



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Čtenářské strategie a práce s textem jako základ pro rozvoj emocionální inteligence dětí

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Barbora Šorsáková**
Vedoucí práce: PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Šorsáková**
Osobní číslo: **P16000724**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Čtenářské strategie a práce s textem jako základ pro rozvoj
emocionální inteligence dětí**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

sledovat a popsat rozvoj čtenářských strategií při práci s emocionálně laděným textem a návaznými aktivitami

Požadavky:

studium odborné literatury, praktické mapování problematiky, příprava vybraného textového materiálu a aktivit k zaměření práce, realizace v praxi, evaluace a modifikace materiálu, stanovení závěrů a doporučení pro praxi

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. 2017 Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity. 2., doplněné vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. 2013 Ferda a jeho mouchy: emušáci. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-113-1.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. PEDAGOGIKA [online]. 2003, 3, 300-308 [cit. 2018-03-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z:

<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

SKUTIL, Martin. 2011 Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

THOROVÁ, Kateřina. 2015 Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-262-0714-6.

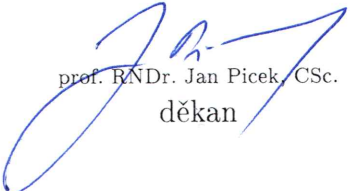
Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

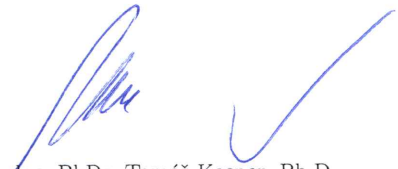
Datum zadání bakalářské práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

14. 4. 2019

Barbora Šorsáková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a ochotu při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také svému mentorovi, Bc. Ladislavě Sehnoutkové, za její nápady a umožnění realizace akčního výzkumu.

ANOTACE

Tématem bakalářské práce jsou čtenářské strategie a práce s textem jako základ pro rozvoj emocionální inteligence dětí. Cílem mé bakalářské práce bylo připravit textový materiál a k němu se vztahující aktivity využívající čtenářské strategie tak, aby jejich prostřednictvím bylo možno rozvíjet osobnostní postoje a hodnoty dětí předškolního věku. V teoretické části se věnuji vymezení charakteristiky dítěte předškolního věku a pojmům čtenářská gramotnost a čtenářské strategie. Dále se v souladu s cílem práce zaměřuji na rozvoj dětí po stránce osobnostní, zejména z hlediska rozvoje emocí a podávám zde jejich charakteristiky. V praktické části realizuji akční výzkum, týkající se chápání základních emocí, s nimiž se předškolní děti setkávají. Jednotlivé lekce jsou sjednocené tematicky, opírají se o texty vytvořené pro účely výzkumu a byly realizovány v hlavní části dopoledního programu. V průběhu akčního výzkumu jsou využívány čtenářské strategie podporující porozumění textu. Výsledky šetření jsou zaznamenány v závěrečné části práce.

Klíčová slova

Dítě předškolního věku, rozvoj osobnosti, emoce, čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, akční výzkum

ANNOTATION

The topics of the bachelor thesis are reading strategies and working with text as a basis for the development of emotional intelligence of children. The aim of my bachelor thesis was to prepare a text material and related activities using reading strategies in order to develop personal attitudes and values of preschool children. The theoretical part is devoted to defining the characteristics of preschool children and the concepts of reading literacy and reading strategies. Furthermore, in accordance with the aim of the thesis I focus on the development of children in terms of personality, especially in terms of the development of their emotions and I give here their characteristics. In the practical part, I carry out an action research that is associated with the understanding of the basic emotions that pre-school children encounter. The individual lessons are unified thematically, relying on the texts created for research purposes and they were carried out in the main part of the morning program. In the course of action research, the reading strategies are used to support the understanding of the text. The results of the survey are recorded in the final part of the thesis.

Keywords

Preschool child, personality development, emotions, reading literacy, reading strategies, action research

OBSAH

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	12
1.1 Kognitivní vývoj	12
1.1.1 Zrakové vnímání	12
1.1.2 Sluchové vnímání.....	12
1.1.3 Paměť	12
1.1.4 Myšlení.....	13
1.1.5 Řeč	13
1.1.6 Fantazie a představivost.....	13
1.2 Motorický vývoj.....	13
1.3 Socializační a emoční vývoj.....	14
2 Čtenářská gramotnost	15
3 Čtenářské strategie.....	17
3.1 Čtenářské strategie vhodné pro děti předškolního věku	18
3.1.1 Hledání souvislostí.....	19
3.1.2 Vizualizace.....	19
3.1.3 Usuzování a předvídaní.....	19
3.1.4 Shrnutí	20
4 Vymezení pojmu emoce	21
4.1 Základní emoce	22
4.1.1 Radost.....	22
4.1.2 Smutek	23
4.1.3 Strach	24
4.1.4 Hněv	25
4.2 Význam emoční inteligence.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST	27
5 Metodologie výzkumného šetření	27
5.1 Cíle a výzkumné otázky	27
5.1.1 Cíl výzkumu	27
5.1.2 Výzkumné otázky	27
5.2 Výzkumné metody	28
5.2.1 Akční výzkum	28

5.2.2	Pozorování	29
5.3	Charakteristika souboru šetření.....	30
6	Průběh akčního výzkumu	31
6.1	Lekce č. 1 – Úvod k emocím	31
6.1.1	Dílčí reflexe lekce č. 1	33
6.2	Lekce č. 2 – Radost	35
6.2.1	Dílčí reflexe lekce č. 2	38
6.3	Lekce č. 3 – Strach	41
6.3.1	Dílčí reflexe lekce č. 3	44
6.4	Lekce č. 4 – Hněv.....	46
6.4.1	Dílčí reflexe lekce č. 4	50
6.5	Lekce č. 5 – Překvapení	51
6.5.1	Dílčí reflexe lekce č. 5	53
7	Výsledky šetření	54
7.1	Zodpovězení výzkumných otázek.....	54
7.1.1	Výzkumná otázka č. 1	54
7.1.2	Výzkumná otázka č. 2	54
7.1.3	Výzkumná otázka č. 3	55
7.1.4	Výzkumná otázka č. 4	55
7.2	Výsledky akčního výzkumu a závěrečná reflexe	55
8	Závěr.....	58
9	Seznam použitých zdrojů	59
10	Seznam příloh	61
11	Přílohy.....	62

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Zařazení jednotlivých strategií dle fáze čtení	18
Tabulka 2: Souhrn aktivit lekce 1	32
Tabulka 3: Souhrn aktivit lekce 2	35
Tabulka 4: Odpovědi dětí při ranních činnostech	38
Tabulka 5: Souhrn aktivit lekce 3	42
Tabulka 6: Souhrn aktivit lekce 4	46
Tabulka 7: Souhrn aktivit lekce 4	51

Seznam použitých zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
MŠ	mateřská škola
např.	například
tzn.	to znamená
tzv.	takzvané

Úvod

Se vzrůstajícím využíváním moderní technologie dochází u dětí k poklesu přímé komunikace, stále častěji narážíme na nedostatečnou slovní zásobu, objevují se nedostatky ve slovním projevu a potýkáme se s tím, že děti nejsou schopny porozumět textu, ať už psanému či mluvenému.

S dovedností vzájemně komunikovat a sdílet své prožitky se úzce pojí problematika rozvoje osobnosti dítěte po stránce nejen verbální, ale i emocionální. Proto jsem se rozhodla, že se pokusím tyto aspekty vzájemně propojit. Na základě využití čtenářských strategií jsem si vytyčila cíl podporovat porozumění textu, vzájemné sdílení dětí a zaměřit je na emoční stránku osobnosti. Pro tyto účely jsem vytvořila texty, propojené hlavními hrdiny a jejich prožitky, a k nim vytvořila systém navazujících aktivit rozvíjející zároveň čtenářskou pregramotnost i emocionální stránku dětí. Ve své práci se tak zaměřuji jak na oblast čtenářskou, tak i oblast emoční.

Za cíl své bakalářské práce jsem si vytkla podpořit rozvoj porozumění textu a na vhodných (emocionálně laděných) textech zároveň rozvíjet osobnostní postoje a emocionalitu dětí. Jako vhodná metoda byla zvolena práce s využitím čtenářských strategií. V praktické části realizuji akční výzkum týkající se chápání základních emocí, s nimiž se předškolní děti setkávají.

V teoretické části práce se zabývám základními teoretickými aspekty problematiky, tj. charakteristice dítěte předškolního věku, čtenářské gramotnosti a popisu čtenářských strategií, dále zařazuji kapitolu přinášející informace o emocích jako takových a navazuji poslední kapitolou, popisující emoční inteligenci.

Praktická část popisuje akční výzkum, který spočívá v přípravě, realizaci a reflexi jednotlivých lekcí zaměřujících se na čtenářské strategie a práci s textem jako základem pro rozvoj emocionální inteligence dětí. Výsledky jsou zaznamenány v závěrečné části práce, kde jsou podány i mnou zjištěné odpovědi na výzkumné otázky. Lekce byly připraveny tak, aby způsob práce s emocemi byl pro děti zajímavý a zábavný.

Práce s dětmi mi přináší nezapomenutelně krásné chvíle a doufám, že mě i nadále bude nabíjet pozitivní energií.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Vágnerová (2000, s. 102) ve shodě s Thorovou (2015, s. 381) definuje předškolní období dítěte jako období trvajících zhruba od tří do šesti let věku dítěte. Konec tohoto období není určen pouze fyzickým věkem, ale je dán především sociálně, tedy nástupem dítěte do školy.

1.1 Kognitivní vývoj

V kognitivním vývoji hovoříme o zrakovém a sluchovém vnímání, paměti, myšlení, řečových dovednostech, fantazii a citových procesech.

1.1.1 Zrakové vnímání

Na konci předškolního období dozrává zrakové vnímání na takovou úroveň, která je potřebná pro učení se čtení a psaní. Děti předškolního věku vidí lépe na dálku než na blízkou vzdálenost. Vidění na blízko je pro děti v tomto věku namáhavější z důvodu zaostření oční čočky a nutnosti větší koncentrace. Proto děti u takovýchto činností příliš dlouho nevydrží (Vágnerová 2000, s. 137).

Dítě v tomto období již rozeznává tvary a základní barvy. Rozvíjí se zraková paměť (např. při hře s pexesem), zraková analýza a syntéza (Thorová 2015, s. 390).

1.1.2 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání se u dítěte rozvíjí rychleji než zraková percepce. Šestileté dítě dokáže bez problémů rozlišovat fonémy, tzn. zvuky mluvené řeči vlastního rodného jazyka (Vágnerová 2000, s. 139).

Mezi 4. až 5. rokem je dítě schopné rozdělit větu na slova. Okolo pátého roku začíná ve slově rozeznávat jednotlivé hlásky a mezi 6. a 7. rokem rozlišuje krátkou a dlouhou samohlásku, tvrdou a měkkou slabiku (Thorová 2015, s. 390).

1.1.3 Paměť

Paměť bývá mezi třetím a pátým rokem dítěte bezděčná, tedy nahodilá a neúmyslná. Dítě se učí a pamatuje si věci nenásilně, bez záměru. Okolo pátého roku věku dítěte nastupuje paměť záměrná, která je řízená cíleně. Období předškolního věku

dítěte je provázeno pamětí mechanickou. Ta umožňuje přijímat takové informace, které se často opakují. Důležitou roli hraje v předškolním věku paměť konkrétní, kdy si dítě spíše zapamatuje konkrétní situaci, nikoliv však její popis. Pro úroveň kvality a délku paměti je rozhodujícím faktorem i například zdravotní stav dítěte, emoce, události nebo činnosti, které dítě provázejí (Košátková, Průcha 2013, s. 98).

1.1.4 Myšlení

Myšlení dítěte předškolního věku je vázané na to, co právě probíhá a čeho se dítě účastní. U dítěte v tomto období stále převažuje myšlení egocentrické, které je charakteristické tím, že do středu zájmu staví sebe samotné a usuzuje na základě toho, co je pro něho důležité (Vágnerová 2000, s. 102).

1.1.5 Řeč

V období předškolního věku dochází u dítěte k výraznému zdokonalení v řeči. Toto období je charakteristické neustálým vyptáváním a brebentěním. Dítě komunikuje rádo a hodně, řeč je spontánní a vytrvalá. Informace dítě získává nekonečnými otázkami, typická je pro toto období otázka „A proč?“. Učí se jednoduché básničky, říkanky a písničky. S oblibou si prohlíží knížky, dokáže podle obrázků převyprávět známý příběh. Rozšiřuje se jeho slovní zásoba a v předškolním období používá okolo 5000 slov. Dítě se zlepšuje ve výslovnosti i vyprávění, tvoří složitější souvětí, řeč nabývá rozsahu a kvality. Před nástupem do školy je řeč srozumitelná a gramaticky správná (Thorová 2015, s. 386–387).

1.1.6 Fantazie a představivost

Fantazie má pro dítě v předškolním období harmonizující význam a je důležitá pro rozumovou a citovou rovnováhu. Dítě si realitu upravuje podle svých potřeb. Fantazie má také pro dítě relaxační a emocionálně příznivý účinek. Typickým projevem dětské představivosti je také animismus, event. antropomorfismus (Vágnerová 2000, s. 106–107).

1.2 Motorický vývoj

V období předškolního věku se rozvíjí dětská tvořivost a zručnost. Rozvíjí se také i konstruktivní hra. Dítě vykonává činnosti vyžadující dostatečně vyvinutou jemnou a hrubou motoriku. Dochází k vyhrazení dominance ruky, jež je důležité pro budoucí psaní. Dítě by v tomto období mělo mít již osvojený správný úchop tužky (Thorová 2015, s. 390).

1.3 Socializační a emoční vývoj

Socializace dítěte probíhá zejména v rodině, kde si dítě osvojuje základní normy chování. V předškolním věku postupně dochází k uvolnění fixace na rodině a dospělých. Děti začínají navazovat kontakty s vrstevníky, které si vybírá na základě svých potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k rozdělování si rolí. Dítě se v tomto období učí také soupeřit i kooperovat (Vágnerová 2000, s. 122–133).

