

Podpora autoregulace emocí u dětí v mateřské škole

Jana Studená

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Studená**
Osobní číslo: **H190173**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Podpora autoregulace emocí u dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se emocí a emočnosti dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek o podpoře autoregulace emocí u dětí v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Božik, R. (2018). *Podpora využití ICT v práci učitele MŠ*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva SR.
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). *Moderní informační a komunikační technologie ve výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kontríková, V., Černíková, M., & Šmahel, D. (2015). *Byl jednou jeden tablet: Děti (0-8) a digitální technologie*. Dostupné z: http://irtis.fss.muni.cz/wp-content/uploads/2015/02/0-8__National_report_final_CZ.pdf
- Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **2. října 2020**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

M. 4. 2020

.....

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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlázení 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 výtisky, 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 vzdělávacímu 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o podpoře autoregulace emocí u dětí v mateřské škole. Teoretická část se zabývá charakteristikou emocí, nelibými emocí, regulací a autoregulací emocí, emočním vývojem dítěte předškolního věku, prosociálního chování a socializací v předškolním věku a možnostmi podpory regulace emocí. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu s metodou polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Cílem práce je analyzovat, jaké specifické postupy učitelky používají pro podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřské škole. Výsledky ukazují že učitelky považují u dětí za projevy vhodné k autoregulaci emocí přehnaný pláč, zlost a vztek, které se vyskytují při různých situacích. Kolektiv dětí, velký počet dětí, přístup učitelek a nejednotnost s rodiči může podle učitelek autoregulaci emocí jistým způsobem ovlivňovat. Výzkum dále ukázal, že přístup k podpoře schopnosti autoregulace emocí je u učitelek spontánní, nahodilý a nesystematický.

Klíčová slova: autoregulace emocí, regulace emocí, socializace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the support of self - regulation of emotions by children in kindergarten. The theoretical part deals with the characteristics of emotions, unpleasant emotions, regulation and self-regulation of emotions, emotional development of a preschool child, prosocial behavior and socialization in preschool age and the possibilities of supporting the regulation of emotions. The practical part presents the results of qualitatively oriented research using the method of semi-structured interview with kindergarten teachers. The aim of the thesis is to analyze what specific procedures teachers use to support the ability of self-regulation of emotions by children in kindergarten. The results show that teachers consider excessive crying, anger and rage, which occur in various situations, to be manifestations suitable for the self-regulation of emotions. According to the teachers, the team of children, the large number of children, the approach of the teachers and the disunity with the parents can influence the self-regulation of emotions in a certain way. The research also showed that the approach to supporting the ability of self-regulation of emotions in teachers is spontaneous, haphazard and unsystematic.

Key words: self-regulation of emotions, regulation of emotions, socialization

Poděkování

Tímto bych velmi ráda poděkovala panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za ochotu, odborné rady a trpělivost při zpracování bakalářské práce. Děkuji také učitelkám mateřských škol za ochotu při realizaci interview a možnost nahlédnout do třídních dokumentů. V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli za trpělivost, kterou mi poskytovali při psaní této práce a svým blízkým za emoční podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím citovaných literárních pramenů. Odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DÍTĚ A EMOCE	11
1.1 DRUHY EMOCÍ	11
1.2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	13
2 AUTOREGULACE EMOCÍ.....	15
2.1 REGULACE EMOCÍ U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	16
3 MOŽNOSTI PODPORY AUTOREGULACE EMOCÍ U DĚTÍ	19
3.1 PŘÍSTUP UČITELE	19
3.2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	21
3.3 KNIHY ZAMĚŘENÉ NA EMOCE	22
3.4 HRA.....	23
3.5 DRAMATIZACE	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	27
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	27
5.2 CÍLE VÝZKUMU	28
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
5.4 VÝZKUMNÁ METODA SBĚRU DAT A JEHO ZPRACOVÁNÍ	29
5.5 REALIZACE VÝZKUMU	30
5.6 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK	30
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	33
6.1 TYPICKÉ SITUACE	34
6.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI EMOCÍ	36
6.3 ZPŮSOBY VEDOUcí K PODPOŘE AUTOREGULACE EMOCÍ.....	39
7 SHRNUtÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	47
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	54
SEZNAM OBRÁZKŮ	55
SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřské škole. Důvodem výběru byl zájem o problematiku týkající se emocí a s ním spojené odhalení toho, jak učitelky tuto schopnost autoregulace emocí u dětí podporují. Emoce provází člověka po celý život, proto je nezbytné tuto schopnost regulovat své emoce podporovat již v období předškolního věku.

Již v dřívější době se lidé setkávali s problémy pramenící z nedostatečné regulace svých emocí a ani dnes tomu není jinak. I v současné době má generace dětí mnoho citových problémů, trpí depresemi, úzkostmi, strachem, bývají vzteklejší, impulzivnější až agresivní. S podobnými výsledky se shodla v předchozích letech i řada odborníků, psychologů například Říčan (1995), Biddulph (2012) nebo Matějček (2015). Proto je důležité s emocemi již od dětství intenzivně pracovat a vytvořit u dítěte přijatelné způsoby v projevování těchto nežádoucích skutečností. Učitelé mateřských škol jsou těmi, kteří dokáží z větší části zvrátit tyto současné problémy dnešní doby a pozitivně vést dítě k tomu, jak se s nepřiměřenými emočními projevy vyrovnat. Jedním z důležitých postupů pro podporu autoregulace emocí je s dětmi pravidelně o jejich pocitech hovořit, umět emoci pojmenovat, demonstrovat a hodným způsobem ji projevit.

V teoretické části představujeme vliv emocí na dítě, kategorizujeme druhy emocí typické pro předškolní věk. Další kapitola shrnuje poznatky o autoregulaci emocí u dětí v předškolním věku. Poslední kapitola představuje možnosti podpory autoregulace emocí u dětí v mateřské škole.

V praktické části zjišťujeme, jaké specifické postupy učitelky mateřských škol používají pro podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí, jaké projevy považují za emočně nepřiměřené, jaké podmínky z pohledu učitelek schopnost autoregulace emocí ovlivňují a jak k podpoře přistupují. V rámci ověření výsledků, použijeme doplňkovou metodu analýzu dat z třídních knih jednotlivých mateřských škol.

TEORETICKÁ ČÁST

I.

1 DÍTĚ A EMOCE

Žít bez emocí je nemožné. Žít pouze s negativními emocemi je nepříjemné, bolestivé až depresivní. Časté prožívání nepříjemných emocí škodí nejen našemu tělu a duši, ale i našemu okolí. Negativní emoce nemusí vždy představovat jen to špatné, je třeba na ně nahlížet i z pohledu, že je dobré mít například pocit strachu, který nám naznačuje „opatrně; nedělej to“, jinak bychom mohli spadnout například ze schodů nebo se popálit ohněm. Dítě své emoce teprve hlouběji poznává, učí se s emocemi a jejich správným vyjadřováním pracovat, tento proces je u každého jedince velmi individuální, závisí nejen na emoční zralosti dítěte, ale i na přístupu rodiny a sociálního prostředí, díky kterému je jedinec schopný odhadnout, co je a není v jeho kultuře přijatelné. Hartl a Hartlová (2015, s. 138) vymezují emoce jako: „širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)”

Emoce jsou oproti náladám rozdílné, neboť se vztahují k určitému objektu. Jde o hromadný emoční stav, který má tendenci ovlivnit chování jedince. Trvání má delší dobu a jedinec si jejich příčiny ne vždy uvědomuje. Vzájemná interakce mezi emocemi a náladami však existuje. Emoce se v souvislosti s konkrétní situací ale i náladami vyvíjí a stále proměňují (Slaměník, 2011).

Hasson (2015) příkládá značnou důležitost v rozlišování emocí od nálad. Emoce jsou na rozdíl od nálad dočasné, poměrně krátkodobé stavy. Emoce jsou často vyvolány konkrétní situací, bývají více specifické, intenzivnější a mají jednoznačný předmět a příčinu. Nálady jsou pocity, které mají delší trvání, obvykle řadu hodin až dnů.

1.1 Druhy emocí

Lidé své emoce vyjadřují neustále, ať už jde o bdělý stav nebo spánek. S emocemi se tedy setkáváme celý život, od narození až do smrti. Rozlišujeme emoce člověku příjemné a nepříjemné, prožíváme projevy radosti, smutku, zklamání i vzteku. Zkušenosti, které jsme během svého života nabrali, v nás vyvolávají jisté pocity a emoce (Müller & Müllerová, 2006). Děti v předškolním věku dokáží částečně rozlišit jednotlivé emoce, jejich způsob a příčinu vzniku. V emočních prožitcích se děti lépe orientují a díky získaným zkušenostem se zužují a zpřesňují jejich emoční poznatky (Vágnerová & Lisá, 2021).

Jak jsme zmínili výše, dítě předškolního věku nedokáže zcela jistě kontrolovat své projevy, zejména ty silně negativní, proto jsme se zaměřili na nelibé emoce, které jsou pro děti v tomto věku typické.

Smutek

Smutek představuje stav rezignace, jeho reakcí je ztráta někoho nebo něčeho, co bylo odcizeno, ztraceno. Zarmoucení je mírnější podobou smutku, oproti tomu je za silnější podobu považován žal, který je vyvolán ztrátou například blízkého člověka (Nakonečný, 2012). Pláč jsou děti schopny hodnotit jako projev smutku. Menší děti jej přiřazují do obecnějších negativních projevů. Děti ve věku tří let si ještě neuvědomují pocit smutku, naopak starší předškolní děti si jsou tohoto pocitu vědomy, jejich rozlišování ve výrazu se zpřesňuje. Dá se říct, že smutek je stavem, který nás demotivuje a utlumuje v aktivitě, která nás jindy baví. Vede ke snížení zájmu i smyslu nejrůznějších činností. Tato citová okolnost má různou délku trvání, v případě dlouhodobého stavu může značně ovlivnit lidské myšlení, uvažování a prožívání (Vágnerová, 2016).

Hněv

Je vrozená reakce na překážku, která brání dosažení nějakého cíle a brání rozvoji v jednání. Proto u dětí často hněv provází útok na překážku, kdy smyslem je její zdeformování, rozbití nebo odstranění. Dítě se může například nahněvat, když vchází do dveří a někdo mu překáží v cestě. Za silnější afektivní projev se považuje vztek nebo stav zuřivosti. Projev hněvu je stav, který je způsobem vnitřním napětím popuzujícím k útoku, tak aby se dosáhlo pozitivního pocitu, vítězství, síly, převahy (Nakonečný, 2012).

Zlost

Podobně jako u projevu smutku zaznamenávají děti i pocit zlosti. Děti staršího věku dokáží určit situaci, kterou může zlost vyvolat, naopak mladší předškolní děti jsou schopny tuto situaci rozlišit a určit zhruba po čtvrtém roce (Vágnerová & Lisá, 2021). Zlost je také pojímána jako vztek, který pracuje směrem k ohrožujícímu objektu a může vést k boji. Nejčastěji je přiřazována jako negativní emoce, v pozitivní valenci se však objevuje v rovině boje o vítězství, moci nebo prosazování vlastního názoru (Poláčková Šolcová, 2018).

Strach

Strach je vztažen k něčemu faktickému, je to emoce, která vznikla na základě uvědomění, naopak její příbuzná emoce úzkost je považována za stav mysli, u kterého člověk nezná příčinu svého emocionálního stavu. Na světě existuje velké množství druhů strachu. U dětí se v prostředí mateřské školy objevuje strach například při zničení jejich stavby, strach z nějakého dítěte, kterému ublížilo, strach z neznámého prostředí při nástupu do MŠ, strach dítěte, že si pro něj nikdo nepřijde. Strach je také pojímám jako kladná emoce, díky které je člověk schopen nastavit si mantinely a hranice, které nám mohou v jistých případech zachránit i život (Jelínek, 2013).

Sebehodnotící emoce

Do zvláštní kategorie se řadí sebehodnotící emoce, které souvisí s jejich rozvojem na základě postupně jdoucího uvědomování sebe sama. Díky emočním prožitkům, do kterých spadá pocit studu, hrdosti, rozpaků a viny, můžeme hodnotit své vlastní chování. Děti předškolního věku umí například pocit hrdosti prožívat, avšak jejich egocentrické myšlení může tento projev zvýraznit v jeho charakteru. Pocit viny se objevuje na základě vyspělosti morálního uvažování a způsobu přijetí společenského chování, se kterým se dítě ztotožňuje. Za výše uvedených podmínek je dítě v předškolním věku schopné cítit vinu (Vágnerová & Lisá, 2021).

1.2 Emoční vývoj dítěte v předškolním věku

Mezi druhým a třetím rokem jsou jednotlivé emoční projevy přikládány k určitým prožitkům. V tomto období se projevují emocionální změny, kterými jsou zpravidla výbuchy hněvu a zlosti, kde však případné potrestání dítěte nemá velký význam, neboť pojetí zákazu a trestu zcela nechápe. Proces emoční seberegulace a sebeuvědomování je závislý na kognitivním vývoji dítěte (Slaměník, 2011).

Emoce dětí bývají mezi batolecím a předškolním obdobím ještě poněkud intenzivní, snadno se u nich střídá např. pláč, smích nebo vztek. Emoční prožitky jsou z většiny vázány na aktuální situaci a momentálním neuspokojením nebo uspokojením svých potřeb. Tyto emoce ustupují většinou až v předškolním období, kdy je emoční prožívání stabilnější a vyrovnanější. Rozvíjí se emoční paměť, která umožňuje dětem vzpomenout si na své pocity z dřívějšíka, má tedy implicitní charakter. Prožitky předškolních dětí přechází ještě lehce z jedné emoce do druhé. Úbytek negativních emocí souvisí s rozvojem emoční

regulace, díky které se děti dokáží se svou nespokojeností lépe vyrovnat nebo ji přijatelněji zvládnout (Vágnerová & Lisá, 2021).

Opravilová (2016) vnímá jako velmi obtížné proniknout u dítěte k citům, volným vlastnostem, sebeuvědomění a k sebepojetí. S postupným uvědomováním sebe sama se rozvíjí schopnost sebehodnotící emoce. Prožitky jako je hrdost, vina a stud jsou spojené s hodnocením vlastního chování. Projev hrdosti je dán na základě jejich dosažených schopností. Vzhledem k egocentrismu mohou mít tyto projevy akcentovaný charakter (Vágnerová, 2016).

Všeobecně platí, že bez pomoci dospělé osoby by dítě veškeré požadavky socializace nezvládlo. Děti zejména v předškolním věku potřebují lásku, pocit bezpečí, přijetí, ale také jasné hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat (Mertin & Gillernová, 2015). Ve vývojové analýze jsou právě dospělí těmi, kteří přebírají důležitou roli při zvládnání nepřiměřených emočních projevů dětí v období předškolního věku. Ovlivňují a podporují dítě při zvládnutí jejich emocionálního vypětí v situacích, jako je úzkost, strach nebo zlost (Thompson, 2011).

Předškolní děti se zpravidla rychleji seznamují s vrstevníky a věnují se společně spontánní hře. V tomto věku se teprve vyvíjí schopnost obrany a asertivity. Leckdy agrese, posměch, různé provokativní chování a přetahování o hračky bývají typickým elementem ve vývoji předškolního dítěte. Různé strachy, úzkosti a nově schopnost svědomí, jsou dalšími částmi, které se v tomto předškolním období vyskytují (Thorová, 2015). Dítě se stává objektem socializace, je vystaveno tlaku k regulaci svých emocí a dodržování norem emočních výrazů. Chování dítěte je ovlivněno nejprve rodinou, kdy dítě smýšlí, prožívá a reaguje zkušeností na nejrůznější situace. S novým prostředím se tento sociální vliv proměňuje (Slaměník, 2011).

