

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití pohádek pro emoční rozvoj dítěte předškolního věku

Fairy tales as a tool for the emotional development in preschool children

Simona Karlová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy  
Studijní obor: Pedagogika  
Rok: 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití pohádek pro emoční rozvoj dítěte předškolního věku 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.

Praha 18. 4. 2022

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za vedení této práce a za její vstřícnost, rady a trpělivost.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřena na emoční rozvoj dětí předškolního věku za pomoci pohádek.

První kapitola popisuje afektivní procesy a vývoj emočního prožívání a morálky dětí v průběhu předškolního věku (3 – 6 let). Následující podkapitola se věnuje tématům regulace emocí a emoční inteligence a jejich významu pro předškolní děti a pro život člověka. V závěru kapitoly je shrnuto, jak s tématem emočního rozvoje nakládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Druhá kapitola teoretické části práce se věnuje pohádkám. Charakterizuje lidovou pohádku oproti pohádce autorské a následně se zabývá přínosy lidových pohádek pro děti předškolního věku. Ve třetí kapitole potom analyzujeme nejprve pohádku O Popelce, a potom pohádku O dvanácti měsíčkách.

V praktické části jsme na základě předchozí analýzy pracovali s pohádkou O dvanácti měsíčkách. Položili jsme tři výzkumné otázky, ve kterých jsme se ptali na možnosti využití pohádek pro emoční rozvoj dětí, na relevanci takto zaměřené činnosti a na výhody využití pohádky pro rozvoj chápání emocí. Naším cílem bylo vytvořit plán činnosti s pohádkou zaměřený na emoční prožívání a regulační strategie předškolních dětí a na základě práce s ním odpovědět na výzkumné otázky.

Činnost byla realizována v mateřské škole ve dvou třídách. Na základě výsledků práce s dětmi byly zodpovězeny výzkumné otázky a plán činnosti byl revidován.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pohádka, mateřská škola, emoce, příprava

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on emotional development of preschool children using fairy tales.

The first chapter describes affective processes and the development of emotional experience and morals of preschool children (3 – 6 years). The following subchapter deals with the topics of emotional regulation and emotional intelligence and their significance in life for both children and adults. At the end of this chapter is a summary of how Framework educational programme for preschool education deals with the topic of emotional development.

The second chapter focuses on fairy tales. It characterises folk tale compared to a fairy tale (which has an author) and then moves on to the benefits of folk tales for preschool children. The third chapter first analyses Cinderella and then The twelve months.

Based on the previous analysis, in the empirical part of this thesis, we worked with the fairy tale The twelve months. We posed three research questions. We asked about the options for using fairy tales for childrens emotional development, about the relevance of the topic for preschool children and about the advantages of using fairytales to help children develop a better understanding of emotions. Our goal was to create a lesson plan that would target emotions and emotional regulation strategies of preschool children using a fairy tale and to answer the research questions based on the results.

The activity was carried out in a kindergarten in two classes. Based on the results of the work with children, research questions were answered and the lesson plan was revised.

## **KEYWORDS**

fairy tale, preschool, emotions, lesson plan

## Obsah

Úvod .....	7
1 Afektivní procesy .....	9
1.1 Afekt .....	9
1.2 Emoce .....	9
1.3 Nálada .....	10
1.4 Vývoj emočního prožívání u předškolních dětí .....	10
1.4.1 Afektivní procesy .....	10
1.4.2 Morálka předškolních dětí .....	12
1.5 Regulace emocí a emoční inteligence .....	13
1.5.1 Emoční inteligence .....	14
1.5.2 Regulace emocí .....	15
1.5.3 Vývoj a učení regulace emocí .....	16
1.5.4 Emoční inteligence a regulace emocí v RVP PV .....	16
2 Pohádky .....	19
2.1 Pohádka klasická, autorská a lidová .....	19
2.2 Jak pohádky pomáhají .....	19
2.2.1 Pohádky a řešení problémů .....	22
2.3 Jak pohádky vyprávět .....	24
2.3.1 Pohádka jako hladivý rituál .....	24
3 Analýza vybraných pohádek .....	26
3.1 Popelka .....	26
3.2 O dvanácti měsíčkách .....	30
4 Praktická část .....	33
4.1 Metody .....	33

4.2	Cíle.....	34
4.3	Výzkumné otázky .....	34
4.4	Výzkumný vzorek.....	34
4.4.1	Červená třída.....	35
4.4.2	Zelená třída .....	35
4.4.3	Kontext .....	35
4.5	Plán práce.....	36
4.6	Výsledky práce – červená třída.....	39
4.7	Dílčí závěr.....	42
4.8	Výsledky práce – zelená třída .....	43
4.9	Dílčí závěr.....	45
4.10	Upravený návrh činnosti pro optimální průběh a výsledky .....	47
4.11	Diskuze.....	53
	Závěr.....	56
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	58
	Seznam příloh.....	60

## Úvod

V bakalářské práci máme za úkol se důvěrně seznámit s tématem, které nám pomůže být dobrými učitelkami ve školce. Jaké téma by mohlo být lepší, než pohádky? Pohádky neodmyslitelně patří k dětství, ale jejich potenciál k dětem nepříjde sám. Je potřeba dát pohádkám prostor a čas, a je dobré vědět, jak na to. Klíčová může být i volba pohádek, které dětem předkládáme.

V této práci se budeme zabývat tím, jak v mateřské škole využít pohádku k rozvoji porozumění emocím, schopností je rozpoznat a náležitě s nimi pracovat. Toto je jedním z důležitých úkolů mateřské školy, neboť zvládnutí emocí je jednou z podmínek pro školní docházku.

Nejprve se v práci seznámíme s afektivními procesy. Budou nás zajímat termíny „afekt“, „emoce“, a „nálada“, a jejich použití u nás a v zahraničí.

Dále se budeme zajímat o emoční prožívání u předškolních dětí. Vyjdeme z vývojové psychologie a pokusíme se popsat, jak vypadá emoční prožívání dětí přicházejících do mateřské školy, a jak by mělo vypadat u dětí, které z mateřské školy odcházejí do školy.

Vývoj morálky úzce souvisí s emočním prožíváním dětí, vzbuzuje pocity viny, ale také hrdost a uspokojení. K naplnění toho, co dítě na základě svých přesvědčení považuje za správné, je leckdy potřeba vysoká míra sebeovládání, sebemotivace a překonání negativních emocí. Právě v mateřské škole je dětem pořád dokola připomínáno, že nesmí uhodit kamarády, a to ani když se na ně (třeba i po právu) zlobí. Proto nás bude zajímat i morálka předškolních dětí.

Dále se budeme ptát, jak se nazývá schopnost dobře pracovat s emocemi, co to znamená a jak se taková schopnost vyvíjí. Budeme mluvit o emoční inteligenci, regulaci emocí a jejich významu úspěch a spokojenost v životě.

Na konci první kapitoly se potom podíváme, jak je rozvoj práce s emocemi zpracován v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

V následující části práce se přesuneme od emocí k pohádkám. Krátce shrneme literární stránku pohádek, jejich vývoj, rozdíly mezi lidovou a autorskou pohádkou a dosavadní výzkum.

Potom nás bude zajímat, co všechno dětem pohádka nabízí a s čím jim pomáhá. Dozvíme se, jak pohádka obvykle začíná a končí a proč, jak funguje pohádková spravedlnost a jak pohádka nahlíží na řešení problémů. Mluvit budeme i o tom, proč se některé pohádky (především z per bratří Grimmů) zdají dospělým pro děti příliš strašidelné a zda je vhodné jim i tyto příběhy vyprávět.

Nakonec se zaměříme na to, jakou roli má v pohádce vypravěč a jak dětem pohádky vyprávět, aby z nich měly co největší užitek.

Ve třetí kapitole se budeme detailně zabývat pohádkou o Popelce a následně její variací, O dvanácti měsíčkách. Ukážeme si, proč je Popelka jednou z univerzálně nejoblíbenějších pohádek, o čem všem se v ní vypráví a co je na ní pro děti tak přitažlivé. Probereme i problematiku konce příběhu, jestli by sestry měly být potrestány a jak, nebo jestli jim Popelka odpustí.

Potom se podíváme na pohádku O dvanácti měsíčkách, v čem souhlasí s původním zněním Popelky, v čem se liší a co nám nabízí v oblasti práce s emocemi.

Praktická část práce bude mít podobu akčního výzkumu. Na základě předchozí analýzy vybrané pohádky vypracujeme přípravu na práci s pohádkou zaměřenou na emoce. Děti budou s pohádkou seznámeny předem, takže součástí činnosti bude už jen připomenutí příběhu a postav. S dětmi si ujasníme, co jsou to emoce, probereme emoční prožívání sester v pohádce a následně si s dětmi popovídáme o jejich vlastních emocích a jak s nimi pracují. Zaměřovat se budeme především na emoci strachu, radosti a smutku.

Následně vyhodnotíme výsledky práce a navrhneme úpravy programu tak, aby měl pro děti co největší přínos. Bude nás zajímat, jak zajímavý byl program pro děti, co znaly před ním a co si z něj odnesly, a jeho optimalizace vzhledem k věku dětí.

## 1 Afektivní procesy

Afektivní procesy řadíme mezi základní psychické procesy. Jedná se o lidské prožívání, city a pocity a jejich vliv na člověka. V psychologii afektivní procesy dělíme na afekty, nálady a emoce, ale jejich vymezení je obtížné a jejich použití se často u autorů výrazně liší. (Poláčková Šolcová, 2018).

Afekty, nálady i emoce sestávají ze čtyř komponent: podnětové situace, vědomého prožitku, fyziologické aktivace a chování, kterým se prožitek projeví (včetně potlačení vnější reakce a tedy zdánlivého nereagování) (Slaměník, 2011, str 9.).

Citové prožívání je charakteristické tím, že má určité pozitivní či negativní ladění. Emoce jsou zpravidla buď příjemné, či nepříjemné, v některých situacích se však setkáme i s ambivalentním prožíváním (Poláčková Šolcová, 2018).

### 1.1 Afekt

Slovo afekt v českém jazyce využíváme v celosvětovém pohledu netradičním způsobem. Za afekt považujeme silný prožitek, který má zjevný vnější projev a ovlivňuje naše chování (ve smyslu „jednání v afektu“) (Poláčková Šolcová, 2018, Slaměník, 2011). Mnoho teorií však afekt používá jinak. Russell popisuje afekt jako odpověď na otázku „Jak se cítím?“. Podobně Frijda za afekt považuje aktuální zhodnocení události (Poláčková Šolcová, 2018).

Může být popisován jako aktuální zhodnocení události, či jako odpověď na otázku: „Jak se cítíš?“ (vždy přítomné a vědomě dosažitelné vyladění) (Poláčková Šolcová, 2018).

V této práci budu využívat pojem afekt tak, jak jsme u nás zvyklí a jak ho popisuje Slaměník (2011, s. 10): „*silná emoční reakce provázená zřetelnými fyziologickými změnami, vztažená k určitému objektu*“.

### 1.2 Emoce

Emoce je krátce trvající, uvědomovaný emoční prožitek. Je vztažen k určitému objektu, který je zpravidla snadné označit. Různé emoce vzbuzují různou míru aktivace a tím navozují stav připravenosti k jednání (Slaměník, 2011).

Slaměník (2011) dělí emoce na základní (jednoduché) a sociální (složitější). Mezi základní emoce řadí hněv, znechucení, strach, štěstí, smutek a překvapení, případně ještě očekávání a akceptaci (Slaměník, 2011). Mezi složitější emoce řadí ty emoce, které vyžadují vyhodnocení situace vzhledem k postojům jedince, postojům společnosti apod. Patří sem například stud, závist, hrdost či láska (Slaměník, 2011).

Základní emoce jsou charakteristické tím, že jejich projev je u všech lidí relativně shodný a objevuje se už v nejranějším dětství (Poláčková Šolcová, 2018).

### **1.3 Nálada**

Slovem nálada označujeme zhruba ohraničenou epizodu duševního stavu. Ta zpravidla má buď pozitivní, nebo negativní vyladění. Na rozdíl od emocí a afektů se nálada obvykle nevztahuje ke konkrétnímu spouštěči. Její zdůvodnění je obtížné označit a přispívá k ní mnoho faktorů, vnějších i vnitřních, mnohdy s výrazným časovým odstupem (Poláčková Šolcová, 2018).

Emoce a nálada spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují. Emoce může vyvolat či přerůst v náladu, zatímco nálada může měnit absolutní práh pro vyvolání emoce (Poláčková Šolcová, 2018) – například pokud má člověk špatnou náladu, je snáze frustrován, a naopak člověka s dobrou náladou je snazší rozesmát (Slaměník, 2011).

Jednou z důležitých vlastností nálad je ovlivnění prosociálního chování. Ačkoli vliv špatné nálady na sociální chování jedince je nejednoznačný, dobře naladění lidé mají silnější tendenci zajímat se o druhé a pomáhat jim (Slaměník, 2011).

## **1.4 Vývoj emočního prožívání u předškolních dětí**

### **1.4.1 Afektivní procesy**

Do tří let se dítě naučilo (přiměřeně věku) regulovat své emoce a chování. Žádá o útěchu u pečovateli, cíleně přesměrovává pozornost, mění postoj či pohyb, využívá předměty (dudlík, oblíbená deka či hračka...). Projevy jeho emocí jsou pro jeho okolí poměrně dobře čitelné a rozvíjí se empatie (Poláčková Šolcová, 2018). Jsou položeny základy sebeuvědomění (převážně na základě přístupu vychovatelů k dítěti) a s ním související

emoce: stud, vina, žárlivost, závist, hrdost, rozpaky či ostýchavost. Projev emocí je na přelomu batolecího a předškolního období již značně závislý na sociálním kontextu (Slaměník, 2011).

V předškolním věku se zvnitřňují pravidla prožívání a projevu emocí společnosti, ve které vyrůstá. Bez pokynu vychovatelů se těmito pravidly snaží řídit a očekává to od ostatních. Zlepšuje se v předvídání, čtení a reakci na emoce ostatních, získává kognitivní kompetenci teorie mysli<sup>1</sup> (Poláčková Šolcová, 2011).

