

**Emocionální rozvoj dítěte  
v podmínkách mateřské školy**

**Emotional Development of a Child  
in Conditions of a Nursery Schools**

**bakalářská práce**

**Daniela Reháková**

**České Budějovice**

**2007**

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích  
katedra pedagogiky a psychologie

# **Emocionální rozvoj dítěte v podmínkách mateřské školy**

bakalářská práce

**Daniela Reháková**

vedoucí bakalářské práce

**doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.**

**České Budějovice**

**2007**

Děkuji vedoucí bakalářské práce, doc. PhDr. Ludmile Prokešové, CSc., za odbornou pomoc, rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

Daniela Reháková

Anotace:

Předkládaná bakalářská práce se věnuje aktuálnímu tématu, jakým je rozvoj emocionální stránky osobnosti dítěte předškolního věku. S oporou o odbornou literaturu je v první části práce věnována pozornost historii emocí a pojmu emoční inteligence. Možnosti jejího rozvoje sleduji u dětí předškolního věku v souvislosti s novými podněty, které přináší kurikulární dokument - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Těžiště práce je v její praktické části. K ověření výzkumných otázek na toto téma byl navržen experimentální program k emocionálnímu rozvoji dítěte v mateřské škole, který byl realizován ve čtyřech mateřských školách v rozmezí šesti měsíců roku 2006.

Po jeho vyhodnocení je možno konstatovat, že kdyby se program s tímto zaměřením využíval v praxi, přinesl by obohacení v oblasti emocionálního rozvoje dětí tak, jak to předkládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Annotation:

Submitted bachelor work is devoted to the actual topic, which is a development of emotional side and personality of a pre-school child. With support of the specialist literature is the first part devoted to consideration history of emotions and a conception of emotional intelligence.

Possibilities of its development, I watch for the pre-school children in connection with new stimulation, which brings Framework educational program for pre-school children.

Emphasis of its work is in practical part. For verifying researches questions on this topic was suggested experimental program to emocional developement of a child in nursery school which was realized in four nursery schools in 6 months intervals in year 2006.

After its evaluation can posibly be said, if the program of this specification was used in praktice, it could enrich the area of emocional developement of children as it states Frame work educational program for pre-school children.

Obsah:

## Úvod

<b>1. Z historie emoční inteligence .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Mateřská škola a její vzdělávací programy .....</b>	<b>14</b>
2.1 Současné cíle předškolního vzdělávání v RVP PV.....	16
2.2 Obsahové proměny předškolního vzdělávání.....	20
2.3 Očekávané kompetence z oblastí RVP PV .....	22
2.4 Kompetence směřující k emocionálnímu rozvoji dítěte v RVP PV.....	25
2.5 Mateřská škola a její možnosti emocionálního rozvoje dítěte .....	30
<b>3. Emocionální rozvoj dítěte v podmínkách MŠ (praktická část).....</b>	<b>39</b>
3.1 Cíl bakalářské práce.....	39
3.2 Výzkumné otázky .....	39
3.3 Použité metody a organizace .....	40
3.4 Popis experimentálního programu.....	45
3.5 Dílčí závěry z realizace programu .....	49
<b>4. Analýza výsledků praktické části práce.....</b>	<b>58</b>
<b>5. Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>6. Seznam literatury.....</b>	<b>62</b>
<b>7. Přílohy</b>	
1. Experimentální program.....	63
2. Záznam z pozorování – Základní škola D. B., I. třída.....	74
3. Fotodokumentace.....	78
4. Výtvarné práce dětí.....	88

## Úvod

Společenské změny koncem 20. století přinesly do života naší společnosti mnoho nového. Došlo k uvolnění společenského života, demokratizaci společnosti, ve které má každý právo na svobodné vyjádření svého názoru. Na druhé straně se ale mnozí lidé dostávají do složitých životních situací, protože se mění sociální struktura společnosti.

Tato doba se také vyznačuje i jinými dalekosáhlými změnami jako je přeceňování materiálních statků, stále větší závislost na technice, znečišťování životního prostředí, ale i rostoucí bezohlednost i odcizení a stále větší izolace a anonymita.

Lidé si přestávají rozumět, neumí se vcítit jeden do druhého, mnoho lidí není schopno vyjádřit své pocity, otevřeně o nich hovořit.

Výsledkem toho je, že děti, zejména předškolní, které se již zpočátku svého vývoje potřebují identifikovat se vzorem dospělého, k němuž mají vytvořenou silnou citovou vazbu, v této hektické době ztrácejí příležitost zkoumat emoce své, svých blízkých a naučit se je vyjádřit, ale i chápat chování lidí mezi sebou navzájem.

Důležitým prvkem ve výchově dětí předškolního věku musí proto být pomoc mateřské školy všem dětem vyvíjet se v tolerantní lidské společnosti, ve které je dán prostor pro vyjádření svých emocí. Děti, které umí zacházet se svými emocemi, jsou tak méně ohroženy možností selhání v obtížných situacích, které mohou nastat v jejich pozdějším životě. Proto je důležité věnovat se emocionálnímu rozvoji dítěte již v mateřské škole.

Této oblasti věnuje pozornost i závazný pedagogický dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který nabízí možnosti pracovat cíleně i v této oblasti, aby nevznikaly problémy při nedostatečném rozvoji emocionální stránky ve vývoji osobnosti dítěte.

Ve své práci jsem se zaměřila na to, jak je možné v běžné mateřské škole aplikovat do praxe obecné zásady emocionálního rozvoje dítěte předškolního věku a jejich zahrnutí ve školních vzdělávacích programech tak, jak je to stanoveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

V roce 2004 jsem absolvovala sedmidenní seminář „Respektovat a být respektován“, který mě hluboce oslovil hlavně svým přístupem k dítěti a empatickými reakcemi vůči dítěti, ale i dospělým. Tyto poznatky jsem postupně zaváděla do své práce a v průběhu času se dostavovaly i první výsledky. Děti začaly mít větší zájem o kamarády, přestalo docházet ke konfliktům, a když k nějakému došlo, děti se ho snažily vyřešit, lépe si naslouchaly a dobře mezi sebou, ale i se mnou, komunikovaly.

Začaly být k sobě ohleduplné, zajímaly se o problémy svých kamarádů, vzájemně si pomáhaly, dobře mezi sebou spolupracovaly.

Při pozorování dětí jsem viděla, jak se začaly postupně emočně rozvíjet po tom, co jsem do své práce začala zařazovat některé z přístupů, které jsem se naučila na semináři.

Emocím jsem se věnovala v hrách, ale i řízených činnostech, a výsledkem bylo, že se děti dokázaly v emocích dobře orientovat a chápat emoce nejen své, ale i jiných. Používala jsem empatické reakce a snažila jsem se o jejich rozvoj u dětí.

Práce s emocemi vyžaduje od učitele dobrou motivaci, naslouchání, trpělivost, empatii, nenásilnost, aby děti samy přišly na to, že jejich city a nálady jsou legitimní součástí našeho vnitřního života. Začala jsem si uvědomovat, jak významné jsou emoce v životě dítěte. Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro bakalářskou práci právě na toto téma.



## **1. Z historie emoční inteligence**

Poprvé se s termínem emoční inteligence setkáváme v odborném tisku v roce 1966 v Leunerově práci v době, kdy se emoce teprve vracely do centra pozornosti psychologů. Dlouhou dobu předtím byly opomíjeny jako příliš subjektivní a tedy vědecky nezkoumatelné jevy .

V osmdesátých letech minulého století se objevila Gardnerova teorie mnohonásobné inteligence, která obsahuje sedm oblastí, mezi nimi i interpersonální (sociální) a intrapersonální (osobní, která zahrnovala mimo jiné i kapacitu vnímat a symbolizovat emoce, rozpoznávat emoce, názory a záměry druhých lidí).

Byla tak oživena tradice uvažování o sociální inteligenci, kterou ve dvacátých letech téhož století zahájil E.L.Thronidike. Sociální inteligenci formuloval jako schopnost chápat a řídit lidi. Empirické výzkumy ukázaly vícerozměrnost takového konceptu, který zahrnoval jak sociální dovednosti, prosociální postoje, empatii, tak i sociální úzkost a citlivost vůči emocionálním podnětům.

Navíc se začalo dařit i na neuropsychologickém poli, kde byla ve výzkumu mozku identifikována propojení poznávacích a emocionálních funkcí.

A tak se v pracích P. Saloveye a J. Mayera v roce 1990 objevil termín emoční inteligence (EI), který se rychle vžil. Emoční inteligenci bylo zapotřebí jasným způsobem definovat a odlišit ji od dosavadních známých konceptů inteligence, ukázat, že má reálný obsah a vytvořit metody měření.

Ve své původní definici oba autoři vymezili EI ve dvou rovinách :

1. Obecné zpracování emocionální informace
2. Výčet dovedností, které takové zpracování zahrnuje

Jejich definice emocí z roku 1999 zní :

***Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou a emoce třídit. ( 8 : 12 )***

Brzy po této definici došlo k výraznému rozšíření zájmu o emoční inteligenci. Konceptu emoční inteligence zpopularizovala v roce 1995 hlavně kniha psychologa a novináře Daniela Golemana *Emoční inteligence*. Shromáždil v ní mnoho poznatků a popsal různé aspekty emoční inteligence. V této knize také uvádí , že na tom jak jsme v životě úspěšní a šťastní, se rozumová inteligence IQ podílí jen asi z dvaceti procent. Mnohem větší roli hraje soubor schopností, které jsou označovány jako emoční inteligence. Patří sem ***znalost vlastních emocí, řízení vlastních emocí, rozpoznávání emocí druhých lidí, motivace sebe samého a zvládání sociálních vztahů.***

Tyto schopnosti se pak promítají do kvality našich vztahů a komunikace, do učení, pracovní kariéry, zábavy, ale také do našeho tělesného zdraví, které velice závisí na tom, jak umíme zacházet se svými emocemi.

Emoce jsou součástí našeho života. Stojí za to zamyslet se, jak náš život ovlivňují. Z odborných publikací je známo, že se v emocích dějí v našem mozku různé chemické reakce, tedy, že emoce mění „chemii našeho mozku“.

Díky novým neurologickým poznatkům se podařilo zmapovat, a tím i umožnilo pochopit, jakými mechanismy v nás vzbuzují naše mozková centra různé emoce a jak tyto vývojově starší části mozku určují celkový životní pocit jedince.

Mozková kůra je myslící část mozku a pomáhá nám ovládat naše emoce v souvislosti s řešením problémů, řeči, obrazností a dalšími rozumovými procesy. Limbický systém je pokládán za emoční část mozku a zahrnuje

talamus, který předává zprávy mozkové kůře, hippocampus souvisící s pamětí a chápáním našich vjemů a amygdala - řídící centrum emocí.

K tomu, abychom si zapamatovali vjemy s intenzivním citovým zabarvením zvláště silně, používá mozek důmyslného mechanismu, nervových poplašných systémů, které spouštějí instinktivní reakci, současně se ale vryjí i do paměti. Podle toho jsou emoce rozděleny na **pozitivní** a **negativní**. Výzva jednat bez emocí opomíjí ale skutečnost, že i v bdělém stavu prožíváme nějaké emoce neustále. I kdyby to byl jenom pocit pohody, že nám nic nechybí a cítíme se dobře. I ve spánku prožíváme emoce, a to když se nám něco zdá. Emocí si ale všímáme až tehdy, jestli jejich síla překročí určitou hranici. Rozdělení na kladné a záporné nebo příjemné a nepříjemné je asi to první, co nás napadne, když začneme o emocích přemýšlet.

V hloubi duše si všichni přejeme, aby druzí brali vážně to, co my právě prožíváme, a ani druhému člověku nepomůže, když odsoudíme jeho emoce jako neoprávněné, obzvláště, když se jedná o negativní emoce, a dáme mu najevo, že by měl prožívat něco jiného, než prožívá. Když jsme v nějakých emocích, nejsme prostě schopni je najednou nemít anebo prožívat emoce jiné. Ale přijetí emocí druhého neznamená souhlas s jeho chováním.

Je to pochopitelné z toho pohledu, že jsme všichni biologická jednotka, která má ve své výbavě vrozenou reakci na stres, a paměť je pomocníkem v tom smyslu, že uchováváním krizových okamžiků pomáhá zajišťovat existenci člověka. Takový důmyslný mechanismus tvorby citových vzpomínek z hlediska evoluce má velký význam, protože zajišťuje, aby si živočichové jasně zapamatovali, co je ohrožuje a co je jim příjemné.

Když jsme v silných emocích, logika jde stranou, protože emoce jsou jednou z oblastí naší psychiky a logika druhou. Když se cítíme bezpečně,

obě oblasti můžou spolupracovat. Mírné nebo středně pozitivní emoce mívají podporující účinek na ostatní psychické funkce, ale i na naše jednání.

Když se cítíme být ohroženi, vytvářejí se negativní emoce, které nám dodávají energii k boji nebo úniku. Mozková centra, která jsou při tom aktivní, mají tlumící účinek na mozkovou kůru, v níž sídlí logika. Čím silnější je negativní emoce, tím větší je její tlumící vliv na rozumové složky naší psychiky. A tak nám negativní emoce na jedné straně pomáhají mobilizovat energii, na druhé straně ale nebývají dobrými rádci v tom, kam tuto energii zaměříme. Pod vlivem silnějších, zejména negativních emocí, se může stát naše chování zkratkovitým, nekontrolovatelným a neproduktivním.

Emoce ovlivňují i další psychické funkce. Začíná to u **pozornosti** a **vnímání**. Když jsme rozrušeni, dělá nám problémy soustředit se, děláme chyby, nejsme schopni vnímat a zpracovávat všechny podněty, které k nám přicházejí. Nespokojený člověk vidí na druhých hlavně chyby, zatímco spokojený a pozitivně naladěný člověk si všímá spíš toho dobrého a toho, co se daří. Emoce ovlivňují i naše **myšlení**.

Rozrušení, zloba, ale i pozitivní emoce jako třeba zamilovanost dokážou narušit naši schopnost myslet, řešit problémy, učit se něco nového, pracovat s informacemi, vytvářet nové věci. V psychologii i psychiatrii se používá výraz „katatymně zkreslené myšlení“ – myšlení zkreslené emocemi. Když se např. na někoho zlobíme, máme tendenci vykládat si jeho neutrální nebo dokonce pozitivní chování způsobem, který nás utvrdí v tom, že si náš hněv zaslouží.

Každý z nás asi prožil situace, když si po silném rozrušení nemohl dobře vybavit detaily průběhu nějaké události. A tady se jedná právě o narušení funkce **paměti**. Fyziologické reakce (zrudnutí, zblednutí, bušení srdce ...), které provázejí emoce, nás upozorňují, že emoční stavy souvisí s určitými

změnami, které připravují organismus k akci. I když podnět, který emoci vyvolal, už pominul, trvá nám ještě nějakou dobu, než se organismus vrátí do stavu rovnováhy. Jak dlouho to trvá, záleží na síle emoci a také na vzrušivosti nervové soustavy. To souvisí s temperamentem – známe lidi, kteří rychle „vypění“, ale brzy je to přejde. Jiné zase něco jen tak nerozhází, ale když už, trvá pak dost dlouho, než se uklidní. Roli zde hrají i naše postoje a osobní zralost. Událost, kterou někdo vezme jako životní výzvu, může být třeba pro jiného traumatizující. Jak dlouho nějaká emoce trvá, záleží i na tom, jaká je reakce okolí. Některé reakce pomáhají negativní emoce postupně ztlumit, jiné je spíše ještě prodlouží nebo zesílí.

Po dobu, kdy jsme v silnějších emocích, mohou být utlumeny některé psychické funkce, zejména logické uvažování. Teprve potom jsme schopni opět uvažovat, dobře se rozhodovat a přijímat za svá rozhodnutí zodpovědnost, učit se novým věcem. Platí to jak pro vlastní emoce, tak pro situace, kdy jsou v emocích druzí lidé.

**Empatie** patří mezi významné fenomény komunikace mezi lidmi a je i základem pro vzájemné pochopení pedagoga a jeho svěřence. Na míře empatie závisí i míra sblížení mezi lidmi a nepochybně má výrazný podíl i na tom, zda je vnitřně přijato stanovisko toho druhého, nebo je-li aspoň pochopeno. Je základem pro vzájemné otevření se i pro vznik oboustranné důvěry.

Empatie jako schopnost vcítění se znamená, že jsme schopni vidět svět očima druhého. Dokážeme-li se vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji působit ve smyslu redukce nepříjemného stavu.

Empatie má tedy kognitivní základ, který usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc. Výsledkem empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince tak dochází

k navozování velmi podobných emocionálních stavů, včetně fyziologické aktivity jako u pozorované osoby.

U empatie zpravidla rozlišujeme dvě složky, složku kognitivní a citovou.

Pokud jde o kognitivní složku, pomáhá nám nejen racionálně vysvětlit jednání a chování druhého člověka, případně usuzovat na motivy podobného počínání, ale umožňuje nám do jisté míry i předvídat, jak se tento člověk zachová v modelově podobných situacích. Pokud jde o citovou složku, umožňuje nejen emocionální reakci na city druhého, ale i vycítění toho, do jaké míry je určitá situace pro druhou osobu příjemná nebo nepříjemná.

Předpokládá se, že existuje mezi oběma složkami úzká vazba, a proto jedna závisí na druhé, i když se míra závislosti může měnit.

