

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvíjení emoční inteligence u dětí předškolního věku skrze práci s knihou  
Emotional intelligence and her development in kindergarten through working  
with book

Bc. Nikola Kašparová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková  
Studijní program: Pedagogika (N7501)  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (7501T010)

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Rozvíjení emoční inteligence u dětí předškolního věku skrze práci s knihou“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 7. 2022

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Veronice Laufkové, která mi poskytla odborné vedení práce a zároveň psychickou podporu po celou dobu zpracovávání diplomové práce. Též mi vždy poskytla pomocnou ruku a velké množství času při čtení a tvorbě zpětné vazby. Poděkování patří i mým kolegyním, které se dobrovolně zúčastnily akčního výzkumu a přispěly svými postřehy a zkušenostmi k ověření vytvořených lekcí. Na závěr nesmím opomenout ani moji rodinu a nejbližší přátele, kteří mi poskytli oporu a zejména trpělivost v náročných chvílích.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na oblast rozvoje emoční inteligence u dětí předškolního věku skrze práci s knihou. Zabývá se problematikou emoční inteligence, její role při vývoji dítěte, a to v období předškolního věku.

Teoretická část má čtenáře uvést do problematiky emoční inteligence a jejího vztahu k předškolnímu vzdělávání. V úvodu práce je charakterizováno období předškolního věku a jeho specifika v souvislosti s rozvojem emocí. Dále jsou definovány emoce, emoční inteligence a její význam rozvoje ve zvoleném předškolním období a navrhuje možnosti jejího rozvoje a vhodné způsoby práce (čtenářské strategie, model E-U-R). Na závěr byl vytvořen přehled vybraných titulů, které podporují rozvoj emocí.

V rámci praktické části byl stěžejní metodou akční výzkum, který sloužil k ověření efektivnosti vytvořených lekcí na základě modelu E-U-R s využitím čtenářských strategií. Autorka realizovala akční výzkum v mateřské škole, kde pracuje, a veškeré lekce realizovala se svou třídou. Akční výzkum včetně realizace rozhovorů trval 3 týdny a celkem bylo zapojeno 81 dětí a 9 učitelek. Vyhodnocení akčního výzkumu probíhalo na základě zúčastněného pozorování, zhlédnutím videozáznamů a rozhovory s učitelkami, které se zúčastnily akčního výzkumu a přispěly k ověření lekcí v praxi. Výsledkem praktické části je zjištění, že lze rozvíjet emoční inteligenci skrze vhodně zvolené dětské tituly zpracované dle modelu E-U-R s oporou ve čtenářské strategii. Součástí práce je harmonogram jednotlivých lekcí vytvořených na základě zvolených dětských knih se zvířecím hrdinou, které slouží jako návod či inspirace k rozvíjení emoční inteligenci výše uvedeným způsobem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě předškolního věku, emoce, emoční inteligence, literatura pro děti, práce s knihou, model EUR, mateřská škola

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the area of development of emotional intelligence in preschool children through work with a book. It deals with the issue of emotional intelligence, its role in the development of the child, in the period of preschool age.

The theoretical part is intended to introduce the reader to the issue of emotional intelligence and its relationship to pre-school education. The introduction of the thesis characterizes the period of preschool age and its specifics in connection with the development of emotions. Furthermore, emotions, emotional intelligence and its development importance in the chosen preschool period are defined and the possibilities of its development and appropriate ways of working are suggested (reading strategies, EUR model). In conclusion of the theoretical part, the importance of the development of emotional intelligence in the chosen preschool period is given and suggests the possibilities of its development and appropriate ways of working

Within the practical part, the key method was action research, which served to verify the effectiveness of the created lessons based on the EUR model using reading strategies. The author carried out action research in the kindergarten where she works and implemented all the lessons with her class. The evaluation of the action research was based on participating observations, video recordings and interviews with teachers who participated in the action research and contributed to the verification of the lessons in practice. The result of the practical part is that emotional intelligence can be developed through appropriately selected children's titles processed according to the E –U - R model with the support of reading strategies. Part of the thesis is a schedule of individual lessons created on the basis of selected children's books with an animal hero, which serve as a guide or inspiration on how to develop emotional intelligence in the above way.

## **KEYWORDS**

Preschool child, emotions, emotional intelligence, children's literature, work with a book, EUR model, kindergarten

## Obsah

Úvod .....	7
Cíl práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Dítě předškolního věku.....	10
1.1 Kognitivní vývoj .....	10
1.1.1 Myšlení .....	10
1.1.2 Představivost a fantazie .....	11
1.1.3 Řeč .....	11
1.2 Sociální a emoční vývoj.....	12
1.2.1 Socializace .....	12
1.2.2 Utváření vztahů.....	13
2 Emoce .....	14
2.1 Funkce.....	15
2.2 Emoce a jejich výraz.....	16
2.3 Regulace.....	17
2.3.1 Stres .....	17
2.4 Nálady.....	18
2.5 Emoční inteligence .....	18
2.5.1 Emoční inteligence (EQ) a IQ .....	19
2.5.2 Aspekty emoční inteligence .....	19
2.5.3 Význam rozvoje emoční inteligence v předškolním věku.....	20
2.5.4 Postavení v RVP PV.....	21
3 Rozvoj emoční inteligence v mateřské škole .....	22
3.1 Přístup rodiny, učitele .....	22

3.2	Využití dětské literatury pro rozvoj emocí .....	23
3.2.1	Čtenářská pregramotnost .....	23
3.3	Čtenářské strategie .....	25
3.3.1	Způsob práce.....	25
3.3.2	Představení strategií.....	26
3.3.3	Realizace strategií.....	28
3.4	Model E-U-R .....	29
3.5	Emoční karty .....	30
3.6	Přehled dostupných titulů .....	31
3.6.1	Závěr.....	33
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
4	Úvod do problematiky praktické části.....	34
4.1	Cíl praktické části .....	34
4.2	Výzkumné otázky .....	35
5	Metodologie výzkumu.....	36
5.1	Akční výzkum.....	36
5.2	Výzkumný vzorek.....	36
5.3	Metody výzkumu .....	37
6	Vlastní výzkum.....	38
7	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	77
8	Diskuse .....	80
	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	83
	Seznam obrázků a tabulek .....	85
	Seznam příloh.....	87

## Úvod

Emoce jsou neoddělitelnou součástí osobnosti člověka, ovlivňující naše prožívání a chování. Jakým způsobem jsme schopni své emoce vnímat a identifikovat, tak je umíme vyhodnocovat a následně jednat. Pro harmonický život jedince je tak potřebné seznámit se se svými emocemi, být schopni je pochopit a přijímat a též je empaticky vnímat u druhých.

Dospělí už dokážou své pocity popsat, jelikož s jejich prožíváním mají již většinou mnohaleté zkušenosti. Pro děti předškolního věku je tato oblast ještě nedostatečně objevena a zvnějšku se zdá jejich chování nepochopitelné, pro dospělého nečitelné. Z toho důvodu je potřeba respektovat jejich pocity, adekvátně na jejich projevy reagovat a dávat jim prostor pro jejich objevení a hlubší pochopení. Není však jednoduché nacházet vhodné způsoby, jak je v emoční oblasti efektivně rozvíjet.

Téma spojené s emoční inteligencí dětí v předškolním věku jsem si zvolila z toho důvodu, že ještě není zcela objevené a je otevřené novým výzkumům pro podporu a rozvoj v praxi. Cílem diplomové práce je zjistit, jak efektivně rozvíjet emoce u dětí předškolního věku s využitím dětské literatury. V současné době je rozvoj této oblasti podpořen materiály, jakými jsou jak emoční karty, tak i knižní tituly zaměřené přímo na emoce a budou představeny ve třetí kapitole.

V teoretické části s východisky odborné literatury se zaměřím na emoční vývoj dítěte od 3 let po nástup na základní školu a následně představím již vytvořené formy podpory emočního vývoje dětí. V samotném výzkumu zrealizuji akční výzkum obsahující realizaci vytvořených lekcí postavených na třífázovém modelu učení evokace – uvědomění si významu informací – reflexe (dále používané jako zkratka „EUR“) s využitím emočních karet. Samotné aktivity budou realizovány jak mou osobou ve vlastní třídě (tzv. akční výzkum – návrh činností a její realizace), tak i v ostatních třídách ve vybrané mateřské škole, přičemž osobou realizující výzkum budou kmenové učitelky na třídě. Po realizaci lekce bude následovat polostrukturovaný rozhovor, během něhož budou rozebrány jednotlivé aktivity a učitelé budou moci přispět k jejich úpravě či podpoře. Cílem bude ověřit, které aktivity a způsoby práce s dětmi pozitivně podporují rozvoj emoční inteligence, a následně je zpřístupnit i dalším učitelům mateřských škol k využívání v praxi.



## Cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit lekce na základě modelu EUR, které budou podporovat rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního věku, a to skrze správný výběr dětské literatury a volbu vhodných aktivit.

Pro teoretickou část byly stanoveny tyto cíle:

1. Charakterizovat emoční inteligenci a možnosti jejího rozvoje u dětí předškolního věku.
2. Vybrat vhodné knižní tituly, kterými lze podpořit rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního věku.

Na základě získaných poznatků z teoretické části byly pro výzkumné šetření stanoveny následující cíle a výzkumné otázky:

Cíl 1: Zjistit, zda se pedagogové ve zvolené mateřské škole zaměřují na rozvoj emoční inteligence.

Výzkumná otázka prohlubující cíl 1: Jakým způsobem jsou třídy ve zvolené mateřské škole vybaveny materiály k rozvoji emoční inteligence?

Použité metody sběru dat k cíli 1: Rozhovor s pedagogy zvolené mateřské školy

Cíl 2: Zjistit, zda dokážou děti popsat emoce hlavních hrdinů v knize.

Výzkumná otázka prohlubující cíl 2: Jakým způsobem jsou děti schopné popsat emoce hlavních hrdinů v knize?

Použité metody sběru dat k cíli 2: Akční výzkum, analýza videozáznamu

Cíl 3: Zjistit, zda jsou schopny lekce realizovat děti všech věkových skupin (3–4, 4–5, 5–6, 7 let)?

Výzkumná otázka prohlubující cíl 3: Jakým způsobem si volily učitelky složení skupiny pro realizaci lekce?

Použité metody sběru dat k cíli 3: Rozhovor s pedagogy

Cíl 4: Zjistit, v jaké fázi učení (dle třífázového modelu E-U-R) je vhodné využít emoční karty?

Výzkumná otázka prohlubující cíl 4: V jaké fázi učení lze využívat emoční karty?

Použité metody sběru dat k cíli 4: Akční výzkum, rozhovor s pedagogy, analýza videozáznamu

Teoretická část práce by měla uvést problematiku emočního rozvoje u dětí předškolního věku a vyzdvihnout tak potřebu se na ni vědomě zaměřovat v mateřských školách. Výzkumná část na to plynule navazuje a měla by sloužit jako inspirace pro učitele mateřských škol, aby rozvoj emoční inteligence nebyl opomíjen, ale naopak vědomě podporován. Vytvořené lekce na podporu emoční inteligence budou realizovány několikrát v 6 třídách jedné vybrané mateřské školy formou akčního výzkumu, aby byly podchyceny případné nedostatky, nebo naopak aby učitelky svými nápady a postřehy potenciál jednotlivých aktivit rozvinuly.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dítě předškolního věku

Věkové rozmezí dítěte předškolního věku lze chápat několika způsoby. Langmeier a Krejčíková (2006) rozdělují pojetí předškolního věku na širší a užší. V širším slova smyslu lze toto období chápat jako období od narození až po vstup do základní školy. Jde však o úsek šesti, někdy až sedmi let života, kdy dochází k velkým vývojovým změnám. Proto o něm přemýšlí i v užším slova smyslu jako o období mateřské školy, což také není zcela ideální, protože ne všechny děti mateřskou školu navštěvují.

Já osobně vnímám toto období od věku 3 let, kdy dítě začíná získávat osobní samostatnost, do nástupu do základní školy, kdy přijímá roli školáka.

Vzhledem k tématu diplomové práce je na místě věnovat pozornost vývojovým specifickým tohoto věku, a to zejména těm, která mají vliv na rozvoj emoční inteligence.

### 1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj věnuje pozornost oblasti vývoje, kdy dítě zpracovává informace z prostředí, ve kterém vyrůstá a začíná chápat věci kolem sebe.

#### 1.1.1 Myšlení

Na začátku předškolního období se dítě nachází ještě na úrovni předpojmového, symbolického myšlení, kdy se snaží porozumět světu, proto se ptá. Úzce tak souvisí s rozvojem řeči. Plynule poté přechází do názorného intuitivního myšlení, které se objevuje kolem 4–5 let věku dítěte a východiskem je pro něj to, co právě vnímá, nebo co si představuje. Velký vliv má na něj egocentrismus, jehož vlivem mu chybí objektivní pohled na věc, antropomorfismus, kdy dítě vše oživuje, magičnost, kdy mění realitu dle vlastních tužeb a přání, a prezentismus, kdy je dítě vázáno na přítomnost (Mertin a Gillernová, 2015).

Můžeme říct, že na emoce působí stejné vlivy jako na myšlení. Dítě řeší pouze to, jak se cítí ono samo, ne jak se cítí druhý. Nebude schopné hovořit o něčem, co se stalo před hodinou, ale jen o tom, co je právě teď.

### 1.1.2 Představivost a fantazie

Představivost a fantazie je u dětí předškolního věku velmi rozmanitá, jelikož hraje důležitou roli dětská konfabulace aneb přesvědčení, že to, co si ony samy myslí, je pravda. Projevuje se to zejména při hře, kdy dítě vstupuje do různých postav a vytváří si vlastní svět. Skrze něj se snaží pochopit reálný svět, zejména to, co je pro něj nepochopitelné (Mertin a Gillernová, 2015).

Aby bylo dítě schopné pochopit někoho druhého, musí si umět představit, jak se ten druhý cítí. Je zapotřebí určitá míra empatie, která se však osvojuje dlouhodobou sociální interakcí, kterou může poskytnout například docházka do mateřské školy.

V předškolním věku však dítě ještě není schopné chápat ironii nebo to, že někdo emoce skrývá a neodpovídá skutečnosti (Poláčková Šolcová, 2018).

### 1.1.3 Řeč

V předškolním období je vývoj řeči akcelerovaný, protože na jeho začátku je nedokonalá, a proto často dítěti není ani rozumět, zatímco před nástupem do školy je dítě už naprosto samostatné v užívání řeči. Má nejen rozvinutou slovní zásobu a mluví gramaticky správně, ale také začíná využívat tzv. vnitřní řeč, díky které je schopné regulovat své chování (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Řeč je významnou složkou k poznávání a pochopení vlastních emocí. Například při řešení konfliktů mám zkušenost, že pokládám otázky: „Jak se cítíš? Bylo ti to příjemné? Proč? Máš nápad, jak to vyřešíme?“ A tady je už potřeba určité úrovně řeči, aby bylo dítě schopné na tuto otázku odpovědět. U mladších dětí mám tak osvědčené emoční karty, skrze které pouhým ukázáním vyjádří své emoce bez použití řeči. Vždy však dodávám slovní komentář, kde se snažím jejich pocity popsat, aby docházelo k pasivnímu osvojování řeči.

Tím, že bude učitelka pojmenovávat pocity dítěte, nebo bude sama sdělovat, co cítí a proč, bude probouzet emoční vnímání dítěte. Je však důležité dětem naslouchat a učit je naslouchat druhým, tzn. zjišťovat příčiny vlastních emocí, zvládnout je pojmenovat a následně nabídnout řešení. Z pozice učitelky by vždy měl být základem empatický přístup, a to ke všem dětem bez rozdílu (Svobodová et al., 2010).

## 1.2 Sociální a emoční vývoj

Sociální a emoční vývoj spolu úzce souvisí. „Jako emoční a sociální označujeme ty schopnosti, které nám umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí“ (Pfeffer, 2003, s. 12). Emoce se tedy netýkají pouze vlastní osoby, ale jsou v úzké souvislosti s dalšími lidmi kolem sebe. Domnívám se tedy, že ani rozvíjet nelze tyto složky odděleně, nýbrž současně.

### 1.2.1 Socializace

S narozením dítěte dochází k primární socializaci dítěte, narodí se do rodinného prostředí. Nejbližší osobou je ve většině rodin matka, která si vytvářela s dítětem vazbu již od prenatálního období a bývá hlavní pečovatelskou osobou. Dítě je v kontaktu i s dalšími členy rodiny, jimiž jsou otec, sourozenec, někdy i prarodiče. Všichni členové rodiny jsou tak vzorem pro utváření vztahů aneb „Rodinný život je naší první školou emocí“ (Goleman, 1997, s. 183). Dítě přebírá model rodiny a aplikuje ho do vztahů s ostatními lidmi. Goleman (1997) vyzdvihuje tři typy emočních chyb, které se objevují v rodinách:

1. Rodiče přehlížejí emoční projevy dítěte, nereagují na ně, čekají, až odezní.
2. Rodiče si všímají emočních projevů, nechávají však dítě, aby si je vyřešilo samo, nebo zapojují úplatky a smlouvání pro uklidnění dítěte.
3. Rodiče regulují projevy emocí, často je zakazují a eliminují.

Se vstupem do mateřské školy dochází k sekundární socializaci, tedy k adaptaci na nové prostředí a na nové skupiny lidí. Setkává se jak s vrstevníky, tak i s novou autoritou, kterou je učitel/ka. Dochází k sociální interakci, kde se objevují 3 vývojové mezníky, jež Langmeier, Krejčíková (2006) formulují takto:

1. Vývoj sociální reaktivity, do níž spadá utváření vztahů k lidem.
2. Vývoj sociálních kontrol, s kterými úzce souvisí vymezování hranic a problematika odměn a trestů.
3. Osvojení sociálních rolí, přičemž každá role má svá společenská očekávání a postavení a odvíjí se od nich příslušné jednání, případně povinnosti.

### **1.2.2 Utváření vztahů**

V tomto období dochází k navazování prvních přátelských vztahů. Podle Shapira (1998) jde o vztahy, které jsou ovlivněny opět egocentrismem aneb dítě vyhledává kamaráda, kterého zrovna teď potřebuje. Kamarád bývá tedy ten, kdo si se mnou hraje, má stejné zájmy nebo bydlí blízko mě. Základem přátelství v každém věku je však sdílení soukromých informací a pocitů, o kterých nikdo jiný neví. Pro budoucí utváření vztahů je tak pro dítě podstatné mít „nejlepšího kamaráda“ a mít s kým sdílet důvěrné věci.

## 2 Emoce

Goleman (1997) nevnímá emoce jen jako pocity, ale i myšlenky, stavy a pohnutky k určitému jednání. Uvědomuje si množství všech druhů a variací emocí a že každý teoretik či vědec je uspořádává podle odlišných měřítek. On sám uvádí příklad v těchto kategoriích:

- Hněv = zuřivost, zloba, zaujatost, nepřátelství, nenávisť, ...
- Smutek = zármutek, neveselost, osamělost, zoufalství, deprese, ...
- Strach = úzkost, zděšení, obavy, pochybnost, hrůza, ...
- Radost = štěstí, blaho, potěšení, hrdost, nadšení, ...
- Láska = důvěra, tolerance, laskavost, oddanost, zamilovanost, ...
- Překvapení = šok, údiv, ohromení, úžas, ...
- Rozhořčený odpor = pohrdání, znechucení, nelibost, zhnusení, zošklivení, ...
- Hanba = vina, stud, zklamání, poníženost, zkroušenost, ...

Segi Lukavská (2018) uvádí, že děti jsou schopné při práci s příběhem rozpoznat 6 emocí, a to smutek, štěstí, překvapení, hněv, strach a znechucení.

Nejde pouze o řečový či výrazový projev, ale jsou úzce propojeny s výrazem v obličejí, postojem, pohybem nebo například zrudnutím, pocením či zrychleným dýcháním (Poláčková Šolcová, 2018). Při práci s příběhem doplňuje Segi Lukavská (2018), že čteme emoce též dle výrazů a dalších vnějších prvků postav v ilustracích a dotváříme si je podle popisu v knize.

Nakonečný (2012) uvádí analýzu a popis emocí jako psychologických fenoménů, které rozdělil do 4 kategorií:

- Tělové emoce

V této kategorii se nachází emoce, které ovlivňují fungování lidského těla, přičemž je lidské tělo i samotným zdrojem mnoha pocitů.

Zastoupeny jsou v této kategorii: *bolest, hlad a žízeň, sexuální potřeby, pocit únavy*

Tyto emoce vnímáme jako úzce spojené s naplňováním některých základních potřeb člověka. Pokud jsou naplněny, z těla vychází pozitivní odezva formou emocí a v případě jejich nenaplnění vychází negativní.

– Základní komplexní emoce

V této kategorii jsou podrobně rozepsány emoce, se kterými se běžně setkáváme. Také jsou nejčastěji rozebírané v odborné literatuře a bývají hlavními zástupci emocí. Některým z nich jsme se věnovali již výše, tudíž si shodu s více autory můžeme potvrdit.

Zastoupené emoce: *úzkost, radost a štěstí, smutek, strach, hněv, pocit viny, stud, hnus, lítost, naděje, empatie*

– Vývojově vyšší city

Vyšší vývojové city se objevují až v pozdějším věku, kdy dochází ke zvnitřnění kulturních hodnot. Základními hodnotami jsou pro tuto skupinu citů dobro, pravda a krása, které se odráží v následujících citech:

- intelektuálních aneb vnímání pravdy, hovoří se o tzv. „logických citech“ doprovázených radostí, údivem a překvapením;
  - etických, kdy je základem vnímání dobra a přesvědčení o dobru, souvisí se sociálními a morálními city, vytvářením svědomí, pocitem viny a studu;
  - estetických, kdy je podstatou vnímání krásy v umění, artefaktech, dramatu či humoru na základě vcítění se a prožitku;
  - náboženských, které jsou spojené s vírou v nadpřirozené bytosti, doprovázeny jsou city úcty, obdivu, strachu.
- Citové vztahy

Citové vztahy jsou doprovázeny specifickými city podle proměnlivosti v čase, kdy dochází k proměnám subjektů, objektů či změně.

