

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Literární text jako prostředek pro rozvoj emoční
inteligence dítěte v mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor:	Anna Rozsivalová
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Anna Rozsivalová

Studium: P15P0868

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Literární text jako prostředek pro rozvoj emoční inteligence dítěte v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: The literary text as a tool for the development of emotional intelligence of child in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce mapuje literární texty, které rozvíjejí emoční inteligenci dětí v mateřské škole. Součástí BP je ukázka s tímto typem textů v MŠ.

Knihy DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. Ferda a jeho mouchy: emušáci. Vyd. 1. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1. DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. Ferda v tom zase lítá: emušáci. Vydání první. Ilustroval Marie KOŽELUHOVÁ. Praha: Scio, 2015. ISBN 978-80-7430-156-8. PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7. Části elektronické knihy Kamarádství, přátelství a láska. ČERNÝ, Vojtěch, Kateřina GROFOVÁ a Ondřej JIRÁSEK. Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity [online]. 1. Brno: Edika, 2013, 61 - 75 [cit. 2016-10-31]. ISBN 978-80-266-0361-0. Dostupné z: <http://www.albatrosmedia.cz/?p=actions&action=download/file&value=files&id=51966> Kamarádství, přátelství a láska. ČERNÝ, Vojtěch, Kateřina GROFOVÁ a Ondřej JIRÁSEK. Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity [online]. 1. Brno: Edika, 2013, 61 - 75 [cit. 2016-10-31]. ISBN 978-80-266-0361-0. Dostupné z: <http://www.albatrosmedia.cz/?p=actions&action=download/file&value=files&id=51966> Elektronické akademické práce VORLOVÁ, Petra. Děti předškolního věku a jejich emoce [online]. Brno, 2007 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/84404/pedf_b/bak5.pdf. Bakalářská práce. Masaríkova univerzita. Vedoucí práce Doc,PhDr. Jiří Němec, Ph.D. SOUKUPOVÁ, Yvona. Rozvíjíme emoční inteligenci dítěte předškolního věku [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: http://theses.cz/id/h57jn2/downloadPraceContent_adipIdno_15329. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Čuřín

Datum zadání závěrečné práce: 15.11.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

.....

Podpis autora

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za odborné rady, trpělivost a čas, který mi při zpracování této bakalářské práce poskytl. Dále děkuji své rodině a příteli za pevné nervy a podporu projevenou po celou dobu studia.

Anotace:

ROZSÍVALOVÁ, Anna. *Literární text jako prostředek pro rozvoj emoční inteligence dítěte v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 56 s. Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Petra Bubeníčková, Ph. D.

Bakalářská práce se zaměřuje na literární texty, jejichž cílem je rozvoj emoční senzitivity, rozlišování vlastních emocí a rozvoj samotné emoční inteligence dítěte v mateřské škole. Teoretická část vysvětluje pojmy týkající se emocí a inteligence, související s předškolní pedagogikou, a mapuje publikace, které se touto problematikou zabývají. Praktická část popisuje využití těchto textů při práci s předškolními dětmi a reflektuje jejich využitelnost během praxe v mateřské škole. Výsledkem této bakalářské práce by mělo být zhodnocení užitečnosti těchto knih při práci zaměřené na rozvoj emoční inteligence předškolních dětí.

Klíčová slova:

Pedagogika, předškolní pedagogika, emoce, inteligence, emoční inteligence, literární text

Annotation:

ROZSÍVALOVÁ, Anna. The literary text as a tool for the development of emotional intelligence of child in kindergarten. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 56 pp. Bachelor thesis. Supervisor Mgr. Petra Bubeníčková, Ph. D.

The bachelor thesis focuses on literary texts aimed at developing emotional sensitivity, distinguishing emotions and developing the emotional intelligence of a child in kindergarten. The theoretical part explains concepts related to emotions and intelligence related to preschool pedagogy and maps the publications dealing with this issue. The practical part describes the use of these texts when working with pre-school children and reflects their use during nursery school practice. The result of this bachelor thesis should be an evaluation of the usefulness of these books at work aimed at developing the emotional intelligence of preschool children.

Keywords:

Pedagogy, preschool pedagogy, emotions, intelligence, emotional intelligence, literary text

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Základní pojmy předškolní pedagogiky.....	3
2.1. Předškolní pedagogika.....	3
2.2. Předškolní věk	3
3. Inteligence a emoční inteligence.....	6
3.2. Inteligence	6
3.2. Emoční inteligence	7
4. Emoce	9
4.1. Dělení emocí.....	10
4.2. Druhy emocí	12
5. Publikace určené pro práci s emocemi předškolních dětí.....	19
5.1. Rozvíjíme emoce dětí (Simone Pfeffer)	19
5.2. Děti a emoce (Vojtěch Černý, Kateřina Grofová).....	19
5.3. Stydlivost, Žárlivost, Hněv (Catherine Dolto).....	20
5.4. Emušáci: Ferda a jeho mouchy (M. Dostálová, S. Jančiová, H. Vlčková).....	20
5.5. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj (L. E. Shapiro)	20
6. Metody práce rozvíjející emoční inteligenci předškolních dětí.....	22
6.1. Informace o mateřské škole	22
6.2. Informace o vzdělávací skupině	23
6.3. Metody a formy práce s dětmi s použitím knih o emocích	23
6.4. Výběr knih pro práci s dětmi	25
6.5. Popis vlastní práce s dětmi a ukázka textů a aktivit z využitých publikací.....	26
7. Reflexe metod práce rozvíjející emoční inteligenci předškolních dětí.....	46
8. Závěr	48
9. Seznam literatury	50
9.1. Použitá literatura.....	50

9.1.1. Tiská literatúra	50
9.1.2. Elektronické zdroje	51
9.2. Další literatúra k tématu	51
10. Seznam příloh.....	52

1. Úvod

Tématem mé bakalářské práce je „Literární text jako prostředek pro rozvoj emoční inteligence dítěte v mateřské škole“. Toto téma jsem si vybrala hned z několika důvodů – například proto, že děti své emoce projevují spontánně, bez společenské masky. Je to často důsledek toho, že své pocity a nálady neumějí jasně pojmenovat a pracovat s nimi. Dospělým se tento jev může zdát zvláštní, ale aby se děti dokázaly ve svých emocích dobře vyznat, musejí se to nejprve naučit.

Dalším důvodem výběru tématu je osvěta mezi učitelkami v mateřských školách. Učitelky v mateřských školách nevěnují poznávání emocí dětmi mnoho prostoru, čímž, dle mého názoru, vzniká určitý deficit v rozvoji správného psychického vývoje předškolních dětí.

Emoce a emoční inteligence jsou důležitou složkou osobnosti. Formují naše prožívání a jeho míru a na základě nich vzniká empatie. Utvářejí se již od narození a v době, kdy dítě chodí do mateřské školy, dochází k jejich významnému rozvoji. Emoce jsou všudypřítomné, cítíme je při každé činnosti – pokud je činnost příjemná, dostaví se emoce kladné, pokud příjemná není, pocítíme spíše emoce záporné. Emocí je veliké množství¹, mohou se různě prolínat a někdy je těžké je přesně identifikovat.

Literárních textů, které se emocemi zabývají, je poměrně mnoho. Smyslem této práce je zaměřit se na ty z nich, které se týkají dětí předškolního věku. Tyto knihy jsou často vizuálně atraktivní a nabízejí řadu aktivit, zaměřených na rozvoj emoční inteligence. Tímto způsobem poskytují rodičům a učitelům jakýsi návod, jak jednotlivé emoce nejlépe vysvětlit, aby se v nich děti dokázaly orientovat, rozpoznávat je a díky tomu se mohly naučit je ovládat.

Mým cílem v teoretické části je vymezit teoretické pojmy sledované problematiky. Také se pokusím krátce přiblížit předškolní pedagogiku vzhledem k zaměření na předškolní věk. Pro tuto část využiji hlavně knihy od českého

¹ Podrobně viz Nakonečný, 2012, s. 286 – 419.

psychologa Nakonečného, který se problematikou emocí podrobně zabývá. Dále zde budu čerpat z knih² zaměřených přímo na emoce dětí.

V praktické části využiji publikace o emocích určené pro děti a rodiče, s nimiž jsem pracovala během mé praxe v mateřské škole. Zde si vyzkouším některé z aktivit popsaných například v knize Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové *Děti a emoce* (2013), na základě kterých děti seznámím s elementárními druhy emocí. Dále si během řízených činností přečteme některé příběhy zaměřené na konkrétní emoce nebo situace s emocemi úzce spojené, které dětem pomůžou city rozpoznat, pojmenovat a ovládat je.

Emoční inteligence je ale nejvíce potřebná pro empatii (rozpoznání emocí i u druhých lidí), přátelství, lásku, spolupráci atp. Proto do své práce zakomponuji i příběhové karty Lucie Ernestové, pomocí kterých budou moci děti své emoce také vyjádřit, než se je naučí pojmenovat a sdělit verbálně.

² Například ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

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

2. Základní pojmy předškolní pedagogiky

Pro přesnější orientaci v problematice rozvíjení emocí předškolních dětí budou zmíněny a vysvětleny základní pojmy, které se tohoto tématu bezprostředně týkají. Proto zde uvedu pojmy „předškolní pedagogika“, „předškolní věk“ a „předškolní výchova“.

2.1. Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika se věnuje dětem před nástupem do základní školy. Dříve se zaměřovala na děti ve věku od tří do šesti let, dnes se spodní hranice posunula níže a není výjimkou, že mateřskou školu navštěvují i děti dvouleté. Předškolní pedagogika je již specializací v pedagogice, proto má také jako vědní oblast svá specifika.

Již Platón byl přesvědčen o důležitosti předškolní pedagogiky hlavně v podobě správné výchovy v dobrého občana, o které se zmiňuje ve svém díle Ústava, jež pochází ze čtvrtého století před naším letopočtem. V *Pedagogickém slovníku* (2004) najdeme definici předškolní pedagogiky jako „*vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dětí v předškolním věku v rodině a zvl. v zařízeních předškolní výchovy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 186). Zabývá se tedy přirozenou výchovou dětí uzpůsobenou podle jejich věku a vývoje.

Ve *Výkladovém slovníku z pedagogiky* (Zdeněk Kolář a kol., 2012) je definován tento pojem jako: „*Pedagogická disciplína věnující se výchově i vzdělávání dětí předškolního věku (3-6 let). Rozpracovává na základě poznání o fyzickém i psychickém vývoji v tomto věku a s ohledem na jeho sociálně kulturní prostředí, kvalitu a tempo změn v daném věku, výchovné možnosti a potenci rodiny, výchovné systémy v předškolních zařízeních (mateřských školách), předpoklady rodičů pro výchovnou práci s dětmi, kompetence učitelek mateřských školek*“ (Kolář a kol., 2012, s. 113). Předškolní pedagogika má tedy kompetenci apelovat nejen na výchovnou práci ve školských zařízeních, ale také v rodinách.

2.2. Předškolní věk

Předškolní věk nebo také předškolní období je pojem hlavně psychologický. Označuje vývojové stádium dítěte zpravidla mezi třemi a šesti lety, které

obvykle končí nástupem do základní školy. Jak jsem již zmínila v podkapitole výše, předškolní věk s sebou nese své zvláštnosti, které je potřeba znát a počítat s nimi při práci s dětmi v mateřské škole, abychom mohli poskytnout dětem podmínky pro optimální růst a vývoj ve všech směrech.

Průcha, Walterová a Mareš v *Pedagogickém slovníku* (2004) uvádějí, že předškolní věk je „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zprav. navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která pomáhá dalšímu rozvoji dítěte“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 186). Z toho mimo jiné vyplývá, že se v mateřské škole dítě formou hry připravuje na zvládnutí povinností na základní škole.

Naproti tomu zde uvádím ještě citaci z knihy psychologa Zdeňka Heluse *Úvod do psychologie* (2011), podle něhož „předškolní období počíná završením třetího roku života a končí v šesti letech, počátkem povinné školní docházky. Je to období, kdy dítě je již natolik „osamostatněné“, že dokáže (byť zprvu i s většími či menšími potížemi) být na čas bez rodičů. Mateřská škola se mu rychle stává novým, plně akceptovaným prostředím znamenající novou dimenzi jeho zdatnosti“ (Helus, 2011, s. 285).

Zde si můžeme povšimnout určitých rozdílů, které se v charakteristikách tohoto termínu objevují. Zatímco Průcha, Walterová a Mareš považují hru za tak důležitou, že se vyskytuje v základní charakteristice pojmu, Helus ji nezmiňuje. Místo ní zde klade důraz na rozvíjející se samostatnost. Tyto odlišnosti jsou důsledkem pojetí pedagogického a psychologického.

2.2. Předškolní výchova a vzdělávání

Předškolní výchova je další z důležitých pojmů týkajících se předškolního věku a jednou ze složek předškolní pedagogiky. Předškolní výchova má za cíl hlavně děti správně vychovávat, tedy vést tak, aby se z nich v budoucnu stali svéprávní lidé s osvojenými postoji, uměli se vyjadřovat, projevit svůj názor, znát a dodržovat společenské normy atd.

Již v předškolním věku je nutné dětem tyto základy poskytovat, aby později na nich mohly stavět a nedocházelo ke zbytečným problémům například v oblasti jejich socializace, tedy začleňování jedince do společnosti. V *Pedagogickém slovníku* (2004) najdeme definici k tomuto pojmu jako výchovu „zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 186). Z tohoto vyplývá, že výchova je komplexní péče o dítě, která směřuje k jeho zdravému rozvoji.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017) poskytuje podobnou definici jako *Pedagogický slovník* (2004). Akcentuje však smysluplnost, promyšlené a logické kroky při snaze o kvalitní předškolní výchovu, která by měla být založena na „*lidsky i společensky hodnotném základě*“ (RVP PV, 2017, s. 6 – 7, [cit. 2018-03-25]). Ačkoli tedy musí být stanoven určitý řád, který pomůže zaručit zmiňovaný kvalitativní standard, z takto stavěné definice je cítit snaha o humanitní přístup v rámci moderní předškolní pedagogiky.

