

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj a projevy emocí dětí v předškolním věku pomocí metod dramatické výchovy

Development and expressions of emotions by children in preschool age by
means of dramatic education

Eva Špetlíková

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS)

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Rozvoj a projevy emocí dětí v předškolním věku pomocí metod dramatické výchovy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 3. 7. 2021

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat MgA. Alžbětě Ferklové, vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, cenné rady, zájem a ochotu při zpracování mé bakalářské práce.

Další poděkování patří mé rodině a blízkým za veškerou podporu během studia.

ABSTRAKT

Teoretická část se zabývá základy dramatické výchovy, významem a rozvojem emoční inteligence, vývojovými specifiky projevů emocí dětí v předškolním věku.

Praktická část se zaměřuje na práci s emocemi pomocí metod dramatické výchovy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Emoční inteligence, projevy emocí, dramatická výchova, socializace, přátelství

ABSTRACT

Theoretical part deals with familiarization with basics of dramatic education, meaning and development of emotional intelligence and development specific expressions of emotions of children in preschool age.

The practical part focuses on working with emotions using the method of dramatic education.

KEYWORDS

Emotional intelligence, expressions of emotions by children, dramatic education, socialization, friendship

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Emoční inteligence	11
1.1 Emoční kvocient a emoční inteligence	12
1.2 Emoční vývoj dětí předškolního věku	12
1.3 Dějiny emoční inteligence	13
1.4 Emoční inteligence v RVP PV	14
2 Emoce	15
2.1 Vznik emocí.....	15
2.2 Druhy emocí	16
2.3 Neverbální emoce	17
2.4 Funkce emocí.....	18
2.5 Přístupy k emocím	18
3 Dítě předškolního věku	20
3.1 Předškolní období.....	20
3.2 Potřeby.....	21
3.3 Charakteristika vývoje dětí.....	22
3.4 Emoce a socializace.....	27
4 Emoce v mateřské škole	28
4.1 Rozvoj emocí v MŠ	28
4.2 Emočně zralý učitel	29

5	Dramatická výchova	31
5.1	Typy dramatické výchovy	32
5.2	Dramatická výchova v mateřské škole	33
5.3	Cíle dramatické výchovy	33
5.4	Metody a techniky dramatické výchovy jako cesta k cíli.....	35
6	Dramatická výchova zacílená na rozvoj emocí	36
PRAKTICKÁ ČÁST		38
7	Výzkumné cíle a předpoklady	38
8	Realizace praktické části.....	40
8.1	První lekce - plán.....	40
8.2	První lekce – výsledky pozorování.....	42
8.3	Druhá lekce - plán	46
8.4	Druhá lekce – výsledky pozorování	49
8.5	Třetí lekce - plán.....	53
8.6	Třetí lekce - výsledky pozorování	55
8.7	Čtvrtá lekce - plán	58
8.8	Čtvrtá lekce - výsledky pozorování	61
8.9	Pátá lekce - plán.....	65
8.10	Pátá lekce - výsledky pozorování	68
Závěr		72
Seznam použitých informačních zdrojů		75
Seznam příloh		79

Úvod

Životní vývoj s sebou přináší i vývoj důležitosti emocí. Vzhledem k minulosti se pohled na emoce dnes upřednostnil a naším aktuálním pocitům dáváme denně větší pozornost, nebojíme se je sdílet s blízkými i cizími lidmi, otevřeně o nich hovořit. Mnoho lidí nemá zábrany se dělit o své emoce i s neznámými lidmi například na sociálních sítích.

Dřívější doba upozadovala emoce a nedávala jim téměř žádnou důležitost týkající se vlivu na vývoj dítěte. Naopak spontánní projevy emocí dříve ukazovaly slabost jedinců.

Prožívané emoce ovlivňují naše tělo a umožňují nám prožívat svět okolo nás. Pocity, které si uvědomujeme, ovlivňují naše chování a mohou působit na lidi kolem nás a tím i ovlivňovat jejich emoce.

Cílem teoretické části je stručné seznámení se základními informacemi, které se týkají dramatické výchovy (zaměřené na emoce a předškolní věk). Největší pozornost však bude věnována emoční inteligenci a emocím. Dále zde bude také část věnována problematice vývojových specifíků emocí dětí v předškolním věku.

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na práci s emocemi prostřednictvím dramatické výchovy. Budou zde využívány techniky verbální, jako je například boční vedení. V praktické části je celkem pět lekcí, které jsou vytvořeny pro nejstarší předškolní děti (5-6 let). Každá lekce by měla trvat přibližně 40 minut. Hlavním námětem lekcí je příběh knihy „Můj medvěd Flóra“ od Daisy Mrázkové. Prostřednictvím kterého si děti vyzkouší různé techniky dramatické výchovy (pantomima, hra v roli, horká židle, improvizace, štronzo i kresba). Závěrečná část každé lekce bude obsahovat reflexi, při které děti budou sdílet své emoce z příběhu a z činností a společně si vždy shrneme část příběhu, který jsme se prostřednictvím lekce dozvěděli.

Součástí páté lekce bude také pracovní list, který navazuje na práci s knihou ve všech lekcích.

Každé dítě bude mít prostor k vyjádření se k tomu, co se mu líbilo i naopak nelíbilo, ať už v příběhu či při činnostech. V průběhu lekcí se bude využívat pětistupňová škála emocí, která obsahuje pět základních emocí (radost, překvapení, hněv, strach, smutek).

K dispozici zde budou tři velikosti medvěda a Petra. Společně pak v určité chvíli budeme pokládat na stupnici různě velký obrázek medvěda/Petra v návaznosti na děj příběhu, podle toho, jak se dle dětí hrdinové v daný okamžik cítí.

Hlavním cílem praktické části je přinést každému dítěti do prostředí mateřské školy mnoho podnětů, které budou evokovat různé reakce v závislosti na prožívaných emocích. Rozvoj emocí bude realizován prostřednictvím technik a metod dramatické výchovy. Dalším cílem je prozkoumat, do jaké míry jsou děti schopné se vcítit do emocí druhých. Dále budou lekce zkoumat, do jaké míry děti umí emoci pojmenovat a vysvětlit a zda příběh budou propojovat s realitou.

V liberecké mateřské škole, ve které bude praktická část realizována, obdrží k vyplnění pedagogický personál dotazník, který se zabývá tematikou týkající se této bakalářské práce.

Pro praktickou část byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Do jaké míry jsou děti schopny danou emoci vysvětlit?
- Je rozdíl mezi vyjadřováním emocí u chlapců a dívek v mateřské škole?
- Jsou děti předškolního věku schopny vcítit se do emocí druhých (i v rámci dramatické činnosti při hře v roli)?

„Nezapomínejme na to, že drobné emoce jsou velkými průvodci naším životem, které následujeme, aniž bychom si to uvědomili.“

Vincent van Gogh¹

¹ Vincent van Gogh byl slavný nizozemský malíř.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoční intelligence

Dle slovníku psychologie pojem emoční intelligence vyjadřuje „povědomí o emocích a schopnost ovládat je správným a prospěšným způsobem“. (Wharamová, 2014)

Podstatou emoční intelligence je uvědomení si emocí (jejich rozpoznání a následné pochopení), což se týká osoby mě jako samotné a zároveň i druhých lidí kolem nás.

Rozpoznávání emocí zahrnuje schopnost pojmenovat emoci a popsat ji. Pochopení emocí ztělesňuje dávání emocím smysl. Jejich následné použití znamená čerpat z nich informace pro účel myšlení a řešení problémů. (Hasson, 2015)

Vrozená emoční intelligence se formuje, může se **rozvinout**, nebo **poškodit** životními prožitky (nejvíce v období dětství a dospívání prostřednictvím emočních lekcí). Někdy se lidé snaží svou emoční inteligenci přebýt rozumem (racionalizují, aby si vysvětlili něco, co si nechtějí připustit).

V určitých případech může být emoční intelligence v člověku **zadušena**. Tato situace nastává většinou u lhostejných či agresivních rodičů, u kterých děti vyrůstají ve smýšlení, že by neměly nikdy projevovat své opravdové emoce (z různých důvodů).

Děti mají do věku 3 let velmi malou kontrolu nad svými emocemi. Rozpolcení mezi tím, co dítě cítí a tím, co je podle lidí okolo něj „správné“ chování, může zejména u inteligentních dětí vést k potlačování emocí.

Emoční inteligenci je možné trénovat a díky tomu se dají naučit a rozvíjet vlastnosti (například empatie a optimismus). Emoční prožitky z dětství ovlivňují úroveň našeho emočního kvocientu (EQ) v dospělosti. Na emoční úrovni děti mohou dostávat bohužel i nevhodné „vyučování“ a to i přesto, že rodiče nemají zlé úmysly, neuvědomují si mnohdy následky svého jednání a chování. (Wharamová, 2014)

1.1 Emoční kvocient a emoční inteligence

Do nejvíce používaného názvosloví spojeného s emoční inteligencí patří dvě zkratky: **EI** (emoční inteligence) a **EQ** (emoční kvocient). EI je známá technická zkratka pojmu emoční inteligence. Zatímco EQ je chytlavější, protože se podobá známějšímu IQ (intelligenční kvocient). Termín EQ používáme ve spojení s EI ve chvíli, kdy se jedná o měření hodnot emoční inteligence na stupnici. (Wharamová, 2014)

Výraz emoční kvocient (EQ) se poprvé objevil v Anglii v 80. letech 20. století v časopisu *Mensa*, kde byl poprvé užit v jednom článku (autorem byl Keith Beasley). Beasley definoval rozdíl mezi EQ a IQ takto: „EQ lze pravděpodobně nejlépe definovat jako schopnost cítit, zatímco IQ je schopnost myslet. Neboli EQ je srdce tím, čím je IQ pro mozek.“ (Wharamová, 2014)

1.2 Emoční vývoj dětí předškolního věku

Pro rozvíjení sociálních dovedností jsou nezbytné poznatky o vývojových charakteristikách a socializaci předškolních dětí. Jednou z podmínek týkajících se zařazení se do společenských vztahů je sociální vývoj (a jeho součástí citový vývoj). Předškolní období je zejména obdobím iniciativy dítěte. Názory, postoje a hodnocení děti přebírají od dospělých tak, jak jsou jim prezentovány. Na základě toho se rozvíjí i identita dítěte. Pro optimální emoční i sociální vývoj je velice důležitý předmět sdělování (co dospělý dítěti sděluje), způsob sdělování (jak to dospělý dítěti sděluje) i samotná emoční atmosféra. Na rozvoji sebepojetí dítěte se podílí také efekty citlivosti prožívání úspěchů a neúspěchů.

S emocionálním vývojem dítěte předškolního věku úzce souvisí identifikace s pohlavní rolí. Přibližně ve čtyřech letech dítě zjistí, že jeho pohlavní identita je neměnná. S pohlavní rolí je usměrňována řada emocí (alespoň v našich kulturních podmínkách). S emocionálním vývojem je také spjata naplňování a dodržování daných norem. Normy dětem pomáhají při orientaci v sociálním terénu.

1.3 Dějiny emoční inteligence

Představy o emoční inteligenci se postupně vyvíjely, ovšem vše začalo již před dvěma tisíci lety, kdy Platon napsal: „Veškeré učení má citový základ.“ Od té doby se vědci snažili důležitost emocí pro člověka vyvrátit nebo potvrdit.

V 50. letech 20. století Abraham Maslow zobrazil lidské potřeby ve své „hierarchii potřeb“ znázorněné pyramidou. Na vrcholu této hierarchie stála seberealizace. Maslowova pyramida vedla k rozvoji nových věd, které se zabývaly schopnostmi člověka.

Proběhlo mnoho výzkumů, které se zabývaly lidskými emocemi. Dr. Peter Salovey byl jedním z badatelů (nyní profesor katedry psychologie na univerzitě Yale), podle kterého se postupem času měnilo nahlížení na emoce a inteligenci. Byla dávana větší váha inteligenci, byla považována za důležitější, zatímco emoce byly považovány za zkázu. Až nyní mají emoce větší hodnotu.

Na konci 80. let 20. století Peter Salovey (americký sociální psycholog) společně s Dr. Johnem Jackem Mayerem malovali místnost v Saloveyově domě. Během práce rozebírali problematiku inteligence a emocí (jako dvou oddělených kategorií-dříve si mysleli, že spolu nesouvisí). Později tyto dvě kategorie dali do souvislosti. Když byli dříve dotázáni, jak je napadlo tyto dvě kategorie zkombinovat, Salovey odpověděl: „Možná to zaviniily ty výpary z barev!“ Roku 1990 jejich konverzace přišla s novým pojetím „emoční inteligence“ (jako inteligence, kterou je možné vědecky prokázat).

Již dříve počátkem 60. let napsal Carl Lans (holandský autor vědecko-fantastické literatury) dva romány, v kterých zmínil výraz emoční kvocient. Tyto romány prý nikdy nebyly přeloženy. Dříve z těchto dvou románů vycházela populární rozhlasová show, nevíme do teď způsob, jakým se výraz rozšířil do světa.

1.4 Emoční inteligence v RVP PV

Na základě rámcových vzdělávacích programů, které jsou schválené státem, si každá škola tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) i třídní vzdělávací program (TVP), který vydává ředitel školy nebo školského zařízení. (Leták pro podporu kurikulární reformy, 2013)

Předškolní vzdělávání podporuje a rozvíjí výchovné působení rodiny a zároveň přináší další podněty k rozvoji. Je to etapa vzdělávání, která dítěti přináší nespočet podnětů k poznávání světa kolem sebe, dále dítě v této etapě získává zejména sociální zkušenosti, které jsou pro něj základem pro pokračující rozvoj v životě i vzdělávání. (Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

I přesto, že se přesný výraz „emoční inteligence“ neobjevuje v dokumentu RVP PV přímo, má určitou důležitost v obsahu. Každá mateřská škola by samozřejmě měla bez váhání zařadit emoční výchovu určitým způsobem do svého programu, protože má pro děti obrovský význam. A jakými metodami, či postupy bude problematika emoční výchovy začleněna do mateřské školy, to si určuje škola spolu s pedagogy dle individuálních možností dětí s respektováním jejich potřeb. V praxi musí pedagogové emoční výchovu čerpat z obsahu rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, který má celkem 5 oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. (Metodický portál RVP, 2021)

2 Emoce

„Libovolná emoce, pokud je upřímná, je nedobrovolná.“

Mark Twain²

Emoce by se daly popsat jako pocity (ovšem pocity představují jednu část myšlení). Na emoce nahlížíme skrz hledisko fyzické a mentální (tato hlediska se navzájem ovlivňují). Mezi šest základních univerzálních emocí řadíme strach, hněv, překvapení, radost, smutek a znechucení. Tyto emoce prožívá každý z nás bez ohledu na věk a slouží našemu tělu k fyzickým, osobním i sociálním účelům. (Hasson, 2015)

S emocemi se pojí fyziologické změny a motorické projevy. Vedou k prožitku určité situace, které připravují jedince na reakci, kdyby se s danou situací setkal opětovně. (Studium psychologie, 2020)

Emoce mají také své složky, mezi které se řadí subjektivní prožitek, tělesné změny, emocionální výraz v obličeji a připravenost k jednání (například útěk ze situace). (Kapuciánová, 2014)

2.1 Vznik emocí

Emoce pocházejí z oblasti mozku nazývané limbický systém³. Tato část mozku zodpovídá za instinktivní reakce, tudíž nezahrnuje racionální uvažování. Emocionální reakce jsou v našem systému napevno zakódovány, kvůli tomu je velice těžké při našem chování emoce skrývat. (Hasson, 2015) Co se týče zkušeností z oblasti emocí, mohou velmi dobře vyrůst po improvizaci. (Way, 1966)

Vnímání emocí se formuje již v raném věku. Díky pozitivnímu vnímání emocí lze získat pocit kontroly nad vlastními emocemi i nad svým chováním. (Hasson, 2015)

² Americký novinář a spisovatel, autor známé knihy „Dobrodružství Huckleberryho Finna“.

³ Viz Příloha 1- Limbický systém

2.2 Druhy emocí

Neexistuje jediný způsob dělení emocí, ale existuje mnoho způsobů dělení, které se snaží mezi emocemi najít souvislosti i odlišnosti, a také podstatu emocí. Dané způsoby dělení pomáhají emoce lépe pochopit.

Primární emoce prožívají lidé na celém světě stejným způsobem (vnímají je jako příjemné, či nepříjemné). Primární emoce jsou intenzivní a skryté hlouběji, cekem jich je šest a patří mezi ně strach, hněv, smutek, znechucení, překvapení a radost. S výjimkou těchto primárních emocí platí, že prožívání emocí, reakce emocí a jejich způsob vnímání se liší dle kultur. (Hasson, 2015)

Sekundární emoce se utvářejí z primárních emocí a jsou spojeny s kognitivními procesy. Reagují na naše myšlenky a nejsou vrozené. Sekundární emoce se objevují až po několika měsících od narození a jsou založeny na emočních zkušenostech. (Stuchlíková, 2007)

Obvykle si všimneme nejdříve emocí na povrchu, tyto emoce označujeme jako terciální.

Další dělení emocí se týká charakteru. Vyšší emoce jsou ovlivňovány společností a nejsou vrozené. Do vyšších emocí se řadí například morálka, etika, empatie, stud a estetika.

Nižší emoce jsou označovány za emoce základní a jsou spojovány s pudy.

Emoce lze dělit také dle doby trvání a intenzity. Celkem dle těchto kritérií máme tři základní dělení. Afekt, náladu a vášeň. Afekt je velmi krátkodobá a intenzivní emoce, rozum si jej nedokáže odůvodnit. Vzniká rychle a má velice bouřlivý průběh. Nálada je dlouhodobá a málo intenzivní emoce ovlivňuje mnoho procesů jako je například pozornost, či motivace. Vášeň (neboli citový vztah) je dlouhodobá a velmi intenzivní emoce, ovlivňuje jednání člověka a váže se k bytosti, věci či aktivitě. (Studium psychologie, 2020)

2.3 Neverbální emoce

„Neverbální komunikace je přirozený jazyk, který prozrazuje naše skutečné pocity i úmysly.“ (Hasson, 2015)

Pro zvládnutí a rozpoznání neverbálních emocí je velice důležitá emoční inteligence. Mimika, gesta i samotný postoj jsou vedeny emocemi. Neverbální komunikace probíhá nejčastěji, aniž bychom si to uvědomovali, či nějak plánovali. Zatím co verbální komunikaci si obvykle uvědomujeme a někdy dokonce plánujeme dopředu, vyjadřujeme při ní pomocí slov své myšlenky, pocity, dojmy, přání, názory.

Projev neverbálních emocí vyjadřuje o našich myšlenkách a pocitech mnohem více, než samotný projev verbální. Většinu času si neuvědomujeme, v jaké intenzitě a v jakém naladění projevujeme svá gesta, své výrazy ve tváři, dokonce si velmi často ani neuvědomujeme, jakou sílu může mít na naše mluvené slovo otevřený či uzavřený postoj těla.

Neuvědomujeme si své projevování neverbálních emocí stejně tak, jako si neuvědomujeme to, že čteme neverbální emoce nevědomky při komunikaci s druhými. Aniž bychom to dělali záměrně, čteme automaticky mimiku, gesta i postoje v situacích, při nichž přijdeme do styku s jinou osobou.

Neverbální emoce mohou navodit pocit důvěry v případě, že jsou v souladu s naším verbálním projevem. Může se ale také stát, že projev těla a projev slov vyjadřují něco naprosto odlišného. V tomto případě se většinou lidé zaměří na neverbální projev, nebo v nich vzbudí pocity nedůvěry a chaosu.

Proto je tato problematika důležitá v praxi při jednání s dětmi v předškolním věku.

Neverbálně komunikujeme výrazem ve tváři, hlavou, gesty, postojem, hapticky (prostřednictvím hmatu), proxemicky (vzdáleností mezi lidmi během komunikace) a hlasem. (Hasson, 2015)

2.4 Funkce emocí

Základní funkcí emocí je řídit naše chování a zorientovat se v aktuální situaci, což souvisí s přizpůsobením se na dané podmínky prostředí.

Emoce také mohou ovlivňovat výkon orgánů v našem těle. Například hněv cítíme, když nás něco rozčílí, nebo rozhodí. V této situaci se nám zvedne krevní tlak, zrychlí se srdeční tep, změní se celkové prokrvení například svalů, různých orgánů a také nám může klesnout hladina některých hormonů v těle. A to všechno se rozpoutá na základě jedné emoce (hněvu). Radost se projevuje při situacích, které vnímáme pozitivně. Naopak smutek nastává v různých situacích, nejčastěji v těch, při nichž se cítíme ohroženě. Smutek je ovšem v našem životě důležitý jak pro vývoj naší osobnosti, tak i pro obohacení našeho duševního života. Je také důležité pohlídat míru těch emocí, které by mohly mít negativní dopad na naše tělo i na naši psychiku (například smutek a zklamání může vyvolat dokonce depresi).

Takže emoce mohou ovlivňovat jak tělesnou stránku, tak i tu duševní. (Šimek, 1995)

2.5 Přístupy k emocím

Emoční reakce se neustále proměňují. Stejně tak se postupem času proměňují také různé teorie o přístupu k emocím. Byla by škoda opomenout problematiku tradičních přístupů, proto se jimi tato kapitola bude zabývat. Pro tradiční teorie emocí bylo typické to, že se zaměřovaly na hledání souvislostí mezi jednotlivými složkami emocí. (Susan, 2015)

Tradiční přístupy by se daly zobecnit do tří kategorií. Jedním z těchto přístupů k emocím je „**Motivační teorie emocí**“. Tento přístup je orientován zejména na emocionální prožívání. Za hlavního představitele je považován Sigmund Freud, který přišel s myšlenkou, že emoce jsou tělesně propojeny spolu s motivací. Kvůli emocím se chováme podle primárních pudů (bolest, žízeň, hlad) a psychosociálních motivů. Emoce dokážou adaptovat naše chování na aktuální situaci s ohledem na naše osobní potřeby.

Freud se domnívá, že člověk s bohatým emocionálním životem potlačuje a vědomě překrucuje primární pudy. Protože emoce považuje za vždy vědomou záležitost, zatímco za nevědomý považuje instinkt. Ale připouští, že je možné zpracovat emocionální informace vědomě i nevědomě.

Další teorie přišla s **fyziologickým přístupem k emocím**. Představitelem této teorie je William James, který se zajímal zejména o fyziologii a psychologii. Je zakladatelem první laboratoře pro psychologické demonstrace v USA. William James se zabýval zejména jednou hlavní otázkou: Byl dřív prožitek emoce nebo fyziologické vzrušení? Kritici tohoto přístupu oponovali tím, že je to právě vnímání, co je spouštěčem našich emocí, které nás motivují k určitému projevu jednání. Ovšem William James byl utvrzený v pravém opaku teorií kritiků. Domníval se, že každý člověk ví o tom, co cítí, právě díky monitorování signálů v těle. Na základě vzrušujícího podnětu vznikají tělesné změny. A vnímání právě těchto změn považuje William James za emoce.

Nezávisle na Williamovi Jamesovi navrhl velmi obdobnou teorii emocí Carl Lange. Ten za klíčovou informaci považoval změny krevního tlaku. Od této doby jsou emoce vnímány jako tělesné změny a tento názor je označován jako Jamesova-Langeova teorie emocí.

Dále existují evoluční přístupy k emocím, které jsou zaměřeny na **výraz a projevy vnějšího chování**. Východisko této teorie přinesl Charles Darwin. Zaznamenal emoce a jejich projev na základě činnosti nervového systému. Díky mnoha nashromážděným důkazům se biologové od té doby shodli na tom, že emoce jsou biologicky založené.

Jedním z těchto důkazů bylo například pozorování emocionálních projevů u slepých a hluchých dětí. Jejich projevy emocí odpovídaly emocionálním projevům dětí bez omezení, které byly ze stejné věkové kategorie. Z toho se došlo k závěru, že lidské emoce se projevují na základě vnitřních tendencí (založené biologicky), které mohou být pozměňovány na základě sociálního prostředí.

Přístupů k emocím a jejich teorií je mnoho. Dále existuje například také behaviorální přístup, který je založen na teorii, že projevy emocí se přizpůsobují aktuální realitě. Dle tohoto úhlu pohledu je pro porozumění emocí nejlepším způsobem pozorovat emocionální jevy. John Watson se domníval, že se děti na svět rodí se třemi základními emocemi - „strach, zuřivost a potěšení“. Podle Watsona jsou tyto tři emoce veškeré, které jsou vrozené, ostatní emoce považuje za výsledek učení. Watson si také myslel, že emoce se může každý z nás jak naučit, tak i odnaučit. (Stuchlíková, 2007)

3 Dítě předškolního věku

Předškolní období se týká věku od tří do šesti let a je často nazýváno jako období „rozkvětu“. Okolo třetího roku má dítě potřebu se socializovat a osamostatňovat. V předškolním věku se rozvíjí smyslové i citové vnímání. Vstup do mateřské školy představuje pro dítě velký zásah do života, setkává se s novými autoritami, novými pravidly apod.

3.1 Předškolní období

Předškolní období je obdobím, kdy dítě chce vypadat jako druzí, touží po tom dělat to, co druzí dělají a zároveň chápe, co je správné dělat a co by se naopak dělat nemělo, je to období „konformity“. Dítě v tomto věku tzv. „otiskuje své prostředí“, tudíž má rodina velice silný vliv (kulturní úroveň, zvyky, výchovné zásady). (Matějček, 2013)

Předškolní dítě prožívá optimistické období svého života. Těžké životní situace zvládá většina v tomto věku překvapivě dobře. Vzory jsou pro dítě dospělí, symbolické postavy (pohádkové postavy) a také ostatní děti (kterými je obkloповáno). Dospělí vychovávají dítě nejvíce ve chvíli, kdy si to nejméně uvědomují. Děti se učí zejména nápodobou. Dospělý má za hlavní úkol být vzorem a v předškolním období by měl dítě zejména povzbuzovat, motivovat a nastavovat hranice. (Václav Mertin, 2015)

Výchovou můžeme dítě formovat, ale také deformovat. Pro dítě je již od narození nezbytně nutná pomoc dospělého a v průběhu dětství prostřednictvím výchovy je mu zprostředkováván zároveň úhel pohledu na svět. V průběhu procesu výchovy a vzdělávání považujeme za činitele osobnost jedince (který je vychováván a vzděláván), prostředí sociální i přírodní, prostředky, cíl a také naše jednání (které dítě určitým způsobem také formuje). (Opravilová, 2016)

3.2 Potřeby

Každý jedinec se rodí se základními fyzickými a emocionálními potřebami. K primárním fyzickým potřebám se řadí věci nezbytné k životu, jako je například potrava, voda, spánek a teplo apod. K primárním emocionálním potřebám patří potřeba jistoty a bezpečí, samostatnosti, sebeúcty a sebevědomí, vědomí vlastního úspěchu, emocionálního propojení s ostatními. Mezi primární emocionální potřeby patří také spirituální propojení, což znamená, že jedinec věří ve spojení s něčím větším, co ho přesahuje. (Hasson, 2015)

V mateřské škole je nespočet možností, jak naplnit oblast primárních potřeb. Zejména se to týká zohlednění oblasti individuálních potřeb spánku, příjmu potravy i tekutin a zohlednění oblasti potřeby respektu individuality (individuální potřeby, osobního tempa).