Zastupovanými citovými vztahy jsou přátelství, láska, závist, nenávisť.

## **2.1 Funkce**

Emoce v sobě nesou i několik funkcí. Nakonečný (2012) na základě dalších autorů popisuje tyto funkce:

- biologickou – využívá se při adaptaci na nové prostředí;
- dispoziční – objevuje se při řešení konfliktních situací;
- motivační – emoce vyvolávají konkrétní akci;



- sebepercepční – chápání vlastních emocí vyvolává určité prožívání a další jednání;
- sociálně komunikativní – způsob vyjadřování emoce, náš výraz apod. dává informaci ostatním osobám (informuje okolí);
- sociální – naše emoce ovlivňují dané sociální prostředí.

## 2.2 Emoce a jejich výraz

Emoce jsou bezpodmínečně propojeny s výrazem obličeje a často i pantomimikou, kdy jde o držení a pohyby celého těla. Každá emoce vyvolá v člověku určitou reakci našeho těla, díky které jsme schopni rozeznávat emoce u druhých lidí. Nakonečný (2012) vysvětluje, že výrazový vzorec emocí je u každého jedince odlišný díky odlišným přejímaným vzorům. Dále odlišnost připisuje i rasovým zvláštnostem, kde hrají roli vrozené vlohy a také kulturní vlivy, protože ne všechny projevy emocí jsou vždy přípustné.

Ekman in Nakonečný (2012, s. 200) popisuje výraz obličeje v základních emocích:

Tabulka 1 Emoce ve výrazu obličeje

Pocit	Čelo	Zóna očí	Ústa a brada
Překvapení	Dlouhé vrásky, zdvižené obočí	Široce otevřené	Otevřené rty, spadá brada
Hnus	Krátké vrásky, vrásky u kořene nosu, stažené obočí	Spodní víčka nahoře	Horní rty zdvižené, dolní vysunuty vpřed, případně ukázané zuby, křivka úst je stažená k sobě
Smutek	Horizontální i vertikální vypouklé vrásky, vnitřní část zdvižena	Uvolněné, sklon k slzám, pohled dolů	Křivka úst směřuje dolů, stažené rty, chvějivé pohyby
Radost	Uvolněné, otevřené	Uvolněné, neutrální, vrásky pod obočím	Křivka úst zdvižená, smích

Na základě vlastního pozorování druhých bychom dokázali popsat i další emoce a jejich výraz. S dětmi využívám emoční kartičky, kdy se snažíme napodobit výraz na kartičce (někdy jde o kreslenou verzi, někdy o fotografie lidí). Aby byly schopny výraz napodobit a udělat vlastní kontrolu, jsou nám oporou zrcátka. Dále zkoušíme například přiřazovat emoce ke konkrétním výrazům a pojmenovávat je. Děti jsou pak schopné reagovat v průběhu dne na ostatní děti – všimnou si, pokud jsou kupříkladu nešťastné a potřebují pomoci.

## **2.3 Regulace**

Při regulování emocí využíváme různé strategie a možnosti, jak na to. Způsobů existuje spousta, Poláčková Šolcová (2018) popisují 3 základní, které se objevují v odborné literatuře nejčastěji:

- Běhaviorální; jakým způsobem vyjadřujeme naše emoce skrze výraz, řečový projev, řeč těla (kinezika) nebo jak se s ním vypořádáváme například skrze sport, relaxaci, alkohol apod.;
- Kognitivní a motivační; snažíme se zamyslet nad významem našich emocí a snažíme se najít smysl a cíl jejich vzniku aneb co nám přinesly;
- Sociální; regulujeme emoce v kontaktu s přáteli, nebo naopak sami, záleží tedy, jakou míru sociální podpory (ne)vyžadujeme.

### **2.3.1 Stres**

Poláková (2019) v knize popisuje samostatně vliv stresu na děti a jako východisko, jak se se stresem vypořádat, uvádí relaxaci. Součástí běžného života je určitá míra stresu přínosná, ale určitě není vhodná v období těhotenství a v prvních letech života. Tak je vnímána jako riziková. Stres vyvolává v člověku napětí a skrze relaxaci je důležité si uvědomit i druhou stranu – uvolnění. A rozdíl mezi nimi je potřeba si uvědomovat už od mala. Poláková (2019) dále uvádí, jaké pozitivní dopady s sebou relaxace přináší:

- Tlumí zvýšenou aktivitu.
- Po fyzickém uvolnění dosáhneme i uvolnění psychického.
- Svalové uvolnění zvyšuje motorickou obratnost.
- Zlepšenou výkonnost.
- Emoční napětí a odolnost proti zátěži.
- Pozitivní vliv na soustředění se skrze dechová cvičení.
- Emoční napětí.

## 2.4 Nálady

Dále Goleman (1997) odlišuje emoce od nálad, které mají spíše dlouhodobější trvání než emoce a jsou svým způsobem od emocí vzdálené. Za ještě vzdálenější považuje temperament, který v sobě nese určité vrozené dispozice k projevům nálad a samotných emocí.

Zásadním rozdílem mezi emocí a náladou je, že emoce má jasně danou příčinu, zatímco nálada ne (Poláčková Šolcová, 2018). U emocí se dá tak přesně vysvětlit, z čeho pocházejí, ale u nálady o tom můžeme pouze polemizovat. Nálada je tak odrazem našeho vnitřního prožívání a je ohraničena časovým úsekem.

## 2.5 Emoční inteligence

Podle Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence spadá emoční inteligence do personálních forem inteligencí (intrapersonální, interpersonální), které se zaměřují právě na citový život člověka a zahrnují emoční a sociální schopnosti. Gardner (1999) v souvislosti se všemi inteligencemi uvádí, že by se u každé inteligence měla uplatnit schopnost řešit reálné problémy, avšak za předpokladu, že je člověk toho vůbec schopen. Termín emoční inteligence byl podle Pfeffera (2003) poprvé použit v roce 1990.

„Patří sem schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Goleman, 1997, s. 42). Tuto definici vnímám za nejužitečnější, proto jsem si dovolila ji citovat celou přímo od autora.

Najdeme však i obecnější definice, například u Polákové (2019), která emoční inteligenci vnímá tak, že by měl člověk dokázat identifikovat své pocity a jednání. To považuji za základ. U dětí v mateřské škole běžně aplikuji zejména otázky – „*Jak se cítíš? Co se ti nelíbilo?*“ apod., abych dítěti pomohla se zorientovat v jeho vlastních pocitech. To považuji za základ u dětí předškolního věku, umět se v nich vyznat a pojmenovat je.

### **2.5.1 Emoční inteligence (EQ) a IQ**

Inteligenci si často spojujeme s IQ testem, který dokáže vyčíslit inteligenci člověka. Mohli bychom tedy předpokládat, že všechny druhy inteligencí (matematická, přírodovědná aj.) včetně emoční jsou měřitelné. Goleman (1997) tuto domněnku vyvrací informací, že dosud není vynalezen žádný způsob, jak by se emoční inteligence dala změřit. Nevyvrací však, že spolu nesouvisí, alespoň v některých aspektech emoční inteligence. „Lidé s vysokým IQ, avšak s nízkou emoční inteligencí (nebo nízkým IQ a vysokou emoční inteligencí), se vyskytují relativně vzácně“ (Goleman, 1997, s. 52). Můžeme tak u lidí s vysokým IQ předpokládat vysokou míru emoční inteligence, ale musí být dostatečně rozvinuté veškeré její aspekty, které jsou popsány v následující části textu.

IQ zmiňuje i Shapiro (1998), který přikládá větší váhu emoční inteligenci před úrovní inteligence zjištěnou IQ testem vzhledem k zaměření se na emoční a sociální dovednosti, které jedinec využije více než schopnosti intelektuální.

### **2.5.2 Aspekty emoční inteligence**

Pfeffer (2003) udává emoční a sociální schopnosti, které jsou pro emoční výchovu rozhodující:

- Sebepoznání – sebeuvědomění = znalost vlastních emocí;
- Sebeovládání – sebekontrola = zvládání vlastních emocí;
- Empatie = vnímavost k emocím druhých lidí;
- Komunikace – sdílení s ostatními lidmi, konstruktivní komunikace;
- Mezilidské vztahy – určitá míra sebekontroly (poradit si s vlastními emocemi), schopnost rozeznat emoce druhého (poradit si s cizími emocemi), hraje roli sympatie s druhou osobou.

S těmito pěti znaky emoční inteligence se shoduje i Gardner a Salovey, jak uvádí Nakonečný (2012), který se též věnuje výše popsaným aspektům. Goleman (1997) o nich mluví v souvislosti s emoční gramotností a zařazuje je do jejího obsahu.

### 2.5.3 Význam rozvoje emoční inteligence v předškolním věku

Všem výše zmíněným sociálním a emočním dovednostem se dá v průběhu života naučit. Pfeffer (2003) však uvádí, že citlivým obdobím pro rozvoj těchto dovedností je právě dětství. Tím se potvrzuje myšlenka této diplomové práce, že je potřeba se na rozvoj emoční inteligence zaměřit již v předškolním věku, a to vědomě a systematicky.

V předškolním věku je velmi akcelerovaný vývoj řeči, kdy si dítě osvojuje řeč buď pasivně, nebo aktivně. V pasivním případě podpoří dítě naslouchání starším jedincům (zejména rodičů v rodině). Jak vystihuje Shapiro (1998), čím otevřeněji v rodině jednotliví členové spolu komunikují, tím širší slovník si dítě vytváří a zároveň si rozšiřuje podvědomí o rozmanitosti emocí. Potlačování emocí tak snižuje možnost emočně růst. A tím, že se děti v předškolním věku v řeči rychle zdokonalují, můžeme s nimi v rámci pobytu v MŠ o emocích mluvit již v tomto věku. Čím dříve se v nich dítě začne orientovat, tím lépe s nimi bude schopné pracovat. Schopnost regulovat emoce dále podporuje rozvoj školní zralosti a připravenosti, jak uvádí Herndon et al. (2013). Sociálně emotivní oblast zmiňuje i Miller a Goldsmith (2017) při zvažování školní připravenosti dítěte na základní vzdělávání.

Poláková (2019) uvádí jako hlavní důvod, proč se věnovat emocím už u dětí, že je pro ně podstatné vyznat se v sobě samých a tím si vytvořit důvěru jak v sebe, tak i ve své okolí. Dále také zmiňuje, že tím, že s dětmi hovoříme o jejich emocích, utvrzujeme je v tom, že je správné je prožívat. Velkým přínosem je autentické chování rodičů, při kterém dítě pozná, že i rodiče emoce projevují a že v tom není samo. U dětí je však potřeba i jejich vysvětlení, nejen samotný projev.

V předškolním věku dítě vstupuje do nového prostředí a začínají se u něj rozvíjet sociální dovednosti na základě navázané sociální interakce. To je dalším důvodem, proč se emocím věnovat. Dítě vstupuje do kontaktu s dalšími lidmi a potřebuje porozumět jejich chování a jednání, přičemž stále hraje důležitou roli egocentrismus. Pro dítě je ale náročné řešit například konfliktní situace. To potvrzuje Poláčková Šolcová (2018), která v tomto věku poukazuje jak na utváření sebepojetí, tak i na regulaci emocí vzhledem k druhým lidem.

V souvislosti s regulací emocí se podle Poláčkové Šolcové (2018) objevují u předškolních dětí i náročnější kognitivní strategie, jako jsou plánování, přehodnocování či aktivní hledání pozitiv. Všechny tyto strategie se objevují v souvislosti s emocemi, kdy se snažíme dítěti zprostředkovat odpovědi na jeho dotazy a najít společně s ním vhodné řešení situací, a to zejména těch, ve kterých dítě prožívá smutek či vztek.

#### 2.5.4 Postavení v RVP PV

Důraz na emocionální potřeby dětí je uveden již ve specifikách předškolního vzdělávání, kdy mimo emocionální potřeby jsou zmíněny i potřeby kognitivní, sociální a fyziologické. Kromě toho zmiňuje i ohled na vývojová specifika, přičemž jejich respektování a zohledňování je základem individualizovaného vzdělávání. Emocionální vývoj v předškolním vzdělávání je tedy respektován a emocionální potřeby dětí v tomto věku jsou přiměřeně naplňovány.

Dále jsem zmínku o emočním rozvoji našla v komunikativních kompetencích, kde je vyzdvížena schopnost sdělovat a vyjadřovat své pocity a nálady. Je tak uvedena expresivní složka emocí, ale zatím není zmíněno jejich pochopení a porozumění.

Největší apel na citový rozvoj dítěte nalezneme ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*, a to v podoblasti *Sebepojetí, city, vůle*. V dílčích cílech nalezneme jak prostor pro plnohodnotné prožívání pocitů, tak v očekávaných výstupech schopnost zvládnout svoje city a přizpůsobit jim své chování. Ve vzdělávací nabídce najdeme cvičení v projevování citů a jako riziko je zmíněn nedostatečný prostor pro projevování vlastních citů a mluvení o nich. V této oblasti mají emoce tedy největší oporu.

Najdeme však zmínku i ve vzdělávací oblasti *Dítě a ten druhý*, kde je uveden jako očekávaný výstup porozumění běžným projevům vyjádření emocí a nálad. Tento očekávaný výstup tak dává najevo, že se RVP PV nezaměřuje pouze na vyjadřování emocí, ale i na jejich porozumění.

Poslední zmínku týkající se emočního rozvoje jsem našla v *Podmínkách vzdělávání od 2 do 3 let*, kde je kladen důraz na emoční podporu těchto dětí, která vyžaduje větší intenzitu kvůli odloučení od matky v batolecím věku.

### 3 Rozvoj emoční inteligence v mateřské škole

V první kapitole jsme se zorientovali v období předškolního věku a jeho vývojových specifikách vzhledem k hlavnímu tématu diplomové práce, kterým je rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního věku skrze práci s knihou. Druhá kapitola představila emoční rozvoj a v závěru vysvětlila pojem emoční inteligence. Poslední, třetí kapitola tak představí poslední část obsaženou v tématu práce, kterou je zvolený způsob rozvoje emoční inteligence, a to práce s knihou v mateřské škole.

#### 3.1 Přístup rodiny, učitele

Pro efektivní emoční rozvoj vnímám jako nejpodstatnějšího činitele rodiče, následně další osoby podílející se na vývoji dítěte, kterým se stává při nástupu do mateřské školy učitel. Jak už bylo uvedeno v druhé kapitole, aby bylo dítě schopno zorientovat se ve svých emocích, potřebuje vidět, že i dospělý je autenticky vyjadřuje a zároveň udává jejich příčinu. Jak uvádí Poláková (2019), děti v předškolním věku přejímají vzorce chování od rodičů, a i když nejsou zcela pozitivní, vnímají je jako ty správné.

Emoce úzce souvisí s vyjadřovacími schopnostmi, protože obnáší určité vyjádření. Často klademe dětem otázky – „Jak se cítíš? Co tě trápí?, Co ti udělalo radost?“ – ale k tomu, aby bylo dítě schopné odpovědět, je zapotřebí schopnost se vyjádřit. I tu dítě získává postupně zkušenostmi a tím, že rodič či učitel je otevřen diskusi a sám své emoce dokáže popsat. V předškolním věku je velmi akcelerovaný rozvoj řeči, což pocítuji jako významný mezník pro zahájení emočního rozvoje, zejména pro slovní popis toho, co dítě cítí a prožívá. Již dříve, i když někdy nevědomě, tvoříme základy pro vnímání emocí, a to tím, jak naplňujeme potřeby dětí, s jakou láskou a něhou k nim přistupujeme a jak se sami k sobě chováme.

„Zároveň je důležité učit děti nacházet řešení a kompromisy“ (Poláková, 2019, s. 86). Dále Poláková (2019) vysvětluje, že tím, že má dítě prostor o svých činnostech či potřebách rozhodovat, buduje si vlastní sebejistotu a pocit odpovědnosti. A i to je součástí emočního a sociálního rozvoje dítěte.

Osobně zastávám myšlenku, že aby se dítě otevřelo a svěřilo se se svými pocity učiteli, musí se i učitel otevřít dítěti a vybudovat si vzájemnou důvěru. Za nedílnou vlastnost učitele považuji proto autenticitu aneb být sám sebou. Jako další důležité vlastnosti pro vytvoření bezpečného klimatu pro práci s emocemi bych označila empatii, vstřícnost, respekt, důvěřivost, laskavost, schopnost naslouchat a poskytnout vhodnou zpětnou vazbu. A to vše by měl v sobě nést i rodič.

## **3.2 Využití dětské literatury pro rozvoj emocí**

Pro diplomovou práci byl zvolen způsob rozvoje emoční inteligence, a to skrze práci s knihou. „Kniha je pro dítě zdroj citových zážitků, a proto k ní mají kladný vztah a často dokonce vřelý vztah“ (Opravilová, 1984). Proto autorka vidí smysl v rozvíjení emocí právě skrze knihu, díky které dítě vstupuje do světa plného emocí.

Zvoleným žánrem je podle Mocné a Peterky (2004) a jejího dělení žánrů pohádka, která je součástí literatury pro děti a mládež. Pohádka v sobě nese tajemnost a možnost využití vlastní představivosti a fantazie. Základem všech pohádek je podle Opravilové (1984) vnímání dobra a zla. Tím se u dítěte vytváří obraz spravedlivého světa, který je základem pro mravní rozvoj. Další východiska při práci s dětskou literaturou shrnuje definice: „Prostřednictvím příběhů si dítě kromě orientace ve světě, v druhých i v sobě osvojuje jazyk a komunikační dovednost“ (Koželuhová, 2022).

Podle Opravilové (1984) práce s knihou probouzí emocionálnu, individuálnu a bezprostřednost. Tím, že se děti vžijí do příběhu a vnímají dějovou linii, bezprostředně projevují své pocity, ať je to radost, smutek, chvílemi případně i strach. A to je u každého dítěte individuální na základě jeho dosavadních životních zkušeností a silných zážitků. Proto hraje velkou roli i subjektivismus, protože každé dítě či i dospělý posluchač si příběh představí dle svého.

Prostor pro citový prožitek v knize vytváří ztotožnění se s hlavní postavou. Na základě vyprávění, čtení či formou tvořivé dramatiky se dítě může postupně vcítit do postoje hlavního hrdiny a dokáže pak popisovat své prožívané pocity v konkrétních situacích. A následně lze z příběhu přejít do diskuse o reálném životě a pocitech dítěte. Například skrze příběh se zvířecím hrdinou, který je uplatňován v praktické části práce, se dítě dokáže lépe zorientovat v citových vztazích a následně si je zobecnit (Opravilová, 1984).

### **3.2.1 Čtenářská pregramotnost**

V předškolním věku ještě nemůžeme hovořit o čtenářské gramotnosti, jelikož s ní souvisí schopnost číst a psát. Jak však uvádí Koželuhová a Wildová (2021), nemusí k ní dojít až se vstupem do školy, protože některé děti se číst a psát naučí již v předškolním věku.

„Nejedná se tedy o systematické učení čtení a psaní, ale o vytváření předpokladů pro čtenářskou gramotnost. Jejím cílem je stimulovat u dítěte předškolního věku schopnosti a dovednosti, které mu později umožní optimální rozvoj ve čtení a psaní“ (Laufková et al., 2020, s. 11).



Dále Koželuhová a Wildová (2021) doplňuje, že se však rozvíjí i další schopnosti jako porozumění a orientace v textu, pro které je podstatná určitá úroveň zrakového a sluchového vnímání a koordinace oka a ruky. A těmto oblastem rozvoje se věnuje čtenářská pregramotnost v předškolním věku zejména v mateřských školách a dalších předškolních institucích. Rozvoj samotné čtenářské gramotnosti probíhá však celožitně, jak to shrnuje ve své první kapitule Koželuhová (2022).

Laufková et al. (2020) představuje složky čtenářské pregramotnosti, které mohou být vnímané jako čtenářské dovednosti, které si dítě osvojuje:

Vztah ke čtení – vytvořit si pozitivní vztah ke knihám, mít chuť poznávat svět knih.

Sdílení – sdílet informace, zážitky či pocity společně s ostatními čtenáři/ posluchači.

Získávání informací – vyhledávat informace v textu/ obrázcích.

Zpracování informací – pochopit text, vztahy postav, hlavní myšlenku, tedy porozumět příběhu.

Aplikace – využít získané informace z příběhu v běžném životě.

Vysuzování a hodnocení – být schopen reflektovat text, jeho východiska a hlavní záměr a propojit ho s vlastními zkušenostmi a již získanými vědomostmi.

Metakognice – zjišťovat informace o textu k seberozvoji a k lepšímu pochopení textu, později si volit texty či knihy, které nás zajímají, a vhodně využívat čtenářské strategie k jeho porozumění.

Koželuhová a Wildová (2021) uvádí, že čtenářská gramotnost v sobě nese širokou škálu oblastí, které u dítěte rozvíjí:

- Smyslové vnímání;
- Myšlení;
- Paměť;
- Řeč a slovní zásoba;
- Fyzický rozvoj;
- Emoční a sociální rozvoj;
- Postoje – vztah ke čtení a vnímání čtení jako hodnoty.

