

Možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku

Markéta Medvedíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Markéta Medvedíková**
Osobní číslo: **H200015**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na rozvoj sociálně-emočních dovedností dětí v mateřské škole.

Zpracování sady aktivit podporujících rozvoj sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku.

Realizace a ověření sady aktivit rozvíjejících sociálně-emoční dovednosti dětí ve vybrané mateřské škole.

Evaluace zrealizované sady aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development*. London: SAGE.
- Mertin, V., & Gillernová, I., et al. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada.
- Svobodová, E., Hovjáčká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebezpečí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebezpečí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně20.04.2023.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter a je zaměřena na rozvoj sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je věnována pozornost významu sociálně-emočních dovedností v životě jedince. V druhé kapitole je popsán kognitivní, sociální a emoční vývoj dítěte předškolního věku. Třetí kapitola se zaměřuje na popis konkrétních možností rozvoje sociálně-emočních dovedností prostřednictvím předškolního vzdělávání. V praktické části je představena sada aktivit pro rozvoj sociálně-emočních dovedností, která byla realizována ve vybrané mateřské škole. Sada aktivit byla evaluována prostřednictvím zpětné vazby od dětí, vlastní reflexe aktivit a reflexe pozorující učitelky. Na základě tohoto vyhodnocení bylo formulováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: emoce dítěte předškolního věku, sociální chování dítěte předškolního věku, sociálně-emoční dovednosti

ABSTRACT

The bachelor thesis has an applied character and is focused on the development of social-emotional skills of preschool children. The thesis is divided into theoretical and practical parts. In the theoretical part attention is paid to the importance of social-emotional skills in the life of an individual. In the second chapter, the cognitive, social and emotional development of the preschool child is described. The third chapter focuses on describing specific opportunities to develop social-emotional skills through preschool education. In the practical section, a set of activities for the development of social-emotional skills that was implemented in a selected preschool is presented. The set of activities was evaluated through feedback from the children, self-reflection of the activities and reflection of the observing teacher. Based on this evaluation, recommendations for kindergarten practice were formulated.

Keywords: preschool child's emotions, preschool child's social behaviour, social-emotional skills

Mé poděkování patří především vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. lic. Renátě Matusů, Ph.D. za její odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi v průběhu zpracování poskytla. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce, která mi umožnila zrealizovat navrhnoutou sadu v mateřské škole. Děkuji i své rodině, která mě po celou dobu zpracování bakalářské práce podporovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝZNAM SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ŽIVOTĚ JEDINCE	12
1.1 EMOCE A JEJICH FUNKCE	12
1.2 DRUHY A SLOŽKY EMOCÍ.....	13
1.3 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ DOVEDNOSTI.....	15
1.4 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ ZRALOST JAKO PŘEDPOKLAD ŠKOLNÍ ZRALOSTI	17
2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	19
2.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	20
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	22
3 ROZVOJ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ SKRZE PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	25
3.1 PŘEHLED SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ PODLE VYBRANÝCH AUTORŮ	25
3.2 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ DOVEDNOSTI UVEDENÉ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
3.3 MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
4 PŘEDSTAVENÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK PRO SADU AKTIVIT	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 SADA AKTIVIT PRO ROZVÍJENÍ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ	34
5.1 CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ APLIKACE	34
5.2 PŘEHLED AKTIVIT V RÁMCI TEMATICKÝCH BLOKŮ.....	35
5.3 TEMATICKÝ BLOK – EMOCE	36
5.3.1 Aktivita č. 1 – Všichni máme emoce	36
5.3.2 Aktivita č. 2 – Poznáváme sílu emocí.....	38
5.3.3 Aktivita č. 3 – Spojujeme situace a emoce	39
5.4 TEMATICKÝ BLOK – SEBEOVLÁDÁNÍ	41
5.4.1 Aktivita č. 4 – Učíme se zvládat své emoce.....	41
5.4.2 Aktivita č. 5 – Učíme se řešit různé situace	43
5.5 TEMATICKÝ BLOK – EMPATICKÉ CHOVÁNÍ	45
5.5.1 Aktivita č. 6 – Učíme se naslouchat ostatním	45
5.5.2 Aktivita č. 7 – Snažíme se porozumět ostatním	46
5.5.3 Aktivita č. 8 – Zajímáme se o příčiny emocí ostatních.....	48

5.6	TEMATICKÝ BLOK – POMOC A SPOLUPRÁCE	50
5.6.1	Aktivita č. 9 – Chováme se k sobě slušně	50
5.6.2	Aktivita č. 10 – Navzájem si pomáháme	52
6	EVALUACE SADY AKTIVIT	54
6.1	ZPĚTNÁ VAZBA OD DĚTÍ	54
6.2	VLASTNÍ REFLEXE A REFLEXE UČITELKY K JEDNOTLIVÝM AKTIVITÁM.....	60
6.3	SROVNÁNÍ VLASTNÍ REFLEXE A REFLEXE POZORUJÍCÍ UČITELKY	67
6.4	SEBEREFLEXE K CELKOVÉ SADĚ AKTIVIT	68
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	70
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvíjení sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. Jedná se o dovednosti, které jsou pro každého z nás velmi významné. Díky nim jsme schopni poznávat svou vlastní osobnost, navazovat a udržovat mezilidské vztahy a na základě toho fungovat ve společnosti. Tento proces osvojování nových dovedností a prohlubování již získaných, probíhá po celý náš život. Z tohoto vyplývá, že bychom měli klást důraz na rozvíjení sociálně-emočních dovedností již v raném věku, kdy jsou tvořeny velké základy. K osvojování sociálně-emočních dovedností u dětí předškolního věku dochází prostřednictvím sociálního učení skrze vzory, ke kterým děti vzhlížejí. Za takové vzory považujeme primárně rodiče, ale i učitelky mateřských škol, které děti předškolního věku taktéž výrazně ovlivňují. Je nezbytné, aby rodiče i učitelé byli vybaveni dovednostmi, které si od nich děti přebírají. Na získávání těchto dovedností působí řada dalších faktorů, proto se může úroveň sociálně-emočních dovedností u jednotlivých dětí lišit. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které se zabývaly rozvíjením sociálně-emočních dovedností v raném věku, jejichž výsledky poukázaly na pozitivní dopady pro život jedince.

Cílem teoretické části práce je shrnout teoretická východiska o sociálně-emočních dovednostech. Popsat kognitivní, sociální a emoční vývoj dětí předškolního věku jako výchozí předpoklady k získávání sociálně-emočních dovedností. Dále uvést možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností skrze předškolní vzdělávání a jakou roli při tomto rozvoji hrají učitelky mateřských škol.

V rámci praktické části byla vytvořena sada aktivit podporujících rozvoj sociálních a emočních dovedností dětí předškolního věku, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tato sada se skládá z deseti aktivit, které byly spojeny do čtyř bloků. U každé aktivity bylo zpracováno její didaktické zaměření a popsán samotný průběh. Aktivity byly realizovány ve vybrané mateřské škole během měsíce března a následně evaluovány prostřednictvím zpětné vazby od dětí, vlastní reflexe a reflexe pozorující učitelky. Na základě evaluace bylo sepsáno doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ŽIVOTĚ JEDINCE

První kapitola je věnována charakteristice pojmům emoce a sociální dovednosti. Dále se zabývá jejich jednotlivými druhy a jakou plní roli v lidském životě. Objasňuje propojení sociálních a emočních dovedností a uvádí, jaká je jejich souvislost se školní zralostí.

1.1 Emoce a jejich funkce

Emoce jsou přirozenou součástí našeho života a mají pro nás velký význam. Samotný pojem emoce vychází z latinského slova *emovere*, které můžeme překládat jako vzrušit nebo dojmout (Loja, 2019). Emoce jsou „složitým komplexem metabolických a neurofyziologických procesů, které jsou spojené s tělesnými reakcemi, s psychickým prožitkem a různými projevy chování“ (Vágnerová, 2016, s. 263). Z této definice vyplývá, že každý z nás má spoustu emocí, které můžeme prožívat rozdílně. Jedná se o procesy našeho prožívání, které jsou podmíněny sociálními situacemi, ve kterých se nacházíme (Raus, 2022). Na základě výše uvedeného můžeme říct, že se jedná o výrazně subjektivní prožitky. Kromě subjektivity můžeme vymezit další vlastnosti emocí, kterými jsou intenzita a polarita. Z toho je patrné, že emoce můžeme prožívat v různé síle a u většiny emocí jsme schopni určit i jejich protikladnou emoci (Helus, 2018). Na základě toho, v jaké intenzitě prožíváme danou emoci, se mohou lišit i její fyziologické projevy. V případě prožívání silnější emoce se projevují také silné fyziologické reakce, které jsou častější u těch nepříjemných emocí (Vágnerová, 2016).

Raus (2022) uvádí, že na emoce můžeme nahlížet podle toho, jakou pro nás v životě plní funkci. Můžeme rozlišovat osobní, sociální a regulační účel emocí, na kterých se shoduje více autorů. Osobní funkce emocí spočívá v tom, že nám podávají informace o okolnostech a situacích, ve kterých se nacházíme. Loja (2019) dodává, že nás mohou upozornit na to, že je potřeba něco změnit, anebo nás utvrdí, že jdeme správným směrem. Poláčková Šolcová (2018) pojednává o osobní funkci emocí v tom smyslu, že díky nim si můžeme uvědomit, co je pro nás v životě důležité a na základě toho směřovat naše rozhodnutí. Emoce jsou naší vnitřní motivací a pomáhají nám v tom, abychom byli úspěšní (Wharamová, 2014).

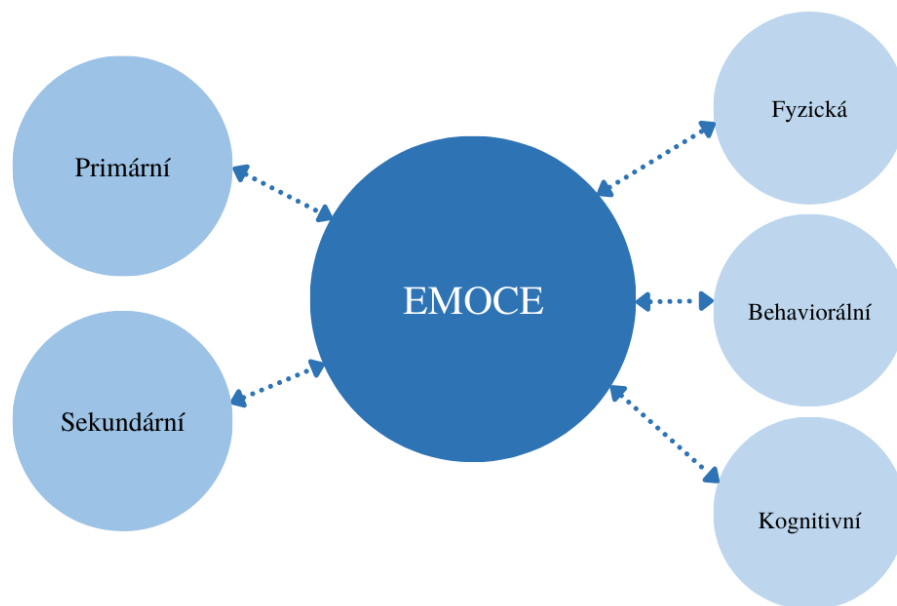
Sociální význam emocí znamená, že díky rozpoznávání vlastních emocí jsme schopni vnímat emoce druhých lidí a na základě toho navazovat a udržovat mezilidské vztahy (Hassonová, 2015). Podle emocí druhého člověka můžeme nasměřovat vlastní

chování. Jejich funkce spočívá také ve vyjádření vztahu k vlastní nebo druhé osobě (Vágnerová, 2016).

Z regulační funkce emocí vyplývá, že ovlivňují naše chování takovým směrem, abychom se vyhýbali situacím, které nás ohrožují nebo nám jsou nepříjemné. Díky emocím jsme schopni rychle zareagovat, když je potřeba dlouho nepřemýšlet, ale okamžitě konat (Poláčková Šolcová, 2018; Raus, 2022). Emoce jsou takovým hnacím motorem, který nám pomáhá v tom, abychom přežili, ale také k nasměrování našeho jednání k dosažení důležitých cílů (Hassonová, 2015).

1.2 Druhy a složky emocí

V následujícím schématu můžeme spatřovat dělení emocí na emoce primární a sekundární. Mimo to schéma poukazuje i na složení emocí. U každé emoce můžeme rozlišovat její tři složky, díky kterým od sebe lze emoce odlišovat.



Obrázek 1 Druhy a složky emocí

Emoce rozlišujeme na primární a sekundární. Autorky Loja (2019) i Wharamová (2014) ve svých publikacích zmiňují stejné vymezení primárních emocí. Uvádí, že se jedná o radost, smutek, strach, hněv, odpor a také překvapení. Stejně příklady primárních emocí předkládá i Hassonová (2015). Jediným rozdílem, kterým se odlišuje od předchozích autorů je to, že namísto odporu zmiňuje lásku. Podle Heluse (2018) jsou to emoce, které prožívá každý z nás bez ohledu na naše zkušenosti, kulturní rozdíly, věk nebo třeba i pohlaví. Dále zmiňuje, že

i přes určité rozdíly v jejich projevech se jedná o emoce, které dokážeme rozpoznat u druhých osob, protože s nimi máme vlastní zkušenost. Piroddiová (2021) popisuje, že se jedná o vrozené emoce, z čehož vyplývá, že se vyskytují záhy po narození jedince.

Sekundární emoce představují početnější skupinu. Podle Rause (2022) jsou složitější a vznikají jako reakce na emoce primární, kdežto primární emoce jsou reakcí, která se vztahuje k dané situaci. Sekundární emoce jsou tedy odvozeny z těch primárních. Loja (2019) ve své publikaci zmiňuje, že jsou to emoce, které jsou ovlivněné emoční zkušeností každého z nás a také prostředím, ve kterém vyrůstáme. Do sekundárních emocí autorka zahrnuje stud, závist, úctu a například obdiv. Dále zde podle Hassonové (2015) řadíme emoce jako jsou zklamání, nervozita, podráždění, touha, nadšení, úleva, hrdost, spokojenost a mnoho dalších. Vágnerová (2016) uvádí, že kromě toho, že se jedná o emoce, které se vážou k osobní zkušenosti každého z nás, jsou to emoce, které vyjadřují určitý vztah k někomu nebo něčemu. Může to být emoce vyjadřující vztah k někomu druhému jako například žárlivost, nebo k vlastní osobě jako například vina či stud.

U jednotlivých emocí rozlišujeme tyto složky, díky kterým je od sebe můžeme odlišovat:

- 1. Fyzická složka** – označuje všechny fyzické reakce, které se dějí s naším tělem během dané emoce (Hassonová, 2015). Může to být například zvýšení srdečního tepu, zrychlení dechu, zúžení očních zornic, pocení a často tyto projevy mají lidé u stejných emocí podobné. Někdy může docházet i ke stejným fyzickým změnám u různých emocí (Helus, 2018). Na propojení mezi naším tělem a emocemi poukazuje mimo jiné i Poláková (2019) a taktéž uvádí různé příklady fyzických změn, které se mohou během emocí v našem těle dít. Zmiňuje velmi známé rčení „*spadl mi kámen ze srdce*“, kterým podtrhuje toto spojení.
- 2. Behaviorální složka** – zahrnuje, jak se při dané emoci chováme, respektive jak vyjadřujeme emoci naší činností (Vágnerová, 2016). Naše chování ovlivňuje řada faktorů, jako je například naše předcházející zkušenost, a proto se může lišit od chování jiných osob během stejné emoce. Zároveň tyto vnější projevy emocí mohou v každé kultuře znamenat něco jiného (Loja, 2019).
- 3. Kognitivní složka** – spočívá v tom, co si během dané emoce myslíme. Jde o to, jak danou situaci vnímáme a jak ji interpretujeme ostatním. Tento aspekt se nedá snadno vypořádat u druhých osob, proto se orientujeme podle toho, jak nám osoba prožívané

emoce popisuje. Zde už se může vnímání i interpretace pocitů velmi lišit (Hassonová, 2015; Poláková, 2019).

V literatuře se můžeme setkat také s rozdělením emocí na pozitivní a negativní. Více autorů s tímto rozdělením nesouhlasí, protože obě skupiny jsou pro náš život důležité. Tvrdí, že nemůžeme vyloženě říct, že je pro nás emoce negativní či pozitivní, protože to závisí na tom, jak se svou emocí umíme pracovat. Toto potvrzují i funkce, které pro nás emoce mají. Vhodnější je podle nich označení příjemné a nepříjemné emoce (Piroddiová, 2021; Raus, 2022).

1.3 Sociálně-emoční dovednosti

Nejprve je potřeba definovat, co to jsou dovednosti a sociální dovednosti. Kodým (2014) definuje samotnou dovednost jako „produkt (výsledek) činnosti, která byla cvičením dovedena k jisté dokonalosti“ (s. 39), díky tomu si můžeme vyvodit, že se dovednosti neučí jednorázovou zkušeností, ale osvojujeme si je během delší doby a důležitý je jejich nácvik. Podle Gillernové, Krejčové, Šírové a Štětovské (2012) jsou sociální dovednosti „učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“ (s. 32), jejichž osvojování je součástí našeho každodenního života a je podmíněno tím, s jakými lidmi se setkáváme. Bednářová a Šmardová (2022) ve své publikaci hovoří o tom, že k prvnímu osvojování sociálních dovedností dochází již v rodinném prostředí, kde jsou tvořeny základy důležité pro jejich další rozvíjení. Ferreira, Reis-Jorge a Batalha (2021) v této souvislosti uvádí, že z jejich výzkumu vyplynulo, že rozvíjení dovedností v předškolním vzdělávání je považováno spíše za doplňkové.

Podle Plummerové (2021) je sociálních dovedností mnoho, protože vyplývají z charakteristiky jednotlivých sociálních interakcí. Můžeme tedy říct, že jsou vázané na to, mezi kým tato interakce probíhá, za jakým účelem a také například v jakém prostředí se odehrává (Tierney, Green, & Dowd, 2016). Jak uvádí Kelly (2017), je důležité, aby rozvíjení sociálních dovedností probíhalo již od brzkého věku. Zmiňuje, že se jedná o dovednosti vztahující se k sebeuvědomění, dále dovednosti důležité pro komunikaci a navazování přátelství s ostatními. Rozvíjení těchto dovedností má tedy vliv na to, aby byl jedinec schopen porozumět svému vlastnímu já a na základě toho se dokázal začlenit do společnosti (Zítková, 2014). S tím se pojí osvojení vhodných způsobů chování a jejich aplikování v různých sociálních interakcích jako předpoklad pro vzájemnou toleranci a porozumění s ostatními lidmi (Tierney et al., 2016).

Gillernová et al. (2012) ve své publikaci rozdělují sociální dovednosti z hlediska toho, ke komu se vztahují na:

- **Sociální dovednosti vztahující se k vlastní osobě** – sebepoznávání, rozpoznání a vyjádření vlastních emocí, sebereflexe, sebeovládání a autenticitu.
- **Sociální dovednosti ve vztahu k druhým lidem** – spolupráce, naslouchání, empatie, tolerance odlišných pohledů, komunikace, akceptace druhých a zvládání vzniklých konfliktů.

Můžeme potvrdit, že veškeré sociální dovednosti se prolínají i s emocemi a obojí jsou pro jedince potřebné k fungování ve společnosti a řešení různých konfliktů, které mezi lidmi mohou vzniknout. Bez emocí by se nám jenom těžko navazovaly a udržovaly mezilidské vztahy (Černý & Grofová, 2013; Vágnerová & Lisá, 2021). Člověk musí poznávat svou vlastní osobu, své emoce a s tím spojené reakce, aby byl schopen rozvíjet své sociální dovednosti ve vztahu k jiným lidem. Pokud toho jedinec není schopen, těžko se mu budou osvojovat další dovednosti s tím související (Raus, 2022; Steiningerová, 2023). Jak uvádí Plummerová (2021) v případě, že jedinec nemá dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, může docházet ke špatnému přebírání signálů od ostatních a s tím se pojí častější prožívání nepříjemných emocí, se kterými se těžko vypořádává. Na základě toho lze shrnout, že sociální a emoční dovednosti spolu velmi úzce souvisejí, a proto jsou často označovány jednotným názvem sociálně-emoční dovednosti. Představují soubor takových dovedností, které mají význam pro poznávání vlastní osoby a dalších, které ovlivňují, do jaké míry se jedinec dokáže začlenit do společnosti (Rogers, 2019; Tierney et al., 2016).

V souvislosti s osvojováním sociálně-emočních dovedností zmiňuje Goleman (2017) provedení výzkumu, jehož výsledky ukázaly, že pokud u dětí dochází k rozvoji těchto dovedností v brzkém věku, má to pozitivní dopad na jejich učení na základní škole a také na prevenci různých sociálně-patologických jevů. K těmto pozitivním dopadům se ve své publikaci přiklání i autorka Rogers (2019). Krejčová (2012) dále zmiňuje, že pravděpodobnou příčinou lepších školních výsledků je také to, že žáci mají vysokou sociální i emocionální podporu nejen ze strany učitelů, ale i svých rodičů. Zítková (2014) v této souvislosti uvádí, že díky dostatečně rozvinuté úrovni dovedností je jedinec úspěšný nejen ve školních, ale i v různých životních situacích. K takovému zjištění na základě provedeného výzkumu přišli i Ferreira et al. (2021). Dále zmiňují, že jsou to dovednosti důležité pro zdravý vývoj jedince.

Mnoho autorů namísto sociálně-emočních dovedností uvádí, že se jedná o sociální a emoční schopnosti, což vyplývá z pojmů emoční a sociální inteligence. S emoční inteligencí poprvé přišli Salovey a Mayer. Tento pojem o pár let později přebíral Daniel Goleman, který jej také proslavil. Za emoční inteligenci považuje soubor několika dovedností, přičemž jde nejprve o rozpoznání vlastních emocí, schopnost s nimi pracovat a dále zde zahrnuje i motivaci svého vlastního já. A na základě toho by měl být emočně inteligentní člověk schopen empatického chování a navazovat sociální vztahy s ostatními lidmi (Salovey & Mayer, 1990, podle Goleman, 2017). S jistou úrovní emoční inteligence se jedinec narodí, ale její další rozvíjení je závislé na osvojování si dílčích dovedností, ze kterých se tato inteligence skládá (Wharamová, 2014). S tím úzce souvisí sociální inteligence, která spočívá v tom, že je jedinec schopen užívat osvojených norem a přizpůsobovat své chování sociálním situacím, ve kterých se nachází (Nakonečný, 2020; Svobodová, 2015).

1.4 Sociální a emoční zralost jako předpoklad školní zralosti

Vzhledem ke skutečnosti, že před vstupem do základní školy se u dítěte posuzuje jeho sociální a emoční zralost, můžeme potvrdit, že rozvíjet sociálně-emoční dovednosti je nezbytné již od raného dětství. Poláková (2019) vysvětluje, že v rámci školní zralosti se posuzuje, do jaké míry je dítě připraveno jít do základní školy a zahrnuje to různé oblasti, které se vzájemně prolínají. Pro účely této bakalářské práce je věnována pozornost právě oblastem sociální a emoční zralosti.

Nádvorníková (2017) zmiňuje, že sociální zralost označuje stav, kdy se dítě dokáže přirozeně začleňovat do společnosti a je schopno v ní fungovat dle určitých pravidel. Projevuje se to tím, že dítě si uvědomuje, že existují různé sociální role, které jsou spjaté s jistými způsoby chování. Dále se u dítěte posuzuje, jestli je schopno se odpoutat od rodiny a fungovat samostatně adekvátně vzhledem k jeho věku (Jucovičová & Žáčková, 2014; Thorová, 2015).

Co se týče emoční zralosti, označuje stav, kdy je dítě schopno rozpoznat a kontrolovat své emoce (Černý & Grofová, 2013). U mladších dětí je ještě typické, že se jim poměrně často střídají nálady a nemají takovou emoční stabilitu jako by měly mít právě děti při vstupu do ZŠ. S emoční zralostí se pojí například to, že by děti měly být schopny se již vyrovnat s malými neúspěchy a také by měly být schopny přiměřeně jejich věku fungovat bez rodičů (Jucovičová & Žáčková, 2014; Nádvorníková, 2018).

Obě oblasti se vzájemně prolínají. Na to, jestli je dítě sociálně a emočně zralé, má vliv v první řadě jeho rodina, ale také mateřská škola (Chvál & Kropáčková, 2017). Pro posouzení zralosti lze vymezit základní znaky, díky kterým to můžeme rozpoznat. Otevřelová (2016) zmiňuje, že sociální a emoční zralost se projevuje tím, že dítě je schopno:

- porozumět vlastním emocím
- sebeovládání
- vyjadřovat vlastní potřeby a názory
- navazovat mezilidské vztahy
- spolupracovat a komunikovat s ostatními
- prosadit svůj názor a udělat kompromis
- respektovat ostatní a jejich emoční prožívání a potřeby
- si osvojit a užívat společenské normy
- empatického chování vůči ostatním lidem
- základní sebeobsluhy

Chvál a Kropáčková (2017) ve svém výzkumu zjistili, že k odkladu školní docházky dětí předškolního věku dochází ve větším případě u těch, které nemají dostatečně rozvinuté sociálně-emoční dovednosti. Porovnávali to s úrovní kognitivních schopností, což se ukázalo jako méně častý následek odkladu školní docházky. Tato skutečnost je přisuzována i tomu, že rodiče dokážou sociální dovednosti dětí posoudit sami. Sociální a emoční zralost tedy posuzují rodiče i učitelky v mateřských školách (Thorová, 2015).

Shrnutí kapitoly

V první kapitole byly charakterizovány pojmy emoce a sociální dovednosti, z čehož vyplynuly i funkce, které v našem životě plní. V rámci této kapitoly bylo popsáno propojení emocí a sociálních dovedností, přičemž je dohromady označujeme jako sociálně-emoční dovednosti. Na základě toho můžeme potvrdit, že jejich rozvíjení má pro každého z nás velký význam, protože se jedná o dovednosti, díky kterým dokážeme rozpoznat a zvládat vlastní emoce, dále navazovat a udržovat mezilidské vztahy a také se chovat empaticky a prosociálně k ostatním lidem. Tato kapitola taktéž shrnuje znaky, podle kterých poznáme, že je dítě sociálně a emočně zralé k tomu, aby mohlo nastoupit do základní školy.

2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Druhá kapitola popisuje charakteristické znaky kognitivního vývoje dítěte předškolního věku v souvislosti s tím, jaký mají vliv na sociální a emoční vývoj jedince. Dále se věnuje tomu, jak probíhá sociální a emoční vývoj dítěte předškolního věku jako předpoklad osvojování sociálně-emočních dovedností.

2.1 Kognitivní vývoj

Podmínkou pro to, aby děti mohly rozvíjet své sociálně-emoční dovednosti, je určitá úroveň kognitivních schopností (Keenan, Evans, & Crowley, 2016). S rozvojem kognitivních schopností dochází i k rozvíjení jazykových dovedností, proto je patrný jejich vliv na uvažování dítěte. Prostřednictvím jazyka dochází k vyjadřování myšlenek (Vágnerová & Lisá, 2021). Spojitost emocí a různých kognitivních funkcí dětí spočívá v tom, že jsou navzájem ovlivňovány. To, jak se děti cítí, může mít dopad například na jejich pozornost či zapamatování různých informací (Otevřelová, 2016). Mimo to emoce ovlivňují i jejich uvažování a následné řešení různých problémových situací (Dowling, 2014; Vágnerová, 2016).

Keenan et al. (2016) uvádí, že jeden z typických znaků poznávacích procesů dítěte předškolního věku je egocentrismus, který ovlivňuje jeho sociální chování. V tomto věku se děti ještě nedokážou příliš dívat na různé situace úhlem pohledu někoho jiného. Často se tedy dívají na věci jen ze svého vlastního pohledu a považují ho za jediný, který je správný. Nerozumí tomu, že ostatní lidé to nevidí stejně. Projevuje se to například při vyprávění příběhu, kdy děti automaticky počítají s tím, že jej také známe (Říčan, 2021). Dalším znakem je centrace, což je schopnost dítěte soustředit se pouze na jeden charakteristický znak či vlastnost. Dítě nedokáže vnímat více vlastností, a proto je vnímá jako nesprávné (Thorová, 2015).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) si děti předškolního věku interpretují svět tak, jak jej chtějí vidět. Poznávají okolní svět pomocí své fantazie, která je v tomto věku velmi bujná. To znamená, že si často něco představují tak, jak by se jim to líbilo pomocí vlastní fantazie a tato verze je pro ně věrohodná. Označujeme to jako magičnost. Další zvláštností je antropomorfismus, který znamená, že děti přisuzují lidské vlastnosti zvířatům nebo třeba i neživým bytostem, což se objevuje i v pohádkách pro děti (Šulová, 2019). Děti si myslí, že všechno okolo nich musel udělat nějaký člověk a nic nemohlo vzniknout samo. Jedná se o další charakteristický znak, který autoři označují jako artificialismus. Je to opět způsob,

jakým si děti interpretují vznik věcí okolo nich (Thorová, 2015). Děti si tvoří myšlenky, které považují za reálné. Představivost dítěte předškolního věku je velmi bohatá a díky ní si dítě interpretuje pro něj těžko uchopitelnou realitu (Šulová, 2019).

Veškeré sociálně-emoční dovednosti jsou děti schopné užívat v sociálních interakcích v případě, že mají dostatečně rozvinuté své kognitivní schopnosti (Plummerová, 2021). Tato skutečnost vyplývá i z faktu, že emoce se skládají ze složky fyzické, behaviorální a kognitivní. To se poté odráží i na sociálních dovednostech, které jsou s emocemi úzce spjaté.

2.2 Sociální vývoj

Poláková (2019) ve své publikaci píše o tom, že předškolní věk je důležité období také z hlediska sociálního rozvoje, který je ovlivněn různými faktory. Vstup do mateřské školy je pro dítě významným krokem, protože se poprvé osamostatní od svých rodičů a snaží se v tomto prostředí fungovat bez jejich pomoci (Zítková, 2014). K tomuto tvrzení se přiklání i Smolík (2016), který zmiňuje hlavní odlišnost mezi předškolním a batolecím věkem. Děti předškolního věku se snaží mnohem více navazovat sociální kontakty i s jinými osobami, než jsou jejich rodinní příbuzní. Jucovičová a Žáčková (2014) uvádí, že děti v tomto věku již upřednostňují hry, při kterých mohou spolupracovat s partnerem, namísto her individuálních (Thorová, 2015).

Šulová (2015) zmiňuje, že dospělí mají na sociální vývoj dítěte velký vliv. Děti si mohou od svých vzorů přebírat žádoucí, ale i nežádoucí způsoby chování. Podstatné je tedy to, jaké modely chování kolem sebe mohou spatřovat. Děti jsou i v této oblasti odrazem svých rodičů (Fontana, 2014; Keenan et al., 2016). Nejprve si přebírají určité vzorce chování od rodičů a při docházce do mateřské školy i od učitelek. Později se může jednat také o starší sourozence i vrstevníky (Ferreira et al., 2021; Poláková, 2019).

