jako moji klienti, že něžné, pozitivní city není riskantní ani věnovat, ani přijímat.“ (Rogers, 1998, s. 32)

Uznávat nebo milovat druhého a být uznávám a milován druhým je prožíváno jako zážitek, který napomáhá k růstu osobnosti. Člověk, který je nesobecky milován, prospívá a rozvíjí své jedinečné „já“. Člověk, který nezištně miluje, je duševně obohacován (Rogers, 1998, s. 34).

4.3 Efektivní komunikace

Komunikace s druhými lidmi znamená vzájemně si verbálně i neverbálně sdělovat myšlenky, představy, emoce, postoje a nálady. Můžeme to dělat vědomě nebo nevědomě a můžeme při tom dopracovávat k destruktivním i konstruktivním výsledkům podle toho, jaký

způsob komunikace volíme. Konstruktivní komunikace očekává, že máme jasno o svých vlastních představách, přáních a emocích, že zvládneme vnímat své vlastní pohnutky a rozumět jim. Patří k tomu i schopnost a přání naslouchat člověku, se kterým hovoříme, a snaha mu porozumět. Komunikace je podstata každého vztahu s druhými lidmi. Je základní dovedností, z níž vyrůstá každé umění mezilidských vztahů (Pfeffer, 2003, s. 14-15).

Výběr správných slov má zásadní význam, chcete-li se naučit s lidmi lépe komunikovat. Je důležité se naučit popsat, po čem toužíte, druzí vás budou moci snáz podporovat, jestliže přesně porozumí tomu, co si přejete. Lidé, kteří neumějí dobře komunikovat, používají určité opakující se fráze, aby své přání konkrétně popsali (Pletzer, 2009, s. 150).

4.4 Rozvoj schopnosti vyjadřování a naslouchání

Rogers (1998, s. 22-24) ve své knize zdůrazňuje důležitost naslouchání. Tvrdí, že je pro něj potěšení, když může někomu naslouchat. Pokud někomu skutečně naslouchá, tak je s ním v kontaktu a obohatí to jeho život. Důležité je naslouchat do hloubky, to znamená, že slyší slova, myšlenky, citové zabarvení, osobní významy, a dokonce i to, čeho si mluvčí není ani vědom. Potěšilo ho, že dokáže naslouchat, protože tím vždy otevřel cestu k opravdové komunikaci.

Naslouchá-li člověku někdo, kdo s ním soucítí, umožňuje mu naslouchat lépe sobě samému a být empatičtější ke svému vnitřnímu a jeho nejasně uvědomovaným významům (Rogers, 1998, s. 139).

Technika aktivního naslouchání poslouchám, co druhý říká, a opakujeme pak vlastními slovy, co jsme slyšeli. Partner vnímá, že mu rozumíme. Základem této techniky je respektující postoj vůči druhému. Pozitivnímu efekty jsou vzájemné porozumění, odstraňování nedorozumění a získávání informací (Pfeffer, 2003, s 92).

4.5 Mít naplněny základní potřeby

Základní potřeby, jako je hlad, únava, vyčerpání, touha po pohybu a další, jsou signály, které tělo vysílá a tyto zprávy je nutno nejdříve vnímat a porozumět jim, abychom na ně mohli reagovat (Pfeffer, 2003, s. 23).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 NÁVRH TECHNIK PRO ROZVOJ EMPATIE U DÍTĚTE

Dnešní společnost je založena na individuálním úspěchu, rodí se i mnoho jedináčků a tyto kulturní faktory mohou empatii oslabovat. Proto je nutné podporovat rozvoj empatie už od dětského věku. Praktická část bakalářské práce představuje návrh technik pro rozvoj empatie u dítěte.

5.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části je vypracovat návrh technik pro podporu rozvoje empatie u dítěte a sekundárním cílem je aplikovat návrh do praxe a evaluovat ho pomocí učitelek mateřských škol.

5.2 Cílové kompetence

Cílové kompetence jsem rozčlenila na kognitivní, afektivní, psychosociální a psychomotorické.

5.2.1 Kognitivní kompetence

Dítě se dokáže samostatně vyjadřovat.

Dítě dokáže naslouchat druhým.

Dítě samostatně vyjadřuje svoje myšlenky.

Dítě dokáže vnímat, myslet a pochopit, že druhý má jiné vnitřní psychické obsahy.

5.2.2 Afektivní kompetence

Dítě umí vyjadřovat své pocity a emoce.

Dítě umí reflektovat emoce a myšlenky druhých.

Dítě je schopno zrcadlit výraz druhého dítěte (dospělého).

5.2.3 Psychosociální kompetence

Dítě napodobuje pozitivní chování druhých dětí.

Dítě dokáže zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je.

Dítě dokáže volit výstižnou slovní zásobu.

Dítě spolupracuje s ostatními dětmi, projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, zajímá se o druhé.

5.2.4 Psychomotorické kompetence

Dítě dokáže vnímat vlastní tělo svými smysly.

Dítě dokáže ovládat dechové svalstvo.

Dítě dokáže pantomimicky znázornit emoce.

5.3 Věk dětí

Tento návrh je určen pro děti předškolního věku.

