

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj emoční gramotnosti v dětské skupině prostřednictvím různorodých aktivit
Development of emotional literacy in a children's group, through working with diverse
activities

Hana Lučanová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2023

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Rozvoj emoční gramotnosti v dětské skupině prostřednictvím různorodých aktivit* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2023

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její odborné vedení, náměty, cenné rady a významnou podporu během zpracování bakalářské práce. Poděkování patří také pečujícím osobám v dětské skupině, které se aktivně podílely na realizaci výzkumu.

ABSTRAKT

Teoretická část bakalářské práce předkládá nejnovější psychologické poznatky a poskytuje ucelený vhled do problematiky emocí a emoční inteligence ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. Zároveň definuje pojem emoční gramotnost a vyjmenovává její konkrétní oblasti, které jsou pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte v předškolním věku zásadní. Empirická část si klade za cíl prostřednictvím realizovaného akčního výzkumu v nově vznikající dětské skupině navrhnout, realizovat a ověřit míru efektivity lekcí, jež by měly vzbudit zájem pečovatelek o problematiku emoční výchovy. Pro účely sběru kvalitativních dat byly zvoleny metody polostrukturovaného rozhovoru, zúčastněného pozorování a analýzy pořízeného videozáznamu, jež umožnily odpovědět na výzkumné otázky. Výsledky výzkumu potvrdily, že vhodně sestaveným souborem aktivit a funkčních nástrojů lze účinně a efektivně prohlubovat emoční dovednosti dětí v předškolním zařízení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Emoční gramotnost, emoční inteligence, emoční karty, dětská skupina

ABSTRACT

The theoretical part of the bachelor thesis presents the latest psychological knowledge and provides comprehensive insight into the issue of emotions and emotional intelligence in relation to preschool education. At the same time, it defines the concept of emotional literacy and lists the particular areas that are essential for the personality and social development of a child in preschool age. The empirical part aims to implement action research in the new children's group to design, implement and verify the level of effectiveness of the lessons that should be given to the new children's group to arouse the interest of caregivers in the issue of emotional education. For the purposes of collecting qualitative methods of semi-structured interviews, participant observation and analysis of the recorded video, which made it possible to answer the research questions. The results of the research confirmed that an appropriately assembled set of activities and functional tools, children's emotional skills can be effectively and efficiently deepened in preschool.

KEYWORDS

Emotional literacy, emotional intelligence, emotion cards, children's group

Obsah

Úvod.....	7
1 Emoční inteligence v předškolním vzdělávání.....	8
1.1 Vymezení emoční inteligence	8
1.1.1 Oblasti emoční inteligence.....	9
1.2 Emoce a city.....	10
1.2.1 Základní emoce	11
1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku.....	13
1.4 Emoční gramotnost	15
1.4.1 Emoční dovednosti dítěte předškolního věku	16
1.5 Typy předškolních zařízení a specifika dětské skupiny	18
2 Podpora rozvoje emoční gramotnosti v zařízeních předškolního typu	20
2.1 Emoční výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	22
2.2 Prostředky sociálního a emočního rozvoje dítěte.....	24
2.2.1 Emoční gramotnost zprostředkovaná literaturou	24
2.2.2 Interakční hry	27
2.2.3 Emoční karty.....	28
3 Empirická část.....	32
3.1 Úvod do problematiky.....	32
3.2 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek.....	32
3.3 Metodologie výzkumu	33
3.3.1 Nástroje sběru dat.....	34
3.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	35
3.3.3 Harmonogram výzkumného šetření	36
3.4 Výsledky výzkumného šetření	37
3.4.1 Vyhodnocení rozhovorů s rodiči před začátkem realizace lekcí	37
3.4.2 Návrh lekcí s důrazem na různorodé aktivity.....	39
3.4.3 Vyhodnocení rozhovorů s rodiči po realizaci lekcí	39
3.4.4 Odpovědi na výzkumné otázky	40
3.5 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse.....	49
Závěr	51
Seznam použitých informačních zdrojů:.....	53
Seznam příloh	56

Úvod

Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání odráží změny v přístupu k dítěti a k dětství, ke kterým došlo v posledních desetiletích. Model vzdělávání zaměřený na dítě mění tradiční způsoby práce a všechny vzdělávací cíle, metody, formy a organizace se přizpůsobují jeho nejlepšímu zájmu. Procesy učení v předškolním věku zahrnují celou osobnost dítěte a rozvíjejí jeho znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje i návyky. Důraz se již neklade primárně na jejich vzdělání, ale do popředí zájmu se dostává i péče o jejich emoce.

Předkládané poznatky v teoretické části bakalářské práce upozorňují na důležitost a prospěšnost utváření pevných základů emoční inteligence pro úspěšný život člověka. Vědecké studie a výzkumy navíc prokázaly, že právě raný vývoj dítěte do šesti let je pro budování a rozvoj emočních dovedností zásadní, proto odborníci považují za klíčové věnovat pocitům a emocím dětí v předškolním věku dostatečnou pozornost. Přestože je nepochybné, že pro zdravý emoční vývoj dítěte je nejdůležitější fungující rodinné zázemí, po vstupu do předškolního zařízení se tento úkol přenáší na učitele či jiné pečující osoby. Ty by měly usilovat o rozvoj všech aspektů emoční gramotnosti (jako je např. identifikace a porozumění emocím, emocionální regulace a sociální dovednosti) a stimulovat a rozvíjet emoční kompetence dětí vhodným působením a aktivitami. Teoretická část práce proto zaměřuje pozornost na účinné a efektivní prostředky rozvoje těchto dovedností dětí v předškolním věku a motivuje kompetentní osoby k zařazování interakčních her, práce s literaturou a činností s emočními obrázkovými kartami do vzdělávacích programů.

Těžištěm navazující empirické části bakalářské práce bylo vytvoření velmi podnětného souboru funkčních nástrojů, který autorka sestavila na základě mnoha inspirativních podkladů, jež zohledňují vývojové stádium dětí a jejich specifika. V rámci realizace akčního výzkumu v nově vznikající dětské skupině a následné reflexe proběhlého šetření shrnula svá zjištění a poznatky o tom, jaké volit efektivní strategie a intervence, jež dětem v předškolním zařízení mohou významně pomoci rozvíjet jejich emocionální gramotnost.

1 Emoční inteligence v předškolním vzdělávání

1.1 Vymezení emoční inteligence

Existuje velké množství výkladů inteligence z nejrůznějších hledisek a přístupů (biologického, filosofického, sociologického) a především psychologických teorií je celá řada. Poměrně dlouhou dobu byla věnována pozornost zejména inteligenci rozumové, která je vyjadřována v hodnotách IQ. Teprve koncem 20. století se psychologové začali více věnovat inteligenci emoční. (Kodým, 2014)

Na základě nových výzkumů, které měřily emoční a sociální schopnosti lidí, rozvinul psycholog Howard Gardner (2018) teorii o různých druzích inteligence a dokazuje existenci nejméně sedmi nejvýznamnějších druhů inteligence: jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a personální formy inteligence. Ty zahrnují emoční a sociální schopnosti člověka a dělí je na:

- Intrapersonální – schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu, poznat vlastní emoce, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat a porozumět vlastnímu chování.
- Interpersonální – schopnost všimnout si a rozpoznávat emoce a záměry jiných lidí.

Termínem *emoční inteligence* poprvé označili psycholog Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity v roce 1990 souhrn emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Jednalo se o vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úctu. Emoční inteligenci tedy definovali jako „*součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.*“ (Shapiro, 2014, str. 17)

Konkrétní koncepci emoční inteligence ale zpopularizovala v roce 1995 až kniha psychologa a novináře Daniela Golemana, ve které emoční inteligenci charakterizoval jako „*schopnost člověka motivovat sebe sama, nevzdávat se, když se vyskytnou potíže a frustrace, schopnost ovládat své pohnutky a odložit jejich uspokojení na později, ovládnout svou náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.*“ (Zelinová, 2011, str. 42)

Poláková (2019) popisuje emoční inteligenci jako schopnost vyznat se v tom, co člověk cítí a jak se chová. Tento pojem vnímá jako rovnováhu mezi emocemi a rozumem, která souvisí s rozvojem měkkých dovedností (např. kreativita, schopnost kritického myšlení, týmová spolupráce), které tvoří základ toho, jak je člověk sociálně úspěšný a jak umí spolupracovat nebo řešit konflikty. Pfeffer (2003) považuje za emoční dovednosti ty, které umožňují člověku vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí.

1.1.1 Oblasti emoční inteligence

Pro zvyšování emoční inteligence je zásadní, aby se už od dětství rozvíjely základní schopnosti, které Salovey roztrídil na 5 hlavních oblastí (Goleman, 2011; Pfeffer, 2003; Zelinová, 2001; Kodým, 2014; Nakonečný, 2012):

- *Znalost vlastních emocí* – sebeuvědomění, je jedním ze základních kamenů emoční inteligence. Jedná se o schopnost umět vnímat vlastní pocity, což umožňuje poznat lépe sebe sama.
- *Zvládnání emocí* – sebeovládání, jedná se o schopnost přiměřeně jednat a reagovat a tlumit působením rozumu a vůle okamžité emoční popudy. Nakonečný (2012) doplňuje, že se jedná o schopnost nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, a vyvíjí se ze sebeuvědomování.
- *Schopnost motivovat sám sebe* – sebemotivace, pomáhá se člověku dlouhodobě soustředit na nějaký úkol a neztrácet odvahu, když se mu něco nedaří. Jak doplňuje Goleman – lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, se stávají produktivnějšími a výkonnějšími prakticky ve všem, do čeho se pustí.
- *Vnímatelost k emocím jiných lidí* – schopnost empatie považuje Goleman (2011) za základní lidskou kvalitu, která se s rostoucím emočním uvědomováním prohlubuje. Definuje ji jako schopnost porozumět tomu, co cítí jiní lidé a čím otevřenější jsme k vlastním pocitům, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat emoce druhých. Nakonečný (2012) považuje empatii za emoční zážitek, jež má velmi důležitou sociální funkci a definuje ji jako „vpravení se do citového stavu druhé osoby, jakési spoluprožívání tohoto stavu v zeslabené míře“.

- *Umění mezilidských vztahů*- schopnost navazovat uspokojivé mezilidské vztahy závisí na tom, jestli je člověk schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Kodým (2014) tuto schopnost nazývá *společenskou obratností*, která je založená na zvládnání vlastních emocí a odhadování společenských vztahů a situací.

Jak uvádí Vágnerová (2005), emoční inteligence se rozvíjí už v předškolním věku, kdy děti začínají lépe chápat svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním zážitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat svoje emoční projevy. Shapiro (2014, str. 207) dodává: „*Učit se rozpoznávat a sdělovat emoce je důležitou součástí komunikace a životně důležitou stránkou ovládnání emocí. Avšak stejně důležitou emoční dovedností je také umět ocenit emoce druhých, zejména při vytváření intimních a uspokojujících vztahů.*“ Kodým (2014) upřesňuje, že se emoční inteligence během celého života vyvíjí, je závislá na našich zkušenostech od raného dětství až do dospělosti a prostřednictvím těchto zkušeností je formován náš emoční kvocient (EQ).

1.2 Emoce a city

Pojem emoce je významově běžně spojován s pojmem cit, protože přesné psychologické vymezení pojmu emoce je velmi obtížné. Protože je takřka nemožné nalézt jeho přesnou definici, existuje celá řada teorií spojená s vysvětlením geneze, funkcí a systémových vztahů emocí. V novější psychologické literatuře jsou emoce vnímány jako psychický komplexní fenomén, jehož jádro tvoří city. (Nakonečný, 2012)

Kořenem slova je latinské *motere* – tedy hýbat, což znamená, že je zde obsažena tendence k jednání. U dětí vedou emoce často přímo k činům, u dospělých už bývá emoce a tedy impuls k jednání oddělen od projevené reakce. Znamená to tedy, že impuls k jednání, který emoce dává, může člověk kontrolovat a pro život ve společnosti je naprosto zásadní si tuto dovednost osvojit. (Pfeffer, 2003)

Podle Hartla (2009, str. 138) *je pojem emoce širší než cit a zastřešuje subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.).*

Goleman (2011) považuje emoce ve své podstatě za popudy k jednání, které nám byly vštípeny evolucí jako okamžité pokyny pro zvládnání životních situací. Wedlichová

(2011, str. 8) vymezuje emoce jako *uvědomované pocity různého ladění, které vyjadřují vztah člověka k relevantním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému a které jsou spojeny s různou mírou fyziologické aktivace.*“

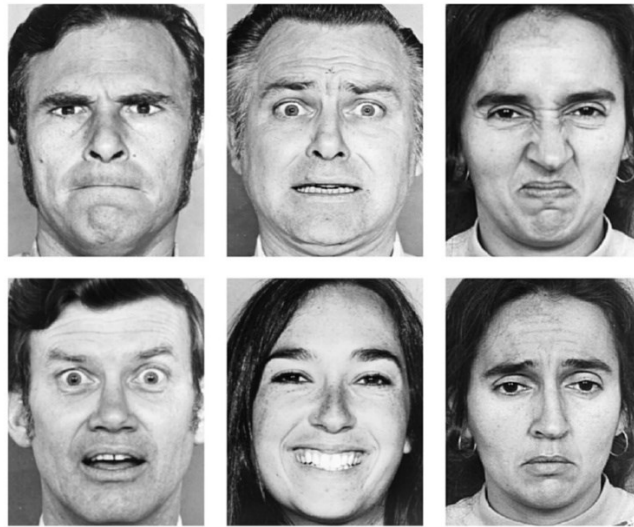
Pfeffer (2011) poukazuje na to, že emoce je užívána v širším významu než cit, který neobsahuje všechny fyziologické vazby. Pocit považuje za citové zabarvení vnímané skutečnosti, založené na osobním vnitřním zážitku. Také Nakonečný (2012) pojmem emoce vyjadřuje komplexnější systém, jehož složky vedle fyziologických změn a určitých způsobů chování tvoří city, které považuje za *způsoby prožívání situací*, do kterých lidé vstupují.

Stuchlíková (2002, str. 11) definuje emoce jako *komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. V jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoliv.* Za hlavní problém při jejich zkoumání proto považuje subjektivnost. Upozorňuje na fakt, že přestože jsou již dlouhou dobu emoce chápány jako reálně existující a velmi důležité faktory našeho vnitřního života, jsou objektivně jen velmi těžce zkoumatelné.