Jak uvádí Nakonečný (2020), při nástupu dítěte do mateřské školy začíná sekundární socializace, která navazuje na primární, jež probíhá v rodině. Socializace je proces, při kterém si dítě osvojuje sociální dovednosti a normy, které jsou adekvátní k jeho věku a díky nim se začleňuje do společnosti a je schopno v ní fungovat (Helus, 2018; Nádvoříková, 2018). Rodina je pro dítě prostředím, ve kterém si má přirozeně osvojovat adekvátní chování a reagování v různých situacích, se kterými se může setkávat. Tyto osvojené modely chování využívá v prostředí mateřské školy a ostatní na to reagují, což mu podává zpětnou vazbu (Dowling, 2014; Raus, 2022).

Smolík (2016) uvádí, že dítě se tak dostává do interakcí s jinými osobami, než jsou členové rodiny. Tyto interakce dítěti pomáhají získávat nové zkušenosti vyplývající ze začleňování se do nových sociálních skupin. V mateřské škole dítě získává nové sociální role, ve kterých se učí fungovat dle očekávání společnosti a postupně se učí, že je potřeba se přizpůsobovat daným situacím, ve kterých se zrovna nachází a plnit různé povinnosti s tím spjaté (Dowling, 2014; Říčan, 2021). Mimo osvojování si nových dovedností dochází také k upevňování těch, které děti získaly již v rámci primární socializace ve své rodině (Zítková, 2014).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je pro dítě předškolního věku důležité rozvíjet schopnost spolupráce, ale také schopnost prosadit se v rámci skupiny. Děti se učí prosazovat vlastní názory a zároveň hledat různé kompromisy pro řešení dané situace (Černý & Grofová, 2013). Pro děti v tomto věku je spolupráce ještě obtížnější, protože do ní vstupuje egocentrismus, díky kterému se dítě snaží uspokojit hlavně své vlastní potřeby (Jucovičová & Žáčková, 2014).

První přátelství považují Vágnerová a Lisá (2021) za znak sociálního vývoje dítěte v tomto věku. Jejich vznik má velký význam. Díky nim se dítě postupně učí regulovat své chování a brát ohled na jiného člověka. Trvání je většinou krátkodobé (Dowling, 2014). Vágnerová a Lisá (2021) vymezují faktory, které jsou při vzniku dětských přátelství často rozhodující:

- **Fyzická blízkost** – navazují přátelství s tím, kdo bydlí v jeho blízkosti nebo navštěvuje stejnou mateřskou školu.
- **Věk a pohlaví** – vliv stejného věku a pohlaví, což je spjaté podobnými zájmy a potřebami.
- **Sdílení emocí** – děti si většinou hledají přátele, kteří mají stejný smysl pro humor nebo sdílí obavy ze stejných situací.
- **Vzhled dítěte** – jedná se o prvotní informaci, kterou o sobě děti získávají.
- **Vlastnictví atraktivního předmětu** – vznik přátelství může být ovlivněn i tím, že dítě je vlastníkem něčeho, co je pro ostatní atraktivní, a děti k tomu chtějí získat přístup.
- **Chování dítěte** – to se pojí s osvojováním sociálních dovedností, přičemž děti, které je mají dobře osvojeny, jsou schopné snadněji navazovat přátelství.

V rámci sociálního vývoje dochází ke změnám v sebepojetí dítěte. Objevují se různé projevy uvědomování si vlastní identity dětí, s čímž se pojí i uvědomění si rozdílů mezi pohlavími. Většina dětí si již před nástupem do mateřské školy uvědomuje své já, ale v této vzdělávací

instituci se toto uvědomění ještě více upevňuje. Znakem takové změny je právě to, že dítě o sobě nemluví ve třetí osobě, ale již se nazývá zájmenem já. Děti se začínají srovnávat s ostatními vrstevníky a popisují své základní charakteristiky (Jucovičová & Žáčková, 2014; Šulová, 2019). Předškolní období je také důležité z hlediska rozvíjení prosociálního chování. Podmínkou je určitá úroveň kognitivních schopností, emoční zralost a také schopnost autoregulace. Děti se tomuto chování učí prostřednictvím nápodoby blízkých osob, a to zejména rodičů a učitelek, ke kterým vzhlížejí (Svobodová, 2022; Vágnerová & Lisá, 2021).

Fontana (2014) tvrdí, že: „Dětskému sociálnímu vývoji můžeme plně porozumět pouze tehdy, když nezapomínáme na současné působení školy i domova“ (s. 45), z čehož vyplývá, že rodina sice tvoří základy, avšak mateřská škola je dále upevňuje nebo ještě více rozvíjí. Můžeme tedy říct, že spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte je nezbytná a bez ní nemůžeme pro dítě vytvořit podnětné prostředí k jeho rozvoji (Kropáčková, 2018).

V souvislosti se sociálním a samozřejmě i emočním vývojem dochází k rozvoji morálního uvažování dítěte. Dítě si osvojuje společenské normy, které jsou žádoucí a dochází k uvědomování si toho, co společnost považuje za nepřijatelné (Dowling, 2014; Piroddiová, 2021).

Jucovičová a Žáčková (2014) popisují, že počátky svědomí se vyskytují již u dítěte ve věku tří let. Dítě dokáže přemýšlet nad tím, že něco dělá špatně, i když mu to ještě nikdo nevytkl (Šulová, 2017). Pro rozvoj svědomí dítěte je potřeba, abychom se stali jeho vzorem i v mravním jednání a posilovali jeho žádoucí chování odměňováním. Tím jsou myšleny různé sociální odměny, jako je například pochvala nebo uznání (Říčan, 2021). Pokud děti zvládají dodržovat určité normy a jsou za to třeba i pochváleny, dochází u nich k vyvolání pocitu uspokojení. V opačném případě, tedy jestliže tyto normy nerespektují, a jsou za to třeba slovně pokáráni, se objevují pocity viny (Gillernová, 2015).

2.3 Emoční vývoj

Propojenost emočního a sociálního vývoje je zjevná, protože děti se učí rozpoznávat a pracovat se svými emocemi v rámci různých sociálních situací. Během svého vývoje si osvojují různé sociální dovednosti, které jsou spjaté s emocemi (Piroddiová, 2021). Pokud dokážeme chápat, jaké emoce prožívá někdo jiný a vcítit se do něj, má to velký význam pro naše sociální chování (Vágnerová, 2016). Na emočním vývoji dítěte se odráží to, v jakém

prostředí vyrůstá a jakou pozornost přikládá okolí jeho citovým projevům. Děti v tomto věku mají totiž velkou potřebu citových vztahů (Keenan et al., 2016; Šulová, 2017).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je pro předškolní věk typické, že prožívání emocí je již stabilnější a vyrovnanější na rozdíl od batolecího věku. To je způsobeno tím, že se děti ve svých prožitcích lépe orientují a také se u nich postupně rozvíjí schopnost regulace vlastních emocí. Jucovičová a Žáčková (2014) dodávají, že tím je myšleno, že děti už nemají příliš často takové negativní emoční reakce. Raus (2022) pojednává o regulaci emocí jako o předpokladu toho, abychom s nimi mohli dále pracovat. Schopnost sebeovládání a regulace emocí je rozvíjena již v raném dětství prostřednictvím rodiny (Černý & Grofová, 2013). Právě podle Poláčkové Šolcové (2018) dokáže již tříleté dítě samo sebe z hlediska emocí do určité míry kontrolovat. Postupně se u něj tato dovednost ještě více prohlubuje a dítě tak dokáže reagovat v souladu s pravidly a reguluje své emoce bez toho, aniž by bylo upozorněno z vnější (Wharamová, 2014).

Rozpoznávání vlastních emocí je předpokladem pro to, aby se dítě dokázalo chovat empaticky vůči ostatním lidem. Naše emoce ovlivňují, jak se chováme a jak nad různými věcmi uvažujeme (Piroddiová, 2021). Pokud se na emoční vývoj podíváme detailněji, tak děti se nejprve učí pojmenovávat a rozpoznávat své vlastní emoce a až později zjišťují, že jsou rozdíly mezi vlastními emocemi a emocemi jiných lidí (Poláčková Šolcová, 2018; Svobodová, 2022). Nejprve děti posuzují emoce jiných osob z hlediska toho, jak by se ve stejné situaci cítily právě ony. U starších dětí v předškolním věku již postupně dochází k uvědomování si, že emoce druhých lidí se mohou lišit od toho, co prožívá samotné dítě ve stejné situaci (Dowling, 2014; Vágnerová & Lisá, 2021).

Piroddiová (2021) zmiňuje, že nejprve se musí dítě naučit rozpoznávat vnější projevy emocí a až poté od sebe dokáže jednotlivé emoce odlišovat. Vágnerová a Lisá (2021) popisují, že ve třech letech děti rozpoznají nepříjemnou emoci od té příjemné. S tímto se ztotožňuje Poláčková Šolcová (2018), která dále poukazuje na to, že děti chápou, že naše emoce ovlivňují i druhé lidi. Vágnerová a Lisá (2021) dodávají, že děti sice rozlišují příjemné a nepříjemné emoce, ale ve třech letech od sebe ještě nedokážou odlišit strach, smutek a hněv. Toho jsou schopné až starší děti předškolního věku. Postupně u dětí dochází k lepšímu rozpoznání výrazů obličeje při různých emocích v souvislosti se získáváním vlastní zkušenosti. Shodu v takovém popisování emočního vývoje můžeme najít také u Gillernové (2015).

Podle autorky Poláčkové Šolcové (2018) je dítě schopno posoudit, že má pro něj typické emoční reakce, které se u něj opakují vždy ve spojitosti s nějakou známou situací právě mezi čtvrtým až pátým rokem. Gillernová (2015) uvádí, že kolem pěti až šesti let děti již dokážou své pocity více ovládat. A nejen že zvládají odhadnout své emoce, které se pojí s nějakou situací, ale také již umí předvídat, jak budou na jejich emoce reagovat druhé osoby. U dětí se postupně rozvíjí schopnost empatie. Dokážou emoce druhých lidí vnímat a také na ně adekvátně reagovat (Šulová, 2015). Pokud chceme, aby děti postupně dokázaly porozumět svým emocím a byly schopné je vyjadřovat, tak není správnou cestou, abychom je učili nepříjemné emoce potlačovat. Zaměřujeme se s nimi na to, jak tyto emoce regulovat (Steiningerová, 2023).

Jak uvádí Chvál a Kropáčková (2017), musíme brát v potaz, že celkově na emoční i sociální vývoj dítěte působí různé faktory vyplývající z toho, v jakém sociálním prostředí se dítě nachází. Toto potvrzují i Bednářová a Šmardová (2022), které uvádí, že při diagnostikování v této oblasti se můžeme setkat se značnými rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Mezi tyto vlivy řadí podnětnost a podporu rodinného prostředí, rodinné vztahy, výchovný styl, zdravotní stav a temperament dítěte. Musíme zohledňovat také mentální úroveň, na které se dítě nachází. Dále bereme v úvahu, do jaké míry jsou rozvinuté jeho komunikační dovednosti (Zítková, 2014). Poláková (2019) popisuje, že bychom měli pocitům dětí věnovat dostatečnou pozornost. Díky tomu, že děti chápou, že mít emoce je správné a každý z nás je má, jsou schopné se lépe vcítit do emočního prožívání druhého člověka a v případě potřeby mu poskytnout pomoc. Zmiňuje, že péče o emoce dětí je stejně důležitá jako péče o jejich vzdělání.

Shrnutí kapitoly

Druhá kapitola se zabývá vývojem dítěte předškolního věku. Popisuje charakteristické znaky týkající se poznávacích procesů dítěte v souvislosti s jeho sociálním a emočním vývojem. Dále určuje, jak probíhá sociální vývoj dítěte předškolního věku, který je výrazně ovlivněn vstupem do mateřské školy. V souvislosti s tím se zaměřuje i na emoční vývoj dítěte předškolního věku a charakterizuje emoční změny, ke kterým dochází díky působení různých vlivů. V závěru uvádí faktory, které ovlivňují úroveň osvojených sociálně-emočních dovedností dítěte předškolního věku.

3 ROZVOJ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ SKRZE PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ve třetí kapitole jsou vymezeny sociálně-emoční dovednosti podle různých autorů a také sociálně-emoční dovednosti, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále jsou popsány různé možnosti rozvíjení těchto dovedností skrze předškolní vzdělávání a jakou roli v tomto procesu rozvíjení hraje učitelka v mateřské škole.

3.1 Přehled sociálně-emočních dovedností podle vybraných autorů

V následující tabulce můžeme vidět porovnání sociálně-emočních dovedností podle vybraných autorů:

Tabulka 1 Porovnání sociálně-emočních dovedností podle vybraných autorů

Bednářová a Šmardová (2022)	Plummerová (2021)	Jucovičová a Žáčková (2014)	Zítková (2014)
Porozumění emocím	Sebeuvědomění	Porozumění emocím	Pochopení emocí
Sebeovládání	Sebeovládání	Zvládání vlastních emocí	Řešení konfliktů
Přiměřené reakce na nové situace	Tolerance	Společenské chování	Společenská pravidla
Adaptace na nové prostředí	Efektivní pozorování a naslouchání	Volní schopnosti	Naslouchání
Komunikace	Komunikační dovednosti	Pracovní návyky	Komunikační dovednosti
Porozumění emocím a chování druhých lidí	Empatie	Sebeobsluha	Nabídnout a požádat o pomoc
Spolupráce	Spolupráce		Spolupráce

Zdroj: vlastní zpracování

V uvedené tabulce lze pozorovat, že autoři vymezují podobné sociálně-emoční dovednosti. Jejich rozdělení se liší pouze v tom, že někteří zmiňují více samostatných dovedností a jiní

je spojují do širší oblasti, do které potom zahrnují dílčí dovednosti. Právě autorky Jucovičová a Žáčková (2014) ve své publikaci vymezují skupiny, do kterých můžeme sociálně-emoční dovednosti rozdělovat a pod nimi uvádí konkrétní příklady. Jedná se o tyto dovednosti:

1. **Porozumění vlastním emocím a jejich zvládnání** – rozpoznání a vyjadřování vlastních emocí, ovládnání svých emocí (např. se příliš nevztekát, neurážet, nebýt agresivní).
2. **Společenské chování** – způsoby zdravení, umět poděkovat a poprosit, nevstupovat ostatním do řeči.
3. **Volní schopnosti** – vyrovnání se s prohrou a jiným neúspěchem, překonávání různých překážek, vyčkání na to, až bude dítě na řadě bez předbíhání, vzájemné půjčování věcí.
4. **Pracovní návyky** – plnění přiměřených úkolů a povinností, posilování doby soustředěnosti na činnost, zvládnání základních pracovních instrukcí.
5. **Sebeobsluha** – samostatné oblékání, správné stolování, organizace vlastních věcí, dodržování základní hygieny (např. mytí rukou, užívání toalety, česání vlasů, zacházení s kapesníkem).

V odborné literatuře se postupně dostal do popředí pojem sociálně-emoční učení, který navazuje na emoční inteligenci proslavenou Danielem Golemanem. Podle autorky Rogers (2019) se jedná o učení, které je postaveno na získávání dovedností vztahujících se k chápání emocí a k úspěšnému navazování sociálních vztahů. Goleman (2017) hovoří o tom, že v této době existují různé programy zaměřené na rozvoj sociálně-emočních dovedností a stávají se velkou součástí vzdělávání ve školách po celém světě. Autor odkazuje na organizaci Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, která se soustředí na šíření těchto programů do škol.

Autorka Rogers (2019) zmiňuje, že podstatou tohoto učení je rozvíjet dovednosti, díky kterým jsou lidé schopni poznávat vlastní emoce, a na základě toho spolupracovat a být empatičtí k ostatním lidem. Tierney et al. (2016) uvádí, že těmto dovednostem by měla být věnována dostatečná pozornost právě kvůli tomu, že díky nim jsou jedinci schopni sebekontroly a na základě toho volit vhodné způsoby reagování.

I podle těchto dalších autorů můžeme shrnout, že sociálně-emoční dovednosti hrají v životě jedince významnou roli. Jejich rozvíjení a upevňování by mělo probíhat po celý život.

3.2 Sociálně-emoční dovednosti uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) jsou sociální dovednosti označovány jako sociální kompetence. Dokument popisuje využití těchto dovedností v rámci různých sociálních situací. Najdeme tam propojení sociálních dovedností a emocí, proto je vhodné používat jednotný název sociálně-emoční dovednosti (Gillernová et al., 2012).

Autoři RVP PV sepsali pět vzdělávacích oblastí a těmi jsou: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Všechny vyjmenované oblasti se navzájem prolínají a je potřeba zařazovat vzdělávací nabídku ze všech, aby byla dovršena sociální a emoční zralost dítěte na konci předškolního vzdělávání. Stěžejní pro rozvoj těchto dovedností jsou však oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost, proto jsou zde blíže popsány (MŠMT, 2021).

Sociálně-emoční dovednosti v rámci vzdělávacích oblastí v RVP PV:

- **Dítě a jeho psychika** – porozumění vlastním emocím a jejich vyjadřování, sebeovládání, morální usuzování, navazování a udržování citových vztahů.
- **Dítě a ten druhý** – navazování a udržování mezilidských vztahů, empatie, prosociální postoje (tolerance, respekt, sociální citlivost) a prosociální chování, kooperativní a komunikační dovednosti.
- **Dítě a společnost** – společenská pravidla, spolupráce, vyjádření vlastního názoru a přijetí názorů ostatních, řešení konfliktů. (MŠMT, 2021)

Na rozvíjení sociálně-emočních dovedností vycházejících z RVP PV je zaměřená praktická část bakalářské práce, proto je potřeba některé pojmy blíže objasnit. Podle Vágnerové (2016) je sebeovládání dovednost, která spočívá v regulování vlastních emocí a s tím spojeným chováním v různých sociálních situacích. Je důležité, abychom dokázali své emoce vnímat, rozlišovat a být schopní s nimi pracovat. Tato dovednost se rozvíjí již v brzkém věku a je ovlivněna nejen sociálním učením, ale také například temperamentem (Thorová, 2015).

Dovednost empatického chování je založena na tom, že jedinec je schopen se vcítit do druhého člověka, na základě toho rozpoznat a pochopit jeho emoční prožitky (Keenan et al., 2016; Nakonečný, 2020). Díky empatii je jedinec schopen odhadnout, jak se druhá osoba v určité situaci zachová a podle toho může volit způsob svého chování (Raus, 2022).

Prosociální chování je dovednost jednat takovým způsobem, na základě kterého můžeme druhému člověku pomoci. S tím souvisí osvojování si prosociálních postojů jako je například tolerance, přizpůsobivost a respekt. Jedinec musí mít dostatečně rozvinuté různé sociálně-emoční dovednosti vztahující se k vlastní osobě, ale i k druhým osobám, které předcházejí prosociálnímu chování (Keenan et al., 2016; Svobodová, 2022).

Zítková (2014) ve své publikaci popisuje, že předškolní vzdělávání má za cíl rozvíjet u dětí základní klíčové kompetence. Pokud se na klíčové kompetence podíváme v rámci sociálně-emoční oblasti, týká se to zejména kompetencí k řešení problémů, kompetencí komunikativních a kompetencí sociálních a personálních (Svobodová, 2022). Klíčové kompetence pod sebou zahrnují zmíněné dovednosti, které by si měly děti předškolního věku postupně osvojovat nebo více prohlubovat (Zítková, 2014).

V následujícím odstavci je uvedeno shrnutí toho, co najdeme v těchto kompetencích:

- 1. Kompetence k řešení problémů** – řešení známých problémů na základě nápodoby určitého vzoru a hledání různých řešení problémových situací.
- 2. Komunikativní kompetence** – sdělování vlastních emocí a myšlenek, komunikace při řešení různých situací, vyjádření vlastního názoru a respektování názorů ostatních lidí.
- 3. Sociální a personální kompetence** – ohleduplnost a respekt vůči ostatním lidem, prosazení a podřízení se ve skupině ostatních, uplatnění společenských pravidel, spolupráce, empatické chování, nabídnutí pomoci ostatním lidem. (MŠMT, 2021)

3.3 Možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí v předškolním vzdělávání

Gillernová (2015) upozorňuje, že se v mateřské škole setkáváme s rozdíly v tom, jak mají děti rozvinuté své sociálně-emoční dovednosti. Zdůvodňuje to množstvím faktorů, které na děti působí. Pokud učitelky podporují děti, aby si osvojovaly a prohlubovaly již získané dovednosti v brzkém věku, má to velmi významný vliv na jejich úspěšnost v různých oblastech života (Ferreira et al., 2021; Steiningerová, 2023).

Děti předškolního věku získávají sociální dovednosti v rámci sociálního učení, které je realizováno v různých sociálních souvislostech (Chvál & Kropáčková, 2017). Děti se nejčastěji učí formou nápodoby, která spočívá v pozorování a přebírání chování i prožívání druhých osob. Může se jednat i o neuvědomělou formu nápodoby (Fontana, 2014; Kodým, 2014). Tímto vzorem jsou pro ně zpočátku rodiče a poté se jim stávají i další osoby. Jedná

se o učitelky, ale později i vrstevníky. Děti však mohou napodobovat i chování pohádkových nebo filmových postav (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012). Jak uvádí Vágnerová (2016), prostřednictvím sociálního učení děti poznávají ostatní lidi a skrze ně si osvojují pravidla chování nebo přijímají jejich názory a postoje. Bednářová a Šmardová (2015) dodávají, že kromě učení prostřednictvím nápodoby, dochází k využití formy zpevnování. To znamená, že dochází k posilování určitého chování pomocí sociálních odměn nebo trestů, kterými mohou být pochvala či pokárání.

Mateřská škola by měla být takovým prostředím, kde se dítě bude cítit bezpečně a příjemně, aby docházelo k jeho všestrannému rozvoji, zahrnujícímu i sociálně-emoční oblast. Působení na děti v tomto směru by mělo být záměrné, ale i nezáměrné. I přesto, že mezi učitelkou a dětmi není stejný vztah jako mají děti s jejich rodiči, může učitelka tento rozvoj významně ovlivňovat. Nezbytné jsou profesní dovednosti, kterými disponuje. Odlišení od působení rodiny je také v tom, že učitelka většinu času pracuje s celou skupinou dětí (Gillernová, 2015; Poláková, 2019). Je důležité, aby sociálně-emoční dovednosti měla osvojené a aktivně je užívala při svém chování a mluvení. Během rozhovoru s dětmi by měla být učitelka empatická a aktivně jim naslouchat (Černý & Grofová, 2013; Ferreira et al., 2021). Děti ovlivňuje, jak před nimi učitelky vystupují v rámci zvládnutí svých pocitů. Měly by se snažit, aby dětem přirozeně předávaly, jak mají rozeznat a zpracovat vlastní emoce a emoce druhých lidí, které nás taktéž ovlivňují (Svobodová, 2015; Thorová, 2015).

Steiningerová (2023) popisuje, že pokud chceme u dětí podpořit rozvoj těchto dovedností, musíme nejprve začít tím, že děti vedeme k pochopení a přijetí jejich vlastních emocí. K tomu můžeme směřovat důkladným popisováním projevů emocí a jejich pojmenováváním. Děti jsou pak schopné se svými emocemi lépe pracovat (Svobodová, 2015). Gillernová (2015) upozorňuje na to, že pokud s dětmi mluvíme o jejich emocích, není na místě, abychom je nějakým způsobem zpochybňovali nebo zesměšňovali. Znamená to, že jejich emoce přijímáme a dáváme jim prostor k tomu, aby se je učily vyjadřovat a nepotlačovat je v sobě. V případě potlačování dětských emocí by mohlo dojít k neschopnosti dítěte tyto emoce vyjadřovat i přesto, že je prožívá. Může to vést ke stresu nebo k jiným závažným poruchám (Černý & Grofová, 2013). O dětské emoce je potřeba se zajímat i z toho důvodu, že jim můžeme poskytnout podporu v případě nepříjemných emocí (Svobodová, 2022). K tomuto se přiklání i Černý a Grofová (2013) a dodávají, že děti tím taktéž učíme respektovat potřeby a emoce ostatních lidí.

Poláková (2019) zmiňuje, že při povídání o emocích bychom měli využívat různé vizuální pomůcky, které dětem pomohou rozpoznávat a popisovat dané emoce. Dalším způsobem je využívání různých činností a her, při kterých děti emoce předvádí. Například lze využívat známou hru s emoční kostkou nebo emoční pexeso. Vágnerová a Lisá (2021) připomínají, že kromě běžných rozhovorů lze využívat čtení pohádek nebo také vyprávění příběhů samotnými dětmi. Plummerová (2021) považuje využití příběhů za velmi přínosné pro rozvoj této oblasti, protože prostřednictvím nich dětem předkládáme různé sociální situace a s tím spojené emoce. V příbězích se děti setkávají s morálkou a mohou si tak osvojit vhodné chování v různých situacích (Thorová, 2015). Jak uvádí autorka Dowling (2014), kromě toho jsou příběhy dobrým prostředkem k tomu, aby si děti rozvíjely dovednost empatického chování. Podmínkou tohoto rozvoje je, aby dospělí s dětmi o příbězích diskutovali. Lze využívat poslech hudby, při kterém děti zakreslují, jaké pocity v nich vyvolává. Je vhodné zařazovat různé relaxační hry, které podporují uvolnění dětí, a jde o jednu ze strategií, jak zvládat vlastní emoce (Poláková, 2019; Svobodová, 2015).

Pro děti předškolního věku je vhodné využívat různé typy her pro rozvíjení těchto dovedností. Hra je pro ně přirozenou formou učení, díky které si osvojují nové dovednosti a získávají různé zkušenosti (Jucovičová & Žáčková, 2014; Plummerová, 2021). Nemělo by se však jednat o takové, při kterých podporujeme pouze soutěživost dětí a srovnáváme jejich výkony. Snažíme se zařazovat hry na podporu spolupráce a prosociálního chování (Nádvorníková, 2018). K doporučení nevyužívat příliš mnoho soutěživých her se přiklání i Plummerová (2021), která upozorňuje na to, že soutěživost může děti odvracet od osvojování sociálně-emočních dovedností. Dalším dopadem může být špatné naladění a demotivace k jiným činnostem, pokud děti ještě nezvládají přijmout prohru. Soutěživé hry vyžadují, aby děti byly již dostatečně emočně odolné. Měli bychom se snažit vytvořit takové prostředí, kde děti nebudou mít obavy z posměchu a budou mít radost z toho, že si mohou vyzkoušet různé aktivity, při kterých si nenuceně rozvíjí tyto dovednosti (Nádvorníková, 2018).

Plummerová (2021) zmiňuje, že pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností jsou velmi vhodné kooperativní hry. Tyto hry ve své publikaci uvádí i Zítková (2014), která ještě dodává, že je přínosné využívat situační učení. Můžeme volit takové činnosti, díky kterým se děti učí řešit různé problémové situace, které jsou jim blízké a dokážou tak přijít na jejich řešení (Gillernová, 2015). Celkově je potřeba využívat takových organizačních forem, při kterých jsou děti v interakci s ostatními. Je důležité, aby měly děti dostatek příležitostí

k nacvičování nově osvojených dovedností. Nejedná se o dovednosti, které by se děti naučily v rámci jedné zkušenosti, proto je potřeba je nacvičovat vícekrát (Plummerová, 2021). Nesmíme zapomínat na to, že děti musí mít dostatek prostoru i pro volnou hru, která je pro rozvoj této oblasti taktéž důležitá (Svobodová, 2022). Při ní si děti také osvojují spousty dovedností, protože se staví do různých sociálních rolí, ve kterých dodržují pravidla. Děti se v rámci volné hry učí řešit různé situace (Gillernová, 2015; Helus, 2018).

Plummerová (2021) dále připomíná různé techniky dramatické výchovy, jako je například hraní různých rolí, párová improvizace, horká židle a ulička myšlenek. Děti na sebe při těchto technikách přebírají různé role a je to pro ně obohacující, protože dochází již k samotnému nácviku dovedností. Svobodová (2015) uvádí, že kromě konkrétních her a činností se v mateřských školách hojně využívají pro rozvíjení těchto dovedností komunitní a diskusní kruhy. Prostřednictvím nich mohou děti vyjadřovat své emoce a názory k různým tématům. Podstatnou roli má atmosféra a pravidla, která by měla být dodržována. Děti se učí neskákat ostatním do řeči, vyjadřovat své názory a emoce a respektovat to, jak se cítí někdo druhý.

Z výše uvedeného vyplývá, že existují různé možnosti, jakými můžeme rozvíjet sociálně-emoční dovednosti. Kromě záměrného působení však nesmíme nikdy zapomenout na to, že je potřeba dětem dát dostatek prostoru k jejich volné hře, díky které si taktéž osvojují spousty těchto dovedností.

Shrnutí kapitoly

Třetí kapitola pojednává o rozvíjení sociálně-emočních dovedností skrze předškolní vzdělávání. Nejprve porovnává sociálně-emoční dovednosti podle několika autorů. Podle tohoto porovnání lze vidět, že autoři vymezují velmi podobné sociálně-emoční dovednosti, které považují za nezbytné pro život jedince. Následně kapitola vymezuje a objasňuje, jakým způsobem jsou tyto dovednosti ukotveny a popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V závěru zmiňuje roli učitelky mateřské školy a navrhuje různé možnosti, jakými může působit na oblast sociálně-emočního vývoje dětí a rozvíjet tak jejich dovednosti.

4 PŘEDSTAVENÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK PRO SADU AKTIVIT

Teoretická část práce vysvětlila význam emocí a sociálních dovedností v životě jedince. Z odborných zdrojů vyplynulo, že emoce a sociální dovednosti jsou úzce spjaty. Společně je označujeme názvem sociálně-emoční dovednosti. Jedná se o soubor dovedností, které se vztahují k poznávání vlastní osoby, ale také těch, které jsou užívány ve vztahu k druhé osobě. Jsou to takové dovednosti, které jsou nezbytné pro navazování mezilidských vztahů a fungování jedince ve společnosti.