Podle Rogerse prožívat stav empatie či být empatický znamená zase vnímat vnitřní referenční rámec druhého člověka s přesností, s emocionálními složkami a významy, které k němu patří, jako bych byl oním člověkem, avšak aniž bych ztratil onu dimenzi „jako by“. Znamená to tedy cítit všechno tak, jak to cítí on, vnímat příčiny jeho citění, jako je vnímá on, avšak bez toho, že bych pozbyl vědomí toho, že je to jako bych já cítil bolest nebo radost a podobně. Ztratím-li tuto dimenzi, pak se jedná o identifikaci.

Empatie se tedy definuje jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka. Mnoho lidí si řekne, že ví, co je empatie. Ale to, že je nám jasný význam tohoto pojmu, ještě neznamená, že také děláme to, co tento pojem vyjadřuje.

Děti, kterým se nedostává empatických reakcí, se neempatickým reakcím učí sociální nápodobou, a až jednou budou dospělé, budou je opět předávat svým dětem. Empatická reakce by přitom mohla být přirozenou součástí našeho chování.

Jak potvrdily některé výzkumy kojenců a batolat, schopnost empatie je nám vrozená. Má nám pomoci přežít jako druhu, vzájemným porozuměním a podporou překonávat těžkosti.

Empatickým reakcím se můžeme ale i naučit, anebo lépe řečeno znovu naučit.

Důležité je uvědomit si, z čeho se empatická reakce skládá. Její základní složky jsou tři a můžou v různých situacích, v různé míře vystupovat do popředí :

1. Aktivní naslouchání (soustředěné naslouchání provázené projevem účasti)
2. Pojmenování pocitů, záměrů, očekávání druhé osoby
3. Vyjádření podpory druhé osobě

Využijeme-li některou z těchto složek a emoce se ztiší, můžeme druhému pomoci řešit jeho problém.

Vývojová psychologové tvrdí, že vcítění má ve skutečnosti dvě složky : reakci vůči druhým, která se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života dítěte, a kognitivní reakci, která určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného. Emoční cítění můžeme sledovat u většiny dětí už během prvního roku jejich života.

Maminka se otočí za jiným dítětem, které pláče, a její dítě se taky rozpláče. Jde o tzv. „globální vcítění“, způsobené neschopností dítěte rozlišit sebe od svého světa a vysvětlovat si neštěstí každého jiného dítěte jako své vlastní. Mezi jedním a druhým rokem svého života vstupují děti do druhého stadia vcítění, v němž si začínají uvědomovat, že neštěstí jiné osoby není jejich vlastní. Většina batolat se intuitivně snaží snížit neštěstí druhých, ale vzhledem ke svému nezralému kognitivnímu vývoji si nejsou přesně jista, co by měla dělat. Jak se postupně vyvíjejí jejich schopnosti vnímat a chápat, učí se děti lépe rozeznávat jednotlivé projevy emočního zájmu druhých a jsou schopny sladit svůj zájem o ně vhodným chováním.

Věk šesti let znamená počátek stadia kognitivní empatie neboli rozumového vcítování – schopnosti podívat se na věc z hlediska druhé osoby a podle toho jednat. Tato dovednost také umožňuje dítěti rozeznávat, kdy má jít za svým nešťastným kamarádem a kdy ho má nechat o samotě. Kognitivní empatie nevyžaduje emoční komunikaci (jako pláč), protože dítě má už vyvinutý vnitřní cit nebo vzor pro to, jak se může nějaká osoba cítit ve stresové situaci, ať to dává najevo nebo ne.

Starší děti mezi osmým a dvanáctým rokem rozšiřují svou schopnost vcítění i mimo ty osoby, které znají nebo vidí před sebou, na skupinky lidí, s nimiž se nikdy neseťkaly. V tomto stadiu, nazývaném abstraktní empatie, vyjadřují děti svůj zájem o lidi, kteří nemají ty podmínky jako ony, ať už žijí na druhé straně ulice nebo na druhém konci světa. Když si děti těchto rozdílů všímají a reagují na ně, můžeme říct, že se u nich plně vyvinula emoční dovednost vcítění.



## **2. Mateřská škola a její vzdělávací programy**

Programy výchovně-vzdělávací práce z předchozí doby byly koncipovány tak, že vzdělávací proces probíhal na úrovni složek výchovy, tedy rozvíjení poznání, matematických představ, jazykové výchovy, hudební výchovy, pracovní výchovy, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. V každé výchově byl stanovený tématický plán cílů, které se musely plnit a které si měly děti osvojit. Byly rozděleny podle věkových skupin, takže paní učitelky věděly přesně, co mají v které složce výchovy děti naučit. Bylo to svazující a nebyla možnost pracovat vlastně na základě poznání dětí, které třídu navštěvovaly. Všechny se učily všechno a nebylo přihlíženo k individuálním schopnostem dětí a možnostem s ohledem na jejich potřeby. V práci učitelky byla důsledná závaznost, na nic se nesmělo zapomenout.

Předchozí politický systém se nejvíce zaměřoval ve vzdělávání spíše na kvantitu, ale zapomínalo se na kvalitu vzdělávání. Důležité bylo naučit děti co nejvíce, ale jak to děti zvládaly a jestli všechny poznatky dokázaly i uplatnit v praktickém životě, to se nám již nepodařilo zjistit. Důležitá byla připravenost dětí na základní školu, tedy rozumové schopnosti, zapomínalo se na sociální zralost, emocionální dovednosti, ale i jejich prosociální chování. Dobrá učitelka si našla čas i na rozvoj těchto dovedností, ale její práce v těchto oblastech byla většinou ze strany nadřízených nedocenená a nepochopená.

Předškolní děti měly dvě zaměstnání s přestávkou po třiceti minutách, počet dětí 30 i více v jedné třídě nebyl výjimkou. Všechno se muselo striktně dodržovat, učitelka neměla možnost pracovat podle potřeb dětí, ale podle toho, jak to někdo nařídil. V tak velkém počtu dětí se ztrácela možnost věnovat se individuálním potřebám jednotlivých dětí a už vůbec nebyl čas věnovat se dětským prožitkům, emocím.

V programech výchovné práce byla sice zahrnuta mravní výchova, ale ta se spíš věnovala výchově morálně zdatného jedince socialistické společnosti.

Uvolnění od striktních nařízení nastalo po roce 1990. Učitelky měly možnost pracovat svobodně a konečně se začalo přemýšlet nad osobnostním přístupem k dítěti a jeho potřebám. Někdy to ale vedlo i k tomu, že některé učitelky zneužívaly volnost v práci, a tak se stávalo, že se v některých mateřských školách přestalo poctivě pracovat. Bylo třeba vypracovat program výchovné práce, který by byl určen nové době a novému vzdělávacímu směru v předškolním vzdělávání.

A tak předškolní vzdělávání prošlo mnoha změnami, posuny i hledáním nových a přehodnocováním dosavadních cest ve vzdělávání nejmenších dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dnes jediným zákonným dokumentem v předškolním vzdělávání a jsou nám v něm dány jasné mantinely. Dostaly jsme v něm ale i obrovský prostor k volbě cest, prostředků, forem a metod práce, témat, námětů i k volbě konkrétních obsahů vzdělávání konkrétních dětí. Byly jsme zvyklé pracovat podle „přesně dané kuchařky“ včetně pracovních postupů a minutáže.

Dnes v nám daných cílech v RVP PV (Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání) si každá z nás vybírá vlastní postupy a cesty k jejich naplňování a uskutečňování v každodenní práci s dětmi. Ty jsou plně v naší kompetenci.

Je-li v centru pozornosti podle RVP PV dítě, jeho potřeby, jeho zájmy a jeho prospěch (na rozdíl od předchozích dokumentů, kdy středem zájmu byla látka, učivo), pak je důležité pružně reagovat na vzniklé situace či aktuální problém dítěte nebo skupiny dětí. V dnešní době mám jako učitelka větší pravomoci, já mohu svobodně rozhodnout o tom, jaký

konkrétní obsah dám vzdělávání svých dětí. Zároveň ale nesu za svoji práci i větší zodpovědnost, než tomu bylo dříve.

Dlouhodobější praxe nás může svádět k formálnějším a rutinnějším přístupům, svoji roli zde hraje zrání, únava i opotřebenost, ale bez každodenního vnímání, naslouchání dětem a analyzování své práce by se nám nikdy nepodařilo posunout svoje pedagogické působení ve smyslu nového pojetí předškolního vzdělávání.

V dnešní době se mateřské školy můžou zapojit i do jiných vzdělávacích programů podle svých možností a uvážení celého kolektivu, určují si, jakým způsobem chtějí pracovat. Záleží jenom na podmínkách a lidech, kteří v nich pracují. Velice dobře jsou pedagogické veřejnosti známé programy Začít spolu, Zdravá mateřská škola, Waldorfská mateřská škola, Montessoriovská mateřská škola. Jsou to programy šité na míru MŠ, je zde ale potřeba pracovat jednotně a zapojit se musí celý kolektiv MŠ, rodiče. Ne všechny mateřské školy však mají možnosti a podmínky k naplňování cílů těchto programů.

## **2.1 Současné cíle předškolního vzdělávání v RVP PV**

Zákonem o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného pokyny MŠMT.

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíly : orientuje se k tomu, aby si dítě od raného dětství osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se lépe a spolehlivěji uplatnit ve společnosti, ve které vyrůstá.

Cílem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké spolupráci s ní zajistit dítěti prostředí s dostatkem všestranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a jeho učení.

Předškolní vzdělávání obohacuje denní program dítěte a poskytuje mu odbornou péči ze strany kvalifikovaných předškolních pedagogů.

Předškolní vzdělávání usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborném a lidsky i společensky hodnotném základě, aby čas prožitý v MŠ byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do dalšího vzdělávání, ale i života vůbec.

Cílem předškolního vzdělávání je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu a napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a u každého dítěte dospět v době, kdy MŠ opouští, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení v takové úrovni, která je pro něj dosažitelná.

Rámcový vzdělávací program pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi : stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů - kompetencí, a to nejprve v podobě obecné a pak v úrovni oblastní.

- **Rámcové cíle** – univerzální záměry, cíle předškolního vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení si hodnot, získání osobnostních postojů)

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a stejně tak i každodenní cíle práce pedagoga. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější. To je třeba mít na zřeteli nejen při tvorbě ŠVP PV, ale zejména ve vzdělávacím procesu samotném. Tyto cíle jsou svým způsobem **univerzální, přirozené a všudypřítomné** – znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale i v nejrůznějších situacích působí pedagog na dítě ve všech třech cílových oblastech a že svým chováním, vystupováním, jednáním a svými postoji dítě ovlivňuje.

- **Klíčové kompetence** – obecnější výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání
  1. kompetence k učení
  2. kompetence k řešení problémů
  3. kompetence komunikativní
  4. kompetence sociální a personální
  5. kompetence činnostní a občanské

V kurikulárních dokumentech jsou klíčové kompetence formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují.

Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání a pokračuje na dalších stupních vzdělávání.

- **Dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry, cíle, které přísluší té které vzdělávací oblasti RVP PV (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální)
- **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje, které dílčím cílům odpovídají ze všech pěti oblastí RVP PV

Cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu dílčích cílů. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

Záměry jednotlivých oblastí RVP PV:

#### ***Dítě a jeho tělo :***

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.

#### ***Dítě a jeho psychika :***

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

***Dítě a ten druhý :***

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat vytváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

***Dítě a společnost:***

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně–kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

***Dítě a svět:***

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v enviromentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.

(Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání 2004)

**2.2 Obsahové proměny předškolního vzdělávání**

Po roce 1990 nastaly v obsahu předškolního vzdělávání velké změny. Východiskem je právě RVP PV, který dává učiteli možnost pracovat tvořivě, samostatně a flexibilně.

Neváže se přesně na stanovené cíle, kterých je potřeba dosáhnout z každé výchovy, jak to bylo v Programu výchovné práce, v průběhu

školního roku. RVP PV dává učiteli možnost vybírat si z obsahové nabídky RVP PV a vytvořit si tak vlastní obsahovou nabídku podle možností a schopností svých dětí ve třídě.

Vzdělávací obsah RVP PV slouží učiteli jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Ten si jí v třídním vzdělávacím programu, vypracovaném podle ŠVP (Školní vzdělávací program), formuluje v podobě, v jaké jí bude dětem předkládat - a to v podobě integrovaných bloků. Integrované bloky jsou jediným požadavkem společným pro vzdělávací programy připravovanými na školní úrovni. Školy tak mají velkou volnost v tom, jakým způsobem vzdělávací obsah daný RVP PV, pojmu a realizují.

Ve vztahu mezi integrovanými bloky a vzdělávacími oblastmi v RVP PV vždy platí, že bloky jsou tvořeny tak, aby zahrnovaly všechny vzdělávací oblasti s možností, že některá oblast může převažovat, jiné se může blok dotknout jenom okrajově.

Tyto bloky jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové. V tom je zásadní proměna od předchozího Programu výchovné práce, ve kterém se obsah vztahoval vždy jenom k určité výchově podle daných a stanovených cílů, které musely být v průběhu školního roku splněny.

Tady se ale integrované bloky mohou vztahovat k určitému tématu, můžou vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo mohou být zaměřeny k určitým činnostem, praktickým aktivitám aj. Mohou mít podobu tematických celků, projektů či programů. Tematické bloky můžou být různě rozsáhlé, dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé, mohou se dále členit, dělit, větvit. Důležité je, aby poskytovaly dostatek zajímavých a různorodých podnětů a příležitostí ke konkrétním činnostem dětí.

Zaměření těchto bloků vychází vždy z přirozených potřeb dítěte a jeho věkových osobitostí. Jejich obsah musí být pro dítě motivující,



srozumitelný, užitečný a prakticky využitelný. Dítěti má pomáhat chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Vždy musí být připravený tak, aby vyhověl věku dítěte, úrovni jeho rozvoje, ale i sociálním zkušenostem dětí, pro které je připravován.

Učitelka volí nejlepší metody, formy a činnosti k naplňování cílů, které si určila pro danou třídu, vždy s ohledem na věkové osobitosti dětí, jejich možnosti a schopnosti.

### **2.3 Očekávané kompetence z oblastí RVP PV**

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, RVP PV má určené kompetence, kterých má dítě dosáhnout při odchodu z MŠ při nástupu do ZŠ. Kompetence, kterých má dítě dosáhnout v oblasti emocionálního rozvoje, jsou obsaženy hlavně v oblasti Dítě a psychika, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost. Záleží jenom na každé MŠ, jak si je do svého ŠVP zakomponují, a na učiteli, jakým způsobem bude kompetence rozvíjet ve své třídě s ohledem na věk dětí a jejich vyspělost.

#### ***Klíčové kompetence***

- jedná se o kategorii vyjádřenou v podobě výstupů - v kurikulárních dokumentech jsou formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Kompetence představují **soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů**, které se propojují a doplňují. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním, středním ...

Pro předškolní etapu jsou klíčové tyto kompetence:

#### **1. kompetence k učení**

#### **2. kompetence k řešení problémů**

### **3. kompetence komunikativní**

### **4. kompetence sociální a personální**

### **5. kompetence činnostní a občanské**

- **Kompetence k učení**

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody atd.
- klade otázky a hledá na ně odpovědi
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost

- **Kompetence k řešení problémů**

- řeší problémy, na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně, náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší a experimentuje
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických matematických postupů, zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou: dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli

- **Komunikativní kompetence**

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými...)
- komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon...)
- ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky
- **Sociální a personální kompetence**
  - umí si vytvořit svůj vlastní názor a vyjádřit jej
  - uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
  - dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpoznává nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
  - ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
  - napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
  - nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- **Činnostní a občanské kompetence**
  - svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
  - dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
  - odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem

- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně, váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřené aktuálnímu dění
- spoluvytváří pravidla společného soužití ve třídě, mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především k **vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření** (na úrovni rámcové, popř. i školní).

## **2.4 Kompetence směřující k emocionálnímu rozvoji dítěte**

### **v RVP PV**

Rámcový vzdělávací program, na rozdíl od předchozích programů, obsahuje i cíle, které směřují k získávání kompetencí v oblasti

emocionálního rozvoje dětí předškolního věku. Očekávané kompetence v RVP PV oblast ***Dítě a jeho psychika – sebezpojetí, city, vůle***

- přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním
- prožívat, uvědomovat si a projevovat, co dítě cítí
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v rodinném i cizím prostředí
- zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, hudebně-pohybovou činností, výtvarně, pomocí hudby, dramatizací, improvizací)
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků
- uvědomovat si své možnosti a limity
- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobit jim své chování

Očekávané kompetence z RVP PV, oblast ***Dítě a ten druhý***

- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad
- respektovat potřeby jiného dítěte
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého
- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým, respektovat je
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhými dětmi, navazovat dětská přátelství

Očekávané kompetence z RVP PV, oblast ***Dítě a společnost***

- porozumět běžným verbálním i neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých
- chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé

- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení
- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, dětem bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí

Tyto kompetence máme rozpracované do cílů i v měsíčních tématech ŠVP mateřské školy, kde pracuji. Konkrétně jsou pak zařazovány i do TVP podle uvážení každé učitelky. Ta s nimi pak pracuje ve svých řízených činnostech s ohledem na věk dětí a jejich vhodnosti k tématu.

Při práci s dětmi předškolního věku je potřeba mít neustále na zřeteli specifika jejich psychického vývoje. Pokud se chceme zabývat formováním jejich citového vývoje a schopností empatie, je nutné, abychom byli dobře obeznámeni se sociálním a emočním vývojem dětí v tomto období. Jednou z podmínek úspěšného vývoje dětí v předškolním věku je uspokojování jejich potřeb. Tyto potřeby se neustále mění a rozvíjejí. Po celé období přetrvává velmi silná potřeba aktivity, která je v porovnání s předcházejícím obdobím diferencovanější.