V předškolním období je dítě stále aktivní a jeho hlavní činností je hra. Je to jeden z významných socializačních činitelů. Dítě se v tomto období učí respektovat společenské normy, učí se novým sociálním rolím, neboť už není pouze sourozenec, syn/dcera, ale i kamarád. Zařazuje se do vrstevnické skupiny, kde se učí vědomě i nevědomě respektovat druhé (Otevřelová, 2016).

2 AUTOREGULACE EMOCÍ

Pojem autoregulace vychází z latinského *regulare* neboli řídit, vést a z řeckého pojmu *autos*, znamená sám. Helus (2009) uvádí, že autoregulace je předpokladem nezávislosti, svébytnosti, ale i osobní zralosti. Nolen-Hoeksema (2012) ve své knize tvrdí, že autoregulace spadá pod tzv. *sebeschémata*, ta nám pomáhají zpracovávat, organizovat a využívat znalosti vztahující se k vlastní osobě. Sebeschéma pracuje na principu předešlých zkušeností. Člověk tak může díky svému přesvědčení ovlivnit důležité situace ve svém životě. Autoregulace se také označuje jako regulace, ta se vyvíjí v průběhu života každého jedince.

Kroupová (2016, s. 15-16) popisuje termín autoregulace podobně: *„Autoregulace se v chování jedince promítá jako schopnost sebeovládání. Na sociální úrovni dochází k přijetí společenských norem, k jejich zvnitřnění, díky čemuž se stávají součástí autoregulačního systému jedince.“*

Autoregulace představuje ovlivňování sebe samého na úrovni biologické, psychické i sociální. Pokud dítě dosáhne stanoveného vnitřního cíle, nastane proces sebeodměňování – autoregulace. Pokud však cíle není dosaženo, dostaví se pocit selhání (Hartl a Hartlová, 2010).

Autoregulace představuje silné přesvědčení o schopnosti korigovat své emoce tak, že je jedinec schopen empaticky jednat, přebírat odpovědnost za své činy a čelit nátlakům vrstevníků, kteří jej svádí k nežádoucímu chování (Bandura in Vávrová et al., 2015).

S autoregulací souvisí hlouběji také emoční inteligence, která je spjata s emocemi a myšlenkami, které se dále propojují s pocity, činy a názory. V předškolním věku si dítě osvojuje první poznatky o emočních projevech a způsobu jejich vyjadřování. Tyto poznatky se mu vštěpují do povahy i přesto, že v průběhu života získává stále nové a pokud má dobré základy, dokáže se s nimi lépe vypořádat. Neustálým opakováním různých zážitků dochází k posílení určitých nervových spojení a následné autoregulaci návyků, které pak dokáže jedinec vhodně projevit ve chvílích, kdy cítí zlost, vztek, smutek nebo frustraci. Tento proces je sice dlouhodobý, ale velmi potřebný pro naši budoucnost, vede k vytvoření žádoucího chování současné společnosti (Goleman, 2011). Budování emoční inteligence je důležitá nejen pro děti, které projevují určité emoční problémy, ale pro všechny děti. Výzkumy ukázaly, že děti s vyšší emoční inteligencí jsou sebevědomější, šťastnější a úspěšnější (Shapiro, 2014).

Podle Vágnerové (2016, s. 321) lze definovat emoční inteligenci jako „*schopnost vnímat emoční signály, orientovat se v nich, ovládat je a využívat je při zvládnutí požadavků běžného života. Emoční inteligence se od rozumových schopností liší v přístupu k problému.*“

Emoční inteligence podle Golemana (2011) vymezuje tyto 3 faktory:

1. Vnímání a rozpoznávání emocí - dokážeme emoce pojmenovat a popsat. Pod tento faktor spadá i fyzické rozpoznání, které k emoci vedou např. mimika, proxemika.
2. Porozumění emocí a jejich využívání - dokážeme dát emoci význam a smysl. Uvědomit si její rozdíly a mít schopnost rozpoznat je na sobě a druhých.
3. Kontrola a regulace emocí - schopnost projevit emoci, ale vědět, kdy a kde emoci použít nebo se od ní odpoutat.

2.1 Regulace emocí u dětí v předškolním věku

Samotná regulace emocí je velmi obsáhlé téma, které se v posledním desetiletí výrazně rozrůstá spolu s tím, jak jsou emoce stále více chápány ve významu života člověka. Regulace a jeho koncept je pojímán různě, je integrován z hlediska ontogeneze, teorie, souvislosti se zdravím a osobnostní strukturou nebo na kulturní determinaci. Regulací emocí je myšlen samotný proces zpracování emocí, cílená či automatická práce s emocemi, ať už v rámci probíhajícího procesu, v rámci před vynořením nebo v souvislosti s emočním projevem (Poláčková Šolcová, 2018). Výzkumníci, kteří se procesu regulace emocí zabývají, zjistili, že je mnoho faktorů, které proces emoční regulace ovlivňují. Jedním z nich je připomínání, povzbuzování a přehodnocení situací v každodenním životě. To, aby se dosáhlo zlepšení emocionálního života a způsobu, jak co nejlépe emoce ovlivnit, je teprve ve fázi výzkumu (McRae & Gross, 2020).

Dosažení emoční regulace v přijatelné formě je důležité, v předškolním období může být emoční regulace maladaptivní, zejména pokud je slabá, příliš silná nebo neodpovídá momentální situaci. Děti, které nejsou emočně zralé, čili nemají vyšší úroveň sebekontroly, snadno reagují nežádoucím způsobem, například bývají v afektu výbušné, agresivní, impulzivní a frustrované. Předškolní děti se postupně učí ovládat svou frustraci a potlačit negativní emoční reakce. Pro úspěšnou adaptaci dítěte v době nástupu do mateřské školy je emoční regulace důležitým předpokladem (Vágnerová & Lisá, 2021).

Regulace emocí představuje soubor procesů, které se zaměřují na kontrolování, hodnocení a řízení citových prožitků a jimi navozeného chování. Schopnost ovládat své emoce

je geneticky podmíněná, je možné ji rozvíjet učením, které probíhá v procesu socializace. Je to způsob vyjadřování, prožívání a ovlivňování vlastních emocí, který se objevuje nejen u dětí ale i u dospívajících jedinců. Řekněme, že socializace je závazným kritériem pro kvalitu emoční regulace (Eisenberg et.al.,2001; Kokklonen & Pulkkinen in Vagnerová, 2016).

Regulaci emocí zjistíme díky normám expresivity, která je dána mírou emočního výrazu. Ta může vypadat například tak, že nic neprojevíme; skrýváme své pocity za úsměvem; projevujeme méně, než cítíme; projevíme emoce, a přitom se usmíváme; projevíme to, co cítíme, nebo co cítíme, projevíme mnohem více (Slaměník, 2011).

Emoční regulace (sebeuvědomění) napomáhá dětem v rozlišování a vyjadřování vlastních emocí a lepšímu pochopení vlastních pocitů. Zvládnutí vlastních emocí snižuje agresivitu, sebedestruktivní chování, hádky, rvačky; pomáhá k lepšímu zvládnutí stresu, vhodnému způsobu vyjádření například zlosti, hněvu, k pozitivnímu přístupu k sobě samému, škole a rodině. Touto schopností emočního sebeuvědomění dítě docílí lepší schopnosti kontrolovat své chování, jednání a většího pocitu odpovědnosti (Goleman, 2011).

Prostřednictvím socializace (nejvíce ze strany rodičů) a ovlivňování jedince například v prostředí mateřské školy, může být jistým způsobem přispěno k emoční regulaci (Anglie-Mason & Gonzalez, 2020 in McRae & Gross, 2020).

Slaměník (2011, s. 49) také konstatuje, že *„regulace emocí má za cíl udržet, zesílit nebo utlumit emoce a jejich vnější výraz, obvykle se zřetelem k sociálnímu kontextu.“* Člověk je schopný regulovat své emoce i o samotě. Tím může předejít nežádoucím důsledkům v chování způsobeným emocemi, nebo utlumit negativní emoce, které ztěžují jeho fyzické a psychické fungování. Dojde-li ke změně významu událostí, změní se i emoce, která je podstatná z hlediska regulace. Tento emoční dopad je důsledkem kognitivní transformace. Pokud člověk dokáže změnit pohled na nějakou situaci, dojde k jejímu přehodnocení, tudíž i ke změně emoční reakce a samotné regulace. Na základě kognitivní proměny se mění i emoční dopad (Eisenberg et.al., 2000; Gross 1998, 2002; Thomson, 2007 in Slaměník, 2011).

Goleman (2011) spolu s dalšími vědci poukazuje na důležitost výuky emoční výchovy, neboť se prokázalo, že mnoho dětí školního věku nezvládá své emoční výkyvy, chybí jim schopnost naslouchat, soustředit se, ovládat své impulsy a touhy. Je proto nezbytné, začít s podporou schopnosti regulace emocí již v předškolním věku.

Zpravidla ve třech letech se vnější kontrola emoční regulace do jisté míry zvnitřňuje a dítě je částečně schopné sebekontroly (Langmeier & Krejčířová, 2006). V předškolním věku

se rozvíjí schopnost regulovat vlastní chování a emoční prožitky. Emoční regulace se uplatňuje v mnoha situacích. Jedná se o situace, kdy má dítě potlačit potřebu toho, co chce zrovna získat nebo dělat, ale z nějakého důvodu to není vhodné. Například touha vzít jinému dítěti hračku jen proto, že se mu líbí. Předškolní děti nedokáží ještě zcela dobře korigovat své pocity, pokud je afektivní reakce příliš silná (Vágnerová & Lisá, 2021).

Pro předškolní dítě hraje v oblasti socializace a sociálního učení nejdůležitější roli nápodoba. Nápodobou se dítě snaží ztotožnit s tím, kdo mu imponuje nebo ke komu má důvěru a citový vztah. Jde výchovnou metodu, která je přirozená a účinná, proto jsou rodiče nebo učitelé považováni za nejdosažitelnější model chování. Nemůžeme od dítěte požadovat to, co sami neděláme, před dítětem se tedy chováme tak, jak chceme, aby se ono samo chovalo. Pokud je dítě povzbuzováno, chváleno, je mu dána náklonnost nebo vyjádření důvěry, pak se chování dítěte upevňuje, naopak nesouhlas, zamítnutí nebo také úměrný trest může způsob chování popřít (Oprailová, 2016).

3 MOŽNOSTI PODPORY AUTOREGULACE EMOCÍ U DĚTÍ

Matějček (2013) k funkci mateřské školy deklaroval, že silnou stránkou jsou znalosti a zkušenosti v tom, jak vést děti k tomu, aby si osvojily účelné návyky i dovednosti. Dítě během svého pobytu poznává, co je normální a běžné. V některých případech může být mateřská škola i místem nápravné rodinné výchovy. Zejména pokud jde o dítě, které je v rodině zanedbáváno. Rodinné prostředí je od dítěte po část dne vzdáleno, tím je i nevhodné chování nebo vliv postojů rodičů oslaben. Mnohdy může působit prostředí mateřské školy terapeuticky, zejména pro ty děti, které trpí úzkostí nebo jsou nepřizpůsobivé. Jedná se převážně o případy dětí, které mají autistické rysy a nesnesou kolektiv ostatních dětí. V tomto ohledu jim mateřská škola pomáhá v kontaktu.

Dítě v mateřské škole získává mnoho zkušeností, které jsou nad rámec v jeho běžném rodinném prostředí. Zvyká si postupně na cizí autoritu a podřizuje se chodu a jistému řádu edukační reality. Předškolní zařízení však může působit i negativně v oblasti individuálního přístupu, neboť pobyt v kolektivním prostředí může ovlivnit jeho spontánnost, tendenci experimentovat a tvořit. Přirozené formování jeho osobnosti, vlastního „já“, může mít dopad na jeho zaměření ve výchově, kde se dítě začíná s ostatními dětmi poměřovat. V přirozené situaci by dítě, které by skupina nepřijala mezi sebe, „uteklo“, avšak v této skupině musí dítě setrvávat. Tyto a jiné nežádoucí vlivy v předškolních zařízeních je vhodné minimalizovat včasnou změnou přístupu k jedinci a změnou výchovného působení v mateřské škole (Šulová & Zaouche-Gaudron, 2003).

V posledních letech se objevuje stále více metod a aktivit založených na pochopení a zvládnutí emocí a s nimi úzce spojenou regulací emocí. Nejčastěji se doporučuje vést dítě k tomu, aby svou emoci pojmenovalo, sdělilo své pocity. Vhodné je pro vyhnutí se konfliktu včasné upozornění na změnu, např. když se někam půjde. Důslednost dospělých, vytváří pro dítě jistý způsob přirozeného respektu, proto je potřeba to, co požadujeme, opravdu dodržet. Pokud dítě projevuje nežádoucí chování, je dobré odejít z konfliktní situace pryč a poté v ústraní dítěti důrazným hlasem vysvětlit, co se nám nelíbilo a proč. Existuje i řada různých her, které podporují emoce a jejich vyjádření, například emoční hra s kostkou, pojmenování emocí podle kamaráda, modelové situace a jiné (Poláková, 2019).

3.1 Přístup učitele

Již v době předškolní docházky se učitel stává jedním z nejvýznamnějších činitelů ovlivňující chování dítěte. Dítě, které do mateřské školy dochází pravidelně, s učitelem stráví někdy až polovinu dne. To směřuje k předpokladu, že mimo rodinu značně ovlivní

vývoj emoční inteligence dítěte také učitel. Socializace, výchova k sociální kompetenci a sebevědomí dítěte stále víc závisí na učitelkách mateřských škol. K dosažení především pozitivního vlivu by měl učitel podle Stuchlíkové (2007) splňovat následující kompetence: mít schopnost záměrně využívat jednotlivé části vzdělávacího obsahu v programu vzdělávání k podpoře emocionálního rozvoje dítěte, vést děti k adekvátnímu vyjadřování vlastních pocitů a chápání pocitů druhých, k prožívání, ke schopnosti regulovat své emoční prožívání a reakce; mít schopnost vytvářet ve třídě klima, které bude příznivé k vytvoření sociálních dovedností, a v neposlední řadě být zdrojem psychické podpory pro jednotlivé děti. Důležité jsou i předpoklady jako je například citlivost, vnímavost, osobnostní zralost, schopnost akceptovat individuální zvláštnosti každého dítěte a sociální kompetentnost. Dobrý učitel by měl tvořivě a adekvátně užívat specifické metody emocionálního a sociálního učení. Práce učitele vyžaduje nejen důslednou schopnost pracovat s vlastními emocemi, ale také pracovat na sebereflexi a ustavičně navyšovat emoční kompetence (Stuchlíková, 2007).