Dále teoretická část popisuje kognitivní, sociální a emoční vývoj dítěte předškolního věku. Z použité literatury vyšla najevo provázanost těchto oblastí. Podmínkou pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností je totiž i určitá úroveň kognitivních schopností. Byly vymezeny podstatné znaky poznávacích procesů dítěte předškolního věku, které ovlivňují jeho sociální a emoční vývoj. Následně byly popsány typické projevy sociálního vývoje a emoční změny dítěte předškolního věku. Na základě odborných zdrojů bylo zjištěno, že vývoj dítěte předškolního věku v těchto oblastech ovlivňuje řada faktorů. Jedná se například o působení rodičů a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zdravotní stav dítěte, temperament a také mentální úroveň, na které se dítě nachází. Při nástupu do mateřské školy dítě ovlivňují i učitelky, díky kterým si sociálně-emoční dovednosti také osvojuje nebo prohlubuje ty, které již získalo během primární socializace. V rámci teoretické části byly porovnány sociálně-emoční dovednosti podle vybraných autorů a také popsáno ukotvení těchto dovedností v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Na základě prostudování kognitivního, sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku byla sestavena sada aktivit. Tato sada byla navržena takovým způsobem, aby byly nejprve rozvíjeny sociálně-emoční dovednosti ve vztahu k vlastní osobě a až poté sociálně-emoční dovednosti vztahující se k druhé osobě. Jednalo se o dovednosti, které jsou považovány za nejdůležitější a jsou ukotveny v RVP PV. Vzhledem k věkové kategorii dětí 5–6 let byly zvoleny aktivity zaměřené na základní emoce. Jednalo se o emoce: radost, smutek, strach, hněv, znechucení a překvapení. Děti se nejprve učily rozpoznávat jednotlivé projevy emocí, dále byla pozornost soustředěna na intenzitu emocí a na příčiny těchto emocí. Následně byly aktivity zaměřeny na regulaci emocí a regulaci chování. Dalšími dovednostmi, které si děti během aktivit osvojovaly, bylo aktivní naslouchání, empatie, prosociální postoje a chování, společenské chování a spolupráce ve skupině.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 SADA AKTIVIT PRO ROZVÍJENÍ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ

V rámci praktické části byla navržena sada aktivit pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. Sada byla vytvořena v návaznosti na význam sociálně-emočních dovedností v životě dětí předškolního věku. Jednotlivé dovednosti vycházejí z RVP PV. Aktivity byly realizovány ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji během měsíce března. Každá aktivita byla provedena zvlášť v rámci jednoho dne. Rodiče dětí byli seznámeni s aplikací sady aktivit a souhlasili s pořizováním záznamů o dítěti pro účely této bakalářské práce (viz. Informované souhlasy uvedené v Přílohách P I a P II).

Cíle sady aktivit:

- rozvíjet u dětí dovednost rozpoznávání vlastních emocí
- rozvíjet u dětí dovednost sebeovládání
- rozvíjet u dětí dovednost empatického chování
- podpořit u dětí spolupráci a komunikaci ve skupině

5.1 Charakteristika prostředí aplikace

Budova mateřské školy má dvě patra, přičemž v přízemí se nachází dvě samostatné třídy a v prvním patře se nachází třetí třída. Součástí mateřské školy je prostorná zahrada, která je vybavena skluzavkou, pískovištěm, houpačkami, altánem a dalšími herními prvky. Chod mateřské školy zajišťuje paní ředitelka, dále pět učitelek a dvě provozní pracovnice. Mateřská škola je vybavena třemi třídami a celková kapacita je 52 dětí. Děti jsou do tříd umístěny podle jejich věku. Jedná se o třídu dětí ve věkovém složení 3–4 roky, dále třída dětí ve věku 4–5 let a poslední třída se skládá z dětí ve věku 5–6 let. Pro realizaci vytvořené sady aktivit byla vybrána třída nejstarších dětí z toho důvodu, že se jedná o těžší téma a je potřebná dostatečná úroveň kognitivního, sociálního a emočního vývoje. Jednalo se o homogenní třídu dětí ve věkovém složení 5–6 let. Celkově se třída skládá z 12 dětí, přičemž jde o 4 dívky a 8 chlapců. Během realizace však nebyly ani jednou přítomny všechny děti ze třídy, a to z důvodu dlouhodobé nemoci. Počet dětí se při realizaci jednotlivých aktivit měnil. Nejmenší počet dětí byl 6 a nejvyšší počet dětí byl 10.

5.2 Přehled aktivit v rámci tematických bloků

Sada se skládá celkem z 10 aktivit a je rozpracována do čtyř bloků. První a druhý blok jsou zaměřeny na sociálně-emoční dovednosti vztahující se k vlastní osobě. Třetí a čtvrtý blok obsahuje aktivity orientované na sociálně-emoční dovednosti ve vztahu k druhé osobě. V tabulce je uveden souhrn všech aktivit, které jsou obsaženy v navržené sadě. U každé aktivity je popsán její název, téma, organizační forma a sociálně-emoční dovednost, na kterou je aktivita primárně zaměřena. Veškeré využití pomůcky a prostředky byly vyrobeny pomocí programu Canva. Součástí popisu aktivit jsou vybrané výroky, které děti u aktivit sdělovaly. Zbylé z nich jsou uvedeny v přílohách.

Tabulka 2 Sada aktivit pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností

Blok	Název	Téma	Dovednost	Organizační forma
Emoce	1. Všichni máme emoce	Emoce a jejich projevy	Porozumění emocím	Řízená činnost
	2. Poznáváme sílu emocí	Intenzita emocí	Projevování emocí	Párová výuka
	3. Spojujeme situace a emoce	Spouštěče emocí	Rozpoznávání emocí	Řízená činnost
Sebeovládání	4. Učíme se zvládat své emoce	Regulace emocí	Sebeovládání	Skupinová výuka
	5. Učíme se řešit různé situace	Regulace chování	Sebeovládání	Skupinová výuka
Empatické chování	6. Učíme se naslouchat ostatním	Aktivní naslouchání	Aktivní naslouchání	Řízená činnost
	7. Snažíme se porozumět ostatním	Empatie	Empatie	Párová výuka
	8. Zajímáme se o příčiny emocí ostatních	Prosociální postoje	Prosociální postoje	Párová výuka

Pomoc a spolupráce	9. Chováme se k sobě slušně	Pravidla společenského chování	Společenská pravidla	Skupinová výuka
	10. Navzájem si pomáháme	Spolupráce	Spolupráce	Skupinová výuka

5.3 Tematický blok – Emoce

První tematický blok se zaměřuje na základní emoce. Jeho záměrem bylo, aby děti dokázaly rozpoznat a pojmenovat primární emoce. V rámci aktivit jsme se s dětmi soustředili na to, jaké jsou projevy těchto emocí, v jaké intenzitě je můžeme cítit a jaké emoce v nás konkrétní situace vyvolávají.

5.3.1 Aktivita č. 1 – Všichni máme emoce

Tabulka 3 Didaktické zaměření aktivity č. 1

Název aktivity	Všichni máme emoce
Téma	Emoce a jejich projevy
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem základní emoce • Naučit děti rozpoznat emoce podle projevů • Podpořit u dětí komunikační dovednosti
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Pojmenovat základní emoce • Rozpoznat emoce podle jejich projevů • Popsat různé projevy emocí
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže pojmenovat základní emoce. • Dítě je schopno rozpoznat emoce podle jejich projevů. • Dítě zvládne popsat různé projevy emocí.
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Vyprávění, rozhovor, demonstrace, popis
Prostředky a pomůcky	Příběh, fotografie emocí, zrcadla, pracovní listy, psací potřeby
Časová náročnost	40 minut

Průběh aktivity: Aktivitu jsem započala tím, že jsem dětem ukázala dvě fotografie, na kterých byla dívka. Na jedné se tvářila radostně a na druhé se tvářila smutně. Děti jsem se postupně ptala: „*Poznáte, jaký je v těchto dvou fotografiích rozdíl?*“ „*A napadá vás, proč by mohla být holčička smutná?*“ „*A z čeho mohla mít holčička radost?*“

Odpovědi dětí: „*Ne, že tenhle se mračí a má hlavu dolů a že ten se směje a má hlavu tak.*“ „*Něco se jí stalo, ale nevím co.*“ „*Že jí mamka dovolila něco koupit.*“ „*Že mohla hrát na mobile.*“ „*Že první byla šťastná a pak se jí to vybil, tak byla smutná.*“

Následně jsem dětem řekla, že pro ně mám připravený příběh o Terezce, která je na těchto fotografiích. Dětem jsem sdělila, že se v příběhu staly různé situace a mě zajímá, jestli dokážou rozpoznat, jak se v těchto situacích Terezka cítila a proč tomu tak bylo. Příběh o Terezce je umístěn v Příloze P III. Po přečtení příběhu jsem pro reflexi využila rozhovor, který se vztahoval k těmto otázkám: „*O čem byl příběh, který jste slyšeli?*“ „*Vzpomínáte si, jak se Terezka v příběhu cítila? Proč se tak cítila?*“

Odpovědi dětí: „*A ona se naštvála, když jí ten Adámek zbořil dům.*“ „*Měla radost, že viděla tu druhou holčičku, já jsem zapomněl, jak se jmenuje.*“ „*Byla veselá, že jí maminka koupila hračku.*“

Aktivita pokračovala popisováním projevů emocí na fotografiích. Dětem jsem ukázala fotografie znázorňující šest základních emocí, jejichž názvy zazněly již v příběhu. Fotografie jsou umístěny v Příloze P IV. S dětmi jsme si porovnali fotografie zobrazující stejnou emoci a zaměřili jsme se i na případné odlišné projevy.

Reakce dětí na fotografie: „*Tady je naštvaná, protože se tváří takto, má takto čelo.*“ „*Že má pusku trochu zohlou dolů.*“ „*Vyplazuje jazyk.*“ „*Vystrašeně, protože má takto ruce.*“ „*Že je šťastný, protože on se usmívá.*“ „*Má otevřenou pusku.*“

Následně jsme si vyzkoušeli, jak by to vypadalo, kdybychom se takto cítili my. Dětem jsem řekla název emoce a jejich úkolem bylo předvést tuto emoci. Děti měly u předvádění k dispozici zrcadlo, aby se na sebe mohly podívat. Na to jsem navázala, že to, jak se někdo cítí, můžeme poznat i na něčem jiném než jen na jeho obličejí. S dětmi jsme si zkusili předvést všech šest emocí pomocí celého těla. Poté jsme se přesunuli ke stolům a dětem jsem rozdala pracovní listy. Pracovní listy jsou v Příloze P V. Dětem jsem postupně popisovala každou z šesti emocí. Zaměřila jsem se na to, kdy ji můžeme cítit a hlavně na její projevy. Jejich úkolem bylo danou emoci rozpoznat a zakreslit její projevy na obličejí.

5.3.2 Aktivita č. 2 – Poznáváme sílu emocí

Tabulka 4 Didaktické zaměření aktivity č. 2

Název aktivity	Poznáváme sílu emocí
Téma	Intenzita emocí
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem základní emoce • Rozvíjet u dětí dovednost vyjádřit intenzitu emocí • Podpořit u dětí rozpoznání intenzity emocí
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznat emoce na fotografiích • Předvést emoce v různé intenzitě • Zaznamenat intenzitu emocí do pocitoměru
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže rozpoznat emoce na fotografiích. • Dítě je schopno předvést emoce v různé intenzitě. • Dítě zvládne rozpoznat intenzitu předvedené emoce.
Organizační forma	Párová výuka
Metody	Práce s obrazovým materiálem, rozhovor, demonstrace, nestrukturovaná inscenace
Prostředky a pomůcky	Záznamové archy s pocitoměry, fotografie emocí, nápověda ke smajlíkům, vzorový arch s vyplněnými pocitoměry
Časová náročnost	30 minut

Průběh aktivity: Dětem jsem ukázala vzorový arch s vyplněnými pocitoměry a nápovědu ke smajlíkům (v Příloze P VII). Zeptala jsem se: „*Napadá vás, co s tím budeme dneska dělat?*“ „*K čemu tady tyto pomůcky máme?*“

Komentáře dětí: „*Já už vím, co s tím budeme dělat!*“ „*Jo, mě to napadlo.*“ „*Že budeme dělat tu teplotu těch smajlíků.*“ „*Ty smajlíky vymalovávat.*“

Aktivita pokračovala ukázkou různé intenzity emocí na fotografiích. Úkolem dětí bylo rozpoznat o jakou emoci se jedná a jaké jsou odlišné projevy této emoce. Na to jsem navázala tím, že můžeme vidět, že i když se někdo cítí stejně, tak to může vypadat odlišně. Zopakovali jsme si názvy všech šesti emocí a zkusili jsme si předvést, jak by mohla vypadat silná i slabá emoce. Následně děti poznávaly intenzitu emocí skrze inscenaci emocí a zaznamenávaly její sílu do archu s pocitoměry (umístěné v Příloze P VIII). Děti jsem rozdělila do párů a vysvětlila jim, jak budou při předvádění a rozpoznávání intenzity emocí postupovat.

Společně jsme si objasnili, jaké emoce představují smajlíci u pocitoměřů. Jedno z dětí si vylosovalo fotografii emoce a jeho úkolem bylo ji předvést v jakékoliv intenzitě. Druhé dítě ze dvojice mělo za úkol předváděnou emoci rozpoznat a zakreslit její intenzitu na správný pocitoměr v archu. Čím větší část pocitoměru byla vybarvena, tím silnější to byla emoce. První emoci jsem dětem předvedla já. Následně už děti pracovaly v párech a vždy se tímto způsobem střídaly po jedné emoci.

Komentáře dětí v průběhu aktivity: „*Jak moc jsem byl smutný tam zakresli.*“ „*Koukej, on byl úplně veselý.*“ „*Já jsem to udělal jenom takhle, protože on se jenom trošičku smál.*“

V kruhu jsme si pak s dětmi sdělovali, jaké emoce rozpoznaly a podle čeho konkrétně poznaly, že se jedná o slabou nebo silnou emoci.

Odpovědi dětí: „*Ona měla moc vykulené oči, měla strach.*“ „*On byl úplně překvapený, měl moc otevřenou pusou, takto.*“ „*Byl smutný, ale jenom trochu. Tak jsem to vybarvil takto.*“

5.3.3 Aktivita č. 3 – Spojujeme situace a emoce

Tabulka 5 Didaktické zaměření aktivity č. 3

Název aktivity	Spojujeme situace a emoce
Téma	Spouštěče emocí
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> Naučit děti rozpoznat emoce podle projevů Rozvíjet u dětí rozpoznávání vlastních emocí Podpořit u dětí komunikační dovednosti
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> Rozpoznat emoce na fotografiích Určit vlastní emoce v různých situacích Vymyslet situaci pro určení emoce
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> Dítě dokáže rozpoznat emoce na fotografiích. Dítě je schopno určit vlastní emoce v různých situacích. Dítě zvládne vymyslet situaci pro určení emoce.
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, práce s obrazovým materiálem, popis
Prostředky a pomůcky	Fotografie emocí
Časová náročnost	25 minut

Průběh aktivity: Aktivitu jsem započala zopakováním názvů jednotlivých emocí. Poté jsem dětem ukázala fotografie emocí. Každé z dětí si vybralo jednu z nich a mělo za úkol říct, jak se dívka nebo chlapec na fotografii cítí a proč by se takto mohli cítit.

Odpovědi dětí: „*Je šťastná, protože dostala asi nějaký dárek.*“ „*Má strach z něčeho, asi z bubáků.*“ „*Tváří se překvapeně, něco ho překvapilo.*“ „*Smutek, asi ji mamka něco zakázala, třeba mobil.*“ „*Ona se naštvála, když ji zbořil dům, ten kluk.*“

Následně jsem dětem řekla, že si zkusíme zahrát hru, při které budou vyjadřovat, jak by se ony samotné cítily v situaci, kterou jim sdělím. Dětem jsem vysvětlila pravidla, jakým způsobem budou určovat, že se takto cítí. Zároveň jsem upozornila na to, že každý se můžeme cítit jinak i ve stejné situaci. Děti určovaly to, jak by se cítily takovým způsobem, že si stouply k fotografii, která zobrazovala emoci, jakou by v nich situace pravděpodobně vyvolala. Na koberec jsem rozprostřela jednotlivé fotografie představující šest emocí. Děti jsem se zeptala: „*Jak byste se cítili, kdyby/kdybyste?*“ a doplnila jsem konkrétní příklad.

Jednalo se o tyto situace:

- se vám rozbila oblíbená hračka
- vyhráli nějakou hru
- měli narozeniny a dostali dárek, který jste si moc přáli
- hráli Člověče nezlob se a pořád by vás někdo vyhazoval
- se probrali ze spaní, protože se vám zdál děsivý sen
- vás rodiče vzali do cukrárny a koupili vám kousek vašeho oblíbeného dortu
- se o Vánocích dívali na oblíbené pohádky
- s kamarády venku dělali andělíčky ve sněhu
- se potkali na hřišti se svými kamarády
- byla venku velká bouřka
- namalovali obrázek, který by se vám opravdu moc povedl
- bylo na oběd ve školce vaše oblíbené jídlo
- vám někdo rozbil postavenou stavebnici

Děti u toho sdělovaly, jak by se cítily a proč zrovna takto.

Odovědi dětí: „*Já bych se cítil naštvaně, protože by mě to nazlobilo.*“ „*Kdyby se nám někdo smál, tak by to nebylo směšné, proto bych byl naštvaný.*“ „*Já bych měla radost, protože to mám ráda.*“ „*Šťastný, protože kdybych udělal toho andělíčka, tak bych měl radost, že se mi to povedlo.*“

Následně jsem se děti zeptala: „*Napadají vás ještě další situace, které bychom si mohli představit a říct, jak bychom se v nich cítili?*“ Děti vymýšlely situace pro určování emocí.

Příklady situací od dětí: „*Jak byste se cítili, kdybyste museli si jít dělat úkoly?*“ „*Jak byste se cítili, kdyby vám mamka dovolila jít na telefon?*“ „*Jak byste se cítili, kdybyste hráli fotbal a vyhráli jste?*“ „*Jak byste se cítili, kdyby se vám něco stalo, třeba byste spadli na kole?*“

5.4 Tematický blok – sebeovládání

Záměrem druhého tematického bloku bylo, abychom si s dětmi ukázali, že je v pořádku prožívat všechny emoce, o kterých jsme se společně bavili. Ukázali jsme si, jak můžeme s některými emocemi pracovat, abychom je lépe zvládali. Dále jsme se soustředili na regulaci chování spojeného zejména s nepříjemnými emocemi v různých situacích.

5.4.1 Aktivita č. 4 – Učíme se zvládat své emoce

Tabulka 6 Didaktické zaměřené aktivity č. 4

Název aktivity	Učíme se zvládat své emoce
Téma	Regulace emocí
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí rozpoznávání vlastních emocí • Rozvíjet u dětí seberegulační dovednosti • Podpořit u dětí spolupráci ve skupině
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznat vlastní emoce • Navrhnout způsoby regulace emocí • Diskutovat ve skupině o způsobech regulace emocí
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže rozpoznat vlastní emoce. • Dítě je schopno navrhnout způsoby regulace emocí. • Dítě zvládne diskutovat ve skupině o způsobech regulace emocí na základě obrázků.

Organizační forma	Skupinová výuka
Metody	Rozhovor, práce s obrazovým materiálem, brainstorming
Prostředky a pomůcky	Emoční kruh, fotografie emocí, obrazový materiál pro tvorbu myšlenkových map, tvrdé papíry formátu A3, lepidla
Časová náročnost	35 minut

Průběh aktivity: Na začátku aktivity jsme si s dětmi sdělili, jak se dnes cítíme. Každé dítě si vzalo pomůcku emoční kruh (v Příloze P XI), na kterém ukázalo a pojmenovalo, jak se dnes cítí a jaká je příčina jeho emoce.

Odpovědi dětí: „*Já se cítím smutně, protože jsem se moc nevyspala.*“ „*Já znechuceně, protože se bojím, co bude na svačinu.*“ „*Já jsem šťastný, protože zítra jedu na hokej a jestli vyhraje, tak už zase postoupíme do vyšší ligy.*“

Jeden chlapec se mě zeptal: „*Paní učitelko, a jak se dneska cítíte vy?*“ Dětem jsem řekla, že se dnes cítím trochu smutně a jestli je nenapadá, co by mi pomohlo, abych měla radost.

Odpovědi dětí: „*Já vám řeknu vtip, to vás rozveselí.*“ „*Paní učitelko, můžete si s náma dát svačinku.*“ „*Nebo si něco zahrajeme spolu.*“

Aktivita pokračovala ukázkou obrázku, na kterém byl chlapec prožívající velký hněv. Děti jsem se nejprve zeptala, jak se chlapec na obrázku cítí. Rozpoznaly, že je chlapec naštvaný. Dále jsem se zeptala, co si myslí, že by chlapec nejradši udělal, když je takto naštvaný. Děti sdělovaly různé projevy nevhodného chování (např. rozbil to, kopnul do toho). Na to jsem navázala tím, že si dneska budeme povídat o tom, co můžeme dělat, když jsme smutní, abychom se rozveselili, ale také o tom, co můžeme dělat, když jsme moc naštvaní, abychom se uklidnili a přitom se nechovali nevhodně k ostatním lidem nebo věcem. Děti jsem se zeptala: „*Napadá vás, co byste dělali, kdybyste byli smutní, abyste se rozveselili? A co byste dělali, abyste se uklidnili, když byste byli moc naštvaní jako chlapec na obrázku?*“

Odpovědi dětí: „*Mě by uklidnilo, že bych běhala s koněm.*“ „*Mně by pomohlo, že by mi mamka něco dala.*“ „*Já bych si dal třeba nějaké kokino, co mám rád.*“

Následně jsem děti rozdělila do dvou skupin. Sdělila jsem jim, že si vytvoříme obrázkové rady k tomu, co můžeme dělat, když jsme smutní nebo naštvaní, aby nám bylo brzy lépe. Každé skupině jsem určila, podle čeho budou hledat a umisťovat obrázky na jejich myšlenkovou mapu. Jedna skupina se soustředila na obrázky vztahující se k regulaci hněvu

a druhá skupina na obrázky vztahující se k regulaci smutku. Děti ve skupině diskutovaly o obrázcích a společně rozhodovaly, co by tam mohlo patřit. Musely tedy odůvodnit, jak by nám věc nebo činnost na obrázku mohla pomoci regulovat naši emoci.

Komentáře dětí při tvoření myšlenkových map: „*Tak to vůbec, to tam nedávej.*“ „*Tento tam dáme, ne?*“ „*Máme se radit všichni spolu.*“ „*Souhlasíte s tímto?*“ „*Ale to tam může být, někoho to uklidňuje.*“ „*Mně by to teda nepomohlo, mě by to ještě více naštvalo.*“ „*Dáme to místo tady tohohle.*“ „*Jo, tak jo, to by tam mohlo být.*“

Každé skupině vznikla myšlenková mapa (v Příloze P XI), kterou na závěr představovala ostatním dětem. Děti okomentovaly, co za obrázky společně vybraly a odůvodnily jejich funkci při regulování emocí. Děti obrázky na myšlenkovou mapu společně nalepily.

Komentáře dětí při prezentování myšlenkových map: „*Tohle jsme tam dali, protože když usneme, tak nás to uklidní.*“ „*Tohle jsme tam dali, protože já bych si malovala, a to by mě uklidnilo.*“ „*Že by někoho mohlo rozveselit, když by mu někdo udělal jídlo.*“ „*Někoho by rozveselilo, kdyby si mohl prohlížet knížky.*“

Aktivitu jsem zakončila tím, že jsem dětem sdělila, že je v pořádku být někdy naštvaný, smutný nebo mít třeba i strach. Řekla jsem jim, že dnes jsme si ukázali, co by nám mohlo pomoci, aby nám bylo brzy lépe, když se necítíme moc dobře. Také jsem jim připomněla, že každému může pomáhat něco jiného.

5.4.2 Aktivita č. 5 – Učíme se řešit různé situace

Tabulka 7 Didaktické zaměření aktivity č. 5

Název aktivity	Učíme se řešit různé situace
Téma	Regulace chování
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Rozvíjet u dětí seberegulační dovednosti • Podpořit u dětí spolupráci ve skupině
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutovat o ztvárněné situaci ve skupině • Navrhnout různé možnosti řešení situace • Zdramatizovat ve skupině jednání v situaci

Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže diskutovat o ztvárněné situaci ve skupině. • Dítě je schopno navrhnout různé možnosti řešení situace. • Dítě zvládne zdramatizovat jednání v situaci ve skupině.
Organizační forma	Skupinová výuka
Metody	Práce s obrazovým materiálem, diskuse, nestrukturovaná inscenace
Prostředky a pomůcky	komiksy
Časová náročnost	35 minut

Průběh aktivity: Jako motivace k aktivitě sloužil úvodní komiks (veškeré komiksy jsou umístěny v Příloze P XIII). Připevnila jsem ho na magnetickou tabuli a počkala jsem, až se o něj děti začnou zajímat. Děti se kolem něj začaly shlukovat a komentovaly, co se tam děje. Poté jsme o komiksu diskutovali společně. Děti sdělovaly, co se tam stalo, jak se postavy zachovaly a co si o situaci myslí.

Reakce dětí na první komiks: „*Holka byla na prolízačce. Kluk se těšil, jak půjde na tu prolízačku. A ona řekla, že ne, že nepůjde, protože ona tam chtěla být jenom sama a nepustila ho.*“ „*Že tam mohli být oba dva.*“

U úvodního komiksu jsme si ukázali, jak mají děti postupovat ve skupinách. Všechny komiksy byly zaměřené na situace, ve kterých někdo řekne dítěti na něco „*ne*“ a ono na to nějakým způsobem reaguje. Aktivita pokračovala tím, že jsem děti rozdělila do tří skupin. Ve skupinách měly děti za úkol diskutovat o tom, co se v komiksu stalo a jak se mohly postavy zachovat vhodněji. Každá skupina dětí si prošla všechny tři situace, protože si je mezi sebou po určitém čase děti vyměňovaly.

Komentáře dětí během diskutování o komiksech: „*Že šli nakoupit a holčička chtěla koupit cerálie, ale mamka jí řekla ne.*“ „*Že tady si hráli. Pak on si řekl, že si půjde hrát s autem. Oni to chtěli uklidit a on řekl, že ne. Oni byli naštvaní, že to uklízí sami.*“ „*Ony si hrály, pak tam přišel chlapeček, ale ony mu řekly, že nemůže.*“

U posledního komiksu měly děti za úkol po diskusi připravit scénku o tom, jak by se zachovaly ve stejné situaci vhodněji a slušněji. Dětem jsem nechala dostatek času na přípravu a poté jsem každou skupinu postupně vyzvala, aby scénku předvedla ostatním

dětem. Na závěr jsme si společně shrnuli podle sehraných scének a taktéž podle komiksů, co se tam přesně stalo a jaké bylo vhodnější chování v konkrétní situaci.

Návrhy dětí vhodného jednání: „*Měl jim pomoc to uklidit, my si ve školce taky pomáháme.*“ „*Mohla poprosit maminku.*“ „*Nemusela plakat a vztekat se.*“ „*Mohly říct ano, aby si mohl hrát s něma.*“ „*Měly mu tu mašinku taky půjčit.*“

5.5 Tematický blok – empatické chování

Záměrem třetího tematického bloku bylo, aby si děti vyzkoušely, jaké je někomu naslouchat a co vše to obnáší. Dále se blok zaměřoval na aktivity podporující empatii a prosociální chování k ostatním lidem. Děti zjišťovaly příčiny emocí ostatních dětí, porovnávaly je s vlastními příčinami a navrhovaly reakci na emoci svých kamarádů.

5.5.1 Aktivita č. 6 – Učíme se naslouchat ostatním

Tabulka 8 Didaktické zaměření aktivity č. 6

Název aktivity	Učíme se naslouchat ostatním
Téma	Aktivní naslouchání
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí dovednost aktivně naslouchat • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Podpořit u dětí rozlišování role vypravěče a naslouchajícího
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Soustředit se na vyprávění • Převyprávět vlastními slovy vyslechnutý příběh • Porovnat roli vypravěče a naslouchajícího
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě je schopno se soustředit na vyprávění. • Dítě dokáže převyprávět vlastními slovy vyslechnutý příběh. • Dítě zvládne porovnat roli vypravěče a naslouchajícího.
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Hra, rozhovor, demonstrace, práce ve dvojicích
Prostředky a pomůcky	Smajlíci k emocím
Časová náročnost	25 minut

Průběh aktivity: Úvodní motivací k aktivitě byla hra „Tichá pošta“. S dětmi jsme si zkusili několik kol. Na to jsem navázala tím, že jsme si trochu vyzkoušeli, jak je důležité ostatní lidi pozorně poslouchat. Děti jsem se zeptala: „Proč je důležité někoho pozorně poslouchat?“, „Co se při této hře stalo, když někdo pozorně neposlouchal?“

Odpovědi dětí: „Protože, abysme slyšeli, co říká.“ „Když nedávala pozor, tak spletla slovo a poslala to špatné.“ „Možná nerozuměla.“

Aktivita pokračovala popsáním toho, co znamená někomu naslouchat a porovnáním role naslouchajícího a vypravěče. Děti jsem se zeptala, co si myslí, že bude jejich úkolem v této roli. Zaměřili jsme se i na různá pravidla při rozhovoru. Jednalo se například o tato: neskákat do řeči, udržovat oční kontakt, neposkakovat, neodbíhat nikam, soustředit se na vypravěče a v závěru shrnout, o čem nám vyprávěl.

Odpovědi dětí: „Budeš potichu a poslouchat toho druhého.“ „Vypráví něco.“ „Říká něco druhému a ten ho poslouchá.“ „Nerušit ho při mluvení.“ „Nezlobit ho ničím.“

Následně jsem dětem řekla, že si zkusíme, jaké to je někomu naslouchat po delší čas a jaké to je, když někdo naslouchá nám. Děti jsem rozdělila do dvojic. Děti v roli naslouchajícího na chvíli zavřely oči. Vypravěčům jsem ukázala smajlíka symbolizující emoci. Děti tak vyprávěly situaci, ve které prožívaly tuto emoci. Pak si děti své role vyměnily. Po vyměnění rolí jsme si společně sedli do kruhu a každé z dětí mělo převyprávět vlastními slovy, co se během naslouchání o kamarádovi dozvědělo.

Odpovědi dětí: „On jednou hrál hru, kde se pořád klouzal. Z toho byl veselý.“ „Že měla radost, když ji maminka koupila panenku. Přinesla jí to maminka na narozeniny.“ „Že byli na dovolené a tam to bylo hrozný, protože tam byli žraloci. On se bál, protože oni byli v půlce toho moře.“ „Byla na procházce s rodičema a tam se lekla. Pak zjistila, že to byl zajíc.“

5.5.2 Aktivita č. 7 – Snažíme se porozumět ostatním

Tabulka 9 Didaktické zaměření aktivity č. 7

Název aktivity	Snažíme se porozumět ostatním
Téma	Empatie
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit u dětí rozpoznávání emocí ostatních • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Rozvíjet u dětí dovednost empatického chování

Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznat emoce ostatních lidí • Popsat projevy emocí ostatních lidí • Určit možné příčiny vzniku emocí ostatních lidí
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže rozpoznat emoce ostatních lidí. • Dítě je schopno popsat projevy emocí ostatních lidí. • Dítě zvládne určit možné příčiny vzniku emocí ostatních lidí.
Organizační forma	Párová výuka
Metody	Nestrukturovaná inscenace, rozhovor, práce s obrazovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Emoční pexeso, obrazový materiál
Časová náročnost	30 minut

Průběh aktivity: Aktivitu jsem započala emočním pexesem. Každé z dětí si vybralo jednu kartu. Jejich úkol spočíval v předvádění emoce na kartě. Na základě předvádění projevů emoce děti hledaly toho, kdo předvádí stejnou emoci. Děti pak sdělovaly, podle čeho rozpoznaly svou dvojici.

Odpovědi dětí: „*Naštvaní, protože já jsem dupal nohama a on zase takto funěl.*“
 „*Vystrašení, protože jsme měli otevřenou pusou, tak jsme se pak podívali a měli jsme stejný obrázek.*“ „*To bylo to, znechucení. Já jsem takto vyplazoval jazyk a on taky.*“

Následně jsem děti rozdělila do dvojic a každé z nich jsem dala šest obrázkových karet (v Příloze P XVI), na kterých byly zobrazené situace, ve kterých prožívají postavy různé emoce. Jedno z dvojice dětí mělo za úkol popisovat, co vidí na obrázku. Druhé dítě mělo za úkol rozpoznat, jak se postavy v situaci cítí. Poté se společně na kartu podívaly a diskutovaly o tom, jestli se takto postavy opravdu mohly cítit. Děti si role vyměňovaly.