Pro zdravý vývoj dítěte je důležité, aby vyrůstalo ve funkční rodině, ať už vlastní, nevlastní nebo náhradní. Rodinné prostředí je prvním místem, kde dítě poznává, jaké je soužití v lidské komunitě. Způsob života rodiny, hodnotový žebříček, rodinný citový život a postoje vůči dětem zásadně ovlivňují fyzické, psychické a sociální zdraví dítěte od jeho narození.

Nejdůležitější pro každé dítě jsou tedy jeho nejbližší, jeho rodina. Ta se stává prvotním vzorem chování a zdrojem pozorování emocí dětí u jiných lidí. Tady se dítě setkává s prvními zkušenostmi v oblasti emocí. Ne všechny děti ale musí mít v rodině správné vzory chování v prožívání emocí jiných, ale i vlastních. Záleží na stylu výchovy v rodině a vzájemných vztazích mezi jejími členy. Dítě se pak dostává do prvního kolektivu vrstevníků a začíná si uvědomovat, že v něčem jsou tyto dvě

skupiny odlišné a jejich soužití a vztahy jsou jiné. Bylo zvyklé na rodinu a teď poznává jiné lidi, v jiném prostředí.

Zdárný vývoj jedince závisí tedy na potřebě citového vztahu, který je stále naplňován převážně v rámci rodiny, ale je již uspokojován i navazováním vztahů mimo její rámec, stejně jako na potřebě sociálního vztahu. Ten je realizován navazováním vztahů s dětmi stejného věku, ale i s dospělými. V souvislosti s nárůstem potřeby sociálního kontaktu se objevuje i potřeba společenského uznání a potřeba akceptování určitých norem. Zjevná je potřeba identity a seberealizace.

Děti předškolního věku regulují své citové prožívání na bázi vrozených dispozic chování. Ve způsobu prožívání dochází k méně výrazným změnám než v předcházejícím období. Citové prožitky jsou velmi intenzivní, avšak zároveň proměnlivé a krátkodobé. Děti například velmi rychle přecházejí od smíchu k pláči a naopak. Okolo věku čtyř až pěti let začínají své city ovládat. I když se rozvíjí citová paměť, zdroje emocionálních zážitků bývají spojeny s konkrétními situacemi. City bývají obsažnější a diferencovanější. Pro děti předškolního věku je typická veselost a smysl pro humor. Ustupuje strach z neznámého prostředí a nově se objevuje strach z nadpřirozených bytostí a situací, které si mnohdy dítě ve své fantazii vytvořilo.

V souvislosti se sociálním rozvojem se objevuje **láska, nenávisť, sympatie, antipatie**. Rozvoj zaznamenává i cit k sobě samému. Jedinci jsou značně egocentričtí a vše hodnotí ve vztahu ke svým potřebám a k sobě samým.

S rozvojem akceptování sociálních norem se vyvíjí i mravní cítění. Na jeho utváření se největší mírou podílí hodnocení ze strany dospělých. Dítě je hodnoceno pochvalou a trestem a je již schopno pocitu viny, když samo cítí, že udělalo něco špatně. V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Jde tu o rozvíjení prosociálního jednání, které souvisí

s dosažením určité úrovně a empatie a schopnosti ovládat svoje potřeby a agresivitu. V mladším předškolním věku jde spíš o agresivitu fyzickou, u starších dětí převažuje agrese slovní.

Předpokladem pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení potřeby bezpečí a jistoty a úroveň dosažených kognitivních dovedností. To znamená, že dítě je schopno alespoň částečně hodnotit situaci z pohledu jiného člověka a chápat tak jeho potřeby.

Prosociální chování je rovněž výsledkem sociálního učení. Pokud nemá dítě v dospělých vhodné vzorce chování a ti ani žádoucí chování po něm nevyžadují, nelze očekávat, že by se dítě chovalo žádoucím způsobem.

Děti dokážou projevit v omezené míře empatii a pokouší se pomoci jiným dětem nebo dospělým. Omezení je ale dáno schopností vnímat pouze takové emoční prožitky druhých lidí, které se projevují zřetelně a jednoznačně. Současně ale ještě nejsou schopny odpoutat se od příliš intenzivních emočních projevů.

Abychom mohli uspokojit všechny potřeby dětí v dostatečné míře, musíme pro to vytvořit vhodné podmínky. Ty jsou dány především díky podnětnému prostředí a volným iniciativám dětí, ve kterých se mohou projevit svobodně, v klidu a nezávisle. Citová pohoda je jednou z podstatných podmínek pro aktivní účast na všech činnostech. Děti, které mají pocit, že jsou špatné, neúspěšné, že selhávají, které si nevěří, nebo děti, které citově strádají, se mohou jen těžko zapojit do činností s plným nasazením.

Záleží jenom na učitelce, jak se k dané problematice postaví a jakým způsobem bude rozvíjet emocionální dovednosti dětí v rámci naplňování cílů svého třídního programu.



## 2.5 Mateřská škola a její možnosti emocionálního rozvoje dítěte

Pochopení a pojmenování emocí, které děti prožívají, je základem rozvoje emoční inteligence dětí. Již Daniel Goleman uvádí jako první emoční dovednost – identifikaci a správné označení citů.

Pochopení a pojmenování emocí vede k poznání sebe sama a k rozvoji empatické reakce u dětí (jak se cítí ostatní). Činnosti rozvíjející pochopení a pojmenování emocí tak pomáhají dětem rozvíjet schopnost uvědomovat si, co cítí, což je také prvním předpokladem toho, aby se své emoce naučily zvládat.

Učitelka vede děti k tomu, aby přijaly a vyjádřily své pocity a snažily se vcítit do pocitů ostatních dětí. Když děti budou moci sdílet své pocity s ostatními dětmi v bezpečném prostředí jejich třídy, uvědomí si, že jejich pocity a emoce (dobré i špatné) jsou velice důležité. Vědomí, že stejné pocity jako mají ony, mají i ostatní lidé, jim pomůže nalézt respekt k sobě samému.

Jak jsem již napsala, dítě se postupně učí chápat, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, že je nutno je mít pod kontrolou a nenechat se jimi manipulovat.

Dříve než se s dětmi pustíme do nějaké činnosti na téma emoce, musíme děti pozorovat. Takové získávání informací je důležité, protože se dozvíme, jak děti v současné chvíli na své emoce reagují, jak je vnímají a vyjadřují. Objevíme emoce, které se u dětí budou vyskytovat často, a naopak. Možná objevíme důvod, proč je právě nyní důležité se s dětmi určitými emocemi zabývat. Tyto předběžné informace nám umožní, abychom zahájení činnosti naplánovali s ohledem na potřeby skupiny.

Pochopit a pojmenovat náladu či emoci se dítě učí **průběžně** tak, že učitelka pomocí empatie pojmenovává to, co děti pravděpodobně prožívají. Dítě si tak uvědomuje, že mít emoce je v pořádku, učí se

orientovat se ve svých emocích a pomáhá kultivovat a rozšiřovat slovník výrazů, který se týká jejich emocí. A navíc příkladem empatie se děti učí empatii.

Učitelka průběžně :

- umožňuje dětem, aby se mohly podělit o své pocity a zážitky s ostatními
- přijímá to, co děti říkají, bez hodnocení
- všímá si i neverbální komunikace dětí (některé děti neumí vyjádřit své pocity slovy, ale potřebují otevřenou náruč a podporu)
- používá empatický přístup a empatické reakce ve vztahu k dítěti

Seznamování se základními emocemi je možno zařazovat v **řízených činnostech**, a to pomocí motivací různého charakteru. Jejich cílem jsou řízené činnosti se záměrem rozvíjet schopnost vnímat své tělo, seznámit se s konkrétními emocemi, pochopit je a pojmenovat. Jsou v nich stanoveny základní nálady a emoce, které si děti postupně uvědomují, prožívají, pohybově a výtvarně ztvárňují. Učitelka může preferovat i jiné nálady, které považuje v souvislosti s předešlým pozorováním a s ohledem na potřeby skupiny za nejdůležitější. Je možno každé emoci věnovat jednu řízenou činnost a týdenní nebo čtrnáctitýdenní blok zakončit pantomimou emocí, jejich barevným vyjádřením...

Postupně pak můžeme přistupovat k činnostem pro rozlišování různých nálad a emocí najednou, jejich porovnávání a ztvárňování. Následně můžeme pokračovat se složitějšími, obtížnějšími činnostmi vztahujícími se k emocím, interakčními hrami.

S dětmi můžeme objevovat jednotlivé emoce s jejich různými odstíny a prohlubovat vnímání těchto emocí. Děti tak dostanou příležitost poznávat, jak určitou emoci prožívají, s kým, kdy, kde a jak se u nich projevuje a jak intenzivní může být. A pak možná děti samy zjistí,

jak mohou dosáhnout toho, aby určitý krásný pocit zažily, nebo jak si poradit se svými reakcemi na nepříjemnou emoci.

Pro učitelku je ale důležité při emocionálním rozvoji dětí vždy dbát na věk dětí.

Přehled možných témat a oblastí, kterým je vhodné se věnovat v různých věkových skupinách:

#### Mladší děti

- smyslové vnímání, vnímání těla
- rozvoj řeči, jazykové základy
- poznávání a rozlišování vlastních emocí
- rozpoznávání a rozlišování emocí druhých lidí
- pojmenovat základní emoce

#### Následná témata pro starší děti

- prohlubování základů poznatků o emocích
- komplexnější poznávání emocí u sebe i druhých
- rozeznávání různých stupňů intenzity emocí
- učit se řešení problémů
- učit se vyrovnávat s neúspěchem a frustrací
- posilování sebedůvěry a tím i sebeúcty
- interpretace verbálních i neverbálních signálů (5 : 17)

Důležité pro učitelku je uvědomit si, že vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je také základním předpokladem pro vytváření a rozvoj jak emočních, tak i sociálních dovedností. Schopnost rozpoznávat emoce druhých lidí a zaujímat k nim postoj je i základem komunikace. Vnímat vlastní potřeby a brát ohled na potřeby a záměry druhých zase umožňuje i spolupráci s druhými lidmi. A toto všechno pak získává na významu v době, kdy přibývá násilí a agresivity mezi lidmi. Proto je tak

důležité věnovat se této oblasti emocionálního rozvoje dětí už v jejich předškolním věku.

V MŠ pracujeme se základními druhy emocí, při kterých je důležité myslet na jejich podstatu, a uvědomit si, co se s člověkem v určitých emocích děje.

Připomeňme si základní charakteristiky některých emocí, na které by učitelka MŠ neměla zapomínat a měla by je mít na paměti při práci s dětmi v oblasti rozvoje emocí.

### **Radost**

Radost bychom měli prožívat co nejčastěji, je to velice příjemná emoce. Ale z čeho máme opravdovou radost? Co potřebujeme abychom se začali radovat?

Jsou děti, které dostávají tolik dárků, že se z nich nedovedou radovat. Tady je potřeba, aby si dítě uvědomilo, co mu způsobuje radost hlubší a dlouhodobější, radost v nitru, kam nedosáhne krátkodobý požitek nebo prožitek.

V nitru prožívaná radost totiž dítěti způsobuje déletrvající uspokojení, zatímco při momentálním prožitku uspokojení rychle pomine a je vystřídáno požadavkem prožitku dalšího. Je velice důležité uvědomit si některé projevy dětské radosti jako např. křik, hopsání, skákání. Nám dospělým se může zdát, že tyto projevy jsou velice nápadné, a chtěli bychom je usměrnit anebo v dítěti potlačit. Musíme si ale uvědomit, že omezování těchto projevů radosti může omezit i prožívanou radost samu. Zřetelnější vnímání toho, co dítěti způsobuje radost, může být velice užitečné při zkoumání toho, co je pro dítě dobré. Může mu to pomoci při výběru her, činností, kterými se bude zabývat, a v dospělém věku třeba i při výběru povolání.

### **Zlost, hněv, agrese**

Zlost a hněv jsou emoce s velkým množstvím nejrůznějších vyjádření. Také jejich intenzita může být velice rozdílná. V některých případech je reakcí na tyto emoce agresivní chování. Vždy to má ale určitý konkrétní spouštěč. Tím mohou být různé situace.

Do téhle skupiny emocí můžeme zařadit i špatnou náladu, podrážděnost, vzdorovitost. Děti si chtějí vyzkoušet, jaké to je prožívat emoce v různých podobách. Zkoušejí tedy různé druhy vzteku, zlosti a hněvu. Vedle duševních a tělesných citových prožitků současně zjišťují, čeho se vztekem dá nebo naopak nedá dosáhnout.

Jestliže se vyskytne u dětí zlost a agrese jako její důsledek, je to pro učitelku problém, který musí řešit. Jeho řešení usnadní :

- určí si společně s dětmi pravidla, která děti znají a jejichž dodržování vyžaduje
- děti mají k dispozici čas a prostor, aby se mohly vyřadit a odreagovat
- dětem jsou předcítány příběhy týkající se zlosti a hněvu, o kterých si pak společně povídají a rozvíjejí různé možnosti, jak reagovat na svou zlost a jak je možno přistupovat k někomu rozzlobenému

### **Štěstí**

Štěstí je stav vnitřního naplnění. Člověk je spokojený a naplněný radostným a klidným přítakáním života. Podstatnou biologickou změnou ve stavu štěstí je omezení negativních pocitů a růst použitelné energie. Současně nastává zklidnění, které celému tělu umožní, aby se rychleji zbavilo biologického vzrušení, jež je důsledkem negativních emocí. Pocit štěstí tedy tělu poskytuje klid a zotavení a probouzí připravenost a nadšení pro další úkoly a chuť dosáhnout nových cílů. Z těchto důvodů je důležité zajistit dětem i v MŠ prožívat a užívat si pocitu svého štěstí a vytvářet jim k tomu podmínky.

## **Láska**

Láska je velice komplexní emoce s mnoha odstíny. Milujeme rodiče, sourozence, kamarády, ale i své hračky a své zvířátko. Jde vždy o trochu jiný cit. Lásku můžeme prožívat jako žhavou, hřejivou, trvalou, něžnou a intenzivní.

Pro děti je velice důležité, aby se naučily rozlišovat různé typy lásky a uměly si samy uvědomovat, který typ patří do které situace a ke kterým osobám. Potřebují dostatek zkušeností, jak vyjadřovat lásku přiměřeně situaci, ale i osobě. Také s ohledem na nebezpečí sexuálního zneužití je důležité, aby uměly rozlišovat a také vyjadřovat, které projevy lásky druhých lidí jsou jim příjemné a které jako nepříjemné mají odmítnout.

Tato emoce má zdravý a podnětný účinek na tělo i ducha člověka. I pro tuto emoci si můžeme vypěstovat lepší vnímání. Stačí, když si budeme připomínat chvíle štěstí, vybavovat si, jak jsme štěstí prožívali. Protože právě se štěstím úzce souvisí radost a láska.

## **Smutek**

Smutek vzniká, když lidé prožívají nějakou ztrátu. Člověk je smutný, když si něco přeje a nedostane to, nebo když je z něčeho zklamáný, něco se mu nedaří. Na děti obzvlášť intenzivně působí smutek, když prožívají velkou ztrátu, rozvod rodičů nebo ztrátu milovaného a oblíbeného člověka. Emoce smutku podporuje přizpůsobení člověka ztrátě a změnám v životě. Způsobuje pokles energie a zájmu o činnosti běžného života. Jestliže se smutek prohlubuje, přechází v depresi. Pro rovnováhu a vnitřní řád člověka je důležité, aby svůj smutek přijal a respektoval ho. Není vhodné snažit se jeho smutek zeslabit a vytrhnout ho z této emoce pokusy o nějaké rozptýlení. Obojí může totiž narušit duševní schopnost spontánního hojení prožité ztráty. Na druhé straně to ale může poskytnout trochu odpočinku a zotavení. Děti se zajímají o smrt a pokoušejí se jí

porozumět. Někdy se s ní setkají bezprostředně, někdy nepřímo. Téma smrti vyžaduje od učitelky velice citlivý přístup a taktnost.

Lidé v blízkosti dítěte, které se vyrovnává se smrtí blízké osoby, musí správně chápat změny v chování tohoto dítěte, protože dítě může mít na jedné straně touhu stáhnout se do sebe a na druhé straně mu ale není dobře v samotné izolaci. Chce i se svým smutkem dál patřit mezi ostatní.

### **Strach**

Strach je pro většinu z nás jakýmsi nevídaným průvodcem, kterého bychom se rádi co nejrychleji zbavili. Tak jako ostatní, i tato emoce je přirozenou a důležitou součástí našeho života. U strachu jde o to, jak se k němu postavíme a jak ho budeme vnímat, co se jeho prostřednictvím dozvíme a jak nám tato emoce může posloužit. Strach nás totiž nutí k tomu, abychom byli pozorní a měli na zřeteli možná nebezpečí.

Strach nám tedy umožňuje vnímat hrozící nebezpečí, abychom mohli správně zareagovat na dané okolnosti. Strach, stejně jako každá jiná potlačovaná emoce, se v nás nahromadí a bude se nás zmocňovat nečekaným způsobem. Může se projevit v přehnaných úzkostných reakcích. Pro děti je velice důležité, aby dokázaly svůj strach vnímat, vyrovnávat se s ním a zvládnout reakce na něj. Zvládnout reakci na strach ovšem neznamena strach rychle odstranit. Děti mají umět najít odvahu svému strachu čelit a nikoliv si vytvářet vytěšňující mechanismy. Svůj strach si pak budou moci přiznat, protože budou vědět, že si s ním poradí a že naleznou správnou odpověď na svůj strach.