Osobní vlastnosti učitele jsou velmi důležité, zejména při práci s nejmenšími dětmi, kde se má objevit schopnost citově se angažovat a projevit empatii. Děti, které přichází do širší společnosti, jsou na počátku začleňování, vnímají velmi intenzivně chování dospělých, jejich způsob řešení nejrůznějších situací a komunikaci. Učitelka by měla být dětem oporou v mnoha jejich různých projevech a situacích. Měla by se zajímat o to, co dítě říká, pomáhat přirozeně podle potřeb i v nestandardních situacích, vyjadřovat radost a smutek podle pocitů dětí, být empatická a přirozená. Těmito vnitřními procesy tvoří profesní kompetence a emocionální základ třídního klimatu, které děti intuitivně cítí a jsou jimi značně ovlivňovány (Koťátková, 2014).

Učitel by se měl snažit pochopit cíle dítěte v jeho emocionálně evokující situaci a následně určit strategii, která by vedla k pochopení a následné pomoci při zvládnutí emočních projevů a samotné emoci. V případě dlouhodobého nepochopení dětských cílů a nezvládnutí emocí dítěte ze strany dospělého může dojít k dysregulaci emocí a zapříčinit tak psychické poruchy v dospívání (Thompson, 2011).

Při reagování na konkrétní situaci musí učitel dokázat zvládnout své negativní emoce a zvolit tu nejefektivnější reakci. O úspěšném zvládnutí či nezvládnutí reakce rozhoduje úroveň emoční inteligence učitele. Za tímto jednáním se objevuje schopnost nejen regulovat své emoce, citlivě je vnímat, analyzovat, ale i vnímat ji jako podporu při rozhodování a myšlení (Holeček, 2016).

Učitelka by měla považovat dítě za jedinečnou osobnost. Pro snahu podpořit každého jedince je při větším počtu dětí nezbytné stanovit si jasný řád; pravidla, která budou platit pro všechny děti a zajisté je společně s dětmi důsledně dodržovat. Těmito aspekty se docílí toho, že se dítě bude cítit v kolektivu s druhými dobře a poskytne jim pocit stálosti a bezpečí (Otevřelová, 2016).

3.2 Efektivní komunikace

Komunikace představuje předávání verbálních i neverbálních pocitů, prožitků, nálad a myšlenek. Důležitou podporu vidíme také v komunikaci s dítětem. To, jakým způsobem dospělý s dítětem komunikuje, se pak odráží i na chování, jednání dítěte. Správné komunikační dovednosti jsou účinnými nástroji ve výchově a vzdělávání dětí. Klade se také důraz na tónu hlasu, který by měl být klidný a přátelský, neměly by se objevovat ani negativně citově zabarvené výrazy, které si dítě pamatuje, nevědomě si je přenáší do způsobu své komunikace. Správná komunikace s dítětem by mohla být navozena následovně:

1. Popis, konstatován: Vidím (slyším), že....
2. Informace, sdělení: Tohle děláme. Je potřeba... Pomůže, když....
3. Vyjádření vlastních očekávání a potřeb: Pomohlo by mi, kdyby....
4. Možnost volby: Zkusíš to tak...nebo tak?
5. Dvě slova: Janku,....!
6. Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí: A co si o tom myslíš ty?
7. Empatické reakce: Víím, že....
8. Já – výrok: Vadí mi, že... Očekávám, že...

(Kopřiva et al., 2016)

Metoda FLIP IT

Další z efektivních způsobů komunikace je i metoda FLIP IT. Autorka W. Sperry, nabízí dospělým tipy, jak s emocemi u dětí pracovat pomocí otevřené komunikace. Metoda je založena na komunikaci s dítětem, kdy se dospělý dotazuje na pocity a chování dítěte. Pomocí otázek, které dítěti dospělý nabízí, hledá způsoby řešení vedoucí k uspokojení obou stran, dospělý se tak stává průvodcem. Každé dítě a přístup k němu je však individuální, proto ani tato metoda nemusí platit na každého, je spíš vodítkem k tomu, jak přistupovat k negativním emocím.

V knize se objevují 4 kroky pro zvládnání různých náročných situací.

1. Pocity: Dospělý se dítěte dotazuje na okolnosti, které právě vidí, slyší. „Zřejmě se zlobíš?“ Určité emoce se dítěti pojmenovávají, aby se zjistil důvod jeho jednání.
2. Hranice: Dospělý mluví otevřeně o hranicích, pravidlech, které je potřeba dodržovat. Snaží se dítěti podat pozitivním způsobem mantinely a vyhnout se zákazům, popřípadě trestům. „Ano, s hračkami si zde hrajeme“. Nevhodný způsob: „Ne, přestaň házet hračkami!“
3. Dotazování: Dáváme dítěti otázky k tomu, aby došlo k reflexi, učí se schopnosti autoregulace. Tímto způsobem dává i dospělý prostor pro vyjádření a samostatnost dítěte.
4. Náповěda: V případě potíží s řešením situace dítěti budeme nápomocní a poskytneme mu návrh, který by mohl dítě vést ke správnému cíli (Sperry, 2016).

3.3 Knihy zaměřené na emoce

Na pochopení emocí a jejich zvládnání se soustředí i knihy, které jsou určeny nejen pro děti, ale i pro dospělé, kteří mohou s dětmi na podpoře emocí a jejich regulaci pracovat. Mezi knihy patří: *Emoce a já*; *Dědečku, vyprávěj*; *Děti a emoce*; *Moje emoce*; *Já a pan hněv*; *Obejmi mě, prosím*; *Já a moje emoce*; *Léčivé pohádky*; *Mám tě ráda*; *Radost smutek nebo vztek?* a další. Následně představíme několik knih a jejich možnosti pro práci s dětmi.

Emušáci – Ferda a jeho mouchy

Knihy, která je v posledních letech velmi žádaná se jmenuje „Emušáci – Ferda a jeho mouchy“. Slouží zároveň jako hra k rozvoji emoční inteligence. V knize vystupuje Ferda a jeho pocity, které jsou ztvárněny jako plyšové mouchy. Dítě je tímto způsobem schopné ztotožnit se s emoci, která se v jednotlivém příběhu objevuje. Po přečtení příběhu má dospělý možnost využít poznámek určených pro práci s dětmi a tipy na aktivity. U dětí dochází k zamyšlení nad příběhem a následné reflexi. Další podobné vydání nese název „Ferda v tom zase lítá“ (Dostálová et al., 2013).

Dědečku, vyprávěj

Knihy je určena dětem od tří let. V knize se děti dovídají o etiketě, společenském chování a o tom, jak se chovat při různých situacích v rodině, mateřské škole, u stolu, v divadle,

restauraci nebo na hřišti. Předává dětem základy přiměřené jejich věku, na nichž mohou dále stavět. Kniha je prokládána obrázky, díky kterým si děti samy mohou spojovat různé situace (Špaček, 2012).

Děti a emoce

Kniha je určena pro dospělé, kteří s dítětem dále pracují. Součástí knihy je i CD, na kterém jsou nahrány písně související s emocemi. Kniha má méně obrázků, za to je více proložena říkankami a písněmi. Každá kapitola nese určitý příběh, ve kterém se emoce objevuje, po přečtení dospělý s dítětem pracuje pomocí metodiky, dle které se dítěte dotazuje různými otázkami, které se v příběhu vyskytly (Černý & Grofová, 2020).

3.4 Hra

Hra je pro děti nejpřirozenější forma vedoucí k osvojení si množství schopností, dovedností, poznatků, zkušeností bez jakéhokoliv tlaku, neboť je pro děti dobrovolnou činností. Rozvíjí se při ní fantazie a kreativita. Slouží k relaxaci, zábavě a ke vzdělávání. Hra je podle Suchánkové (2014) specifická činnost člověka, která jej provází v každém věku. Hra umožňuje poznat sebe sama i svět kolem, je hluboce prožívána a spjata s vývojem osobnosti jedince. Pro podporu schopnosti autoregulace emocí je hra jedním ze způsobů, jak získat zkušenosti a jak na svých emočních projevech pracovat. Her, které se dají v předškolním věku využít, je mnoho. Her je nespočet druhů a typů, rozdělují se například podle věku, času, počtu dětí, záměru (Suchánková, 2014).

Nápady na hry, které podporují dítě v chování a schopnosti regulace emocí nalezneme v knize „Hry pomáhají s problémy“ (Šimanovský & Mertin, 2012).

Emoce – obrázkové karty

Na kartách jsou zobrazeny situace z každodenního života dětí a rodiny. Děti za pomoci různých situací poznávají pozitivní a negativní emoce vyvolávající pocity, které samy znají nebo se v jejich poznávání zdokonalují. Hra rozvíjí jejich schopnosti, emoční inteligenci a sociální dovednosti. Karty jsou vhodné od věku tří let.

Protiklady a emoce – Lišácké učení

Tato hra funguje na podobném principu jako výše zmiňované obrázkové karty. Dítě skládá půlené obrázky k sobě, poté hledá protiklad jednotlivé emoce. Tímto způsobem se učí

jednotlivé emoce pojmenovat a vytvořit příběh, který mohl danému pocitu a emoci předcházet nebo směřovat.

3.5 Dramatizace

Metoda dramatizace, konkrétně inscenační (nestrukturovaná) metoda, je jednou z dalších možností, jak podpořit schopnost autoregulace emocí dětí. Dětem tato forma pomocí hravé scény pomáhá k zamyšlení nad různými situacemi a k nalezení vhodných způsobů řešení, která se zobrazují v reálném životě. Metoda prohlubuje pochopení mezilidských vztahů díky vlastnímu jednání a prožívání. Nestrukturovaná inscenace vychází ze života a je zaměřena na řešení určité situace. Děti jsou obeznámeni s popisem situace, je však na nich, jakou formou improvizaci provedou. Na konci je dobré s dětmi dojít ke zhodnocení (Čapek, 2015). Na základě podpory emocí mohou být dětem poskytnuty maňásci nebo dřevěné loutky, se kterými mohou děti společně s učitelkou ztvárnit situaci, která by vedla k přiměřenému způsobu chování (Kopřiva et al., 2016).

„Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy“

Představuje metodiku pro rozvoj sociálně emoční oblasti určené převážně mateřským školám. Metodika zahrnuje různé kapitoly s cíli, které korespondují s RVP PV. Představují v něm různé bloky, které se cíleně soustředí na seznamování se s kamarády, pravidly třídy, naslouchání druhému, jak se dítě cítí, zvládá vztek a jakým způsobem se řešení problémy. Jednotlivými bloky děti provází velcí maňásci Celeba, Nela, Peleho a Sam, kteří dětem představují pomocí dramatizace nebo vyprávění různé situace, se kterými se i děti mohly potkat nebo se potýkají (Havrdová et al., 2019).

4 SHRNU TÍ

Emoce tvoří důležitou část vývoje dětské osobnosti. Na rozdíl od dospělých jedinců je pro děti předškolního věku často velmi obtížné zvládnutí a prožití emočních situací. S kladnými emocemi dítě i jeho okolí pracuje snáze než se zápornými. Smutek, hněv, strach nebo zlost jsou emoce, se kterými se učitelé MŠ denně setkávají a pomáhají dětem v jejich zvládnutí.

Dle Heluse (2009) je autoregulace předpokladem k osobní zralosti. Regulace emocí je proces kontrolování, hodnocení a řízení citových prožitků a jimi navozeného chování. Schopnost regulovat emoce se rozvíjí s věkem dítěte a závisí také na psychickém vývoji a stavu jedince. Schopnost ovládat emoce je geneticky podmíněná, je možné ji rozvíjet učením.

Pro děti předškolního věku je regulace negativních emocí mnohdy velmi obtížná, proto by měl být rodič i učitel v MŠ průvodce nikoliv soudce. Moderní přístupy ve výchově pokládají za důležité, aby dítě pochopilo své emoce, naučilo se s nimi pracovat a přijmout je. Je přirozené, že je nově přichozí dítě ve školce smutné, že se mu stýská po matce. Je třeba dítěti vysvětlit, že to, co cítí, je v pořádku, že matce se také stýská.

Cestou k práci s emocemi je jejich pochopení. K tomu slouží různé druhy her, možnosti dramatizace a v neposlední řadě vychází množství dětských knih, které jsou na práci s emocemi zaměřené. Důležitou roli hraje také přístup učitele a komunikace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce se zaměřujeme na specifické postupy učitelek pro podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřské škole. Zvolili jsme kvalitativně orientovaný výzkumu.

Participanty výzkumu je sedm učitelek různých mateřských škol v okrese Přerov. Jména učitelek byly pozměněny, aby byla maximálně zachována etika výzkumu.

V této práci byla pro zjišťování výsledků použita metoda polostrukturovaného interview. Pro ověření pravdivosti jsme zvolili analýzu dat z třídních knih jednotlivých mateřských škol. Tématu bychom se chtěli ještě více věnovat, proto by bylo do budoucna vhodné obohatit výzkum o metodu pozorování.

5.1 Výzkumný problém

Emoce jsou složitou a velmi obsáhlou problematikou. V dřívějších dobách se o emocích a jejich procesech hovořilo převážně obecně, neboť lidská psychika byla stále ve fázi zkoumání. V posledních letech se na emoce a způsobu zvládnání emočních reakcí zaměřilo mnoho vědců. Stále větší důraz je kladen na psychiku člověka, tedy i na emoce, které nás provází celý život. S emocemi úzce souvisí také schopnost regulace emocí neboli schopnost sebeovládání, které je potřebné pro psychickou pohodu. Autoregulace emocí je procesem, který nevědomě reguluje naše jednání v danou situaci tak, aby byla pro nás co nejméně stresující. V mateřské škole mnohdy vzniká pro řadu dětí velké množství náročných, emočně vypjatých situací, například loučení s rodiči, schopnost přijmout prohru, odsunout své aktuální potřeby na později apod. Autoregulace emocí a především její podpora je tak jedním z důležitých činitelů v předškolním věku, který dítěti pomáhá zvládnout řadu nepřiměřených emočních projevů. Děti v předškolním věku bývají egocentrické a schopnost regulovat své emoce se teprve vyvíjí, proto je emoční dozrání dítěte dlouhodobým procesem. Učitelky mateřských škol jsou proto ty, které schopnost autoregulace emocí u dětí mohou z velké části svým přístupem ovlivnit, tak aby jim v dalších částech jejich životní cesty usnadnily zvládnout možné nepříjemné situace.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

Popsat specifické postupy používané učitelkami k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřských školách.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké projevy u dětí považují učitelky za emočně nepřiměřené.
- Popsat podmínky, které pohledem učitelek ovlivňují podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí.
- Popsat, jak učitelky přistupují k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké specifické postupy používají učitelky mateřských škol k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké projevy považují učitelky u dětí za emočně nepřiměřené?
- Jaké podmínky z pohledu učitelky ovlivňují podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí?
- Jak učitelky mateřských škol přistupují k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí?

5.4 Výzkumná metoda sběru dat a jeho zpracování

Abychom co nejlépe zjistili, jak učitelky podporují schopnost autoregulace emocí u dětí v mateřské škole, zvolili jsme kvalitativně orientovaný výzkum s metodu polostrukturovaného interview. Pro ověření výpovědí jsme zvolili analýzu dat třídních knih z jednotlivých mateřských škol.

Tato metoda umožní nahlédnout do výzkumu hlouběji. Budeme tak moci proniknout do problematiky a odhalit specifické postupy podporující schopnosti autoregulace emocí u dětí, přímo z pohledu učitelek mateřských škol.