Sekundární potřeby dítěte se týkají uspokojení bezpečí, sounáležitosti. Tyto potřeby jsou nejdůležitějším posláním MŠ, na jejichž základě se staví uznání. Uspokojení bezpečí přináší pocit jistoty i stálosti. Sounáležitost je v mateřské škole uspokojována vztahem mezi pedagogem a dítětem i mezi dětmi navzájem. Je zde velice důležité fyzické i emocionální bezpečí.

V dnešní době jsou v mateřských školách přirozeně zohledňovány potřeby dítěte v posloupnosti, jakou znázorňuje A. Maslow. Abraham Maslow znázornil hierarchii lidských potřeb dle ontogenetického vývoje (proces růstový a vývojový), které znázornil do pyramidy.⁴

⁴ Viz Příloha 2- Maslowova pyramida lidských potřeb (Metodický portál RVP)

3.3 Charakteristika vývoje dětí

Centrální nervový systém je velice důležitý pro rozvoj psychických vlastností. Vyvíjí se tzv. zráním, což je určeno genetickou informací. Zároveň rozvoj centrálního nervového systému mohou ovlivňovat vnější faktory, což například představuje chování matky (projevy emocí, citlivosti, dodávání pocitu jistoty a bezpečí apod.).

Vnější vlivy mohou podpořit určité změny v oblasti mozku, na základě kterých se uskuteční různé psychické projevy. Mozek se vyvíjí jak v prenatálním, tak i v postnatálním období a jeho jednotlivé části se vyvíjí v různých časových úsecích. Nejdříve se vyvíjí oblast, která zpracovává smyslové informace a také oblast motoriky. Potom se rozvíjí prostorová orientace a základní jazykové dovednosti. A jako poslední se vyvíjí oblast, která řídí chování, kam patří například rozhodování, monitorování chování ostatních apod. (Vágnerová, 2012)

3.3.1 Narození až první rok

Dítě prožívá určitá období, která jsou vhodná pro utváření vzorců chování a návyků, nejsou časově ohraničena a trvají poměrně dlouho. Ovšem neznamená to, že jsou zde časové periody, které jsou kritické pro určité vzorce chování. Dítě nemá žádné časové periody. Takže když něco promešká ve výchově, vždycky to může dohnat. Celkový vývoj člověka probíhá neustále bez zastavení. Když vidíme dítě každý den, nejsou změny vývoje tak patrné, jako kdybychom jej viděli například jednou za týden, či za měsíc. Pak se nám může také zdát, že se toho moc neděje navenek, to znamená, že se poznatky a zisky skrytě zpracovávají a projeví se až později.

V různých obdobích života je shoda v určitých odlišnostech vývojových fází. Přitom jak v pedagogice, tak v psychologii je stále prostor pro nové objevy a poznatky.

V průběhu těhotenství⁵ se na hormonálních základech plodu vyvíjí pohlavní odlišnost v duševních funkcích, myšlení, cítění. Již v prenatální fázi náš mozek funguje mužsky nebo žensky.

⁵ Zajímavostí také je, že v průběhu těhotenství již v pátém měsíci je možné zjistit dle uspořádání mozkových kůr, zda bude mít dítě nějakou poruchu učení. Například u dyslektiků jsou v architektice mozkových kůr určité anomálie, které vznikly během vývoje.

Po narození u dvou měsíčního dítěte už můžeme spatřit úsměv. Ve čtvrtém měsíci je dítě schopno se smát. Smích spolu s úsměvem je znamením vztahu a pozitivního naladění, zároveň je to vyjádření jistoty a bezpečí z někoho známého.

V pátém měsíci už dítě dokáže rozlišit známé a neznámé lidi, proto je dobré, když jsou lidé kolem dítěte v tomto období neměnné. Proto odkládání půlročních dětí do jeslí v dřívější době bylo značně nevhodné. Naštěstí u nás toto nebylo až tak velkým zvykem, matky svěřovaly své dítě do jeslí jen výjimečně.

Kolem půl roku dítě dokáže výrazně napodobit mimiku dospělého, což může často působit velice zábavně. Tomuto jevu se říká *biologické zrcadlo*. Později v sedmém měsíci se v dítěti objeví velice silný vztah k mateřské osobě⁶. V osmém měsíci se utváří „specifický strach z cizích lidí“, což souvisí s tím, že dítě v této fázi vyžaduje přítomnost mateřské osoby (většinou matky). Dožaduje se její pozornosti, aktivně ji vítá a protestuje, když si ho nevšímá. V těchto chvílích, kdy je dítě úzce citově vázáno na jednu osobu, si utváří citovou jistotu a oporu, která mu bude základnou pro pozdější osamostatňování se.

Erik Erikson⁷ uvedl, že kolem devátého až dvanáctého měsíce je u dítěte důležité zejména vytvořit základní důvěru v lidi. Tato důvěra je později základem pro důvěru v sebe. Není-li tak tomu, hrozí, že bude dítě dalším životem provázet nedůvěra. Proto je pro dítě velice důležité stálé a citově vřelé prostředí.

Co se týče dětí mazlivých a nemazlivých, většina dětí se ráda mazlí. Ale je přibližně 20% dětí, které moc dobře nesnášejí blízké tělesné kontakty a snaží se jim vyhýbat. Není na tom nic špatného, dítě je pouze nemazlivé. Je to přirozená záležitost, každé dítě to má nastavené jinak. Každé dítě je jedinečná osobnost, kterou by rodiče měli objevovat a respektovat.

Čím jsou děti starší, tím více se projevuje jejich originalita, individualita. Každé dítě má jinou odolnost vůči úzkosti a je velmi důležité, aby ji rodiče dobře poznali. Je to vrozená vlastnost nervového systému, kterou jen tak nemůžeme zrušit, ale můžeme se s ní naučit dobře či špatně hospodařit.

⁶ Označení „mateřská osoba“ je záměrné, protože je za ni považován ten, kdo dodává dítěti citovou jistotu a bezpečí, zároveň mu pomáhá překonávat úzkost. (Může to být matka i otec, babička, starší sestra apod.)

⁷ Erik Erikson je známý německo-americký psycholog.

Když dítě pochopí rozdíl mezi „jako“ a „doopravdy“, tak je to velký intelektový pokrok ve vývoji osobnosti. Na základě toho si v sobě dítě utváří vnímání humoru, také se tímto učí dělat si vtipy z druhých. Na konci druhého roku je dítě schopno rozeznat rozdíl mezi pochvalou⁸ a potrestáním. (Matějček, 2013)

3.3.2 Od prvního roku do tří let

V tomto období se děti setkávají se společenskými nároky. Většinou od roku do roku a půl se učí děti na nočník. Kolem patnáctého měsíce už je nervový systém dítěte zralý a kapacita močového měchýře dostatečně velká, takže si dítě již uvědomuje, že se mu „chce“ a je schopno to dát okolí také najevo. Do učení hygienických návyků v tomto období by mělo patřit také smrkání.

V prvním roku života se dítě učí říkat jednotlivá slova, v druhém roku se učí první věty a ve třech letech už ovládá rozvinutou řeč. V třetím roku má dítě velký zájem o seznamování se s básničkami, říkankami a písničkami. Tento zájem je velmi důležitý, je to nadchnutí pro učení se novým věcem. Zároveň v tomto roce nejčastěji vstupují do světa dítěte knížky, které jej budou obklopovat po celý život.

V jednom roce si dítě hraje samo nebo za přítomnosti dospělého, v druhém roce je nakloněné dětské společnosti, ovšem nepřipustí ještě hru „spolu“, v tomto období si děti hrají vedle sebe. Ve třech letech si děti rádi hrají spolu a rozvíjí svoji komunikaci, kooperaci a také empatii.

Pro kooperaci musí dítě nejprve poznat, že druhé děti jsou osobnosti, které mají také své potřeby a touhy, ale i svá práva. Pro společnou hru je důležité, aby si dítě zvyklo na to, že musí občas počkat, až na něho přijde řada a hlavně, že všechno je o dohodě.

Do dvou let dítě získá představu o rodině a domovu. Rozšíří si citové a společenské vazby. Výrazně pokročí zejména intelektový vývoj dítěte. Když jsou dítěti dva roky, říká si většinou svým jménem (tak, jak mu říkají doma). Tvoří už první věty a s oblibou opakuje věty i po dospělých. (Matějček, 2013)

⁸ Pochvala by měla být rozdávána člověkem, ke kterému má dítě citový vztah, nebo ke kterému má neutrální postoj (stejně tak i při potrestání). Protože například při trestu je dítěti dáno na vědomí, že se oslabil citový vztah a dítě prožívá pocit viny. Proto se nemůže pocit viny dostavit dřív, než dítě bude mít určitý citový vztah i k pedagogovi.

Kolem dvou let také přichází (ne zrovna moc příjemné) období vzdoru. To se projevuje podle vývojové psychologie v životě celkem dvakrát, v batolecím věku a později v pubertě. Období vzdoru se projevuje výrazným vztekáním se, odporem. (Mlčoch, 2004)

Většinou ke konci třetího roku dojde k výraznému zlepšení. V předškolním věku se období vzdoru ještě více utlumí a do školního věku si takové projevy nesou jen zřídka kdy. V období vzdoru se jedná zejména o zralost dětské identity, která se dokázala z jedné části zformovat dle rodinných norem a teprve ji čeká cesta k přizpůsobení se společenským nárokům. To, že se dítě vzteká, neznamená nic špatného do budoucna. Je to zkrátka důsledek vývoje dětské osobnosti. Proto je nevhodné dítě za jeho projev vzdorového období (křičení, vztekání se, záchvat, apod.) trestat. Je to projev ještě nevypělého organismu, nejedná se o nekázeň, či o selhání výchovy. Jak uvádí Zdeněk Matějček, nejlepší v těchto situacích je co nejrychleji změnit situaci, nejlépe i prostředí. Například dítě odebrat z kolektivu do tichého, prázdného místa a tam ho nechat „se vyvztekat“ o samotě. O samotě, protože jeho vztekání bude bez naší reakce, díky čemu se dítě bude zlostně hněvat do prázdna. Po tomto výstupu je velmi důležité, aby dítě nemělo pocit viny kvůli tomu, že na něho přišel vztek („špatné chování“), ale aby si uvědomilo, že takový výkyv byl naprosto zbytečný a nevhodný k jeho věku, a je nyní důležité se toho zbavit.

Konec třetího roku je pro dítě velkým zlomem, co se týče psychologicky vývojového hlediska. Dítě je vývojově vybaveno opustit hřejivé prostředí svého domova, a je připraveno „vydat se do světa“. V této fázi přichází rozvoj zejména jeho kulturní a společenské osobnosti.

Ve třech letech dítě vyspělo v oblasti hrubé motoriky natolik, že už dokáže ovládat stroje jako je například koloběžka, či trojkolka. Jemná motorika se rozvinula natolik, že už dokáže uchopit tužku a vyjádřit něco výtvarně. Své výtvary už dokáže pojmenovat a něco málo k nim sdělit. (Matějček, 2013)

3.3.3 Předškolní věk (od 3 do 6 let)

Toto období je považováno zejména za období rozkvětu a hry. Dítě v tomto věku je fascinováno novými věcmi kolem sebe, velice rádo objevuje něco nového. Předškolní věk provází velice často otázka „Proč?“. Velmi časté je již dorozumívání se řečí, pomocí které také usměrňuje své chování. Dalším způsobem komunikace může být malba (i jiné výtvarné práce), prostřednictvím které jsou děti schopny vyjádřit originálním způsobem své emoce. Předškolní věk také doprovází osamostatňování a touha po socializaci (s vrstevníky).

Ke změnám dochází také po fyzické stránce. V období mezi třetím a šestým rokem dochází ke zrychlenému růstu zejména kostí a zároveň i nárůstu svalové hmoty. V tomto věku je velmi důležitý pravidelný pohyb a protahování, protože je zde riziko špatného návyku držení těla, což může mít špatné dopady na páteř. Také by dítě nemělo nosit těžké věci, hrozí kýla. Dětem se také utváří obranyschopnost. Celková přestavba těla je pro dítě fyzicky i psychicky náročná, proto by mělo být podpořeno zdravou stravou a návykem na správnou životosprávu. Předškolní období představuje pro dítě velmi širokou škálu změn ve vývoji, ať už se změny týkají vývoje sociálního, fyzického či psychického. Ovšem základní vývojové změny probíhají v oblasti motoriky, vnímání, myšlení, řeči a socializaci.

Vývoj motoriky staví na základech, které byly položeny v období batolete. Co se týče hrubé motoriky, dítě dokáže stát na jedné noze (později také skákat na jedné noze), má celkově lepší koordinaci těla. Dokáže se už procházet rovně. V oblasti jemné motoriky dokáže předškolní dítě uchopit tužku a vyjádřit se výtvarně, navlékat korálky/knoflíky na nit, zavázat si tkaničky apod. Je celkově zručnější.

Díky tomu, že je dítě v tomto období velmi zvědavé, patří mezi důležité procesy vývoje i vnímavost. Velmi rádo zkoumá věci kolem sebe, je pozorné, všimne si detailů, které by často i dospělý člověk přehlédl. Řeč se učí tím způsobem, že napodobuje zvuky kolem sebe. Zdokonaluje se taktéž sluchová senzitivita.

V tomto věku dítě nedokáže vnímat reálně vzdálenost. Co se týče času, žije přítomností a opakovanými činnostmi.

Období od tří do šesti let je provázáno rozvojem myšlení a řeči. Myšlení je názorné a ovlivněno tím, co se odehrává v aktuálním dění, co dítě právě prožívá. Velmi atraktivní problematikou jsou vztahy a souvislosti mezi nimi.

Předškolní období je považováno za období fantazie. Ovšem dětská fantazie není tak široká jako fantazie dospělých lidí. I přesto děti dokážou svou fantazií oživit neživé věci, přidat jim lidské vlastnosti, dokážou snít a vymýšlet si. (Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku, 2016)

3.4 Emoce a socializace

Pojmy emoce a socializace spolu úzce souvisí. Děti v předškolním věku se snaží vnímat emoce druhých, vcítit se do jejich pocitů a zároveň rozpoznat vlastní emoce a naučit se s nimi pracovat. A to vše se odehrává v rámci socializace.

Socializace je proces, který představuje začleňování jedince do sociální skupiny, s čímž se pojí například přijímání daných norem a hodnot.

Proces socializace předškolního dítěte probíhá ve třech klíčových rovinách.

Dochází k vývoji sociální reaktivity. Tento vývoj se utváří již od narození, ovšem předškolní období dítěti přináší rozmanitost vztahů (s vrstevníky, sourozenci, rodiči, širší rodinou, cizími dospělými). V této rovině dítě procvičuje zejména sociální činnosti.

Součástí vývoje socializace jsou sociální kontroly. Sociální kontroly představují přijetí norem společenského chování. Je to postupný proces začínající okolo třetího roku, samozřejmě musíme zohledňovat individuální rozdíly každé osobnosti (zejména v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňovanou výchovu).

Třetí rovinou je osvojování sociálních rolí. Sociální role dítě může pozorovat uvnitř i vně rodiny. V předškolním věku roste význam vrstevníků. Kontakt s ostatními dětmi je velice důležitý pro formování „vlastního já“, pro schopnost nahlížet na situace různými úhly pohledu (a vidět situaci také z hlediska druhého).

Nejvýznamnější vztahový rámec představuje rodina, která dítěti dodává jistotu, bezpečí, uspokojení jeho potřeb, naprosté přijetí (a to i s ohledem na handicap, nemoc, apod.). (Opravilová, 2016)

4 Emoce v mateřské škole

4.1 Rozvoj emocí v MŠ

Pro pedagogy v mateřské škole je velmi pozitivní skutečnost, že emoční schopnosti je možné do určité míry děti naučit. Mělo by to být samozřejmou součástí vzdělávání předškolních dětí. Mezi schopnosti emoční inteligence patří orientace ve vlastních emocích, schopnost zacházet s emocemi vlastními, porozumění projevům emocí druhých lidí, najít řešení v konfliktních situacích a dovednost komunikovat s druhými s čímž se pojí také schopnost vytvářet přátelství.

Velmi dobře se dá učit empatii prostřednictvím dramatizace, také například vysvětlováním proč a jak se kdo v pohádce cítí, a dále podporou pochopení emocí druhých. Porozumění tomu proč se druhý člověk cítí tak či onak, lze podpořit názornými příklady z reálného života. Například při obědu může učitelka záměrně poukázat na to, že paní kuchařka bude mít radost, protože se všechen oběd snědl. Že ona sama prožívá tu radost také v situaci, kdy uvaří pro rodinu a všechno se zkonsumuje.

Učitelka také může poukazovat na to, jaké emoce v určitých chvílích člověk může prožívat, co je jejich příčinou a jak můžeme emoce ovlivnit. Také by neměla chybět v této problematice podpora rozvoje schopnosti sdělovat své emoce druhým. Umět mluvit i v nepříjemných situacích o tom, jaké pocity daná emoce vyvolává a samozřejmě danou emoci i pojmenovat. Emoce se dají uchopit různými úhly pohledu. Dají se ztvárnit výtvarně, znázornit prostřednictvím dramatické výchovy, dále se mohou zpracovat i literárně či hudebně. V těchto situacích je zásadní zejména způsob, kterým učitelka situaci uchopí a zároveň je klíčové i to, jaké příležitosti vytvoří dětem pro vyjádření vlastních emocí.

Řešení konfliktů představuje v prostředí mateřské školy úžasnou příležitost pro směřování dětí k samostatnosti při jejich řešení v reálných situacích. Je vhodné vytvářet i vzorová schémata konfliktů, při nichž děti získávají jistou zkušenost do budoucna, díky které mají povědomí o tom, jaké chování je v daných situacích společností přijímané.

Důležité téma pro rozvoj emocí je také přátelství. Učitelka by měla využít každou příležitost, která by mohla podpořit vznikající přátelství mezi dětmi. Vztahy je možno podporovat i vytvářením příležitostí spolupráce, ideálně nejdříve ve dvojicích a až později ve větších skupinkách. Děti mají tendenci reagovat na sociální situace většinou prosociálně.

4.2 Emočně zralý učitel

V odborných publikacích se můžeme dočíst o problematice kvalit učitele, ovšem je nereálné vymezit všechny vlastnosti, které by správně učitel měl, nebo neměl mít. S jakýmkoliv temperamentem se můžeme naučit pracovat a lze ho výhodně využít. Je důležité být hlavně ochoten rozšiřovat znalost o "vlastním já", zdokonalovat svoji emoční inteligenci, zajímat se i ve svém volném čase o literaturu zaměřující se na osobnostní rozvoj a celkově pracovat na zlepšení svých osobnostních kvalit.

Při kvalitě učitele hrají roli zejména dvě hlavní složky: kvalifikační i osobnostní předpoklady. Pouhý předmět sdělování není dostatečný, důležitý je také způsob, kterým je dítě vzděláváno a vychováváno.

Učitel by měl být schopen připravit vhodné prostředí a naplánovat dětem širokou škálu aktivit, aby měly prostor také pro výběr určité činnosti dle svého zájmu. Dále by učitel měl být pomocníkem a zároveň pozorovatelem. S čímž se pojí v mnoha situacích nutnost sebekázně a uvědomění si důležitosti svobodné volby i vlastní zkušenosti. Samozřejmě velkou míru zodpovědnosti na sebe berou i děti, které si mnohdy řeší své emocionální a sociální problémy samy bez pomoci učitele, pomocí čehož získávají dovednosti, které využijí díky této zkušenosti i v budoucích obdobných situacích. Učitel děti pozoruje a je kdykoli ochoten jim pomoci v řešení problémů jakéhokoli charakteru, ovšem vedoucí roli by měly mít děti. Díky vedoucí roli mají jedinečný pocit výjimečnosti, prostřednictvím kterého podporují svoji sebedůvěru.

Učitel má být hlavně empatický a tolerantní. Měl by být schopen vcítit se do druhého a vidět svět jeho očima. Při každé situaci by měl mít učitel na paměti to, že centrem procesu vyučování a výchovy je dítě, nikoli učitel. Dětem se mění emoce jako na vlnách, každou chvíli se jim střídají. Důvodem je to, že děti žijí přítomností.

Práce s emocemi patří bezpochybně mezi nejdůležitější dovednosti učitele. Děti jsou schopny přenést své momentální emoce na druhé, proto by měl pedagog umět zpracovávat své emoce, být vždy pozitivně naladěný a vhodně reagovat na negativa. Za umění se dá považovat vytvoření pozitivního a klidného prostředí připraveného k výchově a vzdělávání.

Profese učitele není jednoduchá a je sledováno jeho chování i mimo školní prostředí. Otevřenost, upřímnost a pravdivost patří k dovednostem, kterým by se měl učitel naučit. Dále by učiteli neměla chybět trpělivost a vnímavost, důležitá je také důslednost.

Vnímavost a empatie je klíčová v situacích, při nichž je učitel pouhým pozorovatelem a čte informace z neverbální komunikace, při které si všímá neverbálních emocí. (Spilková, 2004)

Model osobnosti učitele zahrnuje mnoho oblastí a charakteristik. Nelze vyloženě definovat „dobrého“ učitele, je to velmi obtížné vymezit a velmi často se s touto „definicí“ pojí tzv. hodnotící soudy. (Mareš, 2013) Jak již zmiňuje známá pražská advokátka JUDr. Helena Chaloupková, Ph.D. „Hodnotící soudy nepodléhají důkazům pravdy.“

Emoční stabilita je každopádně jedním z nejdůležitějších charakteristik osobnosti učitele. Emočně stabilní učitel se projevuje klidně, působí jako vzor pro děti a do určité míry může ovlivňovat jejich osobnostní vývoj. Dokáže své emoce rozpoznat a ovládat. Má větší frustrační toleranci, díky čemuž dokáže přiměřeně reagovat na různé situace.

Je významně podstatné emočně příznivé prostředí. Právě to dítěti sděluje mnoho. Například, že mu budou v daném prostředí rozumět; pochopí jeho pocity; nehrozí mu zde nebezpečí; nikdo není lepší nebo horší; každé dítě má své místo apod.

Pokud by se stalo, že by se cítil pedagog emočně nepohodlně, měl by umět sdělit, co právě cítí, proč to cítí a co očekává. Toto všechno představuje dovednost rozpoznat a vyjádřit své emoce vhodnou formou, což zároveň ztělesňuje skvělý způsob, jakým to naučit i děti. (Kapuciánová, 2014)

5 Dramatická výchova

Dle Evy Machkové „Dramatická výchova je zkušenostní učení, učení jednáním, osobnostním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Tento obor je založen na spojení divadla a pedagogiky. Z divadelní praxe přejala hlavní prostředky (hra v roli, fiktivnost, dramatičnost, technika řeči i pohybu). Z pedagogiky čerpá výchovné a vzdělávací cíle i řadu metod. Čerpá i z psychologie osobnosti a psychologie sociální.“ (Machková, 2017)

Formování dramatické výchovy sahá až do první poloviny dvacátého století v USA. Její vznik byl podnícen reformní pedagogikou, kvůli tehdejší malé aktivitě dítěte ve vzdělávacích procesech, minimálním využitím osobních zkušeností a téměř žádným zapojením emocí. S tím dříve souvisel i nedostatečný sociální rozvoj.

Za světovou zakladatelku dramatické výchovy jako vzdělávacího oboru je vnímána Američanka Winifred Mary Ward. Za její české propagátory jsou považováni Miroslav Disman a Eva Machková. Eva Machková se významně podílela na vysokoškolské výuce oboru na pražském DAMU a vychovala novou generaci odborníků. Mimo jiné i sepsala mnoho knih se zaměřením na problematiku dramatické výchovy.

Obor dramatické výchovy je v dnešní době rozšířen do všech škol (od mateřských po vysoké). Dramatická výchova je řazena do oblasti činnostního učení (dítě díky aktivnímu poznávání získává zkušenost, kterou bude využívat po celý život). Skrze prožitek je dítě ovlivňováno v postojích a chování v různých životních situacích, které jsou podobné těm, které si dítě již prožilo prostřednictvím dramatické výchovy.

Zvláště v předškolním věku by činnosti, které dítě prožívá, neměly být hodnoceny a měly by splňovat charakter hry. (Eva Svobodová, 2011)

5.1 Typy dramatické výchovy

Za typy dramatické výchovy považujeme určité druhy dramatických her i přístupy k uspořádání a vedení lekcí. Klasifikace je vytvořena na základě studia literatury společně s praktickou zkušeností s dramatem.

A. Větší hrové celky - tento typ zahrnuje celky složené z řady kroků

1. Drama založené na příběhu, které zná předem pouze učitel

- Drama je založeno na příběhu v určitém časovém úseku („odněkud někam“).
- Cíl je v průzkumu života.

B. Drama založené na literárním textu

- Když děj zná pouze učitel - identické s variantou 1. (v tomto případě se děti učí literární text prostřednictvím hry)
- Když děj znají žáci i učitel - v tomto případě se přeměňuje děj z podoby literárního textu do podoby hry v rolích
- Jsou dvě možnosti, jak pracovat s příběhem při rozehrávání. Při první možnosti *se držíme předlohy*, zatímco při druhé možnosti *odstupujeme od předlohy*, ale zároveň zůstáváme v tomtéž příběhu.

C. Drama založené na tématu nebo problému

- Kdy učitel ani žáci předem nic nevědí. (Učitel se ptá žáků, o čem by chtěli hrát a společně pak generují děj, situace apod.). Děj tedy vychází z životních situací žáků a z jejich motivace.
- Kdy učitel sdělí problém bez postupu a žáci předem nic nevědí. (Učiteli je předem jasné, jakou činností začne hru. Poté vstupem do hry je hledání určitého problému i samotná formulace problému.)
- Kdy učitel zná téma a stanoví postup, ale žáci nic nevědí. Zde není určen příběh ani problém, ale je vymezeno „pole zkušeností“ které zkoumáme prostřednictvím dramatu.

D. **Menší hrové celky** - V tomto typu her jde o jednu hranou situaci či sekvenci situací (řadu takovýchto sekvencí může pojit pedagogická logika, která má za úkol například procvičování neverbální komunikace).

1. **Hry modelující prosté zobrazení jevu**

- Tyto hry jsou tzv. napodobivé, protože využívají principu zdivadelnění a opírají se o hru v roli.