1.2.1 Základní emoce

Mezi jeden z nejznámějších stávajících přístupů k emocím patří *teorie základních emocí*, která pracuje s omezeným počtem emocí, které jsou spojeny s jednoduchou, přímou a relativně stereotypní reakcí, která se v průběhu evoluce ukázala jako druhově adaptivní výhoda. (Barret, 2022) Že existuje pouze několik základních emocí, svědčí objev Paula Ekmana (2015, str. 22) z Kalifornské univerzity, který zjistil, že specifický obličejový projev čtyř emocí (strach, zloba, smutek a potěšení) rozlišují lidé ve všech světových kulturách stejně. Jedná se tudíž o emoce univerzální: *„V první studii jsem ukazoval lidem z pěti různých kultur (Chile, Argentina, Brazílie, Japonsko a Spojené státy) sérii fotografií a oni měli odhadnout, jakou emoci tváře na fotografiích vyjadřují. Většina účastníků v jednotlivých kulturách se vždy shodla, což naznačovalo, že výrazy tváře by opravdu mohly být univerzální.“*

Obrázek č. 1: Fotografie obličejů ze studií základních emocí P.Ekmana



Zdroj: Barret, 2002, str. 23

Při hledání základních emocí dospěli různí vědci k podobným výsledkům, a přestože nelze zcela jasně a definitivně kategorizovat emoce, níže je uvedený soubor těch, které jsou shodně považovány za primární ve spojení se situacemi a některými jejich pocitovými prvky (Poláčková Šolcová, 2018; Goleman, 2011; Nakonečný, 2012; Pfeffer, 2003):

- Smutek – spojován se ztrátou milovaného člověka, zahrnuje mj. žal, ustaranost, sklíčenost, sebeobviňování, osamělost, zoufalství a v patologickém extrému až těžkou depresi.
- Strach – spojován s ohrožením, zahrnuje mj. úzkost, nervozitu, pochybnosti, hrůzu, děs, zlé předtuchy a v psychopatologii pak fobii a paniku.
- Vztek – spojován s překážkou, zahrnuje mj. zuřivost, zlobu, rozhořčení, podrážděnost, nepřátelství a v extrému až patologickou nenávist a násilí.
- Radost – spojována s potenciálním partnerem, zahrnuje mj. úlevu, spokojenost, smyslové potěšení a rozkoš, pobavenost, euforii, v extrému pak mánie.
- Stud – vina, zklamání, výčitky svědomí, pocit pokoření, zármutek, zkroušenost.
- Odpor – spojován se znechucujícím objektem, zahrnuje mj. nelibost, zhnusení, opovržení, pohrdání, averzi.
- Překvapení – spojován s náhlým objevením nového objektu, zahrnuje mj. šok, údiv, ohromení nebo úžas.

Protože mimiku těchto základních emocí rozeznávají lidé na celém světě a stejnými mimickými prostředky vyjadřují tyto emoce i lidé od narození slepí, zdá se, že je vrozená. (Pfeffer, 2003) Stuchlíková (2002) ale upozorňuje, že složitost emocí je umocněna tím, že se každá z nich může projevovat v celé řadě forem, které se od sebe vzájemně poměrně hodně liší. Existuje totiž víc typů lásky, smutku nebo strachu, proto považuje vysvětlování emocí za tak složitý úkol.

V průběhu života jedince se ale i zmíněné základní emoce vyvíjejí, jsou regulovány, mění se a vynořují se s různou razancí a jejich interpretace se úzce dotýká dalších emocí. (Poláčková Šolcová, 2018)

1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk je obdobím mezi třetím rokem věku a nástupem do školy a ve vývojové psychologii je často označován jako věk hry a přípravy na školu. Jedná se o období plné jeho vlastní iniciativy, obrovské energie, nadšení, zvědavosti, pohybu. Aktivitami si tak dítě potvrzuje hodnotu sebe sama a přesvědčuje se, že zvládne udělat spoustu věcí bez pomoci. Typickými znaky tohoto období je egocentrismus, experimentování, ulpívání na svém názoru, obrovská představivost, chuť poznávat svět, komunikování a ohromná snaha získat od dospělých informace. (Kolaříková, 2015)

Emoce stejně jako ostatní psychické funkce podléhají fylogenetickému a ontogenetickému vývoji, tj. individuálnímu vývoji od dětství přes období dospívání a dospělosti až ke stáří. V emocionálním vývoji pak sehrávají rozhodující úlohu sociální aspekty života, protože se k nim vztahují vrozené emocionální reakce. Citová stránka dítěte se utváří především v klíčovém vztahu dítě – matka, při kterém se vyvíjí důležitá citová vazba, která je určujícím činitelem vývoje sociálního citění. (Nakonečný, 2012)

Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu, jedná se o fázi fantazijního zpracování informací, protože v procesu poznávání dítěti pomáhá jeho představivost a intuitivní uvažování, které není regulováno logikou. Emoční prožívání je již stabilnější a vyrovnanější než v předchozím batolecím období. Citové prožitky bývají intenzivní a vážou se na aktuální situaci, která je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. (Vágnerová, 2005) Jak doplňuje Poláčková Šolcová (2018), v předškolním věku si dítě do určité míry zvnitřňuje vnější kontrolu regulace emocí, objevuje se schopnost

sebekontroly, silně se začíná vyvíjet pojetí sebe sama a schopnost reagovat emočně na chování a jednání druhých. Roste porozumění nejen vlastním psychickým stavům, ale rozvíjí se i kompetence pro porozumění emocím a přáním druhých lidí – dochází k radikálnímu rozvoji empatie. To potvrzuje i Langmeier a Krejčířová (2006, str. 96): „*Důležitou součástí emočního vývoje v předškolním věku je kromě sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání, kdy dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat.*“

Téměř všechny aktivity předškolního dítěte se řídí pozitivním citovým laděním, jeho a projevení emocí je velmi spontánní a bezprostřední a zároveň jsou jeho city krátkodobé a proměnlivé: „*Všchno, co pozoruje, co vytváří, co si pamatuje, co poznává, o čem přemýšlí, je spojeno s radostí, odmítá to, co ho nezajímá nebo co se mu nelíbí nebo na co zrovna nemá čas.*“ (Kolaříková, 2015, str. 28)

Dítě v předškolním věku se dokáže poměrně dobře orientovat v základních citech, jako jsou hněv, strach, radost, smutek. Umí také svoje prožívání pojmenovat a identifikovat je u jiných lidí, ale je pro ně stále obtížné porozumět komplexnějším emocím. Vágnerová (2005) shrnuje typický způsob emočního prožívání předškolních dětí do několika základních bodů:

- *Vztek a zlost* – už nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné reakce se objevují zpravidla v kontaktu s vrstevníky nebo při kumulaci příkazů a zákazů.
- *Strach* – některé jeho projevy bývají vázány na rozvoj dětské představivosti. Děti mívají tendenci se vzájemně strašit a navozovat si tím pocity spojené s příjemným vzrušením. Může ale navodit i velmi silnou negativní zkušenost.
- *Veselost* – je typickým pozitivním emočním stavem, rozvíjí se smysl pro humor. Sdílení legrace je považováno za důležitou součást mezilidských vztahů.
- *Těšení se* – předškolní dítě už dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání a dokáže se tudíž na něco těšit, chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, c čímž ale souvisí i negativní stránka – dítě se může budoucího dění obávat.

Langmeier, Krejčířová (2006) doplňují, že teprve mezi 3. a 5. rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí, takže si uvědomuje, že stejná situace může u různých lidí vyvolat odlišné pocity. Kolem čtyř let už dokáže dítě předvídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci.

Psychologové se zároveň shodují, že předškolní věk představuje senzitivní etapu pro rozvoj dovedností důležitých pro vytvoření základu všeho, co bude podle potřeby v dalších vývojových etapách využíváno a dále rozvíjeno: „*V předškolním období jsou okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvoj různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivní procesy zrání i učení, a proto je až trestuhodné nevyužít tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte.*“ (Gillernová, Mertin, 2003, str. 7) Poláčková Šolcová (2018) považuje předškolní období z hlediska regulace emocí za významné tréninkové pole, na kterém jsou dítěti sice tolerovány určité prohřešky proti pravidlům regulace emocí, zároveň je ale dítě edukováno k nové a pečlivější práci s nimi.

1.4 Emoční gramotnost

Bajgarová (2019) vysvětluje, že termín emoční gramotnost vznikl z již výše zmíněného konceptu emoční inteligence, zahrnuje obdobné oblasti a rozdíl mezi těmito dvěma termíny je dán především důrazem na jiné aspekty tohoto jevu. Emoční inteligenci je tedy možné chápat jako dispoziční rys, který lze měřit, zatímco *emoční gramotnost je pojímána jako soubor dovedností, které lze rozvíjet*. Emoční gramotnost tedy můžeme definovat jako soubor jednotlivých kompetencí, které umožňují člověku prožívat a vyjadřovat emoce sociálně přiměřeným způsobem.

Podle Suchého (2012, str. 51) dává emoční inteligence k dispozici *soubor dovedností, které si můžeme osvojit a používat je*. Za dovednost považuje nejdřív znalost, kterou můžeme pochopit, přijmout, vyzkoušet a používat v každodenním životě. Právě přijetí, osvojení a používání emočních dovedností vnímá jako cestu k emoční zralosti.

Tyto emoční dovednosti získáváme především v rodině, ale také v sociálním prostředí, ve kterém žijeme. Získá-li člověk zkušenost s možnostmi, jak reagovat nejen na vlastní emoce ale i na emoce druhých lidí, dokáže se v každodenním životě chovat pružně, konstruktivně a přiměřeně aktuálně vzniklé situaci. (Pfeffer, 2003) Prakticky jde především o to, aby rodiče své děti povzbuzovali ve vyjadřování emocí a vyvarovali se je dětem jakkoli vyvracet či zakazovat: „*Pro dítě je důležité, když dospělý dokáže přijmout (akceptovat) jeho radost, potěšení, nadšení, obavu, lítost, strach, úzkost, vztek, zlost aj. a dokáže jeho emocím porozumět a reflektovat, jaký význam pro něho mají (empatie). Dospělý nemusí tytéž emoce s dítětem sdílet, dokonce mu mohou být i vzdálené, ale může je přijmout... Dospělý má ukazovat dítěti, jak lze různé emoce zvládat, a podněcovat je ke společensky žádoucím*

způsobům reagování, chování a jednání.“ (Gillernová, 2015, str. 131) Shapiro (2014) v této souvislosti dodává, že v rodinách, kde se pocity vyjadřují a otevřeně se o nich mluví, si děti vytváří slovník, díky kterému mohou o svých pocitech uvažovat a sdělovat je. Oproti tomu v rodinách, kde se pocity potlačují a členové rodiny se emoční komunikaci vyhýbají, je velká pravděpodobnost, že děti budou emočně „němé“.

Zdrojem a rámcem rozvoje emočních dovedností je proto socializační proces a emoční učení, díky kterému se jedinec naučí rozpoznat, že něco cítí, umí emoci pojmenovat, má představu o tom, jak reagovat, co taková emoce znamená v jeho sociokulturním prostředí a jak má emoci projevit. (Poláčková Šolcová, 2018) Wedlichová (2011) v souvislosti s rozvojem emočních dovedností v dětském věku zdůrazňuje, že musí vždy odpovídat stupni vývoje dítěte, protože pouze v takovém případě je účinná. Během dětského života je tedy třeba ji opakovat pokaždé v takové formě, která vyhovuje rozšiřujícímu se dětskému chápání a problémům, se kterými se dítě v příslušném věku setkává.

1.4.1 Emoční dovednosti dítěte předškolního věku

V předškolním věku se utvářejí základy formování dítěte v citové oblasti a budují se pevné základy emoční inteligence, protože si děti už uvědomují své vlastní pocity, dokážou částečně odložit uspokojení svých přání a snaží se i vžít do pocitů a přání druhých lidí. Díky tomu, že už zvládají rozeznávat pocity druhých a umí vyčíst z výrazu tváře, co druhý cítí, dokáží se lépe orientovat v mnoha sociálních situacích. Není ale zatím úplně jasné, jak hlubokého procítění jsou schopny. Jedná se zřejmě jen o pochopení jednoduchých emocí a nedokáží pochopit, že člověk může zároveň prožívat více emocí najednou. Velmi jim proto pomáhá, když dospělý popisuje sociální situace a emoční stavy druhých. (Kolaříková, 2015)

Bajgarová (2019) považuje vývoj dítěte do šesti let věku za klíčový z hlediska rozvoje schopnosti regulovat svoje fyziologické rozrušení, adekvátně zacházet s negativními emocemi a rozumět vlastním a cizím emocím. Rodiče mohou napomoci rozvoji emoční gramotnosti svých dětí tím, že budou reagovat vstřícně na jejich emoční projevy, budou využívat adekvátní strategie emoční regulace dítěte a povedou je k úvahám a slovnímu vyjadřování o jejich emočních prožitcích. Zelinová k tomu (2011) dodává, že je důležité, aby se dítě postupně učilo uvědoměle vnímat vlastní prožívání, usměrňovat ho a řídit. Nejen přijímat nové informace, ale především získat schopnosti plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které člověk používá, když se učí a poznává. Jedná se vlastně o

poznávání sebe samého, porozumění vlastním myšlenkám a emocím. Šulová (in Mertin, Gillernová, 2015) doplňuje, že předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů souvisejících s pocity vlastní identity a sebevědomím – děti už začínají být kritické samy k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat a zlobit se na sebe. Jedná se zároveň o období důležité z hlediska vytvoření základu morálně-etického vývoje člověka.

Emoční rozvoj u dětí předškolního věku je samozřejmě možné stimulovat prostřednictvím aktivit, které se zaměřují na prožívání různých emocí, na jejich vnímání a reflektování. Tak se děti mohou postupně naučit svoje emoce poznávat, rozlišovat a orientovat se v tom, co pro ně daná emoce znamená, a jak mohou emoce přijatelně projevit: *„Emočním a sociálním dovednostem se dá naučit. Jak ukazují neurologické výzkumy, v životě existují citlivá období, ve kterých je možno učením dosáhnout trvalého výsledku. Emoční a sociální schopnosti jsou formovány nejefektivněji v dětství, proto je zřejmé, že předškolní věk je pro emoční výchovu zvlášť vhodný.“* (Pfeffer, 2003, str. 13)

Felcmanová (2019) charakterizuje emočně gramotné děti jako ty, které:

- lépe znají důsledky svého chování a konání a jsou zodpovědnější,
- jsou citlivější k citům jiných,
- jsou asertivnější, společenštější a oblíbenější,
- jsou prosociální i při řešení interpersonálních problémů a ochotněji pomáhat,
- jsou ohleduplnější a zajímají se o druhé a jejich potřeby,
- jsou harmoničtější a demokratičtější,
- mají vyšší sebeúctu.

Zelinová (2011, str. 41) v kontrastu s výše zmíněným popisuje vážné důsledky emoční nigramotnosti, kam řadí narůstající násilí ve školách, šikanování, sebevraždy. Děti se uzavírají do sebe, nekomunikují se svým okolím, stávají se z nich samotáři. Emočně nigramotné děti charakterizuje jako pasivní, bez energie, nešťastné a citově závislé, u nichž vzniká často úzkost, deprese, strach, obavy či smutek z toho, že je nikdo nemá rád. Stoupá u nich agresivita, jsou zlé na ostatní, ničí majetek a dožadují se tímto způsobem pozornosti.