Z výše uvedených oblastí tak můžeme vyzdvihnout emoční a sociální rozvoj, kterému diplomová práce věnuje největší pozornost, je tak zřejmé, že lze být rozvíjen v souvislosti s dětskou literaturou.

### 3.3 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie můžeme vnímat jako způsoby, díky kterým budeme u dítěte rozvíjet výše zmiňovanou čtenářskou gramotnost. Koželuhová (2022) však připisuje čtenářské strategie učitel, nikoliv dítěti. Učitel má mít přehled o smyslu a využití jednotlivých strategií a uplatňovat je, aby rozvíjel u dítěte porozumění, které je podstatou čtenářských strategií. Velkou roli hraje i jeho samotná příprava na uplatňování čtenářských strategií, kdy je podstatné vytvořit si funkční strukturu činností, formulace zásadních otázek a v neposlední řadě samotné pomůcky.

#### 3.3.1 Způsob práce

Pro porozumění textu charakterizuje Koželuhová (2022) dva způsoby práce s dětmi:

- a) **MODELOVÁNÍ:** Učitel názorně dětem ukazuje, jak on sám příběh vnímá a jak o něm uvažuje. Důležité při modelování je udávat důvod, proč si to učitel myslí. Obecně je velmi podstatné rozvíjet myšlenku dítěte otázkou „proč“, protože zjistíme, jak o věcech či situacích uvažuje.
- b) **SCAFFOLDING** aneb postupná podpora dítěte, aby bylo schopné porozumět příběhu. Koželuhová (2022) vystihuje tento způsob práce i v jiných typech činností (výtvarných, hudebních, matematických, ...), protože i při nich postupujeme od nejjednodušších přes náročnější až po nejnáročnější činnosti. Dále upozorňuje, že je ale zapotřebí vysoká citlivost ze strany učitele, aby byl schopen vycítit, jakou obtížnost a způsob práce má pro konkrétní skupinu dětí či jednotlivce zvolit. Koželuhová (2022, s. 17– 21) dává jako příklad tyto formy scaffoldingu:
  - Práce s obrázkem či rekvizitou – důležité zejména u nejmenších dětí pro vytváření představ a zapamatování;
  - Kladení otázek – motivují dokončit příběh, propojit ho s vlastním životem a celkově o příběhu více uvažovat;
  - Prvky dramatické výchovy – zapojení doplňkových činností na začátku, v průběhu či po dokončení čtení a tím vstoupit do světa příběhu.

### 3.3.2 Představení strategií

Následně si představíme jednotlivé čtenářské strategie, které popisuje Koželuhová (2022) ve své knize.

#### Strategie propojování

Cílem strategie je, aby si dítě propojilo své dosavadní zkušenosti s příběhem, což může probíhat na třech úrovních, opět od té nejjednodušší:

- „já a text“ aneb co stejného jsem prožil, jako bylo v příběhu;
- „text a text“ aneb co bylo i v jiné knížce;
- „text a svět“ aneb co je v příběhu v souvislosti se znalostmi o světě.

Poslední úroveň už odpovídá dítěti předškolního věku, proto se budeme věnovat zejména první dvěma úrovním.

Tuto strategii často doprovází kladení otázek jako například – „*Stalo se vám někdy, že ...?*“ – podle toho, v jaké fázi čtení ji využíváme.

#### Strategie vizualizace

Cílem strategie je probudit v dítěti živou představu příběhu. Dítě si představuje, jak vypadají hlavní postavy, dům, ve kterém žijí, nebo les, kterým jdou. To vše můžeme v dětech vyvolat, když se zaměříme na smyslový prožitek. Dáme dítěti možnost doteku, přičichnutí, poslechu či ochutnání a tím pádem v něm představy samy ožijí.

#### Strategie předvídání

Cílem strategie je odhadnout, co se v příběhu bude dít dál, a posléze zjistit, jak moc se náš odhad shoduje s příběhem. Vychází z doposud získaných informací, nebo například z titulní strany knihy či ilustrace v knize.

Strategii předvídání můžeme u dětí v mateřské škole podpořit dostatečným množstvím volně přístupných knih, kde dominují ilustrace, ideálně obrázkové knihy bez textu. Děti se tak učí na základě obrázků porozumět příběhu, a to bez potřeby čteného textu.

Díky této strategii rozvíjíme u dětí vnímání dějové/časové posloupnosti. Buď mohou po přečtení příběhu skládat zásadní příběhové momenty, jak šly za sebou, nebo v rámci předvídání ještě před samotným čtením vytvořit vlastní dějovou linii dle vlastního uvážení.

Jakmile děti ovládají předvídání na základě obrázků, můžeme přejít na předvídání na základě informací. Zařazujeme ji jak na začátku, tak v průběhu čtení a odpovědi dětí nedělíme na správné a nesprávné, jde pouze o odhad.

### **Strategie usuzování**

Cílem strategie je zjistit správný úsudek, a to na základě získaných informací a doplňujících otázek učitele. Tato strategie je pro děti předškolního věku velmi náročná, protože u nich ještě není dostatečně rozvinuta úroveň myšlení a stále dochází k egocentrickému a subjektivnímu upravování skutečnosti.

U usuzování stejně jako u předvídání přecházíme od usuzování z obrázků k usuzování na základě informací. Tím, jak si jsou tyto strategie podobné, dochází často k jejich záměně. Pokud však pracujeme s dětmi předškolního věku, ve většině případů jde o předvídání.

### **Strategie hodnocení**

Cílem strategie je pochopení hlubších souvislostí v příběhu a tím pádem schopnost se do příběhu vcítit; dokázat vyhodnotit, jaké jednání bylo správné či naopak; zaujmout tak vlastní postoj k situacím a být schopen si ho obhájit. Čím více dítě pronikne do příběhu, tím silnější prožitek z něj bude mít.

Pro tuto strategii je potřeba bezpečné a přátelské klima ve třídě, ve kterém jsou děti i učitelé zvyklí otevřeně říkat své názory a jsou ostatními respektováni. Pokud se dítě bude bát, aby se někdo neurazil či nenaštval, nebude se k ničemu přímo vyjadřovat.

### **Strategie kladení otázek**

Cílem strategie je vést děti ke kladení otázek. Nejde tedy o kladení otázek ze strany učitele, ale ze strany dítěte.

Děti předškolního věku jsou přirozeně zvědavé a často pokládají otázku „proč?“. Chtějí poznávat svět kolem sebe, takže je potřeba pouze zvolit formu, kde kladení otázek uplatní.

Vhodnou metodou je VÍM – CHCI VĚDĚT – DOZVĚDĚL/a JSEM SE, která se uplatňuje zejména při otevření nového tématu. Chceme zjistit, jaké vědomosti a znalosti děti už mají (vím), co je zajímavá (chci se dozvědět), a po realizaci tématu se přesvědčit, co se děti dozvěděly (dozvěděl jsem se). V této metodě pak zapojujeme strategii propojování (aneb co už já znám).

## Strategie shrnování

Cílem strategie je stručný popis děje, což je pro předškolní děti velmi náročné, a tím vyzdvihnout hlavní myšlenku. Často se zaměří na nejsilnější moment v příběhu, který je pro každé dítě jiný, a nejde tak o formulaci dějových faktů.

Při této strategii je potřebná velká míra podpory ze strany učitele. Může ji vytvořit začátky vět – jako nejdříve, a pak, ale, nakonec, ..., díky nimž pak vznikne jedno dlouhé souvětí shrnující děj.

Další možností je grafický záznam klíčových faktů: kdo, co, protože, a tak, nakonec.

Tato strategie se uplatňuje po čtení a je zapotřebí si u ní uvědomit, že nejde o převyprávění celého příběhu, ale o jeho shrnutí.

### 3.3.3 Realizace strategií

„Učitelka se snaží promyšleně podpořit děti, aby pro ně byl příběh co nejsrozumitelnější“ (Koželuhová, 2022, s. 52). Při využívání strategií by nemělo jít o intuitivní práci, ale o systematickou volbu činností a otázek. Je potřeba znát detailně zvolený příběh a vymezit si konkrétní místa, kdy budou kladeny otázky či realizované doplňující aktivity.

Koželuhová (2022) stanovila seznam jednotlivých kroků, které jsou potřeba pro realizaci čtenářských strategií:

- Výběr vhodného textu = dětem blízký, srozumitelný, neznámý, dostatečně dlouhý, ...;
- Výběr klíčových momentů = co je hlavní myšlenkou, co je vhodné vystihnout a co vynechat;
- Výběr vhodných strategií = není potřeba využít všechny, vybrat jen funkční;
- Příprava na předčítání = formulovat si otázky do konkrétních míst ve čtení, připravit potřebné pomůcky;
- Vlastní předčítání textu = motivační fáze – fáze předčítání – fáze po čtení, zapojení doplňujících aktivit/ her.

V závěru kapitoly Koželuhová (2022) zmiňuje požadavky na učitele, mezi které patří volba textu, příprava, ovládání techniky předčítání, vytváření pozitivního klimatu a přesvědčení o smyslu využívání čtenářských strategií při předčítání.

### 3.4 Model E-U-R

Finální model E-U-R upravila Jeannie L. Steelová a Kurt S. Meredith a jeho název je tvořen ze začátečních písmen anglických pojmů evocation, realization of Meaning, reflection. V českém překladu hovoříme o **Evokaci**, **Uvědomění** a **Reflexi** (Klooster, 2022).

Přesuneme se k významu jednotlivých fází podle Krügera a Šafránkové:

Evokace: Činnosti před samotným čtením k navození hlavního tématu či záměru následující četby. Často obsahuje získání prvotních informací o knize, se kterou se bude pracovat, a využita je nejčastěji čtenářská strategie předvídání.

Uvědomění: Činnosti v průběhu čtení, které podporují porozumění textu a uvědomění si hlavní myšlenky. Pracuje se přímo s vybraným textem, děti však nejsou pasivními aktéry, ale snažíme se je naopak aktivizovat. V této části převládá většinou samotné čtení či vyprávění textu prokládané doplňkovými aktivitami.

Reflexe: Činnosti po čtení, které umožňují rekapitulaci a ohlédnutí za realizovanými aktivitami, jejich průběhem a prožitkem a zejména získanými dojmy. Učitele zajímá i zpětná vazba od dětí, zda volba příběhu byla atraktivní, ale zajímá se i o důvody otázkou „Proč?“. V této fázi se učí přemýšlet o hlavním tématu a myšlence, o svém jednání a chování a dokázat sdílet své názory.

Autorka byla s modelem E-U-R seznámena v průběhu vysokoškolského studia a měla možnost tento model praktikovat v praxi s poskytnutím zpětné vazby od zkušených pedagogů. Vzhledem k tomu že vnímá tento model jako velmi efektivní a přínosný při práci s dětmi předškolního věku, rozhodla se tento model aplikovat i do praktické části diplomové práce.

### 3.5 Emoční karty

Emoční karty slouží jako podpora pro porozumění a zejména vyjadřování vlastních emocí. Většina karet obsahuje i obrázky situací, ve kterých se konkrétní emoce nejčastěji prožívají. V současné době existuje více druhů emočních karet, které si lze zakoupit, ale lze si vytvořit i vlastní (například spolu s dětmi ve třídě).

Autorka uvádí příklady dostupných emočních karet:

#### EMOCE – obrázková karty (Pasparta)



Obrázek 1 Emoční karty z nakladatelství PASPARTA, zdroj: <http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/obrazkove-karty-pro-porozumeni-emocim-a-rozvoj-socialnich-dovednosti>

#### MOŘE EMOCÍ (b-creative)



Obrázek 2 Emoční karty z nakladatelství B- CREATIVE, zdroj: <https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards>

#### MÉ EMOCE (Kidedu)



Obrázek 3 Emoční karty z nakladatelství KIDEDU, zdroj: <https://www.kidedu.cz/produkty2/me-emoce-karty/>

Slovníček emocí v rámci knihy ZOBACHOVÁ, Hana, 2015. *Pohádka o Koblížkovi*. Ilustroval Radka STARÁ, ilustroval Klára WEISHÄUPELOVÁ-HOCKEOVÁ. V Praze: Pasparta. Snadné čtení (Pasparta). ISBN 978-80-905993-4-5.



Obrázek 4 Slovníček emocí z knihy Pohádka o Koblížkovi, 1. část, vlastní fotografie

Obrázek 5 Slovníček emocí z knihy Pohádka o Koblížkovi, 2. část, vlastní fotografie

### 3.6 Přehled dostupných titulů

V současné době jsou již vytvořené podpůrné materiály pro pedagogy k emočnímu rozvoji dětí. Existují však i knihy podporující emoce přímo pro děti. Autorka se proto rozhodla představit výběr některých titulů, které mohou sloužit jako inspirace. Níže uvedené tituly byly vyhledávané skrze Databázi Národní knihovny České republiky.

---

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2020. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1558-3.



Obrázek 6 obálka knihy Děti a emoce, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/deti-a-emoce-181588>

---

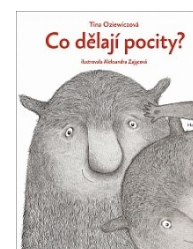
*Velká kniha o EMOCÍCH*. 2021. Jiri Models. ISBN 8595593826929.



Obrázek 7 obálka knihy Velká kniha o Emocích, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/velka-kniha-o-emocich-468362>

---

OZIEWICZ, Tina, 2021. *Co dělají pocity?* Ilustroval Aleksandra ZAJĄC, přeložil Anna HALFAROVÁ. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0798-6.



Obrázek 8 obálka knihy Co dělají pocity? zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/co-delaji-pocity-476771>

---

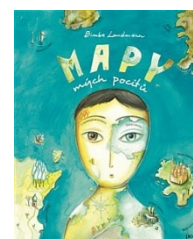
ZOBAČOVÁ, Hana, 2020. *Vím, jak se cítíš: pracovní listy pro rozvoj sociální inteligence*. Ilustroval Klára WEISHÄUPELOVÁ-HOCKEOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1572-1.



Obrázek 9 obálka knihy Vím, jak se cítíš, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/vim-jak-se-citis-435642>

---

LANDMANN, Bimba, 2021. *Mapy mých pocitů*. Přeložil Daniel RAZÍM. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1725-1.



Obrázek 10 obálka knihy Mapy mých pocitů, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/mapy-myhc-pocitu-468436>



---

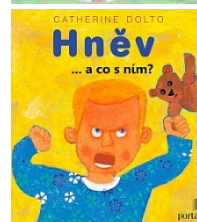
Soubor knih:

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE, 2013. *Žárlivost --a co s ní?* Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál. ISBN 9788026204770.



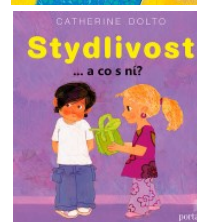
Obrázek 11 obálka knihy Žárlivost... a co s ní? zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/zarlivost-a-co-s-ni-169435>

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE, 2013. *Hněv --a co s ním?* Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál. ISBN 9788026204756.



Obrázek 12 obálka knihy Hněv... a co s ním? zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/hnev-a-co-s-nim-169434>

DOLTO-TOLITCH, Catherine a Colline FAURE-POIRÉE, 2013. *Stydlivost --a co s ní?* Ilustroval Frédéric MANSOT. Praha: Portál. ISBN 9788026204763.

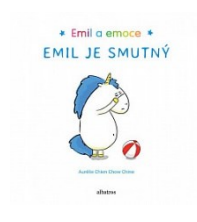


Obrázek 13 obálka knihy Stydlivost... a co s ní? zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/stydlivost-a-co-s-ni-169435>

---

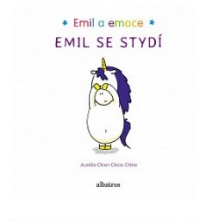
Soubor knih:

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie, 2018. *Emil a emoce: Emil je smutný.* Přeložil Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-05234-2.



Obrázek 14 obálka knihy Emil je smutný, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/emil-je-smutny-398000>

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie, 2018. *Emil a emoce: Emil se stydí.* Přeložil Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-05280-9.



Obrázek 15 obálka knihy Emil se stydí, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/emil-se-stydi-398241>

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie, 2018. *Emil a emoce: Emil se bojí.* Přeložil Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-05264-9.

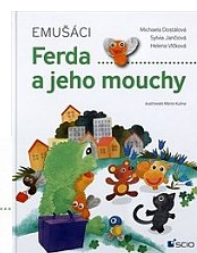


Obrázek 16 obálka knihy Emil se bojí, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/emil-se-boji-398240>

---

Soubor knih:

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ, 2013. *Ferda a jeho mouchy: emušáci.* Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-113-1.



Obrázek 17 obálka knihy Ferda a jeho mouchy, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/emusaci-ferda-a-jeho-mouchy-395763>

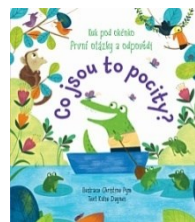
DOSTÁLOVÁ, Michaela, Michala LENDEROVÁ, Radka SCHILLEROVÁ a Tereza ŠEVČÍKOVÁ, 2019. *Pája a bleší cirkus: emušáci.* Ilustroval Anna BERGMANNOVÁ. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-180-3.



Obrázek 18 obálka knihy Pája a bleší cirkus, zdroj: <https://www.databazeknih.cz/knihy/emusaci-paja-a-bleši-cirkus-450866>

---

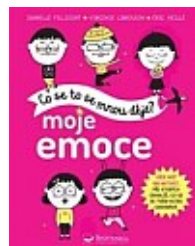
PYM, Christine a Katie DAYNES. *Co jsou to pocity?: první otázky a odpovědi*. Přeložil Josef VYSKOČIL. Praha: Svojtka & Co., 2020. Kuk pod okénko. ISBN 978-80-256-2747-1.



Obrázek 19  
obálka knihy Co  
jsou to pocity?  
zdroj:  
<https://www.databazeknih.cz/knihy/co-jsou-to-pocity-432720>

---

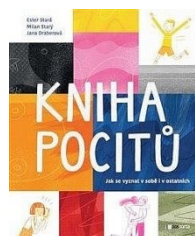
FILLIOZAT, Isabelle a Virginie LIMOUSIN, 2019. *Co se to se mnou děje?* Ilustroval Éric VEILLÉ, přeložil Tereza FRAŇKOVÁ. Praha: Svojtka & Co. ISBN 978-80-256-2516-3.



Obrázek 20  
obálka knihy Co  
se to se mnou děje,  
zdroj:  
<https://www.databazeknih.cz/knihy/co-se-to-se-mnou-deje-moje-emoce-478110>

---

STARÁ, Ester a Jana DRÁBEROVÁ, 2022. *Kniha pocitů: jak se vyznat v sobě i ostatních*. Ilustroval Milan STARÝ. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-16-6.



Obrázek 21  
obálka knihy  
Kniha pocitů.  
zdroj:  
<https://www.databazeknih.cz/knihy/kniha-pocitu-jak-se-vyznat-v-sobe-a-v-ostatnich-491816>

---

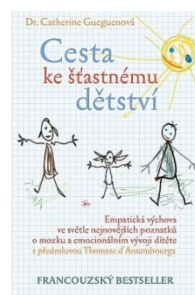
SHAPIRO, Lawrence E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.



Obrázek 22  
obálka knihy  
Emoční  
inteligence a její  
rozvoj, zdroj:  
<https://obchod.portal.cz/vychova-a-rodicovstvi/emocni-inteligence-dite-a-jej-rozvoj/>

---

GUEGUEN, Catherine, 2014. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. V Praze: Rybka. ISBN 978-80-87950-03-6.



Obrázek 23  
obálka knihy  
Cesta ke  
šťastnému  
dětský, zdroj:  
<https://www.databazeknih.cz/knihy/cesta-ke-stastnemu-detstvi-223469>

---

LÍŠKOVÁ, Barbora, 2014. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-398-7.

### 3.6.1 Závěr

Výše uvedené tituly se specializují na problematiku emocí. Autorka je však toho názoru, že každá dětská kniha v sobě skrývá emoce a nabízí nám možnost je objevovat a zkoumat. Stačí mít však otevřenou mysl a hledat v knihách i to, co na první pohled není zřejmé. Jako důkaz připojuje materiály vytvořené pro akční výzkum aneb lekce na základě modelu E-U-R.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Úvod do problematiky praktické části

Pro realizaci akčního výzkumu jsem vytvořila 5 lekcí na základě modelu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Zvolila jsem knihy se zvířecím hrdinou, jelikož u dětí předškolního věku vnímám, že se s nimi dobře identifikují. Segi Lukavská (2018) věnuje menší důraz na identifikaci s postavou, dává větší apel na rozvoj empatie.

Čtenářství dětí předškolního věku charakterizuje Homolová (2009) jako tzv. předčtenářského období.

Homolová (2009) též definuje typy knih, které jsou pro předčtenářské období charakteristické:

- publikace bez textu, jde pouze o výtvarný projev;
- publikace k estetickému projevu, jako jsou například omalovánky;
- publikace, kde stále dominuje ilustrace, ale už se objevuje krátký text;
- publikace, kde jsou ilustrace a text vyvážené, aneb říkanky, příběhy, pohádky;
- publikace naučné, zejména encyklopedie.

Pro akční výzkum byly zvoleny knihy, kde se ilustrace a text vzájemně doplňují. Při výběru knih se autorka snažila, aby každá lekce nesla odlišné téma:

- *Nerozluční přátelé* aneb Ne vše, co chceme, můžeme mít
- *Obejmi mě, prosím* aneb Síla objetí
- *O myšce, která se nebála* aneb Každý má svůj strach
- *Papuchalk Petr* aneb síla Přátelství
- *Jezevec Chrujda točí film* aneb Každý jsme jiný

### 4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je vytvořit efektivní materiál k rozvoji emoční inteligence skrze práci s knihou, a to na základě teoretických východisek a připomínek od samotných učitelek z praxe. Vytvořené lekce by dále měly sloužit jako inspirace pro pedagogy mateřských škol, jak je možné s emocemi pracovat s využitím dětské literatury.