Prostřednictvím polostrukturovaného interview, participantů mohou přiblížit své osobní zkušenosti, rozvíjet své myšlenky v průběhu dotazování a v neposlední řadě poskytnout rady a připomínky, které se daného problému týkají, a tím přispět ke zkvalitnění celého procesu. Vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu jsme zvolili již výše zmiňovanou metodu polostrukturovaného interview se záměrným výběrem, a to konkrétně se sedmi učitelkami různých mateřských škol, které musely splnit následující kritéria: mít středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika a působit aktuálně v předškolním zařízení na pozici učitelka. Pro ověření metody interview bylo rozhodnuto použít analýzu dokumentů z třídních knih jednotlivých mateřských škol, které pomohou přiblížit, jak učitelky uplatňují své postupy a jak je následně zaznamenávají.

Švaříček a Šed'ová (2014) popisují rozhovor, kdy má výzkumník předem připravené otázky, které bude participantům klást. Výzkumník se musí před samotnou realizací tohoto rozhovoru nejprve obeznámit s danou problematikou. Dále si musí určit schéma základních témat, které budou vycházet z hlavní výzkumné otázky, a nakonec vytvořit otázky ke každému tématu. Na začátku interview se dotazujeme na obecné informace nepřiměřených projevů dětí. Jaké projevy u předškolních dětí vnímají učitelky jako nejčastější. Posléze se věnujeme konkrétnějším otázkám, kdy chceme zjistit například to, jakým způsobem učitelky předchází nepřiměřeným projevům u dětí, jaké podmínky ovlivňují podporu schopností autoregulace emocí dětí a jaký je nejefektivnější postup při regulaci emocí u dětí. Tímto způsobem se snažíme získat co nejvíce potřebných informací o tom, jak učitelky vnímají nepřiměřené projevy, co tyto projevy ovlivňuje, jaký postup pro podporu používají a co z toho vychází. Přesto, že jsou otázky dané, není jejich pořadí jasně stanoveno. Výzkumník si je smí upravovat podle potřeby a podle toho, jak se bude dané interview vyvíjet. V průběhu interview se může výzkumník doptávat na další informace a obohatit výzkum o další otázky, které vyvstanou. V interview není

stanoven přesný počet otázek, který má být participantovi v průběhu položen. Do programu Microsoft Word se přepíše získaná data a dojde k vytvoření tzv. transkriptu. Tyto transkripty budou pročitány a následně segmentovány. Tímto postupem dojde k identifikaci významových kategorií a jejich pojmenování. Vznikne seznam významových kategorií a jejich následná interpretace.

5.5 Realizace výzkumu

Interview s učitelkami mateřských škol byla realizována v období od prosince 2021 do února 2022. K jednotlivým interview docházelo vždy v odpoledních hodinách po skončení pracovní doby, avšak na různých místech podle potřeb participantek. Pět interview se konalo v prostorách mateřské školy, dvě interview proběhly u participantek doma. Před každým interview byla snaha o navození příjemné atmosféry (tzv. reportu), což se u všech účastníků povedlo. Před začátkem interview byly učitelky požádány o souhlas s nahráváním na diktafon a zároveň ujistěny o naprosté anonymitě. Veškeré polostrukturované interview trvaly v časovém rozsahu od 30-60 minut. Tato získaná data byla poté přepsána do programu MS Word a rozlišena písmeny a čísly pro lepší orientaci. U jednotlivých prepisů docházelo k anonymizaci dat - veškeré názvy a jména byla nahrazena pseudonymy z důvodu ochrany všech účastníků výzkumu a mateřských škol. Následně se získaná data z interview analyzovala technikou otevřeného kódování. Všechny přepsané texty byly nejprve rozděleny na jednotky a následně byl ke každé jednotce přidělen kód. K názvu jednotlivých pasáží jsme se snažili odpovídat na otázky (Co?, Jak?, Kde?, Proč apod.) a posléze byl kód připsán do textu za označenou jednotku. Texty byly mnohokrát pročitány, čímž se stávaly srozumitelnějšími.

5.6 Charakteristika participantek

Výzkumný soubor tvořilo sedm učitelek mateřských škol z přerovského okresu, které byly pro tento výzkum vybrány záměrně. Učitelky byly vybrány na základě dostupnosti. Kritériem výběru bylo minimálně středoškolské vzdělání a aktivní působení v předškolním vzdělávacím zařízení.

V následující tabulce jsou uvedeny základní charakteristiky učitelek. Z důvodu ochrany jejich anonymity jsou označeny písmeny U. Následné číslo za písmenem vyjadřuje pořadové číslo učitelek pro lepší orientaci.

Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol

Označení učitelek	Věk	Vzdělání	Praxe
U1	59	Vysokoškolské vzdělání – Magistra v oboru speciální pedagogika	35 let
U2	29	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika	9 let
U3	42	Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika	17 let
U4	35	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika	11 let
U5	26	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika	5 let
U6	24	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika	4 roky
U7	62	Vysokoškolské vzdělání – Magistra v oboru speciální pedagogika	37 let

U1 – Učitelka považuje svoji práci za poslání. Ohlíží se na individuální potřeby každého jedince. K dětem se snaží být empatická, přátelská a spravedlivá. Dbá na důslednost, kterou považuje za ukazatele hranic. Preferuje u dětí částečnou samostatnost v rámci jejich rozvoje. Její slabou stránkou jsou digitální technologie a také částečné změny ve způsobu vzdělávání dětí a metodách. V těchto nových způsobech vzdělávání se však snaží zlepšit.

U2 – Učitelka se snaží neustále sebevzdělávat a rozšiřovat sobě i dětem nové možnosti. Ke každému dítěti přistupuje individuálně. Snaží se být spravedlivá a zároveň důsledná v situacích, které to vyžadují. Děti vede k samostatnosti, spolupráci a tvořivosti. Učitelka přiznává, že její slabou stránkou je komunikace s rodiči a mnohdy i zbrklé jednání.

U3 – Učitelka se snaží o spokojenost dětí a rodičů. Z jejich slov vyplývá, že je na děti přísnější, ale i přátelská, komunikativní a schopna rychle reagovat na nečekané situace. Práce s dětmi ji baví zejména z různorodosti tohoto povolání a dětské spontánnosti. Ráda tvoří z přírodních a recyklovatelných materiálů. Preferuje vzdělávat děti zábavnou formou, která je dokáže připravit na každodenní situace a činnosti v běžném životě.

U4 – Práci se snaží vykonávat svědomitě a zodpovědně. Považuje se spíš za přísnější učitelku, dbá na všeobecný přehled a k dětem se snaží přistupovat spravedlivě. Přiznává, že v nastávajících nových metodách vzdělávání se stále moc neorientuje, ale je jim otevřená a má snahu se sebevzdělávat. Mezi dětmi si přijde oblíbená.

U5 – Považuje se za učitelku empatickou, spravedlivou a v jistých situacích velmi důslednou. Ráda se vzdělává a zkouší nové možnosti při práci s dětmi. Svou práci považuje za velmi důležitou nejen v rozvoji ve vztahu k dítěti, ale i k ní samotné. Jako začínající učitelka na sobě vnímá ještě nedostatky při vzdělávání dětí.

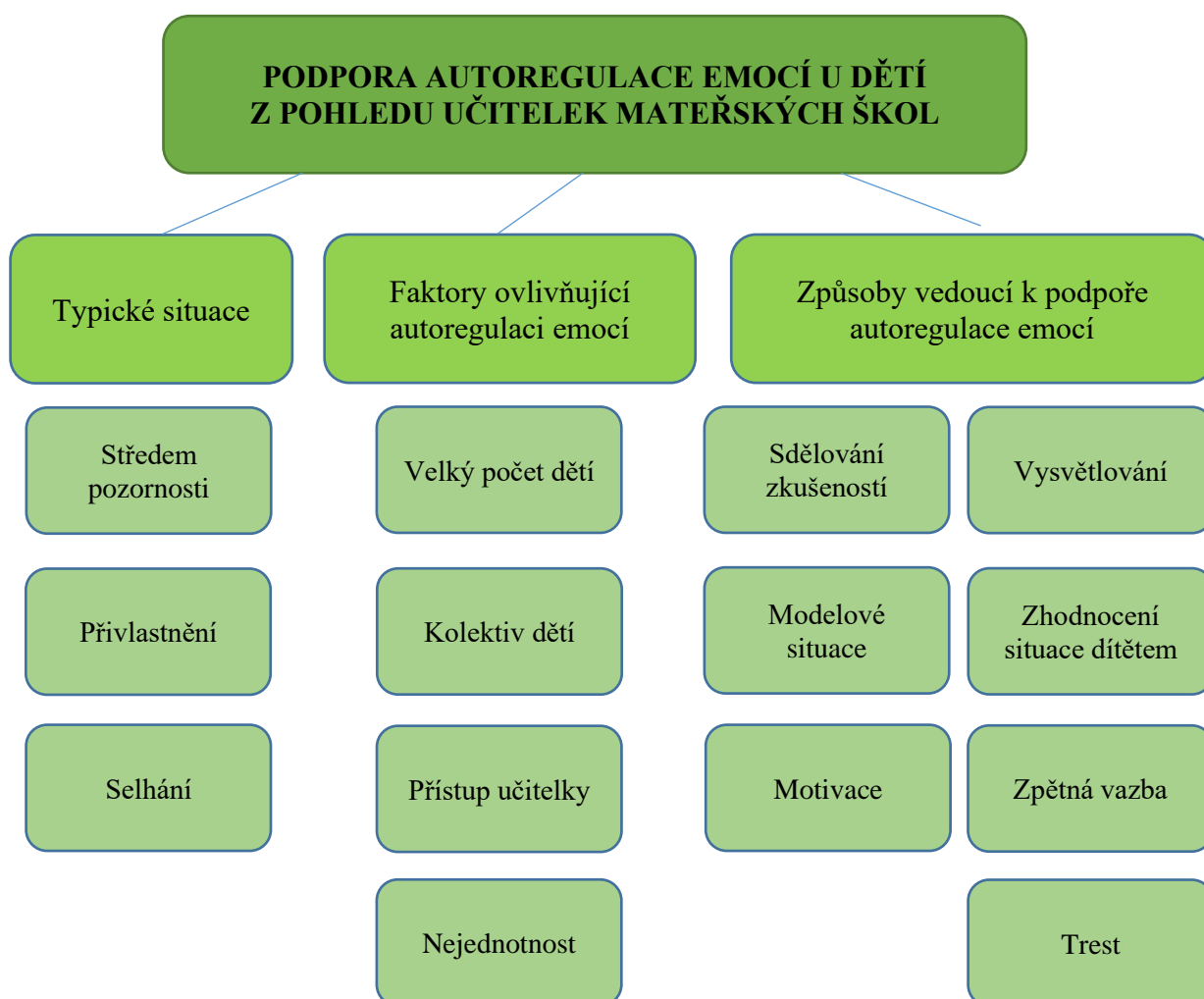
U6 – Učitelka se považuje za přátelskou a komunikativní. Přistupuje k dětem jako k rovnocenným partnerům, vzniklé problémy se snaží řešit přímo a domluvou. Je otevřena novým postupům a možnostem se ve svém oboru dále vzdělávat. Snaží se vidět na dětech jen to kladné. Jako negativní pocítuje učitelka svůj mluvený projev a komunikaci s rodiči dětí. Při vážných rozhovorech s rodiči si sebou není dostatečně jistá. Přijde si v některých situacích neprůbojná a netrpělivá.

U7 – Svědomitost, individuální přístup, komunikace, empatie a důslednost. Těmi to slovy se charakterizovala U7. Ve své práci se musí někdy oprostít od momentálních pocitů a jednat jako profesionál. Za negativní stránku považuje někdy svoji autoritu, na druhou stranu se snaží jednat spravedlivě a přistupovat k dětem tak, aby byly samostatné a zodpovědné.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Výsledků výzkumu bylo dosaženo pomocí interview s učitelkami mateřských škol. Na základě provedených rozhovorů s tazatelkami byla vyvstalá témata rozdělena do tří základních kategorií a několika dalších podkategorií. Výsledky výzkumu jsou interpretovány pomocí jednotlivých tematických celků, které odpovídají následujícímu schématu.

Obrázek 1 Schéma kategorií



6.1 Typické situace

Všechny participantky se ve výpovědích shodly, že za nepřiměřené emoční projevy vhodné k autoregulaci emocí u dětí považují přehnaný pláč, hněv a zlost. Jednotlivé emoční prožitky se objevují při nejrůznějších situacích, dle aktuálního rozpoložení dítěte například u sebrání hračky, zničení výtvaru, hře, prosazení svých potřeb, nepovedení představy, agresivního chování vůči druhému v podobě bití, silného odstrkování, štípání, kousání, křiku a nepřiměřeného pláče. Nelibé projevy, v předškolním věku popisuje i řada odborníků, kteří emoční projevy považují za typické, záleží však na způsobu prožívání. Některé děti bývají více impulzivní, své emoce mohou až přehnaně prožívat. V následujících podkategoriích uvedeme situace, ve kterých se tyto nepřiměřené projevy, vhodné k autoregulaci, podle učitelek typicky vyskytují.

Středem pozornosti

Z těchto níže zmíněných výpovědí vyplývá, že učitelkám připadne některé chování dětí jako přehnané, snaží se být za jistých okolností středem pozornosti. V situacích se nejčastěji objevuje: přehnaný pláč, křik, zlost a hněv. Tento způsob vynucování pozornosti může být mnohdy až nebezpečný nejen pro dítě, ale i pro jeho okolí. Jak uvedla jedna z participantek: (U1) *„Začne ječet, co nejvíc to jde, brečet, ze stoje doslova skočí do sedu na zem, až mám strach, že si ublíží a bez přestání ječí a ječí, pak začne kopat nohama ruka, shazovat třeba i židle a já nevím co ještě, aby na sebe upoutala pozornost všech.“*

Z rozhovoru bylo patrné, že nepřiměřenou emoční reakci učitelka u konkrétního dítěte zaznamenává poměrně často. Učitelka dále dodala, že se u dítěte snaží včas předejít nepřiměřenému emočnímu projevu, avšak způsoby, které používá, nejsou zcela efektivní. Tato vzniklá reakce může souviset s neuspokojením potřeb dítěte, emoční nevyzrálostí nebo nevhodným postupem učitelky, který se projevuje výše zmíněným chováním.

Projevy přehnaného pláče, hněvu a zlosti, hodnotí za emočně nepřiměřené i učitelka U4:

(U4) *„...do toho se ještě vztekala, přitom dříve chodila do školky úplně v pohodě, ale jak s ní začal chodit i Tadeáš, tak úplně otočila, protože už není tak důležitá.“*

Jedna z učitelek vyhodnotila za nepřiměřený projev vztekání v situaci, kdy chtěl chlapec po ostatních dětech, aby si s ním hrály:

(U5) *„...někdy bývají opravdu přehnané a zbytečně vyhrocené a to jenom proto, že si s ním zrovna nemá kdo stavět lego, protože prostě nikdo stavět nechce, nebo si chce stavět sám a on už neví, jak donutit ostatní, ať si hrají s tím, s čím chce on.“*

Následující úryvek učitelky poukazuje i na skutečnost, kdy se středem pozornosti stalo dítě, které bylo nedobrovolně aktérem v situaci, kdy mu jedinec sebral hračku:

(U2) „...se s ní fakt jen malinko přetahoval o lego, do toho ona začala neskutečně řvát a brečet, jak kdyby ji někdo páral (smích), ale ona věděla, že se po ní sem tam dívám, tam o nic ani nešlo, přišlo mi, že to dělala prostě naschvál, jen ať přijdu.“

Participantky se zmiňovaly o nepřiměřených projevech hněvu, zlosti a přehnaného pláče a křiku, které dítě projevovalo v situaci, kdy se snažilo být středem pozornosti, chtělo si prosadit vlastní potřebu nebo se stalo nedobrovolně aktérem konfliktu. Děti, které se dožadují pozornosti, mohou takto reagovat například při vyjádření nesouhlasu, nenaplnění svých potřeb, pocitu méněcennosti, možné nedostatečné potřebě jistoty, uznání a lásky. Příčina těchto přehnaných projevů dítěte, kdy se za jistých okolností snaží být středem pozornosti, může být způsobena i nevhodnými postupy, špatnou náladou dítěte, pocitem méněcennosti nebo emoční nevyzrálostí.