2. **Hry modelující situaci, v níž se uskutečňují určité nekonfliktní vztahy**

- Během těchto her se vztahy napodobují a rozvíjejí.
- Tento typ her se u nás označuje také jako improvizace bez dramatického děje nebo situační hra bez konfliktu.

3. **Hry modelující situaci se vztahy konfliktní povahy**

- Tyto typy her jsou založeny na jedné metodě/na jednom postupu (pantomima,...). Ovšem pokud jde o sérii postupů v jedné lekci, pak nejsou spojeny příběhem, ale cílem učitele. (Valenta, 1998)

5.2 Dramatická výchova v mateřské škole

V dramatické výchově jde zejména o rozvíjení a obohacování různých faktorů, které již existují. (Way, 1966)

Dramatická výchova se řadí pod výchovu estetickou a zahrnuje postupy divadelního umění, jedná se zejména o učení vlastní zkušeností. Dramatická výchova je založena na poznávání a chápání mezilidských vztahů a určitých situací a zároveň uvědomění si vnitřních prožitků v dané situaci. Dramatická výchova je pedagogická, ovšem prostředky jsou dramatické.

5.3 Cíle dramatické výchovy

Když se zaměříme v předškolním věku na dramatickou výchovu, jde nám zejména o poznání prostředí divadelního umění a porozumění dramatickosti a divadlu. Dramatická výchova by dítě měla seznámit s hrou v roli, která napomáhá k poté přirozenému jednání v improvizaci s dramatickým konfliktem.

Dramatická výchova by měla u dítěte rozvíjet komunikaci verbální i neverbální, zvládnutí dramatického prostoru, rytmické cítění a smysl pro gradaci, a také poznatky o divadelním světě (techniky, složky jako je dramaturgie, scénografie apod.).

(Metodický portál RVP, 2010)

Cíle dramatické výchovy vnímáme ve třech rovinách:

– **Rovina dramatická**

- Rozvíjí dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli + výrazové prostředky) a zároveň prohlubuje uvědomění si vnímání umění a následně rozvíjí zájem o něj.

- **V souvislosti v RVP PV si dítě:**

- osvojuje hru v roli a dramatické jednání
- jedná přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem
- rozvíjí rytmické cítění a smysl pro gradaci
- rozvíjí komunikaci verbální i neverbální
- rozvíjí schopnost výrazu pohybem
- učí se zvládnout dramatický prostor
- poznává divadelní techniku a divadelní složky

– **Rovina sociální**

- Rozvíjí kooperaci a vztahy ve skupině. Zprostředkovává poznání života, světa a lidí.

- **V souvislosti s RVP PV dítě:**

- Rozvíjí sociální porozumění a vědomí, spolupráci, toleranci, empatii, sebehodnocení i spravedlivé hodnocení druhých.

– **Rovina osobnostní**

- Rozvíjí psychické funkce, schopnosti, motivaci k dramatickému umění, postoje a hodnotový žebříček.

- **V souvislosti s RVP PV dítě:**

- Osvojuje si pozitivní postoje a schopnost vyhrát se z nezralých postojů
- Učí se vyjadřovat vlastní myšlenky, řešit problémy, kontrolovaně uvolnit vlastní emoce
- Rozvíjí fantazii, vnímavost, vyjadřovací schopnosti

Ve spojení dramatické výchovy s mateřskou školou se jedná o hraní rolí v jednoduché hře. Rozlišujeme role stanovené (nezávislé na jedinci), přijaté (jedinec se s nimi ztotožňuje) a vykonávané (dané jednání).

U předškolních dětí je nesmírně důležité, aby u hry nechyběla motivace, začátek a konec (důležité je důsledné ukončení hry, při němž dítě vystoupí z role).

(Metodický portál RVP, 2010)

5.4 Metody a techniky dramatické výchovy jako cesta k cíli

Dle Machkové je metoda cesta, která nás vede k cíli. Přičemž činnost pedagoga a dětí nás posouvá postupně k cíli. Během cesty k cíli se ujasní, urovnají a zpracují určité informace týkající se dané problematiky, což je nezbytné pro nasměrování k našemu záměru a jeho zdolání. Metoda ztělesňuje velmi dlouhou cestu, kterou je možné modifikovat dle potřeb.

Zatímco techniky představují o něco užší cestu, která má konkrétnější zaměření. Metody i techniky se vybírají dle obsahu sdělení a zejména dle stanovených cílů. (Eva Svobodová, 2011)

Stejně jako při volbě cílů i při vybírání metod pedagog zohledňuje potřeby žáků, jejich zkušenosti, vývojový stupeň myšlení (ve kterém se právě nacházejí) a jejich zájmy.

Pedagog uvažuje komplexně. Nahlíží na danou problematiku ze všech úhlů pohledu, co se týče schopnosti metody naplnit stanovené cíle. Také by měl zvážit, zda je vhodná pro danou pedagogickou situaci i instituci, ve které by byla konána. Hra je samozřejmě ovlivněna zejména pedagogem, jeho zkušenostmi, předpoklady, vlastnostmi, profesionální vybaveností i kvalifikací. Danou hru ovlivňuje i to, nakolik ji pedagog osobnostně modifikoval, zda do ní vložil vlastní přínosy a do jaké míry je schopen práci propojit s ostatními oblastmi ze života i vzdělání.

Za klíčové pojmy metod dramatické výchovy jsou považovány hra v roli a fikce. Hra v roli znamená to, že se člověk vydává za někoho či něco jiného - tzv. „vstupuje do bot druhého“ a to fiktivně. Tento proces umožňuje objektivní úhel pohledu, který je odpoutaný od vlastního pohledu na svět (který je ovlivněn životní zkušeností). (Machková, 2017)

6 Dramatická výchova zacílená na rozvoj emocí

Tato kapitola je na rozmezí teoretické a praktické části této bakalářské práce. Kapitola se zaměřuje na uchopení dramatické výchovy tak, aby probíhalo rozvíjení emocí i emočních projevů. Za nejvhodnější dramatické metody pro použití v prostředí mateřské školy považuji improvizaci a hru v roli. Hru v roli s improvizací jsem na mnoha praxích v mateřských školách zpozorovala nejčastěji v dětské volné hře, domnívám se, že z dramatických metod jsou dětem právě tyto dvě nejbližší a jejich míra náročnosti je vhodná předškolnímu věku (samozřejmě bereme v úvahu, že samotná hra je dětskou nejpřirozenější činností). S tím se pojí i hra v roli a improvizace. Právě tyto dvě dramatické metody budou velmi často provázet práci s knihou v následující praktické části.

Při těchto odpozorovaných metodách jsem velice často spatřovala spontánní projev emocí a jejich vývoj v rámci jedné hry prostřednictvím improvizace a také s hrou v roli (při volné hře v mateřských školách). Zároveň zde často probíhalo vcítění se do druhého jedince, na což navazovala reakce v podobě vyplavení určité emoce. Přitom všem dodržovaly děti určitá nepsaná pravidla, jako je například to, že každý může směřovat děj hry libovolným směrem, dávání si prostoru pro vyjádření emocí v jakékoli podobě (a tím probíhá i rozvoj emocí - gradování, uvědomění si samotné emoce a uvědomění si také intenzity prožitku emoce). Odpozorovaná nepsaná pravidla při hře děti dodržovaly pravděpodobně pod vlivem daných třídních pravidel, která si stanovují většinou děti společně s paní učitelkou. Velice zajímavé je, že děti čas od času vystupují z role (používají-li metodu hru v roli) a například upomínají na věci, které se jim nelíbí, nebo intenzita aktuální emoce je v tak velké míře, že přeroste až do vystoupení z role a dítě sdělí pod vlivem emoce samo za sebe například nápad pro pokračování hry, či nějakou její obměnu. Co se týče improvizace, ta v mnoha chvílích nemá mezí. Je fascinující, kam až sahá dětská fantazie a jak moc se může rozvíjet spolu i s emocemi prostřednictvím například improvizace v rámci i krátké dramatické etudy.

V prostředí mateřské školy jsou velice vhodné průpravné hry a cvičení. Průpravné hry a cvičení nám pomáhají prostřednictvím určitých postupů směřovat činnosti danou cestou k vytyčenému cíli, což je v tomto případě zejména rozvoj emocí.

Průpravné hry a cvičení mohou být různého zaměření. Pro problematiku rozvoje emocí se zdá vyhovující zaměření her na rozvoj prosociálního chování, skupinovou empatii a budování partnerských vztahů. (Machková, Úvod do studia dramatické výchovy, 1998)

S předškolními dětmi je velice efektivní realizovat známé hry a cvičení a obměňovat motivaci, či výchovně-vzdělávací cíl. Přitom všem se prohlubuje dětský prožitek ze hry a spolu s tím roste i určitá zkušenost z dané situace, kterou děti v budoucnu uplatní při osvojování si dalších základních prvků dramatických aktivit.

Cvičení je nespočet, různého zaměření a různého dělení. Obecně se ovšem dělí do 3 základních kategorií. První kategorií jsou cvičení rozechřívací a pomocná. Ty jsou vhodná pro začátek činností, nebo v případě, když je třeba rychlé změny. S tím se pojí i změna emocí, občas i spolu se změnou intenzity emocí. Druhou kategorií jsou cvičení uklidňující, která je vhodné zařadit na začátek i na konec lekce, protože právě tato cvičení nám pomáhají odstranit „rušiče“ z předchozích činností a zklidnění psychických i fyziologických dějů, jejichž součástí je také emoční vnímání i prožívání. A v poslední řadě tu máme kategorii třetí, která je označena jako pomocná cvičení pro reorganizaci. Díky těmto cvičením se děti snadno rozdělí do skupinek, je-li to třeba. Přitom mohou vznikat nové emoce v závislosti na nových partnerech a novém prostředí, emoce se mohou také prohlubovat v návaznosti na změnu prostředí.

Dále existují cvičení pohybová, řečová a mnoho dalších.

Prostřednictvím průpravných her a cvičení můžeme u dětí rozvíjet vnímavost, citlivost a schopnost vcítit se do pocitů druhých. Zároveň si přitom jedinec uvědomuje své pocity a má příležitost sdílet prožitou radost s druhými okolo sebe. (A přitom je může „nakazit“ pozitivní emocí.) Pro tyto benefity je důležité držet se určitých pravidel. Dítě by mělo při každé dramatické metodě, hře či cvičení být herním partnerem. Proto, aby si nepřipadalo méněcenně, získalo ve vás důvěru a mohlo díky tomu sdílet bez obav své pocity, emoce a myšlenky. Díky vazbě na učitelku se bude dítě přirozeně zajímat i o její emoce. (Polzerová, 1995)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkumné cíle a předpoklady

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na práci s emocemi prostřednictvím dramatické výchovy. Zejména pomocí verbálních technik si budeme klást s dětmi otázky, budeme si také vyprávět naše prožité příběhy spojené s danými emocemi. Přičemž hlavním zdrojem emocí pro nás bude příběh knihy „Můj medvěd Flóra“ od Daisy Mrázkové. Celkem je v praktické části vytvořeno 5 lekcí, které jsou určeny pro nejstarší předškolní děti (5-6 let). Prostřednictvím příběhu medvěda Flóry si děti vyzkouší různé techniky dramatické výchovy. Jako jsou například pantomima, hra v roli, improvizace, štronzo i kresba. Děti také zažijí boční vedení, během kterého budou děti verbálně pobízeny a budou jim zároveň dodávány podněty, na které budou reagovat. Součástí závěrečné části každé lekce bude reflexe, díky které budou mít děti prostor pro vyjádření svých emocí, svého názoru. Budou se moci vyjádřit i k tomu, co se jim líbilo, při čem jim bylo příjemně, nebo naopak co jim bylo nepříjemné, co se jim nelíbilo.

V průběhu práce s příběhem se bude využívat pětistupňová škála emocí, která je uzpůsobena stupnici emocím dle logické posloupnosti od pozitivních (příjemných) emocí po negativní (nepříjemné) emoce. Škála zahrnuje emoce radost, překvapení, hněv, strach a smutek. Každé dítě bude mít kartičku obrázku 2 hlavních hrdinů (medvěd Flóra a Petr) a bude je v daných situacích v příběhu přikládat na emoční stupnici.

Hlavním cílem praktické části je poskytnout dětem v prostředí mateřské školy mnoho podnětů pro rozvoj emocí prostřednictvím různých technik a metod dramatické výchovy. Dalším cílem je zjistit, na kolik jsou děti v předškolním věku schopni vnímat emoce druhých, v jaké míře jsou schopni vlastní emoce pojmenovat a vysvětlit. Zároveň bude příběh často propojován s realitou prostřednictvím vcítění se do hlavních postav a převedením jejich situací do světa dětí a jejich rodičů (jaké emoce by pocítovali rodiče v určitých situacích i samotné děti apod.).

Pro praktickou část byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Do jaké míry jsou děti schopny danou emoci vysvětlit?
- Je rozdíl mezi vyjadřováním emocí u chlapců a dívek v mateřské škole?
- Jsou děti předškolního věku schopny vcítit se do emocí druhých (i v rámci dramatické činnosti při hře v roli)?

Praktická část bude realizována s dětmi předškolního věku, které mají minimální zkušenosti s dramatickou výchovou.

8 Realizace praktické části

Praktická část této bakalářské práce je realizována v jedné vybrané mateřské škole v Liberci a je rozdělena do pěti lekcí po 40 minutách.

8.1 První lekce - plán

Úvodní část:

– **Komunitní kruh:**

Seznámíme se s dětmi, každý se představí jménem a řekne alespoň jednu větu, z čeho měl dnes radost. (Mluví ten, kdo má míček.)

Doprostřed kruhu dám smajlíky, které představují základní emoce. Smajlíky si pojmenujeme podle emocí a vysvětlíme. Každý si očima vybere jednoho smajlíka podle toho, jak se právě cítí. Opět posíláme míček po kruhu a každý sdělí, jakého smajlíka si vybral, vysvětlí proč a emoci pojmenuje.

Všichni si stoupneme a ukážeme si, kolik dnes máme energie na stupnici od země (=nejméně energie) až po strop (=nejvíce energie).

Přípravná část:

- Místnost si rozdělíme pomocí lana na 3 zóny podle emocí (radost, hněv, smutek). V každé zóně je smajlík pro lepší orientaci. Společně si projdeme zónami:

- Zóna „RADOST“: Z čeho jsme veselí? Co děláme, když jsme veselí? (ukážeme si emoci - někdo začne skákat, apod.) Je emoce vidět na těle? (Když děti usoudí, že ano, předvedou.)

V zóně „radost“ si lehneme na zem. Zavřeme si oči a představíme si, kdy jsme měli radost. Jak jsme se cítili? Bylo to příjemné/nepříjemné?

- Zóna „SMUTEK“: Je v pořádku být smutný? Když je někdo smutný, jak byste ho rozveselili? Předvedeme si, jak vypadá takový smutek. Je smutek vidět na těle?
- Zóna „VZTEK“: Už jste se někdy naštváli? Co vás naštvá? A co děláte, když jste naštvaní? Co byste poradili někomu našťvanému, že má udělat, aby se uklidnil? Opět si předvedeme.

→ Hraji skladbu na klavír a děti procházejí zónami. Když přestanu hrát skladbu, děti se zastaví v určité zóně a podle zóny ztvární emoci do sochy.

Hlavní část:

- **Skupinové etudy:** Na podlahu položím obrázky ilustrace knihy Můj medvěd Flóra. Děti rozdělím do skupinek po čtyřech. Každá skupinka si vybere jeden obrázek, na základě kterého rozehraje improvizaci (ve vyhrazeném prostoru).

Závěrečná část:

- **Reflexe:** **V komunitním kruhu:** Co vás dnes nejvíce bavilo? A co pro vás bylo nejtěžší? Jak se nyní cítíte? Pamatujete si, jakou emoci jste si ráno vybrali?
- **Tichá pošta:** Všechny děti si sednou na zem. Vyberu 6 dětí, které si stoupnou do řady vedle sebe před ostatní děti. Jednomu dítěti pošeptám slovo, které se dostává šepotem přes další děti tzv. „tichou poštou“. Poslední dítě v řadě říká postupně nahlas slova, která se k němu dostávají. Ostatní děti, které sedí na zemi, dostávají pokyny prostřednictvím svých kamarádů.
„Milé děti, moc vás dnes chválím za krásnou práci. Umyjeme si ruce a půjdeme společně na oběd.“

8.2 První lekce – výsledky pozorování

Úvodní část:

- **Komunitní kruh:**

Dětí bylo celkem 8. Nejprve jsme se seznámili jménem, protože jsme se viděli poprvé. Po kruhu se posílal molitanový míček. Kdo držel míček, představil se mi jménem a také nám sdělil, co mu dnes ráno udělalo radost. Bylo velmi zajímavé slyšet, co dětem dělá radost. Byly zde zmíněny běžné činnosti jako například „že jsem vstal z postele“, „dobrá snídaně“, „Když jsem přišla do školky“. Dále i veselé chvíle jako například „Když mě děda lechtá.“ Tato činnosti děti bavila, protože si vybavily příjemné chvíle, které samy prožily a byla znát i radost, kterou sdílely s ostatními, když měly možnost veselé situace vyprávět.

- **Chůze po prostoru dle tempa hudby:**

Protože děti seděly v komunitním kruhu už delší chvíli, rozhodla jsem se, že by se hodilo do programu vložit ještě jednu pohybovou činnost. Vymezili jsme si prostor, ve kterém děti chodily rychlostí podle tempa skladby (kterou jsem hrála nazpaměť). Dětem se to zřejmě velice zalíbilo, protože po skončení činnosti chtěly znovu. Ovšem hnal nás čas, tudíž jsme pokračovali do komunitního kruhu a znovu jsme činnost na jinou skladbu opakovali po lekci jako „odměnu“.

- **Komunitní kruh:**

Doprostřed kruhu jsem dala smajlíky, které jsme si společně pojmenovali podle toho, jak se smajlíci dle dětí cítí. Většina dětí se názorově shodla. Ovšem přišlo mi zajímavé, že se našly 2 děti, které cítily smajlíka strachu a smajlíka smutku shodně.

Poté jsme si třídu rozdělili na 3 zóny (radost, smutek, vztek). Každou zónu emoce jsme si společně prošli pro lepší orientaci a zároveň se děti podělily s ostatními o situace, které jim danou emoci navodily. Například nejsilnější reakce vyvolala emoce strachu, při které děti říkaly nejčastěji příběhy, jak se ztratily rodičům a nemohly je najít (nejčastěji v obchodě).

Poté jsem dětem hrála skladbu na klavír, děti přirozeně reagovaly na tempo. Procházely zónami emocí, a když jsem přestala hrát na klavír, tak děti ztvárnily danou emoci podle zóny emoce do soch. Často používaly u soch automaticky zároveň mimiku. Občas dva chlapci (velmi akční kamarádi) utvářeli dokonce sousoší.

Přípravná část:

Místnost jsme si rozdělili na 3 zóny. V zóně radosti děti nejčastěji říkaly, že jsou veselé, když přijdou do „školky“ a také když přijde jejich nejlepší kamarád; dále, když jedí špagety, nebo když je například děda lechtá.

V zóně smutku bylo pro mě zajímavé překvapení, že většina dětí řekla, že být smutný je v pořádku.

Fáze, ve které děti měly ztvárnit ze svého těla sochu dané emoce, jsem musela verbálně vždy doprovázet. Připomněla jsem po dohrání skladby, že má jejich socha být podle místa, ve kterém jsou smutná, veselá, nebo našťavaná. Bylo potřeba to s dětmi párkrát procvičit a potom se už chytaly samy. Dva chlapci často vytvářeli dokonce sousoší.

Hlavní část:

Děti krátké etudy ohromily. Jejich paní učitelka mi sdělila, že dramatickou výchovu občas zařazují (nepravidelně, čas od času), takže to bylo pro ně velkým zpestřením. Reagovaly pozitivně. V úvodu této činnosti děti dostaly instrukce, že si má každý vybrat 2 obrázky (zalamínované ilustrace z knihy Můj medvěd Flóra). Upřímně jsem čekala, že bude u výběru ilustrací problém, ale 7 dětí si vybralo samostatně bez problému svůj obrázek. Potom zazněl pokyn, že se děti rozdělí do dvojic, ve kterých budou plnit úkol. Číslo 7 je pro tvoření dvojic celkem problematické, takže jsem svolila k jedné trojici. Dvojice se nejrychleji utvářely u dětí, které k sobě měly silné pouto. Zbyli 3 chlapci a 2 dívky. Z toho dva chlapci byli kamarádi a ten třetí se k dvojici chtěl připojit, ovšem to neshledalo kladné ohlasy. Zde jsem cítila potřebu pomoci. Tuto problémovou situaci jsem vyřešila tak, že jsem se chlapců, kteří tvořili dvojici, zeptala, zda chtějí v tuto chvíli pracovat společně. Ti se na to moc netvářili, tak jsem se zeptala samostatného chlapce, zda by chtěl pracovat se mnou. S tím ihned bez problému souhlasil. Zbývaly dvě dívky, které spolu neměly problém, ale neuměly si vzájemně říct, že budou spolu.

Tak jsem se dívek zeptala, zda budou ve dvojici, na to rychle obě zakývaly hlavou, že budou spolu a usmály se na sebe.

Následovalo to, že se musely skupinky rozhodnout, co „zahrají“. Měly za úkol vybrat společně jeden obrázek, který se jim nejvíce líbil. A „zahrát“ ostatním, co je na obrázku. Právě tuto část shledávám jako problematickou, protože děti se musely dohodnout co je vlastně na tom obrázku (kdo a co kde dělá) a zároveň si rozdělit role. V tento moment jsem musela trochu zasahovat do skupinek a pomáhat zejména s rozdělením rolí. Vždy jsme se ale dohodli a každý měl v závěru ohromnou radost z výstupu a z reakce ostatních. Vždy když skupinka přehrála krátkou etudu, tak jsme jí všichni zatleskali. „Divadlo“ jsem v úvodu po nachystání skupinek uvedla krátkým proslovem. Děti seděly jako diváci a vždy když nastoupila dvojice či skupinka dětí na „jeviště“, tak jsem jejich výstup zahájila tlesknutím a dokončila gestem (říkajícím „teď je vaše chvíle“). Divadlo jsem také kratším proslovem ukončila (poděkovala jsem všem účinkujícím a děti také obdržely velkou pochvalu).

Závěrečná část:

- **Reflexe:** **V komunitním kruhu:** „Co vás dnes nejvíce bavilo? A co pro vás bylo nejtěžší? Jak se nyní cítíte? Pamatujete si, jakou emoci jste si ráno vybrali?“

Děti se shodly na tom, že je nejvíce bavily etudy. Upřímně si myslím, že se tato forma činnosti bohužel moc často v mateřských školách nevyskytuje, protože je zaprvé náročná na přípravu a uchopení tématu ze správného úhlu pohledu tak, aby to dětem bylo srozumitelné. A zadruhé se domnívám, že samotná realizace je v praxi náročnější, než písemné rozplánování na papíru. Protože ne vždy se vše podaří realizovat přesně podle plánu, ať už se to týká například časového rozsahu činností. V mém případě se stalo to, že ve výsledku činnost trvala déle, než bylo v plánu. Ale myslím si, že to rozhodně není na škodu, právě naopak, protože jsem si na vlastní oči ověřila bezprostřednost a nepředvídatelnost toho, jaké detaily vstoupí do činnosti a jak nenápadně ovlivní průběh. (Například výběr obrázku pro etudy.)

Dále jsem se děti zeptala, co pro ně bylo nejtěžší. Výjimečně někdo netušil, co říct, v tom případě jsem je samozřejmě nechala. Mluvil, kdo chtěl. Většina se shodla, že výběr obrázku a potom že jeden chtěl „ukázat“ prostřednictvím etud ostatním jiný obrázek než ten druhý v jedné dvojici. Vnímaly, že bylo těžké se domluvit, protože chtěl každý něco jiného, ale v závěru se společně domluvily. To mě ohromilo, že až v takové míře jsou děti citlivé, udělalo mi to opravdu radost, že vnímají i takovéto záležitosti při činnostech.

Bohužel tichou poštou už jsme nestihli, již nezbyval čas.

8.3 Druhá lekce - plán

Úvodní část:

- **Komunitní kruh:** Všichni si stoupneme a ukážeme si, kolik dnes máme energie a jak se cítíme na stupnici od země až po strop.
Naladíme se na následující činnost. Popovídáme si o tom, co veselého či smutného děti zažily v době, když jsme se neviděli. Děti se mohou podělit i o zážitek, který v nich například vyvolal hněv.

Přípravná část:

- Doprostřed kruhu dám starou krabici. Zeptám se, co si děti myslí, že je uvnitř krabice.
→ Děti si zavřou oči a obejdu je s krabicí. Každé dítě si se zavřenýma očima šáhne do krabice (na plyšového medvěda).
→ Otázka: „Co si myslíte teď, že je uvnitř krabice?“
Vezmu si krabici k sobě a vytáhnou z ní plyšového medvěda a dám ho doprostřed kruhu místo krabice.
- Bavili jsme se před chvilkou o tom, že každý z nás může být veselý, smutný, překvapený, nebo naštvaný, to se týká holek i kluků.
I já znám jeden příběh, který je plný emocí. Je to příběh o medvídkovi.
→ Ukážu dětem knihu. Prohlédneme si obal knihy. O čem si myslíte, že bude příběh vyprávět? Bude to příběh veselý, nebo smutný?

Hlavní část:

Můj medvěd Flóra

- *„V Praze padá sníh. Venku už je tma. Petr jde domů ze školy. Co to neseš Petře? Ukaž nám to!“*
- *Nesu starého medvěda. Ležel ve sněhu na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...”*

- Jak se cítil ztracený medvěd? Všichni (v kruhu) předvedeme mimikou emoci, jak se mohl medvěd cítit. Emoci si společně i pojmenujeme, spojíme emoci také se smajlíkem.

→ Dáme na pětistupňovou emoční škálu kartičku medvídka.

Pětistupňová emoční škála:

V průběhu příběhu budeme pracovat s pětistupňovou škálou emocí, kam budeme vkládat různé velikosti medvědů Flóry podle toho, jak vidí většina dětí emoci Flóry v daný moment (v průběhu příběhu). Tu „většinu“ zjistíme tak, že si na zemi vytvoříme pomyslnou emoční stupnici od pozitivních po negativní emoce. Do řady položím na zem smajlíky podle pětistupňové emoční škály.

Děti znázorní svůj emoční úhel pohledu stoupnutím si do pomyslné řady ke smajlíkům. Kde bude nejvíce dětí, tam vložím na papírovou emoční škálu největšího medvěda (papírového), kde bude dětí méně, tam vložím menšího medvěda, a kde jich bude nejméně, tam vložím nejmenšího medvěda.

Na této škále se bude sledovat, zda se děti dokáží vcítit do emocí druhých a pojmenovat i vysvětlit dané emoce. Také jestli si děti dokážou uvědomit změny emocí v rámci jednoho příběhu. (viz Příloha 3 - Pětistupňová emoční škála)

→ Pokračujeme příběhem.

