

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

Mapy mých pocitů. Emoční rozvoj dítěte

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ANEŽKA STRNADOVÁ
Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Evě Koželuhové Ph.D. za odborné vedení této práce a za vstřícnost, cenné rady i podporu během celého průběhu jejího zpracování.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 EMOCE	6
1.1 DĚLENÍ A KATEGORIZACE EMOCÍ	7
1.2 FUNKCE A PROJEVY EMOCÍ	10
1.3 EMOČNÍ REGULACE	11
2 SOCIALIZACE A ONTOGENEZE EMOCÍ	14
2.1 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	16
2.1.1 Emoční vývoj novorozence a kojence	17
2.1.2 Emoční vývoj batolete.....	18
2.1.3 Emoční vývoj předškoláka.....	19
3 ROZVOJ EMOCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
3.1 VLIV PEDAGOGA NA EMOČNÍ ROZVOJ PŘEDŠKOLÁKA	22
3.2 EMOČNÍ GRAMOTNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	23
3.3 MOŽNOSTI ROZVOJE EMOCÍ V MŠ.....	24
3.3.1 Volná hra	24
3.3.2 Didaktická hra	25
3.3.3 Artefiletika	26
3.3.4 Dětská literatura	27
3.3.5 Hudební činnosti	28
3.3.6 Dramatické činnosti	28
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	30
5 PRAKTICKÁ ČÁST	32
5.1 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
5.3 VÝZKUMNÉ METODY	32
5.4 POPIS PROSTŘEDÍ ŠETŘENÍ	33
5.5 ANOTACE KNIHY - MAPA MÝCH POCITŮ	34
5.6 PRŮBĚH REALIZACE	34
5.6.1 První den	35
5.6.2 Druhý den.....	37
5.6.3 Třetí den.....	40
5.6.4 Čtvrtý den.....	43
5.6.5 Pátý den	45
5.6.6 Šestý den.....	45
5.6.7 Sedmý den	46
5.6.8 Osmý den	48
5.6.9 Devátý den	49
5.6.10 Desátý den	51
5.7 ZHODNOCENÍ	51
5.8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	52
5.9 DISKUZE	53

ZÁVĚR.....	55
RESUMÉ.....	57
SEZNAM LITERATURY	59
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	61
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

ANS – autonomní nervová soustava

CAN – Child Abuse and Neglect

CNS – centrální nervová soustava

EG – emoční gramotnost

EI – emoční inteligence

ER – emoční regulace

MŠ – mateřská škola

ÚVOD

Emoce provázejí člověka celým životem od narození až po umírání a mají pro něj nezastupitelnou hodnotu. Od pradávna sloužily k orientaci ve světě a pomáhaly lidskému pokolení hledat bezpečí. V našich sociokulturních podmínkách už nám takové riziko jako v minulosti nehrozí, přesto důležitá úloha emocí přetrvává a stále jsou významným nositelem významných informací.

Vedou nás tam, kde nám je dobře, pomáhají nám zaměřit, co je pro nás správné, k čemu nebo ke komu se hodíme, umožňují nám naplňovat naše potřeby. Varují nás před tím, co by nám mohlo uškodit, usměrňují naši aktivitu, když je to nutné. Dávají nám sílu a energii jednat, řídí lidské vztahy a tendence a dovolují nám zapomenout na temné stránky života včetně smrti.

Emoce usnadňují efektivní komunikaci mezi lidmi. Díky schopnosti emoce druhých číst, lidé vědí, jak se v určitých situacích chovat. Obeznamenost člověka s vlastními emocemi mu významně usnadňuje život, obzvláště pokud se je naučí využívat ve svůj vlastní prospěch. Člověk, který vlastním emocím věnuje pozornost, snaží se jim porozumět a řídit se jimi, je má pod kontrolou, dělá vlastní rozhodnutí a žije spokojenější život.

Z těchto a mnoha dalších důvodů je velmi důležité vzdělávat děti v oblasti emocí již od útlého věku. Emoční vzorce chování dítě z větší části přejímá ze svého rodinného zázemí. Pokud jsou však tyto vzorce nedostatečné či dokonce negativní, má dítě ještě příležitost upravit je v rámci emoční výchovy, kterou zprostředkovává mateřská škola.

Předkládaná bakalářská práce se zabývá rozvojem emocí dítěte v předškolním věku. Cílem teoretické části je popsat, co jsou emoce, jak vznikají a jaká je jejich funkce. Domnívám se, že tyto znalosti poskytují pedagogovi potřebný náhled na problematiku, který mu může významně usnadnit přípravu vhodné vzdělávací nabídky. Pracovat s emocemi dětí je navíc jednodušší pro pedagoga, který dobře rozumí emocím vlastním.

Teoretická část se dále věnuje tématu socializace, která má naprosto zásadní vliv na vývoj emocí u dítěte. Důležitou součástí práce je rovněž charakteristika emočního vývoje v různých obdobích raného dětství od narození až do předškolního věku. Podrobně popsanými pojmy v práci jsou dále emoční regulace, emoční gramotnost aj. V závěru práce jsou uvedeny konkrétní možnosti a metody rozvoje emocí, které MŠ dětem nabízí.

Praktická část je návrhem integrovaného bloku. Jedná se o dvoutýdenní tematický blok nazvaný „Mapy mých pocitů“ dle stejnojmenné publikace ilustrátorky italského původu Bimby Landmann. Záměrem tohoto integrovaného bloku je emoční rozvoj a monitorování a hodnocení emoční gramotnosti a emoční inteligence u předškolních dětí.

1 EMOCE

Z psychologického hlediska náleží emoce mezi autonomní psychické procesy, které jsou součástí lidského vnímání, prožívání a chování. Hartl a Hartlová (2015, s. 138) uvádějí ve svém psychologickém slovníku následující definici: „*Pojem emoce zastřešuje subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázané fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť, aj.); lze z nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.*“

Vznik emocí je zapříčiněn neurofyziologickými změnami. Objevují se jako reakce na něco pro člověka významného, ať už v negativním či pozitivním smyslu. V minulosti byly emoce klíčové pro přežití člověka, protože mu od pradávna signalizovaly, co je k přežití přínosné a co je škodlivé. Současnému člověku signalizují zejména, co je a není příznivé pro adaptaci ve společnosti (Nakonečný, 2015).

Z biologického hlediska vytváří centrum emocí v mozku limbický systém a s ním thalamus, hypothalamus, hippokampus a amygdala. Na vývoji vyšších citů se významně podílí mozková kůra. Poškození těchto částí mozku může vést k nevratnému narušení vývoje emocí, jejich prožívání a porozumění. Prožitek emocí u člověka je subjektivní, u každého se projevuje individuálně, vždy však nějakým způsobem ovlivňuje chování, rozhodování a úsudek, rovněž řídí paměť, učení a odhadování rizik.

U jednotlivých emocí lze rozlišit celkem šest složek, jejichž společným působením emoce vznikají. První složkou je kognitivní hodnocení, které člověku umožňuje určit význam aktuálních okolností. Smutku může předcházet událost např. smrt blízkého, kterou vyhodnotíme jako závažnou ztrátu a změnu v životě, která se sebou přináší mnoho těžkostí.

Druhou složkou je subjektivní prožitek emoce, tedy afektivní stav či pocit spojený s danou emocí. Při ztrátě blízké osoby se cítíme zoufale, ztraceně, prázdně a nevíme, co si počít.

Třetí složka je nositelem behaviorálního charakteru a označuje tendenci myslet a jednat určitým způsobem. Smrt blízkého nás může zdrtit a otupit, uzavřeme se do sebe a potřebujeme čas sami pro sebe, abychom se se smrtí vyrovnali. Někoho smutek nutí dělat vše pro to, aby zapomněl. Takový člověk se snaží zaměstnat svou mysl něčím jiným např. prací.

Čtvrtá složka představuje vnitřní tělesné změny, které nastávají při emoční aktivaci. Jsou výsledkem aktivace sympatické části ANS. Člověka připravují na jednání v naléhavých situacích a zapřičiňují změny jako je např. zvýšený tlak krve a zrychlený srdeční tep, zrychlené dýchání, rozšířené zornice, zvýšené pocení a snížená tvorba slin, zvýšená hladina krevního cukru, zvýšená srážlivost krve, zježení chloupků aj. Sympatická nervová soustava těmito fyziologickými procesy připravuje organismus na výdej energie. Po odeznění emoce převládne činnost parasympatické nervové soustavy, která řídí systémy pro uchování energie a organismus se vrací do běžného stavu. Činnost ANS je spuštěna např. hypothalamem a amygdalou. Pozitivní emoce mají obecně spíše zklidňující účinek, zatímco negativní emoce nás nutí jednat (Nolen-Hoeksema a kol., 2012).

Pátou složkou je výraz obličeje, jedná se o způsob, jakým se člověk s emocí vyrovnává. Šestá složka je reakce člověka na emoci, tedy způsob, jakým emoci usměrňuje, reaguje na ni, vyrovnává se s ní nebo se situací, která emoci vyvolala. (Nolen-Hoeksema a kol., 2012).

Prožívání emocí je silně provázáno s projevy lidského těla. To si lidé vždy uvědomovali, což lze pozorovat mj. i při zkoumání lidové slovesnosti a známých úsloví např.: „*spadl mi kámen ze srdce*“, „*mám z toho motýly v břiše*“, „*strachy se mi sevřelo hrdlo nebo žaludek*“ apod. (Poláková, 2019).

Následující podkapitola se věnuje dělení a kategorizaci emocí. Stručně popisuje příbuzné stavy emocím a charakterizuje základní emoce.

1.1 DĚLENÍ A KATEGORIZACE EMOCÍ

Dle charakteru a kvality lze emoce rozdělit na nižší a vyšší city. Cit obecně představuje konkrétněji zaměřený pojem označující určitý pocitový zážitek. Cit je podmíněným pudem, který se projevuje v kategoriích libosti a nelibosti. Může mít tři rozměry, libost-nelibost, napětí-uvolnění, rozrušení-uklidnění (Hartl, Hartová, 2015). Nižší city jsou spojené zejména s uspokojováním základních lidských potřeb. Vyšší city souvisejí naopak s uspokojováním intelektových, etických a estetických potřeb.

Na emoce je nutné nahlížet jako na složitý systém. Existují podobné stavy, které emoce připomínají, ale liší se v mnoha ohledech. Dle intenzity a délky trvání rozlišujeme emocím příbuzné afekty, vášně a nálady. Afekt je citovým stavem, který probíhá krátce, ale velmi bouřlivě a intenzivně. Může se projevovat ve formě hněvu, zděšení, ale i radosti či nadšení.

Je provázený vegetativními reakcemi a mimickými a pantomimickými projevy. Vášněn je silným, dlouhodobým citem. Má významný vliv na člověka a jeho myšlení a jednání. Představuje zdroj energie, vytrvalosti a vůle překonávat překážky a dosahovat cíle. Nálada je neurčitým emocionálním stavem, který trvá podstatně déle než afekt či samotná emoce, a provází veškeré prožívání a činnost člověka. Nálada rovněž může a nemusí mít příčinu, na rozdíl od emoce, která má vždy nějaký konkrétní spouštěč (Hartl, Hartlová, 2015).

Mezi základní emoce obvykle řadíme radost, smutek, hněv, strach, znechucení a překvapení. Jedná se o emoce primární a jsou charakteristické tím, že vytvářejí kombinace, jež vedou ke vzniku komplexnějších citových stavů a procesů, např. žárlivost je kombinací strachu, hněvu a lásky (Zelinová, 2007). Mezi další komplexnější citové stavy a procesy, které někteří autoři rovněž označují jako emoce, náleží: vina, stud, závist, pýcha, úleva, naděje, láska a soucit.

Základní emoce jsou emoce primární, které jsou vrozené a univerzální. Emoce sekundární jsou odvozené od emocí základních. Základní emoce prožívají velmi podobným způsobem všichni lidé. Sekundární emoce jsou ovlivněny zkušeností člověka a sociokulturním prostředím, ve kterém žije, takže je jejich prožitek více individuální. Většinou vyjadřují vztah k osobám, věcem, situacím i k sobě samému. Kromě toho jsou komplexní a zahrnují různé pocity. Obsahem následujícího textu je stručná charakteristika primárních emocí. Jedná se o radost, smutek, hněv, strach, znechucení a překvapení.

Radost je emoce pozitivní. Jedná se o příjemný emoční stav, který vzniká po uspokojení, někdy při pouhé představě uspokojení. Někteří autoři pro tuto emoci používají pojem štěstí. Intenzita radosti se projevuje od pocitu pohody a spokojenosti až ke stavu intenzivního nabuzení v podobě euforie. Hlavní funkcí radosti je potvrzení příjemnosti dané situace či dění. Radost je rovněž úzce spojená s navazováním nových vztahů a utužování těch přátelských. Mimo to se váže se sklony k poznávání nového a otevřeností. Projevuje se uvolněností a veselostí, úsměvem, uvolněnými svaly v obličeji i zněním hlasu a posturikou (Vágnerová, 2016).

Smutek je emoce negativní a je následkem pocitu ztráty něčeho významného či nedosažení žádoucího cíle. Intenzita se projevuje od zachmuřenosti a sklíčenosti až k silnému zármutku, případně depresi, která je již považována za poruchu nálady (afektivní onemocnění). Prožívání smutku negativně ovlivňuje chápání sebe sama, okolního světa i budoucnosti. Jedná se o demotivující stav, který vede k inhibici. Ta má však

adaptační funkci, protože eliminuje riziko nepřiměřeného řešení situace a dává tak člověku příležitost k lepšímu porozumění (Vágnerová, 2016). Projevuje se pláčem, skleslou mimikou a zpomaleným hlasovým projevem. Hlavní funkcí smutku je reflexe ztráty. Ta vede k prožití, zapracování a následnému přijetí. Člověka obohacuje. Může pak osobnostně růst a zrát, načež mění své cíle a plány. Smutní lidé probouzejí v druhých podobné pocity a zároveň sympatii a altruistické chování, které se projevuje jako ochota pomoci a podpořit smutného (Vágnerová, 2016).

Hněv je negativní emoce, která je reakcí na nespokojenost se vzniklou situací či újmou, případně její hrozbu. Nahněvaný člověk je přesvědčený, že mu bylo způsobeno příkoří. Intenzita hněvu se projevuje od mírné rozmrzelosti až k afektu zuřivosti, kdy dochází ke ztrátě kontroly nad vlastním chováním. Emoce hněv je spojena se zvýšenou aktivitou sympatiku i parasympatiku, kterou provází typické fyziologické reakce. Hněvu v mnoha případech předchází zvýšené napětí. Adaptační funkcí hněvu je mobilizace energie, která umožňuje člověku překonat překážky, vyrovnat se s obtížemi a odreagovat se (Vágnerová, 2016).

Strach je emoce negativní. Člověk jej pociťuje v případě skutečného, očekávaného, zprostředkovaného, ale i nereálného či nekonkrétního nebezpečí. Může se jednat o fyzické nebezpečí, ale i ohrožení sebeúcty a důstojnosti. Strach se může vztahovat k přítomnosti či budoucnosti. Intenzita se projevuje od mírných obav až k silnému prožitku děsu. Emoce má schopnost regulovat a zaměřovat pozornost na konkrétní oblast, což může vést ke kognitivnímu zkreslení (Vágnerová, 2016).

Znechucení je negativní emoce, která se objevuje v případě, kdy člověk přichází do styku s něčím, nebo někým, co ji vyvolalo. Intenzita se projevuje od nepatrného odstupu až k silnému pocitu hnusu a odporu. Může se rovněž jednat o reakci na něco ohrožujícího. Tu zpravidla vyvolává něco odpudivého vizuálně, čichově či dotekově, např.: hmyz, jídlo, špína, tělesné produkty, tělesné deformace, chorobné projevy, mrtvá těla, případně osoby např. bezdomovci. Znechucení je doprovázeno aktivací parasympatiku a insuly, tendencí ke zvracení či odtahování. Znechucení má obranou funkci a slouží k ochraně člověka před fyzickou či psychickou újmou. Příčinou znechucení může být i společností odsuzované chování např. bezohlednost, ubližování, zanedbávání dětí, sexuální zneužívání apod. Častěji reagují znechucením ženy, muži jsou pravděpodobně vůči zdrojům znechucení méně vnímaví (Vágnerová, 2016).

Překvapení či údiv může být emoce negativní i pozitivní. Jedná se o reakci na něco nečekaného a neobvyklého. U této emoce je výrazná kognitivní složka. Intenzita emoce se projevuje od mírného údivu až k silnějšímu úžasu (Vágnerová, 2016).

Následující kapitola pojednává o tom, k čemu člověku emoce vlastně slouží a jakým způsobem se v jeho životě projevují.

1.2 FUNKCE A PROJEVY EMOCÍ

Nejdůležitější funkcí emocí je, že poskytují člověku důležité informace, umožňují základní orientaci, mají motivační a regulační funkci, tudíž mají přímý vliv na chování a jednání člověka (Vágnerová, 2016). Emoce mobilizují energii organismu k účelné reakci na určitou situaci a připravují určité části těla k reakci (např. zvýšení přísunu krve do končetin). Emoce rovněž předávají důležité informace ostatním lidem (Schulze, Roberts, 2007).

Prvotními emocemi, tzv. praemocemi, byly strach a hněv, které byly v minulosti klíčové pro přežití člověka. Somatické změny, které emoce vzbuzovaly, zapříčiňovaly mj. zvýšení fyzické síly, umožňující útěk či útok (Nakonečný, 2015).

V odborné literatuře se rozlišují projevy emocí fyziologické, kam náleží již zmíněné změny tepové frekvence, dýchání apod., a projevy emocí vnější, kam náleží zejména mimika, pantomimika a hlasový projev. Tyto projevy usnadňují lidem vzájemnou komunikaci. Z projevovaných emocí lze odvodit, jak se pozorovaný cítí, a odhadnout, jak bude pravděpodobně jednat (Vágnerová, 2016).

Emoční výraz tváře a další emoční projevy jsou zpracovávány v rámci situace z hlediska aktuálního kontextu. Úsměv, např. nemusí být vždy projev radosti ale např. nadřazenosti. Projev emocí je podmíněn kulturně, přičemž strach, hněv, smutek a radost existují ve všech kulturách (Nakonečný, 2015). Mimický výraz je produktem nápodoby, ví se tak díky výzkumu s od narození nevidomými lidmi (Ekman, 1993). Mimický výraz emocí je ovlivněn mírou empatie u jedince a může být vnímán a interpretován bez citové účasti. Kromě vnímání mimického výrazu může člověk zároveň tzv. spolucítit, kdy prožívá skutečnou soustrast a jeho obličej se přizpůsobí obličejí trpícího (Nakonečný, 2015). Schopnost vnímat a rozpoznat emoční signály ve výrazu obličeje je předpokladem úspěšné sociální interakce (Vágnerová, 2016).