Dítě se s příchodem do školky či jiné dětské skupiny začíná srovnávat s vrstevníky. To ovlivňuje jeho sebehodnocení a dítě se učí vypořádávat s novou úrovní pocitů studu a hrdosti, vítězství a hlavně prohry, což může být pro některé děti (např. starší sourozenci nezvyklí prohrávat, či jedináčci, které rodiče nechávali vyhrát) tvrdý oříšek (Poláčková Šolcová, 2018, Slaměník, 2011). V rámci rozvoje kooperativní hry se však rozvíjí také dobrý pocit z přátelství, porozumění a sounáležitosti (Langmeier a Krejčířová, 2006, Slaměník, 2011).

Předškolní děti většinou považují vnější projev emoce za pravdivý obraz pocitů druhého (Langmeier a Krejčířová, 2006), a to i přesto že se samy (s různou mírou úspěšnosti) pokoušejí emoce imitovat (například při hře), takže jsou si této možnosti vědomy (Poláčková Šolcová, 2018).

Autoři se shodují, že v období předškolního věku dochází k výraznému rozvoji dětského porozumění emocím a k výraznému rozšíření jejich citového života. Příchod do mateřské školy pro ně přináší výrazné množství nových podnětů, které je obohacují, ale zároveň vyžadují velkou míru energie a pozornosti k jejich zpracování. Vzhledem k tomu, že právě mateřská škola hraje v tomto procesu významnou roli, je důležité, aby si učitelé uvědomovali výzvy, které před dětmi stojí a měli představu o tom, jaké nároky je možné na děti daného věku realisticky mít.

---

<sup>1</sup> Teorie mysli je „schopnost uvědomovat si duševní stavy druhého člověka, tzv. mentalizování“ (Thorová, 2015, s. 142).

### 1.4.2 Morálka předškolních dětí

Thorová (2015, s. 212) definuje morálku jako: „...*souhrn kulturně stanovených představ o formách a zásadách správného mezilidského chování*“. Při uvažování o morálním vývoji je třeba zahrnout tři faktory: morální uvažování, schopnosti sebekontroly a morální emoce (Thorová, 2015).

Důležitou součástí morálního uvažování (posuzování situace nebo činu z hlediska morální správnosti) je svědomí. Svědomí je dvoupólové, projevuje se jako dobrý či špatný pocit z něčeho (Thorová, 2015). Dalo by se také říci, že se jedná o „vnitřní sociální kontrolu“ (Langmeier a Krejčířová, 2006). Jeho vývoj je závislý na uspokojivém vztahu s rodiči plném pochopení, přijetí a lásky, ale také přiměřeným způsobem vyžadovaných hranic a pravidel (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Sebekontrola je schopnost odříci si okamžité potěšení pro větší dobro. Jsou jí schopny už tříleté děti (Thorová, 2015), ale seberegulace, která je součástí sebekontroly, jsou schopné už děti tříměsíční (Poláčková Šolcová, 2018). Sebekontrola je důležitá pro úspěch v životě. Podle známého Stanfordského marsmallow experimentu lidé, kteří v dětství odolali a po stanovený čas nesnědli bonbón, který měli před sebou, aby získali další, byli v životě úspěšnější, na rozdíl od těch, kteří pokusení velmi rychle podlehli (Thorová, 2015).

Počátek sebekontroly můžeme pozorovat, když děti mezi druhým a třetím rokem začínají své chování regulovat slovně – využívají pokyny, které slyší od rodičů. Samy si je připomínají a potřebují je, aby věděly, jak se zachovat. Tato potřeba časem vymizí a sebekontrola už probíhá vnitřně (Langmeier a Krejčířová, 2006).

#### **Kohlbergova teorie morálního vývoje**

Morální vývoj v předškolním věku spadá převážně do prvního stadia *předkonvenční morálky*. Ta není zvnitřněna, je závislá na vnější kontrole podle té také určuje, co je správné a co špatné – po čem následuje odměna, a po čem trest (Thorová, 2015).

Po předkonvenční morálce následuje období *konvenční morálky*. Morální hodnoty jsou zvnitřněné, podporuje konformitu a prospěch společnosti (Thorová, 2015). Poslední fází je *postkonvenční morálka*, které podle Kohlberga nedosáhne každý. Je nezávislá na autoritě a

u každého jedinečná, přijímá také autonomii a jedinečnost ostatních a řídí se vyššími etickými principy (Thorová, 2015).

### **Jane Loevingerová**

Jane Loevingerová rozdělila vývoj ega (a s ním související vývoj morálky) do devíti stadií. Prvním z nich je stadium *prosociální a symbiotické*. To předchází vytvoření vlastního já, je pudové a silně vázané na matku (popřípadě hlavního pečovatele) (Thorová, 2015).

Následuje stadium *impulzivní* (2 – 3,5 roku). Je silně egocentrické, dítě vyžaduje rychlé uspokojení momentálních potřeb, těžko snáší odmítnutí a žije pouze přítomností. Svět vnímá černobíle, lidi a situace považuje za takové, jaké je vnímá právě teď – dobré či špatné (Thorová, 2015).

V období od 4 do 8 let se objevuje stadium *sebechranné*. Vzniká sebekontrola a svědomí. Představa o správném a špatném je černobílá, pravidla jsou absolutní. Jejich dodržování je vázáno na to, zda dítě je či není přistiženo (Thorová, 2015).

Vidíme tedy, že v průběhu předškolního věku se rozvíjí morálka a svědomí. Pokračuje zvnitřňování pravidel společnosti, ve které děti vyrůstají a výrazně se rozvíjí porozumění morálním hodnotám a jejich komplexnosti. Navzdory rozdílům v rozdělování vývojových období a v jejich charakterizaci můžeme u všech autorů vidět, že v předškolním věku se v oblasti morálky děti potýkají s poměrně intenzivním vývojem a mnoha překážkami, což velkou měrou ovlivňuje jejich emoční prožívání.

## **1.5 Regulace emocí a emoční inteligence**

Chceme-li pojmenovat schopnost zvládat emoce a zdravým způsobem s nimi pracovat, narazíme na různé terminologie. Jedna z nich používá termín „emoční inteligence“, druhá termín „regulace emocí“ (Gross, Mikolajczak, Peña-Sarrionandia, 2015).

Mluvíme-li o regulaci emocí, mluví se spíše o jednotlivých procesech emoční regulace; mluví se o „jak“. Mluvíme-li o emoční inteligenci, zabýváme se především „kdo“. Zabýváme se rozdíly mezi tím, jak různí lidé s emocemi pracují a s jakým výsledkem (Gross, Mikolajczak, Peña-Sarrionandia, 2015).

Ukazuje se, že emoční inteligence/regulace emocí může být silným prediktorem kariérního úspěchu, je-li rozhodujícím kritériem uspokojení z práce. Proaktivita (která souvisí se sebmotivací) potom ve spojení s demografickými vlivy přispívá také k vyššímu platovému ohodnocení (Urquijo, Extremera, Azanza, 2019).

### 1.5.1 Emoční inteligence

Daniel Goleman (2020, s. 47) dělí emoční inteligenci na pět oblastí: *znalost vlastních emocí, zvládání emocí, schopnost motivovat sám sebe, vnímavost k emocím jiných lidí a umění mezilidských vztahů*.

**Znalost vlastních emocí** (sebeuvědomění) pomáhá člověku určit, co mu pomůže ke spokojenosti či vyřešení nespokojenosti a díky tomu dělat lepší rozhodnutí.

Míra schopnosti **zvládat emoce** určuje, jak se člověk dokáže „propracovat“ negativními emočními stavy (úzkost, smutek, stres), a jak se dokáže udržet ve stavech pozitivních (flow, radost, spokojenost, motivace).

**Schopnost motivovat sám sebe** usnadňuje sebeovládání. Člověk se tak snáze odhodlá k činnostem, do kterých se mu nechce, či v opačném případě odolá pokušení. To je potom důležitým faktorem pro úspěch v životě.

**Vnímavost k pocitům jiných lidí**, empatie, je důležitá v každodenním životě a obzvláště potom v pomáhajících profesích.

**Mezilidské vztahy**, ať už partnerské, rodinné, přátelské či pracovní, hrají důležitou roli v životě člověka a lidé, kteří obratněji zvládají tyto vztahy rozvíjet a udržovat, jsou ve společnosti zpravidla oblíbení a úspěšní (Goleman, 2020).

Mindfulness, nehodnotící vnímání přítomného okamžiku, spolu se zdravým sebeuvědoměním vede k vyšší kvalitě života a celkové duševní pohodě (Poláčková Šolcová, 2018).

Je otázkou, jestli je emoční inteligence dovedností či vlastností. Lze ji však shrnout jako soubor *vědomostí* (Vím, jak vyjádřit, co cítím?), *schopností* (Dokáži vyjádřit, co cítím?) a *tendencí* (Jak obvykle vyjadřuji, co cítím?) (Gross, Mikolajczak, Peña-Sarrionandia, 2015).

Právě vědomosti a schopnosti jsou to, co můžeme u dětí v mateřské škole rozvíjet. Tendence bychom potom přiřadili k sebeuvědomění, jehož základ se v mateřské škole vytváří a jeho rozvoj pokračuje ve školním věku, jak jsme zmiňovali výše.

### **1.5.2 Regulace emocí**

Regulace emocí je „*komplexní proces ovlivňování výskytu a intenzity emočního projevu a emočního prožívání*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 91).

Emoční projev a emoční prožívání přitom podléhají „pravidlům projevu“ a „pravidlům prožívání“ uznávaným danou společností. Tato pravidla se děti učí v rámci procesu socializace, a právě k jejich dodržení využívají regulaci emocí (Poláčková Šolcová, 2018).

Projev emoce člověk může buď zesílit, utlumit, úplně potlačit, projevit autenticky jak ho prožívá, maskovat projevem jiné emoce nebo ho dodatečně doplnit (smutek doplnit úsměvem na znamení naděje) (Poláčková Šolcová, 2018).

Aby toho člověk dosáhl, vybírá si z dostupných strategií emoční regulace. Může něco udělat (behaviorální strategie), přehodnotit svůj postoj (kognitivní a motivační strategie) nebo může se může obrátit na své okolí (sociální strategie) (Poláčková Šolcová, 2018). Právě obratnost ve využívání těchto strategií bychom potom mohli nazvat emoční inteligencí, jak o ní mluví Goleman (2020).

Termíny regulace emocí a emoční inteligence jsou si blízké, ale nejsou zaměnitelné. Porovnáme-li regulaci emocí, jak o ní mluví Poláčková Šolcová (2018), zjistíme, že se jedná především o otázku procesů, které člověk využívá. Goleman (2020) hovoří o emoční inteligenci jako o míře určitých schopností. To je v souladu s tím, co píše Gross, Mikolajczak a Peña-Sarrionandia (2015). Můžeme tedy říci, že v praktické části této práce se budeme zabývat rozvojem emoční inteligence a jedním z našich témat budou strategie pro regulaci emocí.

### 1.5.3 Vývoj a učení regulace emocí

V předškolním věku se regulace emocí přesunuje z rukou pečovatelů do rukou dítěte. Vyhnutí se nepříjemným podnětům, převedení pozornosti či (podle momentálních možností) změnu situace už děti přiměřeně zvládají (Poláčková, Šolcová, 2018).

Přístup vychovatelů k dítěti se v naší společnosti v průběhu předškolního věku přesunuje od shovívavosti projevované „miminkům“ (od novorozenců po batolata) k socializaci. Stále více je od dětí vyžadováno „správné“ chování nutné pro fungování ve skupině a tyto sociální normy dítě v průběhu předškolního věku zvnitřňuje, čímž postupně vzniká svědomí (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Regulace emocí se v průběhu předškolního věku postupně přesouvá od pečovatele k dítěti. Pečovatelé v tomto období část aktivně učí děti složitější regulační strategie. Učí je zvládat netrpělivost plánováním (až se vrátíme z procházky, půjdeme na oběd, a po obědě už přijde máma), přehodnocením situace či hledáním pozitiv (Poláčková Šolcová, 2018).

Před vstupem do školy by regulace emocí měla být zvládnuta do té míry, aby umožnila školní práci (udržení pozornosti při hodině, kontrola impulzů, práce s chybou). V mladším školním věku se do popředí staví v předškolním věku započatý rozvoj sebepojetí (Poláčková Šolcová, 2018).

### 1.5.4 Emoční inteligence a regulace emocí v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) v klíčových kompetencích dítěte ukončujícího předškolní vzdělání mimo jiné uvádí, že:

*„Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“ (MŠMT, 2021) a „dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy“ (MŠMT, 2021).*

Oba tyto body v sobě zahrnují potřebu empatie, porozumění vlastním pocitům a určitou úroveň své pocity zvládat a regulovat. Dodržování pravidel, respekt k druhým i přijetí

kompromisu vyžaduje sebeovládání, empatie je potom předpokladem pro spolupráci, pomoc slabším i pro rozhodnutí, kdy je třeba se prosadit, a kdy je naopak dobré ustoupit.

V oblasti Dítě a jeho psychika potom najdeme podoblast „*Sebepojetí, city, vůle*“ (MŠMT, 2021). Zde se zmiňuje, že cílem předškolního vzdělávání v této oblasti je:

*„Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti), získání relativní citové samostatnosti, rozvoj schopnosti sebeovládání, rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat, rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit, rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání, získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci“* (MŠMT, 2021).

Zde tedy můžeme najít zmíněnou regulaci emocí a emoční inteligenci, rozvoj morálky i práci na sebevědomí a „well-being“ u dětí.

K dosažení těchto cílů se potom mimo jiné nabízí:

*„Sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte, cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrolě a v sebeovládání (zvláště záporných emocí, např. hněvu, zlosti, úzkosti), /.../,dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsmev, pláč, hněv, zloba, údiv, vážnost apod.)“* (MŠMT, 2021).

I v RVP PV se tedy pohádka uvádí jako vhodný nástroj pro citový rozvoj dětí, stejně jako mluvení o emocích, dramatizace pro podporu jejich porozumění a sdílení. V praktické části se proto toto pokusíme propojit a vytvořit plán činnosti tak, aby dětem nabídl co nejlepší prostor pro citový rozvoj.

Langmeier s Krejčířovou (2006) i Poláčková Šolcová (2018) a autoři RVP PV se tedy shodují, že rozvoj porozumění emocím je důležitým úkolem dětí předškolního věku a jako takový je také ukazatelem připravenosti na školní docházku. Práce na porozumění emocí je tedy podstatným obsahem předškolního vzdělávání a v mateřské škole je třeba mu věnovat

dostatek pozornosti. Pedagogové by měli být schopni s tematikou emocí cíleně pracovat a mimo jiné si uvědomovat důležitost pohádek.

