

Herní program jako nástroj rozvoje emoční regulace dětí předškolního věku

Bc. Kamila Mikulová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kamila Mikulová
Osobní číslo: H23139
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Herní program jako nástroj rozvoje emoční regulace dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti období předškolního věku, emoční regulace a tvorby herního programu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5326-3.
POLÁKOVÁ, Petra, 2019. Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0760-5.
STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. Základy psychologie emocí. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-262-0442-8.
SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje tématu emoční regulace u dětí předškolního věku a možnostmi jejího rozvoje prostřednictvím herního programu. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmu emoce a jejich významu v raném vývoji dítěte, přičemž zvláštní pozornost je věnována klíčovému oblastem vývoje, jako jsou kognitivní schopnosti, sebepojetí, exekutivní funkce a sociální dovednosti. Dále jsou zde popsány emoce a vývoj emocí v kontextu dětí předškolního věku. Další kapitoly se soustředí na emoční seberegulaci, emoční prožívání a rozvoj emoční inteligence, která je nezbytným předpokladem pro zdravé fungování v mezilidských vztazích. V práci je akcentována role hry jako přirozeného prostředku pro posilování emočních kompetencí. Je zde popsán význam hry pro předškolní děti. Zohledněna je i oblast Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde je rozvoj emocí součástí osobnostního rozvoje dítěte. A v neposlední řadě popisuje druhy a dělení her.

Cílem praktické části je vytvořit a aplikovat herní program jako nástroj rozvoje emoční regulace u dětí předškolního věku „*Emoce kolem nás*“ a změřit pomocí dotazníkového šetření zaměřeného na emoční regulaci předškolních dětí jeho efektivitu.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, emoce, seberegulace, hra, herní program

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the topic of emotional regulation in preschool children and explores the possibilities of its development through a structured play-based program. The theoretical part defines the concept of emotions and their significance in early child development, with special attention paid to key developmental areas such as cognitive abilities, self-concept, executive functions, and social skills. It further describes emotions and their developmental trajectory in the context of preschool-aged children. Additional chapters concentrate on emotional self-regulation, emotional experience, and the development of emotional intelligence, which is a necessary prerequisite for healthy interpersonal functioning. The role of play is emphasized as a natural means of strengthening emotional competencies. The importance of play for preschool children is explored, along with its integration into the Framework Educational Program for Preschool Education, where

emotional development is an essential part of personal growth. The thesis also includes an overview of the types and classifications of play.

The aim of the practical part is to create and implement a play-based program titled „*Emotions Around Us*“ as a tool for developing emotional regulation in preschool children, and to measure its effectiveness using a questionnaire survey focused on emotional regulation in this age group.

Keywords: preschool child, emotions, self-regulation, play, game-based program

Ráda bych velmi poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup, pomoc a ochotu.

Poděkování patří také mé rodině, příteli a kamarádům za trpělivost a podporu během celého studia i při zpracovávání této práce.

V neposlední řadě patří také velký dík mateřské škole, pedagogům a dětem za ochotu a spolupráci při realizaci výzkumu.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1 EMOCE.....	16
1.1 EMOCE JAKO JEDNA Z OBLASTÍ VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	18
1.1.1 Vývoj emocí	19
1.1.2 Kognitivní vývoj	20
1.1.3 Vývoj sebepojetí.....	21
1.1.4 Vývoj exekutivních funkcí.....	22
1.1.5 Sociální vývoj.....	23
1.2 ZÁKLADNÍ EMOCE	24
1.2.1 Radost.....	24
1.2.2 Smutek.....	25
1.2.3 Hněv	25
1.2.4 Strach.....	25
1.2.5 Odpor.....	26
1.2.6 Překvapení.....	26
1.3 EMOCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	26
1.4 VÝVOJ EMOCÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	27
2 EMOČNÍ SEBEREGULACE	29
2.1 EMOČNÍ REGULACE	30
2.2 EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ	31
2.3 ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE U DĚTÍ	32
2.3.1 Oblasti emoční inteligence.....	33
3 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE EMOČNÍ SEBEREGULACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	35
3.1 VÝZNAM HRY PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI	38
3.2 EMOCE V RVP PV	39
3.3 DRUHY HER.....	41
3.4 DĚLENÍ HER.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
4 METODIKA VÝZKUMU	52
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	52
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	53
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
4.4 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT	56
4.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	60
5 REALIZACE VÝZKUMU	61

5.1	PŘÍPRAVA VÝZKUMU	61
5.2	POPIS HERNÍHO PROGRAMU	62
5.3	REALIZACE VÝZKUMU	69
6	ANALÝZA DAT	71
7	INTERPRETACE DAT	83
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	85
ZÁVĚR.....		86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		87
SEZNAM TABULEK.....		92
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		93
SEZNAM PŘÍLOH.....		94

ÚVOD

Emoční regulace představuje důležitou schopnost člověka ovládat své citové reakce, přizpůsobovat jejich projevy situaci a řídit jejich intenzitu. Tento proces zahrnuje nejen vnitřní uvědomění emocí, ale také volbu vhodného způsobu jejich vyjádření, a to s ohledem na sociální a kulturní kontext (Poláčková Šolcová, 2018, s. 204, podle Gross). Jedná se o dlouhodobý proces, jejíž základy se vytvářejí již v raném dětství. V průběhu vývoje se emoční regulace postupně vyvíjí a je klíčovým úkolem celoživotního vývoje (Stuchlíková, 2007, s. 181).

Výzkumy zdůrazňují, že práce s emocemi a rozvoj emoční regulace u dětí předškolního věku hrají klíčovou roli v mnoha oblastech jejich dalšího vývoje. Děti, které se dokážou vyznat ve svých emocích a přiměřeně je zvládat, navazují snáze pozitivní vztahy s vrstevníky, lépe komunikují a efektivněji spolupracují. Emoční regulace je rovněž zásadní pro úspěšnou sociální adaptaci, tedy schopnost začlenit se do kolektivu. Zároveň působí jako prevence problémového chování, jelikož její nedostatečné zvládnutí bývá spojeno s impulzivitou a konflikty. Významně přispívá také k formování zdravé sebedůvěry a rozvoji empatie. Podpora emoční regulace v raném věku se tak ukazuje jako důležitý předpoklad pro budoucí úspěšné a vyrovnané fungování dítěte ve společnosti (Quashmer, 2023).

Majorita dětí prožívá emoce spontánně, silně a bezprostředně, často bez jakýchkoli zábran, které si lidé postupem času osvojují. Dětské reakce odrážejí jejich základní zkušenost se situací, například když se vše neděje tak, jak si přesně přejí, přičemž zatím nejsou schopny vědomě porozumět svým pocitům či situaci samotné (Černý & Grofová, 2013). Preece (2009) vysvětluje, že trpíme, protože naše mysl často nekontrolovaně reaguje na prožitky. I když nemůžeme vždy ovlivnit, co se děje, máme možnost změnit své vnitřní reakce na tyto situace. Je podstatné si uvědomit, že na většinu námi nepříjemných emocí reagujeme uzavřením se do sebe. Tím však překvapivě bráníme těmto emocím, aby samy přirozeně odezněly. Bojem s nimi je naopak udržujeme a posilujeme.

Předškolní věk představuje období, kdy dítě podniká svůj první významný krok k samostatnosti, postupně se odpoutává od rodiny a začíná být ovlivňováno novými podněty, jako je mateřská škola a kontakt s ostatními dětmi. V tomto období se dítě setkává s prvními většími zdary či nezdary, které vyplývají z procesu socializace mimo rodinné prostředí. Tyto zážitky výrazně ovlivňují jeho emoční prožívání. Dítě svými reakcemi okolí signalizuje svou spokojenost, ale také pochybnosti a starosti. Potřebuje proto vědět, že na tyto situace není

samo. Současně se ale učí fungovat v širší komunitě a přizpůsobovat se jejím pravidlům. Přesto však stále touží po pocitu bezpečí, ale zároveň po tom, aby cítilo, že je tato komunita hodnotná a přijímá ho. Tyto faktory se odrážejí nejen v jeho emocích, ale také v dalších oblastech vývoje, které jsou emocemi úzce ovlivněny. Proto jsme vytvořili program, který má sloužit k rozvoji emoční regulace. Aby se předškolní děti formou zábavných her a aktivit naučily ovládat své emoce a uměly s nimi adekvátně pracovat.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí: teoretického zkoumání emocí u dětí předškolního věku a praktické implementace herního programu pro rozvoj emoční regulace pro tuto věkovou skupinu. Teoretická část podrobněji poskytuje souhrnnou charakteristiku dětí předškolního věku, popisuje emoce jak komplexně, tak primárně ve vztahu k dětem předškolního věku. A také poskytuje vhled do tvorby herního programu. Praktická část této práce zahrnuje vytvoření a realizaci herního programu jako nástroje rozvoje emoční regulace určeného speciálně pro děti předškolního věku s názvem „*Emoce kolem nás*“. Cílem programu je podpořit děti v rozvoji emoční regulace a tím zlepšit jejich sociální interakci ve skupině a posílit komunikaci a adekvátní reakce na podněty. Účinnost programu bude posuzována pomocí dotazníkového šetření provedeného před zahájením a po dokončení programu, které bude hodnotit úroveň emoční regulace účastníků.

Práce s dětmi nás vždy inspirovala a naplňovala, proto jsme zvolili téma, které nám umožní aktivně se podílet na rozvoji předškolních dětí. Věříme, že tato práce přinese užitek nejen nám, ale také dětem a pedagogům, s nimiž budeme prostřednictvím našeho programu spolupracovat.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

Pojem emoce pochází z latinského *emovere*, vyjadřující pohyb, otřes nebo vzrušení. Jsou zdrojem vnitřního vzrušení a energie, které se na rozdíl od myšlenek neodehrávají pouze v hlavě, ale projevují se i fyzicky. Tyto tělesné projevy nazýváme také pocity (Loja, 2019, s. 201). V odborné literatuře existuje celá řada definic pojmu emoce, přičemž jednotliví autoři k nim přistupují z různých perspektiv. Stuchlíková (2007, s. 18) uvádí, že jsou to složité a dynamické procesy, které se vyznačují vysokou citlivostí a neustálou proměnlivostí. Nakonečný (2017, s. 243) charakterizuje emoce jako komplex „psychických jevů, prožitků, fyziologických změn a vzorců chování“. Loja (2019, s. 31) konstatuje, že „emoce jsou jako vlny na moři. Přijdou, stáhnou se a za chvíli jsou tu další. Představují také barvy tvé duše. Pokud je necítíš, tvůj svět se stává vybledlý a bezbarvý.“ Emoce jsou hluboce osobní procesy, které jsou často obtížně sdělitelné a v plné intenzitě přístupné pouze nám samotným. Zároveň však mají výrazný sociální rozměr. Jsou určeny ke komunikaci s ostatními a často se projevují i nezáměrně (Poláčková Šolcová, 2018, s. 152).

Emoce hrají zásadní roli v lidském prožívání a sociálním fungování. Lze je rozdělit do několika kategorií podle jejich vlivu a významu. *Pozitivní emoce*, mezi něž patří něha, vděčnost, radost, štěstí a láska, jsou klíčové pro vnitřní rovnováhu a celkovou spokojenost v životě. Naopak *negativní emoce*, jako je úzkost, závist, hněv, strach či smutek, jsou přirozenou součástí života a jejich rozpoznání a regulace jsou nezbytné pro zdravé mezilidské vztahy i duševní pohodu. Vedle těchto základních emocí existují také „*mezilidské*“ *emoce*, ty zahrnují schopnost vcítit se do druhého, sebeovládání, sebepoznání, sebeprosazování a schopnost efektivní komunikace. Tyto aspekty emoční inteligence mají zásadní význam pro rozvoj mezilidských vztahů a společenskou adaptaci, přičemž jejich kultivace přispívá k harmonickému fungování jedince v kolektivu (Poláková, 2019, s. 39).

Emoce hrají klíčovou roli v našem životě a plní různé funkce. Pomáhají nám přizpůsobit se změnám, jsou důležité pro psychický vývoj a ovlivňují sociální interakce. Stuchlíková (2007, s. 265–302) rozlišuje tři hlavní funkce emocí:

- *Intrapersonální funkce emocí* pomáhají chránit jedince, adaptovat se na prostředí a reagovat na hrozby. Pozitivní emoce zmírňují dopad negativních emocí a přispívají k duševní pohodě. Emoce také fungují jako motivační a informační systém, což znamená, že upozorňují na nenaplněné potřeby a ovlivňují rozhodování. Hrají

klíčovou roli v učení, myšlení a paměti, čímž pomáhají vyhýbat se nefunkčním vzorcům chování.

- *Sociální funkce emocí* má roli při utváření a udržování mezilidských vztahů. Emoce pomáhají lidem reagovat na sociální situace, přizpůsobovat se jim a koordinovat interakce. Jsou nástrojem komunikace, ovlivňují hierarchii ve skupinách a odrážejí kulturní normy. Fungují jako automatické a přirozené reakce, které usnadňují spolupráci, řešení problémů a adaptaci na sociální prostředí.
- *Vývojová funkce emocí* zahrnuje obnovu vnitřní rovnováhy, přizpůsobení se okolnímu prostředí, přetváření behaviorálních a myšlenkových vzorců. Pomáhá nám v získávání vývojových milníků ve všech etapách našeho života.

Emoce se vyznačují svou komplexností, která pramení nejen z jejich úzkého propojení s fyziologií organismu, ale také z jejich klíčové role v psychické regulaci chování. Tento pojem zahrnuje prožitkové, behaviorální i fyziologické aspekty, přičemž fyziologické změny se nejčastěji projevují v oblasti viscerálních a vegetativních funkcí. Dalším podstatným znakem emocí je diferencovanost emocionálních reakcí. Zatímco novorozenec vnímá pouze základní pocity nelibosti a libosti propojené s mírou vzrušení, u kojence se již objevují konkrétní emoce, jako je hněv, strach aj. S dalším vývojem se emocionální prožívání člověka rozšiřuje a zpřesňuje, což souvisí s rostoucí schopností kognitivně zpracovávat emocionálně významné situace (např. pocit uspokojení z dobře vykonané práce). V neposlední řadě je důležitá u emocí jejich polarita, primárně ve vztahu k citovým složkám. Každá emoce má svůj protiklad, například radost stojí proti smutku, lítost proti lstivosti. Tato dvojpólovost emocí odráží obecný princip přítomný jak ve společenských, tak v přírodních jevech (Nakonečný, 2000, s. 19).

Každé lidské chování je spojeno s určitým emočním prožitkem, i když si ho nemusíme vždy plně uvědomovat. Většinou si všímáme jen těch emocí, které mají určitou intenzitu, i když trvají jen kratší dobu. Jestliže tedy člověk nezažívá výraznější situaci, může vnímat své emocionální rozpoložení jako spíše neutrální. To však znamená, že vykonávaná činnost probíhá obvyklým způsobem, bez potíží a v souladu s očekáváním. I tento pocit klidu a spokojenosti je však formou emočního stavu (Výrost & Slaměník, 2001, s. 49).

1.1 Emoce jako jedna z oblastí vývoje dítěte v předškolním věku

V širším pojetí se za předškolní věk považuje celé období od narození dítěte až po jeho nástup do školy. Toto vymezení má praktický význam zejména při tvorbě výchovných a sociálních strategií zaměřených na děti před zahájením povinné školní docházky. V užším smyslu se předškolní období vztahuje na věk, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, tedy obvykle od tří do šesti až sedmi let (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 87). Jeho ukončení však není dáno věkem, ale sociální skutečností, tedy nástupem dítěte do školy. V této fázi nastává zpomalení a vyrovnaní vývojových procesů a osobnost dítěte se začíná výrazněji profilovat (Thorová, 2015, s. 381). Toto období představuje jednu z nejpoutavějších a nejdynamičtějších fází lidského vývoje. Je charakteristická neustálými fyzickými i mentálními aktivitami a intenzivním zájmem o svět kolem. Často bývá označována jako *období hry*, neboť právě hra je hlavním prostředkem, skrze které dítě projevuje svou činnost a objevuje okolní realitu (Šulová, 2004, s. 66). Díky tomu je také často vnímáno jako nejšťastnější fáze života (Zacharová & Šimičková-Čížková, 2011, s. 276). Odborníci se shodují, že do šesti let věku probíhá klíčové období, kdy lze dítě významně ovlivnit a poskytnout mu pevné základy pro rozvoj nervových spojení, emocí i psychiky. Podle výzkumů je do šesti let formováno až pětadesát procent dětské osobnosti. Říká se, že v tomto období dítě získá více poznatků než později během studia na univerzitě (Poláková, 2019, s. 246, podle Blythe, 2012). Toto období je také označováno jako závěrečná fáze raného dětství (Hříchová et al., 2000, s. 48).