5.4 Průběh návrhu

Návrh technik pro podporu rozvoje empatie u dětí předškolního věku se skládá z šestnácti her. Návrh není časově omezený a doporučuji aktivity zařazovat během celého roku. Primárně je návrh psaný pro podmínky mateřských škol, ale také může poskytnout inspiraci každému, kdo by se chtěl zabývat tímto tématem. Návrh je pouze inspirací a nabídku technik si může každá učitelka přizpůsobit podmínkám v mateřské škole.

Struktura her

Nejdříve se chci věnovat struktuře her, které popíšu v následující tabulce. Tabulka obsahuje název hry, pomůcky, metody a organizační formy.

Tabulka 1Struktura her

Název hry	**Pomůcky a prostředky**	**Metody**	**Organizační formy**
Po každé aktivitě		Rozhovor Popis	Komunitní kruh
Co by byl, kdyby	Míček	Rozhovor	Komunitní kruh

		Demonstrace Popis	
Daruji ti tento „dárek“, protože	Symbolický předmět (kamínek, míček, ..)	Rozhovor Demonstrace Popis Nácvik praktických dovedností	Komunitní kruh
Masáž dlaně	Cd s relaxační hudbou CD přehrávač Podložka	Relaxace Masáž Popis Demonstrace	Relaxace
To jsi ty?	Kreslící materiál Balicí papír Nůžky	Popis Demonstrace Rozhovor	Řízená činnost
Had	Tělocvična Šátky	Popis Demonstrace Pohybová hra	Pohybová hra
Kdybych žil jako zvíře, byl bych	Kreslící materiál Výkresy A3	Popis Demonstrace Rozhovor	Řízená činnost
Sochy	Šátky	Hry Popis Demonstrace	Pohybová hra
Auta	Šátky	Popis Demonstrace	Pohybová hra

Míčková masáž	Pěnové míčky	Popis Masáž Relaxace	Relaxace
Relaxace s pivními tácky	Velký počet pivních tácků CD s relaxační hudbou CD přehrávač	Popis Relaxace	Relaxace
Obrázek se zavřenýma očima	Šátky Velké množství víček od PET lahví	Popis Demonstrace Rozhovor	Řízená činnost
Příběh o chlapci, který se nechce mýt		Rozhovor Popis Demonstrace	Řízená činnost
Asociace	Různé předměty – láhev, krabice, lampa, květina, …	Popis Rozhovor	Komunitní kruh
Místa si vymění	Židle	Popis Demonstrace	Pohybová hra
Vyřešíme problém		Popis Demonstrace Rozhovor Dramatizace	Řízená činnost

5.4.1 Po každé aktivitě

Děti jsou ve dvojicích. Jedno dítě si lehne na podložku, druhé dítě ho pozoruje a všímá si maličkostí, jako jsou například různé projevy těla u kamaráda. Učitelka dětem může pomoci navodit správné pocity otázkami typu: „Vidíte, jak se břicho kamaráda zvedá a zase klesá?“, Vidíte, jak se u kamaráda nosní dírky stahují a roztahují?, Zkuste si všimnout pohybů očních víček.“, Slyšíte nádech a výdech kamaráda?“, „Podívejte se na krk kamaráda, pohybuje se na něm něco?“, „Jakou má kamarád barvu obličeje?“, …

5.4.2 Co by byl, kdyby

Děti sedí v kruhu na koberci. První začne paní učitelka (drží v ruce míček): „Děti, kdybych byla květinou, byla bych …?“, (například tulipánem). Paní učitelka nedopoví větu a děti se snaží do paní učitelky vcítit a podle toho odhadnout, co by mohla být. To dítě, které uhádne, co paní učitelka chce být, může pokračovat. Převezme si od učitelky míček. Mohou se použít i jiná témata, jako například hračka, jídlo, zvíře, ovoce, zeleniny, dopravní prostředek, profese, …

5.4.3 Daruji ti tento „dárek“, protože…

Tato hra je vhodná i v den, kdy má některé z dětí narozeniny. Děti sedí s paní učitelkou v kruhu. Začne paní učitelka, má v ruce symbolický předmět (kamínek, míček, atd.) otočí se na dítě po své pravici a říká: „Davídku, daruji Ti kyblík s bábovičkami, protože máš rád hry v písku.“. Davídek poděkuje a pokračuje dál k dalšímu dítěti. Takto se vystřídají všechny děti.

5.4.4 Masáž dlaně

Děti jsou ve dvojicích. Jedno dítě si pohodlně lehne na koberec (podložku), druhé dítě mu začne masírovat jeho ruku. Učitelka pustí relaxační hudbu a postupně dětem říká, co mají masírovat. Začne se u zápěstí, přechází se do celé dlaně, poté k palci a postupně ke každému prstu a zase zpět. Promasíruje se i druhá ruka a pak se děti vymění.