## 4.2 Výzkumné otázky

Na základě získaných poznatků z teoretické části byly pro výzkumné šetření stanoveny následující cíle a výzkumné otázky, jež je prohlubují:

**Cíl 1: Zjistit, zda se pedagogové ve zvolené mateřské škole zaměřují na rozvoj emoční inteligence.**

Výzkumná otázka prohlubující cíl 1: Jakým způsobem jsou třídy ve zvolené mateřské škole vybaveny materiály k rozvoji emoční inteligence?

Použité metody sběru dat k cíli 1: Rozhovor s pedagogy zvolené mateřské školy

**Cíl 2: Zjistit, zda dokážou děti popsat emoce hlavních hrdinů v knize.**

Výzkumná otázka prohlubující cíl 2: Jakým způsobem jsou děti schopné popsat emoce hlavních hrdinů v knize?

Použité metody sběru dat k cíli 2: Akční výzkum, analýza videozáznamu

**Cíl 3: Zjistit, zda jsou schopny realizovat lekce děti všech věkových skupin (3–4, 4–5, 5– 6, 7 let)?**

Výzkumná otázka prohlubující cíl 3: Jakým způsobem si volily učitelky složení skupiny pro realizaci lekce?

Použité metody sběru dat k cíli 3: Rozhovor s pedagogy

**Cíl 4: Zjistit, v jaké fázi učení (dle třífázového modelu E-U-R) je vhodné využít emoční karty?**

Výzkumná otázka prohlubující cíl 4: V jaké fázi učení lze využívat emoční karty?

Použité metody sběru dat k cíli 4: Akční výzkum, rozhovor s pedagogy, analýza videozáznamu

## **5 Metodologie výzkumu**

### **5.1 Akční výzkum**

Cílem akčního výzkumu je zkvalitnění pedagogické práce či pedagogického procesu, pokud se nacházíme ve školním prostředí, jako je to v této práci. Na jeho počátku se stanoví problém, který chce autor řešit. Hledá se jeho řešení a aplikuje se do praxe, aby se zjistila jeho účinnost a efektivita. Výsledkem akčního výzkumu je pak možná aplikace do běžné praxe jako ukázka dobré praxe (Janík, 2003).

Zvoleným problémem v níže popsaném akčním výzkumu byla myšlenka, že se pedagogové mateřských škol nedostatečně zaměřují na rozvoj emoční inteligence, což negativně ovlivňuje život dětí v budoucím životě.

Navrženým řešením autorky je využít dětskou literaturu jako východisko pro práci s dětskými emocemi a skrze dětské a zejména zvířecí příběhy jim zprostředkovat možnosti vžít se do role hlavních postav a společně s nimi prožívat jejich radosti i trápení. A tak byly vytvořené lekce, které byly realizovány ve vybrané mateřské škole, a to minimálně 2×, aby byla zjištěna jejich využitelnost a zejména efektivita v praxi. Každou lekci realizovala sama autorka, a kromě jedné lekce (*Jezevec Chrujda točí film*) byly realizovány všechny ostatní lekce 2× v ostatních třídách ve zvolené mateřské škole.

Výsledkem je zpracování pěti knih do pěti lekcí na základě modelu E-U-R s využitím čtenářských strategií, které slouží jako inspirace k tomu, jakým způsobem pracovat s dětskými emocemi.

### **5.2 Výzkumný vzorek**

Pro akční výzkum byla zvolena mateřská škola, ve které autorka práce pracuje. Všechny lekce byly realizovány jak autorkou v její kmenové třídě, tak i učitelkami v dalších pěti třídách.

Složení dětí ve třídě pro lekci bylo ponechané na rozhodnutí jednotlivých učitelek na základě vlastního uvážení po seznámení s obsahem lekce. Autorka pracovala se svou třídou, kde jsou děti zvyklé pracovat zvoleným způsobem práce na základě modelu E-U-R a děti se již setkaly s jednotlivými formami aktivit. V průběhu jednotlivých realizací lekcí se setkala s tímto složením dětí:

Tabulka 2 Složení dětí při lekcích

Kniha	Celkový počet dětí	3–4 roky	4–5 let	5–6/7 let	Počet dětí s OMJ
Obejmi mě, prosím	<b>19</b>	7	3	9	4
Papuchalk Petr	<b>14</b>	5	1	8	0
O myšce, která se nebála	<b>12</b>	4	1	7	0
Jezevec Chrujda točí film	<b>20</b>	7	5	8	5
Nerozluční přátelé	<b>16</b>	8	3	8	3

Rozhovory se uskutečnily s učitelkami, které realizovaly jednu z 5 lekcí. Na jejich základě byly zachyceny nedostatky, byla vyzdvížena specifika práce a zapracována zmíněná doporučení.

### 5.3 Metody výzkumu

Stěžejní metodou byl akční výzkum, kdy šlo o realizaci vytvořeného materiálu pro rozvoj emoční inteligence u dětí předškolního věku v praxi, v konkrétní mateřské škole, aby byla ověřena jeho efektivita a funkčnost. Celkem 5 ze 6 lekcí bylo realizováno 3×, z toho vždy jednou samotnou autorkou práce, aby byla zachována reliabilita.

Další metodou výzkumu byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který probíhal vždy ve stejný den jako realizace lekce. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jakým způsobem probíhala realizace a jaké myšlenky to vzbudilo u samotných učitelek. Rozhovory byly nahrávány a autentické ukázky jsou uvedeny v reflexi jednotlivých lekcí.

Dalším prostředkem pro analýzu dat v kvalitativním výzkumu bylo zhlédnutí videozáznamů, které zprostředkovaly jednotlivé učitelky. Autorka tak měla možnost nahlédnout do samotné realizace, zhlédnout reakce dětí při jednotlivých aktivitách a otázkách i samotné vedení učitelek. Videozáznamy slouží pouze autorce, nikoliv k veřejnému sdílení.

## 6 Vlastní výzkum

Součástí každé lekce je úvod, který představí hlavní záměr, cíle a očekávané výstupy. Následně je představen plán lekce aneb sled jednotlivých aktivit, jejich organizace a přesné instrukce pro učitele. Dále autorka reflektuje, jakým způsobem probíhala realizace, a zároveň zapracovává postřehy učitelek, které realizovaly lekci, z rozhovorů. V závěru autorka uvádí, jak by lekci upravila, aby byla efektivnější pro využití v praxi mateřské školy.

Pro přehlednost v textu byly vytvořeny tyto nástroje:

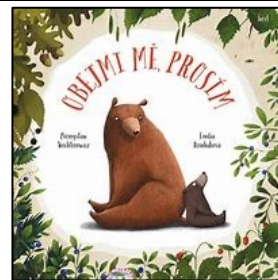
- Každá lekce má přidělenou vlastní barvu.
- Cíle a očekávané výstupy jsou zaznamenány v tabulce.
- Přímá řeč učitelky je vyznačena kurzívou.
- Text z knihy je označen levým ohraničením.
- Po popisu lekce přichází zhodnocení ze strany autorky diplomové práce, zhodnocení pedagogů realizujícími výzkum na základě uskutečněných rozhovorů a následně návrhy pro zlepšení lekce.

Zpracování knihy: **OBEJMI MĚ, PROSÍM**

Autor: Przemysław Wechterowicz, Emilia Dziubaková

Nakladatelství: HOST

Záměr: **Zjistit, jak velkou radost přináší obejmutí**



Tabulka 3 Obejmi mě, prosím- cíle a očekávané výstupy

Obrázek 24 Obejmi mě prosím  
– obálka knihy, vlastní

<b>Vzdělávací oblast</b>	<b>Dílčí cíle</b> aneb co podporuje učitel	<b>Očekávané výstupy</b> aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho psychika	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet a city plně prožívat	Dítě odpovídá na otázky, rozumí zadání. Dítě aktivně vstupuje do role medvědů nebo jiných zvířat, dokáže být v roli. Dítě zkouší vymýšlet vlastní verzi příběhu, dotváří ho (o čem si medvědi povídali, jaká zvířátka potkala, ...). Dítě dokáže popsat, jak se cítí hlavní postava a následně jak by se cítilo ono samo, kdyby bylo ve stejné situaci (s oporou emočních karet).
Dítě a ten druhý	Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)	Dítě si uvědomuje, že objetí má být druhému příjemné, nikoliv nepříjemné. Dítě respektuje, když někdo nechce obejmout.



Dítě a svět	Poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí	Dítě dokáže popsat, čeho se zvířátka bála, když viděla medvědy.  Dítě dokáže popsat emoce kamaráda, postavy v příběhu či obrázků emoční karty dle výrazu či postoje.
-------------	--	--

## 1. EVOKACE

Záměr: uvědomění si věci/činů, které nám dělají radost

Instrukce: *Co vám zlepší náladu, třeba když jste smutné? Co vám udělá vždycky radost?*

Organizace: Posezení v chumlu, neorganizovaně, vyjmenovávání příjemných věcí

### **Představení hlavních postav**

Záměr: vstup do příběhu

Instrukce: *Co by mohlo dělat radost medvědům z knížky?*

Organizace: Plynulý přesun z předchozí činnosti, rozvíjení diskuse, ukázka titulní strany knihy

## 2. UVĚDOMĚNÍ

Text ke čtení: **Krásný den**

*Jednoho jarního rána, právě když si slunce čistilo zuby, se táta Medvěd zeptal: „Synku, jestlipak víš, jak nejbáječněji prožít krásný den?“ Medvídek se usmál od ucha k uchu. „Samo sebou! Stačí udělat pár kotrmelců z našeho kopce!“ Táta Medvěd zvedl synka do výšky a posadil si ho na ramena. „Cha cha cha! Ano, to opravdu pomáhá. Ale úplně nejlepší je, když můžeš někoho pořádně obejmout!“ Medvídek plul nad mráčky. „Juchů! Ale já jsem si, táto, myslel, že objetí pomáhá proti špatné náladě.“ Táta Medvěd se znovu rozesmál. „Máš pravdu synku. Objetí je dobré a ledacos.“*

Záměr: Uvědomit si, jak krásné může být objetí, ale někdy také být nemusí, musí ho chtít oba.

Organizace: Pohodlně se usadit, pohled na ilustraci v průběhu čtení

Zhodnocení: *Co dělá tedy den krásným? Můžeme zažít i ošklivé objetí? Kdy se to stává? Co je pro objetí potřeba?*

## **Objímání**

Záměr: Připomenout si pocity při objímání, respektování přání kamarádů, kteří nechtějí obejmout

Instrukce: *My se v naší třídě všichni známe a jsme kamarádi. S někým se bavíme více, s někým méně, ale všichni si dokážeme pomoci, když je potřeba, a neubližujeme si. Teď se můžete vydat za kamarádem, kterého chcete obejmout, udělat mu radost a třeba mu i říct, proč ho máte rádi. Ale stačí i jen obejmout. Je potřeba se kamaráda, kterého chcete obejmout, zeptat, zda můžete, protože někomu může být objímání i nepříjemné. Neznamená to ale, že vás nemá rád.*

Organizace: v kobercovém prostoru třídy, vždy je potřeba se předem zeptat – pak až obejmout, učitelka se zapojuje do činnosti

Zhodnocení: (dělení na dvě skupiny, každá strana jedna skupina) *Koho někdo obejmul, koho nikdo neobjemul? (popř. otázka proč?). Komu bylo objímání příjemné, komu bylo objímání nepříjemné? (opět proč?).*

Text ke čtení: **Medvídkovo nápad**

*Když se táta Medvěd shýbal do spižírny pro jejich oblíbený vřesový med, Medvídek se ho zeptal: „Tati, co bys řekl na to, kdybychom teď šli obejmout pana Bobra?“ Táta Medvěd zvedl hlavu. „Řekl bych, synku, na co ještě čekáme?!“ A cestou si povídali o samých hezkých věcech.*

### **O čem si mohli spolu povídat?**

Záměr: vstup do role hlavních postav

Instrukce: *Kdo bude chtít, může si vyzkoušet být táta Medvěd a malý Medvídek. Stačí, když se do nich převlečete a můžete nám říct, o čem si cestou povídali.*

Organizace: vybíráme dvojice dětí (ideálně – starší + mladší), každý dostane medvědí kožich/ látku přes sebe a čepičku, na cinknutí promluví (start etudy, soustředění diváků), v ideálním případě děti vymýšlí témata hovoru, popř. využijeme připravené obrázky, které evokují téma k diskusi

Text ke čtení: **U Bobra**

*Pan Bobr žádné hosty nečekal. Byl tak zabraný do práce, že si dvou medvědů všiml, až když před ním začali vesele tancovat. Dobré ráno, potřebujete něco?*

### **Jak se Bobr cítil?**

Záměr: uvědomění si prvního dojmu z velkých medvědů, kterých se zvířata bojí

Instrukce: *Jak se Bobr cítil, když se před ním objevili medvědi? Proč?*

Organizace: obrázek bobra na tabuli, pod ním emoční kartičky

### Pokračování ve čtení

*„Tadá! Milý pane sousede, přišli jsme vás obejmout.“ Pan Bobr se na ně tázavě zadíval. „Vy mě chcete obejmout? Pročpak?“ „Aby se vám líp pracovalo“, odpověděl Medvídek a táta Medvěd jeho slova potvrdil zářivým úsměvem. Pan Bobr si nebyl jistý, co si o tom má myslet. Protože se však chtěl vrátit zase co nejrychleji do práce, souhlasil s jedním nepřiliš dlouhým objetím. Ovšem když šel večer na kutě, musel připustit, že jeho sousedé jsou sympatičtí.*

Zhodnocení: *Jak to tedy s panem Bobrem dopadlo? Nechal se obejmout? Myslíte, že měl radost? Jak se tedy cítil teď?* (změna emoční karty)

### **Objímání zvířátek**

Záměr: dotváření příběhu, hledání důvodů, darování obejmutí pro radost, uvědomění si síly obejmutí

Instrukce: *Ale malému Medvídkovi to stále nestačilo. Chtěl objímat další a další zvířátka, aby jim zlepšil den a udělal radost. A tak šli s tátou Medvědem dál lesem a potkali spoustu dalších zvířecích kamarádů.*

Organizace: Postupné zapojení všech dětí, vstup do role zvířátek (pomocí zvířecích čepiček/loutek), děti vymýšlejí, co dané zvířátko trápí a proč je potřeba je obejmout. Vždy jsou vybrané dvě děti do role táty Medvěda a malého Medvídky, aby poté dané zvířátko obejmuly. Vždy se ho ale zeptají: „Můžeme tě obejmout?!“ Role medvědů střídáme po každém zvířátku.

### Závěrečný text: Na koho jsme zapomněli?

*„Táto, vždyť my jsme na někoho zapomněli!“ Táta Medvěd se zastavil, překvapeně na syna pohlédl, zhluboka se nadechl a v duchu spočítal obyvatele lesa. Vypadá to, řekl si, že jsme objali úplně všechny! „Víš určitě, synku, že jsme na někoho zapomněli?“ „Ano, tati, vím!“*

### Otázka při čtení: Napadá vás, na koho Medvídek myslí?

*Ať počítal, jak počítal, vycházelo mu to do puntíku přesně! A tak bezradně rozpráhl pracky a řekl: „Nechám se poddat, synku. I kdybys na mě mířil flintou, už mě nikdo nenapadá! Koho jsme neobjali?“ „Neobjali jsme jeden druhého, tatínku!“ A Medvídek skočil tátovi kolem krku. Oba se srdečně rozesmáli a potom se objali tak pevně, srdečně a něžně, jak jen dovedli.*

Shrnutí: *Takže teď už obejmuli opravdu každého.*

### 3. REFLEXE

Záměr: upevnění zásadních momentů z příběhu, vystižení hlavních emocí

Organice: vždy jedna otázka, děti popisují emoce v dané situaci, k dispozici náhled a přiřazení emočních karet

Instrukce pro jednotlivé situace:

#### **Cesta za Bobrem**

*Když šel Medvěd s Medvídkem za Bobrem, co dělali? Jak se při tom cítili? (tanec, radost)*

#### **Návštěva pana Bobra**

*Když Bobr poprvé viděl medvědy, co si myslel? (že mu ublíží, bál se, jsou velcí)*

#### **Setkání s ostatními zvířaty**

*Proč by se ho mohli bát zajíčci? Proč třeba housenka? Co by jim mohli provést?*

*Jak se všechna zvířátka cítila, když je medvědi obejmuli? (měli radost)*

#### **Medvídek říká tátovi Medvědovi, že na někoho zapomněli**

*Jak se cítil táta Medvěd, když mu Medvídek řekl, že na někoho zapomněli? (byl vystrašený, bezradný)*

#### **Medvědi zjistili, že objali všechny včetně sebe**

*Jak se cítili medvědi, když zjistili, že obejmuli úplně všechna zvířátka? (šťastně)*

Zhodnocení: *Napadá vás, koho byste teď chtěli obejmout a proč? Třeba i někoho, kdo tu teď není, z domova nebo nějakého kamaráda z hřiště?*

*Co vám udělá větší radost? Když vám teď dám za odměnu, že jste hezky pracovaly, bonbon, nebo když Vás každého obejmu? Proč si to myslíte?*

#### **Zhodnocení lekce autorkou:**

Při evokaci byly děti aktivní – dokázaly formulovat, co jim udělá radost, když jsou smutné, a to i nejmenší děti. Dokonce tvořivě vymýšlely, co udělá radost medvídkům. Objevily se například nápady, že medvědi mají radost, když spí, mají chlupy, díky kterým jim není zima, když jedí med, když si hrají, mají kamarády nebo když běhají volně po lese. Děti projevovaly zájem o poznání knihy, což se projevovalo zejména při čtení krátkých úryvků, kdy pozorně naslouchaly.

Při otázce – „*S kým se objímáte?*“ – se dětem rozzářily oči a doslova vykřikovaly radostně, s kým vším se objímají. Když byly děti vyzvány k objímání, myslela jsem si, že se objímaly opravdu všechny. Při zhlédnutí videozáznamu jsem si však všimla, že dva chlapečci vietnamské národnosti pouze děti pozorovali. Ukrajinská holčička se objímala jen s jednou učitelkou a dva chlapci (jeden tříletý a druhý šestiletý) pouze objímání přijímali, ale neiniciovali ho. Na závěr vzniklo spontánní společné objetí, kterého se opět nezúčastnily zmíněné 4 děti. Při hodnocení objímání jsme došly k závěru, že jen jedné holčičce (3 roky) bylo objímání nepříjemné. Sama dokázala popsat důvod, proč jí to bylo nepříjemné (někdo do ní strkal). Tím pádem děti dokázaly říct, jaké by objímání mělo být (příjemné). Poté se pozornost dětí lehce rozplynula, jelikož nebyl zvolen vhodný prostor pro poslech textu (koutek pro námětovou hru na téma „knihovna“, který vybízel k různému posezení, změnám poloh a tím pádem děti rozptyloval).

Při formulaci nápadů, o čem si medvědi povídali cestou za panem Bobrem, jsem měla obavy, zda budou děti schopné tvořivě přemýšlet. Většina předškoláků se však aktivně zapojila a vstoupila do role táty Medvěda vždy za doprovodu mladšího kamaráda – malého Medvídka. Slyšely jsme témata k procházce, např. jak bude silné objetí s panem Bobrem, že pak budou s ním kamarádi, přitom pozorovali stromy a lístečky kolem. S kolegyní jsme si všimly, že zájem dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jako OMJ) upadá vzhledem k určité jazykové bariéře. Kolegyně si tak vzala děti stranou a rozvíjely společně slovní zásobu, která se objevovala v knize (přírodní prvky, zvířata), a já jsem s dětmi pokračovala dál.

Při doprovodných otázkách „*jak se cítí...?*“ medvědi, bobr či jiné zvíře, děti dokázaly určit prožívanou emoci konkrétní postavy. Dokázaly i říct, co je její příčinou. Při situaci, kdy se medvědi objevili před Bobrem, udávali jako důvod strachu z Bobrovy strany: „*protože byli medvědi větší než on*“ nebo „*že ho můžou sníst*“.

Pro roli táty Medvěda při činnosti objímání zvířátek byl zvolen chlapec (předškolák s návrhem na odklad školní docházky), který se však při zpětném zhlédnutí videozáznamu neobjímal, pouze pasivně objímání přijímal. Dokázal však roli Medvěda ztvárnit a činnost si přizpůsobil tak, že děti vždy jen pohládl. Činnosti to nijakým způsobem nevadilo, nenarušilo to průběh a ani děti nereagovaly, že by je měl obejmout. Pro všechny děti byla připravená zvířecí role, takže se za chvíli celý les naplnil zvířátky. Po této aktivitě bylo náročné získat si pozornost dětí, protože vstup do role zvířat v nich probudil aktivitu. Dokázaly jsme však příběh dokončit, protože děti zaujaly ilustrace v knize s vtipným komentářem zvířat během objímání, díky kterým jsme poznávaly, která zvířátka medvědi v knize v lese obejmuli.

V závěru děti hned uhodly, koho zapomněli medvědi obejmout, a měly radost (dle výrazů v obličejích), když se pak na konci knihy obejmuli. Když měly děti na výběr, zda mají raději dárek, nebo obejmutí, zvolily si obejmutí. Na závěr jedna holčička (předškoláčka) dodala i důvod, že pak víme, že nás má někdo rád.