3. Intelligence a emoční inteligence

Protože se práce zabývá emoční inteligencí předškolních dětí, je nutné zde rozlišit také pojmy „inteligence“ a „emoční inteligence“, popřípadě „emocionální inteligence“. Definice a vysvětlení, co inteligence vlastně je, je bezesporu mnoho a mohou se vzájemně lišit. Dále je také nutné uvést, že inteligence jako taková se notně liší od stejnojmenného obecně používaného pojmu, který lépe vystihuje označení IQ (inteligenci kvocient) nebo intelekt.

3.2. Intelligence

Intelligence patří mezi psychologické pojmy a její definice je složitá, široká a různorodá. „Podle Sternberga jde o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 88). Tato definice je velmi obecná a nevytváří konkrétní představu, co vlastně inteligence je. Detailnější vysvětlení oproti výše zmíněnému poskytuje například definice, která vysvětluje, že inteligence je „schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace. Není přímo pozorovatelná, avšak lze ji měřit pomocí testů inteligence“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 88). Při srovnání s uvedeným Sternbergovým výkladem se ale vytrácí jistý prostor pro uvažování o vývoji lidské inteligence, jenž byl možná stimulován právě potřebou adaptace na nově vznikající prostředí.

Druhů inteligence je velmi mnoho a týkají se různorodých lidských schopností. Jako příklad můžeme uvést druhy inteligence podle amerického profesora Gardnera, kterými se zabývá ve své knize *Dimenze myšlení* (1999). Těch je zde uvedeno šest, přičemž každý z nich funguje nezávisle na sobě, má svůj vlastní systém. Řadí se sem:

- „Jazyková inteligence
- Hudební inteligence
- Logicko-matematická inteligence
- Prostorová inteligence
- Tělesně-pohybová inteligence
- Personální formy inteligence“ (Gardner, 1999, s. 6 - 7).

Gardnerovu mnohočetnou inteligenci zde uvádím jako jednu z možných interpretací pojmu inteligence, proto jsem zde nastínila pouze názvy jejích složek.³ Za jeden z druhů inteligence může být považována emoční inteligence, kterou se budu zabývat v následující podkapitole.

3.2. Emoční inteligence

Pojem „emoční inteligence“ vznikl ze spojení slov „emoce“ a „inteligence“. Emoce patří mezi specifické charakteristiky, které utváří člověka. Mění se podle situací, ve kterých se zrovna nacházíme, ale také podle individuální osobnosti každého z nás. *„Vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj emočních a sociálních schopností. Týká se to jak duševních pocitů, tak i tělesných reakcí... Vedle schopnosti vnímat a komunikovat potřebujeme i schopnost a sílu unést konflikty a řešit problémy“* (Pfeffer, 2003, s. 12). Ačkoli jsou emoce vrozené, je nutné učit se jim porozumět. Míra tohoto porozumění se liší. Extrémní případy – tzn. velké množství tohoto porozumění nebo naopak malé či vůbec žádné – můžeme nazvat jako přecitlivělost či chladnost nebo necitelnost.

Míru, jakou dokážeme emoce rozeznávat, jak sami v sobě, tak na druhých, můžeme označit jako míru emoční inteligence. Nakonečný ve své knize *Lidské emoce* (2000) užívá jako synonymum k termínu „emoční inteligence“ pojem „emocionální inteligence“, kterou vysvětluje jako *„komplexní způsobilost řešit emocionální problémy. Je to analogie a současně jev komplementární inteligenci racionální, která se opírá o řešení problémů myšlením“* (Nakonečný, 2000, s. 191).

Emoční inteligence se dá také označit zkratkou EQ. Na rozdíl od IQ⁴ je neměřitelná, nejsou k tomu ani vhodné testy⁵. S určitou emoční inteligencí se už narodíme, je ovšem potřeba na ní správně pracovat a rozvíjet ji. Přesto je již

³ Pro charakteristiku jednotlivých typů inteligence viz *Dimenze myšlení* (Gardner, 1999).

⁴ Inteligenční kvocient – *„Číselný údaj vyjadřující úroveň intelektových schopností jedince vzhledem k jeho věku. Označuje se známou zkratkou IQ“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 95).

⁵ Existují přitom i pochybnosti o průkaznosti této metody. Například Mackintosh poukazuje na množství souvislostí, které by měla měření IQ zahrnout. Zmiňuje také, že ze samotné naměřené hodnoty IQ nelze příliš dobře odvozovat závěry (například o možném úspěchu v reálném životě). Stejně tak není jisté, že genialita některých lidí je přímo produktem vysokého IQ (Mackintosh, 1998, s. 371).

několik let trendem snaha zvyšovat dítěti spíše IQ, a to všemožnými metodami, ať už jsou vědecky podloženy nebo ne. Důležité je uvědomit si fakt, že na základě tohoto trendu vyplývá, jak je obecně pro rodiče výše IQ dítěte důležitá, možná pro vidinu větší šance jeho budoucího uplatnění ve společnosti.

Emoční inteligence však v tomto pohledu trochu pokulhává. Z vlastní zkušenosti s dětmi v MŠ usuzuji, že se jejich rodiče nevěnují rozvoji této složky osobnosti tolik, kolik by bylo třeba. Často se stává, že je to až mateřská škola, která dětem pomáhá zorientovat se v emocích, umět je rozpoznávat, vcítit se do druhého. Dokladem toho je čím dál častější zařazení problematiky emocí a jejich prožívání do třídního vzdělávacího programu nebo alespoň jako součást jiného tematického celku.

Tento názor podporuje i Lawrence E. Shapiro, který oné myšlence věnuje několik podkapitol v knize *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (2009). „Většinou se snažíme poskytovat svým dětem maximum různých příležitostí v domnění, že když budou chytřejší, budou mít také větší šanci, že budou úspěšné... Přesto paradoxně, ačkoli se zdá, že každá generace dětí je chytřejší, jejich emoční a sociální dovednosti jako by upadaly. Pokud poměříme EQ duševním zdravím a jinými údaji, vidíme, že v mnoha směrech jsou na tom dnešní děti mnohem hůře než děti předcházejících generací“ (Shapiro, 2009, s. 17 – 18). Těžko lze usuzovat na základě této jedné úvahy o nepřímé úměře mezi zvyšováním hodnoty IQ a přitom snižování EQ, ale lze díky ní usuzovat na důležitost rozvíjení emoční inteligence. Například v mateřských školách by tedy stimulace EQ měla tvořit důležitou součást programu i vzhledem k lepší schopnosti se učit.

4. Emoce

Pojem emoce je dnes již snad každému znám, přesto jeho užší definice může být předmětem diskuze. Podle Milana Nakonečného by se dala snáze vysvětlit jako cit (Nakonečný, 2012, s. 13). V knize Simone Pfeffer s názvem *Rozvíjíme emoce dětí* (2013) můžeme v tomto kontextu najít toto: „*V češtině mluvíme o citech a pocitech, tedy o něčem, co můžeme tělesně a duševně cítit nebo pociťovat. Emoce je širší pojem než cit. Na rozdíl od emocí neobsahuje cit veškeré fyziologické vazby. (Prudce bušící srdce může být podle souvislosti fyziologickým projevem úzkosti nebo také příjemného vzrušení.) U citu stojí v popředí osobní vnitřní zážitek. Pocit je citové zbarvení vnímané skutečnosti, a to v současnosti, nikoli v minulosti*“ (Pfeffer, 2003, s. 30).

Emocí je mnoho druhů a jsou neodmyslitelnou součástí našeho prožívání. Také se liší jejich intenzita a doba trvání, která je plně závislá na individualitě každé osobnosti. Lze uvést, že emoce tvoří důležitou, skoro neoddělitelnou složku naší osobnosti, která zároveň pomáhá našemu fungování ve společnosti. A právě pro tento jev je vhodné naučit se rozpoznávat jednotlivé emoce u nás samotných, což nám může pomoci v pochopení druhých a díky tomu dojde ke snazší domluvě a spolupráci.

Milan Nakonečný ve své knize *Emoce* (2012) uvádí, že pojmem emoce se označuje „*prožívání takových stavů, jako jsou radost, smutek, hněv, závist, lítost, strach atd.*“ (Nakonečný, 2012, s. 13). Zároveň konstatuje, že „*psychologické vymezení pojmu emoce je však obtížné a jeho definování přímo nemožné, pokud emoce chápeme jako svérázné a jednoduché zážitkové kvality.*“ (Nakonečný, 2012, s. 13). Dalšími definicemi pojmu emoce jsou tyto:

V *Encyklopedii obecné psychologie* (1997) se Milan Nakonečný emocemi opět zabývá. Zde ovšem k vysvětlení tohoto pojmu využívá několik významů, co se psychologie týče:

1. „*Mentální stav charakterizovaný citěním a doprovázený různými tělesnými projevy, který vyjadřuje vztah k nějakému objektu,*
2. *Excitovaný stav mysli, který doprovází cílově zaměřené chování,*
3. *Afektivní stav, který byl vyvolán nějakou překážkou nebo oddálením akce,*

4. *(podle psychoanalýzy) dynamický projev instinktu,*
5. *Dezorganizovaná odpověď organismu na podnět,*
6. *Aktivita organizovaná převážně autonomní nervovou soustavou“ (Nakonečný, 1997, s. 24).*

V knize *Úvod do psychologie osobnosti* (2012) jsou emoce popisovány „*jako stav zvýšené aktivity organismu, která se manifestuje specifickým prožíváním (příjemnost – nepříjemnost), fyziologickými změnami a odpovídajícím chováním*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 204). Je tedy zřejmé, že emoce prostupují celým tělem a jsou úzce spojeny s lidskou fyziologií.

Pro srovnání byly vybrány definice emocí z internetových jazykových příruček, kde se tento pojem vyskytuje. Tímto termínem se zde zabývá *Akademický slovník cizích slov* (ASCS), *Slovník spisovné češtiny* (SSČ) a *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ).

- ASCS – „*kniž. a odb. silný cit, stav vzrušení projevující se zvláštním chováním doprovázeným až fyziologickými změnami organismu*“
- SSČ – „*odb. a kniž. hnutí mysli, (silný) cit 1, vzrušení: hluboká emoce*“
- SSJČ – „*kniž. duševní pohnutí, citový vzruch*“ (Emoce [online]. In: prirucka.ujc.cas.cz [cit. 2018-04-17])

Definici emoce najdeme i v *Pedagogickém slovníku* (1998), kde je popisována jako „*psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu (např. emoce lásky, nenávisti aj.). Může být v rozporu s racionálním hodnocením téhož vztahu či s objektivní skutečností*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 64). Z hlediska všech těchto definic se dá usuzovat, že emoce jsou vždy aktuálním stavem organismu. Tyto výklady by se ovšem daly doplnit také tím, že jsou stále využívány a jsou vždy přítomné, liší se pouze jejich druh, intenzita a délka. Emoce mají ale velmi silný vliv na ostatní psychické jevy, jako je myšlení, paměť či aktuální prožívání.

4.1. Dělení emocí

Pro strukturalizaci emocí a jejich jasnější charakteristiku je dobré zabývat se i určitým rozdělením. Například Milan Nakonečný v knize *Emoce* (2012) uvádí

čtyři složky tohoto dělení. Protože je popis jednotlivých složek poměrně obšírný, budu ho popisovat pouze ve stručnosti.

- Tělové pocity

Tělové pocity jsou vjemy nejen z povrchu těla, ale také z jeho nitra. Dříve byly nazývány počítky (informace získané pomocí smyslů), liší se ovšem svými receptory a jejich funkcí přijímání informací. Proto je obtížné tento pojem specifikovat. Mezi tělové pocity patří bolest, hlad, žízeň, sexuální pocity a pocit únavy – tedy informace o nás samých, které se typicky nedozvídáme pomocí našich smyslů (Nakonečný, 2012, s. 295).

- Základní komplexní emoce

Jedná se opět o soubor nejen tělesných, ale i duševních zážitků a stavů. Jsou to lidské emoce, které nejčastěji prožíváme a pocítujeme. Mají své uspořádání a jejich projev i vnímání je u všech kultur na světě obdobné. V oboru psychologie patří tyto emoce mezi nejdůležitější. Zde jsou zařazeny úzkost, radost a štěstí, smutek, strach, hněv, pocit viny, stud, starost, hnus, lítost, naděje a empatie (Nakonečný, 2012, s. 312).

- Vývojově vyšší city

Pokud budeme hledět na jedincův vývoj, můžeme rozlišit evolučně nižší a vyšší city. Přitom mezi nižší (typicky vrozené) řadíme zejména ty, které spojujeme se základními a životními funkcemi těla a funkcemi sociálními. Vyšší city jsou poté spojovány nejčastěji s kulturními hodnotami. Nižší city jsou zejména emocionální složkou, zatímco vyšší se dotýkají idejí a jiných kulturních složek společnosti. Do této kategorie spadají intelektuální city, etické city, estetické city, náboženské city (Nakonečný, 2012, s. 371).

- Citové vztahy

Citové vztahy jsou z psychologického hlediska považovány za dlouhodobé, spjaté zpravidla s jedním člověkem. Zde se nachází přátelství, láska, závist a nenávisť (Nakonečný, 2012, s. 400).

Ve výše zmíněném Nakonečného dělení můžeme pozorovat zařazení i takových pocitů, jako je bolest či hlad a žízeň. Dalo by se polemizovat o tom, zda se jedná skutečně o emoce. Ačkoli Nakonečný do svého dělení tyto tělové pocity řadí, budu se zabývat hlavně emocemi základními a citovými vztahy.