5.4.5 To jsi ty?

Děti si ve dvojicích navzájem obkreslí své tělo na balicí papír o rozměru 1.5m. Po té dokreslí oči, vlasy a oblečení (jejich barvu, vzhled a tvar) kamarádovi. Děti mohou během

kreslení mezi sebou vést dialog, tím mohou získat hlubší náhled toho druhého. Pak se figura vystřihne a děti hovoří o tom, jak nakreslily svého kamaráda. Proč mu nakreslily takovou barvu očí, vlasů, …

5.4.6 Had

Pro tuto hru je potřebný větší prostor, jako je tělocvična, nebo školní zahrada. Nejdříve se začíná s menším počtem dětí. Učitelka zvolí jedno dítě, které bude vést a ostatní utvoří zástup a chytnou se dítěte před sebou za ramena, nebo podle šikovnosti dětí za ruce. První dítě, které vede, má otevřené oči, ostatní děti je mají zavřené, nebo zavázané šátkem. Jak děti zvládnou vázanou chůzi, mohou se přidávat po trase překážky.

5.4.7 Kdybych žil jako zvíře, byl bych

Každé dítě nakreslí na výkres A4, popřípadě A3, samo sebe v podobě zvířete, kterým by chtěl být. Potom se tyto kresby posbírají a vyskládají na koberec. Děti si je prohlíží a hádají, kdo se nakreslil jako medvěd, kůň, motýl, …

5.4.8 Sochy

Děti jsou ve dvojicích. Stojí naproti sobě a dotýkají se dlaněmi. Jedno dítě z dvojice je socha, má zavázané oči šátkem a napodobuje pohyby vedoucího dítěte. Dítě pohybuje nejen rukama, ale celým tělem, podle šikovnosti dítěte (dřepne si, ukloní se v bok, atd.). Poté si role vymění.

5.4.9 Auta

Děti jsou ve dvojích. Jedno dítě bude mít zavázané oči šátkem a chytne se za ramena druhého dítěte. Druhé dítě bude vést. Dítě, které vidí, ho začne provádět po prostoru tak, aby se dokázalo vyhnout ostatním dětem. Pokud mají děti dokonale zvládnutou techniku, mohou zrychlovat chůzi. Navzájem se dvojice vymění. Jak tuto techniku děti zvládnou, mohou se pokusit vést dítě, které nevidí, bez držení. Pro směr chůze si dvojice navzájem vymyslí signály (poklepy na ramena, …).

5.4.10 Míčková masáž

Ve dvojici provede jedno dítě uvolněný leh. Druhé dítě uchopí pěnový (masážní) míček a krouživým pohybem míčku jemně masíruje končetiny a trup kamaráda. Totéž opakujeme v opačné poloze na břiše. Tuto techniku můžeme provádět i s dvěma míčky najednou.

5.4.11 Relaxace s pivními tácky

Děti utvoří dvojice. Jedno dítě z dvojice si lehne na podložku a druhý na něj za doprovodu relaxační hudby pokládá pivní tácky. Po položení všech pivních tácků, nechá relaxující dítě chvíli odpočívat. Poté je zase jeden po druhém oddělává. Děti se ve dvojici vymění. Čím víc pivních tácků bude, tím je to pro děti zábavnější.

5.4.12 Obrázek se zavřenýma očima

Děti ve dvojicích sedí různě v prostoru. Jedno dítě má zavřené oči, má před sebou několik víček od PET láhví. Druhé dítě z dvojice mu říká, co má skládat za obrázek – domeček, sluníčko, strom. Druhé dítě může pomáhat dítěti tím, že mu podává víčka. Potom otevře oči, podívá se na svůj výtvor a hovoří o pocitech, které prožívalo. Může být i varianta s otevřenýma očima. Dítě, které skládá obrázek, neprozradí, jaký obrázek skládá. Druhé dítě hádá, co to je za obrázek.

5.4.13 Příběh o chlapci, který se nechce mýt

Paní učitelka vypráví příběh o chlapci, který je hrozně špinavý, protože se nechce mýt. Chlapeček vysvětluje mamince, že mu v mytí brání strašlivá zvířátka: „Slon ho chce kousnout do bříška“, „Had mu chce vytrhat všechny zuby!“, „Lev ho chce kousnout do zadečku!“. Děti mají za úkol mimicky napodobit zvířátka, o nichž je řeč. Mají hrůzostrašný výraz v obličeji. Po tom hrají chlapce, který si chrání bříško, zuby a zadeček. Učitelka se dětí zeptá, jak by se mohl chlapeček těchto zvířátek zbavit. Podle nápadů dětí, předvádějí, jak se zbavit zvířat. Pak vyjádří chlapečkovu úlevu a oddychnou si.

5.4.14 Asociace

Děti sedí v kruhu a společně pozorují daný předmět a pak uvažují: „Co mi to připomíná?“ Děti například pozorují stín lampy. „Co mi stín připomíná?, Jak vypadá?“ Děti si mohou

vyměnit místa, aby zjistily, že opravdu každé dítě vidí stín z jiného pohledu. Po té k těmto představám mohou děti vymýšlet i krátké příběhy.