V předškolním období se objevuje tzv. prosociální chování, které lze definovat jako respektující ostatní, pozitivní. Je spojené s dosažením určitého stupně empatie a se schopností ovládat své vlastní aktuální potřeby (Vágnerová 2000, s. 123).

V předškolním období dochází ke zvýšenému pocitu sebeuvědomování, projevující se narůstajícím hněvem. Objevuje se schopnost chápat druhé, odlišit samo sebe od ostatních a narůstá citlivost vůči sociálním pravidlům a morálním normám. Ke konci období nastupují sebehodnotící emoce, jako jsou hrdost, zahanbení a pýcha (Stuchlíková 2007, s. 98–99).

Dítě předškolního věku již začíná chápat složitější pocity ostatních lidí a rozumí tomu, že každý člověk může jednu událost vnímat jinak a reagovat na ni odlišným způsobem (Schulze 2007, s. 78).

2 Čtenářská gramotnost

Definice, které postihují podstatu čtenářské gramotnosti, se u jednotlivých autorů liší, lze však říci, že všechny mají společný základ ve zdůraznění porozumění textu a důležitosti využívat informace získané čtením či poslechem textu pro další záměry.

Tomášková (2015, s. 9) definuje čtenářskou gramotnost jako „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu čtenému i psanému, dokázat o něm přemýšlet, sdílet jeho obsah s ostatními a získané informace používat k dosahování vlastních cílů, rozvoji vědomostí a dovedností (Tomášková 2015, s. 10–11).

Altmanová (2011, s. 6) uvádí, že by jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu mělo být rozvíjení čtenářské gramotnosti. Aby děti na konci základní školy měly čtenářské dovednosti osvojené a dobře zvládnuté, je důležité, aby k jejich budování docházelo již v raném věku vzdělávání. Čtenářská gramotnost a čtení jsou předpokladem pro rozvoj klíčových kompetencí, především kompetence k učení, a slouží jako nástroj pro dosahování dalších cílů vedoucích k úspěchu, a to jak v životě pracovním, tak i osobním. Čtenářství napomáhá osobnímu růstu a morálnímu (sebe)zdokonalování.

Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč a myšlení, paměť, pozornost, představivost, koncentraci. Učí jedince komunikovat, mít vlastní názor a obhájit si ho, usuzovat a kriticky myslet. Vztah ke čtení se vytváří již od raného věku. Na jeho rozvoj mají vliv učitelé a rodiče dětí, kteří by svým kladným vztahem ke knize a čtení měly děti motivovat a podporovat jejich touhu po čtení a knize. Děti není vhodné do čtení nutit a předkládat jim texty, které je nebaví, nemají k nim vztah a jsou pro ně nesrozumitelné (Tomášková 2015, s. 10).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podstatné, aby dítě rozumělo čtenému textu, vědělo, o čem text pojednává, aby dokázalo o čteném textu komunikovat a vytvářet závěry. Na konci předškolního období by měl být řečový projev dítěte po stránce výslovnosti a gramatiky zcela správný. Pro rozvoj porozumění čtenému textu a čtenářské gramotnosti je důležité, aby dítě mělo bohatou slovní zásobu, rozumělo řeči a jednotlivým

slovům a dokázalo si představit určité pojmy. V předškolním věku je na rozvoj řeči kladen velký důraz z důvodu předcházení řečovým problémům v pozdějším věku (Tomášková 2015, s. 99).

V závislosti na čtenářské gramotnosti by dítě předškolního věku mělo zvládnout rozlišit hlásku ve slově, rytmizaci textu, sluchem rozlišit konkrétní slovo v textu, poznat ve slově nesprávnou hlásku, pracovat s pracovním listem, provádět sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu, vytvářet jednoduché rýmy, nakreslit lidskou postavu, poznávat některá písmena a napodobit jejich tvar, rozlišit některé symboly, pracovat podle pokynů či podle návodu, rozlišit jednotlivé zvuky v okolí, rozlišit hlásku ve slově, rozložit slova na slabiky a určit počet slabik (Tomášková 2015, s. 114).

V období do šesti let věku dítěte hovoříme o **předčtenářské gramotnosti**. Dítě zatím neumí číst, ale jsou rozvíjeny kompetence pro čtení. Dítě je nutné rozvíjet po všech stránkách, věnovat se mu, komunikovat s ním, hrát hry, rozvíjet jeho paměť a myšlení, orientaci v prostoru, chodit s ním do přírody. Jedná se o zásadní a nezastupitelnou životní etapu. To, co dítě prožije do věku šesti let, ho ovlivní na celý jeho život. Je to rozhodující období pro to, jak se bude dál vyvíjet, jaký bude mít vztah ke čtení, k ostatním lidem, ke vzdělávání, jak bude zvládat čtení, psaní, počítání, jak úspěšné bude, jaké bude mít pracovní návyky, a proto by v životě jedince neměla chybět kniha a měla by se stát jeho součástí. Mateřská škola je spolu s rodinou hlavním činitelem pro rozvíjení předčtenářské gramotnosti (Tomášková 2015, s. 12–13).

3 Čtenářské strategie

Již v předškolním věku je dobré probouzet v dětech vztah ke knize, k textu a posilovat jejich lásku ke čtení. Při rozvoji porozumění textu záleží na pozornosti, motivaci, krátkodobé paměti, gramatice, znalosti tématu, slovní zásobě, socio-kulturním pozadí jedince, na charakteru textu, jeho obsahu i struktuře a čtenářských strategiích. V mateřské škole můžeme tyto oblasti rozvíjet tím, že si s dětmi budeme o textu povídat, vhodně ho přerušovat a klást dětem otázky, kterými děti budeme směřovat k přesnějšímu vyjádření, objasňování východiska a hledání souvislostí. Otázkami¹ můžeme nastínit problém nebo zajít více do hloubky konkrétní situace a vést tak děti k dalšímu přemýšlení. K maximálnímu využití a porozumění textu nám mohou napomoci právě čtenářské strategie.

Čtenářské strategie jsou vědomé postupy a metody umožňující snazší porozumění textu zprvu předčítanému. Jejich dlouhodobým používáním a zautomatizováním dojde u dětí ke vzniku čtenářských dovedností, ke kterým směřujeme. Schopnost porozumění textu výrazně ovlivňuje následné úspěšné zvládnutí osvojování si čtení a psaní, a proto je dobré se na tuto oblast zaměřit ještě před nástupem dítěte do školy. Nejlépe se strategie uplatňují na textech, které děti neznají, ale jejich využití je možné i u klasických pohádek. Čím jsou děti mladší, tím méně obsáhlé a náročné texty bychom měli používat.

Čtenářské strategie můžeme rozdělit do několika fází, podle toho, kdy jsou při práci s textem využívány. Strategie se prolínají a většinou podporují jedna druhou.

První fáze strategií se odehrává **před četbou**. Jedná se o fázi očekávání, kdy jsou aktivovány předchozí znalosti a zkušenosti čtenáře. Probíhá motivace a vzbuzení zájmu o text. Během této fáze zjistíme, co děti o daném tématu vědí a s čím se již setkaly. V této fázi se využívá **strategie kladení otázek**, kdy dochází k vyjasňování si toho, co, kdo, jak a proč. Mezi další patří **strategie vytváření vizuálních a jiných smyslových představ**, které probíhají na základě informací v textu (např. jak voní, chutná, vypadá apod.). Při využití **strategie předvídání** se pak odhaduje další vývoj na základě informací i skrytých

¹ Otázky dělíme na uzavřené a otevřené. Uzavřené otázky vedou pouze k jedné možné odpovědi a poskytují nám přehled o tom, jak děti text vnímaly a zda si zapamatovaly určitý fakt. Otevřené otázky nám dávají větší prostor zacházet hlouběji do detailů.

významů. **Strategie hledání souvislostí** slouží k tomu, že si člověk uvědomí to, jak text souvisí s tím, co zná a ví, případně jakou souvislost má s jinými texty.

Druhá fáze probíhá **při četbě** a slouží k uvědomování si významu čteného, identifikaci hlavní myšlenky, porovnávání s vlastní zkušeností, předvídání a sledování souvislostí v textu. Zde může být opět využívána **strategie kladení otázek, strategie hledání souvislostí, strategie vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, strategie usuzování**, která je styčná se **strategií předvídání**.

Třetí a zároveň poslední fáze strategií se používá **po četbě**. Lze zde zařadit **strategie kladení otázek, strategie usuzování**. Využívá se také **strategie shrnování**, kdy dochází ke shrnutí všech zjištěných informací a v neposlední řadě **strategie hodnocení**. Tyto dvě strategie lze využít i v průběhu fáze druhé (Najvarová; 2010; Kovaříková, 2016).

Tabulka 1: Zařazení jednotlivých strategií dle fáze čtení

Fáze čtení	Vhodné strategie
1. fáze – před četbou	<ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek • vytváření vizuálních a jiných smyslových představ • předvídání • hledání souvislostí
2. fáze – při četbě	<ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek • vytváření vizuálních a jiných smyslových představ • hledání souvislostí • usuzování
3. fáze – po četbě	<ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek • usuzování • shrnování • hodnocení

3.1 Čtenářské strategie vhodné pro děti předškolního věku

Existuje široká škála čtenářských strategií, ale pro děti předškolního věku je vhodné využívat takové metody a postupy, které jsou založené na pohybu, manipulaci s objekty, interakci s druhými aj. Můžeme sem zařadit strategie hledání souvislostí, vizualizace, předvídání a usuzování, shrnování. Jedná se o strategie, k jejichž osvojování není nutná dovednost čtení a psaní. Dále budou jednotlivé strategie rozebrány podrobněji. Při klasifikaci vycházím z pojetí V. Najvarové (2010) a L. Kovaříkové (2016) a materiálů

poskytnutých v rámci projektu Podpora čtenářské gramotnosti, do kterého jsem byla zapojena.²

3.1.1 Hledání souvislostí

Strategie, která spočívá v tom, aby si děti vybavily jejich předchozí zkušenosti související s daným tématem nebo situací a dokázaly je spojit s tím, co právě slyší. To zároveň slouží k motivaci naslouchat předčítanému textu, pro orientaci, ale především je to zásadní pro porozumění a zapamatování si. Dochází zde k propojení mezi člověkem a knihou. Tuto strategii je dobré využívat před čtením a v průběhu čtení.

3.1.2 Vizualizace

Tato strategie je spojena se strategií hledání souvislostí a určuje míru potěšení, jež nám text přináší. Čím více detailů si dokážeme představit během čtení a čím větší máme představivost, tím je náš vlastní prožitek z četby intenzivnější. Pokud dítě není schopné tvořit na základě slyšeného textu mentální představy, ztrácí tak i zájem o text a klesá jeho pozornost. U dětí předškolního věku je tato metoda ztížená tím, že děti nemají ještě tolik zkušeností a podkladů pro vytváření představ. Proto se u dětí co nejvíce zaměřujeme na aktivizaci smyslů (zrak, sluch, čich, hmat, chuť). Pro děti může být obtížné popsat verbálně svou představu, proto je vhodné jim umožnit sdílet prožitek pohybově, výtvarně, zvukově, pomocí manipulace.

3.1.3 Usuzování a předvídání

Předvídání začíná již před samotným čtením, kdy dítě sahá po knize. Již z titulní stránky či z ilustrací může vyvodit, o čem kniha bude pojednávat. Na základě toho se pak dítě rozhoduje, zda se knize bude či nebude chtít věnovat. Tato strategie úzce souvisí se strategií hledání souvislostí, přičemž při předvídání zacházíme dále. Uvědomíme si, co známe, co říká text či ilustrace a vytvoříme si pomyslnou představu o tom, co bude následovat. Pokud chceme docílit toho, aby děti dokázaly předvídat děj, je vhodné volit takové pohádky, které využívají pravidelně opakující se stejný dějový fragment s přidáním jedné nové informace (např. pohádka O řepě nebo O kohoutkovi a slepičce) či pohádky s ustálenou kompozicí a syžetovou stavbou (např. pohádky, kde se objevuje pravidlo tři – tři hádanky, tři úkoly). Strategie je využívána jak před samotným čtením, tak i v jeho průběhu.

² Projekt Podpora čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663.

Při usuzování vyvozujeme novou informaci na základě vlastní zkušenosti, ke které se přidává konkrétní informace z textu. Jedná se o vyvození zpravidla jednoho logického závěru. Usuzování je pro děti obtížnější, protože vyžaduje soustředění se na text včetně jeho detailů, které je nutné propojit se svými vlastními zkušenostmi či předešlými informacemi a vyvodit závěr. Dětem může pomoci přemýšlení nad konkrétním obrázkem, kdy se snaží co nejpřesněji popsat, co se na obrázku děje, jak se cítí, kde a kdy se děj odehrává, na co myslí apod. Otázky vhodné pro využití této strategie mohou znít následovně: „O čem to nejspíše bude?“ „Co teď asi udělá?“ „Jak to bude pokračovat?“

3.1.4 Shrnování

Dítě dokáže shrnout děj textu a stručně ho převyprávět. U dětí předškolního věku může dojít k tomu, že budou mít potíže rozeznat hlavní myšlenku a odlišit ji od toho, co je pro ně zajímavé a co je osobně zaujalo.

4 Vymezení pojmu emoce

„Když jednáte s lidmi, pamatujte si, že jednáte nikoli s bytostmi logickými, nýbrž s bytostmi emotivními.“ Dale Carnegie

Slovo emoce vychází z latinského *movere*, neboli hýbat. Emoce jsou signálem nesoucím nějakou zprávu (Pfeffer 2003, s. 30).

Představují reakci na konkrétní situaci. Jsou evolučně starší a jsou obtížněji ovlivnitelné než rozumové procesy. Zahrnují prožitky libosti a nelibosti (Hartl 2004, s. 58).

Emoce jsou vrozené a obsahují jak aspekty mentální, tak i fyzické. Veškeré emoce mají v našem životě pozitivní smysl. I negativní emoce mohou být prospěšné. Pomáhají nám zvládat nepříjemné situace, dokonce nás mohou i ochránit a v podmínkách, kdy není čas na přemýšlení, nám umožňují rychle reagovat. Sociální emoce nám dodávají pocity někam patřit, cítit, že nás má někdo rád, respektuje, chápe, váží si nás, podporuje a potřebuje. Důsledkem toho si uvědomujeme, že naše chování a činy jsou posuzovány druhými lidmi. Emoce však slouží i kreativním potřebám, mohou nám pomoci dosáhnout úspěchu, odhalit smysl věcí, rozšířit nebo zúžit prožitek, napomoci k soustředění, umožňují nám činit rozhodnutí, poskytují pocit sebeúcty a sebevědomí (Hasson 2015, s. 20–30).

