

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra Primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Tereza Janečková

Hry rozvíjející emoční inteligenci dítěte
předškolního věku

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, použila jsem pouze podklady uvedené v příloženém seznamu a postup při zpracování a dalším nakládání s prací je v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci, dne:

Tereza Janečková

Poděkování

Děkuji své vedoucí, paní Mgr. Daně Cibákové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady, které mi poskytla.

Rovněž děkuji mateřským školám, které se mnou spolupracovaly a umožnily mi didaktické hry realizovat a získat tímto způsobem důležité poznatky.

Anotace

Cílem bakalářské práce je navrhnout na základě teoretických poznatků zásobník didaktických her, které by mohly sloužit při rozvoji emoční inteligence u dětí předškolního věku.

V teoretické části bakalářské práce „Hry rozvíjející emoční inteligenci u dětí předškolního věku“ se zabývám pojmem emoční inteligence, jeho charakteristikou jakož samozřejmě i vhodnými možnostmi a způsoby rozvoje emoční inteligence a prosociálního chování. Aby bylo možné adekvátně definovat vhodné způsoby rozvoje těchto schopností, popisuji v práci i zvláštnosti dětské psychiky v předškolním věku.

V praktické části bakalářské práce navrhuji několik didaktických her. Můj předpoklad je takový, že se s jejich pomocí dá u dětí předškolního věku rozšířit povědomí o emocích, emočních projevech a prosociálním chování. Tento předpoklad jsem ověřila v praxi a následně každou z didaktických her evaluovala, právě na základě mých poznatků z praxe.

Klíčová slova: emoční inteligence, didaktické hry, předškolní vzdělávání

Anotation

The main purpose of my bachelor thesis is to create a collection of didactical games which could be used as a tool of development of emotional intelligence of preschool children. This collection is based on theoretical knowledge in this area.

In theoretical part of this bachelor thesis I describe the term of emotional intelligence as well as its characteristics and, of course, convenient ways of emotional intelligence development and prosocial behaviour. To choose suitable of development of these skills, I believe it is necessary to describe characteristic features of preschool children's psyche, too.

In practical part of the bachelor thesis I made a collection of several didactical games I came up with. I assume that by playing these games with preschool children could broaden knowledge about emotional intelligence, emotions and prosocial behaviour. Each of these games I have tried in practice to find out if my assumption was right. To every described game I wrote an evaluation based on my practical experience.

Key words: emotional intelligence, didactical games, preschool education

Obsah

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Emoční inteligence	9
1.1 Definice emoční inteligence	9
1.2 Vznik pojmu emoční inteligence a jeho pojetí	11
1.3 Proč se emoční inteligencí zabývat a je vůbec možné ji rozvíjet?.....	14
1.3.1 Znalost vlastních emocí	14
1.3.2 Zvládání emocí.....	16
1.3.3 Schopnost sám sebe motivovat	16
1.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí.....	17
1.3.5 Umění mezilidských vztahů.....	17
1.3.6 Schopnost mentalizace	18
2 Dítě předškolního věku.....	19
2.1 Vymezení předškolního věku	19
2.2 Psychický vývoj dítěte v předškolním období.....	19
2.3 Prosociální chování a empatie dítěte	20
2.4 Emoční vývoj v předškolním období.....	21
2.5 Úloha MŠ v emočním a sociálním vývoji dítěte	22
2.6 Diagnostika	24
3 Hra jako přirozený prostředek k učení emočním a sociálním dovednostem.....	25
3.1 Vymezení hry.....	25
3.2 Hra dětí předškolního věku.....	26
3.3 Hra jako prostředek učení emoční a sociální inteligence	27
4 Ukotvení problematiky v kurikulárních dokumentech (RVP PV)	29
4.1 Rozvoj emoční inteligence jako součást RVP PV	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31

5 Praktická část	32
5.1 Průběh sběru podkladů z realizace didaktických her v praxi.....	33
5.2 Výzkumný vzorek.....	33
6 Návrh metodického materiálu rozvíjejícího emoční inteligenci dětí předškolního věku	35
6.1 Název hry: Překážková dráha poslepu.....	35
6.2 Název hry: Jak se asi cítil Pepík, když...?.....	37
6.3 Název hry: Vystrašený slon	39
6.4 Název hry: Najdi kamaráda, který... ..	40
6.5 Název hry: Pexeso emocí.....	41
6.6 Název hry: Sociogram	42
6.7 Název hry: Koho jsme schovali?	44
6.8 Název hry: Pohlednice	46
6.9 Název hry: Co máme společného?	48
6.10 Název hry: Stop!	50
Závěr	51
Seznam zkratk	52
Seznam použité literatury a dalších zdrojů	53
Internetové zdroje	55
Seznam tabulek.....	56
IV Přílohy	57
Příloha č. 1 – Příloha k aktivitě „Jak se Pepík cítil, když...“	58
Příloha č. 2 – Příloha k aktivitě „Vystrašený slon“ – 1. kostka.....	59
Příloha č. 3 – Příloha k aktivitě „Vystrašený slon“ – 2. kostka.....	60

ÚVOD

Emoční inteligence byla vždy nedílnou a přirozenou součástí lidské psychiky. V posledních letech vzrůstá zájem emoční inteligenci rozvíjet a kultivovat. Tento trend lze v současnosti pozorovat i v pedagogických oborech. V některých evropských a severoamerických zemích již existuje snaha začlenit problematiku týkající se emoční inteligence či sociálních schopností do klasické výuky, převážně tedy u žáků ročníků odpovídajících mezinárodnímu kategorizaci ISCED-1. Emoční inteligenci, stejně jako s ní spojené prosociální chování, považuji za klíčové schopnosti dnešní doby. Jsem toho názoru, že by se s touto problematikou měly děti seznamovat již v útlém věku odpovídající formou. Právě v předškolním věku je pro děti nejčastější a nejpřirozenější činností hra. V RVP PV nalezneme množství očekávaných výstupů spjatých s emoční inteligencí a emocemi či rozvoji sociálních dovedností. Ve srovnání s jinými oblastmi rozvoje dítěte, stále shledávám nedostatek inspirativních materiálů pro kultivaci po emoční stránce. Právě z výše zmiňovaných důvodů jsem jako téma své bakalářské práce zvolila „Hry rozvíjející emoční inteligenci dětí předškolního věku“.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoční inteligence

1.1 Definice emoční inteligence

Abych předešla nedorozuměním, rozhodla jsem se nejprve uvést několik definic pojmu emoční inteligence, tak jak je uvádějí odborníci zabývající se touto problematikou.

Goleman (1995) vymezuje emoční inteligenci jako „schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.“ (in Wedlichová, 2008, s. 17) Tato definice je však určena i laické veřejnosti, je tedy částečně zjednodušená. Pro porovnání však přidávám i další definici.

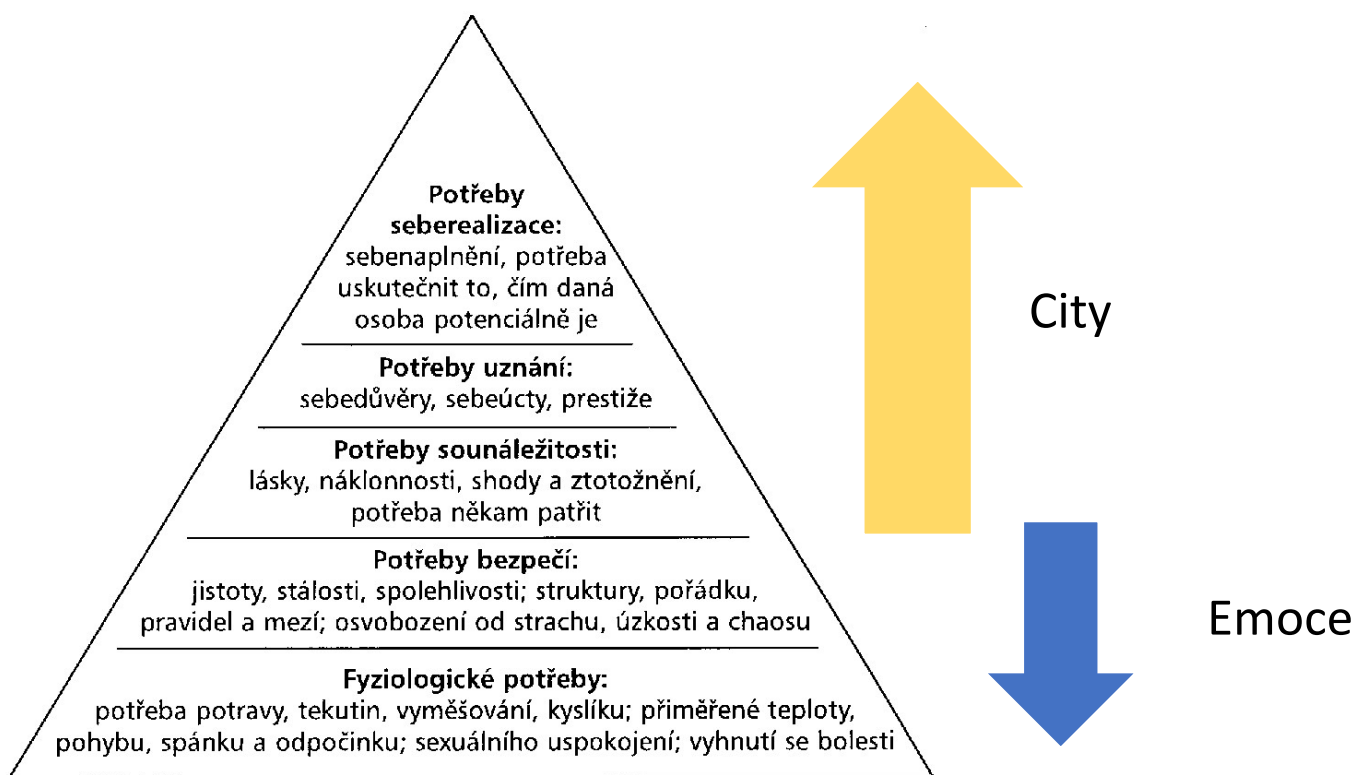
„Emoční inteligence je charakterizována jako inteligence s interpersonálními a intrapersonálními komponentami.“ (Schulze, Roberts, 2007, s. 133)

Sama definici emoční inteligence chápu jako rozvinuté schopnosti a dovednosti, které umožňují jedinci porozumět emocím ve svém nitru a patřičně je zvládat, a schopnosti, které jedinci napomáhají chápat emoce, které prožívají druzí a adekvátně na ně reagovat.

„Emocemi rozumíme psychický stav, který vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k někomu nebo něčemu.“ (Zelinová, 2007, s. 40)

Emoce bývají obecně brány jako nižší city – odvíjí se tedy spíše od základních potřeb jedince a od potřeb bezpečí. Zatímco za „city“ jsou považovány vyšší city, zpravidla navázané na potřeby na vyšších stupních Maslowovy pyramidy.

„City jsou připisovány pouze lidským bytostem a vznikají procesem socializace. Tyto vyšší city mohou být doprovodem etického (např. cit pro spravedlnost), estetického (např. smysl pro krásu) a sociálního (např. vlastenectví) zaměření a jednání.“ (Malá, 2002, s. 96)



Obrázek 1: Maslowova pyramida lidských potřeb. Dostupné z: https://miro.medium.com/max/2048/0*y7Co2QR_XW9LPijN.

Za základní emoce považuje dnešní západní civilizace následující:

- Hněv
- Smutek
- Radost
- Láska
- Překvapení
- Odpor
- Hanba

Z Maslowovy pyramidy můžeme vyčíst, že emoce se vztahují k naprosto základním a biologicky daným potřebám. Logickým vyústěním tohoto faktu je, že „reakce na emočním podkladě jsou mnohem rychlejší než reakce na základě rozumovém“ (Zelinová 2007 s. 41), což je evolučně podmíněno (emoční „myšlení“ se vztahuje k sebezáchovným potřebám, pokud bychom měli čekat na kognitivní myšlení, mohlo by už být pozdě). Do emočních reakcí tedy vstupuje rozumová složka až se zpožděním, pokud vůbec.

1.2 Vznik pojmu emoční inteligence a jeho pojetí

Snahu definovat a měřit inteligenci má lidstvo již poměrně dlouhou dobu. S pojmem inteligence se setkáváme již alespoň od 14. století.

„Mezi autory, kteří se zasloužili o první známější definice tohoto pojmu patří například Ebbinghaus či Wundt. Postupně narůstala i snaha měřit inteligenci pomocí různých testů – Galon, Binet, Weschler.“ (Fleischmann, 2014, s. 9)

V současnosti se můžeme setkat například s testy WAIS nebo WISC, které měří inteligenční kvocient jedince.

Ve druhé polovině 20. století však vzrůstá tendence specifikovat jednotlivé složky či dokonce druhy inteligence. Dnes se již běžně setkáváme s Gardnerovým modelem mnohočetné inteligence (1983). Tedy i tradiční pojetí pouze jednoho druhu inteligence bylo transformováno. Gardner ve své teorii mnohočetné inteligence uvádí alespoň 8 „druhů“ inteligence (později byly přidány další), přičemž každý jedinec v různé míře vyniká v různých druzích inteligence.