### **Odvaha**

Když jsme odvážní, cítíme vnitřní sílu a jsme rozhodnutí k nějakému činu, jsme připraveni na něco zaútočit, i když se nám staví do cesty překážky a musíme bojovat se strachem. Tělo i duch jsou bdělé a plné síly a derou se k cíli. Chtěly by jednat, být aktivní. Být odvážný znamená hledat řešení i v obtížné situaci, nevyhýbat se jí.

Základem odvahy je optimistický úhel pohledu, který je zaměřený na určitý cíl. Odvaha je vlastně protihráčem strachu. Odvaha nám všem může dát sílu a pomáhat nám zvládnout situace, které vyvolávají strach. Určitá míra opatrnosti, která se může rozvinout pouze prostřednictvím strachu, přispívá k tomu, že se odvaha nezmění v nebezpečnou nerozumnost a lehkomyšlnost. Děti si spojují odvahu s pohádkovými postavami, které vítězí nad mnohem silnějšími protivníky. A tady je potřeba vysvětlit rozdíl s reálnou skutečností v životě a rozlišovat, že jenom v pohádce vítězí dobro nad zlem, ale v životě to může být úplně jinak.

### ***Překvapení***

Kolikrát se nám už stalo, že najednou se dostaneme do situace, kterou neočekáváme, a zůstaneme koukat s otevřenou pusou. Staneme se součástí děje, který neočekáváme, který nás překvapí. Překvapit nás může cokoli. Obrázek, slovo, náhlý zvuk, ale i konání jiného člověka... Po zhodnocení náhlého překvapení můžeme pak pociťovat radost, strach, štěstí, zlost a někdy se můžeme stát i agresivními. A právě u dětí je velice důležité naučit je správně zhodnotit okamžik překvapení a následně správně zareagovat, zamyslet se nad překvapením, správně ho vyhodnotit a povídat si o něm s dospělým, ale i s kamarády.

### ***Činnosti, které učitelky využívají k emocionálnímu rozvoji dítěte v MŠ***

- hudebně – pohybové činnosti
- výtvarné činnosti
- pracovní a manipulační činnosti
- činnosti na rozvoj vnímání všemi smysly
- tvořivá improvizace
- dramatizace
- rozhovor
- vyprávění, čtení příběhů a pohádek



- vyprávění vlastních zážitků a prožitků
- rozhovor a vyprávění v komunitním kruhu
- hry volné i námětové
- interakční hry

Každá učitelka se vždy snaží ve své práci o to, aby využívala takové metody a formy práce, které jí, ale i dětem nejlépe vyhovují při plnění stanovených cílů a o kterých ví, že děti zaujmou.

### **3. Emocionální rozvoj dítěte v podmínkách MŠ**

#### **(praktická část)**

Jak už jsem napsala v předchozí kapitole, mateřská škola má velké možnosti pro to, aby dítěti pomohla pochopit a upozornit ho na prožívání emocí vlastních i druhých, naučit se s nimi žít, protože emoce patří k našemu životu.

Učitelka svými promyšlenými činnostmi a aktivitami umožňuje dítěti se v nich vyznat, ovládat je, učí je empatii a tím napomáhá i k jeho zdravému psychickému vývoji, ale i ve vytváření dobrých vztahů mezi dětmi navzájem, a mezi dětmi a dospělými. Protože jenom ten, kdo se vyzná ve svých emocích, dokáže pochopit emoce jiných lidí.

To je velice důležité pro budoucí kvalitní život dnešních dětí předškolního věku.

#### **3.1 Cíl bakalářské práce**

Cílem této bakalářské práce je tedy **ověřit, jak se v podmínkách běžné mateřské školy daří naplňovat kompetence v oblasti emocionálního rozvoje dítěte uvedené v RVP PV.**

#### **3.2 Výzkumné otázky**

K ověřování stanoveného cíle jsem si zvolila tyto výzkumné otázky :

1. Je možné vytvořit program činností zaměřených na emocionální rozvoj dítěte a tím umožnit dětem získání kompetencí daných v RVP PV?
2. Je v rámci ŠVP možné pravidelné zařazování těchto činností k vytváření žádoucích kompetencí v oblasti emocionálního rozvoje dětí?

3. Usnadní dětem získané kompetence v oblasti emocionálního rozvoje v mateřské škole vstup do základní školy?

### **3.3 Použité metody a organizace**

Pro svůj pedagogický výzkum jsem použila tyto výzkumné metody :

A. pozorování

B. rozhovor

C. analýza dokumentů a dětských výtvarných prací

#### **A. Metoda pozorování**

Jednou ze základních metod pedagogického výzkumu je pozorování. Pozorování jako metoda je cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání vybraných jevů. To, co bylo vnímáno pozorováním, musí být pečlivě a systematicky zaznamenáno. Kritéria svého pozorování jsem si dobře promyslela, aby mi jejich hodnocení poskytlo co nejvíce informací o vybraných skupinách dětí.

Pro svůj výzkum jsem se snažila vybrat třídy dětí před nástupem do základní školy. Jsou to děti vyspělejší, sociálně zralejší a lépe se s nimi spolupracuje, mají již své názory a dobře se s nimi komunikuje.

Jenom v jednom případě to byly děti mladší.

Byla jsem přímým účastníkem *pozorování* ve všech MŠ, kde se program ověřoval. Ve čtyřech případech jsem se řízených činností nemohla zúčastnit osobně, a tak paní učitelky nahrály svoji práci na video, které jsem si pak doma pozorně prohlédla. Všechny své poznatky z pozorování jsem si zapisovala a následně hodnotila podle vytvořených kritérií.

Do MŠ jsem vždy přišla ohlášená a po domluvě s paní učitelkou. Chodila jsem na půl osmou, abych viděla i volnou hru, vztahy mezi dětmi v ní, jejich komunikaci, jejich spolupráci. Paní učitelky dětem vysvětlily, že jsem se přišla podívat do jejich třídy, jak se tam mají, co všechno v MŠ dělají.

Všichni jsme se spřátelili, a tak jsem pro ně nebyla rušivým elementem ve třídě. Někdy se děti zajímaly, kdy už zase přijedu, a chtěly se mi pochlubit svými obrázky, některé mi je i darovaly s osobním věnováním. Zůstávala jsem do 10.30 hod. Vždy po řízené činnosti jsme spolu s paní učitelkou udělaly rozbor její práce se zaměřením na cíle k plnění kompetencí. Následně jsem si zhodnotila celou řízenou činnost podle vypracovaných kritérií.

***Kritéria pro hodnocení pozorování řízených činností programu vytvořeného k emocionálnímu rozvoji dětí v podmínkách MŠ:***

- jaká byla atmosféra při činnosti
- zda děti správně pochopily úkoly k dosažení cíle
- jak děti reagovaly (zaujaté, soustředěné, pozorné, aktivní, tvořivé ...)
- zda byla v činnostech zařazena i tvořivá improvizace
- jestli dostaly prostor zapojit se do činnosti všechny děti
- zda byly zohledněny specifické a individuální potřeby dětí
- jestli děti dokázaly správně rozeznat a pochopit vlastní emoce i emoce jiných při činnosti
- jak děti mezi sebou a s učitelkou komunikovaly (otevřenost, spontánnost)
- zda byla dostatečně využita i neverbální komunikace
- jaká byla vzájemná spolupráce mezi dětmi a vztahy mezi dětmi

***B. Metoda rozhovoru***

Dalším výzkumnou metodou k ověřování programu byl rozhovor s paními učitelkami. Metoda rozhovoru patří k výzkumným metodám, kdy je shromažďování dat založeno na přímém dotazování výzkumného pracovníka a respondenta. Metoda rozhovoru je charakterizována

především přímou sociální interakcí. Právě odtud vyplývají její významné možnosti. Navázání osobního kontaktu umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Metoda rozhovoru je pružná, dá se přizpůsobit zvláštnostem různých situací, slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí.

Zároveň lze při této metodě zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i některé vnější reakce dotazovaného a podle nich pohotově usměrňovat rozhovor potřebným směrem.

Pro ověření experimentálního programu jsem si zvolila paní učitelky, které znám osobně a které byly ochotné program ověřit ve své praxi se svojí třídou dětí.

Program dostaly na začátku školního roku, aby si ho mohly prostudovat, zkonzultovat a hlavně se vyjádřit, jestli se bude dát v jejich třídě a MŠ plnit.

Jedna z nich absolvovala seminář „Respektovat a být respektován“.

Dvě paní učitelky si přečetly knihu od lektorů semináře, společně jsme si o ní povídaly, a to hlavně o tom, v čem pro ně byla přínosem. Ten byl vlastně v přístupu učitelky k dětem, ve vzájemných vztazích mezi dětmi, ale i dětmi a paními učitelkami, přínosem pro ně bylo empatické chování a využívání empatických reakcí ve vztahu k dětem. Dalším přínosem bylo zlepšení komunikace s dětmi.

Pro ověření programu jsme si určily společná pravidla :

Ve třídách, kde se program bude ověřovat, musí mít děti stanovená určitá pravidla, nejlépe nakreslená, kterým všechny děti budou rozumět a snažit se je dodržovat, aby se všichni v MŠ dobře cítili, učitelka se musí chovat empaticky a jít dětem svým chováním, vystupováním i komunikací příkladem. Ve třídě musí vládnout atmosféra vzájemné důvěry, tolerance a respektování. Jenom tak je možno splnit vytyčené kompetence.

V rozhovoru jsem se zaměřila na to:

- jak se jim pracovalo podle programu, jestli splnil jejich očekávání
- jak rozvíjely emoční dovednosti dětí, když neměly vytvořený program
- jestli mají ve třídě dítě, které má nějaké emoční problémy
- jestli zařazují i do svých běžných řízených činností cíle k rozvíjení emocí
- jestli si myslí, že předškolní dítě je schopno naučit se chovat empaticky
- jak řeší případné konflikty mezi dětmi
- jak napomáhají dětem z méně podnětného prostředí činnosti zaměřené na rozvíjení kompetencí v oblasti emocionálního rozvoje v jejich projevech a ve vztazích s ostatními dětmi a s učitelkou
- zda pomůže dětem poznání vlastních emocí a emocí jiných v I. třídě k lepšímu zvládnutí úkolů
- jestli si myslí, že je dobrá návaznost v rozvoji emocí dětí mezi MŠ a následně v ZŠ

### ***C. Analýza dokumentů a dětských výtvarných prací***

V dané souvislosti chápeme pod pojmem pedagogický dokument materiály, které jsou zachyceny v písemné podobě. Jedná se o dokumenty, které byly vytvořeny nezávisle na výzkumném pracovníkovi pro jiné cíle. Přinášejí spoustu informací o tom, jak se v dané škole pracuje.

V analýze dokumentů jsem se zaměřila na školní a třídní vzdělávací programy.

Sledovala jsem, jestli jsou ve školních vzdělávacích programech obsaženy cíle k rozvoji kompetencí, k rozvíjení emocí. Ve třídních vzdělávacích programech jsem sledovala cíle k rozvoji kompetencí emocí, ale i činnosti, které napomáhají k jejich osvojování.

V analýze dětských výtvarných prací jsem se zaměřila na to, jak výstižný byl výtvarný projev v dětských pracích, které byly zaměřeny na rozvíjení kompetencí v oblasti emocí při plnění programu a po ukončení programu.

### **Organizace**

Vytvořený program obsahoval přípravné aktivity v komunitním kruhu a devět řízených činností. Ověřoval se ve třech mateřských školách v T. n. V., ve dvou třídách předškolních dětí a v jedné třídě dětí ve věku od 3 - 5 let. V D.B. jsem program ověřovala se dvěma skupinami dětí, obě tvořily děti předškolního věku od 5 – 7 roků.

Paní učitelky nemohly pracovat přesně podle programu, ale přizpůsobily si jej vlastním dětem, podmínkám ve třídě a vlastním možnostem. Cíle ke kompetencím emočního rozvoje dětí ale plnily podle programu.

To, jaká je návaznost a jak se děti, které prošly programem v minulém školním roce, projevují v ZŠ, jsem pozorovala a konzultovala s paní učitelkou v ZŠ v D. B. (Příloha č. 2)

Do ověřování programu se spolu se mnou zapojily tři paní učitelky, 124 dětí a v průměru program absolvovalo 96 dětí.

Program se průběžně ověřoval ve třech MŠ v T.n.V., září až prosinec 2006, čtvrtá byla MŠ v D.B., kde pracuji já.

*I.MŠ* – šestitřídní, nacházející se uprostřed panelového sídliště

Délka praxe paní učitelky 17 let. Průměrný počet přítomných dětí byl 20 z 25 zapsaných.

Věk dětí 5 – 6 let, předškolní třída.

*II. MŠ* – trojtřídní, nacházející se na okraji centra města u řeky Vltavy

Délka praxe paní učitelky 32 let. Průměrný počet dětí byl 18 z 24 zapsaných.

Věk dětí 5 – 6 let, předškolní třída. Paní učitelka absolvovala seminář „Respektovat a být respektován“.

*III. MŠ – dvojtřídní, nacházející se na okraji města*

Délka praxe paní učitelky 15 let. Průměrný počet dětí byl 19 z 25 zapsaných.

Věk dětí 3 – 5 let, smíšená skupina bez předškoláků.

*IV. MŠ – dvojtřídní, nacházející se na okraji vesnice u lesa v D.B.*

Délka praxe paní učitelky 30 let.

I. skupina dětí – květen až červen 2006

Průměrný počet dětí byl 20 z 25 zapsaných.

Věk dětí 5 – 7 let.

II. skupina dětí – září až prosinec 2006

Průměrný počet dětí byl 18 z 25 zapsaných.

Věk dětí 5 - 6 let.

### **3.4 Popis experimentálního programu**

Pro vytvoření programu k rozvíjení emocionálních dovedností bylo potřeba vybrat si z RVP PV kompetence vztahující se k emocím. Aby bylo možné zahrnout nejdůležitější kompetence z této oblasti, musela jsem vytvořit cíle, kterými je budeme plnit, a promyslet činnosti tak, aby je mohly plnit i ostatní učitelky, které program budou ověřovat.

Každá paní učitelka je individualitou a tvořivou osobností, která pracuje svým vlastním způsobem a s jinou skupinou dětí, a proto bylo zapotřebí vytvořit ho tak, aby jej mohly plnit děti nejenom předškolního věku.

Veškeré činnosti byly zaměřeny na prožitkové učení, na skupinovou, ale i individuální práci dětí. Ve všech MŠ byly vytvořeny vynikající



podmínky pro ověřování programu, školy jsou výborně vybaveny a podmínky ve třídách pro ověřování byly velice dobré.

Program, který jsem vytvořila, jsem si nejdříve vyzkoušela s dětmi v měsíci květnu a červnu v roce 2006. Dnes jsou tyto děti v I. třídě ZŠ. Pracovala jsem se skupinou předškoláků. Důležité pro mě bylo, jestli je možné naplnit cíle k plnění kompetencí, které jsem si v programu zvolila. Ukázalo se, že je možné s tímto programem pracovat a kompetence naplňovat.

Po skončení ranních her a úklidu hraček máme takový osobitý rituál ve třídě, který napomáhá semknutosti celého našeho kolektivu.

Každé ráno se v komunitním kruhu chytíme za ruce a pozdravíme se : „Dobré ráno, dobrý den, ať je nám tu dobře všem“.

Pak si v kruhu posíláme pohlazení po zádech a potom si k pohlazení přidáme i úsměv. Jindy se můžeme pohladit po ruce, po hlavě, ale vždy si přidáme úsměv.

Děti se pak můžou vyjádřit k věcem, o které by se chtěly podělit se svými kamarády. Někdy využíváme kamínek, míček. Ten, komu ho pošleme, může mluvit, nebo ho položíme do středu kruhu a dítě, které chce něco říci, si ho vezme k sobě. Když domluví, vrátí ho opět do středu kruhu.

V komunitním kruhu jsme se začali věnovat i emocím, a povídat si o tom, co nás dnes potěšilo, nebo naopak rozzlobilo. Někdy jsme společně řešili problém, který se vyskytl v hrách.

Podrobně jsem o svém postupu informovala i paní učitelky zapojené do programu, aby postupovaly stejným způsobem.

## ***Přípravné aktivity před plněním experimentálního programu***

### ***Práce v komunitním kruhu***

#### ***1. Kamarádi v MŠ***

Sedíme v komunitním kruhu, děti se drží za ruce. Jsme kamarádi. Děti hledají vlastnosti kamarádů.

***Kamarádi se umí spolu o všechno rozdělit.*** Děti vyprávějí, o co a jak se umí rozdělit s kamarády. Dělíme se o hračky, pomůcky, o místo, o své zážitky...

***Kamarádi si navzájem pomáhají.*** Děti vyprávějí, kdy si pomáhají, kdy je to potřeba a za jaké situace si máme pomáhat. Pomáháme si při hře, při plnění úkolů, při oblékání, úklidu hraček, herny...

***Kamarádi se mají rádi.*** Děti říkají možnosti, jak si dát najevo, že se mají rádi. Nechceme, aby byl někdo smutný, aby měl z něčeho strach. Jak mu pomůžeme? Povídáme si s ním o tom, pohladíme ho, budeme si s ním hrát...