Jedná se o komplexní jevy a jejich charakteristickým znakem je citlivost a proměnlivost. Emoce jsou ovlivněny našimi dosavadními zkušenostmi a zásadní roli u nich hrají naše očekávání (Stuchlíková 2007, s. 25).

Emoce dodávají našemu životu barvy, obohacují ho a oživují. Bez nich by nám život připadal zašedlý, pochmurný a mechanický. Na emoce můžeme působit, můžeme zmírnit ty, které nás trápí, a naopak můžeme rozvíjet takové emoce, které našemu životu dodávají energii. Emoce mají také funkci komunikativní (Arrivé 2004, s. 67–76).

Emoce přicházejí většinou neočekávaně, ovlivňují naše rozhodnutí a jednání. Jsou intenzivní a zaplavují jak naše tělo, tak i mysl. Pokud se je snažíme omezovat, mohou nás překvapit někde jinde. Schopnost vnímat vlastní emoce, zvážit a volit mezi strategiemi jednání nás ochrání před důsledky nezvládnutých emočních stavů (Hájek 2006, s. 9–14).

Emoce mají umístění v limbické části mozku. Libický systém je zodpovědný za naše emocionální reakce, které neobsahují racionální myšlení a uvažování a máme je v sobě již napevno zakódované. Reakce tohoto systému tak odráží naše skutečné nálady, pocity, úmysly (Hasson 2015, s. 20).

Za základní neboli primární emoce bývá nejčastěji uváděna radost, smutek, strach, hněv, překvapení a znechucení. Jako sekundární jsou označovány takové emoce, které úzce souvisejí se společenským prostředím. Sem patří např. žárlivost, závist, soucit, stud, vděčnost, pocity viny, obdiv, opovržení.

Děti prožívají emoce velmi intenzivně a jejich pocity je přemáhají. V emočním vývoji hraje podstatnou roli nejbližší okolí dítěte, především rodina, která mu poskytuje prvotní vzor a příklady toho, jak se v které situaci zachovat (Kanitz 2008, s. 23–25).

Čím dříve děti s emocemi seznámíme, naučíme je, jak s nimi zacházet, tím nižší bude riziko, že si vytvoří obranné mechanismy potlačování emocí, emočních bloků, vytěšňování (Černý, Grofová 2017, s. 11).

4.1 Základní emoce

Vytyčení základních emocí se v každé literatuře liší. Za nejdůležitější a hlavní emoce se však považuje radost, smutek, strach a hněv. Na tyto základní čtyři emoce se budu ve své práci zaměřovat i já. V některých odborných publikacích bývají za základní emoce považovány i emoce překvapení a znechucení.

4.1.1 Radost

Radost patří mezi emoce příjemné, a proto bychom ji chtěli prožívat co nejvíce. Je to určitá reakce na úspěch nebo zisk. Člověk prožívá radost, když něco vytvoří či něčeho dosáhne. Radost má různé formy, tou nejsilnější je štěstí a její slabší formou je spokojenost. Může být projevoována jak potichu, tak i nahlas. Na člověku radost poznáme velmi snadno a výrazy radosti jsou viditelné již u dětí raného věku. Patří mezi ně úsměv, lesknoucí se oči, smích. Mezi tělesné projevy patří zvýšený srdeční tep, bohatší prokrvení tkání a zvyšování tělesné teploty. Radost můžeme rozdělit na radost aktivní, kdy má jedinec tendenci se o radost dělit s ostatními a její průběh je provázen pohybovým neklidem. Radost pasivní má klidnější povahu, jde o jakýsi druh dojetí a může být doprovázena slzami na tváři. Pocit štěstí je stav zaplavující vědomí člověka. Dle Tomáše Akvinského je štěstí *„nejvyšší dobro a člověk, který je šťasten, už nemůže chtít nic*

jiného.“ Každý člověk má ale různé hodnoty a co přinese pocity štěstí jednomu, u druhého se tyto pocity vůbec nemusejí dostavit. U štěstí se jedná spíše o dočasný pocit a po určité době přechází do stavu hluboké spokojenosti. Extáze je považována za vrcholný pocit radosti a jde o jakýsi stav nadšení či vytržení, při němž dochází ke snížení sebekontroly a překypění citů (Nakonečný 2000, s. 247–250).

Projevy radosti u dětí předškolního věku

Děti umějí radost prožívat velmi intenzivně. Radost vyjadřují poskakováním, ječením, smíchem a jinými hlasitými projevy. Toto vyjádření se ale se stoupajícím věkem zeslabuje. Je důležité vést děti k tomu, aby si uvědomovaly, že i ony mohou samy sobě nebo někomu druhému způsobit radost (Dostálová, Jančiová, Vlčková 2013, s. 10).

4.1.2 Smutek

Smutek je opakem radosti a tvoří nedílnou součást našeho života. Jedná se o emoci, která může být vyvolaná zklamáním, ztrátou, neúspěchem, nedostatkem lásky či odmítnutím. Člověk při prožívání smutku ztrácí zájem o běžné činnosti týkajících se především činností zábavných a rozptylujících. Dochází ke snížení energie, a pokud je smutek dlouhodobý, může přerůst v depresi a zpomalit tak i tělesný metabolismus. Díky tomu, že se člověk odvrátí od vnějšího světa a zaměří se na sebe, na své nitro, má možnost si srovnat vlastní myšlenky a se smutnou událostí se vypořádat. Je důležité, aby člověk smutek přijal, respektoval ho a vyrovnal se s ním. Ostatní lidé by neměli smutek podporovat neustálou lítostí a projevy soucitu, ale zároveň by se ani neměli snažit o zeslabování smutku všelijakými pokusy o rozptýlení. Pomoci člověku, který prožívá smutek, můžeme tak, že mu nabídneme nějakou společnou činnost a on si tak alespoň trochu odpočine. Při zacházení s emocemi druhých je důležité dodržovat citlivý přístup a takt (Pfeffer 2003, s. 52).

Smutek má různé formy. Mezi lehčí formy smutku patří zarmoucení (např. drobný neúspěch), silnější formou je žal (nějaké velké neštěstí) a extrémní a nejsilnější formou je hoře, která se vyznačuje doprovázejícími verbálními i motorickými projevy (naříkání, spínání rukou, pláč). Smutek může být doprovázen srdeční arytmii, změnami v rytmu dýchání, nechutenstvím, poruchou krevního oběhu a dalšími projevy (Nakonečný 2000, s. 251–254).

Smutek nás motivuje ke změně našich životů, abychom se stali lepšími osobnostmi. Vyjadřování smutku vybízí ostatní k pomoci a dochází tak k posilování vztahů a vazeb mezi lidmi (Stuchlíková 2007, s. 151–152).

Projevy smutku u dětí předškolního věku

U každého dítěte se smutek může projevat odlišným způsobem. Někdo smutek projevuje pláčem, vzdorem či hněvem, jiný zase mlčenlivostí nebo potřebou být sám. Vnější projevy smutku (pláč, hněv atd.) zabraňují tomu, aby v nás negativní pocity zůstávaly, a proto je podstatné, nesnažit se v sobě tyto projevy držet. Je důležité v těžkých situacích s dítětem komunikovat, říkat mu pravdu a poskytnout mu dostatek času, aby se se situací vyrovnalo (Dostálová, Jančiová, Vlčková 2013, s. 16, 44).

4.1.3 Strach

Strach patří mezi emoce, které neradi prožíváme, ale i tak patří přirozeně do našeho života. Je podstatné, jakým způsobem strach přijímáme a vnímáme. Strach nás totiž vede k opatrnosti a dává nám signály o možném nebezpečí. Je doprovázen množstvím fyziologických projevů. Strach uvede do pohotovosti celý organismus a připraví ho na adekvátní situaci. Dochází k nahromadění krve do svalstva, přičemž krev se dostává především do svalů nohou, což usnadňuje útek. Obličej je bledý, protože krev je soustředěna do jiných částí těla a tělo na chvíli ztuhne, aby člověk mohl zhodnotit, jak se zachová. Tělo je ostražitě a pohotové díky vysoké míře vyprodukovaných hormonů. Objevuje se i zrychlený pulz a dech, třes rukou, pocení (Pfeffer 2003, s. 57–59).

Afekt (hrůza či zděšení) je silnější forma strachu, naopak slabší formou je obava. Do jakési odrůdy strachu můžeme zařadit i zoufalství, které nastává ve chvíli, kdy člověk ztratí kontrolu nad situací. Patří sem i tréma neboli strach ze selhání (Nakonečný 2000, s. 255–258).

Projevy strachu u dětí předškolního věku

Děti často nedokážou sdělit, z čeho a proč mají strach, ale jejich nepříjemné pocity mohou být na pohled viditelné (zblednutí, bolest břicha, zvýšená teplota, pomočování). Přesvědčovat děti o tom, že čeho se bojí, ve skutečnosti neexistuje, je zbytečné a tato cesta nikam nevede. Není vhodné děti nutit, aby se postavily svému strachu hned teď, protože se tím strach může ještě zvětšit. Překonání strachu vyžaduje svůj čas (Dostálová, Jančiová, Vlčková 2013, s. 30, 99).

Děti vedeme k tomu, aby se naučily strach ovládat a uměly se v takovýchto situacích zamyslet. Přehnaný strach je ale pro jedince skutečným handicapem. Děti by měly svět považovat za bezpečné místo, pokud jsou dodržována určitá pravidla (Biddulph 2007, s. 62–64).

4.1.4 Hněv

Hněv je reakcí na překážku, křivdu, hrozbu, urážku či útok. Ukazuje, kde jsou naše vlastní hranice a můžeme jím bránit své hodnoty. Je nutné hněv vyjádřit, ale je důležité jakým způsobem ho dáme najevo. Za projevy hněvu se většinou ukrývají nějaké potřeby, přání či očekávání (Arrivé 2004, s. 20–24).

Hněv je projev, který má u druhého vyvolat nějakou emoci. Může mít mnoho důvodů a jeho intenzita je různá. Reakcí na hněv může být i agresivní chování. Děti jsou zvědavé a rády zkusí, co která emoce obnáší, a tak zjišťují, co mohou různou intenzitou hněvu získat nebo naopak ztratit. Vztek a agresivní chování se může objevovat i v případech, kdy se dítě nudí a upozorňuje tak na nějaké neuspokojení. Dítě má potřebu se prosazovat a vytvářet vlastní ego, hledat své hranice včetně těch fyzických a jeho agresivní chování se tak může projevit v různých rvačkách a potyčkách.

Projevy hněvu u dětí předškolního věku

Je důležité u dětí rozvíjet vědomí o tom, jak lépe řešit situace vyvolávající vztek, naučit děti pátrat po příčinách zlosti a reagovat na zlost a agresi druhých s větším nadhledem. Předcházet hněvu můžeme u dítěte tak, že má stanovená určitá pravidla, která zná a na jejichž dodržování dbáme. Aby se děti mohly dostatečně vyřádit a odreagovat, musí na to mít dostatečný prostor a čas. Pomáhat mohou i různé příběhy či pohádky týkající se tohoto tématu a o kterých si můžeme společně s dětmi povídat. Pozitivní způsoby chování se však mohou vyvíjet i u nápadně agresivních dětí, pokud má jasně stanovená pravidla, spravedlivý postoj učitelky a jsou s dětmi probíraná témata týkající se konfliktů, emocí, hranic možností a jsou podporovány jeho jazykové schopnosti (Pfeffer 2003, s. 41–44).

Dětem bychom měli jít příkladem a chovat se tak, jak vyžadujeme od nich. Děti vedeme k tomu, aby svůj hněv uměly dávat najevo slovy a své pocity zdůvodnily. Naopak se snažíme zabránit agresivitě, hrubosti a bití. Je důležité dávat dětem najevo, že jejich pocity vnímáme a akceptujeme (Biddulph 1997, s. 58–61).

4.2 Význam emoční inteligence

„Je důležité pochopit, že emoční inteligence není opakem inteligence, není to vítězství hlavy nad srdcem – je to unikátní kombinace obou.“ David Caruso

„Váš intelekt vás může klamat, ale vaše emoce vám nikdy nelžou.“ Roger Ebert

Shapiro (2004, s. 14) říká, že termín emoční inteligence použili jako první psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity v roce 1990.

V roce 1995 uvedl tento pojem ve všeobecnou známost Daniel Goleman v bestselleru *Emotional Intelligence* (Emoční inteligence), kde uvedl výsledky výzkumu amerických psychologů týkající se emocí (Kanitz 2008, s. 29).

Hasson (2015, s. 27–30) popisuje emoční inteligenci jako dynamický proces, ve kterém je hlavní podstatou schopnost si emoce uvědomit, rozpoznat je a pochopit, schopnost emoce použít a zvládnout, a to nejen u sebe, ale i u druhých. Tyto schopnosti se navzájem ovlivňují. Emoční inteligence zahrnuje propojení myšlenek a emocí, pocitů, názorů a činů.

Emocionálně inteligentní lidé umějí zacházet s vlastními emocemi, poznat je, pochopit a vhodným způsobem projevat. Jsou to lidé vyrovnaní a sami se sebou spokojení. Většinou patří mezi velmi dobré řečníky, mají dobré přesvědčovací schopnosti. Zároveň však k dosažení cílů nevyužívají citového vydírání a manipulace. Jednají čestně, za svoji chybu se umějí omluvit, dobře zvládají hněv a nebojí se prosadit si to, čemu věří. Jsou schopni přijmout své emoce bez obviňování druhých. Mají pozitivní myšlení, přijímají výzvy a překonávají překážky. Dokážou však dobře vnímat i emocionální potřeby druhých. Veškeré tyto vlastnosti je důležité rozvíjet již od útlého věku (Hasson 2015, s. 7–30).