Komentáře dětí v průběhu: „*Jsou u doktorky v čekárně. Je tam paní doktorka. Holčička má ruce na puse, má vykulené oči. A vedle ní stojí rodiče a uklidňují ji. Asi jde na injekci.*“
 „*Je tam papírový drak, on holčičce uletěl na strom. Ona má slzy.*“ „*Je tam kluk a holka, a ta holka mu rozbila hračky.*“

Aktivita byla ukončena společným shrnutím toho, co děti o všech šesti situacích zjistily. Ke každé obrázkové kartě mi dokázaly říct, co se tam stalo, jak se všechny postavy cítí

a podle jakých projevů to poznaly. Děti navrhovaly, co by mohly pro děti na obrázcích udělat nebo jim říct, aby jim bylo lépe.

Odpovědi dětí: „Já bych ji řekl, ať se nebojí, že to nebolí.“ „Znechucenej, protože on nechce rybu.“ „Mohl by si dát jiné jídlo třeba.“ „Smutně, protože jí odletěl drak, do Asie.“ „Poznal jsem to podle toho, že holčička plaká, protože nemá toho draka v ruce.“ „Já bych ji to pomohl sundat, kdybych tam došáhnul.“ „Naštvaně se tam cítí, protože chlapeček postavil z kostek hrad nebo domeček a holčička mu ho omylem shodila.“

5.5.3 Aktivita č. 8 – Zajímáme se o příčiny emocí ostatních

Tabulka 10 Didaktické zaměření aktivity č. 8

Název aktivity	Zajímáme se o příčiny emocí ostatních
Téma	Prosociální postoje
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Podpořit u dětí rozlišování různých příčin vzniku emocí • Rozvíjet u dětí dovednost prosociálního chování
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit příčiny vzniku emocí ostatních dětí • Porovnat různé příčiny vzniku emocí • Navrhnout reakci na emoci kamaráda
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě je schopno zjistit příčinu vzniku emocí ostatních dětí. • Dítě dokáže porovnat různé příčiny vzniku emocí. • Dítě zvládne navrhnout reakci na emoci kamaráda.
Organizační forma	Párová výuka
Metody	Rozhovor, demonstrace, práce s obrazovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Obrazový materiál, deníky na příčiny emocí
Časová náročnost	30 minut

Průběh aktivity: Aktivitu jsem zahájila ukázkou obrázků (v Příloze P XVIII), ze kterých bylo patrné, jak se děti na obrázcích cítí a proč se tak cítí. Děti jsem se zeptala: „*Jak si myslíte, že se děti na obrázcích cítí?*“ Děti poznaly, že mají postavy na obrázcích radost, a tak jsem se dále zeptala: „*Z čeho mají radost?*“

Odpovědi dětí: „*Jo, tahle se směje a tato je taky šťastná.*“ „*Možná byla se psem na procházce.*“ „*Tato má radost, když skáče na trampolíně.*“ „*On se směje, má radost z auta.*“

Navázala jsem na to tím, že můžeme vidět, že děti mají radost, ale každé z něčeho jiného. Děti jsem se zeptala, z čeho mají radost ony. Na tom jsme si opět ukázali, že můžeme mít stejnou emoci i z něčeho jiného.

Odpovědi dětí: „*Já jsem šťastný, když jdu na hokej.*“ „*Já jsem šťastná, když jsem se ségrama.*“ „*Když můžu jít na hřiště.*“ „*Já jsem veselý, že mi mamka koupila čokoládu.*“

Aktivita pokračovala tím, že jsem dětem rozdala vytvořené deníky (v příloze P XIX), do kterých poté zaznamenávaly příčiny emocí kamaráda. Deník obsahoval šest kolonek, které byly označené smajlíkem symbolizujícím emoci. Děti jsem se ptala, jak by se kamaráda zeptaly na příčinu každé emoce. Jednalo se o otázky typu: „*Z čeho máš radost?*“ apod. Následně jsem děti rozdělila do dvojic a vysvětlila jim, jak mají postupovat. Úkolem dětí bylo, zjistit příčinu dané emoce svého kamaráda a tu si zaznamenat do deníku ve formě jednoduché kresby.

Komentáře dětí v průběhu aktivity: „*Z čeho jsi naštvaný?*“ „*Když na mě někdo žaluje. a ty jsi z čeho?*“ „*Z čeho jsi vystrašený?*“ „*Z bubáků.*“ „*Z čeho jsi smutná?*“ „*Že jsem musela do školky.*“

Aktivita byla ukončena sdělováním toho, co děti o svém partnerovi ve dvojici zjistily. Úkolem dětí bylo, aby si vybraly jednu emoci a uvedly příčinu této emoce svého partnera a poté svou příčinu. Dítě tak porovnávalo, jestli se jedná o stejnou nebo odlišnou příčinu. Jakmile se děti ve dvojici vystřídalily ve srovnání konkrétní emoce, tak poté ještě sdělily, jestli měly nějakou příčinu emocí stejnou anebo pouze odlišné příčiny. U nepříjemných emocí jsme si s dětmi říkali, jak by mohly reagovat na tuto emoci kamaráda.

Odpovědi dětí: „*Že on je naštvaný, protože mu utekl pes. Já jsem řekla, že bych byla naštvaná, kdyby mi někdo rozbil hračku.*“ „*Pomohli bysme mu najít psa.*“ „*Máme stejně, že se bojíme bubáků.*“ „*Aby to řekl mamce nebo tatškovi a oni mu pomůžou.*“ „*Cítil se smutně, když šlápl do hovínka. Já jsem mu zase říkal, že jsem smutný, že nemůžu jít na hokej, protože*

mi to rodiče zakázali.“ „Neměli jsme nic stejně.“ „Byla by znechucená, kdyby dostala špenát. Já ho mám rada, ale mně nechutná zase rybí pomazánka.“ „Nemusela by to jíst přece, jenom stačí ochutnat trošku.“

5.6 Tematický blok – pomoc a spolupráce

Záměrem posledního bloku bylo, aby se děti zamyslely nad tím, jak se chováme slušně v nejrůznějších prostředích. Děti navrhovaly různé příklady slušného a také prosociálního chování. Blok byl dále zaměřen na vzájemnou pomoc a spolupráci jako předpoklad pro zvládnutí daného úkolu. Děti si tak mohly uvědomit, jak pro nás může být spolupráce a vzájemná pomoc v některých případech velmi důležitá.

5.6.1 Aktivita č. 9 – Chováme se k sobě slušně

Tabulka 11 Didaktické zaměření aktivity č. 9

Název aktivity	Chováme se k sobě slušně
Téma	Pravidla společenského chování
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Podpořit u dětí rozpoznání pravidel společenského chování • Rozvíjet u dětí uplatnění společenských pravidel
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutovat ve skupině o konkrétní situaci • Navrhnout pravidla slušného chování v konkrétní situaci • Zdramatizovat situaci s využitím pravidel slušného chování
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže diskutovat o konkrétní situaci ve skupině. • Dítě je schopno navrhnout pravidla slušného chování v dané situaci. • Dítě zvládne zdramatizovat situaci s využitím pravidel slušného chování.
Organizační forma	Skupinová výuka
Metody	Projekce dynamická, rozhovor, diskuse, nestrukturovaná inscenace
Prostředky a pomůcky	Píseň (Mařík & Peterka, 2020), obrazový materiál
Časová náročnost	45 minut

Průběh aktivity: Jako motivace k aktivitě sloužila píseň, ve které se zpívalo o slušném chování v mateřské škole. Následně jsme se s dětmi pobavili o tom, jaké příklady slušného chování mohly v písni slyšet. Dále děti sdělovaly, jaká pravidla mají stanovena v jejich mateřské škole.

Odpovědi dětí: „*Aby se nebouchali.*“ „*Že kamarádům nezbořili hračky.*“ „*Že nemáme křičet.*“ „*Že máme držet správně přibory.*“ „*Nesmíme se štípat.*“

„*Že se neboucháme, že máme chodit pomalu.*“ „*Neskáčeme do řeči ostatním.*“ „*Nesmíme kamarádům kreslit do papíru.*“ „*Neházíme s hračkama a taky nerozhazujeme hračky.*“ „*Nebudeme dětem rozbít to, co postavily.*“ „*Nestrkáme se.*“

Následně jsem dětem ukázala vytvořené obrázkové nápovědy (v Příloze P XXI), díky kterým děti rozpoznaly, o jakém prostředí si budou povídat. Jednalo se o tato místa: v restauraci, v divadle a v autobuse. Nejprve jsem děti rozdělila do tří skupin a vysvětlila jim, co bude jejich úkolem. Jejich úkol spočíval v tom, aby ve skupině prodiskutovaly, jak se chováme slušně v daném prostředí. Dále měly diskutovat o tom, jak se tam nechováme, protože je to neslušné. Každé skupině jsem dala obrázkovou nápovědu, aby věděly, o jaké situaci si mají povídat. Po určitém čase si děti obrázkové nápovědy vyměnily, aby si každá skupina zkusila vymyslet pravidla slušného chování pro všechna tři prostředí. Poté jsme si společně shrnuli, jak se máme chovat slušně na těchto místech.

Odpovědi dětí: „*Jíme správně příborem.*“ „*Musíme poprosit a poděkovat, když si něco chceme objednat.*“ „*Nesmíme tam nic rozbít.*“ „*Musíme si utřít špinavou pusinku.*“ „*Nepouštíme si v divadle muziku.*“ „*Nesmíme tam křičet.*“ „*Nemluvíme tam, abysme nerušili.*“ „*Nelítáme tam na podium.*“ „*Nekřičíme na lidi.*“ „*Nekopeme do autobusu.*“ „*Nedáváme na sedačky boty.*“ „*Pustíme sednout dědečky a babičky.*“ „*Nesmíme běhat v autobuse.*“ „*Nerušíme ostatní cestující.*“

V závěru aktivity děti zdramatizovaly, jak by vypadalo slušné chování v autobuse. Nejprve jsem dětem rozdělila role: řidič autobusu, cestující starší pán, cestující starší paní, cestující maminka s miminkem a zbytek byly cestující děti v jejich věku a učitelka, se kterou jedou na výlet autobusem. Nechala jsem je, aby se samy domlouvaly, jak to bude vypadat. Děti se navzájem upozorňovaly na slušné chování. Poté scénku celou zahrály.

Komentáře dětí v průběhu: „*Musíš otevřít dveře, ať můžeme nastoupit do autobusu!*“ „*Dobrý den, pane řidiči, já bych chtěl prosím lístek.*“ „*Můžu si sednout?*“ „*Hej, musíš ji*

pustit sednout, to je babička.“ „Pojďte sednout.“ „Tam je místo na kočárek, tam nemůžeš stát.“ „Sedni si, ať nespadneš přece.“ „Počkej, až autobus zastaví.“

5.6.2 Aktivita č. 10 – Navzájem si pomáháme

Tabulka 12 Didaktické zaměření aktivity č. 10

Název aktivity	Navzájem si pomáháme
Téma	Spolupráce
Cíle z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit u dětí komunikační dovednosti • Podpořit u dětí spolupráci ve skupině
Cíle z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> • Domluvit se ve skupině na společném postupu • Přenést kelímek ve skupině pomocí provázku
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Dítě se dokáže domluvit ve skupině na společném postupu. • Dítě je schopno přenést kelímek ve skupině pomocí svého provázku.
Organizační forma	Skupinová výuka
Metody	Práce s obrazovým materiálem, rozhovor, hra
Prostředky a pomůcky	Kelímky, provázky, gumičky, barevné předlohy, barevné kruhy
Časová náročnost	30 minut

Průběh aktivity: Aktivita byla započata ukázkou fotografie, na které spolu lidé spolupracují a vzájemně si pomáhají. Pomocí rozhovoru jsme si s dětmi objasnili, co to znamená, když někomu pomáháme a s čím můžeme někomu pomáhat. Následně jsme si povídali o tom, co je to spolupráce a kdy děti spolupracují. Děti jsem se ptala: *„Víte, co znamená, když někomu pomáháme?“* *„Jak můžete někomu pomáhat?“* *„Víte, co to znamená spolupracovat, už jste to někdy slyšely?“* *„Spolupracujete někdy ve školce?“*

Odpovědi dětí: *„Když má někdo těžkou tašku, tak mu ji vezmeme, pomůžeme mu.“* *„Když uklízíme ve školce hračky, tak si pomáháme, když jsme si hráli spolu.“*

„Já vím, že budeme spolu v týmu a budeme si pomáhat a spolupracovat spolu.“ *„Že třeba když máme nějakou práci, tak si pomáháme všichni.“*

Následně jsem dětem řekla, že si vyzkoušíme, jak si dokážou vzájemně pomáhat a spolupracovat ve skupině. Děti jsem nejprve rozdělila do dvou skupin a poté jim vysvětlila, jaká jsou pravidla aktivity. Jejich úkolem bylo pomocí provázků přenést kelímky podle určitého zadání (v Příloze P XXIII). Tyto provázky byly přivázané na gumičky, kterou si děti nasadily na kelímek, který potřebovaly někam přenést. Poté už si pomáhaly pouze pomocí provázků. V případě, že za něj zatáhly, gumička se roztáhla, a tak se uvolnil kelímek. Každé dítě mělo na starost svůj provázek a bylo potřebné, aby si vzájemně pomáhaly a spolupracovaly pro dosažení daného úkolu. Nejprve si děti vyzkoušely, jak mají s provázky manipulovat. Poté jsem dětem dala předlohy, na kterých byly barevné kruhy v určitém pořadí. Děti měly za úkol přenést kelímky a poskládat z nich řadu, aby to odpovídalo dané posloupnosti na předloze.

Komentáře dětí v průběhu: „Mám ti pomoci to nasadit?“ „Počkat, bacha, bacha. Pozor, pozor, netahej tak moc vysoko.“ „Počkat, my už jsme to pochopili!“ „Však my jsme tu gumičku měli roztáhnout.“ „Musíš jít tady, protože ono je to pak zamotaný víc.“ „Musíš nám pomáhat, prosím.“ „Musíte to zatáhnout až úplně nad zemi.“ „Zatáhněte za provázky.“ „Klid, nejsou to závody.“ „Rovně běžte.“ „Máme to, hotovo.“

Aktivita pokračovala spojením dětí do velké skupiny, aby si vyzkoušely, jak jim půjde spolupráce ve větší skupině. Dětem jsem dala gumičku, na které bylo přichystáno deset provázků, aby každé dítě mělo opět svůj provázek. Na zem jsem rozmístila několik barevných kruhů. Děti měly za úkol na ně umisťovat kelímky podle stejné barvy. Poté děti tyto kelímky stavěly na sebe a zkusily si tak poskládat komín.

Komentáře dětí v průběhu: „Každý si vezme svůj provázek.“ „Nesmíš ještě tahat, nebo nám to spadne.“ „Jenom pomalu, aby nám to nespadlo.“ „Aby to nebylo překřížený.“ „Ne, neměli jsme tahat, my jsme to na to měli nejdřív nasadit.“ „Trochu ještě sem ke mně, abysme to měli nad tím.“ „Joooo, máme to.“ „My jsme na to došli.“

6 EVALUACE SADY AKTIVIT

Sada aktivit byla evaluována více způsoby. Nejprve byla prostřednictvím rozhovoru provedena zpětná vazba s dětmi, při které jsem ověřovala, jak danému tématu porozuměly. Po každé aktivitě jsem zpracovala vlastní reflexi. Další součástí evaluace byla reflexe od pozorující učitelky. Na základě srovnání vlastní reflexe a reflexe učitelky vznikla tabulka, která shrnuje pozitiva a negativa. Evaluace je zakončena sebereflexí k celkové sadě aktivit.

6.1 Zpětná vazba od dětí

Po každé aktivitě následovala zpětná vazba od dětí. Shrnuli jsme si stěžejní momenty, přičemž jsem se nejvíce zaměřila na to, jakým způsobem děti vnímaly dané téma.

AKTIVITA Č. 1 – VŠICHNI MÁME EMOCE

Dětem jsem dala prostor k tomu, aby reflektovaly aktivitu z hlediska toho, co nového se při ní dozvěděly („*Co nového jste se dneska dozvěděli?*“), nakolik byla aktivita pro děti náročná („*Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, jak se cítí holčička nebo chlapec na fotografii?*“) a jestli to dokázaly poznat podle projevů emocí („*Dokázali jste to z fotografie poznat podle toho, jak se děti tváří?*“).

Z výpovědí dětí bylo patrné že, se dozvěděly, že všichni můžeme prožívat různé emoce a je v pořádku tyto emoce vyjadřovat. Děti například v této souvislosti uvedly: „*Že se cítíme jinak.*“ „*Že se Tereška cítila smutně, ale pak byla veselá.*“ „*Že můžeme říkat, jak se cítíme.*“ „*Já jsem se dneska dozvěděl, že se můžeme cítit znechuceně.*“ Z hlediska náročnosti děti hodnotily aktivitu jako lehkou. Uváděly například tyto odpovědi: „*Bylo to docela lehké.*“ „*Bylo to easy.*“ „*Šlo mi to dobře.*“ „*Protože bylo strašně lehký, jak jsme se tady cítili.*“ Děti dokázaly jednotlivé emoce rozpoznat podle projevů. Jmenovaly názvy základních emocí: „*Jo, smutný.*“ „*Já vím, překvapeně.*“ „*Radost.*“ „*Znechuceně.*“ apod.

AKTIVITA Č. 2 – POZNÁVÁME SÍLU EMOCÍ

Dětem jsem dala prostor k zhodnocení aktivity z hlediska toho, jaké pro ně bylo předvádět základní emoce („*Podařilo se vám předvést všechny emoce?*“), jestli dokázaly rozpoznat projevy emocí („*Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, když někdo předváděl, jak se cítí?*“) a z hlediska toho, jak se jim podařilo rozpoznávat intenzitu emocí („*Myslíte si, že jste dokázali dobře rozpoznat a zaznamenat to, jak se někdo cítí do vašeho pocitoměru?*“)

Z výpovědí dětí bylo patrné, že pro ně bylo předvádění emocí většinou jednoduché, protože fotografie emocí již znaly. Přínosné bylo také to, že jsme si zkoušeli předvádění jednotlivých emocí v rámci předchozí aktivity. Děti uváděly například: „*Jo, podařilo se mi to.*“ „*Mě to bavilo předvádět.*“ „*Já jsem se snažil.*“ V souvislosti s rozpoznáváním projevů emocí, děti zmiňovaly, že to pro ně bylo jednoduché a rozpoznaly všechno. Děti sdělovaly například: „*Pro mě to bylo lehké, já jsem si to pamatoval.*“ „*Něco bylo lehké a něco trochu těžké.*“ „*Taky lehké, já jsem to věděl.*“ „*Já jsem poznala všechno.*“ Děti uvedly, že se jim ve většině případů podařilo rozpoznat intenzitu předváděných emocí. Děti dokázaly zhodnotit svoji práci. Uváděly například: „*Já si myslím, že to mám dobře.*“ „*My to máme podobné, dívejte.*“ „*Tohle pro mě bylo těžké – strach a překvapení.*“ „*Tady jsem trochu nevěděl, protože on se u toho i usmíval.*“ „*Já mám všechny!*“

AKTIVITA Č. 3 – SPOJUJEME SITUACE A EMOCE

Dětem jsem dala příležitost zhodnotit aktivitu z hlediska toho, co si odnáší z této aktivity („*Co jsme dneska vše dělali?*“), jak porozuměly daným situacím („*Jaké pro vás bylo si představit danou situaci?*“) a toho, jak dokázaly určovat vlastní emoce („*Jaké bylo popsát, jak byste se v určité situaci cítili?*“)

Z výpovědi dětí šlo vidět, že porozuměly tomu, že určovaly vlastní emoce k jednotlivým situacím. Děti například uváděly: „*Že jsme řekli takové situace, a tak jsme museli jít, jak jsme se cítili.*“ „*Říkali jsme si, jak se cítíme.*“ Děti si dokázaly jednotlivé situace představit, protože jim byly blízké a některé z nich přímo zažily. V této souvislosti děti zmiňovaly: „*Bylo to docela lehké.*“ „*Já jsem to znal.*“ „*Mě bavilo si to představovat.*“ „*Jo, dobrý.*“ K určování vlastních emocí děti sdělily, že to pro ně bylo jednoduché, protože už jsme si popisovaly projevy a různé příčiny těchto emocí: „*Něco podobného už jsme dělali.*“ „*Bylo to dobrý.*“ Děti doplnily, které emoce určovaly nejčastěji: „*Já jsem dával skoro pořád překvapený.*“ „*Hlavně radost nebo smutek, tu jsem měl.*“ „*Já jsem měl taky skoro pořád radost.*“

AKTIVITA Č. 4 – UČÍME SE ZVLÁDAT SVÉ EMOCE

Dětem jsem dala prostor zhodnotit aktivitu z hlediska toho, jaký postup zvolily pro dosažení úkolu („*Jak jste ve skupině postupovali při tvorbě těchto obrázkových rad?*“), jak se cítily ve své skupině („*Jak se vám ve vaší skupině pracovalo?*“), jak se jim podařilo spolupracovat ve skupině („*Dokázali jste se společně domluvit?*“) a co si odnáší k tématu regulace

vlastních emocí („Co vám by konkrétně pomohlo, kdybyste byli smutní, anebo byste byli naštvaní?“)

Děti dokázaly okomentovat, jakým způsobem postupovaly, aby splnily daný úkol. Uváděly například: „*My jsme nejprve to, donesli obrázky a pak jsme si říkali, co tam dáme a co ne.*“ „*Naskládali jsme to na papír a pak jsme se dívali, co tam všechno máme a povídali jsme si o tom.*“ Děti se ve skupině cítily příjemně, protože si společně pomáhaly. V této souvislosti děti popisovaly: „*Dobře, my jsme si radili.*“ „*Jo, my jsme si pomáhali.*“ Na jednotlivých obrázcích se domlouvaly. Dokázaly respektovat názor ostatních: „*Mně se tam něco trochu nelíbilo, tak jsme to vyměnili.*“ „*Můj obrázek tam nechtěli dát, ale pak ho tam dali.*“ Spolupráci děti zhodnotily jako zdařilou, protože se všechny děti zapojily do dané činnosti: „*Souhlasili jsme všichni.*“ „*Šlo nám to docela dobře.*“ „*Jo, my jsme si řekli, co tam dáme vždycky.*“ „*Jo, my jsme jich tam měli úplně moc.*“ Děti si zapamatovaly různé možnosti, díky kterým mohou regulovat své emoce a uváděly smysluplné důvody, proč by nám tyto věci nebo činnosti mohly pomoci zvládnout naší emoci. Děti zmiňovaly například: „*Mně by pomohlo, kdybych si mohla malovat obrázek.*“ „*Mě by rozveselil asi kamarád, nebo kdybych s ním mohl dělat nějaké srandovně věci.*“ „*Já bych si odpočívala, to by mě uklidnilo.*“ „*Mě by rozveselilo, kdybych mohl hrát fotbal, s bráchama.*“

AKTIVITA Č. 5 – UČÍME SE ŘEŠIT RŮZNÉ SITUACE

Děti jsem se ptala na zhodnocení aktivity z hlediska srozumitelnosti komiksů („*Dokázali jste rozpoznat, co se v komiksech stalo?*“), z hlediska toho, jak se jim podařila spolupráce („*Dokázali jste společně přijít na to, jak by se měly postavy zachovat vhodněji?*“) a toho, co prožívaly při sehrání scének („*Jaké pro vás bylo sehrát scénku podle situace z komiksu?*“)

Z odpovědí dětí bylo patrné, že situace v komiksech pro ně byly srozumitelné a dokázaly tak rozpoznat, co se v nich stalo. Děti v této souvislosti sdělovaly: „*Jo, já jsem to poznal všechno.*“ „*My jsme si to vždycky řekli společně.*“ „*Jo dokázali jsme to, rychle.*“ Spolupráci ve skupině děti zhodnotily pozitivně: „*Hezky se nám pracovalo.*“ „*Jo, my jsme si to všechno říkali.*“ „*My jsme to dokázali, paní učitelko.*“ Děti popsaly, že se jim podařilo sehrát situace s využitím vhodného chování. Některé děti uváděly, že se trochu styděly, ale že si navzájem pomáhaly: „*Já jsem se trochu styděl, ale zvládl jsem to.*“ „*My jsme to vymysleli společně.*“ „*Easy.*“ „*Šlo to dobře.*“

AKTIVITA Č. 6 – UČÍME SE NASLOUCHAT OSTATNÍM

Děti měly možnost reflektovat aktivitu z hlediska její náročnosti („*Jaká role pro vás byla těžší a proč?*“), toho, jak se cítily, když někomu naslouchaly („*Jaké pro vás bylo, když jste někomu naslouchali?*“) a z hlediska důležitosti naslouchání („*Myslíte si, že je důležité, takto někomu naslouchat a že se vám to povedlo?*“)

Většina dětí uvedla, že pro ně bylo těžší naslouchání, protože příliš dlouho neudržely svou pozornost. Zapomínaly některé věci, které si od svého kamaráda vyslechly. Děti v této souvislosti uváděly například: „*Pro mě bylo těžší poslouchat, protože jsem to zapomínal.*“ „*Těžké bylo poslouchat, protože on povídal dlouho a já jsem to zapomněl.*“ Některé děti však uvedly, že pro ně bylo těžší vyprávění, kvůli tomu, že si nemohly vybavit situaci, o které mají podívat kamarádovi: „*Pro mě bylo těžší vyprávět příběh, protože jsem nevěděla co.*“ Děti zmiňovaly, že pro ně bylo naslouchání těžké, protože si dlouho nepamatovaly, o čem kamarád povídal. Děti to popisovaly takto: „*Mně nešlo poslouchat, protože jsem pak dlouho nevydržel poslouchat.*“ „*Jsem zapomínal, co říká. Protože já nejsem robot.*“ Z toho vyplynulo, že naslouchání je pro děti ještě obtížnější dovednost, kterou je potřeba nacvičovat postupně. Děti samotné dokázaly zhodnotit, proč to pro ně bylo obtížné. Z výpovědí dětí bylo patrné, že si uvědomují důležitost naslouchání. Děti uváděly i souvislost s emocemi: „*Je to důležité, protože si to musíme zapamatovat.*“ „*Když třeba někdo nám řekne, že je smutný, tak mu pomůžeme. Je to důležitý.*“ Děti sice zhodnotily, že pro ně bylo naslouchání obtížné, ale i tak uvedly, že se jim to povedlo: „*Jo, povedlo se dobře.*“ Je pravda, že každé dítě dokázalo shrnout, co se během naslouchání dozvědělo, ale uváděly velmi stručné verze, protože si zapamatovaly jen menší úryvek příběhu.

AKTIVITA Č. 7 – SNAŽÍME SE POROZUMĚT OSTATNÍM

Dětem jsem poskytla prostor, aby reflektovaly aktivitu na základě její náročnosti („*Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, jak se postavy na obrázcích cítí?*“), dále na základě toho, jak se jim podařilo vcítit se do situace a rozpoznat emoce postav („*Podařilo se vám rozpoznat, jak se všechny postavy cítí?*“) a z hlediska toho, podle čeho rozpoznaly emoce („*Podle čeho jste poznávali, jak se postavy na obrázcích cítí?*“)

Z výpovědí dětí bylo patrné, že aktivita pro ně byla vhodná a hodnotily ji jako lehkou. Děti komentovaly náročnost aktivity následovně: „*Bylo to lehké.*“ „*Pro mě to bylo docela lehké.*“ Dětem se podařilo vcítit do jednotlivých situací. Dokázaly odhalit, jak se postavy mohou cítit. Svoji práci zhodnotily pozitivně: „*Já jsem poznal všechno, jak se všichni cítí.*“

„Poznala jsem to, co se tam stalo a pak jsem se podívala.“ „Jo, mně se to podařilo taky.“ Děti uváděly, že emoce postav rozpoznávaly podle projevů v obličejí, ale i na celém těle. Dokázaly tedy využít zkušeností a dovedností, které získaly při předchozích aktivitách. V této souvislosti zmiňovaly: „Podle pocitů.“ „Podle toho, jak se tam tvářili.“ „Třeba tady byla smutná, tak plakala.“ „Podle toho, co dělali.“

AKTIVITA Č. 8 – ZAJÍMÁME SE O PŘÍČINY EMOCÍ OSTATNÍCH

Děti dostaly příležitost zhodnotit aktivitu z hlediska toho, co nového se dozvěděly („Co jste se dnes nového dozvěděli?“), porovnání různých příčin emocí („Měli jste nějaké odpovědi stejné nebo všechno bylo jiné?“) a z hlediska toho, jak se jim pracovalo ve dvojicích („Jak se vám pracovalo v těchto dvojicích?“)

Z odpovědi dětí lze vyvodit, že pochopily, že můžeme mít emoce z různých příčin: „Říkali jsme si o tom, že může mít každý radost z něčeho jiného.“ „Taky smutek, naštvaní a vystrašení.“ Děti byly schopné porovnat své a kamarádovy příčiny stejné emoce. Uvědomily si, že něco mají stejného, ale něco mají také odlišné: „My jsme měli stejnou radost.“ „My jsme to tam měli jiné.“ „Stejně jsme měli vystrašení, protože jsme měli bubáky.“ Spolupráci ve dvojicích děti hodnotily jako zdařilou. Zmiňovaly, že něco pro ně bylo jednoduché, protože to už o sobě věděly, ale že si také navzájem pomáhaly při vymýšlení toho, jak to mají zakreslit. V této souvislosti děti uváděly: „Já jsem to už všechno o něm věděl.“ „Jo, my jsme to stihli rychle.“ „Dobře.“ „Jsme si trochu pomáhali, když jsme nevěděli, co máme zakreslit.“ Zjišťování příčin bylo pro děti jednodušší než samotné zakreslování, protože jim někdy trvalo vymyslet, jak by měly danou příčinu emoce zakreslit.