Předškolní děti dozrávají ve všech oblastech, jak po stránce emocionální, sociální, tělesné, pohybové a intelektové. Jsou velmi aktivní a většinu podnětů získávají samostatně, přičemž si je vybírají dle vlastního zájmu a potřeb (Matějček, 2005, s. 139). K tomuto vymezení přispívá i skutečnost, že rodinná výchova je často doplňována výchovou v mateřské škole. Díky jejímu působení se otázka rozvoje dítěte častěji stává předmětem veřejné i odborné diskuse. Děti jsou stále více vnímány jako formující se osobnosti a stávají se objektem zájmu různých specializovaných oborů, jako je psychologie, pedagogika, speciální pedagogika apod. Poznatky těchto disciplín se propojují ve snaze nalézt vhodné přístupy a metody, jak dětem poskytnout péči, podpořit jeho rozvoj a vytvořit pevný základ pro další vzdělávání (Kořátková, 2014, s. 12). Předškolní období je také typické upevňováním vlastní identity a postupným rozlišováním vztahů ke světu kolem. Děti si realitu osvojují zejména pomocí představivosti a intuitivního myšlení, které zatím nepodléhá logickému usuzování. Vlastní představy přizpůsobují úrovni poznání a nynějším potřebám. Toto období bývá nazýváno

také obdobím iniciativy, kdy mají děti silnou potřebu něco dokázat, tvořit a potvrdit tím své schopnosti. Je také důležitou etapou přípravy na život ve společnosti, což vyžaduje osvojení pravidel chování v různých situacích a vztazích. Děti se učí nejen prosadit, ale i kooperovat, zejména při kontaktu s vrstevníky (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 447).

Současné děti vyrůstají v prostředí, které je charakteristické rychlým tempem života, technologickou dostupností a nadbytkem informací, což ovlivňuje jejich schopnost soustředění. Generační změny reflektují odlišné přístupy k učení, práci s informacemi a celkovým nahlížením na život. Navzdory těmto proměnám zůstává fyziologický vývoj dítěte konstantní. Klíčovými faktory pro jeho optimální rozvoj jsou emoce, smysly a pohyb. Tyto složky představují základní pilíře, na nichž lze systematicky budovat zdravý psychický i kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku (Poláková, 2019, s. 13–15).

1.1.1 Vývoj emocí

Ve srovnání s mladším věkem se emoční prožívání předškolních dětí více uklidňuje a stabilizuje. S rozvojem emoční regulace dochází k úbytku negativních emocí. Předškolní děti již dokážou svou nespokojenost dát najevo vhodnějším způsobem a často ji také lépe zvládnout (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 590). Emoce představují základní regulační mechanismus, jehož vývoj závisí jak na zrání mozku, tak na prožitých zkušenostech (Vágnerová, 2016, s. 304, podle Koukolík, 2012). Děti se již snadněji vyznají v emocích, rozlišují jejich projevy a postupně chápou příčiny jejich vzniku. Zpočátku vnímají negativní emoce jako jednotný nepříjemný pocit, ale se zkušeností se jejich porozumění zpřesňuje. Tříleté děti ještě jednotlivé emoce nerozlišují, čtyřleté už rozpoznají rozdíl mezi smutkem a zlostí, pětileté dokážou odlišit strach, smutek i zlost (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 593, podle Camras & Shuster, 2013; Widen, 2013).

U předškolních dětí převažují pozitivní emoce. Děti bývají veselé, spokojené a plné radosti. V tomto věku zpravidla nemají potíže s vyjadřováním citů ani s navazováním kontaktů se svým okolím. Základem zdravého emočního vývoje jsou citové vazby k ostatním, tedy schopnost dítěte navázat vztah s vrstevníky i dospělými (Vacínová et al., 2010, s. 80). Emoční prožívání se v tomto období mění. Zlost a vztek nejsou tak četné jako u batolat, protože děti lépe rozumějí jejich důvodům. Přesto se zlostné reakce objevují, zejména při opakovaném frustraci. Strach je často spojen s bohatou představivostí, která vede k vymýšlení strašidelných bytostí. Děti se někdy záměrně straší pro pocit vzrušení, přičemž míra bázlivosti závisí na zkušenostech a temperamentu. Obvykle jsou předškolní děti

pozitivně naladěni a mají jednoduchý smysl pro humor, například si rádi opakují nesmyslná nebo zakázaná slova. Začínají také chápat budoucnost, těší se na očekávané události, ale mohou z nich mít i obavy (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 591–592).

Citová vazba a sociální kontakt patří mezi klíčové potřeby dětí v předškolním věku. V tomto období děti výrazně vnímají potřebu bezpečného zázemí, jistoty, stability a trvalosti. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, dítě ztrácí motivaci k objevování, experimentování a dalšímu rozvoji (Šulová, 2010, s. 17). Začátkem předškolního období se zlepšující porozumění emocím začíná projevat i v řeči dětí a jejich komunikaci s okolím. Děti se postupně učí rozlišovat své vlastní emoce od emocí druhých. Podle výzkumu Ponse, Rosnaye a Harrise (2004) si děti ve věku tří až šesti let již dokážou spojit výrazy obličeje se základními emocemi a chápou, že tyto emoce mohou být vyvolány vnějšími událostmi nebo vzpomínkami. Elementární porozumění emocím se vyvíjí už od raného dětství a u většiny dětí se tato úroveň rozvine do pěti let věku (Vágnerová, 2016, s. 308). Ke konci předškolního období děti již nevycházejí pouze z vnějších projevů emocí. Uvědomují si, že lidé své pocity nemusí vždy otevřeně vyjadřovat. Ty děti, které dokážou porozumět vlastním i cizím emocím, si většinou lépe osvojují sociální dovednosti a bývají mezi vrstevníky více přijímané. Často jde o děti, které získaly potřebné zkušenosti v citově podnětném rodinném prostředí (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 604).

V oblasti emocí by děti měly vnímat a rozlišovat nepříjemné a příjemné pocity a přirozeně je prožívat i vyjadřovat. Měly by se učit ovládat impulzivní chování, kupříkladu zvládat vztek, chovat se citlivě k ostatním, odkládat okamžité uspokojení a umět své emoce vyjádřit nejen slovy, ale i prostřednictvím hudby, dramatické hry nebo výtvarné tvorby. K tomu potřebují bezpečné, láskyplné a podnětné prostředí, kde se cítí přijímáno, ať už v mateřské škole nebo doma. Děti potřebují prostor pro vyjadřování emocí a sdílení svých prožitků. Klíčové je respektovat jejich potřeby a individualitu, nestresovat je, nepřetěžovat je, ani nemanipulovat, ale přistupovat k nim s porozuměním a empatií (Smolíková, 2006, s. 22–35).

1.1.2 Kognitivní vývoj

Děti v předškolním věku přechází od předpojmového (tzv. symbolického) myšlení k názornému (tzv. intuitivního) myšlení, což znamená, že již dokážou pracovat s představami ve své mysli. Jsou schopné vyvozovat jednoduché úsudky, především na základě toho, co vidí (např. určí, čeho je více či méně). Myšlení v tomto období nese

znaky egocentrismu (soustředění na sebe), magičnosti (vliv přání a fantazie), artificialismu (víra dítěte, že příroda je lidský tvor) a antropomorfismu (přisuzování lidských vlastností neživým věcem). Děti jsou již schopny rozlišit, co je skutečné a co je vymyšlené (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 90–92).

Dítě se nepochybně učí mnoho od starších dětí i dospělých. Učení je účinnější, když dospělý zadá úkol tak, aby ho dítě s jistou podporou dokázalo zvládnout. Pro rozvoj poznávacích schopností je důležité sledovat nejen to, co dítě vyřeší samo, ale i to, k čemu dospěje s pomocí. Vygotskij (1978) tuto oblast označil jako zónu proximálního vývoje. Podle něj se každá kognitivní funkce objevuje nejprve prostřednictvím interakce s druhými a teprve poté se stává součástí vnitřního myšlení. Dospělí mohou dětské učení různě ovlivňovat a řídit, nejúčinnější je však jejich podpora tam, kde jsou děti na cílené vedení připravené a zvládají na něj pozitivně reagovat (Vágnerová, 2000, s. 107–109). Reálné vnímání světa znamená, že děti lépe posuzuje stálost a změny množství, velikosti či pořadí. Právě v tomto období se u něj začínají rozvíjet logické myšlení, a to především při práci s konkrétními předměty a v praktických situacích (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 113).

1.1.3 Vývoj sebepojetí

Sebepojetí tvoří základ pro osobnostní i sociální rozvoj dětí. V období předškolního věku je jejich formování podmíněno rozvojem poznávacích schopností a nově nabytých zkušeností. Ty pak ovlivňují, jak děti získané poznatky vykládá – nejen rozumově, ale i prostřednictvím emocí ve vztahu k vlastnímu chování. Začínají se objevovat sebehodnotící emoce, jako je stud či hrdost. Díky tomu si děti postupně uvědomují následky svého jednání. Vývoj těchto emocí probíhá současně s rozvojem myšlení (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 680, podle Brown et al., 2008). Nahlédnout do sebepojetí, citů, sebeuvědomění a volných vlastností dětí je velmi obtížné. Nástup do mateřské školy může jejich chování dočasně pozměnit a zkreslit, protože vyžaduje vysokou míru přizpůsobení, vůle, sebekontroly, vytrvalosti a respektu k pravidlům. Nejprve děti spíše projevují negativní emoce – odmítá či popírá. Kladné city nedokážou plně vyjádřit, dokud se neodloučí od matky a nenavážou vztah k pedagogovi a novým kamarádům (Opravišová, 2016, s. 644).

Sebepojetí předškolního dítěte odráží jeho způsob uvažování o sobě samém, který odpovídá dané vývojové fázi:

- *Fenomenismus* vede k tomu, že děti kladou důraz na výrazné nebo pro ně osobně významné projevy a rysy. Rozlišit, co je podstatné a co ne, je pro ně stále obtížné (i ve vztahu k vlastní osobě).
- *Magičnost* a sklon ke zkreslení reality pomáhají dětem udržet si pozitivní vnímání vlastní identity. Ve své fantazii se můžou stát kýmkoli a přisoudit si jakékoli schopnosti, i když jsou ve skutečnosti neuskutečnitelné.
- Stále trvající *egocentrismus* posiluje potřebu dětí cítit se důležité a potvrzovat si vlastní hodnotu (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 680–681).

V průběhu předškolního období lze sledovat formování charakterových a osobnostních rysů, jako je vytrvalost, společenskost, samostatnost, iniciativa, smysl pro povinnost či ochota pomáhat ostatním. Tyto projevy ukazují, že si děti začíná uvědomovat své chování, učí se ho ovládat a přizpůsobovat společenským pravidlům a očekáváním (Kuric, 2000, s. 65). Předškolní věk je obdobím, kdy děti aktivně objevují svět a snaží se prosadit. Podpora této iniciativy ze strany dospělých má zásadní vliv na utváření identity, protože děti vnímají nejen názory a hodnocení, ale i emoční atmosféru. Jsou citlivé na úspěch i neúspěch, což ovlivňuje jejich sebepojetí, a proto je důležité je povzbuzovat a oceňovat (Gillernová & Mertin, 2010, s. 132–133).

1.1.4 Vývoj exekutivních funkcí

Exekutivní funkce představují klíčový systém pro řízení a koordinaci různých psychických procesů, jako je myšlení, pozornost, prožívání a chování. Jsou nezbytné pro zvládnutí nových a obtížných situací, protože umožňují dětem jednat přizpůsobivě a flexibilně. Díky nim si umí uchovat důležité informace v paměti, plánovat své jednání do budoucna a zaměřit pozornost na podstatné podněty. Tento proces spočívá v aktivním vybavování vhodných reakcí a potlačování těch, které zrovna nejsou potřeba. Exekutivní funkce rovněž významně přispívají k socializaci. Vývoj těchto funkcí však neprobíhá rovnoměrně, a přestože každá oblast zraje individuálním tempem, ke konci předškolního věku by měly být všechny exekutivní schopnosti na dostatečné úrovni (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 573).

Jsou důležité pro efektivní a pružné jednání i myšlení. Zahrnují soubor dovedností, které se uplatňují v různých etapách poznávací činnosti. Patří sem například schopnost soustředit

se na určité informace. Bez ohledu na to, zda jde o vybavení dříve osvojených poznatků nebo zpracování nových vjemů. Zásadní je schopnost sledovat situaci a vybírat podněty, kterým věnujeme pozornost, což ovlivňuje i rozsah pracovní paměti, tedy množství informací, jež si člověk dokáže udržet v paměti. Exekutivní funkce rovněž umožňují řídit vlastní myšlenkové procesy, přesouvat pozornost k tomu, co je v danou chvíli podstatné a zároveň potlačovat rušivé nebo nepodstatné podněty. Nedílnou součástí je i plánování a schopnost koordinovat jednotlivé kroky vedoucí k naplnění cíle (Vágnerová, 2016, s. 215). Také rozvoj schopnosti regulovat emoce je úzce spojen s rozvojem exekutivních funkcí (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 606).

1.1.5 Sociální vývoj

Děti přichází na svět jako biologická bytost a teprve v průběhu socializace se z nich stávají členy společnosti se specificky lidskou psychikou. Postupně si osvojují řeč a schopnost vyjadřovat se, poznávat druhé i sebe a učit se vnímat svou roli podle pohlaví. Zároveň se začínají orientovat ve světě hodnot, přijímají společenská pravidla a učí se fungovat v kolektivu. Tento proces začíná zvládnutím základních kulturních návyků, jež se mohou v různých společnostech lišit. Přestože je člověk tvor společenský, pravidla soužití mu nejsou vrozená, proto si je musí osvojit prostřednictvím kontaktu s ostatními (Nakonečný, 2009, s. 101).

Od narození dítěte i v období předškolního věku představuje rodina nejdůležitější prostředí, kde probíhá primární socializace dítěte, tedy jeho první začlenění do lidského společenství (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 94). I přesto ale socializace předškolního dítěte začíná probíhat nejen v rodině, ale i mimo ni, kdy se dítě postupně otevírá širšímu sociálnímu prostředí. Toto období představuje přechod mezi rodinným zázemím a dalšími sociálními skupinami, tj. instituce jako je mateřská škola apod. Vědomí rodinné identity poskytuje dětem oporu při adaptaci na nové role a prostředí. Kontakty s dalšími dětmi a dospělými rozšiřují jejich zkušenosti a podporují rozvoj osobnosti. Socializace se odráží nejen ve změnách chování, ale i v myšlení, prožívání a utváření sebehodnocení (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 614–615). Socializace nicméně probíhá během celého lidského života prostřednictvím různorodých interakcí jednotlivce s ostatními lidmi (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 94). V souvislosti s rozšiřující se sociálních zkušeností si předškolní dítě osvojuje role, které jsou klíčové pro jeho další osobnostní rozvoj:

- *Role kamaráda*, jenž vyjadřuje bližší a osobnější vztah k jednomu konkrétnímu dítěti.

- *Role vrstevníka*, kterou uplatňují ve vztahu k jiným dětem, například na hřišti, v mateřské škole nebo mezi sousedy.
- *Role žáka mateřské školy*, která je dána institucí a spojuje děti s novým sociálním prostředím a pravidly (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 619, podle Matějček, 2003).