4.2. Druhy emocí

Druhů emocí existuje mnoho, dokonce se vyskytují i ve vzájemných kombinacích. Proto by se dalo uvést, že hranice mezi jednotlivými emocemi může být mnohdy nejasná. Zde bych se chtěla zabývat rozbohem alespoň základních druhů emocí, zvláště pak se zaměřením na děti předškolního věku.

Mezi základní emoce jsou obecně řazeny radost, smutek, nechuť nebo také znechucení, strach a vztek či hněv nebo zlost. Milan Nakonečný v knize *Emoce* (2012) uvádí tento výčet daleko početnější (viz podkapitola Dělení emocí, část Základní komplexní emoce). Já bych zde raději využila publikaci *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) od Simone Pfeffer, která je zaměřena na emoce dětí předškolního věku. Autorka mezi základní emoce kromě výše popsanych v kapitole Důležité emoce dále řadí také štěstí, lásku, odvalu a schopnost uklidnit se právě v souvislosti s dětmi. Spolu se základními emocemi se zde proto budu věnovat i těm naposledy zmíněným.

- Radost

Radost je brána jako jedna z pozitivních emocí, kterou se často snažíme cíleně navodit a co možná nejdéle si ji udržet. Je to emoce pro nás velmi příjemná, proto se ji snažíme vzbudit i v druhých, pokud se v tomto rozpoložení zrovna nenacházejí, tím, že jim nějakým způsobem zvyšujeme emoci radosti. Co ale tento stav vlastně vyvolává?

Obecně je známo, že radost vyvolají dárky nebo činy určitého druhu. Tyto podle Simone Pfeffer navozují radost jen okamžitou, která brzy pomine. Důležitější jsou podle ní ty podněty, které způsobují radost vnitřní. „*V nitru prožívaná radost způsobuje déle trvající uspokojení, zatímco při momentálním požitku uspokojení rychle pomine a je vystřídáno požadavkem požitku dalšího... Zřetelnější vnímání toho, co dítěti působí radost, může být velice užitečné při zkoumání toho, co je pro ně dobré. Může mu pomoci při výběru činností, kterými*

se bude zabývat, a v dospělém věku také při volbě povolání“ (Pfeffer, 2003, s. 39).

Z toho se dá usuzovat, že je vhodné, aby rodiče nebo učitelé v mateřské škole pomohli dítěti najít činnost, která ho bude těšit a ke které se bude rádo vracet. Tato činnost pak může vyvolat radost vnitřní, dlouhodobou. A jak tuto schopnost radovat se můžeme v dítěti udržet? *„Především dbát o to, abychom nepotlačovali dětskou přirozenou schopnost radovat se, ve všech možných formách projevů, které mohou naše děti mít. Současně žijme vlastní život s radostí, milujme, realizujme se v tom, co nás baví a dává smysl. Pečujme o sebe tak, jak bychom chtěli, aby o nás pečovali jiní“ (Černý, Grofová, 2013, s. 35).* Můžeme tedy konstatovat, že je pro dítě důležité, aby nebyly zbytečně potlačovány jeho přirozené projevy radosti. To se však podle mého názoru týká více emocí, například smutku.

- Smutek

Tento citový stav můžeme pokládat za negativní emoci a lze tvrdit, že je protikladem radosti. Tato emoce je velmi nepříjemná a může se vyvinout v dlouhodobě trvající intenzivní smutek nebo ještě hůře, v depresi. Smutek se může dostavit, když se něco nevydaří, jak jsme očekávali, z nešťastné lásky nebo když ztratíme něco nebo někoho blízkého. *„Smutek vzniká, když lidé prožívají nějakou ztrátu. Člověk je smutný, když si něco přeje a nedostane to, nebo když je z něčeho zklamaný. Intenzivní a dlouhodobý je smutek, když člověk prožívá velkou ztrátu, jako třeba rozvod rodičů nebo smrt milovaného člověka“ (Pfeffer, 2003, s. 52).*

Na rozdíl od radosti, kterou prožíváme rádi, smutku se typicky snažíme co nejdříve zbavit. Každý jsme jiný, proto i na každého platí něco jiného. Někomu pomůže blízkost jeho drahých, jinému zas věnovat se oblíbené činnosti či snaha zahnat smutek něčím veselým, například poslechem radostné písničky nebo zhlédnutím komedie. Myslím, že by rodiče i učitelé v mateřské škole měli respektovat individuální potřeby dítěte v prožívání smutku a podle toho mu vyjít vstříc.

V knize *Děti a emoce* (2013) se Vojtěch Černý a Kateřina Grofová v jedné kapitole zabývají kromě tohoto tématu také problematikou smrti blízkého

a smutek s tím spojený. Uvádějí zde rady, jak se k dítěti v takové situaci chovat. „Dovolte dětem, aby se ptaly tolikrát, kolikrát potřebují, aby mluvily o tom, jak o smrti a ztrátě přemýšlejí, jak si ji představují. Neskryvejte před nimi své pocity, ať už je to bolest nebo smutek... Slzy v takovýchto situacích poskytují úlevu a uzdravují“ (Černý, Grofová, 2013, s. 52). Opět je patrný důraz na volné projevení dětských emocí namísto omezení, například z pozice určité autority. Naopak je vhodné ukázat i jistou empatii a nebát se projevení vlastní emoce.

- Nechuť/znechucení

S touto emocí se nejčastěji osobně setkáme, když je nám něco nepříjemné nebo když se nám to jednoduše protiví. Může to být nějaká nepravost, která se nám nelíbí nebo s ní nesouhlasíme, ale také například jídlo, které nemáme rádi nebo je dokonce zkažené. Doprovodné vnější reakce v souvislosti s touto vzniklou emocí mohou být různé, vnitřně ale cítíme jakýsi odpor, něco, co nás drží dál a nechceme se s tím kterým podnětem nebo situací dále konfrontovat či ztotožňovat.

Nechuti nebo také znechucení se věnuje i Milan Nakonečný v knize *Emoce* (2012), jen ji zde najdeme pod názvem *Hnus*. „Je-li někdo zhnusen, cítí se, jako by měl nepříjemný pocit v ústech, při intenzivním pocitu hnusu je mu špatně od žaludku (C. E. Izard, 1981, s. 11), žaludeční nevolnost může člověk cítit, i např. když je svědkem nějakého „hnusného chování“ jiného člověka (...) Hnus člověk prožívá, když si něco oškliví; hnus je reakcí na ošklivé, reakcí pocitovou, která může mít i více či méně výraznou složku fyziologickou (žaludeční nevolnost) a expresivní (dávení mohou vyvolat různé druhy ošklivosti)“ (Nakonečný, 2012, s. 364). Zde je zajímavé si uvědomit, jak silně jsou emoce spjaté s lidskou fyziologií. Podle výše zmíněné definice existuje souvislost mezi trávicím systémem a duševním prožíváním. Toto opět závisí na individualitě osobnosti a na jejím vnímání různorodých podnětů.

- Strach

Strach je emoce, která přichází na základě různorodých podnětů podle individuality osobnosti, tzn., každý se bojíme něčeho jiného. Kromě rozličných spouštěčů strachu se také liší jejich množství a intenzita. Zjednodušeně lze konstatovat, že někdo je ustrašenější (existuje mnoho podnětů, které ho vylekají)

a prožívá tento pocit velmi traumaticky, jiný má výčet svých strachů mnohem nižší a jejich síla je také slabší.

Obecně ale můžeme předpokládat, že všichni najdeme něco, z čeho máme strach. Je to přirozená reakce na nějaké nebezpečí, která nás chrání, hraje zde roli pud sebezáchovy. „*Strach nám umožňuje vnímat hrozící nebezpečí, abychom mohli správně zareagovat na dané okolnosti. Beze strachu by nevznikla opatrnost*“ (Pfeffer, 2003, s. 58).

V knize *Děti a emoce* (2013) od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové se na toto téma můžeme dočíst, že se strachy liší podle vývojového stupně dítěte. Novorozenci mají strach, když se jejich maminka vzdálí, děti ve věku dvou až tří let se bojí nadpřirozených bytostí a děti od sedmi do dvanácti let straší věci, související s reálným životem, jako je zranění nebo neúspěch v sociální skupině (Černý, Grofová, 2013).

Postupem času se ale zkušeností naučí, že není potřeba mít z některých věcí strach, pomůže jim v tom také fyzické i mentální zranění. Ani v dospělosti se strachům nevyhnou. Budou se tvořit nové podle toho, jak se bude jejich život vyvíjet. Je ale potřeba naučit se tento stav ovládat, ne však potlačovat.

- Odvaha

Se strachem souvisí odvaha. Je to emoce, která se dostaví, když řešíme obávané situace - odvaha nám pak pomáhá se s nimi vypořádat. Můžeme ji vyjádřit jako určité překonání strachu, v pohádkách se vyskytuje většinou ve spojení se statečnými princí nebo jinými hrdiny – odvaha je totiž podstatou hrdinství a děti se s ní setkávají touto formou již takřka od narození. Tato emoce (která podle mého už mírně hraničí s osobnostní vlastností) je v různé míře vrozená, dá se na ní ale pracovat a rozvíjet ji. Zabraňuje tomu, aby nás strach pohltit a stala se z nás neurotická, ustrašená osobnost.

„*Být odvážný znamená hledat řešení i v obtížné situaci, nevyhýbat se jí. Základem odvahy je optimistický úhel pohledu, který je zaměřený na určitý cíl. Odvaha je protihráčem strachu*“ (Pfeffer, 2003, s. 61). Vojtěch Černý a Kateřina Grofová spojují odvahu a strach do jedné kapitoly a nabízejí zde mnoho rad, jak podpořit odvahu a čelit strachu. Jako příklady zde uvedu některé

z nich: „*Nikdy nepodceňujte nebo nebagatelizujte strach, abyste tak docílili toho, že se dítě přestane bát (...)* Z dětí, jejichž strach se nebere vážně, nevyrostou otevření a odvážní lidé (...) *Naučte děti hodnotit míru strachu (...)* *Dítě si tak může být schopno uvědomit, že strach není tak silný, jakým se na začátku zdál být (...)* *Odvážný není ten, kdo žádný strach necítí, nýbrž ten, kdo ho v sobě prožívá, umí ho přiznat, přijmout a vezme si z něj ponaučení, která mu strach přináší. Poté umí strach i překonat“* (Černý, Grofová, 2013, s. 96 – 97). Je důležité pomoci dětem v boji s jejich strachem. Dítě se však musí samo naučit se strachem zacházet a čelit mu. V opačném případě hrozí, že se v budoucnosti nebude umět vypořádat s některými životními situacemi a strach ho bude v životě omezovat.

- Vzteky

Tato emoce vzniká v reakci na podnět, který nás nějakým způsobem dráždí, štve. Má také mnoho různých synonym – naštvání, hněv, zlost, atd. Jeho intenzita opět závisí na osobnostních rysech každého jedince, temperamentu a impulzivitě. Po fyziologické stránce se vztek na našem těle projevuje „*tak, že se zvyšuje krevní průtok v rukou, což usnadňuje udeření nepřítele nebo uchopení zbraně. Zrychluje se také srdeční frekvence a dochází k rychlému uvolnění energie v důsledku vyplavení různých hormonů, například adrenalinu. Na biologické úrovni je to tedy příprava na energickou fyzickou reakci“* (Pfeffer, 2003, s. 42). Autorka zde také popisuje dva druhy agrese. První vzniká v reakci na nějakou situaci a nastává stav, který trvá buď několik hodin, nebo i celý den. Druhý by se dal popsat spíše jako zlovyk, který se vyskytuje hlavně v komunikaci s jinými lidmi, ať už vrstevníky nebo dospělými, tzn., chybí jasná příčina agrese. Tento jev v chování je dlouhodobý (Pfeffer, 2003). Je přirozené, že děti vztek občas prožívají, je ovšem nutné naučit je ho v sobě mírnit a také správně vybit. Místo bití jiných dětí mohou ve třídě například bouchnout pěstí do polštářku, venku si mohou oběhnout zahradu nebo si zakřičet.

- Štěstí

Slovo štěstí se často pojí s nějakou pozitivní náhodou, štěstěnou. Zde se budu zabývat spíše významem spojeným se slovem šťastný, spokojený. Tato emoce není nijak zvlášť výrazná, pro život je ale její prožívání velmi důležité. „*Štěstí je stav vnitřního naplnění: Jsem tak šťastný, že už si nic víc nepřeji. Člověk je*

spokojený a naplněný radostným, klidným přitakáním životu. Často vnímá jasněji všechno kolem sebe, barvy mu připadají zářivější“ (Pfeffer, 2003, s. 48).

Takové prožívání ovšem není vlastní všem dětem. Některé děti sice dokáže potěšit i sebemenší maličkost, jiné jsou ale více negativistické, proto je potřeba naučit je vidět to dobré i v běžných věcech, jako je hezké počasí, dobré jídlo k obědu, hraní hry, oblíbená písnička nebo když je pátek.

Podle Černého a Grofové je důležité, jak vnímají vlastní život rodiče dětí a jak ho sami žijí. Slouží dětem jako vzory, které děti přejímají společně s prožíváním rodičů. Pokud rodiče žijí život stereotypně a nudně, děti s velkou pravděpodobností na tom budou obdobně. Potom se ale může stát, že se děti přestanou na dospělost těšit (Černý, Grofová, 2013). Proto je dobré si běžný stereotyp v životě zpestřovat třeba jen drobnostmi, které nás potěší, a vážit si jich.