***Kamarádi se k sobě chovají slušně.*** Povídáme si o tom, jaké chování je neslušné. Nesmíme si ublížit, když si hrajeme, u hry nás nic nesmí bolet, půjčujeme si hračky.

***Kamarádi se umí obdarovat.*** Děti si vyprávějí o svých kamarádech a o tom, co si myslí, že by jim udělalo radost. Jaký dárek bys daroval kamarádovi, co bys mu přál?

Můžeme se ale obdarovat i úsměvem, pohlazením, pochvalou, nakresleným obrázkem ...

#### ***2. Co bys udělal, kdyby...***

Ptáme se dětí na různé souvislosti příčin a následků, rozšiřujeme jejich zkušenosti s různým chováním jednotlivců kolem nás. Děti přemýšlejí, jak by reagovaly na různé situace. Co bys udělal, kdybys ráno zaspal, kdyby ti

někdo pořád ubližoval, kdybys na sebe vylil čaj, kdybys viděl, že si někdo bere věci, které mu nepatří, kdyby ti někdo lhal, kdyby byl někdo v nebezpečí ...

### **3. Našel jsem si kamaráda**

Děti sedí na židličkách v kruhu, jedna židle je volná. Dítě u volné židličky řekne: „Našel jsem si kamaráda, ať si sedne vedle mne!“ Pak dítě řekne jméno kamaráda. Ten si sedne vedle něj a dítě řekne ostatním, proč si ho k sobě zavolalo. Líbí se mi, jak se hezky směje, jak si umí hezky hrát, jak mi pomáhal s úklidem...

Pro případ, že by někdo nebyl zavolán, zavolá toto dítě učitelka.

### **4. Učíme se poznávat základní emoce na kartičkách**

Nejdříve se naučíme poznávat a pojmenovávat emoce podle nakreslených obličejů na kartičkách, pojmenujeme si je, a dítě zkusí říci, kdy mělo takový výraz, kdy takhle vypadalo, kdy se takhle tvářilo. Je totiž důležité poznat sám sebe - pak se lépe vyznáme i v emocích jiných. Sedíme v kruhu, děti si kartičky vybírají.

Kartičky si dáme na nástěnku a po domluvě si na to, co dítě právě prožívá, může ukázat, kdykoliv bude chtít.

Učitelka názorně ukáže, jak má radost (děti si hezky uklidily - ukáže tedy na rozesmátý obličej).

Pracujeme se základními emocemi - zlost, radost, smutek, štěstí, strach, překvapení.

Dále jsem připravila řízené činnosti pro experimentální program, ve kterých jsem se snažila o propojení cílů a kompetencí z RVP PV, kterými by bylo možné je naplňovat.

### ***Experimentální program řízených činností. ( Příloha č. 1 )***

### **3.5 Dílčí závěry z realizace programu**

#### ***Analýza výsledků pozorování***

Začátky v plnění programu byly někdy složitější. Paní učitelky ve dvou případech před ověřováním experimentálního programu vůbec nevyužívaly komunitní kruh. Děti si na tuto novou organizaci musely zvyknout. Paní učitelky ale děti dobře motivovaly a postupně si komunitní kruh velice oblíbily, a jak řekly, bez něj si už svoji práci neumí představit. Pozorování bylo i pro mě velkým přínosem, protože jsem měla možnost vidět, jak velké pokroky dělají děti v rozvoji emocí, tak jak jsem si to stanovila v programu, a že moje práce na programu nebyla zbytečná.

Jak u mě, tak i u ostatních učitelek byly z programu nejtěžší na realizaci a splnění cílů interakční hry. Tady se ukázalo, jak je důležité děti dobře motivovat, aby vše správně pochopily. Je potřeba je zařazovat častěji i do jiných oblastí řízených činností.

V IX. řízené činnosti jsme se dotkli problému, co by dítě udělalo, kdyby se ztratilo. I tady se ukázalo, že děti mají málo informací, jak postupovat, kdyby se ztratily. Je potřeba se k tomuto problému vrátit, aby děti získaly co nejvíce informací, jak postupovat v této situaci.

Těžší byla práce paní učitelky se skupinou mladších dětí. Tam nebyly vidět tak rychle změny v chápání emocí a jejich poznávání. Byla ale velice trpělivá, tvořivá a nakonec se výsledky její práce ukázaly i u těchto mladších dětí.

#### ***I. Mateřská škola***

Ve všech činnostech byla atmosféra pohodová a příjemná, děti se postupně dostávaly ke stanoveným cílům. V této třídě se potkaly děti velice šikovné a rozumově vyspělé. Ve všech činnostech byly zaujaté, aktivní a tvořivé. Velkou roli zde hrála i paní učitelka, která svým vystupováním děti vždy zaujala. Využívala tvořivou improvizaci a dbala

vždy na to, aby byly do všech činností zapojené všechny děti. Děti vhodně motivovala. Její komunikace s dětmi byla výborná, nenechala se ničím zaskočit. Děti úspěšně odpovídaly na otázky, mluvily spisovně a používaly i složitá souvětí. Ve všech činnostech byla využívána i neverbální komunikace. Osvojování kompetencí k rozvíjení emocí v této třídě dětí bylo naplněno právě daným programem a paní učitelka splnila všechny stanovené cíle programu.

Poznámka : Děti se tak výborně naučily číst z výrazů obličeje paní učitelky, jakou emoci jim naznačuje, že i když si zakryla pusou, dokázaly emoci pojmenovat jenom podle výrazů zbytků viděného obličeje. To mě mile překvapilo. Tím, že se k dětem chovala empaticky, začalo se měnit i chování dětí k sobě navzájem, lépe si naslouchaly a snažily se řešit si problémy mezi sebou i bez její pomoci, na vzniklých konfliktech o hračky se vzájemně domluvily a našly řešení.

## *II. Mateřská škola*

Paní učitelka absolvovala seminář „Respektovat a být respektován“ a to bylo cítit a znát na atmosféře třídy. Tyto děti mezi sebou komunikovaly a spolupracovaly tak nádherně, že jsem měla dojem, že nejsem v MŠ. Hrály si tiše, neběhaly, nekřičely, pomáhaly si. Paní učitelka využívá komunitní kruh ve své práci každý den. Děti byly aktivní, zaujaté a soustředěné, pozorné a tvořivé. Nádherně spolupracovaly v interakčních hrách, doplňovaly se. V činnostech byla využita i tvořivá improvizace a paní učitelka zohledňovala veškeré specifické a individuální potřeby dětí. Tím, že paní učitelka pracuje s emocemi od začátku roku, děti pojmenovávaly a chápaly všechny emoce. Uměly odpovídat na otázku, kdy jsi smutný či veselý, co tě rozzlobilo. Jejich odpovědi byly obsáhlé a přesné. Komunikace s paní učitelkou vynikající, vzájemně se doplňovaly, děti samotné vymýšlely různé příběhy k emocím. Paní učitelka mluvila tichým hlasem a za celý čas pozorování jsem nebyla svědkem

toho, že by zvýšila hlas. Často využívala neverbální komunikaci. V průběhu pozorování jsem nebyla svědkem jediného konfliktu mezi dětmi. Děti jsou vedeny k toleranci a ohleduplnosti, často si pomáhaly a dokonce, když se někomu něco nedařilo, samy mu nabídly svoji pomoc. Není zde žádná soutěživost, všichni jsou kamarádi a vzájemně si pomáhají. Nádherný byl přístup paní učitelky ke všem dětem.

V této třídě jsou kompetence rozvoje emocí plněny nenásilnou formou a paní učitelka všechny cíle, které měla stanovené v programu, splnila. Její práce mě hluboce oslovila a tady jsem se přesvědčila, že práce s emocemi a empatií má v MŠ své opodstatnění a hraje důležitou roli pro další vývoj dětí.

### *III. Mateřská škola*

Plnění programu v této třídě bylo složitější a na práci paní učitelky náročnější. Byla to heterogenní třída, více dětí bylo mladších pěti let. Paní učitelka musela volit nenáročnější formy práce. Mladší děti se rychleji unavily a ztrácely pozornost. Atmosféra při všech činnostech ale byla výborná, děti byly zaujaté a pozorné. Aktivně se zapojovaly většinou starší děti, mladší spíše poslouchaly a nechávaly věci na starších kamarádech. Paní učitelka byla velice tvořivá a vymýšlela úkoly lehčí, určené pro mladší děti. Někdy starší děti napovídaly mladším, když se na něco zeptala. Programovým cílům a úkolům rozuměly starší děti ihned, ale ke konci pozorování už v lehčích úkolech i mladší děti. Ukázalo se, jak je důležité mít vždy na paměti věkové osobitosti dětí, jejich rozumovou vyspělost.

Tady se ukázala vynalézavost paní učitelky, která nezapomínala na věkový rozdíl a psychickou vyspělost jednotlivých dětí.

Právě její komunikace s dětmi byla velice promyšlená, dávala složitější otázky starším dětem a mladším jednoduché, výborně využívala i neverbální komunikaci. Děti odpovídaly, ale i plnily úkoly podle svých možností a schopností přiměřeně svému věku. Úkoly a cíle stanovené

programem splnila paní učitelka výborně se staršími dětmi a ty mladší dostaly vynikající základy k dalšímu rozvíjení emočních dovedností a snažily se je plnit podle svých možností a schopností. Paní učitelka má velice laskavý přístup k dětem, je pro ně velkou kamarádkou.

#### *IV. Mateřská škola, květen – červen 2006*

S touto třídou jsem pracovala pravidelně s emocemi dva roky.

To, že jsem měla tyto děti od jejich tří let, bylo znát na našem vzájemném vztahu. Byl to vztah plný vzájemné důvěry, respektu i pochopení.

Děti se nádherně zapojovaly do všech činností s elánem a nadšením, byly vždy plné očekávání. Atmosféra při všech činnostech byla velice dobrá, děti vždy pochopily správně všechny úkoly, které jsem si stanovila k dosažení cíle. Byly soustředěné, pozorné, velice aktivní a tvořivé, vždy měly zájem o činnosti. Zařazovala jsem tvořivou improvizaci a vedla jsem k ní i děti. Do činnosti se zapojovaly všechny děti s velkým zájmem. Vždy jsem se snažila, aby byly zohledněny individuální potřeby dětí, např. dítě s poruchou výslovnosti jsem nechala projevit se v jiných činnostech než v komunikačních. Děti v téhle třídě všechny dokonale rozeznávaly emoce své i jiných, uměly je i správně pojmenovat. Začaly se k sobě chovat empaticky, výborně mezi sebou i se mnou komunikovaly a nádherně využívaly i neverbální komunikaci. Spolupráce mezi dětmi byla dobrá, k žádným konfliktům nedocházelo, vzájemně si pomáhaly. Tyto děti se naučily naslouchat svým kamarádům, vzájemně si o problémech promluvit, domluvit se mezi sebou a drobné spory či nedorozumění si uměly vyřešit samy mezi sebou.

#### *IV. Mateřská škola, září – prosinec 2006*

Moje kolegyně, od kterých jsem převzala děti, se nikdy emocím obzvlášť nevěnovaly, a tak práce s touto třídou byla pro mě velice náročná. Musely

jsme postupovat přesně podle programu a mým hlavním úkolem bylo naučit děti pracovat v komunitním kruhu.

Na tomto místě jsem si uvědomila jeho důležitost. Děti si neuměly podávat ani pohlázení a dívaly se jeden na druhého, co že to mají dělat. Ale postupně jsme se to naučily a dnes si bez komunitního kruhu neumí představit ani den. Ve všech činnostech jsem se snažila naplňovat stanovené cíle, ale pracovalo se mi těžko ve srovnáním s třídou, která je teď v I.třídě ZŠ, s kterou jsem pracovala s emocemi přes dva roky. Atmosféra při všech činnostech byla dobrá, děti zaujaté, pozorné, soustředěné a aktivní. Zapojovaly se všechny děti, méně aktivní jsem povzbuzovala. Využívala jsem tvořivou improvizaci a snažila jsem se o to, aby dostaly prostor pro své vyjádření všechny děti. Využívala jsem dostatečně i neverbální komunikaci. Naše vzájemná komunikace je výborná, k dětem mám kamarádský vztah, vědí, že se se vším můžou na mě s důvěrou obrátit.

Ze začátku jsme měly i konfliktní situace a ty jsme se snažily řešit právě v komunitním kruhu. Využívala jsem empatické reakce a na chování a postojích dětí se to začíná projevovat. Cíle programu k rozvoji emočních dovedností jsme splnily. Děti mají pro kompetence, které jsem si stanovila v programu, vytvořeny dobré základy, je potřeba se k nim ale podle příležitostí vracet, aby si je dokonale osvojily.

### ***Výroky dětí zaznamenané při pozorování v mateřských školách***

#### **Kdy jsi měl z něčeho radost ?**

- když mi maminka koupila nové kolo
- já jsem měla radost, že jsem nemusela k babičce, ona mi nic nedovolí
- já mám radost, když jdu domů ze školky poo
- já jsem měl velkou radost, že se uzdravil náš pes Balík
- když mě brácha pustí k počítači a můžu hrát, co chci



### **Kdy jsi byl smutný ?**

- když se mamka s tatškou hádají
- když mi Lukáš rozbořil puzzle, když jsem to měl už skoro hotové
- když se nemůžu koukat večer na televizi
- když byl náš pes Balík nemocný a málem umřel
- když táta s dědou boural autem a ležel v nemocnici

### **Byl jsi někdy rozzlobený ?**

- když mi Jára roztrhal obrázek pro maminku, tak jsem ho uhodil
- když mi moje sestra nechce půjčit velké Lego
- když musím po Jindříškovi uklízet pokojíček a já jsem nic nerozházela
- já jsem se zlobil na mamku, že mi nechce koupit počítač

### **Co je to štěstí ?**

- když se všichni na sebe usmíváme
- to je, když se mají všichni rádi a dávají si pusinky
- když máme všechno, co chceme, a mamka mi koupí, co chci
- když je hezký den a svítí sluníčko a neprší a můžu si hrát venku
- když jsme všichni hodní a nehádáme se ani ve školce ani doma

### **Měl jsi někdy strach ?**

- když k nám přišli čerti s Mikulášem a chtěli mě dát do pytle
- já jsem se bál, že nám spadne dům, když byla velká bouřka
- když jsem spadl do řeky, tak jsem se bál, že se utopím
- já jsem měla strach, když jsme letěli letadlem, že spadneme a zabijeme se

### ***Analýza výsledků rozhovoru***

Z rozhovoru s paními učitelkami vyplynulo, že se jim podle připraveného programu pracovalo velice dobře a byly s ním všechny tři spokojené, jejich očekávání splnil a dal jim hodně do jejich další práce, spoustu námětů a nových zkušeností.

Když neměly vytvořený program k rozvoji emocí, tak se emocím věnovaly jenom tak, že když se v činnosti objevily, povídaly si o nich. Takhle komplexně se jim ale nikdy nevěnovaly. Jedna paní učitelka má holčičku s emočními problémy. Je to holčička velice lítostivá, která se kvůli všemu rozpláče a těžko se dá utišit. Tady je ale problém v rodině, rodiče se hádají, chtějí se rozvést a každý z nich ji chce do své péče.

Jedna paní učitelka zařazuje cíle k rozvíjení emocí i do běžných řízených činností vždy, kdy se to hodí, tak jako i já. Je to paní učitelka z II.MŠ, která se emocím a empatii věnuje neustále a pravidelně je zařazuje do svých řízených činností. Paní učitelky jsou vcelku spokojené i se vzájemnými vztahy mezi dětmi a spoluprací mezi nimi. Učí je toleranci, ohleduplnosti a dobrým vztahům. Nemají žádné výrazné konfliktní děti, problémy jsou vždy řešitelné, řešení problémů hledají spolu s dětmi, povídají si o nich. Všechny se snaží o dobrou komunikaci s dětmi a učí to i děti. Že se jim to daří, jsem viděla i já při mém pozorování. Chovají se ke svým dětem empaticky, i když jak samy přiznávají, že je to někdy velice těžké vzhledem k předchozím přístupům k dítěti. Všechny jsme se shodly v tom, že dítě předškolního věku je schopné naučit se chovat empaticky, ale my mu musíme být vzorem, zvláště nemá-li vzor v rodině.

Poznávání emocí určitě pomáhá dětem z méně podnětného prostředí, jelikož v těchto rodinách je častý emoční chlad ze strany rodičů, protože mají spoustu jiných problémů.

Tady je důležité navázání dobrého vztahu učitelky a dítěte, je třeba získat si jeho důvěru - jenom tak mu učitelka může být nápomocná v citové oblasti, kdy dítě citově strádá.

Shodly jsme se na tom, že poznání vlastních emocí, ale i emocí jiných, určitě dětem pomůže v I. třídě k zvládnutí úkolů, budou citově zdatnější, vyzrálejší a pomůže jim to v sebedůvěře a rozvoji jejich sebevědomí.

O tom, jaká je návaznost v rozvoji emocí mezi dětmi MŠ a ZŠ, jsem se přesvědčila i já svým pozorováním v první třídě. Paní učitelky si myslí, že v této oblasti je důležitá spolupráce s učitelkami prvních tříd ze ZŠ.

Program jim nabídl nové možnosti jak pracovat s emocemi a city dětí s ohledem na věkové osobitosti a jedinečnost každého dítěte.

### ***Analýza výsledků dokumentů***

V analýze dokumentů jsem se zaměřila na ŠVP a TVP.