V roce 2001 přichází americký psycholog Robert J. Sternberg s triarchickou teorií inteligence, kam již právě mimo jiné zahrnul i emoční inteligenci. Sternbergův model inteligence se skládá ze tří složek. Mezi ně řadí: analytickou inteligenci – jako druh inteligence, který se uplatňuje především při řešení problémů, se kterými se jedinec již v minulosti setkal; kreativní inteligence – tento druh inteligence je využíván především v situacích, kdy jedinec hledá originální řešení nového problému a je úzce spjat s kreativitou; praktickou inteligenci – ta se uplatňuje hlavně v problémech každodenního života a řešení problémů sociálního charakteru. Praktická inteligence v sobě tedy zahrnuje hned několik složek emoční inteligence a je s ní provázána.

„Pojem ‘emoční inteligence’ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující:

- Vcítění
- Vyjadřování a chápání pocitů
- Ovládání nálady
- Nezávislost
- Přizpůsobivost
- Oblíbenost
- Schopnost řešení mezilidských problémů
- Vytrvalost

- Přátelskost
- Laskavost
- Úcta“

(Shapiro, 1997, s. 14)

Tímto způsobem pojatá emoční inteligence je tedy poměrně komplexní schopností, skládajících se z velkého množství komponentů. Není ani vyloučeno, že se v průběhu času bude pojetí emoční inteligence měnit, a že budou některé komponenty přidávány nebo naopak vyškrtuty. Pro porovnání uvádím ještě další definice téhož pojmu, z nichž jsou některé aktuálnější.

Americký psycholog Daniel Goleman, jemuž se pojem „emoční inteligence“ vydáním knihy *Emotional Intelligence*, v roce 1995, podařilo dostat i do povědomí laické veřejnosti, ve své knize uvádí, že se emoční inteligence skládá z těchto pěti následujících složek, které na sebe vzájemně navazují a ovlivňují se:

- 1) „Znalost vlastních emocí: vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku, neboť uvědomování si svých citů je nezbytné pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie.
- 2) Zvládání emocí: je to schopnost nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, např. zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podráždění; je to schopnost vyvíjející se ze sebeuvědomování.
- 3) Schopnost sám sebe motivovat: je to snaha zapojovat city do našich snah tak, aby vedly k získávání vědění, k tvořivosti a k úspěšné činnosti vůbec, což je spojeno se schopností odkládat uspokojení, ale také s potlačováním zbrklosti a dalšími schopnostmi.
- 4) Vnímavost k emocím jiných lidí: tato schopnost bývá také označována jako empatie (vcítění). Rozvíjí se s rostoucím ‘emočním sebeuvědoměním’, umožňuje poznávat to, co si druzí přejí.
- 5) Umění mezilidských vztahů: jde vlastně o rozvíjení a uplatňování empatie, neboť uspokojivé mezilidské vztahy závisí do značné míry na tom, zda je člověk schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu své jednání.“

(Goleman, 1995, s. 11).

Z Golemanova pojetí emoční inteligence (ovšem i z pojetí Salovaye a Mayera) vyplývá, že emoční inteligence ovlivňuje kvalitu porozumění nejen sama sobě, ale i ostatním jedincům, čímž přímo koresponduje se schopností navazovat kvalitní a funkční vztahy a zapojovat se do společnosti.

Ačkoli by někdo mohl považovat IQ (intelligenční kvocient) a EQ (emoční kvocient) za dva druhy inteligence, které se svým charakterem příliš neliší, není tomu tak. Jedním z nejvýraznějších rozdílů je míra vrozených dispozic k vysoké inteligenci. Intelligenční kvocient je z jisté části geneticky podmíněn a z části se dá rozvíjet. Naopak u kvocientu emoční

inteligence nemusí hrát genetika výraznou roli. Je poměrně dobře ovlivnitelný výchovou a sociálním kontaktem s okolím.

Ve společnosti panují i některé mylné představy vztahující se k IQ a EQ. Část laické veřejnosti stále věří, že mezi IQ a EQ je nějaký daný vztah či úměrnost. Zatím nebylo prokázáno, že by jedno ovlivňovalo druhé. Můžeme se setkat s lidmi, s průměrnou či dokonce lehce podprůměrnou inteligencí, kteří však zřejmě mají vysoký EQ nebo naopak s lidmi, kteří vykazují vysoký IQ, avšak v podstatě postrádají emoční inteligenci, mají velké nedostatky v porozumění vlastním emocím či emocím blízkého okolí a potýkají se s problémy v navazování sociálních vztahů. Není však pravidlem, že by se mezi IQ a EQ muselo jednat o nepřímou úměrnost. Neobvyklým případem není ani jedinec, který dosahuje nadprůměrných hodnot jak na škále IQ a zároveň by jej jeho okolí nejspíše popsalo jako emočně inteligentního.

Zde se postupně dostáváme k otázce zda, jakým způsobem a jak úspěšně se dá kvocient emoční inteligence měřit. Relativně nedávno se u nás objevil diagnostický nástroj Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS). Poslední revize tohoto testu je z roku 2013 a částečně nahrazuje test WICS III. (Wechsler Intelligence Scale for Children, 3. revize, pro děti a mladistvé od 6 do 16 let), který je v dnešní rychle se měnící době, již zastaralý. Ovšem samotný test IDS hodnotí mnoho jiných složek inteligence, stejně jako hodnotí stupeň vývoje, na kterém se testované dítě nachází. Nelze tedy říci, že by v našich podmínkách v současné době byl diagnostický nástroj zaměřený výhradně (nebo alespoň z velké části) na zjištění dosažené úrovně emoční inteligence. I přes to, že zatím nemůžeme s velkou přesností určit míru emoční inteligence člověka, dokážeme často pouze na základě pozorování odhadnout, do jaké míry daný jedinec ovládá emoční vlastnosti.

1.3 Proč se emoční inteligencí zabývat a je vůbec možné ji rozvíjet?

V rámci dobře rozvinuté emoční inteligence je jedinec schopen porozumět vlastním emocím, které popřípadě zvládne vhodně usměrnit. Pokud tedy jedinec chápe své vlastní emoce a dokáže se v nich orientovat, může to představovat krok kupředu v boji jedince s určitými psychickými problémy.

Ačkoli se psychologie emocí začíná objevovat zhruba již před 50 lety, je nutno zmínit, že prožívání a emoce jsou v pedagogických disciplínách stále stavěny poněkud na okraj zájmu. A to i přes to, že právě emoce a prožívání mohou mít zásadní vliv (a to jak pozitivní, tak i samozřejmě negativní), na učení, dlouhodobé uchování znalostí a jejich následné uplatnění v praxi. Emoce dále přímo ovlivňují také například motivaci jedince k učení i k dalším činnostem.

Český psycholog Petr Třešňák pro týdeník Respekt uvádí, že: „...schopnost empatie nepatří mezi neměnné osobnostní rysy, jako třeba temperament, nýbrž jde o pružnou dovednost, která může vhodnou péčí buď silit, nebo naopak zakrnět. A to doslova – silně deprivované děti z ústavní péče mají skutečně tyhle sociální části mozku menší.“ (Třešňák, 9.-15.4.2018, s. 16) Na základě těchto informací můžeme usuzovat, že schopnost empatie a emoční inteligence lze dále rozvíjet ať již v dětském věku nebo později. Co se však týče efektivity, jeví se dětský věk jako ideální období, ve kterém u dětí prosociální chování, empatii a emoční inteligenci posilovat. Je však nutno zmínit, že základy těchto dovedností by dítě mělo získat již v rodině, převážně díky uspokojivé vazbě s vazební osobou.

1.3.1 Znalost vlastních emocí

Uvědomování si vlastních pocitů je prvním krokem na cestě k jejich regulaci, k sebeovládání. Jen stěží můžeme ovládat něco, čemu porozumět, nám činí obtíže. Pokud se jedinec na své emoce zaměří, je schopen vyzorovat, v jakých situacích se ta, která emoce objevuje, co ji zapříčinilo. Dokáže rovněž zaznamenat její nástup dříve, než jej celého ovládne. Domnívám se, je vhodné tuto schopnost u dětí pěstovat již od útlého věku. Základy procesu uvědomování si emocí spočívají v kvalitní vazbě mezi matkou (popřípadě jinou vazební osobou) a dítětem. Aniž bychom si toho byli vědomi, při kontaktu s novorozencem, kojencem či batoletem komunikujeme hlavně mimickými projevy. Novorozeněti, kojenci či batoleti, které ještě považuje sebe a matku za jednu bytost, tak matka pomáhá zrcadlit jeho vlastní emoce. Pokud se dítě směje, matka nevědomky zrcadlí dítěti jeho radostnou emoci. Jakmile se dítě

začne mračit, změní se i mimika jeho matky. Tímto způsobem pomáhá dítěti vazební osoba orientovat se v základních emocích. Pokud vazební osoba mimicky nereaguje, začne být pro dítě situace značně nepřehledná. Britský psycholog Edward Tronick několikrát provedl tzv. „Still Face Experiment“ (tedy experiment nehybného obličejce), při němž je matka dítěte požádána, aby na dítě krátkou dobu (zhruba 2 minuty) mimicky nereagovala. Dítě je zmateno, po krátké době začíná vzdorovat a upozorňuje na sebe pláčem. (Still Face Experiment: Dr. Edward Tronick - YouTube. 2007)

U dětí předškolního věku je vhodné si základní emoce nejprve představit a pojmenovat (je dobré začít například pouze se dvěma až třemi nejvýraznějšími a nejčastějšími emocemi – často: smutek, strach, radost – a postupně přidávat další). Čím více způsobů dětem nabídneme k co možná nepřehlednější ilustraci emocí, tím lépe. Kromě verbálního popisu by neměly chybět ani obrázky či videonahrávky znázorňující vybrané emoce. Ještě aktivněji se však dítě do procesu učení zapojí přímou interakcí. Děti tedy mohou emoce předvádět, ať už mimicky, pomocí dramatické scénky či dalšími způsoby.

Pro děti v předškolním věku je velice důležitý i názorný příklad v adekvátní (viz Komenského zásada názornosti), proto může dospělá osoba (rodič, učitel MŠ) jít příkladem a pojmenovávat své emoce, např.: „Ted’ se jsem smutná, protože se mi rozbil oblíbený hrníček.“ V každé případě by si emoce prožívaná a pojmenovaná měla odpovídat, ambivalentní chování děti jenom mate. Děti, které rodiče informují o svých emocích, nejenže vidí, že je prožívání emocí zcela běžným jevem, ale tato informace jim i pomůže vysvětlit si chování rodiče, které v daný moment může být odlišné od běžného stavu, na který jsou zvyklé.

Naopak neschopnost orientovat se ve svých pocitech přináší zmatek a nejistotu, v pozdějším věku se dokonce může stát zdrojem psychických problémů.

1.3.2 Zvládání emocí

Z předchozí schopnosti orientovat se ve vlastních pocitech dále plyne schopnost své emoce ovládat. Člověk, který si je schopen uvědomit vlastní emoci postupně zjišťuje, jakým způsobem ji ovládnout nebo se s ní vyrovnat. Děti by měly být vedeny k tomu, že prožívat emoci je normální, zároveň bychom od nich však měli požadovat, aby se pokoušely své emoce přiměřeným (a jejich věku odpovídajícím) způsobem ovládat. Zároveň je dobré dětem vysvětlit, že zadržování emocí nemá valný význam, že je tedy lepší dát emoci průchod (avšak společensky přijatelným způsobem). Děti předškolního věku bychom měli na emoci upozornit (pokud si jí samy nevšimnou) a nabídnout jim způsob, jakým své emoce zvládnout např.: „Aničko, vidím, že jsi asi trochu smutná. Chceš jít ke mně a povědět mi, proč to tak je? Nebo myslíš, že ti pomůže pohlázení? Nebo se chceš trochu vyplakat? To dělají i dospělí.“ V mateřských školách dnes již nebývá výjimkou, že součástí prostoru třídy je i koutek, kam se dítě může schovat před ostatními, pokud se zrovna nachází v situaci, kdy se pokouší s nějakou emoci vyrovnat. Poskytnutím soukromí dítěti v takové situaci zvýšíme pravděpodobnost úspěšného zvládnutí emoce, kterou dítě aktuálně prožívá. Pokud se dítě například stydí za pláč, využije tohoto koutku k zamáčknutí několika slz a zklidnění se.

Postupně jak rodič/učitel, tak i dítě zjistí, jaké formy uklidnění konkrétní dítě preferuje a oběma stranám se s emocemi bude snáze pracovat.

Jedinec, který v obstojné míře zvládne ovládat své emoce je mnohem lépe vybaven pro další život, ve kterém pravděpodobně čas od času bude muset čelit zklamání, stresu, občasnému neúspěchu atd.

Naopak jedinec bez dobré schopnosti ovládat své emoce bude mít zřejmě nižší frustrační toleranci, bude pro něj obtížnější se od některých emocí po určitém čase odtrhnout nebo bude prožívat pocity stísněnosti, právě na základě nepochopení svých pocitů či neschopnosti je zvládnout.

1.3.3 Schopnost sám sebe motivovat

I schopnost sám sebe motivovat ve své podstatě vychází z úspěšného zvládnutí vlastních emocí. Jedinec, který dokáže sám sebe motivovat ví, jak si poradit i s neúspěchem a nevzdává své snažení při prvních problémech. Dokáže tedy vhodným způsobem zvládnout rozhořčenost (podtyp hněvu) a sklíčenost (podtyp smutku), nenechat se jimi ovládnout a pokračovat dál v úkolu či práci i přes dílčí neúspěch.