- Láska

Láska se nejčastěji objevuje v nějakém citovém vztahu. Podle typu vztahu vzniká i různý druh lásky. Mateřská láska má jiné charakteristiky než láska k partnerovi nebo mezi přáteli. Liší se nejen role osoby, která v tom kterém vztahu figuruje, ale také hloubka a intenzita této emoce. Také máme na různé druhy lásky jiné nároky. Fyzicky ale emoci lásky můžeme poznat následovně: *„V těle jsou láska a něžné city spojeny s aktivací parasympatiku (autonomní nervový systém vycházející z míchy). To má za následek uvolnění těla, tedy fyziologický protiklad mobilizace k boji a útěku, která je důsledkem úzkosti a zlosti. Působení parasympatiku zahrnuje celou řadu fyziologických změn v celém těle. Ty společně navozují psychický stav klidu a uspokojení. Tento emoční stav ve velké míře usnadňuje spolupráci mezi lidmi“ (Pfeffer, 2003, s. 55).*

Černý a Grofová v knize *Děti a emoce* (2013) popisují, že by děti měly zažívat také lásku bezpodmínečnou – tedy takovou, která není ničím konkrétním opodstatněna. Takové lásky se jim nejčastěji dostává v rodině a tuto úlohu plní hlavně láska mateřská. Dítě se díky ní cítí bezpečně a v klidu. Naproti tomu láska podmíněná je podmíněna úspěšným splněním daných podmínek, za což se mu dostává příjemný pocit lásky jako oplátky za jeho zdar. V případě

neúspěšnosti v dítěti vzniká stres a úzkost (Černý, Grofová, 2013). Je velmi důležité, aby dítě cítilo, že je někým milováno. Učí se tím lásku vnímat, přijímat a posléze samo projevovat – nejdříve k rodině, ve které vyrůstá, poté ke svým vrstevníkům v kolektivu a nakonec ke svému partnerovi a vlastním dětem.

- Schopnost uklidnit se

Ačkoli schopnost uklidnit se není přímo emoce, Simone Pfeffer ji mezi ně řadí, protože s emocemi úzce souvisí. Jedná se o určité zvládnutí emočních stavů, které se dostavují a u kterých hrozí, že se vymknou kontrole – u dětí tomu bývá obvykle při prožívání vzteku.

Podle autorčina názoru mají některé děti obavy svoje emoce vyjadřovat, protože si nejsou jisté jejich ovládnutím. Toto může být ale kontraproduktivní. Zaprvé ostatní lidé bez jejich emocí nemohou číst, co děti prožívají, a upravit podle toho své chování a jednání, zadruhé dlouhodobé zadržování emocí většinou spěje k emočnímu výbuchu. Proto je podle autorky schopnost uklidnit se důležitá hlavně v tom, aby děti získaly zkušenosti s prožitkem vlastních emocí a jejich zvládnutím a aby ztratily obavy při jejich vnímání (Pfeffer, 2003).

Uklidnit se děti mohou různými způsoby. Jak už jsem zmiňovala při popisování vzteku, nadměrného působení emocí se můžeme zbavit fyzickou aktivitou anebo naopak relaxací, vědomým řízeným zklidněním, jak psychickým, tak fyzickým. Vždy je ale vhodné, aby děti samy dokázaly najít hranici svých emocí a způsob jejich zvládnutí, ať uklidněním nebo vybitím, vyhodnocovaly podle vlastní potřeby.

5. Publikace určené pro práci s emocemi předškolních dětí

Tato kapitola představuje knihy, které rozebírají a vysvětlují emoce dětí. Některé z nich obsahují i praktické rady, jak dětské emoce rozvíjet. Liší se také cílovou skupinou čtenářů – některé jsou určeny pro rodiče, jiné pro rodiče společně s dětmi, další pro pedagogy a práci v mateřské škole. Také se tyto knihy nezabývají emocemi jen předškolních dětí, obvykle je zde stanoveno věkové rozhraní, které zasahuje až do mladšího školního věku.

5.1. Rozvíjíme emoce dětí (Simone Pfeffer)

Knihy německé socioložky Simone Pfeffer s názvem *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) je jednou z publikací, jež se věnují emocím dětí. Je určena pro dospělé, zejména pro rodiče a pedagogy, kteří mají zájem rozvíjet emoce a emoční inteligenci dětí předškolního věku, na něž se tato kniha zaměřuje.

Knihy obsahují teoretické i praktické části týkající se psychických jevů, jako jsou emoce nebo emoční inteligence. Praktické části tvoří rady a aktivity pro rozvoj a pochopení emocí dětí a jsou využitelné v mateřské škole nebo doma. Při správném využití této knihy se dětem dostane prevence před agresivním chováním, také se naučí, jak správně jednat a reagovat v určitých situacích a k jiným lidem. Rovněž jim pomáhá rozpoznávat emoce vlastní i ostatních lidí.

5.2. Děti a emoce (Vojtěch Černý, Kateřina Grofová)

Knihu *Děti a emoce* (2013) tvořili autoři Vojtěch Černý a Kateřina Grofová tak, aby byla využitelná nejen pedagogy a rodiči, tedy těmi, kteří s předškolními dětmi přicházejí nejvíce do styku, ale také samotnými dětmi. Proto je kniha obohacena množstvím ilustrací a barevným zpracováním stránek.

Jednou z předností knihy je i přiložené CD, na němž se nachází plná i karaoke verze k uvedeným písním. Dále jsou na disku nahrány tematické básničky a říkanky, které se spolu s písněmi podílí na obsahu knihy. Ten je z hlavní části tvořen výkladem emocí, který poslouží jako opora pro rodiče a pedagogy při vysvětlování emocí dětem. Výklad emocí také podpoří aktivity, otázky, témata rozhovorů a příběhy, které kniha dále nabízí, a pomohou tak dětem poznat emoce na příkladu a pomocí hry.

5.3. Stydlivost, Žárlivost, Hněv (Catherine Dolto)

Stydlivost (2013), *Žárlivost* (2013) a *Hněv* (2013) jsou knihy autorky Catherine Dolto zabývající se stejnojmennými emocemi. Knihy mají nízký počet stran a je u nich příznačný vždy text na levé straně dvojstránky a ilustrace k ději na straně pravé. Knihy jsou psány v jednotném nebo množném čísle první osoby, což umožní čtenáři nebo posluchači snazší identifikaci s obsahem textu.

Každá z těchto knih popisuje určitou emoci pomocí popisu životních situací, při kterých se tato emoce vyskytuje. Na tomto základě pak uvádí rady, jak emoci zvládnout. V některých knihách vidíme také snahu ukázat i pozitivní stránku zmíněné emoce. Myslím, že toto pojetí napomáhá ke komplexnějšímu pochopení uváděné emoce.

5.4. Emušáci: Ferda a jeho mouchy (M. Dostálová, S. Jančiová, H. Vlčková)

Knihka *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013) je určena pro děti ve věku od čtyř do deseti let a její zajímavostí je přiložená plyšová hračka ve tvaru žáby (Ferda) a osm plyšových much, přičemž každá z nich znázorňuje jinou emoci. Hračky při práci s dětmi napomáhají v motivaci, názornosti a udržení pozornosti.

V knize najdeme množství příběhů, které se týkají těch emocí, jež znázorňují mouchy. Příběhy jsou na sobě nezávislé, proto dětem můžeme vybrat příběh podle potřeby nezávisle na posloupnosti obsahu. Hlavní postavou je v těchto povídkách Ferda, proto je vhodné při čtení s hračkou pracovat. Během čtení můžeme dětem pokládat otázky k příběhu, po přečtení jsou zde uvedeny otázky pro děti, aktivity a činnosti, týkající se příběhu a probírané emoce. Díky praktickým cvičením s Ferdou a mouchami mohou děti lépe proniknout do lidských emocí.

5.5. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj (L. E. Shapiro)

Emoční inteligence dítěte a její rozvoj (2009) je publikace autora Lawrence E. Shapira určená všem, kteří mají zájem pomoci dětem rozvíjet emoční inteligenci. Kniha je spíše odborným teoretickým textem. Z toho vyplývá, že jde spíše o literaturu pro dospělé a odborníky, která představuje určitý úhel pohledu na problematiku dětských emocí.

V díle autor rozvádí i zajímavou koncepci negativních emocí, jejichž příkladem může být stud. Mohou být pro vývoj dítěte konstruktivní a není dobré před nimi dítě chránit, například proto, že formují morální citění člověka. Také zde radí v oblasti sociálního rozvoje a spolužití ve společnosti. Autor si ale i všímá stále narůstající role techniky v životě dítěte, kterou považuje za výhodu v oblasti učení i socializace.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metody práce rozvíjející emoční inteligenci předškolních dětí

Pro nahlédnutí problematiky z více úhlů bude tato kapitola směřována na vlastní práci s emocemi dětí v mateřské škole. Jako součást kapitoly zde budou uvedeny moje poznatky z praxe, která byla zaměřena na rozvoj emoční inteligence dětí a vnímání emocí dětmi předškolního věku. Oporou této praxe byly příběhy a aktivity, které v práci budou také uvedeny.

6.1. Informace o mateřské škole

Pro práci s emocemi dětí předškolního věku jsem zvolila Mateřskou školu Beruška. Mateřská škola Beruška sídlí v Chlumci nad Cidlinou a momentálně funguje pod vedením ředitelky Mgr. Radky Skořepové. Pedagogický kolektiv se skládá z osmi učitelek a ředitelky, která také vykonává pedagogickou činnost. Dále zde působí také chůva, asistentky pedagoga, školnice, uklízečky a kuchařky.

Berušku tvoří celkem pět tříd, z toho čtyři jsou heterogenní, tj. věkově smíšené, a jedna je určena dětem do tří let. Do všech tříd je rozděleno 114 dětí ve věku od dvou do sedmi let. V heterogenních třídách je zapsáno nejčastěji 28 dětí, které sem dochází z Chlumce nad Cidlinou a okolních obcí.

Mateřská škola Beruška patří mezi tradiční mateřské školy, tedy klasického typu bez alternativního vzdělávání. Její režim dne se tedy skládá z ranních činností, které probíhají od příchodu dětí do mateřské školy až po dopolední svačinu. V této době může probíhat volná hra na koberci, individuální činnosti u stolečků, skupinová či hromadná výtvarná činnost za přímého působení učitelky, nebo námětová hra.

Následuje řízená činnost, do které je zpravidla řazen komunitní kruh, kde děti hlavně rozvíjejí svoje komunikační a vyjadřovací schopnosti. Také je zde prostor pro dramatickou, hudební nebo pohybovou chvíli. Pohybová chvíli za příznivého počasí pokračuje během pobytu venku, a to formou procházky nebo volné hry na hřišti či na školní zahradě. Po obědě některé děti odcházejí domů, některé ve školce spí.

Po odpoledním odpočinku se děti nasvačí a společně odcházejí na zahradu, nebo probíhá opět volná hra ve třídě, případně s dětmi učitelka individuálně dodělává výtvarné či jiné činnosti. Tento program ale bývá obzvláště u dětí před nástupem do základní školy často narušen kroužky a četnými akcemi mateřské školy.

6.2. Informace o vzdělávací skupině

Praxi jsem vykonávala v heterogenní třídě s názvem Sluníčka. Je zde zapsáno 28 dětí ve věkovém rozmezí od čtyř do šesti let. V této třídě působí dvě učitelky, jejichž pracovní doba se kryje v době odchodu ven až po odpolední odpočinek. Protože ve třídě není integrováno žádné dítě, není do ní přidělen asistent pedagoga.

Výuka ve třídě probíhá podle třídního vzdělávacího plánu, který si tvoří na základě školního vzdělávacího plánu vždy učitelky samy. Integrované bloky vycházejí ze školního vzdělávacího plánu a jsou navrženy obvykle na měsíc, dílčí integrované bloky si volí učitelky podle potřeby a trvají týden, nebo se z důvodu nevyčerpanosti tématu mohou prodloužit.

Předškolních dětí, tedy dětí, které v září 2018 nastoupí povinnou školní docházku, je v této třídě zhruba polovina celkového počtu, proto je jim přizpůsoben i režim dne. Ten je upraven podle požadavků na děti při zápisu do první třídy základní školy. Proto je ve výuce kladen důraz na správné držení tužky, rozvoj pozornosti, vytrvalosti, vůle a soustředění, znalost základních geometrických tvarů, počítání alespoň do šesti, rozvoj slovní zásoby a komunikačních schopností. Jednou z nich je i schopnost představit se, uvést svoji adresu, podepsat se, popřípadě sdělit povolání svých rodičů.

6.3. Metody a formy práce s dětmi s použitím knih o emocích

Práce s předškolními dětmi má svá specifika, a proto je důležité zvolit vhodné metody výuky. Díky správným metodám může dojít k efektivnějšímu učení dětí, látku lépe pochopí, zapamatují si ji a později dokážou poznatky využít v běžném životě. Protože součástí výuky bylo také zapojení knih o emocích, zvolila jsem pro její realizaci komunitní kruh. Cílem komunitního kruhu je rozvoj komunikačních schopností a slovní zásoby, schopnost porozumět a zapamatovat si slyšené, schopnost vyjadřovat své myšlenky a názory, interpretovat.

K využití knih v komunitním kruhu jsem proto zvolila metodu slovní, tedy sdělování a přijímání informací pomocí mluvené řeči. Konkrétně to byly hlavně metody vyprávění a práce s textem. Obě metody vycházejí z předpokladu, že jsou děti schopny soustředit se a naslouchat. Při realizaci činností spojených s literaturou byla dále využita i metoda učení hrou. Metoda vyprávění spočívá ve vyprávění příběhu dětem. Pomocí něho dětem sdělujeme a vysvětlujeme nové poznatky. Cílem této metody je zprostředkovat vyprávění, které je určeno pro tuto věkovou kategorii.

Specifika textu pro tuto cílovou skupinu jsou jednoduché věty nebo souvětí s využitím odpovídajících slovních výrazů a obsah jednoznačného vysvětlení problematiky, aby v dětech nedocházelo k rozporuplným dojmům. Situace, odehrávající se v příbězích, by měly být dětem blízké, měly by mít buď pohádkový motiv, nebo vycházet ze života dětí.