To, že lidé vyjadřují emoce různým způsobem a v různé intenzitě, je ovlivněno mnoha různými faktory jako např. způsobem, jakým u jedince proběhla socializace, sociálním učením v rámci rodiny, ale v relativně vysoké míře je to člověku dáno emocionalitou a temperamentem, které mu jsou vrozené. Dle Nakonečného (2015) je temperament dispozičním základem vzrušivosti. Zahrnuje emocionální vzrušivosti formální stránku chování. Dle empirických výzkumů je temperament do jisté míry dědičný. Někteří odborníci tvrdí, že může být ovlivněn a formován již v děloze, případně během rané postnatální zkušenosti (Nakonečný, 2015). K jeho pozitivnímu rozvoji je nutná zkušenost s prostředím, které může být pozitivní či negativní. Na temperament má rovněž určitý vliv navázaná citová vazba s pečující osobou v raném věku dítěte. Teorii citové vazby rozpracovali psychologové John Bowlby (2010) a Mary Ainsworth a v současnosti se touto problematikou zabývá stále více odborníků.

Nakonečný (2015) dále definuje emocionalitu. Ta podle něj vyjadřuje dispozice k různým vlastnostem emocionálních reakcí, jako jsou např. hloubka prožívání emocí, síla jejich vnějšího projevu, bezprostřední expresivita, trvání emoce, vyrovnanost nálad a přiměřenost emocí.

Jako se emoce projevují různě u dospělých, liší se jejich projevy i u dětí. Pozorované rysy temperamentu mohou sloužit k predikci chování v sociálních situacích v pozdějším věku. Je zřejmé, že extravertně zaměřené děti jsou obvykle veselejší, družné a zvědavé. Introvertně zaměřené děti jsou mnohdy stydlivé a náchylné ke strachu, úzkostem a ostražitosti vůči druhým lidem, ale i předmětům a situacím. Některé děti s negativně laděným temperamentem se častěji chovají zlostně nebo jsou velmi smutné. Na druhou stranu z plachého a stydlivého dítěte může vyrůst extravertně zaměřený člověk a naopak. V tomto ohledu tak nelze s jistotou generalizovat (Nakonečný, 2015).

Úvod první kapitoly pojednává mj. o složkách emočního procesu, kam náleží i reakce člověka na vlastní emoci. O této významné složce, kterou označujeme jako emoční regulaci, samostatně pojednává následující podkapitola.

1.3 EMOČNÍ REGULACE

Emoce mají převážně adaptivní funkci a jejich existence je významná pro přežití člověka, proto probíhá emocionálně zaměřené myšlení rychleji než uvažování racionální, kdy je pozornost člověka zaměřena převážně na fakta, a nikoliv na emoce. Velmi intenzivní emoce trvají zpravidla krátce a umožňují člověku rozhodovat se rychle, emoční

reakce tak nejsou vždy společensky adaptivní. Myšlení a jednání založené převážně na emocích může být problematické a nevede k dlouhodobě pozitivním důsledkům ani pro jedince ani společnost (Nakonečný, 2015). Z tohoto a jiných důvodů je třeba umět vlastní emoce regulovat.

Emoční regulace (dále jen „ER“) označuje procesy zaměřené na monitorování, hodnocení a ovládání citových prožitků a chování, ke kterému vedou. Náleží mezi ně např. distrakce, potlačení emoce, potlačení reakce a přehodnocení. Distrakce je odvrácení pozornosti od podnětů, které by mohly emoce vyvolat. Potlačení emocí představuje eliminaci nepříjemných emocí, která neumožňuje účinné zvládnutí problému. Potlačení reakce v sobě zahrnuje prožití emoce, avšak vnější projevy jsou regulovány, tudíž nemusí dojít k vytvoření problémů. Přehodnocení je korektivní technika, kterou člověk mění způsob nahlížení na své pocity a okolnosti, které je vyvolaly (Vágnerová, 2016).

Dospělí lidé většinou disponují dostatečnou schopností své emoce regulovat a dělají tak z mnoha různých důvodů. Díky regulaci emocí je člověk schopen střízlivě uvažovat, někdo se prostřednictvím regulace emocí zbavuje nepříjemných pocitů, někdo emoce nechce dávat najevo na veřejnosti, dalším důvodem může být tlak sociálních norem.

Schopnost regulovat emoce bývá společně se schopnostmi emocím rozumět, rozpoznat je, využívat je a vyjadřovat zařazena do konceptu emoční inteligence (dále jen „EI“). Jedná se o psychologický pojem, o jehož popularitu se zasloužil zejména Daniel Goleman (autor publikace *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*, 1997).

Emoční inteligenci definuje např. Zelinová (2007, s. 42): „*Jedná se o schopnost člověka motivovat sebe sama, nevzdávat se, když se vyskytnou obtíže, ovládnout svou náladu a zabránit úzkosti a nervozitě. Ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a neztrácet naději v těžkých chvílích*“.

Podle Schulze a Robert se (2005) je EI tvořena účinnou emoční orientací, schopností účinně jednat v kontextu daných emocí a emočně nabitých myšlenek a schopností používat emoce jako informace, které člověku ukazují směr, jakým se v chování ubírat.

U dětí předškolního věku se EI a schopnost EG teprve vyvíjí. Na tomto vývoji se podílí mnoho významných faktorů, zejména průběh socializace, které se věnuje druhá kapitola, dále také kvalita rodinného zázemí a vztahů, genetika, aj. Emoce jsou

zodpovědné za naše přímé jednání, proto je citová výchova důležitým prvkem ve výchově obecně (Zelinová, 2007), a je třeba ji věnovat intenzivní pozornost.

2 SOCIALIZACE A ONTOGENEZE EMOCÍ

Během socializace se lidský jedinec stává člověkem, který je součástí lidské společnosti. Jak již bylo řečeno, socializace je jedním z významných faktorů, který ovlivňuje vývoj emocí, emocionality a EI u člověka. Druhá kapitola této práce osvětluje význam socializace pro ontogenezi emocí.

Socializace je proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem a plné přizpůsobení se společenskému životu (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

„Socializační vývoj zahrnuje poznání specifických aspektů sociálního světa, pochopení jejich souvislostí a vztahů, ale i zvládnutí různých způsobů chování a osvojení dovedností, které dítěti umožní adaptovat se na dané podmínky. Pro malé dítě představuje první kontakt s lidmi zásadní zkušenost, která bude určovat i interpretaci těch následujících a vytvoření určitého pohledu na svět“ (Vágnerová, 2012, s. 103).

Socializace začíná nejprve působením rodiny (primární socializace), později působením vzdělávacích institucí jako je např. mateřská a základní škola (sekundární socializace). Socializace je však proces, který u člověka probíhá celý život. V dospělosti člověk přejímá další vzorce chování, názory, emoce, a to zejména prostřednictvím interakce s prostředím, sociálními skupinami a médii (terciární socializace), (Thorová, 2015).

V rámci primární prevence představuje standardní rodina (matka, otec, sourozenci, prarodiče, případně přátelé rodiny) pro dítě model ukazující, jakým způsobem funguje sociální svět a obecně lidské společenství. Dítě toto chování napodobuje a později se s ním identifikuje. Prostřednictvím vztahů v rodině si dítě osvojí určitý způsob interpretace různých sociálních signálů a přejímá vzorce chování, které se ukázaly jako účelné nebo byly jednoduše vyžadovány. Dítě se v rámci rodiny učí, jak projevovat či neprojevovat svoje emoce a s nimi pocity a názory (Vágnerová, 2012).

V raném období života dovolují rodiče dítěti vše. Dítě se může umazat, může ušpinit a rozbít věci kolem sebe, může nahlas křičet a smát se, může se vztekat, případně nevěnovat pozornost tomu, co nepovažuje za zajímavé. Dospělí v ideálním případě takové jednání svého dítěte tolerují a rozumějí, že se jedná o důležitou a nevyhnutelnou součást vývoje. Postupně s věkem a přibývajícými schopnostmi a dovednostmi dítěte se rodiče chovají důsledněji a nežádoucí chování dítěte se snaží regulovat. Dbají na to, aby se dítě

snažilo během jídla neumazat, za umazané či rozbité věci je dítě kárané, v horším případě trestané. V lepším případě je mu vysvětleno, jak by se mělo chovat a proč, pokud se dítě chová hlasitě, je požádáno, aby se ztišilo, protože např. ruší ostatní (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kojenec je ve svém chování veden okamžitými impulsy a chtěním. Je nutné mít na paměti, že se stále adaptuje na život ve skutečném světě mimo lůno své matky, kde většina jeho potřeb byla naplňována okamžitě. Pečující osoba musí být citlivá vůči jeho potřebám a reagovat na ně, a snažit se je vnímavým způsobem naplňovat, tzv. utěšit dítě, když pláče, nakrmit jej, když má hlad, dopřát mu hygienu, pokud je špinavé, zahřát jej, když je chladno apod. To vše s ohledem na skutečnost, že kojenec není schopen dát o svých potřebách vědět jinak než pláčem. Své emoce ještě nedokáže regulovat.

V našich kulturních podmínkách se dítě zhruba do dvou let života učí především zvládat motorické dovednosti a rozumět svým fyziologickým reakcím a potřebám. Teprve od tohoto věku je schopné všimnout si existence zvláštních společenských pravidel a reagovat na ně. Pokud se dítěti nenaskytne vhodná příležitost všimnout si těchto norem a následně si je zvnitřnit samostatně prostřednictvím pozorování svého okolí a interakcí, je nutné, aby mu je přímým způsobem zprostředkovali rodiče vlastním příkladem nebo verbálně. Úkolem rodičů je dítěti předat informace o tom, jak a proč se chováme v různých situacích. Jedná se o jeden z předpokladů rozvoje schopnosti seberegulace u dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Schulz a Roberts (2007, s. 78) uvádějí, že „*verbální zprostředkování je důležitou součástí socializace v rodině*“. K rozvíjení a posilování asociací mezi událostmi v prostředí, emočními prožitky a názvy emocí totiž náleží povídání rodiče s dítětem a diskutování o světě kolem.

Až ve věku dvou let dítě začíná být schopné řídit se příkazy a zákazy rodičů. Zpočátku se jedná o vnější kontrolu. Jejím zdrojem není dítě, nýbrž dospělá osoba. Dítě se chová v souladu s tím, co si dospělá osoba přeje. Později je u dítěte vnější kontrola internalizována. Tento proces trvá delší dobu a začíná př. tak, že k sobě dítě začne hlasitě pronášet příkazy, kterými doprovází své jednání. Později si takto napomáhá už jen při náročnějších činnostech, dokud hlasitá řeč k sebeřízení nevymizí a nenahradí jí pouze myšlení. Schopnost sebekontroly se tak rozvíjí souběžně se schopností myslet (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Následující podkapitola podrobně pojednává o emočním vývoji dítěte od narození do předškolního věku v kontextu socializačního procesu. Klíčovou součástí socializačního

procesu je snaha naučit dítě, jak a kdy regulovat emoce. To se však musí dít v souladu s vývojově podmíněnými schopnostmi dítěte. Proto by měli rodiče i pedagogové znát základní poznatky z vývojové psychologie, které jim umožní dítěti a jeho potřebám lépe rozumět a klást na něj přiměřené požadavky.

2.1 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

Z předchozího textu vyplývá, že socializace není výhradně socializací vnějších projevů chování, ale zejména socializací vnitřního prožívání dítěte. Je základem pro celý emoční vývoj. Součástí emočního vývoje dítěte je vývoj sebepojetí, seberegulace a posléze i postupná socializace emočního prožívání, která se s věkem neustále diferencuje. Postupně má dítě nad svými pocity stále větší kontrolu, a kromě toho je dokáže stále lépe i vnímat a vyjadřovat. Souběžně s tím narůstá i schopnost rozumět emočním projevům ostatních a schopnost vcítit se (empatie). (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebepojetí je dalším důležitým pojmem v problematice ontogeneze emocí. Jedná se o obraz sebe, obraz „Já“ a je přítomné v prožívání člověka, kde má rovněž jednotící úlohu (mé emoce, pocity, prožitky, názory a vzpomínky tvoří mé Já). Sebepojetí tvoří představa o vlastní osobě, ale i o vlastním těle a vlastní osobnosti ve světě (Šulová, 2019). Základy sebepojetí se tvoří již na konci kojeneckého období zejména prostřednictvím vztahu rodičů k dítěti. Ve dvou letech dítě zná své pohlaví a uvědomuje si, že je dítětem, nikoliv dospělým. V předškolním věku je dítě schopné popsat své fyzické rysy, umí mluvit o svém „majetku“ (např. hračky, oblečení apod.) a dokáže říct, co má a nemá rádo. V předškolním věku dítěte není tento popis přesný a obsahuje zmínky zejména o těch nejvýraznějších rysech, a to aktuálně přítomných. O psychologických vlastnostech, schopnostech a složitějších emocích je dítě schopné referovat až v období školního věku (Thorová, 2015).

Pro příznivý emoční vývoj dítěte jsou nesmírně důležité reakce rodičů na pocity dítěte. Emoční vyladění rodičů s dítětem tvoří později základ pro schopnost empatie. Pokud rodiče potlačují zejména negativní emoce u dítěte, může dojít k narušení vývoje jeho osobnosti. Rodiče mohou potlačovat emoce svého dítěte z různých důvodů. Nejčastěji je to způsobeno nedostatečně vyvrážděnou osobností rodičů, kteří mají své dítě příliš brzy a nestihli si vyřešit vlastní intrapersonální a interpersonální konflikty, např. nemají urovnané vztahy ve vlastní primární rodině, nestačili se seberealizovat v kariéře, sužuje je

nedostatečné ekonomické zázemí, případně rodinu potkala nějaká tragédie, např. smrt jiného dítěte apod. (Thorová, 2015).

Každá emoce má v určitém období psychického vývoje specifický význam a souvisí s rozvojem nějaké funkce, eventuálně její dosaženou úroveň signalizuje. Krom toho emoce stimulují rozvoj různých psychických funkcí, ale mohou jej i brzdit (např. nadměrná úzkost a strach). Na svět přichází dítě s vrozenou schopností emočně reagovat. Vrozená je člověku i schopnost číst primární emoce z tváře druhých lidí. Emoční projevy představují jeden z prostředků primární komunikace. Malé miminko je schopné prostřednictvím emocí vyjádřit, co cítí, aniž by umělo mluvit. Na základě vyjadřování emocí je pečující osoba schopná reagovat na potřeby dítěte. O emočních prožitcích druhých osob získává dítě informace od pečující osoby. Proto je důležité, aby byla pečující osoba pro dítě čitelná, aby své emoce vyjadřovala srozumitelně a přiléhavě vůči situaci. Emoční reakce pečující osoby rovněž informují dítě o tom, co se ve společnosti smí a co ne (Vágnerová, 2012).

Následující oddíly se zaměřují na ontogenezi emocí v konkrétních obdobích života dítěte od narození do předškolního věku.

2.1.1 EMOČNÍ VÝVOJ NOVOROZENCE A KOJENCE

Výzkumy potvrzují, že schopnost rozlišit radost, smutek a hněv má již novorozenec (Nakonečný, 2015). Už od novorozeneckého věku jsou u dítěte přítomné základní výrazy emocí, jejichž prostřednictvím reaguje na situaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Děti jsou od počátku svého života různé. Některé děti jsou od narození více plačtivé, jiné jsou neustále spokojené a hodné. O povaze miminka rozhoduje temperament, průběh těhotenství, emoční naladění matky po porodu a spoustu dalších faktorů. Obecně se věří, že pokud je spokojená a klidná matka, je takové i dítě.

Novorozenec tráví největší část svého života spánkem. Je pro něj důležitý dostatek podnětů z okolí, dítě však nesmí být přehlcené. Ani později bychom miminko neměli příliš vyrušovat v jeho rozjímání a klidném zkoumání. Potřebuje, aby byly citlivě naplňovány jeho základní potřeby, kam kromě nasycení, spánku, tepla a čistoty patří také pocit bezpečí, vřelost, pozornost a láska pečující osoby. V tomto období je nutné rozvíjet zejména senzomotorické vnímání. Děti se zajímají především o zajímavé zrakové, sluchové a hmatové podněty, kterých by měl být v jejich okolí dostatek. Obecně se doporučuje dodržovat s miminkem rituály a pevný režim, dítě se tak naučí poslušnosti a zároveň je posilován jeho pocit bezpečí (Poláková, 2019).

2.1.2 EMOČNÍ VÝVOJ BATOLETE

V období 1 roku až do 3 let je již dítě schopné vyjadřovat své emoce mnohem diferencovaněji. I v situaci, které nemůže rozumět, reaguje batole vystrašeně, pokud vidí strach v očích své matky, nebo se společně s ní nekontrolovatelně směje. V období dvou až tří let dítě pozná i pojmenuje základní emoce u druhých osob a dokáže na ně i správně prosociálně reagovat, např. druhého utěšuje či uklidňuje. Tato schopnost se projevuje i v symbolické hře, kdy dítě připisuje emoce svým hračkám, což mu pomáhá lépe rozumět svým vlastním emocím (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Již v batolecím věku dokáže dítě popsat důvod pro různé pocity. Ví např., že sestřička pláče, protože jí bolí břicho nebo ztratila svou oblíbenou hračku. Pocity však v tomto případě chápe jako bezprostřední reakce na události z vnějšího prostředí. Až v období mezi 3. - 5. rokem života dítě rozumí subjektivní povaze emocí, tedy že záleží, jak prožívající osoba rozumí kontextu svých pocitů a že stejná situace může u různých lidí vyvolat různé emoce. Až ve věku čtyř let dítě dokáže předpovědět reakci druhého na konkrétní situaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V batolecím věku děti často reagují na jakoukoliv frustraci hněvivě a prožívají zlostné afekty. Tyto projevy souvisejí s vývojem chápání vlastního já a autonomie, objevuje se silná potřeba sebeprosazení. Dítě v tomto období často až nesmyslně vzdoruje (Thorová, 2015).

Batole např. protestuje proti koupání až do bouřlivého afektu, přestože má vodu rádo a později si koupání dokonce i užije. Jedná se o signalizaci nedovyvinuté schopnosti regulovat vlastní emoce. K této schopnosti dříve nebo později individuálně a přirozeně dozraje každé dítě. Tendence ke zlostným afektům později ustanou. Je však velmi důležité, aby rodiče v tomto období zachovali chladnou hlavu a dítě za tyto projevy netrestali a naopak byli trpěliví, chápající a vřelí. Odpírání lásky, tělesné tresty a jiné nepřiměřené reakce mohou mít pro dítě a jeho psychiku negativní důsledky.