## **2 Pohádky**

### **2.1 Pohádka klasická, autorská a lidová**

Ačkoli na většině pohádkových knih najdeme jméno člověka, který je napsal, někdy je to jejich autor, a někdy sběratel. Autorských pohádek je nespočet, přičemž ty nejlepší z nich se (spolu s lidovými) postupem času zařadily mezi pohádky „klasické“. Sem můžeme řadit například příběhy od Hanse Christiana Andersena (Malá mořská víla, Ošklivé káčátko) nebo u nás Karla Čapka (Devatero pohádek) (Staňková, 2011).

Lidová pohádka nemá autora, pouze zapisovatele či vypravěče. Existuje napříč generacemi a je součástí národního folkloru. (Staňková, 2011) Právě nespočet opakování různými vypravěči vetknul pohádkám jejich moudrost a umožnil jim předávat lidskou zkušenost tak, aby jí děti porozuměly (Bettelheim, 2017).

Kromě duševního rozvoje, kterým se budeme zabývat ve větší části této kapitoly, pohádky dětem poskytují ještě jeden důležitý přínos. Pohádky jako součást národního folkloru jsou pro děti nositelem kulturního dědictví, kterému snadno porozumí a díky kterému se mohou lépe zapojit do společenství. Lidové písně, říkadla a pohádky poskytují dětem něco společného, něco, na co si mohou hrát, i když se jinak neznají (Bettelheim, 2017).

V mateřské škole mají své místo pohádky autorské i lidové. Pohádky zkrátka patří ke vzdělání, ačkoli nikdo nemůže znát všechny. I příběhy, které bychom nezařadili mezi klasické, mají pro děti nezanedbatelný přínos. Příkladem jednoho takového díla by mohla být kniha *Myši patří do nebe* (Procházková, 2021). Lidová pohádka však v sobě skrývá cosi navíc. Jsou to zkušenosti stovek předchozích generací, a právě ty jí dodávají svou hodnotu, a proto je také bohatým zdrojem informací pro děti, kterým právě zkušenosti schází.

### **2.2 Jak pohádky pomáhají**

Děti žijí ve světě představivosti. Hrají si, představují si a jejich promluvy k vrstevníkům často začínají slovy: „Jako že...“. Bylo by však nesmírně náročné si hrát, oddávat se dennímu snění či jen tak přemýšlet před usnutím, kdyby si děti měly celý příběh od začátku do konce vymyslet samy. Právě pohádky dětem přinášejí kulisy, scénáře a postavy, které stačí už jen upravit podle vlastních potřeb, aby byl výsledný obraz pro dítě uspokojivý (Bettelheim, 2017).

Navzdory tomu, že děti dobře vědí, že pohádky jsou vymyšlené a jejich děj se nezakládá na reálných událostech, v sobě pohádka nese určité nepopiratelné pravdy. To je jedna z věcí, o které dítě nemusí vědomě uvažovat, aby si ji uvědomovalo, patří to k věcem, které cítí. Strach Jeníčka a Mařenky, když jsou vyhnáni z domova do hlubokého lesa, je hluboce pravdivý, stejně jako fakt, že Růženka se navzdory snahám rodičů nemohla vyhnout naplnění věštby (Bettelheim, 2017).

Uspokojivě správná se zdají být i vyústění pohádek. Děti si přejí, aby zlo bylo potrestáno, a klasické pohádky jim toto přání zpravidla splní. Pokud mají děti ještě k tomu štěstí na dobrého vypravěče, dostane se jim k tomu ujištění, že takové přání z nich nedělá špatného člověka. Pokud jim některý z důležitých dospělých (rodič, učitel, vychovatel, příbuzný...) toto ukončení příběhu citlivě předá, pak ho očividně neodsuzuje (Bettelheim, 2017).

Bettelheim shrnuje, že „*dítě věří tomu, co pohádka vypráví, protože její pohled na svět se shoduje s jeho.*“ (Bettelheim, 2017, s. 61).

Dětská osobnost se teprve vyvíjí, a proto se dítě nemůže spoléhat na to, že jeho rozumové myšlení dokáže zvládnout tlaky nevědomí. Potřebuje přemýšlet s odstupem, poskytnout svému rozvíjejícímu se Já bariéru, která ho před nejnáročnějšími nástrahami ochrání. Pohádky dětem poskytují možnost promítnout to, co se v nich děje, do postav z příběhu. Tento efekt je ještě umocněn, pokud příběh posílí ochranu tím, že klíčové postavy promění či nahradí – příbuzné nevlastními, pudové zvířecími (Bettelheim, 2017).

Aby pohádky dětem pomohly životu porozumět, drží se většina z nich jednoduché struktury. Pohádka začíná zpravidla v situaci, která je snadno uvěřitelná, zdánlivě realistická. Nedostatek prostředků, napadení nepřítelem, či nevyhnutelnost změny jsou překážky, kterým běžně čelíme. Odtud se však pohádka odebírá do světa fantazie. Objevují se kouzla, černokněžníci a dobré víly, věštby a kletby i zvířecí pomocníci. Svět se zjednodušuje, přibližuje se černobílému, polarizuje dobro a zlo (Bettelheim, 2017).

Na konci pohádky je však potřeba, aby se věci vrátily ke starým pořádkům. Když je dobrodružství dokonáno, kouzelná moc se ztrácí, protože už není potřeba. Pohádka děti vyvádí ze světa fantazie zpět do reality a ukazuje jim, že „šťastně až do smrti“ se odehrává už bez kouzel (Bettelheim, 2017).

Dobrý konec pohádek je nutný ze zjevného důvodu. Kdyby pohádky nekončily dobře, neposkytovaly by dětem útěchu a povzbuzení. Děti, stejně jako pohádkoví hrdinové, by měly být na konci příběhu posíleny, nikoli oslabeny (Bettelheim, 2017).

Předškolní věk a na něj navazující mladší školní věk, kdy jsou děti nejcitlivější k pohádkovým příběhům, je charakteristický mimo jiné tím, že dochází k postupnému rozšiřování dětského světa za hranice domova. S tím nutně přichází určitá míra odtržení od rodičů. Vyrovnání se s tímto problémem je pro děti nesmírně náročné, o to více, že rodiče na ně navíc kladou čím dál větší nároky, začínají od dětí něco vyžadovat, místo toho, aby jen dávali. V dětských očích se tak proměňují v někoho úplně jiného, než koho znaly dříve (absolutně dobrá maminka se mění ve zlou macechu). A k tomu všemu se do života dětí zapojují sourozenci nebo alespoň vrstevníci, kteří je obírají o neomezenou pozornost rodičů či vychovatelů (Bettelheim, 2017).

To jsou pro dětskou psychiku nesmírně obtížné problémy, při jejichž řešení dětem pohádky poskytují oporu. Pocity, touhy a strachy, které děti samy nedokáží ani roztrždit, natož zvládnout, lze promítnout do postav a přehrát si je tak v bezpečném prostředí, přičemž ty nejnebezpečnější (destruktivní či pro dětské vědomí nepřijatelné) si nemusí ani plně uvědomit (Bettelheim, 2017).

Spravedlnost je slovo, které od dětí slyšíme častěji než od dospělých. Pro děti je důležité, aby věci byly „fér“. Aby zlo bylo po zásluze potrestáno, a aby se tak dělo konzistentně. Pohádky dětem toto přání plní. Ačkoli dospělí se je v běžném životě snaží postupně naučit odpuštění a shovívavosti, děti těmto se těmto tlakům podřizují jen s velkými obtížemi, pokud vůbec. Pohádka jim poskytuje příležitost si odpočinout, zlo trestá a dobro odměňuje (Bettelheim, 2017).

Černoušek upozorňuje i na to, že kromě samotného děje pohádky je její nedílnou součástí vypravěč. Vypravěčem v dnešní době může být kromě člověka televize, tablet či telefon. Mohou vyprávět obrazem i slovem, využívat efektů a uvolnit rodičům prostor k práci, ale přes to všechno nic nenahradí vypravěče živého. Vyprávějící dospělý věnuje dětem pozornost, vytváří pouto a díky tomu může pohádku vyprávět „dětem na míru“. Pokud vyprávíme z hlavy, aniž bychom museli hledět do knihy, můžeme svou pozornost věnovat reakcím dětí, zdržet se v částech, které se pro ně zdají být důležité, povzbudit je, když se

začnou bát a smát se s nimi, když je příběh pobaví. Když dětem vyprávíme pohádky, sdílíme s nimi něco z nás, něco, co nikde jinde získat nemohou a co je tedy obohatí naprosto jedinečným způsobem (Černoušek, 2019).

V citové rovině pohádky dětem poskytují podněty k rozvoji porozumění emocí a empatie. Děti cítí s hrdinou pohádky a pokračování děje příběhu potvrzuje – validuje – jejich pocity. Trestá na záporné postavy, raduje se z úspěchů a oceňuje odhodlání (Černoušek, 2019).

Zároveň jim poskytuje bezpečné prostředí, ve kterém děti mohou prožít bouřlivé emoce (nebo to sledovat u hrdinů) a spolehnout se přitom na to, že je pohádka vyvede zpět do klidu a míru (Černoušek, 2019).

Černoušek i Bettelheim se shodují na tom, že lidová pohádka je klíčová v předávání takzvané lidské zkušenosti. Pomáhá dospělým předat dětem věci, které by jen obtížně vysvětlovali, pokud by o nich vůbec začali hovořit. Tyto informace jsou přitom předány tak, aby byly dětské duši blízké, a aby i obtížná témata předaly nezraňujícím a obohacujícím způsobem.

U obou autorů také najdeme názor, že vypravěč je nedílnou součástí pohádky, a tedy že děti by měly pohádky slyšet od svých blízkých dospělých, vyprávěné co nejautentičtěji a s co největším citem pro to dítě, kterému v daném okamžiku vyprávíme. Zatímco Černoušek (2019) akcentuje především blízkost a souznění, které u vyprávění pohádek vzniká, Bettelheim (2017) mluví také o podpoře informací v pohádce, o potvrzení toho, čemu by se děti mohly zdráhat uvěřit a o validování pocitů, které z příběhu plynou.

### **2.2.1 Pohádky a řešení problémů**

Pokud budeme pohádky brát doslovně, může se zdát, že ve věci řešení problémů nenabízí příliš užitečného materiálu. Kouzla nám v životě dostupná nejsou, zvířata neporadí a draci neexistují. Děti se však z pohádek neučí řešit problémy tím, že by si zapamatovaly pohádkové recepty a potom je aplikovaly v životě. Spíš než přesné návody k řešení pohádky dětem stále dokola ukazují, jaký přístup k problémům vede k úspěchu.

U pohádkových hrdinů se oceňují tři věci: nápady, konzistentně dobré jednání a důvtip (Černoušek, 2019).

V mnoha pohádkách se hrdina zachránil buď náhlým nápadem (například když Jeníček s Mařenkou přelstili ježibabu) nebo je od začátku pohádky znám svou chytrostí (jako třeba chytrá horákyně). V obou případech však musí v ohrožení (alespoň na chvíli) překonat strach, aby mohl nápad přijít. Ve své podstatě se tedy děti opakovaně dozvídají, že v krizové situaci je nejlepší se zhluboka nadechnout a začít myslet, že právě pod tlakem je nejvíce potřeba nepanikařit. Navíc pohádky oceňují nekonvenční nápady, originální řešení a takzvané „myšlení za roh“. Vystrčit z klece klacík místo prstu byl nápad, který sice situaci nevyřešil, ale i tak významně pomohl. Nějaký nápad, ačkoli ne dokonalý, byl lepší než žádný. Chytat ryby na louce je myšlenka geniálně absurdní, a právě proto v pohádce fungovala (Černoušek, 2019).

Někdy se hrdina nezachrání sám. Jeho jednání se zdá být velmi pasivní a na pomoc mu přijde až nějaká nadpřirozená síla, která problém vyřeší za něj, jako se tomu děje například u Popelky či v příběhu Hrnečku, vař. Této záchraně z vnějšku však předchází nezištně dobré chování hrdiny. Ten jedná morálně správně v každé situaci, bez ohledu na to, jestli ho někdo vidí. Jak jsme zmínili výše, chovat se správně bez vnější kontroly je něco, co se děti teprve učí a v pohádkách se dozvídají, že ačkoli to hrdina ještě neví, jeho trpělivost a dobrota bude po zásluze odměněna, a to nejpozději na konci pohádky. To je nadhled, který děti musí teprve získat a prvním krokem k němu může být právě pohádka (Černoušek, 2019).

Důvtip souvisí s nápaditostí, o které jsme už mluvili, ale objevuje se i v jiném kontextu. Především se v pohádkách cení důvtip, který přemůže bohatství či pýchu. Je často proječován řešením hádanek, a pakliže je úkolem uhodnout tři hádanky pro získání princezny, pohádka nám řekne, že hádanky lépe uhodne chudý člověk, který spoléhá na rozum, než bohatý šlechtic, který zkouší podvádět. Podvod se vůbec v pohádkách bezpodmínečně trestá a nikdy se nevyplácí, zatímco důvtip nalézá cestu k záchraně, pokladu či trůnu (Černoušek, 2019).

Tento pohled na pohádkové řešení problémů se liší od pohledu Bettelheima, který pohádky a řešení problémů propojuje jiným způsobem. Zatímco Černoušek (2019) vyzdvihuje pohádkový přístup k problémům a odpovídající mentální nastavení člověka, Bettelheim (2019) pohádku vnímá jako svého druhu scénář či mapu, kterou děti mohou využít, když si

nevědí rady. Tyto přístupy si neodporují a zmíněné mechanismy můžeme v pohádkách pozorovat paralelně.

## **2.3 Jak pohádky vyprávět**

Jak tedy předat pohádky, aby měly děti možnost získat z nich co nejvíce? V ideálním (a idealistickém) případě by bylo nejlepší pohádky předávat ústním vyprávěním. Pokud vypravěč nepotřebuje oporu v knize, může pohádku dítěti či dětem „ušít na míru“. Ačkoli vypráví známý příběh, nevymýšlí si ho na místě, může sledovat svého posluchače, reagovat na něj, zdůraznit, rozvést či vysvětlit, co se zdá pro dítě důležité, a sdílet s ním prožitek z příběhu (Bettelheim, 2017).