Hra sehrává důležitou roli v procesu socializace dětí (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 101). Především hra na sociální role má zásadní význam pro socializaci dětí, protože jim umožňuje získávat cenné sociální zkušenosti. Uvědomují si, že nejde o skutečné situace a dokážou rozlišit hru od reality, přesto se do hry často natolik ponoří, že zapomenou na okolní svět. Prostřednictvím těchto rolí se mohou přiblížit svým vzorům, napodobovat je a vnímat svět z pohledu druhých. Hra jim dává prostor pro spolupráci, experimentování a interakci s ostatními (Hoskovcová, 2006, s. 30–40). Součástí procesu socializace je také umění regulovat a ovládat vlastní emoce a chování, které z nich vyplývá (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 612).

1.2 Základní emoce

Emoce provázejí lidský život od jeho počátku až do konce, a to jak v bdělém stavu, tak ve spánku. Prožíváme je jako příjemné či nepříjemné, v podobě radosti i smutku. Každá životní zkušenost v nás vyvolává specifické pocity a emoce (Müller & Müller, 2006, s. 82). Emoce se dělí na *primární* a *sekundární*. *Primární emoce* jsou vrozené a univerzální. Psychologové Wallace Friesen a Paul Ekman pomocí svých výzkumů identifikovali šest základních emocí: radost, smutek, hněv, strach, odpor a překvapení. Bez ohledu na kulturní rozdíly je lidé po celém světě vyjadřují, vnímají a prožívají podobným způsobem. *Sekundární emoce* se vyvíjejí na základě zkušeností a nejsou vrozené. Jejich podoba je ovlivněna prostředím, ve kterém vyrůstáme. Patří sem kupříkladu hrdost, láska, závist, obdiv či stud. Emoce se často mísí a vrství, takže zevnějšku může být vidět hněv, zatímco pod ním je ukrytý strach a láska. Důležité je si uvědomit, že emoce jsou pomíjivé, přicházejí a odcházejí. Pokud je však potlačujeme, mohou vést k psychosomatickým problémům, a pokud je neadekvátně projevíme, mohou způsobit konflikty ve vztazích, pracovní neúspěchy či pocity prázdnoty (Loja, 2019, s. 203–207).

1.2.1 Radost

Radost slouží jako jasný signál otevřenosti k přátelské interakci a vyjadřuje pozitivní pohodu. Zároveň signalizuje přítomnost důležitých zdrojů, které mohou pomoci zvládat stres

(Stuchlíková, 2007, s. 165). Jedná se o pozitivní emoci, která je spojená s naplněním potřeby. Často přináší příjemný pocit a může ovlivnit vnímání situace optimističtější způsobem (Vágnerová, 2010, s. 151).

1.2.2 Smutek

Smutek zpomaluje motorickou i mentální aktivitu, což umožňuje hlubší sebereflexi a analýzu situace vedoucí ke ztrátě. Tento proces napomáhá získání nové perspektivy a lepšímu plánování budoucího chování. Smutek také slouží jako komunikační signál, který vyvolává empatické reakce u okolí (Stuchlíková, 2007, s. 165). Je snadno rozpoznatelný u dětí i dospělých, projevuje se pocitem tíhy a celkovým útlumem. Odrazem je skleslá mimika, snížená aktivita a shrbené držení těla. Často ho doprovází rozmrzelost a pláč, který pomáhá uvolnit emoční napětí (Nakonečný, 2012, s. 329–334).

1.2.3 Hněv

Hněv dodává sílu a energii k obhajobě, čímž chrání naše hranice a zabraňuje tomu, aby s námi ostatní zacházeli, jak chtějí. Je však důležité jej kontrolovat, aby nezpůsobil zbytečný chaos (Loja, 2019, s. 214). Slouží také k mobilizaci a udržení energie potřebné k překonávání bariér při dosahování cílů. Zrychluje motorické i mentální funkce a dokáže je udržet na vysoké úrovni po delší dobu, často efektivněji než kupříkladu radost (Stuchlíková, 2007, s. 165–166). Hněv ovlivňuje celé naše tělo, narušuje fyziologickou rovnováhu, vyvolává vnitřní napětí a ztěžuje sebekontrolu i soustředění. Jeho odreagování vede k tzv. katarzi, tedy pocitu úlevy, který snižuje sklony k dalším agresivním reakcím. Naopak potlačování hněvu udržuje vnitřní napětí a může vést k psychickým obtížím, nečekaným výbuchům vzteku či přehnaným reakcím na maličkosti. Hlavním důvodem potlačování jsou společenské normy, proto je důležité hněv vhodně uvolnit a tím podpořit duševní i tělesné zdraví (Nakonečný, 2012, s. 344–345).

1.2.4 Strach

Strach prvně slouží k ochraně před nebezpečím tím, že podporuje vyvarování se ohrožujícím situacím. Může vznikat při ohrožení sebepojetí či psychické pohody, což vede k únikovému chování. Výrazně také ovlivňuje percepci a myšlení, způsobuje tzv. tunelové vidění, které zaměřuje pozornost na hrozbu a omezuje vnímání ostatních stimulů (Stuchlíková, 2007, s. 166). Strach nás motivuje k důkladné přípravě, ale v extrémní míře může vést k paralýze (Loja, 2019, s. 214). I přesto se o užitečnou emoci, která nás motivuje k vyhýbání

se nebezpečí nebo k útěku. Pomáhá nám rychle se zorientovat v proměnlivém prostředí a v přiměřené míře podporuje pozornost a soustředění (Černý, Grofová, 2013, s. 95).

1.2.5 Odpor

Odpor jako samostatná emoce se začíná vyvíjet přibližně mezi čtvrtým až osmým rokem života. Předtím dítě může odmítat určité jídlo kvůli jeho chuti, ale tento projev ještě nelze považovat za skutečný odpor či znechucení (Ekman, 2015, s. 635). Odpor nás může varovat kupříkladu před konzumací pokrmu, které by nám mohlo uškodit (Loja, 2019, s. 215). Jedná se jednoznačně o negativní emoci, při níž nikdy nezažíváme příjemné pocity. Přesto nás odporné věci často fascinují, a to by u emoce, která sama o sobě nepřináší pozitivní prožitky, mohlo působit paradoxně. Intenzivní pocit odporu je nepochybně nepříjemný zážitek, který může dokonce vyvolat nevolnost nebo pocit na zvracení (Ekman, 2015, s. 657–659).

1.2.6 Překvapení

Překvapení je nejkratší ze všech emocí a obvykle trvá jen několik sekund. Jakmile si uvědomíme, co se děje, překvapení odezní a zpravidla přechází v jinou emoci, jako je zlost, strach, či jiná emoce, v závislosti na povaze situace. Pokud ale pro nás překvapivá událost nemá velký význam, nemusí po ní následovat žádná další emoční reakce (Ekman, 2015, s. 537). Překvapení nastává například tehdy, když vás někdo neprávem obviní. Tato emoce signalizuje, že se děje něco nečekaného (Loja, 2019, s. 211). Během překvapení máme jen velmi krátký čas na to, abychom vědomě ovládli své reakce a záměrně usměrnili své chování (Ekman, 2015, s. 541).

1.3 Emoce v předškolním věku

Majorita dětí prožívá emoce spontánně, silně a bezprostředně, často bez jakýchkoli zábran, které si lidé postupem času osvojují. Dětské reakce odrážejí jejich základní zkušenost se situací, například když se vše neděje tak, jak si přesně přejí, přičemž zatím nejsou schopny vědomě porozumět svým pocitům či situaci samotné (Černý & Grofová, 2013, s. 9). Preece (2009) vysvětluje, že trpíme, protože naše mysl často nekontrolovaně reaguje na prožitky. I když nemůžeme vždy ovlivnit, co se děje, máme možnost změnit své vnitřní reakce na tyto situace. Dále Černá a Grofová (2013, s. 9–10) konstatují, že je podstatné si uvědomit, že na většinu námi nepříjemných emocí reagujeme uzavřením se do sebe. Tím však překvapivě bráníme těmto emocím, aby samy přirozeně odezněly. Bojem s nimi je naopak udržujeme a posilujeme. Naše mysl si může vytvořit návyk potlačování emocí, čímž buduje

ochranné mechanismy obraňující před špatnými pocity. Tyto mechanismy však nefungují selektivně. Znamená to, že tlumí nejen negativní, ale i pozitivní emoce. Výsledkem je otupělý život bez spokojenosti. Současně toto potlačování omezuje naši kreativitu, vnitřní já a schopnost naplno užívat si života. Mentální bloky mají také vliv na tělo. Jestliže stereotypně reagujeme na určité emoce stejným způsobem, dochází k energetickému zablokování. Při pozorném vnímání si můžeme všimnout, že se tyto bloky projevují fyzicky, například tlakem na hrudi nebo nepříjemným sevřením v břiše. Preece (2009, s. 111) zdůrazňuje, že stejně jako si mysl vytváří návyk stažení, může si osvojit i návyk navrácení se k přítomnému okamžiku. Když si uvědomíme své emoce a jejich tělesný projev, vždy se můžeme napojit na přítomný okamžik. Tento stav nazýváme „bdělá pozornost“. Zpočátku může trvat jen krátce, ale s praxí se prodlužuje. Důležité je vědět, že se k němu můžeme kdykoli vrátit, což samo o sobě přináší pocit svobody. Když děti co nejdříve budeme učit rozpoznávat, jak emoce vznikají a naučíme je, jak s nimi pracovat, tím menší je pravděpodobnost, že si vyvinou obranné mechanismy potlačování. Pokud se tyto obranné mechanismy zakoření do dospělosti, jejich změna je náročná a vyžaduje hluboké sebepoznání, uvědomění, přijetí odpovědnosti a nalezení nového přístupu. Nakonečný (2000, s. 175) uvádí, že se dětské emoce vyznačují krátkým trváním, výraznou labilitou, kdy nálady dítěte snadno kolísají a mohou se rychle měnit i ve svůj protipól. Jsou z určitého hlediska paradoxní, tedy i drobné zklamání může vyvolat silnou reakci. Děti své city projevují spontánně a intenzivně, avšak postupně se učí jejich výrazy regulovat v souladu se společenskými normami.

1.4 Vývoj emocí u předškolních dětí

Ve vývoji emocí existují klíčová období, přičemž jedno z nejvýznamnějších nastává již v raném dětství, kdy emocionální prožitky nejsou ještě verbálně zpracovávány. Tyto zkušenosti, formované tzv. „skrytým učením“, mohou zásadně ovlivnit budoucí postoje a sklony jedince a tím i utváření jeho povahových rysů. Nejvýraznějším zdokumentovaným příkladem je negativní dopad citové deprivace, která může vést k rozvoji nepřátelského chování, agresivity, problémů s adaptací, emoční lability a také k intelektovým deficitům. Pokud ale dítě zažívá dostatek citové podpory, zejména skrze mateřskou lásku a něžnost, jeho osobnost se rozvíjí ve směru emoční stability, sebejistoty, asertivity, dobré adaptace a kreativity. Pozdější emocionálně významné zkušenosti mohou tyto rané prožitky do určité míry modifikovat, pokud mají formativní charakter. Avšak v případech dlouhodobé a silné citové deprivace se její negativní důsledky stávají trvalými (Nakonečný, 2000, s. 174–175).

V průběhu druhého až pátého roku si děti rychle rozvíjí řeč, poznávací schopnosti a motoriku. Aktivně testují své sociální a fyzické limity a sledují reakce okolí. V tomto období získávají větší autonomii, zatímco pečující osoby stanovují jasnější hranice. Vývojoví psychologové zaznamenávají nárůst hněvu a negativismu kolem druhého roku, což pomáhá formovat autonomii a sebeuvědomění. Postupně se rozvíjí i schopnost soucitu, viny a studu. Podle teorie DET je rovnováha těchto emocí klíčová pro vývoj autonomního „já“ a sebereflexe. Předškolní věk přináší i tzv. prosociální chování, které podporuje porozumění druhým a posiluje přátelské vztahy (Stuchlíková, 2007, s. 308). Během vývoje se emoce mění. U dětí jsou kratší, intenzivnější a snadno přecházejí i do opačných pocitů. Emoční projevy v dětství jsou neovladatelné a spontánní, ale postupně se dítě učí je regulovat podle společenských norem. Na emocionální vývoj výrazně působí sociální prostředí, vztahy a míra naplnění či nenaplnění potřeb (Nakonečný, 2012, s. 245–249).

Prvním vývojovým mezníkem v tomto období je rostoucí sebeuvědomění, které se kolem druhého roku projevuje nárůstem hněvu. Emočně nabitě konflikty pomáhají dítěti lépe chápat sebe, druhé a také sociální pravidla. Intenzivní situace podporují vnímání morálních hodnot a hranic mezi „mým“ a „tvým“. Tyto zkušenosti posilují dětskou schopnost rozlišovat sebe od ostatních a orientovat se v sociálních normách. Druhým klíčovým mezníkem tohoto období je zlepšující se schopnost porozumět druhým. Dle teorie DET emoční prožitky ze sociálních interakcí zásadně přispívají k rozvoji emocí a poznání, zejména k odlišování sebe sama od ostatních. Třetím vývojovým milníkem je rostoucí citlivost k sociálním pravidlům a morálním normám. Podle Kochanské (1997) ji ovlivňuje temperament dítěte i výchovné přístupy. Děti se sklonem k obavám bývají vnímavější k pravidlům a více těží z pevné disciplíny, zatímco méně úzkostné děti lépe reagují na vztah založený na vzájemné odpovědnosti. Čtvrtým vývojovým milníkem v tomto období je počátek sebehodnotících emocí, jako jsou stud, pýcha či hrdost, i když zatím v základní formě (Stuchlíková, 2007, s. 309–311).

2 EMOČNÍ SEBEREGULACE

Emoční seberegulace představuje schopnost jedince rozpoznat, porozumět a zvládat vlastní emoce tak, aby odpovídaly dané situaci i sociálním očekáváním (Poláčková Šolcová, 2018, s. 204, podle Gross). Klíčovým psychologickým mechanismem emoční inteligence je schopnost emoční seberegulace, která člověku umožňuje efektivně ovládat své emoce (včetně nálad, pocitů a tónu hlasu), činit správná rozhodnutí i v neobvyklých či nečekaných situacích a pohotově reagovat na podněty a chování ostatních. Tzv. emoční infekce a imitace se nejvýrazněji projevují během emočního vývoje kojenců a dětí v předškolním věku. Emoční inteligence podporuje sebeovládání, emoční sebeuvědomění a empatii jako zásadní mechanismus interpersonální emoční inteligence, jenž přispívá k efektivní komunikaci a úspěšné sociální interakci (Shpak, 2014). Oproti organismické seberegulace, se kterou se člověk narodí, schopnost záměrné seberegulace se u novorozenců neprojevuje okamžitě. I tak ale lze její vývoj sledovat již od raného dětství, kdy se začíná rozvíjet volní kontrola. Výzkumy ukazují, že děti dokážou cíleně ovládat své chování už v předškolním věku. Výzkumy prokázaly, že děti mezi čtvrtým až šestým rokem jsou schopny odkládat uspokojení, plánovat své jednání a racionálně se rozhodovat, aby dosáhly požadovaného cíle (Gestsdottir & Lerner, 2008, s. 2014). Albert Bandura (1986) popisuje dílčí oblasti emoční seberegulace. Jsou to klíčové aspekty, které umožňují jedinci efektivně pracovat se svými emocemi a chováním. Tyto oblasti popsal ve své teorii sociálního učení a seberegulace, kde se zaměřil na mechanismy, kterými lidé kontrolují své emoce, přizpůsobují se situacím a dosahují svých cílů. Hlavními oblastmi emoční seberegulace jsou:

- *Sebepozorování* (self-monitoring) zahrnuje schopnost vnímat a uvědomovat si vlastní chování, emoce a reakce v různých situacích. Pomáhá rozpoznat vzorce emocí a identifikovat jejich spouštěče. Hraje klíčovou roli v procesu sebereflexe, kdy jedinec sleduje, jak jeho emoce ovlivňují jeho rozhodování a mezilidské vztahy. Například člověk, který si uvědomuje, že se snadno rozčílí v určitých situacích, může na základě této znalosti hledat strategie pro zklidnění.
- *Sebehodnocení* (self-evaluation) spočívá v porovnávání aktuálního emočního a mentálního stavu s vlastními standardy, hodnotami a cíli. Pomáhá posoudit, zda je daný emoční projev nebo reakce v souladu s osobními očekáváním. Přispívá k seberegulaci tím, že jedinci umožňuje upravit své chování a reakce na základě předchozích zkušeností. Například student, který se cítí nervózní

před zkouškou, může na základě sebehodnocení zjistit, zda jeho úroveň stresu odpovídá realitě nebo zda se zbytečně obává.