V batolecím věku se u dítěte nově rozvíjí pocity studu a projevy lítosti. To souvisí s postupným chápáním pravidel chování a společenských norem. Dítě začíná vnímat rozdíl mezi očekáváním rodičů a vlastním skutečným chováním. U dítěte by nikdy neměly dlouhodobě převažovat negativní pocity studu, protože mohou negativně ovlivňovat jeho sebepojetí i vztah k druhým. Dítě potřebuje mít jistotu, že je milované a přijímané takové, jaké je, i když se čas od času dopouští nesprávného chování. S emocemi v batolecím

období je spojen pojem *kognitivní egocentrismus*. Batole je přesvědčené, že se k němu určitým způsobem vztahuje veškeré dění. S tím souvisí skutečnost, že se cítí zodpovědné za pocity svých blízkých, zejména matky (Vágnerová, 2012).

Frekventovaně pociťovanou emocí u batolat je radost z nově naučených dovedností, ze hry a z času stráveného se svými blízkými. Dále i strach, který souvisí zejména s nejistotou a neznámem. Závažným problémem může být u dítěte strach z opuštění, zejména pokud má dítě špatnou zkušenost nebo je bázlivé a nejisté. V každém případě potřebuje dítě znát pocit bezpečí, jaký si zažívá zejména s rodiči. Jistota mu pomůže strach překonat.

2.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLÁKA

Čím více sociálních zkušeností na dítě působí, tím více se pocity zjemňují a diferencují. S narůstající kognitivní zralostí, znalostí požadavků společnosti a působením rodičů se u dítěte v předškolním věku rozvíjejí pocity vztažené zejména k vlastnímu sebehodnocení, např. pocity studu, hrdosti, viny, apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V mladším předškolním věku se u dítěte začíná rozvíjet chápání složitějších pocitů druhých. Děti zjišťují, že na jedinou událost mohou ostatní reagovat různými a občas i protichůdnými emocemi. Některé děti jsou velmi brzy schopné chápat smíšené emoce a rozumět jim, záleží právě na jejich zkušenostech s prostředím. Většinou si však předškoláci ještě moc dobře neumí představit prožívání protichůdných emocí zároveň. Domnívají se, že se jedná o reakce na různé události. Emoční ambivalenci rozumějí teprve šestileté děti, a to teprve poté, co si všimnou, že se jim např. něco líbí jen částečně, tedy, že mají některé situace světlé i temné stránky.

V předškolním věku je emoční prožívání dítěte o něco stabilnější a vyrovnanější než u batolete. Negativních emočních reakcí a afektů podstatně ubývá a děti bývají více pozitivně laděné. Přesto se jejich emoce stále projevují velmi intenzivně a lehce přecházejí z jedné kvality do druhé, např. pláč velmi rychle střídá smích a naopak. Emocionální prožitky jsou spojeny spíše s aktuálně probíhající situací a souvisí s momentálním uspokojením či neuspokojením. V předškolním věku se postupně rozvíjí emoční paměť a dítě si dokáže vzpomenout na své dřívější pocity, což se projevuje např. v jeho vyprávění.

Zlostné afekty v předškolním věku mizí, zejména protože dítě lépe chápe příčiny různých nepříjemných situací, případně jejich nezbytnost. Zralejší je i CNS. Ke vzteku a zlostným reakcím dochází pouze, pokud je dítě dlouhodobě frustrováno, např. nepřiměřeným množstvím zákazů a příkazů, nedostatečnými výkony, případně v kontaktu s vrstevníky, se kterými dítě ještě neumí komunikovat pravidla her apod.

Projevy strachu mohou být v předškolním období spojené s představivostí. I když se může zdát, že jsou některé děti v tomto věku rozumné, neměly by sledovat filmy a seriály, které pro ně nejsou určené. To stejné platí i o počítačových hrách. Čas strávený s těmito médii by měl být značně omezen a jasně vyhraněn (obecně se nedoporučuje čas před spaním, z důvodu možného narušení kvality spánku). Pokud dítě těmito médii rodič přece jen vystavuje, je na místě mluvit s ním o tom, jestli si uvědomuje rozdíl mezi fantasy, sci-fi a realitou.

Strach a úzkost mohou děti v předškolním věku prožívat i při činnostech, kde je kladen důraz na výkon, samostatnost, případně srovnávání např. během různých zájmových kroužků (např. sport, malování apod.). Pokud je dítě do takových činností zapojováno, je nutné, aby byla činnost vedena pokud možno profesionálně, ve vřelém, podporujícím a citlivém prostředí. Pokud si dítě v situaci, kde se jiní soustředí na jeho výkon, prožije negativní zkušenost, může mít tato zkušenost nežádoucí vliv na jeho školní připravenost.

S radostí u předškolních dětí souvisí typický smysl pro humor odpovídající jejich způsobu uvažování a rozvoji jazykových kompetencí. Pro děti ve věku čtyř let je zábavné např. opakování nesmyslných či tabuizovaných slov. Z kognitivního hlediska jsou dětské žerty velmi jednoduché. Sdílení legrace je důležité pro mezilidské vztahy. Dítě prožívá radost v tomto věku i prostřednictvím těšení se na něco, které se objevuje s relativně novým porozuměním dimenze nejbližší budoucnosti (Vágnerová, 2012).

U dětí v předškolním věku se intenzivně rozvíjí EI. Děti lépe rozumí svým vlastním emocím, ale i emocím druhých. Dokážou se do druhých vcítit, ovládat své emoční projevy a dokonce i v případě nutnosti oddálit vlastní uspokojení. V předškolním věku se již velmi dobře ukazuje, které děti budou v oblasti emocí zdatnější, a které budou mít určité problémy s porozuměním a identifikací různých emocí, s jejich ovládnutím a s udržením pozitivního ladění. Pro děti, které se dobře orientují ve vlastních i cizích pocitech, je snazší lépe odhadnout situaci a reagovat v různých situacích přiměřeněji.

Děti v předškolním věku chápou význam emocí, rozumějí, kdy a proč se jedná o emoce pozitivní a emoce negativní. Svě zkušenosti s emocemi uplatňují i při odhadu budoucích citových prožitků vlastních i druhých osob. U dětí v tomto věku stále figuruje nepřesný odhad, který se promítá i do oblasti emocí, proto se děti častěji domnívají, že jejich pocity budou spíše pozitivní, zatímco druhým přičítají daleko realističtější i negativní emoce.

Předškolní děti jsou obvykle otevřené nové zkušenosti, jsou zvědavé a chtějí znát vše a všemu rozumět. Jedná se o nejvhodnější období k rozvoji emocí a měla by se mu věnovat maximální pozornost a čas. V oblasti emočního rozvoje je dobré očekávat od předškolních dětí víc, než nám může napovídat jejich chování. Rozvoj emocí lze uskutečňovat téměř v každé situaci ideálně např. otevřenými otázkami zejména při hře, při které k rozvoji emocí dochází zcela přirozeně.

Následující kapitola pojednává o rozvoji emocí předškoláků v mateřské škole.

3 ROZVOJ EMOCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola je prostředí charakteristické zejména nepřítomností rodičů, přítomností mnoha vrstevníků, několika pedagogů a dodržováním strukturovaného režimu. Dítě zde většinu času tráví hrou, interakcí s vrstevníky a pedagogy a různými rozvíjejícími aktivitami.

Předškolní období, které trvá od tří do šesti let dítěte je mj. důležitým obdobím pro rozvoj školních dovedností. Předškolák získává první zkušenosti s výchovně-vzdělávací institucí, osvojuje si samostatnost a schopnost fungovat bez rodičů, jedná se o fázi přípravy na život ve společnosti. Musí se naučit přijímat řád, který mj. upravuje chování k různým lidem v různých situacích, prosadit se, přizpůsobit se a spolupracovat (Vágnerová, 2012). Důležitým okamžikem pro předškoláka je posouzení školní zralosti, tedy míry připravenosti dítěte na učení a na školní režim. Ta spočívá v kvalitě řeči a fyzické, sociální a emoční vyzrálosti (Poláková, 2019).

Do emočního rozvoje dítěte v předškolním věku náleží rozvíjení sociálně žádoucích vlastností. Prosociální vlastnosti a chování je charakteristické pozitivním laděním. Zahrnuje respekt k druhým a schopnost poskytnout v případě potřeby pomoc a oporu. V prostředí mateřské školy se prosociální chování rozvíjí zejména prostřednictvím nápodoby (identifikace), ale i pomocí trpělivého vysvětlování, případně podmiňováním, při kterém je užíváno odměn a trestů (Vágnerová, 2012).

3.1 VLIV PEDAGOGA NA EMOČNÍ ROZVOJ PŘEDŠKOLÁKA

Z předchozích kapitol jasně vyplývá, že základ emočního rozvoje dítěte buduje zejména primární rodina v procesu socializace. Přesto je prostředí mateřské školy a působení pedagogů mnohdy klíčové pro další emoční rozvoj i budoucí vývoj dítěte. I když má dítě v předškolním období zpravidla dobře zafixované vzory chování od svých rodičů, stále je možné učit dítě vlídnosti, pozitivnímu myšlení a zvládnání emocí.

Většina mateřských škol nedisponuje dostatečným počtem pedagogů, kteří by se dětem mohli věnovat zcela individuálně vždy a za všech okolností. Problém nastává, zejména pokud je součástí dětské skupiny dítě, nebo dokonce více dětí, které pocházejí z problematické rodiny s negativními vzorci chování. Takové děti mohou chovat nevhodně, s ostatními dětmi mluví vulgárně, ubližují jim, kazí hru, záměrně rozbíjí věci apod. Ačkoliv je to pro pedagoga velmi náročná situace, měl by se snažit zachovat klid a nereagovat hněvivě. Profesionální pedagog by si měl dokázat udržet dobrou náladu,

měl by se vždy chovat vstřícně a vřele ke všem dětem bez rozdílu, a pokud udělá chybu a svou reakci neovládne, měl by se dokázat omluvit a vysvětlit dětem, proč k tomu došlo. Jedná se o jediný způsob, jak dětem ukázat, že jsou dospělí lidé, kteří se chovají lépe než někteří rodiče, a také že toto chování může mít pozitivní důsledky jako např. oblíbenost u ostatních.

Pedagog by měl disponovat dostatečně vyvinutou schopností empatie, která mu umožní vcítit se do myšlení a prožívání dítěte. Dále by měl být k dítěti otevřený, upřímný a to slovy, gesty a dalšími neverbálními projevy v chování. Pro děti je důležité, aby se cítily vnímány, respektovány, akceptovány a tak, že je jim důvěřováno (Zelinová, 2007).

3.2 EMOČNÍ GRAMOTNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Emoční gramotnost je pojem, který se v odborné literatuře používá stále frekventovaněji. Významným se stává i v kontextu RVPPV (Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání). Emoční gramotnost (dále jen „EG“) v sobě zahrnuje míru schopnosti vyjadřovat emoce společensky přijatelným způsobem, zejména ty negativní. Výzkumy ukazují, že dostatečně emočně gramotné předškolní děti rovněž rozumějí příčinnosti některých emocí, skutečnosti, že s určitou situací je spojená konkrétní emoce, že emoce jsou spojeny s určitými projevy a výrazem tváře, že emoce může být pocitově příjemná nebo nepříjemná a že emoční projev může ovlivňovat chování druhých lidí (Poláčková Šolcová, 2018).

U předškolního dítěte by měla být EG zvládnutá před nástupem do školy. Pokud není, může se jednat o znak nedosažení požadované školní zralosti. Nedostatečně zralé děti bývají dráždivé, emočně labilnější a hůře se soustředí, pokud na ně klademe vysoké nároky. Jejich emoční ladění se zabarvuje negativně, mohou se více vztekat, být agresivní, plakat, zvýšeně o sobě pochybovat apod. Takové dítě je ohroženo neúspěchem ve škole. Intenzivní zážitek neúspěchu v první třídě může mít pro dítě a jeho budoucnost katastrofální následky. Nedostatečně zralé dítě potřebuje více času na přípravu do školy v podporujícím a známém prostředí mateřské školy (Vágnerová, 3012).

Kolem čtvrtého až pátého roku by mělo znát dostatečně emočně gramotné dítě všechny základní emoce a jejich projevy. Mělo by umět jednoduše popsat i složitější emoce jako je láska, žárlivost, úleva a naděje. Dále by mělo být schopné afektivní sebereflexe a znát své vlastní typické emoční reakce (afektivní sebeobraz) a typické podněty, které je způsobují. Mělo by dokázat cíleně (nikoliv dokonale) tlumit,

zesilovat i simulovat emoční projevy. V pěti letech by mělo být dítě schopné odhadnout, jaká emoce se objeví v souvislosti s určitou situací, jak budou zúčastnění na danou emoci reagovat, a jakou regulaci využijí (Poláčková Šolcová, 2018).

3.3 MOŽNOSTI ROZVOJE EMOCÍ V MŠ

Cílem předškolního vzdělávání je dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 33): „(...) podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.“

Víme, že základním předpokladem pro pokračování ve vzdělávání je dostatečně rozvinutá schopnost EG a jiné psychosociální dovednosti (např. respekt k autoritám, schopnost pracovat ve skupině, spolupracovat apod.). Vše jmenované může být do určité míry rozvíjeno přirozeně a v souladu s rozvojem ostatních tělesných a duševních funkcí, např. prostřednictvím přímého pozorování. Dítě tzv. odkouká chování druhých a snaží se ho napodobovat. Prostředí MŠ dětem obvykle nabízí i jiné možnosti emocionálního a sociálního rozvoje a to mnohem komplexnější a zaměřenější. Tato podkapitola stručně charakterizuje ty nejzásadnější a nejefektivnější, uvádí konkrétní příklady a jmenuje další oblasti kromě emocí, které jsou činnostmi rozvíjeny. Jedná se konkrétně o volnou hru, didaktickou hru, práci s literaturou, hudební činnost, artefietickou činnost a emoční karty. Všechny tyto činnosti, pokud jsou kvalitně vedené, mohou mít i terapeutický účinek (např. pro děti, které si prožily těžkou životní zkušenost). Zajímavé je, že velmi pozitivní důsledky na psychiku i prosperitu těla mají tyto činnosti i pro dospělé.

3.3.1 VOLNÁ HRA

Hra je jednou ze základních potřeb dítěte. Jedná se o důležitou a nenahraditelnou součást přirozeného a kvalitního vývoje (Kořátková, 2014). Volná hra v MŠ je hra dětmi spontánně vytvářená. Jejím prostřednictvím dítě zkoumá svět kolem sebe a rozvíjí své dispozice. Prožitek uplatnění vlastní aktivity a její přeměna z vnitřního popudu do reálně vytvářené a ovlivňované skutečnosti je významný pro rozvoj dětské osobnosti, sebepojetí a vlastní účinnost (Kořátková, 2014). Děti při volné hře využívají svého vlastního myšlení, dovedností, zkušeností a představ. Prožitek provází radost, chuť

poznávat a řešit, představovat si, dávat věcem a jevům vlastní podobu a tvar a zároveň poznávat něco nového, zkoušet nové možnosti a učit se formou „pokus-omyl“.

Volná hra umožňuje dětem relaxovat, prožívat radost, uvolnit se, nabýt energii a osvobodit se od obav a nejistot. Volná hra v MŠ je svobodným prostorem pro zkoušení a rozvíjení kontaktů a vztahů, sdělování a realizaci nápadů, vysvětlování a obhajobu pro přizpůsobení se a odmítnutí.

Pedagogovi poskytuje volná hra dětí velice důležité informace. Může sledovat, jak se dítěti při hře daří, co ho zajímá, jaké jsou jeho dovednosti (senzomotorické, řečové, komunikační, sociální aj.). Ze způsobu hraní dítěte může pedagog odvodit, jak k němu přistupovat během řízené hry, jaké hry by ho mohly zajímat a těšit. Koťátková (2014, s. 147) uvádí, že: „*Nabídka hry a její aktivní naplňování může být metodou učení.*“

Žádný dospělý by na volnou hru neměl nahlížet negativně a snižovat ji jako něco méněcenného. Do volné hry by neměl dospělý ani příliš zasahovat, dítě potřebuje při volné hře svobodu rozhodování. Při čem je naopak nutné zasáhnout, jsou jakékoliv projevy nesnášenlivosti. Je nutné zastavit násilné či jinak ohrožující chování a destrukci hraček a jiných předmětů. Vzápětí je nutné dítě jasně informovat o tom, proč se při hře dodržují pravidla, a kam by to mohlo vést, pokud bychom je nedodržovali (Koťátková, 2014).

3.3.2 DIDAKTICKÁ HRA

Didaktické hry jsou charakteristické vzdělávacím cílem. Mají nějaká pravidla nebo doporučený postup. Děti si s nimi hrají samostatně, ve dvojicích nebo ve skupině, vždy dle svých individuálních schopností a dovedností. Mohou spolupracovat, prozkoumávat, zkoušet, tvořit apod. (Koťátková, 2014).

Didaktická hra záměrně rozvíjí nějakou oblast, většinou i více oblastí zároveň, např. motoriku, smyslové vnímání (sluchové, zrakové, hmatové aj.), řeč, prostorovou představivost, vnímání času, matematické představy, sociální a emocionální dovednosti či sebeobsluhu. Především didaktická hra slouží k rozvoji emocí. Dítě se učí být trpělivé, ovládat se v různých situacích, například při prohře. Postupem času se dítě naučí prohru přijímat a vypořádat se s ní.

Sociální dovednosti rozvíjí hry jako např.: „*Co máme společného?*“, „*Jaký jsme měli den?*“, „*V čem je každý z nás jedinečný?*“, „*Jak můžeme někomu pomoci a kdo může naši pomoc potřebovat?*“, dále provádění činností se zavázanýma očima aj. U všech her je

potřeba ctít a připomínat pravidla jako např.: počkat až hovořící člověk domluví, říct, když se mi něco nelíbí, říct svůj názor vždy slušně a zároveň být otevřený diskuzi, prosit a děkovat.

Užitečnou didaktickou hrou k rozvoji emocí a EG jsou tzv. emoční karty. Existuje nepřehledné množství druhů emočních karet. Jsou charakteristické ilustrovanými originálními obrázky, které přirozeně poutají dětskou pozornost. Umožňují dětem orientovat se ve světě vlastních i cizích emocí, učí děti komunikovat vlastní potřeby, mluvit o tom, co mají rády, co je těší a co je naopak rozesmutňuje nebo zlobí. Karty učí děti empatii a respektu k pocitům druhých. Pedagogům umožňují lépe dítě poznat, pochopit, proč se v určitých situacích chová, tak jak se chová, nabídnout mu efektivní řešení problémů a naučit dítě tato řešení samostatně vyhledávat. Děti mohou z popisku karet hádat, o které emoce se jedná, mohou popisovat, pro které situace jsou konkrétní emoce typické, pedagog může s kartami experimentovat během různých her a aktivit v MŠ a rozvíjet tak vlastní i dětskou tvořivost.