Předškolní věk je zároveň obdobím, kdy dochází k velkému rozvoji v procesu socializace, kdy se rozšiřují sociální dovednosti a kompetence dítěte nejen šířeji v rámci rodiny, ale v případě docházky do mateřské školy i v rámci první sociální instituce. Dochází ke zkvalitnění sociální reaktivity, která spočívá v procvičování a rozvoji vztahů k lidem,

rozvoji hodnotových orientací, osvojování sociálních rolí a prosociálního chování. (Kolaříková, 2015) K tomu Langmeier a Krejčířová (2006, str. 100) dodávají: „*Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už v institucionální podobě nebo jinak. Jen v jejich společnosti se učí způsobům chování, které budou později tolik důležité. Ve styku s dospělými se nemůže naučit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty.*“

1.5 Typy předškolních zařízení a specifika dětské skupiny

Následující text přiblíží problematiku předškolních zařízení, s důrazem na dětskou skupinu, protože právě v tomto specifickém zařízení byl realizován akční výzkum.

Jak vyplývá z metodických a informačních materiálů Ministerstva práce a sociálních věcí¹, mezi služby péče o předškolní děti v České republice řadíme mateřské školy, a to včetně lesních mateřských škol, služby chův a soukromá zařízení spadající pod živnosti a dětské skupiny. Ostatní služby fungují v režimu obecných právních předpisů.

Mateřská škola je určena pro děti od dvou do zpravidla šesti let, ale děti mladší tří let nemají na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od roku 2017 poskytují mateřské školy pro děti od 5 let povinné předškolní vzdělávání. Do jedné třídy mateřské školy je možné zařadit děti různého věku, přičemž by počet neměl přesáhnout 24 dětí, v případě povolení výjimky od zřizovatele maximálně 28 dětí. Ve třídě s celodenním provozem pracují obvykle dvě učitelky, jejichž úvazek se v době náročnějších aktivit překrývá. Výchova a vzdělávání v mateřské škole se uskutečňují podle školního vzdělávacího programu, který si každá mateřská škola sama zpracovává dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Nejvyšší počet mateřských škol je veřejných a jsou zřizovány obcí, krajem, státem nebo svazkem obcí, ale část mateřských škol je zřizována i soukromými subjekty, církvemi a církevními společnostmi a fungují jako podnikatelská činnost.

¹ Příručka pro rodiče - Možnosti péče o děti v České republice a specifika dětské skupiny /aktualizováno 07/2022 [online]. Praha: MPSV [cit. 10.6.2023]. Dostupné z: http://www.dsmpsv.cz/images/P%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka_pro_rod%C4%8De_A4_final_13_7_2022.pdf

Dětská skupina představuje zařízení pravidelné péče o děti ve věkovém rozpětí od 6 měsíců, častěji ale od jednoho roku, do zahájení povinné školní docházky. Většinou se jedná o menší skupiny do 12 dětí, přičemž na každých 6 dětí vždy připadá alespoň 1 pečující osoba, která splňuje odbornou kvalifikaci danou zákonem. O děti pečují na základě vypracovaného plánu výchovy a péče, který zaručuje kvalitu poskytované služby a měl by obsahovat alespoň stručný přehled aktivit, které se plánují v dětské skupině realizovat (např. hudební, výtvarné, pohybové aktivity a činnosti k rozvoji rozumových a poznávacích schopností). Rovněž by měl obsahovat tematické oblasti, kterým se budou pečující osoby s dětmi věnovat (rodina, příroda, cestování, lidské tělo apod.). V takto malých skupinách může být péče poskytována na základě individuálních a specifických potřeb každého dítěte a snáz se uplatňuje individuální přístup zaměřený na výchovu, rozvoj schopností a dovedností včetně kulturních a hygienických návyků dítěte. Péče o dítě v dětské skupině funguje na neziskové bázi, je vždy nevýdělečnou činností a poskytovatel tedy může po rodičích požadovat úhradu pouze za náklady na vybudování zařízení a provoz. Stěžejní část provozních nákladů přitom tvoří mzdy pečujících osob a energie, případně nájem, pokud prostory nejsou ve vlastnictví poskytovatele služby.

„Dětské skupiny významně obohacují nabídku služeb péče o děti v České republice. Vedle tradičních mateřských škol, které poskytují vzdělávání v rámci pevně stanovených pravidel a požadavků, a živností bez bližších požadavků na kvalitu péče o děti, jež jsou provozovány zejména za účelem zisku, jsou dětské skupiny možnou alternativou, která dbá na kvalitu péče a zároveň flexibilitu v jejím poskytování.“

Jiné služby péče o děti nejsou v zákonech České republiky definovány, a pokud jiný typ nabízené péče nespadá do některé z výše uvedených služeb, jedná se o péči poskytovanou pouze v souladu s obecnými právními předpisy, takže splňují jen obecné podmínky týkající se ochrany veřejného zdraví, hygieny potravin, stavebních předpisů a požární ochrany. Tento neformální typ péče o děti poskytují obvykle mateřská a rodinná centra či další podobné organizace.

2 Podpora rozvoje emoční gramotnosti v zařízeních předškolního typu

Již bylo zmíněno, že pro zdravý emoční vývoj dítěte v předškolním věku je zásadní fungující rodinné zázemí, které učí dítě v bezpečném prostředí pojmenovávat a vysvětlovat emoce a případně je svým dobrým příkladem usměrnit. Po vstupu do zařízení předškolního typu se tento důležitý úkol pak přenáší i na učitele či jiné pečující osoby. Dítě se v zařízení učí vnímat nejen své emoce, které zvládne postupně pojmenovat, ale také emoce ostatních, díky čemuž dochází k rozvoji jeho emoční inteligence a získávání základů prosociálního chování. Během docházení do mateřské školy či jiného předškolního zařízení se učí s ostatními dětmi vycházet, respektovat je a rozvíjet sociální vztahy. Před nástupem do školy jsou děti již schopné své emoce kontrolovat a ovládat, někdy je už dokáží i skrývat a na základě svých předchozích zkušeností vhodným způsobem projevovaly. (Johnová a kol., 2021)

Pro učitelky v mateřské škole či podobném zařízení je tedy primární si uvědomit, že emoční a sociální dovednosti lze do určité míry naučit a toto učení by mělo být neodmyslitelnou součástí vzdělávání dětí: „*Je třeba učit děti rozpoznávat jednotlivé emoce, které pociťují, neboť správné vnímání emocí vede k tomu, že dítě bude mít důvěru v sebe a v okolní svět, což je pro spokojený život zásadní.*“ (Poláková, 2019, str. 20) K tomu se vyjadřuje i Vágnerová (2005), když uvádí, že předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život i ve vlastní schopnosti, nahlížejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že jejich vlastní chování má nějaký význam a že mohou různé sociální interakce ovlivnit vlastními silami.

Gillernová (2015) doplňuje, že rozvoj a podpora sociálního a emočního vývoje dítěte v předškolním zařízení by měl zahrnovat jak jeho stimulaci, tak i kultivaci projevů – tedy reakcí souvisejících s prožíváním. Stimulací se rozumí záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte a kultivací citových projevů a různých způsobů reagování rozumíme záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí. Znamená to mj. předkládat dětem vzory, nabízet jim různé alternativy reagování a chování s možnými důsledky a stimulovat je k tomu, aby mluvily o svých pocitech.

Úkolem učitele či pečovatele v zařízení předškolního typu je vytvoření prostředí vhodného pro emocionální vývoj, protože děti se nejefektivněji učí tehdy, když se cítí

bezpečně a spokojeně. K vytvoření emocionálně bezpečného prostředí přispívají mj. tyto faktory (Felcmanová, 2019, str. 143):

- *Emocionální podpora*: Mezi vlastnosti učitele, které vytvářejí emocionálně podpůrné prostředí, patří empatie, přijetí, autentičnost, respekt a citlivý přístup. Empatický učitel se umí přizpůsobit náladě dítěte, reaguje na jeho pocity a umí nezaújatě posuzovat emoce. Gillernová (2015) doplňuje, že zkušené empatické učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro jeho strach, lítost a obavy, i když je nesdílejí, přijímají projevy dítěte a nabízejí jim nové zážitky.
- *Akceptování emocí dítěte*: Neexistují dobré a špatné emoce. Všechny emoce jsou oprávněné. Učitel musí uznat emoce, které dítě projevuje, a nepopírat je, ani dítě nenutit ke konfrontaci s nimi nebo je ignorovat.
- *Vyjadřování emocí slovy*: Protože se dítě učí na základě své osobní zkušenosti, je užitečné, když někdo jeho emoce pojmenuje a popíše. Učitel tak spojuje konkrétní prožitek s pojmem a obohacuje slovník dítěte o slova z této oblasti.
- *Důslednost/předvídatelnost*: Jestliže má dítě možnost předvídat emocionální reakce dospělých a spolehnout se na ně, získává tím pocit jistoty a důvěry.

V profesní praxi se učitelky mateřských škol či pečovatelky v jiných typech předškolních zařízení setkávají s dětmi s různou úrovní rozvinutosti výrazů emocí v jejich chování i v prožívání. Je důležité podporovat je v tom, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí a porozuměli jim. Emoční vývoj dítěte předškolního věku lze velmi dobře stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se děti postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat, postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevovat. (Gillernová, 2015)

2.1 Emoční výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Již bylo dostatečně popsáno, že předškolní věk je významným vývojovým obdobím prakticky ve všech směrech. Podmínky a možnosti výchovně-vzdělávacího efektivního působení ve prospěch sociálního a emocionálního rozvoje dítěte v mateřské škole či jiném typu předškolního zařízení jsou proto mimořádné a podílí se na osvojení jeho základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů.

Jak vyplývá z Metodiky předškolního vzdělávání (Kropáčková, 2019, str. 20), která sumarizuje aktuální poznatky z oblasti předškolního vzdělávání, které byly získány prostřednictvím společné diskuse: „*Osobnostně orientované předškolní vzdělávání směřuje k osvojování základů klíčových kompetencí, podporuje individuální rozvoj každého dítěte, podílí se na jeho zdravém fyzickém, kognitivním, sociálním i emočním rozvoji před vstupem dítěte do základní školy a podle potřeby poskytuje i speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je závazný kurikulární dokument, který představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro vlastní činnost učitelky v mateřské škole a dalších spolupracujících institucí. Obsah předškolního vzdělávání je strukturován do pěti vzdělávacích oblastí a směřují práci učitelky či jiné pečovatelské osoby ke způsobu, jak porozumět komplexnosti jeho pojetí v propojení a vzájemných návaznostech (Průcha, Košťátková, 2013):

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika (s podoblastmi jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce; sebepojetí, city a vůle)
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

V souvislosti s rozvojem emoční gramotnosti dítěte byly konkretizovány dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje), jež jsou zahrnuty především v podoblasti zaměřené na sebepojetí, city a vůli (RVP PV, 2021, str. 21):

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)
- získání relativní citové samostatnosti
- 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
- získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci

Záměrem předškolního vzdělávání je tedy především rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a směřovat k utváření základů klíčových kompetencí, které jsou v kurikulárních dokumentech obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. V souvislosti s rozvojem emoční gramotnosti se mj. očekává, že dítě ukončující předškolní vzdělávání projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Také dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.). (RVP PV, 2021)

K poskytnutí určité orientace toho, co má dítě v souvislosti s emoční oblastí na konci předškolního vzdělávání vědět a znát, či jaké má mít dovednosti a postoje, může být užitečný materiál, jež vešel v platnost k 1.9.2012 jako součást revidovaného RVP PV a jež je ve svém plném znění zveřejněný na stránkách MŠMT. (Kropáčková, 2019)

Tabulka č. 1 – Konkretizované očekávané výstupy v emoční oblasti

<p><i>Konkretizované výstupy</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>odložit splnění osobních přání na pozdější dobu</i> - <i>odhadnout, na co stačí, uvědomovat si, co neumí a co se chce naučit (vyhledávat příležitosti, umět požádat o pomoc)</i> - <i>přijmout povinnost, soustředit se na činnost a samostatně ji dokončit, plnit činnosti podle instrukcí</i> - <i>přiměřeně reagovat ve známých situacích, umět se zklidnit, ovládnout se, potlačit projev agrese</i> - <i>projevovat se citlivě k živým bytostem, přírodě i věcem, pomáhat druhým (např. kamarádům, mladším, slabším, aj.)</i> - <i>přirozeně a v míře dané osobnostními předpoklady projevovat pozitivní i negativní emoce (soucit, radost, náklonnost, spokojenost, ale také strach, smutek)</i> - <i>přirozeně projevovat radost z poznání a zvládnutého (radovat se, že umí píseň, básničku, ukazuje obrázek, předvádí taneček, výrobek)</i> - <i>umět to, co prožívá, vyjádřit slovně, výtvarně pohybově, mimikou (zážitky jednotlivé či v časové posloupnosti jako výtvarné vyprávění, komentovat obrázky apod., pomocí hudby, hudebně pohybovou a dramatickou improvizací atd.)</i> - <i>Rozhodovat sám o sobě (o svém chování)</i>
--------------------------------------	---

Zdroj: MŠMT, 2012, str. 13

2.2 Prostředky sociálního a emočního rozvoje dítěte

2.2.1 Emoční gramotnost zprostředkovaná literaturou

Dítě rozvíjí své čtenářství již od raného dětství a je důležité, aby se naučilo naslouchat a vnímat knihy nejen jako zdroj zážitků, které obohacují jeho vnitřní svět a rozvíjejí fantazii, ale také jako zdroj zajímavých informací, které mu objasňují svět a události v něm.

V souvislosti se čtenářstvím mluvíme o tzv. čtenářské gramotnosti, kterou Tomášková (2015) charakterizuje jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. V předškolním věku používá termín předčtenářská gramotnost, protože v tomto období je důležité rozvíjet schopnosti, dovednosti a vědomosti, které budou později potřebovat pro zvládnutí plynulého čtení. V rámci předškolní výchovy

je tudíž třeba hledat odpovědi na otázky, co a jakým způsobem u dětí rozvíjet, aby jejich získané předčtenářské dovednosti tvořily dostatečný základ pro pozdější rozvinutou čtenářskou gramotnost. Za jednu z nejdůležitějších oblastí je schopnost porozumění textu, který je dětem předčítán. Někteří autoři navíc shodně uvádějí, že je mylné očekávat, že porozumění se žáci naučí sami od sebe (Greger a kol., 2020)

Také Mertin (2015) považuje za zásadní, aby se v předškolních zařízeních programově a explicitně rozvíjely a podporovaly dovednosti související se čtením. Za nejúčinnější metodu podpory čtenářství v předškolním období považuje také předčítání, při kterém se dítě učí nenásilně principům čtení, které je propojováno s radostí, s pěknými zážitky a společnou činností s dospělými.