Ve všech mateřských školách mají zakomponované cíle k rozvoji emočních dovedností ve svých školních a konkrétně pak v třídních programech podle podmínek a věku dětí. Ke každému cíli jsou vždy vytvořeny činnosti a formy práce, kterými je bude učitelka naplňovat. ŠVP vždy obsahuje v každém tématu aspoň jeden záměr k rozvoji emocí.

Každá paní učitelka má ještě i své portfolio, ve kterém si tyto cíle rozpracovává do svých tematických plánů a týdenních konkrétních činností. Tady je ale velice důležitá spolupráce obou učitelek na třídě, protože jinak snaha jedné učitelky může ztroskotat na neochotě a nezájmu druhé učitelky. Měla jsem štěstí, protože dvě paní učitelky pracovaly na třídě bez kolegyně, já také pracuji ve třídě sama. Máme tak možnost pracovat podle vlastních představ, vytvářet podmínky podle toho, jak to naše děti potřebují a to bez zásahu někoho jiného, kdo by nesdílel naše formy a metody práce směřující k stanoveným záměrům a cílům k emocionálnímu rozvoji dětí.

Paní učitelka, kolegyně učitelky ve třídě, která program ověřovala, se se zájmem informovala o všem, co s programem souviselo. Byla jsem velice ráda, že moje práce nebyla zbytečná a paní učitelku tyto činnosti nadchly. Byla se osobně podívat na práci své kolegyně, aby pak v plánování ve třídním programu a v práci s dětmi v oblasti emocionálního rozvoje postupovaly společným směrem a jednotně.

### ***Analýza výsledků dětských výtvarných prací***

Tady jsem se zaměřila na výsledky dětských výtvarných prací před, v průběhu absolvování programu a po skončení programu. Porovnávala jsem práce dětí, které souvisely s emocemi. Děti kreslily kamarády, rodinné příslušníky, ale i svá zvířátka. O svých výtvarných pracích dokázaly pěkně mluvit, uměly si všechno zdůvodnit, proč je to tam tak a ne jinak, proč se někdo směje a někdo pláče.

Velice významné pro nás, všechny učitelky experimentálního programu, bylo pozorovat vývoj výtvarných prací dětí souvisejících s emocemi. Bylo vidět veliké pokroky bez ohledu na věk dětí. Děti si samy kreslily i ve volných hrách, protože se jim činnosti s emocemi líbily a zaujaly je. Nádherně podle svých možností a schopností vystihovaly obzvlášť výrazy obličejů, které ztvárňovaly emoce.

Snažily se o vytvoření obličejů v různých emocích, ale nejvíce kreslily lidi se širokým úsměvem a spoustou zubů v puse.

To, co bylo původně dětem ne příliš blízké, se jim najednou dařilo vyjádřit a v jejich pracích to bylo pěkně vidět. Detaily, obzvlášť při ztvárnění výrazů obličeje v emocích, byly velmi výstižné.

Úspěšné byly i pracovní činnosti např. modelování, stříhání obličejů a jejich rozdělování do daných oblastí emocí. Děti bez váhání vystřihovaly osoby na obrázcích v časopisech a zařazovaly je do skupin podle toho, jak se na obrázku tvářily.

Ve všech činnostech pracovaly s velkým soustředěním a zaujetím.

#### **4. Analýza výsledků praktické části práce**

Na základě všech zjištění podle zvolených výzkumných metod k ověření stanoveného cíle bakalářské práce a na základě analýzy všech výsledků jsem dospěla k těmto závěrům :

Výzkumná otázka první: *„Je možné v běžné mateřské škole vytvořit program činností zaměřených na emocionální rozvoj dítěte a tím umožnit dětem získání kompetencí daných v RVP PV?“*

Byl vytvořen experimentální program, který se skládal z několika přípravných činností, ale jádro tvořily řízené činnosti, kterých bylo devět. Programem prošlo celkově 124 dětí a na jeho realizaci se podílely tři paní učitelky, já jsem byla čtvrtá.

Na základě analýzy průběžného hodnocení podle předem vytvořených kritérií lze konstatovat, že na první výzkumnou otázku lze odpovědět **kladně**. Účinnost a možnosti tohoto programu potvrdila i zjištění, která vyplynula z řízeného rozhovoru s příslušnými učitelkami.

Smyslem řízeného rozhovoru a analýzy dokumentů bylo kromě jiného získat co nejvíce informací o možnostech zařazování cílů k emocionálnímu rozvoji dítěte ve školních a třídních vzdělávacích programech. Jak vyplynulo z analýzy rozhovorů a dokumentů, je pravidelné zařazování činností k vytváření žádoucích kompetencí v oblasti emocionálního rozvoje dětí v podmínkách běžné mateřské školy možné, takže odpovědět i na druhou otázku, která zněla *„Je v rámci školních vzdělávacích programů možné pravidelné zařazování těchto činností k vytváření žádoucích kompetencí v oblasti emocionálního rozvoje dětí?“* lze **kladně**.

Třetí výzkumná otázka: *„Usnadní dětem získané kompetence v oblasti emocionálního rozvoje v mateřské škole vstup do základní školy?“*

K jejímu ověřování bylo zvoleno přímé pozorování v I. třídě ZŠ v D.B.

Doplňující metodou byl rozhovor. Na základě analýzy obou těchto výzkumných metod je opět možné konstatovat, že získané kompetence v mateřské škole usnadnily dětem jejich vstup do základní školy. Takže i na třetí otázku lze odpovědět **kladně**.

Všechny kladné odpovědi na výzkumné otázky ukázaly, jak velké jsou možnosti mateřské školy v jejím působení na výchovu a vzdělávání v oblastech, které se týkají emocionálního rozvoje dětí předškolního věku.

## **5. Závěr**

Jak vyplynulo z mé práce zaměřené na emocionální rozvoj dítěte, mají emoce v životě každého z nás, a obzvláště u dítěte předškolního věku, významnou a důležitou roli.

Projevují a uplatňují se při veškeré jeho činnosti, v chování dětí i dospělých.

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce dítě ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. Ne vždy jsou ale rodiče tím správným ideálem. Obzvláště ohroženou skupinu dětí v tomto případě tvoří děti z méně podnětného prostředí, z nefunkčních a sociálně slabých rodin. Právě v těchto případech je velice důležitá pomoc takovým dětem ze strany mateřské školy. Důležitým úkolem je rozvíjet emoce právě u dětí, kterým se v rodině lásky, něhy a citové výchovy dostává velice málo, někdy i vůbec žádné. Tyto děti jsou jiné v projevování svých citů v kolektivu a své city nedávají někdy na sobě vůbec znát. Někdy se u nich projevuje úplná citová chladnost. Pro učitelku MŠ je důležité tyto děti dobře poznat, pozorovat je a hledat nejlepší způsoby, činnosti i motivaci ke spolupráci s nimi, abychom si získali jejich důvěru ke spolupráci. A právě v tom je důležitá role mateřské školy - emocionálně rozvíjet každé dítě v rámci jeho schopností a možností, v rámci jeho individuálních potřeb.

Emoce patří k našemu životu, dítě se je musí naučit poznávat , ovládat je a správně hodnotit, protože to je pro jeho další život ve společnosti potřebné.

Správný emocionální rozvoj dítěte má velký význam pro jeho další plnohodnotný život, ve kterém emoce hrají velice důležitou roli.

Emoce mají velký význam pro vztahy ve společnosti, v tom jak se lidé k sobě chovají.

Poznání svých emocí učí děti ohleduplnosti, toleranci, vzájemné komunikaci, naslouchání jiným, ale hlavně dobrým vztahům k vrstevníkům i dospělým.

Důležitou roli hraje emocionální rozvoj i ve vstupu do základní školy, která představuje pro dítě nové prostředí a úplně jiný režim než ten, na který bylo doposud zvyklé. Tady se právě i ve výzkumu ukázala důležitá úloha mateřské školy, která svým správným rozvojem emocionálních dovedností pomáhá při zvládnání nových úkolů a povinností.

Vychovávat dítě znamená především respektovat jeho dětskou osobnost se všemi jejími zvláštnostmi, ale hlavně mít dítě rád. Výchova je záležitostí srdce a vyžaduje od nás dospělých mnoho trpělivosti, obětavosti, tolerance i pozorného naslouchání. Proto je třeba hledat nové cesty a vychovávat děti tak, aby byl člověk člověku blíž. Proto je velice důležité zamyslet se nad chováním jedinců k sobě navzájem, ale i k sobě samému. Proto je pro člověka důležité znát své pocity, emoce a učit se chovat empaticky k druhým lidem. Proto je tak důležité rozvíjet emocionální dovednosti dětí již v mateřských školách, učit je empatii a věnovat se rozvoji jejich emoční inteligence.

Naše snaha o tento rozvoj bude možná korunována tím, že opravdu ve společnosti nastane doba, kdy bude člověk člověku blíž.



## **6. Seznam použité a citované literatury :**

1. Goleman, D. : Emoční inteligence, Praha, Columbus 1997
2. Helus, Z. : Dítě v osobnostním pojetí, Praha, Portál 2004
3. Koenig, L.J. : Chytrá výchova, Praha, Portál 2004
4. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. :  
Respektovat a být respektován, Kroměříž, Spirála 2005
5. Pfeffer, S. : Rozvíjíme emoce dětí, Praha, Portál 2003
6. Shapiro, L. E. : Emoční inteligence a její rozvoj, Praha, Portál  
1998
7. Stuchlíková , I. : Základy psychologie emocí, Praha, Portál 2002
8. Stuchlíková , I. a kol. : Zvládání emočních problémů školáků ,  
Praha, Portál 2005
9. Vágnerová, M. : Základy psychologie, Praha, Karolinum 2004
10. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha  
VÚP 2004
11. Časopis Informatorium 3 – 8 ( ročníky 2002 – 2006 )

## Příloha č. 1

### **Experimentální program – řízené činnosti**

Všechny činnosti jsem uskutečnila ve dvou skupinách s dětmi ve své třídě. Toto jsou moje přípravy **programu k řízeným činnostem** v oblasti emocionálního rozvoje dětí v MŠ. Ne vždy činnost probíhala přesně podle přípravy, ale cíle byly zachovány. Paní učitelky měly možnost si je přizpůsobit svým představám a potřebám podle svých možností a schopností dětí ve své třídě.

Na začátku programu jsou vždy zvýrazněné kompetence, které si děti mají osvojit, v pěti částech programu A, B, C, D, E. Každá řízená činnost má svůj cíl, kterým tyto kompetence u dětí rozvíjíme a snažíme se o jejich osvojení.

#### **Kompetence :**

- A. 1. Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad**
- 2. Učit děti ovládat svoje city a přizpůsobit jim své chování**
- 3. Uvědomovat si příjemné a nepříjemné pocity**

#### ***1. řízená činnost***

Cíl : Prostřednictvím předmětu uvést děti do tématu emoce

Téma činnosti : Moje plyšové zvířátko

Pomůcky : Plyšové hračky dětí, CD , kytara

1. Každé z dětí si přinese z domova svoje oblíbené plyšové zvířátko. Posadí nebo položí si ho ve třídě na koberec na místo, kam chce. Děti běhají po třídě a na zvukový signál bubínku utíkají každý ke svému plyšákovvi. Opakujeme 3 – 4 krát. Relaxace – leh na koberci, plyšáka máme na bříšku, dýchá spolu s námi.  
Sedneme si na koberec do kruhu a každé z dětí si svého plyšáka posadí před sebe. Přivítáme se pohlazením po zádech, pak k pohlazení přidáme i úsměv. Každé z dětí přivítá i svou hračku,

pohladí jí a pošle jí i úsměv. Děti si mohou hračky chovat v náručí nebo si je položit před sebe.

2. Dnes k nám přišli na návštěvu vzácní hosté, vyzvu děti, aby nám každé svoji hračku představilo. Já mám taky medvídka a představím ho první. Jmenuje se Šurko a dostala jsem ho od svých rodičů. Tak postupně všechny děti představí svoje plyšové hračky.

Otázky dětem:

- Proč jsi si přinesl právě tuto hračku?
- Proč máš rád právě tuto hračku?
- Jaké je to, když se jí dotýkáš?
- Co všechno se svým zvířátkem děláš?
- Jak se cítíš, když je zvířátko u tebe?
- Jak by ti bylo, kdyby se ti ztratilo?
- Co se tvému zvířátku líbí?
- Mazlíš se s ním; jak ti u toho je (pomazlíme se s hračkou)?
- Představ si, že je tvoje zvířátko nemocné, jak by bylo tobě na jeho místě; jak mu pomůžeš?
- Co uděláš, aby bylo zvířátku s tebou dobře; kde ho máš doma?

Každé z dětí si vezme plyšáka k sobě a já se ptám, jestli by si ho někdo z dětí chtěl s někým jiným vyměnit. Když ano, řekne nám proč. Když ne, také řekne proč. Půjčily by někomu svoji hračku domů, opět říci proč.

Můžeme si sáhnou na tvoje zvířátko, bojíš se o něj, jak by ti bylo, kdyby ti ho někdo vzal? Zahrajeme si na schovávanou. Zeptám se dětí, kdo nám půjčí svého plyšáka, a dovolí nám ho schovat. Jestli

nikdo nepůjčí, nabídnu se já. Plyšáka schováme a úkolem dítěte je ho najít. Opakujeme podle situace a zájmu, jinak schovávám svého medvěda.

3. Povíme si o tom, jak dětem bylo, když nemohly plyšáka najít, co cítily. To, co cítily byl **strach** o plyšáka a **radost**, když ho našly. Snažím se o to, aby se děti vyjádřily samostatně a správně emoci pojmenovaly. Děti si lehnou na zem i se svou hračkou, pustíme si skladbu „Tři medvědi“ - relaxujeme. Pak si píseň zazpíváme s kytarou, abychom udělaly plyšákům radost. Každé z dětí má pak za úkol dát si plyšáka na místo, kde si myslí, že mu bude dobře a kde na něj počká, než se vrátíme z pobytu na zahradě. Pokud si ho někdo chce vzít na zahradu s sebou, může, ale následuje varování, že se může ztratit nebo ušpinit. Děti se rozhodnou, a ty, které si vezmou plyšáka na zahradu, se musí o něj starat, aby se mu nic zlého nestalo.

## **II. řízená činnost**

Cíl : Vyjádřit slovně i pantomimicky základní druhy emocí

Téma činnosti : Co skrývají kartičky

Pomůcky : Kartičky se základními druhy emocí, kytara

1. Děti běhají po třídě a na zvukový signál vytvoří sochu, která znázorňuje emoci; určíme si jenom dvě emoce - radost a smutek.  
Opakujeme 4 krát.  
Sedneme si do kroužku a povídáme si o tom, kdo jakou emoci ve hře vytvořil, proč si zvolil právě radost, nebo smutek. Co je ti příjemnější, smutek, nebo radost?
2. Ukáží dětem kartičky, na kterých jsou nakreslené obličeje chlapce vyjadřující základní emoce. Chlapce, jehož obličej je na kartičkách, pojmenujeme. Např. Pepík. Otázky pro děti: Co si myslíte, jak je

Pepíkovi na obrázku? Ukážu kartičku, kde má Pepa **strach**. Úkolem dětí je emoci správně pojmenovat. Kdy jsi měl ty strach? - rozhovor.

Postupně si ukážeme **radost, hněv, štěstí, překvapení, smutek** a vedeme rozhovor o všech emocích. Kartičky si otočíme. Jedno z dětí si vytáhne jednu kartičku, otočí a pojmenuje: Pepík má radost. Postupně děti odkrývají kartičky a pojmenovávají emoci, kterou výraz Pepova obličeje vyjadřuje. Kartičky si otočíme a úkolem dítěte, které kartičku otočí jenom pro sebe, je znázornit výraz Pepova obličeje. Ostatní děti hádají, jaký výraz dítě znázorňuje.

3. Všechny děti se chytou za ruce a já otočím jednu kartičku, děti najednou vyjádří emoci, postupně odkrývám všechny kartičky. Všichni se smějeme, pláčeme ... Zazpíváme si písničku „Sluníčko“ s kytarou. Lehneme si na záda, spokojeně odpočíváme, zavřeme si oči, představíme si louku, kytky, motýlky a sluníčko. Jak je nám? Jsme šťastni, jsme smutní, zlobíme se, máme strach? Děti tiše odpovídají, každé tak, jak to cítí.

### **Kompetence :**

#### **B. 1. Vyjádřit emoce prostřednictvím improvizace**

##### **2. Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhými lidmi**

##### **3. Chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé**

### **III. řízená činnost**

Cíl : Zapojit se aktivně do hry s emocemi

Téma činnosti : Interakční hra : „Já dnes zlobím a neposlouchám“

Pomůcky : CD Dáda

1. Jsme na procházce, děti se procházejí po třídě. Koukneme se na sluníčko, běžíme za motýlkem, schováme se, protože prší (uděláme bobek). Rukou zkusíme, jestli ještě prší. Už ne, proto se zase vydáme na procházku, opakujeme .
2. Sedneme si do kruhu a já dětem vyprávím, jak jsem byla v parku a viděla jsem tam holčičku, která vůbec neposlouchala svoji maminku. Myslíte si, že to tak má být? Vyzvu jedno dítě, bude maminkou a já budu zlobivá holčička. Maminka mi něco řekne - děti společně vymýšlejí, co má maminka říci. Např. „Pojď si ke mně sednout“. Já budu trucovat, dupat nohama. Pak společně hledáme řešení, jak by to mělo být a proč. Navozuji různé situace - dva chlapci se perou o autíčko: dva vybraní chlapci se budou (jako) přát, my budeme vymýšlet, jak bychom to s autíčkem vyřešili, aby se kluci nemuseli přát. Někdo na nás bude pořád vyplazovat jazyk, sluší se to? Je to dobré chování? Co byste řekli klukovi nebo holce, která by na vás vyplazovala pořád jazyk?  
Dvě děvčata se budou hádat a tahat o panenku: jak to vyřešíme? Nechávám na dětech, aby se zamyslely a hledaly správné řešení tohoto sporu. Jak se můžou děvčata domluvit, aby měla každá chvíli panenku? Stalo se vám někdy něco podobného, jak jste to vyřešily?
3. Rozhovor o tom, jestli se nám chování těchto dětí v naší hře líbilo, když ne, proč. Důležité je, že děti musí hledat správné řešení vzniklé situace, vědět, proč se takhle děti k sobě nechovají a proč máme poslouchat rodiče. Nechám je vyjádřit se.  
My se máme všichni rádi a jsme dobří kamarádi – pošleme si v kruhu pohlazení po zádech a přidáme k tomu i úsměv. Zatancujeme si na hudbu z CD od Dády.