- „*Viděl jsem ho tam už v pondělí. Myslel jsem, že byste ho nechtěli. Opřel jsem ho tam o strom, že si ho někdo vezme.*“
- „*Nikdo si ho nevzal. Šel jsem dnes ze školy a medvěd tam ještě byl. Ležel kus dál ve sněhu.*“
- **Hromadná improvizace:** Všichni chodí po prostoru jako Pěťa. Navodím opuštěné prostředí (podkres jemná hudba), vyprávím slabým hlasem myšlenky Petra, že v dále vidím medvěda, vypadá opuštěně, někdo ho asi zahodil, je chudák celý poničený, hlavu má na vlásku, třese se, asi mu je i zima, protože leží ve sněhu a nemá ani kabátek...V jeden moment cinknu a všichni se promění v opuštěného medvěda do **štronza**. Pohladím jedno dítě a to se jako jediné promění v Petra a chodí kolem medvídků. Cinknutím se promění všichni v Pěťu. Několikrát opakování. Potom cinknu znova a tím ukončím tuto činnost.

Reflexe: Všichni jdeme do kruhu. Uprostřed kruhu sedí opuštěný medvěd. Zeptám se všech, jak se cítili jako Petr? Zeptám se „Vzali byste si medvěda domů, nebo ne? A proč?“

Mluví ten, kdo má v rukách medvěda, děti se střídají, medvěd putuje po kruhu.

→ Dáme na emoční škálu kartičku Petra, podle toho jak se Petr cítil.

Řečnická otázka: Co tedy opravdu Petr udělal? (Pokračuji ve čtení.)

- *„Už jsem ho tam nemohl nechat. Tak ho nesu domů. Má hlavu na niti. Vidíš, jaké má oči? Vidíš ty oči?“*
- *„Já vím, že je špinavý...Ale já ho vykoupám. Udělám mu nové ucho. Našiju mu nové chlupy. Spravím mu očičko.“*

Závěrečná část:

- **Reflexe:** V komunitním kruhu: Shrňme si část příběhu, se kterým jsme se seznámili v této lekci.

8.4 Druhá lekce – výsledky pozorování

Úvodní část:

– Komunitní kruh:

K mému překvapení ani jedno dítě se necítilo unaveně/naštvaně/otráveně. Všechny děti měly nadmíru energie, tudíž se natahovalo každé dítě ke stropu, některé radostí dokonce skákalo. Já jsem se natahovala s nimi ke stropu. Poté jsem spontánně zařadila činnost, která mi připadala jako potřebná (děti viditelně potřebovaly pohyb). V kruhu jsme si ve stoje vyklepali ruce, nohy, a střídavě se natahovali ke stropu a k nohám. Zrychlovali jsme pohyb nahoru a dolů. Pro děti to byla legrace a zároveň uspokojily svou přirozenou touhu po pohybu. Myslím, že i díky tomu se potom lépe soustředily. Následovalo povídání si v komunitním kruhu o emocích, které prožívaly ony samy nebo jejich okolí (rodiče apod.). Některé děti přemýšlely a nic si nevybavily, jiné naopak chtěly vyprávět mnoho zážitků z doby, když jsme se neviděli. Nejčastěji zaznělo, že rodiče ráno spěchali a byli naštvaní, protože jeden z nich nestíhal. Dále že děti měly radost, protože snědly dobrou snídani/ došly do mateřské školy/ maminka je vezla autem/ těšily se na kamaráda. Příběhů kolovalo několik, v jedné části jsem to už musela utnout, protože se téma postupně zavádělo jiným směrem, který by nesouvisel s naším hlavním tématem.

Přípravná část:

Doprostřed kruhu jsem položila papírovou krabici a na to už začaly děti reagovat zpozorněním a údivným pohledem. Zeptala jsem se, co si myslí, že je uvnitř krabice. Nejčastěji zaznělo: plyšák; auto; kouzlo; něco kouzelného, co nás přesune do pohádkového světa, v kterém budeme „strašně malí“. Děti fantazií nešetřily.

Děti si zavřely oči (aby to pro ně bylo snazší, daly si také dlaně před oči). Každý se zavřenýma očima šáhl do krabice, ve které nahmatal plyšového medvěda. Připomněla jsem, že si to necháme pro sebe a zatím nebudeme nic říkat. Automaticky děti měly touhu hned vykřiknout, co si myslí, že je v krabici i přesto, že věděly, že si to řekneme společně za chvíli.

Při procházení s otevřenou krabicí jsem občas musela připomenout (když se dítě nadechovalo a chtělo ihned sdělit, co nahmatalo), že si to ještě necháme pro sebe. Potom v kruhu téměř všichni řekli plyšový „medvídek“, jeden chlapec se domníval, že je v krabici pes. Pociťovala jsem zde radost dětí, byly plné dojmů. Vytáhla jsem medvěda a dala ho doprostřed kruhu.

„Bavili jsme se před chvilkou o tom, že každý z nás může být veselý, smutný, překvapený, nebo naštvaný, to se týká holek i kluků.“ Na to začalo mnoho dětí souhlasně s úsměvem kývat hlavou. Následně jsem řekla, že znám jeden příběh, který je plný emocí (při prvním setkání jsme si vysvětlili význam slova emoce - i přesto jsem se doptala, zda všichni víme, co to slovo znamená. Dvě děti nejistě kývaly hlavou. Poprosila jsem jednu dívku, která si byla jistá, aby slovo vysvětlila. Řekla, že to je to, když je veselá/smutná/naštvaná... Další děti ještě doplňovaly, co si zapamatovaly.). „Ten příběh plný emocí je o medvědovi.“ Ukázala jsem dětem knihu, prohlédly si obal. „O čem si myslíte, že bude příběh vyprávět? Bude to příběh veselý, nebo smutný?“ Děti odpovídaly, že o medvědovi a většina se shodla, že bude příběh smutný a pak na konci veselý.

Hlavní část:

Práce s knihou „Můj medvěd Flóra“

- *„V Praze padá sníh. Venku už je tma. Petr jde domů ze školy. Co to neseš Petře? Ukaž nám to!“*
- *Nesu starého medvěda. Ležel ve sněhu na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...“*
- Jak se cítil ztracený medvěd? Všichni jsme si mimikou ukázali emoci, jak se mohl medvěd cítit. Všichni se na sebe šklebili smutně, mnoho dětí sklopilo hlavu. Někdo se styděl, a stydlivě se smál na ostatní i na mě. Emoci jsme si společně pojmenovali a připojili k ní smajlíka. Většina dětí se shodla na smutku.
 - Položili jsme na pětistupňovou emoční škálu největší kartičku medvídka - na emoci smutek. Protože byl podle dětí „strašně smutný“ kvůli tomu, že byl sám a neměl žádné kamarády a neměl co jíst, byla mu také zima.
 - Pokračovali jsme příběhem.

- *„Viděl jsem ho tam už v pondělí. Myslel jsem, že byste ho nechtěli. Opřel jsem ho tam o strom, že si ho někdo vezme.“*
- *„Nikdo si ho nevzal. Šel jsem dnes ze školy a medvěd tam ještě byl. Ležel kus dál ve sněhu.“*

– **Hromadná improvizace:** Všichni chodili po prostoru jako Pét'a. Pustila jsem podkres jemné hudby a vyprávěla myšlenky Petra (že v dále vidím medvěda, je chudák celý poničený, třese se, asi mu je i zima ...) V jeden moment jsem tleskla a všichni se proměnili v medvěda do **štronza**. Pohládila jsem jedno dítě a to se jako jediné proměnilo v Petra, řeklo mi, jestli si medvídko vezme domů, nebo ho nechá ležet ve sněhu a chodilo chvilku kolem medvídků. Tlesknutím se proměnili všichni v Pét'u. Opakovali jsme, dokud se vystřídaly všechny děti. Potom jsem tlesknutím ukončila činnost.

- Jedna holčička na začátku činnosti, když se změnila v Pét'u, tak byla chvilku zaražená. Zřejmě tento typ činnosti děti nikdy nedělaly. Všichni to chápali, co se děje a co kdo ztělesňuje. Ale z počátku se děti pohybovaly nejistě, pravděpodobně kvůli prvotní zkušenosti se „složitější“ hromadnou improvizací.
- Když jsem se zeptala, zda by si děti vzaly medvěda domů jako Pét'a, tak všechny odpověděly ano, až na jednoho chlapečka, který řekl, že má doma plyšáků strašně moc a že by ho proto nechtěl.

Reflexe: Uprostřed kruhu seděl opuštěný medvěd. Zeptala jsem se všech, jak se cítili jako Petr? Děti odpovídaly různě: „Bylo mi smutno, že byl medvěd sám. Chtěla jsem si medvěda vzít domů, aby se najedl, aby nebyl bez kamarádů. Atd.“

Mluvil ten, kdo měl v rukách medvěda.

→ Dali jsme na emoční škálu největší kartičku Petra, protože Petr se cítil smutně z toho, „že si medvěda nikdo nevzal a pořád tam ležel sám“.

Řečnická otázka: Co tedy opravdu Petr udělal?

(Pokračovala jsem ve čtení.)

➤ *„Už jsem ho tam nemohl nechat. Tak ho nesu domů. Má hlavu na niti.*

Vidíš, jaké má oči? Vidíš ty oči?

➤ *Já vím, že je špinavý...Ale já ho vykoupám. Udělám mu nové ucho. Našiju mu nové chlupy. Spravím mu očičko.“*

Závěrečná část:

– **Reflexe:** V komunitním kruhu:

Shrnuli jsme si část příběhu, se kterým jsme se seznámili v této lekci.

Doptala jsem se, jak si děti myslí, že by rodiče reagovali, kdyby domů přinesly medvěda. Všechny děti se shodly, že by se rodiče rozhodně nezlobili, u jednoho chlapce by mu to údajně rozmluvili, protože by nechtěli domů dalšího „plyšáka“. Ale v drtivé většině případů by rodiče medvěda chápavě přivítali.

8.5 Třetí lekce - plán

Úvodní část:

Komunitní kruh:

- Všichni si stoupneme a ukážeme si, kolik dnes máme energie a jak se cítíme na stupnici od země až po strop.
- Každý vyjádří svou náladu pomocí společné činnosti: Zpíváme píseň „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílají obruč, přes kterou mimicky vyjádří své emoce, jak se v daný den mají.

Přípravná část:

Shrneme si, co si pamatujeme z předešlé práce s knihou, co vše se zatím odehrálo. (Mluví ten, kdo má v rukách plyšového medvěda.)

Hlavní část:

→ Pokračujeme v příběhu knihy:

- *„Pojď večeret, Petře! Dobře, že jsi medvěda přinesl. Je to docela dobrý medvěd. Pomůžeme ti ho umýt. Bude hezký.“*
 - Pomůžeme Petrovi umýt medvěda?
Narativní pantomima - Děti chodí po prostoru a na zvukový pokyn předvádějí následující činnosti, které jim verbálně sdělují:
- *„Myjeme medvěda, ten bude tak krásně čistý, bude mít bílé pacičky. Umyjeme ho za ušima, na bříšku. Rozfoukáme mýdlové bublinky medvědovi pro radost. Abychom mu spláchli mýdlo z kožičku, ponoříme ho do vody a vytáhneme, zase ho ponoříme atd. ...“*
- *Dáme ho sušit za kamna. Medvěd se suší tři dny. Ať ho nevidí babička! Řekla by: Co je tohle? Ukážeme jí ho až potom.“* +přidám další činnosti (usušený medvěd je velmi unavený a proto jde spinkat, přikryjeme ho peřinou, pohladíme ho, na chvíli si odpočine.)
 - Cinknutím ukončuji činnost.
- „Medvěda jsme krásně umyli a usušili. Je jako nový.“

- Všichni jdeme zpět do kruhu.
- Emoční škála:
Jak se teďka cítí medvěd a proč? Pojmenujeme emoci a položíme obrázek medvěda na emoční škálu.
Jak se cítí Petr? A proč? Pojmenujeme si emoci a položíme obrázek Petra na emoční škálu.

Pokračuji ve čtení.

- *„Jde domů táta. Táto, pojd' se podívat za kamna! Táta řekl: A jeje! Copak to tady sedí?*
- *A už je medvěd suchý. Učesáme ho. Dáme mu šatičky po jedné panně. Růžové květované šatičky. Vyžehlíme mu je.*
- *Vypadá v nich jako holčička. Je to medvědí holčička! Jak se bude jmenovat?*
- Otázka: „Jak by se mohla jmenovat medvědí holčička?“ Děti říkají návrhy jmen.
Bude se jmenovat Flóra.“
- *„Ušijeme Flóře čepičku. Červenou a bílou čepičku z osmi dílů.“*
„Vidíte, jak jí sluší? Flóra se začíná usmívat. Flóra začíná být šťastná. Už vypadá krásně. To nevadí, že je stará. Hlavně, že je šťastná. Nemyslíte?

Závěrečná část:

Reflexe: V komunitním kruhu:

Ukončení lekce, shrnutí příběhu a dojmů.

8.6 Třetí lekce - výsledky pozorování

Úvodní část:

– Komunitní kruh:

Všichni jsme si ukázali, kolik jsme měli dnes energie na stupnici od země až po strop.

Každý vyjádřil svou náladu pomocí společné činnosti: Píseň: „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílaly obruč, přes kterou mimicky vyjádřily své emoce, jak se cítily. Opět někdo se styděl a snažil se to překonat tím, že dal obruč před sebe se stejným výrazem, někdo vůbec nechtěl, že měl obavy (děti jsem nenutila). A pro většinu dětí to byla legrace a často tato činnost vyvolala výbuch smíchu.

Přípravná část:

Protože děti celkem dlouho seděly, rozhodla jsem se spontánně zařadit pohybovou činnost. Děti běhaly po prostoru do „kruhu“ do rytmu hudby podle tempa skladby, kterou jsem hrála z paměti na klavír. Tempo jsem zrychlovala a zpomalovala. Tuto pohybovou činnost jsme opakovali ještě dvakrát, protože děti velice bavila.

Potom jsme šli do kruhu a shrnuli jsme si, co si děti pamatovaly z předešlé práce s knihou, co vše se zatím odehrálo.

Hlavní část:

→ Pokračujeme v příběhu knihy.

- *„Pojď večeret, Petře! Dobře, že jsi medvěda přinesl. Je to docela dobrý medvěd. Pomůžeme ti ho umýt. Bude hezký.“*

„Pomůžeme Petrovi umýt medvěda?“

Narativní pantomima: Děti chodily po prostoru a na zvukový pokyn předváděly činnosti, které jsem jim verbálně sdělovala:

„Myjeme medvěda, ten bude tak krásně čistý, bude mít bílé pacičky. Umyjeme ho za ušima, na bříšku. Rozfoukáme mýdlové bublinky medvědovi pro radost.“

Abychom mu spláchli mýdlo z kožíšku, ponoříme ho do vody a vytáhneme, zase ho ponoříme atd. ...“

Činnosti jsem předváděla zároveň s dětmi. Děti reagovaly úžasně. Pokyny jsme každý předváděli na sobě. Takže když zaznělo: „umyjeme mu břicho“, tak jsme si „myli“ (hladili) břicho.

- ***Dáme ho sušit za kamna. Medvěd se suší tři dny. At' ho nevidí babička! Řekla by: Co je tohle? Ukážeme jí ho až potom.***“ + jsem přidala další aktivity (*usušený medvěd je velmi unavený a proto jde spinkat, přikryjeme ho peřinou, pohladíme ho, na chvíli si odpočine.*)

→ Tlesknutím jsem ukončila činnost. V plánu bylo cinknutí, ale neměla jsem k tomu pomůcky. (ideálně triangel, případně něco jiného).

- Potom jsem řekla „Medvěda jsme krásně umyli a usušili. Je jako nový.“ A následně jsme šli všichni zpět do kruhu.

- **Emoční škála:** *Jak se teďka cítí medvěd a proč?*

Medvěd se cítil vesele a překvapeně, většina dětí potom doplnila, že by ho dala na stupnici mezi překvapení a radost. Děti vybraly střední velikost medvěda, „protože měl ještě hlad, ale měl radost, že dostal domov.“

V této části považuji za přínosné zjištění, že děti si všimají opravdu i těch nejmenších detailů v ilustracích. Například jeden chlapec si všimnul v této části knihy v ilustraci toho, že medvěd už má na obrázku dvě uši, zatímco na začátku knihy měl prý jen jedno ucho. A měl pravdu. K tomu se připojily reakcí ostatní děti, které si toho také všimly. Pro mě naprosto ohromující, v jaké míře jsou děti vnímavé a jakých miniaturních detailů si všimají.

Otázka: *Jak se cítí Petr? A proč?*

Většina dětí se shodla, že Petr má radost, protože medvědovi není zima, má se kde najíst a má kamaráda. V této části děti odpovídaly celkem krátce, jen pojmenováním emoce. Musela jsem se doptávat, proč si myslí, že má Petr radost apod. Aby více rozvedly svoji odpověď, a zároveň jsem se soustředila také na to, aby se snažily mluvit opravdu v celých větách. Děti vybraly také střední velikost Petra.

Pokračovala jsem ve čtení.

- *„Jde domů táta. Táto, pojd' se podívat za kamna! Táta řekl: A jeje! Copak to tady sedí?*
- *A už je medvěd suchý. Učesáme ho. Dáme mu šatičky po jedné panně. Růžové květované šatičky. Vyžehlíme mu je.*
- *Vypadá v nich jako holčička. Je to medvědí holčička!“*

Tato část děti pobavila, začaly se smát ve velké míře. Byly také překvapeny, že z medvěda se vyklubala nakonec medvědice. Po této chvíli jsem cítila u mnoha dětí zmatek, zda mají medvědice oslovovat v ženském či mužském rodu.

- *„Jak se bude jmenovat“*

- Otázka: „Jak by se mohla jmenovat medvědí holčička?“ Děti říkají návrhy jmen. Často zaznívala jména dívek, které byly součástí naší skupiny ve třídě. Také zaznělo několikrát jméno Eva (a děti zdůraznily, že by se medvědice mohla jmenovat jako já).

- *„Bude se jmenovat Flóra.“*

Děti se tomuto jménu divily, musela jsem ho zopakovat znovu, a potom si ho řeklo ještě plno dětí nahlas. Toto jméno nikdy v životě ještě neslyšely.

- *„Ušijeme Flóře čepičku. Červenou a bílou čepičku z osmi dílů. Vidíte, jak jí sluší? Flóra se začíná usmívat. Flóra začíná být šťastná. Už vypadá krásně. To nevadí, že je stará. Hlavně, že je šťastná. Nemyslíte?“*

Na to mnoho dětí kývalo souhlasně hlavou a některé dívky dokonce řekly s úsměvem „Joóóó!“

Závěrečná část:

Reflexe: V komunitním kruhu:

Shrnuli jsme si, co jsme se dnes dozvěděli, že se odehrálo v knize. Dětem se pletlo, co se kdy stalo podle časové posloupnosti (jestli Flóru Pét'a nejdřív umyl, pak usušil, nebo dřív dal za kamna apod.). Když se nad tím ale děti více zamyslely, tak na to logicky přišly s mou lehkou pomocí.

Největší dojem ale na děti udělalo to, že Flóra je medvědice (a ne medvěd) a také zároveň i samotné jméno Flóra. Děti byly plné dojmů a každý se chtěl podělit o to, co v něm/ní zanechalo nejsilnější emoce.

8.7 Čtvrtá lekce - plán

Úvodní část:

Komunitní kruh:

- Všichni si stoupneme a ukážeme si, kolik dnes máme energie a jak se cítíme na stupnici od země až po strop.
- Každý vyjádří svou náladu pomocí společné činnosti: Zpíváme píseň „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílají obruč, přes kterou mimicky vyjádří své emoce, jak se v daný den mají.
- Zamyslíme se, jakou náladu mají dnes lidé kolem nás, a řekneme si důvod, proč si myslíme, že se daný člověk tak cítí. (maminka, tatínek, paní učitelka).
- Kdo chce, může se podělit o veselý/smutný příběh, který prožil za tu dobu, co jsme se neviděli.

Přípravná část:

Shrneme si, co si pamatujeme z předešlé práce s knihou, co vše se zatím odehrálo. (Mluví ten, kdo má medvěda.)

Hlavní část:

→ Pokračujeme v příběhu knihy:

- *Vidiš, Flóro, to je naše opička. To je náš Tedík. To je medvědička Matoušová. Sedni si k nim.*
- *Posadili jsme ji na polštář. Každý ted' Flóru rozmazluje. Děti ji berou ke stolu. Flórinko, chceš buchtu? Anebo jablíčko?*

- „Co Petr ještě Flóře dopřává? Co dělá dál medvěd Flóra?“

Stoupneme si do prostoru. Budu hrát na klavír skladbu. Dokud hrají, děti jen chodí po prostoru jako medvěd Flóra. Když přestanu hrát, děti improvizací předvádějí, co by ještě mohl medvěd Flóra dělat. Tlesknu a děti jdou do štronza. Obcházím děti, a když dítě pohladím, řekne nahlas všem dětem, co za činnost předvádělo jako Flóra. Předpokládám, že děti budou mít tolik návrhů, že budeme činnost několikrát opakovat.

→ Všichni jdeme do kruhu. „Jak se Flóra cítila? Byla veselá? Smutná? Naštvaná?“

→ Položíme obrázek medvěda na emoční škálu.

Pokračujeme dál v příběhu. (Medvěd sedí uprostřed kruhu.)

- *A dáme jí Mukánka! Ať také někoho má. Mukánek jí sedí na klíně. Má ho na starosti.*
- *Petr s ní vyvádí... Na noc ji balí do svého svetru. Tak, Flórinko, pán jde spát. Hezky hajej.*
- *Petr dává na lavici svou kytaru. Jednou ráno v kuchyni...Flóra hraje na kytaru! Opravdu hraje? Ale ne, ale má pacičky na strunách... To jí tak dál, víte?*
- *Flóra plete? To snad není možné! Ale ano. Jen dostala jehlice a klubko vlny...Vidíte, už má kus šály! Plete krásně jako máma.*
- *A teď začne Flóře učení. Musí dostat také vzdělání. Dáváme jí do ruky knížky. Je nadaná. Na co se jednou podívá, to hned umí. Nikdy to nezapomene.*

- Asociační kruh: Kutálíme míčkem, a kdo chce, tak řekne, co by se všechno mohla Flóra naučit.

- Děti si lehnou na zem a zavrou si oči, naslouchají. Chodím po místnosti mezi dětmi a mluvím různými jazyky (anglicky, francouzsky, německy).

→ Zvukem ukončím činnost a děti jdou do kruhu.

Následuje otázka, co jsme slyšeli, že se Flóra učila? Rozuměli jsme tomu? Jak jsme se při cizím jazyku cítili a proč?

- *Má na klíně slovník. Petr jí obrací listy. Už umí Flóra anglicky i francouzsky. A sedí vedle rádia a všechno poslouchá. Také prohlíží plán Prahy. Vyzná se ve všem.*

Závěrečná část:

Reflexe: V komunitním kruhu:

Shrnutí příběhu, co si děti pamatují. Je Flóra šťastná u Petra?

Pocity, když děti nerozuměly cizím jazykům + přiřazení smajlíků. Otázka: „Už jste někdy viděli nějakou mapu? A šli jste někde podle mapy někdy?“

Tichá pošta: „Milé děti, chválím vás, jste šikulky, obujte si bačkůrky šupšup.“

– Výtvarná činnost:

Aktivita „Barvy“: Rozdělíme si barvy (barevné kartičky) na kladné a záporné. Na zemi budeme mít znázorněnou pětistupňovou škálu emocí (od nejkladnějších po nejzápornější) a dané barvy postupně přiložíme na část emoční škály podle toho, jak to děti cítí.

A protože Flóra byla opravdu šťastná a měla radost. Tak si namalujeme (svůj) obličej, který beze slov, jen pomocí barev bude vyjadřovat radost. Koukneme se do stupnice a použijeme jen dané barvy, které jsme si položili na emoční škálu do pozitivní části „radost“ (až „překvapení“). Využijeme vodovky, pokud budou k dispozici.

8.8 Čtvrtá lekce - výsledky pozorování

Úvodní část:

Komunitní kruh:

Všichni jsme si ukázali, kolik jsme měli energie na stupnici od země až po strop. Opět všichni plní energie.

- Každý vyjádřil svou náladu pomocí společné činnosti: Zpíváme píseň „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílají obruč, přes kterou mimicky vyjádří své emoce, jak se v daný den mají.
- Zamysleli jsme se, jakou náladu měli lidé kolem nás, děti řekly důvod, proč si myslely, že se daný člověk tak cítil. (maminka, tatínek)
- Tři rodiče byli naštvaní a nervózní, protože ráno nestíhali. Zbytek rodičů byl veselý, a děti často doplňovaly detaily jako například, co dobrého dostaly k snídani apod.

Přípravná část:

- Opět jsem neplánovaně vložila pohybovou činnost (běhání dle tempa skladby, kterou jsem hrála z paměti na klavír). Bylo to potřeba pro lepší soustředěnost.
 - Říkala jsem dětem věty týkající se pohádky o Flóře. Když věty nebyly pravdivé, tak si děti lehly na koberec, když si nebyly jistí, tak si dřeply a když jsem řekla podle nich pravdivou větu, tak skákaly do výšky.
- Potom jsme si společně shrnuli, co jsme si zapamatovali z předešlé práce s knihou, co vše se zatím odehrálo. (Mluvil ten, kdo měl v rukách plyšového medvěda.)

Hlavní část:

→ Pokračovali jsme v příběhu knihy.

- *Vidiš, Flóro, to je naše opička. To je náš Tedík. To je medvědička Matoušová. Sedni si k nim.*
- *Posadili jsme ji na polštář. Každý ted' Flóru rozmazluje. Děti ji berou ke stolu. Flórinko, chceš buchtu? Anebo jablíčko?*

- „Co Petr ještě Flóře dopřává? Co dělá dál medvěd Flóra?“

Děti se rozmístily po prostoru. Hrála jsem na klavír skladbu. Dokud jsem hrála, děti jen chodily po prostoru jako medvědice Flóra. Když jsem přestala hrát, děti měly původně dle plánu improvizací předvádět, co by ještě mohla medvědice Flóra dělat. Když jsem tleskla, děti měly jít do štrónza.

V praxi to pro děti bylo celkem obtížné, proto jsem zavedla lehčí variantu a udělala změnu. Děti se měly procházet při znění hudby po prostoru jako medvědice Flóra. Když jsem přestala hrát na klavír, tak děti udělaly „sochu“ toho, co dělala ještě Flóra. Potom jsem obcházela děti, a které jsem pohladila, tak to vždy řeklo všem dětem nahlas to, co předvádělo za činnost. Aktivitu jsme několikrát opakovali.

→ Potom jsme šli všichni do kruhu.