- *Reakce na vlastní chování* (self-reaction) obsahuje způsoby, jak jedinec reaguje na své vlastní chování a emoční projevy. Může zahrnovat odměňování či trestání sebe sama v závislosti na tom, zda jednání odpovídá stanoveným normám a cílům. Pomáhá regulovat emoční reakce tím, že poskytuje zpětnou vazbu na vlastní jednání. Například pokud se někdo dokáže ovládnout a neprojevit svůj vztek, může se za to vnitřně pochválit nebo si dopřát malou odměnu, což posiluje pozitivní seberegulaci.

2.1 Emoční regulace

Jedná se o „komplexní proces, kterým jedinci ovlivňují to, které emoce mají, jak je prožívají a jak s nimi nakládají“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 204, podle Gross). Emoční regulace, řízená kontrolními mechanismy, se začíná postupně vyvíjet během socializace a následně ovlivňuje celý náš život. Osvojení dovednosti emoční regulace je proces, který je klíčovým úkolem po celý život (Stuchlíková, 2007, s. 181). Sigmund Freud uvádí, že schopnost regulovat emoce představuje klíčový milník ve vývoji osobnosti a je znakem civilizovaného jedince (Shapiro, 2009, s. 2018). V psychologii regulace emocí neznamena jejich potlačování či kontrolu ve smyslu neprojevení emocí. Emoce již nejsou vnímány jako překážka, ale jako klíčový prvek kvality života a zdraví. Regulace emocí zahrnuje jejich zpracování, tedy vědomou i automatickou práci s emocemi před jejich vznikem, během prožívání i při jejich projevu (Poláčková Šolcová, 2018, s. 204). Společnost nás neustále učí omezovat a kontrolovat emoce podle jejích očekávání, což často vede k jejich potlačování. Tento tlak může způsobovat duševní poruchy, protože člověk své emoce neprojevuje, potlačuje je nebo se je dokonce snaží vytěsnit ze svého vědomí, čímž brání jejich přirozenému prožívání (Říčan, 2009, s. 109–109). Regulace emocí se zaměřuje buď na kontrolu podnětů, které je vyvolávají, nebo na řízení reakcí na ně. Při regulaci podnětů dochází ke změně vnímání situace či vyhýbání se spouštěčům. Řízení reakcí často zahrnuje potlačení chování nebo jeho přesměrování. Dlouhodobé potlačování emocí však může vést k problémům s adaptací a snížené schopnosti reagovat přirozeně (Vágnerová, 2010, s. 149–151).

V předškolním období se postupně rozvíjí schopnost dítěte zvládat a usměrňovat své emoční chování a prožitky. Emoční regulace je důležitá zejména v případech, kdy musí dítě potlačit

impulz udělat něco, co by sice chtělo, ale není to vhodné (např. nevzít kamarádovi knížku jen proto, že ho zaujala). Od dětí v tomto věku se očekává, že budou umět ovládat projevy negativních emocí, jako je vztek či podráždění. Smutek bývá v tomto ohledu méně regulován, pravděpodobně proto, že není tolik rušivý. Přesto předškolní děti ještě často nejsou schopny své emoce plně ovládnout. Regulace se zahrnuje jak samotného prožívání emocí (jejich délky trvání a síly), tak jejich vnějšího projevu i chování, které z emocí vyplývá (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 605, podle Cole et al., 2004; Thompson, 2011; Lewis, 2013; & Labouvie-Vief, 2015).

Rozvoj emoční regulace a práce s emocemi u dětí předškolního věku představuje zásadní faktor pro jejich celkový vývoj. Děti, které si dokážou uvědomit a zvládat své emoce, navazují snáze přátelské vztahy, lépe komunikují s okolím a efektivněji spolupracují. Emoční regulace zároveň usnadňuje adaptaci na nové sociální prostředí a podporuje schopnost začlenit se do kolektivu. Pomáhá také předcházet problémovému chování, které často vychází z nedostatečného zvládnání emocí, jako je impulzivita nebo konfliktní jednání. Významně se podílí i na budování zdravého sebevědomí a empatie. Podpora emoční regulace již v raném dětství je proto klíčová pro harmonické fungování dítěte v sociálním prostředí (Quashmer, 2023).

2.2 Emoční prožívání

Schopnost prožívat emoce je klíčovým rysem osobnosti, který ovlivňuje téměř všechny aspekty lidského jednání, myšlení i hodnocení situací. Lidé s odlišnou emoční dispozicí mohou stejnou situaci vnímat a reagovat na ni velmi odlišně. Emoční prožívání patří k temperamentovému základu, ze kterého se formují specifické osobnostní vlastnosti, včetně tendence k určitým emočním prožitkům. I když vrozené emoční nastavení nelze zásadně změnit, v průběhu života se vyvíjí díky zkušenostem a člověk se může naučit s ním lépe pracovat (Vágnerová, 2010, s. 175). Schopnost prožívat emoce je vrozená a jejich vznik probíhá spontánně, bez možnosti zásadního ovlivnění. Lze je však regulovat nebo potlačovat (Vágnerová, 2004, s. 143). Dle charakteru převažujícího emočního ladění můžeme rozlišit dvě základní, a to sklon k negativním a pozitivním emocím. Všichni máme svůj ustálený práh životní spokojenosti, tedy jeho pocit štěstí či nespokojenosti není trvale ovlivněn vnějšími událostmi. I když různé situace mohou dočasně zvýšit nebo snížit intenzitu emocí, jeho emoční nastavení se obvykle brzy navrátí na svou typickou úroveň. *Pozitivní emoční ladění* úzce souvisí s celkovou pohodou a tendencí vnímat život jako dobrý nebo alespoň

uspokojivý, což následně podporuje celkový pocit spokojenosti. Lidé, kteří se cítí spokojení, bývají otevřenější, sociálně vřelejší, přizpůsobivější a lépe zvládají výzvy i nové zkušenosti. *Negativní emoční ladění* lze chápat jako trvalou tendenci prožívat nepříjemné pocity bez ohledu na okolnosti. Projevuje se různě, například sklony k depresivním stavům, úzkosti nebo snadnému propuknutí amoku. Tyto emoce často vedou k problematickému či méně přizpůsobivému chování (Vágnerová, 2010, s. 175–180).

Všechny emoční prožitky jsou strukturovány z následných aspektů, které nemají pevně dané pořadí projevu emocí, ale mohou ovlivnit druhé. Jedná se o aspekty:

- *Kognitivní aspekt* odráží naše myšlenky, tedy způsob, jak vnímáme a interpretujeme stanovenou situaci.
- *Aspekt chování* znázorňuje vnější projev emoce, tedy naše jednání nebo naopak nečinnost v reakci na prožívanou emoci.
- *Fyzický aspekt* zahrnuje fyzické změny, které doprovázejí prožívání určité emoce. Jedná se například o doprovod emoce pláčem, zvýšeným srdečním tepem či pocením (Hasson, 2015, s. 29–33).

2.3 Rozvoj emoční inteligence u dětí

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje emoční inteligenci jako schopnost porozumět emocím jak vlastním, tak emocím druhých. Její součástí je také dovednost projevovat empatii, tedy vcítit se do pocitů ostatních a přiměřeně na ně reagovat. Tato schopnost tvoří základ pro rozvoj klíčových sociálních dovedností, jako je spolupráce, dodržování pravidel či zvládání konfliktních situací (Národní pedagogický institut, 2021). V období předškolního věku nabývá emoční inteligence úrovně, kdy převážná část dětí umí vnímat pocity druhých a částečně ovládat své emoční projevy. Tyto dovednosti zvyšují jejich oblíbenost mezi dospělými i vrstevníky, přičemž výhodu mají děti s dostatečnou zkušeností a klidnějším temperamentem. Naopak děti, které tyto schopnosti nezískaly často nesprávně interpretují emoční signály, což vede k neadekvátním reakcím a nedorozuměním. Nedostatek empatie může souviset s poruchovým chováním a jeho důsledky setrvávají i v dospělosti (Vágnerová, 2010, s. 210). Pojem emoční inteligence představili v roce 1990 Peter Salovey a John D. Mayer jako označení schopnosti vnímat a regulovat vlastní emoce (Blatný, 2010, s. 296). Dle Hasson (2015, s. 310) emoční inteligence neznamená potlačování emocí, ale jejich zvládání, tedy schopnost s nimi pracovat pružně a konstruktivně. Autorka

Poláková (2019, s. 38) do emoční inteligence zahrnuje schopnost vnímat, rozumět a regulovat vlastní emoce i chování. Představuje rovnováhu mezi emocionálním prožíváním a racionálním uvažováním, což přímo souvisí s rozvojem měkkých dovedností, jako je způsobilost kriticky myslet, být kreativní či schopnost spolupracovat v týmu. Tyto kompetence určují úroveň sociální úspěšnosti, efektivního řešení konfliktů a schopnost spolupráce. Zatímco rozvoji kognitivní inteligence je věnována značná pozornost, emoční inteligence je stejně zásadní a vyžaduje systematickou podporu. Schopnost vytvářet vztahy, být spolehlivý a empatický je dovedností, kterou je třeba osvojit podobně jako jazykové či odborné znalosti. Klíčové je naučit se rozpoznávat a chápat vlastní emoce i emoce druhých, což přispívá k harmonickému fungování v mezilidských vztazích i k osobnímu rozvoji. Schultze a Roberts (2007, s. 128) uvádí, že „emoční inteligence představuje psychometrický rámec intuitivně přitažlivé myšlenky, že lidé se liší ve svých emočních dovednostech a že tyto rozdíly se odrážejí v jejich reálném životě“.

2.3.1 Oblasti emoční inteligence

Termín emoční inteligence se stal široce známým díky psychologovi a novináři Danielu Golemanovi, který jej popularizoval v roce 1996 ve své úspěšné publikaci „Emoční inteligence“. Na základě výzkumů renomovaných psychologů Petra Saloveye a Howarda Gardnera Goleman definoval pět klíčových oblastí emoční inteligence:

- *Sebeuvědomění* je schopnost vnímat a chápat sám sebe, své emoce a myšlenky. Zahrnuje znalost sebe sama, svých silných stránek, cílů, hodnot i reakcí. Je klíčem ke změně, protože bez něj člověk opakuje stejné vzorce a nechává se řídit nevědomými myšlenkami.
- Jakmile skutečně porozumíme sami sobě, můžete se zaměřit na *seberegulaci* neboli *sebeovládání*, což znamená schopnost pracovat s vlastními emocemi. Cílem je neubližovat okolí ani sobě, udržovat kamarádské poměry a vést naplněný život. Kupříkladu při konfliktu zachováte klid a emoce zpracujete později v bezpečném prostředí. Také to znamená rychlé zotavení z emočního stresu, což nám umožňuje vést plnohodnotný život a udržovat harmonické vztahy.
- Dále následuje *sebemotivace*, jež spočívá ve schopnosti cíleně směřovat k tomu, co chceme, i přes jakýsi diskomfort. Znamená to například obětovat volný čas pro dosažení důležitého cíle, jako je studium. Motivace dodává životu naději, sílu, jiskru, energii k překonávání překážek a radost.

- *Empatie* je schopnost vnímat a chápat pocity druhých. Znamená vcítit se do jejich situace, vidět ji jejich očima a přizpůsobit tomu své názory, emoce či chování. Hloubka empatie závisí na míře sebeuvědomění. Součástí empatie je také umění mlčet a naslouchat.
- *Sociální dovednosti* jsou klíčové, protože nám pomáhají začínat a uchovávat pozitivní vztahy, efektivní spolupráci a celkovou spokojenost v životě. Lidé jsou přirozeně společenské bytosti a deficit této dovednosti může vést k frustraci a osamění. Patří sem schopnost budovat vztahy, komunikaci, kooperaci a odhadování situací.

Tyto oblasti jsou na sebe navázány, což znamená, že k dosažení vyšší úrovně emoční inteligence je třeba postupně rozvíjet každou z nich v daném pořadí (Loja, 2019, s. 56–62).

3 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE EMOČNÍ SEBEREGULACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Hra je základním prostředkem výchovy v předškolním období a je tvůrčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů, kam řadíme aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický“ (Opatřilová 2006, s. 169)). Hra je klíčovým prostředkem pro rozvoj dětí, umožňuje jim aktivně zpracovávat podněty z okolního světa, přizpůsobovat si je, lépe jim porozumět a opakovaně se k nim vracet. Díky tomu získávají hlubší zážitek, prožívají radost a zároveň posilují svou motivaci k dalším objevům. Každá hra je jedinečná a neopakovatelná, protože děti se neustále vyvíjejí a reagují na nové situace i vlastní vnitřní podněty. Prostřednictvím tvořivého jednání a celkové aktivity si utváří své chápání světa a přirozeně se posouvají vpřed (Koťátková, 2014, s. 524). Dle Jeana Piageta se děti ve věku dvou až sedmi let nacházejí ve stadiu symbolické hry, kde využívají rekvizity a hračky jako náhradu skutečných předmětů. Během spontánní a volné hry si vizualizují a oživují situace z okolního světa, které svou mentální úrovní napodobují, zkoumají a experimentují s nimi (Průcha & Koťátková, 2013, s. 105, podle Piaget). Hra představuje specifickou lidskou činnost, kterou odlišují určité charakteristické rysy. Platí, že čím více jsou tyto rysy v činnosti přítomny, tím více ji lze považovat za hru. Je často využívána v pedagogické praxi jako metoda k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů. Přestože ne všechny aktivity lze pojmut herní formou, pedagogové by měli hledat inspiraci v atraktivních dětských hrách i při běžných činnostech. Hry vedené pedagogem mohou sloužit nejen jako motivační prvek, ale také jako účinný nástroj vzdělávání a výchovy (Koťátková, 2014, s. 383). Nadměrné zaměření na plánované vzdělávání však může představovat riziko, že hra ztratí svou přirozenost a bude využívána jednostranně účelově (Opravilová, 2016, s. 417).

Základní znaky hry popsal již v 17. století Komenský (1964), na jehož práci později navázali autoři jako Caillois (1998), Opravilová (2004), Koťátková (2005) a Neuman (2014), kteří tyto charakteristiky dále rozšířili. Na základě jejich poznatků můžeme definovat nejvýznamnější znaky a vlastnosti hry:

- *Zaujetí:* hra vyvolává hluboké soustředění, kdy dítě nevnímá okolí a podněty nesouvisející s hrou.
- *Pravidla:* přestože je hra dobrovolná, řídí se vlastními vnitřními pravidly, která si děti samy stanovují.

- *Svoboda*: hru si každé dítě vybírá samo, samo ji řídí a rozhoduje o jejím průběhu i vlastním chování. Hra je projevem svobody.
- *Spontánnost*: hra je přirozenou a dobrovolnou činností vycházející z vnitřní motivace. Dítě si samo stanovuje podmínky hry a její cíle. Nejvíce se projevuje ve volné hře dětí.
- *Přijetí role*: tzv. sociodramatická hra vyžaduje sdílené chápání rolí, což znamená chování podle dané role (např. hra na policisty a zloděje).
- *Smysluplnost*: hra má určitý význam a cíl, ale důležitější je samotný proces než jeho dosažení.
- *Fantazie*: hra umožňuje vstup do jakéhokoliv imaginárního prostředí, kde je vše možné.
- *Vážnost*: fiktivní situace ve hře jsou vnímány jako skutečné, což přináší uspokojení a umožňuje únik do světa fantazie.
- *Tvořivost*: hra podporuje kreativitu, zejména u předškolních dětí v podobě symbolické hry, která propojuje reálné zážitky s imaginací a zasazuje je do nových souvislostí.
- *Aktivní, pozorný a nestresující stav mysli*: hra probíhá ve stavu soustředění a uvolnění, bez strachu z neúspěchu či tlaku, což umožňuje plné zapojení a prožitek.
- *Opakování*: děti se rády vracejí k oblíbeným činnostem, což jim umožňuje znovu prožít chvílky napětí, radosti a také pomáhají zdokonalovat jejich dovednosti.
- *Radost a uspokojení*: hra přináší pozitivní emoce, které odrážejí zálibu v samotné činnosti a potěšení z ní.
- *Uzavřenost a ohraničenost*: hra má svůj vlastní čas, který probíhá uvnitř hry, odlišný od běžného času vnější reality (Suchánková, 2014, s. 10–13).