Realizace lekce trvala 38 minut. Vnímala jsem, že pro některé děti to bylo náročné. Bylo to několik dětí ve věku 3–4 roky, děti cizinci, o kterých jsem psala výše, ale i 2 předškoláci. U těchto dětí jsme to však s kolegyní předpokládaly vzhledem k tomu, že známe jejich míru pozornosti a soustředění.

V průběhu lekce byly uskutečněny všechny zvolené dílčí cíle. Očekávané výstupy byly naplněny dle individuálních možností dětí v různé míře.

### **Zhodnocení lekce na základě rozhovoru s učitelkami, které realizovaly lekce**

Lekci na základě knihy *Obejmi mě, prosím* realizovaly dvě učitelky ve svých třídách. Dále jsou učitelky uvedeny jako učitelka A, učitelka B, případně třída A a třída B.

Příprava na lekci: Instrukce v textu dostačující a srozumitelné, aktivity známé

Složení dětí: Obě třídy jsou heterogenní (smíšená věková skupina) a učitelky si po seznámení s lekcí mohly skupinu dětí pro lekci upravit dle svého uvážení. Obě učitelky vyřadily z lekce nejmladší děti (3–4 roky) z důvodu náročnosti a délky aktivit. Ve třídě A byly zapojeny i dvě děti s OMJ, které však žijí od narození v Česku, a integrovaná holčička s asistentkou pedagoga.

Emoční karty: Učitelka A je znala, dokonce je mají ve třídě. Naopak Učitelka B se s emočními kartami žádného typu ještě nesešla. V obou třídách se děti s emočními kartami seznámily již v průběhu ranních činností, což usnadnilo průběh lekce.

Struktura lekce: „Udělal jsem to na bázi tvořivé dramatiky“, uvedla učitelka A. Dále vysvětlila, že se snažila, aby po celou dobu byly zapojené všechny děti. Při prohlížení ilustrací byly všechny na jedné hromadě a o situacích hodně diskutovaly. Emoce zvládaly popsat i bez emočních karet. Učitelka B se držela harmonogramu lekce a nepotřebovala si činnosti žádným způsobem upravovat.

Projevy dětí: „Hodně je bavilo objímání, bylo vidět, že z toho mají radost,“ uvedla učitelka B. Ve třídě A nebyl v průběhu lekce zaznamenán žádný zřejmý projev emocí. V obou třídách musely přerušit aktivitu *O čem si mohli povídat*, jelikož děti nebyly schopné vymyslet témata k rozhovoru. Nejspíš to bylo tak fiktivní, zároveň i dost abstraktní a vyžadující určitou úroveň tvořivého myšlení, že toho předškolní děti ještě nebyly schopny. Plynule tak přešly k další činnosti.

Učitelky byly mile překvapeny ze samotné realizace lekce. Jedna z nich je dokonce otevřena realizaci i dalších vytvořených lekcí.

### Nápady na zlepšení lekce

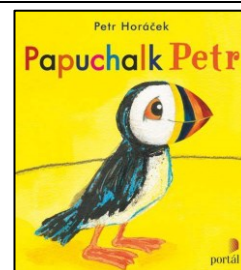
- Více zapojit všechny děti (využít principy tvořivé dramatiky a zastoupení simultánních improvizací);
- Nelpět na organizaci při poslechu knihy (nechat to volně, nikoliv v kruhu či na židličkách);
- Více zapojit výtvarné či herní prvky pro vytvoření atmosféry lesa (postavit opravdu stromy, aby měla zvířátka kde chodit, když potkávala medvědy)
- Vytvořit více alternativních aktivit vztahujících se ke knize pro děti s OMJ (jednodušší verzi pro realizaci s asistentem pedagoga či kolegyní)

Zpracování knihy: **PAPUCHALK PETR**

Autor: Petr Horáček

Nakladatelství: PORTÁL

Záměr: *Uvědomit si, co je potřeba pro nalezení ztracených věcí či lidí*



Obrázek 25 Papuchalk Petr – obálka knihy, vlastní fotografie

Tabulka 4 Papuchalk Petr- cíle a očekávané výstupy

<b>Vzdělávací oblast</b> z RVP PV	<b>Dílčí cíle</b> z RVP PV aneb co podporuje učitel	<b>Očekávané výstupy</b> aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí	Dítě zvládá hromadnou improvizaci, reaguje na instrukce a přizpůsobuje jim pohyb (běžíme, letíme, ...)
Dítě a jeho psychika	Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu  Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)  Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)  Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit	Dítě dokáže formulovat větu, smysluplně odpovědět na otázku.  Dítě předvídá děj, tvořivě domýšlí příběh.  Dítě má zájem dokončit činnost, chce vědět, jak příběh dopadne.  Dítě je schopné popsat, jak se cítí Papuchalk, a říct i příčinu jeho emocí.  Dítě spontánně vyjadřuje pocity – při radosti, smutku.



## 1. **EVOKACE**

Záměr: navození atmosféry, příprava na vstup do děje, předvídání

Instrukce: *Stejně jako venku vyrostla i uvnitř v knížce travička. Napadá vás, kdo by z travičky mohl vyskočit?*

Organizace: Prostor ohraničený lanem, uvnitř zelená látka, kdo má nápad, přihlásí se, skočí do trávy a řekne, kdo to je; mohou naskákat postupně všichni, ale nemusí

### **Seznámení s hlavními postavami**

Záměr: vstup do příběhu, seznámení s hlavním hrdinou

Instrukce: *A v této knížce z trávy vyskočili Petr a Pavel. Co mají stejného? Co mají odlišného? Zkuste najít kamaráda, se kterým máte stejné ---.*

Organizace: nejdříve práce s ilustrací, porovnávání, popis, poté činnosti v prostoru s kamarády, postupné zadávání společných znaků

Text ke čtení: **Petr a Pavel**

*Petr a Pavel byli nejlepší kamarádi. Pavel Petra často rozesmál, protože dělal rámus a spoustu legračních věcí.*

Otázky při čtení: *Máte někdo kamaráda, který dělá legrační věci? Jaké třeba? Jak se cítíme, když vidíme něco legračního?* (volba emoční karty, vyvěšení)

## 2. **UVĚDOMĚNÍ**

Text ke čtení:

*Oba trávili většinu času chytáním ryb kolem svých malých ostrůvků. Jednoho dne, když se spolu potápěli, se ale něco stalo*

Instrukce: *Co se mohlo stát?*

Organizace: Připravíme modrou látku, kam děti vstupují se svými nápady, co se mohlo při potápění stát.

## Bouře

Instrukce: *V této knize ale přišla bouře. Nedřívě se Petr a Pavel potápěli pro ryby (chytání ryb, do dřepu a nahoru), poté ale už uslyšeli, jak padají kapky (třukání na zemi), ty byly stále větší a větší (bouchání na zem), a jak foukal vítr, tak se Petr a Pavel vznášeli po vodě a pod vodou, jak jen vítr foukal (běhání ze strany na stranu, nahoru dolů, promíchání se, vysoká hlasitost). (TICHO) A Petr se v té bouři ztratil. Vítr ho odnesl daleko do moře (kniha).*

Organizace: Hromadná, simultánní improvizace, učitelka v ruce dva zobáky aneb Pavla a Petra, na konci schová jednoho z nich – protože se Petr ztratil.

Zhodnocení: *Jak se teď asi Pavel cítí, když ztratil Petra, nejlepšího kamaráda? Proč? (změna emoční karty, vyvěšení). A jak se cítí Petr, kterého odneslo moře? Proč?*

## Kde je Petr?

Záměr: předvídání, hledání možných řešení

Instrukce: *Když bouře přestala, probudil se Petr na něčem modrém. A divil se, „Kde to jsem?“ Napadá vás, na čem by mohl Petr ležet?*

Organizace: Z dřevěných kostek vytvoříme plochu, přes kterou dáme modrou látku a kdo bude mít nápad, na čem Petr leží, vezme si barevný zobák, lehne si na připravenou modrou plochu a řekne, na čem modrém leží.

Zhodnocení: *Petr mohl ležet na všem modrém, co jste říkaly. V této knize se ale Petr probudil na... (pohled do knihy) velrybě.*

Text ke čtení: **Probuzení na velrybě**

„Ahoj,“ řekla velryba. „Ty ses ztratil?“ „Ano,“ povídá Petr. „A můj nejlepší kamarád Pavel taky.“ „Jak vypadá tvůj nejlepší kamarád?“ zeptala se velryba. „Ó, Pavel je legrační a dělá rámus. Pomohla bys mi ho najít?“ „Legrační a dělá rámus? Tak to vím, kde ho hledat,“ usmála se velryba a vydali se na cestu.

Zhodnocení: *Jak se Petr cítil, když mu velryba řekla, že ví, kde je Pavel? (emoční karty) Proč se tak cítil?*

## Cesta s velrybou

Záměr: vizualizace, vstup do role

Instrukce: *Uděláme si dvojice. Větší bude vpředu – bude dělat velrybu, menší vzadu, bude dělat Pavla a bude se velryby pevně držet. Vyrážíme!*

Organizace: dvojice, prostor celé třídy, kooperace ve dvojici, cesta mořem

Zhodnocení: *Neztratil se žádný Petr? Všichni se udrželi?*

Text ke čtení:

„Tak jsme tu,“ řekla velryba, když dopluli na malý ostrůvek – „Který z nich je Pavel?“

Činnost při čtení: **hledání Pavla na obrázku**

*Ptáci na ostrově byli legrační a dělali spoustu rámusu, ale žádný z nich nebyl Pavel. „Pavel není papoušek,“ řekl Petr.*

Zhodnocení: *Jak se cítil Petr teď, když zjistil, že ani jeden z nich není Pavel?*

### **Hledání Pavla**

Záměr: uvědomit si, jak je důležité přesně popsat, co potřebujeme/ hledáme

Instrukce: *Ted' se vždy jeden promění v Pavla. Jeden půjde za dveře a my se domluvíme, kdo to bude. Úkolem bude zjistit, kdo je Pavel podle toho, co má na sobě.*

Organizace: 5 dětí a jeden z nich je Pavel, jeden hádač, který pokládá otázky „*Má Pavel na sobě ...?*“

Zhodnocení: *Co bylo důležité pro to, aby se Pavel našel? Co na tom bylo nejtěžší?*

### **To není Pavel**

Záměr: Zjistit, co bylo největším problémem při hledání Pavla.

Instrukce: *Petr velrybě vždy řekl, jaký Pavel je, ale pokaždé na něco zapomněl...*

*Postupně velrybě říkal informaci o Pavlovi a velryba se ho snažila najít*

- Pavel je legrační a dělá rámus                   = papoušek
- Pavel má černá a bílá pírka                   = tučňák
- Pavel má barevný zobák                       = tukan

Zhodnocení: *Jak se Petr měl, když stále nacházel jen podobná zvířátka, ale ne Pavla? (emoční karty). Co by měl Petr velrybě ještě o Pavlovi říct, aby ho našla?*

## **Pavel!**

### **Dvě verze pro pokračování, práce s ilustracemi**

**a)** Děti neřeknou, že jsou s Pavlem stejní

= Petr pluje po moři nešťastný a Pavla zahlédne v dálce po několika dnech

Dovyprávění: *Když viděla velryba Pavla, kterého celé dny hledala, řekla Petrovi „Proč jsi mi neřekl, že Pavel vypadá úplně stejně jako ty!“*

**b)** Děti řeknou, že má říct, že vypadají stejně

= velryba pluje ke správnému ostrovu, a když se blíží, Petr už vidí Pavla, práce s ilustrací

Zhodnocení: *Jak se Petr cítil, když konečně našel Pavla? Jak se Pavel cítil, když se mu Petr a vrátil domů? Proč? (emoční karty)*

### **3. REFLEXE**

Záměr: přenesení tématu z příběhu do reálného života

Instrukce: *Stalo se vám někdy, že jste se ztratily? (sdílení příběhů) Jak jste se cítily, když jste se ztratily, a proč? Jak se asi cítila maminka/ taťka, když vás hledali? Proč? Jaké to bylo, když vás pak našli a byly jste zpět u maminky/taťky?*

Organizace: diskuse v kruhu či volně, popis vlastních emocí, opora o emoční karty

Zhodnocení: *Co je tedy nejdůležitější udělat, když se ztratíme? (vytvoříme seznam) Co měl říct Petr velrybě hned na začátku?*

#### **Zhodnocení lekce autorkou**

Hned při evokaci nebyl problém aktivovat u dětí tvořivé myšlení. Z trávy mohli vyskočit ježek, liška, klokan, jelen, žába, Elsa, nebo dokonce spiderman. Děti, které neměly vlastní nápad, pouze zopakovaly již vyslovený nápad, tím pádem se všechny ocitly uvnitř kruhu v trávě.

Dětem se líbila jména hlavních postav – pohled na ilustrace je rozesmál. Na první pohled věděly, že jsou naprosto stejní. Ani hledání rozdílů u dvou kamarádů v roli Petra a Pavla jim nedělalo problém.

Téměř každý chtěl říct, kdo je jeho legrační kamarád a proč. Byl to buď kamarád ze školky, nebo někdo, koho neznáme, nebo dokonce i rodiče či plyšáci.

Postupně jsme se přesunuly do moře s nápady, co se v moři stalo. Děti napadlo, že se utopili, spadla do moře bomba/ granát, snědl je žralok, nebo krokodýl, hodili na ně lidi odpadky nebo do moře spadl strom.

Lovení ryb děti bavilo a zároveň byla zapojena aktivní část pro udržení pozornosti. Děti dobře reagovaly na pokyny v příběhu v rámci hromadné improvizace. Po rušné části se dokázaly pak koncentrovat na popis emocí Petra a Pavla u tabule s emočními kartami. Děti ihned poznaly, že jeden papuchalk chybí, protože v ruce učitelky už byl pouze jeden zobák. Strnuly a řekly: „Jeden se ztratil“. Dále jsme popsaly, jak se cítí Petr, který se ztratil („*Petr se bojí, protože je sám. Neví, kde je*“), ale i Pavla („*Pavel má strach o Petra. Neví, kde Petr je*“). Poté nás opustily 2 děti ve věku 3–4 roky, které už neudržely pozornost a chtěly jít s dětmi s OMJ už na zahradu.

Děti vymýšlely, na čem modrém se to papuchalk probudil. „*To je asi moře, kousek pláže, kousek ledu, vlna tsunami*“. Děti vždy byly napnuté, co další kamarád vymyslí. Věděly, že jakmile řeknu „*pozor, už se probouzí*“, že mají naslouchat.

Při cestě na velrybě většina dětí dodržela, že se papuchalk musí po celou dobu velryby držet, a že ho velryba nesmí ztratit. Děti měly radost, že už jsou na správném ostrově a byly zklamané a v útlumu, když zjistily, že tam ale papuchalk není. Děti samotné nenapadlo, že musí Petr velrybě říct, aby našla Pavla. Chtěly, aby jí řekl, kdy je ten ostrov, ale nenapadlo je se zaměřit na to, jak vypadá. Dokázaly však hned při jejich setkání určit, jak se cítily.

Lekce trvala 31 minut s malou přestávkou na aktuální potřeby. V průběhu činností byly zřetelné emoce dětí: radost, napětí, překvapení, smutek. Pozornost dětí v průběhu lekce byla proměnlivá, po rušné části byla znovu získaná zejména díky uspokojené potřebě pohybu. Aktivní a pasivní činnosti byly vyvážené.

V průběhu lekce byly uskutečněny všechny zvolené dílčí cíle. Očekávané výstupy byly naplněny dle individuálních možností dětí v různé míře.

### **Zhodnocení lekce na základě rozhovoru s učitelkami, které realizovaly lekce**

Lekci na základě knihy *Papuchalk Petr* realizovaly dvě učitelky ve svých třídách. Dále jsou učitelky uvedeny jako učitelka C, učitelka D.

Příprava na lekci: Učitelky C i D uvedly, že zpracování aktivit bylo srozumitelné a činnosti známé. Učitelka D doplnila, že jí pomohl rozbor jednotlivých aktivit s autorkou, ale přípravě by se v budoucnu věnovala ještě podrobněji – zdržovalo ji nahlížení do instrukcí.

Složení dětí: Složení třídy bylo odlišné. Učitelka C vyřadila nejmladší děti z důvodu náročnosti a zejména délce lekce, a to na základě své dlouholeté praxe. Učitelka D má praxi v mateřské škole 1,5 roku a zkusila lekci realizovat se všemi dětmi. Kdyby ji však měla realizovat znovu, též by vyřadila nejmenší děti.

Emoční karty: Učitelka C má zkušenosti s emočními kartami a jeden typ karet využívá ve své třídě. Emocím se však věnuje zejména v krizových situacích během dne, kdy je potřeba rozpoznat, proč je dítě smutné či proč někoho uhodilo. Na téma emocí nevytváří žádný tematický celek stejně jako učitelka D. Ta však ani ještě nemá zkušenost s emočními kartami a bylo pro ni náročné téma emocí s dětmi rozebírat. Emoční karty v obou skupinách podpořily popis emocí u hlavních postav, děti však dokázaly diskutovat i bez jejich opory a popsat příčiny emocí.

Struktura lekce: Učitelky C i D se snažily strukturu zachovat, avšak reagovaly zejména na aktuální dění a třeba něco vynechaly (doplňující otázku či komentář). Aktivity však byly zachovány. Ve třídě pod vedením učitelky C byla po celou dobu udržena pozornost. „*Knížka byla hodně tvořivá, ta práce s ní, takže byla rušnější část, poté sedící, změnou hlasu nebo obrázkem se zklidnily a bylo to dobrý,*“ dodala učitelka C. Nejmenší děti ve věku 3–4 roky však pozornost ve třídě učitelky D neudržely. Lekce pro ně byla moc dlouhá (31 minut).

Projevy dětí: Celkově se děti v obou skupinách do příběhu vžily a reagovaly na zásadní dějové momenty (smutek, radost, strach, ...).

Na závěr učitelky dodaly, že jsou rády, že si mohly lekce vyzkoušet, a jednu z nich to dokonce inspiruje si tímto způsobem zpracovat jinou knihu sama. „*Kdybych si to vymyslela já sama, tak by se mi to dělalo mnohem líp, než když mi to někdo připraví,*“ zdůvodnila.

### Nápady ke zlepšení

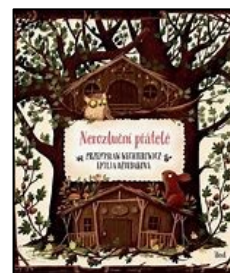
- Zařadit do popisu činnosti, zařazené fráze během činnosti „*To je asi...*“ a „*Pozor, už se probouzí*“.
- Postupně odkrývat přiloženým papírem závěrečnou ilustraci, která je členěná do 4 částí pro vytvoření napětí.

Zpracování knihy: **NEROZLUČNÍ PŘÁTELÉ**

Autor: Przemyslaw Wechterowicz, Emilia Dziubaková

Nakladatelství: HOST

Záměr: *Uvědomit si, že ne vždy, co chceme, můžeme mít*



Obrázek 26 Nerozluční přátelé – obálka knihy, vlastní fotografie

Tabulka 5 Nerozluční přátelé- cíle a očekávané výstupy

<b>Vzdělávací oblast</b>	<b>Dílčí cíle</b> aneb co podporuje učitel	<b>Očekávané výstupy</b> aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí	Dítě dokáže napodobit hopsání zajíčka, let sovičky.  Dítě zvládne seskočit z vyvýšené plochy.
Dítě a jeho psychika	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)  Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)  Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pociť, získané dojmy a prožitky vyjádřit	Dítě odpovídá smysluplně na otázku.  Dítě dokáže po určitou dobu naslouchat textu či vyprávění učitelky.  Dítě rozumí zadání, podle něj postupuje.  Dítě dokáže v průběhu příběhu popisovat pocity sovy či králíčka.

Dítě a ten druhý	Rozvoj kooperativních dovedností	Dítě dokáže pomoci kamarádovi seskočit z vyvýšené plochy nebo přeskokovat nízké překážky.
Dítě a svět	Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách	Dítě si uvědomuje dvě základní fáze dne a střídání dne a noci. Dítě ví, jaké činnosti jsou typické pro danou část dne. Dítě ví, že králíci žijí přes den a sovičky v noci.

## 1. EVOKACE

Činnost před čtením: **Den a noc**

Záměr: Uvědomění si střídání dne a noci; že se den a noc nepotká

Instrukce: *Na jaké části se nám dělí den? Podle čeho se to určuje? Co se děje na obloze? Já si teď zahraji na Slunce a Měsíc. Budu vycházet a zacházet. Když budu slunce, budete dělat to, co se dělá přes den. Co to může být? A když budu měsíc, budu dělat to, co se dělá v noci. Co to může být?*

Organizace: Učitelka má černé tričko, vepředu má obrázek slunce, na zádech měsíc. Stojí na vyvýšené ploše a postupně se otáčí. Děti reagují na to, zda je den, nebo noc, a probíhá simultánní improvizace.

Zhodnocení: *Kdy se Slunce a Měsíc potkají? Proč se nepotkají?*

### **Představení hlavních postav**

*A tak jako se nemohou potkat Slunce a Měsíc, tak se nemohou potkat dvě zvířátka v lese. Jedno totiž žije v noci a přes den spí a druhé žije přes den a v noci spí. Napadá vás, která zvířátka to mohou být? (ukázka titulní strany)*

## 2. UVĚDOMĚNÍ

Činnosti v průběhu čtení: **Den zajíčka / Noc sovičky**

Záměr: Vžití se do role hlavních postav, vytvoření představy o jejich náplni dne

Instrukce: *My si teď vyzkoušíme být sovičkami a zajíčky. Kluci budou zajíčky a holčičky sovičky. Jakmile začnu číst o vašem zvířátku, začněte dělat to, co se píše v knížce.*



**Organizace:** Prostor rozdělíme na dvě poloviny lanem, ½ pro zajíčky, ½ pro sovičky; nejprve přečteme text zajíčků – zahrajeme si na zajíčky (vyběhneme s ½ dětí do prostoru, s ½ dětí uprostřed hopkáme, vykukujeme apod.) – vrátíme se zpět, protože už je večer a začíná noc. Poté přečteme text o sovičce – vylétneme jako sovičky s ½ dětí do prostoru uprostřed – vrátíme se, protože začíná vycházet slunce.