3.3.3 ARTEFILETIKA

Artefiletika označuje výtvarnou metodu práce s dítětem, která je zaměřena na prožitek, radost z tvorby a rozvoj kreativity. Dle Slavíka (1997) se jedná o výchovný obor na pomezí mezi výchovou a arteterapií, který vede zejména ke kultivaci emocionální a hodnotové sféry dětského vnitřního světa. Artefiletika má spíše výchovný účinek, zatímco arteterapie má účinek léčebný.

Artefiletická činnost je o něco časově náročnější než klasická výtvarná činnost, která je zaměřena spíše na tvorbu a výsledný produkt. Artefiletika je tvoření zážitkové, které vede k poznávání, respektive k pochopení a odhalení nějakého smyslu. Pracuje se v ní s koncepty, které se neustále obměňují či opakují. Podoba konceptů je ovlivněna tvořivým procesem ve skupině. Výtvarné prostředky, které jsou v artefiletice užívány jsou různé. Artefiletický výtvar každý dítěte i proces utváření je zcela jedinečný a originální. Ve skupině dětí je reflektováno dílo, tvůrčí proces i prožitky a emoce, které proces provází. Cílem artefiletiky je rozvoj kulturního kapitálu, sociálních dovedností a prevence psychosociálního selhávání. Při činnostech je rozvíjeno myšlení a vyjadřování, kreativita, motorika, zrakové vnímání, soustředěnost a sociální dovednosti (Slavík, 1997).

3.3.4 DĚTSKÁ LITERATURA

Kniha je pro děti zdroj zábavy a informací. Předškolní děti „čtou“ knihu, kterou dobře znají pomocí častého opakování textu a ilustrací, jež jsou významnou součástí knížek pro děti. Při seznamování s knihou děti objevují význam tištěného a psaného slova, zjišťují, jak knihy fungují, a jak s nimi zacházet. Děti mohou při společném čtení s dospělým poznávat písmena, hledat písmena, která jsou součástí jejich jména apod. Práce s dětskou literaturou rozvíjí jazykové a řečové schopnosti, smyslové vnímání (zejména sluchové a zrakové), předčtenářské dovednosti, aktivní naslouchání a porozumění slyšenému.

Dětská literatura zahrnuje žánry jako je pohádka, povídka, román, leporelo, poezie, naučná literatura, ilustrace. Dále také útvary ústní lidové slovesnosti jako jsou říkadla, pranostiky, pořekadla, hádanky, zaklínadla a rozpočítadla.

V prostředí MŠ jsou říkadla mnohdy spojená s pohybem. Nejmladším dětem usnadňuje odříkávání říkadel při zdlouhavé monotónní činnosti soustředění a vydrží tak u ní déle. Říkadla rozvíjí také schopnost vnímat a reprodukovat rytmus (rytmizace). Při práci s literaturou děti rozvíjí schopnost aktivně naslouchat čtenému i vyprávěnému (Slowík, 2015).

Při předčítání příběhů v MŠ se pedagog může děti ptát, jak podle nich příběh dopadne, všichni společně mohou vymýšlet jiné konce či nové postavy. U čtení dlouhých příběhů se v rámci rozvoje sluchového vnímání často uplatňuje aktivita, kdy děti reagují (např. tlesknutím) na předem domluvená slova.

Děti kniha zaujme obzvlášť, pokud čte dospělý s důrazem na změnu intonace a melodii. Měl by odlišovat hlas vypravěče a postav. Vyprávění je třeba doprovázet ukazováním obrázků, různými pohyby, zpěvem, zvuky, které hrdina uslyšel (např. tleskání, trhání, triangl aj.), činnostmi, jako je např. nakreslení mapy, kudy hrdina šel, nebo vyzkoušení, jak si pískal do kroku, v neposlední řadě i povídání o jeho prožitcích a emocích během zážitků. Soustředit se na rozsáhlý text dokáže až starší dítě, čím mladší děti, tím více je potřeba udržovat jejich pozornost různými stimuly (Slowík, 2015).

Předškolní děti mají v oblibě příběhy s hrdinou. Hrdina je zpravidla hlavní postavou s pozitivními rysy. V příběhu je sledována jeho cesta za cílem. Dítě se může s hrdinou identifikovat, porovnávat jeho a své zkušenosti, uvažovat nad tím, co by udělalo jinak, inspirovat se dobrými skutky apod. Hrdinové reagují na neočekávaná

nebezpečí, a když se nevzdávají a jsou odhodlaní, dopadne vše dobře. To je pro děti užitečná informace. Dobrodružné příběhy zprostředkovávají dítěti napětí a tajemno. Rozvíjí jeho fantazii a způsoby uvažování. Práce s pohádkami je zásadní ale seznámení s různými žánry může dítě velice obohatit (Slowík, 2015).

Při práci s knihou umožňujeme dítěti získat kladný vztah k četbě. Děti, které jsou zvyklé na čtení, lépe rozumí souvislému textu a umí udržet pozornost. Můžeme je naučit hledat souvislosti, hodnotit přečtené, sdílet příběh s druhými, hledat alternativní řešení, vymýšlet zápletky a rozumět emocím hrdinů. Jedná se o nezbytnou složku v učení, která pozitivně ovlivňuje emoční a sociální rozvoj. Děj knihy, i kdyby jen obrázkové, dokáže dítě upoutat do světa fantazie. Na čtení pomýšlíme jako na aktivitu, která tvoří dítě jako takové. Vcítění do příběhu a do postav z knih je běžné a přirozené.

3.3.5 HUDEBNÍ ČINNOSTI

V rámci MŠ je aplikována hudební výchova. Jedná se nejčastěji o zpívání, činnost hudebně-pohybovou, činnost poslechovou a hudebně instrumentální. Hudební výchova v MŠ umožňuje dítěti naučit se sladit pohyb s rytmem, hudbou a zpěvem, správně ovládat dýchací ústrojí, rozlišovat jednotlivé zvuky a tóny a rozeznávat a zacházet s hudebními nástroji. Jedná se o prostředek k uvolnění dětí, spotřebě nahromaděné energie s příznivým vlivem na tělo a psychiku dítěte. Někteří odborníci se domnívají (např. Bessel van der Kolk, 2021), že sdílení hudby a zejména rytmu se skupinou lidí má léčebný účinek na prožité trauma, které může negativně ovlivňovat psychické i tělesné zdraví dítěte. Traumatickými projevy jsou ohrožené zejména děti s projevy syndromu CAN, děti pocházející z nedostatečného socio-ekonomického zázemí, děti, které přišly nešťastnou náhodou o rodinného příslušníka, nebo které si prošly nějakou přírodní katastrofou nebo jiným neštěstím. Děti s negativními následky traumatu nejsou v mateřských školách příliš vzácné. Hudební výchova dále pozitivně působí na rozvoj řeči, intonaci a sílu hlasu. Děti si pomocí písni procvičují paměť.

3.3.6 DRAMATICKÉ ČINNOSTI

Dramatické aktivity jsou velmi efektivním nástrojem k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Děti mají dramatické činnosti v oblíbenosti, protože jim umožňují využívat svou dětskou představivost a chuť hrát si na něco, s něčím a s někým. Dramatické činnosti vyžadují zapojení představivosti, vlastních zkušeností a interakci s ostatními ve skupině. Jedná se vlastně o modelaci různých situací. Vyvolání zážitků předchází aktivitě, která je

vyjádřena slovy, zpěvem, pohyby, gesty, mimikou, individuálně či ve skupině v součinnosti s druhými. Dramatickou činnost v MŠ lze uplatňovat při práci s literaturou a příběhy, při hudební výchově, hře s maňásky nebo loutkami a různými rekvizitami (Michlíčková, 2010).

Dramatická výchova v sobě zahrnuje aktivity s hudbou (tanečky, vymyšlení choreografie), výrazový pohyb i výtvarné vyjadřování (výroba rekvizit, kostýmů apod.). Osobnost dítěte je dramatickou činností rozvíjena na mnoha rovinách (senzorická, kognitivní, motorická, vztahová, emocionální aj.). Děti se rovněž učí vyjadřovat se verbálně i neverbálně. Posilován je vztah a vnímání vlastního těla, radost z tvorby a pohybu (Michlíčková, 2010).

4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické práce bylo vysvětlit, co jsou emoce, jak a proč vznikají, jak se vyvíjejí v průběhu dětství, k čemu člověku slouží a jakými způsoby je práce s nimi rozvíjena v prostředí předškolního vzdělávání.

Emoce jsou velmi složité a komplexní jevy, které není jednoduché stručně definovat. Jedná se o reakce zapříčiněné neurofyziologickými změnami na pro člověka významné skutečnosti a jevy. Projevují se fyziologicky ale i v prožívání a chování člověka. Existuje šest základních emocí, které lze jednoduše rozlišit: radost, smutek, hněv, strach, znechucení a překvapení a všechny tyto emoce mají v životě člověka důležitou úlohu. Vedou k našemu sebeuvědomění a sebeprosazení, řídí naše chování, motivaci, ovlivňují pozornost a učení a umožňují nám lépe komunikovat s druhými. Jejich potlačování může vést k somatickým problémům.

Člověk se učí emoce chápat, rozeznávat a prožívat již od nejranějšího věku v průběhu socializace, která trvá celý život. Základ emočního rozvoje buduje rodina. U dítěte se emoce vyvíjí přirozeně a v souladu s rozvojem ostatních tělesných a duševních funkcí. Jejich regulace a zvládání v dětství nejsou dokonalé ale ani dospělost není zárukou dostatečné EG a emoční vyzrállosti. Rozvoj emocí, EG a EI na určitou úroveň je předpokladem pro dobré fungování ve společnosti. Člověk, který umí s vlastními emocemi pracovat a rozumět jim, lépe chápe i emoce druhých a žije celkově spokojenější život. Předškolní vzdělávání si klade za cíl dítě maximálně podpořit v jeho osobnostním rozvoji a připravit ho na vzdělání, které následuje. ER, EI a EG jsou pojmy, které rozhodně náleží do problematiky osobnostního rozvoje.

K emočnímu rozvoji dětí dochází v MŠ neustále, protože se dítě prostřednictvím sociálních interakcí s vrstevníky a pedagogy, ale také interakcí s pravidly, hrou, zvyklostmi aj. učí sociálním dovednostem. Předškolní věk je ideální období k aktivnímu emočnímu rozvoji. Dítě disponuje dobrou slovní zásobou a jeho myšlení je otevřené. O emocích je s ním zapotřebí aktivně mluvit.

Rozvojem emocí v kontextu této práce rozumíme schopnost prožívat je přiměřeně, chápat jejich význam, používat je ve svůj prospěch a prospěch ostatních. Možností rozvoje emocí v MŠ je nepřehledné množství. Velmi záleží na iniciativě a tvořivosti pedagoga, proto je nutné, aby problematice emocí rozuměl do hloubky a získal tak potřebný náhled. Zároveň musí znát zákonitosti přirozeného vývoje, aby dítěti neškodil. Pedagog může

výrazně usnadnit život i budoucnost dětem, které z různých důvodů neměly štěstí na příznivý emocionální vývoj v rámci rodiny.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Praktická část navazuje na teoretickou část. Cílem mého šetření bylo pomocí knihy *Mapy mých pocitů* od Bimby Lamdmann zjistit, jak děti vnímají emoce. Na základě tohoto cíle jsem si vytyčila tyto výzkumné otázky:

- **Jak předškolní děti vnímají pojem emoce a jednotlivé druhy emocí?**
- **Do jaké míry se děti předškolního věku dokážou empaticky vcítit do druhého?**
- **Ovlivňují barvy emoční citění dítěte a jak?**

5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k povaze práce a určenému cíli byl zvolen kvalitativní přístup s designem akčního výzkumu. Hlavní částí šetření se stal návrh s částečnou realizací integrovaného bloku, který byl založen na práci s mapou (viz. Příloha č. 1), a putováním po ní, a byl realizován s dětmi ve třídě jedné z mateřských škol Plzeňského kraje. Návrh integrovaného bloku byl předem vymyšlen a sepsán. Nejprve do myšlenkové mapy (viz. Příloha č. 2a), poté kompletní návrh (viz. Příloha č. 2b), ale v průběhu šetření musel být upraven. V důsledku epidemiologické virové nemoci Covid-19 a celkově vysokému počtu nemocnosti nebylo možné tematický celek plně realizovat a následně ověřit. V rámci šetření byl naplánován i pretest a posttest.

5.3 VÝZKUMNÉ METODY

Jako výzkumné metody jsem si při své praxi zvolila kombinaci zúčastněného pozorování dětí s polostrukturovaným rozhovorem s dětmi. V polostrukturovaném rozhovoru jsou kladeny otázky vztahující se k pocitům, názorům, vnímání nebo vztahující se k chování. Říká se mu tak proto, že dopředu pozorovatel má připravené otázky, ale v průběhu rozhovoru je možné reagovat dalšími otázkami na odpovědi respondenta. (Hendl, 2005) Zaměřila jsem se na chování a reakce dětí na různé situace při ranních aktivitách. Vzhledem k tomu, jakým způsobem se bakalářská práce snaží zmapovat empatické chování dětí, zdála se mi volba těchto metod zkoumání vhodná. Pro pozorování jsme si stanovila hlavní kritéria, která jsem sledovala po celou dobu průběhu realizace:

- **aktivita dětí**
- **schopnost zamyslet se a vyřešit problém**
- **úroveň spolupráce mezi dětmi**
- **zájem o téma**

Dále byla využita metoda pretestu a posttestu v podobě krátkých individuálních rozhovorů s dětmi. Otázky jsem dětem nepokládala najednou, ale během průběhu celé realizace, protože se otázky týkaly zvláště jednotlivých emocí, které jsem v týdnu zařadila do integrovaného bloku. Věřím, že touto metodou by mohlo být sledováno, zda se jednotlivé odpovědi dětí nějakým způsobem budou lišit. Bohužel z důvodu již zmíněné vysoké nemocnosti se v průběhu týdne složení dětí na třídě enormně měnilo, a nebylo možné získat od dětí dostačující odpovědi.

5.4 POPIS PROSTŘEDÍ ŠETŘENÍ

Šetření bylo provedeno ve vesnické mateřské škole, která spadá pod základní školu a je spravována obcí v Plzeňském kraji. Mateřská škola má tři třídy homogenního typu. V dané třídě je kapacita 19 dětí, z toho 11 chlapců a 8 dívek ve věku 4-5 let a působí v ní dvě učitelky. Každá z nich má dokončené středoškolské vzdělání se zaměřením na obor předškolní pedagogiky, přičemž jedna vystudovala pedagogiku v Berouně a druhá v Karlových Varech. Praxe jedné učitelky přesahuje 30 let, druhá zanedlouho dovrší 20letou praxi. Třída mateřské školy je propojena se zázemím základní školy. Ostatní třídy mateřské školy mají samostatnou odloučenou budovu. Pro mateřskou školu je vyhraněn prostor přizemí vedle tělocvičny. Šatna pro děti společně se zázemím pro učitelky se nachází hned při vstupu do školky. Další prostornou místností je koupelna s toaletou. Třída jako taková už není členěna na místnosti a je vymezen prostor pro stoly se židlemi určené ke tvoření a koberec pro ostatní aktivity. Dominantní na třídě je prostorná skříň, kde se nachází matrace pro děti a přihrádky na peřinky. Děti mají k dispozici kuchyňský koutek, který navazuje na knihovnu s policemi, kde si děti mohou volně půjčovat knihy. Dále se tam nachází regálová skříň, ve které jsou klávesy a boxy plné stavebnic, logických i deskových her a výrobních materiálů. Na svačiny a obědy děti docházejí do školní jídelny.

5.5 ANOTACE KNIHY - MAPA MÝCH POCITŮ

Autorkou knihy je italská ilustrátorka Bimba Lamdmann. Celá kniha je zaměřena, na emoce. Kniha obsahuje minimum textu. Kromě názvů zemí, ostrovů, řek a cest nejsou v knize žádná jiná slova. Je zaměřena především na vizuální vnímání a jsou to právě ilustrace, které tvoří příběh. V knize se dokonce nenachází ani žádné slovo úvodem, či uvedení do tématu, a tak čtenář musí přemýšlet a zapojit fantazii. Hned v úvodu zaznamenáváme chlapce, který putuje krajinou pouze s batohem. Takovéto obrázkové příběhy vždy předchází zmapované konkrétní emoci. Putování chlapce provede těmito emocemi: naděje, strach, znechucení, radost, hněv, stud, úžas, žárlivost, strach a láska.

Kniha emocí je sice dětskou literaturou, ale může být považována za didaktickou pomůcku. Při realizaci tematického celku jsem využila pouze mapové části knihy.

5.6 PRŮBĚH REALIZACE

Šetření bylo uskutečněno v období přechodu z podzimu do zimy. Třída měla v rámci TVP naplánovaný integrovaný blok nesoucí název: „Kam se světlo schovalo“. V rámci integrovaného bloku byly naplánovány pokusy s baterkami, vyrábění lampionů, stínohra, písničky: Na svatého Martina, Jede Martin na koníčku a cvičení s padákem. Využila jsem název již naplánovaného integrovaného bloku a propojila jsem ho s mým tématem emoce. Naším novým tématem tedy bylo: Putování z temnoty na horu Lásky.

Jako motivaci pro děti jsem zvolila jednu velkou mapu, obsahující jednotlivé mapy z knihy. Na první pohled byl vidět pouze ostrov strachu, ve které jsme se nacházeli. Ostatní ostrovy byly přikryté černým šálem – byly zahalené v temnotě včetně cílového ostrova Lásky a stejnojmenné hory. Mapu jsem vytvořila a koncipovala pro děti jako deskovou hru. Po mapě posouvaly „figurkami“ díky splněným úkolům, hotovým pracím nebo díky získaným řádům pomocníčka. Pomocníčkem se stal ten, který splnil aktivitu. Aktivitu, jsem neurčila přímo, ale zavedla jsem pravidlo, že to musí být činnost taková, která pomůže tomu druhému, udělá radost, a podobně, a nechala jsem na dětech, jak se začnou chovat, jaké činnosti budou vymýšlet a jak s celkovým zadáním naloží. Děti byly zvyklé, že po příchodu do mateřské školy pracují na grafomotorickém listu. Tomuto režimu jsem se přizpůsobila a listy připravila pokud možno spojené s probíhající tematikou.

Emoce jsou problematika, která se musí rozvíjet pravidelně a dlouhodobě. Je zřejmé, že během tak krátkého působení na praxi není možné čekat od dětí enormní změny v chování.

5.6.1 PRVNÍ DEN

Neměla jsem možnost využít první týden na poznání dětí a pozorování chodu třídy. Proto pro děti i pro mě začal první den v duchu seznamování. Snažila jsem se řízené činnosti nezačínat komunitním kruhem, abych předešla opakovaným a stejným odpovědím od dětí. Nicméně na úvod se mi zdála tato varianta nejvhodnější, jednak z části proto, že jsem pro děti byla novým článkem ve třídě a jednak z části proto, že jsou děti na takovouto formu zvyklé.