Lidé, kteří mají schopnost samy sebe motivovat bývají zpravidla houževnatější a produktivnější.

1.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí

Tato schopnost, jinak nazývaná empatie, pomáhá jedincům vcítit se do emocí druhých lidí. Empatický člověk dokáže porozumět, co jiný člověk prožívá. Tato schopnost obecně pomáhá při navazování kvalitních sociálních vztahů a v začleňování se do společnosti. Dalo by se i říci, že vyšší míra empatie je i předpokladem pro výkon některých profesí, kde je běžný kontakt s lidmi.

Je pravděpodobné, že se vrozená míra schopnosti empatie (tedy vcítění se do emocí druhé osoby) individuálně liší. Psychologové M. Radke-Yarrow a C. Zahn-Waxler uvádějí, “ že při výzkumu batolat reagovala některá na zármutek druhých vyjádřením empatických pocitů a přímými pokusy pomoci jim, zatím co jiná se jen dívala a vyjadřovala spíš zvědavost než zájem. A třetí skupina vykazovala negativní reakci na bolest jiného dítěte – některá se odtahovala od těch, která plakala, a jiná dokonce nadávala plačícímu dítěti nebo ho přímo uhodila,“ (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, 1990).

1.3.5 Umění mezilidských vztahů

Pokud dokážeme rozpoznat emoci i druhého, jsme na úspěšné cestě k ovládnutí umění mezilidských vztahů. Jedinec s touto schopností nejenže vnímá emoce jiných lidí, ale dokáže tomu odpovídajícím způsobem přizpůsobit vlastní chování a jednání či případně nabídnout pomoc.

Je však důležité zmínit, že se cizí emoci nenechává zaplavit. Často jen stačí dát druhému najevo, že jsme jeho emoce zaregistrovali. Právě v případech dětí batolecího či předškolního věku často narážíme na ne zcela správnou či přímo nežádoucí reakci rodičů či učitelů v mateřské škole. Pro názornost uvádím tabulku s několika příklady běžně používaných vět s návrhem, čím by je bylo vhodné doplnit.

Tabulka č. 1: Tabulka adekvátních a neadekvátních reakcí na situace

Situace	Nevhodná reakce dospělého	Adekvátní reakce dospělého
Hanička přichází s mírně zničenou hračkou a začíná natahovat.	„Hani, prosím tě nebreč, vždyť to nic není.“	„Vidím, že jsi smutná, Hani. Ukaž mi tu hračku, podíváme se, jestli by s tím šlo něco dělat.“
Toník prohrál ve hře s kamarádem a vzteká se.	„No takové vzteklouny tady ve školce nechceme!“	„Toníku, vím, že není snadné poprat se s prohrou. Všichni se to postupně učíme, i mě to dá někdy zabrat.“
Průvan zabouchl dveře a Aleš se velice polekal, učitelka vidí, že začal reagovat podrážděně.	„Takový veliký kluk a lekl se průvanu?!“	„Jejda děti, to nám tady ale průvan vyrobil rámus, vidíte. Taky jste se lekli?“

První z reakcí dospělého je nevhodná či přímo nežádoucí z různých důvodů. Pokud se ale zaměříme na to, co mají adekvátní reakce společného najdeme následující složky:

- dospělá osoba dává dítěti najevo, že chápe jeho emoci,
- dospělá osoba dítě utvrzuje v tom, že jeho emoce nejsou brány na lehkou váhu a nikterak je nezmenšuje.

1.3.6 Schopnost mentalizace

Tato schopnost v sobě zahrnuje několik dříve popsanych schopností. Jedná se o dovednost rozpoznat a pomocí rozumu určit emoce či jejich původ jak u sebe, tak i u ostatních. Fonagy (2001) mentalizaci popisuje jako „schopnost porozumět a správně přiřazovat duševní stavy (myšlenky, záměry, emoční stavy, pocity, přesvědčení, touhy, přání, cíle a podobně) sobě a těm druhým.“ (in Syslová a kol., 2009, s. 204)

Tímto způsobem dokáží lidé pochopit motivy nebo způsob jednání ostatních. Tato schopnost často pomáhá k tomu, aby si lidé nevztahovali jednání druhého přímo ke své osobě, čímž také vzrůstá frustrační tolerance jedince, který tuto schopnost ovládá.

2 Dítě předškolního věku

2.1 Vymezení předškolního věku

Předškolní věk je charakterizován jako období věku dítěte od 3. roku zpravidla do 6. let. Konec předškolního období dítěte je však definován nejen příslušným věkem, ale především nástupem do první třídy povinné školní docházky. V předškolním období dítě většinou navštěvuje mateřskou školu. Poslední rok docházky do MŠ (mateřské školy) před nástupem do základního vzdělávání (tedy školní rok po dovršení 5. roku dítěte) je povinný. Tato povinnost byla zavedena od školního roku 2017/2018. „Novelou školského zákona (č. 561-2004Sb.) vydanou pod číslem 178-2016 Sb. se s účinností od 1.9.2017 zavádí povinné předškolní vzdělávání, do kterého nastoupí děti poprvé od 1.9. 2017. Rodičům vzniká povinnost přihlásit dítě k zápisu do MŠ, dosáhne-li do 1. 9. pěti let.“ (MŠMT ČR)

2.2 Psychický vývoj dítěte v předškolním období

Dítě již od konce batolecího období začíná chápat, že je samostatným jedincem, že s matkou netvoří dohromady jednu bytost. Poznává se v zrcadle či na videích a rovněž o sobě přestává mluvit ve 3. osobě (nastupuje období tzv. jáství). Namísto vět typu: „Anička papá.“ začíná užívat osobní zájmeno v první osobě jednotného čísla, tedy: „Já papám.“ Počátek předškolního období je spjat i s obdobím prvního vzdoru, což je jeden z prvních pokusů osamostatnit se a vyhranit se nejčastěji vůči matce nebo jiné osobě. Tyto snahy vycházejí od samotného dítěte a jsou naprosto přirozené. Pokud rodiče vedou dítě k samostatnosti, která by však měla být přiměřená jeho věku, má tento faktor na socializaci dítěte pozitivní vliv.

Dalšími charakteristickými znaky pro předškolní období je již určitá míra odpoutání se od rodiny (tedy od prvního sociálního prostředí, ve kterém ve většině normálních případů dítě doposud trávilo čas). To souvisí hlavně s výše zmíněným nástupem do mateřské školy, kde se dítě učí prosadit ve skupině vrstevníků, utváří si nové sociální vazby (sekundární socializační prostředí). Dítě také přijímá nové sociální role, které přicházejí s novým prostředím a učí se pravidlům, která pro dítě stanovuje mateřská škola. Tato pravidla automatizuje a postupem času je i zvnitřňuje.

2.3 Prosociální chování a empatie dítěte

Co se však týče sociálního a emocionálního vývoje, bývá dítě na počátku předškolního období zpravidla ještě úzce zaměřeno především na vlastní osobu, s věkem by tato egocentričnost měla postupně ustupovat. Děti se samozřejmě již od útlého věku emocionálně projevují, postupně si začínají uvědomovat emoční projevy ostatních (zejména svých vrstevníků). Na tyto projevy určitým způsobem reagují a zde již nastupuje úloha společnosti (tedy v případě předškolního dítěte buď rodina či právě mateřská škola), která vymezuje přijatelné a nepřijatelné reakce na emoční projev jiného dítěte. Nepřijatelné reakce se snaží korigovat. „V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb.“ (Vágnerová, 2012, s. 88)

Prosociální chování je však podmíněno několika faktory. Zcela základním předpokladem k rozvoji prosociálního chování je pocit bezpečí a jistoty. Pouze za předpokladu, že prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje, uspokojuje tyto zcela základní potřeby, může se dítě žádoucím způsobem prosociálně projevovat. Jak popisuje již Ericson či Kohlberg, způsob, jakým rodiče (hlavně tedy matka či jiná vazební osoba) reagují na potřeby dítěte předurčuje charakter prosociálních postojů dítěte. Dítě, jehož potřeby jsou naplňovány včas a v dostatečné míře, získává důvěru k vazební osobě. Tato důvěra se později přenáší i na postoj dítěte k okolnímu světu. Avšak naplnění této potřeby není jediným faktorem, který v prosociálním chování hraje roli. Dalším předpokladem je dostatečná úroveň kognitivních schopností. Nejen u předškolních dětí se můžeme setkat s jistými projevy empatie, psychologové Radke-Yarrow a Zahn-Waxler popisují počátky empatie již u některých batolat (některá batolata reagovala na pláč jiného batolete empaticky, jiná si jej nevšímala nebo se k pláči naopak přidala a poslední skupina dokonce reagovala agresivně vůči plačícímu dítěti). Schopnost rozdílné míry empatie u batolat si můžeme vysvětlit dvěma způsoby. Prvním z nich je předpoklad, že se děti rodí s určitou mírou empatie, která je u každého jedince jiná. Druhou možností je schopnost dětí již v batolecím věku empatické a prosociální chování odpozorovat ze svého nejbližšího okolí (rodiče dítěte, sourozenci apod.) a napodobit jej. Sama bych se přikláněla k druhé možnosti. Děti se v batolecím a dále i v předškolním věku učí velké množství různorodých dovedností právě prostřednictvím napodoby blízké osoby. Tedy i způsob chování se k ostatním dětem,

s jakým dítě přichází do mateřské školy, je s největší pravděpodobností i převládajícím způsobem chování se ke členům rodiny v zázemí, ze kterého dítě přichází. Je tedy jisté, že i vzory v rodině dítěte hrají v prosociálním chování samotného dítěte důležitou roli.

Kolem třetího roku začínají děti navazovat první dětská přátelství. I přes to, že většinou tato přátelství netrvají příliš dlouhou dobu, jsou ze socializačního a emočního pohledu velice důležitá. Dítě získává novou sociální roli, učí se tedy, jaké je to být něčím kamarádem. A zároveň co s sebou přináší mít kamaráda. Ačkoli první dětská přátelství mohou ještě často vznikat na základě osobního prospěchu (například dítě A by si chtělo půjčovat hračky dítěte B, začne si jej tedy předcházet nebo se s ním přátelit za účelem půjčení hračky), můžeme se již setkat i s přátelstvími na základě sympatií k druhému. „Děti samy charakterizují své kamarády jako někoho, koho mají rády.“ (Slaměník, 2011, s. 73)

2.4 Emoční vývoj v předškolním období

V předchozím, batolecím, období se setkáváme s poměrně nestabilními emočními projevy. Ty ještě bývají u batolat velice prudké, avšak mají relativně krátký charakter. Naopak děti v předškolním období jsou v emočních projevech ve srovnání s batolaty stabilnější. Emoční projevy předškolních dětí jsou méně bouřlivé. Charakteristické pro psychicky zdravé děti předškolního věku je pozitivní ladění, které převažuje ve většině situací. Děti jsou zpravidla otevřené novým zážitkům, zkoušení nových věcí či seznamování se s vrstevníky.

„Nejčastější z emocí, které děti předškolního věku prožívají jsou radost, hněv, vztek, nepřátelství, strach, úzkost, vina, stud, hrdost, závist, rozpaky apod.“ (Slaměník, 2011, s.19). Vlivem dětského egocentrismu samozřejmě nejvýrazněji prožívají emoce, které se přímo vztahují k jejich osobě.

Děti předškolního věku jsou do určité míry schopny své emoční projevy korigovat či tlumit. Poněvadž se však stále ještě učí, je však zcela normální a přirozené, pokud se jim to čas od času nepovede. Na vině může být také pro dítě nová, nestandardní situace, momentální psychické rozpoložení jedince, ale také aktuální zdravotní stav dítěte.