**Text ke čtení: Pro zajíčky**

*Za svítání, když se slunce vyhouplo nad obzor, vykoul z nory zvědavý králíčí čumáček. A za chvíli už Králíček hopkal v husté zelené trávě a s údivem zkoumal velikánský svět, který se před ním otevřel.*

**Pro sovičky**

*Za soumraku, když na nebi vysvitl měsíc, se v sovím hnízdě objevila rozzářená očka. Sovička na nic nečekala, vyletěla z hnízda a nadšeně si prohlížela všechno kolem sebe. Tak ubíhaly dny a noci plné radosti a her a Králíček se Sovičkou žili vedle sebe, aniž by se někdy potkali.*

**Zhodnocení:** (obrázek sovy i zajíce na tabuli, připravené emoční karty) *Jak si Sovička užívala noc? Jak si Zajíček užíval den? Proč si to myslíte?* (přřazení emocí k obrázkům)

**Úplněk**

**Záměr:** Navození atmosféry

**Instrukce:** *Jednou se ale stalo na obloze něco nádherného. Víte, co se na obloze v noci objeví každý měsíc? Jak funguje měsíc?*

**Organizace:** Vysvětlíme dětem, jak postupně dorůstá Měsíc. Můžeme mít vystřižené postupné fáze Měsíce. Zároveň se snažíme vytvořit měsíc z nás všech. Postupně přibíráme děti, stavíme půlkruh až nakonec vytvoříme kruh = úplněk. V průběhu dětem popisujeme, jak se každá část jmenuje. Při vytvoření kruhu/ úplňku zadáme instrukci, aby se děti dívaly jedním směrem nahoru, jako že pozorují měsíc. Mezitím si chystáme loutku sovičky a králíčka a vstoupíme do pozorování hry s loutkami.

**Setkání Sovičky a Králíčka**

**Záměr:** Zhlédnutí radostného setkání Sovičky a Zajíčka

**Instrukce:** bez instrukce, plynulý vstup do předchozí činnosti

**Organizace:** učitelka na druhé straně, než děti pozorují Měsíc, připraví prostor pro setkání loutek (stolek/ kostku/...) a vstupuje do hry s loutkou. Ztvárňuje situaci z knihy.

Text ke hře loutek:

**Sovička**

„Ty jsi Králíček?“

„To je skvělé, že ještě nespíš“

„Naučíš mě létat?“

**Králíček**

„A ty jsi Sovička?“

„To je skvělé že jsi ještě vzhůru“

„Naučíš mě hopskat v travě?“

**Co jsem se naučil/a**

Záměr: realizace přání zvířátek z jejich prvního setkání, spolupráce

Instrukce: (reakce bezprostředně po hře loutek) *Naučíme je to?*

Organizace: Na půlce, kde létaly v noci sovičky, připravíme seskok z vysoké plochy aneb jak létat. Sovička jde první – ukáže to, zajíček jde za ní. Na půlce, kde hopsali ve dne zajícci, připravíme nízké překážky. Zajícci drží sovičky za ruku a pomáhají jim přeskočit překážku.

Zhodnocení: *Jak se spolu měli? Jak se cítili? Čím to bylo?* (změna emocí na tabuli)

Text ke čtení:

*Bylo to kouzelné setkání. Jenže jakmile se měsíc schoval za houf rozpustilých mráček, Králíčkovi se začalo chtít spát a Sovička dostala hlad. Srdečně se rozloučili a šli domů.*

### **3. REFLEXE**

**Loučení**

Instrukce: *sovičky, králíčkové, běžte se spolu rozloučit*

Organizace: děti se jdou spolu rozloučit, obejmout se, zamávat si

Zhodnocení: (práce s tabulí, emočními kartami) *Jak se cítili při loučení? Co se změnilo? Čím to je?* (Sovička s Králíčkem spolu nemohli být, i když si to moc přáli) *Stává se vám někdy, že něco chcete, a nejde to?* (hledání konkrétních situací, zejména z MŠ)

**Zhodnocení lekce autorkou:**

Vzhledem k realizovanému tématu „Naše Země kulatá je“ děti dobře reagovaly na otázky týkajících se činností Slunce a Měsíce. Při střídání dne a noci bylo krásně znát, jak děti vnímají rozdíl mezi těmito dvěma částmi dne. Den je rušný, hlučný, aktivní a noc klidná a tichá.

Vyjmenovat zvířátka, která jsou přes den vzhůru a v noci spí, bylo snadné. Ale pro výběr zvířátek, která to mají naopak, se musely děti zamyslet a napadla je jen sova. Díky rovnoměrnému složení kluků a holek bylo jednoduché rozdělení na zajíčky a sovičky. Děti bez problémů přijaly svou roli a neměly problém s tím si ji zapamatovat. Při hře na sovičky a zajíčky nebylo potřeba číst text, děti mohly improvizovat a za dané zvířátko mluvit a přidávat si takový popis, který dokážou děti ztvárnit. To se dětem velmi dobře dařilo (včetně pohybového ztvárnění sovičky i zajíčka, skoku přes překážky a seskoku z vyvýšené plochy).

Vzhledem k délce lekce jsem vynechala způsob představení fázi Měsíce, jak je popsán v zadání lekce. Společně s kolegyní nás napadl jednodušší způsob, který je již ověřený v praxi. Vytvořily jsme z papíru kapsu, kde byl uvnitř namalován měsíc, zvenku na něj vystřižený otvor a postupným zasouváním a vysouváním černého papíru lze předvést dorůstání měsíce v úplněk. Žádný kruh jsme s dětmi nevytvářely, protože nám to nepřipadalo jako funkční záležitost.

Práce s loutkami děti zaujala. Velmi soustředěně pozorovaly setkání zvířátek. Z jejich výrazů bylo zřejmé, že mají radost, že se mohla potkat. Následně pak velmi hezky spolupracovaly ve dvojici a dokázaly se vžít do rolí přidělených zvířátek. Dokonce si vzájemně podávaly pomocnou ruku při vzájemném učení dovedností. Po jejich odloučení byly děti chvíli smutné. Velmi příjemně se vzájemně rozloučily obejmutím. Pak si však jeden chlapec uvědomil, co slyšel, a sice že úplněk je každý měsíc, takže se zase potkají. A ihned se změnila nálada ve třídě.

Děti vnímaly změnu emocí u hlavních postav. Rozpoznaly jak radost, tak i smutek a udávaly důvody těchto emocí. „*Jsou rádi, že jsou spolu. Je jim smutno, že se musí rozloučit*“. Na základě vypořádaného jednání dětí bylo možné poznat, že děti rozuměly zadání a ihned vstupovaly do činností dle pokynů.

Lekce trvala 35 minut. V jejím průběhu se děti vracely k emočním kartám spontánně dle potřeby a dokázaly velmi výstižně popsat aktuální emoce postav i jejich důvod.

V průběhu lekce byly uskutečněny všechny zvolené dílčí cíle. Očekávané výstupy byly naplněny dle individuálních možností dětí v různé míře.

### **Zhodnocení lekce na základě rozhovoru s učitelkami, které realizovaly lekce**

Lekci na základě knihy *Neroluzní přátelé* realizovaly dvě učitelky ve svých třídách. Dále jsou učitelky uvedeny jako učitelka E, učitelka F.

Příprava na lekci: Učitelka E uvedla, že popisu aktivit rozuměla a jejich význam pochopila podrobněji díky rozhovoru s autorkou. Forma aktivit pro ni byla běžně používaná. I pro učitelku F bylo vše srozumitelné díky podrobnému popisu a forma aktivit jí byla známá. „*Tím, že jsem měla nějakým způsobem postupovat, bylo pro mě svým způsobem svazující čili nebylo to pro mě komfortní,*“ popsala učitelka E a dodala, že před samotnou realizací byla velmi nervózní, i když měla dostatek času se na lekci připravit.

Složení dětí: „*Odebrala jsem nejmenší děti a děti ukrajinské,*“ popsala učitelka E. Lekci vnímala jako náročnou pro tuto skupinu dětí kvůli úrovni komunikačních dovedností. Se všemi dětmi naopak pracovala učitelka F, avšak příště už by složení dětí upravila a lekci by použila pouze pro děti předškolního věku z tohoto důvodu: „*Nejmenší děti lekci vnímaly, ale nedokázaly nějak spolupracovat a předškoláci přece jenom mají už víc zkušeností a byli tím zaujatí*“.

Emoční karty: Emoční karty učitelka E již znala, ale nepoužívala. K rozvoji emocí mají emoční puzzle a dále skládačku, kde se skládají různé výrazy obličejů podle obočí, očí a pusy. Kartičky vnímá jako přínosnou pomůcku, ne vždy ji však děti jako oporu potřebovaly. Šlo jim velmi dobře popsat aktuální emoce včetně jejich příčin. Učitelka F má zkušenosti s jinými emočními kartami, které jsou propojeny s reálnými fotografiemi lidí v daných výrazech, které se propojují s výrazem grafickým. Emoce byly děti schopné popsat – díky příběhu dobře vypluly na povrch včetně jejich příčiny.

Struktura lekce: „*Přidávala jsem si reakce dětí k emocím, rozhovor k tomu, jak se děti cítí, kdy prožívají dané emoce dle karet a podobně,*“ popsala učitelka E. Snažila se tedy reagovat na aktuální situaci intuitivně. Učitelka F se držela struktury lekce v zadání a reagovala na aktuální zájem dětí. Pro ni byla lekce spíše pasivní – je zvyklá na větší rytmus a tempo v činnostech.

Projevy dětí: Učitelka E zmiňuje odlišné prožívání emocí u jednotlivých dětí, přičemž některé děti ho mají intenzivnější – což jim umožnilo více se do příběhu vcítit. Dále uvádí, že u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami byla odlišná pozornost vzhledem k tomu, že nedokázalo porozumět zadání. Do činností se však aktivně zapojoval či děti pozoroval. Zajímavá situace nastala u učitelky F, kdy při rozhovoru o setkání Měsíce a Slunce se jim na obloze opravdu na jedné straně objevil měsíc a na druhé slunce. Stalo se tak, že nejsilnější moment z celé lekce je právě pozorování oblohy, a tak se zájem dětí soustředil zejména na evokaci. Další zajímavý moment zaznamenala učitelka F při střídání dne a noci, kdy noc byla opravdu naprosto tichá.

Obě učitelky si zvolily tuto knihu, protože je zaujal samotný příběh. Shodují se také v tom, že by kniha mohla být rozpracovaná na více dní a bylo by možné se jí věnovat podrobněji.

### **Nápady na zlepšení:**

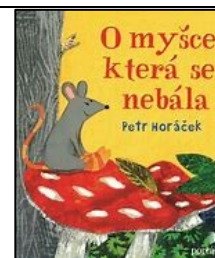
- Jednodušší verze pro vytvoření představy fází Měsíce (výše uvedeno).
- Více vizualizovat prostředí, ve kterém hlavní postavy žijí – strom. Mít k ruce obrázek, říct si jeho části apod.
- Zapojit činnost, co vše vidí králíček zdola a co sovička shora.
- Pokračování v příběhu v následujících dnech aneb vymýšlení způsobu komunikace během doby, kdy se nevidí (tvorba vzkazů, obrázků apod.)
- Vytvoření týdenního bloku s touto knihou – malba stromu (kde bydlí hlavní postavy), vytvoření vlastních loutek, stavby obydlí dvou zvířátek apod.

Zpracování knihy: **O MYŠCE, KTERÁ SE NEBÁLA**

Autor: Petr Horáček

Nakladatelství: PORTÁL

Záměr: *Vědět, že každý se něčeho bojí a není se za co stydět*



Obrázek 27 O myšce, která se nebála – obálka knihy, vlastní fotografie

Tabulka 6 O myšce, která se nebála- cíle a očekávané výstupy

<b>Vzdělávací oblast</b>	<b>Dílčí cíle</b> aneb co podporuje učitel	<b>Očekávané výstupy</b> aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho psychika	<p>Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)</p> <p>Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)</p> <p>Vytváření základů pro práci s informacemi</p> <p>Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)</p> <p>Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit</p>	<p>Dítě zvládá po určitou dobu udržet pozornost, naslouchat krátkým úryvkům z knihy.</p> <p>Dítě rozumí zadání, ví, co má dělat, případně se ptá.</p> <p>Dítě dotváří příběh – předvídá pokračování děje, vymýšlí, proč se o myšku králíček bál, koho myška viděla v lese, kdo bydlel v domku.</p> <p>Dítě na základě zpracovaných informací o myšce dokáže popsat její pocity v konkrétních situacích (kdy byla veselá, proč, kdy se nebála, a kdy naopak ano).</p> <p>Dítě dokáže říct, čeho samo se bojí, nebo popsat situaci, kdy se naposledy se bálo. Uvědomuje si svůj strach a ví, jaké emoce nese.</p>

		Dítě skrze emoční karty vyjadřuje emoce své či hlavních postav.
Dítě a ten druhý	Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)	Dítě naslouchá, čeho se bojí ostatní děti, neposmívá se.
Dítě a společnost	Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny	Dítě odpovídá na otázky a vstupuje do rolí spontánně, autenticky. Nebojí se vyjadřovat své nápady a myšlenky v průběhu lekce.

## 1. **EVOKACE**

**Záměr:** vstoupit do tématu skrze vlastní zkušenost

**Instrukce:** *Každý z nás má hodně věcí rád, ale také se stává, že se něčeho bojíme. Máme z toho strach. Jak se tváříme, když máme radost? (karty) Jak se tváříme, když máme strach?*

**Organizace:** v kruhu/ na polštářcích, volná diskuse, mluví jen jeden

### **Naše strachy**

**Záměr:** uvědomění si vlastního strachu – přiznat si ho

**Instrukce:** *Všichni teď držíme padák, pod který se můžeme schovat, pokud se něčeho budeme bát. Já vždy řeknu jednu věc a pokud se bojíte, schováte se pod něj. Kdo se nebojí, drží ho.*

**Organizace:** všichni se drží padáku, řekne se: „Kdo se bojí --- schová se za 3 2 1 teď!“

**Zhodnocení:** *Kdo se ničeho nebál? Kdo se bál jen jedné věci, kdo dvou? Co můžeme udělat pro kamaráda, který se bojí? Co mu pomůže, a co ne?*

### **Představení hlavní postavy**

**Záměr:** přesun do příběhu, předvídání

Instrukce: *Napadá vás, o čem by mohla být tato knížka?*

Organizace: diskuse zpět na polštářcích, pohled na titulní stranu, předvídání příběhu ve volné diskusi, pravidlo – mluví jen jeden (popř. posílání plyšové myšky)

Zhodnocení: *O tom všem by mohla být tato knížka. Podíváme se tedy společně, co v ní opravdu je.*

## 2. UVĚDOMĚNÍ

Text ke čtení:

*Jednou ráno se myška rozhodla, že se půjde projít. „Ne abys chodila do lesa,“ varoval ji králík, „les je strašidelný a plný velkých, strašlivých zvířat.“*

*„Já se nebojím,“ volala myška. „Nebojím se ani velkých, strašlivých zvířat. Možná jsem měla, ale nebojím se ničeho!“*

Otázka po čtení: *„Proč se o ni králíček bál? Co si myslel, že se jí může stát?“*

### **Myška v lese**

Záměr: vstup do role hl. postavy, identifikace s hlavní postavou

Organizace: hromadná improvizace, všechny děti a učitelka v roli myšky, učitelka vypráví, co se děje, děti to předvádějí (vizualizují), učitelka má v ruce k motivaci maňáska myšky

Instrukce: *A tak se myška vydala do lesa. Cestou si myška zvesela poskakovala, a zpívala si „tralala, tralala“. Poté poskakovala z houby na houby (skok ze strany na stranu). Obíhala kolem stromu (běh v malém kruhu), až si náhle všimla něčeho velkého, co bylo schoulené pod větví (ideálně druhá učitelka schoulená pod dekou s čepičkou nebo maňáskem vlka).*

### **První setkání v lese**

Záměr: řešení nastalé situace, předvídání, prožívání myšky

Organizace: plynulý přechod z předchozí aktivity, prostor nedaleko schouleného zvířete

Instrukce: *Kdo se to tam může schovávat? (předvídání, hádání, kdo může být takto schovaný v lese) Jak se myška cítila, když viděla něco tak velkého? (emoční karty)*

→učitelka pod dekou vystrčí hlavu s čepičkou, nebo pouze maňáska vlka. *Byl to vlk. VELKÝ, STRAŠLIVÝ VLK!* Maňásek myšky: *„Já se tě nebojím,“ zapištěla myška. „Chceš si se mnou hrát?“ Ale vlk neodpověděl.*



Zhodnocení: *Jak se myška tvářila teď? Bála se vlka? (emoční karty) Proč si s ní vlk nechtěl hrát? Proč nic neřekl?*

### **Další setkávání**

Záměr: tvořivý vstup do příběhu, vymýšlení vlastní verze

Instrukce: *Napadá vás, koho dalšího mohla potkat v lese?*

Organizace: k dispozici maňásci zvířat, zvedneme deku, aby na výběr zvířete nebylo vidět a dítě společně s maňáskem schováme pod deku. Další dítě dostane maňáska myšky a jde se ptát, kdo se to tam schovává. Dítě pod dekou jen vystrčí maňáska – neodpovídá. Myška se ptá, zda si budou hrát, že se ho nebojí. Stejným způsobem se střídají i další děti, pokud mají zájem.

Zhodnocení: *Opravdu se myška nikoho nebojí, jak všem zvířátkům říká? (bojí se přece koček, protože ji loví)*

### **Setkání s kočkou**

Záměr: zjištění, že i myška se něčeho bojí

Instrukce: *Podíváme se tedy, jestli myška našla někoho, koho se bojí*

Organizace: Prohlížení jednotlivých setkání s velkými zvířaty + navázání na čtecí část

Text ke čtení:

*„V lese je krásně,“ pomyslela si myška. „Králík se plete, když říká, že je les strašidelný, jen si tu nikdo nechce hrát. Hele, támhle je domeček! Kdopak v něm asi bydlí?“*

Otázka při čtení: *Napadá vás, kdo tam bydlí?*

*Myška se potichoučku přiblížila k domečku. Co je to slyšet za dveřmi? Bylo to koťátko. Malé chlupaté koťátko! „Mňau!“ udělalo koťátko. „Chceš si se mnou hrát?“ Myška ale neřekla nic.*

Zhodnocení: *Tak už víme, proč zvířátka myšce neodpověděla? Jak se pak zachovala myška ke koťátku? Jak se cítila, když viděla koťátko? (emoční karty)*

Závěrečný text ke čtení:

*Vyběhla z domečku... Oběhla medvěda... Minula losa... Proběhla kolem vlka... A už byla z lesa venku. „Copak se stalo, myško?“ volal králík. „Vylekalo tě velké, strašlivé zvíře?“*

*A co odpověděla myška? (že se velkého strašlivého zvířete nebojí, že se bojí malého roztomilého koťátka)*

### 3. REFLEXE

Záměr: uvědomění si hlavního tématu knihy

Instrukce: *Jak byste pomohly někomu, kdo se bojí?*

Organizace: již volná, poslední nápady a sdílení, závěrečná tečka

#### Zhodnocení lekce autorkou:

Tentokrát byla zvolená organizace na polštářcích, aby každý měl své místo při poslechu příběhu. Byl vytvořen půlkruh a v průběhu lekce jsme se na něj vracely.

Děti byly otevřené ve sdílení vlastních strachů a byla vytvořena přátelská atmosféra (děti si naslouchaly, neskákaly si do řeči, nikdo se nikomu nesmál). Spíše vzpomínaly, kdy se naposledy bály, než by říkaly, čeho se bojí stále. Objevovaly si situace, kdy viděly nebo slyšely něco ve tmě, když hodně pršelo, nebo když šly večer po tmě s baterkou.

Při prvotním předvídání, o čem knížka bude, nebylo podchyceno, že některé děti už umí číst a název knížky si přečtou. Ponaučení pro další realizaci – přelepit název knihy. Po prvním čtení děti odhalovaly emoce králíčka a myšky, které byly rozdílné. Dokázaly popsat jejich příčinu (např. „*Králíček se bojí, aby se myšce něco nestalo. Myška má radost, protože jde do lesa*“).

Na základě hromadné improvizace se děti dokázaly vžít do role myšky a ilustrovaly, co se právě v příběhu děje. Rytmus a atmosféru v příběhu po celou dobu vytvářel i tón, výška i hlasitost při zadávání instrukcí či vyprávění a díky tomu byly děti schopny udržet pozornost po celou dobu lekce. Při zadávání instrukcí k činnostem bylo vše dětem srozumitelné, protože činnosti vykonávaly dle zadání a dodržovaly stanovená pravidla.

Při situaci, kdy myška viděla něco schouleného pod větví, děti vymýšlely a předvíдалy, kdo nebo co to může být. Napadal je například medvěd, liška nebo pes.

Při přechodu na aktivitu, kdy myška potkává různá zvířátka a jsou využívány loutky, pozornost udrželo jen pár dětí. Zejména nejstarší kluci najednou odvrátili pozornost a nebyli schopní se soustředit. Naopak menší děti soustředěně sledovaly, co se děje.