Přivlastnění

Děti zejména mladšího předškolního věku nedokážou zcela dobře kontrolovat své potřeby a upínají se k možnosti brát dětem hračky a jiné věci, které chtějí vlastnit. Tuto potřebu potvrzuje řada odborníků, kteří předškolní věk hodnotí jako období egocentrického myšlení. Děti nerozlišují, co jim (ne)patří. S postupným dozráváním dítěte jeho egocentrické myšlení mizí. Učitelky nepřiměřené projevy v podobě zlosti, hněvu a přehnaného pláče popisovaly zejména v situacích, kdy si dítě snažilo přivlastnit předmět ke hře. Tyto projevy jsme z výpovědí učitelek zaznamenali především v situacích při spontánních hrách dětí:

(U7) „...a on jí pak jednu švihnul a když jsem se zeptala, proč to udělal, tak řekl, že to chtěl, že tady takový traktor není a ona mu ho nechtěla dát...“

Učitelka se setkala s podobnou situací, kde i tam vznikla situace s nepřiměřeným projevem pláče a hněvu:

(U3) „...když ji držela za vlasy, řvala a hulákala, že je to její, že si to donesla ona, ale ona si to vzala, pak si vzala něco jiného a už si s tím nehrála...“

Z výpovědí učitelek plyne, že u přivlastňování nějakého předmětu vzniká u některých jedinců nepřiměřený projev pláče, zlosti a hněvu. V mateřské škole se dítě o hračky musí s ostatními dělit, proto je důležité podporovat regulaci emocí dětí vhodnými způsoby, které by tyto emočně nepřiměřené projevy mohly minimalizovat. Ke každému dítěti je však nezbytné přistupovat individuálně a brát ohled na emoční vyzrálost.

Selhání

Projevy pláče a případného vzteku participantky hodnotily jako další nepřiměřený projev, který je způsoben pocitem selhání dítěte. Pocit „vlastního selhání“ představuje pro dítě novou zkušenost a možnosti, jak lépe dosáhnout daného cíle. Učitelka vylíčila situaci, ve které chlapec nezvládl regulovat své emoce:

(U3) „...*když si vzal klučina dva stejné přibory, ale nikdo mu neřekl, že si je nemůže vyměnit...tak scéna, slzy jak hrachy.*“

Tento projev pláče může naznačovat, že dítě není dostatečně emočně zralé nebo je ze sociálního prostředí málo emočně podporované. Učitelka také vypověděla, že takové podobné projevy zaznamenává u dalších dětí během různých činností. Jedná o situace u převráceného trika, polití si trička pitím, zakopnutí o hračku na koberci nebo srolovanou peřinu v povlečení.

Podobný pocit selhání a nepřiměřeného projevu pláče, zlosti jsme zaznamenali u výpovědi učitelky U6:

(U6) „...*on to těžce nedává, musí být vždycky první a když není, tak je to špatné... brečí, do všeho kope a někdy se i sám bouchá rukama do hlavy.*“

Tento nepřiměřený projev je u dětí předškolního věku častý, pocit selhání a neschopnost přijmout prohru některé děti provází i v mladším školním věku a dokonce i v dospělosti. Právě podpora schopnosti autoregulace emocí je pro takové situace přímo nutností, neboť s prohrami se děti budou potýkat také v budoucnu. Vše závisí na způsobu podpory dítěte, hledání pozitiv a emoční zralosti.

Z toho vyplývá, že pocit selhání u dětí může způsobit nepřiměřený projev přehnaného pláče, zlosti nebo hněvu. Záleží vždy na osobnosti dítěte a jeho aktuálním rozpoložení.

6.2 Faktory ovlivňující autoregulaci emocí

Různé vlivy, které v prostředí mateřské školy na děti působí, mohou jak pozitivně tak negativně ovlivnit podporu schopnosti autoregulace emocí. Tuto kategorii jsme rozdělili do tří podkategorií, ve kterých participantky na základě svých zkušeností vypovídají o ovlivňujících faktorech, které na děti v rámci podpory schopnosti autoregulace emocí mohou působit. Za ovlivňující označily učitelky velký počet dětí ve třídě, kolektiv dětí, nejednotnost učitelek s rodiči a samotný přístup učitelky.

Velký počet dětí

Výpovědi participantek značí, že pokud je v dané třídě pouze jedna učitelka na 24 dětí, vhodný postup, jaký by chtěla zvolit vůči jednotlivému dítěti, pro ni není vždy zcela reálný. Při menším počtu dětí vnímají participantky tyto postupy pro lepší podporu regulace emocí o trochu reálněji. Učitelka vypovídá, že situace, které vznikají v průběhu dne, kdy má více jak dvacet dětí, není vždy schopna řešit tak, jak by si představovala. Pokud by dětí bylo méně, bylo by podle jejích slov i více času na řešení vzniklých nepříjemných situací.

(U4) „*Takže řešit tu situaci, konkrétně třeba s tou hračkou tak, jak bych chtěla, někdy opravdu nemůžu, protože bych se musela rozpůlit... a to nemluvím o tom, zachytit kolikrát ten okamžik včas, než to nastane.*“

Učitelka níže uvádí, že některé děti jistým způsobem pocítují sílu skupiny jako výhodu, někdy mají sklony k záměrnému zlobení a nevhodnému jednání:

(U7) „*Děcka to cítí, že je jich hodně a jsou i ostřílenější, někteří nebojácní je jim trochu víc jedno jejich chování, asi si myslí, že se v tom davu dětí ztratí....*“

Ze slov participantek vyplývá, že z důvodu velkého počtu dětí je pro učitelky efektivní postup pro regulaci emocí málokdy reálný. Velký počet dětí ve třídě představuje pro učitelky náročnost nejen časovou, kdy mají rozplánované jednotlivé aktivity, které s dětmi chtějí naplnit, ale i náročnost při pohotovém jednání v důsledku vzniku nejrůznějších a nečekaných situací, které se v průběhu dne v mateřské škole objevují. Jako negativně ovlivňující faktor učitelky vnímaly velký počet dětí ve třídě, který neumožňuje učitelce efektivně dítě podpořit v autoregulaci emocí.

Kolektiv dětí

V mateřské škole se děti socializují. Děti různého věku se upínají ke kamarádům, u kterých cítí známku empatie, přátelství a některých i vzoru. Některé děti jsou dominantnější a dokáží se v kolektivu prosadit, jiné se naopak podřizují. Složení dětí podle participantek významně ovlivňuje atmosféru třídy a tím i schopnost podpory autoregulace emocí.

Jak zmínila jedna z participantek:

(U2) „*...ten reaguje takhle a ta zase takhle a pak jeden zjistí, že když tamta udělala děsný vyrvál a nic, tak to zkusila taky.*“

I u níže uvedené výpovědi jsme zaznamenali, že složení dětí je ovlivňující faktor, který nemusí vést k podpoře schopnosti autoregulace emocí:

(U7) „*...když tam není, tak je ve většině jeho chování úplně v pohodě.*“

I další učitelka vnímala složení dětí za ovlivňující pro podpoření autoregulace emocí:

(U4) „Mám smíšenou třídu, když někdo ze starších děček spustí ty své kolikrát děsivé výlevy, tak to za chvíli vidím i u některých malochů, ale je to hrozně individuální, protože někdy je to i naopak.“

Jedna z participantek sdělila, že naopak různorodost v kolektivu dětí vnímá i jako velmi pozitivní a pro děti poučnou:

(U3) „...stane se, že někdo něco psychicky nezvládne, s tím se počítá, že jo, ale ostatní to pak vnímají asi jako slabinu nebo nevím... nemám nikoho takového, že by to chtěl zkoušet nebo se mezi sebou nějak kočkovat.“

Kolektiv dětí je dalším možným faktorem, který může jak vhodně, tak i nevhodně ovlivnit emoční projevy v chování a jednání dítěte. Řada odborníků uvádí, že mateřská škola je místem, kde se dítě socializuje, poznává nové osoby, přátele, způsob chování a jednání. Každé dítě je jedinečné, některé projevuje své emoce více, neboť není emočně vyzrálé, nebo neumí se svými emocemi pracovat. V kolektivu se děti učí od ostatních, zkusí postavit podobnou nebo stejnou stavbu jako má kamarád, nebo se podobně chovat. Různý kolektiv dětí obnáší pro učitelku někdy velmi náročnou situaci, záleží však na vhodném způsobu postupu a práce s dětmi.

Přístup učitelky

Učitelka mateřské školy je pro předškolní dítě jednou z prvních cizích osob, se kterou se v jeho životě mimo rodinu potká. Učitel se tak stává jistou autoritou. Dítě vnímá nejen způsob komunikace, její pohyby, mimické výrazy, ale i její chování. Je tzv. pod drobnohledem dítěte. Učitelka má působit tak, aby byla pro dítě pozitivním vzorem, byla trpělivá, empatická, avšak důsledná. To, že nás děti vnímají a nenápadně pozorují, i když si myslíme, že jsou zaujaty hrou, dokazují i výpovědi participantek:

(U1) „...děti nás neustále sledují a vnímají jako autoritu. Vnímají jak s nimi nebo ostatními komunikujeme.“

(U7) „...nemůžu po děckách chtít, aby se ve všem takzvaně regulovaly, když to já sama nebudu dodržovat.“

Jedna z participantek uvádí, že i ona sama se někdy přistihne jako počátečním spouštěčem, který děti vede k nepřiměřenému projevu chování. Zde se jedná o projevy při skákání do řeči, tedy netrpělivost.

(U6) „Někdy se ani nedivím, že mi děti skáčou do řeči, když zrovna mluvím, protože to vidí kolikrát i u mě, u rodičů nebo u ostatních.“

Učitelky poukazují na skutečnost, že tak jak se samy chovají a jednají, dětem předávají do podvědomí vzor. Tedy způsob jednání, vhodné projevy, zároveň i pohled na chování, které v budoucnu budou děti využívat. Je proto nutné, zamyslet se nad vlastním chováním a jednáním tak, aby se opravdu stalo kladným vzorem pro děti.

Nejednotnost

Zajímavým zjištěním bylo, že většina participantek často poukazovala při podpoře schopnosti autoregulace emocí především na rodiče dětí. I když má výzkum směřovat na specifické postupy učitelek, dovolili jsme si poukázat i na tyto zajímavé výpovědi.

Do mateřské školy chodí i mnoho dospělých, kteří svým jednáním a chováním mohou ostatní děti ovlivňovat, aniž by si to sami uvědomovali. Rodiče jsou těmi prvními, kteří dítě vychovávají, nastavují mu řád, pravidla, a především jsou pro děti vzorem chování, které je v životě může velmi ovlivnit. Výpovědi participantek se shodují na tom, že ne všichni rodiče jsou důslední, stanovují dítěti jasně daná pravidla a mantinely v jejich chování:

(U2) „...jdu do šatny a vidím tříletou holku bijící botou do hlavy svého klečícího tatínka, který ji obouvá papuče, konec (rozhořčení). On jí vůbec nic neřekl! (rozhořčení) Radši ji rychle obul, ať stíhá do práce. No, jak mě ta malá viděla, tak se zarazila, že jo.“

(U5) „...hodně to ovlivňuje domácí výchova. Někdy se můžu přetrhnout a stejně nic nezabírá, protože doma to prý dělá taky, ale ty její výlevy už neřeší.“

Výše uvedená výpověď učitelky značí, že dítě, které tyto nepřiměřené projevy prožívá, je zvyklé na stejné chování z rodinného prostředí. Je možné, že nepřiměřený projev dítěte může souviset s jeho emoční nevyzrálostí nebo špatným postupem dospělých pro jeho regulaci emocí. Dá se říct, že je nutností spolupracovat na podpoře schopnosti autoregulace emocí také s rodiči dětí. Diskuse mezi učiteli a rodiči o případných nepřiměřeně emočních projevech probíhajících ať již doma nebo v mateřské škole, by mohla mít celkově pozitivní vliv na zvolení takových postupů, které by podporovaly schopnosti autoregulace emocí u dítěte.

6.3 Způsoby vedoucí k podpoře autoregulace emocí

Participantky používají tyto níže zmíněné strategie jako prevenci k podpoře nepřiměřeného chování dětí. Některé z postupů se objevují i v metodických knihách. Uvedené podkategorie učitelky používají podle zjištění zcela výjimečně. Matějček (2015) ve své knize zmiňuje, že důležitou podporou pro dítě, které prochází obdobím vzdoru, je včasné rozpoznat,

předvídat, nepřiměřené reakce či možné konflikty. Mezi efektivní způsoby uvádí včasné upozornění dětí na změnu zejména při úklidu hraček nebo odchodu na hřiště. Při aktuálním prožívání nepřiměřeného projevu, který neohrožuje sebe nebo ostatní, je vhodné nechat dítě „vychladnout“ někde stranou bez přítomnosti „diváků“ a následně situaci rozebrat.

Sdělování zkušeností

Participantky se zmiňovaly o spontánním rozhovoru nebo komunitním kruhu, ve kterém s dětmi probírají své zkušenosti a zážitky, což může pozitivně ovlivňovat celkové klima třídy a atmosféru předškolních dětí. Učitelka a děti si společně v přirozených souvislostech sdělují své zkušenosti a zážitky, na které vzájemně reagují. Předávají si tak navzájem poznatky, které mohou následně ovlivnit způsob chování a celkové počínání si v životě. Bývají to například zážitky, které učitelka nebo děti prožijí o víkendu, nebo i společné zážitky týkající se života ve třídě:

(U2) „...ve většině se sjede do emocí a chování samovolně. Děcka to zajímá a samy se předhání o to, aby mohly říct, co se jim stalo a tak.“

Jedna z participantek využívá při sdělování zkušeností své vymyšlené příběhy, ve kterých představuje různé nevhodné situace dětí:

(U7) „Pak se jich zeptám, co si o tom myslí, někteří jsou zamyšlení, asi proto, že podobný scénář znají (smích) a někteří říkají, že by se tak nechovaly, že to není hezké a sdělují svoje zážitky.“

Sdílení zkušeností hodnotí učitelky jako vhodný postup pro podporu schopnosti autoregulaci emocí. Tento způsob vedoucí k podpoře s dětmi provádí v komunitním kruhu, spontánních činnostech nebo při čekání na oběd. Zkušenost je výsledkem prožitku a zážitku, kterým se dítě učí, podnět vychází z vnějšího prostředí a ukládá se dovnitř jedince. Tento postup učitelky používají jako spontánní, nesystematickou činnost, neboť se v žádném dokumentu z třídních knih neobjevuje záznam o podpoře autoregulace emocí, či samotných emocí v rámci sdělování zkušeností.