5.4.15 Místa si vymění

Děti s výjimkou jednoho (může to být i učitelka), se sesednou v kruhu na židle. Zbývající dítě stojí uprostřed a říká: „Místa si vymění ti, kteří…“ (a doplní konkrétní společnou věc). Například: „…stejně jako já, mají modré oči.“, „…stejně jako já, mají rádi ovoce.“ …

5.4.16 Vyřešíme problém

Učitelka pracuje s menší skupinou dětí. Učitelka začne příběhem, v němž uvede určitý problém, který děti budou muset vyřešit pomocí scénky. Důležité je, aby děti pochopily daný problém. Příběh se může dětem několikrát zopakovat.

Příklad příběhu:

ZLOBIVÝ KAMIL

Kamil je sám. Ještě před chvílí si hrál s kamarády na let rakety na Mars, ale teď je sám.

Divíte se? Já ne.

Kamil chtěl sedět v kabině rakety jako první, kamarádi ale vybrali Zbyňka a tak Kamil Zbyňka kopl do boty. Na to Klárka řekla, že Kamil zkazí každou hru. Ihned potom se rozplakala, protože měla z ničeho nic vlasy plné písku.

Proto je teď Kamil sám. Pozoruje babočku, pak kopne do kamínku, neví, co by dělal dál a proto bloumá po chodníku a hvízdá si. Kamil se necítí výtečně, protože se nudí. Aby se tolik nenudil, pozoruje svůj stín.

„My si stačíme, viď? Řekne Kamil stínu a ani neočekává odpověď. Stín jakoby čekal na tuto otázku, protože okamžitě vyskočil ze země a postavil se vedle Kamila.

„Kde ses tu vzal?“ podivil se Kamil. „Kdo jsi, jak se jmenuješ?“

„Já jsem Kamil“ odpověděl zarmouceně stín. „ A přišel jsem za tebou, abys nebyl tak sám.“ Kamil se z ničeho nic začal svěřovat: Já jsem se právě pohádal s kamarády, Zbyňka jsem kopl do boty – a to jenom proto …

„Co mi to povídáš,“ zaškaredil se stín. „Vždyť jsem musel kopat s tebou.“ A tak strašlivě se zaškaredil, až Kamil ustoupil o dva kroky.

„Co ti je?“ zkoumal.

„Co mi je, co mi je?“ Křičel druhý Kamil. „A ty si myslíš, že je to nějaká radost, být stínem takového kluka, jako jsi ty? Musím se s tebou ustavičně prát, vytahovat se na menší děti, nadávat a… A přitom mě to vůbec nebaví!“

„Tak to nedělej,“ začal Kamil, ale hned zahanbeně zmlkl. Uvědomil si, že stín musí dělat přesně to, co dělá on sám…

Učitelka si určitými otázkami zkontroluje, zda příběh děti pochopily. Například: „Proč je teď Kamil sám?“, „Proč si děti nechtějí s Kamilem hrát?“. Poté se učitelka dětí zeptá, co by dělali na Kamilově místě (jít za kamarády a omluvit se jim, že už nebude kazit hru). A v tuto chvíli se děti mezi sebou musí domluvit a vyřešit tuto situaci. A tuto scénku zahrát do konce.

6 EVALUACE NÁVRHU

V této kapitole popisuji evaluaci návrhu. Výsledky dotazníkového šetření uvádím v tabulkách. Výzkum byl zaměřen na všechny učitelky mateřských škol – základní soubor. Výběrovým souborem bylo 10 učitelek v mateřské škole. Pro sběr dat jsem zvolila jako výzkumnou metodu dotazník pro učitelky (příloha č. 1). Návrh byl uveden do jedné z mateřských škol ve Zlínském kraji. Návrh byl podán v tištěné podobě a dotazník byl podán v elektronické podobě pro zpětnou evaluaci. Vybraná učitelka si návrh přečetla a realizovala vybrané techniky ve své třídě. Učitelky měly ve výběru technik úplnou volnost, mohly si vybrat všechny, nebo pouze jednu techniku. Subjektem návrhu byly děti ve věku od 5 do 7 let. Na realizaci vybraných her a vyplnění dotazníku jsem jim stanovila lhůtu jeden týden.

6.1 Výsledky evaluace

Pro evaluaci návrhu jsem využila dotazníkové šetření, které se zaměřovalo na využitelnost návrhu a případné další obohacení návrhu pro mateřské školy. Dotazník obsahuje otevřené a uzavřené otázky. Položek je celkem devět. Do dotazníku jsem zařadila oblasti týkající se přiměřenosti věku dítěte, srozumitelnosti návrhu, využitelnosti návrhu v praxi a obohacení pro děti. Jako další položky do dotazníku jsem začlenila oblasti týkající se let praxe učitelek, jestli jsou tyto techniky pro dítě přínosem a které se jim líbily a realizované techniky učitelkou. Výsledky dotazníkového šetření uvádím v níže vypsaných tabulkách.