Při předvídání, kdo bydlí v domečku na ilustraci děti navrhovali člověka, lidi. Nikoho nenapadla kočička. Jakmile však zjistily, kdo v něm bydlí, hned věděly, proč se myška kočky bojí „*protože jí chce sníst*“. Dokázaly popsat změnu emocí u myšky, když se vydala do lesa a když se z lesa vrátila.

Na závěr jsme už volně diskutovaly o tom, jak se chovat k někomu, kdo se bojí. Děti navrhovaly obejmутí, pohlázení či chycení za ruku. Nakonec i děti napadlo, že to myška nechtěla nikomu říct, protože se za svůj strach styděla. Ale my se za něj nestydíme.

V průběhu lekce byly uskutečněny všechny zvolené dílčí cíle. Očekávané výstupy byly naplněny dle individuálních možností dětí v různé míře.

### **Zhodnocení lekce na základě rozhovoru s učitelkami, které realizovaly lekce**

Lekci na základě knihy *O myšce, která se nebála* realizovaly dvě učitelky na svých třídách. Dále jsou učitelky uvedeny jako učitelka G, učitelka H.

Příprava na lekci: Oběma učitelkám se zdál popis aktivit srozumitelný pro jejich pochopení a jejich forma jim byla známá. Učitelka H však zmínila, že nemá ráda, když má přesně určeno, co má s dětmi dělat. Vzhledem k několikaleté praxi pracuje spíše dle aktuální situace a zájmu ve třídě, nikoliv dle přesně určeného plánu aktivit.

Složení dětí: Po seznámení s lekcí obě učitelky vyhodnotily, že bude vhodné vyřadit skupinu nejmenších dětí ve věku 3–4 roky a děti s OMJ kvůli jejich jazykové bariéře. Učitelka H zapojila i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které se naplno lekce zúčastnilo.

Emoční karty: Konkrétní typ byl pro obě učitelky neznámý, znají však jiné (například formu smajlíků), se kterými v průběhu roku pracují. Emoce dokázaly popisovat děti v obou skupinách, dokonce i s udáním příčiny. Bez nich by to bylo náročnější. Učitelka G byla velmi pozitivně překvapena, jak dobře jim to šlo – měla z nich radost. K emočním kartám se vrátila učitelka H i na konci po ukončení příběhu a vedla děti k hledání dalších reálných situací, kdy se cítí jako na konkrétní kartičce.

Struktura lekce: Při realizaci lekce se objevily drobné úpravy. „*Místo maňásků jsem si zvolila masky, protože mám radši děti v prostoru a v pohybu. Myslím si, že je to více zaujme, když to děti dělají samy celým tělem,*“ popsala učitelka G. Učitelka H naopak zanechala loutky, a dokonce nebylo potřeba ani využít všechny vzhledem k tomu, že děti předpověděly již na začátku, jaké zvířátko potká myška na konci. Více se tam zaměřovaly na vlastní pocity při strachu.

Projevy dětí: Ve skupině učitelky F došlo k největšímu projevu emocí ze stran dětí zejména při diskusi o vlastním strachu, kdy i jeden chlapec téměř začal plakat, jak si strach připomněl. Dokonce byly zajímavé reakce dětí i na samotné ilustrace, zejména na obrázek s vlkem – ten se jim vůbec nelíbil. Děti ve skupině učitelky G byly zaražené, že velká zvířata, která myška potkala, vůbec nezaútočila a že se nijak neprojevovala.

Obě učitelky přistoupily k tématu strachu empaticky a děti pak byly otevřenější se svěřit – učitelky byly samotné velmi překvapené, jak se děti dokázaly svěřit.

### **Nápady na zlepšení:**

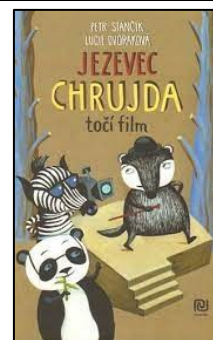
- Zvolit spíše čepičky před loutkami a aktivovat u dětí celé tělo.
- Vytvořit si v prostoru les, kterým jde myška a cestou nacházet jednotlivá zvířátka.
- Vytvořit v prostoru i domeček, ke kterému bychom mohly dojít např. po hmatových chodíčkách či jiné překážkové dráze.

Zpracování knihy: **JEZEVEC CHRUJDA TOČÍ FILM**

Autor: Petr Stančík, Lucie Dvořáková

Nakladatelství: MEANDER

Záměr: *Vyzdvihnout odlišnosti lidí/ zvířat, aby byly vnímány jako přínos, nikoliv jako překážka při navazování nových přátelství ve skupině*



Obrázek 28 Jezevec Chrujda točí film- obálka knihy, vlastní fotografie

Tabulka 7 Jezevec Chrujda točí film- cíle a očekávané výstupy

Vzdělávací oblast	Dílčí cíle aneb co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho psychika	<p>Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)</p> <p>Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)</p> <p>Vytváření základů pro práci s informacemi</p> <p>Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit</p>	<p>Dítě odpovídá smysluplně na otázku.</p> <p>Dítě zvládá mluvit v roli (pozdravit či přemlouvat Chrujdu k filmu).</p> <p>Dítě rozumí zadání, plní činnosti dle pokynů.</p> <p>Dítě se orientuje v příběhu – ví, kde se odehrává, kdo je hlavní postava, co se v příběhu řeší a jak příběh na závěr dopadl.</p> <p>Dítě tvořivě přebarvuje přidělené zvířátko do černobílého filmu.</p> <p>Dítě si zhodnotí, že třídění lidí dle jednoho charakteru je nesprávné – že se mají přátelit všichni bez rozdílu (jak zvířata v příběhu, tak i lidé).</p>

Dítě a ten druhý	Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)  Osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem	Dítě naslouchá druhým dětem, neskáče jim do řeči, neposmívá se.  Dítě si pojmenuje rozdíl mezi pocity, když se s ním nikdo nebaví, nebo když je oblíbený (na základě her, když jako zvířata zdraví či ignorují Chrujdu).  Dítě ví, že pokud něco nehezkého provede, je potřeba se za to omluvit (jako zvířátka v lese Chrujdovi).
Dítě a společnost	Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách	Dítě nevyklučuje kamarády z kolektivu kvůli jejich odlišnostem (národnost, řeč, barva pleti, věk, pohlaví, ...), uvědomilo si, jak se odmítnuté děti cítí.

## 1. EVOKACE

### Les podle pravidel

Záměr: zažít rozdělení do skupin, vytvořit si můstek pro situaci v příběhu

Instrukce: *Co nám tady vzniklo? Ano, les. A představte si, že do něj nemohou všechna zvířátka. Do lesa se může podle pravidel, která se každý den mění. Zkusíme tedy vybrat zvířátka, která dnes do něj mohou.*

Organizace: vždy vybereme 3–4 děti, které jdou třídit (aby šel každý, kdo chce)

Máme vytvořený les ze zelené látky, zelené obruče a stromů z vybrané stavebnice.

Při každém třídění dojde k situaci, kdy jednu skupinu v dané kategorii zastupuje pouze jedno zvíře (např. zelená zvířata 3×, žlutá 2×, ale modrá jen 1×).

Chceme vyvolat atmosféru, že je smutné, když někdo tvoří skupinku sám.

- Podle velikosti
- Na ty, co mají a nemají chobot
- Na ta, co mají, nebo nemají ocas
- Na ta, která umí, nebo neumí létat
- Na ta, která umí, nebo neumí plavat
- Podle barvy

Vyloučená zvířátka dáváme stranou od ostatních ... A tahle zvířátka do lesa nemohla a nikdo si s nimi nehrál...

Zhodnocení: Koho by sis vybral/a ty? S kým máš něco společného?

### **Představení hlavní postavy**

Představte si, že v této knize se stalo tomuhle zvířátku (plyšák Jezevce Chrujdy), že do žádné skupiny nepatřil. Nikdo ho nechtěl. Napadá vás proč? Diskuse o možnostech jeho odmítnutí, poslání Chrujdy (strategie **předvídání**).

## **2. UVĚDOMĚNÍ**

Text ke čtení: **Chrujda, kamarád**

*Jezevec Chrujda bydlel v noře uprostřed lesa Habřince. Chrujda byl široko daleko nejlepší odborník na hrabání podzemních nor, brlohů, peleší a chodeb všeho druhu. A tak si ho sousedé vážili a uctivě zdravili. Dobrý den, pane podzemní staviteli!*

### **První setkání s Jezevcem**

Jedno dítě (předškolák) dostane černý plášť/ látku = kostýmní prvek Chrujdy a bude chodit po místnosti. Děti za ním budou chodit, podávat mu ruku a zdravit ho. Následně reflexe: „*Jak se to Chrujdovi líbilo? Proč se mu to líbilo?*“ ptáme se dětí, které byly v roli.

Text ke čtení: **A pak se to stalo**

*Jenže jednoho dne se v lese objevil papoušek, který uletěl z klece ve městě. Nosil krásné barevné peří, a ještě ho pořád natřásal a čechral. Všichni najednou chtěli vypadat jako on. V lese začalo platit, že čím je kdo barevnější, tím je hezčí. A tak spolu zvířátka začala kamarádit podle barev.*

### **Druhé setkání s Jezevcem**

Jedno dítě (předškolák) dostane černý plášť/látku = kostýmní prvek Chrujdy a bude chodit po místnosti. Děti ho nebudou chodit zdravit, jak to dříve v lese bylo, ale nebudou si ho všimnout, případně se na něj budou mračit, protože nikam nepatří. „*Jak se to Chrujdovi líbilo? Jak se cítil?*“ ptáme se dětí, které byly v roli.

## Kdo s kým v lese kamarádil?

*S kým tedy se kamarádila veverka? S kým liška? Práce s obrázky/maňásky zvířat a jejich dělení do barevných skupin. Jak bychom byly ve skupinách my, když se rozdělíme podle barvy trička? Realizace situace z knihy ve třídě. Můžeme použít barevné papíry k určení místa pro shromáždění dětí i maňásků u dané barvy. Komentář ke složení skupin. Ondro, máš u sebe svého kamaráda? Líbí se vám, že jste rozdělení podle barev? Kdo zůstal úplně sám? Jaké rozdělení bylo lepší, na začátku, nebo teď?*

Text ke čtení: **Kamarádi podle barev**

*I když se liška s veverkou dřív nemohly ani cítit, najednou všude chodily spolu, protože se obě chlubilý rezavými kůžešky. Ještěrka a rosnička tvrdily, že nejhezčí barva je zelená, zatímco bažant s medvědem do omrzení vychvalovali hnědou.*

### Ale co jezevec Chrujda?

Zpět k obrázkům/maňáskům s rozdělením zvířat dle barev. Do jaké skupiny se hodí Chrujda? Hledání. Zjištění, že nikam. „Co byste dělali vy, kdyby vás nikdo nechtěl? (strategie **hodnocení**).

(obrázek Chrujdy vystavíme někam stranou – využijeme při letu datla)

*Zvířátka přestala jezevce zdravít, když šel kolem, schválně se dívala jinam a nikdo už od něj nechtěl vyhrabat ani důlek na kuličky. Jezevci to bylo líto, ale umínil si, že se nebude k ostatním chovat stejně ošklivě jako oni k němu.*

*Jednoho dne do lesa přijeli filmaři až z daleké ciziny. Režisér panda, kameraman zebra a producent straka. Papoušek si myslel, že jako nejbarevnější ze všech bude hrát ve filmu hlavní roli, a už se těšil, že bude mít na konci největší titulek.*

### Koho chtěli do filmu

Práce s ilustrací z knihy. *Když se podíváme na složení filmařů. Koho myslíte, že potřebovali do filmu? Proč si to myslíte?* Interpretace obrázku + strategie **usuzování**

*Straka mu ale řekla – Nemáme zájem. Barvy už nikoho nebaví a do módy se vrátily zase černobílé filmy. A v nich mohou hrát jenom černobílí herci. To dá přece rozum. My právě takový film natáčíme, takže kdo není barevný a umí dobře hrát, ať se přihlásí.*



*Jak na to reagoval papoušek? Dokončení vyprávění, co se stalo s papouškem, vlastními slovy (vrátil se do klece). Co začala zvířátka dělat, aby mohla hrát ve filmu? (diskuse, nápady)*

### **Přebarvování zvířátek**

*Zvířátka se začala přebarvovat: (strategie **vizualizace**)*

- Na každý stoleček dáme obrázek jednoho zvířátka
- Děti rovnoměrně rozdělíme ke stolečkům (snažíme se o věkovou vyrovnanost)
- Úkolem každé skupiny je zasypat zvířátko moukou tak, aby mouka byla jen na těle zvířátka a aby byly vidět oči.

Závěr: Jak tedy vypadala liška? A jak zajíc? (prohlédnutí všech prací)

*Ale filmaři nebyli spokojeni: „Copak tu není nikdo přirozeně černobílý?“ žasla panda. „Přece pan Jezevec!“ vzpomněl si datel a hned pro něj zaletěl.*

### **Let pro Jezevce**

Pohybové ztvárnění, kudy všude letěl datel, kudy letěl, co dělal, koho viděl, když dorazil k jezevcovi (**vizualizace**).

### **Domlouvání Chrujdovi**

Záměr: vstup do role, formulace nápadů, jak Chrujdu přemluvit

Instrukce: *A když datel dorazil, začal Chrujdovi říkat o filmu, a proč by ho měl jít natáčet. Vy jste teď všichni datel, pokuste se Chrujdu přemluvit.*

Organizace: Jedno dítě na židličce a kostýmním prvkem Chrujdy (může být i dítě s OMJ, jde o roli bez mluvení), ostatní ho přemlouvají, snaží se vymyslet co nejvíce důvodů, hlavně by se měl datel za všechna zvířátka omluvit a dát mu najevo, že ho moc potřebují a že je nenahraditelný.

### **Jak to dopadlo?**

Dělení do dvou skupin – kdo si myslí, že *Chrujda bude hrát ve filmu*, a kdo si myslí, že *ho odmítne* (strategie **předvídání**). Každá skupina na jiné straně místnosti.

Poté shromáždění uprostřed prostoru, náhled na poslední ilustraci. *Jak to tedy dopadlo?* Chrujda opravdu film natočil a přišla se na něj podívat všechna zvířátka z lesa.

### 3. REFLEXE

Vyzdvižení základních situací, kde je jasná proměna chování zvířat vůči Chrujdovi (strategie *shrnování*) s oporou ilustrace v textu, využitím smajlíků/emočních karet.

#### **Jak se bavila zvířátka v lese s Jezevcem, než přiletěl papoušek?**

*Jak se při tom cítil Chrujda? A proč?*

*Jak by se Vám v takovém lese líbilo? A proč?*

#### **Jak se to změnilo, když se objevil papoušek?**

*Jaký byl papoušek? Podle čeho si to myslíte?*

*Co ve zvířátkách papoušek vyvolal? Jak?*

*Líbilo by se vám teď v lese bydlet? A proč?*

#### **Jak se zvířátka chovala kvůli filmu?**

*Proč už se nebavila podle barev?*

*Co všechno byla zvířátka schopná udělat pro film?*

*Zachovala se správně? Proč?*

#### **Jaké to v lese bylo po natočení filmu?**

*Kdo celý film zachránil?*

*Kdo si na Chrujdu vzpomněl, když hledali zvířátko do černobílého filmu?*

*Jak se změnil vztah mezi zvířátky?*

*Teď už by se vám mezi zvířátky líbilo? Jaké zvíře byste chtěly být?*

### **Zhodnocení lekce autorkou:**

Opět byla využita osvědčená organizace do půlkruhu na polštářcích vzhledem k vysokému počtu dětí. Děti ihned dokázaly identifikovat prostor, který jsme pro evokaci vytvořily – les. Po ukončení lekce na otázku „Kde se příběh odehrával“ dokázaly říct, že v lese. Též poznaly při evokaci, že zvířátka nejsou v lese, ale kolem lesa. Z jejich pohledů bylo zřejmé, že je jim líto těch, která do lesa nemohou. Pravidla však dodržovat musela.

Většina dětí měla zájem být v průběhu lekce v roli – zejména starší děti byly průbojné, prostor však získaly i děti mladší, které chápaly pravidla a organizaci jednotlivých činností.

Při třídění do skupin dle barvy trička došlo k menším zmatkům vzhledem k tomu, že se na jednom tričku objevilo více barev. Nakonec jsme to ale zvládly společně roztrždit. Když v závěru zbyly děti, které nikam nepatřily, bylo cítit určité napětí či smutek, že by si s nimi nikdo nemohl hrát. Bylo cítit, že pro děti není přirozené kamarády vyčleňovat a snažily se najít kompromisy („*Fialová je skoro jako růžová. Žlutá by mohla být s oranžovou*“). To však nebylo v lese povoleno.

Druhé setkání s Chrujdou, avšak za podmínek, že se s ním nesmějí bavit, bylo pro děti náročnější, než když ho mají zdravit. Pořád je Chrujda někdo, kdo je jejich kamarád, a není pro ně přirozené ho odmítat. Většina dětí to ustála a vžila se do role. Dokonce padaly věty jako „*nebudeme se s ním bavit*“, „*jdeme od něj pryč*“ apod.

V průběhu lekce děti dokázaly odpovídat na otázky „Jak se Chrujda cítí? Proč se tak cítí? Co se v lese změnilo? Jak by se cítili, kdyby se s nimi nikdo nekamarádil?“.

Při přebarvování zvířat spolu děti u stolečku spolupracovaly – po kruhu si posílaly zvířátko a fix. Většinou to u stolu korigoval předškolák. Nikdo však nebyl z činnosti vyřazen. Děti si dávaly hodně záležet, a tak se činnost časově protáhla. Bylo pak ale náročné vrátit se zpět do příběhu a pokračovat v ději. Trochu k tomu pomohla aktivita let pro jezevce, ale nejmenší děti a děti s OMJ už se nedokázaly zcela soustředit. Ukrajinská holčička však byla zapojena vstupem do role Chrujdy, kdy tato role nevyžadovala žádný řečový projev, a holčička byla nadšená, že je součástí hry.

Do přemlouvání Chrujdy se zapojili zejména předškoláci, kteří dokázali formulovat důvod. Dokonce holčičku v roli oslovovali „Chrujdo“. Chrujda zaslechl například: „*Chrujdo, pojď natáčet film. Potřebujeme jedno černobílé zvířátko. Chrujdo, Chrujdo, my se omlouváme, že jsme se s tebou nebavili, prosím, pojďte natáčet ten film*“. Čekalo se tedy na moment, kdy se děti v roli zvířat Chrujdovi omluví, čímž byl naplněn jeden z očekávaný výstupů. Pak už jsme jen otočily na poslední stranu knížky a zjistily, že Chrujda film opravdu natočil a přišli se na něj všichni podívat.

Všechny děti dokázaly realizovat činnosti dle zadaných instrukcí, případně se doptávaly (např. „*Může jít k nám i Sárinka, i když má fialové tričko a my růžové?*“). V závěru byla položena otázka „O kom byl celý příběh?“ a děti odpovídaly „*O Chrujdovi, kterého neměl nikdo rád. O Chrujdovi a zvířátkách v lese. O tom, jak se zvířátka kamarádila podle barev*“.

Lekce trvala 42 minut vzhledem k prodloužení aktivity přebarvování zvířátek. Kdyby byla možnost lekci po přebarvování ukončit a pokračovat další den, určitě bychom to tímto způsobem zrealizovaly.

### **Zhodnocení lekce na základě rozhovoru s učitelkami, které realizovaly lekce**

Lekci na základě knihy *Jezevec Chrujda točí film* realizovala pouze jedna učitelka vybrané mateřské školy. Dále již jako učitelka CH.

Příprava na lekci: Učitelka CH uvedla, že veškeré aktivity byly dle popisu srozumitelné a všechny formy aktivit znala.

Složení dětí: „*Nezúčastnily se těchto aktivit nejmenší děti 3–4leté,*“ udala učitelka CH.

Emoční karty: Jsou pro učitelku CH obecně známé, ale nemá je k dispozici ve třídě. K rozvoji emocí mají ale soubor z barevných kostiček, který několikrát do roka využívá. Pojmenovávání emocí bylo pro děti obtížné, našlo se však pár dětí, které je popsat dokázaly, a to včetně zdůvodnění příčiny. „*Děti měly problém ztotožnit se s tou negativní emocí, že nechtěly sehrát tu roli, kdy budou odmítat kamaráda,*“ doplnila učitelka CH k činnosti kamarádi podle barev.

Struktura lekce: Strukturu lekce ani učitelka CH neupravovala, držela se předepsaného plánu. Doporučila by však rozplánovat příběh na více dní a zařadit i například výtvarné aktivity.

Projevy dětí: Ke konci už byly děti unavenější, při čtení úryvků z knihy však vždy pozornost udržely – zajímal je příběh. Byly rozdíly v prožívání příběhu – bylo to velmi individuální. V průběhu lekce byly děti spíše ostýchavé, nedocházelo k žádným výrazným projevům vlastních emocí.

**Nápady na zlepšení:**

- Ztvárnit příjezd režie – vytvořit auto, sedat si do něj a říkat, jako kdo jsme přijely.
- Více si pohrát s maskováním – vymezit k tomu více času. Zapojit např. i zasypávání obrázků moukou nebo polepování zvířecích figurek černými a bílými lepíky.
- Lekce obsahuje mnoho zajímavých témat k rozboru. Stálo by za to si lekci rozplánovat na více dnů a mít tak dostatek času pro jednotlivé aktivity a společnou diskusi.

## 7 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole budou vyhodnoceny výzkumné otázky, které byly stanoveny pro praktickou část diplomové práce.