Metoda práce s textem se zakládá na předčítání vybraného textu dětem a posléze na realizaci slovních aktivit, které se ho týkají. Mezi nejčastější aktivity patří interpretace textu, při níž se děti snaží shrnout příběh vlastními slovy, přičemž shrnutí musí obsahovat nejdůležitější prvky příběhu, tedy to, co bylo předmětem řešení. Závěrem shrnutí musí být také sdělení rozuzlení příběhu nebo určitého poučení, díky čemuž dítě dokáže, že textu porozumělo.

Dalšími aktivitami, které se při práci s textem využívají, jsou otázky týkající se děje, vystupujících postav v příběhu, rozuzlení nebo poučení, které z příběhu vyplývá. Zde se ukáže, zda děti dobře poslouchaly, zapamatovaly si, o čem příběh byl a kdo v něm vystupoval, a přemýšlely nad řešenou situací příběhu. O příběhu je možné také vést rozhovor, kde děti vyjadřují své názory na probíranou tematiku a sdělují své zkušenosti. Mohou také pedagogovi otázky samy pokládat.

Při provádění činností, které jsou v knihách o emocích předškolních dětí uváděny jako inspirace pro komplexnější rozvoj emoční inteligence, je využívána metoda učení hrou. Děti si tak přirozeně osvojují nové poznatky, pomocí hry se učí řešit problémové situace probírané tematiky a je také sama o sobě motivací, díky níž mají děti chuť se do činnosti pouštět. Dává dětem

možnost naučit se rozpoznávat a řešit životní situace podané hrou, aby si s nimi dokázaly poradit i ve skutečném životě.

Výuka vzhledem k realizaci emoční výchovy během komunitních kruhů probíhala především frontální formou, tedy hromadnou formou, kdy učitel pracuje se všemi dětmi najednou a využívá k tomu stejného obsahu. Tato forma je založena hlavně na jednostranném výkladu učitele žákům, na jehož základě mohou být poté kladeny dotazy k tématu a umožněn prostor pro diskuzi.

V případě realizace emoční výchovy v mateřské škole to znamená, že učitel vypráví nebo předčítá příběh, zatímco děti pouze naslouchají. Následuje rozhovor o tématu, který je buď řízený, v jehož průběhu učitel klade jasné otázky dětem a ty na ně odpovídají, nebo neřízený, kdy děti vedou na toto téma volnou diskuzi a sdělují svoje zážitky, dojmy, zkušenosti. Tento rozhovor může probíhat mezi samotnými dětmi nebo se zapojením pedagoga.

6.4. Výběr knih pro práci s dětmi

Při výběru publikací pro práci na rozvoji emoční inteligence dětí během praxe v mateřské škole pro mě bylo směřodonné, aby knihy obsahovaly množství příběhů a činností, které se budou emocí týkat a které budou při praxi v mateřské škole využitelné. Tato kritéria splnily tři knihy, ze kterých jsem při absolvování praxe aktivně čerpala.

Knihou *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) nabízí mnoho různých námětů na činnosti, které pomáhají rozvíjet emoční inteligenci předškolních dětí, a příběhů využitelných pro vysvětlení konkrétní emoce nebo emocí obecně. Vše je v knize přehledně a prakticky řazeno. V každé kapitole, která se určité emoci věnuje, najdeme vysvětlení této emoce a zmíněné náměty na aktivity, otázky týkající se tématu a případně příběh, který na příkladu pomáhá emoci vysvětlit. S knihou se proto velmi dobře a snadno pracuje.

Děti a emoce (2013) je kniha uzpůsobená k přímé spolupráci s dětmi. Protože je vybavena četnými ilustracemi a pestrým zpracováním, láká děti, aby s knihou samy spolupracovaly. Kniha samotná se tak stává motivací pro práci s ní a usnadňuje proces učení. Kromě atraktivní vizuální podoby poskytuje mnoho nápadů, jakým způsobem podpořit rozvoj emoční inteligence, a nabízí návod ke

správnému a jasnému výkladu jednotlivých emocí. Příběhy, které v této knize také najdeme, jsou ze života dětí, což může pomoci ve ztotožnění dětí s postavami v příběhu a hlubšímu proniknutí do problematiky. Tato kniha je také přehledně členěna, proto práce s ní může být pohotová, například v reakci na vzniklou situaci.

Publikace *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013) se stává pro děti motivací hned při prvním pohledu na komplet knihy a k ní patřících plyšových hraček. Zpracování knihy i hraček je velmi kvalitní a vizuální ztvárnění odpovídá věku cílové skupiny i roli hračky v rámci příběhů v knize. Kromě koncepce knihy, do které jsou plyšové hračky přímo zapojeny, je výhodou, že příběhy v publikaci na sebe přímo nenavazují, proto je možné číst knihu postupně od začátku, nebo si vybírat vždy jen konkrétní příběh o určité emoci. I zde se objevují nápady na činnosti spojené s jednotlivými emocemi, ale i otázky k příběhu, na které se ptáme dětí v průběhu čtení, a také otázky pro děti, které se pokládají na konci příběhu.

6.5. Popis vlastní práce s dětmi a ukázka textů a aktivit z využitých publikací

Práci s dětmi zaměřenou na rozvoj jejich emoční inteligence jsem si naplánovala vykonávat během mé povinné čtrnáctidenní praxe. Před nástupem na praxi jsem se sešla s vedoucí učitelkou, která nade mnou bude mít po dobu mé praxe dohled. Domluvily jsme se, že pro práci s dětmi využijeme komunitní kruhy. Protože kvůli akcím mateřské školy a některým odpoledním směnám jsem nemohla při všech aktivitách komunitní kruh využít, mohla jsem tématu věnovat část doby odpoledního odpočinku. Předškolní děti už ve školce většinou nespí, proto jsem dětem mohla předčítat z připravených knih a vést s nimi na toto téma tichou diskuzi.

1) Využití knihy *Rozvíjíme emoce dětí* (2003)

S knihou *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) autorky Simone Pfeffer jsem pracovala již při tvorbě teoretické části této bakalářské práce, proto jsem ji chtěla vyzkoušet i během praxe v mateřské škole. Práci s dětmi jsem začala rozhovorem na téma emoce. Nejdříve jsem se jich zeptala, jestli vědí, co to jsou emoce.

Tento termín neznalo žádné z dětí. Musela jsem tedy tento pojem popsat pomocí slov „nálada“ či „pocit“ a věť „Jak různě se můžeme cítit?“ atd. Toto vysvětlení děti znaly, proto se velmi rychle v hovoru zorientovaly a začaly odpovídat správně. Pouze některé emoce nedokázaly pojmenovat správným výrazem, například „vztek“ nahrazovaly slovem „naštvaný“ a „smutek“ často spojovaly s výrazem „nemocný“. Po úvodním tematickém rozhovoru následovala realizace některých aktivit uvedených v knihách o práci na rozvíjení emocí předškolních dětí.

Aktivita č. 1

Ukázka příběhu o důležitosti emocí a jeho zadání z knihy *Rozvíjíme emoce dětí* (2003):

„Předčítání: Zuzanka

Cíl: Hlouběji dětem přiblížit téma emoce.

Text je vhodný pro poněkud starší děti a také pro rodiče na třídní schůzce, kterým chceme přiblížit důležitost tématu.

Zuzana

Když má Zuzana hlad,

řekne,

že má hlad.

Když má Zuzana žízeň,

řekne,

že má žízeň.

Když Zuzanu bolí břicho,

řekne,

že ji bolí břicho.

Pak jí dají najíst,

napít, a taky dostane

něco teplého na břicho.

A když má Zuzana strach,

nic neřekne.

A když je Zuzana smutná,

*nic neřekne.
Nikdo neví,
proč má Zuzana strach.
Nikdo neví,
proč je Zuzana smutná.
Nikdo neví,
proč je Zuzana zlá.
Nikdo Zuzaně nerozumí
a nikdo Zuzaně nemůže pomoci,
protože Zuzana nemluví o Zuzaně“*
(Pfeffer, 2003, s. 33 – 34).

Popis práce s dětmi

Přečetla jsem dětem z knihy krátký příběh, který děti vedl k zamyšlení nad problematikou a významem emocí. Po tomto příběhu jsem dětem nechala čas na rozmyšlenou, během této doby všechny děti mlčely. Poté jsem se děti zeptala, co všechno Zuzana v příběhu cítila.

Reflexe práce dětí

Na otázky vycházející z příběhu se mi dostalo správných odpovědí jako „hlad“, „žízeň“, „bolelo ji břicho“, také „byla smutná“ či „bála se“. Na otázku, proč Zuzance nikdo nepomůže, když je smutná, ale nikdo neodpověděl. Děti se nad odpovědi zamýšlely, nikdo však nedokázal zformulovat svůj názor a s odpovědi děti potřebovaly pomoci. Proto jsem zavedla diskuzi o důležitosti komunikace o emocích a také o nutnosti umět rozpoznat emoce vlastní. Děti byly obecně v rozpoznávání a pojmenování jednotlivých druhů emocí poměrně dobře zorientované, avšak na otázky týkající se důležitosti emocí nedokázaly odpovědět. Tento jev přisuzuji nízkému věku dětské skupiny. Proto jsem se jim snažila důležitost emocí vysvětlit na příkladech prožitků, které s emocemi souvisejí, například radost z dárků, stesk po rodičích či strach ze tmy. Pomocí toho děti dokázaly lépe pochopit důležitost emocí, o kterých je někdy těžké mluvit.

Aktivita č. 2

Ukázka aktivity, zaměřené na poznávání a způsob vyjadřování základních emocí s využitím obrazových pomůcek - emotikonů, a jejího zadání z knihy *Rozvíjíme emoce dětí* (2003):

„Jaká je to emoce?”

Cíl: Děti poznají šest důležitých emocí.

Děti házejí kostkou emocí. Po každém hodu dítě pojmenuje emoci, kterou kostka ukázala, a samo ji znázorní. Emoci se snaží vyjádřit mimikou a pohyby celého těla...“

(Pfeffer, 2003, s. 34 – 35).

Poznámka

Zadaná aktivita byla zaměřena na využití kostky emocí. V knize je vyobrazeno šest emotikonů⁶ s výrazem odpovídajícím emoci zlosti, smutku, radosti, štěstí, strachu a úžasu. Tyto obrázky se měly okopírovat a nalepit na dřevěnou kostku. Protože jsem tuto kostku neměla k dispozici, překreslila jsem tyto emotikony na karty velikosti A5, které mi ji nahradily.

Popis práce s dětmi

Tyto karty⁷ jsem dětem napřed ukázala a společně jsme si řekly, jaké emoce mají ztvárňovat. Činnost jsem realizovala na koberci v kruhu, ze kterého jsem vždy některé z dětí vyvolala, aby si místo hodu kostkou vylosovalo jednu z karet. Další průběh byl už totožný se zadáním úkolu dle Pfeffer. Ostatní děti vyvolané dítě sledovaly, zda emoci správně pojmenuje a vyjádří. V případě zdaru si poté i ostatní děti zkusily tuto emoci předvést, v případě nezdaru ostatní děti poradily hádajícímu dítěti správnou odpověď a mimické vyjádření provedly společně.

Reflexe práce dětí

Při využití názorné pomůcky (emotikonů) skoro všechny děti bez chyby uhodly, jaké emoce jsou na kartách vyobrazeny. Ačkoli mělo hádat vylosovanou emoci

⁶ Viz příloha č. 1.

⁷ Viz příloha č. 2.

vždy pouze jedno vybrané dítě, některé děti obrázek zahlédly a správnou odpověď vykřikovaly ještě dříve, než odpovědělo ono vyvolané dítě. V případě předvádění projevů jednotlivých emocí některé děti přeháněly a to vedlo ke zlehčení či zesměšnění některých složek probíraného tématu. Bylo proto třeba kolektiv mírně usměrňovat, aby aktivita plnila účel a děti se skutečně nad probíranou problematikou zamýšlely.

Aktivita č. 3

Ukázka aktivity, zaměřené na spojení teorie o základních emocích s vlastní zkušeností s využitím obrazových pomůcek - emotikonů, a jejího zadání z knihy *Rozvíjíme emoce dětí* (2003):

„Zážitky s emocemi

Cíl: Prohloubit téma emoce a spojit je s vlastní zkušeností dětí.

Dítě hodí kostkou emocí a pak vypráví o nějakém svém zážitku, jenž nějak souvisí s emocí, kterou kostka ukázala. Hodí například zlost a může pak vyprávět o tom, jak ho něco rozzlobilo, nebo o situaci, kdy se někdo jiný zlobil“
(Pfeffer, 2003, s. 35).

Poznámka

Zde autorka radí zeptat se na nápady i ostatních dětí v případě, že se vyvolanému dítěti nechce mluvit. Také uvádí příklady otázek, které můžeme dítěti položit, když nezačne mluvit samo (například „*Vzpomínáš si na situaci, kdy jsi byl opravdu rozzlobený? Kdy se ti stalo, že jsi dostal pořádnou zlost?*“ (Pfeffer, 2003, s. 35))

Popis práce s dětmi

Při práci v kruhu na koberci jsem vyvolala nějaké dítě, aby si opět vylosovalo jednu kartu a podle vyobrazené emoce vyprávělo nějaký svůj zážitek. Poté jsem dítě pochválila, poděkovala mu a vyvolala jiné. Uvedené otázky jsem využila v začátcích této aktivity, kdy děti ještě nebyly tolik rozmluvené. Po chvíli se děti rozhovořily a po vylosování karty s emocí začaly často vyprávět samy.