„Pravidelné předčítání, vyprávění a práce s knihou má velký vliv na rozvoj emoční inteligence, protože se dítě čtením dostává do situací, které zpracovává, prožívá a konfrontuje se s nimi; učí se prožívat různé emoce a orientovat se v tom, co která emoce znamená a jak ji lze přijatelně projevovat...příběhy jsou přirozenou cestou k poznávání světa a rozvoji lidské citlivosti (umožňují dítěti bezpečně opouštět vnitřní svět a přivlastňovat si ten vnější).“ (Laufková, Goldmanová, 2020, str. 37)

Segi Lukavská (2018, str. 138) vysvětluje, že znázorňování emocí v literatuře představuje už poměrně důkladně prozkoumanou oblast a kognitivní teorie s podporou neurověd prokázala, že mozek reaguje na literární fikční světy, děj i postavy, jako kdyby byly skutečné: *„Čtení prózy vede mozek k simulaci reálných kognitivních a emocionálních reakcí a kognitivní věda nám nyní poskytuje tvrdá fakta, která to dokládají.“* V této souvislosti doplňuje, že ačkoliv čtenář nemusí popsané emoce prožívat do stejné míry jako postava, jedná se o snadno rozpoznatelné emocionální stavy, protože tyto emoce jsou trvale přítomné v našem mozku a jejich rozvinutější popisy spouštějí v našem mozku odezvu, jako kdybychom je sami zakoušeli. (Segi Lukavská, 2018)

Havlíková (2019, str. 57) uvádí, že pro aktivní naslouchání a práci s textem je podstatný výběr vhodných (kvalitních) literárních žánrů pro dané věkové období a zmiňuje funkci a charakteristiku nejvýznamnějších z nich:

- *Pohádka* – dětskému vnímání a myšlení je blízká pro svou časovou neurčitelnost, záhadným umístěním, ožíváním věcí, polidšťováním zvířat a fantastikou. Díky srozumitelnosti děje dítě prožívá silné emoce, vstupuje do ní a přenáší se do

fantazijního světa. „*Pohádky vedou děti k objevování vlastní identity a naznačují mu, jaké zkušenosti bude potřebovat k dalšímu rozvoji své osobnosti. Dávají jasně na srozuměnou, že úspěšný život je i přes nepřízeň osudu dosažitelný.*“ (Bettelheim, 2000, str. 26) Kumperová (2021) doplňuje, že prostřednictvím pohádek dítě získává symbolickou formou návod, jak řešit složité situace a nebezpečné nástrahy. Za důležitou funkci považuje, že morální protiklady pohádkových postav umožňují dítěti porozumět rozdílu mezi dobrem a zlem. Kubeczková (2022) ve své studii „*Pohádka v zajetí soudobé knižní produkce*“ vnímá význam pohádky nejsilněji právě v předškolním věku a poukazuje na zjištění mnoha odborníků, že na jedné straně strukturální prvky pohádky vycházejí mentalitě dítěte vstříc (časová neurčitost, kouzelné proměny, jednoduchá morálka apod.), ale na druhé straně upozorňují na dosah skrytých významů, které se zviditelňují v souvislosti s individuálními potřebami dítěte, resp. reagují citlivě na obtíže jeho duševního rozvoje. „*Pohádka v tomto smyslu může být dobře katalyzátorem obtíží, s nimiž se konkrétní dítě (nikoliv každé dítě určitého věku) setkává. Skýtá takto spíše potenciál zrcadlení životních problémů a jejich možných (symbolicky vyjádřených) řešení.*“ (Kubeczková, 2022, str. 31)

- *Příběhy se zvířecím hrdinou* – umožňují dítěti, aby přes fantazijní prostředí a polidštěné postavy zvířat prožívalo odraz reálných mezilidských vztahů. Skrze literární postavu tak může prožívat svá přání i problémy.
- *Příběhy s dětskými hrdiny* – dětské hrdinové se pro dětského čtenáře stávají vzorem, se kterým se můžou identifikovat, zpravidla mívá hrdina takové vlastnosti, které by chtělo mít i dítě. Tyto příběhy mívají často výchovný charakter a ukazují nejen pozitivní vlastnosti postav, ale i jejich chyby a dávají jim možnost nápravy.

Laufková (2020) v souvislosti s rozvojem emoční gramotnosti zmiňuje, že literární postava umožňuje dítěti ztotožnit se s hrdinou pohádky či příběhu, ať už se jedná o člověka, zvíře nebo i neživý předmět. S hrdiny může dítě soucítit, dokonce na ně může být i naštvané. Je proto vhodné dětem předčítat příběhy, pomocí nichž se může dítě identifikovat s dětským hrdinou a díky tomu snáze pochopit své pocity, případně pocity druhých. Kumperová (2021) vnímá emoční inteligenci v kontextu pohádkových příběhů jako „ukazatele na cestě životem“, protože dítě si prostřednictvím identifikace s literárními postavami uvědomuje své vlastní těžké emoce, vnitřní boje, zloby i nejistoty a připouští tak jejich existenci.

Emoční gramotnost zprostředkovaná literaturou se úzce váže k rozvoji a osvojení širokého spektra dovedností, které umožňují hlubší prožitek z knihy, chápání souvislosti a porozumění textu, sebepoznání dítěte, budování jeho sebedůvěry, schopnosti spolupracovat a řešit problémy, vytváření pozitivních vztahů s druhými i porozumění světu kolem sebe. Velmi účinně ovlivňuje celou osobnost dítěte také zařazení výtvarných, pohybových, hudebních či dramatických činností a zapojování všech smyslů. (Laufková, Goldmanová, 2020)

2.2.2 Interakční hry

„Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, díky níž získává zkušenosti se světem, ale zároveň poznává i samo sebe. Dítě do hry promítá celou svou osobnost, kterou prostřednictvím hry také rozvíjí. Rozvíjí se jeho intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazie, tvořivost, ale také charakter a morálka.“ (Kropáčková a kol, 2019, str. 94)

Vzhledem k tomu, že hra je dominující aktivitou předškolních dětí, lze ji velmi dobře využít jako prostředek pro rozvíjení jejich emocí i celkový rozvoj. Hry a herní činnosti jsou i hlavním prostředkem učení a vlastní interpretace reality. (Kolaříková, 2015)

Interakční hry představují efektivní výchovné postupy, kterými dospělí můžou stimulovat prožívání a chování dítěte a působit na rozvoj těch dovedností a rysů osobnosti, které dítě kultivují v jeho lidské podstatě. Cíle takových her se zaměřují na utváření psychosociálních dovedností dětí, na rozvíjení prožívání a přiměřené projevoování citů a na rozvíjení vzájemných vztahů mezi dospělými a dětmi ale i dětmi navzájem. V tomto typu her jde převážně o učení prožitkem, které je velmi účinné. (Gillernová, 2015)

Kropáčková (2019) doplňuje, že v případě prožitkového učení nejde jen o jednu metodu práce s dětmi, ale o celý komplex interaktivních forem práce, které cílí na nastolování a využívání prožitku, jako nástroje celkového rozvoje dítěte, jehož klíčovým pojmem je pojem prožitek, sebepoznání a postoj. Kolaříková (2015) považuje zážitkové učení za didaktický styl, kterým se dítě učí samo spontánně přes prožitek a zkušenost a tím podporuje přirozeně rozvoj své emocionality. Za důležitou považuje především vlastní iniciativu dítěte, tedy aby vstupovalo do aktivit samo, aktivně a z vlastního popudu, aby samy objevovaly, samy řešily a tím uspořádávaly, zpracovávaly a uplatňovaly své dosavadní zkušenosti.

Ondráčková (2013) ve výukových materiálech určeným pedagogům charakterizuje cíle interakčních cvičení a her:

- naučit se otevřeně vyjadřovat své pocity,
- lépe porozumět sobě a ostatním,
- navazovat kontakty a spolupracovat,
- rozvíjet vnímání a pozorování,
- posílit vlastní „já“ a pocit vlastní hodnoty,
- pokojně řešit konflikty.

Gillernová (2015) zároveň upozorňuje na dodržování obecně důležitých zásad pro realizaci interakčních her: opřít se o své prožitky a zkušenosti při rozvíjení vlastních sociálních dovedností; reflektovat sebe i své působení na děti, znát své možnosti; pracovat s poznatky, vztahujícími se k vývojovým charakteristikám předškolního věku; znát a poznávat každé jednotlivé dítě i skupinu, se kterou pracuji; vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, v níž se všechny děti cítí dobře, která je charakteristická přijímáním dětí a empatickým naladěním; inspirovat se vyzkoušenými náměty pro působení na rozvoj dětí předškolního věku.

2.2.3 Emoční karty

Skvělým nástrojem pro rozvoj emočních dovedností mohou být emoční karty, jejichž používání v předškolních zařízeních může významným způsobem stimulovat rozvoj emoční gramotnosti v mnoha jejích oblastech:

- pomáhají dětem rozpoznávat, pojmenovávat a vyjádřit své vlastní emoce, podporují komunikaci a umožňují dětem sdílet své pocity s učiteli i vrstevníky,
- pomáhají dětem učit se regulovat své emoce a učit se strategie, jak se uklidnit a vyjádřit své potřeby,
- prostřednictvím karet se děti učí, jak projevovat soucit, respektovat emocionální zkušenosti ostatních, čímž podporují rozvoj empatie a porozumění pocitů druhých,
- emoční karty mohou sloužit jako účinný nástroj při nácviku hledání konstruktivních řešení konfliktů a problémů mezi dětmi,

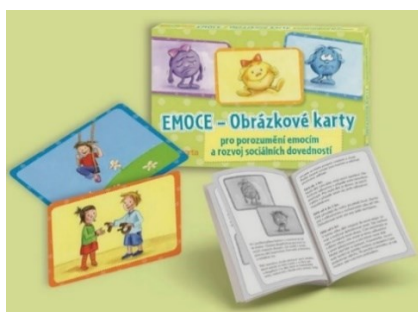
- velmi dobře podporují i kreativitu a sebezpůsobení dětí, protože se dají se využít při výtvarných činnostech, při kterých děti vytváří vlastní umělecké projekty spojené s jejich emočním prožíváním.

Psycholožka Jana Kubíčková, autorka propracovaného systému emočních karet a souboru knih o emocích, v praktické příručce zdůvodňuje, proč je používání karet přínosem pro práci s emocemi: děti si začnou všimnout svých pocitů a naučí se, že každá emoce je důležitá a může jim pomáhat, když je budou správně používat. Přestanou se stydět za svůj strach a bát se svého smutku, naučí se pojmenovat a rozeznávat pocity u sebe a druhých a začnou lépe rozumět tomu, co se děje v nich i kolem nich. Za stěžejní pak považuje možnost vyjádřit a sdílet vlastní pocity v bezpečném prostoru, což vede k posílení jeho pozitivního sebeobrazu, sebehodnoty a sebezpůsobení.²

V současné době je možné vybírat na českém trhu z velkého množství různých druhů ilustrovaných emočních karet či jiných didaktických pomůcek a her (viz obrázky č. 2-8), tematicky zaměřených na emoce a rozvoj emočních a sociálních kompetencí dětí v předškolním věku. Součástí balení je zároveň návod s doporučením a inspiracemi, jak karty používat. Děti se učí, co jednotlivé karty/emoce znamenají, jak se správně jmenují. Mohou vybírat emoce, které zrovna cítí, nebo které znají ze svého okolí a mluvit o jednotlivých stavech, náladách a chování, které s nimi souvisejí. Děti mohou také podle obrázků hrát a předvádět, nebo je kreslit a třídít podle různých kritérií.

² <https://tisictvariradosti.cz/prodej-emocni-karty/>

Obrázek č. 2: Emoce – Obrázkové karty



Zdroj: <https://www.pasparta.cz/emoce-obrazkove-karty/>

Obrázek č. 3: Emoční karty – Moře emocí



Zdroj: <https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards>

Obrázek č. 4: Emoční karty – Tisíc tváří radosti



Zdroj: <https://tisictvariradosti.cz/emocni-karty/>

Obrázek č. 5: Emoční karty – Kidedu



Zdroj: <https://www.kidedu.cz/emocni-karty/>

Obrázek č. 6: Emoční kostka – Empatikarty



Zdroj: <https://www.empatikarty.cz/novinka/s-detmi-o-emocich-zakladni-emoce>

Obrázek č. 7: Emoční karty – Emoce a každodenní činnosti



Zdroj: <https://montessorihracky.cz/cs/didakticke-hracky/9509-kidedu-me-emoce-komunikacni-karty-987654321.html>

Obrázek č. 8: Emoce – karty



Zdroj: <https://www.skaverka.cz/p/emoce-karty-pdf/>

3 Empirická část

3.1 Úvod do problematiky

Teoretická část bakalářské práce předkládá nejnovější poznatky a nabízí ucelený vhled do problematiky emoční inteligence a jejího vztahu k předškolnímu vzdělávání. Zároveň definuje pojem emoční gramotnost a vyjmenovává oblasti, které jsou v souvislosti s jejím rozvojem v předškolním věku zásadní:

- *Porozumění vlastním emocím*: emoční gramotnost pomáhá dítěti rozpoznat, pojmenovat a porozumět vlastním emocím. Když jsou schopné identifikovat své emoce, mohou je vyjadřovat sociálně přiměřeným způsobem.
- *Regulace emocí*: emoční gramotnost poskytuje dětem cenné nástroje a dovednosti pro regulaci svých emocí, díky kterým se učí správně reagovat na různé situace (ovládat vztek, snižovat úzkost apod.).
- *Komunikace a sociální dovednosti*: rozvíjením těchto dovedností dokáží děti lépe vyjádřit své potřeby a komunikovat a jsou schopné porozumět i emocím druhých lidí, což vede k rozvoji empatie a navazování lepších vztahů s vrstevníky.

Následující empirická část plynule navazuje na teoretické poznatky a prostřednictvím realizovaného akčního výzkumu v nově vznikající dětské skupině předkládá soubor efektivních aktivit a nástrojů, kterými lze účinně prohlubovat dovednosti a kompetence dětí předškolního věku ve všech výše zmíněných oblastech emoční gramotnosti.

3.2 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem empirické části práce je návrh, realizace a ověření míry efektivity vytvořených lekcí zaměřených na rozvoj emoční inteligence dětí v dětské skupině zejména prostřednictvím různorodých aktivit. Mezi dílčí cíle patří:

- Prostřednictvím lekcí vzbudit v pečujících osobách zájem o problematiku rozvoje emoční inteligence a motivovat je k zařazení aktivit stimulujících emoční rozvoj dětí do běžného chodu dětské skupiny.

- Naučit děti poznávat a rozlišovat své emoce, umět je projevovat adekvátně jejich věku.

Výzkumné cíle jsou formulovány do následujících výzkumných otázek:

VO1: Jaké emoce poznávají/rozlišují a projevují děti ve vybrané skupině?

VO2: Jaké aktivity s emočními kartami byly v dětské skupině zařazovány?

VO3: Jak děti popisují emoce, které prožívá postava v použité literatuře?

VO4: Jaké didaktické materiály a aktivity nejvíce ocenily pečovatelky?

VO5: Jaké aktivity – ve vztahu ke svému věku – děti nejlépe hodnotily a proč?

VO6: Které aktivity a proč budou pečovatelky dále využívat a jakým způsobem?