Další z charakteristik (nejen) emočního vývoje v předškolním věku je, že dítě má již většinou dostatečné kognitivní a jazykové schopnosti, aby svému okolí dokázalo (nejčastěji verbálně) sdělit, co se mu líbí a co naopak ne. Uvědomování si pozitivních a negativních vlivů (tedy co se mi líbí a co ne) úzce souvisí s uvědomováním si vlastního já. Následně děti v tomto

věku také začínají chápat, že co se líbí jim samotným, se nemusí nutně líbit jiným osobám (matce, učitelce v MŠ, vrstevníkům) a naopak. Tato dovednost je přímo provázána se schopností rozpoznat emoce u dalších lidí. „Ke konci předškolního věku je dítě schopné alespoň omezeně uvažovat z pohledu jiného člověka, a tudíž chápat i jeho potřeby,“ (Vágnerová, 2012, s. 89). Přirozeně, je pro děti lehčí rozpoznat takovou emoci, která je mimicky výrazná nebo ji doprovází charakteristický projev (pláč, smích, ad.). Pokud jsou tyto projevy v přiměřené míře, dokáže je dítě zaregistrovat a případně na ně adekvátně reagovat. Ovšem v případě, že je emoční projev příliš intenzivní, dítě si s ním nemusí vědět rady a není neobvyklou situací, že se touto emoci nechá rovněž strhnout – viz tzv. „řetězový pláč“. Předškolní dítě již nejen, že umí s ohledem na dosažený stupeň kognitivního a verbálního vývoje emoce pojmenovat, je často také schopno určit příčinu konkrétní emoce, pokud je dostatečně transparentní. „Předškolní dítě už je schopné popsat i příčiny emocí (např. dítě v mateřské škole vysvětluje smutek jiného dítěte, že pro něj ještě nepřišla matka, která už měla přijít).“ (Slaměník, 2011, s. 75)

2.5 Úloha MŠ v emočním a sociálním vývoji dítěte

Ačkoli emoční rozvoj dítěte probíhá primárně v rodině, mateřská škola, sloužící jako doplněk k rodinné výchově, by měla pozitivní vzorce nadále upevňovat i v druhotném socializačním prostředí. Přesto, že primárním socializačním prostředím bývá rodina dítěte, velice důležitá je v socializačním ohledu i mateřská škola. Ačkoli již v rodině probíhá socializace a dítě se učí určitým způsobem komunikovat a interagovat s dalšími členy domácnosti, nesetkává se zde ještě s početnější skupinou dětí podobného věku. Většina interakcí v rodině, z pohledu dítěte, je buď mezi rodičem (případně prarodičem) a dítětem či mezi dítětem a jeho sourozencem (či sourozenci). Pro většinu dětí je však mateřská škola skutečně prvním místem, kde se setkávají s větší skupinou svých vrstevníků, s nimiž tráví podstatnou část dne. Respektu k ostatním, stejně jako spolupráci se stále ještě učí a je přirozené, když občas chybují. S ustupujícím egoismem předškolních dětí a s rostoucími socializačními schopnostmi se prosociální chování dětí postupně zlepšuje.

Mateřská škola mimo jiné „plní funkci socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní nebo personalizační.“ (Šmelová 2006, s.119) Každá z těchto funkcí se dá uchopit i z hlediska rozvoje prosociálního chování a rozvoje emoční inteligence.

Cílem rozvoje emoční inteligence a prosociálního chování by rozhodně nemělo být nucení dětí k emočním projevům či jiným druhům svěřování se. Co však považují za klíčové je

poskytnout dětem dostatečné prostředky či schopnosti, aby jim, pokud o to stojí, nedělalo vyjádření emocí potíže. Esenciálním je vytvoření takového prostředí, ve kterém dítě nebude narážet na překážky ve vyjádření emocí a kde by se cítilo bezpečně. Ideálně by děti měly dostávat dostatečný prostor na vyjádření se, které může probíhat například formou ranního kruhu. Záleží pak na každém jedinci, zda se rozhodne tohoto prostoru využít či ne, děti by měly být podporovány, nikoli však nuceny. Nutnost snahy o vytvoření bezpečných psychosociálních podmínek zmiňuje i RVP PV (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Pro úplnost uvádím několik příkladů z RVP PV.

„Psychosociální podmínky jsou pro vzdělávání dětí plně vyhovující, jestliže:

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).
- Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).“

(RVP PV 2018, s. 32)

Abychom dítěti usnadnili vyjádření jeho emocí, měli bychom mu nabídnout různé prostředky, s jejichž pomocí toho může dosáhnout. Po vytvoření bezpečného prostředí je dalším prvkem schopnost základní emoce rozpoznávat. Tuto schopnost se děti učí již převážně v primárním socializačním prostředí (tedy rodině), avšak mateřská škola může pomoci tuto schopnost ještě upevnit. S rozpoznáváním emocí je pevně spjato i jejich pojmenovávání. Mezi další vhodné prostředky na úrovni mateřské školy bych tedy zcela jistě zahrнула dostatečnou slovní zásobu v této oblasti. Dítě by mělo být schopno, úměrně svému věku a individuálním schopnostem, pojmenovat základní emoce. Mateřská škola by měla děti podporovat ve společensky přijatelných verbálních či neverbálních vyjádřeních emocí. Rozhodně by za tyto projevy neměla dítě trestat.

Ačkoli je verbální způsob vyjádření emocí velice efektivní a pro učitele snad i nejsnazší, neměli bychom opomíjet ani další alternativní způsoby vyjádření emocí. Verbální vyjádření v některých situacích nemusí být pro dítě předškolního věku snadné, ať už je to způsobeno nižším stupněm verbální úrovně dítěte, úzkostnou povahou dítěte či jinými faktory. Je proto vhodné k vyjádření emocí nabídnout i alternativní prostředky, které děti mohou využít, pokud

jim verbální sdělení nevyhovuje. Vhodným způsobem může být například podání obrázku znázorňující emoci dospělé osobě či přilepení obrázku emoce na předem domluvené místo (např. na nástěnku vedle své fotografie). Množství dětí také znázorňuje své emoce graficky pomocí kresby (nejprve vznikne kresba, následně o ní již třeba dítě začne samo mluvit).

V dnešní době již existuje mnoho pomůcek či hraček, které děti s emocemi hravým způsobem seznamují. Tyto hračky nejen že dětem usnadňují porozumění emocí, ale také skýtají možnosti neverbálního vyjádření dítěte (dítě nemusí svou emoci vyjadřovat slovy, ale může využít zástupný prvek).

2.6 Diagnostika

Různé děti jsou do různé míry schopny rozpoznávat emoce u sebe či u jiných. Jsou děti, kterým rozpoznávání i poměrně komplikovaných emocí nedělá potíže a zároveň se setkáme i s dětmi, pro které je problém určit o jakou emoci se jedná i pokud jde o velmi transparentní případ. Neschopnost vnímat či rozpoznávat emoce nebo asociální chování však může indikovat i psychickou abnormalitu včetně poruchy autistického spektra. I proto je vhodné, aby učitel MŠ sledoval, jaký stupeň emoční inteligence a prosociálního chování dítě vykazuje či zda se v tomto ohledu příliš neliší od normy. Typickými projevy dítěte s poruchou autistického spektra, které může učitel zaznamenat v MŠ, jsou například problémy v kolektivu vrstevníků, neschopnost či neochota navázat přátelské vztahy ve skupině, nenavazování očního kontaktu a další. Pokud u učitelky MŠ vzbudí něco podezření měla by informovat rodiče. Avšak veškerá odborná diagnostika dítěte náleží dětským psychologům. Učitelka je v tomto ohledu jen člověkem, který může na neobvyklé chování dítěte upozornit rodiče.

3 Hra jako přirozený prostředek k učení emočním a sociálním dovednostem

3.1 Vymezení hry

Vzhledem k tomu, že se stále u některých autorů liší pohled na pohled na účel a samotnou náplň hry, nebylo zatím možné vytvořit jednotnou a obecně platnou definici hry, na které by se všichni odborníci shodli. Samotnou hru lze rovněž velmi těžko definovat, samotný pojem je velice široký a v různých druzích hry se promítají různé faktory. Co však lze uvést již poměrně snadno jsou vlastnosti a znaky hry, tedy to, co ji odlišuje od jiných lidských činností.

Znaky hry se zabývali mnozí pedagogové či psychologové a další odborníci. Tím postupně vytvořili přehled znaků hry. Základní znaky formuloval již Komenský, později začali další pedagogové přidávat další vlastnosti, jaké podle nich hra má nebo některé pouze přeformulovali. „Za součást každé hry považoval (Komenský) pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl, tj. duševní uvolnění. Dnes je mezi znaky a vlastnosti hry řazena spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role (Kořátková, 2005), smysluplnost, samoúčelnost, sepetí se skutečností (Opravilová, 2004), nejistota výsledků, řízení pravidly, vážnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatická a přítomnost (Neuman, 2014), svoboda hry, vyčleněnost, neproduktivnost, řádovost a fikanost (Caillois, 1998).“ (in Suchánková 2014, s. 10) Můžeme vidět, že někteří autoři vlastně potvrzují tvrzení svých kolegů. Některé ze znaků hry se objevují vícekrát u různých autorů. Za jeden z nejdůležitějších znaků hry považují fakt, že důležitým nebývá dosažený výsledek hry (pokud vůbec nějaký je), ale hlavně, a především samotný proces hry.

Samotná hra se samozřejmě liší i vzhledem k tomu, kdo ji hraje nebo pro koho je určena. Hra se mění s věkem dětí, které ji hrají. Jinou povahu bude mít hra batolete a jinou naopak hra dětí mladšího školního věku. Vzhledem k zaměření mé bakalářské práce se budu blíže věnovat pouze hře dětí předškolního věku.

Dále rozlišujeme hru na základě míry, s jakou je organizována dospělou osobou (nejčastěji učitelem MŠ). Hry, které jsou organizovány samotnými dětmi nazýváme hrami spontánními. Samotné děti rozhodují o veškerých složkách hry (tedy o námětu, délce trvání, případně o použití hraček či o tom, kdo se do dané hry smí zapojit ad.), učitel do hry se svými

nápady nevstupuje. I motivace ke hře vychází od dětí. Dalším stupněm, kdy je již míra vedení o něco vyšší, jsou hry navozené. Jak již název tohoto druhu her napovídá, učitel hru navozuje (tedy motivuje děti k určité hře), kterou jim nabízí. Hry, do kterých učitel MŠ již zasahuje, nazýváme hry vedené. Ačkoli je samozřejmě mnoho způsobů, jakými může učitel do hry zasáhnout (může pouze upravit či stanovit pravidla, stejně jako do hry přidávat nové náměty...). „Vedené hry bývají častěji v praxi označovány jako hry řízené či didaktické, edukační.“ (Suchánková, 2014, s. 52) A právě didaktickou hru volím v praktické části jako výchozí metodu.

3.2 Hra dětí předškolního věku

Samotný předškolní věk je někdy označován za věk hry. V tomto období dochází k velkému rozkvětu hry po různých stránkách. Hlavní náplní dne dítěte předškolního věku by měla být právě hra. Tato přirozená aktivita umožňuje dětem rozvíjet se po mnoha stránkách, procvičovat již nabitě znalosti či dovednosti či se prosadit v kolektivu vrstevníků. Hra dětí předškolního věku je specifická hned v několika ohledech. Právě pro tuto věkovou skupinu je typická symbolická hra – tedy hra, při níž dítě využívá určitý předmět jako náhradu za jiný předmět nebo dokonce za živou bytost (nemusí to být ani na základě podobnosti). Dítě si například stoupne na kuličky na věšení prádla a hraje si že „bruslí“. Později jsou dokonce děti schopny tyto předměty ze svých her vynechat a nahrazují je jen představami (dítě například umývá zcela imaginární auto).

Dále se v tomto věku děti často věnují námětové hře. Při hře většinou děti využívají dobře známých námětů z blízkého okolí (hry na rodinu, na ordinaci, na obchod). Náměty těchto her se mohou individuálně lišit. Dítě volí jako námět hry situaci, která je pro něj běžná, není proto neobvyklé, že imituje některé charakteristické znaky ze zaměstnání svých rodičů. Dítě, jehož matka je učitelkou si může s oblibou hrát na opravování písemek, protože se s tímto jevem setkává doma poměrně běžně. Naopak dítě, které tráví hodně času u doktora si může i tento námět přinést do hry.

Narozdíl od batolecího období, kde převažuje paralelní hra, se v předškolním období více rozvíjí hra sociální. „Děti postupně sdílejí jak společný prostor a čas, tak si vytyčují jeden společný tvůrčí herní záměr.“ (Matějček, 2005, s.22)

Mezistupněm mezi paralelní a společnou hrou je typ hry, kdy děti sdílejí například námět hry a prostor, ale ještě si role ve hře nerozdělují a nekooperují spolu a nedochází k interakcím mezi dětmi. To se může projevat například tím, že si hned několik dětí najednou

hraje na lékaře (ošetřujícího plyšová zvířátka), všechny děti si hrají zároveň, ve stejném prostoru, i motiv hry je stejný, avšak nejedná se o společnou hru, poněvadž spolu děti žádným způsobem nekomunikují, ale stále si hrají tzv. „vedle sebe“. Po tomto mezistupni již následuje fáze společné hry, při které dochází při hře mezi dětmi k přerozdělování rolí, ke komunikaci, kooperaci a interakci.

Dítě se pomocí hry rozvíjí všestranně, tedy takovým způsobem, který je pro dítě nejpřirozenější a neoptimálnější. „Hra a kontakt s realitou dítěti umožňuje získává nové poznatky, zkušenosti, poznávat sebe, řešit různé problémové situace.“ (Šmelová, 2018, s.32)

Ve hře si dítě zpracovává prožitky, ke kterým se ještě potřebuje vrátit, působí tedy pozitivně na jeho psychiku. Hra má tedy i nenahraditelný terapeutický účinek. Kromě dobře známých složek rozvoje jako je jemná a hrubá motorika, řeč a komunikace, schopnost sebeobsluhy, myšlení či zrakového a sluchového vnímání rozvíjí hra i sociální dovednosti a emoce.

3.3 Hra jako prostředek učení emoční a sociální inteligence

„Hra je pro dítě silnou motivací, která vede k zapojení dítěte do činnosti, aktivitě, řešení zadaného úkolu,“ (Šmelová, 2018, s. 132). Při hře musí děti často spolupracovat s ostatními, učí se podělit o hračky, rozvíjí se jejich kompetence k řešení problémů. Za klíčové můžeme považovat skupinové hry, při nichž se děti učí nejen prosadit se v kolektivu, ale rovněž jsou vedeny k respektování ostatních dětí, což je předpokladem úspěšné kooperace mezi dětmi.