Reflexe práce dětí

Zde bylo zajímavé zjišťovat, jaké události děti s jednotlivými emocemi spojují. Děti obvykle při vylosování emoce smutku zmiňovaly smrt příbuzného nebo nemoc. Emoci radosti děti spojovaly s Vánoci, dárky, pěkným zážitkem s rodiči. Ve vyprávění o emoci strachu děti zmiňovaly sklep a pavouky. Úžas jedno dítě popisovalo na zážitku, kdy ho jednou tatínek překvapil nečekaným dárkem - nákladním autem na písek. Štěstí jsem dětem vysvětlila jako určitou spokojenost, a tak mluvily o hraní s hračkami anebo pomáhání mamince. Pro popis emoce zlosti chlapec například zvolil zážitek, kdy ho v šatně předběhl ve frontě při odchodu ven jiný chlapec, a on tak nešel ve dvojici první, z čehož byl našťvaný. Z reakcí dětí je tedy patrné, že zadání aktivity pochopily správně a přiřadily odpovídající zážitek ke vhodné emoci.

Aktivita č. 4

Ukázka aktivity, zaměřené na rozvoj emoční inteligence a empatie s využitím pomůcky – plyšové hračky, a jejího zadání z knihy *Rozvíjíme emoce dětí* (2003):

„Moje plyšové zvířátko

Cíl: Uvést děti do tématu emoce.

Děti si do školy přinesou plyšová zvířátka. Každé dítě své zvířátko představí ostatním a něco jim o něm poví.

Otázky, které dětem můžeme pokládat:

Jak se tvoje zvířátko jmenuje? (Odpověď dívky: „Edík.“)

Jaké to je, když se ho dotýkáš? (Odpověď dívky: „Příjemné.“)

Co tvoje zvířátko umí? (Odpověď dívky: „Umí sedět, hraje si se mnou a hlídá mě, když spinkám.“)

Proč je pro tebe důležité? (Odpověď dívky: „Protože mě hlídá a mám ho ráda.“)

Jak se cítíš, když je zvířátko tady? (Odpověď dívky: „Dobře.“ „Edík mě chrání.“)

Jak se cítíš, když tady není? (Odpověď dívky: „Stýská se mi a je mi trošku smutno.“)

Co se tomu zvířátku líbí? Při čem se cítí dobře?“ (Odpověď dívky: „Když je se mnou a když ho hladím.“)

(Pfeffer, 2003, s. 33).

Popis práce s dětmi

Poslední aktivitu, kterou jsem z této knihy využila, jsem realizovala na zahradě individuální formou s dívkou ve věku tří let. Ačkoli tato dívka nechodí do třídy, kde jsem působila, vybrala jsem si ji, protože si s sebou vždy nosí svoji oblíbenou plyšovou hračku. Protože je tato aktivita založena na využití vlastní plyšové hračky jako pomůcky při práci na rozvoji emoční inteligence, požádala jsem dívku o spolupráci. Aktivita spočívala v rozhovoru s dítětem o jeho hračce, kdy si dítě hračku personifikuje a tím se zamýšlí nad jejími emocemi a posléze i nad emocemi druhých. Zadání aktivity a otázky, které obsahuje, doplňuji o odpovědi dívky psané ve formě přímé řeči.

Reflexe práce dítěte

Dívka do mateřské školy dochází prvním rokem a nejspíše obavy vzniklé nuceným pobytem v novém prostředí stále přetrvávají. Díky vztahu a důvěře k hračce tuto úzkost úspěšně překonává a pomalu se aklimatizuje. Z tohoto rozhovoru lze vyvodit, že dívka zřejmě prožívá v mateřské škole nejistotu, a hračka jí pomáhá v navození pocitu bezpečí, může se na ni spolehnout, že ji ochrání, a díky tomu k ní získala silný citový vztah.

Reflexe práce s knihou *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) v mateřské škole

S knihou *Rozvíjíme emoce dětí* (2003) se mi pracovalo poměrně dobře již při tvorbě teoretické části této bakalářské práce, ze které jsem často čerpala. Emoce jsou zde vysvětleny jasně a pochopitelně, stejně jako zadání jednotlivých aktivit. Oceňuji také různorodost uvedených aktivit a jejich poměrně velké množství, ze kterého jsem mohla během praxe vybírat. Aktivitu, které jsem z knihy vybrala, děti zaujaly a jejich plnění jim nečinilo problém. Často děti dovedly k reflexi jich samých a tím k zamyšlení nad vlastními emocemi i nad emocemi druhých.

Jako podnětné také hodnotím příklady otázek týkajících se probíraného tématu, které děti opět nutily k zamyšlení nad emocemi, čímž docházelo k rozvoji

emoční inteligence a orientace mezi různými druhy emocí. Také díky využití této knihy v praxi můžeme objevit rozdíly ve vnímání emocí a stupněm vývoje emoční inteligence jednotlivých dětí. Knihu vnímám jako využitelnou učitelkami v mateřské škole, které mají zájem seznámit děti s emocemi a rozvíjet emoční inteligenci dětí předškolního věku s ohledem na specifika této cílové skupiny.

2) Využití knihy *Děti a emoce* (2013)

Pro práci s emocemi dětí, kterou jsem během praxe realizovala, jsem dále zvolila publikaci Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové *Děti a emoce* (2013). Zde jsem při hovoru o emocích využila barevného zpracování knihy a jejich tematicky laděných ilustrací⁸ pro zaujetí a hlubší zapojení dětí do diskuzí a aktivit. Tyto ilustrace jsem rovněž využila při opakování jednotlivých druhů emocí a jejich poznávání, kterými jsme se zabývali minulé dny. Potom jsem s dětmi začala probírat emoci radosti. Pro hlubší vhled do tématu jsem zvolila předčítání příběhu z této knihy, který je uveden v kapitole s názvem Radost, štěstí a vděčnost.

Aktivita č. 1

Ukázka příběhu o emoci radosti z knihy *Děti a emoce* (2013):

„Stěhování

Lukáš si cestou ze školy poskakuje. Na vysvědčení má samé jedničky. Usmívá se od ucha k uchu. A navíc mu začínají jeho první prázdniny! Ne, že by se mu ve škole nelíbilo, ale prázdniny jsou prázdniny. Na Lukáše i jeho sourozence čeká velké dobrodružství. Budou se stěhovat do Chlumečku k babičce.

Na Lukáše čeká doma maminka. Ostatní děti jsou dnes také doma. Maminka ví, že Lukáš přinese domů vysvědčení. A jako maminka dobře ví, že bude mít samé jedničky. To si zaslouží oslavu i odměnu. Proto s dětmi připravuje Lukášův oblíbený koláč. Už je upečený a s ostatními dětmi ho zdobí polevou.

⁸ Viz příloha č. 3, obrázek 1 a 2.

„Nakreslím tam Lukášovi kytičku, aby měl radost,“ povídá Alenka a sklání se nad koláčem“ (Černý, Grofová, 2013, s. 31).

Poznámka

Příběh se týkal chlapce Lukáše, který byl zrovna na cestě z předávání vysvědčení na konci školního roku. Doma už na něj čeká maminka a jeho dva mladší sourozenci. Protože maminka věděla, že bude mít Lukáš na vysvědčení samé jedničky, upekla mu dort a společně oslavovali Lukášův úspěch. Později přišel tatínek, který rodině sdělil, že se budou stěhovat k babičce do Chlumečku, a po oslavě vyrazili na cestu (Černý, Grofová, 2013).

Popis práce s dětmi

Během předčítání jsem dětem ukázala ilustraci z knihy⁹, jež se týkala děje příběhu. Ještě před začátkem čtení jsem děti upozornila, aby dávaly pozor a soustředily se na děj, protože potom jim budu pokládat otázky, které budou z příběhu vycházet. Děti se proto snažily být potichu a udržet pozornost až do konce. Po četbě jsem dětem položila otázky týkající se děje příběhu, například co se v příběhu odehrávalo a jaké postavy v něm vystupovaly. Poté jsme společně provedly krátké shrnutí.

Reflexe práce dětí

Při čtení tohoto příběhu bylo znát, že děti příliš nenadchl. Některé děti se válely po koberci, zdálo se, že jsou znuděné. Motivoval je hlavně obrázek, který jsme si při četbě prohlédly, a také slíbené otázky k příběhu, které děti chtěly správně zodpovědět. Při pokládání otázek se o odpověď hlásila vždy zhruba jen polovina dětí, zbytek při čtení zřejmě neudržel pozornost, a tak na otázky nedokázal odpovědět. Při dotazu na děj příběhu děti popisovaly spíše jeho hlavní body než detaily. Dětem jsem také musela občas správnou odpověď napovědět, než ji samy vyslovily. To bylo podle mě zapříčiněno přílišnou popisností a pomalým spádem děje, kvůli čemuž děti ztrácely pozornost a návaznost hlavní dějové linky.

⁹ Viz příloha č. 4.

Aktivita č. 2

Ukázka aktivity, vycházející z příběhu, a jejího zadání z knihy *Děti a emoce* (2013):

„Posilujeme radost

POVÍDÁME SI O RADOSTI

1. *Co ti dělá radost? Z čeho se raduješ?*
2. *Jak poznáš, že se raduješ?*
3. *Kdy ses naposledy opravdu radoval?*
4. *Jaký jsi měl při tom pocit?*
5. *S kterými lidmi se raduješ nejčastěji?*
6. *Co můžeš udělat, abys měl radost?*
7. *Jak můžeš udělat radost druhým lidem?*
8. *Je to na tobě vidět, když máš radost?*
9. *Jak vyjadřuješ svoji radost?*
10. *Jak poznáš, že druzí lidé mají radost?*
11. *Mají lidé radost pořád nebo jen někdy? Proč myslíš, že to tak je?“*

(Černý, Grofová, 2013, s. 40).

Popis práce s dětmi

Z otázek, uvedených v zadání aktivity, jsem z důvodu nedostatku času vybrala pouze několik, konkrétně otázku číslo 1, 4, 7, 9, 10 a 11. Po zadání každé otázky se děti podle předchozí domluvy přihlásily, jestliže chtěly odpovědět. Z přihlášených dětí jsem pak jedno vybrala. Při práci s dětmi jsem využila malý barevný míček, který jsem poslala vybranému dítěti a tím ho vyzvala k odpovědi na otázku. Poté jsem děti pochválila a poděkovala jsem jim za odpovědi.

Reflexe práce dětí

Po položení otázky číslo 1 vyvolaná dívka odpověděla: „Já mám radost, protože dneska mi maminka slíbila, že se cestou ze školky stavíme na zmrzce!“. Znění otázky číslo 4 jsem přeformulovala na *Jaký máš pocit, když se raduješ?*. Odpověď na tuto otázku mi poskytl chlapec, který mi sdělil, že se cítí dobře. K odpovědi na otázku číslo 7 jsem vyzvala dívku, jejíž odpověď zněla: „Třeba

když někoho pohladím nebo mu třeba půjčím nějakou svoji hračku.“ Při zadání otázky číslo 9 chlapec odpověděl „Mám dobrou náladu!“ a „Směju se!“ Otázku číslo 10 jsem specifikovala uvedením příkladu maminky jako osoby, která má radost. Vybraná dívka odpověděla „Směje se nebo si zpívá nebo mě nechá hrát si na tabletu.“ K otázce číslo 11 jsem opět užila příklad maminky k popisu emocí druhých lidí. K zodpovězení otázky číslo 11 jsem vyzvala chlapce, který reagoval takto: „Jen někdy. Když zlobím, tak se také zlobí a nemohu si pak třeba s Danem jít hrát ven.“ a „No třeba se pohádá s tátou a tak.“ Z odpovědí na výše uvedené otázky je znát, že děti využívaly hlavně svých dosavadních zkušeností než objektivních popisů. Tento fakt se podle mého názoru pojí s postupným vývojem dětského myšlení.

Aktivita č. 3

Ukázka aktivity, rozvíjející vnímání a vyjadřování emoce radosti, a jejího zadání z knihy *Děti a emoce* (2013):

„JAK VYJADŘUJEME RADOST?

(...)

JAK NA TO:

Děti si vyzkoušejí verbálně a neverbálně vyjadřovat radost a vnímat vyjadřování radosti ostatními dětmi. Děti předvádějí různé možnosti, jak vyjadřovat radost.

Neverbální: Radost vyjadřují pantomimicky mimikou obličeje a pohyby těla.

Verbální: Radost vyjadřují zpěvem, voláním apod.

Vyvoláme diskusi a povídáme si o tom, čeho jsme si všimli u sebe nebo u ostatních, co se nám nejvíce líbilo nebo co nám vadilo a proč. Povídáme si, jak vyjadřuje radost maminka a tatínek, v čem se liší od vyjadřování dětí atp.“

(Černý, Grofová, 2013, s. 40).

Popis práce s dětmi

Pro tuto činnost jsem opět využila míčku, který jsem dala do ruky dítěti po mé pravé ruce (míček se předával po kruhu proti směru hodinových ručiček) a tím jsem mu dala prostor pro vykonání úkolu. Poté dítě poslalo míček dále. Míček putoval po kruhu, dokud se nedostal zpátky ke mně, čímž se vystřídal všechny děti ve splnění této činnosti.

Reflexe práce dětí

Během této činnosti se nezdrželo vykonání úkolu žádné dítě, všechny děti si tedy vyzkoušely vyjádření radosti. Děti, které byly mezi prvními v plnění aktivity, radost projevovaly méně výrazně, například úsměvem nebo mírným smíchem. Jak míček putoval dále, děti projevovaly radost výrazněji a hlasitěji. Poslední děti už radost vyjadřovaly spíše divadelním projevem, tedy přehnanou nepřirozenou reakcí – hlasitým smíchem, skřeky, výraznými gesty a pohyby, škleby. Tato gradace vyjadřování radosti ostatní děti postupně rozesmávala, ke konci aktivity se hlasitě smály již všechny děti.

Aktivita č. 4

Ukázka příběhu o kamarádství, přátelství a lásce z knihy *Děti a emoce* (2013):

„KAMARÁDSTVÍ, PŘÁTELSTVÍ A LÁSKA

Kamarádká návštěva

(...)

„Ale oni se milují!“ vykřikla Anička s Mišou a vyprávěli mamince, jak to bylo na zastávce autobusu.