Tabulka 2Výsledky dotazníkové šetření A

Učitelka	**Roky praxe**	**Přínos pro děti** **-klady a zápory**	**Využitelnost**	**Obohacení návrhu**
A	5	-rozvoj sociálního cítění, uvědomění a poznání kamarádů -být všímavý a zaměřit se na detaily -uvědomování si vlastního těla, podobností a odlišností s druhým -vytváření kladného sociálního prostředí	ANO	ANO -více pohybových prvků -spojení mladších dětí se staršími -práce ve dvojicích a ve skupinkách
B	10	-uvědomění si sama sebe a druhých -ujasnění hodnot -rozvoj komunikace a sociálních dovedností	ANO	NE

C	1	-naučit respektovat a tolerovat druhé lidi -snížení agresivity -pochopení bolesti druhých -pochopit cizí pocity	ANO	NE
D	25	Zápory: -většina her jsou statické, až na základní školu	NE	ANO -propojení her dohromady
E	5	-vcítit se do ostatních -pochopení co kamarád cítí	ANO	NE
F	6	- dobré metodické vodítko pro děti, které mají s empatií problémy -prohlubují empatii u citlivých dětí -rozvoj osobnostního růstu, lepší komunikace - učí naslouchat druhému - přijímat názory, respektovat a být respektován	ANO	ANO -zapracovat motivační aktivity a zahřívací techniky, pro lepší motivaci a uvědomění si tématu a technik
G	1	-lepší pochopení sebe - poznávání těla - vnímání svých potřeb i odlišnost potřeb kamarádů -vnímat co jim je a není příjemné	ANO	NE
H	2	-relaxační hry – pro uvolnění - děti přemýšlí a všímá si druhých dětí	ANO	NE
I	6	-rozvoj osobnostního růstu -rozvoj komunikace -umět naslouchat, přijímat názory a umět je respektovat	ANO	ANO -přidat aktivity, pro lepší pochopení daného tématu
J	21	-rozvoj komunikace -uvědomování si sama sebe a ostatních -rozvoj respektu k ostatním -pochopení, co druhý cítí -vnímání pocitů druhých	ANO	ANO -víc pohybových prvků

Tabulka č.2 obsahuje výsledky dotazníkové šetření deseti učitelek mateřské školy ve Zlínském kraji. Dotazník se věnoval Návrhu pro podporu rozvoje empatie u dítěte. V tabulce jsem paní učitelky označila velkými písmeny abecedy (A, B, C, atd.). Do kategorií

v tabulce uvádím roky praxe učitelky, přínos pro děti (jak kladný, tak i záporný), využitelnost pro praxi a pro mě nejdůležitější částí dotazníku byla položka obohacení návrhu o další prvky a metody.

Z výsledků vyplívá, že v mateřské škole působí tři učitelky s dlouholetou praxí, čtyři učitelky s průměrnou dobou praxe 5,5 let a tři učitelky s krátkou dobou praxe. V položce přínos pro děti se nejčastěji objevovaly odpovědi rozvoj komunikace a s tím i související umění naslouchat, dále uvědomění si sama sebe a druhých, vnímání pocitů druhých dětí. Objevovala se tu odpověď zaměřená na umění respektovat a být respektován. Pouze jedna učitelka, učitelka C, uvedla v dotazníku snížení agresivity u dětí a pochopení bolesti druhých. Je pozoruhodné, že tato učitelka má pouze jednoletou zkušenost s praxí. Zajímavá je položka týkající se využitelnosti pro budoucí praxi, kde pouze jedna učitelka (D) uvedla, že by návrh do praxe nezařadila. Jako důvod uvádí, že tyto hry jsou většinou statické a volila by je až pro žáky základních škol. V položce obohacení návrhu o další prvky se odpovědi lišily. Čtyři učitelky by návrh ničím neobohatily. Zajímavé na tom je, že z toho tři učitelky, jsou učitelky s krátkou dobou praxe. Odůvodňuji si to tím, že ještě nemají tolik zkušeností, jako ostatní učitelky. Zbylých šest učitelek, s delší dobou praxe, by návrh obohatily zejména o více pohybových prvků a o doplnění motivačních aktivit pro lepší pochopení daného tématu. Učitelka A uvedla více prvků: propojit mladší děti se staršími a doplnit o více technik zaměřené na práci ve dvojicích a ve skupinách. Učitelka D by propojila více her dohromady.

Tabulka 3Výsledky dotazníkové šetření B

Učitelka	**Srozumitelnost**	**Přiměřenost**	**Realizované techniky**	**Oblíbené techniky dětí**
A	ANO	ANO	Daruji ti tento dárek, protože	Děti hra zaujala
B	ANO	ANO	Sochy Místa si vymění	Sochy Místa si vymění
C	ANO	ANO	Masáž dlaně Had Auta Příběh o chlapci, který se nechce mít	Masáž dlaně Had Auta Příběh o chlapci, který se nechce mít
D	ANO	NE	Sochy	-

E	ANO	ANO	Míčková masáž Daruji ti tento dárek	Míčková masáž
F	ANO	ANO	Co by byl kdyby Masáž dlaně Daruji ti tento dárek Asociace	Co by byl, kdyby Masáž dlaně Daruji ti tento dárek Asociace
G	ANO	ANO i NE	Kdybych žil jako zvíře, byl bych Had Místa si vymění	Had Místa si vymění – trvalo déle, než ji děti pochopily
H	ANO	ANO	Relaxace s pivními tácky Míčková masáž Masáž dlaně Co by byl, kdyby Sochy Had – problém se zavázáním očí	Relaxace s pivními tácky Míčková masáž Masáž dlaně Sochy
I	ANO	ANO	Co by byl, kdyby Masáž dlaně Daruji ti tento dárek Asociace	Co bych byl, kdyby Masáž dlaně Daruji ti tento dárek Asociace
J	ANO	ANO	Daruji ti tento dárek Auta Míčková masáž	Daruji ti tento dárek Auta Míčková masáž

Tabulka č.3 obsahuje výsledky dotazníkové šetření. Do kategorií jsem zařadila srozumitelnost návrhu, přiměřenost návrhu pro věk dítěte, realizované techniky a jaké techniky se dětem líbily.