Rozhodla jsem se zahájit veškerou komunikaci rytmizací jmen. Dětem jsem se představila, kdo jsem, proč jsem u nich ve třídě, a jak se jmenuji. Abych zjistila jména dětí, poprosila jsem je, aby postupně každý řekl, jak se jmenuje, a ukázala jsem doprovodný rytmus na vytleskávání jmen, který po mně opakovaly. Zprvu se pro ně zdál být úkol náročný, ale postupně se přidaly všechny děti a já si získala jejich pozornost.

Na koberec jsem rozprostřela obrázkové encyklopedie, které vyobrazovaly různé situace s různými výrazy v obličejích nakreslených postav. Motivací pro děti byla hlavně zvědavost prozkoumat knížky, které se sice nachází v knihovně třídy, ale většinou nejsou hlavním bodem zájmu. Děti začaly komentovat obrázky v souvislosti se situací, kterou viděly, všímaly si detailů a v můj prospěch volně začaly diskutovat o tom, jak se postavy tváří. Přestože knížky byly pro daný úkol dostačující, v budoucnu bych zvolila fotografie lidí s různými výrazy, pro děti by to bylo více reálné. Reakce dětí na obrázky:

- „Má velké uši, určitě slyší daleko.“
- „Jde na procházku jako já s M...“ (bratr)
- „Má tři bonbóny, ten se má.“
- „Tenhle je naštvaný.“
- „Koukni, jak křičí je vidět, že nemá zub.“ (smích)

Děti jsem nechala knížky dál prohlížet, po chvíli jsme se připojila do diskuze i já a pokračovali jsme rozhovorem za použití následujících otázek: Jak jsme se

vyspali? Jakou máme dnes náladu?, Jak se chováme, když je nám dobře nebo se cítíme špatně? Jak to dáme vědět ostatním?

Chtěla jsem rozvíjet diskuze o tom, co ovlivňuje naše nálady, ale děti takto otevřeně nedokázaly odpovídat. Konverzaci jsem tedy upravila na to, s jakou náladou se dnes probudily a jestli se stalo něco hezkého nebo naopak špatného, než dorazily do školky. Odpovědi dětí byly k mému překvapení různé a neopakovaly se.

- „Těšila jsem se do školky, až si budu hrát.“
- „Těšila jsem se, protože tu máme novou paní učitelku.“
- „Brácha ráno zlobil maminku.“
- „Nechtělo se mi ráno vstávat, protože S...(jméno sestřičky, 3 měsíce) celou noc brečela a mě to budilo. Ale je to miminko.“

Byla jsem ráda, že padla taková odpověď, protože je zřejmé, že dítě toleruje situaci vůči mladšímu sourozenci s pochopením. Překvapily mě rychlé souhlasné reakce dětí, které měly doma mladšího sourozence, se s podobnou situací se ztotožňovaly. Zároveň bylo zřetelné, že děti chápou, že mít sourozence a hlavně mladšího, znamená určitá omezení, a bylo hezké sledovat, že na to nahlíží celkově velmi empaticky.

Aby se děti hlouběji seznámily s naším tématem, jsem na závěr diskuze před děti postavila naši mapu pocitů a odhalila první ostrov, ostrov Strachu. Mým cílem bylo, aby děti rozeznaly, že se jedná o mapu, ale zároveň ostatní části zůstaly skryté. Podle očekávání mapa děti zaujala a zajímaly se, proč je zbytek zakrytý. Vysvětlila jsem jim, že je zakrytý, protože ho překryla temnota a naším úkolem je putovat celou zemí až na horu Lásky. Dále jsem jim vysvětlila, že musíme plnit úkoly během dne, aby se nám ukázaly další mapy, a mohly jsme tak postupovat za dalším dobrodružstvím. Začít musíme tak, že překonáme největší tmu v nejhlubší jeskyni a abychom se moc nebáli, můžeme si na cestu posvítit baterkou. Nejprve každé dítě nahlédlo baterkou na mapu našeho ostrovu. Poté jsem využila spolupráce druhé paní učitelky, která dětem slibovala, že si půjdou prohlédnout sklep a během chvíle jsem ve třídě připravila pohybovou dráhu. (viz. Příloha č. 3). Dráha vedla pomocí dlouhého provazu celou třídou. Nejprve se děti musely proplést mezi židlemi, poté podlézt stůl, následovala zatáčka, kde jsem děti šimrala připraveným peříčkem a poté prolezly tunelem. Během celé trasy měly zavázané

oči, postupovaly pouze pomocí ostatních smyslů a drželi se provazu. Během celé trasy jsem šla vedle dětí a dozorovala jsem, aby nedošlo k úrazu.

Zajímalo mě, jak si děti s úkolem poradí, protože něco podobného prý ještě nedělaly. Další věc, na kterou jsem se zaměřila, byl šátek. K mému překvapení se nenašel nikdo, kdo by odmítnul trasu absolvovat se zavázanýma očima. Přestože u někoho byla vidět nejistota, cílem bylo hlavně zjistit, jestli nejistotu překonají a postoupí pro ně něco neznámého a zdánlivě strašidelného. Všechny děti výborně spolupracovaly a aktivně se zapojovaly.

Díky aktivnímu přístupu jsme se s dětmi posunuli společně na mapě a doputovali na souostroví, které nám temnota odkryla. Ostrovy Radosti a Smutku.

V úplném závěru řízené činnosti jsem dětem každý den pokládala otázky k reflexi, kterými jsem ověřovala, zda jsou schopné otevřeně a uvolněně mluvit a vyprávět o tom, co zažily a co si z konkrétního dne odnesly:

- „Co nám udělalo radost?“
- „Co nového jsme se naučili?“

Měla jsem možnost vyslechnout každé dítě. Tím se ukázalo, jak jsou schopné uvažovat nad tématem a nad položenými otázkami. Odpovědi se většinou týkaly prozkoumávání mapy pomocí baterky, mého působení, příchodu do školky nebo počasí venku. Jako problémové se pro děti ukázalo zformulovat smysluplnou odpověď.

5.6.2 DRUHÝ DEN

Druhý den jsem se při řízené činnosti s dětmi více zaměřila na otázku: „Jak dáme najevo ostatním, jak se cítíme?“ Vzpomínaly na to, co dělaly a zažily předchozí den a každý se zapojil do diskuze. Činnosti jsem chtěla začít pohybem. Schovala jsem dětem ve třídě 4 fotografie, které musely hledat. Na každé fotografii byl jiný obličej. Jeden se umíval, druhý byl smutný, další plakal a poslední měl výraz radosti. Po chvíli děti fotografie našly a zaměřily se na ně. Okamžitě rozeznaly, jak se může osoba na obrázku cítit. Zeptala jsem se dětí, jak se bude chovat, když přijde do školky (ukázala jsem na konkrétní fotografii).

U smutných fotografií děti nejčastěji odpovídaly:

- **„Nebude si s námi hrát.“**
- **„Bude si kreslit.“**
- **„Bude držet hračku a plakat, ale paní učitelka to nemá ráda.“**

K veselým fotografiím například patřily tyto odpovědi:

- **„Bude běhat po třídě.“**
- **„Bude si hrát s autama a přejeje velký most, který dostavil jeřáb teprve včera a je obrovský.“**
- **„Já když jsem veselá, tak mám culíky.“**
- **„Bude se chovat normálně.“** Tato odpověď mě pobavila. Takto odpověděl chlapec, který předchozí den nebyl ve školce, a který se podle paní učitelky jindy nezapojuje. Když jsem se zeptala, co znamená, že bude „normální“, odpověděl, že si bude hrát a u toho se usmívat.

Hledaly jsme dál nějaké řešení, jak dát najevo ostatním, jak se cítíme. V tu chvíli vykřikl jeden chlapec, že si to můžeme ukázat. Děti začaly přemýšlet, jak by to mohly zrealizovat. V hlavě jsem měla samozřejmě připraveno dopředu několik variant, jak to ztvárnit, ale bylo úžasné pozorovat děti, co vymýšlí. Nápadů bylo opravdu hned několik:

- **„Ukážeme na tvůj obrázek.“**
- **„Předvedeme to, jako můj táta v divadle.“**
- **„Že to třeba nakreslíme.“**

Líbily se nám všechny nápady. Proto jsme se shodli, že si vytvoříme velké plakáty nálad, které bychom mohly mít, a kterých když se dotkneme, budeme muset něco udělat. Děti jsem rozdělila na skupiny. Každý měl za úkol, vytvořit či ozdobit část plakátu tak, aby symbolizovalo dobrou náladu.

Vznikly tři barvené plakáty. První plakát obsahoval symboly srdcí různých velikostí i odstínů barev. (viz. Příloha č. 4a). Děti jeho pomocí dávaly najevo, že nemají nejlepší den, potřebují kamaráda, obejmout nebo jen být chvíli o samotě. Druhý symbolizoval opravdu veselý den (viz. Příloha č. 4b). Děti využily šablon not a vytvořily plakát muzicírování. Ten, kdo si ráno vybral tento plakát, ukázal ostatním dětem, jak umí tančit, jakou písničku nebo básničku se naučil. V předchozích praxích jsem se setkala spíše

s dětmi, které byly ostýchavé, hlavně ráno po odloučení s rodiči, proto mě vždy potěšilo, když děti reagovaly takto otevřeně a hravě. Třetím plakátem (viz. Příloha č. 4c) byl jednoduše plakát pozdravu. Nebyla to naše první možnost při tvoření, přestože tento nápad by se nabízel nejvíce. Jeden chlapec ale ostatní přesvědčil jednou větou: „ **Třeba budu smutný, nebo se budu mít hezky třeba, ale měl bych pořád říkat ahoj.**“ Děti s ním okamžitě souhlasily a nejčastěji reagovaly:

- „**Ano, to se učíme ve školce.**“
- „**To říká máma moje taky.**“
- „**To použiju, když třeba nebudu vědět.**“

Při tvoření děti měly několik možností, jak výtvarně ztvárnit projekt. Pro někoho bylo náročné používání nůžek, a tak měly možnost zvolit lehčí variantu, kdy papír trhaly na malé kousky a následně muchlaly do kuliček.

Po dokončení jsme plakáty vystavily ke vchodu do třídy. Děti je aktivně využívaly od toho okamžiku každé ráno před zahájením denního programu. Díky tomu jsem si ověřila, že jsou děti schopné prostřednictvím jejich vlastní práce ukázat svému okolí, jak se právě cítí.

Za splnění úkol jsme hromadně přistoupili k mapě a postupně se každý posunul svou figurkou dál. Děti putovaly po mapě, až tma odkryla nový ostrov Hněvu. Začala jsem si s dětmi povídat o tom, kdy mám například já zlost nebo kdy jsem našťvaná, aby pochopily, že je tato emoce pro každého přirozená a potýká se s ní každý. Záleží však na tom, jak se s ní vypořádáme. Při přípravě aktivity jsem se nechala inspirovat Hanou Švejdovou a její „Hrou na odreagování“ a Evou Svobodovou a její „Zlostnou babou“. Začalo to obyčejnou hrou na honěnou. Jindy děti, které chytač chytí, mohou mít vztek, ale nedají to najevo. V této hře šlo o pravý opak. Každý chycený přestal běhat a vyvztekal se, jak jen ho napadlo, potom honil on. Představa dětí jak projevit vztek vypadala následovně:

- **dítě skákalo do vzduchu a křičelo u toho**
- **lehlo si na zem a kopal nohama**
- **začalo se rukama bouchat do hlavy** (to jsem ukončila rychleji a vysvětlila dětem, že i když mám zlost, musím být opatrný na ostatní i sám na sebe)
- **začalo cenit zuby a vrčet** (stejně jako pejsek chlapce, který tak reagoval)

To, že chlapec zmínil jeho psa, který vrčí a cení zuby, když se zlobí, jsem využila, a s dětmi jsem se začala bavit o tom, že nejen my lidé, ale i zvířata cítí emoce a protože neumí mluvit, dávají to najevo svým chováním. Zopakovaly jsme si tím, že je důležité chovat se přátelsky k zvířatům a dodržovat jejich prostor.

Vrátili jsme se k naší aktivitě a děti jsem naučila říkanku, která dětem dala možnost vyjádřit se svůj pocit hněvu a která jim může pomoci, když se chtějí uklidnit (viz. Příloha č. 5)

Děti si říkanku oblíbily, ale protože začátek byl poměrně náročný na vyslovování, zjednodušili jsme slova. Další den jsem měla možnost zpětné vazby od rodiče jednoho chlapce ze třídy, že říkanku učil doma staršího sourozence.

5.6.3 TŘETÍ DEN

Třetí den byl pro děti i mě neobvyklý. Celý týden jsme se potýkali s opravdu ošklivým počasím a deštěm, ale tenhle den byl ve znamení modré oblohy a svítícího slunce hned od rána. Vedoucí paní učitelka se rozhodla celé dopoledne strávit venku. Nejprve mne to zaskočilo, z důvodu mnou připravených aktivit, ale pak jsem využila možnosti a pro děti vymyslela pohybovou hru.

Jednalo se o klasickou hru na honěnou. Zvolené dítě chytalo a ostatní utíkaly. Dítě, které chytalo, představovalo tmou, která nám zakrývá ostatní ostrovy, a ostatní na útěku začarovala. Když bylo některé dítě chycené, zastavilo se a čekalo na záchranu. Děti se navzájem mohly vysvobodit tím, že chycené dítě pohladily po tváři a pověděly: „Mám tě rád, jsi můj dobrý kamarád.“ Tím se chycené dítě zachránilo a opět mohlo běhat dál. V průběhu hry se počet chytačů různě měnil. Také jsme se snažila, aby pro děti měla celá hra hlubší význam, než jen že se naučí říkat frázi „mám tě rád, jsi můj velký kamarád“. Proto jsem se tmou stala já a postupně jsem pochytala všechny děti. A tak nezbyl nikdo, kdo by děti vysvobodil. Zeptala jsem se dětí, co v takovéhle situaci můžeme dělat. Děti odpovídaly:

- „Schovat se.“ (před tmou)
- „Křičet strašně nahlas, mám tě rád, jsi můj velký kamarád.“
- „Křičet to najednou, jako spolu.“

- **„Může se změnit kouzlo.“** (myšleno fráze na vysvobození)

Nejvíce mě zaujal nápad, že se kouzlo může změnit a zrodil se mi v hlavě nápad jak, ale nechala jsem dětem prostor na všechny jejich nápady. Schovat se, jsme společně zamítli, protože tma už nás našla a začarovala. Pak děti zkusily křičet. Nejprve kdo chtěl sám a pak všichni najednou, ale ani to nepomohlo. Navrhla jsem dětem, že tedy zkusíme změnit kouzlo a každému řekneme, proč ho máme rádi a proč je náš kamarád. Určila jsem pravidlo, že každý musí říct, alespoň jednomu kamarádovi své důvody a nikoho nesmí vynechat. Děti se uvolnily a takto reagovaly:

- **„Jsi kluk, hrajeme si spolu s autama a legem, nebo na rytíře.“**
- **„Jsi moje kamarádka, nejlepší.“**
- **„Máš hezký culík.“**
- **„Jezdíme v teple na bazén a jíme nanuky.“**
- **„Umíš malovat.“**
- **„Hrajeme si spolu v kuchyňce a držíme se na procházce za ruce.“**
- **„No milujeme se prostě.“**

Děti hru pojmenovaly „Hra na tmu“ a na přání dětí jsme jí hrály, vždy když zbyl čas nebo na procházce během celého mého působení praxe.

Po návratu do školky jsem s dětmi šla k mapě a odkryly se dva ostrovy. Ostrov Smutku a Radosti. Reakce dětí byly jednoznačné a bylo jim naprosto jasné, proč jsou najednou vidět dva a ne jeden jako vždycky. **„Dlouho jsme chodili a tak jsme stihli prozkoumat dva ostrovy.“** S tímto názorem se ztotožnilo každé dítě bez jakéhokoliv váhání.

Na další činnost bohužel nezbyl čas. Usadila jsem děti ke stolečkům, rozdala jim siluety nakreslených hlav (chlapečka a holčičky), kterým chyběl obličej (viz. Příloha č. 6a). Na stoly jsem rozdala zásoby modelíny různých barev. Děti dostaly úkol, aby mi vymodelovaly dva obličej. Nejprve jeden veselý a poté smutný obličej. (viz. Příloha č. 6b). To se neukázalo jako příliš dobrý nápad, protože na jejich výtvorech nešlo rozeznat, jak se opravdu můžeme tvářit. Poté jsme se šli společně podívat do koupelny do velkého zrcadla a opět jsme se nejprve usmáli a pak zamračili. Chtěla jsem po

dětech, ať řeknou, jak to vypadá, jaké vidí rozdíly. Děti na mě začali chrlit odpověď za odpovědí:

Při mračení:

- **„Mám čárky na čele.“**
- **„Menší oči.“**
- **„Obočí se hýbe nahoru nebo dolů.“**
- **„Ta pusa vypadá jako most.“**

Při usmívání:

- **„Jsou vidět moje zuby.“**
- **„Mám otevřenou pusu.“**
- **„Nos se nehýbe.“**
- **„Mám vidět tváře. Hodně víc než předtím.“**
- **„Mám třeba radost.“**

Děti jasně poznaly rozdíl ve svém obličejí i obličejí druhých. Dokonce rozeznaly, jak se tvářím já, i když jsem musela mít zakrytou víc než polovinu obličeje respirátorem. To ukázalo, že si děti všímaly detailů a ne jen obličeje jako celku.

Neustále jsme pracovaly s vytvořenou mapou, a pro nově příchozí děti, které například nechodily z důvodu nemoci, jsme často opakovaly pravidla a možnosti, jak se na mapě posouvat. Po vyslechnutí pravidla, že za každou nápomocnou aktivitu se po mapě posunou na další úroveň, se jedna z nově příchozích dívek zamyslela a po chvíli šla srovnat do šatny všem dětem botičky. Bylo zřejmé, že pro ostatní děti to bylo motivací do dalších dní a mezi dětmi jsem zpozorovala, že společně diskutují o tom, co by mohlo být ještě nápomocné. Z toho bylo vidět, že děti opravdu uvažovaly nad dalším postupem a přesto, že jedna paní učitelka namítla, že jde pouze o jejich snahu posunout se na mapě, druhá paní učitelka mě podpořila a ubezpečila v tom, že je důležité, že děti přemýšlely co dělat ve prospěch druhých.