Emoční inteligence nepatří mezi měřitelné veličiny. Pro emoční inteligenci se začala používat zkratka EQ, stejně jako se pro rozumovou inteligenci využívá označení IQ. Emoční i rozumová složka se vzájemně prolínají a doplňují. Nejvýznamnější rozdíl mezi IQ a EQ je v tom, že EQ je méně geneticky zatížena (Shapiro 2004, s. 17).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumného šetření

Tato kapitola popisuje přípravu, realizaci a podává reflexi provedeného akčního výzkumu. Její součástí je popis využitých výzkumných metod, charakterizuje skupinu dětí, se kterými jsem pracovala v průběhu výzkumného šetření.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

5.1.1 Cíl výzkumu

V praktické části realizuji akční výzkum, který se týká chápání základních emocí, s nimiž se předškolní děti setkávají. Tento výzkum vychází z cíle práce, jímž bylo připravit textový materiál a k němu se vztahující aktivity využívající čtenářské strategie tak, aby jejich prostřednictvím bylo možno rozvíjet osobnostní postoje a hodnoty dětí předškolního věku.

Jednotlivé lekce jsou sjednocené tematicky a ve svém základu se opírají o texty, které jsem vytvořila pro účely výzkumu. Všechny výzkumné aktivity byly realizovány v ranní a hlavní části dopoledního programu. V průběhu akčního výzkumu jsou využívány čtenářské strategie podporující porozumění textu. Výsledky šetření jsou zaznamenány v závěrečné části práce.

5.1.2 Výzkumné otázky

V souladu s cílem bakalářské práce byly stanoveny výzkumné otázky. Veškeré aktivity akčního výzkumu byly vedeny s ohledem na tyto otázky. Výzkumné otázky, na něž jsem hledala odpovědi, byly položeny takto:

- Zda jsou děti v předškolním věku schopny chápat a vyjadřovat základní emoce v řízeném pedagogickém procesu (tedy ne pouze spontánně).
- Zda jsou děti v předškolním věku schopny empatie k emocím hrdiny/hrdinů v příběhu.
- Jaké jsou vhodné metody rozvíjení emoční roviny osobnosti dítěte.
- Zda jsou čtenářské strategie účinným prostředkem k rozvoji porozumění textu.

Na tyto výzkumné otázky je odpovězeno v podkapitole s názvem Zodpovězení výzkumných otázek.

5.2 Výzkumné metody

V průběhu výzkumného šetření při realizaci praktické části byly využity metody akčního výzkumu a pozorování.

5.2.1 Akční výzkum

První zmínka o akčním výzkumu se objevuje ve 30. letech 19. století. Za jeho zakladatele je považován Kurt Lewin. Jako první použil termín akční výzkum pro práci s učiteli John Elliott.

Ve srovnání Průchy, Walterové a Mareše je akční výzkum „...*druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe.*“ Dle Johna Elliotta je akční výzkum „*učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ V definicích jsou popisovány dva aspekty, kdy jeden poukazuje na zkoumání akce neboli provádění systematické reflexe profesních situací a druhý se tyto situace snaží na základě jejich poznání zlepšit. Pedagogika akční výzkum chápe jako nástroj napomáhající učitelům lépe poznávat problémy vlastní praxe a následně je řešit (Maňák, Švec 2004, s. 51–53).

Akční výzkum je realizován učiteli ve školách. Učitelé podílející se na akčním výzkumu shromažďují informace, kladou si otázky, pozorují, sdílejí názory, vyhodnocují, získávají nové poznatky a zkušenosti. S výsledky výzkumu se mohou podělit s ostatními učiteli. Záměrem je zkvalitnění učení a vyučování, zvýšení profesionality učitele, jeho sebepojetí, sebehodnocení, odpovědnost. Akční výzkum se zaměřuje jak na učitele, tak i na žáky, u kterých podporuje zlepšení dosahovaných výsledků. Důležitou roli hraje spolupráce, která by měla být týmová a rovnocenná (Nezvalová 2003).

Cílem akčního výzkumu je získávat konkrétní poznatky o určitém problému. Přívlastek „akční“ nám sděluje, že podstatou výzkumu je akce, kterou můžeme chápat jako určitou situaci, kterou učitel zkoumá, aby jí porozuměl a v případě, že by s ní nebyl spokojen, ji zlepšil. Akcí je tedy vnímáno i jednání učitele, které by mělo směřovat ke zlepšení zkoumané situace. Základem akčního výzkumu je pedagogické jednání učitele vycházející z reflexe konkrétní problematické situace a směřující k jeho řešení.

Při akčním výzkumu vycházíme z určité problémové situace, kterou učitel vnímá jako významnou, zkoumá ji a zaměřuje se na její řešení.

Výzkumné otázky vyplynou z potřeb učitele a v průběhu akčního výzkumu se mohou měnit. Stejně tak se může měnit i plán výzkumu, který se vyvíjí či výzkumný vzorek, jenž může dojít kdykoliv k jeho změně. Výsledky výzkumu jsou subjektivní, platné „ted' a tady“, mají omezené využití a vlastníkem poznatků je sám učitel. Podstatu akčního výzkumu tvoří výzkum (reflexe) a akce (jednání).

Než začneme něco zkoumat, musíme si nejprve říct, co bude podnětem zkoumání, zda má smysl tomu věnovat čas, jestli jsem schopen úkol zvládnout a jakou šanci mám uspět. Po zodpovězení na tyto otázky si na základě pozorování, rozhovorů a dalších způsobů sběrů dat a následné analýze a interpretaci získaných dat, vytvořím o zkoumaném jevu představu. Naše představa je však ovlivněna tím, jaké hodnoty máme, jaká jsou naše očekávání, předsudky, co se nám zdá jako správné a co nikoliv atd. Dále se snažíme vytvořit určité plány a strategie našeho vlastního jednání, které poté aplikujeme. Konečné výsledky a zkušenosti poté můžeme pro další využití zpracovat (Maňák, Švec 2004, s. 53–57).

Akční výzkum lze provádět na úrovni vzdělávací politiky (makroúroveň), kdy výzkum probíhá v rámci vzdělávacího systému jako celku. K takovému výzkumu dochází např. při zavádění Rámcového vzdělávacího programu do praxe. Výzkum na úrovni školy (mezoúroveň) jako instituce provádí tým učitelů s ředitelem v čele (např. tvorba školního vzdělávacího systému). Na úrovni výuky (mikroúroveň) pak provádí učitel akční výzkum ve své třídě, kde zkoumá své vyučování. Při správně prováděném akčním výzkumu by mělo docházet k propojování a prolínání teorie s praxí (Maňák, Švec 2004, s. 65–66).

Akční výzkum jsem realizovala ve vybrané mateřské škole v průběhu jednoho měsíce. Na začátku byl stanoven problém, který se objevil v praxi. Ten směřoval na rozvoj emocionální inteligence a porozumění textu. Následovalo vytvoření vhodného programu pro rozvoj těchto oblastí, který byl se sledovanou skupinou dětí zrealizován. V průběhu výzkumu byly sledovány a zaznamenány změny a pokroky rozvoje dětí.

5.2.2 Pozorování

Pozorování je metoda, při níž sledujeme jevy, které jsou vnímatelné zrakem či jinými smysly. Při pozorování je možné sledovat určité chování a činnosti jedinců,

skupiny či prostředí, v němž se daný jev odehrává. Hlavními předměty pozorování mohou být osoby, jevy, či předměty, s nimiž tyto osoby pracují (Maňák, Švec, 2005, s. 73).

Metodu pozorování jsem využívala v průběhu celého šetření. Zejména tak při činnostech probíhajících v průběhu realizace připraveného programu pro sledovanou skupinu dětí.

5.3 Charakteristika souboru šetření

Výzkumné šetření jsem realizovala v mateřské škole běžného typu, která se nachází ve větším městě. Zaměřila jsem se pouze na jednu konkrétní třídu dětí ve věku od čtyř do šesti let. Jedná se o třídu homogenní. Ve školním roce 2018/2019 je do třídy zapsáno 27 dětí, přičemž třída se skládá z 11 dívek a 16 chlapců. Třídu nenavštěvuje žádné dítě s individuálními vzdělávacími potřebami.

6 Průběh akčního výzkumu

Tato kapitola se zabývá realizací akčního výzkumu, který se skládá z jednotlivých lekcí, zaměřujících se na čtenářské strategie a práci s textem jako základem pro rozvoj emocionální inteligence dětí. Jednotlivé lekce byly strukturovány následujícím způsobem:

- Úvodní informace
- Pomůcky
- Souhrn aktivit (tabulka)
- Popis jednotlivých aktivit (Aktivita č. 1 – Aktivita č. XY)
- Dílčí reflexe

6.1 Lekce č. 1 – Úvod k emocím

Úvodní informace

Předtím, než se u dětí zaměřím na rozvoj konkrétních emocí, získám si o dané skupině bližší informace na základě mnou zvolených aktivit. Tyto aktivity mi umožní uvést děti do tématu emoce a získat informace o tom, jak děti na emoce reagují, jak je vnímají a vyjadřují. Získané informace mi usnadní naplánování dalších činností s ohledem na potřeby dané skupiny.

Pomůcky

Emoční hodiny (karton, temperové barvy – modrá, žlutá, bílý papír, barevné papíry – žlutý, černý, zelený, červený, řezací nůž, lepidlo Herkules, šroubek, matice), klavír, obrázky „smajlíků“³ (14x14cm), které se vloží do látkové kostky, plyšové hračky.

³ Vzhledem k úzu zde používám termín „smajlík“. Jsem si však vědoma, že tento výraz lze považovat za pojem hovorové / obecné češtiny.

Tabulka 2: Souhrn aktivit lekce 1

Číslo a název aktivity	Účel aktivity	Použité strategie	Časová dotace
Aktivita č. 1: Hodiny emocí	Představení emocí	<ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek • vytváření vizuálních a jiných smyslových představ 	5 minut
Aktivita č. 2: Kostka emocí	Seznámení se s výrazy jednotlivých emocí Propojení konkrétní emoce s vlastní zkušeností	<ul style="list-style-type: none"> • vytváření vizuálních a jiných smyslových představ • hledání souvislostí • usuzování 	5–10 minut
Aktivita č. 3: Část písně „Někdy je ti dobře“	Propojení s hudební výchovou	<ul style="list-style-type: none"> • vytváření vizuálních a jiných smyslových představ 	5 minut
Aktivita č. 4: Můj plyšák	Schopnost empatie	<ul style="list-style-type: none"> • kladení otázek 	5 minut

Aktivita č. 1: Hodiny emocí

Z kartonového papíru vyrobím hodiny s jednou hodinovou ručičkou. Hodiny pomaluji temperovými barvami, aby byly pro děti poutavé. Na hodiny nalepím obrázky znázorňující čtyři základní emoce (radost, smutek, strach, hněv). Na jedné polovině hodin budou tři menší smajlíci znázorňující hněv, smutek a strach a na druhé polovině hodin bude znázorněna radost usměvavým smajlíkem. Snažila jsem se o to, aby byly pozitivní a negativní emoce v rovnováze.

V komunikačním kruhu dětem hodiny ukážu, představím je a zeptám se dětí, zda by mi dokázaly vysvětlit, co to jsou emoce, jaké emoce hodiny znázorňují. Snažím se dětem vysvětlit, že každý zažíváme smutné i veselé chvíle, ale i ty negativní nám mohou posloužit k něčemu pozitivnímu. Hodiny následně využíváme každé ráno po příchodu dětí do mateřské školy, kdy si každé dítě nasměruje hodinovou ručičku na tu emoci, kterou zrovna prožívá a vysvětlí, proč se tak zrovna cítí. Příklad: Dítě nasměruje hodinovou ručičku na obrázek znázorňující radost: „Mám radost, protože jsem se těšila do školky na kamarády.“ Hodinám společně s dětmi vybíráme své místo ve třídě, aby byly kdykoliv k použití.

Aktivita č. 2: Kostka emocí

Děti házejí s kostkou, na které jsou zobrazeny základní čtyři emoce. Zbylé dvě strany jsem doplnila o prázdného smajlíka a ještě o jednoho usměvavého. Po každém hodu dítě pojmenovává emoci, kterou na kostce vidí a pokouší se ji mimicky vyjádřit. Kdo chce, může se s námi podělit o zážitky a zkušenosti, které souvisejí s emoci, kterou kostka ukazuje. Dítě hodí například emoci, která znázorňuje radost a vypráví o tom, co mu kdy udělalo radost nebo jak samo udělalo radost někomu druhému. Dítě, které hodí kostkou tak, že zobrazuje bílé pole, si samo zvolí emoci, kterou bude předvádět. Ostatní děti hádají, jakou emoci dítě ukazuje.

Aktivita č. 3: Část písňe Někdy je ti dobře (na melodii Holka modrooká)

Děti se postaví ke klavíru, učitelka nejprve píseň zazpívá, poté dětem předzpívá část písňe a děti po ní opakují. Píseň je pro děti náročná, tudíž jsem se rozhodla, že píseň zkrátím a děti naučím pouze část písňe.

„Někdy je ti dobře, jindy smutno občas nudno, někdy cítíš radost, jindy zase žal.“
(Černý, Grofová 2017, s. 17), *upraveno*

Aktivita č. 4: Můj plyšák

Každé dítě si k sobě vezme plyšovou hračku a posadí se do komunikačního kruhu, kdo chce, „plyšáka“ představí ostatním dětem. Dětem pokládám otázky:

„Jak se tvůj plyšák jmenuje?“

„Je pro tebe důležitý? Proč?“

„Jak se cítíš, když máš plyšáka u sebe? Jak by ses cítil, kdyby tu nebyl?“

6.1.1 Dílčí reflexe lekce č. 1

Vyrobené emoční hodiny děti opravdu velmi zaujaly a namotivovaly. I když děti nedokázaly emoce konkrétně pojmenovat a použít tak termíny, jako jsou radost, smutek, strach a hněv, našly si pro smajlíky jiné výrazy. Děti však dokázaly správně sdělit a vysvětlit, jak se daný smajlík cítí a často se o pocitech rozpovídaly.

Radost děti pojmenovaly jako „usměváček“, přičemž zvládly správně určit, že je to smajlík veselý, usměvavý a cítí se dobře.