Otázka: „Jak se Flóra cítila? Byla veselá? Smutná? Naštvaná?“

Položili jsme největší obrázek medvěda na emoční škálu k emoci radost. Většina dětí se shodla na tom, že má obrovskou radost a je šťastná, protože má domov a kamaráda Petra. Jedna holčička opět nevynechala radostnou připomínku, že má také plno jídla a nemá hlad, proto je šťastná.

Pokračovali jsme dál v příběhu. (Medvědice seděla uprostřed kruhu. Po chvíli jsem ji ale musela posadit k sobě na klín, protože děti rozptylovala a ty měly touhu ji ohmatávat, což narušovalo jejich pozornost.)

- *A dáme jí Mukánka! Ať také někoho má. Mukánek jí sedí na klíně. Má ho na starosti.*
- *Petr s ní vyvádí... Na noc ji balí do svého svetru. Tak, Flórinko, pán jde spát. Hezky hajej.*
- *Petr dává na lavici svou kytaru. Jednou ráno v kuchyni...Flóra hraje na kytaru! Opravdu hraje? Ale ne, ale má pacičky na strunách... To jí tak dál, víte?*
- *Flóra plete? To snad není možné! Ale ano. Jen dostala jehlice a klubko vlny...Vidíte, už má kus šály! Plete krásně jako máma.*
- *A teď začne Flóře učení. Musí dostat také vzdělání. Dáváme jí do ruky knížky. Je nadaná. Na co se jednou podívá, to hned umí. Nikdy to nezapomene.*

- Asociační kruh: Kutáleli jsme míčkem, a kdo chtěl a zároveň držel míček, tak řekl, co by se všechno mohla Flóra naučit. Často zaznívalo jezdit na kole, číst a také činnosti spojené s tematikou Severního pólu jako například lovit ryby, hrát si s ledními medvědy, plavat apod. (aktuální téma, které děti probíraly s paní učitelkou).
- Děti si potom lehly na zem a zavřely si oči, naslouchaly. Občas jsem musela napomínat jednoho chlapce, aby se utišil (Což doprovázelo každý den, co jsem plnila s dětmi praktickou část bakalářské práce. Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že chlapec pochází z velmi problémové rodiny, má také šest sourozenců. Takže jsem pro něho měla pochopení a snažila se udržet co nejdéle jeho pozornost a zároveň občas potřeboval „usměrnit“). Chodila jsem po místnosti mezi dětmi a mluvila různými jazyky (anglicky, francouzsky, německy).

→ Tlesknutím jsem ukončila činnost a děti šly do kruhu.

Následovala otázka, co jsme slyšeli, že se Flóra učila? Rozuměli jsme tomu? Jak jsme se při cizím jazyku cítili a proč?

→ Při této činnosti děti úplně zpozornily. Děti nejčastěji řekly, že slyšely anglický jazyk, takže Flóra se učila mluvit anglicky. Mnoho dětí jazyk poznalo, protože pravidelně dochází do kroužku angličtiny. Ne všemu rozuměly, proto se prý cítily zvláštně, ale líbilo se jim to. Většina se shodla na emoci překvapení, děti našly správného smajlíka.

- ***Má na klíně slovník. Petr jí obrací listy. Už umí Flóra anglicky i francouzsky. A sedí vedle rádia a všechno poslouchá. Také prohlíží plán Prahy. Vyzná se ve všem.***

Závěrečná část:

Reflexe: V komunitním kruhu:

Shrnutí příběhu, co si děti pamatují. Je Flóra šťastná u Petra? Děti jednoznačně odpověděly, že ano, že je rozhodně šťastná.

Otázka: „Už jste někdy viděli nějakou mapu? A šli jste někam podle mapy někdy?“ Děti odpověděly, že ano. Že s mapou chodí na výlety s rodiči. A prý už děti viděly v mateřské škole také mapu celého světa.

Tichá pošta: Díky tomu, že jsme s dětmi již tento typ činnosti dělali, děti ihned věděly, co mají dělat. Jak si mají sednout a že mají informaci předávat šepotem.

„Milé děti, chválím vás, jste šikulky, obujte si bačkůrky šupšup.“

– Výtvarná činnost:

Aktivita „Barvy“: Rozdělili jsme si barvy (barevné kartičky) na kladné a záporné. Na zemi na pětistupňové škále emocí (od nejkladnějších po nejzápornější) jsme si dané barvy přiložili na část emoční škály podle toho, jak to děti cítily.

Děti považovaly za radostné barvy (pozitivní): červená, žlutá, oranžová (později sem zařadily i růžovou).

Za méně veselé barvy považovaly: modrou a zelenou...byly zde výjimky, kdy se dva chlapci shodli na tom, že modrou i zelenou barvu považují za pozitivní také. Celkově ale děti nevybraly z možných barev žádnou vyloženě negativní/ošklivou/smutnou.

Děti měly nakreslit smajlíka emoce, podle kterého se Flóra na konci příběhu cítila.

Barvy děti vybíraly podle toho, jaké barvy jsme si společně položili na emoční škálu. Protože k dispozici nebyly vodové barvy, děti využily barevné pastelky. Děti obrázků velmi pěkně doplňovaly o medvědice, Pétu, travnaté pozadí i Flóry kamarády.

Výtvary jsou vloženy do Příloh (od Přílohy číslo 7).

8.9 Pátá lekce - plán

Úvodní část:

Komunitní kruh:

- Všichni si stoupneme a ukážeme si, kolik dnes máme energie a jak se cítíme na stupnici od země až po strop.
- Každý vyjádří svou náladu pomocí společné činnosti: Zpíváme píseň „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílají obruč, přes kterou mimicky vyjádří své emoce, jak se v daný den mají.

Přípravná část:

Shrneme si, co si pamatujeme z předešlé lekce o příběhu. (Opět dodržujeme pravidlo, že kdo má medvěda, ten mluví).

Hlavní část:

→ Pokračujeme v příběhu knihy:

- *Flóra se nejvíc zajímá o zeměpis. Má atlas. Není to na ni trochu velké? Ona si sedne doprostřed. Ona si poradí. Které mapy má nejradši? Kavkaz, Kanadu, kde jsou medvědi... Polární medvědi ji nezajímají? Polární ani ne.*
- *Jednou také dostala psaní. Bylo ve schránce. Bylo to hrozně naškrábané. Od koho, Flóri?*
 - Asociační kruh: Kutálíme míčkem, a kdo chce, tak řekne, od koho si myslí, že Flóra psaní dostala.
 - Do místnosti dám jednu židli. A položím otázku: Od koho si myslíte, že psaní bylo? →Kdo má nápad, sedne si na židli (na které je dopis) a řekne, od koho si myslí, že Flóra dopis dostala. (Ukážu činnost dětem první, protože předpokládám, že tento typ činnosti ještě nedělaly - ukážu to první proto, aby z ní děti neměly obavy a zkusily to hned po mně. Také to umocní fakt, že učitel je zároveň partnerem a vzájemný vztah je založen na rovnocennosti a důvěře.)
 - Všichni jsou opět v kruhu a pokračujeme příběhem.

- *Od koho, Flóri? Neřekla nám.*
- *Proč pořád prohlíží tu Austrálii? Protože její prabába byla odtamtud. Jak to, vždyť Flóra je jen ušitá! Ano, ale podle živého medvídky z pralesa.*
 - *„Jak by to vypadalo, kdyby Flóra vyrazila na výlet do pralesa? Co všechno by viděla v takovém pralese?“*
Děti říkají návrhy.
 - *Narativní pantomima - Všichni se rozmístíme po prostoru. „V takovém pralese je hodně zvířat, která jsou velmi často schovaná. V pralese může pršet, může být bouřka, můžou tam být louže, atd.*
Pustím jako podkres skladbu „Pizzicato“ od Léo Delibes“ (část od 0:15)
a všichni se pohybujeme do rytmu, v určitých částech provázím verbálně pohyb. „Flóra poskakuje pralesem, z liány na liánu. Náhle něco zaslechla, nejspíš jiné zvíře. Tak našlapuje potichoučku do neznáma.
Zvuky utichly, zase se Flóra rozeběhla (pobíháme po místnosti do kruhu). Občas se Flóra musí schovat za strom, když slyší strašidelné zvuky. Občas se Flóra musí i plazit, když byl prales hustě zarostlý. A vidí louže, které musí přeskakovat, kořeny na zemi, ...
Flóra už je unavená, už se stmívá, tak si najde místečko a uloží se ke spánku.
 - *Pomalu si lehneme všichni na zem, zavřeme si oči a pustím jako podkres skladbu „Dance of hours“ od Amilcare Ponchielli (část od 0:20).*
„Flóra si zavřela oči, a protože celý den pobíhala po pralese, „vyklepe“ si nohy, díky kterým mohla přeskakovat loužičky a kořeny. Pohladí si uši, díky kterým slyšela různé zvuky. Pohladí si nos, kterým přičichovala ke květinám. Pohladí si břicho. Pohladí si ruce, kterými se držela lián.
→ Zašeptám „Koho pohladím, ten se vrací zpět do kruhu, kde jsme společně seděli.“

Jaké by to bylo, kdyby jela Flóra na výlet? Jak by se cítila?

HORKÁ ŽIDLE: - Děti odpovídají.

- *Jdeme s Flórou ven. Jen ať nepotkáme ty lidi, u kterých byla dřív! Poznali by ji? To se ví, že by ji poznali. Má přece obličej. Třeba bychom jim ji museli dát. To tedy ne, vid' Flóri.*
- *Jedeme autem. Tati, půjč Flóře řízení! Tak tedy na chvilinku. Drž to pevně, Flóri! Flóra šněruje.*
- *Posadili jsme ji dozadu do auta. Dívá se z okna. Ráda pozoruje krajinu. To ona nejradši.*
 - Jak se cítíte, když jedete např. s rodiči autem? Jste veselí/smutní/bojíte se?
- *Tak co, Flórinko, jsi šťastná?*
 - „Co myslíte děti, je Flóra doopravdy šťastná?“ - Posadím si ji k sobě na klín.
- *Jsi u nás dost šťastná?*
 - Zakývám plyšové medvědici hlavou „Ano.“
- *Kývá hlavou. Má ji na niti.*

Závěrečná část:

- **Reflexe:** V komunitním kruhu:
- Shrnutí příběhu, dojmů.
- Na závěr lekce děti vypracují pracovní list u stolečku.

8.10 Pátá lekce - výsledky pozorování

Úvodní část:

Komunitní kruh:

Všichni jsme si ukázali, jak se cítíme na stupnici od země až po strop.

Každý vyjádřil svou náladu pomocí společné činnosti: Zpíváme píseň „Ptám se tě, jak se daří, ptám se tě, jak se máš, podle toho, jak se cítíš, tak se na nás podíváš.“ Děti si posílaly obruč, přes kterou mimicky vyjádřily své emoce, jak se v daný den mají.

Přípravná část:

Vložila jsem pohybovou hru „Na sochy“.

Shrnuli jsme si, co jsme si zapamatovali z předešlé lekce o příběhu.

Hlavní část:

→ Pokračovala jsem v příběhu knihy.

- *Flóra se nejvíc zajímá o zeměpis. Má atlas. Není to na ni trochu velké? Ona si sedne doprostřed. Ona si poradí. Které mapy má nejradši? Kavkaz, Kanadu, kde jsou medvědi... Polární medvědi ji nezajímají? Polární ani ne.*
- *Jednou také dostala psaní. Bylo ve schránce. Bylo to hrozně naškrábané. Od koho, Flóri?*

- Asociační kruh: Kutáleli jsme míčkem, a kdo chtěl, tak řekl, od koho si myslí, že Flóra psaní dostala.

Tři děti řekly, že Flóra dostala dopis od pošťáka a na to navázaly zbylé děti stejnou odpovědí. Někdo odpověděl, že dopis dostala od maminky a tatínka.

- Do místnosti jsem dala jednu židli. Zeptala jsem se: „Od koho si myslíte, že psaní bylo?“ → Kdo měl nápad, měl si sednout na židli (na které je dopis) a říct, od koho si myslí, že Flóra dopis dostala.

Dětem jsem to ukázala jako první, protože bylo opravdu znát, že nevěděly, jak se zachovat a tvářily se nejistě. Děti poté neměly tolik ostychu.

- Pokračovala jsem dál příběhem.

➤ ***Od koho, Flóri? Neřekla nám.***

➤ ***Proč pořád prohlíží tu Austrálii? Protože její prabába byla odtamtud. Jak to, vždyť Flóra je jen ušitá! Ano, ale podle živého medvídky z pralesa.***

- „*Jak by to vypadalo, kdyby Flóra vyrazila na výlet do pralesa? Co všechno by viděla v takovém pralese?*“

Děti říkaly návrhy jako například stromy, divoká zvířata, lva, slona a lední medvědy (severní pól bylo aktuálně probírané téma s paní učitelkou, proto mi chtěly děti toho co nejvíc povyprávět, takže jsme se u toho tématu trochu zdrželi.)

- ***Narativní pantomima:***

Děti nádherně reagovaly na hudbu a opravdu jsem pozorovala přirozený soulad pohybu s rytmem. Krásně se vcit'ovaly do „bočního verbálního vedení“.

Když jsem zmínila, že „*Náhle Flóra něco zaslechla, nejspíš jiné zvíře.*“

Tak se děti automaticky zastavily a ztuhly v pohybu. Bez problému se vcit'ovaly do vět a tím i do fiktivního prostředí. Změny pohybu jim nečinily problém. Děti se často i smály, zejména při zrychlování pohybu v závislosti na ději.

- Na další skladbu se děti po zavření očí nádherně zklidnily. Samozřejmě byly zde také děti, které pokukovaly a byly zvědavé, co se bude dít. Ještě jsem jednou pokyn „máme všichni zavřené oči“ zopakovala.

Opět děti přirozeně vnímaly obsah vět, které jsem jim říkala a tím i vykonávaly jednotlivé pohyby. Vyklepávaly si nohy, hladily si obličej, břicho, ruce.

Potom jsem zašeptala „*Koho pohladím, ten se vrací zpět do kruhu, kde jsme společně seděli.*“

Děti byly v kruhu klidné, soustředěné. (Až na jednoho chlapce - z problémové rodiny, ale po napomenutí se zklidnil také.)

Následovala otázka: „*Jaké by to bylo, kdyby jela Flóra na výlet? Jak by se cítila?*“

V plánu byla činnost horká židle, ovšem na děti už lekce byla dlouhá, takže tuto činnost jsme vynechali a děti odpovídaly v kruhu. Byly zde odpovědi jako „Flóra jela na výlet do lesa, do pralesa, k moři. Byla šťastná, veselá. Těšila se na výlet. Do toho dvě dívky také vkládaly příběhy, co prožily, že jely s dědou/rodiči na výlet, co na výletě viděly apod.

➤ *Jdeme s Flórou ven. Jen at' nepotkáme ty lidi, u kterých byla dřív! Poznali by ji? To se ví, že by ji poznali. Má přece obličej. Třeba bychom jim ji museli dát. To tedy ne, vid' Flóri.*

➤ *Jedeme autem. Tati, půjč Flóře řízení! Tak tedy na chvílinku. Drž to pevně, Flóri! Flóra šněruje.*

➤ *Posadili jsme ji dozadu do auta. Dívá se z okna. Ráda pozoruje krajinu. To ona nejradši.*

– Jak se cítíte, když jedete např. s rodiči autem? Jste veselí/smutní/bojíte se?
Děti odpovídaly, že jsou veselé a že se na jízdu autem vždy těší. Ani jednomu dítěti jízda s rodiči autem nevadí (což mě překvapilo).

➤ *Tak co, Flórinko, jsi šťastná?*

– „*Co myslíte děti, je Flóra doopravdy šťastná?*“ Posadím si ji k sobě na klín.

Děti reagovaly ihned, že Flóra je hodně šťastná.

A položili jsme největšího medvěda na emoční škálu radosti úplně do kraje. Což mě mile překvapilo, protože tím jsem se ujistila, že vnímají rozpětí emoční škály.

➤ *Jsi u nás dost šťastná?*

– *Zakývala jsem plyšové medvědice hlavou „Ano.“*

➤ *Kývá hlavou. Má ji na niti.*

Závěrečná část:

- **Reflexe:** V komunitním kruhu:
- Shrnutí příběhu, o čem kniha byla. Děti se navzájem doplňovaly, museli jsme jednou objasnit časovou posloupnost (u mytí, sušení, oblékání do šatů).
- Na závěr lekce děti vypracovaly pracovní list u stolečku (součást příloh i s komentáři).

Závěr

Bakalářská práce se zabývala základními informacemi týkající se dramatické výchovy, emocemi, emoční inteligencí a vývojovými specifiky dětí v předškolním věku. Cílem praktické části bylo vytvořit pět lekcí určených pro děti v předškolním věku (ideálně 5-6 let). Lekce byly realizovány většinou s osmi dětmi ve věku 4-6 let. V praxi se mi tudíž ověřilo, že tyto lekce zvládnou i čtyřleté děti. Takže bych se v budoucnu nebála připravené činnosti realizovat i se čtyřletými dětmi (za případného upravení obtížnosti dle potřeb). Lekce se soustředily na rozvoj emocí prostřednictvím mnoha metod a technik dramatické výchovy. Byla jsem mile překvapena, jak děti přirozeně přijímaly například boční verbální vedení při hromadné improvizaci. Bez problému při tom reagovaly svým pohybem na obsah vět. Co se týká časového rozplánování, lekce byly naplánovány na 40 minut, což se v praxi často protáhlo. (Děti měly mnohdy potřebu vyjádřit se k daným tématům a sdílet s ostatními emoce nad rámec plánu. Například se podělily o životní zkušenost a o to, jak silné emoce v nich vyvolala. V těchto chvílích mi přišlo nevhodné děti přerušovat a naopak jsem to vnímala jako obohacující chvílky jak pro děti, tak i pro mě a pro mou bakalářskou práci).

Praxe mi potvrdila to, že v prostředí mateřské školy je často zapotřebí při práci s dětmi se nedržet striktně pouze vytvořeného plánu, ale čas od času v závislosti na dětech nechat spontánně prostor k jejich vyjádření (emocí, myšlenek, otázek, dotazů).

Mile mě překvapilo nadšení z ilustrací knihy od Daisy Mrázkové „Můj medvěd Flóra“. Při realizovaných lekcích se mi pozitivně osvědčilo ilustrace přímo z knihy barevně okopírovat a zalaminovat. Děti si všímaly při práci s nimi velice drobných detailů a propojovaly to plynule s příběhem. (Například medvěd měl na začátku knihy utržené ucho, protože ho někdo pohodil a nestaral se o něj. V následující části knihy měl již medvěd dvě uši, byl umytý a oblečený, protože se o něho Pét'a postaral).

Děti se kromě propojování obsahu ilustrací s příběhem i přirozeně velmi silně vcitřovaly do hlavních i vedlejších postav příběhu. Dokázaly příběh propojit také s realitou. (Například jsem se dětí tázala, jak by se zachovaly v kůži Petra, zda by si medvěda odnesly domů. A co by na to řekli rodiče). Děti bezprostředně plně emocí sdílely své úhly pohledu. Ve většině případů by si děti medvěda odnesly a rodiče by nebyli naštvaní, neměli by s tím problém. Jen jeden chlapec by si medvěda neodnesl, protože má prý doma nadměrné množství plyšových hraček a další už by nechtěl.

Pro praktickou část bylo stanoveno několik výzkumných otázek. První otázka se soustředila na to, do jaké míry jsou děti schopné danou emoci vysvětlit. Praxí jsem byla pozitivně překvapena, protože děti byly schopné empatického chování nad míru mého očekávání. A díky tomu byly schopny emoci vysvětlit na příkladech toho, jak se člověk s danou emoci chová a cítí, často připojovaly příběhy ze svého života. Velice intenzivně a bez zábran se vcitřovaly do celého příběhu včetně choulostivých a těžko vstřebatelných chvilí pro děti. Jako je například situace, kdy se člověk ztratí a je najednou sám, bez rodičů i kamarádů a neví kudy kam. Děti si tuto část příběhu (hned na začátku knihy leží opuštěný medvěd na ulici ve sněhu) propojily s realitou a se svými zkušenostmi. Mnoho dětí se s ostatními v této chvíli podělilo o emotivní životní zkušenosti, jak se ztratily rodičům v obchodě, prarodičům v lese na výletě apod. Pociťovala jsem také, že některé děti měly touhu zkušenost sdělit, ale bylo pro ně těžké se vyjádřit, protože pro ně byl zážitek natolik plný tak silných emocí, že potřebovaly buď delší čas na srovnání myšlenek toho, jak zkušenost verbálně sdělit, nebo potřebovaly například povzbudit, či obdržet příležitost v jinou pro ně vhodnější chvíli (kdy na to budou opravdu připraveni).

Druhá výzkumná otázka zněla: „Je rozdíl mezi vyjadřováním emocí u chlapců a dívek v mateřské škole?“ Na tuto otázku jsem se zaměřovala neustále při realizaci lekcí a upřímně jsem pociťovala určitý rozdíl mezi vyjadřováním emocí u chlapců a dívek. Konkrétně v případech týkajících se zejména regulace emocí jsem zjistila, že dívky regulují své emoce více než chlapci. Občas jsem pociťovala jisté odlišnosti také v sebehodnocení. Domnívám se, že dívky jsou více sebekritické, například při kresbě, sebereflexi po lekcích, při pracovním listu (se soustředily na detailní přesnost lepení obrázků dle časové posloupnosti) apod.

Chlapci šli do činností většinou s větší odvahou. Ale je to pouze dojem z pěti lekcí s jednou skupinou dětí, takže je také možné, že po dlouhodobé práci s dětmi bych si více prohloubila a rozšířila svůj úhel pohledu na tuto problematiku.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na to, zda jsou děti předškolního věku schopny se vcítit v rámci hry v roli do emocí druhých. Tuto otázku nejlépe zodpověděla hromadná improvizace (všichni byli medvědi), při které se jednotlivě děti střídaly ve hře v roli jako Petr. Po činnosti jsem se děti dotázala, jak se cítily jako Petr, či jako medvěd a jak by se v jeho situaci zachovaly ony samotné. Neměly problém si situaci po dramatické činnosti znovu vybavit a emoce sdělit, i to, jak by na to nahlíželi jejich rodiče, kdyby medvěda přinesly domů. Praxe potvrdila to, že děti ve věku čtyř až šesti let jsou opravdu schopné v rámci hry v roli se vcítit do emocí druhých a přenést je do reality a reálně se nad situací zamyslet.

Dle mého názoru je nesmírně důležité uvědomovat si své emoce, umět s nimi pracovat a dávat jim jistou důležitost. Protože věřím, že prožívání emocí může ovlivňovat nesmírně mnoho věcí od našeho výkonu, soustředěnosti, úhlech pohledů, až po přenášení pocitů z našich emocí na druhé. Kromě soustředění se na své emoce je potřebné rozvíjet schopnost vnímat emoce druhých. Což praktická část potvrdila, že zvládá většina dětí přirozeně. I přesto se v životě čas od času každý z nás setkává s někým, kdo například tlumí svoji empatii. Zejména v mateřské škole pocítuji obrovskou důležitost empatie jako klíčové vlastnosti učitelky.

Bakalářská práce skrývá témata, která věřím, že by se dala ještě rozšířit a uchopit z více úhlů pohledů. Jsem nesmírně vděčná za možnost zpracovat problematiku rozvoje a projevů emocí dětí prostřednictvím dramatické výchovy a také za příležitost prozkoumávat vyjadřování emocí u dívek i chlapců, jejich empatii a schopnost emoce vysvětlit. Zkušenosti jsou pro mě velikým přínosem nejen do mého soukromého života, ale i do mého budoucího profesního života jako učitelky v mateřské škole.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní zdroje:

AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5230-3.

HASSON, Gill. *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5630-1.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, Eva SVOBODOVÁ, Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ a Alena VÁCHOVÁ. *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-164-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1998. ISBN 80-7068-103-9; 80-901660-3-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: Kritické periody vývoje; těhotenství; první chvíle spolu; jak na školáky*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2.vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Můj medvěd Flóra*. V Baobabu vydání třetí. Praha: Baobab, 2018. ISBN 978-80-7515-088-2.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 2.vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

POLZEROVÁ, Eva. *Pohybová příprava jako součást dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1995. ISBN 80-7068-068-7.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150816.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠIMEK, Jiří. *Lidské pudy a emoce*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2016. ISBN 80-7106-121-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 2. rozš. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-02-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 9788024621531.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: Institut sociálních věcí, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

WHARAMOVÁ, Jane. *Emoční inteligence: Cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-542-3.