Herní aktivity předškolních dětí v mateřské škole vyváženě kombinují volné hry, aktivity vedené pedagogem a hry s konkrétním didaktickým cílem. *Volná hra* představuje činnost, při níž si děti samy vybírají záměr, hračky, námět, herní pomůcky i pravidla. Na základě svých zkušeností a nabízených podnětů bezděčně zkouší, experimentují, tvoří, přičemž se hra přirozeně přizpůsobuje jejich tempu a vývojové úrovni. Naopak *organizovaná*, tedy pedagogem *iniciovaná hra*, probíhá podle předem stanovených pravidel, která pedagog

určuje společně s pomůckami, způsobem realizace a místem. Do hry může zasahovat různými způsoby. Buď se aktivně zapojuje jako spoluhráč, nepřímě dohlíží na její průběh a dodržování pravidel, nebo pověřuje vybrané dítě vedením hry. Tento typ her často zahrnuje relaxační a pohybové aktivity, které mají podpořit spolupráci, koordinaci či odreagování dětí. Specifickou roli v předškolním vzdělávání hrají *didaktické hry*, které mají jasně stanovený vzdělávací záměr. Pedagog je volí s cílem rozvíjet konkrétní znalosti nebo dovednosti dětí, přičemž pečlivě připravuje veškeré pomůcky, prostředí hry i organizaci. Její průběh pak aktivně řídí, aby prostřednictvím zvolené metody efektivně naplňoval výchovně-vzdělávací cíle (Průcha & Kořátková, 2013, s. 107).

Profesor Johan Huizinga se dlouhodobě věnoval zkoumání fenoménu hry a identifikoval její přítomnost v různých oblastech lidské činnosti, jako je věda, právo, filozofie, umění aj. Jeho definice hry zahrnuje sedm klíčových aspektů:

- Hra je projevem svobodné volby.
- Hra je přirozenou součástí života.
- Hra má jasně vymezené hranice, probíhá v určitém prostoru a čase a odlišuje se od běžného života.
- Hru lze znovu opakovat.
- Hra přináší strukturu a pravidla.
- Hra zároveň sbližuje i rozděluje účastníky.
- Hra zahrnuje prvek napětí (Šimanovský, 2002, s. 21–22).

Pedagog by měl k dětské hře přistupovat s respektem a vstřícností, aniž by ji zlehčoval či hodnotil podle vlastních představ. Do volné hry by neměl zbytečně zasahovat, ale naopak respektovat soustředění dítěte a jeho přirozený průběh hry. Jeho role by měla spočívat v doprovázení a facilitaci hry, nikoli v jejím řízení. Pedagog by měl vnímat emoční prožitky, které hru provázejí – radost, objevování, zvědavost, ale i únavu či smutek a svým pochopením podpořit dítě v jejich zpracování. Stručné vyjádření pozitivních postřehů může dítěti pomoci upevnit vhodné herní postupy a usnadnit mu další herní zkušenosti (Průcha & Kořátková, 2013, s. 107).

3.1 Význam hry pro předškolní děti

Přestože je hra součástí lidského života v každém věku, nejvíce se pojí s předškolním obdobím, často nazývaným věkem hry. Pro děti je hra nedílnou součástí jejich života. Zabírá většinu jejich dne, během níž se nejen baví, ale také učí, naplňují své tužby a sny, rozvíjí fantazii a celkově se rozvíjí po všech stránkách (Suchánková, 2014, s. 27). Je pro ně nejčastější a nejpřirozenější činností. Poskytuje jim uspokojení, pomáhá jim získávat zkušenosti, učit se a zpracovávat situace, které nechápou. Hra jim umožňuje opomenout problémy nebo se s nimi lépe vyrovnat. Uchvacuje je, fascinuje a poutá jejich pozornost (Svobodová et al., 2010, s. 98). Jakmile byly identifikovány opravdové potřeby dítěte, hra se stala ústředním tématem pedagogické praxe i teorie. Mnozí odborníci ji vnímali jako projev přirozené energie, kterou dítě potřebuje uvolnit, další ji chápali jako formu nácviku dovedností nezbytných pro budoucí život. Existovala také teorie, že hra odráží evoluční vývoj člověka. Ačkoli žádná z těchto teorií plně nevysvětlila podstatu hry, přispěly k jejímu uznání jako smysluplné činnosti s klíčovým významem v dětském životě (Opravilová, 2016, s. 393).

Lze konstatovat, že „hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeutváření jedince“ (Suchánková, 2014, s. 28). Hra slouží dítěti jako alternativní forma komunikace, skrze kterou testuje vztahy, projevuje emoce a potvrzuje vlastní pocity. Stává se jeho výrazovým prostředkem, umožňujícím neverbální i verbální sdílení zkušeností, problémů a citů. Je klíčem k poznávání a objevování světa, který pedagog může otevírat a zároveň citlivě usměrňovat (Opravilová, 2016, s. 414). Každé dítě vnímá stejnou situaci odlišně, protože jeho prožitky jsou formovány předchozími zkušenostmi. Pouhé vyprávění nestačí, prožitky je nutné skutečně zakusit. Právě hra tuto možnost dětem nabízí. Hra by měla být pro dítě přirozenou činností, nikoli povinností. Neměla by být předmětem hodnocení. Prostřednictvím hry se dítě učí, získává zkušenosti, utváří své postoje a prožívá situace, které mu pomáhají připravit se na skutečný život (Svobodová & Švejdvová, 2011, s. 46–48). Hra přispívá k učení i celkovému vývoji organismu a vytváří pevné základy pro odolnost a stabilitu dětské osobnosti v budoucnosti (Průcha & Koťátková, 2013, s. 107). Vývoj hry má své zákonitosti a proměňuje se s věkem dítěte. Postupně se zvyšují nároky na vnímání, motoriku, myšlení i sociální spolupráci. Hra je motivována potřebami vývoje – dítě si ve hře spontánně osvojuje to, co je pro něj aktuálně přínosné a významné. Zároveň plní terapeutickou a relaxační roli, pomáhá uvolnění a zpracování zážitků. Průběh hry

ovlivňují i povahové rysy dítěte a další individuální faktory. Pozorování hry je cenným nástrojem, jak získat informace o dítěti, protože hra odráží jeho vnímání světa i prožívání. U námětových her lze sledovat, jaké situace dítě napodobuje, jak reaguje na své okolí a co do hry promítá. Hra zároveň odhaluje úroveň motoriky, vnímání, myšlení, řečových i sociálních dovedností a schopnost soustředění. Vývoj hry nabízí orientační body pro posouzení dítěte, přičemž je vždy nutné zohlednit individuální odlišnosti (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 60).

3.2 Emoce v RVP PV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je kladen velký důraz na podporu emocionálního a psychického rozvoje dětí, což je klíčové pro jejich celkový rozvoj a přípravu na život ve společnosti. Emoce hrají zásadní roli v každodenní interakci dětí a v jejich schopnosti zvládat nároky okolního světa. Program definuje několik oblastí, ve kterých se děti v předškolním věku učí vnímat a regulovat své emoce, což jim umožňuje přizpůsobit se sociálním normám a vytvářet kvalitní mezilidské vztahy (Národní pedagogický institut, 2021).

První z těchto oblastí je vnímání a vyjadřování emocí. V rámci RVP PV je podporováno, aby dítě vnímalo a chápalo různé druhy emocí, jak své vlastní, tak i těch druhých. To zahrnuje jak rozpoznávání emocí v sobě, tak i schopnost je verbálně a neverbálně vyjadřovat v sociálních interakcích s ostatními. Je důležité, aby se děti naučily identifikovat a rozlišovat základní emoce jako radost, smutek, hněv či zlost a aby pochopily, jak tyto emoce ovlivňují jejich chování a vztahy s ostatními. Dalším důležitým aspektem, který je součástí rozvoje emocí v předškolním věku, je emoční regulace. Děti se postupně učí, jak ovládat své impulzivní reakce a jak adekvátně reagovat na různé situace, které vyvolávají emocionální prožitky. Tato schopnost je nepostradatelná pro zvládání výzev, které přicházejí s každodenním životem, a pro udržení vyrovnaných a pozitivních vztahů se svým okolím. Klade se důraz na to, aby děti nejen reagovaly na své emoce, ale aby se také učily je řídit tak, aby to nevedlo k problémovému chování nebo neúměrným reakcím (Národní pedagogický institut, 2021).

RVP PV dále zahrnuje i rozvoj emoční inteligence, což je schopnost rozumět emocím nejen u sebe, ale i u ostatních. Emoční inteligence zahrnuje také schopnost projevovat empatii, což znamená vcítění se do pocitů druhých lidí a adekvátní reakci na jejich potřeby. To je důležitý předpoklad pro rozvoj sociálních dovedností, jako je spolupráce, respektování

pravidel a řešení konfliktů. V tomto smyslu program klade důraz na podporu rozvoje sociálních vztahů, kde se děti učí navazovat a udržovat přátelské vztahy, komunikovat efektivně a spolupracovat s vrstevníky (Národní pedagogický institut, 2021).

Významným směrem je zde také adaptace na školní prostředí, která zahrnuje přípravu dětí na nové výzvy spojené se školní docházkou. Děti jsou v předškolním věku podporovány při zvládání stresu a napětí, které může přinést změna prostředí, například nástup do školy. Učí se tak reagovat na novou situaci s klidem, přizpůsobit se pravidlům a normám a komunikovat s novými autoritami, což jsou vše důležité dovednosti pro jejich úspěšnou adaptaci. V rámci všech těchto procesů je tedy velmi důležité, aby pedagogové a rodiče aktivně podporovali rozvoj emočních dovedností dětí. Děti potřebují pomoc při porozumění vlastním emocím a jejich adekvátnímu vyjádření. Dále je třeba je vést k rozvoji schopnosti regulovat své emoce, což je zásadní pro jejich celkový psychický a sociální rozvoj. Kromě toho, jakým způsobem dítě zvládá své vlastní emoce, je rovněž důležité, jak se učí reagovat na emoce druhých a jak se chová v rámci interakcí s ostatními dětmi i dospělými. Podpora emočního rozvoje ve stádiu předškolního věku tedy nejen že připravuje děti na školní docházku, ale má klíčový vliv na jejich celoživotní schopnost vytvářet pozitivní vztahy, efektivně komunikovat a dobře fungovat ve společnosti (Národní pedagogický institut, 2021). Tento přístup je v souladu s aktuálními vědeckými výzkumy, které ukazují, že rozvoj emocí v raném věku je základním stavebním kamenem pro formování zdravých vztahů a dobré psychické pohody dětí (Shpak, 2014).

Je důležité, aby děti již v raném věku získaly schopnost rozpoznávat a pojmenovávat své emoce, protože jim pomáhají lépe zvládat různé životní situace. Pedagogové by měli dětem poskytovat prostor pro vyjádření jejich pocitů a zároveň je učit, jak s těmito emocemi konstruktivně pracovat. To zahrnuje nejen identifikaci vlastních emocí, ale také porozumění emocím druhých, což přispívá k rozvoji empatie a sociálních dovedností. Vytváření bezpečného a podporujícího prostředí v mateřské škole je zásadní pro to, aby se děti cítily přijímány a mohly otevřeně sdílet své pocity. Tím se posiluje jejich sebevědomí a schopnost navazovat zdravé mezilidské vztahy. Integrace aktivit zaměřených na práci s emocemi do každodenního programu mateřské školy tak přispívá k harmonickému rozvoji dítěte a jeho připravenosti na další vzdělávací etapy (Slámová, 2016).

Zařazování práce s emocemi do každodenních činností v mateřské škole by mělo být systematické a celoroční. Emoce nejsou izolovanou oblastí, ale přirozenou součástí veškerého dětského prožívání a učení. RVP PV klade důraz na rozvoj dítěte jako celistvé

osobnosti, a to včetně emoční stránky. Právě pravidelné zapojování aktivit zaměřených na poznávání, vyjadřování a zvládání emocí do různých typů činností, ať už volné hry, řízených aktivit či běžných každodenních situací, vytváří prostor pro rozvoj emoční gramotnosti a seberegulace. Systematická práce s emocemi podporuje duševní pohodu, rozvoj empatie, zdravé vztahy s vrstevníky i dospělými a posiluje sociální kompetence, které jsou klíčové pro budoucí život dítěte (Národní pedagogický institut, 2021).

3.3 Druhy her

Suchánková (2014) popisuje vývojové etapy hry, z nichž každá má své specifické charakteristiky. Na první pohled lze rozlišit hry kojenců, batolat, předškolních dětí i dospělých, avšak rozdíly ve způsobu hry se objevují i mezi dětmi stejného věku. Předškolní období je v tomto ohledu klíčovým mezníkem a bývá označováno jako „věk hry“. Autorka rozděluje hry do následujících kategorií:

- **Symbolická hra** je typická pro děti předškolního věku. Je charakteristická tvořivostí a fantazií, kdy dítě přetváří realitu podle svých představ. Plní důležitou kognitivní funkci, protože pomáhá dítěti experimentovat se získanými poznatky a ověřovat validitu určitých pravidel. Přehrávání různých situací mu pomáhá lépe porozumět vztahům a souvislostem, čímž zároveň přináší pocit uspokojení. Má také výrazný emotivní význam, jelikož dítěti poskytuje možnost vyrovnávat se s vnějším světem a dočasně si jej přizpůsobit svým potřebám (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 294–295).
- **Námětová hra** se vyznačuje rozmanitostí a často vychází z běžných životních situací, například hry na doktora, kuchaře nebo školu. Děti se při ní učí sociálním rolím a sdílejí své zkušenosti. Souvisí s ní také dramatická hra, kde děti napodobují děj a postupně přebírají roli vypravěče (Suchánková, 2014, s. 47).
- **Slovní hry** podporují jazykový rozvoj a myšlení. I přes to, že jsou obecně náročnější, v předškolním období začínají být dětmi častěji vyhledávané. Patří sem říkadla, rýmováčky hádanky či jazykolamy. Oblíbené jsou také hudební hry, například rytmické hry se zpěvem a hudebními nástroji (Suchánková, 2014, s. 48).