Většina her má určitá pravidla, která by měla být dodržována, díky nim se děti učí smyslu pro spravedlnost, má tedy i jasný výchovný charakter. A podílí se na vývoji dítěte po stránce morální. Děti postupně samy upozorňují na nevhodné chování či na chování, které je přímo proti pravidlům.

Díky hrám děti také poznávají, kde jsou hranice jejich schopností, co ještě zvládnou samy a na co už nestačí. Dokáží tedy do jisté míry zhodnotit své schopnosti, později i slovně. Tento odhad vlastních schopností získává s věkem na přesnosti a má značný vliv na sebehodnocení a sebepojetí dítěte.

K učení a posilování prosociálního chování a emoční inteligence lze volit didaktické hry stejně jako metody situační. Je však vždy nutné, aby učitel znal cíl, k němuž směřuje (viz Komenského zásada cílevědomosti) a dle tohoto cíle volil prostředky. I situační metody mohou poskytnout vhodný základ k uvedení problematiky jednotlivých emocí a prosociálního chování. Situační metoda spočívá v hledání postupů vedoucích k vyřešení dětem předloženého

problémového případu na základě již získaných dovedností, vědomostí či hodnot. Situace, jaké dětem předkládáme by však měly odpovídat jejich věku a schopnostem. Tímto způsobem můžeme dětem přiblížit například jednotlivá pravidla her, žádané či naopak nežádané chování a další.

4 Ukotvení problematiky v kurikulárních dokumentech (RVP PV)

4.1 Rozvoj emoční inteligence jako součást RVP PV

Předškolní vzdělávání je v současné době zaměřeno na rozvoj celé osobnosti dítěte, opírá se o hodnoty a zásady humanistické výchovy a výchova by měla působit na děti komplexně, tedy rozvíjet je po všech stránkách. Učitelé v mateřských školách by tedy měli věnovat stejnou pozornost rozvoji dítěte jak po stránce kognitivní, pohybové, tak právě i po emoční a socializační stránce.

Ačkoli se ještě poměrně často setkáváme s názorem, že české školství se stále ještě nezaměřuje na emoční rozvoj dětí, žáků a studentů v uspokojivé míře, lze v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání najít očekávané výstupy a nabídku vzdělávacích činností vztahující se k rozvoji osobnosti jedince po stránce emoční a socializační. S rozvojem emoční inteligence zřejmě nejvíce koresponduje vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, v největší míře potom podoblast Sebepojetí, city a vůle. Ovšem rozhodně se nejedná o jedinou oblast RVP PV, která emoce a další s nimi úzce spjatá témata či dovednosti zmiňuje. Další takovou oblastí je Dítě a ten druhý, ve které najdeme množství ať už vzdělávacích cílů a k nim vztažených očekávaných výstupů týkajících se emočních a sociálních schopností. Pro znázornění konkrétních případů uvádím následující body z RVP PV (úplné znění k lednu 2018).

„Dítě a jeho psychika (Sebepojetí, city, vůle) - Dílčí vzdělávací cíle:

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)
- rozvoj schopnosti sebeovládání
- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání

Dítě a jeho psychika (Sebepojetí, city, vůle) - Očekávané výstupy:

- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování
- přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
- prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.)
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem
- zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

Dítě a ten druhý – Dílčí vzdělávací cíle

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahu dítěte k druhým lidem

Dítě a ten druhý – Očekávané výstupy

- dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla
- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství“

(RVP PV, s. 21-23, leden 2018)

Záměrně samozřejmě neuvádím veškeré příklady z RVP PV všech dílčích vzdělávacích cílů či očekávaných výstupů s tímto tématem spojených. Je nasnadě, že i v dalších oblastech (například Dítě a společnost a další) se některé body vztahují buď k rozvíjení emoční inteligence nebo prosociálního chování. Z očekávaných výstupů získáváme informace, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Ačkoli samozřejmě není nezbytné, aby dítě všechny očekávané výstupy zvládalo, slouží jako ideální příklad, ke kterému by se učitel měl pokoušet děti dovést (vše však v rámci individuálních možností každého z dětí).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Praktická část

V rámci praktické části jsem si vymezila cíl předložit soubor návrhů metodického materiálu rozvíjejícího emoční inteligenci. Nosnou metodou je didaktická hra, objevuje se i situační metoda. Ty mají za úkol dětem předškolního věku vhodně přiblížit problematiku emocí či prosociálního chování. Hlavní cíl navrženého metodického materiálu je ujistit děti o validitě jejich emocí a nabídnout jim prostředky k vyjádření emočního stavu.

Navržené hry byly rovněž aplikovány v praxi, tak abych zjistila, zda jsou skutečně pro děti předškolního věku přínosné a s nimi realizovatelné. Některé didaktické hry jsem ověřovala v rámci akčního výzkumu pregramotnosti v MŠ. Akční výzkum byl realizován v letním semestru akademického roku 2018/2019. Výzkum byl zaměřen na schopnost předškolních dětí rozpoznat a pojmenovat základní emoce a následně reprodukovat jednoduchou mimiku s nimi spojenou. Jiné didaktické hry jsem realizovala v rámci souvislé praxe v MŠ v letním semestru akademického roku 2019/2020. Každý jednotlivý návrh didaktické hry je přehledně rozdělen na dvě části. První část obsahuje základní informace o hře, tedy doporučený věk dětí, pro něž je aktivita určena, organizace hry, pomůcky, pokud jsou nějaké k provedení hry zapotřebí a samozřejmě motivaci ke hře. Ve druhé části popisují realizaci didaktické hry v praxi, vzdělávací činnost evaluuji, případně připojuji poznatky a doporučení pro možnou opakovanou realizaci aktivity. Vzhledem k tomu, že jsem didaktické hry prakticovala v různých předškolních zařízeních, uvádím u každé didaktické aktivity výzkumný vzorek, který se přirozeně u každé aktivity mění.

Hry a aktivity mohou být realizovány v rámci jednoho či dvou týdnů, pokud se budeme tématu věnovat intenzivně. Nebo se naopak dají zařazovat poměrně samostatně, pouze jako upevnění a prohloubení emočních a prosociálních schopností. Sama preferuji variantu zařazování jednotlivých didaktických her v menší míře a delším časovém horizontu. Domnívám se, že dlouhodobější a trvalejší působení bude účinnější.

Hry, činnosti a aktivity jsem se rozhodla volit tak, aby se od sebe lišily. Některé z her, které zde uvádím tak vedle emoční inteligence a prosociálního chování rozvíjí hrubou motoriku nebo jemnou motoriku. Jiné hry zase sekundárně rozvíjí paměť nebo vyjadřovací schopnosti. Povaha jednotlivých her se proto také liší. V portfoliu se nachází jak hry pohybové, tak i klasické společenské hry, tvořivé činnosti a další. Děti se tímto způsobem nerozvíjí pouze po jedné stránce, ale upevňují i další rozličné schopnosti a dovednosti.

Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo předložit soubor návrhů metodického materiálu vhodného pro děti předškolního věku, a následně jej ověřit v praxi.

Dílčí cíle praktické části

Z výše uvedeného hlavního cíle vyplývají následující dílčí cíle:

- Analyzovat emoční a sociální schopnosti dětí v MŠ především pomocí metody pozorování či konzultace s pedagogickým personálem.
- Realizovat didaktické hry, které by měly rozvíjet emoční a sociální schopnosti, v mateřské škole s dětmi předškolního věku.
- Evaluovat a doplnit o věcné připomínky provedenou didaktickou hru.

5.1 Průběh sběru podkladů z realizace didaktických her v praxi

Realizace ověření didaktických her v praxi probíhala převážně ve dvou vlnách. První období realizace didaktických her bylo od března 2019 do června téhož roku. Jednalo se o didaktické hry realizované v rámci akčního výzkumu emoční pregramotnosti u dětí předškolního věku. Druhé období sběru podkladů z realizace didaktických her v praxi probíhalo od začátku února 2020 do poloviny března téhož roku. Didaktické hry byly realizovány v rámci souvislé praxe v MŠ.

Samotné realizaci didaktických her předcházelo pozorování dané třídy MŠ a následná konzultace aktivity s pedagogickým personálem. Po realizaci každé z didaktických her byla realizována evaluační činnost.

5.2 Výzkumný vzorek

Věk dětí, se kterými jsem didaktickou činnost realizovala a ověřovala tak možnosti užívat ji dále v praxi, se pohyboval od tří do sedmi let. Pracovala jsem především s dětmi ze dvou tříd různých mateřských škol. Jedna ze tříd byla třída předškolních dětí ve věku mezi 5-7 lety. Jednalo se tedy o třídu homogenní. V dalších případech jsem aktivity realizovala v heterogenní třídou, věk dětí se ta pohyboval od tří do šesti let.

Dvě didaktické hry byly realizovány v jiných prostředích. Jednalo se o mateřskou školu v Norském království (používá se označení „barnehage“), kde se věk dětí pohyboval od tří let do šesti, odpovídá tak heterogenní třídě české MŠ. Druhá z aktivit nerealizovaných v klasické české mateřské škole byla provedena v rámci kroužku pro výuku anglického jazyka, věk dětí navštěvujících zmíněný kroužek je 5-7 let.

6 Návrh metodického materiálu rozvíjejícího emoční inteligenci dětí předškolního věku

6.1 Název hry: Překážková dráha poslepu

Doporučený věk dětí: 5-6 let

Organizace hry: skupinová

Pomůcky: molitanové bloky, šátky přes oči,

Motivace: K navození hry můžeme využít krátký příběh „O začarovaném lese“.

O začarovaném lese

Jednoho dne se v lesíku usadila ježibaba, a jak už to tak bývá, hned začala čarovat. Vůbec se jí nelíbilo Sluníčko, které ji šimralo na bradavici na jejím velkém křivém nose. Zamumlala pár zaříkávadél a v lesíku přestalo svítit Slunce. Všude byla tma a nebohá lesní zvířátka vůbec nic neviděla a nemohla chodit po lese. Naštěstí ale v lese žijí i noční zvířata, které i ve tmě vidí. A právě lesní zvířátka pomohla všem ostatním dojít bezpečně až na konec lesa. Odtamtud zavolali na Sluníčko a poprosili jej, zda by jim s ježibabou nepomohlo. Sluníčko napřelo všechnu svou sílu a svými paprsky proniklo přes všechna ježibabina kouzla, pošimralo jí na nose a posvítilo jí do očí. To už ježibaba nevydržela, sebrala si ropuchu a pometlo a odporučela se z lesa.

Popis hry: S dětmi nejprve postavíme velice jednoduchou překážkovou dráhu s využitím molitanových bloků (molitanové bloky jen položíme na zem tak, aby z jedné strany místnosti na druhou nešlo přejít pouze po přímce). Nejbezpečnější je zvolit pro aktivitu hernu a ujistit se, že dráha neskýtá žádné záludnosti. Děti rozdělíme do dvojic, přičemž jednomu dítěti z dvojice zavážeme oči, druhý má za úkol mu pomoci přejít přes celou místnost na konec překážkové dráhy, na „kraj lesa“. Musí ovšem dávat pozor, aby dítě, které nevidí, nenarazilo do žádného molitanového bloku.

Cíl: posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.), rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí

Realizace, průběh a evaluace hry:

Tuto hru se mi podařilo zrealizovat jako řízenou činnost v předškolním oddělení MŠ Šárka v Prostějově v rámci akčního výzkumu. Vzhledem k nutnosti si prostor třídy na tuto

aktivitu určitým způsobem předem připravit, jeví se řízená činnost během dopoledne jako ideální. Myslím, že byl vhodně zvolen věk dětí, u mladších dětí bych tuto aktivitu zřejmě nevolila. Výzkumný vzorek se skládal z 12 dětí, jejichž věk se pohyboval od necelých pěti do šesti, případně sedmi let.

Nejprve jsem dětem vysvětlila a popsala činnost. Následně jsme společně přichystali překážkovou dráhu a děti se samy rozdělily do dvojic podle toho, s kým chtěly být. Ještě jednou jsem dětem zdůraznila, že je důležité, aby druhé dítě z dvojice bezpečně provedly dráhou. Při hře nám tedy nezáleží na rychlosti, s jakou dráhu projdou, ale na přesnosti, s jakou povedou druhé dítě. Jednomu z první dvojice jsem tedy zavázala oči šátkem. A děti skutečně okamžitě pochopily účel hry. Dbaly na to, aby druhý z dvojice neměl problémy s projitím dráhy a braly na něj ohledy. Jedinou výjimkou byla dvojice chlapců. Chlapec A, který vedl chlapce B jej zřejmě nedopatřením navedl do jednoho z molitanových bloků. Následně se měnily role, ten, kdo měl zakryté oči v dalším kole vedl toho druhého, a naopak. V tomto případě chlapec B již očividně schválně chlapce A několikrát navedl do překážky a zacházel s ním poměrně nešetrně.