**Kompetence :**

**C. 1. Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad**

**2. Uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhým**

***IV. řízená činnost***

Cíl : Prostřednictvím pohádky seznámit děti se základními druhy emocí

Téma činnosti : Pohádka „Perníková chaloupka“

Pomůcky : Plošné loutky, puzzle známých pohádek

1. V kruhu na koberci máme rozložené puzzle známých pohádek. Děti se rozdělí do skupin a jejich úkolem je poskládat puzzle. Každá pohádka má pět obrazů a úkolem dětí je pohádku správně pojmenovat a po složení ukázat obrázky podle dějové posloupnosti. Děti si zhodnotí svoji práci, určí si mluvčího.
2. Jednou z pohádek je i pohádka o Perníkové chaloupce. Tu vám dnes budu vyprávět. Improvizace pohádky s plošnými loutkami. Je to verze, jak šel Jeníček s Mařenkou na jahody a děti se ztratily mamince v lese. Když řeknu, že hodí ježibabu do pece, zeptám se dětí, jestli se jim to líbí, anebo by chtěly ježibabě odpustit. Zkusíme vymyslet jiný konec pohádky. Děti ježibabu většinou pošlou do domova důchodců nebo do lesa, a když slíbí, že bude hodná, děti jí navštěvují. Stane se z ní opravdu hodná babička, začne mít lidi ráda, protože i ji už má někdo rád.

Otázky pro děti:

- Měl někdo v pohádce strach, kdo a kdy?
- Kdo se v pohádce zlobil a proč?
- Kdo byl v pohádce smutný a proč?
- Byl někdo v pohádce překvapený, kdo a kdy?
- Měl někdo v pohádce radost, kdo a proč?

- Byl někdo v pohádce šťastný, kdo a proč?

Děti se vžívají do pohádkového příběhu a prožívají děj spolu s hlavními hrdiny. Proto se jim i o těchto emocích, aniž by si to uvědomovaly, dobře mluví.

4. Reflexe dětí na pohádku, co se jim líbilo, co ne. Proč je důležité poslouchat rodiče. Zahrajeme si pohybovou hru se zpěvem „Ježibaba“. Je to veselá pohybová hra (PH), s humorným textem.

### **V. řízená činnost**

Cíl : Prostřednictvím dramatizace pohádky učít děti vyjádřit různé emoce

Téma činnosti : Dramatizace pohádky „Perníková chaloupka“

Pomůcky : Oblečení k dramatizaci, rekvizity, bubínek

1. Děti běhají po třídě podle zvuku bubínku. Rychle, pomalu, skáčou.

Vydýchání v lehu na koberci se zavřenýma očima, představíme si les, v něm Perníkovou chaloupku. Už jí vidíte všichni? Sedneme si do kroužku.

2. Děti si zopakují děj pohádky, začne mluvit jedno dítě a další pokračuje ... až do konce pohádky. Výborná činnost zaměřená na spolupráci, sledování děje a soustředěnost dětí. Pohádku si zdramatizujeme. Děti si samy určí role, musí se domluvit, ostatní děti jsou stromečky a květinčky.

3. Po dramatizaci si povídáme, jak se dětem hrálo, a děti si pak nakreslí výjev z dané pohádky. O jejich kresbách si popovídáme v kruhu, každý řekne co a proč nakreslil. Na závěr PH „Ježibaba“.

**Kompetence :**

**D. Porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků**



## **VI. řízená činnost**

Cíl : Výtvarně vyjádřit emoci smutku a radosti

Téma činnosti : Kreslení smutného a veselého obličeje (malba)

Pomůcky: Výkresy, pastely, kazeta s pomalou a smutnou hudbou, s veselou a rychlou hudbou (štětce, barvy)

1. Vysvětlím dětem, že jim pustím různé skladby, chci, aby se pokusily ztvárnit pohybem to, co v nich hudba probouzí. Ze začátku se jim snažím napomoci a vyzvat je, aby pojmenovaly hudbu (je veselá, rychlá ...) a uvědomily si, jak ji cítí (běhají, skáčou, jdou pomalu, rychle...)
2. V kruhu rozhovor o hudebním prožitku. Nechám děti slovně vyjádřit, co při které skladbě cítily, která se jim více líbila.  
Představme si, že je někdy někdo smutný, jak vypadá? Děti se pokusí popsat a napodobit výrazem obličeje. Kdy o někom řekneme, že je smutný a naopak, kdy veselý? My si obličej takového smutného i veselého člověka dnes nakreslíme. Děti se přesunou ke stolům, kde mají připravené výkresy. Ty si přeložíme na půlku. Na jednu půlku si děti nakreslí veselý obličej a na druhou smutný obličej.
3. Po dokreslení si sedneme do kruhu a povídáme si o práci. Koho jsi nakreslil, kdy jsi byl ty naposled veselý a kdy smutný? Který obličej se ti více líbí? Na závěr si pustíme veselou a rychlou skladbu a nechám děti zatančit si podle jejich vlastní fantazie.

## **VII. řízená činnost**

Cíl: Umět poznávat emoce jiných lidí, pojmenovat je

Téma činnosti : Kolektivní práce : Jak se cítí lidé na obrázku

Pomůcky : Lepidla, nůžky, různé časopisy, kytara

1. Děti mají na koberci připravené různé časopisy. Běh a chůze mezi časopisy, pak si každé dítě vezme jeden a sedneme si do kruhu, časopisy si děti nechají před sebou. Povíme si o tom, jak vznikají noviny a časopisy, k čemu člověku slouží, jak s nimi zacházíme po přečtení. Vysvětlím dětem, že si mají prohlédnout časopisy a vystříhnout člověka, kterého budou chtít, ale ať si všímají toho, jak se člověk na obrázku tváří.
2. Máme připravený velký arch papíru a ten je rozdělený na čtyři části. V jedné obličej s úsměvem, v další smutný, zlostný a na posledním je znázorněn strach. Děti hledají právě lidi s těmito emocemi na obrázcích v časopisech. Když si dítě obrázek vystříhne, řekne mi co si myslí, jak se podle něj ten člověk cítí a určí, kam ho nalepí. Úkolem dětí je nalepit svůj obrázek do dané části podle toho, co si vystříhly.
3. Po nalepení zkusíme lidi sečíst, zjistit, kam se nám jich kolik sešlo. Všímáme si těch, kterých je nejvíce. Vyzvu děti, aby se pokusily vysvětlit, proč si který obrázek vystříhly. Kteří lidé se nám nejvíce líbí a proč? Jaké lidi bychom si kolem sebe přáli a proč? Jsou to lidé veselí - a my se rádi smějeme a jsme veselí, a tak si zazpíváme s kytarou píseň „To jsem teda ťululum...“  
Práci vystavíme do šatny.

### **Kompetence :**

- E. Chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a s ohledem na druhé**

### ***VIII. řízená činnost***

Cíl : Učit děti spolupráci, vzájemné pomoci a ohleduplnosti

Téma činnosti : Pohybová hra „Na včelky“

Pomůcky : Barevné plastové kytky, loutka včely, košíčky, korálky, molitanová stavebnice, bubínek

1. Jsme na louce a na ní létají včeličky. Děti běhají po třídě, mávají křídly, napodobují bzučení včel a na zvukový signál se každé postaví do jedné barevné kytky, které jsou rozložené po třídě. Opakujeme 5 krát.

2. Sedneme si do kroužku na květinu a já ukážu včelku. Povíme si všechno, co o včelách a jejich životě víme, rozdělení práce v úlu – co má za úkol královna, co dělají trubci a dělnice. Každý má v úlu svoji práci. Práce každého je velice důležitá.

Z molitanové stavebnice si vytvoříme plásty jako v úlu. Určíme si jedno dítě, které bude královnou. Ta dá na každý díl stavebnice dřevěný korálek, larvičku včely.

O larvičky je třeba se starat, a tak děti budou dělnice, půjdou sbírat sladký nektar z květin do košíčků. Když ho nasbírají, nakrmí larvičky - korálky.

Mezitím vezmu pár květin, takže některé včelky nebudou mít svoji kytku. Děti létají z kytky na kytku a sbírají nektar.

Najednou řeknu „prší“ – úkolem dětí je schovat se do květinu, ale musí se jich tam vejít více a musí si pomoci. Fouká silný vítr, děti se naklánějí a musí se držet, aby z květinu nevypadla žádná včelka. Opakujeme 5 krát. Pak se vrátí do úlu a nakrmí larvičky. Nakonec si všichni spokojeně oddechnou a usnou.

3. Košíčky necháme na molitanové stavebnici v úlu, každé z dětí si vezme květinu a opět si sedneme do kruhu na květinu. Povíme si o tom, jak se děti cítily jako včelky, co by se stalo, kdyby nenakrmily larvičky. Měly strach, když foukal vítr a mohly vypadnout z kytky?

Reflexe dětí na hru. Na závěr si zazpíváme písničku ze seriálu Včelka Mája.

### **IX. řízená činnost**

Cíl : Učit děti poznávat domácí zvířata a jejich mláďata, starostlivosti o mláďata

Téma činnosti : Sluchová hra „Maminko, kde jsi?“

Pomůcky : Kartičky domácích zvířat a jejich mláďat

1. Představíme si, že jsme na dvoře, kde žije spousta domácích zvířat. Ukáží jedno zvíře a děti ho napodobí (pes - běhají a štěkají, koník - poskakují a řehtají...)
2. Sedneme si do kruhu, uprostřed kterého jsou různá domácí zvířata na kartičkách. Každé zvíře si pojmenujeme a napodobíme jeho zvuk. Na jaře se většině zvířat rodí jejich mláďata, ke každému zvířeti proto dáme jeho mládě a pojmenujeme ho. Povíme si o tom, jak je důležité, aby se zvířecí maminky staraly o svá mláďata. Musí je naučit všechno, aby se pak o sebe samy mohly postarat. Každé z dětí si vybere jednu kartičku, buď maminku nebo mládě. Kartičky si děti dají na krk, ale otočí si je, aby nikdo neviděl, jaké jsou zvířátko. Děti chodí po třídě a na můj povel „Maminko, kde jsi?“ začnou děti vydávat zvuk zvířátka. Jejich úkolem je najít se vzájemně - maminka a mládě - podle sluchu. Když se všichni najdeme, dáme opět kartičky na hromádku, děti si vyberou jinou, hru opakujeme.
3. V kroužku si pak povídáme, jak dětem bylo, když se nemohly najít, co cítily, jestli si umí představit, jaké to je, když se někdo ztratí rodičům, co by děti udělaly, kdyby se jim to stalo.  
Na závěr si pak zazpíváme písničku s kytarou „Na dvoře bydlí slepička naše“.

## Příloha č.2

### **Záznam z pozorování – Základní škola D. B., I. třída**

Dne 23.1.2007 jsem byla na přímém pozorování v I. třídě ZŠ. Jsou to prvňáci, kteří přišli z naší MŠ. Dvě děti jsou z jiné MŠ. Celkový počet zapsaných dětí je 17, v čase mého pozorování bylo přítomných 15 dětí.

Paní učitelka pracuje v ZŠ již 35 let. Je to učitelka, která se i ve svém věku zajímá o vše nové, co přináší dnešní doba, vzdělává se na různých seminářích a velice jí baví práce na tvorbě RVP ZV. Je tvořivá, nápaditá a má k dětem velice pěkný vztah.

Na hodinu, kterou jsem viděla, si připravila práci s emocemi.

**Cílem** bylo prohloubit poznatky o emocích, umět je vyjádřit, slovně popsat svoje pocity, ale i pocity jiných v emocích a hledat řešení, jak ovládat své emoce.

Organizace : Děti seděly v lavicích, na koberci.

Pomůcky : Obrázky z různých pohádek, kartičky s různým dějem na jedno téma.

Motivace byla písní „Když jsi mezi kamarády“ .

Paní učitelka se dětí zeptala, jestli mají i ony své kamarády a proč si myslí, že jsou to jejich kamarádi.

Děti odpovídaly, že kamarády mezi sebou mají, a kamarád je ten, koho mají rády, s kým si hrají a kdo jim pomáhá.

Pak vyprávěla příběh, ve kterém se dva chlapci nepohodli, nadávali si, pomlouvali se navzájem před ostatními dětmi, lhali o tom druhém.

Zeptala se dětí, jak se jim líbilo chování těchto chlapců a co by jim poradili, aby z nich byli kamarádi. Děti odpovídaly, že lhát se nesmí, ošklivě se nemluví a většina dětí si přála, aby z nich byli kamarádi, ale že musí spolu mluvit a povědět si o tom, co se komu na tom druhém

nelíbí. Jenom když si nebudou dělat navzájem zlé věci, můžou z nich být zase kamarádi.

Byly byste smutné, kdyby se někdo k vám tak choval? Jak byste se cítily? Děti odpovídaly, že by jim to bylo líto a jeden chlapec řekl, že by ho to naštvalo, kdyby se někdo k němu takhle choval.

Byly jste i vy někdy rozzlobeni a co vás rozzlobilo? Děti odpovídaly, každý podle vlastní zkušenosti, ale většinou se nepohodly se sourozenci doma o nějakou hračku, jedna holčička byla rozzlobená na sebe, když dostala dvojku. „Nezlobila ses na mě za tu dvojku?“ zeptala se paní učitelka.

„Ne“, řekla holčička, „měla jsem se lépe naučit tu básničku, ale byla jsem i smutná a bála jsem se, že se maminka bude zlobit.“

Každý z nás občas může být veselý, smutný, rozzlobený. Uměly byste napodobit svým obličejem, jak to vypadá, když je člověk veselý, smutný a rozzlobený? Děti dělaly obličej v těchto emocích a předvedly je velmi pěkně.

Pak vyvolala k tabuli tři děti, každé z nich mělo za úkol nakreslit nějaký obličej v emoci, ostatní děti hádaly, jakou emoci nakreslilo. Všechny děti uhodly a emoce obličejů správně pojmenovaly.

Poté se děti přesunuly na koberec do kruhu. Tam měly připravené obrázky z pohádek. Paní učitelka se jich zeptala na název pohádky, na to, která postava z pohádky je nejvíce zaujala a proč.

Perníková chaloupka : ježibaba - byla zlá a ošklivá.

Budulínek : byl hloupý, že se nechal obelhat liškou a pak se bál o svůj život.

O zlaté rybce : rybářka byla zlá, protože chtěla všechno pro sebe a na jiné nemyslela.

Karkulka : zlý byl vlk - sežral Karkulku i babičku, hodný byl myslivec, protože je zachránil.

Kůzlátka : neposlouchala maminku, to se nedělá; vlk byl zlý, protože je sežral; koza byla hodná - přinesla jim dobroty a zachránila kůzlátka.

Co jste cítili, když se všichni v pohádkách zachránili? Velkou radost.

Pak se děti rozdělily do tří skupin. Měly připravené kartičky s určitým dějem.

Např. dvě holčičky se tahají o panenku, chlapci po sobě hází kameny, lezou na vysoký strom, chlapec trhá listy v knížce.

Úkolem dětí bylo popsat, co je na obrázku, vytvořit k tomu děj a nabídnout správné řešení, jak by to mělo být - jak se máme k sobě, k jiným, ale i ke svým věcem chovat.

Děti moc pěkně odpovídaly, doplňovaly se navzájem a vždy našly správné řešení, pojmenovaly nesprávné chování i emoci dětí na obrázcích.

Paní učitelka pak činnosti zhodnotila pochvalou a připomněla, že vždy je důležité o všem dobře popřemýšlet, než něco uděláme, a jak je důležité, abychom se k sobě navzájem chovali slušně a pomáhali si. Pak nebude na světě žádná zloba a nenávist. A o to bychom se měli všichni snažit.

Na závěr si zazpívali písničku „Není nutno...“

Po vyučování jsme se sešly s paní učitelkou a povídaly si o hodině. Vysvětlila mi, že to, co jsem viděla, nedělá běžně. Emocím se věnují jenom, když se na ně v něčem „narazí“. Pak si o nich povídají, ale takhle komplexně to udělala jenom kvůli mně.

Na moji otázku, jak se jí jeví tyto děti, které prošly emocionálním programem v MŠ, odpověděla, že se děti k sobě chovají pěkně, ohleduplně, o přestávce ani neběhají a nekřičí, je vidět, že mají osvojené základy týkající se emočních kompetencí. Snaží se dodržovat pravidla, která si společně na začátku roku určily. Těmto dětem program v rozvoji emocionálních dovedností určitě pomohl a je to na nich znát.