Jenomže ne každý rodič či vychovatel je skvělý vypravěč a nelze to od nich očekávat. Vyprávění je umění, které vyžaduje určitou míru talentu a také spoustu cviku. Kniha na klíně však není velkým ústupkem oproti vyprávění spatra a nabízí příležitost předat dětem daleko větší množství pohádek.

Zůstávají tedy dvě podmínky. Jednou z nich je výběr vhodných příběhů. Děti by v průběhu dětství měly slyšet pohádky lidové i autorské, ačkoli u těch autorských je třeba dát pozor na kvalitu. Číst pohádky „pouze“ pro potěšení je v pořádku, ale vypravěč by měl předem vědět, jaký příběh jde dětem číst a zda je pro děti vhodný.

Druhou podmínkou je předchozí zkušenost vyprávěcího dospělého s pohádkou. Kdo sám v dětství pohádky neslyšel, nevěří v jejich hodnotu a nedokáže se vcítit do dětského zaujetí pohádkou, může jen těžko předat pohádku tak, aby byla pro dítě naplňující (Bettelheim, 2017).

### **2.3.1 Pohádka jako hladivý rituál**

Hladivým rituálem nazýváme „opakované vlídné a milé činnosti, kterými dodáváme pocit jistoty a bezpečí“ (Herman, 2008, s. 165). Večerní vyprávění pohádek by takovým rituálem mělo být, aby pohádka nasýtila také potřebu dětí být se svými dospělými. Při vyprávění (či čtení) pohádek jsou totiž dospělí skutečně s dětmi, jsou přítomni nejen fyzicky, ale i svou plnou pozorností.

Dospělý by tedy měl před vyprávěním odložit telefon, starosti z práce i spěch. Před vyprávěním by se měl vypravěč i posluchač pohodlně uvelebit, podle individuálních potřeb

by pak měly být přítomny oblíbené hračky, příkrývky či domácí mazlíčci. Potom můžeme začít vyprávět, či číst.

Co čteme či vyprávíme může být volbou dětí, dospělých nebo obojí. Může se stát, že děti opakovaně vyžadují stejný příběh, možná i jeho část. V takovém případě je dobré jejich přání vyhovět, protože příběh očividně sytí nějakou momentální potřebu dítěte, ale nedoporučuje se pít se po důvodech, proč dítě právě tento příběh v daném období potřebuje. Jako vychovatelé o tom můžeme uvažovat, ale není prospěšné o tom hovořit s dětmi, neboť jim to potěšení z příběhu zkazí, nehledě na to, že by je mohlo rozrušit přímé pojmenování něčeho, o čem takto vědomě přemýšlet nechtěly, a právě pohádkou tento problém řešily (Herman, 2008).

Stejně jako pohádka bychom na konci příběhu měli skončit zpět v realitě. Cokoli se v příběhu dělo, zůstává v příběhu, všechny strachy, kouzla i dobrodružství. Dítě i vypravěč se vrací domů, do bezpečí, kde nejsou draci, ježibaby ani zlé macechy.

Marek Herman (2008) se zde tedy přidává k Bettelheimovi (2017) a Černouškovi (2019) v přesvědčení, že vyprávění pohádek je příležitostí, kterou bychom neměli promarnit. Autoři vyzdvihují blízkost, kterou dětem a jejich rodičům sdílení pohádek pomáhá vytvořit a poukazují na to, že vyprávěním pohádek lze jejich potenciál zvýšit i snížit, na což by měl myslet každý dospělý, který dětem pohádky zprostředkovává.

Dospělý by při vyprávění měl být dětem oporou v tom, co děti při poslechu pohádky cítí, citlivě odpovídat na jejich otázky a především se nenechat odradit od vyprávění lidových pohádek, protože by se mu zdály nedůležité.

### 3 Analýza vybraných pohádek

#### 3.1 Popelka

Popelka patří k obecně nejoblíbenějším lidovým pohádkám. Hned na začátku se dozvídáme, že Popelčina maminka před lety zemřela a její otec se znovu oženil. Její maminka byla laskavá, milující a dobrá, zatímco nová macecha je zlá, krutá a Popelku nemá ráda. Tato proměna zobrazuje dětskou zkušenost maminky, která byla v předchozích vývojových obdobích v podstatě neomezeně dávající, aniž by cokoli požadovala. Jak však děti rostou, rodičovské požadavky se pochopitelně zvyšují, objevují se pravidla, zákazy, výčitky a tresty (Černoušek, 2019).

Tato změna přístupu je pro děti náročnou zkouškou vyvolávající silné emoce a právě pro jejich zvládnutí je potřeba pohádkové macechy. Ta sice nastupuje na místo mateřské postavy, ale je nevlastní, zlá a „jen v pohádce“, a to všechno dohromady umožňuje dětem vypustit na ni zlobu, kterou mohou pociťovat a nevědět si s ní rady (Černoušek, 2019).

Ona dobrá maminka z předchozích vývojových období se však neztrácí. Z proutku, který Popelka zasadila na jejím hrobě a zalévala ho slzami, když na něj chodila plakat, vyrostl strom a na něm sedává ptáček, který jí plní přání (jako to dělala dobrá maminka), pomáhá jí dostat se na ples a získat price. Druhou variantou obrazu dobré matky je kouzelná kmotra, která Popelce pomůže dostat se na ples (Bettelheim, 2017).

Nutno dodat, že proutek by se neujal, kdyby Popelka potlačila své emoce a nechodila se vyplakat na mamčin hrob. Pohádka tedy mimo jiné oceňuje zdravé odžití negativních emocí spojených s náročnou vývojovou situací (Bettelheim, 2017).

Jedná se o projev základní důvěry<sup>2</sup>, která byla vytvořena v nejranějším dětství a o niž se Popelka může opřít, i když ona dobrá maminka už tady není. Obraz dobré matky a základní důvěry tak postupně splývají v něco, co si Popelka (a malí posluchači) nesou v sobě, i když se realita změní (Bettelheim, 2017).

---

<sup>2</sup> Základní důvěra je podle Eriksona žádoucí výstup úspěšně zvládnuté první životní krize: základní důvěry proti základní nedůvěře. Vytváří se v kojeneckém období a závisí zejména na vztahu s mateřskou postavou. (Erikson, 2015)

Ani sourozenecká rivalita není v pohádce vyobrazena přímo. Kruté sestry nejsou její vlastní, a to ani částečně (nemají společného ani otce). Dítě tak může zase o stupeň bezpečněji povolit uzdu nenávistným pocitům vůči nim, aniž by ohrozilo vztah se svou reálnou rodinou (Černoušek, 2019).

U Popelky je v pohádce zdůrazňována její zdánlivě nekonečná trpělivost. Ačkoli ji jednání rodiny rozesmutňuje, neprojevuje jakékoli sklony k agresi či alespoň zlobě. O to snazší je pro posluchače pocítit oprávněné rozhořčení nad tím, jak Popelku ustrkují, a o to snazší je potom promítnout do macechy a sester vlastní úzkosti i zlobu pramenící z vlastních prožitků (Černoušek, 2019).

Děti objektivně vědí, že na tom nejsou tak špatně, jako Popelka. Pocity, které v dětech sourozenecká rivalita vzbuzuje, jsou však zpravidla neúměrné skutečným poměrům mezi sourozenci. A proto, když děti slyší vyprávění o Popelčiných strastech, zdá se jim příběh (alespoň na emoční rovině) opravdový (Bettelheim, 2017).

Pohádka uvádí, že macecha a sestry s Popelkou zacházely tak ošklivě, protože byla nevlastní, a protože ony jsou zlé. To dokládá, že Popelka za své postavení nemůže a ztotožnění s Popelkou ujišťuje děti, že ani ony nejsou hodny toho, aby byly rodinou takto odmítány (Bettelheim, 2017).

Jakkoli si dítě uvědomuje své špatné stránky, pohádka se postará, aby nemohlo nikdy být tak špatné jako sestry s macechou. Tato jistota dále ubezpečuje dítě o tom, že není hodno zavržení a pomáhá mu věřit, že je blíže Popelce (a tedy dobrému osudu a dobrému mínění ostatních), než jim (Bettelheim, 2017). Fantazie o odstranění rivala zároveň automaticky probouzí v dětech pocit viny a strach z trestu za takové myšlenky. Jedině jsou-li nevlastní sestry a macecha opravdu strašlivě zlé, stávají se takové myšlenky přijatelnými a dítě si od těchto strachů může při poslechu pohádky odpočinout (Černoušek, 2019).

Od chvíle, kdy Popelka začne tajně chodit na královské bály, začíná vystupovat z naprosté pasivity, s kterou své postavení přijímala dříve. Ačkoli i nadále pilně pracuje a podřizuje se rozkazům macechy a sester, můžeme také sledovat, jak s nimi s jistou poťouchlostí hraje hru „Mám tajemství“ (Berne, 2013). V Perraultově verzi Popelky (1995) se přímo zmiňuje, že

dívka žádá sestry o zapůjčení šatů a svolení jít na ples, ačkoli vůbec nepočítá s tím, že by uspěla a vlastně vůbec neví, co by si v takové situaci počala.

Popelčina proměna z počáteční podřízenosti je pro děti důležitá, protože sourozenecká žárlivost přináší strach, že sourozenci „zvíťzí“ a získají náklonnost rodičů pro sebe. Mnohé děti mohou mít pocit, že se tak již stalo (když mladší sourozenec potřebuje – a tedy dostává – více pomoci, nebo když je starší sourozenec nevyhnutelně předčí ve většině činností) a vzhledem k jejich omezené schopnosti představit si budoucnost to v nich vyvolává strach, že již navždy zůstanou v poníženém postavení vůči ostatním. Jedna z hlavních příčin přitažlivosti této pohádky tedy spočívá v tom, že Popelčina vnitřní hodnota je ostatními v pravou chvíli rozpoznána a přináší jí velkolepé povýšení (Herman, 2008).

Popelka také žije většinu příběhu ve špině, dokonce podle toho je pojmenována. Černoušek (2019) tvrdí, že i tím je pro děti přitažlivá, protože i ony jsou často špinavější, než se rodičům líbí. Děti se však ušpiní rády, rády si hrají v blátě, a silně soucítí s Popelkou, která si našla špinavý, ale bezpečný úkryt v popelu u kamen.

Zároveň ale Popelka musí uklízet. Právě tato domácí práce se zdá být Popelčiným denním chlebem, a děje se tak z donucení. I to je pro dětskou duši povědomá pozice, neboť děti samy od sebe uklízejí jen nerady a velmi dobře znají tlak rodičů, aby po sobě uklízely. A kdo musí uklízet i po ostatních, je v dětských očích v podřadné pozici (Černoušek, 2019).

Princ v pohádce o Popelce se může na první pohled zdát důležitě, už jen pro svůj vznešený původ. Při bližším seznámení však shledáme, že princ neoplývá intelektem, odvahou ani odhodláním. Kromě království na něm skutečně není nic moc přitažlivého, ale pohádka o Popelce není milostným příběhem. Popelka skutečně nic jiného, než království nepotřebuje a její sňatek s princem je obrazem spíše povýšení z popela než veliké lásky, ačkoli i ta (přicházející od muže) je v příběhu důležitá (Bettelheim, 2017).

Střevíc, který Popelka na plese ztratila, se stává znamením, že právě ona je ta pravá nevěsta pro prince. Nejenže ho jiná dívka about nedokáže, Popelka navíc má druhý do páru, čímž potvrzuje, že je skutečně tou pravou. Nasazování střevíčku v pohádce zastupuje nasazování prstýnku při zásnubách, se všemi jeho vědomými i nevědomými významy (Bettelheim, 2017).

Popelčina cesta ke štěstí je po fyzické i psychické stránce obtížná. Je právě tak náročná jako výzvy, které stojí před dětmi a v některých chvílích i před rodiči. Dětem i dospělým však Popelčin příběh ukazuje, že vše, co se jí stalo, bylo nezbytné, aby mohla dojít ke šťastnému konci. To je povzbuzení, které potřebují nejen děti, aby tou cestou mohly samy projít, ale také rodiče, aby snáze zvládli období, kdy jsou sami v pozici negativně vnímaných „nevlastních“ rodičů. Neukazuje-li to dostatečně Popelčin oslnivý úspěch, pak nás před vyhýbavostí varuje osud nevlastních sester, které neochota vyrůst dovedla ke špatnému konci (Bettelheim, 2017).

Projev otcovské postavy v pohádce o Popelce poměrně velkou měrou závisí na vypravěči. Charles Perrault se mu nevěnuje. Pohádku o Popelce vypráví jako příběh o matce a sourozencích, v němž otec nehraje příliš významnou roli a buď je zmíněn jen na začátku, nebo vůbec (Černoušek, 2019).

Bratři Grimmové mu naopak přikládají poměrně výraznou roli při přesvědčování Popelky, že utíkat nelze donekonečna, a nakonec je potřeba vyjít s pravdou ven, přestat se schovávat ve skořápce dětství, vzít si prince a stát se princeznou. Ve vyprávění bratří Grimmů je to právě otec, kdo Popelce daruje lískový proutek, a kdo zlikviduje její úkryty před princem (Bettelheim, 2017).

V oblíbeném českém filmovém zpracování Tři oříšky pro Popelku je otec nahrazen podkoním Vinckem, který Popelce daruje oříšky, ale už se nepodílí (ani nemůže) na jejím růstu (Herman, 2008).

Příběh o Popelce známe nejčastěji ve dvou zněních. Největší rozdíl mezi vyprávěními bratří Grimmů (Grimm a Grimm, 2002) a Charlese Perraulta (Perrault, 1995) je v otázce, zda Popelka na konci příběhu sestrám odpustí, či zda jsou potrestány. Pomineme-li názory, že sestry by neměly být potrestány, aby byla pohádka morálně „správně“ (děti méně než dospělí prahnou po odpuštění a shovívavosti, naopak potřebují vidět spravedlivé potrestání hříchu), či aby podpořila sourozeneckou solidaritu (toho se v případě potřeby dočkáme v jiných pohádkách), nezbyde nám než říct, že aby děti měly z Popelčina příběhu největší užitek, měly by slýchat oba. Samy si potom mohou vybrat, které znění je podle nich to pravé, a podle potřeby a individuálního vývoje mohou toto stanovisko kdykoli změnit (Bettelheim, 2017).