3.3 Metodologie výzkumu

Pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky byla zvolena strategie *akčního výzkumu*, který se ukazuje být nejvhodnější možností, jak zkoumat, zlepšovat a inovovat pedagogickou praxi samotnými aktéry šetření. Důležitou podmínkou pro úspěšnou realizaci akčního výzkumu je zájem učitelů stát se aktivním účastníkem změn ve třídě a zároveň důkladným pozorovatelem, aby bylo možné získat, analyzovat a interpretovat data a informace (Richterová, 2020) Cílem aktivního akčního výzkumu je tedy inspirovat učitele, aby se pokusili o nové přístupy a vyjádřili nové naděje a aspirace do budoucnosti. Jedná se o efektivní nástroj, který pomáhá řešit problémy pedagogické praxe a zároveň v ní uskutečňuje inovace. (Janík, 2003)

„Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání.“ (Nezvalová, 2003, s. 300)

Metodologickým specifíkem akčního výzkumu je určitá jasná posloupnost jeho fází, v případě předložené bakalářské práce se přidržíme následujícího cyklu (Richterová, 2020):

- identifikace potíží, problémů či potřeba změny,
- sběr dat, jejich analýza a interpretace,
- návrh akčního plánu změn a inovací,

- jeho realizace, evaluace a modifikace.

Při rozhodování o volbě výzkumné strategie sehrála hlavní roli osobní angažovanost autorky práce, která v době vzniku dětské skupiny zvažovala, zda se má aktivně podílet na jejím chodu v roli pečující osoby. Během mateřské dovolené docházela do dětské skupiny se svým synem, účastnila se běžného programu v roli vypomáhající lektorky a v pozici pozorovatele si uvědomovala, že jsou současnými pečovatelkami zcela opomíjené aktivity zaměřené na emoční rozvoj dítěte. Nápad zrealizovat výzkumné šetření, zaměřené výhradně na práci s emocemi dětí, byla tedy spontánní reakcí autorky na potřebu změny v přístupu k rozvíjení emočních dovedností dětí ve skupině. Návrh na změnu byl pozitivně přijat jak pečujícími osobami, tak rodiči dětí a všichni byli ochotni se do výzkumného šetření aktivně zapojit.

3.3.1 Nástroje sběru dat

Vzhledem k designu kvalitativního výzkumu byly pro účely sběru dat zvoleny metody *hloubkového polostrukturovaného rozhovoru* s rodiči dětí zapojených do výzkumu a pečujícími osobami v dětské skupině, rozhovoru s dětmi, *zúčastněného strukturovaného pozorování* dětí a analýzy pořízeného *videozáznamu*. Osobní rozhovory s jednotlivými rodiči probíhaly individuálně v časovém rozmezí cca 60 – 90 minut před realizací lekcí a poté cca 45 minut v rámci jejich hodnocení a reflexe po ukončení šetření.

Švaříček (2014) zmiňuje, že při akčním výzkumu může badatel fungovat např. jako dobrovolný lektor, což autorka práce využila při identifikování problémů v úvodní fázi svého šetření, což vedlo k pozdější formulaci výzkumných otázek.

Jako podklad a inspirace pro polostrukturované rozhovory vedené s rodiči bylo využito *posuzovací schéma* (viz příloha č.1), určené k orientačnímu hodnocení emocionálních dovedností dítěte předškolního věku, jež bylo vytvořeno kolektivem odborníků a publikováno v Metodice pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (Felcmanová, 2019). Výsledky orientačního posouzení by měly učitelům sloužit především jako vodítka pro volbu aktivit podporujících rozvoj dětí v emoční oblasti, ale pro účely předkládané bakalářské práce byly navíc cenným nástrojem, jak alespoň do určité míry změřit efektivitu vytvořených lekcí. Z celkového počtu otázek byly vybrány jen ty, které jsou v úzké souvislosti se stanovenými dílčími výzkumnými cíli a otázkami. Během rozhovorů nebyla využita hodnotící škála, rodiče se shodli, že by pro ně bylo příliš složité a těžce

uchopitelné jednotlivé dovednosti dětí bodovat. K dovednostem dětí se tedy vyjadřovali jen slovně a opírali své názory o příklady běžně zažívaných zkušeností.

Vzhledem k náročnosti akčního procesu zúčastněného pozorování autorky během vlastní realizace jednotlivých lekcí bylo ke sběru dat v konkrétních případech použito v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů také nahrávání videozáznamu. Díky velkému množství natočeného materiálu bylo možné následně analyzovat reakce dětí, které nebylo prakticky možné zachytit během aktuálně probíhajícího šetření.

3.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Vznik dětské skupiny iniciovaly složitosti související s nespokojeností rodičů s fungováním soukromé mateřské školy, která na webových stránkách sice nabízela atraktivní přístup k dětem s prvky Montessori pedagogiky, respektující výchovy a badatelského přístupu, ale prakticky k nim nedocházelo. Velké konflikty mezi rodiči a vedením mateřské školy vedly k rozvázání spolupráce na jaře roku 2023 a důvodem snahy o okamžitý vznik dětské skupiny byla akutní potřeba navazující péče v nějakém typu předškolního zařízení. Ve skupině je v současné době 6 dětí, všechny se znaly ze zmíněné alternativní soukromé školky. O děti pečují od 8.00-15.00 ve střídavém režimu dvě pečovatelky, z nichž jedna byla původně učitelkou ve výše zmíněné alternativní mateřské škole.

Autorka bakalářské práce byla u zrodu této skupiny, protože v době své mateřské dovolené sama zvažovala, zda ji nebude využívat jako možnost seberealizace a vhodnou alternativu, jak postupně připravit svého syna na vstup do předškolního zařízení. V průběhu realizace akčního výzkumu a pozdější intenzivní stáže s dětmi ve skupině navázala blízký vztah a vytvořila bezpečné prostředí, což bylo pro zaměření aktivit zásadní.

Díky velmi dobré spolupráci s jejich rodiči bylo možné na základě rozhovorů sestavit tabulku, která stručně ale přehledně charakterizuje děti, které byly zapojeny do výzkumného šetření.

Tabulka č. 2: Přehled dětí zapojených do akčního výzkumu

Jméno dítěte	Věk	Rodinná anamnéza	Jak se doma věnují práci s emocemi dětí
RUDÍK	4 roky a 2 měsíce	Úplná rodina, bez sourozenců	S rodiči se o pocitech baví, volí respektující přístup, Rudík své prožívání dokáže obhájit před prarodiči, kteří zastávají názor staré školy: „ <i>Seš velkej kluk, proč brečíš, přestaň.</i> “ Reaguje: „ <i>Je normální brečet, všichni brečí.</i> “
JOHANKA	4 roky a 6 měsíců	Soužití s matkou, 3 dospělí sourozenci	Matka v přístupu k emocím velmi uvědomělá, volí alternativní způsoby podněcující a respektující výchovy, vstupují do hlubokých témat. Johanka je ve svém věku v emoční oblasti velmi dovednostně nadaná, vyniká nad staršími dětmi.
ELLA	5 let a 1 měsíc	Úplná rodina, bratr – dvojče	Neprobíhá žádná záměrná edukace v emoční oblasti, ale od raného věku denně čtou a mluví o emocích souvisejících s postavami z knih
HONZÍK	5 let a 1 měsíc	Úplná rodina – sestra dvojče	Neprobíhá žádná záměrná edukace v emoční oblasti, ale od raného věku denně čtou a mluví o emocích souvisejících s postavami z knih
BEN	6 let a 3 měsíce	Úplná rodina, otec často mimo ČR, dva starší sourozenci	Výchova pro matku velmi zatěžující, chování Bena je problematické, je velmi vulgární, nerespektuje autority, v MŠ bez kamarádů. Edukaci v emoční oblasti se nevěnuje v rodině žádná pozornost.
ZUZKA	6 let a 7 měsíců	Úplná rodina, starší sourozenec	Rodiče většinu času v práci, Zuzka školní odklad kvůli mentálním deficitům, špatně se vyjadřuje, neumí verbalizovat. Práci s emocemi se nijak v rodině nevěnují.

Zdroj: Autorka práce

3.3.3 Harmonogram výzkumného šetření

- *Duben 2023* – nepravidelné návštěvy v roli pozorovatele a pomáhající pečující osoby v nově vznikající dětské skupině v Jindřichově Hradci, seznámení s pečovatelkami, dětmi i rodiči. Vysvětlení teoretické problematiky a záměrů výzkumného šetření (na základě identifikace obtíží a potřeby změny), získání souhlasů od všech aktérů k jeho realizaci.
- *Květen 2023* – Rozhovory s rodiči za využití posuzovacího schématu, vypracování jednotlivých lekcí zaměřených na stimulování emočního rozvoje dětí, prožívání různých emocí, na jejich vnímání a reflektování. Příprava a nákup didaktických pomůcek.

- *Červen 2023* – Realizace navrhovaných lekcí (14denní intenzivní stáž) za přítomnosti pečovatelek v roli pozorovatelů v rámci celodenní péče o děti.
- *Červenec 2023* – Ověření, zda došlo k posunu v emoční oblasti. Reflexe rodičů, dětí a pečovatelek.

3.4 Výsledky výzkumného šetření

3.4.1 Vyhodnocení rozhovorů s rodiči před začátkem realizace lekcí

Posuzovací schéma, sloužící k orientačnímu hodnocení emocionálních schopností dítěte předškolního věku, může být velmi užitečné především ke sledování vývoje s delším časovým odstupem, což v rámci realizovaného akčního výzkumu nebylo možné uplatnit. Pro účely bakalářské práce proto byly z celého spektra dotazů vybrány jen některé, jež posloužily jako inspirace a podklady pro vedení polostrukturovaných rozhovorů. Rodiče nevyužili hodnotící škálu, k jednotlivým otázkám se vyjadřovali otevřeně a často uváděli příklady typického chování dítěte, jež bylo zároveň výstižnou odpovědí na položenou otázku.

Rodiče byli dotazováni, zda jejich dítě:

Vyjadřuje různé emoce chováním, slovy nebo výrazem tváře.

Dokáže se vcítit do některých pocitů druhých (smutek, strach, radost).

V odpovídající situaci dokáže projevit soucit (výrazem obličeje, gestem nebo slovně).

Umí vysvětlit příčiny pocitů jiných lidí.

Dokáže pochválit a podporovat jiné dítě nebo mu pomáhá.

Dokáže regulovat svoje emoce (nadšení, frustraci) během hry a při hře s vrstevníky.

Pozitivně se vyjadřuje o své jedinečnosti a schopnostech.

Projevuje vůli a úsilí překonávat překážky při hře (nevzdává činnost po prvním nezdaru).

Při vyplňování pracovního listu, výtvarné činnosti apod. projevuje vytrvalost.

Rozlišuje mezi hrou a úkolem, který je třeba dokončit.

Výsledky z rozhovorů, zaměřené na orientační posouzení emočních dovedností dětí, měly lektorce sloužit také jako určitá vodítka pro volbu aktivit do sestavovaného plánu lekcí,

aby bylo možné po skončení šetření zjistit, zda u dětí došlo alespoň v určité oblasti k nějakému posunu.

Získané informace z rozhovorů lze shrnout do několika společných kategorií:

- Děti své emoce vyjadřují výhradně chováním a výrazem tváře, slovně jen velmi ojediněle. Rodiče to ani nevyžadují, když jsou děti tak snadno „čitelné“.
- Do pocitů druhých (zpravidla sourozenců nebo nejbližších členů rodiny) se umí vcítit poměrně dobře, jedná-li se o základní emoce, jako je radost, strach nebo smutek. Dokážou vysvětlit příčiny prožívaných emocí jiných lidí. Se složitějšími pocity mají problém (žárlivost, závist, škodolibost, vina, láska, štěstí aj.) Snadno se dokážou vcítit do postav z předčítaných nebo televizních příběhů.
- Dokážou projevit soucit výrazem tváře, ale neverbalizují ho – neznají význam toho slova. Není jim příjemné, když mají projevovat s někým soucit.
- Pochválit nebo pomáhat jinému dítěti moc nedokážou, spíš se zaměřují na sebe a když nějaké jiné dítě v něčem vyniká, hledají radši způsoby, jak ho „trumfnout“, než aby musely samy přiznat, že jsou v něčem horší.
- Velmi pozitivně se dokážou vyjadřovat o vlastních schopnostech a jedinečnosti. Často se vytahují před ostatními dětmi i dospělými, upozorňují na své úspěchy.
- Rodiče se shodují v tom, že děti špatně snáší prohry, nepomáhá vysvětlování, některé dostávají až záchvaty vzteku a odmítají ve hře pokračovat, když v ní nejsou úspěšné. Nedokáží v takových případech vůbec regulovat své emoce. Mají tendenci vzdávat hry a činnosti, ve kterých se jim nedaří, setrvávají jen na direktivnější popud rodičů.
- V otázce vytrvalosti při vypracování nějakého úkolu či činnosti vyžadující soustředění se objevovaly dost odlišné odpovědi. Především u chlapců se nedaří nalézt optimální motivaci k soustředěné výtvarné činnosti, vypracování postrádá pečlivost. Poměrně rychle se ztrácí zájem o činnost, nerozlišují mezi úkolem a hrou, jedná se pro ně o „nudnou hru“, kterou dělat nechtějí.

Lektorka na základě rozhovorů s rodiči navrhl, že zaměří pozornost především na verbalizaci emocí, aby děti dokázaly své pocity pojmenovat a ztratily ostych o nich mluvit. V rámci předčítaných příběhů využije také složitější pocity a zjistí, zda se děti dokáží do postavy vcítit a ztotožnit se s popisovanou složitější emocí. Do programu budou zařazeny záměrně také činnosti, vyžadující pečlivost a soustředěnost a bude zajímavé zjistit, zda na

podobné typy aktivit reagují negativně jen před rodiči, zatímco v prostředí dětské skupiny je jejich soustředěnost a motivace k vypracování úkolu větší.

3.4.2 Návrh lekcí s důrazem na různorodé aktivity

Autorka se při vypracování plánu svých lekcí, zaměřených na rozvoj emoční gramotnosti, nechala inspirovat náměty k činnostem z mnoha kvalitních publikací, které ale přizpůsobovala a modifikovala tak, aby maximálně využila potenciál emočních karet a jiných didaktických pomůcek, které si připravila. Přestože si autorka uvědomuje, že je nutné jednotlivé aktivity do běžného chodu dětské skupiny integrovat v přiměřeném množství a intervalech, pro účely vypracování bakalářské práce tyto zásady nebylo možné dodržet a z hlediska nároků na dětskou soustředěnost byl program velmi intenzivní. Proto byly jednotlivé lekce sestaveny tak, aby v co největší míře respektovaly a podněcovaly individuální zájmy dítěte, podpořily jejich kreativitu a motivovaly je k pokračování i v další dny.