Otázky k reflexi:

- **Čím doma rodičům děláme radost?**

- **Čím jsme komu ve třídě udělali radost?**

5.6.4 ČTVRTÝ DEN

S dětmi jsem čtvrtý den putovala po ostrovu Naděje. Ještě než jsme začali řízenou činnost, jedno z dětí se zeptalo: „Co to znamená naděje?“ Ostatní děti okamžitě začaly odpovídat:

- **„To je když se na něco těšíš.“**
- **„Chceš, aby to bylo dobrý brzo.“**
- **„Třeba když si ublížíš a bolí tě noha, tak naděje je, že se uzdravím.“**

Z jejich odpovědí bylo pochopitelné, že vnímají naději jako emoci vztahující se spíše k budoucnosti a že je spojená s pozitivním výsledkem.

Na mapu jsem při tvoření nalepila tři ovečky, malé tak, aby na první pohled nebyly vidět a čekala jsem, jestli si jich děti všimnou. Děti jsou všímavé a mapa je fascinovala, ovečky objevily během chvíličky. Poprosila jsem děti, ať se přesunou na koberec, najdou si místo, které se jim líbí, odpočinou si a já jim přečtu pohádku o ovečkách, které máme na mapě (viz. Příloha č. 7). Po přečtení jsem děti nechala vžít se do konkrétní situace a ptala jsem se: „Co řeknete ovečce, aby už nebyla smutná a věděla, že jí má někdo rád? Poté jsem individuálně volala děti ke stolečku, aby mi každý sám odpověděl, jak by on pomohl ovečce. Přestože je většinou černá ovce vykreslená jako záporná postava, děti se opravdu zamýšlely, jak by mohly ovečce pomoci a moc hezky odpovídaly:

- **CH1: „Vzal bych jí k nám domů.“**
- **U: „A co bys jí pověděl, aby nebyla smutná?“**
- **CH1: „Že sem její kamarád, že jí zahřeju, a pohladím.“**
- **D1: „Vzala bych jí domů, přikryla bych jí, udělala bych jí polívku a večírek. Pošeptala bych, že jí mám ráda. Zavolala bych třeba i kamarády a zaspívala bych jí.“**
- **CH2: „Že jí ukážu tablet nebo že si s ní budu hrát, dám jí deku.“** (na opakovanou otázku „Co bys řekl ovečce, aby nebyla smutná a věděla, že jí máš rád?“ nedokázal odpovědět a opakoval stejnou větu.

- **D2:** „Vzala bych jí domů a přikryla jí dečkou. Dala bych jí pusku a pověděla bych jí, že jí mám ráda a pak půjdeme spolu na procházku.“
- **CH3:** „Že si jí vezmu na zahradu, že bych byl její kamarád a pomazlili jsme se, dál už nevim.“
- **U:** A co bys jí pověděl? Jako si teď povídáme my dva spolu?
- **CH3:** „Nebud’ smutná, jsme kamarádi.“
- **CH4:** „Řekl bych „Udělej si teplý čaj.“ A hrál bych si s ní.“
- **D3:** „Já bych jí udělala, že si budeme hrát, třeba se schovat nebo si hrát tady ve školce, že jí mám ráda, udělala bych, aby měla radost – vzala bych jí na dýchánek, řekla bych, aby se mnou šla někam na procházku a s naší mámou třeba do lesa.“

Jeden chlapec reagoval úplně jinak než ostatní děti. Odpověděl:

- **CH5:** „Vzal bych štětec a přemaloval ovečku bílou barvou.“

Jeho odpověď mě zaskočila a zároveň dojala. Jako jediný nahlížel na problém z pohledu vizuální podoby ovečky. „Proč?“, zeptala jsem se. Reagoval, jako kdyby nad odpovědí ani vteřinu nemusel přemýšlet:

- **CH5:** „Bylo by to pak jednoduchý a spala by s ostatními.“

Za jeho odpověď jsem poděkovala a poslala ho za ostatními. Odpovědi ostatních dětí dokazují, že se v příběhu zaměřily převážně na poslední zmíněnou informaci a podle toho přemýšlely, jak ovečce pomoci fyzicky a přestože jsem se ptala a různě formulovala otázky, tak abych z dětí dostala informaci, co by jí řekly, vyjmenovávaly dál možnosti, co by pro ni udělaly. Zjistili jsme, kolik hezkého se dá udělat pro někoho, kdo je smutný třeba z důvodu, že nemá kamarády.

Navázala jsem pohybovou aktivitou, kde děti hledaly a shromažďovaly obrázky oveček. Dozvěděly se nové informace a naučily se básničku s pohybem „Pět oveček“. Při této činnosti jsem ověřovala nové poznatky dětí a ukázalo se, že děti vnímají vcítění a pomoc druhému intenzivněji než při předchozích činnostech.

5.6.5 PÁTÝ DEN

Poslední den prvního týdne do třídy přišly pouze tři děti. Proto nebylo možné pokračovat dál, putovat po mapě a rozebírat nové téma. S dětmi jsem navázala činnosti z předchozího dne a tvořily obrázky oveček.

5.6.6 ŠESTÝ DEN

Druhý týden se naštěstí vrátila většina dětí, s kterými jsem pracovala. Pro děti začal den tím, že doprostřed dvou stolů jsem rozložila papíry a pastelky. Zeptala jsem se dětí, co o víkendu udělaly hezkého pro někoho druhého. Nedala jsem jim tolik času na rozmýšlení, šlo mi o to, aby nakreslily to, co je napadne. Motivací pro děti byl posun na mapě a přeplutí na další ostrov. Také to byla cesta, jak vzájemně ukázat a informovat ostatní, jak pomáhají mamince nebo tatínkovi. Děti si navzájem ukázaly obrázky a vysvětlily, co a proč nakreslily. Odpovědi dětí se dost opakovaly:

- **„Pomáhám mamince, když uklízí myčku třeba a poznám, kam patří lžice.“**
- **„Uklízím si svoje hračky.“**
- **„Odnášíme talíře.“**
- **„Hladím Tomáška (mladší sourozenec), když pláče. Pomáhám mamince, vid’?“**
- **„Mě baví luxovat a s tátou vrtačkujeme.“**

S dětmi jsme se posunuly po mapě na ostrov Znechucení. Když si prohlédly mapu podrobněji, přestože na ní byl vyobrazen pouze hmyz, na mou otázku: „Co je podle vás nechutné nebo dokonce odporné?“, děti bez výjimky začaly vyjmenovávat druhy jídla, které jim nechutnají nebo je dokonce nejí vůbec. Mezi nejčastější odpovědi patřily:

- **„Rajče je rozhodně odporné, to tedy nejím vůbec.“**
- **„Já nejím sladké bonbony, ty kazí zuby, říkala to paní zubařka.“**
- **„Mně nechutná omáčka.“**

Po vyslechnutí dětí jsem vymyslela aktivitu zaměřenou na chuť a prostřednictvím smyslů poznávaly potraviny (viz. Příloha č. 8). Chodily individuálně ke stolečku. Nejprve

zavřely oči, poté jsme je nechala přičichnout k připraveným potravinám a pak ochutnat. Děti měly možnost obsah úst kdykoliv vyplivnout a napít se.

V další fázi jsem zařadila otázku: „*Co vám děti chutnalo a co naopak nebylo dobré?*“ Setkala jsem se spíše s kladnými odpověďmi, protože jsem záměrně vybrala základní zeleninu nebo ovoce, které děti konzumují.

Než jsem navázala další otázkou směřující na děti: „*Jíme občas i to, co nám nechutná? Proč?*“ úvodu se zhostila jedna holčička, když řekla větu:

- **„Mrkev mi moc nechutná, ale jím jí, protože je zdravá. Má spoustu vitamínů.“**

Když jsem se dětí zeptala, co jsou to vitamíny a proč jsou důležité, odpovídaly převážně takto:

- **„Malý pomocníci co v těle léčí.“**
- **„Vitamíny jsou důležitý písmenka.“**
- **„Jo, ty jíme, abychom nebyli nemocný.“**
- **„Zelenina a ovoce.“**

Také padaly nápady, že vitamíny jsou rytíři, co bojují v našem břiše nebo že vitamín je to, co jíme, ale v tabletce se polyká.

Poslední aktivitou byla básnička s pohybem (viz. Příloha č. 9). Děti si stouply do kroužku a opakovaly slova a napodobovaly pohyby po mně.

5.6.7 SEDMÝ DEN

Řízenou činnost jsme začali stejně jako každý den posunem na mapě. Doputovali jsme na ostrov Studu, kde jsem se s dětmi zaměřila na práci s barvami. Chtěla jsem ověřit, do jaké míry děti emočně ovlivňuje vnímání barev. Ukázalo, že jejich aktivita zaměřená pouze na vnímání barev je pro děti náročnější. Barvy obecně využívaly vždy jako nástroj k práci, ve svém volném čase nebo jako pozadí při řešení úkolu. Děti byly více ostýchavé.

Abych měla možnost zkontrolovat cíl určený k této konkrétní aktivitě, ještě než jsem zahájila aktivitu připravenou pro děti, udělala jsem průzkum, co ovlivňuje děti při výběru

barev. Aktuální počet dětí na třídě byl 9 dětí. Z toho 4 chlapci a 5 dívek. Výsledky byly následující:

Tabulka 1: Pretest - možnosti ovlivnění při výběru barev, chlapci

CHLAPCI	Oblíbenost barvy	Náhodný výběr	Prostředí	Okolí a vrstevníci	Média	Význam, symbol
VĚK: 4 roky	2	x	x	x	x	x
VĚK: 5 let	x	1	x	1	x	x

Tabulka 2: Pretest - možnosti ovlivnění při výběru barev, dívky

DÍVKY	Oblíbenost barvy	Náhodný výběr	Prostředí	Okolí a vrstevníci	Média	Význam, symbol
VĚK: 4 roky	1	x	x	x	x	x
VĚK: 5 let	1	x	x	2	x	1

Při řízené činnosti jsem před děti na stoly rozprostřela pomůcky. Jednalo se o nádoby, čtvrtky, velké množství různých temperových barev a špejle. Do nádoby děti nastříkaly pěnu na holení. Následně jsem se jich ptala na otázky, které jsem jim pokládala po přečtení konkrétních situací (viz. Příloha č. 10). Svě odpovědi děti promítly pomocí barvy do pěny. Konkrétní barvu vždy promíchaly s pěnou. V konečné fázi aktivity děti na barevnou pěnu položily svou čtvrtku a obtiskly. Výsledný výtvar s mou pomocí popsaly a nechaly uschnout. O chvíli později si navzájem své výtvary ukazovaly a porovnávaly výběr svých barev.

Cílem bylo, aby dítě reagovalo na zadané emoce a k nim následně přiřadilo barvu. Mé šetření provedené mezi dětmi ukázalo, že děti preferují jasné barvy, a tmavé barvy, jako je například hnědá, černá nebo šedá, mají spojené spíše s negativními emocemi.

Ve skupině chlapců vyšly jednoznačné výsledky u téměř všech emocí. U radosti, smutku a zlosti se jejich barevný výběr shodoval s výběrem dívek. U bolesti se nejčastěji

objevovaly barvy zelená a fialová barva. K únavě vybírali chlapci převážně modrou barvu, ke strachu černou nebo šedou.

Ve skupině dívek u radosti, převažovala žlutá barva, u zlosti černá, u smutku jednoznačně modrá barva, zelená stejně jako u chlapců se vztahovala k bolesti. Negativní emoce jako strach a hněv dívky projevovaly barvami jako hnědá, šedá a černá.

Láska u obou skupin představovala červená a růžová barva.

Tabulka 3: Posttest - možnosti ovlivnění při výběru barev, chlapci

CHLAPCI	Oblíbenost barvy	Náhodný výběr	Prostředí	Okolí a vrstevníci	Média	Význam, symbol
VĚK: 4 roky	1	x	x	x	x	x
VĚK: 5 let	x	x	1	x	x	2

Tabulka 4: Posttest - možnosti ovlivnění při výběru barev, dívky

DÍVKY	Oblíbenost barvy	Náhodný výběr	Prostředí	Okolí a vrstevníci	Média	Význam, symbol
VĚK: 4 roky	x	x	1	1	x	1
VĚK: 5 let	x	x	x	1	x	1

Výsledky ukázaly, že už po jedné aktivitě zaměřené na vnímání barev jsou výsledky ovlivněné a děti více vnímají barvu jako vyjádření určitého významu či symbolu. Zvláště pak u červené barvy. Spojujeme ji se symboly lásky a radosti.

Jsem toho názoru, že by bylo lepší šetření provádět při větším počtu dětí. Porovnání výsledků by tam bylo průkaznější.

5.6.8 OSMÝ DEN

Složení dětí se na třídě opět z velké části změnilo a ubyl i počet dětí. Dvěma novým dětem jsem ukázala mapu a ostatní děti jim ukazovaly, jaké ostrovy už prozkoumaly a vyprávěly, co na nich prožily a co jsme společně dělali. V tu chvíli bylo

vidět, že děti opravdu vnímají to, co dělají a prožívají příběh putování. „*Co je úžasné? A co všechno můžeme objevit na ostrově Úžasu?*“ Těmito slovy jsem uvedla řízenou činnost pro dnešní den. Děti odpovídaly:

- „**Kamarádi.**“
- „**Zvířata třeba.**“
- „**No, může tam být nějaké zvláštní stvoření.**“
- „**Ano, zvířata. Ty co můžeme vidět v zoo.**“
- „**Žužu.**“
- „**Z vesmíru, mimozemšťani.**“
- „**Zvláštní hvězdy a les, v kterém byla Elsa a Anna.**“ (Ledové království 2)

Tentokrát jsem se s dětmi zaměřila více na kreativní tvoření a na rozvoj jemné motoriky. Na stoly jsem umístila všechny potřebné pomůcky a materiály na práci. Výslednou prací byly 3 možné výtvary. U všech prací jsem dětem ukázala postup a bylo jen na nich, kterou z nich si vyberou nebo kterou budou chtít vyzkoušet. Některé děti vytvořily až dva výtvary. Vzhledem k odpovědím na mou otázku: „*Co je úžasné? A co všechno můžeme objevit na ostrově Úžasu?*“ z úvodu, měly možnosti vyrábět: mimozemšťany (viz. Příloha č. 11), vypichované obrázky (viz. Příloha č. 12) a hvězdy (viz. Příloha č. 13).

V závěru řízené činnosti jsem děti naučila písničku Zvěřinec od Culinky. (viz. Příloha č. 14) Vzhledem k opakujícímu refrénu se děti písničku naučily okamžitě a během týdne jsme jí opakovaly. Děti si jí velmi oblíbily.

5.6.9 DEVÁTÝ DEN

Devátý den jsme díky práci celých čtrnácti dní doputovali na ostrov Lásky. Hora Lásky, která byla cílem od začátku našeho putování, byla neustále zahalená tmou.

Na začátku řízené činnosti jsem se jako většinu předchozích dětí zeptala, co všechno je napadne, když se řekne láska. Z odpovědí bylo jasné, že emoce lásky je jim ze všech ostatních nejbližší. Odpovědí bylo opravdu mnoho. Proto jsem vybrala jen některé.

- „**Máma s tátou.**“

- „Všichni doma. Máma, táta s Maxíkem, babi s dědou co bydlí jinde a taky náš pejsek.“
- „Kamarádi.“
- „I třeba plyšáci doma. Všechny mám v posteli, protože by jim jinak bylo smutno.“
- „No, to cítíme, když se máme rádi.“

Děti spojovaly lásku s kladným emocionálním vztahem, který popisovaly slovy: mít rád, být někde spolu, něco zažít, mít k sobě dobrý vztah, pomáhat si. Podle některých odpovědí je zřejmé, že děti chápou spojitosti mezi emocemi a tak zmiňovaly nebo též zaměňovaly lásku za radost a štěstí. Šetření také ukázalo, že některé děti rozlišovaly lásku ve vztahu k někomu. Nejčastěji k rodičům nebo prarodičům, k sourozencům nebo ke kamarádům.

Následně děti vyráběly srdce pomocí kartonu a bavlnky. (viz. Příloha č. 15). Sama jsem vytvořila jedno hotové, aby děti měly představu, jak má výrobek vypadat a jak mají postupovat. Srdce určily všechny děti bez výjimky jako symbol lásky. Dětem jsem ještě ukázala obrázky srdce - orgánu, abych předešla tomu, že si děti budou myslet, že lidské srdce vypadá jako zmíněný symbol.

Zbývající řízená činnost probíhala na procházce. Těsně před odchodem ze školky jsem z mapy odstranila poslední kus šálu, který překrýval naši horu. Trasu, kterou jsem pro děti vybrala, jsem předem konzultovala s paní učitelkou a bylo mi řečeno, že děti budou nadšené, protože trasa pro ně bude nová. Vybrala jsem nerovný terén lesem, mezi loukami a podél řeky. Cesta nás zavedla na pěšinu, kde jsme museli vyjít opravdu strmý kopec. Ten kopec představoval šplhání na naši horu Lásky. Již cestou bylo vidět, že jsou děti ochotné si navzájem pomoci, podat si ruku nebo jen na sebe vzájemně počkat. Byla jsem z jejich chování nadšená. Děti měly radost ze samotného zdolání kopce a na vrcholu měly obrovskou radost, dokonce si zatleskaly. Poprosily mě, zda by si mohly zahrát hru, kterou se naučily během předchozího týdne Na tmu. Samozřejmě jsem souhlasila a tak děti opět projevíly schopnost vyjádřit druhému kladné pozitivní emoce.

5.6.10 DESÁTÝ DEN

Desátý a poslední den byl pro děti spíše odpočinkovým dnem, kdy jsme společně uzavřeli celé téma a zhodnotili naše putování. Zeptala jsem se dětí, co je bavilo nejvíce a co si budou pamatovat. Podle odpovědí děti nejvíce zaujala mapa, po které jsme se pohybovali. V paměti jim určitě zůstane hra Na tmou, kterou zhodnotily jako nejzábavnější a „**určitě nejlepší, protože se máme rádi a taky běháme**“. Ve spolupráci s dětmi jsme šatnu a vstupní halu vyzdobili všemi hotovými pracemi dětí, aby rodiče měly možnost vidět, jak naše putování probíhalo v celku.

5.7 ZHODNOCENÍ

Celkově bych vytvořený tematický celek zhodnotila jako velmi vydařený. Děti během celého šetření projevovaly zájem o probíhající téma, do aktivit se zapojovaly aktivně, zamýšlely se nad problematikou i nad řešením daných témat. Dále se ukázalo, že tematický blok byl správně zacílen na spolupráci mezi dětmi, protože děti spolu na konci působení mé praxe vycházely lépe než při mém příchodu. Naučily se více si pomáhat.

Osobně mě nejvíce mrzí, že nynější situace nemocným dětem nebo dětem, u kterých se projevila pozitivita na nemoc Covid-19, nedovolovala dětem docházet do mateřské školy a plnit s námi nadále připravený program. Výhodou pro mě bylo, že jsem se naučila reagovat na podobné situace a díky tomu jsem často improvizovala například při výběru aktivit pro děti.