AKTIVITA Č. 9 – CHOVÁME SE K SOBĚ SLUŠNĚ

Dětem jsem dala prostor zhodnotit aktivitu z hlediska toho, jak se jim podařilo splnit stanovený úkol („Podařilo se vám vymyslet různá pravidla slušného chování?“), jak spolupracovaly při zdramatizování scénky („Jak se vám podařilo sehrát scénku?“) a jak se jim podařilo předvést slušné chování v autobuse („Myslíte si, že se vám podařilo sehrát slušné chování v této situaci?“)

Děti zhodnotily naplnění úkolu pozitivně. Uváděly, že se jim podařilo vymyslet spousty pravidel slušného chování v daném prostředí: „Jo, my jsme toho vymysleli hodně!“ „My jsme si to říkali a ukazovali.“ „Pro nás to bylo lehké, protože my máme pravidla i ve školce.“ Spolupráci při zdramatizování scénky děti zhodnotily pozitivně, protože si pomáhaly a říkaly, co mají dělat. Děti se doplňovaly různými nápady. V této souvislosti děti

uvedly: „*Mně se pracovalo dobře.*“ „*Radili jsme si, co máme dělat.*“ „*Dobře.*“ „*Jo, dobře, pomáhal jsem ostatním.*“ Děti zmínily, že dokázaly zdramatizovat scénku, ve které uplatnily pravidla slušného chování: „*Já myslím, že jo, protože jsme se chovali slušně.*“ „*Ano, podařilo dobře.*“ Zmínily i konkrétní projevy, na které si zrovna vzpomněly: „*My jsme pozdravili, poděkovali, seděli na sedačce.*“ „*Jo a pustili jsme babičku sednout.*“

AKTIVITA Č. 10 – NAVZÁJEM SI POMÁHÁME

Dětem jsem dala příležitost, aby zhodnotily aktivitu z hlediska toho, jak postupovaly při splnění úkolu („*Jak jste postupovaly?*“), jak spolu ve skupině spolupracovaly („*Jak se vám spolupracovalo ve skupině?*“ „*Dokázaly jste přenést kelímky bez problému nebo ne?*“) a z hlediska náročnosti („*V jaké skupině ta spolupráce byla těžší – v malé (5 členů) nebo velké (10 členů) a proč?*“)

Děti dokázaly zhodnotit, jaký byl jejich postup při spolupráci a plnění úkolu. V této souvislosti uváděly: „*Museli jsme se navigovat, pak jsme museli zatáhnout, aby to z toho vypadlo a pak jsme vzali ten kelímek, co byl spadlý a spravili jsme ho rukou.*“ „*A to jsem já navigoval.*“ „*Jo, ještě jsme museli dát tu gumičku na kelímek.*“ „*Tahali jsme, drželi jsme ten provázek a museli jsme to dostat na to.*“ Děti uvedly, že zpočátku pro ně byla spolupráce obtížnější, ale když se zapojily všichni, tak se jim podařilo přenést kelímky. Děti popisovaly jejich spolupráci takto: „*Dobře nám to šlo, protože jsme si pomáhali.*“ „*Ona nám nechtěla pomáhat, ale pak už ano, že jsem za ní došla.*“ „*Nám to ze začátku trochu nešlo.*“ Děti dokázaly zhodnotit, na čem bylo postaveno dosažení úkolu. Uváděly, že se jim to povedlo, když spolupracovaly: „*Že když jsme si pomáhali, tak se to podařilo.*“ „*Nám to spadlo, protože jsme moc tahali.*“ V souvislosti s náročností aktivity, většina dětí zmínila, že obtížnější pro ně bylo, když musely spolupracovat ve větší skupině, která se skládala z deseti členů: „*Těžší bylo deset.*“ „*Protože nás bylo už hodně.*“ Jedno z dětí však uvedlo, že pro něj byla těžší spolupráce v menší skupině, protože zde teprve získávalo zkušenost, jak mají pracovat s provázkem, aby jim to ve skupině fungovalo: „*Pro mě to bylo těžké v pěti, protože jsem nevěděla, co mám dělat. Pak už to bylo lehké.*“

6.2 Vlastní reflexe a reflexe učitelky k jednotlivým aktivitám

Vlastní reflexe byla provedena vždy ke každé aktivitě po její realizaci. Vyjadřovala jsem se k volbě aktivity, naplnění stanovených cílů a celkově ke zvoleným pedagogickým strategiím. Během ověřování aktivity mě pozorovala učitelka, která se vyjadřovala k těmto kritériím:

- volba aktivity – vhodnost a přiměřenost dle věku a schopností dětí
- zapojení a zaujetí dětí – motivace dětí, zapojení všech dětí
- pedagogické strategie – organizační forma, metody, využití prostředky a pomůcky
- komunikace s dětmi – vysvětlení pravidel a postupu, pokládání otázek dětem
- porozumění tématu dětem
- doporučení a další poznámky k aktivitě

AKTIVITA Č. 1 – VŠICHNI MÁME EMOCE

Vlastní reflexe k aktivitě: Motivace prostřednictvím příběhu byla zvolena vhodně. Děti příběh zaujal a díky němu si osvojily jednotlivé názvy emocí. Myslím si, že bylo vhodné mít vlastní fotografie, protože děti na nich mohly vidět různé detaily projevů emocí. Při předvádění emocí se děti dívaly do zrcadla, což se ukázalo jako nápomocné při následujících činnostech. Organizační forma byla zvolena vhodně, protože se jednalo o první aktivitu a bylo potřeba děti vést. Myslím si, že děti dokázaly pochopit, podle čeho poznají jednotlivé emoce, což se ukázalo i u poslední činnosti. Děti měly za úkol uhádnout popisovanou emoci a zakreslit její projevy, což se jim dařilo. Jednalo se o přínosnou aktivitu, protože díky ní si děti osvojily názvy základních emocí a zjišťovaly, jaké mohou být projevy jednotlivých emocí. Aktivita byla časově náročnější, ale vzhledem tomu, že se činnosti různě střídaly, tak děti udržely svou pozornost.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla vybrána a využita náležitě dle zkušeností dětí. Byla vybrána s ohledem k věkové skupině 5–6 let. Děti se do realizované aktivity zapojily ihned. Jednotlivé činnosti upoutaly jejich pozornost. Studentka s dětmi komunikovala vhodným způsobem a snažila se je vtáhnout do každé činnosti. Jednotlivé části aktivity byly organizovány správně s ohledem na to, o jakou aktivitu se jednalo. Činnosti byly dětem vždy náležitě vysvětleny a poté rozebrány v závěrečném shrnutí – zpětné vazbě. Záměru tématu

děti porozuměly a pochopily jeho využitelnost v každodenních činnostech a v různých situacích, se kterými se mohou běžně setkávat (ve školce, na ulici, doma). Pro příště bych doporučila si na začátku aktivity s dětmi stanovit pravidla, která chci, aby byla dodržována.

AKTIVITA Č. 2 – POZNÁVÁME SÍLU EMOCÍ

Vlastní reflexe k aktivitě: Podle mého názoru byla tato aktivita zvolena vhodně. Děti byly velmi zaujaté prostředky a pomůckami, které jsem při aktivitě využila a byly tak do činnosti dostatečně motivovány. Vzhledem k tomu, že při této aktivitě byly přítomné i děti, které při první aktivitě chyběly, tak jsem se snažila důkladně zopakovat informace, které děti potřebovaly v rámci této aktivity. Dále jsem vytvořila dvojice tak, aby v každé z nich bylo dítě, které bylo přítomno při předchozí aktivitě. Myslím si, že bylo pozitivní si zopakovat a hlavně předvést, jak může vypadat silná nebo slabá emoce. Při zpětné vazbě děti dokázaly sdělit, podle jakých projevů rozpoznaly, jestli se jedná o silnou nebo slabou emoci, tudíž stanovené cíle považují za naplněné. Myslím si, že se jednalo o aktivitu, která byla přínosná, protože si děti mohly uvědomit, že i stejná emoce může vypadat trochu jinak. Tyto rozdíly dokázaly předvést a rozpoznat.

Reflexe pozorující učitelky: Náročnost aktivity odpovídala věkové kategorii dětí. Organizační forma byla realizována v páru, kdy se děti vzájemně doplňovaly a spolupracovaly na dosažení daného úkolu. Bylo pěkné vidět, jak se děti zkoušely vcítit do předváděného pocitu kamaráda, aby jej mohly zaznamenat do pocitoměru. V závěru aktivity děti hodnotily svou práci a sdělovaly ostatním, co zjistily. Pochopení a uchopení tématu aktivity bylo trochu obtížnější pro děti, které nebyly přítomné na první aktivitě. Někdy si nebyly jisté, jak emoci znázornit. Pozitivně hodnotím také to, že si před aktivitou studentka s dětmi vyzkoušela, jak by mohlo vypadat předvádění jednotlivých emocí. Chápu záměr aktivity, aby děti pracovaly v párech. Jelikož počet emocí odpovídal počtu dětí ve třídě, nebála bych se realizovat aktivitu hromadně s celou skupinou. Každé z dětí by tak předvedlo jednu z emocí. Ostatní děti by ji popsaly a vymýšlely situace, ve kterých mohla emoce nastat.

AKTIVITA Č. 3 – SPOJUJEME SITUACE A EMOCE

Vlastní reflexe k aktivitě: Co se týče věku a schopností dětí, jsem toho názoru, že jsem zvolila vhodnou aktivitu. Pedagogické strategie byly zvoleny adekvátně dle tématu aktivity. Děti byly do aktivity dostatečně zapojeny. Každé z nich mohlo přijít se situací, u které všichni ostatní určovali své vlastní emoce. Myslím si, že se mi podařilo naplnit stanovené cíle. Velmi přínosné bylo, že jsem se dětí doptávala k daným emocím a ony tak dokázaly

okomentovat, proč by se takto zrovna cítily. Podle mého názoru se jednalo o přínosnou aktivitu v tom smyslu, že děti mohly určovat své vlastní emoce v určitých situacích. Mohly pozorovat, že mohou prožívat různé emoce při stejné situaci. Příště bych však zvolila zajímavější formu, protože ke konci bylo vidět, že děti už ztrácely svou pozornost. Zajímavým prvkem této aktivity bylo to, že se děti mohly trochu pohybovat po prostoru při určování emocí a pouze neseděly.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla vhodně zvolená. Šlo vidět, že studentka volí aktivity v návaznosti na předcházející. Děti zapojovaly různé zkušenosti získané při předchozích aktivitách. Každé z dětí chtělo vymyslet vlastní situaci pro určení emoce, a to jim bylo umožněno. Studentka dětem kladla různé otázky, na které dokázaly reagovat a tím vznikala diskuse. S dětmi komunikovala vhodným způsobem a dětem dávala pochopitelné instrukce. Organizace aktivity byla provedena patřičným způsobem dle aktuální situace a uskupení dětí. Hromadné činnosti v kruhu – využití komunitního kruhu, diskusního kruhu (dětmi velmi oblíbený), reflexního kruhu (děti se učí zhodnotit svou práci i práci druhých). Výborné využití a práce s obrazovým materiálem a propojení všech činností v rámci aktivity. Děti pochopily v souvislosti, s jakou situací se může daná emoce objevit.

AKTIVITA Č. 4 – UČÍME SE ZVLÁDAT SVÉ EMOCE

Vlastní reflexe k aktivitě: Aktivitu jsem započala vhodnou úvodní motivací. Šlo vidět, jak děti zase o něco více ovládají jednotlivé názvy emocí. Dokázaly je užívat v souvislosti s jejich příčinami. Myslím si, že jsem zvolila vhodnou organizační formu, protože děti společně o obrázcích diskutovaly a domlouvaly se na tom, jakým způsobem nám věc nebo činnost na obrázku může pomoci s naší emocí. Příště bych vynechala pár obrázků, které zobrazovaly stejnou věc nebo činnost, jenom v trochu jiném kontextu. Děti pak zařazovaly oba obrázky do své myšlenkové mapy a zabíraly tím místo nějakému vhodnějšímu obrázku, který by se jim tam již neopakoval. Příště bych zvolila méně obrázků, protože děti jich pak vkládaly na myšlenkové mapy příliš mnoho, a tím pádem se některé obrázky hodně překrývaly. Myslím si, že se jednalo o vhodnou aktivitu a i přesto, že byla trochu obtížnější, tak si děti dokázaly zvolené obrázky smysluplně obhájit. Měly spoustu nápadů, co by nám mohlo pomoci při zvládnutí nepříjemných emocí.

Reflexe pozorující učitelky: Děti byly uvedeny do tématu aktivity, byla jim vysvětlena pravidla a způsob provedení. Před tvořením myšlenkových map si s dětmi dostatečně vysvětlili, co znamenají položené otázky. Aktivita byla vhodně organizována ve dvou skupinách. Závěrem byly výsledky navzájem ukázány a popsány. Děti tématu porozuměly,

ale řekla bych, že některé děti občas zmátlo pár méně výstižných obrázků. V rámci závěrečného kruhu si děti zvládly dané obrázky slovně obhájit. Většina z obrázků byla však dobrou ukázkou toho, co můžeme dělat, abychom lépe zvládali své emoce. Aktivita nebyla zvolena špatně, ale možná bych zvolila jiný druh otázky. Za sebe bych volila otázku „*Co může způsobit, že budeš naštvaný, smutný?*“

AKTIVITA Č. 5 – UČÍME SE ŘEŠIT RŮZNÉ SITUACE

Vlastní reflexe k aktivitě: Podle mého názoru se tato aktivita velmi povedla. Na dětech šlo vidět jejich zapálení do diskutování nad komiksy, ale také při sehrání jednotlivých scének. Děti velmi dobře poznávaly, jaké emoce jednotlivé postavy prožívají a dokázaly určit příčiny těchto emocí. Rozdělila jsem děti do skupin tak, aby si navzájem dokázaly pomáhat a spolupracovat. Děti udržely svou pozornost po celou dobu, protože si jednotlivé komiksy vystřídalily a mohly tak vždy diskutovat o jiné situaci, kterou ještě neviděly. Na závěr děti sehrály připravené scénky, ve kterých jsme mohli vidět vhodné způsoby jednání v dané situaci. Děti dokázaly navrhnout dobrá řešení situace. Cíle aktivity byly naplněny. Organizační formu jsem zvolila vhodně, protože děti mohly o jednotlivých situacích diskutovat.

Reflexe pozorující učitelky: Komiksy děti zaujaly a bavilo je vymýšlet a komentovat, co se na nich stalo. Organizační forma byla zvolena vhodně vzhledem k tématu aktivity. Děti společně diskutovaly o komiksech. Dokázaly navrhnout řešení dané situace, které na závěr i zdramatizovaly. Děti pochopily, co se v dané situaci stalo a jaký tam vznikl problém. Při drammatizaci využívaly vhodné způsoby jednání v situaci. Velmi chválím využití komiksů.

AKTIVITA Č. 6 – UČÍME SE NASLOUCHAT OSTATNÍM

Vlastní reflexe k aktivitě: Překvapilo mě, jak dobře děti dokázaly porovnat roli vypravěče a naslouchající. Byly schopné popsat taky to, jak by se měl naslouchající během rozhovoru chovat. Děti většinou tato pravidla při naslouchání dodržovaly a dokázaly ve stručnosti sdělit, co se při naslouchání dozvěděly. Protože pro ně bylo obtížnější udržet pozornost, uváděly spíše kratší verze příběhu. Problematické se ukázalo i to, že když měly děti něco vyprávět, tak nevěděly o čem, což je zdržovalo z hlediska času. Jednalo se tedy jen o takovou lehkou formu aktivního naslouchání. Děti dokázaly zhodnotit, jaká role jim šla lépe a proč tomu tak bylo. Pro příště bych možná zvolila trojice dětí, kdy by se děti vystřídalily ve třech rolích – vypravěč, naslouchající a pozorující. Třetí dítě by pozorovalo, jak se chová naslouchající během rozhovoru, podle toho, co jsme si předtím společně říkali.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla zvolena zajímavě, byla pro děti neobvyklá, i přestože jsou děti zvyklé spolupracovat. Pro děti s horšími vyjadřovacími schopnostmi bylo obtížné zformulovat a vyjádřit myšlenku, což děti uváděly i v závěrečném hodnocení aktivity. Zapojily se všechny děti a některé se do aktivity velmi opravdově nadchly. Vyzkoušely si tak, jak je naslouchání a dodržování pravidel při něm důležité. Organizace aktivity byla nejprve hromadně a poté děti pracovaly v párech. V rámci aktivity si děti vyzkoušely dvojí roli – roli vypravěče a naslouchajícího. Mohly si tak porovnat a vyzkoušet, jaký je v nich rozdíl. Bylo zajímavé děti během aktivity pozorovat – jejich pohled, výraz tváře, pohyby těla. Děti pochopily, co je jejich úkolem v dané aktivitě. Nejsem si však jistá, zda děti pochopily, o čem je správné naslouchání v životě.

AKTIVITA Č. 7 – SNAŽÍME SE POROZUMĚT OSTATNÍM

Vlastní reflexe k aktivitě: Děti zaujalo předvádění emocí a zároveň si už v této oblasti byly jistější v návaznosti na předcházející zkušenosti. Děti dokázaly najít stejné dvojice podle předvádění emoce. Následnou práci v párech hodnotím pozitivně, protože jedno z dětí muselo popsat situaci na obrázku natolik dobře, aby druhé dítě dokázalo rozpoznat, jakou emoci postavy prožívají. Myslím si, že jsem zvolila vhodné situace, které byly dětem blízké a dokázaly se do nich dobře vcítit. Některé děti už navrhovaly i řešení situace, co se mohlo udělat jinak, aby například nebyl někdo smutný. Děti zaujaly vizuální prostředky a pomůcky, rády pracují s něčím, co ještě neviděly. Myslím si, že aktivita naplnila stanovené cíle.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla vhodná pro děti předškolního věku a navazovala na předchozí aktivity. Děti dokázaly emoce pojmenovat a rády je i předvádí. Do činností se tedy zapojily se zaujetím a velmi je zaujaly pomůcky, které si pro ně studentka připravila. Činnosti byly velmi dobře vysvětleny. Zvolená organizační forma byla vhodná. Dvojice dětí byly studentkou dobře vybrány. Děti si pamatovaly názvy emocí. Dokázaly popsat emoci pomocí obrazového materiálu. Lze pozorovat, že studentka s dětmi navázala velmi pozitivní vztah, který je důležitý pro porozumění tématu emoce.

AKTIVITA Č. 8 – ZAJÍMÁME SE O PŘÍČINY EMOCÍ OSTATNÍCH

Vlastní reflexe k aktivitě: Aktivita byla pro děti trochu těžší v tom smyslu, že každé dítě muselo za sebe vymyslet způsob zakreslení příčiny emoce kamaráda. Děti většinou uváděly jednoduché a docela podobné příčiny, ale občas někdo uvedl něco těžšího, což se projevilo na časové náročnosti zakreslení. Některé děti si v páru velmi dobře pomáhaly. Před zjišťováním příčin jsme si s dětmi detailně popsali, jak se mají na příčiny emocí ptát. Děti

dokázaly příčiny emocí okomentovat a porovnat se svými vlastními. Aktivitu bych nijak neměnila. Přesto, že byla trochu obtížnější, tak si myslím, že se s ní děti vypořádaly velmi dobře. Jediné, co bych příště mohla udělat jinak, tak rozdělit emoce napůl a nejprve zjišťovat tři první emoce a ty si společně porovnat v kruhu. Následně zjišťovat zbylé tři a porovnat.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla zajímavá, ale z mého pohledu byla pro děti trochu těžší. Děti občas nevěděly, jak řečené příčiny emocí zakreslit do deníku. Některým dětem trvala činnost déle. Všechny děti se s nadšením do aktivity zapojily a když si s něčím nevěděly rady, pomohly si společně v páru. Aktivita byla organizována ve dvojicích. Pozitivně hodnotím, že byly skupinky obměněné. Děti byly seznámeny s aktivitou a pokládáním otázek. Dokázaly porovnat, že každý může mít radost nebo třeba smutek z něčeho jiného. Aktivitu bych ale možná volila až na ZŠ, kdy si děti mohou zjištěné informace zapsat a jasně přečíst. To by pak pro ně bylo asi rychlejší a neměly by některé děti problém s tím, jak mají příčinu emoce zakreslit.

AKTIVITA Č. 9 – CHOVÁME SE K SOBĚ SLUŠNĚ

Vlastní reflexe k aktivitě: Aktivita byla zaměřena na téma, které je pro děti předškolního věku vhodné. Nejprve jsme si povídali o pravidlech slušného chování z písně a následně těch, které dodržují v mateřské škole. Dále jsem děti rozdělila do skupin, ve kterých diskutovaly o tom, jak se chováme slušně v dané situaci. Myslím si, že organizační forma byla zvolena vhodně. Děti se tak mohly doplňovat různými nápady. Poté jsme si společně shrnuli, jak se na těchto místech chováme, co je potřeba dodržovat a co nesmíme dělat, protože je to neslušné. Na závěr děti zdramatizovaly slušné chování v autobuse. Děti dokázaly navrhnout způsoby slušného chování a mohly si tak nacvičit tuto dovednost. Jednalo se o delší aktivitu a ke konci už to bylo na dětech znát. Příště bych tedy některou část aktivity vynechala.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita odpovídala věkové kategorii a schopnostem dětí. Každé dítě mohlo vyjádřit svůj názor a navrhnout pravidla slušného chování v dané situaci. Děti byly zaujaty obrázky a zvolenou písní. Studentka dětem pokládala srozumitelné otázky, na které děti dokázaly odpovědět. Doptávala se k navrhnutým pravidlům slušného chování a tím byla podpořena diskuse mezi dětmi. Děti pracovaly ve skupinách a diskutovaly o slušném chování v situacích – v divadle, v restauraci, v autobuse. Na závěr si děti zdramatizovaly situaci v autobuse. Děti zvládly navrhnout různá pravidla, která bychom měli dodržovat na těchto místech. Aktivita mohla být kratší.

AKTIVITA Č. 10 – NAVZÁJEM SI POMÁHÁME

Vlastní reflexe k aktivitě: Podle mého názoru se jednalo o vhodnou aktivitu z hlediska věku dětí a zároveň byla pro děti poutavá. Děti spolu velmi dobře komunikovaly a dokázaly přijít na to, jak funguje ovládání gumičky pomocí provázků. Jedna skupina měla zpočátku trochu problém, protože spolu méně komunikovaly, ale to jim alespoň ukázalo, co se stane, když nespolupracují a na základě toho dokázaly přijít na to, jak mají svou práci napravit. Překážkou pro ně bylo taky to, že jim jedna holčička zpočátku nechtěla pomáhat, ale nakonec se jim podařilo jí také do spolupráce zapojit. Na závěr jsem děti spojila do jedné velké skupiny. Mohly si zkusit spolupracovat ve větší skupině, což hodnotím jako pozitivní rozhodnutí. Při zpětné vazbě děti dokázaly okomentovat, jakým způsobem postupovaly a co se stalo, když si všichni nepomáhaly. Dokázaly zhodnotit svůj výkon ve skupině. Myslím si, že jsem zvolila dobrý postup, kdy jsem postupovala od jednodušších činností, k těm složitějším. Nejprve si tedy děti vyzkoušely pouze manipulaci s kelímkem pomocí provázků, poté plnily určité úkoly a na závěr pracovaly i ve větší skupině, kde taktéž plnily úkoly.

Reflexe pozorující učitelky: Aktivita byla pro děti vhodná a přiměřená věku. Děti aktivita velmi zaujala a bylo na nich vidět zapálení do činnosti. Děti se během aktivity slovně navigovaly a spolupracovaly, aby dosáhly cíle aktivity. Když se jim podařilo naplnit cíl, tak se hlasitě radovaly. Aktivita byla dětem dobře vysvětlena. Děti tak pochopily, co je jejich úkolem a dokázaly jej naplnit. Komunikace s dětmi proběhla vlídným přístupem. Organizaci aktivity hodnotím pozitivně. Studentka nejprve vytvořila dvě skupiny, ve kterých si děti vyzkoušely, jak mají s pomůckou manipulovat a mezi sebou spolupracovat. Na závěr studentka obě skupiny spojila do jedné velké a děti si tak mohly zkusit spolupráci ve velké skupině. Děti pochopily, co je cílem aktivity.

6.3 Srovnání vlastní reflexe a reflexe pozorující učitelky

Následující tabulka porovnává reflexi pozorující učitelky s mou vlastní reflexí. V tabulce jsou uvedeny klady a zápory z obou stran k celkové sadě aktivit:

Tabulka 13 Srovnání reflexe učitelky a vlastní reflexe

Oblast	Reflexe pozorující učitelky	Vlastní reflexe
Volba aktivit	+ Vhodnost aktivit z hlediska věku + Provázanost aktivit + Různorodost aktivit - Obtížnost aktivity č. 8.	+ Náročnost aktivit odpovídala věkové kategorii dětí + Postup od základních dovedností ke složitějším
Motivace	+ Vhodná motivace ke všem aktivitám + Využívání různých způsobů motivace	+ Motivace ke každé aktivitě + Různé formy motivace – obrazový materiál, komiksy, píseň, hra apod.
Přístup k dětem	+ Náležitě vysvětlena pravidla a instrukce + Pokládání vhodných otázek + Navázání velmi pozitivního vztahu s dětmi - Při první aktivitě málo stanovená pravidla chování	+ Dostatek prostoru k vyjadřování vlastních názorů a myšlenek dětí + Zapojení celé skupiny dětí + Opakování informací a zkušeností z předcházejících aktivit - Při některých aktivitách si děti tvořily páry či skupiny samy
Organizace aktivit	+ Převažovala skupinová a párová forma + Obměna složení skupin + Pestré využití metod	+ Vhodné organizační formy pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností + Zpětná vazba dětí + Naplnění stanovených cílů
Prostředky a pomůcky	+ Různorodé pomůcky - U aktivity č. 4 některé obrázky málo výstižné	+ Obměňování + Atraktivnost + Výstižnost a srozumitelnost - Opakování velmi podobných obrázků bylo při aktivitě č. 4 matoucí

Porozumění tématům dětem	<ul style="list-style-type: none"> + Spojování s vlastní zkušeností + Pochopení využitelnosti v každodenním životě + Návaznost aktivit dětem pomáhala při uchopení celkového tématu <ul style="list-style-type: none"> - Obtížnější uchopení tématu naslouchání 	<ul style="list-style-type: none"> + Děti porozuměly tématům + Dokázaly odpovědět na různé otázky vztahující se k tématu + Děti často využívaly fráze vztahující se k tématu typu: „<i>Cítím se</i>“ „<i>Z čeho jsi smutný?</i>“
Časová náročnost	<ul style="list-style-type: none"> + Vhodná časová náročnost aktivit <ul style="list-style-type: none"> - U aktivity č. 9 mnoho činností 	<ul style="list-style-type: none"> + Odpovídala věkové kategorii dětí <ul style="list-style-type: none"> - Delší aktivita č. 1 a č. 9

V uvedené tabulce můžeme pozorovat, že reflexe pozorující učitelky a vlastní reflexe jsou velmi podobné. Z porovnání vyplynulo, že sada aktivit je vhodná pro děti ve věku 5–6 let. Byly zvoleny aktivity, které se zaměřovaly na nejdůležitější sociálně-emoční dovednosti. V sadě aktivit je potřeba provést několik úprav, na které upozorňuji při sebereflexi.

6.4 Sebereflexe k celkové sadě aktivit

Podle mého názoru jsem sadu aktivit sestavila vhodně vzhledem k věku a schopnostem dětí. Pozitivem celkové sady bylo to, že jednotlivé aktivity na sebe navazovaly. Děti mohly využívat získaných zkušeností z již zrealizovaných aktivit. Myslím si, že jsem zvolila zajímavé a různorodé způsoby motivace, které děti vtáhly do aktivity. Snažila jsem se formu motivace obměňovat, aby to pro děti bylo co nejvíce poutavé.

Co se týče mého přístupu k dětem, myslím si, že jsem jim pokládala adekvátní otázky k tématu, na které dokázaly odpovědět. Zároveň jsem jim vždy dala dostatek prostoru k tomu, aby mohly vyjádřit svůj názor. Pozitivně hodnotím, že jsem se snažila zapojit i ty děti, které jsou méně průbojné a věnovat tak všem dětem dostatek pozornosti. U pár aktivit jsem děti nechala, aby si vytvořily páry či skupiny samy, což se ukázalo jako nevhodný přístup. Příště bych děti do dvojic i skupin rozdělovala pouze sama. Vytvořila bych vždy takové skupiny či páry, ve kterých by se děti vzájemně doplňovaly a podporovaly, jak tomu bylo při ostatních aktivitách.

Využívala jsem převážně organizační formy jako je skupinová výuka a párová výuka. To se ukázalo jako velké pozitivum této sady, protože u dětí byla podpořena spolupráce a komunikace ve skupině či páru. Byly rozvíjeny i další sociálně-emoční dovednosti. Zároveň jsem volila aktivizující metody jako je například inscenace, brainstorming nebo diskuse. Děti tak měly dostatek prostoru k tomu, aby vyjádřily své názory a zkušenosti. Podle mého názoru bylo přínosné propojovat demonstraci s rozhovorem, ale také nácvikem jednotlivých dovedností právě formou inscenace. Děti si mohly vymyslet a zdramatizovat různé projevy vhodného chování v situacích. Samotné se mezi sebou upozorňovaly na různé detaily a navzájem se tak učily.

Využité prostředky a pomůcky jsem zvolila vhodně, protože byly pro děti zajímavé a výstižné. Byly vytvořeny srozumitelně a děti pochopily, co je jejich záměrem. Pouze u aktivity zaměřené na regulaci emocí jsem zvolila některé obrázky nevhodně, protože byly pro děti matoucí.

U aktivit se mi ve většině případů podařilo naplnit stanovené cíle, což jsem si ověřovala i při zpětné vazbě s dětmi. Děti dokázaly porozumět tomu, jaké máme emoce, jaké jsou jejich projevy a co může být příčinou konkrétní emoce. Děti dokázaly navrhnout i různé způsoby regulace emocí a chování v situacích. Obtížnější pro porozumění byla aktivita zaměřená na aktivní naslouchání. Jednalo se o těžší téma, kterému děti ještě tolik nerozumí. Pozitivně hodnotím však to, že jsem zařadila porovnání role naslouchajícího a vypravěče. Děti dokázaly samy přijít na různá pravidla, která by měl naslouchající během rozhovoru dodržovat. Většinu z těchto pravidel zvládly aplikovat při samotném naslouchání. V rámci dalších aktivit děti dokázaly být empatické, chovat se prosociálně, dodržovat pravidla společenského chování a spolupracovat. Myslím si, že témata jednotlivých aktivit jsem tedy zvolila vhodně, vzhledem k tomu, že se jednalo o nejdůležitější dovednosti, které jsou ukotveny v RVP PV.

Zvolila jsem většinou takové aktivity, které nebyly na děti příliš dlouhé. Časově náročnější byla první a devátá aktivita. V případě první aktivity se to nejevilo jako problematické, protože jsem při ní vystřídalala různé činnosti. Děti tak dokázaly dobře udržet svou pozornost. Ale v případě aktivity zaměřené na slušné chování jsem zvolila příliš mnoho činností, které byly pro děti už zdlouhavé a ke konci méně zajímavé.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na základě realizace a evaluace sady aktivit doporučuji zařazovat aktivity na podporu rozvoje sociálně-emočních dovedností v takové posloupnosti, aby se nejprve rozvíjely dovednosti vztahující se k vlastní osobě a v návaznosti na to dovednosti, které jsou ve vztahu k druhé osobě. Nejprve je vhodné se s dětmi zaměřit na samotné projevy emocí a názvy těchto emocí, dále na vyjadřování příčin emocí a poté lze přejít k aktivitám zaměřených na regulaci emocí a chování. Jakmile mají děti osvojené sociálně-emoční dovednosti vztahující se k vlastní osobě, jsou schopné rozvíjet své sociálně-emoční dovednosti ve vztahu k druhým lidem jako je například spolupráce, aktivní naslouchání, empatie, prosociální postoje a chování.

Je nutné myslet na to, že se jedná o obtížnější téma, které je vhodné zařazovat pro starší děti předškolního věku. Domnívám se, že je potřeba emoce neustále správně pojmenovávat, popisovat jejich jednotlivé projevy a příčiny, aby došlo k jejich porozumění a vyjadřování.