Pro všechny učitelky byl návrh srozumitelný. Osm učitelek uvedlo, že tyto techniky jsou přiměřené věku dítěte. Učitelka D uvedla, že techniky nejsou přiměřené věku a jako důvod uvádí, že se hodí až na základní školu. Avšak učitelka G označila odpovědi ano i ne, ale důvod neuvedla. Každá učitelka realizovala různý počet technik. Učitelky A a D realizovaly pouze jednu techniku. Učitelky B a E uskutečnily dvě techniky, každá s jiným výběrem technik. Učitelka B si vybrala techniky sochy a místa si vymění, učitelka E praktikovala míčkovou masáž a techniku daruji ti tento dárek. Šest učitelek si vybralo více technik. Nej-

více se objevovaly techniky masáž dlaně (celkem čtyřikrát), masáž dlaně (čtyřikrát), co by byl kdyby (třikrát), míčková masáž (třikrát). Nejčastější vybíranou technikou byla daruji ti tento dárek, kde tuto techniku se rozhodlo vyzkoušet pět učitelek. Celkem čtyři techniky nevyzkoušela ani jedna učitelka. Domnívám se, že si je nevybraly proto, protože by pro ně byly složitější na přípravu a na celkový čas. Techniky, které byly vyzkoušeny vždy jen u jedné z učitelek byly kdybych žil jako zvíře, relaxace s pivními tácky a příběh o chlapci, který s nechce mýt. Nevíce technik vyzkoušela učitelka H (dvouletá praxe), celkem šest. Zajímavá je položka, které techniky se dětem z realizovaných technik líbily. Šest učitelek uvedlo, že se dětem líbily všechny techniky, které s dětmi realizovaly. Učitelka E realizovala dvě techniky, ale dětem se líbila pouze jedna. Z tabulky č.3 můžeme vyčíst, že u učitelky H, se dětem nelíbila technika co by byl kdyby a had. Technika had se nelíbila i dětem učitelky G.

Závěrem bych ráda uvedla, že mé pocity se spoluprací učitelek byly pro mě přínosem. Učitelky byly ochotné a vstřícné. Jedna paní učitelka mi řekla, že se jí do ruky dostal pěkný zásobník aktivit pro rozvoj empatie.

6.2 Nápady pro vylepšení

Pomocí výsledků evaluace mohu vyvodit nápady pro vylepšení návrhu:

- Zahrnout do návrhu více pohybových aktivit.
- Uvádět techniky i s motivací.
- Ke každé technice vypsat činnosti, které této technice předchází a tím docílit lepší připravenosti dítěte na danou techniku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce má část teoretickou a část praktickou - vlastní návrh.

V teoretické části jsem se zaměřila na emoce. Objasnila jsem základní druhy emocí, které jsem jednoduše popsala. Dále jsem se věnovala funkcím emocí.

V druhé kapitole jsem se zaměřila na koncepci emoční inteligence, kterou jsem se snažila objasnit. Uvedla jsem složky emoční inteligence a vliv na každodenní život.

V třetí kapitole jsem se věnovala stěžejnímu tématu této práce, a to empatií. Zaměřila jsem se na stádia empatie a na její vývoj s důrazem na batolecí a předškolní věk. Uvedla jsem i složky procesu empatie.

Čtvrtá kapitola byla zaměřena na strategie vedoucí k rozvoji empatie, kde jsem se věnovala hlavně rozvoji schopnosti vyjadřování a naslouchání. Dále jsme se zabývala rozvojem vnímání vlastního těla, vyjadřování pocitů, efektivní komunikací a naplněním základních potřeb.

V praktické části se věnuji již samotnému návrhu technik pro podporu rozvoje empatie, který byl učitelkami mateřských aplikován do praxe a po té zhodnocen pomocí dotazníkového šetření. Na začátku jsem popsala samotné techniky, v tabulce jsem se věnovala organizačním formám, metodám, pomůckám a prostředkům samotných technik. Na závěr jsem uvedla nápady pro vylepšení návrhu.

Byla bych velice ráda, kdyby má bakalářská práce s náměty technik pomohla nejen učitelkám mateřských škol, ale i rodičům a ostatním příslušníkům rodin k tomu, aby své dítě mohli vést k podpoře rozvoje schopnosti empatie, která je předpokladem harmonického vývoje lidské osobnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity.* Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0316-0.

[2] FONAGY, Peter a Mary TARGET. 2005. In UNGER, D. Psychoterapeutické přístupy v léčbě hraniční poruchy osobnosti. Psychoterapie, roč. 4, čís. 2., 2010, s. 109-117. ISSN 1802-3983.