Motivace

Participantky se zmiňovaly, že některé děti během dne chválí. Tento postup učitelek prý může u některých dětí vzbuzovat jistou motivaci a tím předcházet nepřiměřeným projevům. Usuzujeme, že tento postup by mohl představovat vhodnou strategii k podpoře autoregulace emocí dětí předškolního věku. Podle tvrzení participantek jsou pochvala nebo vyzdvižení dítěte motivacemi, které nabádají ke správnému chování a jednání ostatní děti.

Pochvala tak představuje pro děti známku motivace, které se později snaží někteří docílit. Participantky dodávaly, že děti, které byly pochváleny nebo vyzdviženy v situacích, které se zdály být jako vhodné k nepřiměřenému projevu, se poté ve většině již samy začaly regulovat. Řičan (2013) považuje pochvalu za vysoce efektivní způsob podpory pro snížení afektivního chování, dodává, že ani tento způsob se však nesmí stát pro dítě samozřejmostí nebo naopak ojedinelou záležitostí.

Participantky uvedly postup, který považují pro děti za motivační a zároveň za jistý způsob vzoru, kterého chtějí dosáhnout. Učitelka chválí dítě před ostatními za správně provedenou činnost, podněcuje tak ostatní děti k tomu, aby postupovat podobně jako pochválený jedinec. Zároveň učitelka dodává, že pochválením se dítěti podvědomě zafixuje, že co udělalo, je správné a je menší riziko vzniku nepřiměřeného projevu chování:

(U6) *„když vidím, že nějaké dítě udělalo něco správně, před všemi jej pochválím a cíleně řeknu, za co ho chválím. To dítě je na sebe pyšné a zaznamená, že tohle jednání je správné. Ostatní děti to pak někdy opakují, abych i je pochválila.“*

Učitelka níže zmínila, že chválí dítě v přítomnosti ostatních, aby je motivovala ke správnému projevu chování:

(U7) *„Chválím třeba za to, že už hezky zvládl bez vztekání a pláče rozloučení s maminkou, že si mezi sebou půjčovali hračky, že se ta nebo ten snaží hlásit a nevykřikovat. Těch situací je více, ale většinou to říkám, ať to slyší i ostatní....“*

Postup participantek se zdá být vhodným postupem pro schopnost autoregulace emocí, neboť podobné tvrzení má i řada odborníků, kteří se shodují, že vhodně podaná motivace pro dítě představuje vnitřní snahu dospět k cíli. Další motivací je vzor dospělé osoby nebo dítěte, kdy se jedinec snaží s osobou ztotožnit, být mu nápodobou. Tento postup učitelkám přišel jako automatický a z vyplývajících okolností spontánní. To potvrzuje i analýza z třídních knih, ve kterých se nezobrazují záznamy dokládající cílenou podporu pro schopnost autoregulaci emocí.

Modelové situace

Zařazování modelových situací se u participantek jeví jako vhodný postup pro zamyšlení a podporu schopnosti autoregulace emocí. Děti se učí touto formou přemýšlet nad správným způsobem a díky pohybovému ztvárnění, které se v mozku propojuje s nervovou soustavou, je dítě schopné lépe si tento způsob uchovat ve svém podvědomí:

(U6) *„Někdy si vymyslím různé nevhodné situace a ty pak vyprávím dětem. Pak někoho vyberu, aby nám to zahrál.“*

(U3) „...sem tam s děčkama zahrajeme obrázky, někdo si vytáhne kartu, kde je něco špatně a musí to předvést ostatním, no a pak to zase předvedou správně druzí. Ve větším kolektivu se to moc nedá.“

Participantky tento způsob podpory používají výhradně v době spontánní činnosti, nikoliv však záměrně v rámci řízené činnosti. To jsme zaznamenali i při doplňkové metodě analýzy dat z třídních knih, kde se nevyskytovaly žádné poznámky o cílené podpoře emocí nebo regulace emocí.

Vysvětlování

Participantky se zmiňovaly, že mnoho informací získávají děti i prostřednictvím rozhovoru – vysvětlování. Tímto způsobem dochází k předání různých podstatných informací, které vedou jednak k zamyšlení, ale i k dalšímu způsobu formování dítěte. Svobodová (2010) poukazuje na různé způsoby rozhovorů, které se odehrávají prostřednictvím vztahových komunikací, kdy si dítě uvědomuje, jak ho percipují ostatní lidé. V tomto výzkumu se ukázala metoda spontánního rozhovoru v podobě vysvětlování jako nejčastější. Učitelky vedly rozhovor (slovní – dialogický) směřující k zamyšlení dítěte nad svým jednáním, následně k procesu sebeuvědomění. Následující úryvky z interview dokládají, že tuto metodu používají těsně po nepřiměřeném emočním projevu dítěte:

(U4) „...že já přece taky čekám na propisku, když paní učitelka zrovna něco píše, tak pokud nemůžu vydržet, tak si vezmu nějakou jinou pastelku nebo se hezky zeptám, poprosím a pokud mi to kamarád dovolí, tak si ji vezmu nebo si na ni počkám.“

U výpovědi níže uvedené učitelky jsme odhalili, že dítěti pojmenovává emoci a dále vzniklý následek, které díky jeho nepřiměřenému projevu způsobil druhému dítěti. Učitelka dále používá strategii, kdy se bez jakýchkoliv otázek snaží dítěti formou vysvětlování dát najevo, co je přijatelné a není přijatelné. Dítě je poté schopno bez pomoci učitele přemýšlet nad svým jednáním a příště se snažit takovému nepřiměřenému emočnímu projevu vyhnout.

(U2) „... se to nedělá i když je našťvaný, protože to bolí a neubližujeme si. Kamaráda se vždy zeptáme, ale neubližujeme mu.“

I v následující ukázce učitelka vysvětluje dívce, která nezvládla své emoce přijatelně řídit po prohrané hře, jak se dá na prohru nahlížet, a tímto způsobem u dívky podpořit schopnost regulace při zvládnutí její příští nepřiměřené emoce:

(U5) „...člověk nemůže být vždycky první... To bychom z toho, že pořád vyhráváme, pak neměli možná ani takovou radost. Důležité je, že se zúčastní, že to zkusí a třeba potom vyhraje zase v něčem jiném...“

Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že participantky využívají tento postup jako nepřirozenější, nejčastější, a to při nejrůznějších situacích, které se u dětí v průběhu dne vyskytují. Vysvětlování je tedy dalším z podnětů, které učitelky používají jako specifický postup k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí. Participantky se snaží děti vysvětlováním podpořit ke změně svého dosavadního způsobu nepřiměřeného chování a jednání.

Vysvětlování však nemusí být pro děti účinnou metodou, která k podpoře regulace emocí vede. Dítě, které je bezprostředně po emočním projevu, tedy prožívá negativní emoce, má o to méně aktivované rozumové složky psychiky. Svých pocitů bývá mnohdy velmi plně a nějakou chvíli je zpracovává, u každého jedince je to velmi individuální. Pokud se dítě nachází stále v emocích, mnohdy o vyptávání a vysvětlování nestojí, neboť otázky představují úkol, kdy se dítě musí dostat na rozumnou úroveň, která se však míjí s emoční rovinou druhé osoby (Kopřiva et al., 2016).

Zhodnocení situace dítětem

Zhodnocení určité situace je pro dítě krok k zamyšlení vedoucí k jisté sebereflexi a tímto způsobem vedoucí k podpoře regulace emocí ke změně svého uvažování, jednání a chování v určitých situacích. U pěti participantek jsme zaznamenali, že s dětmi provádí zhodnocení až po prožití nepřiměřeného projevu. Učitelka sdělila, že si dítě vezme stranou a dává mu možnost soukromí. Otázkami se dítě snaží podpořit v procesu uvědomění a sebereflexi:

(U7) „...vezmu si dítě bokem a začnu se dotazovat, nejprve co udělala, co ji k tomu vedlo, a zda si myslí, že to bylo správné, co udělá proto, aby to napravila a příště to bylo správné.“

U další výpovědi učitelky jsme zaznamenali, že dítěti popisuje jeho chování a pojmenovává emoci, což může vést k podpoře autoregulace emocí:

(U4) „Jestli má teď radost, že někomu ublížil a on je smutný, jestli třeba... (přemýšlení) udělal dobře, že někomu počmáral obrázek, zničil domeček. A on pak přemýšlí a odpoví....“

I další učitelka se snaží dětem pojmenovávat dané emoce a dojít za pomoci kladení otázek dítěti k zamyšlením nad svým jednáním:

(U6) „...ať se podívá, jak brečí. Jestli je rád. Někdo řekne jo, někdo ne, podle toho pak reagují dál. Jestli jedná takhle často, když mu někdo něco sebere nebo on? Nechám mu chvíli a pak odpoví...“

Stejný postup podpory regulace emocí jsme u participantek zaznamenali ve spontánních činnostech, tedy v době, kdy k nepřiměřenému projevu dítěte nedocházelo. Tento způsob však učitelky popisovaly jako ojedinělý, spontánní a nahodilý, což dokládá i doplňková

metoda analýzy dat třídních knih, ve kterých jsme nezaznamenali, žádné známky deklarující to, že by tento postup byl cílený.

U jedné z participantek se jednalo o zhodnocení situace při didaktické hře, kterou mají děti volně přístupnou ve třídě:

(U1) „...vybere si libovolně pět obrázků a přiřazuje k nim smajlíky, je tam šťastný, smutný, neutrální smajlík. A na základě té situace ho dítě přiřadí a zkontroluje si to otočením, kdy zjistí, jestli se mylilo nebo to mělo správně.“

Další výpověď spojenou se zhodnocením situace jsme zaznamenali v komunitní kruhu:

(U6) „...děti v kruhu říkají, třeba jak se dnes cítí, proč a někdy i že je někdo našťval, co jim ve školce vadí, máme to jako takový doplněk ráno před svačinou.“

Ve všech pěti případech je podle názoru učitelek potřeba zhodnocení a přístupu k určité situaci. Učitelky dále uvádí, že dítě, které je v silném emočním rozrušení, se musí nejprve nechat „vychladnout“, aby bylo schopné vnímat, a následně s ním jeho nepřiměřené chování probrat. K tomu, aby byly děti schopny rozlišit, co je a není správné, používají některé učitelky obrázky s pravidly nebo situační obrázky.

Máme za to, že uvědomění a následná sebereflexe dítěte má pro předškolní věk význam. Díky zhodnocení si mohou děti v hlavě po emočním projevu ještě celý proces „prožít“, rozvíjí se jejich sebepojetí a sebereflexe. Také zhodnocení situace za pomoci situačních karet nebo emočních karet rozvíjí u dítěte schopnost logického myšlení, společenského chování a uvědomění. Dochází k interakci, a tím k podpoře dalších vědomostí, které však učitelka musí u dítěte ocenit. Tímto procesem u dítěte narůstá i jeho sebevědomí.

Zpětná vazba

Některé učitelky se zmínily o postupu, kdy s dítětem ihned po nepřiměřeném projevu provedou opětovně nápravu pomocí zpětné vazby. Učitelky se domnívají, že tento způsob je vhodný k uvědomění dítěte nad jeho jednáním a díky správně provedenému postupu, který si dítě vyzkouší, dochází podvědomě k zapamatování.:

(U7) „...vracím čas. Pokud někdo někoho třeba flákně a já tomu nestihnu včas předejít, tak k němu přijdu a řeknu mu, ať to teď zkusí udělat jinak, ale správně.“

Další výpověď učitelky se shoduje se stejným postupem, tedy zopakování si dané situace ještě jednou, ale správně.

(U2) „...přehraje si tu situaci znovu, nejen myšlenkama, ale i fyzicky, aby se mu to vrylo trochu víc do paměti.“

Tento postup učitelky hodnotily jako vedoucí k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí. Kombinací fyzického pohybu s myšlením se v mozku aktivují mechanismy, díky kterým je dítě schopné snadněji si zapamatovat vhodný způsob řešení. Učitelky zpětnou vazbu používaly v situaci, kdy dítě prožilo nepřiměřený projev. Jednaly tedy v důsledku vzniklé situace spontánně a nahodile. Většinou tento postup používaly při sebrání hračky a bouchnutí dítěte.

Trest

Zaznamenali jsme, že všechny participantky používají za specifický postup podobu trestu. Trest je považován za výchovný prostředek, který vyplývá z určité situace: něco jsem udělala – byla jsem za to potrestána – jsme mezi sebou vyrovnání. Jedna z participantek uvedla, že vhodný trest dítěti leckdy sděluje, jaké následky vyplývají z našeho chování.

Trest je považován za lidské selhání a nejjednodušší cestu k dosažení cíle především jedince, který trest dotyčnému dal. Nejvíce progresivním je trestání psychické (Mertin, 2013).

Participantky tento postup využívají spontánně jako reakci na daný nepřiměřený emoční projev dítěte:

(U3) „...no a ukončujeme to tím, že se omluví, kamarádku pohladí, a když se neomluví, tak jde nad svým chováním přemýšlet ke stolu...“

(U1) „Řekla bych, že uvědoměním si vlastní chyby a jejího důsledku formou zákazu nebo tak, je nejvíce regulující, získají tu zkušenost, že takhle ne.“

(U7) „...někdy jí zamrzí, někdy ještě víc naštvě, záleží na jejím aktuálním rozpoložení, ale jde vidět, že jí to pak mrzí, když jí nevěnuji pozornost jako předtím.“

Dvě participantky tuto formu používají jako proces vedoucí k podpoře schopnosti regulace emocí, neboť trest pro dítě představuje pomyslný vykřičník, který by jeho cestu k cíli omezil. Tuto strategii využívají zejména při opakovaném braní hraček, fyzickému napadení druhého dítěte:

(U5) „...už jsem ji musela posadit samu ke stolu, prostě už to nešlo, pořád dokola vysvětlovat a jak se uklidnila, tak jsme to probraly a došlo jí, že přepálila, a teď dlouho nic, tak snad už dobré.“

(U4) „...když to stále opakuje, tak ho posadím na židli nebo někdy řeknu, že si s tím teď hrát nebude, když to schválně ničí ostatním a nebo ničí nám všem hračky.“

Z těchto výpovědí jsme vyvodily, že participantky používají psychický trest jako postup pro podporu schopnosti autoregulace emocí. Tento postup používají některé učitelky ve výjimečných situacích, především ve chvíli, kdy je ve třídě mnoho dětí nebo pokud dítě

neustále své nepřiměřené emoční projevy opakuje během několika hodin. Trest i odměna je vyvolána vnějším podnětem, který však na dětské chování nepůsobí směrem dovnitř, ale pouze na jeho vnějšek. Je to postup, který je považován za dlouhodobý, příznivý, neboť dítě si situaci spojenou s trestem většinou dobře pamatují (Kopřiva et al., 2016, s. 156).

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Nyní se zaměříme na shrnutí výsledků, které nám tento kvantitativně orientovaný výzkum poskytl. Bylo provedeno celkem 7 polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol.

Hlavním výzkumným cílem, bylo popsat specifické postupy používané učitelkami k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřských školách. Po celou dobu výzkumu jsme se zaměřovali na hlavní výzkumnou otázku „*Jaké specifické postupy pro podporu schopnosti autoregulace u dětí používají učitelky mateřských škol?*“ Na tuto hlavní výzkumnou otázku se nejdříve pokusíme odpovědět za pomoci 3 dílčích vedlejších cílů a 3 vedlejších výzkumných otázek.