Jak se ukázalo, vzhledem k tomu, že se jedná o oblast sociálního a emočního vývoje, je na místě volit takové organizační formy, při kterých děti co nejvíce komunikují a spolupracují s ostatními dětmi. Nejprve je vhodné zařadit párovou výuku a následně skupinovou výuku, kdy děti pracují ve větších skupinách a učí se vyjadřovat své vlastní názory, ale taktéž se ve skupině podřídit. Dále doporučuji využívat aktivizující metody jako je například inscenace, brainstorming, diskuse nebo situační metody. Z realizace sady aktivit vyplynulo, že je na místě provazovat demonstraci s rozhovorem a také nácvikem dovedností, neboť se jedná o téma, které je pro děti obtížné. K osvojování dovedností je potřeba jejich samotný nácvik.

Dále se během realizace ukázalo, že je nutné využívat co nejvíce různých vizuálních prostředků a pomůcek, protože téma emocí je pro děti obtížné. Prostředky a pomůcky je potřeba volit tak, aby byly pro děti zajímavé. Důležité je také to, aby byly pro děti srozumitelné. Tyto prostředky a pomůcky je nezbytné spojovat se situacemi, které jsou pro děti známé. Na základě toho si je dokážou lépe představit a porozumět tématu.

Dále doporučuji po každé aktivitě zařadit zpětnou vazbu od dětí, aby bylo ověřeno, do jaké míry děti porozuměly danému tématu a s tím souvisejícím otázkám. Na základě této zpětné vazby mohou být voleny další aktivity v návaznosti na ty předchozí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednávala o možnostech rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. Zpracovávala téma, na které se v současné době klade velký důraz a rozvíjení sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku se tak stává každodenní záležitostí. Jsou to dovednosti nezbytné pro fungování jedince ve společnosti ostatních lidí.

V teoretické části byl popsán význam rozvíjení sociálně-emočních dovedností dětí již v brzkém věku. Toto tvrzení bylo podloženo provedenými výzkumy, jejichž výsledky ukázaly pozitivní dopad na učení a na prevenci sociálně-patologických jevů. Dále bylo zjištěno, že úroveň sociálně-emočních dovedností má dopad na odklad školní docházky. Následně byly popsány typické znaky poznávacích procesů dítěte předškolního věku, které ovlivňují sociální a emoční vývoj. V bakalářské práci byly vymezeny charakteristické změny v sociálním a emočním vývoji dítěte předškolního věku jako předpoklady pro získávání sociálně-emočních dovedností. Z odborných zdrojů bylo zjištěno, že úroveň sociálně-emočních dovedností nezávisí pouze na podnětném rodinném prostředí, ale také na osobnostních vlastnostech dítěte a jeho zdravotním stavu. Dále byly uvedeny konkrétní možnosti rozvíjení těchto dovedností skrze předškolní vzdělávání. Byla popsána role učitelů mateřských škol jako významného vzoru v rámci těchto oblastí.

Cílem praktické části bylo vytvořit sadu aktivit pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku v návaznosti na jejich význam pro úspěšnost jedince v různých oblastech života. Sada aktivit byla sestavena na základě sociálně-emočních dovedností stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Sada se skládala z deseti aktivit, které byly zaměřeny na rozvíjení sociálně-emočních dovedností ve vztahu k vlastní osobě, ale také vztahující se k druhé osobě. Tyto aktivity byly realizovány ve vybrané mateřské škole v homogenní třídě dětí ve věku 5–6 let. V rámci aplikace aktivit bylo využito převážně párové a skupinové výuky. Po realizaci byla provedena evaluace sady, a to prostřednictvím zpětné vazby od dětí, vlastní reflexe a reflexe pozorující učitelky. Z evaluace vyplynulo, že jednotlivé aktivity byly zvoleny vhodně pro vybranou věkovou kategorii dětí a byly naplněny cíle aktivit. Na základě realizace a evaluace celkové sady bylo vypracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Věříme, že tato bakalářská práce předložila mnoho důvodů, proč je důležité rozvíjet sociálně-emoční dovednosti již v raném věku a bude inspirací pro volbu různých aktivit na jejich rozvoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vyd). Brno: Edika.
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. díl). Brno: Edika.
3. Černý, V., & Grofová, K. (2013). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika.
4. Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development* (4th edition). London: SAGE.
5. Ferreira, M., Reis-Jorge J., & Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education – A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51–66. Dostupné z <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/76514>.
6. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (4. vyd). Praha: Portál.
7. Gillernová, I., & Horáková Hoskovcová, S. (2012). Sociální procesy a vztahy ve škole. In I. Gillernová, & L. Krejčová et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 17–32). Praha: Grada.
8. Gillernová, I., Krejčová, L., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). Sociální dovednosti a jejich rozvíjení ve škole. In I. Gillernová, & L. Krejčová et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 32–46). Praha: Grada.
9. Gillernová, I. (2015). Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 125–141). Praha: Portál.
10. Goleman, D. (2017). *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Citadella.
11. Hassonová, G. (2015). *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada.
12. Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2. vyd). Praha: Grada.
13. Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku

- základní školy. *Orbis Scholae*, 11(1), 93–117.
doi: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.19>.
14. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada.
15. Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development* (3rd edition). London: SAGE.
16. Kelly, A. (2017). Developing Social Skills. *Tizard Learning Disability Review*, 22(3), 159–163. doi: <https://doi.org/10.1108/TLDR-04-2017-0020>.
17. Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
18. Krejčová, L. (2012). Projevy sociálních dovedností žáků. In I. Gillernová, & L. Krejčová et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 117–122). Praha: Grada.
19. Kropáčková, J. (2018). Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu nebo ne?. In E. Dandová, J. Kropáčková, H. Nádvorníková, D. Pravcová, & I. Přikazská., *Školní zralost a odklady školní docházky* (s. 11–50). Praha: Raabe.
20. Loja, R. (2019). *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada.
21. Mařík, K., & Peterka, J. (2020, Březen 13). Kristýna a Kája – ETIKETA (Škola písničkou) [online video]. Dostupné z <https://youtu.be/cLK7hmcISDs>.
22. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051>.
23. Nádvorníková, H. (2017). Přípravenost dítěte na vstup do základní školy (a co pro její optimální úroveň mohou mateřské školy udělat). In J. Bednářová, E. Dandová, J. Kratochvílová, H. Nádvorníková, Z. Syslová, & L. Šulová, *Školní zralost a její diagnostika* (s. 11–24). Praha: Raabe.
24. Nádvorníková, H. (2018). Pracovní a sociální nezralost jako důvod odkladu povinné školní docházky do základní školy. In E. Dandová, J. Kropáčková, H. Nádvorníková, D. Pravcová, & I. Přikazská., *Školní zralost a odklady školní docházky* (s. 67–84). Praha: Raabe.
25. Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
26. Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.

27. Piroddiová, C. (2021). *Montessori: dětské emoce: jak naučit děti pochopit své pocity*. Praha: Euromedia Group.
28. Plummerová, D. (2021). *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5-12 let*. Praha: Portál.
29. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
30. Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada.
31. Raus, P. (2022). *Jak porozumět emocím*. Praha: Návrat domů.
32. Rogers, J. (2019). *Leading for change through whole-school social-emotional learning: strategies to build a positive school culture*. Thousand Oaks: Corwin.
33. Řičan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4. vyd). Praha: Portál.
34. Smolík, F. (2016). Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stadia po předškoláka. In M. Blatný et al. (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 65–83). Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
35. Steiningerová, R. (2023). *Zvládněte dětské emoce*. Praha: Esence.
36. Svobodová, E. (2015). Podpora uvědomování si citů a ovládnutí jejich projevů. In E. Svobodová, M. Hovjacká, M. Kubecová, & M. Kukačková, *Rozvíjíme city, vůli, sebepečení a komunikaci dětí* (s. 35–61). Praha: Raabe.
37. Svobodová, E. (2022). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání* (2. vyd). Praha: Raabe.
38. Šulová, L. (2015). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 13–23). Praha: Portál.
39. Šulová, L. (2017). Charakteristika předškolního dítěte. In J. Bednářová, E. Dandová, J. Kratochvílová, H. Nádvorníková, Z. Syslová, & L. Šulová, *Školní zralost a její diagnostika* (s. 25–48). Praha: Raabe.
40. Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte* (3. vyd). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

41. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
42. Tierney, J., Green, E., & Dowd, T. (2016). *Teaching social skills to youth: an easy-to-follow guide to teaching; 183 basic to complex life skills* (3rd edition). Nebraska: Boys Town.
43. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
44. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
45. Wharamová, J. (2014). *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh.
46. Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Druhy a složky emocí.....	13
-------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání sociálně-emočních dovedností podle vybraných autorů	25
Tabulka 2 Sada aktivit pro rozvíjení sociálně-emočních dovedností	35
Tabulka 3 Didaktické zaměření aktivity č. 1	36
Tabulka 4 Didaktické zaměření aktivity č. 2	38
Tabulka 5 Didaktické zaměření aktivity č. 3	39
Tabulka 6 Didaktické zaměření aktivity č. 4	41
Tabulka 7 Didaktické zaměření aktivity č. 5	43
Tabulka 8 Didaktické zaměření aktivity č. 6	45
Tabulka 9 Didaktické zaměření aktivity č. 7	46
Tabulka 10 Didaktické zaměření aktivity č. 8	48
Tabulka 11 Didaktické zaměření aktivity č. 9	50
Tabulka 12 Didaktické zaměření aktivity č. 10	52
Tabulka 13 Srovnání reflexe učitelky a vlastní reflexe	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas s pořizováním fotografií dítěte k vytvoření pomůcek

Příloha P II: Informovaný souhlas s pořizováním záznamů o dítěti během realizace aktivit

Příloha P III: Příběh o Terezce, která prožívala různé emoce

Příloha P IV: Fotografie emocí

Příloha P V: Pracovní listy na projevy emocí

Příloha P VI: Výroky dětí během aktivity č. 1

Příloha P VII: Vzorové pocitoměry a nápověda ke smajlíkům

Příloha P VIII: Vyplněné pocitoměry od dětí

Příloha P IX: Výroky dětí během aktivity č. 2

Příloha P X: Výroky dětí během aktivity č. 3

Příloha P XI: Emoční kruh a vytvořené myšlenkové mapy

Příloha P XII: Výroky dětí během aktivity č. 4

Příloha P XIII: Komiksy

Příloha P XIV: Výroky dětí během aktivity č. 5

Příloha P XV: Výroky dětí během aktivity č. 6

Příloha P XVI: Obrazové materiály k aktivitě č. 7

Příloha P XVII: Výroky dětí během aktivity č. 7

Příloha P XVIII: Obrazové materiály k aktivitě č. 8

Příloha P XIX: Deník pro zaznamenávání příčin emocí

Příloha P XX: Výroky dětí během aktivity č. 8

Příloha P XXI: Obrazové materiály k aktivitě č. 9

Příloha P XXII: Výroky dětí během aktivity č. 9

Příloha P XXIII: Prostředky a pomůcky využité k aktivitě č. 10

Příloha P XXIV: Výroky dětí během aktivity č. 10

Příloha P XXV: Fotografie dětí během realizace aktivit

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S POŘIZOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ DÍTĚTE K VYTVOŘENÍ POMŮCEK

SOUHLAS RODIČŮ S POŘIZOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ DÍTĚTE

Vážený rodiče,

jmenuji se Markéta Medvedíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji obor Učitelství pro mateřské školy. Momentálně pracuji na aplikační části mé bakalářské práce s názvem: Možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. V rámci své práce chci vytvořit pomůcky k jednotlivým aktivitám, k jejichž vytvoření budu potřebovat fotografie Vašeho dítěte.

Tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas s pořizováním fotografií Vašeho dítěte k vytvoření pomůcek, které budou sloužit výhradně pro účely bakalářské práce.

Děkuji Vám za spolupráci.

Markéta Medvedíková

podpis studentky

Souhlasím s pořizováním fotografií svého dítěte za účelem vytvoření pomůcek k aktivitám pro potřeby této bakalářské práce.

Jméno dítěte _____

Podpis zákonného zástupce: _____

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS S POŘIZOVÁNÍM ZÁZNAMŮ O DÍTĚTI BĚHEM REALIZACE AKTIVIT

SOUHLAS RODIČŮ S POŘIZOVÁNÍM ZÁZNAMŮ O DÍTĚTI

Vážený rodiče,

jmenuji se Markéta Medvedíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji obor Učitelství pro mateřské školy. Momentálně pracuji na aplikační části mé bakalářské práce s názvem: Možnosti rozvoje sociálně-emočních dovedností dětí předškolního věku. V rámci své práce jsem navrhla sadu aktivit, kterou budu ověřovat v mateřské škole, kterou navštěvuje Vaše dítě.

Tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas s pořizováním fotografií a audiozáznamů Vašeho dítěte během aktivit, které budu v mateřské škole ověřovat. Pořízené fotografie a audiozáznamy budou sloužit výhradně pro zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji Vám za vstřícnost.

Markéta Medvedíková

podpis studentky

Souhlasím se zapojením svého dítěte do realizovaných aktivit a s pořizováním fotografií a audiozáznamů pro účely této bakalářské práce.

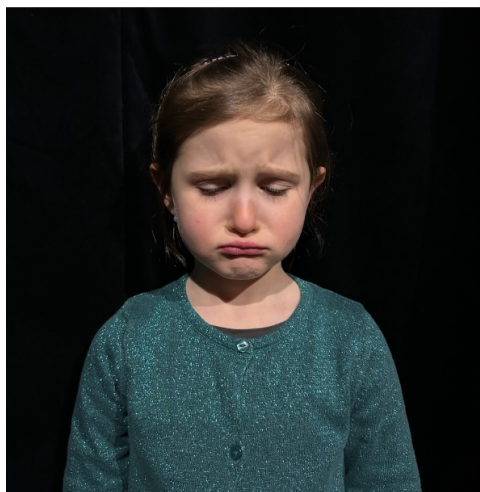
Jméno dítěte _____

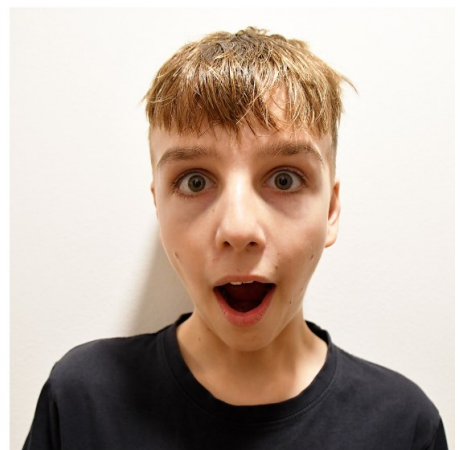
Podpis zákonného zástupce: _____

PŘÍLOHA P III: PŘÍBĚH O TEREZCE, KTERÁ PROŽÍVALA RŮZNÉ EMOCE

Příběh je o Terezce, která také chodí do mateřské školy. Když se jednoho dne loučila v šatně se svou maminkou, tak se při tom Terezka rozplakala. Maminka se jí zeptala: „*Proč pláčeš?*“ Terezka odpověděla: „*Jsem **smutná** mami, že tady nemůžeš být se mnou.*“ Maminka jí řekla: „*Teri, je mi líto, že jsi smutná, ale to přece nejde, abych tady s tebou byla, musím do práce. Pojd' sem, já tě ještě jednou dlouze obejmu, ale pak už opravdu musím jít.*“ Terezka na to odpověděla: „*Mami, ale já **mám strach**, přijdeš pro mě po práci, že ano?*“ Maminka Terezku ujistila, že určitě přijde, stejně jako každý den a že nemusí mít strach. Pak Terezku doprovodila do třídy. Mezitím ale do školky přišla Terezčina kamarádka Alžbětka, se kterou si hraje nejčastěji. Terezka se usmívala a mávala na Bětku, ať si s ní jde hrát. Šlo vidět, že má obrovskou **radost**, že ji vidí a mohou si spolu zase stavět domeček pro plyšáky. Holky si postavily domeček a hrály si s ním, jenomže za nimi po chvíli přišel Adámek a domeček jim omylem zboural. On to sice neudělal schválně, ale Terezku to hodně **naštvalo**, celá zrudla a hned to utíkala říct učitelce. Terezka povídá: „*Paní učitelko, já jsem naštvaná na Adama, protože on nám rozbil domeček!*“ Učitelka šla za nimi a zeptala se, jak se to přesně stalo. Adámek jí to vysvětlil, a tak učitelka navrhla řešení této situace. Řekla jim, že Adámek to nechtěl udělat, ale i tak se jim může přece omluvit a mohl by jim pomoci se stavěním nového domečku, aby to měli společně rychleji postavené. Všichni s tím souhlasili. Po hraní vyrazily učitelky s dětmi na procházku ven. Během ní se Terezka ptala učitelky, co je dneska na oběd. Učitelka odpověděla: „*Teri, myslím, že dneska budeme mít špenát.*“ Terezka se zarazila a zatvářila velmi **znehuceně**. V hlavě jí hned proběhla myšlenka „*Fuuuj, vždyť já špenát nejím.*“ Učitelka si všimla, že se Terezka takto tváří a došlo jí, proč se to děje. Řekla jí, že přece jí nebudou nutit jíst špenát, když ho nemá ráda. Na Terce šlo vidět, že se jí ulevilo. Po procházce a obědě následoval odpočinek a jakmile si děti dostatečně odpočinuly, tak si ještě stihly společně chvíli pohrát. Pak už pro děti začali postupně chodit jejich rodiče. Ve dveřích se objevila maminka Terezky, a v momentě, kdy jí Terka spatřila, tak za ní hned utíkala. Maminka měla pro Terezku **překvapení**. Když šla z práce, tak jí koupila plyšáka, kterého si může brát do školky, aby ji nebylo smutno. Terezka byla překvapená, protože nečekala, že dostane nějaký dárek a těšila se, až si tohoto plyšáka bude brát každý den do školky. Šla se s maminkou převléct do šatny a poté už vyrazily společně domů.

PŘÍLOHA P IV: FOTOGRAFIE EMOCÍ





PŘÍLOHA P V: PRACOVNÍ LISTY NA PROJEVY EMOCÍ



PŘÍLOHA P VI: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 1

Odpovědi dětí k fotografiím holčičky: „Že tenhle se mračí a tenhle se směje.“ „Ne, že tenhle se mračí a má hlavu dolů a že ten se směje a má hlavu tak.“ „Že tahle je smutná a tahle je veselá.“ „Protože spadla.“ „Někdo jí mohl bouchnout.“ „Něco se jí stalo, ale nevím co.“ „Že jí brácha půjčuje hračky třeba.“ „Žee, mohla jít s někým na výlet.“ „Že si koupila zmrzku.“ „Že jí mamka dovolila něco koupit.“ „Že šla do kina.“ „Že mohla hrát na mobile.“ „Že první byla šťastná a pak se jí to vybil, tak byla smutná.“

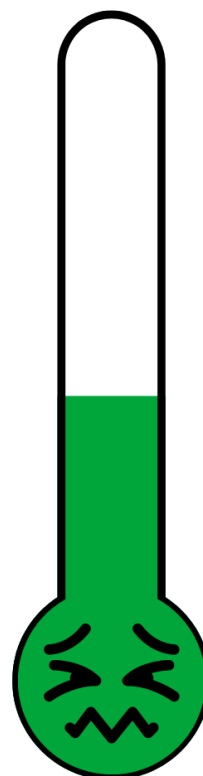
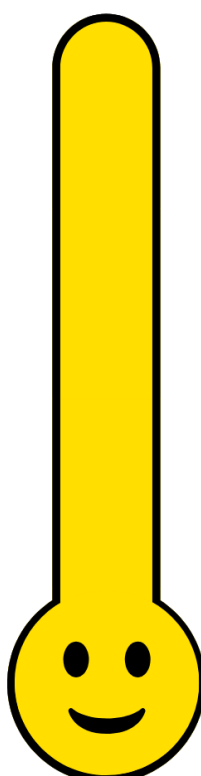
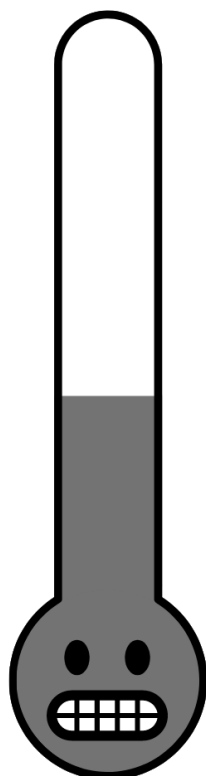
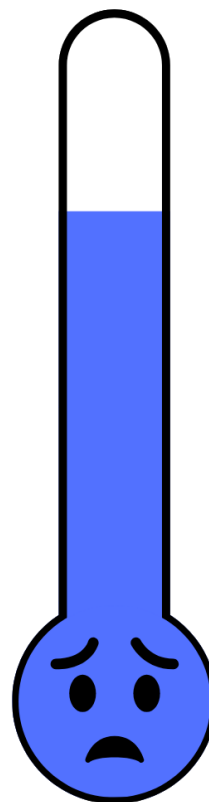
Odpovědi dětí k příběhu a emocím: „Byl o té holce.“ „O Terezce ve školce.“ „O holčičce.“ „První smutně, pak našťvaně, pak to řekla paní učitelce.“ „Ona se cítila našťvaně, smutně a měla i radost.“ „Vystrašeně.“ „A ona se našťvala, když jí ten Adámek zbořil dům.“ „Měla radost, že viděla tu druhou holčičku, já jsem zapomněl, jak se jmenuje.“ „Byla veselá, že jí maminka koupila hračku.“ „Že volala na tu kamarádku.“ „Nechtěla ten špenát.“ „Ona v tom příběhu byla furt našťvaná.“

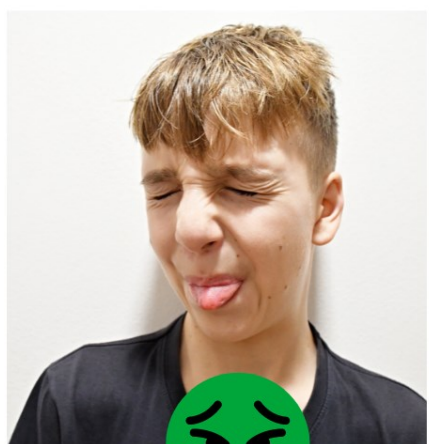
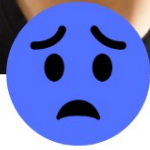
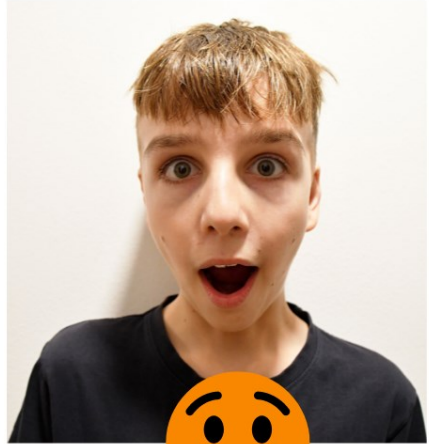
Reakce dětí na fotografie emocí: „Tady je šest obrázků, protože to bylo šest příběhů.“ „Tady je našťvaná, protože se tváří takto, má takto čelo.“ „Že má pusku trochu zohlou dolů.“ „Vyplazuje jazyk.“ „Vystrašeně, protože má takto ruce.“ „Že je šťastný, protože on se usmívá.“ „Má otevřenou pusku.“ „Má takto zuby.“

Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala prostor k tomu, aby reflektovaly aktivitu z hlediska toho, co nového se při ní dozvěděly („Co nového jste se dneska dozvěděli?“), nakolik byla aktivita pro děti náročná („Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, jak se cítí holčička nebo chlapec na fotografii?“) a jestli to dokázaly poznat podle projevů emocí („Dokázali jste to z fotografie poznat podle toho, jak se děti tváří?“).

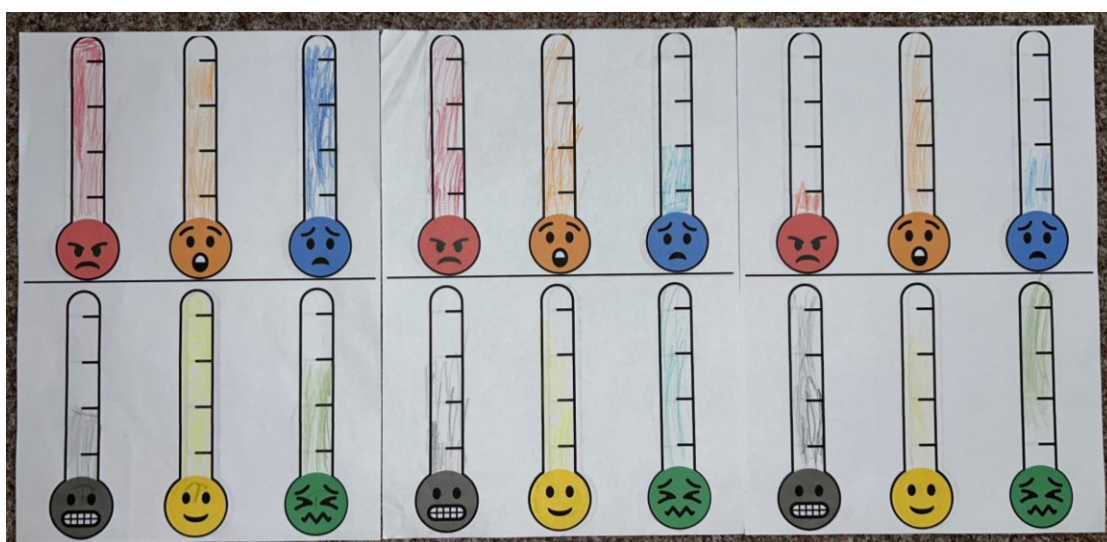
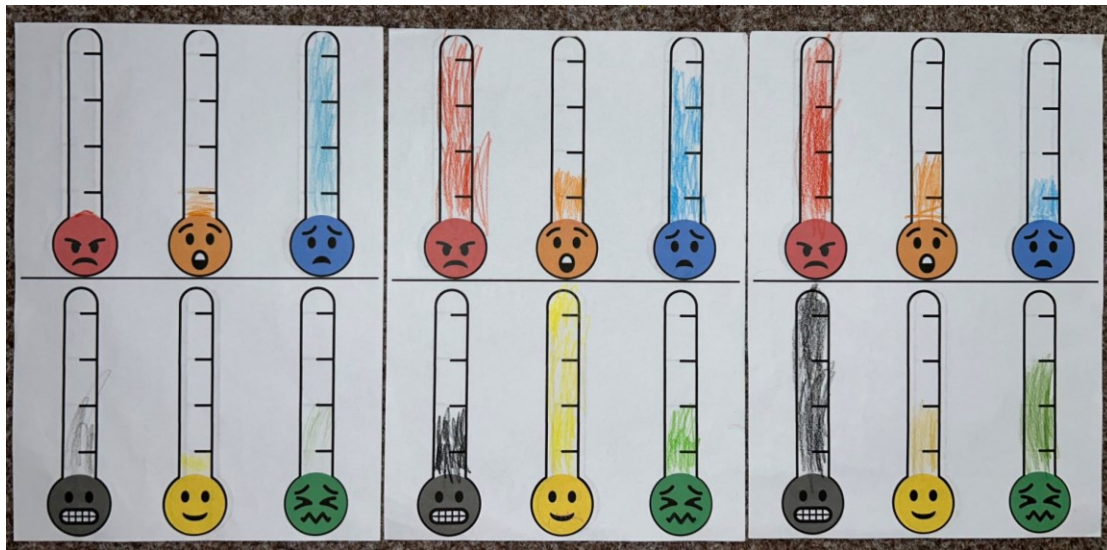
Odpovědi dětí: „Že se cítíme jinak.“ „Že se Terezka cítila smutně, ale pak byla veselá.“ „Že řekneme prostě, když nám někdo třeba zboří domeček, tak řekneme třeba to neva, postavíme si nový.“ „Že můžeme říkat, jak se cítíme.“ „Že nemusely být ty holky našťvaný, ale mohly si to vyřešit a pak si podat ruku a paní učitelce říct, že to už vyřešili.“ „Já jsem se dneska dozvěděl, že se můžeme cítit znechuceně.“ „Šlo mi to dobře.“ „Bylo to docela lehké.“ „Bylo to easy.“ „Lehké.“ „Taky lehké.“ „Protože bylo strašně lehký, jak jsme se tady cítili.“ „Jo, protože tam jsme si vzali zrcadlo a dělali jsme tam obličej, jak se cítíme.“ „Jo, já jsem poznal všechno.“ „Jo, smutný.“ „Já vím, překvapeně.“ „Zamračený.“ „Radost.“ „Znechuceně.“ „Já vím, vystrašeně.“ „Šťastně.“ „Tady byl našťvaný.“

**PŘÍLOHA P VII: VZOROVÉ POCITOMĚRY A NÁPOVĚDA KE
SMAJLÍKŮM**





PŘÍLOHA P VIII: VYPLNĚNÉ POCITOMĚRY OD DĚTÍ



PŘÍLOHA P IX: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 2

Odpovědi dětí k pomůckám: „*To vím, ale už si nepamatuju.*“ „*To je smutek.*“ „*Tady je našťvaný.*“ „*Já už vím, co s tím budeme dělat!*“ „*Jo, mě to napadlo.*“ „*Že budeme dělat tu teplotu těch smajlíků.*“ „*Ty smajlíky vymalovávat.*“ „*Budeme takto kreslit.*“

Komentáře dětí v průběhu aktivity: „*Já už se nemůžu dočkat.*“ „*Počkej, modrý to je.*“ „*Ukaž mi to znovu.*“ „*Já vím, to je ten červený, našťvaný.*“ „*Jak si myslíš, že jsem byl moc našťvaný?*“ „*Ted' si něco ty vyber.*“ „*Ted' to předved'*“ „*Jak moc jsem byl smutný tam zakresli.*“ „*Jo, já jsem to uhádl.*“ „*Paní učitelko, on byl úplně našťvaný.*“ „*Koukej, on byl úplně veselý.*“ „*Tento to byl, oranžový.*“ „*Paní učitelko, já jsem byl hodně to, překvapený.*“ „*Já nevím, co to je? Já už vím, znechucený!*“ „*Koukej, jak si byl znechucený.*“ „*Já chci další předvádět.*“ „*Já vím, tento zelený, nevím, jak se jmenoval.*“ „*Já jsem to udělal jenom takhle, protože on se jenom trošičku smál.*“ „*Já jsem byl úplně vystrašený, že jo?*“ „*Dobře si to zařadil.*“ „*Toto, hele.*“ „*Překvapený.*“ „*Předved' to, jo?*“ „*Tak já už vím. Počkej, jaký se směje? Tento, žlutý.*“

Shrnutí práce ve dvojicích: „*Ona měla moc vykulené oči, měla strach.*“ „*On byl úplně překvapený, měl moc otevřenou pusou, takto.*“ „*Tady byl moc smutný, protože on měl pusou úplně takto dolů.*“ „*Měla strach, třeba že viděla pavouky. Zakrývala si oči.*“ „*Šťastný moc. Podle zubů jsem to poznal.*“ „*Podle toho, že má takto nos. Že má zuby vyceněné.*“ „*Byl smutný, ale jenom trochu. Tak jsem to vybarvil takto.*“

Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala prostor k zhodnocení aktivity z hlediska toho, jaké pro ně bylo předvádět základní emoce („*Podarilo se vám předvést všechny emoce?*“), jestli dokázaly rozpoznat projevy emocí („*Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, když někdo předváděl, jak se cítí?*“) a z hlediska toho, jak se jim podařilo rozpoznávat intenzitu emocí („*Myslíte si, že jste dokázali dobře rozpoznat a zaznamenat to, jak se někdo cítí do vašeho pocitoměru?*“)

Odpovědi dětí: „*Jo, podařilo se mi to.*“ „*Jo.*“ „*Pro mě bylo všechno lehké.*“ „*Mě to bavilo předvádět.*“ „*Já jsem se snažil.*“ „*Pro mě to bylo lehké, já jsem si to pamatoval.*“ „*Něco bylo lehké a něco trošku těžké.*“ „*Taky lehké, já jsem to věděl.*“ „*Já jsem poznala všechno.*“ „*Já jo!*“ „*Já si myslím, že to mám dobře.*“ „*My to máme podobné, dívejte.*“ „*Nejtěžší byl strach.*“ „*Tohle pro mě bylo těžké – strach a překvapení.*“ „*Tady jsem trochu nevěděl, protože on se u toho i usmíval.*“ „*Já mám všechny!*“

PŘÍLOHA P X: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 3

Opakování na začátku aktivity: „Je šťastná, protože dostala asi nějaký dárek.“ „Má strach z něčeho, asi z bubáků.“ „Je smutný, protože se mu něco stalo.“ „Má radost, on se takto úplně směje.“ „Tváří se překvapeně, něco ho překvapilo.“ „Znechuceně, že ona nechtěla jíst ten špenát ve školce.“ „Smutek, asi ji mamka něco zakázala, třeba mobil.“ „Je naštvaný, protože se mu něco nelíbilo.“ „Ona se naštvála, když ji zbořil dům, ten kluk.“ „Tady je veselá, že koupila ji maminka hračku.“

Odpovědi dětí k situacím: „Já bych se cítil takto, byl bych překvapený.“ „Taky překvápko.“ „Já bych se cítil naštvaně, protože by mě to nazlobilo.“ „Kdyby se nám někdo smál, tak by to nebylo směšné, proto bych byl naštvaný.“ „Byl bych vyděšený, utíkal bych.“ „Já bych byl šťastný, protože jsem to chtěl vidět.“ „Já bych měla radost, protože to mám ráda.“ „Překvapený, protože nemám rád sních.“ „Šťastný, protože kdybych udělal toho andělíčka, tak bych měl radost, že se mi to povedlo.“ „Radost, protože to jsou moji kamarádi.“ „Znechuceně, protože nesnáším úkoly.“ „Smutně, protože by se mi nechtělo.“ „Já radost, protože mám ráda úkoly.“ „Překvapeně, protože jinak nemůžu být na telefonu.“ „Já bych byl smutný.“

Příklady situací od dětí: „Jak byste se cítili, kdybyste museli si jít dělat úkoly?“ „Jak byste se cítili, kdyby vám mamka dovolila jít na telefon?“ „Jak byste se cítili, kdybyste hráli fotbal a vyhráli jste?“ „Jak byste se cítili, kdybyste byli v bazénu?“ „Kdybyste dostali čokoládu?“ „Jak byste se cítili, kdyby se vám něco stalo, třeba byste spadli na kole?“

Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala příležitost zhodnotit aktivitu z hlediska toho, co si odnáší z této aktivity („Co jsme dneska vše dělali?“), jak porozuměly daným situacím („Jaké pro vás bylo si představit danou situaci?“) a toho, jak dokázaly určovat vlastní emoce („Jaké bylo popsat, jak byste se v určité situaci cítili?“)

Odpovědi dětí: „Že jsme řekli takové situace, a tak jsme museli jít, jak jsme se cítili.“ „Říkali jsme si, jak se cítíme.“ „Dívali jsme se na fotografie s tím klukem a holkou.“ „Říkali jsme si ty pocity. A vždycky jsme si k tomu stoupali.“ „Bylo to docela lehké.“ „Pro mě to bylo taky lehké!“ „Já jsem to znal.“ „Mě bavilo si to představovat.“ „Jo, dobrý.“ „Něco podobného už jsme dělali.“ „Bylo to dobrý.“ „Já jsem dával skoro pořád překvapený.“ „Hlavně radost nebo smutek, tu jsem měl.“ „Já jsem měl taky skoro pořád radost.“

PŘÍLOHA P XI: EMOČNÍ KRUH A VYTVOŘENÉ MYŠLENKOVÉ MAPY



PŘÍLOHA P XII: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 4

Sdělování pocitů: „Já se cítím smutně, protože jsem se moc nevyspala.“ „Já se cítím dobře, teda vesele, protože pojedeme s kamarádem na chatu.“ „Já znechuceně, protože se bojím, co bude na svačinu.“ „Já jsem šťastný, protože dneska máme šťastný den.“ „Ano, my jsme si dneska nachystali příbory.“ „A hodili jsme smrtku do vody, tak proto.“ „Taky šťastný, protože jdu dom.“ „Já jsem šťastný, protože zítra jedu na hokej a jestli vyhraje, tak už zase postoupíme do vyšší ligy.“ „Já se cítím vesele, že jak mi mamka koupí aktovku.“ „Mám radost, protože mamka už je lepší. Byla nemocná, bolelo ji v krku.“ „Ještě mám radost, protože budu s klukama hrát fotbal.“

Reakce dětí na to, co by mě mohlo rozveselit: „Já vám řeknu vtip, to vás rozveselí.“ „Paní učitelko, můžete si s náma dát svačinku.“ „Můžeme vám zazpívat, to děláme někdy, když je někdo smutný.“ „Nebo si něco zahrajeme spolu.“

Odpovědi dětí k fotografii zobrazující hněv: „Bouchl někoho.“ „Já bych asi brečela, kdybych se takto naštavala.“ „Kopnul do něčeho.“ „Asi plakal, já nevím.“ „No, on by se asi tak vztekal nahlas.“ „Možná by na někoho křičel.“ „Šel by žalovat paní učitelce.“

Odpovědi dětí k tomu, co by dělaly ony: „Že se uklidníme. Mě by uklidnilo, že bych běhala s koněm.“ „Mně by pomohlo, že by mi mamka něco dala.“ „Že by někdo udělal srandovní obličej.“ „Že bych třeba si zazpívala, to mám ráda.“ „Já bych si dal třeba nějaké kokino, co mám rád.“

Komentáře dětí při tvoření myšlenkových map: „Tak to vůbec, to tam nedávej.“ „Tento tam dáme, ne?“ „Asi můžeme.“ „No tohle ne.“ „My máme, když jsme naštvaní přece.“ „Máme se radit všichni spolu.“ „Dívat se na telku třeba.“ „Nebo že si dají tyto sušenky.“ „Nebo si zahrát nějakou hru.“ „Souhlasíte s tímto?“ „My všichni souhlasíme s tímto.“

„Co na to říkáš, to tam můžeme dát ne?“ „Ale to tam může být, někoho to uklidňuje.“ „Můžete všichni souhlasit?“ „Mně by to teda nepomohlo, mě by to ještě více naštvalo.“ „Máme toho hodně, že?“ „Já si myslím, že by to tam mohlo být.“ „Já si to taky myslím!“ „Mě by to uklidnilo.“ „Dáme to místo tady tohohle.“ „Jestli to souvisí.“ „Hele, co to je?“ „Kdo tam dal tohle?“ „Jo, tak jo, to by tam mohlo být.“ „Měli byste radost z tohoto?“ „My už to asi máme hotovo.“

Komentáře dětí při prezentování myšlenkových map: „Tohle jsme tam dali, protože když usneme, tak nás to uklidní.“ „Mě by uklidnilo malování.“ „Protože mě vždycky uklidní, když se dívám na telefon nebo na televizi.“

„Tohle jsme tam dali, protože já bych si malovala, a to by mě uklidnilo.“ „Mě vždycky uklidní, když se mnou je kamarád nebo když za mnou přijde.“ „Že si koupí pejska nebo půjde za svým pejskem.“ „Že by někoho mohlo rozveselit, když by mu někdo udělal jídlo.“ „Kdyby nám někdo dal nějaký dárek.“ „Nebo bysme mohli zpívat.“ „Nebo by nás obšťastnil medvídek.“ „Pomazlit se s medvídek.“ „Ještě balón, někoho by mohl rozveselit fotbal.“ „Sluníčko, protože už začíná jaro, konečně.“ „Někoho by rozveselilo, kdyby si mohl prohlížet knížky.“ „Protože kdyby mu někdo zazpíval.“ „Protože by si mohl třeba zaskákat, a to by ho rozveselilo.“

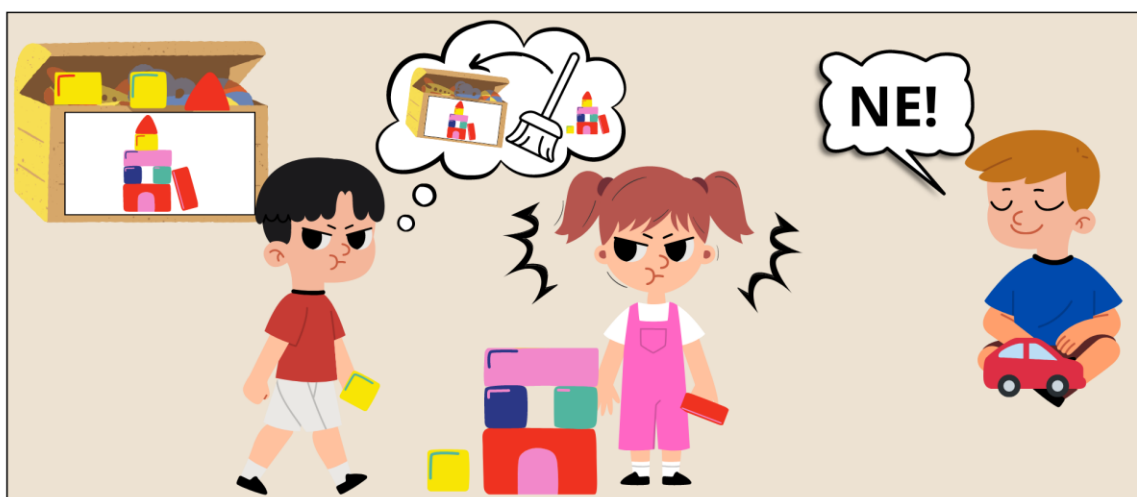
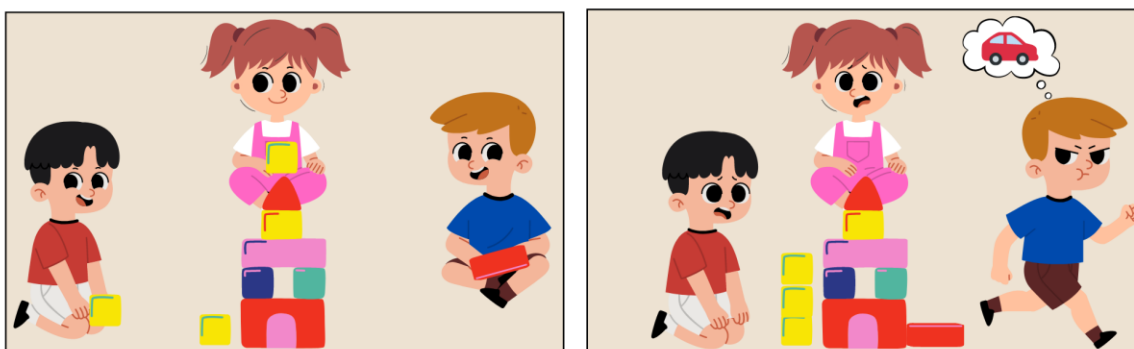
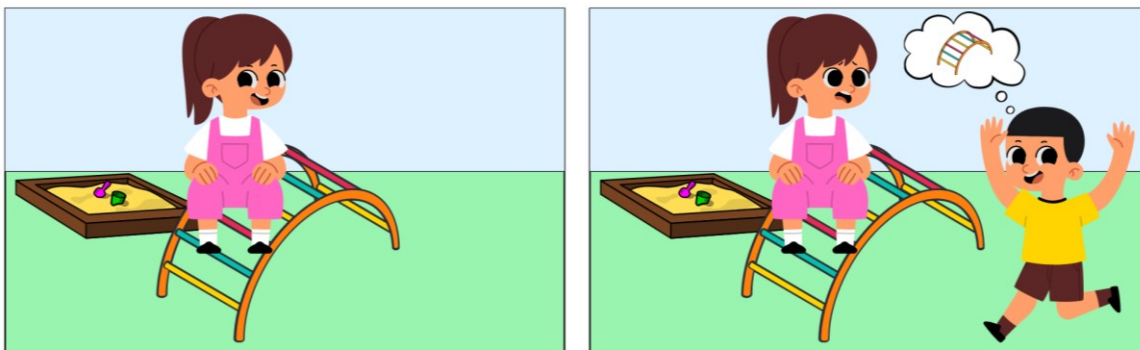
Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala prostor zhodnotit aktivitu z hlediska toho, jaký postup zvolily pro dosažení zvládnutí úkolu („Jak jste ve skupině postupovali při tvorbě těchto obrázkových rad?“), jak se cítily ve své skupině („Jak se vám ve vaší skupině pracovalo?“), jak se jim podařilo spolupracovat ve skupině („Dokázali jste se společně domluvit?“) a co si odnáší k tématu regulace vlastních emocí („Co vám by konkrétně pomohlo, kdybyste byli smutní, anebo byste byli naštvaní?“)

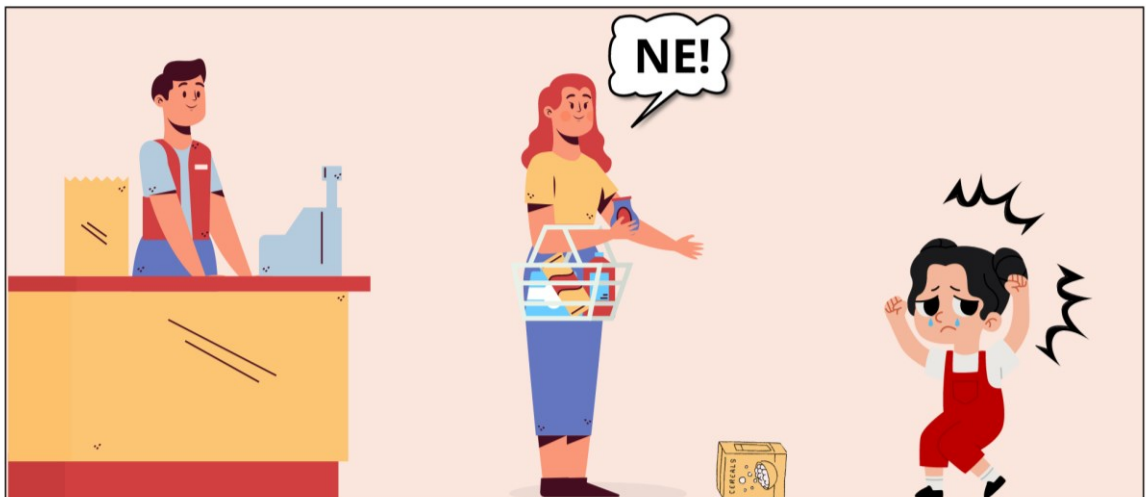
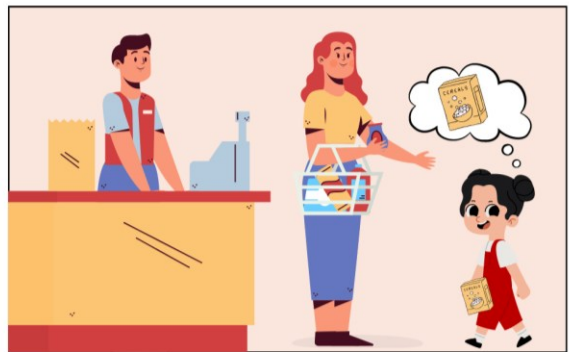
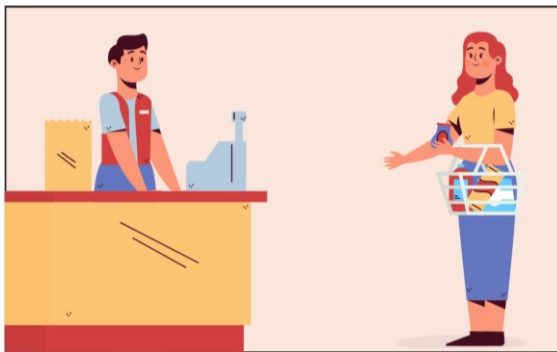
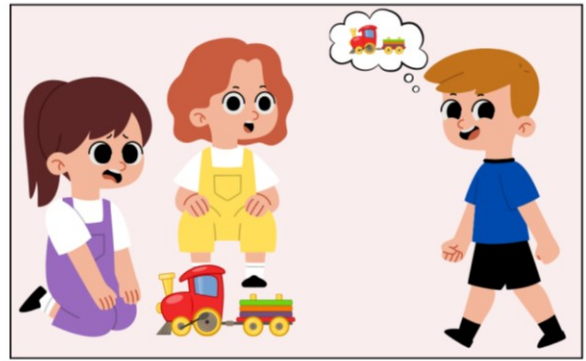
Odpovědi dětí: „My jsme nejprve to, donesli obrázky a pak jsme si říkali, co tam dáme a co ne.“ „Naskládali jsme to na papír a pak jsme se dívali, co tam všechno máme a povídali jsme si o tom.“ „Dobře, my jsme si radili.“ „Jo, my jsme si pomáhali.“ „To jsme tam dávali spolu.“ „Mně se tam něco trochu nelíbilo, tak jsme to vyměnili.“ „Můj obrázek tam nechtěli dát, ale pak ho tam dali.“ „Souhlasili jsme všichni.“ „Jo, my jsme jich tam měli úplně moc.“ „Šlo nám to docela dobře.“ „Jo, my jsme si řekli, co tam dáme vždycky.“

„Mně by pomohlo, kdybych si mohla malovat obrázek.“ „Já bych si asi dal nějaké jídlo.“ „Já bych si pustil telku.“ „Mě by rozveselil asi kamarád, nebo kdybych s ním mohl dělat nějaké srandovní věci.“ „Já bych se uklidnil nějakou hrou na mobile.“ „Já bych si odpočívala, to by mě uklidnilo.“ „Já bych si dal sušenky třeba.“ „Mě by rozveselilo, kdybych mohl hrát fotbal, s bráchama.“ „Já bych si šel ven na hřiště, hrát si s kamarády.“

PŘÍLOHA P XIII: KOMIKSY

Úvodní komiks:





PŘÍLOHA P XIV: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 5

Reakce dětí na první komiks: „*On chtěl jít na prolézačku, ale ona řekla, že tam bude jenom ona.*“ „*Protože je tady napsané ne.*“ „*On je smutný z toho.*“ „*Holka byla na prolízačce. Kluk se těšil, jak půjde na tu prolízačku. A ona řekla, že ne, že nepůjde, protože ona tam chtěla být jenom sama a nepustila ho.*“ „*Že by to mohla klukovi půjčit, tady tu průlezkou.*“ „*Že tam mohli být oba dva.*“

Diskuse dětí: „*Že ona se naštvála, ten kluk se taky naštvál.*“ „*Holčičky si hrály, potom tady přišel kluk a oni mu nechcou dat hračku.*“ „*Tady je šťastnej, tady přišel a je smutnej.*“ „*On se nazlobil, že mu to nepůjčí.*“ „*Ty holky mohly říct, že si spolu budou hrát.*“ „*Já myslím, že tady ta holčička chtěla uklízet a on jim nepomohl.*“ „*Že šli nakoupit a holčička chtěla koupit cerálie, ale mamka jí řekla ne.*“ „*Ona pláče a dupe.*“ „*Že tady si hráli. Pak on si řekl, že si půjde hrát s autem. Oni to chtěli uklidit a on řekl, že ne. Oni byli naštvaní, že to uklízí sami.*“ „*Já už vím, že maminka šla nakoupit, za ní přišla její holčička, ona si chtěla koupit tohle, ale maminka jí řekla, že nee.*“ „*Já si to ještě prohlížím.*“ „*Ukažte mi to pořádně.*“ „*Hráli si, ale pak kluk měl nápad, že si bude hrát s autem a nepomohl jim uklízet.*“ „*Holky si hrály s mašinkou, pak přišel chlapeček, jestli si může hrát s něma a ony řekly, že ne holky a on byl smutnej.*“ „*Měly říct, že můžou být spolu, hrát si.*“ „*Byla smutná, že to maminka nekoupila.*“ „*Ona asi nepoprosila, nebo nevím.*“

Návrhy vhodného jednání dětmi: „*Že by jim pomohl s úklidem a omluvil se.*“ „*On neměl utéct pryč.*“ „*Měl jim pomoc to uklidit, my si ve školce taky pomáháme.*“ „*Holčička mohla poprosit.*“ „*Mohla poprosit maminku.*“ „*Nemusela plakat a vztekat se.*“ „*Mohly říct ano, aby si mohl hrát s něma.*“ „*Měly mu tu mašinku taky půjčit.*“

Zpětná vazba k aktivitě: Děti jsem se ptala na zhodnocení aktivity z hlediska srozumitelnosti komiksů („*Dokázali jste rozpoznat, co se v komiksech stalo?*“), z hlediska toho, jak se jim podařila spolupráce („*Dokázali jste společně přijít na to, jak by se měly postavy zachovat vhodněji?*“) a toho, co prožívaly při sehrání scének („*Jaké pro vás bylo sehrát scénku podle situace z komiksu?*“)

Odpovědi dětí: „*Jo, já jsem to poznal všechno.*“ „*Já jsem taky věděla.*“ „*My jsme si to vždycky řekli společně.*“ „*Jo dokázali jsme to, rychle.*“ „*Jo, my jsme si to taky všechno říkali.*“ „*Hezky se nám pracovalo.*“ „*Mě trochu zlobil on, ale pak jsme si to vyřešili.*“ „*Jo, my jsme si to všechno říkali.*“ „*My jsme to dokázali, paní učitelko.*“ „*Dobré.*“ „*Já jsem se trochu styděl, ale zvládl jsem to.*“ „*Easy.*“ „*Šlo to dobře.*“ „*My jsme to vymysleli společně.*“

PŘÍLOHA P XV: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 6

Odpovědi dětí k naslouchání: „Protože, abysme slyšeli, co říká.“ „Když nedávala pozor, tak spletla slovo a poslala to špatné.“ „Řekla jiné slovo.“ „Možná nerozuměla.“ „Já jsem totiž neslyšela, jak mi to šeptal do ucha, tak to nešlo slyšet.“

Porovnání role vypravěče a naslouchajícího: „Poslouchat.“ „Budeš potichu a poslouchat toho druhého.“ „Vypráví něco.“ „Říká něco druhému a ten ho poslouchá.“ „Nerušit ho při mluvení.“ „Nezlobit ho ničím.“ „Jeden říká a druhý poslouchá.“

Sdělení dětí, co se dozvěděly při naslouchání: „On jednou hrál hru, kde se pořád klouzal. Z toho byl veselý.“ „Měl radost, že on jednou jel takovým autem. Bylo to nové auto, myslím modré. A dál už nevím.“ „Že měla radost, když ji maminka koupila panenku. Přinesla jí to maminka na narozeniny.“ „Že říkal, že jejich tatínek šel spinkat a pak řekl, že jim něco řekl, ale už nevím co. Jo vlastně, že ještě tatínek měl ten den narozeniny a oni měli oslavu.“ „Že byli na dovolené a tam to bylo hrozný, protože tam byli žraloci. On se bál, protože oni byli v púlce toho moře.“ „On se bál, protože měli bouračku s autem. Ale naštěstí se rozbilo jen auto, jinak to bylo dobrý.“ „Byla na procházce s rodičema a tam se lekla. Pak zjistila, že to byl zajíc.“

Zpětná vazba k aktivitě: Děti měly možnost reflektovat aktivitu z hlediska její náročnosti („Jaká role pro vás byla těžší a proč?“), toho, jak se cítily, když někomu naslouchaly („Jaké pro vás bylo, když jste někomu naslouchali?“) a z hlediska důležitosti naslouchání („Myslíte si, že je důležité, takto někomu naslouchat a že se vám to povedlo?“)

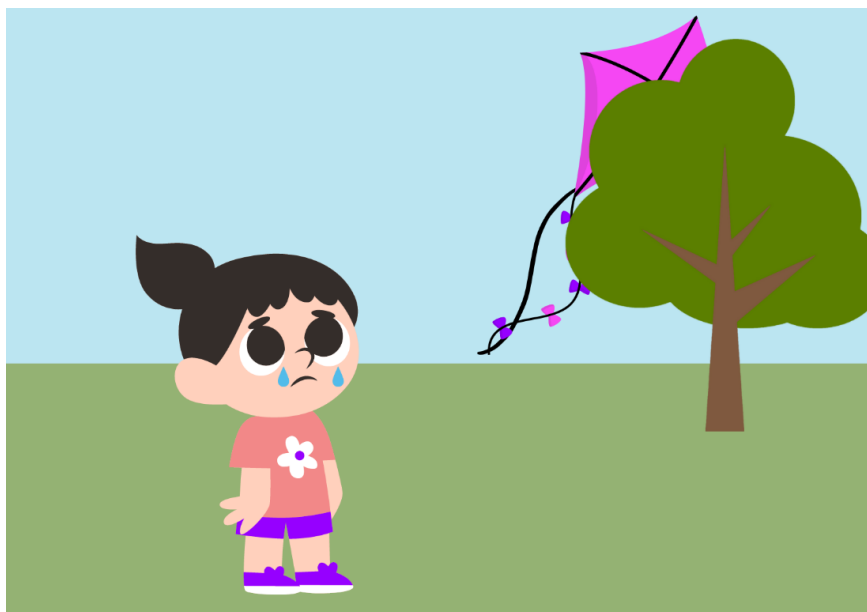
Odpovědi dětí: „Pro mě bylo těžší poslouchat, protože jsem to zapomínal.“ „Taky poslouchat.“ „Pro mě bylo těžší vyprávět příběh, protože jsem nevěděla co.“ „Těžké bylo poslouchat, protože on povídal dlouho a já jsem to zapomněl.“ „Pro mě bylo těžší vyprávění. Protože já jsem nevěděl nic jiného, a přitom jsem měl ještě hodně času.“ „Pro mě taky poslouchání.“

„Já nevím, ale prostě to bylo těžké.“ „Mně nešlo poslouchat, protože jsem pak dlouho nevydržel poslouchat.“ „Protože jsem zapomínal, co mi říkal on.“ „Jsem zapomínal, co říká. Protože já nejsem robot.“ „Bylo to dobré.“

„Je to důležité, protože si to musíme zapamatovat.“ „Když třeba někdo nám řekne, že je smutný, tak mu pomůžeme. Je to důležitý.“ „Jo, povedlo se dobře.“

PŘÍLOHA P XVI: OBRAZOVÉ MATERIÁLY K AKTIVITĚ Č. 7





PŘÍLOHA P XVII: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 7

Odpovědi dětí k emočnímu pexesu: „Radost. My jsme se oba smáli takto.“ „Naštvaní, protože já jsem dupal nohama a on zase takto funěl.“ „Smutní. Oba dva jsme dělali takto pusou. Měli jsme ji dolů.“ „Vystrašení, protože jsme měli otevřenou pusou, tak jsme se pak podívali a měli jsme stejný obrázek.“ „Překvapená a ona to měla taky. Usmívala se a pak měla takto otevřenou pusou, tak jsem to poznala, že mám stejnou.“ „My jsme se hned našli, to bylo lehký.“ „To bylo to, znechucení. Já jsem takto vyplazoval jazyk. Já jsem ho taky vypláznul.“

Komentáře dětí v průběhu práce ve dvojicích: „Směje se. Je s dětma na hřišti. Všichni se tam smějí.“ „Šťastný.“ „Jsou u doktorky v čekárně. Je tam paní doktorka. Holčička má ruce na puse, má vykulené oči. A vedle ní stojí rodiče a uklidňují ji. Asi jde na injekci.“ „Vystrašené?“ „Je tam papírový drak, on holčičce uletěl na strom. Ona má slzy.“ „Pláče, takže smutná.“ „Směje se, protože dostal dort k narozeninám. Překvápko.“ „Je šťastný a překvapeně.“ „Rozlobil se, protože ta holka zbořila hrad.“ „Je našťvaný?“ „Já vím, on se tam tváří šťastně.“ „To je ve školce.“ „To je znechucený.“ „Takže, je tam holčička a ní uletěl papírový drak.“ „Smutně.“ „Je tam kluk a holka, a ta holka mu rozbila hračky.“ „Je tam židle, je tam stůl a na stole je ryba. On se tváří takto. Nechce to sníst.“ „Znechucení!“ „Je tam drak zavěšený za strom a je tam holčička, co pláče, protože to byl její drak asi.“ „Smutný, smutný.“

Společné shrnutí v kruhu: „Já vím, že je vystrašená, že musí jít na injekci.“ „Že jde na braní krve.“ „Že ji jdou trhat zuby, tak se bojí.“ „Já bych ji řekl, ať se nebojí, že to nebolí.“ „Oni ji můžou uspat, aby ji to nebolelo.“ „Rodiče by ju pohladili.“ „Ten kluk je překvapený, ta holka taky a pak si dají dort.“ „To je narozeninová oslava, oni možná tančí.“ „On slavil oslavu, tak dostal dort.“ „Šťastně, protože jsou venku a hrají si.“ „Jsou na klouzačce a smějí se.“ „Vesele.“ „Znechucenej, protože on nechce rybu.“ „Někdo nemá rád rybu.“ „Protože on má vyplazený jazyk.“ „Nebo podle těch rukou, protože on ukazuje, že to nechce.“ „Mohl by si dát jiné jídlo třeba.“ „Smutně, protože jí odletěl drak, do Asie.“ „Poznal jsem to podle toho, že holčička plaká, protože nemá toho draka v ruce.“ „Já jsem to poznala podle slz.“ „Já bych ji to pomohl sundat, kdybych tam došáhnul.“ „Zavolala bych mamku, ať ji to sundá.“ „Někdo by mohl vylézt na žebřík a podat to.“ „Naštvaně se tam cítí, protože chlapeček postavil z kostek hrad nebo domeček a holčička mu ho omylem shodila.“ „Kluk si postavil hrad a holčička mu do toho schválně koplá.“

„Nebo to chtěla zbořit, protože chtěla projít.“ „On ji třeba žduchnul ten chlapeček a ona mu to oplatila.“ „Měla se mu omluvit a nedělat to.“ „Pomocť mu to postavit znova.“ „Mohli si hrát spolu a podělit se o ty kostky.“ „Omylem mu to shodila,“ „To neshodila omylem, to by se jinak takhle netvářila!“