Na řízenou činnost ihned navazovalo hodnocení a sdělení prožitků ze hry, tudíž jsme se i na tuto situaci mohli zaměřit. K hodnocení toho, jaké bylo být poslepu vedený někým jiným, mohly děti použít plyšovou figurku žabáka Ferdy s mouchami – emocemi (k figurce jsou k dispozici tyto emoce: smutek, žárlivost, strach, hněv, důvěra, radost, zvědavost, osamocení). Drtivá většina dětí udávala emoce jako zvědavost, důvěru či radost, občas měl někdo trochu strach. Chlapci, jejichž incident jsem výše popsala udávali smutek a především hněv. Jak chlapec B vysvětlil, rozhněvalo jej to, že ho chlapec A špatně navedl a že tedy narazil do překážky (i když zřejmě neúmyslně). Rozhodl se mu tedy tuto nepříjemnou situaci oplatit.

Naskytla se nám tedy i příležitost zamyslet se nad dalšími možnostmi, jak takovou situaci vyřešit. Samy děti přicházely s různými konstruktivními nápady (například říci druhému, že to nebylo příjemné, požádat jej, aby jej vedl opatrněji nebo požádat o projití dráhy ještě jednou a opatrněji).

Aktivitu tedy hodnotím jako zdařenou, nejen, že si děti vyzkoušely někomu pomoci a brát na něj ohledy, ale rovněž i muset se na někoho spolehnout. Oceňuji i způsob, jakým se nám podařilo aktivitu zhodnotit. Plyšová hračka byla pro děti jistě záživnější a předpokládám, že i stydlivějším dětem pomohla se vyjádřit. Příjemným překvapením pak byly konstruktivní nápady a připomínky dětí ke sporu dvou chlapců.

6.2 Název hry: Jak se asi cítil Pepík, když...?

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: hromadná

Pomůcky: karty se situacemi evokujícími různé emoce (na každé dítě by měla vyjít jedna karta) lze použít i fotografie, papír s obrysem obličeje (viz příloha č.1), plastelína

Motivace: S dětmi vedeme řízený rozhovor o emocích a o tom, co je způsobuje. Proč se cítíme šťastní, proč smutní?

Popis hry: S dětmi utvoříme na podlaze třídy kruh. Doprostřed něj rozprostřeme karty s obrázky situací lícem dolů. Popořadě necháme děti, aby si jednu z karet vybraly. Vysvětlíme jim, že si mají představit, že se daná situace znázorněná na jejich kartě přihodila jejich kamarádovi Pepíkovi a že mají za úkol pomocí modelíny domodelovat Pepíkovi obličej tak, aby odpovídal reakci na situaci zobrazenou na kartě. Je vhodné přichystat si kvůli srozumitelnosti jeden ukázkový příklad. Následně děti požádáme, aby se i s vylosovanými kartami přesunuly ke stolům. Rozdáme papíry s obrysy obličejů a necháme děti tvořit. Z hotových obličejů vytvoříme výstavu. Ke každému z již hotových obličejů můžeme připevnit kartu se situací, kterou si dítě vylosovalo. O výtvorech dále s dětmi diskutujeme, doptáváme se.

Cíl: rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)

Realizace, průběh a evaluace hry:

I tato aktivita byla realizována v MŠ Šárka v Prostějově jako součást akčního výzkumu. I v tomto případě pokládám za vhodné realizovat tuto činnost jako řízenou aktivitu, která může rovnou navazovat na komunitní kruh, ve kterém se s dětmi bavíme o emocích. Ačkoli jsem aktivitu prováděla s patnácti dětmi předškolního věku, tedy v rozmezí 5-6 let, domnívám se, že ani mladším dětem by hra nemusela činit obtíže.

Děti v MŠ tedy dostaly na výběr karty znázorňující různé situace. Snažila jsem se vybrat takové karty, které zobrazovaly jasnou, jednoznačnou a nezavádějící situaci, což se mi zřejmě podařilo. Děti neměly ani výhrady k náhodnému losu karet a ihned se daly do zobrazování „Pepíkova obličeje“. Výsledky jejich tvorby byly překvapivě velice přesné, některé z dětí se na papír pokoušely namalovat i důvod „Pepíkovy emoce“.

Následně jsme dětské výtvary rozložili na volné plochy ve třídě tak, aby si je všichni mohli prohlédnout. Děti se dokonce ptaly svých kamarádů na jejich výtvary či naopak ukazovaly ty své. Dle mého názoru hra splnila svůj cíl a aktivita tak byla naplněna.

Zpětně jsem si uvědomila, že jsem se možná až zbytečně upnula na jednu formu postavy (tedy chlapce Pepíka), což nemuselo zcela vyhovovat děvčatům. Pokud bych aktivitu ještě někdy realizovala, dala bych každému dítěti na výběr, zda budou tvořit plastelínový obličej chlapce či dívky.

6.3 Název hry: Vystrašený slon

Doporučený věk dětí: 5-6 let

Organizace hry: skupinová

Pomůcky: dvě speciálně upravené hrací kostky (viz příloha č.2 a č.3), přičemž na stěnách jedné kostky jsou obličejové s emocemi, na stěnách druhé kostky jsou vyobrazená zvířata

Motivace: Vysvětlíme dětem, že jsme objevili kouzelné hrací kostky, které děti promění v nějaké zvíře a přiřkne mu i náladu, jakou bude mít. Ostatní ho mohou vysvobodit tím, že uhodnou, za jaké zvíře byl začarován a jakou má náladu.

Popis hry: Vždy jedno z dětí si hodí kostkami tak, aby zbytek dětí neviděl, co na kostkách padlo. Dítě, které házelo kostkou má nyní za úkol předvést odpovídající pantomimu (tedy i zvíře i emoci v jednom výstupu). Ostatní děti hádají, co za zvíře je prezentováno a jakou má náladu. Například: „Jsi veselý tučňák?“, „Máš být smutný zajíc?“. Jakmile je předváděné zvíře i s emoci správně uhodnuto, hází kostkami další dítě.

Cíl: rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit

Realizace, průběh a evaluace hry:

Tuto aktivitu jsem nerealizovala v prostředí MŠ, ale se skupinou několika dětí předškolního věku (5-7 let). Inspirovaly mě však podobným způsobem navržené kostky v jedné ze tříd FMS Arabská. Původně měla hra sloužit především k rozvoji vyjadřování (v tomto konkrétním případě měla aktivita upevnit jazykové schopnosti bilingvních dětí).

Nevidím však důvod, proč aktivitu nerealizovat i se skupinou dětí přímo v mateřské škole. Aktivita je vhodná pro předškoláky, některé mladší děti by mohly mít problém s improvizací, které jev tomto případě třeba. Hru bych tak volila jako nabídku dopoledních či odpoledních aktivit (i z hlediska omezeného počtu dětí). Ideální počet je zhruba 4-6 dětí.

Nejprve je důležité dětem představit, co za zvířata a emoce se na kostkách nachází. Zúžíme tak dětem výběr a ujasníme si případné nejasnosti. Hru dětem vysvětlíme a ideálně doplníme názorným příkladem. Po těchto krocích již následuje samotná hra. Učitel by měl být u aktivity přítomen a případně dětem poskytovat rady, požádají-li o ně.

Sama jsem byla překvapena, jak profesionálně se děti hry zhostily, a jak dobře jim šla improvizace. Toto se však může lišit v jednotlivých třídách mateřských škol, proto si myslím, že by se dala hra s dětmi realizovat i několikrát, pokud si v ní nejsou zpočátku jisté. V realizovaném případě však byla aktivita naplněna a splnila svůj účel.

6.4 Název hry: Najdi kamaráda, který...

Doporučený věk dětí: 4-6 let

Organizace hry: hromadná

Pomůcky: obrázky dětí samotných (loutky – každé z dětí nakreslí sebe sama), deky, bubínek, zvonek

Motivace: Řízený rozhovor téma přátelé ve třídě mateřské školy. Co rádi společně hrajeme, děláme atd.

Popis hry: Hru je vhodné provádět v kolektivu, kde již se děti lépe znají. Učitel děti požádá, aby opatrně chodily kolem deky, na které jsou loutky rozprostřeny. Rytmus může učitel udávat prostřednictvím bubnování na bubínek. Když děti chodí dokola, učitel může říci například: „Až zazvoním, všichni se zastaví a ukážou na loutku kamaráda, který je předškolák.“ „Až zazvoním, všichni se zastaví a ukážou na loutku kamaráda, který má bratra/sestru.“ „Až zazvoním, všichni se zastaví a ukážou na loutku kamaráda, se kterým si rádi hrají.“ Teprve potom učitel zazvoní. Když děti ukazují na kamaráda, můžeme se jednotlivých doptávat, abychom si ověřili, zda děti skutečně pokyn pochopily. Následně začneme opět bubnovat a děti se zase rozejdou dokola.

Cíl: rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat

Realizace, průběh a evaluace hry:

Tuto aktivitu jsem realizovala v rámci dlouhodobé praxe v MŠ ve heterogenní třídě FMŠ Arabská. Vzhledem k tomu, že je u této aktivity velice důležitý vhodný prostor, byla již od začátku koncipována jako řízená činnost v průběhu dopoledne.

Dětem jsem aktivitu vysvětlila. Již byly zvyklé na běhání v kruhu na rytmus bubnů, nyní jsme přidali ještě tento nový prvek. Aby nedošlo k nepochopení aktivity, rozhodla jsem se uvést příklad a názorně jsem dětem předvedla, co se bude dít. Mám dojem, že tímto krokem jsem předešla většině nedorozumění. Dále již probíhala samotná aktivita, kterou děti až na několik málo výjimek chápaly. Průběžně jsem se jednotlivých dětí doptávala, abych zjistila například na čí loutku ukazují apod. Děti tak měly možnost nejen pohybové realizace, ale rovněž uvědomění si, co všechno o svých kamarádech ví. Pro učitele může taková aktivita pomoci odhalit různé jevy a pochopit některé vztahy mezi dětmi.

6.5 Název hry: Pexeso emocí

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: skupinová (skupina by se měla skládat z 3-5 dětí podle rozsahu pexesa)

Pomůcky: pexeso s vyobrazenými emocemi – obličejů v páru nemusí mít například stejnou barvu, musí však znázorňovat stejnou emoci

Motivace: Nabídka her

Popis hry: Dětem rozložíme pexeso na stůl nebo na koberec rubem nahoru. Účelem hry je najít k jedné kartě pexesa druhou stejnou do páru. Pokud hráč najde stejný pár, karty si nechá. Pokud ne, otočí rozdílné karty zpět do původní pozice. Můžeme také využít různých obměn, například, když dítě získá dvojici karet pexesa, předvede na nich zobrazenou emoci.

Cíl: rozvoj rozpoznávání základních emocí

Realizace, průběh a evaluace hry:

Pexeso emocí jsem nabídla dětem v MŠ Šárka v Prostějově. Jednalo se tedy o děti z předškolní homogenní skupiny, avšak domnívám se, že by hra byla vhodná i pro čtyřleté děti. Pexeso je většinou vhodné pro tři až čtyři hráče, proto jsem tuto aktivitu zvolila jako součást nabídky dopoledních aktivit. Děti zaujala již samotná nachystaná hra a nebylo tedy nutné další motivace.

Dětem, které by případně pexeso neznaly, jsem stručně vysvětlila, jaký je záměr a princip hry. Také jsem děti nechala prohlédnout si karty, aby věděly, které dvojice mohou hledat. Následně jsme přistoupili k samotné aktivitě. Nejprve děti hrály pexeso klasickým způsobem. Po prvním kole jsem přidala výše zmíněnou obměnu. Jakmile některé z dětí našlo dvojici karet, mělo ještě za úkol danou emoci předvést pomocí mimiky. Ihned jsem zaznamenala, že děti začaly ke hře přistupovat jiným způsobem. Aktivita pro ně zřejmě dostala další, zajímavější rozměr.

Tato hra mi zprvu nepřišla ničím originální ani inovativní. Avšak jakmile jsme do aktivity přidali i složku, zaměřenou na mimické výrazy, stalo se pexeso ihned zábavnějším. První kolo mi posloužilo jako orientační. Děti si tímto způsobem osvěžily, jak se pexeso hraje. Na to jsme pak mohli navázat obtížnější verzí.

Dle mého názoru aktivita nejen splnila svůj cíl, ale rovněž poodhalila, jakým směrem se dá rozvíjet. Pokud by hru někdo realizoval, doporučuji začít nejdříve s klasickou verzí. Až na další kolo hry pak přidat tuto obměnu.

6.6 Název hry: Sociogram

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: hromadná

Pomůcky: loutky dětí, které si samy děti vytvořily, velká tabule, lepicí guma

Motivace: Děti se v komunitním kruhu můžeme ptát, na koho se do mateřské školy těší? Zda mají oblíbené hračky a koho přibírají do svých her s oblíbenými hračkami.

Popis hry: Děti se posadí do kruhu (může přímo navazovat na komunikační kruh), kdy je však část kruhu nahrazena velkou tabulí. Každému z dětí rozdáme jeho loutku a dáme jim čas na rozmyšlení, kam na tabuli by si chtěly dát svou loutku. Děti potom postupně vyzýváme, aby k tabuli přistoupily a pomocí lepicí gumy připevnily loutku na takové místo, které se jim líbilo.

Cíl: posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)

Realizace, průběh a evaluace hry:

Tuto aktivitu jsme zařadily jako jednu z činností k tématu „Žluté oddělení“. Ve žlutém oddělení se měnila jedna z učitelek a s dětmi se postupně seznamovala. Proto bylo téma typické pro začátek školního roku realizováno spíše v jeho polovině. Aktivita byla realizována v FMŠ Arabská s celou třídou, věk dětí se tedy pohyboval od tří do téměř sedmi let.