V souladu s teoretickou částí bakalářské práce autorka kladla důraz na to, aby se v každé lekci objevily prvky interakčních her, využití literatury a mnoha pomůcek, které před realizací výzkumu zakoupila nebo vyrobila. Děti tak měly k dispozici mj. dva typy emočních karet, příběhové karty, pracovní sešit zaměřený na rozvoj sociálních dovedností, emoční kostku, tematické pexeso a skládky puzzle, kartonové „hlavy“ k výtvarnému dopracování, velkoformátový plakát se znázorněnými základními emocemi vhodný k všestrannému využití, emoční hodiny či papírová leporela k dopracování vlastní emoční knihy.

Celkem bylo připraveno 40 typů činností, z nichž bylo aktivně využito 34 (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické, relaxační, spojené s předčítáním aj.), které probíhaly ve vnitřních i venkovních prostorech.

3.4.3 Vyhodnocení rozhovorů s rodiči po realizaci lekcí

Zapojení rodičů do spolupráce bylo zásadní pro získání cenné zpětné vazby, zda po skončení výzkumného šetření postřehli či odhalili nějaké změny, související s emočním prožíváním jejich dětí. Autorku velmi potěšilo, jakým způsobem rodiče vyhodnotili uplynulých 14 dní a vyzdvihli především to, že:

- děti doma s nadšením mluvily o herních aktivitách, které je zaujaly a rodiče získali najednou konkrétnější představu o dění ve skupině,
- děti si domů přinášely výrobky (např. kresby, kartonové hlavy z přírodnin, pomalované kameny, knížku emocí, vlastní vyrobené pexeso aj.) a rodiče tak měli důvod děti ocenit, což bylo pro děti motivující a měly zájem činnost zopakovat (malování na kameny, společné hraní jejich vyrobeného pexesa),
- protože děti dostávaly od lektorky občas „úkoly na doma“, stali se rodiče najednou terčem pozornosti dětí a museli odpovídat na jejich dotazy mj. o tom, kdy se nejvíce zasmáli, z čeho bývají smutní, jestli se i jako dospělí něčeho bojí apod. I v rodinách, ve kterých se nikdy o emocích a pocitech nemluvílo, se najednou téma objevilo a bylo pro všechny zajímavým zpestřením na otázky dětí reagovat. Právě v pojmenování emocí a pocitů vnímají rodiče u dětí nejvýraznější posun a diskuse vedené v rodinném kruhu na toto téma popisovali rodiče jako velmi obohacující,
- děti se do skupiny těšily, lekce v nich probouzely zájem a zvědavost,
- děti začaly s rodiči více mluvit o kamarádech, se kterými jsou ve skupině a jak se chovají, co třeba udělali špatně nebo dobře, za co se na ně Hanka (lektorka) zlobila (obvykle vulgarismy) a kdy naopak ocenila jejich chování apod. Rodiče z dětí cítili, že jsou více zatažené do spolupráce a součinnosti a více poukazují na své kamarády, které dokážou zhodnotit pozitivně i negativně.

3.4.4 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Jaké emoce poznávají/rozlišují a projevují děti ve vybrané skupině?

Autorka si pro aktivity zaměřené na poznávání, rozlišování a projevování emocí vytvořila soubor ilustrovaných karet základních emocí (strach, radost, smutek a zlost) a připravila pracovní listy a emoční karty, které výborně posloužily k navázání hovoru s dětmi. Návodnými otázkami se snažila během úvodních lekcí zjistit, jaké emoce děti ve skupině rozeznávají, zda je dokážou verbalizovat a nacházet tyto pocity kolem sebe v reálných situacích:

„Koho vidíš na obrázku? Kdy ses takhle naposledy tvářil ty a co jsi zažíval? Co si podle tebe dítě na obrázku může myslet? Proč se tak tváří? Vzpomeň si na nějakou situaci,

kdy ses takhle tvářil ty? Když se takhle tváříš ty, děje se něco s tvým obličejem? Kdo z tvého okolí se takhle někdy tvářil a proč? “

Z odpovědí většiny dětí bylo zřejmé, že pro ně téma emocí není cizí, reagovaly spontánně a velmi dobře dokázaly spojovat jednotlivé pocity se situacemi, do kterých se dostávají. Společné diskusi předcházela otázka, zda se děti setkaly s pojmem EMOCE. Zde nabízím autentické výpovědi dětí (psané kurzívou a v uvozovkách): *„Emoce jsou bakterie.“ (Rudík) „Emoce je, když jsi smutnej nebo nešťastnej.“ (Zuzka) „...a nebo naštvanej, nebo když se směješ.“ (Honzík) „Já když jsem smutná, tak brečím.“ (Johanka) „Já mám radost vždycky, když dostanu dárek.“ (Ella) „Já bych měl radost, kdybych si moh pořád hrát.“ (Rudík) „Já se třeba zlobim na máho bráchu, když mě bouchne.“ (Ben) „Já jsem smutná, když nám mamka nedovolí lízátko.“ (Ella) „Zlobím se, když po mně lezou klíšřata.“ (Johanka) „Já mám největší radost, když postavím vlaštovku, která potom letí.“ (Honzík) „Já jsem byl smutnej, když jsem spadnul a odřel jsem si koleno.“ (Honzík) „Já už si to nepamatuju. Nebývám smutnej, bývám jedine naštvanej.“ (Ben) „Já jsem měla strach, když jsem se vzbudila a byla tma a maminka i tatínek nebyli s námi v pokojíčku a ani u sebe v posteli, ale byli dole.“ (Ella) „Já se bojím pavouků a hadů.“ (Johanka) „Já se ničeho nebojím.“ (Rudík)*

Po zapojení aktivit, zaměřených na projevování emocí, se ukázalo, že děti umí dobře vystihnout projevy základních emocí a poté verbalizovat, jak se mění jejich výraz a jak reaguje na intenzivní emoce jejich tělo: *„Já když se naštvu, tak chci někoho zmlátit a skoro se mi třese ruka.“ (Ben) „Když se někdo naštve, tak zčervená.“ (Johanka) „Když je někdo smutnej, má vlnitou pusou.“ (Honzík) „Když mám radost, tak se vždycky směju.“ (Ella)*

Do pozdějších lekcí byly zahrnuty i složitější pocity – překvapení, údiv, štěstí, závist. *„Mně záviděl jeden otrhanej kluk, protože jsem měl všechno s dinosaurama, pořád se na mě koukal.“ (Ben) „Já bych byl určitě překvapenej, kdyby kolem mě jel bombardér.“ (Rudík) „Já jsem šťastnej, že umím dobře a rychle běhat a na fotbale dávám góly.“ (Ben)*

Již z prvních lekcí bylo zřejmé, že děti zvládají poměrně dobře jednoduché dovednosti spojené s poznáváním, rozlišováním a projevováním základních emocí. Pro účely jejich prohloubení byl uplatněn obsáhlý soubor jednoduchých i složitějších činností a aktivit a pozornost zaměřena především na jejich pojmenování.

Obrázek č. 9: Vybrané pomůcky pro aktivity zaměřené na rozpoznávání emocí



Zdroj: Archiv autorky

VO2: Jaké aktivity s emočními kartami byly v dětské skupině zařazovány?

Již bylo zmíněno v teoretické části práce, že emoční karty jsou skvělým nástrojem, který pomáhá dětem pochopit a vyjádřit emoce. Při jejich používání bylo ale důležité vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém mohly děti své emoce sdílet, protože zpočátku bylo zřejmé, že děti k činnostem přistupovaly s rozpaky a studem, kterých se zbavily až po několika dnech.

Aktivity s emočními kartami byly záměrně zařazovány do každé z lekcí, ale autorka se snažila o maximální pestrost jejich použití, aby u dětí nedošlo ke ztrátě zájmu. V rámci výzkumného šetření proběhlo 15 činností s kartami, které využívaly principy interakčních her a byly často doprovázeny výtvarnými, pohybovými či čtenářskými aktivitami. Osvědčil se postup od jednoduchých her k náročnějším s tím, že oblíbená hra byla modifikována do několika variant různých obtížností. Následující výčet aktivit vzbudil u dětí největší zájem a zároveň reprezentuje vzorek typově odlišných činností:

EMOČNÍ DISKUSE – děti si vybíraly z připraveného balíčku karty s jednoduchými emotikony základních emocí a sdílely příklady situací, ve kterých se cítily stejně, jako bylo vyjádřeno na obrázku. Karty poté umísťovaly na plakát k obrázku vyjadřujícímu stejnou emoci.

EMOČNÍ PŘÍBĚH – náročnější variantou je práce s příběhovými kartami, při kterých si děti vybraly obrázkovou kartu a vymýšlely příběh, ve kterém postavy prožívaly emoci shodnou s obrázkem. Příkladem je diskuse nad kartou, na které se „kluk bojí, rodič mu ukazuje kus papíru“. Děti usuzují: „*Asi se bojí, protože neumí psát.*“ (Honzík) „*Bojí se, že nezvládne udělat ten úkol.*“ (Ela) „*Asi je tam napsaný, že má jít někam, kde je to nebezpečný.*“ (Johanka)

PANTOMIMA – emoční karty můžou sloužit jako inspirace pro pantomimické hry, při kterých děti vyjadřují různé emoce z karet pomocí gest, mimiky a pohybů. Pantomimické vyjádření emocí bylo během výzkumu zařazeno v několika variantách, populární byla zejména hra Na sochy. Děti se po rozeznění hudby volně pohybují po třídě, při zastavení hudby lektorka zvedne emoční kartu a děti na ní musí adekvátně reagovat vytvořením strnulé pozice s patřičným výrazem ve tváři a postojem.

EMOČNÍ METEOROLOGOVÉ – děti si vyberou náhodně kartu s emocií a slovně vyjadřují, jaké by bylo počasí, kdyby bylo ovlivněné emocií na kartě. Následovala výzva ke znázornění pohybem a zvukem (převládalo hlučné hromové krupobití a větrné dramatické scény). Podle typu emoce děti charakterizují počasí (kurzívou jsou uvedeny autentické výpovědi dětí):

- Veselý – *pěkný počasí, ohromně hezký*
- Smutný – *nehezký, tam by byly hromy a blesky, tornáda, černý déšť,*
- Zlost – *hnusný, povodně, fučný tornáda, blesky, mokro, utápění*
- Radost – *hezký, nádherný, sluníčko – koupaliště*
- Údiv – *normální, duha, sluníčko nás překvapí a jdeme na koupaliště, sníh*
- Strach – *bouřka, hromy, povodně, blesky, kroupy, led.*

HRA NA SAVANU – bezesporu nejoblíbenější hra dětí, která byla do programu zařazena na prosbu dětí několikrát. Aktivitě předcházelo čtení příběhu O smutném slonovi (Pohádky šesti emocí), jehož děj se odehrával v Savaně. Po prostoru třídy jsou rozmístěny emoční karty (v linii), děti „procházejí Savanou“ a když najdou kartu, musí vymyslet situaci, která je v souladu s emocií na kartě. **Zlost** – „*je tu hejno komárů*“ – **strach** – „*je tu stádo tygrů a stádo slonů, schováme se! Musíme je vystrašit!*“ – **smutek** – „*zraněný zvířátko, spadly jsme do pasti a ještě k tomu jsme zraněný, ještě, že jsem vzala lékárničku, musíme se ošetřit. Já mám provaz a dostanu nás z té pasti ven, jsme venku, zdrhejme i ty Hanko zdrhej!*“

– **radost** – „už se to zvířátko uzdravilo jooooo, past se rozbila!“ – **údiv** – „jéé, našli jsme jídlo, hele hříbátko, sledujte sloníci, tam hoří les, musíme to uhasit!“ – **smutek** – „mrtvej dinosaurík“ – **strach** – „jsou tu tygři“ – **radost** – „vidíme pytláky, honem uspávací zbraně, dejme je do pytle, nasadíme si ochrany oblek a teď si přehodíme pytel přes záda, uff to je tíha!“ – **znechucení** – „fuj hovno!“ – **zlost** – „pytlák nám utekl, rychle uspávací zbraně!“ – **radost** – „hurá, prošly jsme savanu a máme pytláky. A sloníci jsou zachráněny!“

VO3: Jak děti popisují emoce, které prožívá postava v použité literatuře?

Autorka šetření se rozhodla téměř každý odpočinkový blok (děti ve skupině mají po obědě klidový režim, v rámci kterého sice odpočívají na matracích, ale neusínají) využít k předčítání příběhů nebo relaxačním technikám. Jejím cílem bylo po přečtení příběhu vytvořit prostor pro otevřenou diskusi a podpořit děti ve vyjádření pocitů, které zažívaly během předčítání některé z připravených knih (viz obr. č. 10 a 11).

Ukázalo se, že pozornost při předčítání dokáže udržet pouze část dětí, dle očekávání těch, které jsou zvyklé na čtení s rodiči před spaním v rámci svého každodenního rituálu.

Z reakcí dětí, jež se pravidelně aktivně účastnily diskuse, můžeme usuzovat, že se dokážou velmi dobře vcítit do postav z příběhu, protože přiléhavě a bez rozpaků mj. sdílely nápady, jak by příběh mohl pokračovat a jak by postava mohla vzniklou situaci řešit.

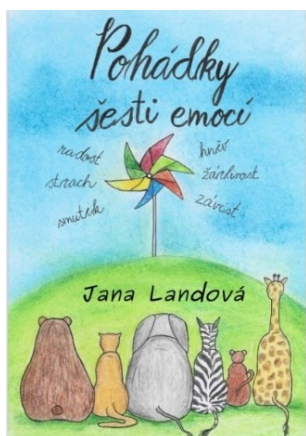
Během předčítání příběhu O lvici Anežce (Pohádky šesti emocí) projevil děti shodně obavu o život tonoucí opice a zároveň úlevu, že byla zachráněna (autentické výpovědi dětí jsou označeny kurzívou): „*Ted' by bylo nejlepší, kdyby tam plula loď a hodili by jí kruh a ona by se ho chytla* (Honzík)... *doufám, že zjistí, že umí plavat* (Ella)... *snad jí někdo podá větev, aby se po ní mohla vyšplhat!* (Johanka) ...*třeba jí pomůže nějaký kapitán, jinak asi chcípne.* (Ben) *Já věděl, že neumře a že jí někdo zachrání!* (Rudík)

V mnohem náročnějším příběhu o Klárce a jejích pocitech viny (Pohádky víly Laskonky) dokázaly děti správně určit emoci, kterou holčička prožívala, a také její důvod: *je smutná, protože se jí nic nedaří...ty děti se jí smály a to se nedělá, když se něco nepovede, máš říct, že to neva...tak jí měl někdo pomoci.* Rozvinula se také diskuse na téma, jestli někdy zažívaly (stejně jako postava v příběhu) pocity viny: „*Já jsem rozbil jednou vzteky televizi hracím stolečkem, ale líto mi to nebylo, protože táta hned koupil novou.*“ (Honzík) „*Mně mrzelo, když jsem rozbila omylem tablet a nemohli jsme se dívat na pohádky.*“ (Ella)

„*Mě nikdy nic nemrzelo.*“ (Ben) „*Vůbec nevím.*“ (Rudík) Autorka následně zreflektovala, že není vhodné zařazovat do klidových aktivit předčítání náročnějších příběhů a vrátila se k původním pohádkám zaměřeným na základní emoce.