### **Jakým způsobem jsou třídy ve zvolené mateřské škole vybaveny materiály k rozvoji emoční inteligence?**

Většina tříd má k dispozici určitou formu emočních karet. Nejčastěji jsou využívány smajlíky či obrázky dětí s odlišným výrazem. Na jedné třídě jsem se setkala s pomůckou „*Ferda a jeho mouchy*“, která však ještě nebyla využita. Dále se objevují i skládačky na různé způsoby, kdy jsou výsledkem výrazy základních emocí. Materiály však buď nové učitelky ještě nestihly využít, nebo se využívají 1–2× ročně.

Na základě rozhovoru s učitelkami zvolené mateřské školy bylo zjištěno, že se na téma emoce zaměřují spíše intuitivně a zejména při řešení konfliktních situací. Jde spíše o doplňkové využití k jiným stěžejním tématům (například „*Kamarád je ten, kdo tě má rád*“ nebo „*Všechny děti mají svátek*“).

Cíleně se učitelky v mateřské škole věnují vytváření bezpečného a pozitivního klimatu, což je, jak zmiňuje v teoretické části i Koželuhová (2022), jeden z požadavků na učitele mateřských škol v rámci čtenářské pregramotnosti.

Učitelky mají vzhledem k vybavení jejich třídních knihoven potenciál k vytvoření vlastních lekcí na modelu učení E-U-R s využitím čtenářských strategií. Zde uvádím příklady knižních titulů:

- *O vlkovi, který vypadl z knížky*
- *Myšák jménem Julian*
- *Modrý tučňák*
- *Nejkrásnější místo na světě*
- *O čertovi*

### **Jakým způsobem jsou děti schopné popsat emoce hlavních hrdinů v knize?**

Všechny učitelky uvedly, že děti jsou schopny popsat základní emoce hlavních postav příběhu. Dokázaly říct, zda je konkrétní postava veselá, šťastná, smutná, vystrašená nebo se bojí. Kromě znechucení dokázaly děti z příběhu vyčíst emoce, které uvádí Segi Lukavská (2018): smutek, štěstí, překvapení, hněv, strach a znechucení.

Většina dětí je schopna uvést i jejich příčinu – starší děti o tom dokážou více diskutovat, mladší spíše uvedou jednoslovný důvod (například: „*je sám*“, „*objali ho*“, „*líbilo se mu to*“, „*ztratil se*“, „*není to on*“ a podobně).

### **Jakým způsobem si volily učitelky složení skupiny pro realizaci lekce?**

Učitelky neměly určené, jaké má být složení dětí na lekci. Bylo tak na jejich uvážení, které děti pro lekci zvolí. Nejčastěji zohledňovaly tyto aspekty:

- Úroveň komunikačních schopností (jsou též uvedeny v teoretické části jako součást emočních a sociálních schopností podstatných pro emoční výchovu podle Pfeffera (2003));
- Úroveň znalosti českého jazyka;
- Úroveň schopnosti udržet pozornost po delší dobu ( $\pm 30$  minut)

V podkapitole *Výzkumný vzorek* je zpracovaná tabulka s přesným počtem dětí, věkovým složením a zapojením dětí s OMJ.

Z rozhovorů vyplynulo, že většina učitelek nezapojila do lekce věkovou skupinu dětí od 3 do 4 let z důvodu časové náročnosti. V případě, že se děti této věkové skupiny lekce zúčastnily, v případě opětovné realizace by učitelky znovu tuto věkovou skupinu již nezapojily. „*Bylo to pro ně moc dlouhé a nedokázaly udržet po celou dobu pozornost,*“ uvedla jedna z učitelek v rozhovoru. V případě, že bychom chtěly v budoucnu zapojit i děti od 3 let, bylo by potřeba lekci rozfázovat například do 3 dnů, aby vznikly 3 časově kratší úseky pro realizaci.

Další často vyřazenou skupinu tvořily děti s OMJ. Děti s OMJ žijící od narození v České republice mluvící plynule česky byly vždy zapojeny. Děti vietnamské byly zapojeny většinou pouze v případě, že spadaly do věkové skupiny 5–6 let (předškoláci).

Ve většině případů však byly vyřazeny děti ukrajinské vzhledem k tomu, že se přistěhovaly nedávno a český jazyk nemají osvojen na takové jazykové úrovni, jakou lekce vyžadovaly. Pokud bychom chtěly zapojit i děti s OMJ s nedostatečnou znalostí českého jazyka, bylo by potřeba aktivity přizpůsobit či vytvořit obměny s ohledem na tento aspekt.

### **V jaké fázi učení lze využívat emoční karty?**

Emoční karty autorka i další zapojené učitelky využívaly kdykoliv v průběhu lekce. Nemělo vliv, zda byly použity při evokaci, uvědomění či reflexi.

Osvědčilo se však, aby se děti již v ranních činnostech či den před realizací s kartičkami seznámily a osvojily si jejich významy. Lépe se pak s nimi pracovalo v rámci lekce.

Učitelky v rozhovorech uvedly, že kartičky podpořily vyjadřování emocí, jak je uvedené i v teoretické části. Objevovaly se však i situace, kdy podpora o emoční karty nebyla potřeba, protože děti o emocích postav mluvily spontánně.

Většina pedagogů měla povědomí o práci s emocemi s oporou o emoce v obrázcích. Méně známé byly emoční karty, které jsou představeny ve třetí kapitole teoretické části. Byly však překvapené, jak karty evokují děti k diskusi o vlastních emocích či emocích postav a chtěly by je začít v příštím roce pořádat a využívat. Ve vybrané mateřské škole byly objeveny například tyto materiály podporující rozvoj emocí:



#### Emoce-hra o lidských emocích

Skládanka výrazů obličejů.

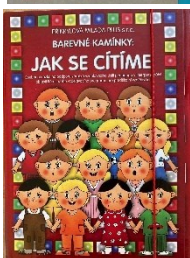
Obrázek 29 Emoce-hra o lidských emocích, zdroj: <https://www.spravnahracka.cz/emoce-hra-o-lidskych-emocich>



#### Las Expresiones

Propojení fotografií lidí a jejich výrazů s grafickým zobrazením emocí.

Obrázek 30 Las Expresiones, vlastní fotografie



#### Jak se cítíme

Soubor obrázků na podporu záměrů vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti RVP PV

Obrázek 31 Jak se cítíme, vlastní fotografie



## 8 Diskuse

Při vyhodnocení cílů vyplynulo, že efektivní lekce pro rozvoj emoční inteligence vznikne tehdy, když ji pedagogové mateřských škol plně přizpůsobí konkrétní třídě a budou vhodně reagovat na aktuální potřeby dětí. Každá třída má odlišné složení a každé dítě vyžaduje odlišný přístup. Lekce jsou tedy vytvořené jako tzv. startovní bod, ale největší výzva, ve které se projeví učitelská profesionalita, je pak na konkrétního učitele lekci transformovat dle potřeb. Při rozhovorech s učitelkami mi tato myšlenka byla potvrzena, protože každá v nich něco upravila, ubrala či přidala. Zejména učitelky s dlouholetou praxí dokážou skvěle reagovat na děti a z minuty na minutu přizpůsobovat činnost. Naopak ale bylo pro ně náročné realizovat lekci dle instrukcí. Pro některé bylo svazující realizovat aktivity přesně dle určeného harmonogramu za konkrétních podmínek. Učitelky měly sice určitou volnost v přizpůsobování aktivit aktuální situaci, ale i přesto bylo nutné se seznámit s příběhem knihy a podrobně s realizací jednotlivých aktivit. Proto všechny Učitelky dostaly materiály 3 dny před realizací a též probíhala konzultace ještě den před samotnou realizací, kde byl prostor pro doplňující vysvětlení. Též velmi ocenily, že jsem jim poskytla videozáznam z vlastní realizace lekce a vytvořily si tak o zapojení dětí přesnější představu.

Při realizaci akčního výzkumu hrála roli pandemická situace a nemocnost jak autorky, tak i učitelek a samotných dětí ve vybrané mateřské škole. Při plánování realizace byl stanovený termín pro realizaci lekcí po novém roce. Nakonec k němu došlo až na přelomu května a června, kdy je v mateřské škole mnoho akcí souvisejících s koncem školního roku. Nakonec se podařilo vyjít vstříc každé učitelce a lekce realizovat. Dalším aspektem bylo začlenění lekce v rámci tematického bloku. V mateřské škole se vytváří tematické bloky na 2–3 týdny a bylo náročné najít místo, kdy lze realizovat konkrétní lekci. Učitelky byly však velmi vstřícné a každá z nich se snažila vyjít vstříc potřebným termínům.

Při seznámení učitelek s hlavní myšlenkou lekcí, tedy rozvojem emocí, přišlo určité zděšení a místy nejistota. Nebyly si jisté, zda děti dokážou o svých emocích mluvit, a většina spíše konstatovala, že to děti nezvládnou. Po realizaci však přišla velmi pozitivní zpětná vazba, že to děti umí a že zejména předškoláci o emocích umí velmi dobře diskutovat. Měla jsem velkou radost, když jsem viděla, jak jsou učitelky na děti pyšné, takže zamýšlejí diskusi o emocích častěji otvírat.

Při získávání informací o tématu a rozšiřování obzorů jsem objevila bakalářskou práci související s tématem této diplomové práce: „Rozvoj emoční a sociální inteligence dětí předškolního věku prostřednictvím metod dramatické výchovy“ (Kortanová, 2020). Práce se zaměřuje též na emoční a sociální inteligenci, pouze volí jiný způsob rozvoj, a to skrze metody dramatické výchovy. Hlavní cíl je blízký cíli této práce, chce zhodnotit, zda je možné rozvíjet u dětí předškolního věku emoční inteligenci pravidelnými lekcemi dramatické výchovy, tudíž v praxi ověřit, zda je to možné. V této diplomové práci byl zvolenou metodou akční výzkum a ve výše uvedené bakalářské práci jí byl experiment. Kortanová (2020) se v teoretické části zaměřuje na koncept emoční a sociální inteligence, na rozvoj emoční a sociální inteligence v zahraničí a na dramatickou výchovu v souvislosti s jejich rozvojem. Inspirativní se mi zdály například zahraniční vzdělávací programy, které by stály za zmínku uvést jako zajímavost i v této diplomové práci. Překvapil mě zejména český program zaměřený na předškolní vzdělávání „Pohádkový školička“, se kterým jsem se doposud nesetkala.

Myslím, že diplomová práce najde své uplatnění a že bude inspirací pro pedagogy mateřských škol.

## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit lekce na základě modelu učení E-U-R s využitím čtenářských strategií k rozvoji emoční inteligence. V úvodu práce bylo cílem vytvořit teoretický základ pro objasnění emoční inteligence vzhledem k předškolnímu období a zjistit, jaké jsou možnosti jejího rozvoje. Autorka se zorientovala v dostupné literatuře a vytvořila přehled knih k emočnímu rozvoji pro pedagogy mateřských škol. Poté plynule navázala praktickou částí, jež byla postavena na výběru vhodné literatury se zvířecím hrdinou, která podpoří u dětí emoční rozvoj.

Díky akčnímu výzkumu byly vytvořeny efektivní lekce podporující emoční inteligenci u dětí předškolního věku, a to skrze příběh se zvířecím hrdinou. Učitelky formou rozhovoru reflektovaly realizované činnosti a poskytly tak cennou konstruktivní zpětnou vazbu. Díky jejich výpovědím dokázala autorka reagovat na důležité aspekty pro realizaci. Jedním z nich je věkové složení dětí. Vždy je potřeba aktivitu přizpůsobovat jejich věkovým možnostem. Doporučila by proto lekce rozfázovat do více dnů, aby nedocházelo k přetížení dětí a aby dokázaly udržet potřebnou pozornost. Tím by byl účel lekcí zcela naplněn. Dále se musí v rámci složení přemýšlet o zapojení dětí s OMJ. I tyto děti vyžadují odlišný přístup a zejména obrázkovou podporu pro pochopení instrukcí. Pokud chceme tyto děti do lekcí zapojit, je potřeba upravit organizaci, způsob zadání a najít pro ně uplatnění při všech činnostech. To je součástí individualizovaného vzdělávání a mělo by být vždy uplatněno u všech dětí. Učitelky realizující akční výzkum poskytly zejména pozitivní zpětnou vazbu na výběr knih a strukturu činností a byly velmi mile překvapeny, jakým způsobem děti dokázaly o emocích diskutovat. Při rozhovorech se však svěřily, že tématu emocím se věnují spíše příležitostně a intuitivně. Vnímají to jako problematiku, se kterou se děti denně setkávají a přirozeně si je v rámci navazování sociálních vztahů rozvíjí s případnou podporou ze strany učitelky. Rády by však do vybavení třídy zařadily emoční karty, které by byly oporou při řešení krizových situací a při vyjadřování aktuálních pocitů. Celkově učitelky vyzařovaly po samotných realizacích pozitivní energii a byly rády, že se mohly podílet na akčním výzkumu.

Vytvořené lekce jsou připravené k veřejnému sdílení pedagogům mateřských škol a jejich posláním je motivovat pedagogy k vytváření vlastních lekcí s využitím dětských příběhů a podporovat jimi emoční rozvoj dětí.

## Seznam použitých informačních zdrojů

GARDNER, H., 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

HERNDON, K. J. et al., 2013. Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology* [online]. Roč. 174, č. 6, s. 642–663 [cit. 2022-06-16]. ISSN 0022-1325. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>

HOMOLOVÁ, K., 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-657-4.

JANÍK, Tomáš. Akční výzkum pro učitele (rigorózní práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Pedagogická fakulta, 2003.

KLOOSTER, D., 2022. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In: *Kritickemysleni.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

KORTANOVÁ, J., 2020. *Rozvoj emoční a sociální inteligence dětí předškolního věku prostřednictvím metod dramatické výchovy*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 49 s. Vedoucí práce Alžběta Ferklová.

KOŽELUHOVÁ, E. a R. WILDOVÁ, 2021. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-287-3.

KOŽELUHOVÁ, E., 2022. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1858-6.

KRÜGER, K. a K. ŠAFRÁNKOVÁ, 2021. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán. ISBN 978-80-907087-9-2.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

- LAUFKOVÁ, V. et al., 2020. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: Metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky [cit. 2022-06-16]. ISBN 978-80-7050-733-9. Dostupné z: <https://www.sknizkoudozivota.cz/metodiky/>
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3 vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MILLER, M. M. a H. H. GOLDSMITH, 2017. Profiles of Social-Emotional Readiness for 4-Year-Old Kindergarten. *Frontiers in Psychology* [online]. Roč. 8, č. 132, s. 1–9 [cit. 2022-06-16]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi: 10.3389/fpsyg.2017.00132>
- MOCNÁ, D. a J. PETERKA, 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka. ISBN 80-7185-669-X.
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- NAKONEČNÝ, M., 2012. *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- OPRAVILOVÁ, E., 1984. *Knih jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 13-785-81 12/19.
- PFEFFER, S., 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: Praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.
- POLÁČKOVÁ (ŠOLCOVÁ), I., 2018. *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5128-3.
- POLÁKOVÁ, P., 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.
- SEGI LUKAVSKÁ, J., 2018. *Dítěti vsříč: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-413-2.
- SHAPIRO, L. E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-238-6.
- SVOBODOVÁ, E. et al., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

## Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 Emoční karty z nakladatelství PASPARTA.....	30
Obrázek 2 Emoční karty z nakladatelství B- CREATIVE .....	30
Obrázek 3 Emoční karty z nakladatelství KIDEDU.....	30
Obrázek 4 Slovníček emocí z knihy Pohádka o Koblížkovi .....	30
Obrázek 5 Slovníček emocí z knihy Pohádka o Koblížkovi .....	30
Obrázek 6 obálka knihy Děti a emoce.....	31
Obrázek 7 obálka knihy Velká kniha o Emocích .....	31
Obrázek 8 obálka knihy Co dělají pocity?.....	31
Obrázek 9 obálka knihy Vím, jak se cítíš.....	31
Obrázek 10 obálka knihy Mapy mých pocitů.....	31
Obrázek 11 obálka knihy Žárlivost... a co s ní? .....	32
Obrázek 12 obálka knihy Hněv... a co s ním? .....	32
Obrázek 13 obálka knihy Stydlivost... a co s ní?.....	32
Obrázek 14 obálka knihy Emil je smutný .....	32
Obrázek 15 obálka knihy Emil se stydí .....	32
Obrázek 16 obálka knihy Emil se bojí.....	32
Obrázek 17 obálka knihy Ferda a jeho mouchy .....	32
Obrázek 18 obálka knihy Pája a bleší cirkus .....	32
Obrázek 19 obálka knihy Co jsou to pocity? .....	33
Obrázek 20 obálka knihy Co se to semnou děje?.....	33
Obrázek 21 obálka knihy Kniha pocitů. ....	33
Obrázek 22 obálka knihy Emoční inteligence a její rozvoj.....	33
Obrázek 23 obálka knihy Cesta ke šťastnému dětský .....	33
Obrázek 24 Obejmi mě prosím – obálka knihy .....	39
Obrázek 25 Papuchalk Petr – obálka knihy .....	47
Obrázek 26 Nerozluční přátelé – obálka knihy .....	54
Obrázek 27 O myšce, která se nebála – obálka knihy .....	61
Obrázek 28 Jezevec Chrujda točí film- obálka knihy.....	68
Obrázek 29 Emoce- hra o lidských emocích .....	79
Obrázek 30 Las Expresiones .....	79
Obrázek 31 Jak se cítíme .....	79

Tabulka 1 Emoce ve výrazu obličeje.....	16
Tabulka 2 Složení dětí při lekcích .....	37
Tabulka 3 Obejmi mě, prosím- cíle a očekávané výstupy.....	39
Tabulka 4 Papuchalk Petr- cíle a očekávané výstupy.....	47
Tabulka 5 Nerozluční přátelé- cíle a očekávané výstupy .....	54
Tabulka 6 O myšce, která se nebála- cíle a očekávané výstupy .....	61
Tabulka 7 Jezevec Chrujda točí film- cíle a očekávané výstupy.....	68

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Polostrukturované rozhovor



## POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR k praktické části diplomové práce na téma:

*„Rozvíjení emoční inteligence u dětí předškolního věku  
skrze práci s knihou“*

Tazatel: Bc. Nikola Kašparová, autorka DP

Dotazovaný: učitelka mateřské školy realizující jednu z lekcí uvedených v DP

### **Úvod:**

- Představení tazatele, autorka DP, studentka PedF UK, obor Pedagogika předškolního věku
- Vysvětlení, co je cílem dotazníku (*ověřit si, zda vytvořené lekce jsou efektivně využitelné v praxi*)
- Přivítání a představení dotazujícího, zachování anonymity (učitelka mateřské školy, realizovala lekci, která vycházela z knihy ---)
- Vysvětlení, jakým způsobem bude realizován rozhovor (jde o polostrukturovaný rozhovor, budou pokládány otázky, je možnost doplnit i další fakta)
- Žádost o povolení s nahráváním rozhovoru
- Oslovení dotazovaného, zda nemá dotaz k výzkumu či způsobu rozhovoru

### **Hlavní část**

Základní otázky

Dodatečné otázky

Zkoumavé otázky

Činnost učitelky

Jakým způsobem Vám informace o realizaci lekce byly předány?

Bylo to pro Vás dostačující? Pokud ne, co bylo nedostačující?

Byly Vám při přípravě na lekci jasné veškeré aktivity dle popisu od autorky?

Pokud ne, co bylo nejasné? Co byste změnila?

Znala jste všechny formy jednotlivých aktivit, nebo bylo pro Vás něco nového?  
(vstup do role, simultánní improvizace, učitel v roli, interpretace obrázků, ...)

Přišel Vám způsob zpracování knihy optimální vzhledem k věku a skupinovému složení dětí?

Pracujete tímto způsobem s dětskou literaturou?

Znala jste před realizací lekce využití emoční karty?

Využíváte ve Vaší třídě emoční karty? Které?

Máte ve třídě i další materiály k rozvoji emoční inteligence?

Nebo znáte další materiály, ale nemáte je na třídě? Které?

**Samotná realizace**

Jaké bylo složení skupiny dětí při realizaci?

Musela jste skupiny dětí nějakým způsobem upravit, specifikovat? Proč?

Jak se proměňovala pozornost dětí při jednotlivých aktivitách od začátku do konce lekce?

Byly schopné udržet pozornost?

Musela jste strukturu lekce upravovat? Něco ubrat, nebo naopak přidat? Jak?

Dokázaly děti při lekci rozpoznat základní emoce u hlavní postavy? (smutný/ veselý)

Myslíte si, že emoční karty pomohly dětem vyjádřit emoce postav? Nebo Vám nepřišly nevyužité?

Dokázaly děti popsat příčinu daných emocí?

Dokázaly se děti vcítit do hlavní postavy?

Všimla jste si u nich proměn nálad či jiného projevu například při krizových, nebo naopak radostných situacích v příběhu? Můžete více popsat reakce dětí v průběhu lekce?

Myslíte si, že byl lekcí naplněn hlavní cíl lekce? (vždy připomenut konkrétní cíl)

Byla předaná hlavní myšlenka? Objevilo se téma následně i mimo lekci? Jak?

**Závěr**

Napadá Vás, jakým způsobem by se dala lekce ještě zdokonalit? Co by podpořilo organizaci, udrželo lépe pozornost dětí, nebo co by více podpořilo vnímání a rozpoznávání emocí?

Objevila jste v lekci něco, co byste zcela vynechala, co se Vám zdálo nevhodné?

Chtěla byste na závěr ještě něco dodat, k čemu doposud nebyl prostor se vyjádřit?

**Poděkování a rozloučení**