[3] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.

[4] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

[5] KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2582-6.

[6] NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-807-3876-142.

[7] PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

[8] PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1499-3.

[9] PREKOP, Jirina. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0672-5.

[10] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

[11] ROGERS, Carl R. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8233-5.

[12] SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-483.

[13] SCHULZE, Ralf, Richard D. ROBERTS. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

[14] STUCHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8553-9.

[15] STUCHLÍKOVÁ, Iva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8534-2.

[16] SAARNI, MUMME a CAMPOS, 1998. In VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 978-802-4609-560.

[17] UNGER, D. Psychoterapeutické přístupy v léčbě hraniční poruchy osobnosti. Psychoterapie, roč. 4, čís. 2., 2010, s. 109-117. ISSN 1802-3983.

[18] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-802-4609-560.

[19] WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emoci na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada Publishing, 201. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4727-547.

[20] WOOD, Robert. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-722-6898-8.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1Vliv emoční inteligence na každodenní život 20
Obrázek 2Složky emoční inteligence (..... 21

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1Struktura her 31
Tabulka 2Výsledky dotazníkové šetření A 39
Tabulka 3Výsledky dotazníkové šetření B 41

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK PRO UČITELKY…….50

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELKY

Dotazník pro učitelky

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO / NE
II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO / NE
III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO / NE
IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?

……

……

……

……

……

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?

……

……

……

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?

……

……

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO / NE

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO / NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

……

……

……

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou?
……..

Dotazník pro učitelky A

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?

Rozvoj sociálního cítění, uvědomění a poznání svých kamarádů v MŠ. Zaměření se na detailní věci. Být všímavý. Uvědomování si vlastního těla, podobností a odlišností s druhými. Většina aktivit pro odpočinkové, relaxační činnosti. Děti u nich musí být dlouho pozorné a vnímavé. Některé hry se mi zdají být málo atraktivní, pak už záleží jenom na motivaci a provedení učitelky. Každá práce s dětmi jim může pomoci, více či méně. Pro vytváření kladného sociálního prostředí jsou hry vhodné.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?

Daruji Ti tento dárek, protože...

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?

Hra děti ze začátku zaujala, zařadila jsem ji do ranního kruhu. Učitelce dá přehled o tom, jak se děti navzájem znají, tudíž zjistí, jestli s dětmi dělat činnosti poznávací.

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

Zapojila bych více pohybových prvků, práci ve dvojicích a ve skupinkách, v heterogenní třídě spojit mladší se staršími, zkusit společně řešit problémy. Když starší pomůže mladšímu, mladší je vděčný, vzniká kamarádství...

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 5let

Dotazník pro učitelky B

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
K uvědomění si sám sebe, druhých, ujasnění hodnot, rozvoj komunikace a sociálních dovedností

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
Sochy, Místa si vymění

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
obě

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou?
10

Dotazník pro učitelky C

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?

- *Vzhledem k vysoké míře agresivity u dětí, by tyto hry mohly napomoct tomu, aby se děti již v raném věku naučily respektovat a tolerovat jiné lidi kolem sebe*
- *Pochopení bolesti druhých, kterou jim můžou způsobit*
- *Naučit tolerovat ostatní bez konfliktů*
- *Snížit agresivitu u dětí*
- *Pochopit cizí pocity*

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
- *Masáž dlaně*
- *Had*
- *Auta*
- *Příběh o chlapci, který se nechce mýt*

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
- *Všechny hry, které jsem s dětmi zkoušela se moc líbily*

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 1 rok

Dotazník pro učitelky D

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? NE

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
Já osobně bych tento typ her zařadila až do základní školy. Většina aktivit je docela statických a malé děti se velmi těžko udržují v klidové poloze. V MŠ volíme pohybovější typy her a to i prosociálních.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
Na sochy

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
-

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? NE

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:
Propojit hry dohromady
Ráda využiji hry „na sochy", ale budu ji realizovat v obměně jako „hru na zrcadlo" (děti budou kontaktním způsobem kopírovat pohyb jednoho z dvojce ...a jako „hru na tmu" (dítě se zavázanýma očima se nechá vést druhým z dvojce z místa a do místa b s případnými překážkami...aby si vyzkoušelo, jak se dá pohybovat ve tmě či, jakým způsobem se pohybuje slepý člověk).

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 25

Dotazník pro učitelky E

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?

Děti se dokáží lépe vcítit do ostatních kamarádů a pomůže jim to pochopit, co ostatní kamarádi cítí.
V současnosti je trend výchovy takový, že rodiče vychovávají „silné osobnosti", které se jen těžko přizpůsobují druhému. Je velmi přínosné u dětí budovat empatii a etiku.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?

Moc se mi líbí technika míčkování a hra daruji ti tento dárek

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?