Internetové zdroje:

Česká zemědělská univerzita - Maslowova hierarchie lidských potřeb [online]. 2013 [cit. 2021-02-07]

Dostupné z:

https://moodle.czu.cz/scorms/EPE71E/PS003/resources/33.Maslowova_hierarchie_lidskych_potreb.htm

Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku | Rodiče a jejich děti. Rodiče a jejich děti | [online]. 2016 [cit. 2021-02-14]

Dostupné z: <https://www.rodice-a-deti.cz/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku>

Metodický portál RVP - Modul Články [online]. 2010 [cit. 2021-02-13] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7481/dramaticka-vychova-v-ms-i.-cast-.html>

Metodický portál RVP - Pojetí sociální a citové výchovy v RVP PV. Modul Články [online]. 2006 [cit. 2021-02-05] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/604/POJETI-SOCIALNI-A-CITOVE-VYCHOVY-V-RVP-PV.html/>

Metodický portál RVP- Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Modul Články [online]. 2008 [cit. 2021-02-13] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUCASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>

Metodický portál RVP - Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Modul Články [online]. 2008 [cit. 2021-02-10] Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUCASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>

Mlčoch, Z. Období vzdoru u dítěte – kdy nastupuje a jak ho řešit? [online] 2004 [cit. 2021-02-07]. Dostupné z:
<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/vztahy/vychova-deti/obdobi-vzdoru-u-ditete-kdy-nastupuje-ajak-ho-resit.>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky - Leták pro podporu kurikulární reformy [online]. 2013 [cit. 2021-04-06]. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/letak-pro-podporu-kurikularni-reformy-1>

Národní pedagogický institut České republiky - Předškolní vzdělávání (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. 2016 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/t/predskolni-vzdelavani>

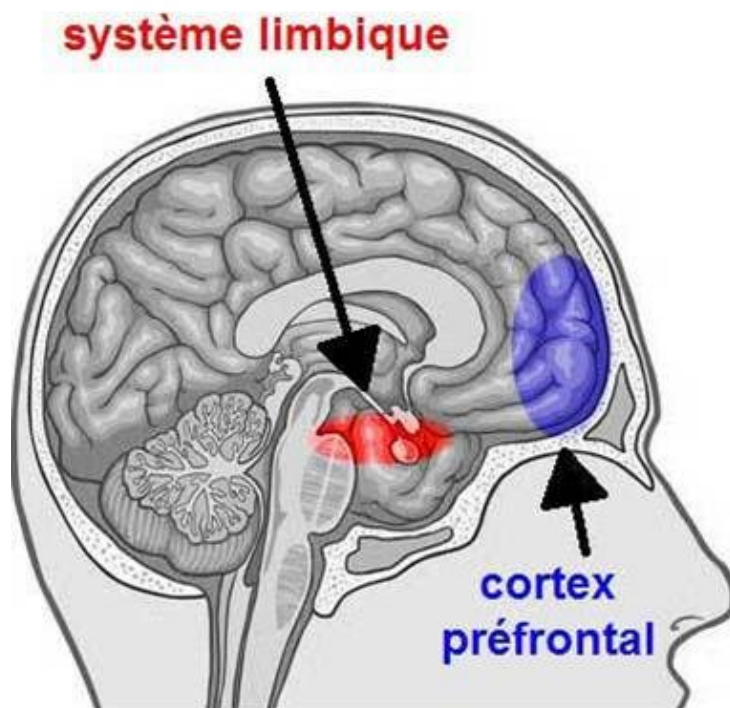
Studium psychologie – Emotivita, emoce, afekty, nálady, citové vztahy. [online]. 2020 [cit. 2021-02-09] Dostupné z:
<https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/13-emotivita-emoce-afekty-nalady.html>

Ústav patologické fyziologie [online]. 2008 [cit. 2021-02-04] Dostupné z:
<https://pfyziolmysl.upol.cz/p=4916>

Seznam příloh

Příloha 1 - Limbický systém.....	80
Příloha 2 - Maslowova pyramida lidských potřeb	81
Příloha 3 - Pětistupňová emoční škála	82
Příloha 4 - Kniha Můj medvěd Flóra od Daisy Mrázkové	83
Příloha 5 - Lapbook	99
Příloha 6 - Lapbook v praxi (Kristýnka, 5 let).....	106
Příloha 7 - Výtvarná činnost "Jak se cítila Flóra?"	108
Příloha 8 - Pracovní listy "Srovnání obrázků dle časové posloupnosti děje příběhu + Jak se cítila Flóra na konci příběhu"	113
Příloha 9 - Emoční škála + různé velikosti Flóry a Petra	121
Příloha 10 - Dotazník.....	127

Příloha 1 - Limbický systém



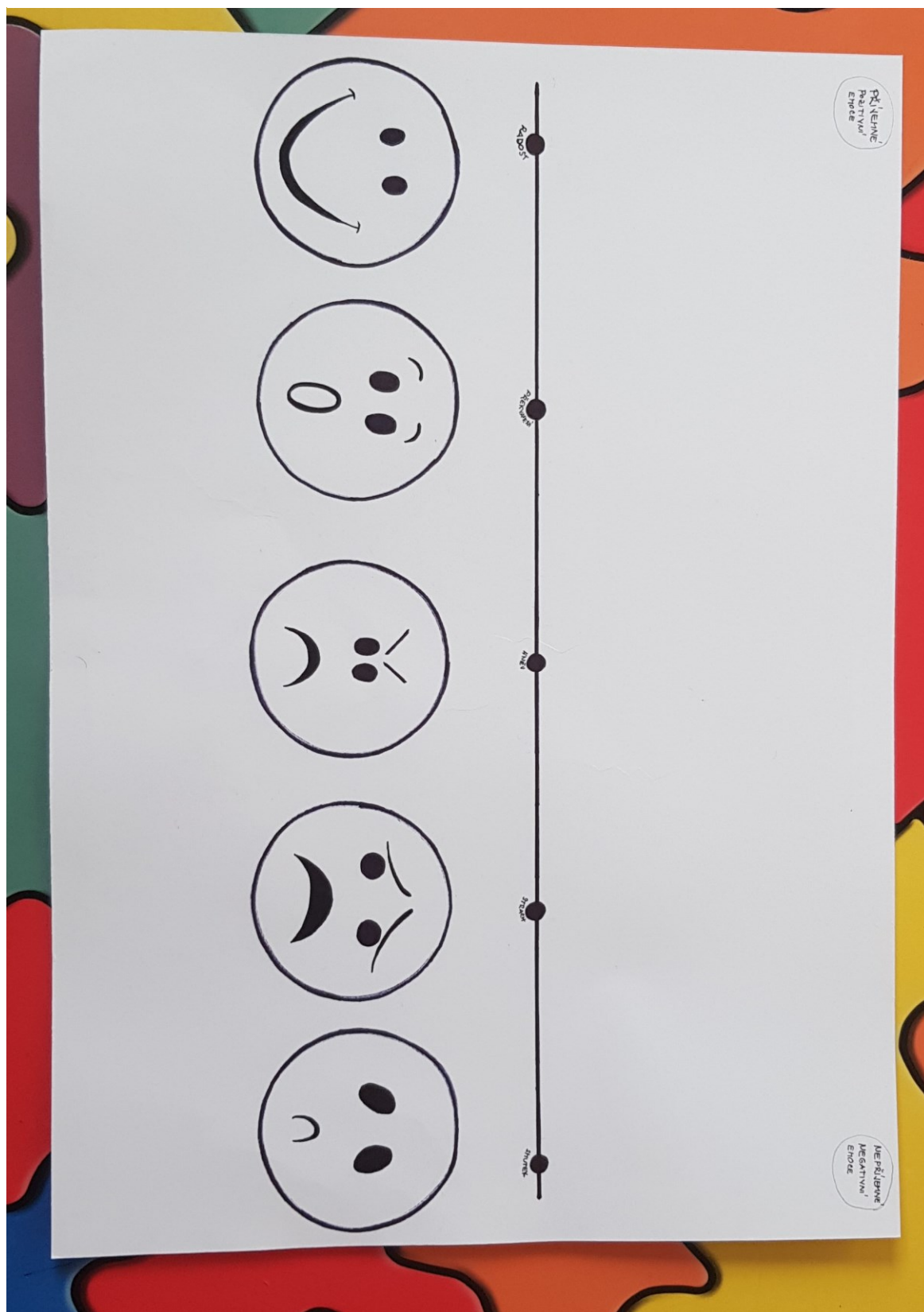
Zdroj: Ústav patologické fyziologie, 2008

Příloha 2 - Maslowova pyramida lidských potřeb



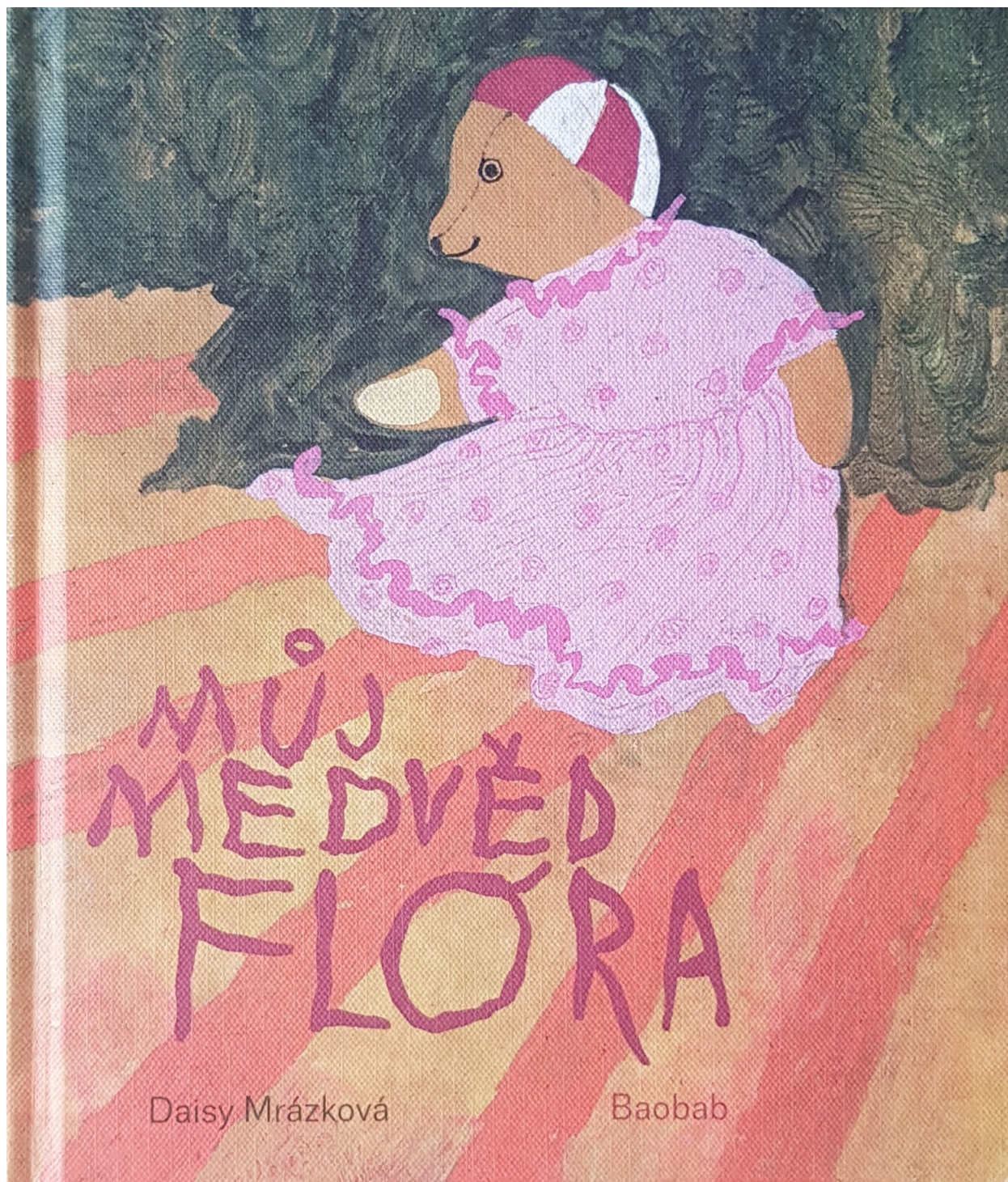
Zdroj: Metodický portál RVP, 2008

Příloha 3 - Pětistupňová emoční škála



Zdroj: Vlastní zpracování

Příloha 4 - Kniha Můj medvěd Flóra od Daisy Mrázkové



Zdroj: kniha Můj medvěd Flóra – Daisy Mrázková



MŮJ MEDVĚD FLÓRA

Baobab

Daisy Mrázková

napsala a namalovala Daisy Mrázková
podle původní grafické úpravy Milana Grygara
upravil a písmem Splendit sans vysadil Juraj Horváth
scany Radek Typovský (studio Marvil)
tisk a vazba Těšínská tiskárna, a. s.
první vydání vyšlo v Albatrosu v roce 1973
v roce 2018 vydalo nakladatelství Baobab
(Baobab & GplusG, Plavecká 14, 128 00, Praha 2)
v Baobabu vydání třetí

© Baobab, 2018
text & illustration © Daisy Mrázková, 2016

ISBN 978-80-7515-88-2





V Praze padá sníh. Venku je už tma.
Petr jde domů ze školy.
Co to neseš, Petře? Ukaž nám to!



Nesu starého medvěda. Ležel ve sněhu
na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...





Viděl jsem ho tam už v pondělí.
Myslel jsem, že byste ho nechtěli.
Opřel jsem ho tam o strom,
že si ho někdo vezme.



Nikdo si ho nevzal. Šel jsem dnes
ze školy a medvěd tam ještě byl.
Ležel kus dál ve sněhu.
Už jsem ho tam nemohl nechat.
Tak ho nesu domů. Má hlavu na niti.
Vidiš, jaké má oči? Vidiš ty oči?





Já vím, že je špinavý... Ale já ho
vykoupám. Udělám mu nové ucho.
Našiju mu nové chlupy.
Spravím mu očičko.



Pojď večeřet, Petře! Dobře, že jsi
medvěda přinesl. Je to docela dobrý
medvěd. Pomůžeme ti ho umýt.
Bude hezký.





Helenka myje medvěda. Má mýdlovou
pěnu. Špína pouští. Medvěd bude
krásně zlatý. Bude mít bílé pacičky.



Dáme ho sušit za kamna.
Medvěd se suší tři dny.
Ať ho nevidí babička!
Řekla by: Co je tohle?
Ukážeme jí ho až potom.

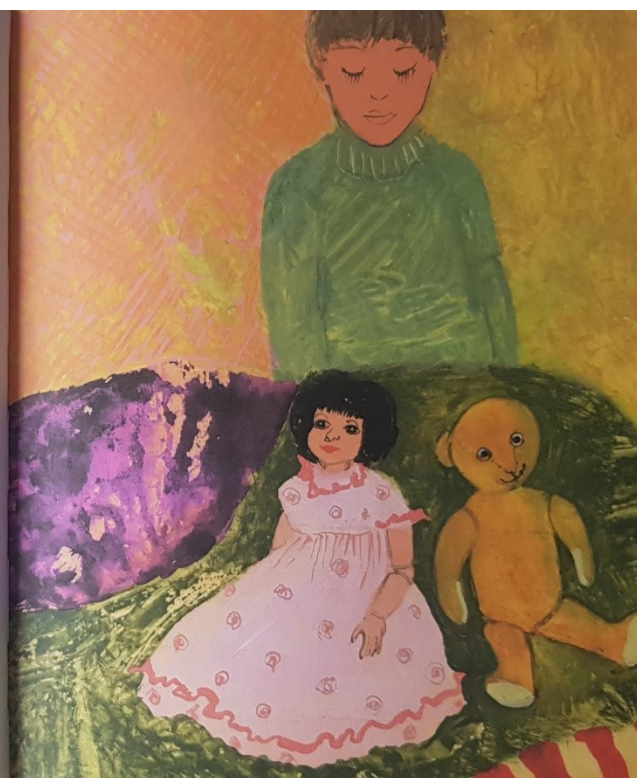




Jde domů táta.
Táto, pojd' se podívat za kamna!
Táta řekl: A jeje! Copak to tady sedí?



A už je medvěd suchý. Učesáme ho.
Dáme mu šatičky po jedné panně.
Růžové květované šatičky.
Vyžehlíme mu je.





Vypadá v nich jako holčička.
Je to medvědí holčička!
Jak se bude jmenovat?
Bude se jmenovat Flóra.



Ušijeme Flóře čepičku. Červenou a bílou
čepičku z osmi dílů. Vidíte, jak jí sluší?
Flóra se začíná usmívat. Flóra začíná být
šťastná. Už vypadá krásně. To nevadí,
že je stará. Hlavně že je šťastná. Nemyslíte?





Vidíš, Flóro, to je naše opička.
To je náš Tedík. To je medvědička
Matoušová. Sedni si k nim.



Posadili jsme ji na polštář.
Každý teď Flóru rozmazluje.
Děti ji berou ke stolu.
Flórinko, chceš buchtu?
Anebo jablíčko?





A dáme jí Mukánka!
Ať také někoho má.
Mukánek jí sedí na klíně.
Má ho na starosti.



Petr s ní vyvádí...
Na noc ji balí do svého svetru.
Tak, Flórinko, pán jde spát.
Hezky hajej.





Petr dává na lavici svou kytaru.
Jednou ráno v kuchyni... Flóra hraje
na kytaru! Opravdu hraje? Ale ne,
ale má pacičky na strunách...
To jí tak dal, víte?



Flóra plete? To snad není možné!
Ale ano. Jen dostala jehlice a klubko vlny...
Vidíte, už má kus šály!
Plete krásně jako máma.





A teď začne Flóre učení. Musí dostat také vzdělání. Dáváme jí do ruky knížky. Je nadaná. Na co se jednou podívá, to hned umí. Nikdy to nezapomene.



Má na klíně slovník. Petr jí obrací listy. Už umí Flóra anglicky i francouzsky. A sedí vedle rádia a všechno poslouchá. Také prohlíží plán Prahy. Vyzná se ve všem.





Nejvíce se zajímá o zeměpis. Má atlas.
Není to na ni trochu velké?
Ona si sedne doprostřed. Ona si poradí.
Které mapy má nejradši? Kavkaz, Kanadu,
kde jsou medvědi... Polární medvědi
ji nezajímají? Polární ani ne.



Jednou také dostala psaní.
Bylo ve schránce.
Bylo to hrozně naškrábané.
Od koho, Flóri? Neřekla nám.





Proč pořád prohlíží tu Austrálii?
Protože její prabába byla odtamtud.
Jak to, vždyť Flóra je jen ušitá!
Ano, ale podle živého medvídka
z pralesa.

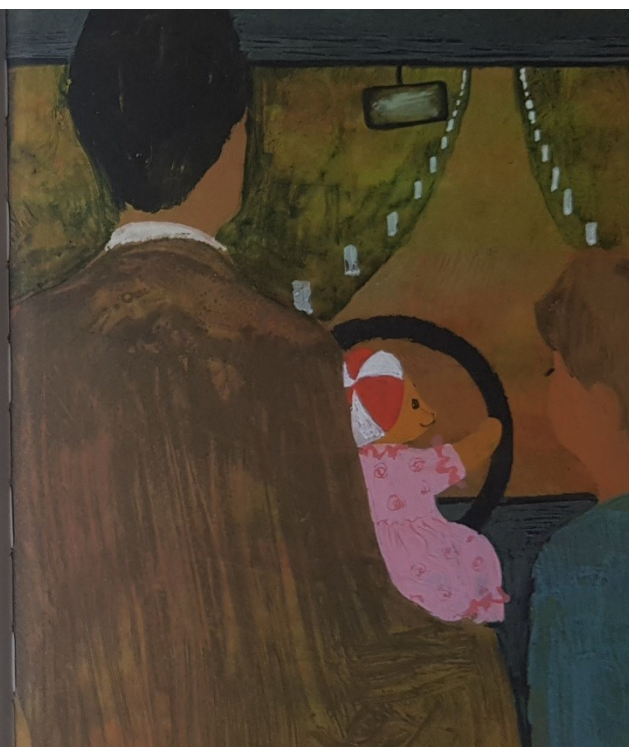


Jdeme s Flórou ven.
Jen ať nepotkáme ty lidi, u kterých byla
dřív! Poznali by ji? To se ví, že by ji
poznali. Má přece obličej. Třeba bychom
jim ji museli dát. To tedy ne, vid, Flóri.

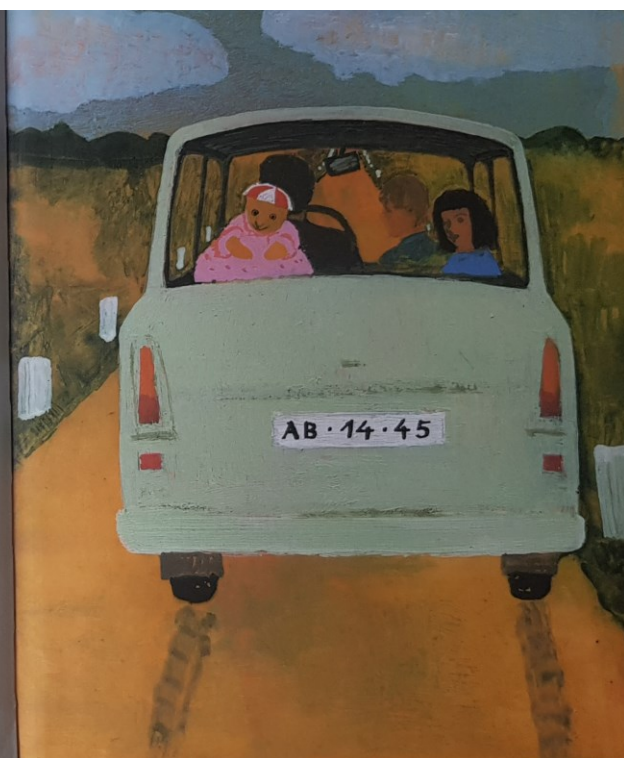




Jedeme autem.
Tati, půjč Flóře řízení!
Tak tedy na chvilinku.
Drž to pevně, Flóri! Flóra šněruje.



Posadili jsme ji dozadu do auta.
Dívá se z okna. Ráda pozoruje krajinu.
To ona nejradši.





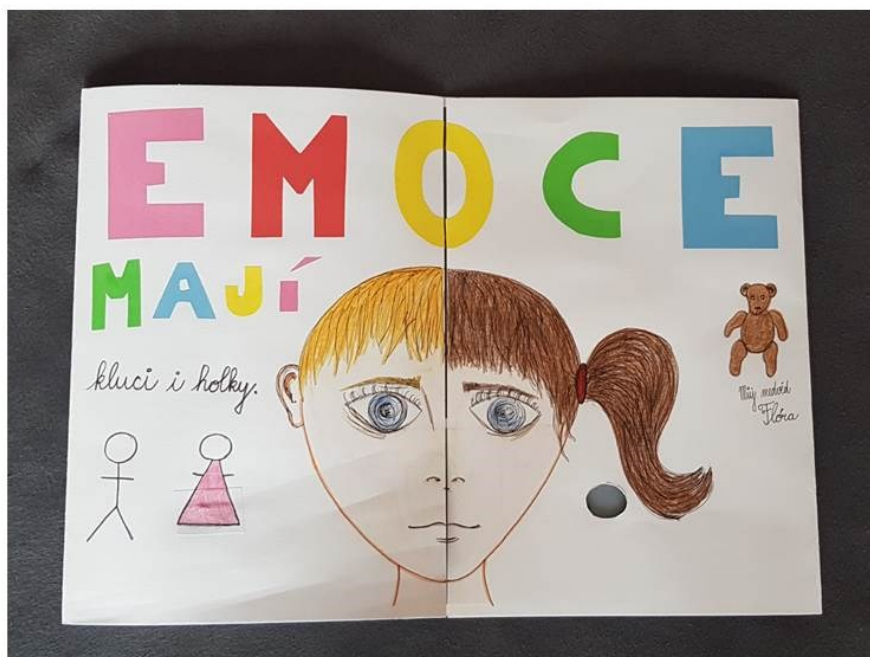
Tak co, Flórinko, jsi šťastná?
Jsi u nás dost šťastná?
Kývá hlavou. Má ji na niti.



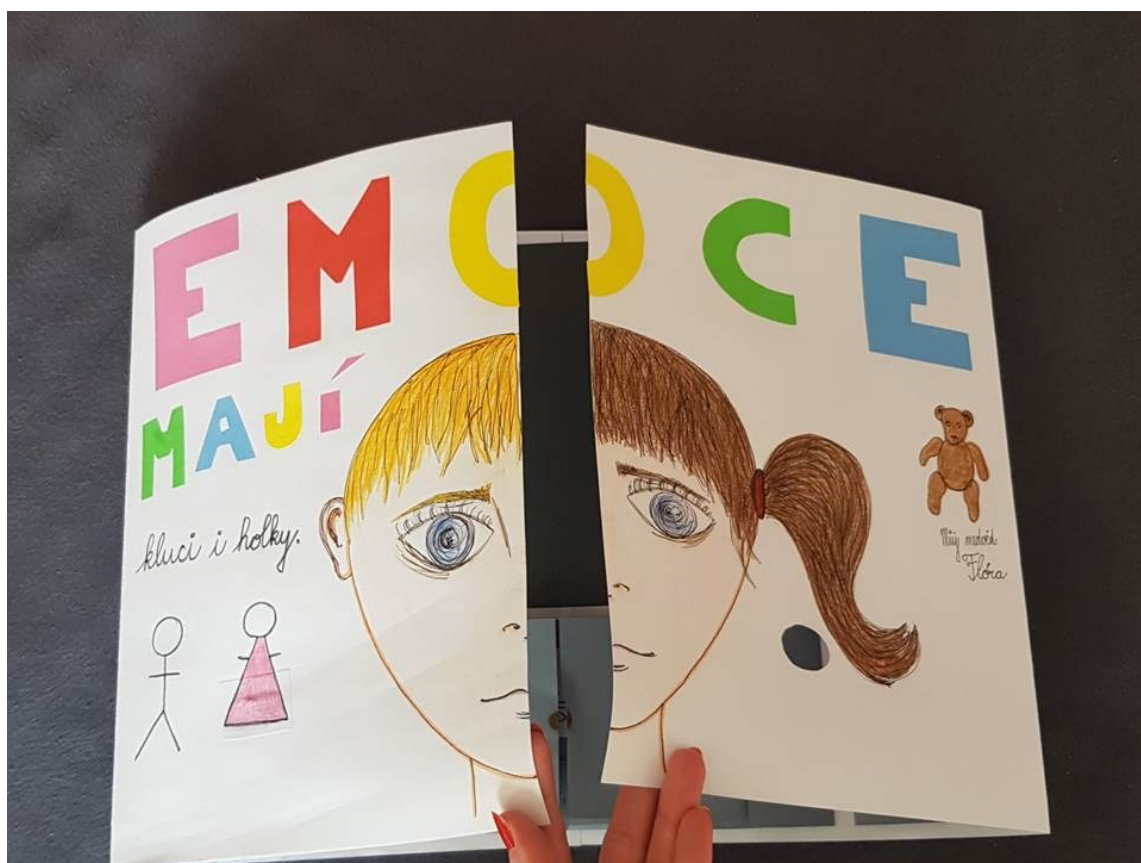
Příloha 5 - Lapbook

- Tento lapbook je zacílený na téma emoce a je také uzpůsobený jako pomocný materiál k práci s knihou Můj medvěd Flóra od Daisy Mrázkové.
- Kniha Můj medvěd Flóra obsahuje příběh o dobrodružství nalezeného plyšového medvěda s hlavou na niti.
- Lapbook má mnoho částí, které jsou k náhledu v následujících fotkách.