V otázkách sourozenecké rivality se autoři ve svých názorech shodují. Ukřutnost sester, fakt, že jsou nevlastní a Popelčina absolutní dobrota a nevinnost jsou faktory nezbytné k tomu, aby děti našly v pohádce útěchu a uspokojení. Identifikací s Popelkou získávají ujištění, že jejich hodnota bude včas rozpoznána, jakkoli se věci zdají být v přítomném okamžiku. Zároveň děti, které sužuje pocit viny z touhy po odstranění sourozenců, pohádka ujistí, že rozhodně nejsou tak zlé, jako Popelčiny sestry, a tedy že jsou blíže Popelce a jejímu osudu, než jim.

Berne přináší trochu odlišný pohled a více mluví o tom, jak Popelka postupně přechází z pasivity do aktivity, z podřízenosti do autonomie.

V otázce otce se Černoušek (2019) a Bettelheim (2017) poněkud rozcházejí. To je ovšem spíš než odlišností v názorech způsobeno tím, že ačkoli oba zohlednili obě populární znění Popelky, Bettelheim pracoval především s příběhem bratří Grimmů, zatímco Černoušek se přiklonil k verzi Charlese Perraulta.

### **3.2 O dvanácti měsíčkách**

Role vypravěče je v pohádkách nezaměnitelná. Pohádka O dvanácti měsíčkách je variantou pohádky o Popelce, kterou převyprávěla Božena Němcová.

Stejně jako Popelka, i Maruška žije s macechou a nevlastní sestrou Holenou. Ty ji nemají rády, neboť ne krásnější a hodnější než Holena. Trápí ji proto nesmyslnými úkoly, nechávají na ní veškeré domácí práce a obecně se k ní chovají jako k podřadné. Přes to všechno Mařenka díky své dobrotě a trpělivosti nakonec dojde k dobrému konci, zatímco macecha se sestrou jsou za své skutky potrestány (Němcová, 2012).

Tam, kde Popelkám pomáhaly ženské elementy, ať už různé památky na matku (lískový proutek) nebo mateřsky orientované postavy (dobrá víla, kouzelná babička), Maruška najde pomoc u „postavy“ mužské: skupiny dvanácti mužů žijících kdesi hluboko v lese. I oni mají magické schopnosti, které hlavní hrdince pomohou z nesnází.

V pohádce O dvanácti měsíčkách se tedy hodná maminka promění v macechu, ale nevrací se v podobě žádné kouzelné síly, která by Marušce pomáhala z nesnází. Jedině pokud si posluchač do pohádky dosadí (díky znalosti jiných verzí pohádky O Popelce), že Maruška svou krásu i dobrotu zdědila po mamince, pak by obraz dobré matky mohl být považován za

zvnitřněný. Právě Maruščino dobré srdce a dobré vychování jí totiž pomohlo získat pomoc měsíčků.

Měsíčci jsou v pohádce zastoupením kouzelné moci, která má dívce pomoci z nesnází, a nakonec potrestat ty, které jí ubližovaly. Na rozdíl od příběhů o Popelkách jsou to však muži, kdo jí pomůže a ačkoli tedy neoslovují problematiku proměny mateřské postavy v začátku příběhu, mohou nám říci poměrně mnoho o otcovské postavě, respektive její absenci v Maruščině životě.

Absence otců je totiž pro dnešní děti poměrně častou zkušeností (Paloncyová, Barvíková, Höhne a Kuchařová, 2019). A tak je pěkné sledovat, jak se Maruška vrací k měsíčkům pro pomoc, když ji potřebuje, ačkoli nemá co nabídnout na oplátku, a získává ochranu, která jí doma chybí. Zároveň se však ze světa kouzel vždy vrátí do reality, jakkoli nepříjemné, a měsíčky nevyhledává, pokud to není nezbytně nutné (Němcová, 2012).

Stejně jako Popelka, i Maruška od chvíle, kdy objeví cestu, jak vyžrát na sestru a splnit nemožný úkol, začíná hrát hru „Mám tajemství“ (Berne, 2013). Na otázky, jak dokázala úkol splnit, odpovídá očividně nepravdivě, ale macecha ani holena její tvrzení nemohou vyvrátit. Aby tak učinily, musely by jednak přiznat zlovolný úmysl vyplývající z toho, že úkol je nesplnitelný, a ještě k tomu fakt, že Maruška nad nimi i přesto dokázala zvítězit. Jsou tedy nuceny zůstat u předstírání, že Maruška prostě splnila zadaný úkol.

Ačkoli Popelka i Maruška třikrát přechytračily své trýznitelky a na konci příběhu získaly prince a království, Maruščiny úkoly jsou také velmi podobné úkolům nejmladšího prince, který v pohádce Tři pera čelil úkolům, kterými se ho snažili vystrnadit dva starší bratři. Nezávisle na pohlaví hlavních hrdinů je zde cílem všech zúčastněných získat království, přičemž jedna strana (Holena a starší bratři) se vždy zvítězit na úkor druhé strany (Maruška a nejmladší bratr). Svého cíle se však snaží dosáhnout poněkud hloupě a projevuje u toho vlastnost, která z nich nevyhnutelně dělá poražené. Starší bratři i Holena svým sourozencům opakovaně vymýšlejí úkoly, které mají být obtížné až nesplnitelné. Nikdo z nich však neprokáže schopnost poučit se z předchozích neúspěchů a opakují stále stejnou strategii, aniž by jakkoli reflektovali její neúspěšnost (Bettehlein, 2017).

Z pohádky se sice ztrácí ples s princem, zmínění jsou však chlapci přicházející na námluvy (ve verzi Svěráka a Uhlíře dokonce podobným způsobem jako princ na plese – jednou ji spatřil, a od té doby ji hledá). Přímo Božena Němcová píše na konci příběhu, že: „*Zůstala dobré Marušce chaloupka, kravička i kousek pole, brzy do chalupy přišel hodný hospodář a dobře se jim spolu žilo.*“ (Němcová, 2012). Ačkoli se tedy Maruška neprovdala za prince, na konci příběhu získává své malé symbolické království.

Zatímco pohádka o Popelce se rozchází v otázce, jak naložit se zlými sestrami, Božena Němcová zvolila příjemný kompromis. Holena s macechou jsou po zásluze potrestány, jejich osud však není zdaleka tak krvavý, jako to můžeme vidět v Popelce od bratří Grimmů (Grimm a Grimm, 2002). Svou drzostí rozzlobí měsíčky a ti rozpoutají sněhovou bouři, ve které obě zmrznou (Němcová, 2012). Takový konec je zjevně trestem za jejich činy, a přitom většinu lidí nepopudí zbytečnou krutostí.

## 4 Praktická část

K práci s dětmi byla zvolena pohádka O dvanácti měsíčkách. Jedná se o alternativu pohádky o Popelce, kterou ztvárnila Božena Němcová. Není tak známá jako Popelka, nabízí tedy dětem větší možnost zamyšlení nad příběhem. Zároveň je však možné k její analýze a práci s ní využít bohaté zdroje, které jsou dostupné k pohádce o Popelce.

Z jazykových důvodů nebudeme pracovat s původním textem Boženy Němcové (používá příliš archaickou češtinu, což by mohlo bránit porozumění textu), ale s prepisem z knihy Dvanáctero nejkrásnějších českých pohádek (Erben, Němcová a Krásnohorská, 2016). Děj se oproti původnímu znění nemění (Němcová, 2012).

### 4.1 Metody

Zvolili jsme metodu akčního výzkumu. Na základě předchozí analýzy byla zvolena pohádka O dvanácti měsíčkách, u které jsme se zaměřili na emoce hlavní hrdinky a její nevlastní sestry. Následně byly připraveny tři etapy práce.

První etapou je opakované čtení pohádky. Děti ji vyslechly od různých učitelek a v lednu s ní pracovaly se zaměřením na měsíce v roce. Důkladné obeznámení se s pohádkou je důležité jednak pro hladký průběh dalších etap činnosti, a také abychom dětem poskytlí příležitost načerpat z pohádky vše, co jim nabízí, nejen to, o čem budeme společně hovořit.

Druhá etapa je naplánována tak, aby mohla proběhnout na ranní elipse. Je zaměřena na ujasnění toho, co jsou to emoce a jaké známe. V průběhu činnosti je však v ohledu na věk dětí používáno slovo „pocity“, které děti znají a umí používat. Je v ní využita dramatizace, rozvíjena slovní zásoba a její součástí je také činnost, na kterou jsou děti na ranní elipse zvyklé – dokola se posílá kouzelný předmět (kdo ho má, mluví, ostatní poslouchají) a děti postupně říkají, jak se cítí.

Třetí etapa je zaměřena na pohádku. Probíhá při druhém setkání ve stejný den a zajímá se o emoční prožívání Marušky a Holeny a následně dětí samotných. Jejimi nejdůležitějšími součástmi je rozvoj empatie, bezpečný rozhovor o emocích v pohádce i v běžném životě dětí a uvědomění si strategií, které děti využívají pro zvládnutí nepříjemných emocí.

V mateřské škole jsou v každé třídě většinu času přítomni dva pedagogičtí pracovníci. Ihned po skončení druhé a třetí etapy tedy budeme mít možnost předat děti učitelce a v klidu si zaznamenat výsledky činnosti a odpovědi dětí.

## **4.2 Cíle**

Cílem činnosti bude rozšířit u dětí aktivní slovní zásobu v oblasti emocí. Dále se budeme snažit rozvíjet u dětí emoční inteligenci. Budeme s dětmi hovořit o jejich strategiích pro vyrovnávání se s negativními emocemi (především smutek a strach) a vyjadřování pozitivních emocí (radost). Naším záměrem je přivést děti k aktivnímu uvažování o této problematice a uvědomění (a v budoucnosti snazšímu vybavení) strategií, které pro dané dítě fungují.

## **4.3 Výzkumné otázky**

- 1) Jak je možné využít pohádky pro rozvoj chápání emocí u dětí?
- 2) Je činnost pro děti relevantní? Jaké faktory musíme zohlednit?
- 3) Jaké jsou výhody použití pohádky pro rozvoj chápání emocí u dětí?

## **4.4 Výzkumný vzorek**

Výzkum proběhne v pražské mateřské škole. Školka je dvoutřídní, děti jsou rozděleny na mladší a starší. Kromě věku je však zohledňována také individuální úroveň dětí, sourozenci, přátelství mezi dětmi a přání rodičů. Věkové rozpětí tříd je tedy širší než v tradičně homogenních skupinách – v zelené třídě 2 až 5 let, v červené třídě 4 až 6. Odpoledne se potom děti promíchají podle vlastního přání, čímž vznikne heterogenní kolektiv. Děti se tedy znají všechny navzájem, nejen ve své třídě.

Jedná se o Montessori školku, děti jsou tedy zvyklé na poměrně intenzivní režim. Po příchodu pracují individuálně s pomůckami, před svačinou proběhne ranní elipsa s kratším programem, po svačině hlavní elipsa, následuje pobyt venku. Volná hra je zařazena až v odpoledních hodinách.

Po domluvě s ředitelkou školy byly zajištěny souhlasy rodičů s účastí jejich dětí na výzkumu.

#### **4.4.1 Červená třída**

V červené třídě je zapsáno osmnáct dětí. Pět z nich nejsou předškoláci, je zde jedno dítě s odlišným mateřským jazykem (bez větších problémů rozumí).

Děti jsou zvědavé a velmi aktivní, mají mezi sebou relativně dobré vztahy. Často u nich můžeme vidět orientaci chlapci/dívky (například při výběru míst u jídla či řazení na procházku), najdeme zde však i poměrně stálá přátelství mezi chlapci a dívkami.

Činnosti se účastnilo patnáct dětí, tři byly nepřítomny

#### **4.4.2 Zelená třída**

Zelená třída má zapsaných patnáct dětí. Jedno dvouleté a jedno pětileté s vývojovou dysfázií, jinak se věk pohybuje kolem tří a čtyř let. Děti, které se v průběhu roku začnou ve třídě nudit, mohou částečně nebo úplně přejít do červené třídy a účastnit se programu pro starší děti. Tohoto programu se tyto děti účastnily se zelenou třídou.

Děti v zelené třídě jsou zhruba stejně aktivní, jako děti v červené třídě. Jsou zvědavé a rády pracují s knihami. Oproti červené třídě se zde objevuje vliv staršího dítěte, které při volné hře nebo individuální práci často přebírá vůdčí roli v kolektivu a organizuje společné hry.

Činnosti se účastnilo třináct dětí, dvě byly nepřítomny.

#### **4.4.3 Kontext**

Březen měl ve školce téma „Březen, měsíc knih“. Kromě výroby papíru, návštěvy knihovny a činností zaměřených na bližší seznámení s knihou (autor a ilustrátor, obálka, obsah knihy apod.) se také blíže mluvilo o pohádkách. V červené třídě se soustředili na knihu spíše jako na zdroj informací, na práci s knihou a na bibliografické údaje, v zelené třídě se zaměřovali především na pohádky.

V červené třídě činnost proběhla v průběhu dopoledne, zelená třída jela dopoledne do sokola cvičit, takže první, kratší část proběhla před obědem, po obědě jsme četli pohádku, a po odpočinku a chvíli volné hry následovala druhá část činnosti.

## 4.5 Plán práce

Pomůcky: obrázky ilustrující pohádku

Organizace: První část činnosti proběhne na ranním kruhu před svačinou. Zaměřujeme se na ujasnění toho, co jsou to pocity. Očekáváme, že bude zhruba 20 minut dlouhá.

Druhá část následuje po svačině. V ní pracujeme s pohádkou a s pocity dětí. Očekáváme, že bude zhruba 30 minut dlouhá.

Počítáme s tím, že obsah činnosti přizpůsobíme potřebám a zájmu dětí.

Činnost:

### 1. Co jsou to pocity (emoce)

V první části si s dětmi ujasníme, co jsou to pocity.