Výzkum byl realizován od prosince 2021 do února 2022. Všechna interview byla přepsána do tzv. transkriptu a následně proběhlo zpracování dat pomocí otevřeného kódování. Pomocí kódů vznikly kategorie, které odpovídají na výzkumné otázky.

Každá jednotlivá kategorie odpovídá na dílčí výzkumnou otázku, která koresponduje s dílčím výzkumným cílem, ta je vázána na hlavní výzkumnou otázku a hlavní výzkumný cíl.

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo „zjistit, jaké projevy u dětí považují učitelky za emočně nepřiměřené“. S ním korespondovala i dílčí výzkumná otázka „*Jaké projevy považují učitelky u dětí za emočně nepřiměřené?*“. Ke zjištění nám pomohla kategorie č.1, která potvrzuje, že učitelky mateřských škol nejvíce považují za emočně nepřiměřené projevy: vztek, hněv a přehnaný pláč. Tyto projevy učitelky zaznamenaly v situaci, kdy chtějí být děti středem pozornosti, ať u svých rodičů v šatně, před ostatními kamarády nebo před učitelkou. Vzniklé situace, v nichž se dítě takto projevuje může být způsobena pocitem méněcennosti, nenaplnění vlastních potřeb dítěte, potřeba uznání, lásky nebo emoční nedozrálostí dítěte. Další z projevů vzteku, hněvu a přehnaného pláče se objevily při přivlastnění předmětů např. hračky, pastelky. Stejně projevy byly zaznamenány také při pocitu selhání dítěte, které se vyskytovaly při prohře v soutěži, špatně zavázané botě, sebrání dvou stejných přístrojů apod. Tímto zjištěním se podařilo naplnit první dílčí výzkumný cíl.

Druhý dílčí cíl se soustředil na podmínky, které učitelky vnímají jako ovlivňující pro podporu schopností autoregulace emocí dětí „popsat podmínky, které pohledem učitelek ovlivňují podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí“, na který se váže druhá dílčí otázka „*Jaké podmínky z pohledu učitelky ovlivňují podporu schopností autoregulace emocí*

u dětí?“. Na otázku odpovídá kategorie č.2, která jako nejčastěji ovlivňující podmínky zmiňuje velký počet dětí, kolektiv dětí, nejednotnost a přístup učitelky. Velký počet dětí ve třídě pro učitelky představuje zátěž, neboť nejsou schopny při vzniku nevhodné situace provést u dítěte efektivně postup, který by byl žádoucím postupem pro podporu schopnosti vedoucí k autoregulaci emocí dítěte. Kolektiv dětí, ve kterém se ve většině objevovalo dítě, které nepříznivě svými přehnanými projevy podněcovalo k podobnému chování další dítě nebo kolektiv, učitelky hodnotily jako negativně ovlivňující. Naopak jedna učitelka hodnotila kolektiv dětí jako možný způsob vedoucí k podpoře, neboť děti se od sebe vzájemně učí a nepřiměřené projevy, které se v jejich třídě vyskytují, vnímají děti za patřičné projevy slabosti nebo nevyzrálosti. Domníváme se, že složení dětí je možným pozitivně i negativně ovlivňujícím faktorem. Záleží, zda se ve třídě nachází pouze předškolní děti, smíšené, zda je ve třídě větší počet dívek, chlapců a jak jsou děti v domácím prostředí vychovávány. Touto kategorií se podařilo splnit třetí dílčí výzkumný cíl.

Poslední třetí dílčí cíl se zaměřoval na uplatnění postupů konkrétně „popsat, jak učitelky přistupují k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí“, na to se váže výzkumná otázka „*Jak učitelky přistupují k podpoře schopnosti autoregulace schopnosti emocí u dětí?*“. Odpověď na tuto otázku, nalezneme v kategorii č. 3, která vypovídá o přístupu učitelek. Tato otázka byla ověřena pomocí doplňkové metody analýzy dat z třídních knih jednotlivých mateřských škol. Z analýzy dat vyplynulo, že učitelky přistupovaly k podpoře schopnosti autoregulace emocí opravdu nesystematicky, nahodile a spontánně, neboť učitelky do třídních knih nezaznamenávaly žádné informace, které by vedly k podpoře autoregulace emocí. Dále z výpovědí učitelek vyplynulo, že převážná část jejich postupů se děje po nepřiměřeném projevu dítěte. Ze způsobů, které učitelky uváděly jako vedoucí k podpoře, bylo vysvětlování, zhodnocení situace dítětem, zpětná vazba, kdy si dítě po nepřiměřeném projevu provedlo danou situaci znovu, ale správně. Jako poslední postup jsme u učitelek zaznamenaly trest. Tento způsob hodnotíme za ne příliš účinný, neboť nevychází z přesvědčení dítěte, ale z vnějšího působení, díky kterému se dítě reguluje např. ze strachu nebo pocitu nedosažení cíle. Učitelky zmiňovaly provádění modelových situací, sdělování zkušeností a zhodnocení situace dítětem, v době spontánních činností, v komunitním kruhu nebo při čekání dětí např. na oběd. Tyto postupy byly pro děti pouze výjimečnou záležitostí. Na základě výše uvedených skutečností se nám podařilo odpovědět na dílčí výzkumnou otázku a naplnit dílčí výzkumný cíl.

Všechny tyto jednotlivé dílčí otázky a dílčí výzkumné cíle pomohly odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „*Jaké specifické postupy pro podporu schopnosti autoregulace u dětí používají učitelky mateřských škol?*“ a splnit tak hlavní výzkumný cíl: „**Popsat specifické postupy používané učitelkami k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí v mateřských školách**“.

Domníváme se, že vhodnější metodou by bylo pozorování, nicméně z časového hlediska je tato varianta dlouhodobá a velmi náročná, proto je tato alternativa interview k dané problematice nejbližší. Do budoucna bychom chtěli tato data obohatit o zmiňovanou metodu pozorování a docílit ještě hlubších poznatků. Jak jsme uvedli výše, překvapivým zjištěním bylo, že učitelky nezaznamenávaly do dokumentů třídních knih žádné informace, které by vedly k podpoře schopnosti autoregulace nebo samotných emocí dětí. Potvrdily se tak jejich výpovědi, že k podpoře přistupují spontánně, nahodile a nesystematicky. Je však možné, že učitelky zaznamenávají informace vedoucí k podpoře emocí do portfolií dětí. V průběhu interview jsme některé učitelky dovedly k reflexi, že pro děti v rámci emocí prakticky nemají mnoho her nebo jim je nepředkládají. Hry a činnosti, které učitelky zmínily, bývají pro děti výjimečné. Domníváme se, že si učitelky během interview zcela neuvědomovaly všechny způsoby, které s dětmi pro podporu schopností autoregulace emocí používají. Učitelky tak děti cíleně nevedou k pochopení emocí a jejich správnému způsobu prožívání v době společných, spontánních činností, ale podle jejich slov používají způsob podpory po nepřiměřeném projevu dítěte.

Výzkumů zaměřených na podobné téma podpory schopnosti autoregulace emocí dětí v MŠ je velmi malé množství. Většina výzkumů se soustředí na mladší školní věk, nikoliv na věk předškolní. Objevují se však výzkumy, které se zabývají emocemi předškolních dětí a jejich pochopením. Což je pro tento výzkum důležitou součástí. Z těchto výzkumů vyplynulo, že pro pochopení emocí dětí jsou vhodnými pomůckami a prostředky: příběhy o emocích, obrázkové karty, hry pro rozvoj sociálních dovedností, modelové situace a především přístup učitelky, který má být empatický a trpělivý. Dá se říci, že participantky, popsaly pár činností, které se v podobně zaměřených výzkumech ukázaly. Bylo by vhodné, kdyby učitelky používaly více her a činností podporujících schopnost autoregulace emocí a s dětmi se o způsobu prožívání emocí bavily častěji a cíleně.

ZÁVĚR

„Čím dříve pomůžeme rozpoznat podstatu vzniku emocí a ukážeme jim způsoby, jak s nimi zacházet, tím menší bude riziko, že si vytvoříme obranné mechanismy potlačování emocí, vytěsňování, emočních bloků a zranění. V dospělosti jsou tyto mechanismy natolik zakořeněné, že stojí mnoho úsilí je identifikovat, převzít za ně odpovědnost a dosáhnout jiného postoje či přístupu.“ (Černý & Grofová, 2020, s. 11)

Bakalářská práce se zabývala podporou autoregulace emocí u dětí v mateřské škole. V teoretické části jsme představili vliv emocí na dítě, kategorizovali jsme druhy emocí typické pro předškolní věk, které s tématem neodmyslitelně souvisí. V další kapitole byly shrnuty poznatky o autoregulaci emocí u dětí v předškolním věku. Poslední kapitola byla věnována možnostem vedoucí k podpoře autoregulace emocí u dětí v mateřské škole.

Praktická část měla za cíl zjistit jaké specifické postupy učitelky mateřských škol používají pro podporu schopnosti autoregulace emocí u dětí v předškolním věku. Cíl byl naplněn pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu metodou interview s učitelkami mateřských škol. Učitelky jsou těmi, které v dětech mají podporovat správnou emocionalitu a představovat jistý vzor v chování. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelky považovaly za nepřiměřené projevy u dětí vztek, hněv a přehnaný pláč. Za pozitivně i negativně ovlivňující faktory podpory autoregulace emocí učitelky označily velký počet dětí ve třídě, kolektiv dětí, nejednotnost s rodiči dětí a samotný přístup učitelky. Překvapivým zjištěním bylo, že k podpoře schopnosti autoregulace emocí u dětí učitelky přistupovaly spontánně, nahodile a nesystematicky, tyto výpovědi potvrdila i doplňková analýza dat třídních knih, kde jsme nezaznamenali žádné spojitosti vedoucí k cílené podpoře dětí. Ze specifických postupů učitelky používaly modelové situace, zhodnocení situace dítětem, motivaci, vysvětlování, zpětnou vazbu a trest. Nejčastěji využívaly postupy po emočním projevu dítěte tedy vysvětlování, zhodnocení situace, zpětnou vazbu a trest.

Tato práce nám poskytla překvapivé informace o přístupu učitelek k podpoře autoregulace emocí a nabídla podnět k dalšímu zkoumání problematiky týkající se podpory schopnosti emoční autoregulace dětí v mateřských školách, konkrétně metodou pozorování, která přesněji odhalí, zda se na emoce a jejich podporu učitelky cíleně zaměřují, kam zaznamenávají informace a zda jsou jejich postupy účinné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod* (Vyd.1). Praha: Grada.
- Černý, V., & Grofová, K. (2020). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity* (3. vydání). Praha: Edika.
- Dostálová, M., Jančiová, S., & Vlčková, H. (2013). *Ferda a jeho mouchy: emušáci* (vyd.1). Praha: Scio.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Hasson, G. (2015). *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada Publishing.
- Havrdová, E., Vyhnánková, K., & Dvořáková, B. (2019). *Kurikulum Dobrý začátek pro mateřské školy: podpora sociálního a emočního rozvoje dětí* (Vyd.1). Praha: Schola Empirica.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi* (Vyd.1). Praha: Grada.
- Jelínek, V. (2013). *Jak zvládat emoce pomocí obrazů žvlů: praktický návod na dosažení emoční rovnováhy* (Vyd.1). Praha: Grada.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2016). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála: Kroměříž.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada: Pardubice.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- Loja, R. (2019). *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (Vyd. 3., přeprac). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 6). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 7). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* (Vyd. 8). Praha: Portál.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Vyd.3). Praha: Portál.

- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí* (Vyd.1). Praha: Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě* (Vyd.1). Praha: Grada.
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče* (Vyd.1). Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (Vyd. 4). Praha: Portál.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Sperry, R. W. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání* (Vyd.1). Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Šimanovský, Z., & Mertin, V. (2012). *Hry pomáhají s problémy: hry a hrátky pro rodiče a dítě* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- Špaček, L. (2012). *Dědečku, vyprávěj: etiketa pro kluky a holčičky od 3 let* (Vyd.1). Praha: Mladá fronta.
- Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde* (Vyd.1). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vyd.1). Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ* (Vyd.1). Univerzita Karlova: Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 3, přeprac. a dopln.). Univerzita Karlova. Praha: Karolinum.
- Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Internetové zdroje

Barranquilla, J. (2017). Psicología desde el Caribe [Online]. *Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences*, 34(1), 1-24. (2022-03-08). [cit. 2022-03-08]. Dostupné z http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2017000100101.

McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation [Online]. *Emotion*, 20(1), 1-9. [cit. 2022-03-08]. Dostupné z <https://doi.org/10.1037/emo0000703>.

Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin [Online]. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. [cit. 2022-03-08]. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

apod. „a podobně“

atd. „a tak dále“

např. „například“

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma kategorií.....	35
---------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol.....	33
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas o účasti na výzkumné šetření.....	58
Příloha P II: Transkript interview (U1).....	59

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS

PODPORA SCHOPNOSTI AUTOREGULACE EMOCÍ U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jméno a příjmení: Jana Studená

Fakulta: Humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Obor: Předškolní a mimoškolní pedagogika

1. Já, níže podepsaná souhlasím s poskytnutím interview pro účely výzkumného projektu k bakalářské práci.
2. Byla jsem podrobně informována o cíli výzkumu, o postupech i o tom, co se ode mě očekává.
3. Porozuměla jsem tomu, že svou účast mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast je dobrovolná.
4. Moje osobní data budou uchována s plnou ochranou důvěrnosti, dle platných zákonů ČR. Nahrávka bude ihned po transkripci anonymizována. Nikde nebude uvedeno mé jméno nebo jakékoliv osobní informace.

Datum:

Datum:

podpis účastnice

podpis výzkumníka
Jana Studená

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPT INTERVIEW (U1)

J: Dobrý den, jmenuji se Jana Studená a ráda bych s Vámi uskutečnila interview, které se týká podpory schopnosti autoregulace emocí dětí, pro bližší představu zvládnání nepřiměřených projevů u dítěte v mateřské škole. Souhlasíte s nahráváním? V rámci GDPR a ochrany údajů bude toto interview anonymní, nebude tedy nikde zveřejněné Vaše jméno, příjmení a podobně.

U1: Dobrý den, ano, souhlasím.

J: Můžete mi na úvod říct něco o sobě a třeba o tom, jak jste se dostala k práci učitelky a jak dlouho v mateřské škole pracujete?

U1: Pracuji v mateřské škole 35 let a k práci učitelky jsem se dostala tak, že mě již od dětství přitahovala práce s menšími dětmi, ráda jsem jim pomáhala, něco ukazovala. Tohle mi zůstalo až do dospělosti, kdy jsem šla na střední pedagogickou školu a poté jsem začala pracovat v jedné mateřské škole, kde jsem byla 4 roky a následně jsem dostala místo zde v Sušicích, kde jsem již přes 20 let.

J: To je hezké, že jste v tom pokračovala, přece jen ne každý zůstane u něčeho, co ho bavilo v dětství. Tohle je asi Vaším posláním (úsměv).

U1: Děkuji (úsměv). Také to tak беру. Práce mě i po tolika letech s dětmi baví, i když je to někdy náročné.

J: Co konkrétně se Vám zdá náročné?