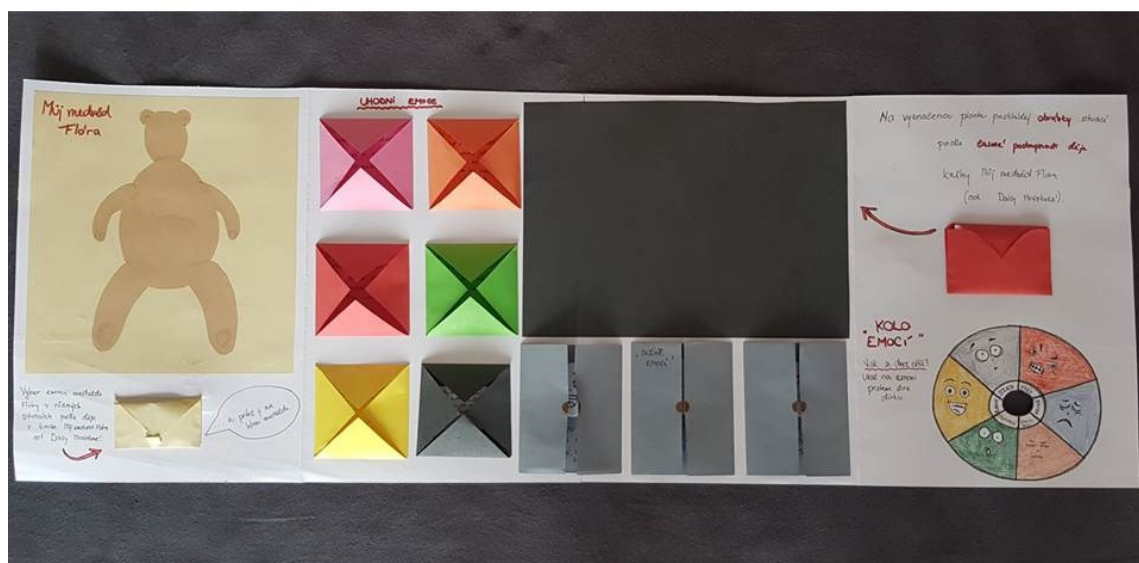
Úvodní strana



Zdroj: Vlastní zpracování



Po rozevření úvodních stran





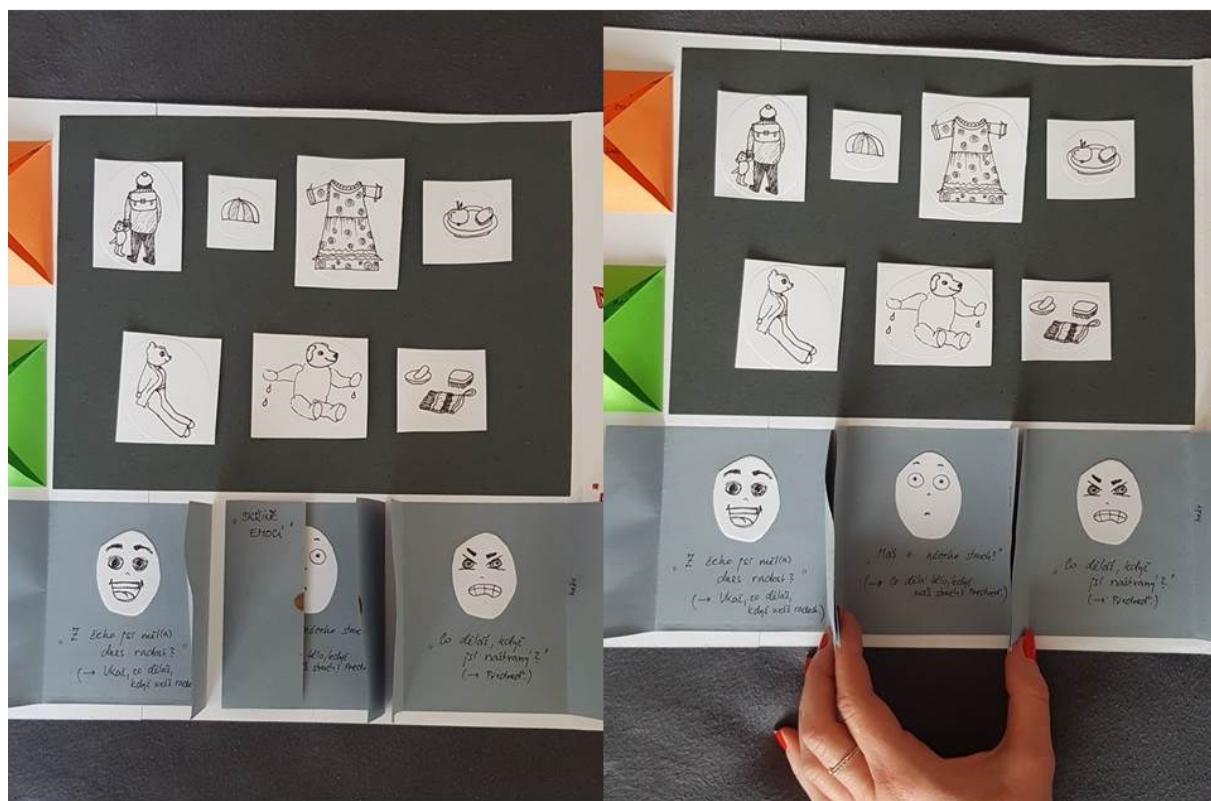
Levá strana lapbooku:

- Dítě si vybere z obálky emoci medvěda Flóry a v daných situacích (které vybere učitelka) přiloží emoci na hlavu medvěda.



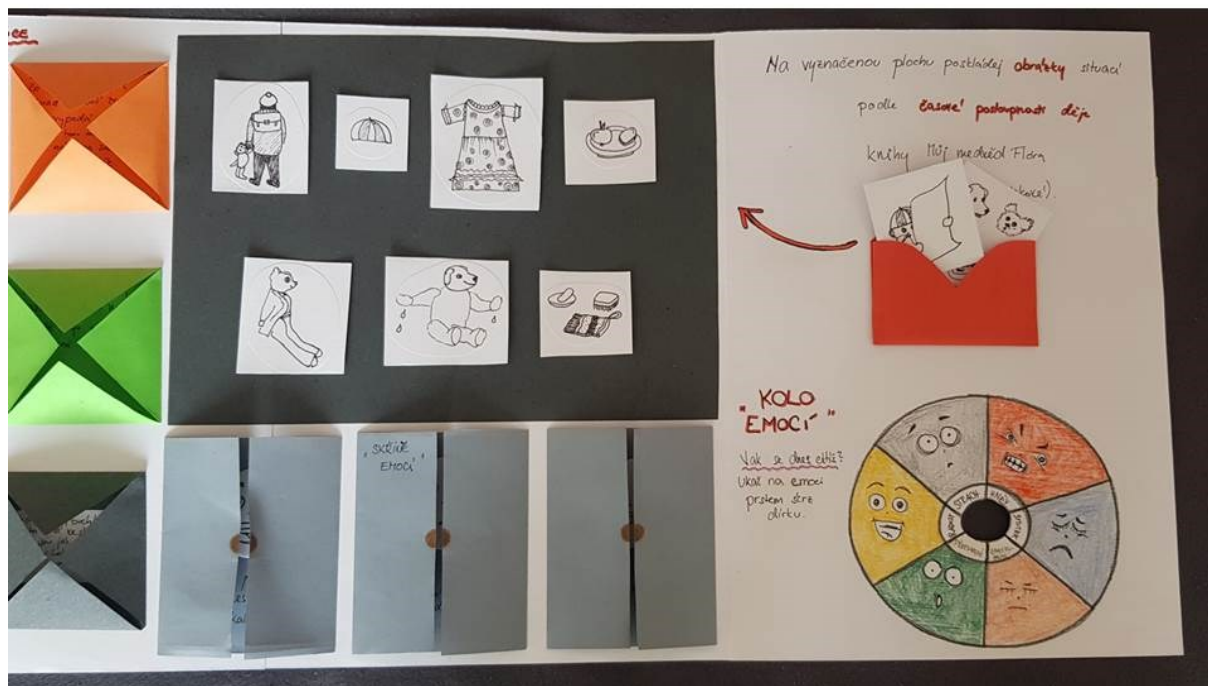
Prostřední část lapbooku:
Dítě rozevře okénka a učitelka přečte báseň. Dítě hádá emoce.

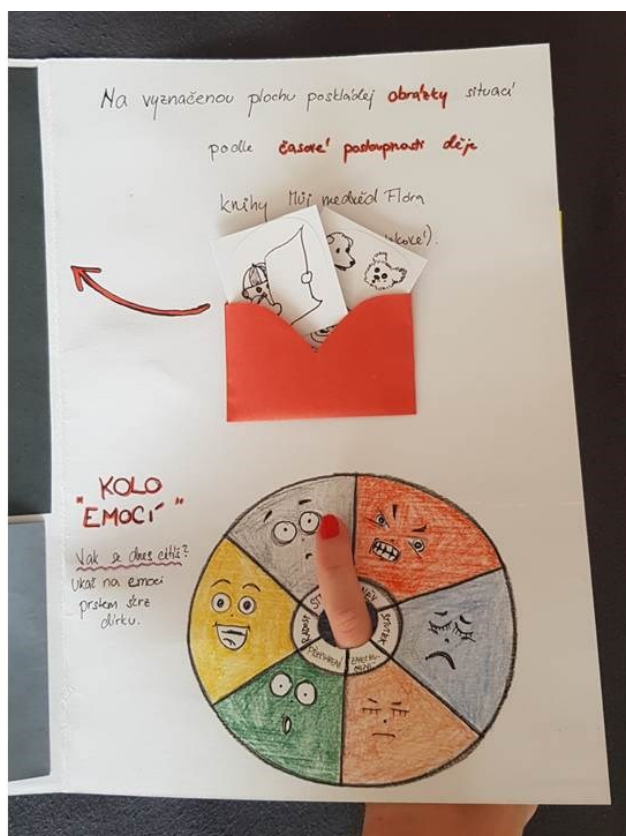
V dolní části: Dítě postupně rozevírá „Skříňě emocí“ a učitelka vždy přečte popisek. Dítě odpovídá a případně je-li to ve skříni, danou emoci také předvede.



V horní části: Na vyznačenou (tmavou) plochu dítě poskládá obrázky situací příběhu podle časové posloupnosti děje knihy *Můj medvěd Flóra*. Obrázky se nacházejí v pravé části lapbooku v červené obálce.

Je vhodné vytáhnout nejprve všechny obrázky tak, aby dítě vidělo úplně každou situaci na obrázku. A poté kartičky skládalo v daném pořadí na tmavou plochu.



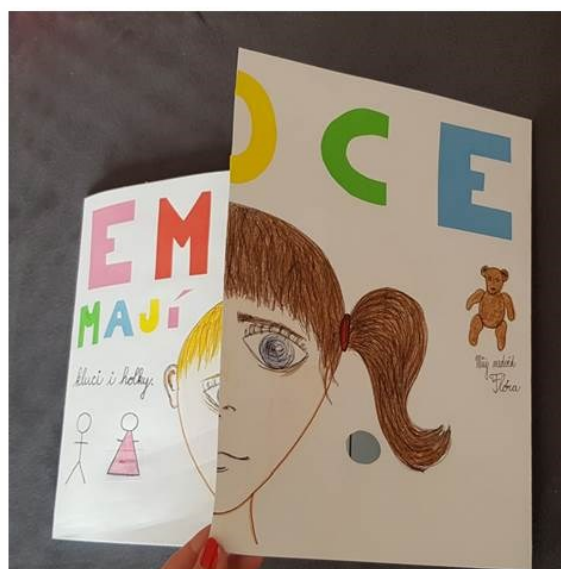
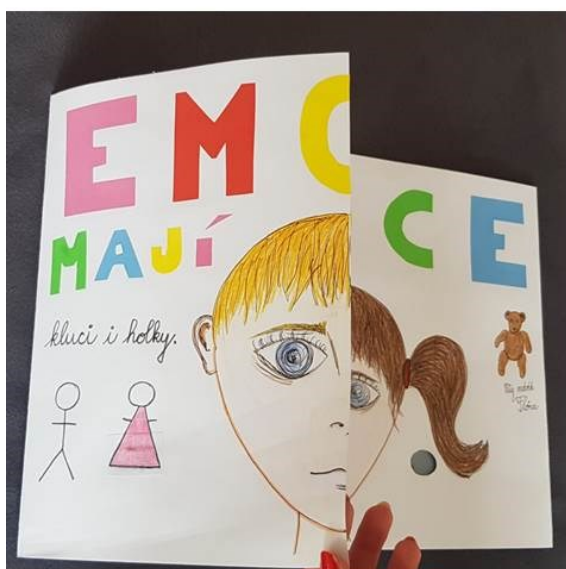


V pravé dolní části:

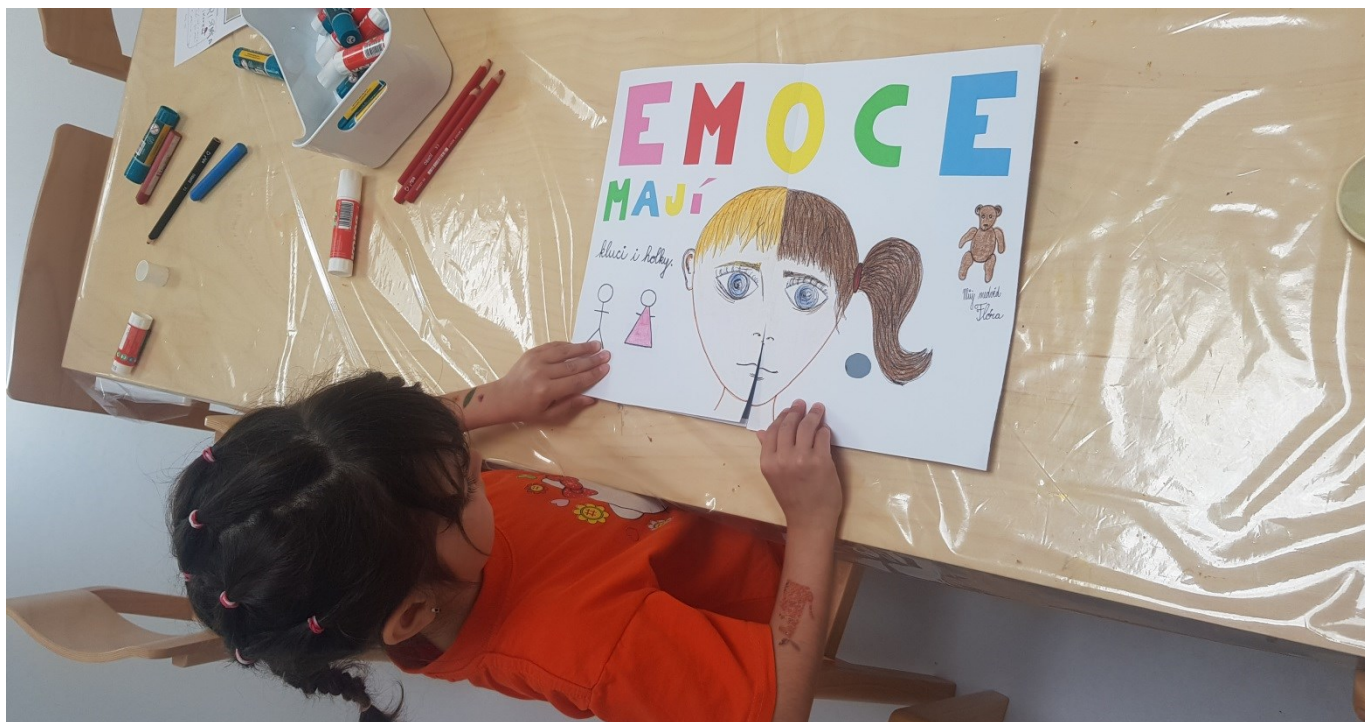
Učitelka se dítěte zeptá „Jak se dnes cítíš?“

→ Dítě prostrčí prst skrze „Kolo emocí“ a ukáže prstem na danou emoci.

„Emoce mají kluci i holky.“



Příloha 6 - Lapbook v praxi (Kristýnka, 5 let)

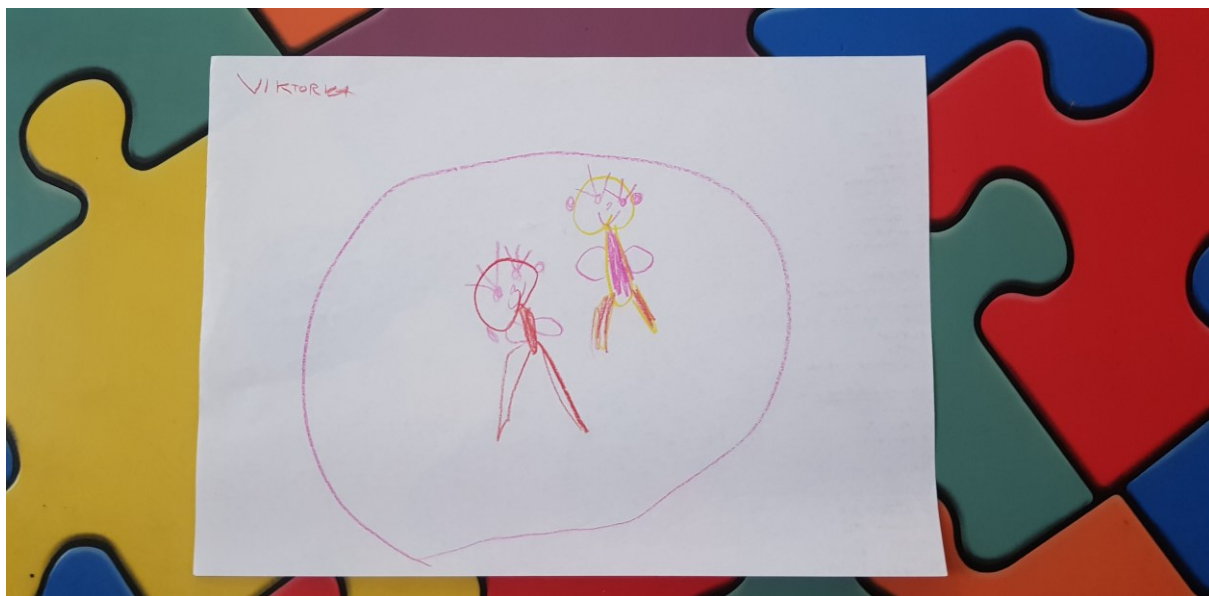




Příloha 7 - Výtvarná činnost "Jak se cítila Flóra?"

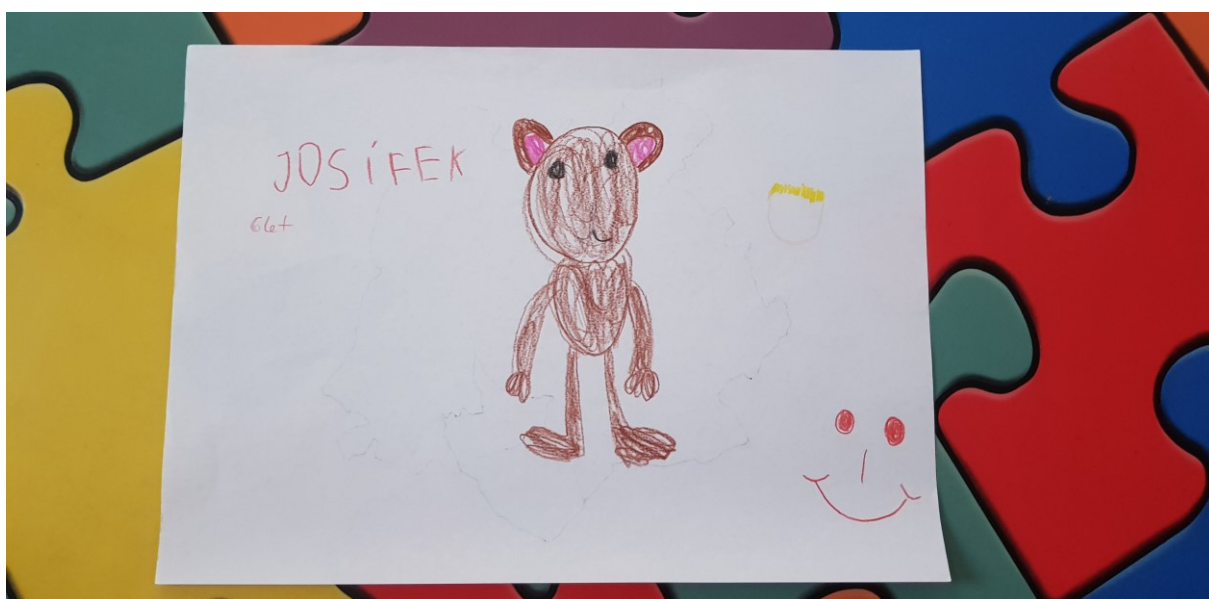
Viktorka, 4 roky

(„Na obrázku je Flóra s Petrem, proto je veselá“)



Josef, 6 let

(„Na obrázku je Flóra šťastná“, v pravém dolním rohu vidíme smajlíka radosti, nad ním se nachází náznak Petra)



Kristýnka, 5 let

(„Flóra má radost“; byla zde snaha v závěru výtvoru o správné napsání svého jména-
vidíme 2x přeškrtnuté jméno)



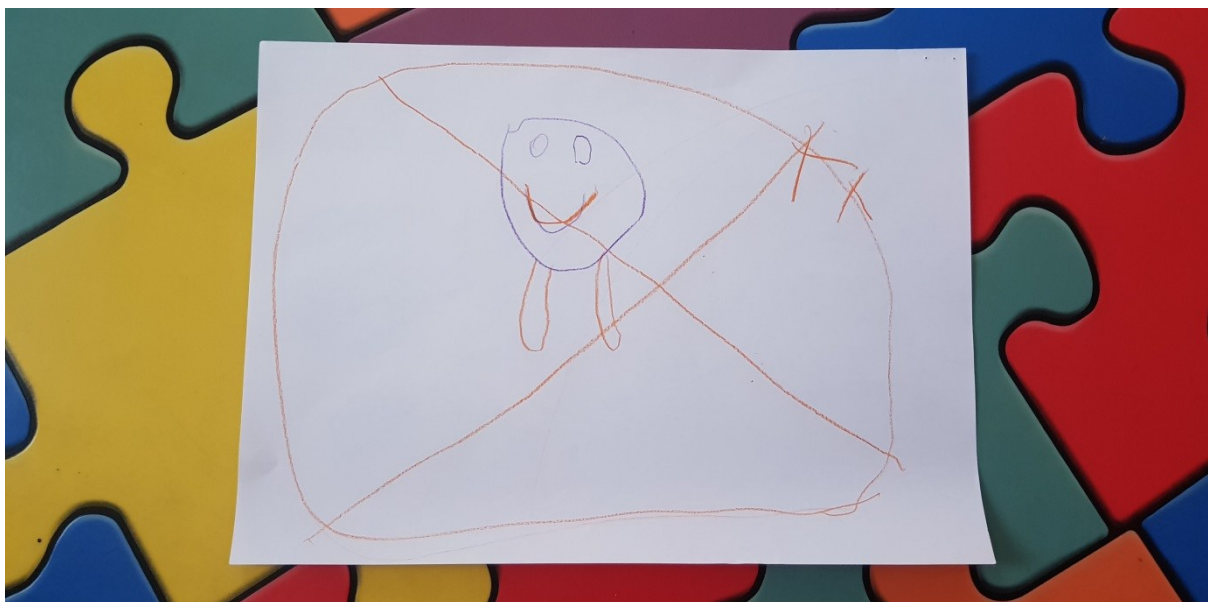
Vincent, 6 let

(„Byla veselá, protože měla kamarády a nebyla sama“)

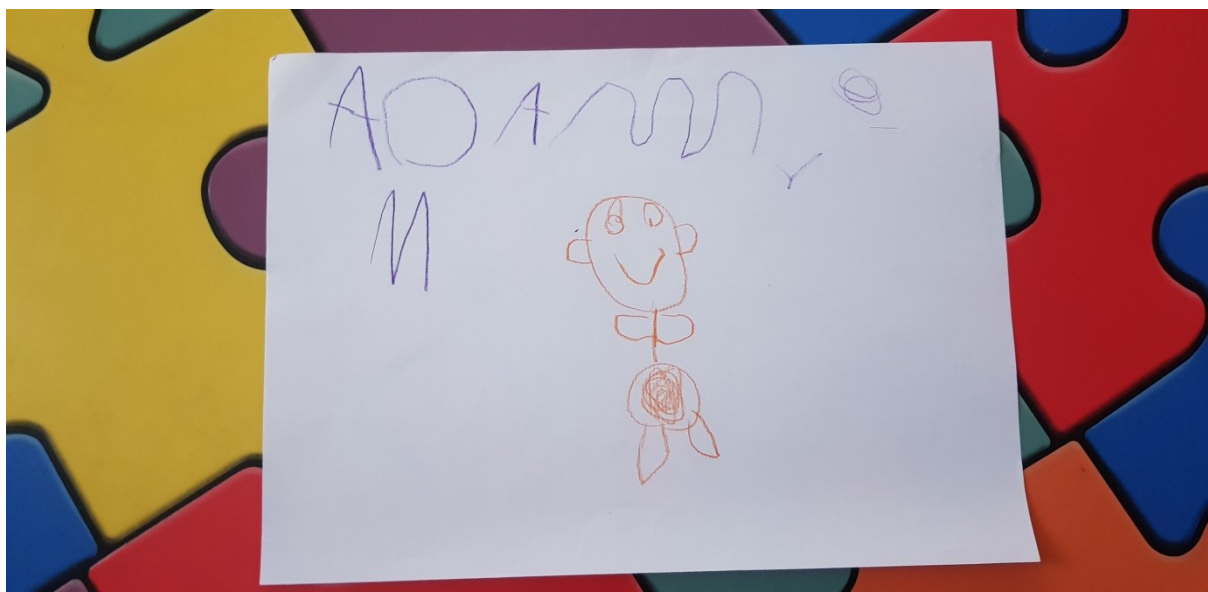


Adam, 5 let

(Chlapec nejprve ohraničil prostor na papíru pro něho nejveselejší barvou-oranžovou, poté nakreslil medvěda, ale výsledek se mu nelíbil, tak celý výtvar přeshkrtnul. Rozdala jsem mu další čistý papír, aby měl možnost začít znovu.)