Z šetření vyplynulo, že děti dokážou dobře pojmenovat emoce, které prožívá postava, jen pokud pro ně byla srozumitelně popsána situace, v níž se postava ocitla. V příbězích, v nichž nenašly podobnost s vlastními zkušenostmi, byla potřebná podpora lektorky, která se jim snažila pochopení složitějších pocitů usnadnit. Přesto se v některých případech nepodařilo danou emoci, kterou postava v knize prožívá, správně uchopit.

Obrázek č. 10. Využívaná kniha k předčítání během klidového režimu (pouze pdf)



Zdroj: <https://menime-svet-detem.cz/obchod/pohadky-emoci/pohadky-sesti-emoci/>

Obrázek č. 11. Využívaná kniha k předčítání během klidového režimu



Zdroj: SUCHÁ, Romana. Laskavé pohádky víly Laskonky. Ilustroval Lucie CHARVÁTOVÁ. V Praze: Mladá fronta, 2023. ISBN 978-80-204-6119-3.

VO4: Jaké didaktické materiály a aktivity nejvíce ocenily pečovatelky?

Pečovatelky velmi ocenily především autorčinu vlastní kreativitu a nápaditost při přípravě pomůcek, které byly využívány v průběhu celého výzkumného šetření v rámci

mnoha aktivit a často i opakovaně v různých obměnách. Pečovatelky v závěrečné reflexi výzkumného šetření shodně potvrdily, že získaly inspiraci, kterou v budoucnu při práci s dětmi určitě využijí. Kromě emočních karet zaujaly pečovatelky především činnosti spojené s níže uvedenými didaktickými materiály:

EMOČNÍ KOSTKA – na její výrobě se podílely děti společně s lektorkou a již samotný proces doprovázela diskuse o základních emocích a emotikonech, jež je nejlépe vystihnou. Velikost kostky vzbudila mezi dětmi nadšení, materiál (karton) navíc dovoľoval její bezpečné házení po celém prostoru třídy a variabilita použití byla ohromná. Tím, že všichni střídavě házeli kostkou, zatímco ostatní s napětím sledovali, jaká emoce se objeví, se zapojili do aktivity všichni najednou a nikdo se necítil odstrčen. Jednalo se nepochybně o nejčastěji využívanou pomůcku. Kostka se využívala mj. k poznávání a pojmenování emocí, jejich pantomimickému vyjadřování nebo sdílení situací, jež jsou spjaté s konkrétním emotikonem.

PUZZLE – autorka vytvořila z pevného materiálu puzzle (rozstříhané základní karty emocí velikosti A4), děti vytvořily skupinky a vystřídaly se tak, aby každý složil všechny varianty. Po složení karty musela každá skupinka sdílet situaci ze svého reálného života, jež se ke konkrétní emoce váže. Děti svou skládací dovednost zdokonalily natolik, že mezi sebou soutěžily, kdo sestaví obrázek dřív.

KNIHA EMOCÍ – její výroba byla záměrně naplánována na závěrečný den šetření, měla být shrnutím a důstojným vyústěním celého 14denního bloku a zároveň vzpomínkou, kterou si můžou odnést domů. Děti byly vyzvány, aby do připraveného papírového leporela zkusily vymyslet a nakreslit vlastní příběh, ve kterém se objeví různé typy emocí a bude možné je z jejich ilustrací rozpoznat. Všechny děti vytvořily velmi jednoduché příběhy laděné pozitivně, před rozloučením si je navzájem převyprávěly, ačkoliv u některých dětí bylo zjevné, že improvizují a příběh si domýšlejí teprve během vlastního vyprávění. Autorka totiž zaregistrovala, že v průběhu realizace úkolu děti vyprávěly jiný příběh než při závěrečné reflexi. Ukázka ze závěrečné reflexe (autentická výpověď dítěte označena kurzívou a uvozovkami): *„Já vymyslela příběh o jednorožcovi a dinosaurovi. Tady je slunce a to vybuchlo a prší duha a z ní vylez jednorožec. Na další straně je dinosauří jeskyně a Rudík, co do ní jde, aby si šel hrát s dinosauřem, jsou totiž největší kamarádi. A tady už si spolu hrajou na hřišti.“* (Ella). Závěrečná reflexe zároveň odhalila, že děti od sebe obrázky (příběhy) kopírovaly. Kromě jednoho chlapce se ve všech „příbězích“ objevil buď jednorožec (nejoblíbenější postava Elly) nebo dinosaurus (nejoblíbenější postava Honzíka).

Ve chvíli, kdy se v jednom z příběhů objevilo sprosté slovo (Ben), což všechny děti rozesmálo, ostatní děti začaly také do svých příběhů zařazovat vulgarity (nepublikovatelné).

Obrázek č. 12. Didaktické materiály, nejvíce oceňované pečovatelkami



Zdroj: Archiv autorky

VO5: Jaké aktivity děti nejlépe hodnotily a proč?

Autorka práce si byla při sestavování jednotlivých lekcí dobře vědoma toho, že pro děti předškolního věku je přirozenou a zábavnou aktivitou hlavně pohyb, který přispívá k uvolnění napětí a zlepšení jejich nálady. Rozhodla se proto pohybové činnosti zařazovat do denního programu pravidelně a zároveň je kreativně modifikovat a cílit k rozvoji emočních dovedností. Podle autorčina očekávání bylo z reakcí dětí v průběhu výzkumného šetření zřejmé, že právě aktivity spojené s pohybem jsou pro ně nejatraktivnější a dožadovaly se jejich častého opakování. Snahou autorky bylo i do těchto aktivit integrovat v maximální míře připravené didaktické materiály, zejména emoční karty a emoční kostku, aby přihlízející pečovatelky ocenily jejich široké využití.

Dalším typem činností, na které děti nejlépe reagovaly, byly aktivity spojené s hraním různých situací a předstíráním postav ve spojení s jejich hlasovými (a především hlasitými) projevy. Výzkumné šetření ukázalo, že děti skrze hlasové projevy dokážou velmi dobře napodobovat radost, smutek, strach, ohrožení, překvapení nebo hněv a dokáží se do

těchto aktivit ponořit s intenzivním prožíváním a radostným nadšením. Ze závěrečných reflexí jednotlivých dnů, kdy se vždy lektorka ptala dětí, co je ten den nejvíce bavilo, jmenujme alespoň některé dětmi nejlépe hodnocené aktivity:

HRA NA SIRÉNY – vybrané dítě odešlo za dveře, zbylé děti se zatím rozhodnou, která emoční karta „vypne sirény“. Děti ve třídě (opravdu velmi hlasitě) houkají, dokud dítě, které se vrátilo do třídy, nepředvede správnou emoci. Hra se opakovala několikrát, aby každé dítě mělo možnost předvádět emoce a „společně si zakřičet“.

SPOJOVÁNÍ DO PÁRU – děti si vytáhly karty s emotikony, které nikomu neukázaly a volně se pohybovaly po třídě tak, že předváděly emoci zobrazenou na kartě. Zároveň se rozhlížely, zda si někdo z ostatních dětí nemohl vytáhnout stejnou kartu a nepředvádí tudíž stejnou emoci. Na pokyn lektorky pak děti vytvářely „emočně shodné páry“.

NA NEBEZPEČÍ – děti volně pobíhaly po třídě a na znamení bubínku (dramaticky vyjadřující zvuk přicházejícího nebezpečí) k sobě musely přiběhnout a semknout se do klubíčka. Děti se v závěrečné reflexi shodly na tom, že se jim nejvíce líbilo, že k sobě můžou ze vzdálených koutů třídy přiběhnout a chytit se za ruce.

VYBIJ SVŮJ VZTEK – aktivitě předcházela diskuse o vzteku, zlosti a způsobech, jak se s ním lze vyrovnávat. Děti navrhovaly mj. *...můžeme třeba bouchnout do měkkých polštářů... můžeme bouchnout do země... můžeme dupat...* Děti byly vyzvány, aby v různé intenzitě zkoušely dupat a u toho libovolně využívaly i hlasové projevy. Následně lektorka rozdala dětem letáky a noviny, které děti zkoušely „zlostně“ mačkat a vytvářet z nich koule, se kterými bouchaly o zem a hlasitě u toho křičely a vzájemně se podněcovaly k co nejexpresivnějším projevům.

VO6: Které aktivity a proč budou pečovatelky dále využívat a jakým způsobem?

Při závěrečném rozhovoru a reflexi realizovaného výzkumného šetření se pečovatelky shodly, že vnímají jako zásadní, aby nabízené aktivity zaměřené na rozvoj emoční gramotnosti byly především různorodé a reagovaly flexibilně na aktuální potřeby dětí. Velmi ocenily rozmanitost předkládaných činností, při kterých mohly děti zapojovat všechny své smysly a poskytovaly jim prostor pro jejich sebevyjadřování a kreativitu.

Pro svou budoucí praxi získaly během intenzivního akčního výzkumu spoustu efektivních nástrojů k rozvíjení emoční inteligence dětí, jež je inspirovaly už během šetření v rolích pozorovatelek k vlastním nápadům. Rozhodně budou v budoucnu pracovat

s didaktickými pomůckami, jako jsou emoční karty, emoční kostka a knihy zaměřené na tematiku emocí. Velmi ocenily náměty k vytváření efektivních pomůcek společně s dětmi – pexeso, puzzle, emoční hodiny nebo velkoformátové plakáty, které lze využívat dlouhodoběji k domalování, nalepování, vybarvování atd.

Zajímavým postřehem pečovatelek byl také fakt, že mohou spoustu aktivit realizovat i ve venkovních prostorách, které byly doposud využívány dětmi výhradně na jejich volnou hru. S velkým zájmem pozorovaly, s jakou chutí děti pracovaly venku s přírodninami nebo kameny, které s radostí pomalovávaly fixami k tomu určenými.

Pečovatelky jsou motivované k vytvoření souboru činností, jejichž podkladem budou zpracované náměty lekcí předkládané bakalářské práce, které budou postupně rozšiřovat o vlastní nápady.

Obrázek č. 13: Pestré náměty k různorodým činnostem



Zdroj: Archiv autorky

3.5 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Pozornost kvalitativního šetření, jež probíhalo prostřednictvím akčního výzkumu, byla soustředěna na návrh a realizaci lekcí, které měly vzbudit v pečujících osobách zájem o problematiku rozvoje emoční gramotnosti u dětí v nově vzniklé dětské skupině.

Hlavní i dílčí cíle empirické části práce byly formulovány do výzkumných otázek, jež byly následně vyhodnoceny a odpovědi přehledně zpracovány v jednotlivých kapitolách. Výsledkem akčního výzkumu bylo vytvoření podnětného souboru nástrojů, který lze velmi dobře využít při stimulaci emočního rozvoje dětí v předškolním zařízení.

V souvislosti s vyhodnocením šetření je vhodné zmínit dva výzkumy, jež se také zabývaly otázkou, zda je možné záměrným působením a vhodně zvolenými aktivitami zvýšit úroveň emoční inteligence u dětí předškolního věku a dospěly ke stejným výsledkům. Z pětíměsíčního výzkumu Soukupové (2010) vyplynulo, že zvýšit úroveň emoční inteligence lze, pokud je práce s emočními dovednostmi soustavná a intenzivní, což v běžném provozu mateřské školy není vždy reálně možné. Tihelková (2011) uskutečnila podobný výzkum, v rámci kterého během dvou týdnů rozvíjela prostřednictvím tvořivých činností emoční inteligenci dětí ve skupině 12 dětí mateřské školy. Také z výsledků jejího výzkumu vyplynulo, že i krátkodobý záměrný rozvoj může zlepšit úroveň emoční inteligence dětí.

Díky aktivní spolupráci a cenné zpětné vazbě ze strany rodičů dětí, zapojených do šetření, lze považovat hlavní cíl empirické části práce za splněný. Rodiče dokázali během vyhodnocovacích rozhovorů zreflektovat posuny dětí, k nimž došlo na základě provedeného výzkumu a potvrdit tak efektivitu proběhlého šetření. Také stávající pečovatelky v dětské skupině se jednomyslně shodly, že je pro ně bohatý soubor aktivit cenným zdrojem inspirace a chtějí v budování emočních dovedností u dětí pokračovat i během své budoucí praxe.

Autorka by na tomto místě ale uvedla i limity práce, které se v průběhu šetření objevily. Jak bylo zmíněno v textu, činnosti a aktivity, podporující emoční vývoj dítěte, by měly být zahrnuty do denního plánu s rozmyslem a respektovat vývojová specifika dětí, související mj. s jejich schopností se soustředit. Pro účely bakalářské práce byly lekce vypracované tak, aby proběhlo co nejvíce aktivit různého zaměření za poměrně krátké časové období. Bylo by jistě s ohledem na udržení dětské pozornosti vhodnější, kdyby akční výzkum bylo možné realizovat v delším rozmezí a náročnější činnosti integrovat v delších intervalech. Tím by bylo možné předejít občasné únavě dětí a ztrátě jejich pozornosti.

Také využití posuzovacího schématu by bylo jistě efektivnější a hodnotící závěry validnější, kdyby se jednalo o dlouhodobější výzkumné šetření, které by zohledňovalo různý věk dětí a míru dovedností podle bodové škály.

Závěr

Jak vyplývá z nejnovějších psychologických poznatků předložených v teoretické části práce, předškolní věk představuje senzitivní etapu pro rozvoj dovedností důležitých pro vytvoření základu všeho, co bude podle potřeby v dalších vývojových etapách využíváno a dále rozvíjeno. Předškolní období je navíc charakteristické tím, že zhruba do šesti let věku dítěte dochází k formování jeho emocionální oblasti a budují se pevné základy emoční inteligence. Jak potvrzují neurologické výzkumy – jedná se o citlivé období, ve kterém je možné učením dosáhnout trvalého výsledku. Pro zvyšování emoční inteligence je tudíž zásadní, aby se už od dětství rozvíjely dovednosti a kompetence, jež tvoří základy emoční gramotnosti, které umožňují člověku prožívat a vyjadřovat emoce sociálně přiměřeným způsobem.

Pro práci s dětmi v předškolním zařízení je primární si uvědomit, že emoční rozvoj dětí v tomto citlivém období je možné stimulovat prostřednictvím aktivit, které se zaměřují především na prožívání různých emocí, na jejich vnímání a reflektování. Děti se tak mohou díky vhodnému intervenování ze strany učitelů či pečujících osob postupně naučit svoje emoce poznávat, rozlišovat, orientovat se v tom, co pro ně daná emoce znamená, a jak je přijatelně projevovat. Díky osvojené dovednosti rozeznávat pocity druhých a schopnosti vyčíst z výrazu tváře, co druhý cítí, se také dokážou lépe orientovat v mnoha sociálních situacích.