- **Konstruktivní hra** umožňuje dětem tvořit a využívat vlastní nápady. Díky tomu, že se u předškolních dětí zdokonalují motorické schopnosti, začíná vzrůstat obliba tohoto typu her. Zahrnuje aktivity jako stavění, kreslení, modelování nebo stříhání. Tyto hry rozvíjejí prostorovou orientaci, jemnou motoriku a soustředění (Suchánková, 2014, s. 48).
- **Pohybová hra** je klíčová pro fyzický rozvoj dětí. Může probíhat individuálně i kolektivně, často za doprovodu hudby a říkadel (Suchánková, 2014, s. 48–49).
- **Pohybové hry** nabývají na významu s rostoucím věkem dítěte, které postupně potřebuje více prostoru pro hru a vyhledává rozmanité aktivity. Projevuje touhu po nezávislosti a často volí hračky s pohyblivými prvky, jako jsou autíčka či vláčky. Postupně se učí jezdit na tříkolce a kole, osvojuje si plavání, bruslení aj. Mohou probíhat individuálně i kolektivně, často za doprovodu hudby a říkadel (Suchánková, 2014, s. 48–49).
- **Sociální hry** se v tomto období u dětí postupně rozvíjejí a nabývají na významu. Z paralelní hry dítě přechází k aktivní souhře a spolupráci s ostatními. Postupně začíná sdílet nejen společný čas a prostor, ale také se zapojuje do tvorby jednotného herního záměru, čímž se posiluje jeho schopnost komunikace a spolupráce (Suchánková, 2014, s. 49, podle Matějček, 2005). V této fázi sociálního vývoje lze rozlišit dvě úrovně hry – *sdrůžující hru* a *kooperativní hru* (Suchánková, 2014, s. 49, podle Millarová, 1978). *Sdrůžující hra* představuje přechod mezi kooperativní a paralelní hrou. Děti si hrají vedle sebe, sdílejí společný motiv (např. hra na obchod), ale každý si zachovává vlastní pravidla a role (např. prodáváčka prodává, nakupující nakupuje). Tento typ hry je častý v námětových a konstruktivních hrách a postupně přechází v *hru kooperativní*, která již klade důraz na rozdělení rolí, dodržování pravidel, vzájemnou pomoc a toleranci. Kooperativní hra je považována za jednu z nejvyšších forem dětské hry. Okolo pátého roku se u dětí začínají objevovat prvky soupeření a soutěžení, na jejichž rizika upozorňuje řada autorů (Kopřiva et al., 2008; Svobodová, 2010). Pedagogové by proto měli klást důraz na podporu spolupráce namísto neřízeného soupeření (Suchánková, 2014, s. 49). Sociální hra rozvíjí tzv. prosociální vlastnosti, jako jsou prvky spolupráce, soucitu, sdílené radosti a budování prvních přátelství. Dítě, které má obtíže v navazování kontaktů,

je tímto ochuzeno o důležitou součást svého sociálního vývoje (Matějček, 2005, s. 140).

3.4 Dělení her

Dětská hra je mimořádně bohatá a pestrá díky mnoha aspektům. Může probíhat v odlišných materiálních či psychosociálních prostředích, v různých organizačních podmínkách a za účasti hráčů různého počtu a věku. Hra podporuje rozvoj široké škály schopností, znalostí a dovedností, přičemž může být volná nebo řízená a motivována různými podněty. Je možné ji členit podle různých hledisek, přičemž jednotlivá rozdělení a jejich kategorie se často prolínají, což znamená, že jedna hra může spadat do více skupin současně (Suchánková, 2014, s. 51). Toto dělení ujednotila autorka Suchánková (2014, s. 52–62) a dělíme hru dle několika hledisek:

a) Hledisko míry vedení

V mateřské škole lze hry rozdělit především podle míry vedení ze strany učitele. Pokud hra vzniká spontánně přímo u dětí, označujeme ji jako **spontánní hru**. Tyto hry vycházejí z jejich přirozeného zájmu a potřeb a jsou vnitřně motivované. Děti si samy volí, kde a kdy si budou hrát, jak dlouho, s kým, s jakými hračkami a pomůckami, a také určují námět i způsob hry. Naopak **navozené** a **vedené hry** jsou do určité míry ovlivněny pedagogem. **Navozené hry** zahrnují činnosti, které pedagog dětem nabízí nebo k nim poskytuje motivaci. **Vedené hry** pak označují situace, kdy pedagog aktivně vstupuje do hry, například aby vymezil pravidla či obohatil herní situaci o nové prvky. Čím více pedagog hru usměrňuje, tím více se přibližuje řízené formě. Hry s vysokou mírou vedení, iniciované pedagogem, by však měly stále vycházet z aktuálních zkušeností a zážitků dětí. Jejich hlavním cílem je dosažení vzdělávacích záměrů a očekávaných výstupů. V praxi se tyto hry často označují jako didaktické, edukační nebo řízené, přičemž současné pojetí předškolního vzdělávání preferuje termín vedené hry, který lépe vystihuje nedirektivní přístup pedagoga. Didaktickými hrami pak rozumíme veškeré hry, které mají jasně stanovený vzdělávací cíl.

b) Hledisko příčiny hry

Členění her z hlediska příčiny, které uvádí Caillois (1998), je poněkud netradiční, neboť vychází z jeho pozorování dětské hry a analýzy nezvyklých situací a jevů, které při hře zaznamenal. Na základě těchto poznatků popsal problematiku chování dětí a identifikoval čtyři hlavní faktory, jež je pravděpodobně podněcují ke hře a mohou vést k odchylkám

v jejich chování. Cailloisova klasifikace vychází ze čtyř principů: mimikry (proměna, nápodoba), agon (soupeření, soutěž, zápas), alea (náhoda) a vertigo nebo ilinx (opojení, závrat'). Toto rozdělení her je cenným nástrojem zejména pro pedagogy, protože jim umožňuje lépe porozumět důvodům, proč děti určitou hru vyhledávají a případně odhalit hlubší projevy odchylek v jejich chování. Hry lze rozdělit do několika kategorií podle principů, na nichž jsou založeny. **Mimikrické hry** vycházejí z principu proměny a napodobování. Dítě v těchto hrách na sebe bere jinou podobu či vlastnosti a stává se někým jiným. Do této skupiny patří například dramatické a námětové hry, které jsou u dětí velmi oblíbené, protože jim umožňují ztotožnit se s různými rolemi a prožít nové situace. **Agonální hry** jsou založeny na principu soupeření a soutěže. Děti v nich usilují o vítězství a porovnávají své schopnosti s ostatními. Do této kategorie patří jak sportovní hry, jako je přetahování lanem či házená, tak i intelektuální hry zaměřené na vědomosti. V pedagogické praxi jsou tyto hry často považovány za problematické, protože odhalují rozdíly mezi dětmi a mohou vést k opakovanému neúspěchu, což negativně ovlivňuje jejich sebepojetí. Proto je důležité citlivě volit druhy soutěžních her, které umožňují dětem zažít nejen neúspěch, ale i úspěch. Svobodová (2010) se soustřeďuje na ideální hry, kde dítě soutěží samo se sebou a překonává vlastní dosavadní výkony. Další skupinu tvoří **aleatorické hry**, které vycházejí z principu náhody. V těchto hrách dítě nemůže ovlivnit výsledek a pouze čeká na rozhodnutí osudu. Tento typ her dětem umožňuje prožít pocit prohry i výhry bez nutnosti porovnávání schopností s vrstevníky. Mezi tyto hry patří například Člověče, nezlob se nebo klasická rozpočítadla. Některé hry tohoto typu, jako kostky či pexeso, v sobě částečně kombinují i soutěžní prvek, přesto je vhodné zdůrazňovat roli náhody. K této skupině patří také videohry, herní automaty či sázky, které však mohou vést k patologickému chování a potenciální závislosti. Poslední kategorií jsou **vertigonální hry**, které jsou založeny na principu opojení či závratě. Tyto hry dětem umožňují prožít vzrušení spojené s narušením stability těla nebo psychického vnímání. Pomáhají jim odreagovat se a na chvíli se vymanit z běžného režimu. Typickými příklady jsou jízda na skluzavce, točení na kolotoči nebo houpání na houpačce, při nichž dochází k intenzivním smyslovým prožitkům a uvolnění potlačovaných vjemů.

c) Hledisko organizace

Dělení her podle organizace je dnes již považováno za zastaralé, protože vycházelo z dřívějšího modelu práce v mateřských školách, kde dominovaly pedagogem řízené aktivity a spontánní činnosti měly jen omezený časový prostor. Přesto na toto členění v praxi stále

narážíme. Z tohoto pohledu se hry dělí na **tvořivé hry** a **hry s pravidly**. **Tvořivé hry** zahrnují spontánní aktivity, při nichž děti samy volí průběh a námět hry, což jim umožňuje rozvíjet vlastní kreativitu. Jejich podstatou je především vztah dítěte k materiálnímu světu, který objevuje prostřednictvím různých forem her. Patří sem úlohové-námětové hry, v nichž děti napodobují chování dospělých a osvojují si sociální role, předmětové-manipulační hry zaměřené na rozvoj smyslového vnímání a práci s předměty. Dále pak dramatizační-snové hry, umožňující vytváření příběhů a postav, a také konstruktivní hry, při nichž děti pracují s různými materiály a hračkami. Na tvořivé hry úzce navazují **hry s pravidly**, která kladou důraz na interakci mezi hráči. Zatímco v tvořivých hrách dítě samo určuje pravidla a jejich průběh, v hrách s pravidly je nutné dodržovat stanovené postupy a cíleně se řídit danými pravidly. Do této skupiny patří pohybové hry, které podporují fyzickou aktivitu a didakticko-intelektuální hry zaměřené na rozvoj myšlení a logických schopností.

d) Hledisko druhu aktivity

Klasifikace her podle druhu aktivity se může v odborné literatuře mírně lišit, avšak jejich základní charakteristiky zůstávají podobné. Opravilová (2004) rozděluje hry na **konstruktivní**, **fiktivní**, **dramatizující** a **napodobovací**. **Konstruktivní hry** rozvíjejí dětskou tvořivost a zručnost, protože vedou k vytváření konkrétních výtvarů. Děti při nich manipulují s různými materiály, stavebnicemi, kostkami či výtvarnými pomůckami a učí se tak plánovat, konstruovat a řešit problémy. **Fiktivní hry** pomáhají dětem přetvářet realitu podle vlastní fantazie. Poskytují prostor pro rozvoj originality a tvořivosti, přičemž se často pojí s námětovými či dramatickými hrami. Dítě v nich může například vymýšlet nové světy, měnit běžné situace nebo si představovat nereálné události. **Dramatizující hry** jsou prostředkem k přehrávání různých životních situací. Díky nim dítě získává možnost nahlédnout na události z různých perspektiv, prožít je, zpracovat a vytvářet si vlastní postoje. Například v simulované hádce s rodičem si dítě zkouší různé způsoby řešení konfliktů a učí se je zvládat. **Napodobovací hry** vycházejí ze skutečných situací z okolního světa, ať už z reálného života, literatury nebo televizních příběhů. Děti si v nich osvojují sociální role a modely chování tím, že si hrají „na něco“ (například na zedníka, čarodějnici nebo policistu). Toto členění doplňuje Koťátková (2005), která k uvedeným kategoriím přidává ještě **hry pohybové** a **sociální**. **Pohybové hry** hrají klíčovou roli při rozvoji tělesných dovedností, koordinace a motoriky. Patří sem sportovní aktivity, taneční hry, pohybové improvizace či tradiční honičky a prolézačky. **Sociální hry** reflektují rostoucí potřebu dítěte hrát si s ostatními a mít ve hře partnery. Mohou mít různé podoby. Často jsou pohybové,

námětové, konstruktivní nebo dramatické. Nejvyšší formou sociálních her je kooperativní hra, která podporuje spolupráci a týmové řešení úkolů.

e) Hledisko věku a vývoje osobnosti

S přibývajícím věkem dítě prochází přirozeným vývojovými změnami, které se odrážejí i v jeho herních aktivitách. Dětská hra se postupně přizpůsobuje novým dovednostem a schopnostem, což se projevuje nejen ve způsobu hry, ale i v používaných pomůckách, prostředí, délce trvání a dalších faktorech. Toto hledisko je často využíváno v psychologii při klasifikaci her. Podle věku dítěte se hry dělí na hry kojenců, batolat a předškoláků. Příhoda (1967) vypracoval typologii her, která ilustruje vývoj dětského hraní. Proces začíná **instinktivními hrami**, typickými pro rané dětství, na něž navazují **senzomotorické hry**, při nichž dítě objevuje a rozvíjí své motorické a smyslové schopnosti. Následně přechází ke **hrám intelektuálním**, které podporují rozvoj myšlení, a nakonec k **hrám kolektivním**, jež jsou charakteristické pro předškolní věk a zahrnují interakci s vrstevníky. **Instinktivní hry** vycházejí z vrozených reflexů a dále se dělí do několika skupin. Experimentální hry zahrnují činnosti jako kousání a tahání, zatímco lokomoční hry se soustředí na pohybové aktivity, například skákání a běhání. Lovecké hry zahrnují honičky a číhání, zatímco agresivní a obranné hry se projevují schováváním či zápasením. Do této kategorie patří také sběratelské hry, při nichž děti sbírají různé předměty a sexuální hry, jako je dvoření. **Senzomotorické hry** jsou úzce spjaté se smyslovým poznáním. Mezi ně patří haptivní a dotykové hry, které rozvíjejí hmat prostřednictvím lechtání či uchopování. Sluchové hry se zaměřují na zvuky, například povykávání či troubení, zatímco zrakové hry zahrnují prohlížení obrázků nebo hraní si s krasohledem. Motorické hry zahrnující aktivity jako šplhání a házení. **Intelektuální hry** rozvíjejí kognitivní schopnosti dítěte a mají různé formy. Námětové hry napodobují reálné situace, například hraní si na prodavače nebo kočku. Funkční hry zahrnují aktivity jako brouzdání ve vodě, houpání či přesypávání materiálů. Napodobivé hry se zaměřují na opakování každodenních činností dospělých, jako je uklízení, kouření nebo holení. Konstruktivní hry zahrnují činnosti jako stavění či vystřihování a hlavolamové a skládací hry pracují s logickým myšlením, například skládání obrázků nebo řešení hádanek, jako je ježek v kleci. Fantastické hry podporují představivost dítěte, například rozhovory se smyšlenou osobou. **Kolektivní hry** jsou založené na interakci mezi více hráči a mohou mít různé formy. Soutěživé hry zahrnují míčové a atletické aktivity, zatímco pospolité hry spočívají v kolektivních činnostech, jako jsou

turnaje nebo hra na školu. Rodinné hry napodobují běžné role v rodině, například hry na tatínka a maminku a stolní hry zahrnují aktivity jako domino nebo karty.

Hry lze také členit podle věkové skladby hráčů. Některé hry jsou určeny pro *homogenní skupiny*, tedy děti stejného věku, zatímco jiné jsou vhodné pro *heterogenní skupiny*, kde se setkávají děti různého věku. Toto rozdělení je užitečné zejména v oblasti vzdělávání, například v mateřských školách, kde se využívá k přizpůsobení her pedagogickým cílům a potřebám dětí.

f) Hledisko motivace

Jeden z charakteristických rysů hry je její vycházení z vnitřní motivace dítěte. V praxi se však setkáváme i s herními činnostmi, které jsou motivovány z vnějšího prostředí, například pedagogem či jinou autoritou. Tyto hry označujeme jako vedené hry. Abychom je mohli skutečně považovat za hru, měly by splňovat i další základní znaky herní činnosti. Z hlediska motivace lze tedy hry rozdělit na *vnitřně motivované* a *zvnějšku motivované*. *Vnitřně motivované hry* vycházejí z přirozených potřeb dítěte a probíhají spontánně. Dítě si samo volí způsob hry, herní pomůcky, námět, prostředí, partnery i délku trvání. Tyto hry jsou projevem autonomie dítěte, protože nejsou přímo ovlivňovány vnějšími podněty ani řízeny dospělými. Naopak herní činnosti *motivované z vnějšku* nevycházejí primárně z potřeb dítěte, ale jsou podněcovány nebo řízeny jinou osobou, například pedagogem. Tyto hry sice nemusí být iniciovány samotnými dětmi, ale slouží jako prostředek k dosažení určitého cíle, například rozvoje dovedností či vzdělávacích kompetencí. Do této kategorie patří například didaktické hry, které mají jasně stanovený edukační záměr.

g) Hledisko času

Hry lze rozdělit také podle jejich délky trvání, přičemž existuje několik způsobů kategorizace. Jedním z přístupů je dělení na *krátkodobé*, *střednědobé* a *dlouhodobé hry*. Zapletal (1973) pak hry klasifikuje jako krátkodobé, etapové, dlouhodobé, celotáborové, noční a denní, přičemž jeho rozdělení se vztahuje především na volnočasové aktivity, jako jsou výlety či tábory.