O smajlíkovi vyznačujícím smutek, děti říkaly, že je smutný, pláče, ale i že se mu stýská po plyšáčkovi nebo po rodičích.

Na strach děti reagovaly tak, že se smajlík bojí a cítí se nedobře. Děti také chtěly ostatním ihned sdělovat, z čeho mají strach.

U smajlíka znázorňujícího hněv, děti říkaly, že je rozzlobený, našťvaný, mračí se, ale někdo z dětí dokonce řekl, že mu mohl někdo ublížit nebo sníst sušenky. Děti smajlíka pojmenovaly jako „bručoun“.

Každé dítě si chtělo na hodiny sáhnout a vyzkoušet si je. Pro děti byly hodiny přitažlivé, tudíž se k nim hned všechny děti nahrnuly, aby je viděly zblízka a mohly si na ně sáhnout. Příště bych více lpěla na tom, aby děti seděly na svých místech v kroužku a na hodiny tak mohly vidět všechny děti. Několik dětí jsem vyzvala k tomu, aby na hodinách ukázaly, jak se právě cítí. První dítě, které jsem vyzvala, vybralo na hodinách smutného smajlíka a řeklo, že se mu stýská po rodičích. Dětem jsem řekla, že na tom není nic špatného a každý z nás může být někdy smutný. Ostatní zvolené děti si vybraly veselého smajlíka a sdělily nám, že mají radost, protože jsou rády ve školce nebo proto, že zde mají kamarády.

Emoční hodiny si chtěl vyzkoušet každý, ale na některé děti již bylo povídání příliš dlouhé, a tak jsem činnost předčasně ukončila a přesunula se s dětmi ke klavíru, kde jsem děti naučila část písně „Někdy je ti dobře“. Zde byly děti rozdivočené. Myslím si, že to způsobil přesun ke klavíru a mnohem lepší by bylo zazpívat si s dětmi píseň vestoje v kroužku.

Hru s emoční kostkou děti pochopily dobře a velmi je bavila. Z časových důvodů se však nevystřídaly všechny děti. Aktivitu s plyšovou hračkou jsem již provést nestihla, ale vyzkoušela jsem ji alespoň s několika dětmi v době, kdy byly ostatní děti z oddělení na sboru. Zjistila jsem, že téměř každé dítě má svého plyšáka pojmenovaného a je pro něho důležitý. Na otázku, jak se děti cítí, když s nimi plyšák není, mi odpověděly, že dobře, ale je jim lépe, když ho u sebe mají.

Příště bych do činnosti zařadila více pohybové aktivity a lépe zorganizovala čas.

6.2 Lekce č. 2 – Radost

Úvodní informace

V této lekci se zaměřuji na emoci radost, kterou by děti měly prožívat co nejvíce, a tudíž by pro ně měla být i nejbližší.

Pomůcky

Emoční hodiny, papíry, pastelky, noty, andílek, rolnička, jehličí, tužka, klobouk.

Tabulka 3: Souhrn aktivit lekce 2

Číslo a název aktivity	Účel aktivity	Použité strategie	Časová dotace
Aktivita č. 1: Hodiny emocí	Zjištění aktuálních pocitů dětí	<ul style="list-style-type: none">• kladení otázek• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ• hledání souvislostí	5 minut
Aktivita č. 2: Nakresli radost	Sbírání informací o tom, co dělá dětem radost Rozvoj jemné motoriky, úchop tužky	<ul style="list-style-type: none">• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ	10 minut
Aktivita č. 3: Jméno pro pejska	Práce se zvoleným jménem pejska v následujících textech	<ul style="list-style-type: none">• kladení otázek	5 minut
Aktivita č. 4: Hodiny emocí	Zjištění aktuálních pocitů dětí, zda došlo k nějaké změně od aktivity č. 1	<ul style="list-style-type: none">• kladení otázek• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ• hledání souvislostí• usuzování	5 minut

Aktivita č. 1: Hodiny emocí

Každé dítě se po příchodu do třídy pozdraví s učitelkou, která následně dítě vybidne k tomu, aby na emočních hodinách nasměrovalo hodinovou ručičku na toho smajlíka, který teď nejvíce vystihuje jeho náladu. Po nasměrování hodinové ručičky se učitelka dítěte zeptá, proč si daného smajlíka vybral. Pokud dítě bude chtít, svoje pocity nám sdělí. V žádném případě dítě nebudeme ke sdílení pocitů nutit.

Aktivita č. 2: Nakresli radost

V průběhu ranních her si mohou děti dobrovolně nakreslit obrázek s tím, co mají rády, na co se těší nebo co jim dělá radost.

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, usuzování, hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, vzbuzení zájmu o text.

Činnost před čtením: S dětmi sedíme v komunitním kruhu, uprostřed vytvořeného kruhu je několik předmětů, které souvisejí s následujícím příběhem (jehličí, noty, andělek). Předměty si děti posílají po kruhu a mohou si je tak prohlédnout, ohmatat, přičichnout k nim. Děti mají za úkol předměty pojmenovat. Následně jim prozradím, že tyto předměty souvisejí s příběhem, který jim přečtu.

Otázky pro aktivizaci: *Jaký význam mohou mít noty? Mohou noty označovat v příběhu i něco jiného? (například hudbu, zpěv, rytmus, náladu...)⁴ Vybavíš si pod slovem „andělíček“ i něco jiného? (děláme andělíčka do sněhu) S čím mohou být tyto předměty spojené? (Vánoce) Jsou nám tyto předměty příjemné? Vyvolávají v tobě nějaké pocity?*

Text pro předčítání:

„Mami, mami, podívej!“, křičí Jindra, „na kopci je taky Tomášek s Klárkou“. Maminka popotáhne za provaz, až to s Aničkou na saních cukne. Spěchají za Jindrou. Klárka a Tomáš běží Jindrovi naproti, těší se, že se spolu s ním a Aničkou svezou ze stráně dolů. „Fíí, fíí“, už sviští z kopce. Děti výskají a mávají na maminku. Sáně se zastavily až v hlubokém sněhu. A ejhle! Anička se diví, co to vidí.

– *přerušeni čtení, využití strategie usuzování, kladení otázek „Copak by Anička mohla ve sněhu vidět?“*

Přibíhající maminka jí vysvětluje: „Ani, to někdo udělal do sněhu andělíčka.“ „Já chci taky dělat andělíčka“, nadšeně sděluje Anička. A tak se děti vrhají do bílé peřiny, máchají rukama, aby ta andělská křídla byla co proto.

Doma už na děti čeká úžasná vůně. Je to vůně jehličí. Maminka sedá na židli ke klavíru a začínají znít první tóny: „Štědrý večer nastal,“ zazpívaly si i novou písničku, kterou se děti naučily ve školce: „Někdy je ti dobře“. Doprovod klavíru oživují struny kytary, kterou vzal pohotově do rukou táta.

⁴ Pro přehlednost jsem se rozhodla uvést doplňující poznámky k přípravě v závorkách. Jsou takto uvedeny např. očekávané odpovědi dětí, očekávané pohybové aktivity atd.

– přerušeni čtení, **využití strategie vizualizace:** „*A my si taky zazpíváme...*“ (zazpíváme si píseň „*Někdy je ti dobře*“ společně – propojení s hudební výchovou) – děti již píseň znají z úvodního povídání o emocích

Když utichl zpěv, zaujal děti podivný zvuk z jejich pokojíčku. Bylo to škrábání, kňučení a nevím, co ještě. Anička s Jindrou se na sebe podívali, vzali se za ruce (*chytíme se společně s dětmi za ruce*) a opatrně pootevřeli dveře. Vtom se na ně vyřítla bílá chlupatá koule, teda spíš kulička.

– přerušeni čtení, **využití strategie usuzování, kladení otázek:** „*Co to vlastně vběhlo do pokoje? Proč si to myslíš?*“ (odpověď dětí: *Byl to pejsek/popř. kočička, protože jsme slyšeli, že to bylo chlupaté, kulaťoučké, před tím to škrábalo na dveře, kňučelo*)

Činnosti po skončení četby

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, shrnutí, hodnocení

Otázky hned po skončení vypravování:

Děti, jak se asi Anička a Jindra cítili, když zjistili, že mají pejska? (vyvození, že měli radost)

Kdy jste vy měli naposled radost? A proč?

Jak poznáte, že má někdo radost?

Umíte udělat radost někomu jinému? Komu? Jak?

Lze mít radost jen tak, např. bez dárku, bez něčeho dobrého atd.?

Dětem řekneme, že mohou mít radost i z toho, že mají kde bydlet, že mají co jíst a pít, že je má někdo rád.

Aktivita č. 3: Jméno pro pejska

V kroužku necháme kolovat rolničku. Ten, kdo ji bude držet, navrhne jméno pro pejska. Učitelka jména zapisuje na lístečky, které dává do klobouku. Jedno jméno vylosuje: „*Už víme, jak se ten pejsek jmenoval.*“

Aktivita č. 4: Hodiny emocí

Děti, které ráno vybraly na emočních hodinách jiného smajlíka než usměvavého, vybidnu znovu k nasměrování ručičky na hodinách a budu pozorovat, zda se jim nálada zlepšila.

6.2.1 Dílčí reflexe lekce č. 2

Děti práce s emočními hodinami velmi baví. Hned, jak je uviděly na stolečku, přišly k nim a chtěly si na ně sáhnout. Nemusela jsem tak děti k aktivitě nějak výrazněji vybízet, protože hodiny jsou pro ně atraktivní a dostatečně lákavé. Děti neměly s vyjádřením svých emocí žádné problémy. Naopak mě překvapilo, jak jsou upřímné a otevřené a o své pocity se chtějí s druhými podělit (viz Tab. 2).

Tabulka 4: Odpovědi dětí při ranních činnostech

Jméno ⁵	Vyjádřená emoce	Komentář dítěte ⁶
Radek	radost	„Protože jsem se dobře vyspal a večer jsem poslouchal Pejska a kočičku. Taky jsme byli o víkendu na výletě na Ovčí hoře. Jeli jsme s tátou nahoru lanovkou, ale mamka zůstala dole.“
Jakub	radost	„Protože mě po spi vyzvedne babička.“
Honza	radost	„Těšil jsem se do školky.“
Anežka	radost	„Těšila jsem se do školky. Maminka mi včera koupila zmrzlinu.“
Adam	radost	„Nikdo mě dnes nezbudil. Vzbudil jsem se ještě před tím, než mě vzbudila maminka.“
Daniel	radost	„Protože jsem rád ve školce.“
Kateřina	smutek	„Stýská se mi po Bětušce.“
Lucie	smutek	„Protože nemůžu spát u maminky.“
Kristýna	radost	„Protože mám doma plyšové sluníčko.“
Jarmil	radost	„Protože mám doma babičku.“
David	radost	„Mám radost, ale nevím, proč.“
Dominika	radost	„Protože mě má tatínek rád. Dostala jsem od něho balónkové srdce.“
Ondřej	radost	„Jsem tady rád, líbí se mi tady, je krásná ta školka tady.“
Lukáš	radost	„Jsem šťastný, protože rád tady jsem.“
Štěpán	radost	„Mám tady hodně kamarádů.“
Eliška	radost	„Mám radost z toho, že už se mi nezdají zlé sny.“
Jitka	radost	„Protože na mě svítí sluníčko.“
Radovan	radost	„Protože u nás byla babička a koupila nám Kinder vajíčko.“

⁵ Všechna použitá jména jsou v zájmu zachování anonymity smyšlená.

⁶ Jsou zde citována přesná slova dětí.

Ve třídě se objevily i děti, které na hodinách nasměrovaly hodinovou ručičku na smutného smajlíka (smutek), většinou to bylo z toho důvodu, že se jim po někom stýská, a nebo byly smutné z toho, že nemohou jít po obědě domů. Hodiny jsem využila později i v kroužku a děti, které ráno zvolily smutného smajlíka, jsem znovu vybídla k tomu, aby na hodinách ukázaly, jak se právě cítí. Všechny děti poté nasměrovaly ručičku na usměvavého smajlíka (radost). Pouze jeden chlapec, který zvolil ráno na hodinách usměvavého smajlíka (protože se těšil do školky), v kroužku poukázal na smajlíka smutného, protože se mu začalo stýskat. Na tom se dalo velmi dobře ukázat a dětem vysvětlit, jak se nám pocity a nálady mohou v průběhu celého dne měnit a že je to úplně normální.

Obrázky, které děti ráno nakreslily, byly většinou spojené s nějakým příjemným zážitkem (návštěva Zoo, návštěva cukrárny). Často také znázorňovaly rodiče, sourozence nebo kamaráda. Radost mají děti také spojenou s darováním nebo získáváním dárků.

Děti dokázaly v kroužku pojmenovat veškeré předměty. Překvapilo mě, že se o předměty netahaly, nestrkaly se u toho a opravdu vyčkaly, než k nim daná věc dorazí. Na otázku, co by mohly noty znázorňovat a označovat, děti odpověděly, že písničku nebo zpěv. Následně jsme došli i k tomu, že nám písničky mohou zlepšovat náladu.

Příběh děti zaujal a líbil se jim. Na otázku, co by mohla Anička vidět ve sněhu, děti odpovídaly: „*Broučka, rohy, Ježíška.*“ Dětem jsem napověděla, aby se podívaly na předměty uprostřed kroužku. Na základě asociace pak správně uhodly, že Anička viděla ve sněhu andělíčka. Na konci příběhu děti nejprve hádaly, že byla za dveřmi schovaná kočička. Na základě zvuků, které zvířátko vykonávalo, však došly k tomu, že tam byl ukrytý pejsek.

Pokud bych tuto aktivitu realizovala příště, snažila bych se o to, aby děti v tomto dni více zažívaly radostné chvíle a aby na ně radost „dýchala“ ze všech stran (výzdoba, více se na děti usmívat, obléct si na sebe něco veselého atd.).

Pro děti bylo povídání už příliš dlouhé, proto jsem některé otázky vynechala. Děti na vybrané otázky reagovaly dobře a byly schopné říct, že můžeme mít radost jen tak, i bez toho, že bychom něco dostali. Děti uváděly, že můžeme někomu udělat radost tak, že mu dáme pusku, obejmeme ho, usmějeme se na něho, budeme si s ním hrát, půjčíme

mu hračku, něco mu dáme nebo mu nakreslíme obrázek. Dokonce jedna holčička řekla, že nám náladu mohou zlepšit veselé barvy. Správně děti řekly, že když máme radost, usmíváme se a máme hezký pocit u srdíčka.