Míčkování

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

Dostal se mi do ruky dobrý zásobník námětů k činnosti s dětmi

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 5 let

Dotazník pro učitelky F

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO
II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO
III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
Rozšiřování empatie je velmi přínosná myšlenka pro celkovou společnost a především pro děti. V mé praxi jsem se setkala s dětmi jak hodně citlivými, tak s dětmi, pro které bylo náročné a nepříjemné vciťovat se do druhých. Podle mého názoru jsou návrhy aktivit, které mi byly předeslány, velmi dobrým metodickým vodítkem právě pro děti, které mají s empatií problémy a zároveň prohlubují empatii u dětí citlivých.
Dětem rozhodně pomáhá v celkovém osobnostním růstu. Podporuje lepší komunikaci u dětí, zejména učí děti naslouchat druhému, přijímat jeho názory, podávat zpětnou vazbu, respektovat a být respektován.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
Co by byl, kdyby – aktivita byla pro děti zábavná a v rámci skryté symboliky v předmětech, rostlinách, zvířatech, atd., které měly přiřazovat danému kamarádovi, mnohdy jednaly právě na základě spontánní empatie. Před začátkem hry jsme se vzájemně na skupinu naladili a když hra začala, děti spíše asociovaly a přiřazovaly předměty, rostliny a zvířata, atd. rychle, na základě prvních myšlenek, které pro ně byly posléze těžké obhájit. Když jsme si začali o přiřazených předmětech dané osobě povídat, mnohdy ani nevěděly proč to či ono kamarádovi přiřadily

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
Co bych byl, kdyby
Masáže dlaně
Daruji Ti tento dárek
Asociace

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:
Návrhy jako samostatné aktivity jsou velmi kvalitně zpracované a dle mého názoru děti obohacují na úrovni, kdy samo dítě, ani netuší, že se něčemu novému učí, něco nového v sobě prohlubuje a zdokonaluje.
Zapracovala bych na motivačních aktivitách a zahřívacích technikách, které by předcházely samotné metody. Děti je třeba před metodami řádně naladit na to, že budou pracovat skrze sebe a své vnitřní prožívání a že se na základě uvědomění si sebe sama budou mít za úkol vciťovat do druhé osoby.

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 6 let

Dotazník pro učitelky G

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO i NE

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
-určitě v tom, aby se lépe pochopily.
-budou poznávat své tělo
-budou vnímat své potřeby, ale zároveň i odlišnost potřeb kamarádů
-poznají, že každý jsme originál
-budou vnímat, co jim je a není příjemné (např. masáž míčky nebo zavázané oči)

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
-děti malovaly sami sebe jako zvíře
-Had
-Místa si vymění

-často řešíme podobné příběhy, jako je ten o Kamilovi

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
-Had, hra Místa si vymění se nakonec také líbila, ale trvalo než to správně pochopily

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 1 rok

Dotazník pro učitelky H

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
- *relaxační hry pomohou v uvolnění*
- *hry kdy děti přemýšlí o těch druhých, je učí všímat si druhých dětí*
- *hry 13 a 16 ukazují dětem problém na někom jiném a tak se jim lépe řeší (netýká se jich samotných)*

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
- *Relaxace s pivními tácky*
- *Míčková masáž*
- *Masáž dlaně*
- *Co by byl kdyby*
- *Sochy*
- *Had (trochu jsme měli problémy se zavázáním očí)*

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
- *Relaxace s pivními tácky*
- *Míčková masáž*
- *Masáž dlaně*
- *Sochy*

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? NE
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 2 roky

Dotazník pro učitelky I

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
Vhodné pro děti, které mají problémy s empatií. Pomoc při rozvoji osobnostního růstu, podpoří rozvoj lepší komunikace. Umět naslouchat druhého, přijímání jeho názorů a umět jej respektovat.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
-Co bych byl, kdyby
-Masáže dlaně
-Daruji Ti tento dárek
-Asociace

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
-Co bych byl, kdyby
-Masáže dlaně
-Daruji Ti tento dárek
-Asociace

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:
Přidala bych aktivity, které by předcházely dané činnosti. Připravit dítě na danou techniku, např. opakováním daného tématu.

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 6

Dotazník pro učitelky J

Vážená paní učitelko, dostává se Vám do ruky dotazník k návrhu technik pro rozvoj empatie u dítěte. Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží pouze na vědecké účely. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat déle než 10 minut. Dotazník je složen z otevřených a uzavřených otázek. Předem děkuji za jeho vyplnění.

I. Byl pro Vás tento návrh srozumitelný? ANO

II. Jsou tyto aktivity přiměřené věku dítěte? ANO

III. Jsou pro děti tyto hry přínosem? ANO

IV. Vypište, v čem podle Vás může návrh dětem pomoci, nebo nemůže?
K rozvoji komunikace, k uvědomování si sama sebe a ostatních dětí. Rozvoj respektu k ostatním dětem, pochopení co druhý cítí. Rozvoj tolerování druhých, vnímání pocitů druhých.

V. Vypište, kterou aktivitu jste realizovala?
Daruji Ti tento dárek
Auta
Míčková masáž

VI. Vypište, jaká hra, popřípadě jaké hry se dětem líbily?
Všechny tři

VII. Použila byste tento návrh do své praxe? ANO

VIII. Obohatila byste tento návrh o nové prvky (metody, činnosti)? ANO
Pokud jste uvedla ANO, tak vypište o jaké prvky:
Více pohybových prvků

IX. Kolik let učitelské praxe máte za sebou? 21let