„Vy jste ještě takoví malí popletové,“ řekla maminka, „Klárka měla radost a dala Lukášovi pusku. Na tom není nic k podivování. A ještě to neznamená, že se milují. Láska, děti, je ještě něco mnohem hlubšího, a dávat si pusinky nebo se držet za ruce a objímat se, je něco hezkého, ale vůbec to nemusí být láska. Pojd'te, budu vám o lásce chvílku vypravovat.“

V tu chvíli si přisedl tatínek, který už chvílku poslouchal. Sedl si vedle maminky a stiskl jí ruku. Dlouze se jí zadíval do očí a usmál se: „Jsi báječná.““ (Černý, Grofová, 2013, s. 63 – 64).

Poznámka

Příběh začíná tím, že za dětmi do Chlumečku přijel Lukášův kamarád Marek se sestrou Klárkou a děti jim šly naproti na autobusovou zastávku. Když se všichni společně vraceli, Klárka zjistila, že si na zastávce zapomněla kabelku. Po dohadech se nakonec pro kabelku vrátili. Kabelka tam stále byla a Klárka

z radosti dala Lukášovi pusu na tvář. Po cestě potkali tatínka, jak se se sousedem domlouvá, že mu pomůže sázet stromky. Děti přislíbily pomoc také, protože soused byl tatínkův kamarád. Při večeři děti začaly mluvit o polibku Klárky a Lukáše – vyložily si ho tak, že se Klárka s Lukášem milují. Maminka jim proto začala vysvětlovat rozdíl mezi láskou a kamarádstvím (Černý, Grofová, 2013).

Popis práce s dětmi

Tento příběh jsem dětem předčítala během odpoledního odpočinku, proto následující diskuze byla kratší než během komunitního kruhu. Při předčítání děti ležely na lehátkách a poslouchaly příběh jako pohádku před spaním. Po četbě jsem dětem pokládala otázky na téma láska a přátelství. Poté jsem dětem popřála dobrou noc a nechala je odpočívat.

Reflexe práce dětí

Ptala jsem se dětí, jestli vědí, co je to láska. Dostala se mi odpověď: „Když se někdo s někým miluje.“ Na otázku, kdo se může s kým milovat, děti odpověděly: „Maminka a tatínek.“ Poté jsem se ptala, co je to přátelství nebo kamarádství. Na to děti odpovídaly: „Že s někým kamarádíme.“ a „Že máme ve školce kamarády.“ Na otázku, týkající se rozdílu mezi kamarádstvím a láskou, děti odpověděly: „Děti ve školce se kamarádí a rodiče se milují.“ Je znát, že s definicí komplexní emoce jako je láska, měly děti problém. Myslím, že hlavním důvodem je v tomto případě nízký věk skupiny a tedy jistá nezkušenost a nevyzrálost. Podobně lze nahlížet i na jejich popis kamarádství. Vezmu-li v úvahu, že mnohé z dětí procházejí něčím, jako je kamarádství, poprvé, je pro ně nejspíše těžké si uvědomit různé a nezažité souvislosti takového mezilidského vztahu. Navíc aktuálně prožívaná situace jejich kamarádství se reflektuje nejspíše hůře, než již proběhlé (minulé) stavy.

Reflexe práce s knihou *Děti a emoce* (2013) v mateřské škole

Druhým dílem ve výběru publikací využitých během mé praxe v mateřské škole byla kniha *Děti a emoce* (2013) autorů Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové. Knihu jsem pro tento účel vybrala z důvodu vizuálně atraktivního zpracování a množství uvedených příběhů a aktivit zaměřených na rozvoj emoční

inteligence dětí předškolního věku. Očekávala jsem, že na základě této knihy bude práce s dětmi podnětná, motivující a zábavná.

Příběhy byly ale pro děti bohužel spíše nudné. Jejich děj obsahoval příliš popisných pasáží, během kterých děti ztrácely pozornost, a tím se vytrácel účel vyprávění tohoto příběhu. Samotnému ději také chyběl potřebný spád, který by dětem v udržení pozornosti pomohl. Otázky, vycházející z příběhu, proto často nevedly k potřebnému zamyšlení, protože se děti už potom v tématu dostatečně neorientovaly.

Lépe využitelné se ukázaly aktivity, které v knize byly také uvedeny. Ty děti bavily mnohem více než příběhy, proto se také zapojovaly aktivněji, než během diskuze o příběhu. Děti během nich dostaly prostor pro vlastní vyjádření názoru nebo sdělení určitého zážitku skupině. Jako přínosné hodnotím také aktivity, které jsou spojeny s pohybem, například pantomimou. Děti si tak zkusí, a tím i osvojují, rozdíl mezi jednotlivými emocemi a jejich vyjadřováním.

3) Využití knihy *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013)

Jako poslední publikaci pro práci s emocemi dětí během mé praxe v mateřské škole jsem zvolila knihu *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013) od M. Dostálové, S. Jančiové a H. Vlčkové. Protože tuto knihu tvoří hlavně příběhy a jich se týkající otázky, zvolila jsem pro využití knihy spíše dobu během odpoledního odpočinku.

Před samotným předčítáním příběhu o některé z emocí jsem děti seznámila s Ferdou (plyšová hračka ve tvaru žáby) a mouchami¹⁰ (osm malých plyšových hraček ve tvaru much, přičemž každá z nich ztvárňuje jednu z emocí – důvěru, hněv, osamocení, radost, smutek, strach, zvědavost a žárlivost) a zasvětila děti do prostředí Emušáků, ve kterém se jednotlivé příběhy odehrávají.

¹⁰ Viz příloha č. 5.

Aktivita č. 1

Ukázka příběhu o zvědavosti z knihy *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013):

„O zvědavosti, která nám pomáhá objevovat svět

Poklad

aneb o zapomenutém tajemství

(...)

Ferda se postavil doprostřed půdy a rozmýšlel, kam se podívá tentokrát. Vybral starou dřevěnou skříň. Otevřel ji. Prohlížel si staré oblečení, uniformu, asi po dědečkovi, nějaké zástěry a pláště. Všiml si, že nad tyčkou s ramínky je ještě jedna police. Jestli v ní něco je, nevěděl. Nedosáhnul tam. Přistrčil si starou židli a vylezl na ni. Police byla prázdná. Už chtěl seskočit, když zahlédl úplně v rohu poličky složený papírek. Natáhl se pro něj, ale byl daleko.

Ferda seskočil ze židle. Rozhlížel se. Potřeboval něco, co na židli postaví, aby byl ještě o trošku výš. „Knižky!“ napadlo ho.

Posbíral na půdě ty nejtlustší svazky a položil je na židli. Nevypadala bezpečně. Za jiných okolností by se nahoru bál vylézt, ale strašně ho zajímalo, co by na papírku mohlo být napsáno nebo nakresleno“

(Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013, s. 95 – 97).

Poznámka

Příběh pojednává o Ferdovi, který přijel k babičce, a protože neměl co dělat, rozhodl se prozkoumat, co vše se nachází na půdě. Nakonec ve skříni na poličce našel papírek s tečkami a čárkami. Nevěděl ale, co znamenají. Dědeček mu prozradil, že by to mohl být nějaký šifrovaný vzkaz psaný morseovkou, a slíbil, že mu půjčí knihu, podle které by mohl vzkaz rozšifrovat. Nyní přilétla moucha Zvědavost a začala Ferdu ovládat. S dědečkem knihu našli a Ferda po dlouhém bádání nakonec vzkaz rozluštil. Bylo v něm napsáno místo zakopaného pokladu. Ferda se na to místo vydal a vykopal kovovou krabičku. Byl v ní starý odznak, který ještě jako dítě našel jeho tatínek, zakopal ho a připravil pro svého kamaráda cestu za pokladem (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013).

Pro práci s příběhem jsou zde uvedeny otázky – otázky k příběhu a otázky pro děti. Na jednotlivé otázky k příběhu odkazují v textu drobné obrázky mouchy a pokládají se v průběhu příběhu, otázky pro děti se kladou až po přečtení příběhu. Pro příklad zde uvádím některé z nich:

„Otázka k příběhu

Vylezl/a bys tam také? Proč?

Otázky pro děti

1) Co to znamená, když je někdo zvědavý? (Zajímá se o věci kolem sebe, ptá se, snaží se přijít na to, jak věci fungují, zkouší, nenechá se hned odradit.)

(...)

4) Je něco, na co jsi zvědavá/zvědavý teď? Co to je? Zkoušel/a jsi na to nějak přijít sám/sama?“ (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013, s. 95 – 96).

Popis práce s dětmi

Popsaný příběh jsem jako jediný z důvodu nedostatku času dětem předčítala v průběhu komunitního kruhu¹¹. Během čtení jsem použila Ferdu a mouchu Zvědavost jako maňásky, kteří dokreslovali děj příběhu. Když byl text přerušen značkou mouchy odkazující na otázku k příběhu, vybrala jsem vždy jedno dítě, které na ni odpoví. Po četbě jsem dále postupně vybírala děti pro zodpovězení otázek pro děti.

Reflexe práce dětí

Četba tohoto příběhu děti zaujala nejen tím, že je během ní využívána plyšová hračka (Ferda), která je navíc hlavní postavou příběhu. Děti upoutal také styl vyprávění, kterým jsou všechny příběhy v knize podány. Děti během předčítání napjatě poslouchaly a neměly problém s udržení pozornosti ani se soustředěním. Také byly všechny zvědavé, jak bude příběh pokračovat. A protože věděly, že jim budu v průběhu čtení pokládat otázky k příběhu, snažily se zapamatovat si děj, aby se mohly přihlásit a správně odpovědět. Tyto

¹¹ Viz příloha č. 6.

otázky byly u dětí velmi oblíbené. Po položení otázky se o možnost odpovědět hlásily skoro všechny děti. K odpovědi jsem ale vyvolala vždy jen jedno dítě, z čehož byly ostatní nevyvolané děti zklamané.

Stejně probíhalo i pokládání otázek po příběhu. Bylo těžké vybrat pouze jedno dítě s vědomím, že tím ostatní zklamu. Bohužel kniha nenabízela dost otázek pro všechny děti ve třídě, navíc nebylo ani tolik času, aby mohl odpovídat každý. Na otázku číslo 1 jsem vyvolala dívku, která odpověděla, že být zvědavý znamená „že ho něco zajímá. Třeba jestli mě dnes vyzvedne maminka nebo babička.“ Otázku číslo 4 jsem položila chlapci, který ten den slavil narozeniny. Odpověděl „Jestli budu mít oslavu narozenin a co dostanu za dárky.“ Z výpovědí vyplývá, že děti k zodpovězení otázek nejčastěji využívají blízkou budoucnost nebo blízkou minulost, mnohdy z prostředí školky nebo domova, a figurují v nich hlavně rodiče, prarodiče nebo ony samy.

Aktivita č. 2

Ukázka příběhu o hněvu a jeho se týkajících otázek z knihy *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013):

„O hněvu, který je opodstatněný

Eliška

aneb i slova mohou zranit

(...)

„Co?“ Ozvalo se zpoza stromu. „Ona našla Ferdu?“ Vykřikl někdo schovaný za sloupem. Všichni přestali hrát, nevěřili svým uším. Nejvíce překvapený byl Ferda. Vlastně nebyl překvapený. Zlobil se. Přímou zuřil. Naštvaný lezl ven ze sudu. Nevšiml si, že šlápl vedle cihly, a svalil se na zem.

Ostatní se mezitím seběhli, vše pozorovali a smáli se.

Došel k nim. „Ona podváděla!“ osočil se na Elišku, která nevěřila svým uším.

„Nepodváděla! Ani náhodou. Napočítala jsem do dvaceti a začala hledat!“

„Jsi podvodnice, máš chodit po zemi, ne skákat po stromech! A taky ses tajně koukala, jinak bys nevěděla, kde jsem! Ke všemu jsem si kvůli tobě odřel nohu,“ rozčiloval se Ferda.

Otázka k příběhu

Proč Ferda zuřil?

Otázky pro děti

1) Kdo všechno byl v příběhu rozzlobený a jaký měl k tomu důvod? (Ferda, opička Eliška, kamarádi)

2) Bylo to, co řekla opička Ferdovi (že neumí prohrávat a že se na něj zlobí), správné?

(...)

5) Proč se nejčastěji zlobíš ty? Proč maminka, tatínek, sourozenci?“

(Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013, s. 79 – 81).

Poznámka

V příběhu Ferda a jeho kamarádi hráli na schovávanou. Ferda v této hře vynikal, a proto se velmi rozzlobil, když ho porazila opička Eliška, která s nimi hrála poprvé. Nařknul ji, že podváděla, ačkoli to nebyla pravda. Eliška jen zvolila jiný způsob hledání kamarádů. Bezdůvodné obvinění opičku zasáhlo a rozzlobilo, a tak s Ferdou přestala mluvit. O den později Ferda na tuto událost již zapomněl, Eliška nikoli. Zastali se jí i kamarádi, kteří Ferdovi vysvětlili, že by se jí měl omluvit. Ferda nakonec svůj hněv opičce vysvětlil a omluvil se jí. Ta omluvu přijala a zahráli si na schovávanou znovu. Když opička Ferdu opět našla, Ferda svoji prohru bral již s nadhledem (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2013).

Popis práce s dětmi

Tento příběh jsem dětem četla v době odpoledního odpočinku, takže děti ležely na lehátkách a poslouchaly. Opět jsem během četby pracovala s Ferdou a mouchou Hněvem jako s maňásky, kteří sloužili mimo jiné jako motivace dětí pro udržení pozornosti během četby. Průběh této činnosti probíhal obdobně jako u Aktivity č. 1.