Jména, která děti zvolily pro pejska, byla Minnie, Kristýna, Dominik, Ježíšek, Očko, Jiřík, Ondra, Andílek, Anděla, Matyášek, Apolenka, Drobek, Růžička, Terezka, Ocko, Alík, Tomáš, Tomík, Amy. Jména Jiřík a Ježíšek zazněla dvakrát. Bylo znatelné, že některé děti chtěly pejska pojmenovat po sobě, jiným dětem utkvělo něco, co bylo propojené s pohádkou (Vánoce – Ježíšek).

Když jsem se dětí na závěr zeptala, zda vědí, o jakém smajlíkovi jsme se dnes bavily, dokázaly na hodinách ukázat na usměvavého (radost). Zeptala jsem se jich, zda vědí, jakou emoci znázorňuje a jak mu říkáme. Na to odpověděly, že to je „usměváček“. Na otázky, jak se smajlík cítí, děti odpovídaly, že je veselý, usměvavý. Navázala jsem na to a řekla: „*A když jsme usměvaví, veselí a šťastní, tak máme...?*“ To už děti správně zareagovaly a odpověděly, že máme radost.

6.3 Lekce č. 3 – Strach

Úvodní informace

Tato lekce je věnována emoci strachu, se kterým se děti setkávají díky své fantazii a představivosti poměrně často. Strach však může být vnímán nejen jako negativní emoce, ale můžeme ho přijmout jako emoci pozitivní, která se nás snaží chránit nebo motivovat k lepším výkonům. Důležité je děti vést k poznání, že strach má občas každý, ale je důležité ho překonat.

Pomůcky

Pastelky, papíry, obrázky s příběhem, text s příběhem, „strachový pytel“, emoční hodiny, strašidelné rekvizity (černé látky, hadi, pavouci, pavučiny, netopýři, vystrašení smajlíci apod.).

Třída je plná strašidelných rekvizit, které učitelka připravila předchozí den v odpoledních hodinách. Učitelka má na sobě od rána tmavé a roztrhané oblečení, doplněné o pavouky a jiné.

Aktivita č. 1: Nakresli, čeho se bojíš

Děti si mohou v průběhu ranních her dobrovolně nakreslit obrázek s tím, čeho se bojí a co je děsivé.

Aktivita č. 2: Seřadit obrázky dle správného pořadí

U druhého stolečku si děti zkoušejí složit příběh a seřadit obrázky dle správného pořadí bez předešlého čtení. Obrázky jsou mnou vymyšlené a vytvořené.

Tabulka 5: Souhrn aktivit lekce 3

Číslo a název aktivity	Účel aktivity	Použité strategie	Časová dotace
Aktivita č. 1: Nakresli, čeho se bojíš	Sbírání informací o tom, co dělá dětem radost Rozvoj jemné motoriky, úchop tužky	<ul style="list-style-type: none"> vytváření vizuálních a jiných smyslových představ 	10 minut
Aktivita č. 2: Seřadit obrázky dle správného pořadí	Řazení obrázků ve směru psaní	<ul style="list-style-type: none"> vytváření vizuálních a jiných smyslových představ usuzování předvídání hledání souvislostí 	5–10 minut
Aktivita č. 3: Kdo se čeho bojí?	Schopnost empatie Chápat, že může mít každý strach z něčeho jiného	<ul style="list-style-type: none"> kladení otázek vytváření vizuálních a jiných smyslových představ usuzování 	5 minut
Aktivita č. 4: Seřadit obrázky dle správného pořadí	Zjištění, jak děti vnímaly předčítaný text Schopnost spolupráce ve skupině	<ul style="list-style-type: none"> vytváření vizuálních a jiných smyslových představ hledání souvislostí shrnování 	5 minut
Aktivita č. 5: Prolez „strachovým pytle“	Překonat vlastní strach	<ul style="list-style-type: none"> vytváření vizuálních a jiných smyslových představ 	5–10 minut
Aktivita č. 6: Hodiny emocí	Zhodnocení celé lekce	<ul style="list-style-type: none"> kladení otázek vytváření vizuálních a jiných smyslových představ hledání souvislostí usuzování shrnování, hodnocení 	5 minut

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, usuzování, hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, vzbuzení zájmu o text.

Činnost před čtením: Děti sedí v komunitním kruhu. Učitelka drží v ruce obrázek s vystrašeným Jindrou. „Podívejte se, kdo se mnou dnes přišel do školky. To je Jindra, o kterém jsme si posledně četli. Minule byl tak šťastný a veselý, protože dostali s Aničkou pejška. Myslíte si, že je dneska Jindra také šťastný? Jak se asi cítí? Co se mu mohlo stát?“

Text pro předčítání:

Brzy ráno vyrazili Anička s Jindrou a rodiči do lesa na houby. Sbíráání hub Jindru a Aničku příliš nebavilo, protože nacházeli jen samé muchomůrky. „Aničko, mě už to nebaví. Pojd' si zahrát na schovku. Počítej do deseti a vsad' se, že mě nenajdeš!“ „Tak jo“, řekla Anička a pustila se do počítání: „Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm, devět, deset. Před pikolou za pikolou, nikdo nesmí stát, nebo nebudu hrát. Už jdu!“
(*děti se do počítání automaticky přidávají, učitelka počet ukazuje na prstech*)

Jindra mezitím utíkal, seč mu síly stačily. Zakopával po cestě o kořeny, a když už nemohl popadnout dech, zastavil se a rozhlédl se po nejlepší skrýši. Schoval se do jeskyně. „Tady mě nikdo nenajde“, radoval se Jindra. Venku se však začalo stmívat a Jindrovi bylo podezřelé, že ho Anička nehledá. Z lesa se ozývaly strašidelné zvuky.

– přerušení čtení – **využití strategie vizualizace:** „*Děti, byly jste někdy v lese za tmy? Jaké zvuky tam můžete slyšet?*“

Jindra v lese slyšel: skřípání, pravidelné klepání, šumění, tleskání a pleskání. Později se na nebi objevily i husté černé mraky a začalo hřmět.

– přerušení čtení – **využití strategie vizualizace** (propojení s hudební výchovou) – „*Věděl by někdo, jak můžeme tyto zvuky napodobit?*“

(*Společně zvuky napodobíme. Napodobujeme bouřku pomocí hry na tělo. Děti napodobují to, co předvádí učitelka – pleskání dvěma prsty o hřbet ruky, luskání, pleskání o stehna, tleskání, dupání. Zvuk postupně graduje a nakonec zase ustává.*)

– **využití strategie usuzování a předvídání** – „*Jak by mohl příběh dopadnout?*“

Rodiče s Aničkou byli mezitím strachy bez sebe. „Jindro, Jíro!“, volali jeden přes druhého. V lese už nebylo vidět ani na krok. Najednou však uslyšeli pláč, „To bude Jindra!“, zvolala Anička. To vám bylo nadšení, když se našli! „Maminko, já měl takový strach.“ „Jíro, my se o tebe tak báli!“ Byli rádi, že jsou opět spolu.

Činnosti po skončení četby

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, shrnutí, hodnocení

Otázky hned po skončení vypravování:

„*Jak si myslíte, že se Jindra cítil, když se ztratil? Jak si myslíte, že se cítili rodiče s Aničkou?*“ (*všichni měli strach*)

Zažili jste někdy něco podobného jako Jindra? Jaké to bylo?

Co cítíme, když máme strach?

Co byste nejraději udělali, když máte strach?

Co vám pomáhá, když se něčeho bojíte?

Aktivita č. 3: Kdo se čeho bojí?

Následně děti rozdělím do několika skupin po 3–4 dětech. Každá skupina dostane obrázek, na kterém jsou různé motivy (květina, moucha, myš). Skupina má za úkol, potichu se domluvit na tom, čeho se bojí ten, koho mají na obrázku.

Aktivita č. 4: Seřadit obrázky dle správného pořadí

Jednotlivá družstva mají za úkol správně seřadit příběh v obrázcích (tuto aktivitu si děti vyzkoušely individuálně u stolečku již při ranních hrách). Činnost probíhá u stolečků.

Aktivita č. 5: Prolez „strachovým pytle“

Na závěr zkusí každé dítě prolézt „strachovým pytle“. Děti do aktivity nenutíme.

Aktivita č. 6: Hodiny emocí

Dětem nakonec ukážu emoční hodiny, na kterých zkusí určit, o jaké emoci jsme si dnes povídali.

6.3.1 Dílčí reflexe lekce č. 3

Při ranních činnostech, když ve třídě ještě nebylo příliš mnoho dětí, jsem u stolečku pracovala s dětmi nejprve individuálně. Děti měly za úkol seřadit obrázky za sebou podle toho, jak si myslí, že příběh probíhal, a to i bez toho, že by ho předtím slyšely. Později jsem do skládání zkusila zapojit i více dětí najednou. Pokud si děti nevěděly rady, chtěla jsem po nich, aby mi nejprve sdělily, co na jednotlivých obrázcích vidí. Příjemně mě překvapilo, že děti poznaly, co je na jednotlivých obrázcích zobrazeno a následně už bez větších problémů příběh složily. Po dětech jsem požadovala, aby obrázky skládaly zleva doprava, stejně tak, jako se píše a čte. Všechny děti tak i postupovaly a pouze u jedné skupiny jsem se setkala s tím, že obrázky řadily zprava doleva.

Motivace s Jindrou děti zaujala, a to i přesto, že jsem v ruce držela pouze vystrašeného papírového smajlíka, představujícího Jindru z příběhu, děti na něho nahlížely jako na živého. Děti správně poznaly, že se Jindra necítí dobře, bojí se a je vystrašený. Poté, co jsem se jich zeptala, co se mohlo Jindrovi stát, mi děti z většiny

odpovídaly, že Jindrovi někdo ublížil, někdo ho bouchnul nebo mu vzal někdo hračku, dokonce si jedna holčička spojila obrázek Jindry s ranním skládáním příběhu a řekla, že se mohl ztratit v lese.

V průběhu čtení děti aktivně reagovaly na otázky a zapojovaly se do počítání přesně podle mých představ.

Hra na tělo děti bavila a i přesto, že aktivitu neznaly, pochopily zadání tohoto úkolu. Bylo ohromující, že děti do činnosti samovolně přidávaly i houkání, hučení a jiné strašidelné zvuky, které přidaly na dramatickosti. Před touto aktivitou jsem ve třídě ještě zatáhla žaluzie, což na děti udělalo dojem a vyvolalo to v nich napětí.

Bylo celkem zarážející, když některé děti sdělily, že by Jindru v lese nechaly. Většina z nich si totiž situaci představila na sobě a jejich odpověď narážela na to, že mají sourozence, který jim ubližuje, bere hračky a tak podobně.

Na otázku, zda se i jim osobně stalo něco podobného jako Jindrovi, pár dětí zareagovalo, že se ztratily v lese nebo v obchodě, ale vždy se s rodiči opět našly.

Na emočních hodinách děti správně určily smajlíka, o kterém jsme hovořili a dokázaly i samy emoci pojmenovat.

Poslední aktivitu, kdy děti měly za úkol ve skupinách skládat příběh z obrázků, jsem musela předčasně ukončit. Bylo znát, že děti nejsou příliš zvyklé pracovat ve skupinách a vzájemně spolupracovat. Především to bylo náročné na organizaci, protože jedna skupina měla příběh složený během krátkého časového úseku, mezitím co další skupina se o správnosti seřazení obrázků dohadovala.

Na závěr všechny děti dostaly na památku obrázek vytvořený z razítek, na kterém byl vyobrazený les. Celou činnost jsme zakončili tím, že jsem dětem sdělila, že každý máme něco, čeho se bojíme a ty strachy mohou být různé, ale je dobré je překonávat a bojovat s tím. Rozhodně bychom se druhým neměli smát za to, že se něčeho bojí, ale naopak je v době obav a strachu podpořit a pomoci jim.

6.4 Lekce č. 4 – Hněv

Úvodní informace

Hněv patří mezi emoce, která se u dětí objevuje čím dál tím více. Je proto důležité děti již od útlého věku učit, jak řešit různé situace, které v nás mohou vztek vyvolat. Tato lekce se zaměřuje právě na seznamování dětí s emocí hněvem.

Pomůcky

Omalovánky Mrzouta a Brumly, pastelky, nůžky, barevné papíry, tužkové lepidlo, emoční hodiny, obrázky s různými náměty, text s příběhem, nahrávka Mrzout, CD přehrávač.

Tabulka 6: Souhrn aktivit lekce 4

Číslo a název aktivity	Účel aktivity	Použité strategie	Časová dotace
Aktivita č. 1: Složit rozstříhaný obrázek	Rozvoj analyticko-syntetického typu percepce (vhodné pro budoucí čtení a psaní)	<ul style="list-style-type: none">• kladení otázek• usuzování	15 minut
Aktivita č. 2: Proč se lidé mohou zlobit? Co všechno je může rozzlobit?	Schopnost empatie Chápat pocity a emoce druhých	<ul style="list-style-type: none">• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ• usuzování• předvídání	10 minut
Aktivita č. 3: Píseň s pohybovým doprovodem	Propojení s hudebně pohybovou aktivitou, výraz Mrzouta, vnímání textu písně a pohybu	<ul style="list-style-type: none">• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ	7 minut
Aktivita č. 4: Zbav se vlastního hněvu	Uvolnění napětí	<ul style="list-style-type: none">• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ	5 minut
Aktivita č. 5: Hodiny emocí	Zhodnocení celé lekce	<ul style="list-style-type: none">• kladení otázek• vytváření vizuálních a jiných smyslových představ• hledání souvislostí• usuzování• shrnování, hodnocení	5 minut

Aktivita č. 1: Složit rozstříhaný obrázek

V průběhu ranních her si každé dítě u stolečku vybarví obrázek s trpaslíkem Brumlou. Učitelka následně vybarvený obrázek rozstříhá, dítě ho složí a následně nalepí na barevný papír. V průběhu se učitelka dětí ptá, koho mohou na obrázku vidět a jak se daná postava cítí. V tomto týdnu se děti z mateřské školy věnují tématu pohádek, proto jsem zvolila motivaci s pohádkovými postavami.