Toto hledisko lze však využít i v předškolním vzdělávání, kde se spíše, než o jednotlivé hry jedná o herní programy rozvržené do určitého časového období. *Krátkodobé hry* zahrnují každodenní dětské aktivity, ale také krátkodobé herní programy či projekty, například hry odpovídající týdennímu plánu v mateřské škole. *Dlouhodobé hry* jsou takové, které probíhají po delší časové období a mohou mít podobu série na sebe navazujících her nebo

celého herního programu, například trvajících několik týdnů či měsíc. Do této kategorie spadají i tematicky zaměřené programy, které jsou realizovány v pravidelných časových intervalech, například hry podporující učení jazyků nebo rozvoj grafomotoriky.

h) Hledisko prostředí

Hry lze rozdělit podle místa, kde se odehrávají, na **vnitřní** (interiérové) a **venkovní** (exteriérové). Pokud dítě hraje spontánně v domácím prostředí, má do určité míry možnost samo si zvolit, kde si bude hrát. Naopak v mateřské škole je herní prostor obvykle předem určen pedagogem, a to s ohledem na denní režim, počasí nebo další okolnosti. **Vnitřní hry** se realizují buď v domácím prostředí, nebo v prostorách mateřské školy. Nejčastěji probíhají ve třídách a hernách, kde platí určitá pravidla, ale některé mateřské školy disponují i speciálními prostory, jako jsou tělocvičny, divadelní či hudební sály. Mezi vnitřní hry patří konstruktivní aktivity, například vyrábění z papíru, námětové hry nebo didaktické hry. Mnoho her, které lze hrát venku, má i svou interiérovou variantu, přizpůsobenou danému prostředí. **Venkovní hry** mohou mít různý charakter. Patří sem pohybové hry jako honičky, konstruktivní a manipulační aktivity, například stavby z přírodních materiálů nebo smyslové hry, například pozorování živočichů. V mateřských školách se venkovní hry nejčastěji odehrávají na školní zahradě, během vycházek nebo na výletech. Venkovní prostředí poskytuje ideální podmínky jak pro spontánní, tak pro didaktické hry.

i) Hledisko počtu hráčů

Hry lze také rozdělit podle počtu účastníků. Z tohoto pohledu je možné je klasifikovat jako **individuální, skupinové, kolektivní** nebo **párové**.

j) Hledisko rozvíjeného typu (složky) inteligence

Hry lze rozdělit nejen podle toho, kterou složku osobnosti podporují, ale také podle toho, jaký typ inteligence rozvíjejí. Toto členění navrhli Hanuš a Chytilová (2009) na základě typologie inteligence, kterou definoval Gardner (1999). Ten rozlišuje osm typů inteligence: zvukově-hudební, tělesně-pohybovou, jazykově-verbální, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, intrapersonální (vnitřní), interpersonální (společenskou) a přírodní. Podle výchovných cílů Hanuš a Chytilová dále kategorizují hry na ty, které rozvíjejí **matematicko-logickou, jazykovou, prostorovou, hudební, pohybovou, intrapersonální a interpersonální inteligenci**, a také hry, které posilují **vztah dítěte k přírodě**.

k) Hledisko rozvíjené oblasti osobnosti

Hra ovlivňuje vývoj dítěte ve **fyzické, psychické i sociální oblasti**. Ne každá hra rozvíjí všechny složky osobnosti rovnoměrně, avšak žádná se nezaměřuje výhradně na jednu oblast. Toto členění pomáhá vybírat vhodné hry, které se vzájemně doplňují. **Fyzický (biologický) rozvoj** podporují hry zaměřené na jemnou a hrubou motoriku, smyslové vnímání či grafomotoriku, například pohybové, psychomotorické nebo manipulační hry. Fyzický a psychický vývoj jsou úzce propojené, proto se tyto složky nelze oddělit. **Psychický rozvoj** zahrnují hry sluchové, námětové, jazykové, paměťové či smyslové. Podporují fantazii, myšlení, tvořivost i sebepojetí dítěte. **Sociální rozvoj** umožňují hry, které dítě uvádějí do mezilidských vztahů. Jedná se o hry interaktivní, dramatické, společenské, výtvarné, ekologické nebo hudební.

Hanuš a Chytilová (2009) rozlišují hry na **pomocné** (motivační nebo zábavné) a **kombinované** (rozvíjející celou osobnost). Toto členění se využívá v souladu se zážitkovou pedagogikou ve speciálních herních programech, například při prevenci sociálně patologických jevů nebo výuce cizích jazyků.

l) Hledisko pohlaví

V praxi se hry často rozlišují podle pohlaví na **dívčí a chlapecké**. Toto hledisko vychází jednak z pozorování dětské hry, při němž lze rozpoznat, že chlapci a dívky mají tendenci upřednostňovat odlišné typy činností. Zároveň souvisí s genderovými stereotypy zakořeněnými ve společnosti, které již od narození ovlivňují vnímání toho, jaké aktivity a hračky jsou považovány za typicky „chlapecké“ nebo „dívčí“. V předškolním věku jsou dívky častěji spojovány s námětovými hrami, jako je hra na maminku, prodavačku nebo péče o panenky a plyšové hračky. Naopak chlapci jsou více spojováni s konstruktivními a pohybovými hrami, například se stavebnicemi nebo autíčky. Rozdíl se neprojevuje pouze v typech her, ale také ve výběru hraček.

Podle Hilla (2004) děti v předškolním věku často upřednostňují hru s vrstevníky stejného pohlaví a některé ba i odmítají hračky, které jsou běžně prisuzovány opačnému pohlaví. Z pedagogického hlediska je proto doporučováno neovlivňovat výběr hraček genderovými stereotypy a nechat děti, aby si volily hračky a aktivity podle vlastních preferencí.

m) Hledisko využití pomůcek a hraček

Některé hry vyžadují použití pomůcek a hraček, zatímco jiné se obejdou zcela bez nich. Na základě tohoto kritéria lze hry rozdělit na **hry s hračkami a pomůckami**, kam patří

například hra na rodiče, hra na hasiče nebo kreslení a ***hry bez pomůcek***, mezi které řadíme pohybové nebo taneční hry a hry jazykové. Některé aktivity však lze realizovat oběma způsoby. S využitím pomůcek i bez nich, v závislosti na konkrétní situaci a možnostech dětí.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

V praktické části naší diplomové práce se zaměřujeme na **oblast emoční regulace a technik, které slouží jako podpora emoční regulace u dětí předškolního věku.**

4.1 Výzkumný problém

Schopnost regulovat emoce napomáhá umět orientovat se ve vlastních pocitech i v emocích druhých a umět je vyjádřit slovy, to úzce souvisí s rostoucím porozuměním fungování lidské mysli. Jak předškolní děti postupně získávají lepší přehled o svých emocích, stávají se pro ně zvládnutelnější a lépe je dokážou usměrnit (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 606). Emoce tvoří základní regulační mechanismus, jehož vývoj je podmíněn jak dozráváním mozku, tak i kvalitou a množstvím prožitých zkušeností (Vágnerová, 2016, s. 304, podle Koukolík, 2012). V předškolním období dochází k postupnému zklidnění a stabilizaci emočního prožívání oproti mladšímu věku. Děti se v emocích lépe orientují, dovedou rozlišit jejich projevy a začínají chápat příčiny jejich vzniku (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 593, podle Camras & Shuster, 2013; Widen, 2013). Rozvoj emoční regulace přispívá k poklesu výskytu negativních emocí a zároveň podporuje schopnost dětí vyjadřovat nespokojenost vhodnějšími způsoby i efektivněji ji zvládat (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 590).

Pokud jsou emoce potlačovány, bráníme jim tak přirozeně odeznít a místo úlevy se jen udržují a posilují. Díky tomu si tak vytváříme návyk vnitřního uzavření, který tlumí nejen negativní, ale i pozitivní prožívání. Dlouhodobě to vede k emoční otupělosti, úbytku radosti, kreativity i kontaktu se sebou samým. Navíc se neprojevené emoce mohou somatizovat, například se projeví tlakem na hrudi nebo sevřením v břiše (Černá & Grofová, 2013, s. 9–10). Rozvoj emoční regulace je úzce spjat s vývojem exekutivních funkcí. Významnou roli hraje také vrozený temperament. Některé děti mají v důsledku svých temperových dispozic větší potíže s ovládnutím emocí a udržením stabilního emočního ladění než jiné. K posilování emoční regulace přispívá schopnost rozpoznávat a chápat vlastní pocity i emoce druhých, stejně jako dovednost o nich otevřeně komunikovat. S postupným porozuměním vlastním emocím se u předškolních dětí zvyšuje i jejich schopnost tyto emoce regulovat (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 606).

Je důležité rozvíjet emoční regulaci již v předškolním věku, jelikož výzkumy ukazují, že podpora emoční regulace v raném věku představuje klíčový předpoklad pro budoucí úspěšné a vyrovnané fungování dítěte ve společnosti. Emoční regulace významně přispívá k formování zdravé sebedůvěry a rozvoji empatie, stejně jako k prevenci problémového

chování. Její nedostatečné zvládání bývá totiž často spojováno s impulzivitou a konflikty. Je také zásadní pro úspěšnou sociální adaptaci, tedy schopnost začlenit se do kolektivu. Děti, které dokážou porozumět svým emocím a přiměřeně je zvládat, snáze navazují pozitivní vztahy s vrstevníky, lépe komunikují a efektivněji spolupracují. Práce s emocemi a rozvoj emoční regulace tak hrají v období předškolního věku klíčovou roli v mnoha oblastech dalšího vývoje dítěte (Quashmer, 2023).

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Cílem praktické části naší práce je vytvořit herní program jako nástroj rozvoje emoční regulace pro děti předškolního věku a zhodnotit, zda bude úroveň jejich regulace vyšší po absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“.

Hlavní výzkumná otázka

Jaká je úroveň emoční regulace dětí předškolního věku před a po absolvování programu pro rozvoj emoční regulace „*Emoce kolem nás*“.

Hlavní výzkumný cíl

Cílem našeho výzkumu je zjistit úroveň emoční regulace dětí předškolního věku před a po absolvování programu „*Emoce kolem nás*“ a zhodnotit vliv absolvovaného herního programu na emoční regulaci dětí.

Dílčí výzkumné otázky

Na základě hlavní výzkumné otázky stanovujeme dílčí výzkumné otázky. Výzkumné otázky použité v tomto šetření lze rozdělit podle jejich zaměření na dva základní typy. První a druhá dílčí výzkumná otázka spadá do kategorie popisných neboli deskriptivních otázek, neboť se zaměřují na zjištění a popis aktuálního stavu zkoumané proměnné před a po realizaci intervence. Třetí otázka je naopak otázkou kauzální neboli vztahovou, protože zjišťuje, zda mezi absolvováním programu a změnou v emoční regulaci existuje příčinná souvislost.

1. Jaká je úroveň regulace dětí předškolního věku před absolvováním programu pro rozvoj emoční regulace „*Emoce kolem nás*“?
2. Jaká je úroveň regulace dětí předškolního věku po absolvování programu pro rozvoj emoční regulace „*Emoce kolem nás*“?
3. Jaký vliv má absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“ na úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné cíle

Cílem našeho výzkumu je zjistit, jaká je úroveň emoční regulace dětí předškolního věku před absolvováním programu „*Emoce kolem nás*“ a jaká je úroveň emoční regulace po absolvování programu „*Emoce kolem nás*“. Dále také zjistit jaký vliv má absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“ na úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku.

Výzkumné hypotézy

Na základě stanovených výzkumných otázek byly formulovány následující hypotézy:

- *Nulová hypotéza (H_0):* Absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“ nemá statisticky významný vliv na úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku.
- *Alternativní hypotéza (H_1):* Absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“ má pozitivní vliv na úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku.

Při ověřování hypotéz se výzkumník snaží rozhodnout, zda lze danou hypotézu přijmout, tedy zda není v rozporu s empirickými daty. V kvantitativně zaměřeném výzkumu je toto rozhodnutí možné pouze na základě systematického sběru, třídění, analýzy a vyhodnocení dat. Tato data jsou získávána pomocí tzv. empirických metod, přičemž v našem výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Na základě výsledků testování hypotéz pak formulujeme závěry výzkumu, které vyúsťují v přijetí nebo zamítnutí jednotlivých hypotéz (Chráška, 2016, s. 16).

4.3 Výzkumný soubor

Základní soubor

Základní soubor tohoto výzkumu představují děti předškolního věku. Za dítě předškolního věku je považováno každé dítě ve věku od tří do šesti až sedmi let. Jeho ukončení však není dáno věkem, ale sociální skutečností, tedy nástupem dítěte do školy. V této fázi nastává zpomalení a vyrovnání vývojových procesů a osobnost dítěte se začíná výrazněji profilovat (Thorová, 2015, s. 381). Toto období je vývojově velmi významné, jelikož v něm dochází k intenzivnímu rozvoji klíčových sociálních a emočních dovedností, včetně schopnosti emoční regulace (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 171–175). Jde o období výrazné fyzické i psychické aktivity a rostoucího zájmu o svět kolem. Často bývá označováno jako období hry, jelikož právě hra představuje nejvýraznější formu dětské činnosti (Šulová, 2004, s. 66). Lze jej také vnímat jako klíčovou etapu přípravy na život ve společnosti. Aby dítě mohlo fungovat v sociálním prostředí, potřebuje si osvojit základní pravidla, která usměrňují

chování vůči různým lidem v rozmanitých situacích. Učí se nejen prosadit vlastní potřeby a názory, ale zároveň i spolupracovat s ostatními, zejména ve skupině vrstevníků, kde tyto dovednosti nabývají na zvláštním významu (Vágnerová & Lidka, 2022, s. 447). Dalším významným pokrokem v předškolním období není pouze rozšiřování slovní zásoby a osvojování gramatických pravidel, ale především skutečnost, že dítě začíná řeč aktivně využívat jako nástroj k ovlivňování vlastního chování a regulaci emocí (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 89).

V tomto období je dítě vnímáno jako rozvíjející se osobnost a stává se předmětem zájmu celé řady odborných disciplín, jako jsou pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, pediatrie či obory zaměřené na specifické oblasti vývoje. Všechny tyto obory spojuje snaha nalézt co nejvhodnější metody a přístupy k péči o dítě, jeho podpoře a rozvoji a k vytvoření pevných základů pro jeho budoucí vzdělávání a životní uplatnění (Koťátková, 2014, s. 12). Proto i my formou uceleného herního programu chceme přispět k rozvoji klíčových schopností dětí předškolního věku, zejména v oblasti emoční regulace. Tím chceme podpořit jejich celkovou osobnostní zralost a připravenost na vstup do školního prostředí.

Výběrový soubor

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme zvolili záměrným výběrem běžnou státní Mateřskou školu X, nacházející se v okrese Zlín. Výběr tohoto zařízení nebyl náhodný, rozhodli jsme se pro něj především z důvodu naší přímé pracovní vazby na danou instituci. V mateřské škole dlouhodobě působíme, a proto velmi dobře známe její prostředí, pedagogický tým, denní režim i specifika práce s dětmi. Tato důvěrná znalost nám umožnila efektivně naplánovat a realizovat výzkumné aktivity v souladu s běžným chodem mateřské školy a zároveň vytvořit pro děti bezpečný a přirozený prostor, v němž se mohly cítit uvolněně a autenticky reagovat. Výběr mateřské školy tak přispěl k větší přirozenosti výzkumné situace i ke kvalitě získaných dat.

Výběrový soubor tohoto výzkumu tvoří děti předškolního věku, konkrétně tedy děti od pěti do šesti až sedmi let, které navštěvují poslední ročník mateřské školy před zahájením povinné školní docházky. Tyto děti by měly již lépe pracovat s vlastním já, umí tedy více regulovat své emoce než jejich mladší vrstevníci. V předškolním věku, přibližně mezi pátým a sedmým rokem života, dochází k významnému rozvoji emočního porozumění a seberegulace. Děti v tomto období již lépe chápou příčiny emocí, a to nejen u sebe, ale i u druhých. Začínají také vnímat, že emocionální prožívání může být subjektivní a závislé na individuální zkušenosti. Zároveň si postupně osvojují strategie, jak své emoce

zvládat a přiměřeně je vyjadřovat. Právě rozvoj emoční seberegulace je jedním z klíčových vývojových úkolů předškolního období. Dítě se učí, jak zacházet se svým vnitřním prožíváním, jak adekvátně reagovat v různých sociálních situacích a jak své emoční projevy usměrňovat v souladu s požadavky okolí. Tyto schopnosti jsou zásadní nejen pro harmonický osobnostní rozvoj, ale také pro úspěšné zvládnutí přechodu do školního prostředí a navazování zdravých mezilidských vztahů (Vágnerová & Lidka, 2022, s. 594–595).