Dalo by se říci, že děti díky tomuto tematickému bloku hlouběji nahlédly do své hlavy, poznaly více samy sebe a získaly nové poznatky. Nyní dokážou pojmenovat a rozlišovat konkrétní druhy emocí. Také měly možnost ukázat, do jaké míry jsou schopné vyjadřovat pocity osobám nebo živým tvorům ve svém okolí. Aktivity zajistily rozvoj cílené spolupráce, samostatnosti a kreativity. Děti si obohatily slovní zásobu. Pohybové aktivity byly zaměřené na rozvoj hrubé motoriky. Ukázalo se, že pro děti není problematický pohyb v různém terénu ve venkovním prostředí. Jemná motorika byla procvičována pravidelně plněním grafomotorických listů a při výtvarných aktivitách. Stanovené cíle byly z velké části naplněny. U mladších dětí se ukázalo, že prostor pro zlepšení je při práci s nůžkami. Do řízené činnosti byly pravidelně zařazovány písničky a básničky. Stanovené cíle v u dětí nebyly naplněny. Jako chybné z mé strany se ukázalo používání doprovodných nástrojů. Děti se nedokázaly soustředit na obě činnosti najednou. Pro příště by bylo lepší

rozdělit zpěv a hru na hudební nástroj. U ostatních vzdělávacích oblastí si troufám říci, že stanovené cíle byly naplněny. Menší děti v případě potřeby zvládaly s dopomocí.

Co se týče kompetencí, dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) u dětí byly rozvíjeny takto:

- **Kompetence k učení** – uplatňuje získané zkušenosti - dítě poslouchá příběh, zapojuje se do diskuze, se zájmem pozoruje prostředí kolem sebe, záměrně se učí básničky a písničky
- **Kompetence k řešení problému** – děti pomáhají s plánováním, vymýšlí postup činností
- **Kompetence komunikativní** – dítě se dokáže vyjadřovat druhému, jak se cítí a nabízí pomoc, domlouvá se s druhými, pracuje s mapou, udrží pozornost, spolupracuje
- **Kompetence sociální a personální** – dítě se chová ohleduplně a nápomocně ke svému okolí, dítě zohledňuje prosociální chování při spolupráci s ostatními vrstevníky, rozhoduje se na základě svého uvažování, plánuje s ostatními
- **Kompetence činnostní a občanské** – dítě se chová bezpečně při kontaktu s ostatními, při vycházkách, neskáče do řeči, dodržuje zásady slušného chování

V budoucnu bych určitě ráda s knihou opět spolupracovala a více využila vyobrazené konkrétní části mapy. Myslím si, že by se tak ukázalo, kolik možností nabízí práce s ní. Jako jednu z možností pro inspiraci ohledně tématu emoce, bych určitě doporučila pohádku V hlavě, kde jsou jednotlivé emoce krásně popsány a ukázány reakce z pohledu dítěte na jednotlivé situace spojené právě s pocity a náladami. I když si myslím, že zpracování pohádky je spíše pro větší děti, příběh může inspirovat rodiče i učitelky mateřských škol.

5.8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Jak předškolní děti vnímají pojem emoce a jednotlivé druhy emocí?

Průběh mé uskutečněné praxe ukázal, že děti předškolního věku vnímají emoce jako součást jejich života a vnímají rozdíly v pozitivních a negativních emocích. Dokážou rozeznat emoce podle výrazu v obličeji nebo emoci odhadnout na základě situace.

Na základě realizace tematického bloku je zřejmé, že se děti hlouběji seznámily s problematikou emocí. Děti již dokážou jednotlivé druhy emocí popsat a co vše je s tím spojené. Jak bylo řečeno již několikrát v průhybu mé práce, samozřejmě není možné posuzovat výsledky jako zcela prokazatelné, protože počet dětí byl velice nízký.

Do jaké míry se děti předškolního věku dokážou empaticky vcítit do druhého?

Na základě porovnání chování dětí na začátku mého působení na třídě a konci mohu říci, že je u dětí znatelný rozdíl v chování jeden k druhému. Aktivity často probíhaly ve spolupráci a děti tak společně vymýšlely a nacházely vhodná řešení k dané problematice. Využily jak již osvojené tak nové zkušenosti a dovednosti. Zároveň činnosti byly pestré a pro děti z velké části nové, a tak děti měly možnost ověřit své chování hned v několika situacích či prostředích. Od dětí jsem často vyžadovala, aby vyjadřovaly svůj názor a sdílely s ostatními své myšlenky. Proto jako největší posun u dětí vidím v komunikaci mezi sebou.

Ovlivňují barvy emoční citění dítěte a jak?

Na tuto výzkumnou otázku jsem využila pretest a posttest. Z výsledků pretestu je patrné, že barvy děti do jisté míry emočně ovlivňují, ale přesto jsou ještě ve věku, kdy při výběru barvy rozhodují převážně oblíbenost nebo výběr namátkou, kdy se děti nezaměřily na barvu při výběru pastelky. Z odpovědí dětí je dále patrné, že vnímají barvy v souvislosti s nějakým předmětem nebo symbolem. To potvrdily odpovědi dětí: „**Tohle je sluníčková barva.**“ - žlutá barva, „**A tahle je srdíčková.**“ – červená barva.

Díky reakcím na položené otázky po přečtení konkrétních situací, které jsem četla dětem, jsem mohla určit, jestli došlo k posunu ve vnímání barev. Výsledky z tabulky dokazují, že děti po výtvarné aktivitě více vnímají rozdíly v barvách a zároveň rozdíly mezi jejich vrstevníky. Uvědomují si tak, že je citění u lidí individuální.

5.9 DISKUZE

Vzhledem k rozhodnutí zvolit kvalitativní výzkum, výsledky nelze zobecňovat. Další důvod, proč není možné výsledky zobecňovat je samotné téma, které je zaměřené na dlouhodobý a pravidelný rozvoj po celou dobu docházení do mateřské školy. Přesto je v této práci nabídnuté řešení této problematiky společně s kontrolovatelnými výsledky. Ukázalo se, že přestože děti v mateřské škole nebyly zvyklé pracovat podobným způsobem výuky, při realizaci se aktivně zapojovaly, se zájmem do diskuzí přinášely

zajímavé postřehy a nápady. Z chování dětí bylo jasné, že chápou i spojitost mezi jednotlivými emocemi. Výpověď jednoho chlapce, který řekl: „Nelíbilo se mi to a jsem naštvaný, ale mám ho rád.“ poukazuje na fakt, že děti cítí podobnosti nejen mezi jednotlivými druhy emocí, ať už pozitivní, či negativní, ale chápou i problematiku cítění dobré a špatné emoce zároveň.

Sama si uvědomuji, že se jedná o proces, který sebou nese nespočet změn. Postoje a nálady dětí jsou ovlivňovány výchovou rodičů a blízkým okolím. Další faktor, který úzce ovlivňuje děti, je jednání učitelek na třídě. Myslím si, že je důležité, aby obě učitelky byly aktivně zapojené do aktivit a jejich jednotlivé výstupy a komunikace s dětmi byly v souladu. Průběh realizace také ukazuje, že děti předškolního věku, co se týče emocí, spíše lpějí na minulosti. Jednotlivé druhy emocí vztahují k pocitům, které samy prožily. K budoucnosti směřují, když přemýšlí o tom, co by se jim líbilo či nelíbilo.

ZÁVĚR

Tato práce se týká, jak už název vypovídá, problematice emočnímu rozvoji předškolního dítěte za použití knihy mapující lidské pocity. Cílem bylo zjistit, objasnit téma emočního cítění dětí při práci s knihou.

Teoretická část se zaměřuje na rozvoj emocí dítěte v předškolním věku. Cílem teoretické části je popsat, co jsou emoce, jak vznikají a jaká je jejich funkce. Práce se dále věnuje tématu socializace, která má naprosto zásadní vliv na vývoj emocí u dítěte. Důležitou součástí práce je rovněž charakteristika emočního vývoje v různých obdobích raného dětství od narození až do předškolního věku. Podrobně popsanými pojmy v práci jsou dále emoční regulace, emoční gramotnost aj. V závěru práce jsou uvedeny konkrétní možnosti a metody rozvoje emocí, které MŠ dětem nabízí.

Praktické části jsem se zprvu bála. Měla jsem obavy, jak mě děti přijmou, a zdali se budou chtít aktivně zapojovat do připravených činností a vzájemně spolupracovat mezi sebou. Jelikož jsem děti na třídě neznala, nevěděla jsem, co mám očekávat. Veškeré obavy se naštěstí ukázaly jako nepodstatné, protože se vyvrátilo vše, z čeho jsem měla strach. Praktická část se věnovala kvalitativnímu výzkumu. Podrobně popisovala naplánovaný a poté realizovaný tematický blok zabývající se problematikou emočního rozvoje dětí předškolního věku. V rámci šetření byl zařazen pretest i posttest, který z důvodu mimořádné epidemiologické situace ve světě nemohl být dokončen zcela kompletně. Práce se zaměřila na objasnění výzkumných otázek, zda jsou děti obeznámeny s pojmem emoce a jak jej a jednotlivé druhy vnímají, do jaké míry je v předškolním věku možné vcítit se do druhého a poslední objasněnou otázkou byla myšlenka, zda barvy ovlivňují citové vnímání dítěte. Během realizace bylo zjištěno, že jsou s tímto tématem děti obeznámeny a vnímají ho na svůj věk zcela přirozeně.

Využila jsem metod pozorování, rozhovoru a aktivní účasti při činnostech, což se ukázalo jako nejefektivnější. Děti se po dobu tematického bloku částečně podílely na plánování a aktivně využívaly své naučené i nově získané vědomosti. Pomocí vzájemné spolupráce a uvažováním nad konkrétními problémy děti nacházely možnost a řešení různých situací.

Vypracování bakalářské práce na toto téma bylo pro mě velmi poučné a obohacující, rozšířila jsem si znalosti v oblasti emoční inteligence a ukázala jednu z několika možností, jak děti v této oblasti rozvíjet zábavnou formou.

RESUMÉ

Tato práce, jak už název vypovídá, se zaměřuje na jednu z možností, jak rozvíjet emoční citění v předškolním věku za využití knihy *Mapy mých pocitů* od ilustrátorky Bimby Lamdmann (z italského originálu – *Mappe delle mie emozioni*). Práce se věnuje rozvoji emocí k sobě samému a ke svému okolí.

Cílem teoretické části je popsat, co jsou emoce, jak vznikají a jaká je jejich funkce. Dále se teoretická část věnuje tématu socializace. Důležitou součástí práce je rovněž charakteristika emočního vývoje v různých obdobích raného dětství, od narození až do předškolního věku. Podrobně popsány pojmy v práci jsou dále emoční regulace, emoční gramotnost a další. V závěru práce jsou uvedeny konkrétní možnosti a metody rozvoje emocí, které mateřské školy dětem nabízí.

Praktická část je návrhem integrovaného bloku. Cílem praktické části je emoční rozvoj, monitorování s následným hodnocením emoční gramotnosti a emoční inteligence předškolních dětí. Z výsledků praktické části vyplývá, že děti v předškolním věku pociťují emoce jako součást jejich života a jsou schopné vnímat rozdíly mezi pozitivními a negativními emocemi. Dokážou rozeznat emoce podle výrazu v obličeji nebo je odhadnout na základě situace. V šetření je zároveň možné vidět schopnost dětí spolupracovat při nacházení vhodných řešení daných problematik.

SUMMARY

This work, as the title suggests, focuses on one way to develop emotional sensitivity in preschooler using the book *Mapy mých pocitů* by Bimba Lamdmann (originally from Italian - *Mappe delle mie emozioni*). The work focuses on the development of emotions towards oneself and one's environment.

The goal of the theoretical part is to describe what emotions are, how they are formed and what their function is. In addition, the theoretical part also deals with the topic of socialization. An important part of the work is also the characterization of emotional development in different periods of early childhood, namely from birth to preschool age. Detailed descriptions of concepts in the thesis are also emotional regulation, emotional literacy, and others. In conclusion of the work are listed specific possibilities and methods for the development of emotions that kindergartens offer to children.

The practical part is the design of the integrated block. The goal of the practical part is emotional development, monitoring with subsequent evaluation of emotional literacy and emotional intelligence of preschool children. The results of the practical part show that preschool children experience emotions as a part of their lives and are capable to perceive the differences between positive and negative emotions. They can recognize emotions by facial expressions or guess based on the situation. Furthermore, it is clear from the investigation that children are able to collaborate in finding appropriate solutions to problems.

SEZNAM LITERATURY

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan, Barbara L. FREDRICKSON, Geoff R. LOFTUS a Willem A. WAGENAAR. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vydání třetí, přepracované. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-247-5128-3.

POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.

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

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071844373.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Třetí vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Učební texty Univerzity Karlovy, 4. ISBN 978-80-246-4479-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

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

VAN DER KOLK, Bessel A. *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Přeložil Monika MARTINKOVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2021. Pod povrchem. ISBN 978-80-7555-130-6.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Internetové zdroje:

EKMAN, Paul. Facial Expression and Emotion. American Psychologist [online]. 1992, , 384-391. Dostupné z: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression-And-Emotion1.pdf>

MICHLÍČKOVÁ, Radmila. Dramatická výchova v MŠ: I. část. Metodický portál RVP.cz: Předškolní vzdělávání [online]. 2010, 8.6.2010. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/PB/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

SLOWÍK, Josef. Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách [online]. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, 2015. ISBN 978-80-261-0560-2. Dostupné z: <https://core.ac.uk/reader/295596490#page=138>

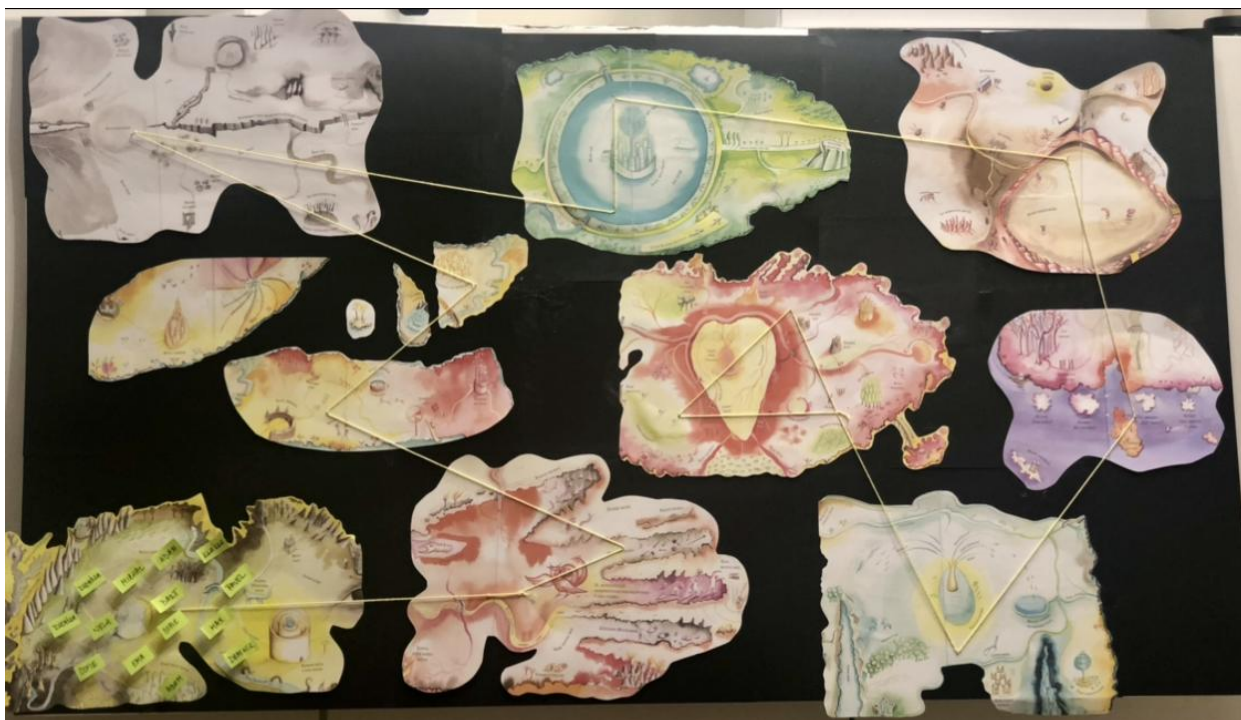
Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi: Sběrka zákonů [online]. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1: Pretest - možnosti ovlivnění při výběru barev, chlapci	47
Tabulka 2: Pretest - možnosti ovlivnění při výběru barev, dívky	47
Tabulka 3: Posttest - možnosti ovlivnění při výběru barev, chlapci	48
Tabulka 4: Posttest - možnosti ovlivnění při výběru barev, dívky	48
Obrázek 1: mapa ostrovů	I
Obrázek 2: myšlenková mapa tematického celku	II
Obrázek 3: ukázka pohybové hry	IV
Obrázek 4: plakát 1	V
Obrázek 5: plakát 2	VI
Obrázek 6: plakát 3	VII
Obrázek 7: šablony na modelování - obličeje	IX
Obrázek 8: ukázka modelace	X
Obrázek 9: ukázka řízené činnosti - ochutnávání	XII
Obrázek 10: básnička vitamíny	XIII
Obrázek 11: mimozemšťani	XV
Obrázek 12: vypichované obrázky zvířat 1, 2	XVI
Obrázek 13: hvězda	XVII
Obrázek 14: text písničky Zvěřinec	XVIII
Obrázek 15: ukázka výtvaru dětí - srdce	XIX
Obrázek 16: souhlas s pořízením fotografií	XX