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ

Činnost před čtením: Děti sedí v komunitním kruhu. Učitelka drží v ruce obrázek s Brumlou a Mrzoutem a pokládá dětem otázky: *„Co jste dnes ráno dělali u stolečku? Věděli byste, kdo to je? (ukážu jim obrázky s postavičkami Brumly a Mrzouta) V jaké pohádce Brumla a Mrzout vystupují? Co mají společného? (jsou mrzutí, zlobí se, někdy k tomu ani nemají důvod) Cítíte se někdy jako oni? Co znamená, když se řekne, že někdo vidí vše černě?“*

Text pro předčítání:

Anička dostala od maminky novou sukýnku, zamilovala si ji hned na první pohled! To vám byla krása! A jak Aničce slušela. Byl slunečný den, a tak Jindru s Ančou napadlo, že se půjdou projít k nedalekému potůčku. „Maminko, můžu si na sobě nechat tu sukýnku? Mně se tak líbí!“ „Můžeš, Ani, ale ne, že si ji někde zamažeš!“ Maminka tušila, že se Anička venku zamaže, ale byla ráda, že se jí sukýnka líbí, a proto Aničce dovolila si ji na sobě nechat. „Neboj se, maminko!“ Anička s Jindrou se tedy vydali k potůčku, bylo jim dobře a po cestě si zvesela prozpěvovali „Někdy je ti dobře...“.

(děti již píseň znají, automaticky se ke zpěvu učitelky přidávají)

Když dorazili k potůčku, byli oba překvapeni, jak málo vody v něm je. „Aničko, já se zkusím podívat na druhou stranu. Skočím támhle na ten kámen a potom doskočím na druhý břeh. Počkej tady.“ „Jindro, tam přeci bez maminky a tatínka nemůžeme!“, varovala Anička Jindru. Ale než to stihla bratříčkovi rozmluvit, skočil Jíra na kámen a najednou bum bác a šplouch. „Áááá“, Jírovi uklouzla noha po kameni a spadl přímo do potoka. Voda tak vystříkla i na Aniččinu novou sukni. „Nemám tě ráda, zničil jsi mi sukýnku a maminka se teď na mě bude zlobit! Říkala jsem ti, abys tam nechodil, ale neposlechl jsi mě. Klidně si v tom potoce zůstaň.“ Naštvaně Anička odešla s pláčem a umazanou sukýnkou domů.

– přerušeni čtení – **využití strategie kladení otázek, vizualizace** – „*Myslíte si, že se Anička zachovala správně? Jak byste se zachovali na jejím místě vy? Bylo chování Jindry správné?*“

„Ani, ty teda vypadáš! Co jste s Jindrou vyváděli?“ Anička mamince pověděla, co se stalo. „Ukaž, sukýnku ti vyperu a pověsím ji ven, aby do večera uschla na sluníčku. Ale kde je Jindra? To jsi ho tam nechala samotného?“ Najednou si Anička uvědomila, co provedla. „Co když se mu něco stalo? Nechala jsem ho tam, byla jsem na něho nazlobená“, vyčítala si Anička. Jen co se otočila, že se vydá bratříčkovi na pomoc, stál Jíra přímo před jejími zraky celý promáčený. Anička ho obejmula a byla ráda, že je v pořádku. „Promiň, bráško, že jsem se na tebe tak zlobila, vždyť já tě mám tak ráda.“

Činnosti po skončení četby

Dílčí cíl – strategie kladení otázek, shrnování, hodnocení

Co jste cítili, když jste byli naštvaní? Co jste dělali?

Jak se můžeme hněvu, který v nás je, zbavit? (sport, křik, pláč, bouchání do boxovacího pytle, relaxace apod.)

Víte, co znamená někomu odpustit? Odpustil jsi někomu někdy něco? Co?

Dokážete se druhým omluvit za to, když je neprávem za něco obviníte? Co řeknete nebo uděláte?

Aktivita č. 2: Proč se lidé mohou zlobit? Co všechno je může rozzlobit?

Dětem v komunitním kruhu ukazujeme obrázky s různými náměty:

- a) neuklizený pokojíček – kdo se může zlobit? (*maminka*), proč? (*pokojíček je neuklizený*), jak to napravit? (*uklidit si ho*)
- b) nabourané auto
- c) dítě šlape do kaluže a stříká bláto
- d) zbořený komín z kostek
- e) vrčící pes

Aktivita č. 3: Píseň s pohybovým doprovodem

Hudba: název Mrzout⁷

S dětmi opět vytvoříme komunitní kruh a povídáme si o tom, proč Mrzout možná nemá rád jaro, léto atd. a proč by ho mohl mít rád – co je na něm hezké.

Aktivita č. 4: Zbav se vlastního hněvu

Na závěr dáme každému dítěti jeden list papíru. Děti si mohou představit a říct, kdy se na někoho zlobili. Dětem řekneme, že papír, který drží v ruce, představuje hněv, poté všichni společně papír (hněv) zmačkají a vyhodí.

Aktivita č. 5: Hodiny emocí

Nakonec se dětí zeptáme, zda by dokázaly na emočních hodinách najít smajlíka, o kterém jsme si dnes povídaly a zda by dokázaly danou emoci pojmenovat.

⁷ Je možné použít jakoukoli vhodnou hudbu, v případě Aktivit č. 3 byla použita hudba „Mrzout“: <https://www.youtube.com/watch?v=jc56nlw9Ubs>.

6.4.1 Dílčí reflexe lekce č. 4

Dětem skládání rozstříhaného obrázku nedělalo žádné větší problémy a na veškeré otázky aktivně reagovaly. Z celého programu děti nejvíce zaujal taneček, doprovázený hudbou z CD přehrávače. Děti dokázaly dobře zároveň vnímat text písně, ale i doprovázet hudbu pohybovým doprovodem, který opakovaly po učitelce.

Na otázku, zda se někdy na někoho zlobily, většina dětí odpověděla, že se zlobily na svého sourozence, a to z toho důvodu, že jim ubližoval, nebo proto, že mu bere hračky. Na emočních hodinách děti správně určily smajlíka, o kterém jsme tento den mluvili. Když jsem chtěla znát název emoce, většina dětí opět reagovala slovem „bručoun“, nicméně jedna holčička vykřikla „hněv“, což mi udělalo velikou radost.

6.5 Lekce č. 5 – Překvapení

Úvodní informace

V této lekci se zabývám emocí překvapení, se kterou zároveň zakončuji celý průběh výzkumného šetření. Emoce překvapení je nedílnou součástí každodenního života, ať už se jedná o překvapení příjemná či nepříjemná. Děti prožívají překvapení velice rády a učitelka v MŠ využívá této emoce především při motivaci dětí.

Pomůcky

Text s příběhem, balík s dárky (balicí papír, nůžky, provázek, papír, lihový fix, izolepa, překvapení z Kinder vajíček, hroznové víno, hračka pro Terezku).

Tabulka 7: Souhrn aktivit lekce 4

Číslo a název aktivity	Účel aktivity	Použité strategie	Časová dotace
Aktivita č. 1: Hledání krabice	Prožití momentu překvapení	<ul style="list-style-type: none">• Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ• Hledání souvislostí• Předvídání	5 minut
Aktivita č. 2: Hodiny emocí + Kostka emocí	Zopakování všech emocí Zhodnocení	<ul style="list-style-type: none">• Shrnutí• Hodnocení	15 minut

Dílčí cíl: využití strategie usuzování, předvídání, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, kladení otázek, hodnocení

Činnost před čtením: Ráno, než děti dorazí do školky, umístí učitelka krabici/balík s překvapením na viditelné místo ve třídě.

S dětmi sedíme v komunitním kruhu. „*Děti, když jsme tady tak hezky v kroužku a všichni mě dobře slyšíte, přečtu vám, co se včera stalo Aničce a Jindrovi.*“

Text k předčítání:

Byl den jako každý jiný. Jindra s Aničkou se právě vrátili ze školky, a protože venku svítilo sluníčko, vyrazili si na procházku. S sebou vzali na vodítko i Terezku, aby ji mohli po celém dni vyvenčit. Terezka rostla jako z vody a na vzduchu byl pejsek nejspokojenější. Cestu si děti zpříjemňovaly zpíváním: „Někdy je ti dobře“. (*děti se ke zpěvu automaticky přidávají*)

Domů se děti vracely až se západem slunce. Při zpáteční cestě se však Terezka začala chovat podivně, a čím víc se blížili k jejich domovu, tím podivnější její chování bylo. Skákala, vrtěla se, kroutila ocáskem a čmouchala čumáčkem o sto šest, až se vytrhla Jindrovi z ruky. Před vchodovými dveřmi se Terezka zastavila, škrábala na dveře jako divá a štěkala tak, že vzbudila i všechny psy v okolí. Anička s Jindrou se za Terezkou rozeběhli, chtěli otevřít dveře do domu, ale pořádně to nešlo. Oba zatlačili na dveře a odsunuli tak krabici s bůhví čím.

Aktivita č. 1: Hledání krabice

„Představte si, ráno tu byl pan pošťák a někde ve třídě nechal také takovou krabici! Neviděli jste ji náhodou?“ (děti hledají krabici po třídě)

– **využití strategie předvídání** – Když děti krabici naleznou, učitelka dětem přečte, co je na ní napsáno. *„Pro Aničku, Jindru, Terezku a děti z oddělení Broučků.“*, následně se děti ptá: *„Děti, co by v té krabici mohlo být? A od koho by mohla být? Co byste si přály, aby v ní bylo?“* *„Jste zvědaví, co v krabici je? Ano? Opravdu zvědaví? Jak to poznám, že jste zvědaví? Co byste teď nejrady udělali?“*

Krabice je zabalená jako opravdový balíček z pošty. V krabici na děti čekají odměny ve formě ovoce a překvapení z Kinder vajíček. V krabici je nahoře i něco pro štěně a krátký dopis od babičky: *„Milé děti a Terezko, posílám vám něco dobrého. Mám vás ráda. Brzy se na vás přijedu podívat. Babička“*. Dětem nejprve ukážeme dárek pro Terezku, následně jim přečteme dopis od babičky. Nakonec si děti vyberou hračku, kterou si budou moct odnést domů. Děti si dárečky uklidí do šatny a vrátí se zpět do kroužku.

Každé dítě sdělí, jaké největší překvapení kdy zažilo. Dále se učitelka dětí ptá:

„Překvapili jste někdy někoho vy sami?“

„Mohou být překvapení i nepříjemná?“

„Co jste cítili při překvapení?“

Aktivita č. 2: Hodiny emocí + kostka emocí

Učitelka ukazuje na emočních hodinách smajlíky a děti pojmenovávají emoce. Na závěr si hrajeme s emoční kostkou. Děti si kostku posílají po kruhu. Emoci, kterou dítě hodí, pojmenuje a napodobí. Kostku předá někomu, kdo ho dnes příjemně překvapil a svoji volbu odůvodní.

6.5.1 Dílčí reflexe lekce č. 5

Děti jsou velmi všímavé a na balík zareagovaly již v ranních hodinách. Stejně tak si povšimnuly i smajlíků umístěných na stěnách. Tento den bylo ve třídě méně dětí, a tak jsem si po přečtení příběhu a poté, co mi děti ukázaly, kde pan pošťák balík nechal, mohla dovolit vzít všechny děti přímo k balíčku. V případě většího počtu dětí bych musela děti upozornit na to, že balík donese pouze jedno dítě a nebo sama učitelka.

Po nalezení balíčku jsem dětem přečetla adresu a pro koho je balíček určen. Děti jásalý radostí a bylo na nich vidět nadšení, zvědavost a „natěšenost“ na to, co se v balíčku asi ukrývá. Děti jsem musela trochu pozastavit a říct jim, že balíček rozbalím já, protože ho začaly samy ihned rozbalovat. Překvapení v dětech vyvolalo přesně ty pocity, které jsem chtěla.

Když děti hádaly, co by v balíčku mohlo být, všechny sdělovaly to, co by si přály ony samy dostat. Zazněly tak věci jako střevíčky a šatičky, kočárek, požárník, poníci, Elsa a Anna. V tu chvíli jedna holčička vykřikla: „My jsme strašně zvědaví!“ Překvapilo mě, že to řekla zrovna holčička, která je spíše tišší povahy.

Později jsem si uvědomila, že jsem mohla děti nechat si dárečky z balíku pořádně prohlédnout a lépe promyslet organizaci u této části aktivity.

Děti byly schopné pojmenovat veškeré emoce na emočních hodinách. Hra s kostkou děti bavila, ale děti, které s kostkou již házely, poté vyrušovaly. Pro příště bych nechala děti kostkou házet například vestoje, aby pro ně činnost nebyla příliš sedavá a zdlouhavá.

I přesto, že činnost skončila, zůstal dětem příběh „vrytý“ v paměti a dostalo se mi velmi pěkné zpětné vazby, kdy za mnou děti chodily s nakreslenými obrázky pro babičku jako poděkování, že nám poslala balíček.

7 Výsledky šetření

Tato kapitola zahrnuje souhrnné výsledky akčního výzkumu, tj. zodpovězení vytyčených výzkumných otázek a závěrečnou reflexi. Dílčí reflexe jsou uvedeny u jednotlivých lekcí (viz kapitoly 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1, 6.4.1 a 6.5.1.).

7.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Tato kapitola je věnována zodpovězení výzkumných otázek uvedených v kapitole 5.1.2.

7.1.1 Výzkumná otázka č. 1

Výzkumná otázka č. 1 byla položena takto: **Jsou děti v předškolním věku schopny chápat a vyjadřovat základní emoce v řízeném pedagogickém procesu (tedy ne pouze spontánně)?**

Jak jsem již zmiňovala výše, děti v předškolním věku prožívají emoce velmi intenzivně. Jsou schopné chápat emoce a vyjadřovat je jak spontánně, tak i v řízeném pedagogickém procesu. Rády hovoří o svých zážitcích, které v nich zanechaly nějaké pocity. Ač se nám dospělým mohou zdát některé zážitky dětí jako nezajímavé a běžné, pro děti jsou tyto situace důležité a měli bychom jim věnovat pozornost.