- Víte, co jsou to pocity?
  - -> To, co cítíme. Některé jsou příjemné, jiné ne.
- Jaké pocity znáte?
  - Předvádíme, jak jednotlivé pocity na venek vypadají
- Jak se právě teď cítíte?
  - Pošleme si dokola kouzelný předmět<sup>3</sup>

### 2. O dvanácti měsíčkách

- Připomínáme si pohádku
  - Děti s oporou o obrázky převypravují pohádku O dvanácti měsíčkách.
- Zamýšlíme se nad Maruškou a Holenou.
  - Jaké pocity se vám vybaví, když myslíte na Marušku?
  - Jaké pocity se vám vybaví, když myslíte na Holenu?
- Jak jim bylo, když...
  - Maruška
    - Když ji macecha s Holenou ustrkovaly
    - Když jí měsícci pomohli
    - Když se starala o zvířátka

---

<sup>3</sup> Kouzelný předmět je (zpravidla esteticky krásná) věc, kterou si děti posílají dokola. Kdo ji má v ruce, hovoří, ostatní poslouchají.

- Když bloudila lesem
  - Když se s ní Holena nerozdělila
  - Když se jí něco podařilo
  - Když macecha nadřžovala Holeně
  - Když si ji mládenec vybral za ženu
  - Když se vše v dobré obrátilo
- Holena
  - Když dostala, co si poručila
  - Když se dívala, jak to Marušce sluší
  - Když bloudila lesem
  - Když se Maruška vrátila
  - Když se Marušce dobře dařilo
  - Když se ztratila ve vánici
- Shrneme si s dětmi, co jsme objevili
  - Obě dívky během pohádky prožívaly více emocí
  - Radost, smutek i strach prožívaly obě dvě
- A co vy, děti, kdy jste naposledy cítili...?
  - Smutek
  - Strach
  - Radost
- „Některé pocity jsou velmi nepříjemné. Co s nimi můžeme udělat?“
  - Vlastní pocity
    - „Co vám pomáhá, když je vám smutno?“
      - Co můžete udělat sami
      - Co mohou udělat ostatní
    - „Co vám pomáhá, když máte strach?“
      - Co můžete udělat sami
      - Co mohou udělat ostatní
  - Pocity kamarádů/blízkých
    - „Jak poznáš, jak se ostatní cítí?“
      - Výraz tváře, řeč těla

- Představíš si, jak by ses cítil na jeho místě
- Pová ti to
- Zeptáš se
- „Co budeš dělat, když je někdo...“
  - Smutný
    - Jak mohu pomoci já
    - Kdo může ještě pomoci
  - Vystrašený
    - Jak mohu pomoci já
    - Kdo může ještě pomoci
  - Veselý
    - Je potřeba pomoci?
    - Sdílení radosti
    - A když jsem veselý já, nebojím se sdílet.
- Reflexe
  - Jak se vám dařilo?
  - Co jste se naučili?
    - Opakování otázek z činnosti

## 4.6 Výsledky práce – červená třída

### 1. část

V první části práce byly děti velmi úspěšné. Samy od sebe sice nedokázaly odpovědět na otázku „Co jsou to pocity?“, ale po doplňující otázce „Dokážete mi nějaké říct?“ bez problémů vyjmenovávaly emoce: radost, veselost, smutek, strach, naštvanost, překvapení, leknutí. Odtud už děti po zopakování stejné otázky dokázaly říci, že pocity jsou to, co cítíme. Narazili jsme na to, že děti začaly mluvit také o hladu či únavě, takže bylo potřeba upřesnit, že budeme mluvit o tom, co cítíme v duši. Tomu děti bez problémů porozuměly a v následující aktivitě už správně používaly pouze emoce.

Dramatizace dětem nečinila potíže a velmi je bavila. Bez problémů předváděly a rozpoznávaly emoce, samostatně si dokázaly nějakou vybavit a předvést. Projevilo se tedy, že mají v této oblasti dobrou slovní zásobu, dobře pojmům rozumí a umí s nimi pracovat.

Na otázku „Jak se cítíš?“ čtyři děti odpovídaly „Dobře“ nebo „Špatně“, po doplňujících otázkách sdělily i konkrétní emoci. Některé děti potom odpověď rozváděly důvodem či změnami, např.: „Ráno jsem se cítil naštvaně, protože mě brácha probudil, ale teď už se cítím vesele, protože je tady hodně kamarádů,“ (Chlapec, 5 let). Nikdo neřekl že neví, stejně tak nikdo neřekl, že nechce odpovědět.

Děti byly v první etapě programu soustředěné, nikam neodbíhaly, nepovídaly si mezi sebou a zajímaly se o to, o čem jsme mluvili. Činnost jsme zvládli rychleji, než jsem očekávala (10 minut).

### 2. část

Pohádku O dvanácti měsíčkách si děti dobře pamatovaly, bez problémů podle obrázků vyprávěly příběh, jména postav i jejich hrubou charakteristiku. Na konci se děti nemohly shodnout, jestli se sestra s macechou v lese ztratily, nebo zemřely (formulováno buď takto nebo „zmrzly“). Shrnuli jsme tedy konec tím, že už je nikdy nikdo neviděl.

Objevila se silná motivace, děti hodně chtěly mluvit, k čemuž při frontálních činnostech nebývá tolik příležitostí. Toho jsme v dalším průběhu činnosti využili pro podporu soustředění i trpělivosti při čekání na vyvolání.

Když jsme hovořili o postavách z pohádky, děti postavy nejprve morálně hodnotily, Marušku jako hodnou, Holenu jako zlou. Když jsme se vrátili k pocitům, jmenovaly u Marušky zejména smutek, u Holeny zejména naštvanost. Vzhledem ke zmíněné motivaci dětí k odpovědím jsme následující otázky „Jak jim bylo, když...“ položili skutečně všechny, protože děti vyžadovaly, aby vyšlo na všechny, kteří se hlásili (valná většina dětí). Odpovídaly rychle a správně, váhání se objevovalo jen když měly u Marušky říci, že byla šťastná, protože to bylo v rozporu s tím, jak postavu obecně vnímaly.

Předpokládáme, že motivace dětí v této části práce spočívala právě v tom, že otázky pro děti nebyly příliš snadné, aby se začaly nudit, ale zároveň si děti věřily, že dokáží odpovědět správně, takže se nebály zvednout ruku.

Když jsme se vrátili k celkovému posouzení obou sester, děti se držely původního vyhodnocení postav. Souhlasily, že obě dívky prožívaly emoci více, ale museli jsme se vrátit k předchozím otázkám, abychom si potvrdili, že skutečně radost, smutek i strach někdy cítily obě dvě. U Marušky jim chvíli trvalo vybavit si pocit radosti, u Holeny si hůře vzpomínaly na pocit smutku.

Když jsme se přesunuli k emocím dětí, všechny si vzpomněly alespoň na jednu situaci, kdy cítily jednu z těchto emocí. Ochotně vyprávěly, ale v tuto chvíli pro ně aktivita začínala být dlouhá a obtížně vydržely naslouchat ostatním. Ačkoli se děti i nadále těšily na to, až dostanou slovo, ostatní, kteří měli poslouchat, se začali spíše bavit mezi sebou nebo se otáčet ke skříňkám s pomůckami.

Z tohoto důvodu jsme změnilí pořadí následujících otázek, abychom vytvořili prostor pro zapojení dramatizace a umožnili tak dětem vstát, protáhnout se a přerušit dlouhé sezení. Začali jsme u rozpoznávání pocitů u ostatních, děti předváděly emoce, ostatní hádali a následně navrhovali možná řešení. Tato aktivita se podobala části ranní činnosti, což ale děti spíše uvítaly, než že by jim to vadilo. Předvádění a hádání děti bavilo, tím více, pokud odpověď nebyla zjevná. Děti samy objevily, že poznat rozdíl mezi tím, jestli se někdo zlobí (pakliže nekřičí a jen truceje) nebo je smutný, nemusí být snadné.

Tímto způsobem jsme si tedy s dětmi ujasnili, jak poznáme různé emoce u ostatních lidí. Pokračovali jsme k otázce: „Co budeš dělat, když je někdo smutný?“

Děti navrhovaly mnoho řešení, přičemž některé děti nahlas uvažovaly tím způsobem, že sdělily, co by pomohlo jim, a že my podobným způsobem zkusili pomoci kamarádovi. Zmiňovaly dotek (pohlazení, vzít za ruku, obejmout), dotazování na problém a následnou snahu o vyřešení, snahu rozptýlit (přibrat do hry, nabídnout hračku) a snahu potěšit (půjčit oblíbenou hračku, nabídnout bonbon).

Některé děti si nejprve nebyly jisté, ale při přeformulování otázky na „Představ si, že si všimneš, že Adámek pláče. Co uděláš?“ si poradily lépe.

První, na koho si děti vzpomněly, když měly říct, koho by kamarádovi přivedli na pomoc, byla (vzhledem k věku dle očekávání) máma. Když jsme debatu rozvedli, rozšířily odpověď na oba rodiče, případně další dospělé v blízké rodině a učitelky. Nejčastěji děti odpovídaly, že pomůže „objetí od ...“.

Následovala otázka, co mohou dělat, když je někdo vystrašený. Vzhledem k tomu, že děti v jedné z předchozích otázek nejčastěji uváděly strach ze tmy nebo případně z neznámých prostor, jejich první pomocí bylo nabídnutí společnosti. Dále navrhovaly rozsvícení světla či nabídnutí baterky, a potom útěchu a ujištění (pohlazení, chytit za ruku, vysvětlit, že je vše v pořádku). Pomoc od dospělých děti zmiňovaly především s důrazem na to, že dospělí jsou schopni se lépe vypořádat s danou situací, méně se bojí a pravděpodobně vědí, jak si poradit.

V tuto chvíli se nám opět začalo natahovat povídání, a proto jsme předváděli, co lze dělat s kamarádem, který je veselý. Následovala chvílička tance, blbnutí a smíchu, kterou jsme následně shrnuli tím, že radost je dobré šířit a sdílet. Děti dodávaly, že je důležité to dělat „bez vychloubání, protože to nikdo nemá rád“.

Potom jsme se dostali k vlastním pocitům dětí. První věcí, kterou děti zmínily, když jsme mluvili o smutku, byl tablet. S touto odpovědí přišel nejprve pětiletý chlapec a pronesl ji se smíchem. Sledoval, jak zareaguji, pravděpodobně proto, že obvykle u dětí čas u obrazovek ve školce příliš nepodporujeme. Protože jsme však hovořili o poměrně citlivém tématu, a protože pohádka na tabletu děti může upřímně potěšit, tuto odpověď jsem schválila. Po několika opakováních děti tato odpověď přestala bavit a začaly uvádět další strategie (včetně těch dětí, které se původně hlásily k tabletu). Zmiňovaly vyhledání rodičů (objetí, pomoc

s řešením problému), snahu sám sebe rozptýlit, vyhledat společnost kamarádů a snahu přijít na něco, co jim udělá radost (oblíbená hračka, sladkost, hra s domácím mazlíčkem).

Otázku, co by pro ně mohli udělat ostatní, jsme vynechali, neboť jsme se k odpovědím spontánně dostali, když jsme mluvili o tom, jak mohou pomoci kamarádovi. Děti zmiňovaly, co by ostatní mohli udělat pro ně, kdyby jim bylo smutno, a že by následně zkusily něco takového udělat samy pro smutného kamaráda.

U strachu děti silně inklinovaly k hledání pomoci u dospělých. Dále udávaly snahu samostatně vyhledat zdroj světla (při strachu ze tmy) a vyhledání společnosti (mám strach jít sám na záchod). Děti, které se bály specifických věcí, (psi, pavouci apod.), zmiňovaly konkrétní strategie, jak se při setkání s nimi zachovat (neutíkat před psem, nekřičet, nedívat se mu do očí, pavouka přiklopit skleničkou a někoho zavolat).

Při reflexi děti nejprve váhaly s odpovědí na otázku jak se jim dařilo, zdálo se, že činnost nevnímaly jako „výkonovou“, ale spíše jako zaměřenou na sdílení a poznávání se. Po upřesnění otázky, jak se jim dařilo poznávat emoce a zda si myslí, že by si uměly poradit v situacích, o kterých jsme mluvili, odpověděly kladně. To, že děti neměly pocit, že by byly u činnosti hodnoceny, považujeme za úspěch, neboť vytvoření bezpečného prostředí byl jeden z našich cílů.

Děti jsou zvyklé, že při přechodu od činnosti na svačinu či na procházku si opakujeme, o čem jsme mluvili. Učitelka pokládá otázky, děti se hlásí a kdo odpoví, jde do šatny. Tímto způsobem jsme tedy na konci znovu prošli otázky z činnosti. Děti se hodně hlásily (na většinu otázek více než polovina zbývajících dětí) a bez většího váhání odpovídaly i na otázky, u kterých na začátku činnosti váhaly. Sebevědoměji z hlavy popisovaly vnější projevy různých emocí, už nepotřebovaly vizuální oporu.

Tato činnost nám trvala zhruba tak dlouho, jak jsme očekávali, tedy zhruba půl hodiny.

#### **4.7 Dílčí závěr**

V červené třídě činnost proběhla velmi úspěšně. Děti nepotřebovaly příliš rozšiřovat slovní zásobu v oblasti emocí, spíše upřesnit, co všechno mezi ně patří.

Pohádka se projevila jako vhodná, děti ji měly rády, dobře ji znaly a orientovaly se v ní dostatečně na to, aby činnost mohla proběhnout.

Potíže dětem činilo uvědomit si, že Maruška i Holena prožívaly široké spektrum emocí, a to obě dvě. Předpokládáme, že to je do jisté míry způsobeno tím, že pohádky staví postavy černobíle, jako dobré a špatné, a toto poznání tedy u dětí příliš nepodporují. Zároveň je však pochopení komplexnosti emocí náročné a od předškolních dětí není nutné vyžadovat více, než čeho jsme v činnosti dosáhli (rozeznání a uvědomění si různých emocí u obou postav).

Co se týče strategií k zvládnutí negativních emocí, každé dítě mělo vytvořeno své vlastní, ale ne všechny si je dokázaly na dotaz vybavit. Při bližším nastínění možného scénáře však věděly, jaké možnosti by pravděpodobně zkusily. Právě proto, že bylo pro děti obtížné si vybavit vlastní strategie, bylo pro ně přínosné poslouchat příspěvky spolužáků. Často se ozývalo nadšené přitakávání, rozvádění toho, co řekli ostatní a sdílení podobných zážitků, což u dětí rozvíjelo sebepoznání i poznávání ostatních dětí ve třídě. Děti se také byly hrdé na to, že dovedou pomoci a že už v tom v minulosti uspěly, což přispívalo k jejich sebevědomí a pozitivnímu sebeobrazu.