Děti již měly vyrobené loutky samy sebe a byly zvyklé s nimi pracovat. Zmíněnou činnost jsme navázali hned na komunitní kruh. Děti tedy nejprve mluvily o svých kamarádech a následně mohly svou loutku připevnit vedle loutky svých kamarádů. Loutky připevňovaly popořadě. Ačkoli jsem čekala různé spory o místa nebo neshody, k ničemu takovému nedošlo. To se však může měnit kolektiv od kolektivu.

Snad jediný nedostatek vidím v tom, že jsem dětem dostatečně nepřipomněla, že mohou využít celý prostor tabule. Jejich loutky tak byly v horní části nástěnky nahuštěny, zatímco dolní část byla zcela prázdná. Výsledek této aktivity jsme vyvěsili na dobře viditelné místo ve třídě, takže se na něj mohly děti průběžně chodit dívat.

Domnívám se, že tato aktivita může poměrně dobře posloužit k seznámení se s dětským kolektivem třídy. Může se stát, že odhalíme dítě, které z nějakého důvodu není přibíráno ke

hrám. V takovém případě můžeme začít pracovat na jeho lepším začlenění do některé z dětských skupin.

6.7 Název hry: Koho jsme schovali?

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: hromadná

Pomůcky: deka

Motivace: Jako motivace této aktivity může dobře posloužit následující pohádka. Ve vesničce pod hradem bydlelo spoustu lidí. Mezi sebou se znali jmény a věděli, co kdo dělá za práci. Ten, že šije boty, ten je zas kovář a támhleta paní je cukrářka. Ovšem ti lidé se mezi sebou moc nekamarádili. Nechodili k sobě na návštěvy, nehráli spolu deskové hry a nechodili spolu na výlety. Dokonce společně ani neslavili narozeniny! Zkrátka to vypadalo, jako kdyby nikdo v té vesničce neměl žádné kamarády. Blízko té vesničky bydlel ve vysoké věži čaroděj. Jednoho dne se lidem z vesničky podařilo proti sobě čaroděje rozhněvat. Je to tak dávno, že už si nepamatuji, jestli někdo moc nahlas řezal dříví a čaroděje tím probudil nebo jestli někdo střílel prakem a omylem se trefil do okna čarodějovy věže. A rozzlobený čaroděj neváhal a obyvatelům vesničky se začal mstít. Každý den pomocí čar a kouzel unesl jednoho z obyvatel vesničky a vsadil jej do žaláře své věže. Zlomit čarodějovo kouzlo by se vám mohlo zdát jednoduché. Kdyby vesničané uhodli, kdo jim chybí, čaroděj by byl poražen. Jenže protože se lidé ve vesnici nepřátelili, nikomu nechyběl žádný kamarád. Čaroděj tak unášel z vesnice další a další lidi, ale nikdo ne a ne uhodnout, kdo jim chybí. Až jednoho dne šel mládenec Ondra vrátit někomu knihu. Ta knížka byla podepsaná, stálo tam: Anička Kropáčková. Když Ondra zabušil na její dveře a dlouho nikdo neotvíral, napadlo jej, že ji jistě unesl čaroděj. Zavolal tedy z plných plic: „Čaroději, vím, že jsi unesl Aničku Kropáčkovou!“ V tu ránu mříže čarodějova žaláře povolily a lidé se vyhrnuli ven. Radovali se a uspořádali velikou oslavu, kde se všichni společně bavili a každý získal nové kamarády.

A co vy děti? Myslíte, že když někoho schováme, dokážete uhodnout, o koho jde?

Popis hry: Vybereme jednoho dobrovolníka, který půjde například za dveře (nebo zkrátka někam, kde neuvidí na zbytek dětí). Ze zbývajících dětí opět vybereme jedno (tentokrát však velice neslyšně), které se půjde schovat pod deku. Jakmile je dítě schované, zavoláme dobrovolníka, který šel za dveře. Ten má následně hádat, kdo z dětí chybí, koho jsme schovali pod deku.

Může se stát, že hádání trvá příliš dlouho. V tomto případě jsou dvě možnosti. První z nich je, že se „hadač“ může doptávat učitelky. Klade tedy otázky typu: „Je dívka?“ „Je to někdo z předškoláků“ „Chodí to dítě na nějaký kroužek?“ a podobně. Druhou možností je, že „hadač“ požádá dítě pod dekou, aby řeklo například krátkou větu nebo aby zazpívalo část písničky.

Tyto nápovědy už v drtivé většině případů stačí. Jakmile je uhodnuto, kdo se skrýval pod dekou, vybíráme další děti.

Cíl: rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat

Realizace, průběh a evaluace hry:

Aktivitu jsem realizovala v rámci dlouhodobé praxe v FMS Arabská, s věkově heterogenní skupinou dětí. Aktivitu jsem zařadila jako řízenou činnost. Hru jsem dětem vysvětlila a děti se samy nadšeně hlásily jako dobrovolníci. Ať už jako „hadači“ nebo jako dítě, které se schová pod deku.

Děti většinou neměly problém přijít na to, koho jsme schovali pod deku. Snad kromě dvou až tří případů, zde jsme však zvolili jednu z forem nápovědy. Někdy však starším dětem dělalo potíže vymýšlet otázky, které by jim napověděly. Pokud má učitel pocit, že dítěti-hadači, by hádání mohlo trvat příliš dlouho, může také uzpůsobit výběr dítěte pod dekou. Pokud vybere blízkého kamaráda „hadače“, velice se zvýší pravděpodobnost a rychlost správného uhodnutí.

Byla jsem poměrně příjemně překvapena, že během hry nedocházelo k podvádění či obcházení pravidel. Dítě, které bylo vysláno za dveře se skutečně neřvalo, koho vybírám pod deku a přihlížející děti zase nenapovídaly. Abych však přihlížející děti více zapojila do hry, mohly „hadači“ pomáhat vymýšlet otázky nápovědy.

Myslím, že aktivita byla naplněna a u dětí se prohloubil vztah k různým členům kolektivu třídy.

6.8 Název hry: Pohlednice

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: skupinová

Pomůcky: velký formát tvrdého kartonu, pastelky (Stabilo), černý fix

Motivace: Do třídy můžeme přinést dětem ukázat několik pohlednic. Proč si děti myslíte, že si lidé posílají pohlednice? Poslali jste samy někomu pohlednici? Nebo naopak někdo vám? Snažíme se děti dovést k tomu, že si lidé posílají pohlednice, když něco pěkného zažili a chtějí se o to podělit s přáteli.

Popis hry: Děti rozdělíme do několika skupin. Každé ze skupin dáme velký karton. K dispozici rovněž všichni dostanou pastelky a černý fix. Nejprve děti požádáme, aby si vymyslely, co budou kreslit. Dále by si měly rozvrhnout, na jakou část kartonu budou kreslit. Na jeden karton totiž kreslí více dětí, a tak se snažíme tímto krokem předejít případným dohadům. Jakmile si dítě promyslí, co a kam nakreslí, může začít. Děti kreslí nějaký zážitek buď přímo z mateřské školy nebo i jakýkoli jiný. Svou část obrázku podepíšou. Pokud má některé z dětí hodně rychle hotovo, může vyrobit z papíru velkou známku na pohled. Když práci dokončí všechny děti, pozveme je do komunitního kruhu a ptáme se dětí popořadě, co nakreslily. Necháme děti slovně okomentovat svůj výtvar. Následně máme dvě možnosti, co s pohlednicemi udělat. Lze je vystavit na viditelném místě ve třídě. Nebo můžeme s dětmi popřemýšlet, komu by se dal takový pohled poslat. Například dítěti, které je dlouho nepřítomno nebo někomu ze školáků, jinému oddělení v MŠ atd. S dětmi potom vymyslíme text dopisu, učitelka jej napíše a pokusíme se jej adresátovi doručit. Děti se tak mohou těšit i z případné odpovědi.

Cíl: osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem; seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije

Realizace, průběh a evaluace hry:

Aktivitu jsem realizovala v rámci souvislé praxe ve FMŠ Arabská s věkově heterogenní skupinou dětí. Aktivitu jsem zařadila jako řízenou činnost, avšak děti se k pohlednicím mohly vracet i odpoledne a svůj výtvar tak dokončit. Většina dětí se totiž právě vrátila z jarních prázdnin. Někteří byli na horách a učili se lyžovat, jiní prázdniny trávili na chatě či u prarodičů. Protože se celá třída jako kolektiv dlouho neviděla, připadala mi tato aktivita vhodná pro aktuální situaci. Děti si tímto způsobem sdělovaly své prožitky z jarních prázdnin, a naopak se dozvídaly o zážitcích ostatních.

Samotná tvorba pohlednic probíhala celkem nerušeně. Děti jsem rozdělila na dvě skupiny, tedy na skupinu mladších dětí a na skupinu předškoláků. Každá skupina měla svůj karton, na který mohla kreslit. Nejprve jsem se ujistila, že každé z dětí ví, co a kam bude kreslit. Některé z dětí potřebovaly pomoci s rozvzpomenutím si na nějaký zajímavý zážitek, ale většinou se obešly bez pomoci. Následně jsem je již nechala tvořit podle jejich fantazie, jen jsem se občas doptávala.

Jakmile byly pohlednice hotové, vzali jsme si je doprostřed komunitního kruhu. Každé dítě stručně shrnulo svůj zážitek a pokud si to přálo, mohlo jej ostatním na pohlednici ukázat. Vzhledem k tomu, že se děti dlouho neviděly, rozhodla jsem se, ponechat pohlednice ve třídě. Ovšem pro příští realizaci se mi zamlouvá i možnost pohlednici někomu „poslat“ a seznámit tak děti blíže s korespondencí.

6.9 Název hry: Co máme společného?

Doporučený věk dětí: 3-6 let

Organizace hry: hromadná

Pomůcky: židle podle počtu dětí, zvonek nebo triangel

Motivace: K motivaci dětí může sloužit například hádanka. Postavíme vedle sebe dvě děti, které mají něco společného. Například dva chlapce, nebo dvě děti, které mají v mateřské škole sourozence, nebo dívku a chlapce, kteří mají stejnou barvu trička. Ostatní děti se pak snaží uhodnout, co mají tyto dvě děti společného. Zkraje je nejlepší dávat dětem skutečně snadné hádanky či přímo lehce napovídat.

Popis hry: Děti utvoří ze židliček kruh a na židle se posadí. Učitel dětem vysvětlí pravidla hry. Děti sedí na svých místech. Učitel pak řekne například: „Až zazvoním, všechny děti, které rády malují se postaví před svou židličku.“ Pak zazvoní na zvonek. Děti, které rády malují by se měly postavit. Když děti stojí, mohou se po sobě rozhlédnout a na vyzvání učitele si zase sednou. Učitel má připravených hned několik kritérií, takže by se skupiny dětí, které se zvedají ze židlí měly měnit.

Pro inspiraci uvádím několik kritérií, která může učitel dětem zadat. Před svou židli se postaví ty děti, které:

- rády hrají fotbal,
- mají v MŠ sourozence,
- milují krupicovou kaši,
- mají oblíbenou barvu zelenou,
- nerady chodí na procházky.

Cíl: poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)

Realizace, průběh a evaluace hry:

Aktivitu jsem realizovala v rámci souvislé praxe ve FMS Arabská. Věk dětí se pohyboval od tří do šesti let. Vzhledem k tomu, že je hra prostorově náročnější a také je zajímavější, pokud se hraje ve větším počtu, byla koncipována jako řízená činnost.

Děti si v klidu utvořily kruh ze židlí. Já jsem jim vysvětlila, jak bude hra probíhat. Abychom předešli nedorozuměním, předvedla jsem s pomocí několika dětí názornou ukázkou. Dále jsme již mohli začít se samotnou hrou. Abych si skutečně ověřila, zda děti správně chápou,

kdy si mají stoupat, jedno z prvních kritérií byl určitý věk. Děti až na několik málo výjimek skutečně hru pochopily. Dále jsme již mohli pokračovat v dalších zajímavějších kritériích.

Příjemně mě překvapilo, že si děti všímaly, kdo další si na stejnou věc také stoupá. Občas se na sebe dokonce usmály nebo si mávaly. V několika ojedinělých případech jsem zaznamenala, že se některé děti neřídily podle toho, co jsem jim říkala, ale spíše podle toho, zda si stoupl jejich kamarád.

Aktivitu hodnotím jako zdařenou, poněvadž si děti mohly uvědomit a utříbit, co je samotné bavit. Zároveň měly možnost vidět, co baví ostatní jejich kamarády a další děti ze třídy.

6.10 Název hry: Stop!

Doporučený věk: 3-6 let

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: nejsou potřeba, postačí běžné věci ve třídě

Motivace: S dětmi v komunitním kruhu probíráme, jakým způsobem se dají řešit problémy v mateřské škole. Co například dělat, když je některému z dětí něco nepříjemné. Děti přicházejí s různými ať už více či méně vhodnými řešeními. Učitel jim jedno také nabídne.