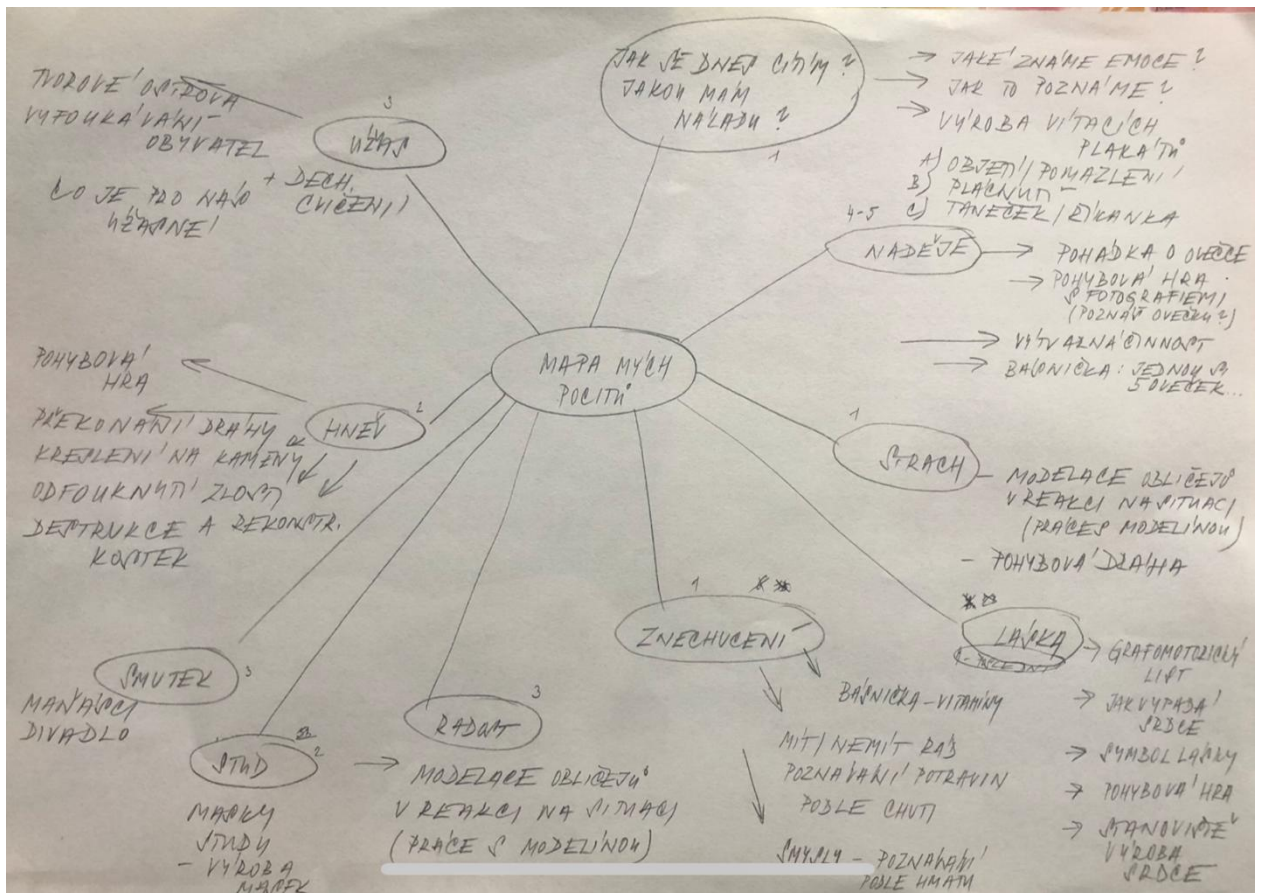
PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – mapa ostrovů



Obrázek 1: mapa ostrovů

Příloha č. 2a – myšlenková mapa



Obrázek 2: myšlenková mapa tematického celku

Příloha č. 2b – návrh tematického celku

Název tematického celku: Mapy mých pocitů

Identifikační údaje:

Cílová skupina: děti 4-5 let**Záměr navrhovaného celku:** Cílem celku je rozvíjet empatii, prosociální chování, podpořit u dětí uvědomování vlastních emocí a jejich vyjadřování

Vzdělávací cíle:

Vzdělávací oblast	Dílčí cíle (co učitel podporuje)	Očekávané výstupy (co dítě dokáže)
Dítě a jeho tělo	Hrubá motorika Jemná motorika Zrakové vnímání	Dítě zvládne chůzi a pohyb v rytmu, dokáže se pohybovat v různém terénu, je aktivní při činnostech, všímá si dění okolo sebe, vystřihne různé tvary z měkkého papíru, rozezná základní i rozšířené barvy a jejich odstíny, dokáže zazpívat píseň a zapamatovat si krátkou báseň.
Dítě a jeho psychika	Rozvoj myšlení Rozvoj řeči Rozvoj paměti Posilování přirozených poznávacích citů	Dítě se orientuje v prostoru i v rovině, aktivně se zapojuje do diskuze, nabízí možnosti řešení problému. Dítě dokáže vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje.
Dítě a ten druhý	Sociální rozvoj Rozvoj kooperativních dovedností Posilování prosociálního chování	Dítě projevuje city k druhým a dokáže ovládat své emoce (zvláště pak záporné); vnímá, co si druhý přeje, nebo co potřebuje; dělí se s ostatními. Dítě dokáže poskytnout vzájemnou pomoc.
Dítě a společnost	Utváření hodnot a postojů Seznamování se s kulturou	Dítě uplatňuje návyky slušného společenského chování; chápe rozdílné návyky a vlastnosti, dodržuje pravidla her. Dítě zachází šetrně s vlastními či půjčenými pomůckami.
Dítě a svět	Poznávání světa a místa, kde dítě žije	Dítě se orientuje v mapě, dítě pozoruje, co kolem sebe vidí, dítě k práci využívá textový i obrazový materiál.

Příloha č. 3 – pohybová hra



Obrázek 3: ukázka pohybové hry

Příloha č. 4a – plakát mazlení



Obrázek 4: plakát 1

Příloha č. 4b – plakát muzicírování



Obrázek 5: plakát 2

Příloha č. 4c – plakát pozdravu



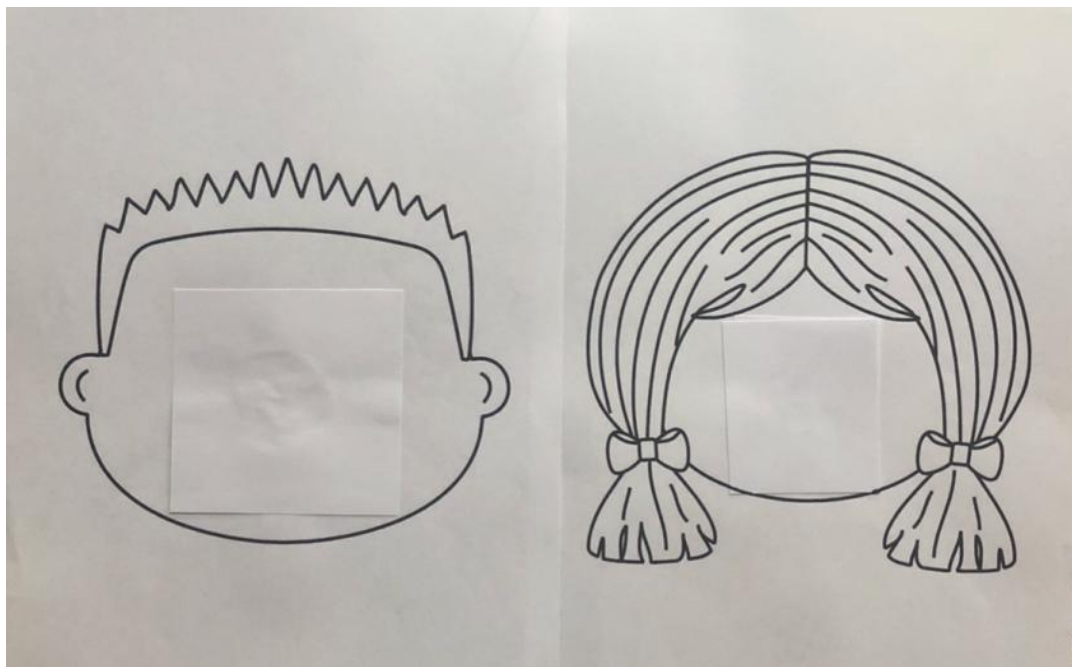
Obrázek 6: plakát 3

Příloha č. 5 – básnička – hněv

„Mrkev, rajčata, brambory, tuřín.

Držte mě, držte, já teď zuřím.“

Příloha č. 6a – šablony hlav bez obličeje



Obrázek 7: šablony na modelování - obličeje

Příloha č. 6b – vymodelované obličejce



Obrázek 8: ukázka modelace

Příloha č. 7 – pohádka ovečka

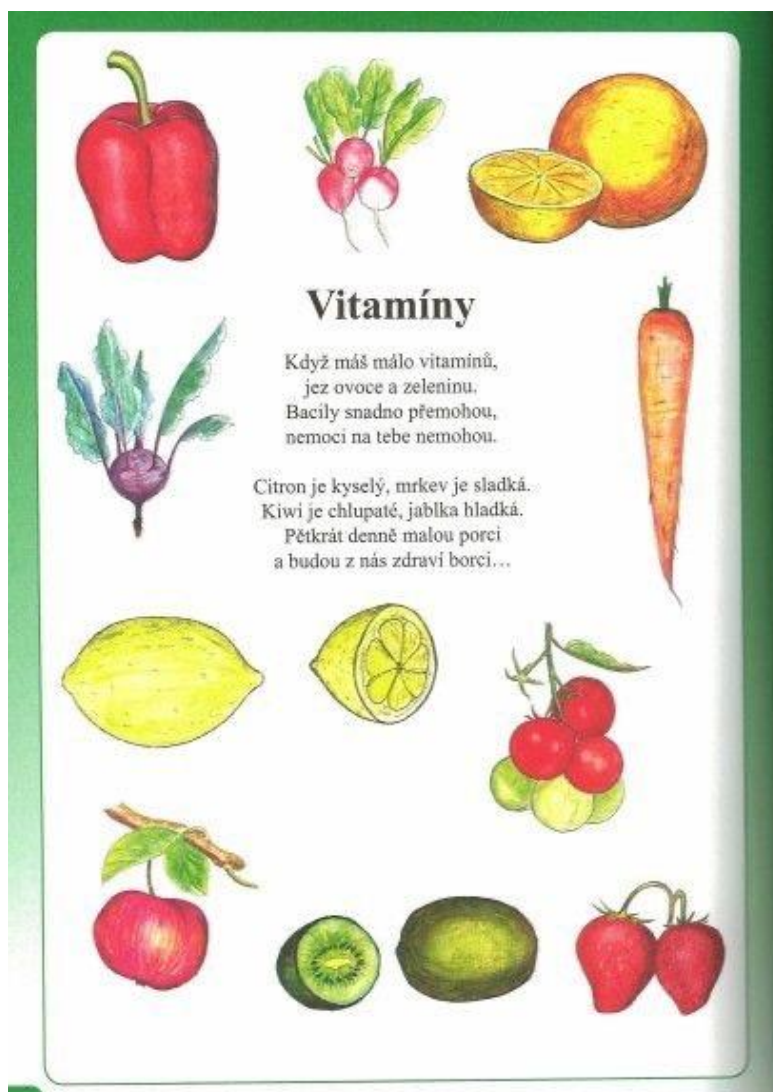
Povím vám pohádku o ovečce. Jeden pastýř měl stádo oveček. Všechny byly krásně kudrnaté a bělostné jako sníh. Jen jedna byla černá. Když šly ovečky na pastvu, ta černá byla poslední, protože ji ostatní před sebe nepustily. Když se všechny ovečky ve stádu pásly na čerstvé trávě, černá ovečka byla stranou. A když si ovečky povídaly „bé, bé, bé“, s černou si nikdo povídat nechtěl. Tak byla černá ovečka smutná, protože neměla žádné kamarády, kteří by jí pomohli nebo s ní byli. Každý večer po setmění, když vyšla na nebi první hvězdička, hnal pastýř ovečky spát do salaše. Tam se semkly dohromady a natěsnaly se k sobě, aby jim nebyla zima. Jen černou ovečku nikdo nehřál. Celá se roztřásla a nemohla usnout.

Příloha č. 8 – ochutnávání potravin



Obrázek 9: ukázka řízené činnosti - ochutnávání

Příloha č. 9 – básnička vitamíny



Obrázek 10: básnička vitamíny

Příloha č. 10 – situace jako podklad pro modelování

Situace č. 1:

Když skončila škola, Honzík si koupil točenou zmrzlinu. Měly zrovna čokoládovou a vanilkovou. Ty on měl nejraději. Po cestě domů mu spadla celá zmrzlina na zem a roztekla se. Vymodeluj obličej, jak si myslíš, že se Honzík cítil.

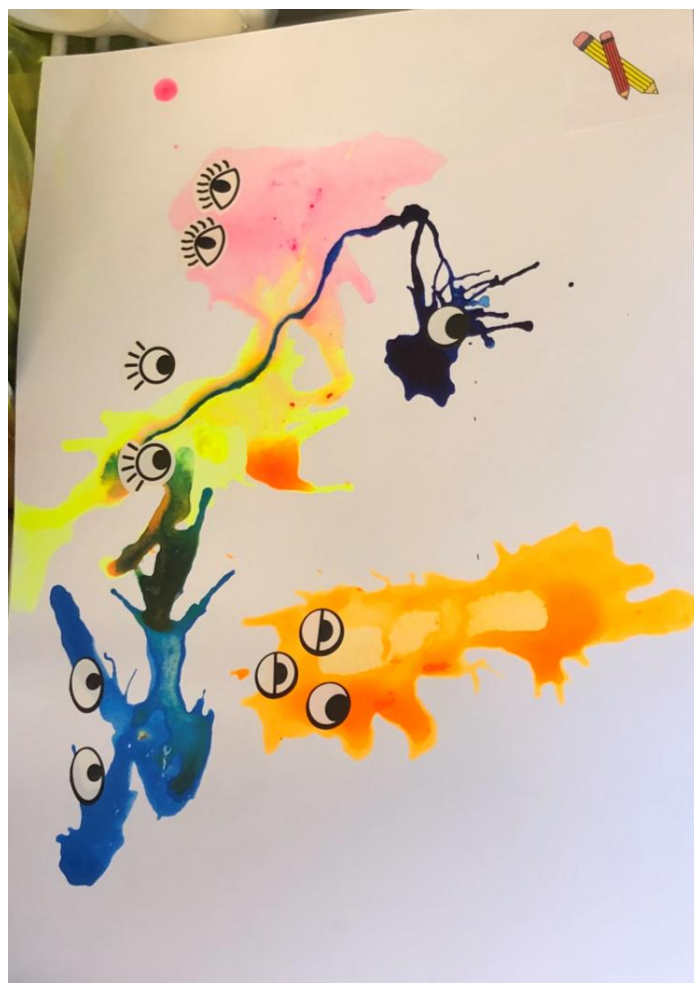
Situace č. 2:

Kamarádky Ema a Natálka si hrály v parku. Obě si přinesly svou oblíbenou hračku. Natálky plyšový králíček se ztratil. Hračku všichni hledali skoro celý den. Natálka se o svou hračku opravdu bála. Králíčka měl a moc ráda. Nakonec se Natálky plyšák našel. Vymodeluj obličej, jak si myslíš, že se Natálka cítila, když našla svou hračku.

Situace č. 3:

Tatínek si k Vánocům od Ježíška přál velký kufr s náradím, maminka si přála velký hrneček na čaj a malá Amálka chtěla postýlku pro svoji panenku. Celý večer se těšili, jaké dárky najdou pod stromečkem. Každý si rozbalil svůj dárek a každému se splnilo přání. Vymodeluj obličej maminky, tatínka nebo Amálky, jak si myslíš, že se cítili, když se jim splnilo přání.

Příloha č. 11 – mimozemšťani



Obrázek 11: mimozemšťani

Příloha č. 12 – vypichované obrázky



Obrázek 12: vypichované obrázky zvířat 1, 2

Příloha č. 13 – hvězdy



Obrázek 13: hvězda

Příloha č. 14 – písnička Zvěřinec

Napadla mě bezva věc, ^{PRÁTEH NA ŽELO}
 vykouzlíme zvěřinec. ^{KRUHY JLANĚMA}
 Ty budeš kočka a ty pes, ^{VKAZOVA'NI'}
 do boudy si vlez. ^{DOMEČEK ZUKAMA}
 Haf, haf, mňau, mňau

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Ty budeš žába a ty čáp,
 co do rybníka šláp. ^{JUP JEDNOH KOHNY}
 Klap, klap, kvak, kvak

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Ty budeš kačka, ty kuře,
 co je na tůře. ^{CHŮŽE NA MIVTĚ}
 Píp, píp, kač, kač.

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Ty budeš koza, ty čuník,
 co od rána funí. ^{ZUBH NA PNY - FOKRA'NI'}
 Kvík, kvík, mé, mé.

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Ty budeš včelka, ty medvěd,
 chytrý jak vševěd. ^{ODĚMA RUKAMA POKLEPAT NA HLAVY}
 Brum, brum, bzz, bzz.

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Ty budeš ježek a ty myš,
 Tak pojd' ke mně bliž. ^{VKAZOVA'NI' PRATEH}
 Písk, písk, dup, dup.

Napadla mě bezva věc,
 vykouzlíme zvěřinec.
 Všichni jsme teď zvířátka,
 tak kounčí pohádka,
 Zavřete vrátka!

ZVĚŘINEC

HRA -
 KUŽATKO PÍPNI
 DĚTI SE NA KOBERCI
 POHLEDI DO KLOUČKU
 SKLONI HLAVY A
 NEKOUKAVI! (H)
 VĚTELKA DĚTI POHLADI!
 A TO SE STANE
 KUŽATKEM, UKÁŽE
 NA JINE DÍTĚ,
 KTERE' MUJI ŽIČT
 " KUŽATKO ZAPÍPEJ"
 KUŽATEO ZAPÍPA I
 A DÍTĚ MUJI UHAŠNOHT,
 KTERE' Z JĚTI TO
 BYLO.
 - DITE' JEDVA'NI'

Obrázek 14: text písničky Zvěřinec

Příloha č. 15 – srdíčka z kartonu a bavlnky



Obrázek 15: ukázka výtvoru dětí - srdce

Příloha č. 16 – souhlas s pořízením a použitím fotografií dětí

Souhlas s pořízením a použitím fotografií dětí

Svým podpisem níže uděluji souhlas *Anežce Strnadové* s pořízením a použitím audio nebo videozáznamů a fotografií, na kterých je můj syn/dcera případně jeho/její výtvarná práce, které vznikly v době souvislé praxe v MŠ Dýšina. Tato dokumentace bude následně použita pouze k studijním účelům při psaní bakalářské práce.

jméno dítěte	podpis zákonného zástupce
Žaloudek Pavel	<i>Žaloudek, Anežka</i>
Sopek Dominik	<i>Sopek</i>
Ruš Adam	<i>Ruš</i>
Kváč Michal	<i>Kváč</i>
Aubrechtová Anna	
Tauber Filip	
Košnář Maxmilián	<i>Košnář</i>
Ondráček Bartoloměj	<i>Ondráček</i>
Vítková Klára	<i>Vítková</i>
Bonková Nela	<i>Bonková</i>
Žaloudková Rozálie	<i>Žaloudková</i>
Šmůla David	
Schejbalová Sofie	<i>Schejbalová</i>
Homolková Rozárie	<i>Homolková</i>
Polanecký Norbert	
Konstantinovič Tomáš	
Štětinová Ema	<i>Štětinová</i>
Soroka Adam	<i>Soroka</i>
Krásná Sofie	<i>Krásná</i>

Obrázek 16: souhlas s pořízením fotografií