Po skončení činnosti děti dokázaly jmenovat více strategií než na začátku. Můžeme tedy říci, že si při práci rozšířily svůj zásobník strategií, které si nyní snáze vybaví a v budoucnosti mohou snáze využít.

Protože při činnosti vznikla příjemná atmosféra bezpečného sdílení, s dětmi jsme se sblížili, rozvíjeli jsme vzájemnou důvěru a podpořili jsme řešení budoucích problémů. Díky rozvoji komunikace o emocích o nich můžeme s dětmi ve vypjatých situacích snáze hovořit a úspěšně je vyřešit.

## **4.8 Výsledky práce – zelená třída**

### 1. část

Děti v zelené třídě pocity označovaly primárně jako dobré a špatné. Na doplňující otázku, jestli je umí pojmenovat, jmenovaly radost a smutek, zlost, strach a překvapení (samy uvedly rozdíl mezi radostným překvapením a leknutím).

Při dramatizaci poznaly emoce na kamarádech, ale dělalo jim problém emoci samotným vymyslet a předvést, což se projevovalo tím, že hodně dětí zopakovalo to, co dělal kamarád před nimi. Pokračovali jsme tedy tím, že jsme ve skupině vždy řekli nějakou emoci (děti se hlásily s návrhy, hledali jsme ty, které ještě nebyly řečeny) a potom jsme ji společně

předváděli. Některé děti se nejprve rozhlédly a potom imitovaly, co viděly u ostatních. To považujeme za spíše pozitivní než negativní, neboť u nich toto „opisování“ rozvíjelo porozumění pojmům, o kterých jsme mluvili.

Na otázku „Jak se cítíš?“ odpovídaly buď výběrem z emocí, které jsme předtím zmínili, nebo se vrátili ke klasifikaci dobře/špatně. Všichni však po doplňující otázce sdělili emoci, kterou cítili, nebo si z nabídky vybrali, co se jim zdálo nejpřesnější (dobře – spokojeně, šťastně nebo vesele, špatně – naštvaně, smutně nebo znuděně).

## 2.část

Děti úspěšně odpovídaly na otázky, jak se která dívka v pohádce cítila, jen občas potřebovaly dopomoc otázkou, jak by se v takové situaci cítily ony samy. Následně jsme se vrátili zpět k postavám, a děti potom odpověděly bez problému. Oproti dětem v červené třídě tedy děti v zelené třídě neměly tak dobře rozvinutou empatii. Nicméně o tuto aktivitu projevily podobný zájem jako starší děti, přistoupili k ní jako k zajímavé hádance a většina dětí chtěla zkusit odpovědět.

Když jsme se pokusili shrnout, že radost, smutek i strach občas prožívaly obě postavy, měly děti potíže tuto myšlenku přijmout a stejně tak obtížné pro ně bylo propojit shodné emoce u obou dívek (například obě měly někdy radost). Zatímco přítomnost strachu u obou sester byla pro děti poměrně snadno pochopitelná, na otázku, jestli i Maruška měla někdy radost a jestli i Holena byla někdy smutná, děti odpovídaly, že spíše ne. Na mé vysvětlení, že ano a připomenutí předchozích otázek děti sice přikývly, ale vypadaly nepřesvědčeně.

V reakci na čas a míru pozornosti dětí tohoto věku jsme v následující části zkrátily činnost tak, abychom stále zahrnuli smutek, radost i strach, ale abychom se ke všem třem dostali v čase, kdy se děti ještě soustředily a měly o činnost zájem. U první otázky jsme tedy zvolili pouze radost. Děti vyprávěly své příběhy a stejně jako starší děti se těšily na příležitost mluvit, což jim pomohlo udržet pozornost.

Pokračovali jsme otázkou, co dětem pomáhá, když jim je smutno. Děti jako první uváděly mámu, na doplňující otázky odpovídaly, že jim pomáhá objetí od mámy nebo táty, nebo i pouhá jejich přítomnost. Dále mluvily o snaze se rozptýlit („něco dělat, abych na to

zapomněl“) a o vyhledávání věcí a činností, které jim dělají radost (primárně hračky, téměř jednohlasně se shodly na tom, že modelína by asi fungovala).

Nakonec jsme se zaměřili na emoce kamarádů. Děti měly potíže z hlavy popsat, jak vypadá výraz jednotlivých emocí. Vrátili jsme se proto k dramatizaci, děti se střídaly v předvádění, ostatní hádali a společně jsme popisovali, jak jednotlivé emoce vypadají. Tato část činnosti děti velmi bavila, takže potom zvládly poslouchat až do konce činnosti.

U poslední otázky, jak by děti pomohly kamarádovi, jsme se soustředili na strach. Děti napadal převážně strach ze tmy. Uvedly, že by kamarádovi nabídly doprovod, či by se pokusily rozsvítit. Dále děti mluvily o strachu při odloučení od rodičů. V tomto případě by kamarádovi nabídly pohlazení, snahu o rozptýlení či ujištění, že rodiče se vrátí a vysvětlení, kdy to bude.

Stejně jako v červené třídě, i v zelené jsou děti zvyklé na reflexi při přechodu k následující činnosti. Děti při reflexi jmenovaly i emoce, které si v úvodu činnosti nevybavily a bez velkých obtíží jmenovaly různé možnosti, jak pomoci sobě nebo někomu jinému se zvládnutím nepříjemné emoce.

## **4.9 Dílčí závěr**

Děti ve věku tří až čtyř let o pocitech hovoří jako o dobrých a špatných. Znají názvy emocí, ale samy si aktivně vybavily pouze radost a smutek. Pasivní znalost emocí mají poměrně širokou, nenarazili jsme při činnosti na to, že bych zmínila emoci, a děti by jí nerozuměly. Velký přínos této činnosti tedy u mladších dětí vidím v rozvoji aktivní slovní zásoby v oblasti emocí.

Empatii jsme u dětí rozvíjeli, když měly uhádnout emoce pohádkových postav. Na rozdíl od starších dětí některé menší děti potřebovaly navést k tomu, aby si představily sebe ve stejné situaci a podle toho posuzovaly, jak se dotýčný cítí. Ze zkušenosti s touto skupinou dětí vím, že jsou citlivé a v běžných situacích správně reagují na emoce a potřeby svých spolužáků. U této činnosti si tedy navíc zkoušely o tom přemýšlet a mluvit, nejen reagovat.

Zdálo se, že děti příliš neporozuměly tomu, k čemu jsme se snažili dostat, když jsme srovnávali emoce Marušky a Holeny. To je vzhledem k jejich věku pochopitelné a naštěstí

to nebyla příliš dlouhá část činnosti, takže se děti nezačaly nudit a neztratili jsme tím jejich pozornost.

Při diskuzi o tom, co dětem pomáhá zvládnout smutek a jak ony mohou ostatním pomoci vypořádat se se strachem děti ochotně sdílely své názory a zkušenosti a projevovaly nadšení nad shodami se spolužáky. Stejně jako starší děti projevovaly také hrdost nad tím, že v minulosti dokázaly pomoci někomu, kdo se necítil dobře.

#### **4.10 Upravený návrh činnosti pro optimální průběh a výsledky**

Pro optimální průběh činnosti můžeme ponechat její obsah, jak je. Bylo by však prospěšné příště zařadit některé aktivity z druhé části činnosti do části první, neboť tu jsme s dětmi zvládli překvapivě rychle, zatímco druhá část byla spíše delší a náročná na udržení pozornosti dětí, protože obsahuje více aktivit, při kterých je třeba aby děti delší dobu naslouchaly spolužákům. Nechceme tyto aktivity vyřazovat, protože naslouchání je důležitá dovednost, ale bylo by lepší přesunout otázku: „Kdy jste naposledy cítili smutek/radost/strach?“. Mají-li mít všechny děti prostor odpovědět (a děti převážně chtějí), trvá to poměrně dlouho a v první části činnosti jsou děti poměrně čerstvé a po jejím skončení mají možnost si odpočinout, než se budou potřebovat soustředit na druhou část činnosti.

Při realizaci činnosti potom doporučujeme při práci reagovat na to, jak děti odpovídají, u kterých témat projevují zájem, u kterých ne a u kterých se ztrácí. Na tom by potom mělo záviset rozhodnutí, do jaké hloubky se budeme s dětmi jednotlivým otázkám věnovat. Pořadí otázek je možné měnit, ale je potřeba tak činit s citem pro návaznost otázek.

První část by vždy měla předcházet druhou, jejich pořadí není vhodné měnit, neboť si děti potřebují srovnat v hlavě vhodnou slovní zásobu, než s ní mohou dále pracovat. První část také může být použita samostatně, zatímco druhá by neměla.

Pro první část doporučujeme si vyhradit zhruba 20 minut, pro druhou část zhruba 30 minut.

Pro udržení motivace dětí je dobré je co nejvíce nechat hovořit. Je dobré zaměřovat se na ty druhy otázek, u kterých mohou všechny děti vymýšlet (spíše kratší) odpovědi, a u kterých můžeme vyvolat co nejvíce dětí. Tím se vyhneme tomu, že v danou chvíli „pracuje“ jen jedno dítě. Dokud všichni přemýšlí, nevádí, že chvíli čekají na vyvolání.

Dalším vhodným nástrojem pro udržení pozornosti a motivace dětí u této činnosti je zapojení dramatizace, která naruší jednotvárnost sezení a povídání.

Pro děti ve věku tří až čtyř let doporučujeme aktivitu zkrátit tak, aby nepřesáhla dobu, po kterou dokáží udržet pozornost. Zároveň by ale měla zůstat kompletní a dokončit, co začne. Začneme-li tedy pracovat se strachem, radostí a smutkem, je třeba se všem třem emocím v činnosti věnovat. Stejně tak není nutné projít všechny otázky týkající se emocí sester, ale

měli bychom u každé zmínit všechny probírané emoce (tedy nesoustředit se jen na ty, které u nich děti zmiňují jako charakteristické).

U mladších dětí se projevilo, že je pro ně dobré prozkoumávat emoční slovní zásobu. Navrhujeme tedy věnovat více času první části činnosti, aby děti mohly pracovat na pojmenovávání emocí a diferenciaci těch, které jsou si blízké (např. radost a štěstí) a učily se využívat názvy emocí k popisu toho, co prožívají.

Ačkoli u bodu o podobnosti prožívání obou dívek neočekáváme u dětí plné pochopení, není třeba ho z činnosti úplně vyřadit. Postačí však, když děti tento závěr vyslechnou od učitelky (nevyžadujeme, aby k němu došly samy) jako základ pro budoucí učení.

Pomůcky: obrázky ilustrující pohádku

Časová dotace:

- 1. část 20 minut
- 2. část 30 minut

1. Co jsou to pocity (emoce)

V první části si s dětmi ujasníme, co jsou to pocity.

- Víte, co jsou to pocity?
  - To, co cítíme. Některé jsou příjemné, jiné ne.

*Pokud děti hned neví, jak odpovědět, je dobré je k odpovědi dovést, spíše než jim ji říct. Pomohou jim doplňující otázky jako: „Když vidím, že je světlo, je to pocit? A co když je mi smutno?“*

*V případě, že děti začnou jmenovat fyzické pocity (hlad, bolest, lechtání), neklasifikujeme to jako špatnou odpověď, ale konkretizujeme, že budeme hovořit o tom, co cítíme v duši.*

- Jaké pocity znáte?
  - Předvádíme, jak jednotlivé pocity na venek vypadají

*Zde je příležitost nechat děti trochu vyřadit. Nevadí, když se stejná emoce zopakuje několikrát, pokud děti předvádějí jiný její projev. Je zde riziko, že se děti rozkřičí, v takovém případě je možné buď předvádět bez hlasového projevu, nebo dohlédnout na to, aby děti, které zrovna nepředvádí, byly úplně tiše.*

- Jak se právě teď cítíte?
  - Pošleme si dokola kouzelný předmět

*Při této činnosti je důležité, aby děti naslouchaly ostatním. Obzvláště učitelka by měla naslouchat otevřeným, nehodnotícím způsobem. Nenabádáme děti, že „přece nemají důvod být smutné“ nebo aby „to pustily z hlavy“. Pokud děti sdělí negativní emoci, můžeme ji přijmout třeba slovy: „Děkuji, že nám to říkáš.“*

- A co vy, děti, kdy jste naposledy cítili...?
  - Smutek
  - Strach
  - Radost

*Zde je dobré děti nevyvolávat opakovaně a korigovat vyprávění, aby příběhy nebyly příliš dlouhé či nepochopitelně zamotané. Můžeme vyvolat i děti, které se nehlásí, na odpovědi však netrváme a netlačíme na ně. Některé děti však nemají odvahu se přihlásit, ačkoli by mluvily rády. Před jejich vyvoláním je tedy dobré třídu skutečně ztišit, aby nemusely překřikovat ostatní.*

## 2. O dvanácti měsíčkách

- Připomínáme si pohádku
  - Děti s oporou o obrázky převypravují pohádku O dvanácti měsíčkách.

*Učitelka by si měla před činností pohádku připomenout, aby se sama v příběhu neztrácela. Například je třeba znát pořadí toho, co měla Maruška přinést a měsíce, které jí s tím pomohly.*

- Zamýšlíme se nad Maruškou a Holenou.
  - Jaké pocity se vám vybaví, když myslíte na Marušku?
  - Jaké pocity se vám vybaví, když myslíte na Holenu?