Reflexe práce dětí

Tento příběh byl zajímavý hlavně v různých náhledech a názorech na něj. Děti rozpoutaly debatu o správném a nesprávném chování jednotlivých postav v příběhu. Ačkoli byl příběh koncipován tak, že v právu byla opička Eliška, většina dětí byla toho názoru, že pravdu měl Ferda, protože opička podváděla, když při hledání lezla po stromech, a tudíž se zlobil oprávněně. Děti jsem od tohoto názoru neodrazovala, pouze jsem upozornila na to, že pravidla jejich hry tento způsob hledání nezakazovala.

Dále jsem děti vyvolávala na otázky po příběhu. Na ně děti odpovídaly správně, občas se však nad odpovědí rozmyšlely, možná kvůli rozporuplnosti příběhu. Na otázku *Proč se nejčastěji zlobíš ty?* vyvolaný chlapec odpověděl „Protože občas předbímám v šatně nebo se s někým strkám. A říkají to i paní učitelky.“ Z výpovědi jsem pochopila, že si plete slovní výraz „zlobit se“ se „zlobit“. Po vysvětlení rozdílu uvedl, že se zlobí, když mu například doma bere jeho mladší sestra mobil.

Reflexe práce s knihou *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013) v mateřské škole

S knihou *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013) se mi pracovalo nejlépe ze všech tří knih využitých během mé praxe v mateřské škole. Příběhy byly pro děti velmi poutavé, což pomohlo v jejich soustředění a efektivnějšímu plnění účelu knihy, tj. rozvíjení emoční inteligence. Díky otázkám, pokládaným během příběhu, zůstaly děti pozorné po celou dobu příběhu, aby na ně případně mohly odpovědět. Stejně motivující pro děti byly i otázky pokládané až na konci příběhu. Prakticky všechny děti měly zájem alespoň na jednu otázku odpovědět a tím se aktivně účastnit činnosti.

Velkou výhodou jsou také plyšové hračky, které jsou spolu s knížkou v kompletu. Tím se ostatně kniha liší od jiných publikací zaměřených na emoce dětí. Kniha je koncipována tak, aby během práce s ní byly hračky aktivně využívány. Dochází tak k rozvoji emoční inteligence dětí díky personifikaci hraček, na kterých jsou emoce prezentovány. Téma hraček je pro děti velmi atraktivní, proto tyto hračky slouží jako motivace ještě před začátkem četby příběhu. Děti se na čtení příběhů vždy těšily a ptaly se, zda si budeme opět číst o Ferdovi.

Samotné emoce jsou v knize podány jednoduchou, ale výstižnou formou, díky čemuž děti snadno pochopí příběh i probírané téma. Svědčily o tom správné a zorientované odpovědi dětí na otázky, které se s příběhem pojily. Také silná motivace dětí pro práci s knihou posiluje chuť k osvojování nových poznatků a tím i k žádoucímu rozvoji emoční inteligence.

7. Reflexe metod práce rozvíjející emoční inteligenci předškolních dětí

Záměrem realizace praktické části se zaměřením na rozvoj emoční inteligence dětí v mateřské škole bylo využití knih v průběhu práce s dětmi a aplikace některých aktivit uváděných v těchto publikacích. Tyto aktivity byly ve formě příběhu nebo určité činnosti, jejíž zadání bylo v knize přesně popsáno. Příběhy i činnosti jsem pro svou práci vybírala s ohledem na věk skupiny, v níž jsem působila. Aktivity, které jsem pro realizaci vybírala, musely splňovat svůj účel – tedy cíleně rozvíjet emoční inteligenci, být zajímavé a pro děti zábavné a pochopitelné.

Podle těchto kritérií jsem proto čerpala ze tří knih, při jejichž aplikaci během práce s dětmi jsem rovněž ověřovala jejich využitelnost. Nejčastěji vybíranými aktivitami proto byly příběhy, na kterých mohly děti lépe pochopit problematiku emocí, a dále činnosti, využívající ke svému provedení pantomimu či diskuzi nebo poskytující prostor pro vyjádření myšlenky či názoru dítěte.

Obecně mohu konstatovat, že děti předčily mé očekávání v úrovni znalosti druhů emocí a stupněm emoční inteligence. Děti se v probírané problematice často orientovaly velmi dobře i přesto, že v této třídě není do třídního vzdělávacího programu zařazena emoční výchova. Činnosti, zaměřené na rozvoj emoční inteligence, děti plnily bez problémů a žádné dítě se práce nezdrželo.

Nejvíce se při mé praxi osvědčila kniha *Emušáci: Ferda a jeho mouchy* (2013). Tato publikace děti nadchla již při prvním využití, obzvláště když součástí její motivace byly plyšové hračky. Příběhy z této knihy pak děti poslouchaly pozorně, aby mohly odpovídat na uvedené otázky, o což velmi stály. V průběhu dne se děti ptaly, zda si „zase budeme číst Ferdu“, což svědčí o motivovanosti dětí s knihou pracovat a o vyšší efektivitě v rozvoji jejich emoční inteligence. Na základě této praxe si mateřská škola knihu také pořídila, v čemž vidím mimo jiné přínos této bakalářské práce.

Naopak jako nejhůře využitelná kniha pro práci s předškolními dětmi se jevila publikace s názvem *Děti a emoce* (2013). Bohužel její působivé vizuální zpracování nestačilo dostatečně motivovat děti, aby se pro práci s knihou nadchly. V příbězích se často vyskytovalo mnoho popisných pasáží, které děti od poslouchání příběhu odradilo, a ději často chyběl spád či zápletka. Kvůli

těmto faktorům se děti poté začaly v probíraném tématu ztrácet, čímž nebylo dosaženo předpokládaného účelu.

Poslední aktivitou, která v této bakalářské práci není popsána, byla reflexe aktuálních emocí dětmi s využitím příběhových karet Lucie Ernestové. Děti měly na výběr z 32 různě ilustrovaných karet, vyvolávajících odlišné emoce. Ilustrace ovšem emoce nezobrazovaly přímo, byly spíše metaforou těchto emocí. Každé dítě si vybralo jednu z karet, která nejlépe vystihovala jeho momentální psychické rozpoložení. Děti si ale vybíraly karty spíše podle jejich atraktivity než v souladu s jejich emocemi. Aktivita nesplnila zcela vytyčený cíl, což připisují hlavně nízkému věku cílové skupiny, dále také nezkušenosti dětí s aktivní prací na rozvoji emocí a se sebereflexí.

Mohu ale uvést, že práce s dětmi, týkající se emocí a emoční inteligence, byla příjemná a navzdory očekávání poměrně snadná, protože se děti již na začátku práce v emocích poměrně dobře orientovaly. Přesto se dětem dostalo nových komplexnějších poznatků o probíraném tématu, které přispěly k jejich přesnější orientaci v emocích svých i emocích druhých. Publikace zaměřené na rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku se tedy během praxe v mateřské škole ve většině osvědčily.

8. Závěr

Emoční inteligence je pro život dítěte velmi důležitá. Pomocí ní si dítě utváří hodnotné sociální vztahy. Také napomáhá v rozvoji vyrovnané osobnosti a řešení životních situací. Je nutné brát však v potaz specifika předškolního věku. V teoretické části bakalářské práce proto popisují termíny, které se tohoto vývojového období týkají.

V teoretické části jsem se zpočátku snažila vymezit základní pojmy, se kterými se dále v práci pracuje. V první části práce tedy uvádím různé definice těchto pojmů, které spolu více či méně korespondují, ale je důležité je zmínit pro konkrétnější představu pojednávané problematiky a také pro získání vícera náhledů na věc. Přitom se hlavním termínem ukázal pojem emoční inteligence, který i přes obtížnou definovatelnost je hlavním předmětem práce, zejména její praktické části. Jedná se o specifický druh inteligence, který umožňuje definovat vlastní emoce i emoce druhých, určovat jim hranice a umět řešit problémy s emocemi spojené.

Praktická část byla tedy zaměřena na práci s emocemi a emoční inteligencí dětí v mateřské škole. Tvoří tak stěžejní část mé bakalářské práce. V této práci jsem zmínila knihy, s nimiž jsem během mé praxe za tímto účelem pracovala. Pro svůj výkon praxe v mateřské škole jsem tedy využila příběhů a aktivit uvedených v knihách, které se na rozvoj emoční inteligence zaměřovaly. Cílem praktické části bylo tedy s pomocí zmíněné literatury podat dětem vysvětlení problematiky emocí a tím přispět k přirozenému rozvoji jejich emoční inteligence. Při práci s dětmi jsem se zaměřila na pozorování dětí a diskuzi s nimi. Jejich reakce v bakalářské práci popisují.

Při práci s dětmi se dalo vypožorovat, jak děti jednotlivé emoce vnímají a jak se k nim staví. V emocích, se kterými se děti již setkaly a mají s nimi tedy zkušenost, například radost nebo smutek, se orientovaly lépe než v komplexnějších emocích, například v lásce, které patrně kvůli nízkému věku a nedostatku zkušeností nebyly schopny dostatečně vysvětlit. Z pozorování popsaného v praktické části bakalářské práce lze konstatovat, že při práci na rozvíjení emoční inteligence předškolních dětí je literární text vhodným

prostředkem. Ukázalo se, že dokáže děti do problematiky uvést a stimulovat jejich pozornost na probírané téma, což může dětskou emoční inteligenci pozitivně ovlivnit.

9. Seznam literatury

9.1. Použitá literatura

9.1.1. Tištěná literatura

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

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

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a prep. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3. vyd. Přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.

9.1.2. Elektronické zdroje

ČERNÁ, Anna, Jan CHROMÝ a Hana KONEČNÁ aj. *Emoce*. In: Internetová jazyková příručka [online]. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2018 [cit. 2018-05-12]. Dostupné z:

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=emoce>

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce* [online]. Praha: Academia, 2000 [cit. 2018-05-12]. ISBN 80-200-0763-6. Dostupné z:

<https://www.ulozto.cz/!fy7YgGVFGMft/nakonecny-lidske-emoce-cela-kniha-pdf>

MACKINTOSH, Nicholas John. *IQ and human intelligence* [online]. New York: Oxford University Press, 1998 [cit. 2018-05-12]. ISBN 0-19-852368 8.

Dostupné z:

<http://libgen.io/ads.php?md5=3672090C4AFA24EC3268E6B3F1670933>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: <https://www.ulozto.cz/!E48t4TkmYyMs/rvp-pv-leden-2017-web2-pdf>

9.2. Další literatura k tématu

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE. *Hněv --a co s ním?*. Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0475-6.

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE. *Stydlivost --a co s ní?*. Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0476-3.

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE. *Žárlivost --a co s ní?*. Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0477-0.

10. Seznam příloh

Příloha číslo 1

Obrázek:

1. PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

Příloha číslo 2

KHOLOVÁ, Ivana – vedoucí praxe

Příloha číslo 3

Obrázek:

1. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.
2. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

Příloha číslo 4

Obrázek:

1. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

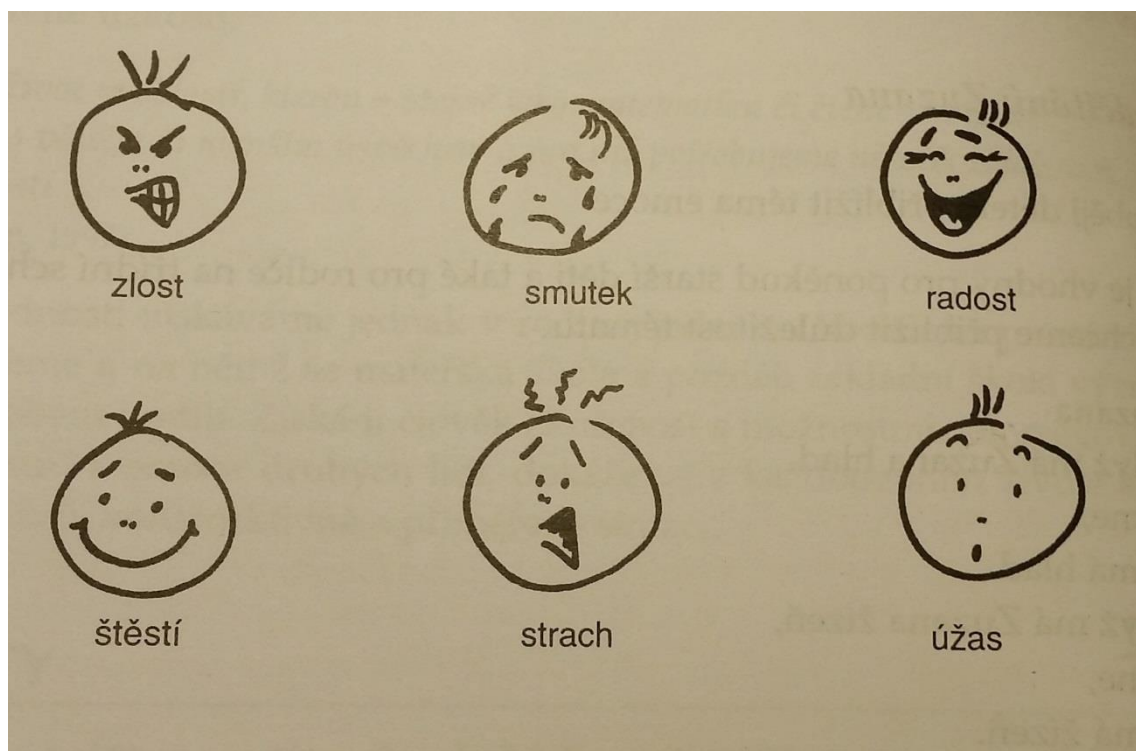
Příloha číslo 5

ROZSÍVALOVÁ, Anna – autorka bakalářské práce

Příloha číslo 6

KHOLOVÁ, Ivana – vedoucí praxe

Příloha číslo 1



Obrázek 1

Příloha číslo 2



Příloha číslo 3



Obrázek 1



Obrázek 2

Příloha číslo 4



Obrázek 1

Příloha číslo 5



Příloha číslo 6