Empirická část bakalářské práce navazuje na výše zmíněné teoretické poznatky a na základě kvalitativního šetření, realizovaného prostřednictvím akčního výzkumu v nově vznikající dětské skupině, poskytuje dostatek prostoru pro vyhodnocení stanovených hlavních i dílčích cílů a shrnuje odpovědi na výzkumné otázky. Z šetření vyplynulo, že děti zvládají poměrně dobře jednoduché dovednosti spojené s poznáváním a projevováním základních emocí, proto se autorka soustředila především na jejich prohlubování. Ukázalo se také, že děti dokážou dobře pojmenovat emoce, které prožívá postava v předčítaném příběhu, jen pokud pro ně byla srozumitelně popsána situace, v níž se postava ocitla. V příbězích, v nichž nenašly podobnost s vlastními zkušenostmi, nedokázaly jednotlivé pocity identifikovat a s postavou se neztotožnily.

Předložený soubor rozmanitých a funkčních nástrojů a s ním související zvolené účinné strategie a intervence vzbudil zájem nejen v dětech, ale také v pečujících osobách,

kteře jsou na základě akčního výzkumu motivovány k zařazení aktivit stimulujících emoční rozvoj dětí i do své budoucí práce ve skupině.

Díky úzké spolupráci s rodiči dětí zapojených do výzkumu, bylo možné získat relevantní zpětnou vazbu, která potvrdila, že autorkou navrhnuté a realizované lekce měly pozitivní vliv na rozvoj emočních dovedností u dětí a efektivní přínos zejména v oblasti pojmenovávání emocí.

Bylo by jistě zajímavé a přínosné pokračovat ve výzkumu rozsáhlejšího a dlouhodobějšího charakteru, do kterého by bylo zapojeno více dětí a zvolena systematičtější práce s posuzovací škálou různých věkových kategorií, na jejíž podkladech by bylo možné získat přesnější data poukazující na míru efektivity realizovaných lekcí. V navazujícím výzkumu by mohla být také zaměřena pozornost více do hloubky na práci s postavami v knize a rozlišování a pojmenování složitějších citů.

Seznam použitých informačních zdrojů:

- BAJGAROVÁ, Zdenka. *Rodičovská výchova k emoční gramotnosti s přihlédnutím k temperamentu dítěte*. In Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti (pp.53-59). České Budějovice: EDUKO, 2019.
- BARRETT, Lisa Feldman. *Jak se tvoří emoce*. Přeložil Věra KLÁSKOVÁ. Voznice: Leda, 2022. Prameny (Leda). ISBN 978-80-7335-662-0.
- BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. Klasici (Portál). ISBN 978-80-262-1172-3.
- ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.
- EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Přeložil Eva NEVRLÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-81-3.
- FELCMANOVÁ, Lenka, ed. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, školka. ISBN 978-80-7496-399-5.
- GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178- 279-3.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, ed. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ, ilustroval Eliška HAVLÍNOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele* [online]; Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Brno, 20003. [cit. 19.6.2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- JOHNOVÁ, Jana., et al. *Emoční a komunikační rozvoj dítěte v MŠ* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2021 [cit. 16.6.2023]. Dostupné z: <https://publi.cz/download/publication/1790?online=1>. ISBN 978-80-7494-590-8.
- KODÝM, Miloslav. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015, 116 s. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KORTANOVÁ, Jana., 2020. *Rozvoj emoční a sociální inteligence dětí předškolního věku prostřednictvím metod dramatické výchovy*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 49 s. Vedoucí práce: Alžběta Ferklová.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Zora SYSLOVÁ a Martin ČAPEK ADAMEC. *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. První. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. 554 s. 373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]. ISBN 978-80-7290-923-0.
- KUMPEROVÁ, Helena. *Emocní inteligence v kontextu pohádek* [online]; 2021. [cit. 16.6.2023]. Dostupné z: <https://webinare.rvp.cz/files/556-emocni-inteligence-v-kontextu-pohadek.pdf>

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-1284-0.
- LAUFKOVÁ, Veronika, GOLDMANNOVÁ, Adéla. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-202-6.
- LAUFKOVÁ, Veronika. et al., 2020. Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: Metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let [online]. Praha: Národní knihovna České republiky [cit. 16.6.2023]. ISBN 978-80-7050-733-9. Dostupné z: <https://www.skizkoudozivota.cz/metodiky/>
- LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Eva KOŽELUHOVÁ, Mária VARGOVÁ, et al. *Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání: metodika pro učitele*. Praha: Raabe, 2022. ISBN 978-80-7496-522-7.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5
- MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT [cit. 5.6.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministrasmena-rvppv-2021>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN isbn978-80-7387-614-2.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, 53(3), 300-308. ISSN 0031-3815.
- ONDRÁČKOVÁ, E. *Interakční cvičení a hry* [online]. Žďár nad Sázavou: Fakta s. r. o., vzdělávací zařízení, [cit. 18.6.2023]. Dostupné z: <https://www.fakta.cz/kestazeni/projekty/11.doc>
- PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-764-7.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-5128-3.
- POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.
- RICHTEROVÁ, Bohdana, Alena SEBEROVÁ, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.
- SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN isbn80-7178-238-6.
- SOUKUPOVÁ, Yvona, 2010. *Rozvíjíme emoční inteligenci dítěte předškolního věku*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita, pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. *Pozitivní emoce: jak je posilovat a rozvíjet v osobním i pracovním životě*. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4375-2.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole* [online]; Jihočeská univerzita: České Budějovice, [cit. 17.6.2023]. Dostupné z: https://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

TIHELKOVÁ, Adéla, 2011. *Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí předškolního věku*. Zlín. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati. Vedoucí práce: Jarmila Novotná.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Emoční inteligence*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-347-2.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9

Seznam příloh

Příloha 1 – Posuzovací schéma pro hodnocení emočních dovedností

Příloha 2 – Materiály pro práci s dětskými emocemi

Příloha 3 – Leták dětská skupina

Příloha 4 – Fotodokumentace z realizovaného výzkumu

Příloha 1 – Posuzovací schéma pro hodnocení emočních dovedností

EMOČNÍ DOVEDNOSTI		Hodnocení prostřednictvím bodové škály				
Věk 3 roky						
1.	Vyjadřuje různé emoce chováním, slovy nebo výrazem tváře	1	2	3	4	5
2.	Čeká s požadavkem nebo jej na dobu několika minut odloží	1	2	3	4	5
3.	Při zapojení do hry projevuje radost	1	2	3	4	5
4.	Projevuje preference určitých dětí ve třídě	1	2	3	4	5
5.	Zná příslušnost k pohlaví (chlapec/dívka)	1	2	3	4	5
Věk 4 roky						
6.	Dokáže se vcítit do některých pocitů druhých (smutek, strach, radost)	1	2	3	4	5
7.	V odpovídající situaci dokáže projevit soucit s člověkem nebo zvířetem (výrazem obličeje, gestem nebo slovně)	1	2	3	4	5
8.	Je hrdé na svoje dosažené úspěchy	1	2	3	4	5
9.	Problémy s vrstevníky řeší převážně přesvědčováním nebo vyjednáváním	1	2	3	4	5
10.	Dává přednost společnosti jiných dětí před dospělými	1	2	3	4	5
11.	Umí vysvětlit příčiny pocitů jiných lidí	1	2	3	4	5
12.	Dokáže pochválit a podporovat jiné dítě nebo mu pomáhá	1	2	3	4	5
13.	Při vzdělávacích aktivitách dává pozor a ve vhodných situacích se zapojuje	1	2	3	4	5
14.	Při pokusech plnit úkoly projevuje jistotu	1	2	3	4	5

Věk 5 let

15.	Projevuje zájem o to být samostatné	1	2	3	4	5
16.	Dokáže regulovat svoje emoce (nadšení, smutek, frustraci) během volné hry a při hře s vrstevníky	1	2	3	4	5
17.	Konfliktní situace zvládá bez větších obtíží	1	2	3	4	5
18.	Pozitivně se vyjadřuje o své jedinečnosti a schopnostech	1	2	3	4	5
19.	Samostatně navazuje přátelství s jinými dětmi	1	2	3	4	5
20.	Projevuje ohleduplnost vůči dětem i dospělým, adekvátně situaci projevuje soucit	1	2	3	4	5
21.	Lépe se ovládá a neprožívá už tak výrazné emocionální výkyvy	1	2	3	4	5
22.	Projevuje vůli a úsilí při překonávání překážek (nevzdává činnost po prvním nezdaru)	1	2	3	4	5
23.	Při vyplňování pracovního listu, výtvarné činnosti, skládání stavebnic projevuje vytrvalost	1	2	3	4	5
24.	Dokáže ukončit jednu aktivitu a přejít ke druhé	1	2	3	4	5

Věk 6 let

25.	Rozlišuje mezi hrou a úkolem, který je třeba dokončit	1	2	3	4	5
26.	Při vzdělávací aktivitě dává pozor a ignoruje rušení právě nezapojenými vrstevníky nebo dospělými přicházejícími do místnosti	1	2	3	4	5
27.	Dokáže si zapamatovat vícekrokové instrukce a postupovat podle nich	1	2	3	4	5

Zdroj: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/a63fb256-a323-4f9e-9e59-2f261c390901/CZ_WELCOME_Metodika-pro-praci-s-detmi-SVP.pdf

14 TIPŮ

JAK POMOCT DĚTEM MÍT SVÉ EMOCE POD KONTROLOU



PŘESTAŇTE UČIT DĚTI, ABY SE NIKDY NEZLOBILY, NAUČTE JE, JAK SE ZLOBIT.

1 Ptejte se dětí, jak se cítí.
Zajímejte se o jejich pocity.

2 Nenechte děti, aby se cítili špatně za emoce, které prožívají.
Mějte pochopení jak pro jejich pozitivní, tak negativní emoce.

3 Učte děti rozpoznávat své emoce.
Pomozte jim rozpoznat a pojmenovat, co se v nich v danou chvíli odehrává.

4 Nepotlačujte osobitost a individualitu dětí.
Nechte je volně se projevit.

5 Používejte v komunikaci jazyk emocí. Pojmenovávejte své vlastní emoce a vedte děti k porozumění příčinám chování druhých lidí.

6 Zdůrazňujte význam pozitivního přístupu k sobě sama.
Učte děti směřovat pozornost na to, co se daří.

7 Mluvte i o nepříjemných emocích a nevyhýbejte se těžkým tématům. Učte děti chápat, že smutek je přirozenou součástí života.

8 Dejte dětem možnost projevit se prostřednictvím tvorby. Umožněte jim, aby vyjádřily své pocity prostřednictvím hudby, umění, tance, popř. čehokoliv dalšího, co jim bude příjemné.

9 Mluvte s dětmi o tom, jak zvládáte své vlastní emoce. Ujistěte se, že ví o tom, že i vy se učíte, jak mít své emoce pod kontrolou.

10 Chodte společně ven.
Ukažte dětem, že pohyb a pobyt v přírodě je způsob, jak relaxovat a ventilovat napětí.

11 Jděte dětem příkladem.
Ukazujte dětem na svém příkladu, jak zvládat své emoce. Děti se z velké části učí nápodobou a kopírují naše chování.

12 Nastavte jasné hranice a vedte děti k jejich dodržování s pevností a zároveň laskavostí.
Učte děti tomu, že přestože prožívají negativní emoce, nemohou je ventilovat prostřednictvím ubližování druhým.

13 Ujistěte se, že děti ví, že si za vámi kdykoliv mohou přijít o svých pocitech promluvit.
Zajistěte, aby děti cítily důvěru, že se vám mohou svěřit s pocity, které prožívají a vy je za to nebudete soudit.

14 Využívejte různé pomůcky k tomu, aby děti porozuměly jazyku emocí. Využívejte knih, pohádek, filmů, maňásků a dalších pomůcek. Učte děti chápat emoce druhých prostřednictvím věcí, které mají rády.

JAK REAGOVAT, KDYŽ JSOU DĚTI SMUTNÉ?

Smutek je normální pocit stejně jako radost.

Pocity a emoce mohou být nepříjemné, ale není jejich cílem ti ublížit.

Chceš zkusit vymyslet, co můžeme společně dělat, když je ti smutno?

Smutek se nám snaží ukázat hodně věcí o nás samotných, třeba že se nám něco nelíbí nebo nám něco není příjemné.

Můžeme si zkusit pojmenovat, z čeho je ti smutno a třeba si i zkusit nakreslit, jakou má tvůj smutek podobu.

Nemusíš se cítit špatně za to, že jsi smutná/ý.

Je v pořádku být smutná/ý a dávat to najevo.



www.centrumlocika.cz
www.detstvibeznasili.cz

Zdroj: <https://www.centrumlocika.cz/>

Příloha 3 – Leták dětská skupina

CO JSOU DĚTSKÉ SKUPINY?

Dětské skupiny jsou zařízení pro děti již od šesti měsíců věku a poskytují pravidelnou péči v malém kolektivu. Obvyklá kapacita je 12 dětí, o které se starají minimálně dvě odborně způsobilé pečující osoby. Dětské skupiny jsou flexibilní zejména při nastavení otevírací doby a mohou tak vyjít vstříc požadavkům rodičů. Služba je poskytována mimo domácnost dítěte a je zaměřena na výchovu, rozvoj schopností a dovedností včetně kulturních i hygienických návyků dítěte.

Maximální kapacita dětské skupiny je 24 dětí, ale každý poskytovatel si dle svých možností a preferencí volí vlastní kapacitu zařízení tak, aby byl zajištěn individuální přístup k dětem. Pečující osoby mají pedagogické, zdravotnické či sociální vzdělání, případně také profesní kvalifikaci chůvy.

O děti se v dětské skupině starají na základě předem stanoveného plánu výchovy a péče, který zaručuje co možná nejvyšší kvalitu poskytované služby. Tu kontroluje MPSV na základě standardů kvality.

Dětské skupiny fungují na neziskové bázi. Zřizovatelem může být obec či kraj, nestátní nezisková organizace, vysoká škola, veřejná výzkumná instituce, pečující osoba poskytující službu péče o dítě v Dětské skupině o kapacitě nejvýše 4 dětí či zaměstnavatel poskytující službu pro děti svých zaměstnanců. Dětské skupiny jsou kvalitní službou péče o děti a jsou vedené v evidenci MPSV.

POZITIVA DĚTSKÝCH SKUPIN

- ✦ Díky časové flexibilitě otevírací doby přispívají k lepšímu sladění práce a rodiny.
- ✦ Pomohou s postupným návratem do práce, rodič může dětskou skupinu využít jen ve dnech, kdy to skutečně potřebuje.
- ✦ Jsou finančně i místně dostupné.
- ✦ Širokým věkovým rozpětím přijímaných dětí významně rozšiřují dostupnost péče o nejmenší (tj. o děti od šesti měsíců věku).
- ✦ V menších skupinkách se snáze zohledňuje individuální přístup k dítěti.
- ✦ Jako další alternativa doplňují síť mateřských škol.
- ✦ Představují funkční a čím dál oblíbenější zaměstnanecký benefit, zejména v dobách vysoké zaměstnanosti.



Zdroj: <http://www.dsmpsv.cz/cs/>

Příloha 4 – Fotodokumentace z realizovaného výzkumu



Zdroj: archiv autorky, se svolením rodičů