*Děti budou pravděpodobně nejprve navrhopat morální hodnocení, protože se to z příběhu nabízí. Je však třeba doptat se jich na názvy emocí.*

- Jak jim bylo, když...
  - Maruška

- Když ji macecha s Holenou ustrkovaly
  - Když jí měsíci pomohli
  - Když bloudila lesem
  - Když se starala o zvířátka
  - Když se s ní Holena nerozdělila
  - Když se jí něco podařilo
  - Když macecha nadřžovala Holeně
  - Když si ji mládenec vybral za ženu
  - Když se vše v dobré obrátilo
- Holena
    - Když dostala, co si poručila
    - Když se dívala, jak to Marušce sluší
    - Když bloudila lesem
    - Když se Maruška vrátila
    - Když se Marušce dobře dařilo
    - Když se ztratila ve vánici

*Není třeba zmínit všechny situace. Je však třeba dát pozor, abychom u obou dívek zmínili emoce, na které se v činnosti chceme soustředit. Můžeme tedy využít jen první tři situace u každé z nich, nebo reagovat na zájem dětí o tuto aktivitu a položit otázek více.*

- Shrneme si s dětmi, co jsme objevili
  - Obě dívky během pohádky prožívaly více emocí
  - Radost, smutek i strach prožívaly obě dvě – připomínáme si s dětmi situace, kdy postavy emoci prožívaly

*Je možné, že děti ne zcela porozumí tomu, že obě dívky prožívaly více emocí, a že obě mohly prožívat stejné emoce. S tím je třeba počítat a dětem to nevyčítat. Zde by bylo dobré, aby učitelka dětem shrnula, k čemu se chtěla dostat, aby předešla zmatení.*

- „Některé pocity jsou velmi nepříjemné. Co s nimi můžeme udělat?“
  - Pocity kamarádů/blízkých

- „Jak poznáš, jak se ostatní cítí?“
  - Výraz tváře, řeč těla

*Doporučujeme vrátit se k dramatizaci podobné té v první části činnosti, tentokrát však s tím, že s dětmi formulujeme popis vnějšího projevu emoce.*

- „Co budeš dělat, když je někdo...“
  - Smutný
    - Jak mohu pomoci já
    - Kdo může ještě pomoci

*Pracujeme-li se skupinou, kterou dobře známe, můžeme si zde připomínat situace z nedávné minulosti. Případně lze (hlavně mladším) dětem pomoci otázkou: „Co by pomohlo tobě?“*

- Vystrašený
  - Jak mohu pomoci já
  - Kdo může ještě pomoci

*Pracujeme-li se skupinou, kterou dobře známe, můžeme si zde připomínat situace z nedávné minulosti. Případně lze (hlavně mladším) dětem pomoci otázkou: „Co by pomohlo tobě?“*

- Veselý
  - Je potřeba pomoci?

*Na chvíli se s dětmi jdeme radovat. Můžeme si zatančit na veselou písničku, zavolat hurá, obejmout se s co nejvíce kamarády, nebo něco jiného, s čím děti přijdou. Na chvíli bychom měli přerušit sezení, takže i na zvolání hurá by bylo dobré si stoupnout a třeba si třikrát poskočit.*

- Vlastní pocity
  - „Co vám pomáhá, když je vám smutno?“
  - „Co vám pomáhá, když máte strach?“

*Podobně jako u otázky, jak se děti cítí, i zde je třeba přistupovat k odpovědím nehodnotícím způsobem. Podporujeme u dětí přitakávání, že danou strategii používají také, ale zamezujeme vykřikování, aby měly děti možnost se v klidu vyjádřit. Například navrhneme, že se po každé nové strategii přihlásí všichni, komu by to také pomohlo.*

- **Reflexe**

*V reflexi v žádném případě nehodnotíme strategie dětí k práci s emocemi ani jejich názory. Zajímá nás, co si z činnosti zapamatovaly, zda si rozšířily slovní zásobu a mají pocit, že svým emocím přiměřeně rozumí.*

## 4.11 Diskuze

V první výzkumné otázce jsme se ptali, jak je možné využít pohádky pro rozvoj chápání emocí u dětí.

Základem využití pohádek je jejich vyprávění. Potvrdilo se, že je třeba vyprávět s citem a že dětem prospívá opakované vyprávění. Při poslechu pohádky měly možnost samostatně zpracovat, co jim pohádka nabízela, podle svých individuálních potřeb. To se projevilo i tím, že děti při práci s pohádkou názorně předvedly, co jsme se dočetli v teoretické části této práce, totiž že zlo má být na konci příběhu potrestáno, a pokud dětem řešení nevyhovuje tak, jak je v příběhu, samy si ho upraví. Když měly příběh samostatně vyprávět, některé děti s gustem odpověděly, že dvanáct měsíčků Holenu s Macechou za trest zabilo. Jiné zmírnily jejich osud tím, že se podle nich v lese jen ztratily, případně prostě zmizely. Mimo jiné i přijetí všech odpovědí jako správných hrálo roli v tom, abychom děti ujistili, že jsou ve své třídě přijímány, jaké jsou.

Ověřili jsme tedy, že čtením pohádek můžeme obohatit dětský emoční život a podpořit jejich pozitivní sebepojetí. Tím, že děti mohly bezpečně prožít pocity spojené se sourozeneckou rivalitou, dostaly možnost si od nich ulevit, přemýšlet o nich a lépe jim porozumět.

Při následné práci s pohádkou se nám podařilo u dětí prohloubit slovní zásobu v oblasti emocí a podpořit je v uvažování o strategiích k regulaci emocí. Právě díky tomu, že děti mohly o nepříjemných emocích hovořit skrze pohádku, jsme o nich mohli mluvit bezpečně a otevřeně, a dále tak u dětí rozvíjet porozumění emocím a emoční inteligenci. Vzniklá bezpečná atmosféra zároveň napomohla k vytvoření bližších vztahů ve třídě a k prohloubení důvěry učitelce.

Druhá otázka se ptala na relevanci činnosti zaměřené na práci s emocemi a na faktory, které je v této činnosti třeba zohlednit.

Ukázalo se, že otázka emočního prožívání a jeho regulace je pro děti velmi aktuální. Všechny děti projevily nějaké znalosti, ale všechny děti také měly co rozvíjet, takže je naplňovalo se činnosti účastnit, přály si dostat se ke slovu, zkusit si odpovědět na otázku a poznat, jakou emoci kamarádi předvádějí. To, jak dokáží pomoci kamarádům, když cítí negativní emoce, bylo pro děti zdrojem pozitivního sebevědomí, a sdílení podporovalo pocit přijetí skupinou.

Tato činnost, obzvláště pokud je neodsuzující a bezpodmínečně přijímající přístup k dětem a jejich citovým projevům dlouhodobou záležitostí, podporuje u dětí pocit bezpečí, navazování zdravých vztahů a rozvoj emoční inteligence.

Činnosti zaměřené na práci s emocemi jsou tedy pro děti relevantní a měly by se v mateřských školách objevovat.

Mezi faktory, které je třeba zohlednit, patří především to, jak dobře zná pedagog skupinu dětí, se kterou se chystá pracovat. Ačkoli by šlo pracovat se skupinou dětí, s níž se setkáváme poprvé, nejlepších výsledků můžeme dosáhnout tehdy, když děti známe a můžeme zohlednit jejich povahu a potřeby.

Dalším důležitým faktorem je skutečnost, že se jedná o činnost převážně sedavou. Je tedy dobré ji zařadit do dnů, kdy se děti po fyzické stránce realizují při jiných činnostech.

Protože sdílení a naslouchání hraje v této činnosti důležitou roli, je také třeba činnost zařadit, když na ni máme dostatek času, abychom nebyli nuceni na děti spěchat a aby se nestalo, že se nedostane na někoho, kdo chtěl sdílet něco, co pro něj bylo velmi důležité.

Ve třetí otázce jsme se ptali, jaké jsou výhody využití pohádek pro rozvoj chápání emocí u dětí. Proč nemůžeme o emocích hovořit, aniž bychom si pomáhali pohádkou? Odpovědí je, že pochopitelně můžeme. Pro rozvoj slovní zásoby pohádka nutná není. Chceme-li však hovořit o citlivějších tématech, a chceme-li to dělat tak, abychom děti zbytečně neuváděli do úzkých, pohádka nám může posloužit jako užitečná bariéra, jak jsme se dozvěděli v teoretické části této práce. Hovoříme-li o emocích Holeny a Marušky, mohou děti zmínit i to, co by obvykle nahlas neřekly, protože přece nemluví o sobě, ale o nich, a proto je nikdo nebude odsuzovat, ať řeknou cokoli.

Stojí také za to zmínit, že pokud bychom chtěli podobnou činnost dělat bez pohádky, strávili bychom hodnou chvíli vymýšlením a následným vysvětlováním imaginárních scénářů dětem, aby potom mohly vyhodnocovat emoce postav. Z pragmatického pohledu tedy využití pohádky při tomto typu práce šetří čas a usnadňuje dětem soustředit se na emoce, neboť příběhu už rozumí.

Tato činnost byla naplánována pro dvě skupiny dětí, děti tří až čtyřleté a děti pěti až šestileté. Ukázalo se, že každá skupina měla největší prospěch z jiné části činnosti (mladší děti z emočního názvosloví, starší děti z materiálu o strategiích k vědomé práci s emocemi).

Zdá se však také, že největšího úspěchu bychom dosáhli, kdybychom činnost prováděli ve skupině věkově heterogenní. Předpokládáme, že pro mladší děti by pro rozvoj slovní zásoby bylo prospěšné, kdyby viděly a slyšely příspěvky starších spolužáků, kteří by se zase v některých částech činnosti dostaly do vedoucí pozice (například by předváděli náročnější emoce mladším dětem, nebo by jim je vysvětlovali), čímž by rozvíjeli zodpovědnost a empatii. Rizikem by zde byla pro mladší děti přílišná časová náročnost pro mladší děti, opět by tedy bylo třeba se dětem průběžně přizpůsobovat a v případě potřeby činnost upravit po vzoru upraveného plánu pro zelenou třídu.

## **Závěr**

V této práci jsme si kladli za cíl blíže se seznámit s významem pohádek pro emoční rozvoj předškolních dětí, abychom následně mohli připravit plán činnosti, který by u dětí aktivně rozvíjel schopnost samostatné práce s emocemi.

Nejprve jsme tedy shrnuli teorii afektivních procesů a seznámili se s vývojem emočního prožívání u dětí. Zajímal nás také vývoj morálky, který je s emočním prožíváním úzce propojen. Protože v praktické části jsme se zabývali pohádkou zaměřenou mimo jiné na sourozeneckou rivalitu, také s tímto tématem jsme se v teoretické části seznámili.

Následně jsme se zabývali problematikou regulace emocí a emoční inteligencí, jejich definicemi, rozdíly mezi nimi, vývojem a významem pro život člověka. Shledali jsme, že míra emoční inteligence a schopnost účinně regulovat své emoce mají významný vliv na úspěch a spokojenost v životě, a proto je důležité se touto tematikou ve vzdělávání zabývat.

Ve druhé kapitole nás zajímaly pohádky, specificky jsme se zaměřili na pohádky lidové. Probrali jsme, proč je třeba, aby se děti s lidovými pohádkami setkávaly, co z nich mohou čerpat a jak k dětem pohádky promlouvají, aby jim porozuměly.

K rozboru jsme zvolili nejprve pohádku O Popelce, a potom pohádku O dvanácti měsíčkách. Sledovali jsme, jak pohádky nakládají se sourozeneckou rivalitou, proměnami matky a problematikou čistoty a úklidu. Dozvěděli jsme se tedy, co pohádka O dvanácti měsíčkách dětem nabízí sama o sobě, než jsme pro děti vytvořili plán činnosti s pohádkou.

V praktické části práce jsme navrhli plán pro práci s pohádkou s cílem rozvíjet u dětí emoční inteligenci. Soustředili jsme se na slovní zásobu v oblasti emocí, vytvoření prostoru pro sdílení vlastních pocitů, rozvoj empatie a vytvoření zásobníku strategií pro práci s emocemi (především radost, smutek a strach).

Činnost byla realizována ve třídě pěti až šestiletých dětí a ve třídě tří až čtyřletých dětí. V obou třídách jsme pracovali s citlivostí pro zájem dětí a jejich pozornost a potřeby, a potom jsme výsledky obou činností reflektovali, abychom mohli vytvořit upravený návrh činnosti pro optimální průběh.

Díky této práci nyní máme k dispozici plán činnosti, který lze v budoucnu využít k rozvoji emoční inteligence u dětí.

Pro mě byla tato práce prospěšná především díky zkušenostem, které jsem získala přípravou a reflexí plánu. Seznámila jsem se blíže nejen s tím, jak rozvíjet u dětí emoční inteligenci, ale také věkovými odlišnostmi předškolních dětí, což mi do budoucna pomůže lépe plánovat činnosti tak, aby odpovídaly potřebám dané skupiny dětí. Seznámení se s pohádkami v teoretické části práce mi potom do budoucna pomůže být pro děti lepším vypravěčem.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BERNE, Eric. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Přeložil Iva MACHOVÁ, přeložil Josef GRUMLÍK. Praha: Portál, 2013. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0486-2.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.

ČERNÝ, Jan. Praha: Portál, 2015. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0863-1.

ERBEN, Karel Jaromír, NĚMCOVÁ, Božena, a Eliška KRÁSNOHORSKÁ. *Dvanáctero nejkrásnějších českých pohádek*. V Praze: Egmont Publishing, 2016. ISBN 978-80-252-3726-7.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

GRIMM, Jacob Ludwig Karl a Wilhelm Karl GRIMM. *Pohádky bratří Grimmů*. 2. vyd. v Albatrosu. Přeložil Marie KORNELOVÁ, ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros, 2002. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-01097-6.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

NĚMCOVÁ, Božena. *O dvanácti měsíčkách* [online]. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2012 [cit. 18.1.2022]. Dostupné z [https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/77/04/o\\_dvanacti\\_mesickach.pdf](https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/77/04/o_dvanacti_mesickach.pdf)

PALONCYOVÁ, Jana, Jana BARVÍKOVÁ, Sylva HÖHNE a Věra KUCHAROVÁ. *Neúplné rodiny*. Praha: VÚPSV, 2019. ISBN 978-80-7416-357-9.

PEÑA-SARRIONANDIA, Ainize, Moira MIKOLAJCZAK a James J. GROSS. *Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis*. *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, 6 [cit. 2022-03-20]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2015.00160

PERRAULT, Charles. *Pohádky Charlese Perraulta*. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ, přeložil František HRUBÍN. Praha: Aventinum, 1995. ISBN 80-85277-52-2

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

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe*. 3. vydání. Ilustroval Denisa ABRHÁMOVÁ. V Praze: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06506-9.

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

STAŇKOVÁ, Lucie. *Pohádky a jejich vliv na psychický vývoj dítěte* [online]. 2011 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/10327/pohadky-a-jejich-vliv-na-psychicky-vyvoj-?rate=2>

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

URQUIJO, EXTREMERA a AZANZA. *The Contribution of Emotional Intelligence to Career Success: Beyond Personality Traits*. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2019, 16(23) [cit. 2022-03-20]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph16234809

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Obrázky, kterými jsme doprovázeli vyprávění pohádky