Je přesvědčena, že na vsi, kde se setkají v první třídě děti z jedné MŠ, se dá dobře spolupracovat s MŠ, ale ve městě, kde se hlásí děti z mnoha

MŠ ten efekt návaznosti nevidí. Ne všechny paní učitelky z MŠ děti vedou stejným směrem. Podle ní je zapotřebí spolupracovat i v oblasti školních dokumentů, aby učitelky ZŠ znaly kompetence, s kterými děti z MŠ přicházejí v oblasti emočních kompetencí do ZŠ. Naše spolupráce MŠ - ZŠ je velmi dobrá.

To, jestli může takový program pomoci všem dětem k lepšímu zvládnání úkolů, nedovede posoudit objektivně, těmto dětem ale program pomohl a určitě pomůže dětem z méně podnětného prostředí v jejich sebehodnocení, v důvěře v sebe sama, posílí jejich sebevědomí, sebereflexi a naučí je vzájemné spolupráci.

Návaznost na program v ZŠ postrádá, ale věří, že se to zlepší v nových RVP ZV, které si školy vytvoří podle vlastních potřeb, podmínek a možností. Tady vidí možnost, jak navázat na výsledky v oblasti emocionálního rozvoje dětí a na kompetence, s kterými přicházejí děti z mateřské školy do první třídy základní školy.



Příloha č. 3

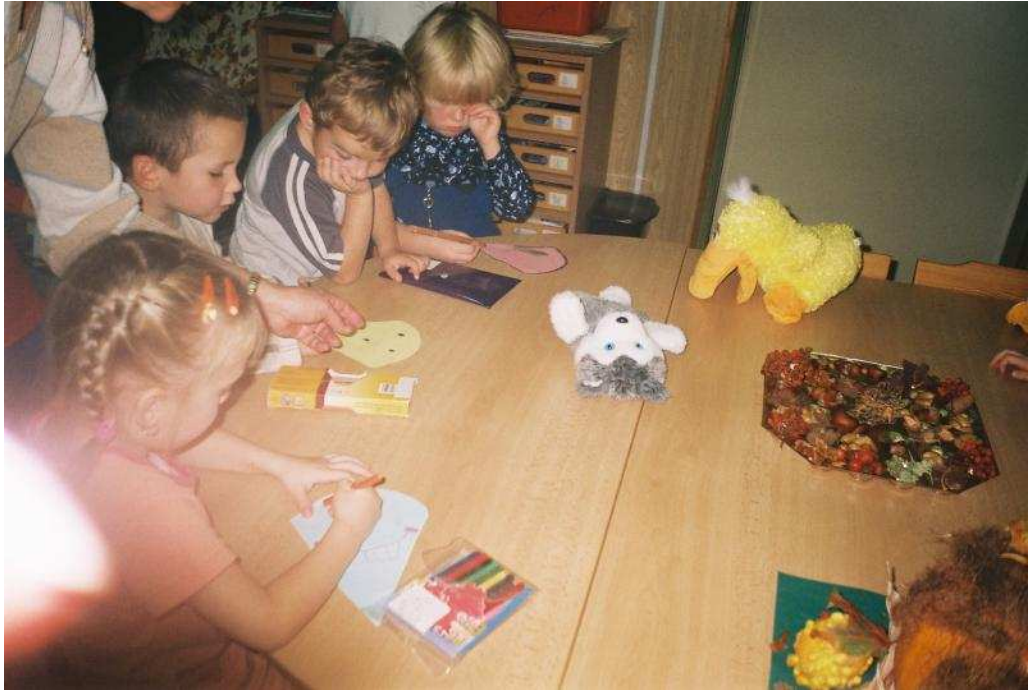
Fotodokumentace - I. MŠ



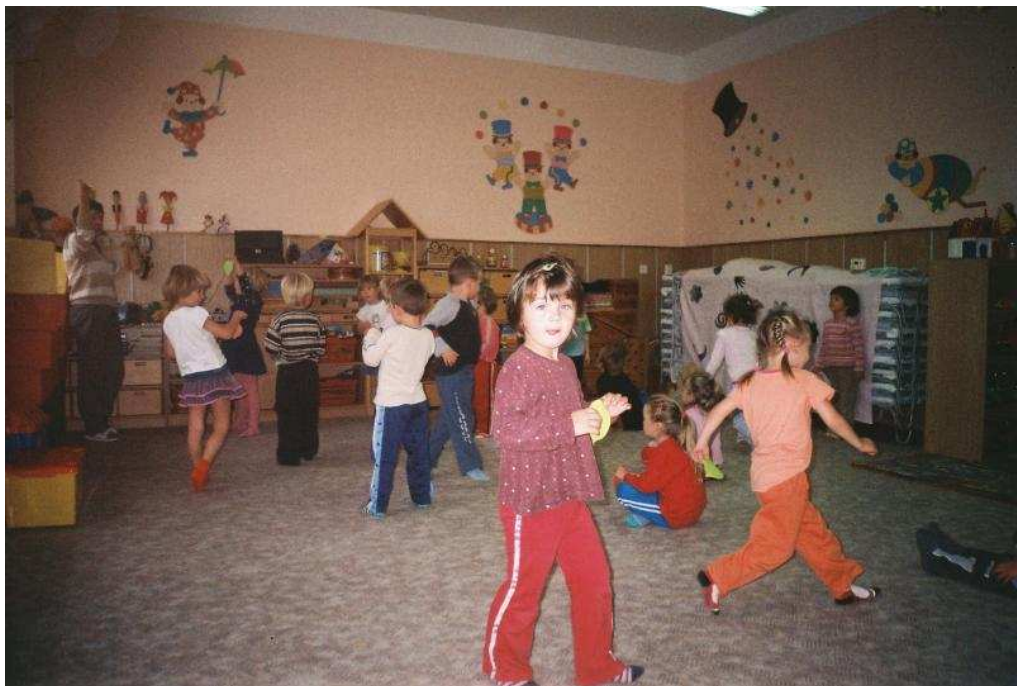
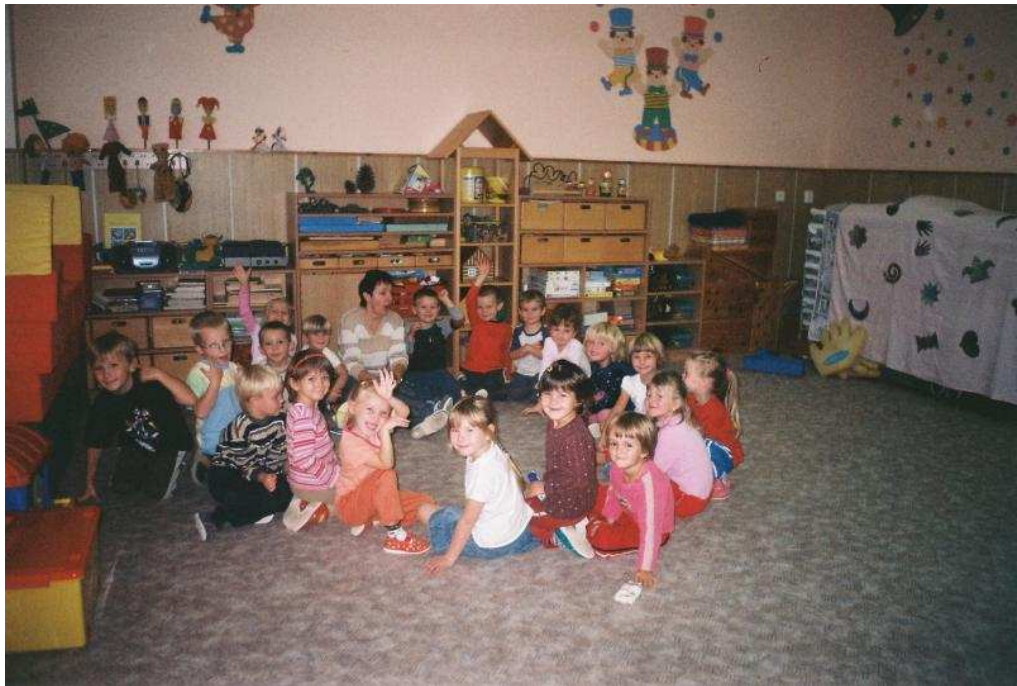




## Fotodokumentace - II. MŠ







### Fotodokumentace - III. MŠ











## Fotodokumentace - IV. MŠ





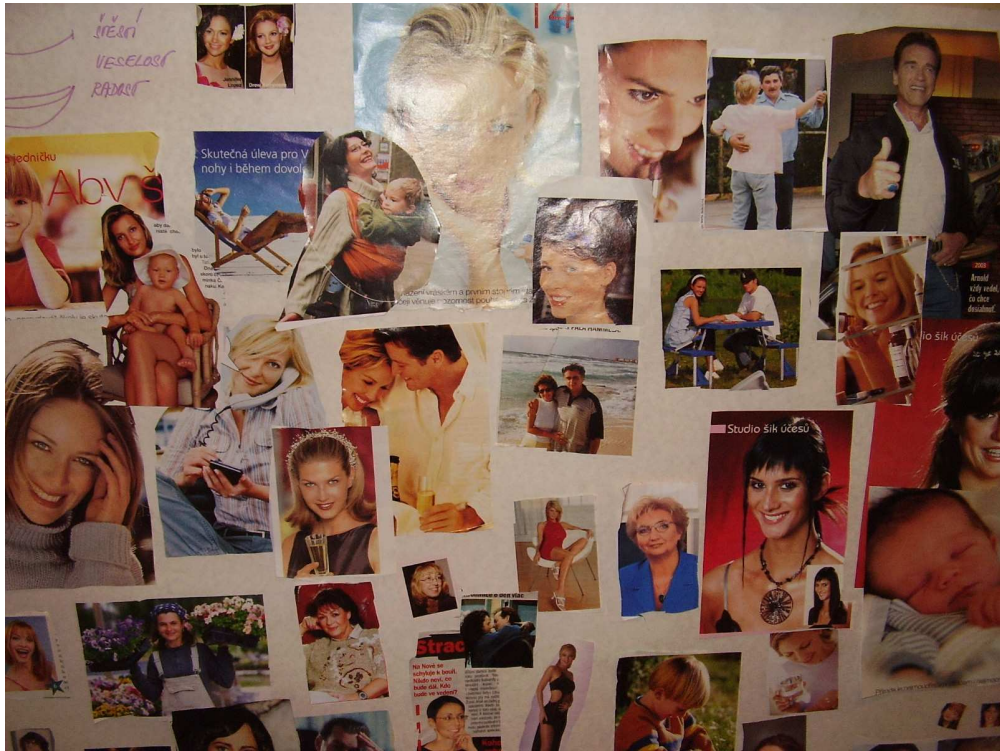








## Příloha č. 4 Výtvarné práce dětí

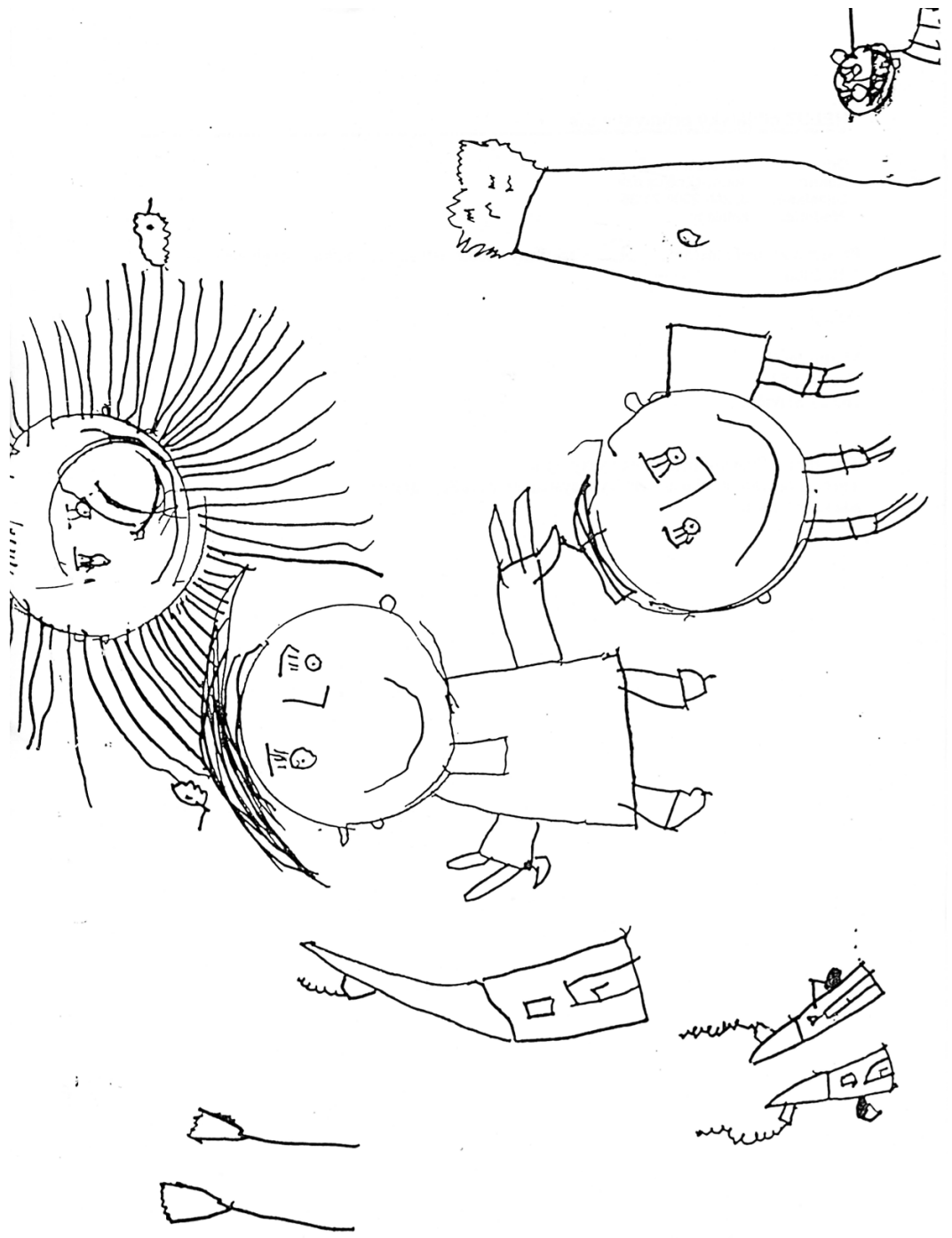


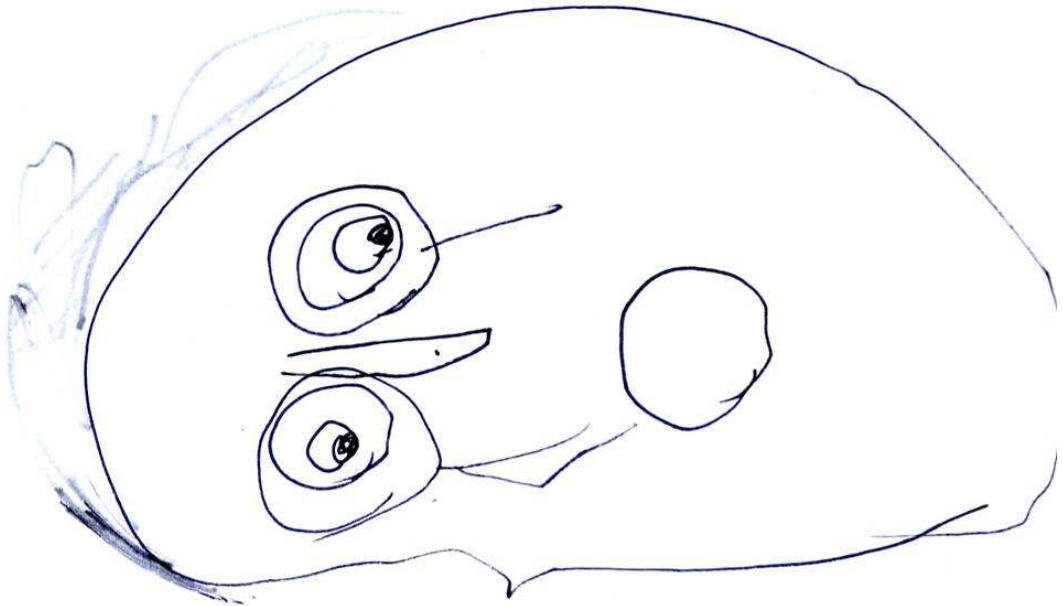
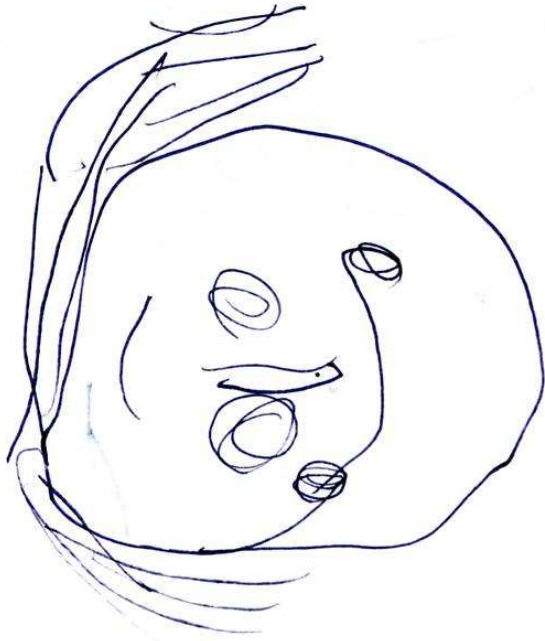
















Fili