7.1.2 Výzkumná otázka č. 2

Výzkumná otázka č. 2 byla položena takto: **Jsou děti v předškolním věku schopny empatie k emocím hrdiny/hrdinů v příběhu?**

V průběhu výzkumného šetření jsem využívala krátkých příběhů, ve kterých vystupovaly dvě hlavní postavy dětí, chlapec Jindra a dívka Anička. Děti se velmi dobře dokázaly vcítit do rolí těchto dětí.

U dětí můžeme sledovat, že si vytvářejí sympatie jak vůči hrdinům ze čtených pohádek, tak i z těch filmových. Hrdiny vnímají jako vzory, kterým se chtějí co nejvíce přiblížit a podobat se jim. Lze na tom mnohé vypožorovat, např. když si dítě jako vzor vybere hrdinu záporného, pravděpodobně i z dítěte samotného budou vycházet emoce spíše negativní.

7.1.3 Výzkumná otázka č. 3

Výzkumná otázka č. 3 byla položena takto: **Jaké jsou vhodné metody rozvíjení emoční roviny osobnosti dítěte?**

Myslím si, že je nesmírně důležité umět se vžít do role dítěte, snažit se ho pochopit, porozumět a vyslechnout. Především vzájemnou komunikací můžeme od dítěte mnohé zjistit, zároveň tak náklonností a podporou. Dítě si svůj emoční základ přináší z rodiny, kde tráví nejvíce svého času. V dnešní době jsou však i děti, které nejvíce času stráví v mateřské škole, kde je učitelka pro dítě tím nejdůležitějším člověkem. Dítě se řídí podle toho, co vidí u druhých. Je tedy podstatné poskytovat dětem správný a vhodný vzor.

7.1.4 Výzkumná otázka č. 4

Výzkumná otázka č. 4 byla položena takto: **Jsou čtenářské strategie účinným prostředkem k rozvoji porozumění textu?**

Dle mého názoru jsou čtenářské strategie účinným prostředkem k rozvoji porozumění textu. Učitelce čtenářské strategie umožňují využívat text v maximálním možném rozsahu. Myslím si, že ale záleží především na učitelce, její kreativité a schopnosti, jak zajímavě text dětem podá.

7.2 Výsledky akčního výzkumu a závěrečná reflexe

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 27 dětí ve věku od čtyř do šesti let. Pro výzkum byl vytvořen speciální program. Původní myšlenka směřovala k tomu, aby se děti seznamovaly s jednou konkrétní emocií po dobu jednoho týdne, ale z důvodu nedostatku časové dotace, narušení třídního vzdělávacího plánu a různým akcím MŠ, nebylo možné tímto způsobem program provést. Naplánování činností proběhlo vždy po předchozí domluvě s třídní učitelkou daného oddělení.

Program byl nakonec rozdělen do pěti lekcí, přičemž každá lekce je zaměřena na konkrétní emoci. Jednotlivé výstupy probíhaly ve dnech 15. 2. (úvod k emocím), 19. 2. (radost), 22. 2. (strach), 26. 2. (hněv), 1. 3. (překvapení) tohoto roku. V popisu lekcí byla dodržena stejná struktura, tj. úvodní informace, seznam pomůcek potřebných pro daný den, tabulka, kde je přehledně shrnuto, jaké aktivity byly během dne použity, za jakým účelem, jak dlouho přibližně trvaly a jaké strategie splňovaly. Každá lekce zahrnuje popis jednotlivých aktivit a dílčí reflexi spočívající ve zhodnocení výstupu.

Celý program (složený z dílčích jednotlivých lekcí) jsem vytvářela sama, abych děti zaujala něčím novým a pro ně neznámým. Během celého programu byly propojovány činnosti hudební, pohybové, dramatické, výtvarné a rozumové. Program je sestaven z příběhů a různých dalších aktivit. Příběhy jsou krátké, aby děti byly schopné vnímat text po celou dobu předčítání. V textech používám čtenářské strategie, které slouží k lepšímu porozumění textu a umožňují tak jeho využití v co největším rozsahu. Pro účely plnění cíle bakalářské práce jsem vytvořila vhodné texty. V textech vystupují vždy dvě hlavní postavy dětí, chlapec Jindra a dívka Anička. Je to proto, aby se děti dokázaly co nejefektivněji vcítit do jejich role, a prožít tak s nimi konkrétní situaci a emoci, o které příběh pojednává. Na příběhy navazují další aktivity, které jsou tvořeny tak, aby děti bavily a zároveň je rozvíjely ve všech možných oblastech, zejména tedy v oblasti předčtenářské gramotnosti a oblasti emoční.

Na začátku výzkumného šetření děti nedokázaly pojmenovat jednotlivé emoce a některá slova pro ně byla úplně cizí (např. hněv). V průběhu pozorování jsem zjistila, že s každou další činností, kterou jsem s dětmi zrealizovala, bylo možné sledovat jejich emoční rozvoj, a u dětí tak znatelně docházelo k prohlubování poznatků o jednotlivých emocích.

Při realizaci výzkumného šetření bylo zajímavé sledovat, že i děti, které bývají spíše pasivní, se do činností aktivně zapojovaly, chtěly vyjádřit své zkušenosti a pocity a nebály se o svých emocích otevřeně hovořit. Naopak děti extrovertního rázu se při činnostech zklidnily a naplno poslouchaly.

Při výzkumu jsem kladla důraz na to, aby na určité skutečnosti si přišly děti samy, protože tím se naučí nejvíce. Emoce jsou dětem blízké a prožívají je velmi intenzivně, proto bylo možné jejich rozvoj sledovat i po tak krátké době.

Původně jsem se chtěla u dětí zaměřit na všechny čtyři základní emoce (radost, smutek, strach a hněv), ale vzhledem k tomu, že se v mateřské škole na práci s emocemi příliš nezaměřují, jsem se rozhodla, že s emocí smutek děti obeznámím pouze okrajově. Snažila jsem se zároveň i o jakési vyvážení kladných a záporných emocí. I přesto, že jsou pro náš život veškeré emoce pozitivní, je u nás např. na strach a na hněv nahlíženo spíše jako na emoce záporné. Do praktické části jsem se tak rozhodla dodat emoci překvapení, díky které se mi povedl velmi pozitivně zakončit celý proces seznamování se s emocemi.

V průběhu realizace výzkumného šetření jsem se potýkala s tím, že třídou neustále procházeli zaměstnanci školy. Bylo to velmi rušivé a kazilo to vytvořenou atmosféru ve třídě vhodnou pro dané téma. Doporučila bych tak pro další praxi, aby byl zajištěn dostatečný klid a ticho pro práci.

Také jsem narazila na to, že byl program pro děti časově náročný, proto bych se držela původního plánu, který spočíval v zaměření se na konkrétní emoci vždy po dobu jednoho týdne. Předávané informace jsem díky nedostatku času musela velmi zestručnit.

Při realizaci akčního výzkumu jsem se zaměřila i na práci s textem. Učitelky v MŠ využívají texty při čtení pohádek, říkankách, básničkách, písničkách atd. a již před nástupem dítěte do základní školy lze u dětí oblast čtenářské gramotnosti rozvíjet. Děti dnes mají problém s komunikací a téměř každé dítě má nedostatky ve slovním projevu. Právě postupným osvojováním si čtenářských strategií, které využívám, dochází u dětí k tomu, že začnou text lépe chápat a rozumět mu. O čtenářských strategiích jsem dříve neslyšela a překvapilo mě, že není ani příliš mnoho publikací, které by se tomuto tématu věnovaly. Využívání čtenářských strategií mi připadá velice obohacující a zajímavé. Učitelky v mateřských školách tak nemusejí dětem pohádky pouze předčítat, ale mohou z nich naopak vycházet a použít je k dalším aktivitám.

8 Závěr

Emoce nás provázejí po celý život a je důležité naučit se s nimi zacházet a vhodně je využívat. S emocemi se setkáváme každý den, ovlivňují naše chování a jednání. Rozvojem emocionální inteligence lze děti dobře připravit na jejich budoucí život. Děti se naučí chápat a ovládat nejen emoce vlastní, ale dokážou pochopit i emoce druhých a zvládnou snáze řešit problémy, se kterými se setkají. Oblast emoční je u každého jedince velmi specifická a jedinečná. Dle mého názoru je však velice důležitá, avšak často opomíjená a zanedbávaná a učitelky v mateřských školách se bojí s touto oblastí pracovat z důvodu šetrnosti a opatrnosti vůči dětské osobnosti. Práce s emocemi je velice náročná a vyžaduje pečlivou přípravu, ale myslím si, že to za tu práci a úsilí stojí.

Svojí prací jsem si ověřila, že lze tuto oblast rozvíjet zábavnou a vhodnou formou pro děti. Kladu důraz na to, aby se s emocemi pracovalo již od raného dětství a u dětí tak docházelo k rozvoji empatie, motivace a dalších. Obzvláště v dnešním světě, kdy se děti setkávají čím dál tím více s různými emotivními situacemi (rozvod rodičů, nemoci, stěhování apod.), považuji tuto oblast za neméně důležitou a významnou.

Díky tvorbě bakalářské práce jsem se mohla setkat s novými informacemi, získat nové zkušenosti a poznatky, věnovat se emocím, které mě nepřestávají fascinovat.

V průběhu mé bakalářské práce jsem také zjistila, že si děti kolikrát uvědomují pravou hodnotu života mnohem více než dospělí. Dokážou se radovat z maličkostí a z věcí, které my bereme již jako samozřejmost. Narazila jsem tak na to, že i my, dospělí, se můžeme od dětí mnohé naučit. Uvědomila jsem si, že dítě v mateřské škole je plné emocí a s jeho vývojem jsou emoce tlumeny. Od všech dětí se i v dnešní době vyžadují stejné intelektuální výsledky, které jsou již na základní škole hodnoceny testováním, zkoušením apod. Téměř nikdo se však nezaobírá osobnostní stránkou dítěte, jeho pocity, prožitky.

Téma bakalářské práce bylo velmi přínosné i pro mě osobně. Nicméně jsem si vědoma faktu, že tato práce nepokrývá zdaleka všechny aspekty problematiky. V průběhu práce s dětmi v dalších letech bych se této oblasti ráda věnovala i nadále.

Tato práce byla vytvořena s podporou projektu: Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663.

9 Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. 2004. Praha: Portál. ISBN 80-717-8828-7.

BIDDULPH, Steve. 1997. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8155-X.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. 2017. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. 2013. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-113-1.

HÁJEK, Karel. 2007. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-346-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.

HASSON, Gill. 2015. *Emoční inteligence*. Praha: Grada Publishing,. ISBN 978-80-247-5630-1.

KANITZ, Anja von. 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2582-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5078-6.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5102-2.

NAKONEČNÝ, Milan. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.

PFEFFER, Simone. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8764-7.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

SHAPIRO, Lawrence E. 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-X.

SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS. 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.

STUHLÍKOVÁ, Iva. 2007. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

Internetové zdroje

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. 2016. *Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie: Metody vhodné k vytváření představ* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: [/www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24).

NEZVALOVÁ, Danuše. 2003. *Akční výzkum ve škole*. PEDAGOGIKA, 3, 300-308 [cit. 2018-03-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

NAJVAROVÁ, Veronika. 2010. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace [online], 20(3), 49–65. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

10 Seznam příloh

Obrázek 1: Emoční hodiny, zdroj vlastní	63
Obrázek 2: Kostka emocí, zdroj vlastní.....	63
Obrázek 3: Píseň Někdy je ti dobře, zdroj: Děti a emoce (Černý, Grofová 2017, s. 17)	64
Obrázek 4: Kamarádky (radost), zdroj vlastní.....	64
Obrázek 5: Radovan s Kinder vajíčkem (radost), zdroj vlastní	65
Obrázek 6: Sluníčko (radost), zdroj vlastní	65
Obrázek 7: Radost – Anežka na zmrzlině, zdroj vlastní.....	66
Obrázek 8: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní.....	66
Obrázek 9: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní.....	67
Obrázek 10: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní.....	67
Obrázek 11: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní.....	68
Obrázek 12: Vybarvování Brumly (hněv), zdroj vlastní	68
Obrázek 13: Skládání rozstříhaného obrázku (hněv), zdroj vlastní.....	69
Obrázek 14: Výzdoba třídy (překvapení), zdroj vlastní	69
Obrázek 15: Balíček (překvapení), zdroj vlastní	69

11 Přílohy



Obrázek 1: Emoční hodiny, zdroj vlastní



Obrázek 2: Kostka emocí, zdroj vlastní

Někdy je ti dobře
(na melodii Holka modrooká)

Voice

Něk - dy je ti dob - ře, jin - dy smut - no ob - čas nud - no.

3

Voice

něk - dy ci - tiš ra - dost, jin - dy za - se žal.

5

Voice

E - mo - ce jsou ka - ma - rá - di to - ho, kdo se o - bez - ná - mí.

7

Voice

jak e - mo - ce přij - mou a jak s - ni - mi ží.

9

Voice

kdo e - mo - ce dob - ře poz - ná, ne - má už trá - pe - ni hroz - ná.

11

Voice

ten si s - e - mo - ce - ni dob - ře po - ra - dí!

Obrázek 3: Píseň Někdy je ti dobře, zdroj: Děti a emoce (Černý, Grofová 2017, s. 17)



Obrázek 4: Kamarádky (radost), zdroj vlastní



Obrázek 5: Radovan s Kinder vajíčkem (radost), zdroj vlastní



Obrázek 6: Sluníčko (radost), zdroj vlastní



Obrázek 7: Radost – Anežka na zmrzlině, zdroj vlastní



Obrázek 8: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní



Obrázek 9: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní



Obrázek 10: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní



Obrázek 11: Výzdoba třídy (strach), zdroj vlastní



Obrázek 12: Vybarvování Brumly (hněv), zdroj vlastní



Obrázek 13: Skládání rozstříhaného obrázku (hněv), zdroj vlastní



Obrázek 14: Výzdoba třídy (překvapení), zdroj vlastní



Obrázek 15: Balíček (překvapení), zdroj vlastní