U1: Pokaždé je to jiné... někdy práce s rodiči, dříve byli rodiče ochotnější a daleko více nám naslouchali než teď. Je také čím dál více papírové práce, možná je to věkem, ale někdy mi přijde, že místo toho, abych se pořádně soustředila na děti a jejich rozvoj, musím vypisovat tučt papírů. No, ale dále i samotné děti, které mi přijdou oproti minulosti daleko více nesoustředěné, zbrklé, uvztekáné a roztěkané. Někdy jsou drzé a mezi sebou se nedokážou v klidu domluvit a komunikovat. Dříve to teda bylo také, ale ne v takové míře jako poslední roky. Není to každý den, ale někdy to dá zkrátka zabrat, trochu je zkrotit, aby si uvědomily, s kým se baví a co si mohou a neměly by dovolit.

J: Když jste zmínila projevy, jaké nepřiměřené emoční projevy zaznamenáváte u dětí nejčastěji?

U1: Nejvíce samozřejmě vztekání, to je kolikrát síla. Kolikrát byly některé děti, jak se říká, vzteky bez sebe, že jsem přemýšlela, jestli nemám vzít mokrou utěrku a trochu mu tím potřít

obličej. Potom pláč, ale takový ten hysterický, klasické rozzlobení kvůli maličkostem nebo i nedochvilnost a skákání do řeči.

J: Myslíte, že schopnost regulovat nepřiměřené pocity je potřebná?

U1: Jistě. Už od dětství je potřeba na tomto pracovat. Jestli chceme, aby se k nám pozdější generace chovala slušně nebo tak celkově i v rámci vlastní osoby, aby věděli, co je a není přijatelné vůči sobě a okolí. Pak by to dopadlo možná jako v Americe, kdy podle mého názoru byla dána dětem velká benevolence, neměly hranice, a pak se stane, že dítě vezme zbraň a zabije svého rodiče nebo kamaráda, protože mu nechtěl něco dát nebo se mu zkrátka něco nelíbilo. Tohle je ale velmi diskutabilní téma, to bychom se tady asi zbytečně zasekli (smích).

J: Můžete mi říct, jaký postup používáte, při takových situacích? Třeba když se dítě vzteká?

U1: Vždycky je to tedy hrozně individuální, protože každé to dítě reaguje jinak. Tím, že už děti nějakou chvíli znám, trochu tuším, co na ně v tomto případě zabírá. Když si vyberu konkrétně jedno dítě...můžu říct jméno?

J: Ano, můžete, nahrávka je anonymní, takže nemějte strach.

U1: No, tak Anetka, má 5,5 let. Celkem často chytá záchvaty vzteku, ale opravdu...(velké zamyšlení), to jsem za svou praxi snad ještě nezažila, navíc u tak velkého dítěte. Mamince jsem doporučila, aby s ní někam zašla. Abych se dostala k tomu, co chci říct. Když máme jít kolikrát s dětmi ven, skoro nikdo v tom nevidí nic špatného, naopak děti se vždy ven moc těší. Ona si ale zrovna teď chce malovat, teď hned. Tak se jí snažím vysvětlit, proč to zrovna teď nejde, aby si kreslila, že si obrázek může nakreslit po obědě, když budou děti spát. Snažím se i motivovat, že tam třeba potkáme Maxe, to je sousedův pes, kterého má ráda. No asi po 5 minutách snažení už začínám rezignovat a nevšímám si jí a tady nastává ten zlom. Prostě umanutá holka, která si myslí, když to řeknu škaredě, že si z ní všichni musíme sednout na zadek. Začne ječet, co nejvíc to jde, brečet, že stoje doslova skočí do sedu na zem, až mám strach, že si ublíží a bez přestání ječí a ječí, pak začne kopat nohama ruka, shazovat třeba i židle a já nevím co ještě, aby na sebe upoutala pozornost všech. To jsem ještě zapoměla zmínit, že na to, jak je velká, tak začne nosem funět, až jí všude lítá sopol a ještě schválně přidá, ať se pomíneme. Když se tohle děje, tak je v takovém afektu, že opravdu nevnímá, pak tedy počkám, samozřejmě že nás to ve všem strašně zdrží, a když už na ní vidím, že trochu vnímá, tak se jí klidným hlasem zeptám, jestli už je to lepší, jestli už ten tygr, co v ní byl, odešel. Tu chvíli nemám upřímně ani náladu se na ni dívat,

ale snažím se na to nebrat ohled, tak ji třeba pohladím a řeknu jí, jestli už je v pořádku, zda takové chování nebylo zbytečné, že je už rozumná holka, která ví, že ve školce se chodí všude společně. A ještě někdy dodám, že já, když jsem byla malá a měla hrozný vztek, tak jsem si vzala papír a roztrhala ho na malé kousíčky nebo jsem si několikrát dupla a řekla jsem zlosti, ať jde pryč. Někdy to zabere a někdy ne.

J: Tak to máte tedy opravdu zajímavé zkušenosti, pomáhá jí potom, když si s ní promluvíte?

U1: Ano, až jí to přejde, tak je taková, odevzdanější a dá se s ní domluvit. Když to vezmu kolem a kolem, třeba skrz to rozebírání, tak s někým je potřeba probrat to do hloubky a s někým to ani pořádně rozebírat nepotřebuji, protože si uvědomuje, že to nebylo správné.

J: Chápu to tedy správně, že se s dítětem o jeho chování bavíte?

U1: Ano, většinou se s dítětem o jeho chování bavím. Probíráme, proč to udělal, čeho teď dosáhl a tak... Ale jak jsem říkala, s někým je to hodně do hloubky, s někým méně, záleží i na tom, kdo to je. Vždycky se ale snažím, aby si to dítě samo uvědomilo, co mohlo udělat jinak a lépe. Řekla bych, že uvědoměním si vlastní chyby a jeho důsledku formou zákazu nebo tak, je nejvíce regulující.

J: Je ještě nějaký způsob, který používáte na podporu nepřiměřeném chování?

U1: No, způsobů mám více. Ale teď mě zrovna napadlo, co se týká třeba toho sociálního a emocionálního vývoje dětí, když tedy nevezmu různé afektivní chování, to je běžné. Rok zpátky jsem našla na internetu bezva tip pro děti na zhodnocení. A v říjnu jsem to s dětmi udělala poprvé a musím říct, že se jim to líbilo. Je to taková dřevěná didaktická pomůcka se situačními obrázky. Třeba obrázek dítěte, které brečí a natahuje ruku směrem k chlapci, který mu vzal hračku. Vyberou si libovolně pět obrázků a přiřazují k nim smajlíky, je tam šťastný, smutný, neutrální smajlík. A na základě té situace ho dítě přiřadí a jako zpětnou vazbu ty obrázky pak otočí a zjistí, jestli se mylilo nebo to mělo správně. Já to s dětmi třeba pak rozebírám i v tom duchu, že se jich ptám na různé otázky.

J: To je skvělá pomůcka a jak na to děti reagují?

U1: Mám dojem, že se u toho celkem hezky rozvykládají, ale musím to dělat, když je klid, protože jak je nás hodně, tak se moc nesoustředí.

J: Zmiňovala jste, že je Vás hodně. Myslíte, že je to problém v rámci podpory emočního chování?

U1: Pokud to budu brát z pohledu celé třídy, tak v tom vidím problém. Máme smíšenou třídu a když je nás hodně, je to znát i na chování dětí. Děti jsou neukázněné, tím jak je nás hodně a každý si chce něco sdělit, začíná se hlasitost stupňovat. Samozřejmě, že děti upozorňují, aby se nekřičelo, ale za chvíli je to zpátky (smích).

J: Ještě někde vidíte problém, který může ovlivnit regulaci chování dítěte?

U1: (přemýšlení) Ty děti a velký počet ve třídě, no a pak bych řekla, že vlastně i celkové chování dětí ve třídě, protože představa, že by se mi ve třídě sešlo více takových dětí podobných Anetce, nejsem si zcela jistá, jestli by to negativně neovlivnilo a nenarušilo jednak klima a atmosféru té třídy, ale i dopad na chování jednotlivců... Takže možná i ty děti, ale záleží... Záleží, z jaké strany si to každý přebere.

J: Mají u Vás děti nějaká kritéria, na základě kterých poznají, co je a není přijatelné?

U1: (přemýšlení) Pravidla třídy jsou jedním ze základů toho, jak se chovat, co nedělat. Máme je pověšeny ve třídě u tabule. Tím, že se mohou kdykoliv na obrázky podívat, si nevědomě vštěpují pravidla do hlavy. A jako to děláme všechny, neustále připomínáme a opakujeme (smích).

U1: Uplatňujete ještě nějaké činnosti, které podporují případné nepřiměřené chování a jednání dětí?

U1: (přemýšlení) Tak to cíleně mě napadají jen modelové situace, ale to většinou pokud cítím, že je potřeba se tomu věnovat.

J: Můžete mi to nějak přiblížit?

U1: Ano, vymyslím si nějakou situaci, která souvisí s nesprávným chováním a řeknu dětem, ať mi zkusí zahrát, jak by mohla vypadat správně ta konkrétní situace. Když budu konkrétní, třeba půjčování hračky. Ony mi to převedou, a pokud je to správně, tak je pochválím. Nejčastěji to dělám, když už došlo k nějakému konfliktu třeba s tou hračkou. A pak se jich doptávám, jestli by to třeba takto nebylo lepší vyřešit a tak.

J: Probíráte tedy s dětmi to, jaký z toho měly pocit?

U1: Ano, snažím se je přimět ke zhodnocení té situace, jestli to pro ně bylo příjemnější nebo ne.

J: Jaká je poté zpětná vazba od dětí? Dávají si na to příště pozor?

U1: Opět je to individuální. Já myslím, že to má co dočinění s vyzráním toho dítěte, protože kolikrát můžete opakovat tisíckrát a nic, a nebo stačí jednou, dvakrát a už si to dítě dává pozor. Je to vše propojené i s tím, jakým způsobem jsou vedeni doma a tou, jak jsem řekla, vyzrálostí.

J: Mají u Vás děti nějaké prostředky, díky kterým by mohly podpořit regulaci chování?

U1: To nemáme, nebo mě spíš nic nenapadá, kromě té dřevěné hry s obrázky. Jedině nějaké knihy ještě, ve kterých jsou obrázky (přemýšlení), ale teď mě napadá, že děti mají oblíbenou knihu, jmenuje se Dědečku, vyprávěj... tam jsou hezky ukázány příklady slušného a společenského chování. Je to i hezky nakreslené. Čtu ji někdy dětem před spaním. A i ony samy si ji půjčují a prohlíží si ji, v podstatě by to taky mělo podporovat chování a vhodnou regulaci emocí, protože je to vše zase propojeno.

J: Jaké postupy uplatňujete pro podporu schopnosti emocí?

U1: Teď si nejsem jistá, zda otázku dobře chápu.

J: Jaký postup preferujete, pokud jde o podporu schopností, máte třeba nějaký postup, který i předchází nepřiměřeným projevům dětí?

U1: Aha, promiňte. Už to chápu (smích). Pokud mohu reagovat na to přecházení, tak ne vždy stihnu včas zasáhnout, co se týká dětských hádek o hračku a takové. Teď budu mluvit všeobecně, ale budu to říkat neustále, je to hodně individuální. Když stihnu včas zareagovat na blížící se problém, tak se snažím buď odvést pozornost dítěte někam jinam, nebo to vztáhnout nejdřív na ni, že se přece nebude zbytečně rozčilovat a vztekat se, že je rozumná holka a pak na sebe, že i já, když jsem byla moc naštvaná, tak jsem si nelehla na zem a nekopala nohama do země, že by se mi možná tak děti smály, protože by to vypadalo srandovně, nebo by se mě bály, a to bych nechtěla. Pak si z toho většinou uděláme legraci a je dobře.

J: Je něco nebo někdo, co si myslíte, že děti ovlivňuje pro podporu schopnosti regulace emocí?

U1: Víím, že teď odpovím úplně mimo, ale jsou to zejména rodiče dětí, kteří ovlivňují tuto podporu. Samozřejmě jsme to my učitelky a děti. Teď jsou to takové misky vah, neboť my učitelky a děti můžeme regulaci dětí, pokud se bavíme o emocích, podpořit jak pozitivně, tak i negativně.

J: Může být trochu konkrétnější, co tím myslíte?

U1: Když budu hovořit o nás učitelkách celkově, děti nás neustále sledují a vnímají jako autoritu. Vnímají jak s nimi nebo ostatními komunikujeme.

J: To Vám musím dát za pravdu, pokračujte prosím.

U1: Když jsme v září přijímaly nové děti, některé z nich neměly skoro žádné hranice. Křičely, braly druhým hračky a tropily neskutečné scény, když něco nebylo, tak jak chtěly ony, a to podotýkám, že jedno z nich mělo pět let... No, nakonec důsledným připomínáním, vysvětlováním, kladným přístupem, trpělivostí a být trochu vzorem jsme je do jisté míry dovedly k regulaci jejich nežádoucích projevů.

J: Jakým způsobem například připomínáte?

U1: Nejčastěji říkám třeba ty pravidla, máme je pojmenované, jsou to takové piktogramy, aby samozřejmě děti poznaly konkrétněji, co pravidlo představovalo.

J: Ještě jedna otázka. Používáte třeba nějaký postup k tomu, abyste ovlivnila emoční projevy, chování dětí, dítěte?

U1: (přemýšlení) Z postupů už mě nejspíš nic nenapadá, ale ještě co by mohlo souviset nebo ovlivnit chování nebo ty projevy emocí dětí, je pochvala nebo nějaká ta motivace.

J: Můžete mi zase říct, jak to praktikujete v praxi?

U1: Když vidím, že jsou děti netrpělivé, tak jim, řeknu, že když chvíli vydrží na místě a budou potichu, tak možná uslyší, jak tikají ty naše hodiny. Pokud nepřestanou mluvit nahlas, neuslyší, jaké překvapení jim chci říct. Vždycky musím být pohotová a přemýšlet na co by se daly nalákat (smích). A co se týká té pochvaly, tak si teď vlastně uvědomuji, že i ona reguluje emoce a s ním spojené chování, i když ne zcela přímo v rámci nějaké momentální nepřiměřené situace.

J: Můžu se opět zeptat, za co vše chválíte? Na konkrétní postup pochvaly?

U1: Je to prakticky u všeho, když vidím, že je potřeba to zmínit. Hezké sezení u jídla, když se třeba některé děti snaží nekřičet, hlásit se, sedět na lavici než se obléknout ostatní, neběhat po třídě. Jsou to vlastně takové drobnosti, které беру jako samozřejmost, ale pro děti samozřejmostí ještě nejsou, protože se je teprve učí. Postup jsem už vlastně zmínila, když dětem něco říkám a začíná se schylovat k tomu, že mi skáčou do řeči nebo se přehadují, aby to řekly první, tak schválně řeknu jméno dítěte, které to dělá tak, jak je to podle mě správné. Ještě tedy zmíním, jestli si jsou vědomy toho, jaké pravidlo právě porušily.

J: Moc Vám děkuji za příjemné interview. Pokud byste se chtěla na cokoliv zeptat nebo zmínit něco co jste neřekla...

U1: Teď nevím o ničem, co bych chtěla zmínit, pokud mě něco napadne, určitě se ozvu.

J: Ještě pro jistotu zopakuji, že tento interview bylo anonymní a pouze pro mé potřeby k bakalářské práci. Děkuji.

U: Také děkuji a ať Vám to dobře dopadne (úsměv).