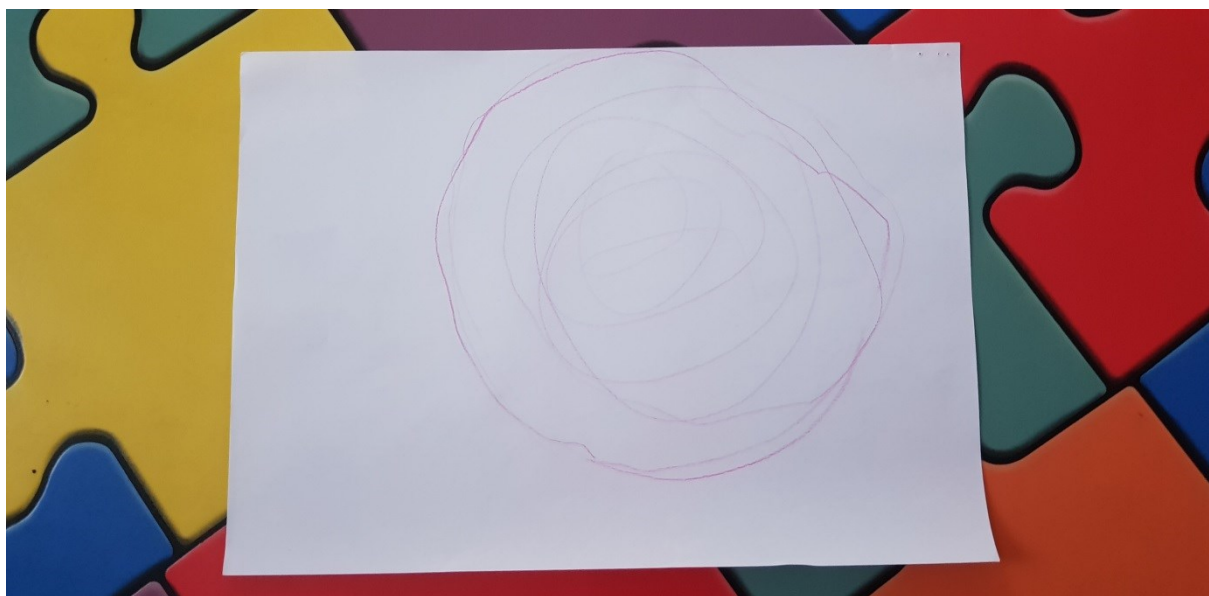


(Druhý pokus o výtvar: „Medvěd má radost“; v závěru zde také byla snaha o správné napsání svého jména, chlapec opravil poslední písmeno svého jména pod svým podpisem)



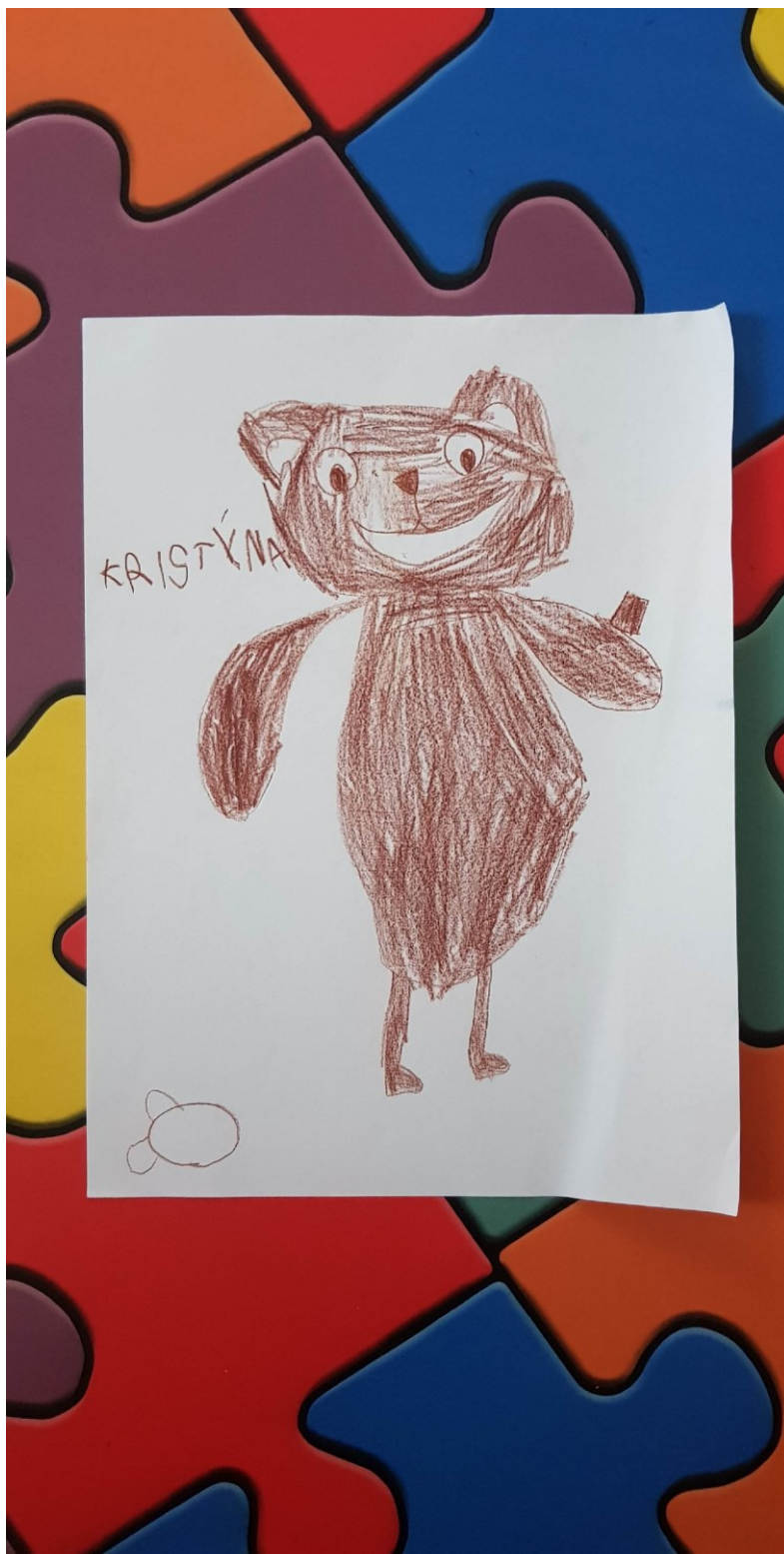
Evička, 4 roky

(„Růžová barva, protože je nejvíc veselá“; Evička se zaměřila na barvy v takové míře, že vypustila zbytek zadání činnosti-nakreslit, jak se cítí Flóra)



Kristýnka, 5 let

(„Měla radost, protože jí odnesl domů.“; v tomto výtvoru vidíme také prvotní pokus o formát na šířku-v levém dolním rohu)



Příloha 8 - Pracovní listy "Srovnání obrázků dle časové posloupnosti děje příběhu + Jak se cítila Flóra na konci příběhu"

Kristýna, 5 let („Flóra byla šťastná, protože ho odnesl domů a najedla se.“ Poté dodala, že Flóru odnesl Petr. Tato holčička řešila, zda medvědici Flóru oslovovat mužským rodem či ženským-on jako medvěd, nebo ona jako Flóra.)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:

Proke ho odnesl domů
a najedla se.

564

Adélka, 5 let („Flóra byla šťastná, protože ji měli a starali se o ni hezky.“)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:

ADELKA

Protože ji měli
a starali se o ni
hezky

5let

Adam, 5 let („Měla radost, protože ji někdo našel.“ Po doptání si vzpomněl, že ji našel Petr.)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:

Protože ji někdo našel

ADAM

5let

Josef, 6 let („Měďa je veselý, protože ho vzal Petr k sobě domů.“)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?



Poznámky:

Proč ho Petř vzal
s sebou domů.

JOSÍFEK

6let

Vincent, 6 let („Flóra byla šťastná, protože měla kamarády a Petra.“)

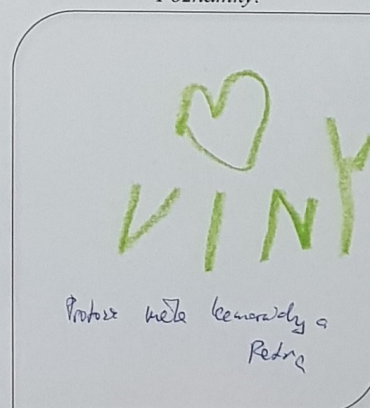
Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:



6let

Maruška, 6 let („Byla veselá, protože ji vzal domů.“ Po doptání Maruška zmínila, že ji vzal Petr domů a rodiče se na něho vůbec nezlobili.)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:



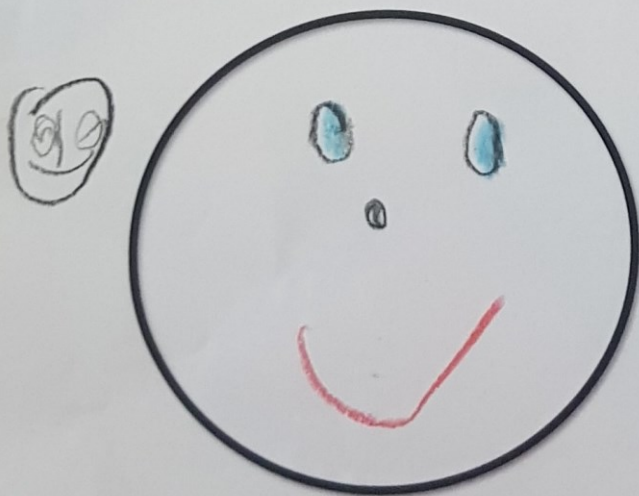
Proč je vše ok
6.5.64

Kristýnka, 5 let a Viktorka, 4 roky (Shodly se, že Flóra byla šťastná a veselá. „Protože ji měli rádi a starali se o ni hodně a byla šťastná. A protože měla kamarády.“)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



Poznámky:

KRISTÝNKA
VIKTORKA

Protože ji měli rádi a starali se o ni,
hodně a byla šťastná.

A protože měla kamarády.

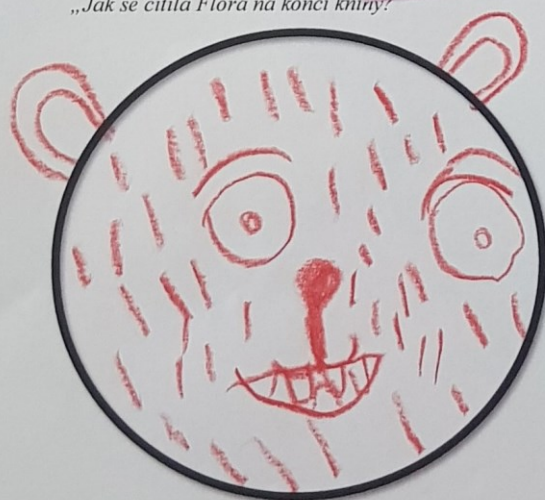
4 roky, 5 let

Matyáš, 5 let („Měla radost, protože ji našel Pětá, tak řídila.“ – v závěru knihy řídila Flóra auto.)

Srovnání obrázků děje dle časové posloupnosti příběhu



„Jak se cítila Flóra na konci knihy?“



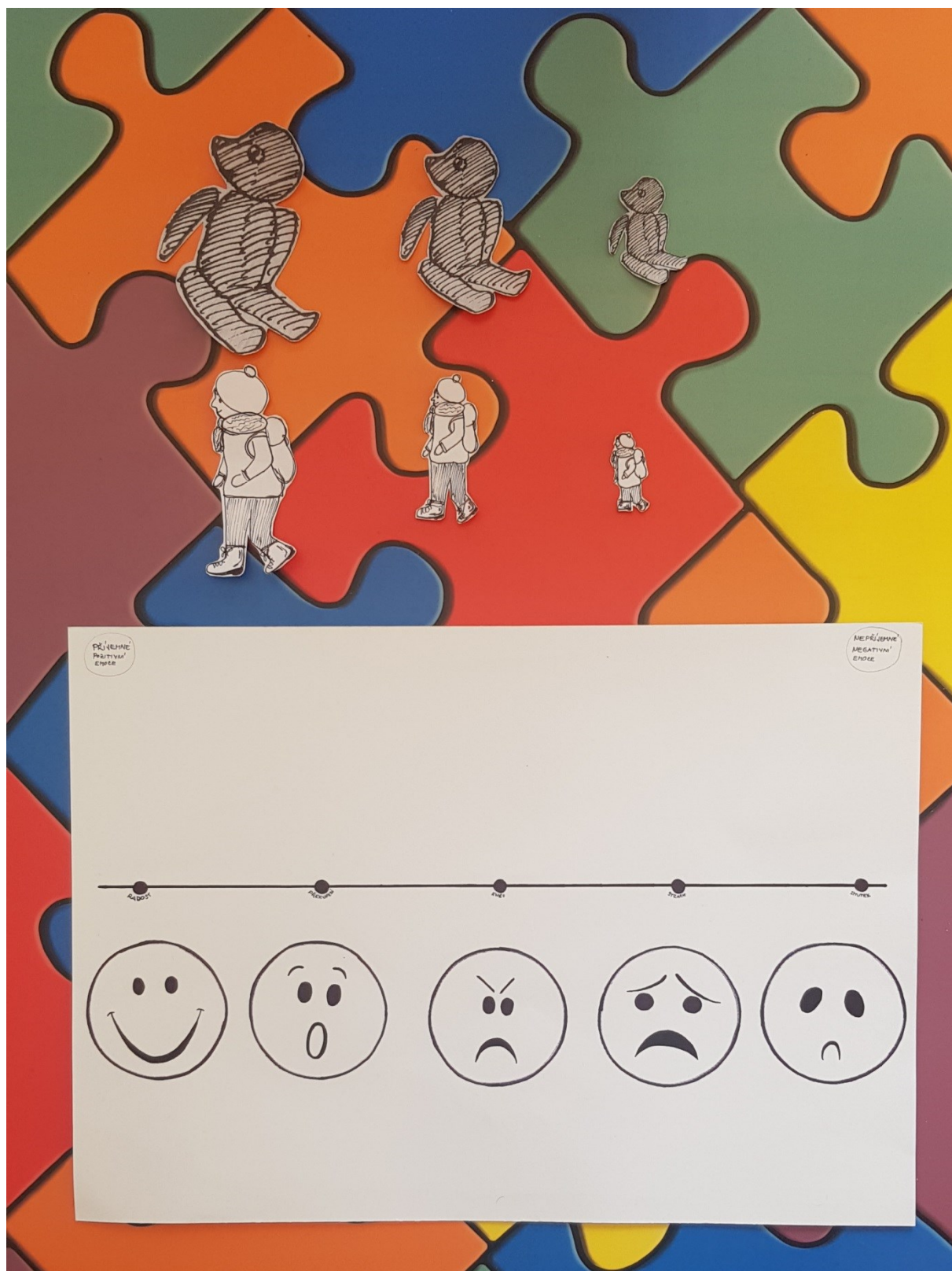
Poznámky:

Proč je vesel Pětá,
tak říkala

MATY

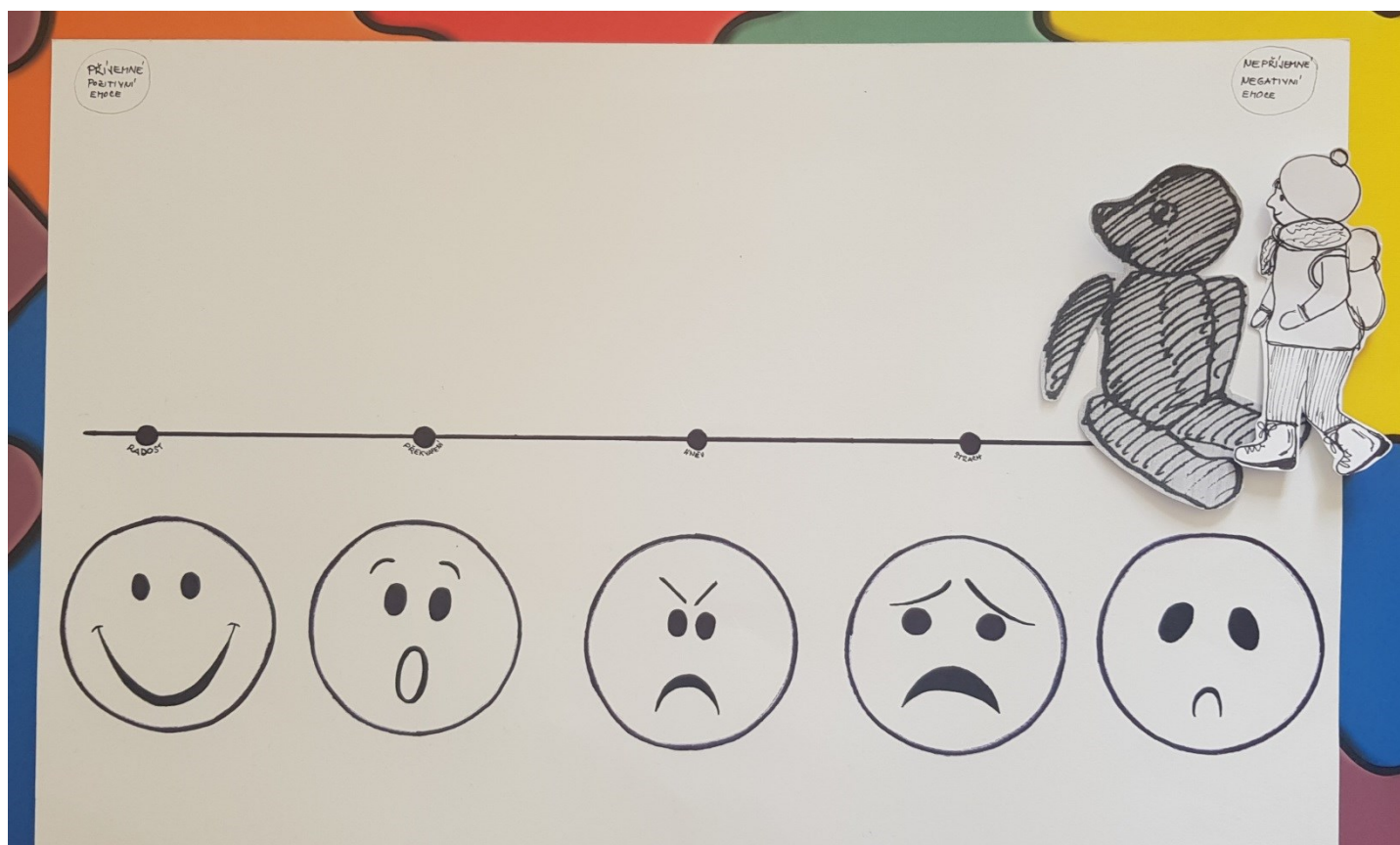
5let

Příloha 9 - Emoční škála + různé velikosti Flóry a Petra



Zdroj: Vlastní zpracování

Práce s emoční škálou 2. lekce



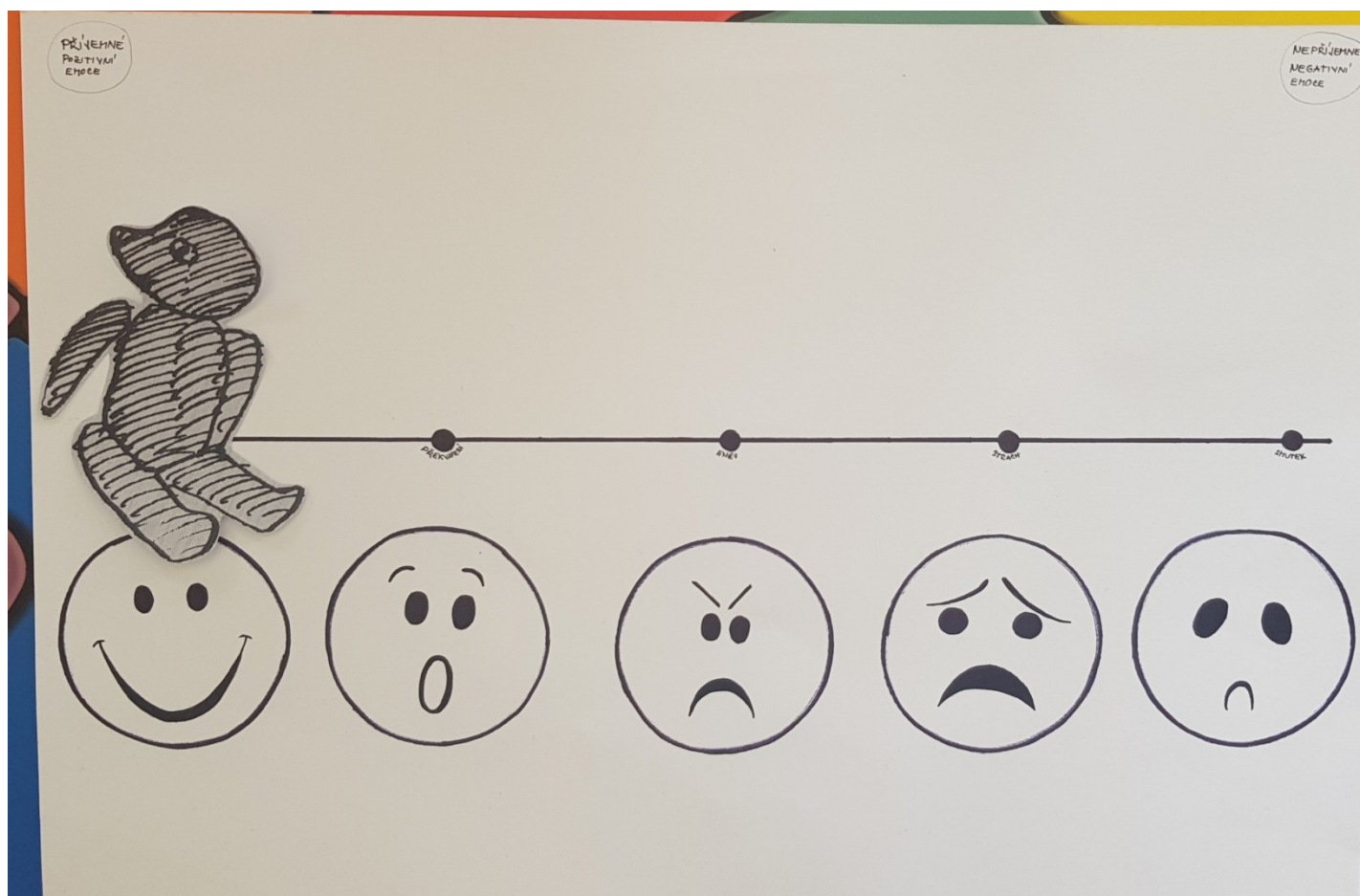
Zdroj: Vlastní zpracování

Práce s emoční škálou 3. lekce



Zdroj: Vlastní zpracování

Práce s emoční škálou 4. lekce



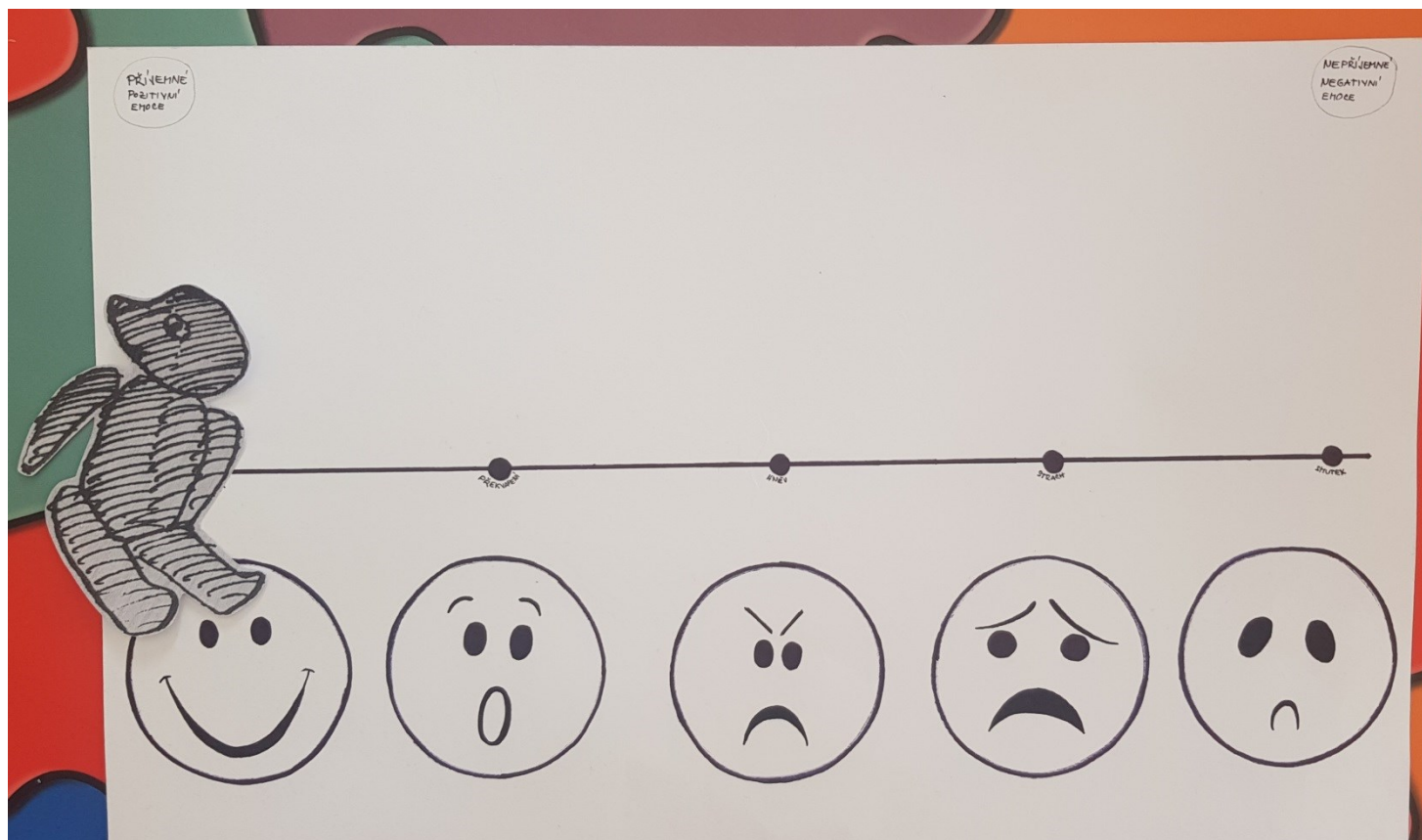
Zdroj: Vlastní zpracování

Práce s emoční škálou 4. lekce, zařazení barev



Zdroj: Vlastní zpracování

Práce s emoční škálou 5. lekce



Zdroj: Vlastní zpracování

Příloha 10 - Dotazník

Při poslední realizaci praktické části jsem rozdala třem pedagogickým pracovníkům v liberecké mateřské škole v rámci bakalářské práce dotazník. Dotazník obsahoval pět otázek spolu s možnostmi odpovědí na výběr.

První otázka zněla „Zařazujete dramatickou výchovu běžně do činností?“ Všechny tři respondentky odpověděly jednotně „Ano.“

Na druhou otázku „Jak často zařazujete dramatickou výchovu do činností?“ byly v nabídce možnosti 1x týdně/2x týdně/dle potřeby/ vůbec. V každém dotazníku zaškrtnuly dotázané „Dle potřeby“.

Třetí otázka „Pracujete cíleně s emocemi?“ byla opět zodpovězena shodnými odpověďmi „Ano“.

Čtvrtá otázka „Pocitujete rozdíl mezi vyjadřováním emocí u chlapců a dívek?“ všechny učitelky vybraly odpověď „Ano“.

Poslední otázka zněla „Jaká z emocí je podle Vás nejhůře ovladatelná?“. Na výběr byly odpovědi radost/překvapení/hněv/strach/smutek. Dvě ze tří učitelek odpověděly, že hněv považují za nejhůře ovladatelnou emoci. A jedna odpověděla, že strach považuje za nejhůře ovladatelnou emoci. Tato otázka byla dle mého názoru nejnáročnější a dle odpovědí se u jednotlivých učitelek liší jejich úhel pohledu na problematiku zvládání emocí. Určitě by bylo zajímavé vidět v praxi různé způsoby řešení (jednotlivých učitelek) při problémových situacích mezi dětmi vyvolaných náročně ovladatelnou emocí. Upřímně bych byla velice zvědavá, jak moc a v čem by se lišily způsoby přístupu při nastání těchto problémových okamžiků.