Popis hry: Hra slouží hlavně k upevnění pravidla Stop! To spočívá v tom, že pokud se některému z dětí nelíbí něco, co mu další děti dělají, mělo by jim tuto svou nelibost dát najevo. Právě k tomu slouží slovo „stop“ doprovázené gestem (dlaň otočena k aktérovi nepříjemného prožitku). Dětem předvedeme, jak dát ostatním najevo, že se nám něco nelíbí. Necháme je to vyzkoušet samotné. Jakmile dítě tímto způsobem svému okolí sdělí, že se mu něco nelíbí, měl by strůjce nepříjemné situace ihned přestat dělat to, co dítěti vadí. Následně si s dětmi tuto situaci nacvičíme s pomocí hry. Vybereme jednoho dobrovolníka, který bude říkat „stop“. Dále také vybereme jedno nebo dvě děti, které mají za úkol dobrovolníka „otravovat“. Mohou ho lechtat nebo na něj dotírat s plyšovou hračkou. Dobrovolník však může, jakmile mu je situace již nepříjemná, říci „stop“ a děti musí přestat. Takhle můžeme vystřídat několik dobrovolníků. Dětem vždy za sehranou scénu poděkujeme a připomeneme, že tohle bylo jen na ukázkou, ale že se nemusí bát tohle gesto používat i v běžném životě, když je někdo zlobí.

Cíl: poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí; seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému

Realizace, průběh a evaluace hry:

Výše zmíněnou aktivitu jsem jako jedinou neprováděla, byla jsem však přímým svědkem. Aktivita byla realizována v Brekkåsen Idrettsbarnehage, tedy v mateřské škole v Norském království, kde jsem absolvovala dlouhodobou praxi v rámci studijního programu Erasmus. Věk dětí v tomto oddělení se pohyboval od tří do šesti let. Mohu říci, že děti aktivitu skvěle pochopily. Chápaly, že se jedná pouze o nácvik, a tak nedocházelo během hry k žádným reálným potyčkám. Následně jsem však i viděla, že děti slovo „stop“ spolu s gestem používají v situacích pro ně skutečně nepříjemných. Druhé dítě, jakožto strůjce nepříjemného prožitku, toto sdělení registrovalo a respektovalo jej.

Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsem se pokusila charakterizovat emoční inteligenci a prosociální chování. Uvedla jsem i důvody, proč se domnívám, že jsou právě tyto schopnosti a dovednosti v praktickém životě jedince i celé společnosti klíčové. Z uvedených vědeckých studií vyplývá, že se každý rodí s určitou mírou empatie a emočních schopností. Na rozdíl však od klasické inteligence (IQ), se míra emoční inteligence u jedince může poměrně snadno měnit. Lze ji tedy určitými způsoby posilovat. Z této informace jsem vycházela a v rámci praktické části bakalářské práce jsem sestavila portfolio her, aktivit a činností k rozvoji a posilování emočních schopností u dětí předškolního věku.

V praktické části tedy uvádím několik her a aktivit, které jsem (až na jednu výjimku) v mateřských školách realizovala. K realizaci aktivit jsem využila spolupráci s několika mateřskými školami. Aktivity se tedy mohou lišit doporučeným věkem dětí.

Hlavní otázkou bylo, zda provedené aktivity určitým způsobem pozitivně ovlivní chování či návyky dětí, s kterými jsem pracovala. Zcela jistě jsem si po některých aktivitách všimla vstřícnějšího chování k vrstevníkům. Došlo i k novým návykům (viz aktivita 5.9. Stop!), které byly celým kolektivem dětí nejen dobře přijaty, ale také nadále v praktickém životě uplatňovány a respektovány. Domnívám se, že za úspěch lze považovat i to, že děti tímto způsobem podnítíme, aby se zaobíraly emočními schopnostmi (na úrovni odpovídající jejich věku).

Je však nutno zmínit, že čím trvalejší působení na skupinu dětí, tím by měl být výsledek trvalejší a solidnější. Dle mého názoru je tedy vhodné zařazovat hry či aktivity rozvíjející emoční inteligenci a prosociální chování průběžně a v dlouhodobém časovém horizontu.

Seznam zkratk

EQ – emoční kvocient, kvocient emoční inteligence

FMŠ – fakultní mateřská škola

IQ – inteligenční kvocient (zkratka z německého Intelligenzquotient)

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

FLEISCHMANN, Otakar. *Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání: Emoční inteligence a rozvoj sociálních dovedností*. UJEP, 2014. CZ1.07/1.3.00/48.0133

GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995. ISBN 978-0-553-84007-0

HERMAN, Marek. *Najděte si svého manžana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Ilustroval Martin ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.

MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie: učebnice pro zdravotní sestry a další pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-700-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládnání hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1507-3.

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

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

TŘEŠŇÁK, Petr. *Umění empatie. Respekt*. Praha: Economia, 2018, XXIX(15). ISSN 0862–6545.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEDLICHOVÁ, Iva a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-044-0.

ZAHN-WAXLER, Carol, RADKE-YARROW, Marian. The origins of empathic concern. *Motiv Emot.* 1990; **14**(3) 107–130. DOI 10.1007/BF00991639

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9.

Internetové zdroje

Informace o povinném předškolním vzdělávání, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 16.02.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

Maslowova pyramida potřeb. [online]. Copyright ©2011 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: https://miro.medium.com/max/2048/0*y7Co2QR_XW9LPijN.

RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Still Face Experiment: Dr. Edward Tronick - YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2007 ZERO TO THREE [http](http://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0) [cit. 25.02.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

Seznam obrázků

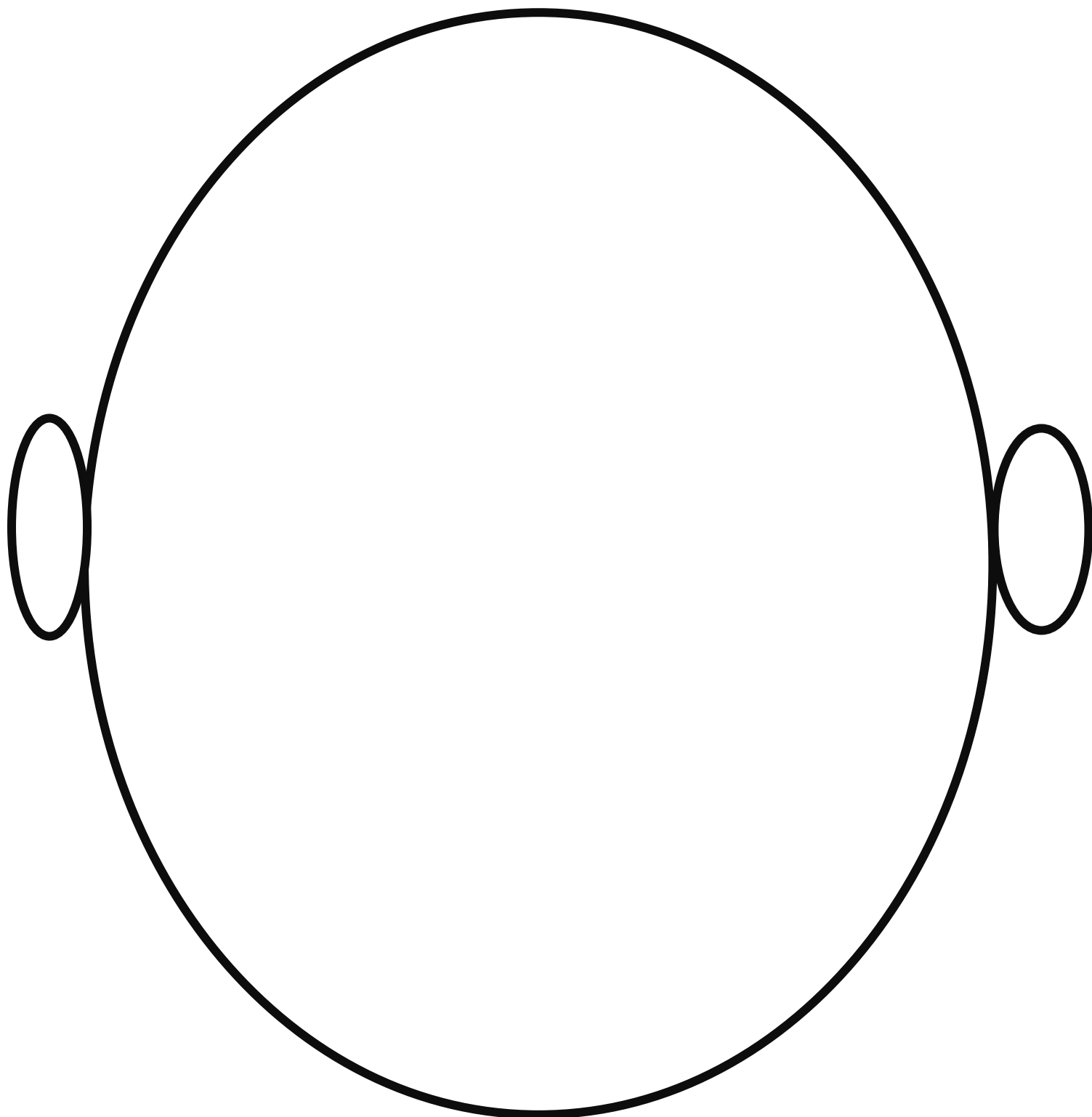
Obrázek 1: Maslowova pyramida lidských potřeb.....	10
--	----

Seznam tabulek

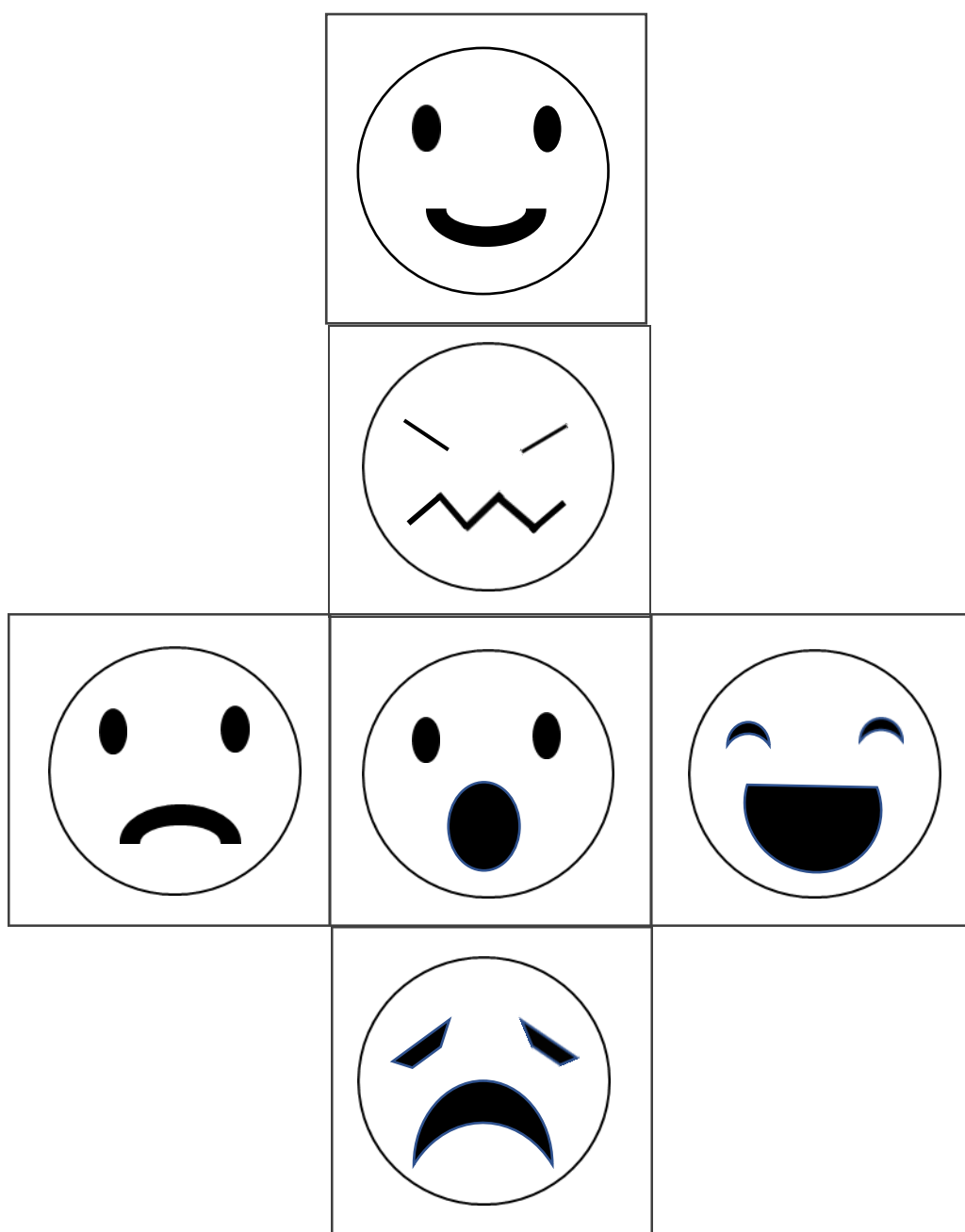
Tabulka č. 1: Tabulka adekvátních a neadekvátních reakcí na situace.....	18
--	----

IV Přílohy

Příloha č. 1 – Příloha k aktivitě „Jak se Pepík cítil, když...“



Příloha č. 2 – Příloha k aktivitě „Vystrašený slon“ – 1. kostka



Příloha č. 3 – Příloha k aktivitě „Vystrašený slon“ – 2. kostka