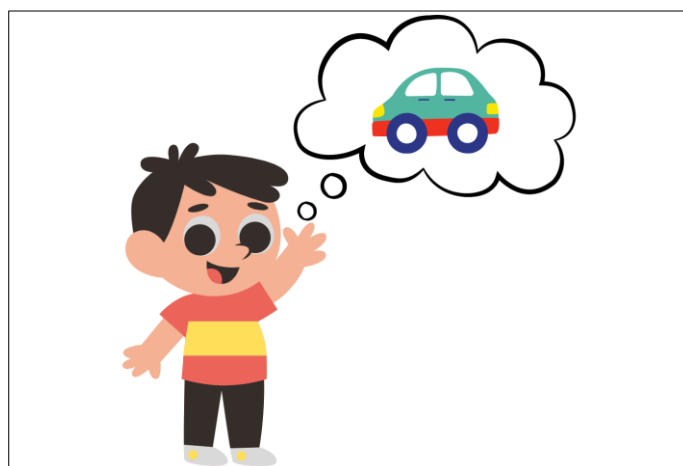
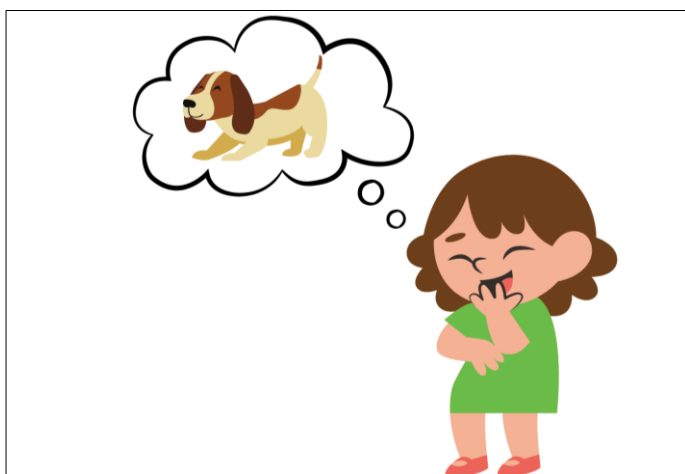
Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem poskytla prostor, aby reflektovaly aktivitu na základě její náročnosti (*„Jaké pro vás bylo rozpoznávat to, jak se postavy na obrázcích cítí?“*), dále na základě toho, jak se jim podařilo vcítit se do situace a rozpoznat emoce postav (*„Podařilo se vám rozpoznat, jak se všechny postavy cítí?“*) a z hlediska toho, podle čeho rozpoznaly emoce (*„Podle čeho jste poznávali, jak se postavy na obrázcích cítí?“*)

Odpovědi dětí: *„Bylo to lehké.“ „Pro mě to bylo docela lehké.“ „Dobré.“ „Pro mě to bylo taky jednoduché, protože jsme si to už říkali.“ „My jsme si trochu poradili.“*

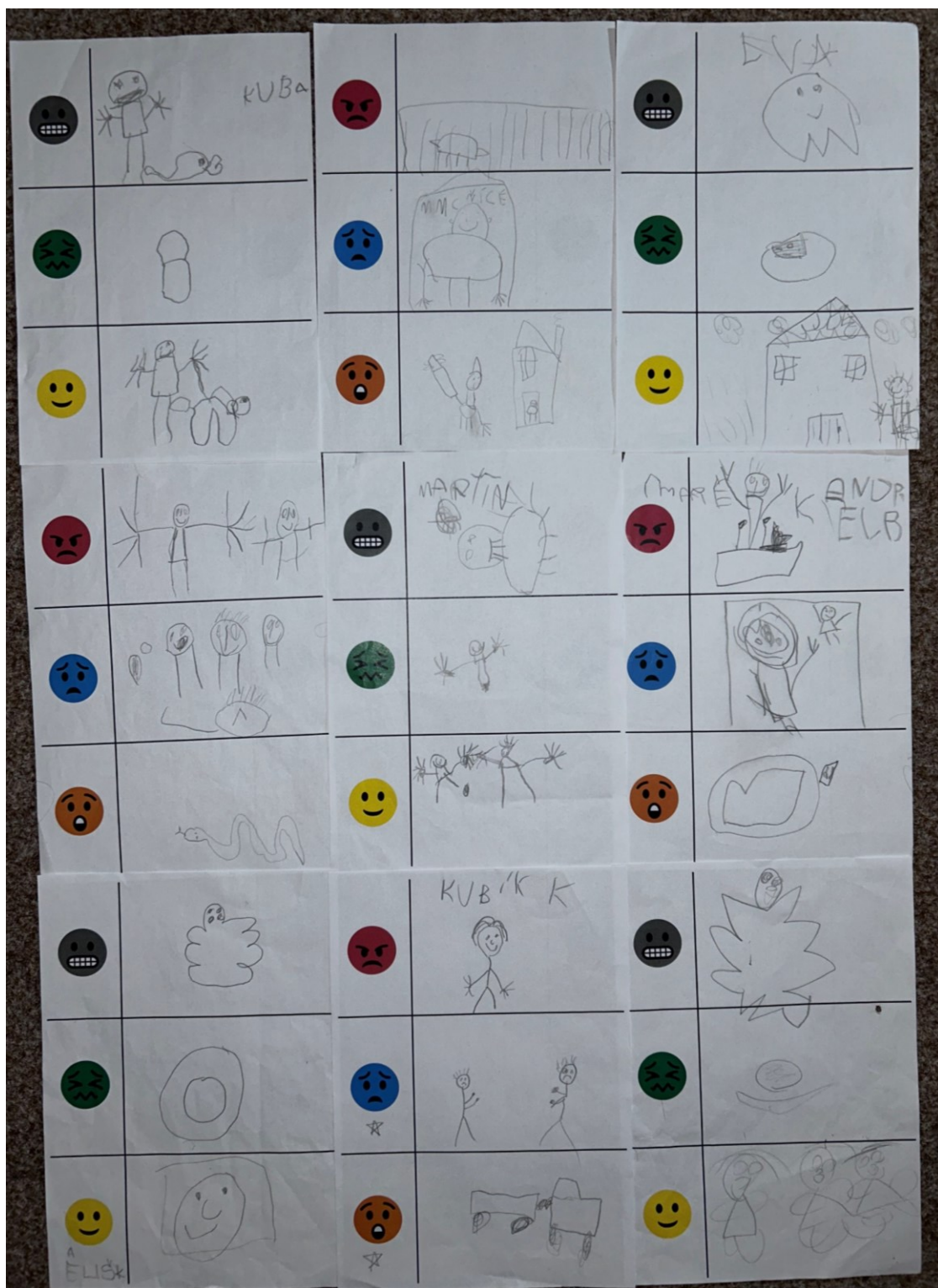
„Já jsem poznal všechno, jak se všichni cítí.“ „Poznala jsem to, co se tam stalo a pak jsem se podívala.“ „Jo, mně se to podařilo taky.“

„Podle pocitů.“ „Podle toho, jak se tam tvářili.“ „Třeba tady byla smutná, tak plakala.“ „Podle toho, co dělali.“

PŘÍLOHA P XVIII: OBRAZOVÉ MATERIÁLY K AKTIVITĚ Č. 8



PŘÍLOHA P XIX: DENÍK PRO ZAZNAMENÁVÁNÍ PŘÍČIN EMOCÍ



PŘÍLOHA P XX: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 8

Odpovědi dětí k obrázkům: „Jsou šťastné.“ „Jo, tahle se směje a tato je taky šťastná.“ „Veselé.“ „Tahle dostala psa.“ „Možná byla se psem na procházce.“ „Tato má radost, když skáče na trampolíně.“ „Jo, tam může totiž skákat různě.“ „On se směje, má radost z auta.“ „Že si chce hrát s autíčkem jeho.“ „Má radost, že může hrát fotbal.“ „Třeba hraje fotbal s bráchama, jak já.“ „Chce si kopat.“

Odpovědi dětí k příčinám jejich radosti: „Já mám radost, když můžu hrát na mobilu.“ „Já jsem šťastný, když jdu na hokej.“ „Jsem veselá, když jedeme na nějaký výlet, třeba jako včera.“ „Mně udělalo radost, že jsem dostal nové tričko s autem.“ „Já jsem šťastná, když jsem se ségrama.“ „Když můžu jít na hřiště.“ „Třeba když si můžu hrát s někým, kdo je můj kamarád.“ „Já jsem veselý, že mi mamka koupila čokoládu.“ „Jak budu hrát s klukama fotbal.“

Komentáře dětí v průběhu aktivity: „Z čeho jsi naštvaný?“ „Když na mě někdo žaluje. a ty jsi z čeho?“ „Z toho, že mi brácha jednu hračku rozbil.“ „Z čeho jsi znechucený?“ „Nemám rád polévku s těma, no, hřibama.“ „A z čeho jsi ty znechucená?“ „Já nemám ráda špenát.“ „Kdy jsi překvapený?“ „Z užovky, když dostanu novou.“ „Z čeho jsi vystrašený?“ „Z bubáků.“ „Z čeho můžeš být znechucený?“ „Z čeho jsi smutná?“ „Že jsem musela do školky.“

Porovnávání různých příčin emocí: „Že on je naštvaný, protože mu utekl pes. Já jsem řekla, že bych byla naštvaná, kdyby mi někdo rozbil hračku.“ „Pomohli bysme mu najít psa.“ „No, řekl bych, že on se mu omluví, ať není naštvaný.“ „Má radost, že pojedou na výlet. Já z toho mám taky radost, protože my jedeme spolu.“ „Ano, máme stejně radost.“ „Že je překvapený z užovky, kdyby dostal novou. A já jsem překvapený z auta.“ „Máme stejně, že se bojíme bubáků.“ „Aj on se bojí bubáků, říkal.“ „Objali bychom se.“ „Nebo si může pustit nějakou pohádku.“ „Aby to řekl mamce nebo tatkově a oni mu pomůžou.“ „Cítil se smutně, když šlápl do hovínka. Já jsem mu zase říkal, že jsem smutný, že nemůžu jít na hokej, protože mi to rodiče zakázali.“ „Že nebud' smutný, to nevádí, to půjde vyčistit.“ „Že ať není smutný, že pojedou na hokej příště.“ „Neměli jsme nic stejně.“ „Tohle znamená, že on se bojí tarantule.“ „Já jsem zjistila, že se bojí pavouků. Já se jich taky bojím.“ „Ano, obě máme strach z pavouků.“ „Že třeba se nemusí bát, protože mu nic neudělá, že je v tom akváriu.“ „Že má radost z motýlků. Já jsem jí říkala, že mám radost, když si můžu hrát s kamarádkou.“

„Já jsem zjistil, že je naštvaný, když se mu rozbil počítač. A já jsem říkal, že jsem byl naštvaný, když se nám pokazilo auto. Museli jsme si koupit nové, šedé.“ „Já bych mu řekl, ať není naštvaný, že to se vyřeší.“ „Byla by znechucená, kdyby dostala špenát. Já ho mám rada, ale mně nechutná zase rybí pomazánka.“ „Nemusela by to jíst přece, jenom stačí ochutnat trošku.“ „Že on je naštvaný, že nebyl prezident Babiš. Já jsem mu říkal, že jsem naštvaný, protože jsem nemohl ložit na strom.“ „Ať není naštvaný, že na strom nesmí lézt, aby si neublížil.“ „Že on je smutný, když bojují.“ „My máme stejně, že jsme překvapení, že budou Velikonoce, protože se těšíme na kokina.“

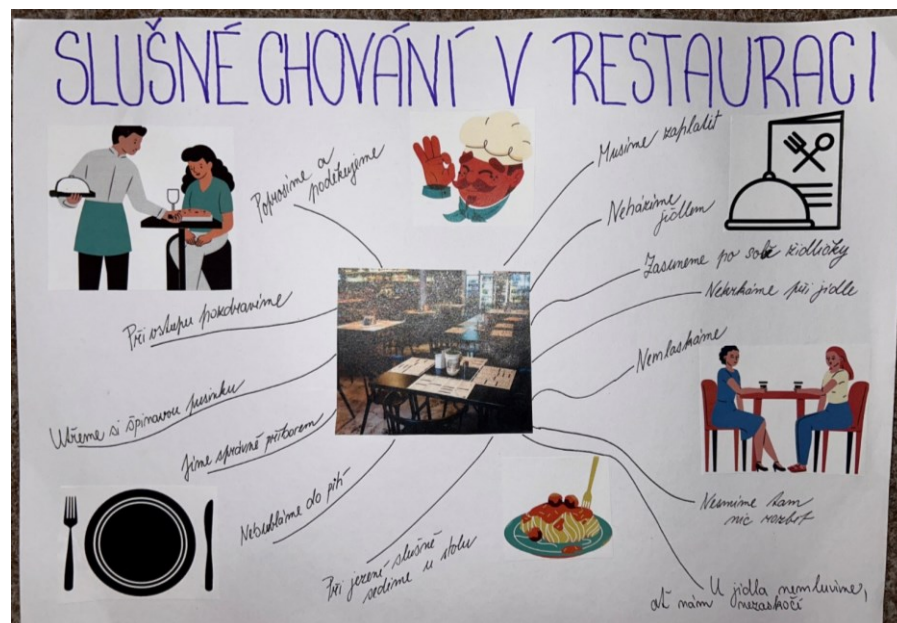
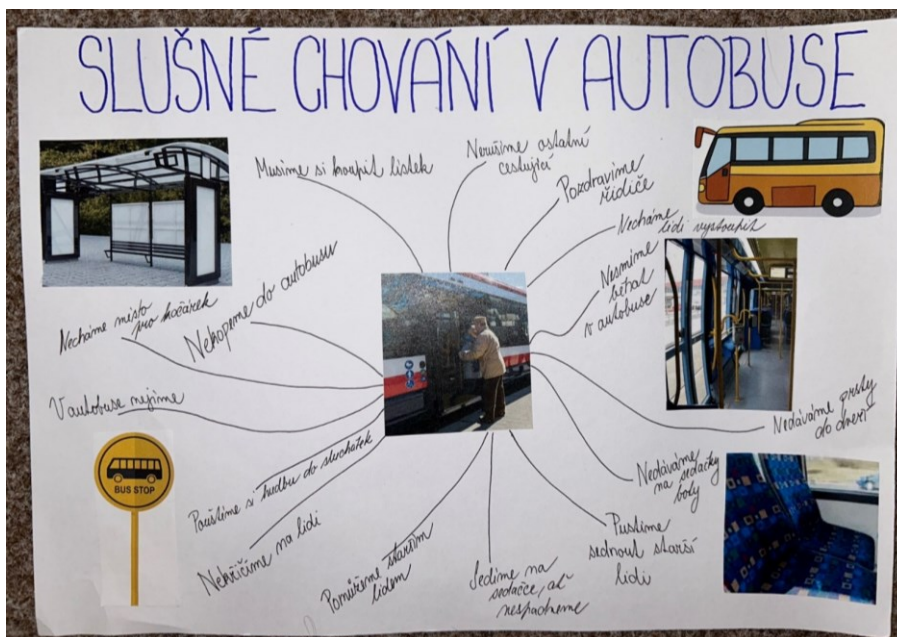
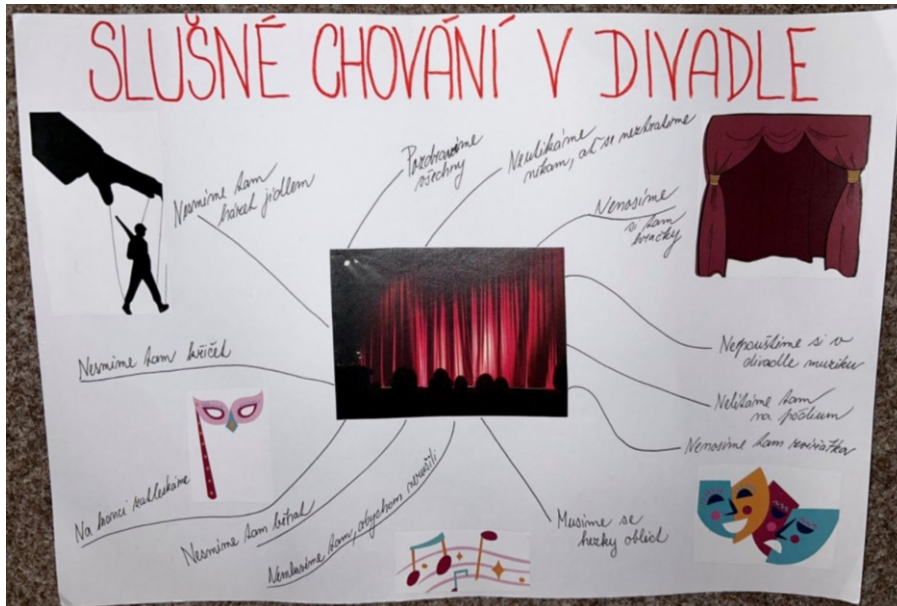
Zpětná vazba k aktivitě: Děti dostaly příležitost zhodnotit aktivitu z hlediska toho, co nového se dozvěděly (*„Co jste se dnes nového dozvěděli?“*), porovnání různých příčin emocí (*„Měli jste nějaké odpovědi stejné nebo všechno bylo jiné?“*) a z hlediska toho, jak se jim pracovalo ve dvojicích (*„Jak se vám pracovalo v těchto dvojicích?“*)

Odpovědi dětí: *„Že máme všichni radost, smutek a taak.“ „Říkali jsme si o tom, že může mít každý radost z něčeho jiného.“ „Taky smutek, naštvání a vystrašení.“ „Já jsem se dozvěděl, že máme oba radost, když pojedeme na výlet spolu.“*

„My jsme měli stejnou radost.“ „My jsme měli taky stejnou radost.“ „My jsme to tam měli jiné.“ „Stejně jsme měli vystrašení, protože jsme měli bubáky.“ „No, my jsme neměli asi nic stejného, všechno jiné.“

„Já jsem to už všechno o něm věděl.“ „Mně se pracovalo dobře, protože my jsme to měli podobné.“ „Jo, my jsme to stihli rychle.“ „Dobře.“ „No, já jsem chtěl být s ním, škoda.“ „Jsme si trochu pomáhali, když jsme nevěděli, co máme zakreslit.“

PŘÍLOHA P XXI: OBRAZOVÉ MATERIÁLY K AKTIVITĚ Č. 9



PŘÍLOHA P XXII: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 9

Odpovědi dětí k pravidlům slušného chování v písničce a v jejich MŠ: „Aby se nebouchali.“ „Že kamarádům nezbořili hračky.“ „Že nemáme křičet.“ „Že máme hračky uložit.“ „Že máme držet správně přibory.“ „Nesmíme se štípat.“ „Nesmíme se kousat.“ „Aby nikdo nepíchl někoho vidličkou.“ „Aby nikdo nekřičel.“

„My máme ve školce pomalé pravidla.“ „Že se neboucháme, že máme chodit pomalu.“ „Nesmíme běhat.“ „Nesmíme se štípat.“ „Neskáčeme do řeči ostatním.“ „Posloucháme paní učitelku.“ „Nekřičíme na paní učitelku.“ „Nesmíme kamarádům kreslit do papíru.“ „Neházíme s hračkama a taky nerozhazujeme hračky.“ „Nebudeme dětem rozbíjet to, co postavily.“ „Nesmíme malovat na tabuli bez dovolení.“ „Nestrkáme se.“ „Nesmějeme se tomu, když někomu něco nejde třeba.“

Odpovědi dětí ke slušnému chování v různých situacích: „Že nesmíme mít celou pusku od kečupu.“ „Že nesmíme při jídle krkat.“ „Neházíme jídlem.“ „Jíme správně přiborem.“ „Musíme poprosit a poděkovat, když si něco chceme objednat.“ „Pozdravíme pány a paní.“ „Nemůžeme do pití bublat.“ „Nesmíme tam nic rozbít.“ „Nevylíváme vodu na zem.“ „Když jíme jídlo, tak sedíme u stolu a neutíkáme nikam.“ „Musíme zaplatit.“ „Musíme si utřít špinavou pusinku.“

„Nepouštíme si v divadle muziku.“ „Nenosíme si tam zvířátka.“ „Musíme se hezky obléct.“ „Nesmíme tam běhat.“ „Nesmíme tam křičet.“ „Nesmíme tam házet jídlem.“ „Pozdravíme všechny.“ „Neutíkáme nikam, nebo se ztratíme.“ „Nenosíme si tam hračky.“ „Nemluvíme tam, abysme nerušili.“ „Nelítáme tam na podium.“

„Pozdravíme řidiče.“ „Nekřičíme na lidi.“ „Nekopeme do autobusu.“ „Nedáváme na sedačky boty.“ „Pustíme sednout dědečky a babičky.“ „Musíme mít koupenný lístek.“ „Pomůžeme dědečkovi.“ „Nesmíme běhat v autobuse.“ „Nesmíme tam jíst jídlo, aby nám to nespadlo.“ „Jsme tam potichu.“ „Nemůžeme tam nic hrát.“ „Nerušíme ostatní cestující.“ „Pouštíme si hudbu do sluchátek.“ „Nesmíme tam drobit.“ „Nejíme tam, aby nám nezaskočilo.“ „Sedíme na sedačce, abysme nespadli.“ „Nesmíme si dávat prsty do dveří, aby nám to neskříplo.“

Komentáře dětí v průběhu dramatizace: „Musíš otevřít dveře, ať můžeme nastoupit do autobusu!“ „Dobrý den, pane řidiči, já bych chtěl prosím lístek.“ „Můžu si sednout?“ „Dobrý den!“ „Já potřebuju vystoupit, zastavíte mi prosím?“ „Hej, musíš ji pustit sednout, to je babička.“ „Pojďte sednout.“ „Tam je místo na kočárek, tam nemůžeš stát.“

„Můžu si prosím koupit jeden lístek?“ „Sedni si, ať nespadneš přece.“ „Počkej, až autobus zastaví.“ „Na shledanou.“

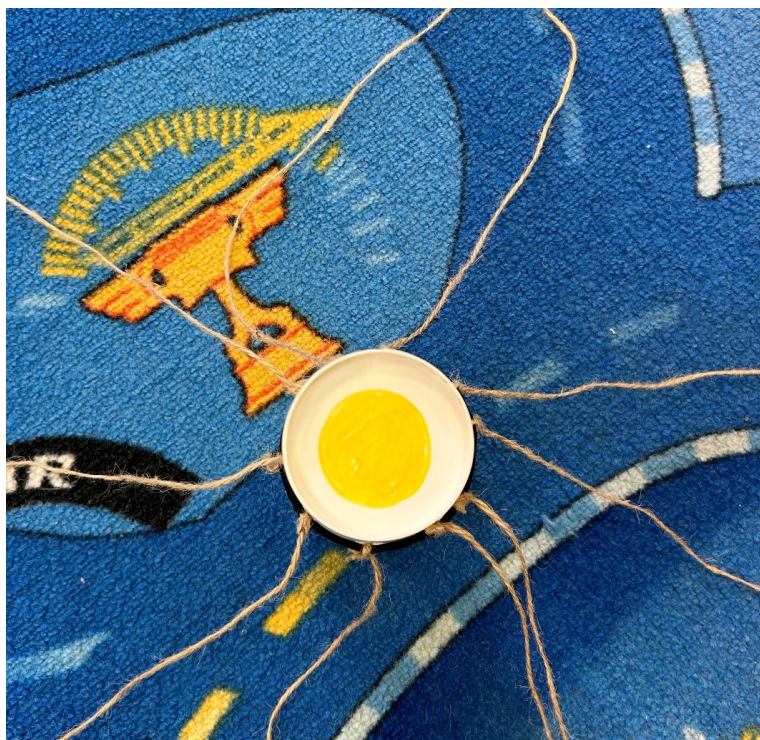
Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala prostor zhodnotit aktivitu z hlediska toho, jak se jim podařila splnit stanovený úkol (*„Podařilo se vám vymyslet různá pravidla slušného chování?“*), jak spolupracovaly při zdramatizování scénky (*„Jak se vám podařilo sehrát scénku?“*) a jak se jim podařilo předvést slušné chování v autobuse (*„Myslíte si, že se vám podařilo sehrát slušné chování v této situaci?“*)

Odpovědi dětí: *„Jo, my jsme toho vymysleli hodně!“ „My taky.“ „My jsme si to říkali a ukazovali.“ „Neměli jsme s tím problém.“ „Pro nás to bylo lehké, protože my máme pravidla i ve školce.“*

„Mně se pracovalo dobře.“ „Dobře.“ „Jo, my jsme tam byly totiž spolu.“ „Radili jsme si, co máme dělat.“ „Dobře.“ „Jo, dobře, pomáhal jsem ostatním.“

„Asi jo.“ „Já myslím, že jo, protože jsme se chovali slušně.“ „My jsme pozdravili, poděkovali, seděli na sedačce.“ „Jo a pustili jsme babičku sednout.“ „Ano, podařilo dobře.“

**PŘÍLOHA P XXIII: PROSTŘEDKY A POMŮCKY VYUŽITÉ K
AKTIVITĚ Č. 10**



PŘÍLOHA P XXIV: VÝROKY DĚTÍ BĚHEM AKTIVITY Č. 10

Odpovědi dětí k úvodnímu obrázku: „Když se třeba bouchne do hlavy, tak pojedeme na pohotovost.“ „Když někdo zakopne a spadne, tak my mu pomůžeme vstát.“ „Když má někdo těžkou tašku, tak mu ji vezmeme, pomůžeme mu.“ „Když se někdo snaží stavět, tak se to zboří, ale ten druhý mu pomůže.“ „Že když třeba někdo nebude vědět nějaký úkol, tak my mu poradíme, co má dělat.“ „Že třeba, když je někdo nemocný a musí uklízet, tak mu třeba pomůžeme.“ „Když uklízíme ve školce hračky, tak si pomáháme, když jsme si hráli spolu.“

„Já vím, že budem si pomáhat.“ „Já vím, že budeme spolu v týmu a budem si pomáhat a spolupracovat spolu.“ „To jsem chtěl taky říct.“ „Že budeme dělat něco stejného, spolu.“ „Jo, my spolupracujeme, když děláme nějaký úkol.“ „Někdy jsme v takových skupinách.“ „Jo, my třeba spolupracujeme, že když jsme i se Sluníčkama dole. A taky jim pomáháme.“ „Že třeba když máme nějakou práci, tak si pomáháme všichni.“

Komentáře dětí v průběhu aktivity: „Nee, počkej, takto to patří.“ „Mám ti pomoci to nasadit?“ „Tady to chytň.“ „Moc taháte, to nesmíte teďka.“ „Pomož nám taky.“ „Počkat, bacha, bacha. Pozor, pozor, netahej tak moc vysoko.“ „Dolů, všichni dolů.“ „Jooo, my to máme.“ „Jo, to je lehký.“ „Netahej ještě.“ „Jo, dali jsme to.“ „Teďka tento, zelený.“ „Počkat, my už jsme to pochopili!“ „Musíme to dělat takto.“ „Nám se to zamotalo.“ „Já už vím, jak se to dělá.“ „Netahejte za to ještě.“ „Měli jsme to roztáhnout.“ „Však já jsem to měl roztáhlý!“ „Však my jsme tu gumičku měli roztáhnout.“ „Hele, vemte si ty dva provázky.“ „Já vím, co mám dělat.“ „To bude těžký.“ „Nee, to bude lehký.“ „Počkat, to je zasukovaný.“ „Já toto mám, to je můj provázek.“ „Já ještě nemám žádný.“ „Dolů, pojdte dolů, rychle!“ „Teďka uděláme žlutou.“ „Dej tam tu gumičku zase.“ „Ještě trochu doprava.“ „Dejte to na zem, já vím jak.“ „Takto to nepůjde.“ „Zkusíme to.“ „Že na to můžeme takto stoupnout, a to půjde dolů.“ „Počkejte, ještě se musíme kousek posunout.“ „Musíš jít tady, protože ono je to pak zamotaný víc.“ „Proč nám to kazíš?!“ „Pomáhej nám!“ „Dobře, teďka ještě sem za mnou.“ „Netahej!“ „Nahoru pojdte.“ „Musíš nám pomáhat, prosím.“ „To nejde, musíte zatáhnout všichni.“ „Jo, už to jde, už to jde, pojdme pro další.“ „Vy to děláte špatně.“ „Kde mám já provázek?“ „Musíte to zatáhnout až úplně nad zemí.“ „My už to budeme mít.“ „Počkat, trochu dolů, ale pomalu radši.“ „Zatáhněte za provázky.“ „Klid, nejsou to závody.“ „Rovně běžte.“ „Táhněte všichni.“ „Máme to, hotovo.“

Komentáře dětí při spolupráci ve větší skupině: „Každá si vemte svůj provázek.“ „Tady jsou ještě dva pro někoho. Kdo nemá?“ „Toto je tvůj.“ „Nesmíš ještě tahat, nebo nám to spadne.“ „Zase to spadlo, protože taháte moc.“ „Jo, dejte to nahoru.“ „Jenom pomalu, aby nám to nespadlo.“ „Musíš tahat takto.“ „Aby to nebylo překřížený.“ „Netahej ještě.“ „Vy jste to pustili.“ „Podržíš mi to, prosím?“ „Netahejte moc.“ „Dolů, pojd'te dolů ještě.“ „Ne, neměli jsme tahat, my jsme to na to měli nejdřív nasadit.“ „Dolů, netahejte ještě.“ „Trochu ještě sem ke mně, abysme to měli nad tím.“ „Teďka tahejte.“ „Joooo, máme to.“ „Jupí!“ „My jsme na to došli.“

Zpětná vazba k aktivitě: Dětem jsem dala příležitost, aby zhodnotily aktivitu z hlediska toho, jak postupovaly při splnění úkolu („*Jak jste postupovaly?*“), jak spolu ve skupině spolupracovaly („*Jak se vám spolupracovalo ve skupině?*“ „*Dokázaly jste přenést kelímky bez problému nebo ne?*“) a z hlediska náročnosti („*V jaké skupině ta spolupráce byla těžší – v malé (5 členů) nebo velké (10 členů) a proč?*“)

Odpovědi dětí: „Museli jsme se navigovat, pak jsme museli zatáhnout, aby to z toho vypadlo a pak jsme vzali ten kelímek, co byl spadlý a spravili jsme ho rukou.“ „A to jsem já navigoval.“ „Aj já.“ „Jo, ještě jsme museli dát tu gumičku na kelímek.“ „Museli jsme to tam nasadit.“ „Tahali jsme, drželi jsme ten provázek a museli jsme to dostat na to.“ „Navigovali jsme.“ „Že jsme to tam nandali, tu gumičku.“

„Dobře.“ „Dobře nám to šlo, protože jsme si pomáhali.“ „Jo, zvládli jsme to.“ „My jsme si trošku pomohli nohou.“ „Ona nám nechtěla pomáhat, ale pak už ano, že jsem za ní došla.“ „Někdy se to trochu zamotávalo, když jsme si špatně stoupli.“ „Nám to ze začátku trochu nešlo.“ „Ne, nám to padalo ze začátku.“ „Protože jsme moc tahali.“ „Že když jsme si pomáhali, tak se to podařilo.“ „Nám to spadlo, protože jsme moc tahali.“

„V pěti bylo docela lehký.“ „Jo, to bylo lehčí.“ „Těžší bylo deset.“ „Protože nás bylo už hodně.“ „Pro mě to bylo těžké v pěti, protože jsem nevěděla, co mám dělat. Pak už to bylo lehké.“

PŘÍLOHA P XXV: FOTOGRAFIE DĚTÍ BĚHEM REALIZACE AKTIVIT