V daném zařízení se nachází dvanáct dětí této věkové skupiny, které byly zařazeny do výzkumného šetření. Právě na tuto skupinu aplikujeme cíleně sestavený herní program s názvem „*Emoce kolem nás*“, který je zaměřen na rozvoj emoční regulace v předškolním věku. Program je koncipován tak, aby prostřednictvím hravých, zážitkových a interaktivních činností podporoval děti v uvědomování si vlastních emocí, v porozumění emočním projevům druhých a ve schopnosti přiměřeně na tyto situace reagovat. Aktivita obsažené v programu byly přizpůsobeny vývojové úrovni dětí předškolního věku.

Cílem programu je rozvíjet schopnost jednotlivce i skupiny vnímat a reflektovat vlastní emoční stavy, rozpoznat své chování v různých situacích a porovnat své emoční reakce s obecně přijímanými normami. Důraz je kladen na hledání vhodných strategií regulace emocí, posilování žádoucích emočních projevů a současně na minimalizaci impulzivních či nepřiměřených reakcí. Celkovým záměrem programu je podpořit děti ve zvládání každodenních emočně náročných situací, zlepšit jejich schopnost regulovat vlastní emoce, přizpůsobovat se měnícím se sociálním podmínkám a efektivně zvládat stres. Domníváme se, že skupina dětí zařazená do našeho výzkumu má potenciál posílit svou emoční regulaci.

4.4 Metoda a technika sběru dat

Náš výzkum je založen na kvantitativním přístupu, který umožňuje objektivně zhodnotit změny v emoční regulaci dětí předškolního věku po absolvování herního programu. S ohledem na povahu zkoumaného tématu a formulovaných výzkumných otázek byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda, konkrétně metoda experimentu. Můžeme říci, že experimenty představují důležitý nástroj pro rozvoj pedagogické i psychologické vědy. Ačkoli vědecké myšlení může existovat i bez experimentu, samotné experimentování bez promyšleného přístupu postrádá smysl a hodnotu (Chrásky, 2016, s. 24–25).

V rámci našeho výzkumu jsme zvolili experimentální metodu, která nám umožňuje posoudit úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku před realizací herního programu i po jeho

absolvování. Tento přístup nám poskytuje možnost sledovat změny, které program u dětí vyvolal a objektivně zhodnotit jeho účinnost. Experimenty lze podle prostředí rozdělit na laboratorní (*in vitro*) a přirozené (*in vivo*). Vzhledem k tomu, že náš výzkum probíhá v běžném prostředí mateřské školy, jedná se o experiment přirozený, tedy *in vivo*. Z hlediska počtu proměnných lze experimenty dále členit na jednofaktorové a vícefaktorové (s dvěma, třemi apod.). Náš výzkum pracuje se dvěma proměnnými:

1. *proměnná*: emoční regulace dětí předškolního věku
2. *proměnná*: herní program pro rozvoj emoční regulace „*Emoce kolem nás*“

Kontrola vlivu nezávislých proměnných může být zajištěna třemi základními postupy: technikou jedné skupiny, technikou paralelních skupin a technikou rotace faktorů. V našem výzkumu volíme techniku jedné skupiny, která byla ale zdokonalena Kerlingerem (1972) a nazývá se „jedna skupina před – po“. Jedná se o zdokonalenou formu experimentu s jednou skupinou (Chráska, 2016, s. 25). Tato metoda je pro naše šetření vhodná, jelikož cílem je zjistit změny v úrovni emoční regulace u dětí předškolního věku v reakci na realizaci herního programu „*Emoce kolem nás*“. V našem výzkumném šetření jsme tedy pracovali pouze s jednou zkoumanou skupinou dětí. Důvodem byla skutečnost, že jsme nedokázali zajistit dvě rovnocenné skupiny, které by byly srovnatelné z hlediska podmínek působení – tedy stejného třídního kolektivu, totožných pedagogických přístupů, působení stejných pedagogů, obdobného sociálního složení i prostředí mateřské školy. Právě tyto faktory hrají v rozvoji emoční regulace velmi významnou roli a jakýkoli rozdíl mezi skupinami by mohl výrazně ovlivnit výsledky výzkumu. Úroveň emoční regulace je u sledované skupiny nejprve změřena před započítím herního programu (pretest) a následně po jeho dokončení (posttest). Změna, ke které dojde v důsledku intervence, je pak vyvozována na základě rozdílu mezi těmito dvěma měřeními (Chráska, 2016, s. 25).

Pro měření úrovně emoční regulace dětí předškolního věku jsme zvolili techniku sběru dat, kterou je dotazník, která patří mezi nejčastěji využívané metody sběru dat v pedagogickém výzkumu. Gavora (2000) popisuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Dotazníkové otázky mohou směřovat jak na vnější aspekty, například názory pedagogů na organizaci výuky, tak na vnitřní, jako jsou postoje, motivace či emoční prožívání. V námi použitém dotazníku je dvacet čtyři otázek zaměřených na emoční labilitu/ negativitu a emoční regulaci. Dotazník lze charakterizovat jako systematicky sestavený celek dopředu vytvořených a důkladně formulovaných položek, které jsou záměrně uspořádány do určitého pořadí. Oslovená osoba, tedy respondent,

na ně reaguje písemným způsobem, a to na základě vlastních znalostí, postojů či zkušeností (Chráska, 2016, s. 158). V rámci našeho výzkumu bude dotazník vyplňován učitelkou mateřské školy za mé asistence, a to z důvodu, že daný nástroj je určen k hodnocení dětí dospělými osobami, které je dobře znají – typicky pedagogy, rodiči nebo jinými blízkými dospělými. Dotazník není koncipován pro přímé vyplňování dítětem, ale slouží jako nástroj pro zprostředkované posouzení úrovně emoční regulace na základě dlouhodobého pozorování a interakce s dítětem. Úzká spolupráce s učitelkou zároveň zajišťuje co nejpresnější a validní záznam skutečného chování dětí v běžných situacích.

Nejdříve tedy provedeme dotazníkové šetření dle výzkumu „*The Emotion Regulation Checklist*“ (ERC) ve volném překladu „*Kontrolní seznam regulace emocí*“. – <https://novopsych.com/assessments/child/child-emotional-health-assessment/> (viz. příloha).

Dotazník (NovoPsych, 2023), který jsme zvolili se jmenuje *The Emotion Regulation Checklist* (ERC) a je zaměřen na hodnocení regulace emocí dětí. Dotazník se skládá z dvaceti čtyř položek, které slouží k posouzení schopnosti dítěte zvládat emoce a adekvátně na ně reagovat. Vyplňují jej dospělí, kteří dítě dobře znají – například rodiče či pedagogové. Jeho účelem je zhodnotit, jak dítě zvládá své emoční prožitky a jak se s nimi vyrovnává v každodenních situacích. Dotazník ERC (Shields & Cicchetti, 1997) se zaměřuje na stabilitu emocí, jejich intenzitu, pozitivní či negativní zabarvení, přizpůsobivost emocí a jejich přiměřenost konkrétní situaci. Byl vytvořen pro děti ve věku 6 až 12 let, avšak výzkumy prokázaly jeho využitelnost i u mladších dětí (Morgan, et al., 2010; Shields et al., 2001; Shields, Ryan & Cicchetti, 2001).

Položky dotazníku jsou hodnoceny na čtyřbodové škále, přičemž některé mají pozitivní a jiné negativní váhu. ERC obsahuje dvě základní subškály:

- *Regulace emocí*: sleduje schopnost dítěte vyjadřovat emoce, projevit empatii a být si vědom vlastních emočních stavů. Vyšší skóre v této oblasti značí lepší schopnosti emoční seberegulace a pozitivně koreluje se sociálními dovednostmi (Reis et al., 2016).
- *Emoční labilita/negativita*: hodnotí emoční nestabilitu, problémy s regulací hněvu a rychlé změny nálad. Vyšší skóre v této oblasti poukazuje na větší obtíže v emoční regulaci a souvisí s výskytem problémového chování (Reis et al., 2016).

Dovednost regulovat emoce je důležitá pro zdravý sociálně-emoční vývoj dítěte. Schopnost zvládat emoce zvyšuje šanci na přijetí vrstevníky a přispívá ke kvalitním mezilidským

vztahům (Lopes et al., 2005). Emoční regulace zároveň podporuje schopnost zamýšlet se nad konfliktními situacemi a chápat je i z pohledu druhých. Je úzce spojena s rozvojem empatie a prosociálního chování (Denham et al., 2012; Eisenberg, 2001). Naopak nedostatek těchto dovedností bývá často přítomen u dětí s poruchami chování (Izard et al., 2008).

V námi zvoleném dotazníku jsou použity škály Likertova typu, což je specifický druh otázek, u nichž respondent volí slovní hodnocení na předem stanovené škále. Existuje řada variant těchto škál, které se mohou lišit formou i vizuálním zpracováním. V našem dotazníku jsou výroky ohodnoceny slovně a přiřazeno je jim číselné hodnocení od jedné do čtyř, jak je uvedeno v následující tabulce (Chráška, 2016, s. 161).

Tabulka 1 Šály Likertova typu – bodové hodnocení

Téměř vždy	4
Často	3
Někdy	2
Zřídka nebo nikdy	1

Náš dotazník obsahuje dvacet čtyři otázek, z nichž část obsahuje otázky na emoční labilitu/negativitu – *Vykazuje velké výkyvy nálad., Snadno podléhá výbuchům hněvu/ záchvatům vzteku., Reaguje negativně na neutrální nebo přátelské návrhy vrstevníků.* apod. Další část otázky na emoční regulaci – *Je veselé dítě., Pozitivně reaguje na neutrální nebo přátelské návrhy dospělých., Umí říct, kdy se cítí smutný, naštvaný nebo rozzlobený, kdy má strach nebo obavy.* Pro možnost statistického vyhodnocení efektivity našeho herního programu na úroveň emoční regulace dětí předškolního věku je nezbytné u vybraných položek dotazníku provést tzv. reverzní skórování. Tento postup spočívá v obrácení původního bodového ohodnocení odpovědí tak, aby všechny položky měly shodné interpretační směřování. Například u některých otázek, kde odpověď „zřídka nebo nikdy“ původně odpovídala hodnotě 1 bod, je v rámci reverzního přepočtu této odpovědi přiřazena hodnota 4 bodů. Tento krok je nezbytný pro zachování vnitřní konzistence škály a pro správnou interpretaci výsledků.

Tabulka 2 Obrácené hodnocení – bodové hodnocení

Téměř vždy	1
Často	2
Někdy	3
Zřídka nebo nikdy	4

Závěrem, po ukončení herního programu, bude úroveň emoční regulace u dětí opětovně zhodnocena prostřednictvím stejného dotazníku. Toto opakované měření nám umožní posoudit, zda došlo ke změnám v emočním prožívání a chování předškolních dětí v důsledku absolvování programu a poskytne podklad pro vyhodnocení jeho účinnosti.

4.5 Metoda zpracování dat

Data potřebná pro vyhodnocení výzkumu byla získána pomocí standardizovaného dotazníku určeného k hodnocení úrovně emoční regulace u dětí předškolního věku. Dotazník vyplňovala učitelka mateřské školy na základě dlouhodobého pozorování dětí, a to jak před zahájením herního programu „*Emoce kolem nás*“, tak po jeho ukončení.

Po sesbírání dotazníků byla data přenesena do programu Microsoft Excel, kde proběhla jejich systematická analýza. Nejprve byla jednotlivá hodnocení převedena do číselné podoby podle předem stanoveného bodovacího klíče. V rámci deskriptivní statistiky byly následně vypočteny průměrné hodnoty skóre emoční regulace u jednotlivých dětí v pretestu (před programem) a posttestu (po programu). Porovnáním těchto hodnot bylo možné posoudit, zda došlo ke změně úrovně emoční regulace po absolvování programu. Výsledky byly přehledně zpracovány do tabulek a grafů, které sloužily jako podklad pro interpretaci a ověření stanovených hypotéz. Protože výzkum pracuje s jednou skupinou dětí, u níž jsou měřeny hodnoty ve dvou časových bodech, byl pro statistické zhodnocení rozdílu mezi pretestem a posttestem zvolen párový t-test. Tento test umožňuje ověřit, zda je rozdíl mezi oběma měřeními statisticky významný, a tím přispívá k objektivnímu posouzení efektivity herního programu.

5 REALIZACE VÝZKUMU

Jelikož rádi tvoříme vzdělávací obsah, zejména pro děti předškolního věku, rozhodli jsme se vytvořit vlastní herní program, který jsme nazvali „*Emoce kolem nás*“. Pro realizaci našeho výzkumu jsme záměrně zvolili formu herního programu, neboť řízená hra vedená pedagogem, která má jasně stanovený vzdělávací cíl zaměřený na konkrétní oblast dětského rozvoje, by měla být pečlivě promyšlená, strukturovaná a cíleně orientovaná. Právě ucelený herní program zaměřený na konkrétní didaktický cíl vykazuje vyšší efektivitu a má výraznější vzdělávací dopad (Kořátková, 2014, s. 523). V souladu s tím jsme si pro účely této práce stanovili cílovou oblast emoční regulace a zaměřili se na využití technik, které napomáhají rozvoji schopnosti zvládat emoce u dětí předškolního věku.

5.1 Příprava výzkumu

Příprava výzkumného šetření začala tvorbou cíleného programu zaměřeného na rozvoj emoční regulace u dětí předškolního věku. Tento program vznikl na základě studia relevantní odborné literatury, která se zabývá problematikou emočního vývoje a specifiky regulace emocí v raném dětství – Bandura (1986), Vágnerová & Lisá (2022), Matějček (2016), Černá & Grofová (2013) a další z řady autorů.

Program byl navržen tak, aby systematicky podporoval klíčové oblasti emoční seberegulace, jak je ve své teorii popsal Albert Bandura (1986). Konkrétně vychází z jeho konceptu tří navzájem propojených oblastí – *sebepozorování* (self-monitoring), *sebehodnocení* (self-evaluation) a *reakce na vlastní chování* (self-reaction). Tyto oblasti tvoří teoretický rámec programu a jsou vědomě začleněny do všech aktivit a činností, které byly pro děti připraveny. Každá část programu je tak navržena nejen s ohledem na vývojové možnosti dětí, ale i s cílem podpořit jejich schopnost vnímat, hodnotit a řídit své emoční prožívání v běžných i zátěžových situacích. Díky tomu program přispívá k celkovému posílení emoční zralosti a připravenosti dětí na školní prostředí.

Na základě výše uvedených oblastí má náš program cíle, kterých bychom pomocí jejího působení chtěli docílit. Klademe si za cíl naučit jedince i skupinu vnímat a uvědomovat si své emoce a chování v různých situacích. Pomoci srovnávat vlastní emoční reakce se stanovenými standardy a hledat způsoby jejich regulace. Dále umožnit jedinci i skupině adekvátně reagovat na své chování, posilovat žádoucí emoční projevy a minimalizovat impulzivní reakce. Celkovým cílem je zlepšit schopnost řídit své emoce, přizpůsobit se situacím a efektivně zvládat stres.

5.2 Popis herního programu

Herní program „*Emoce kolem nás*“ představuje promyšlený a ucelený soubor činností a aktivit, které jsou cíleně zaměřeny na podporu rozvoje emoční regulace u dětí předškolního věku. Aktivita byly navrženy tak, aby odpovídaly vývojovým možnostem dětí, podněcovaly jejich zájem a zároveň systematicky rozvíjely dovednosti spojené s uvědomováním si vlastních emocí, jejich pojmenováním, zvládáním i přiměřeným vyjadřováním v různých sociálních situacích. Jedná se o intenzivní dvoutýdenní program, v jehož rámci jsou pro každý den připraveny dvě až tři tematicky laděné aktivity. Tyto činnosti na sebe logicky navazují a jsou sestaveny tak, aby vytvářely konzistentní a srozumitelný rámec pro opakované setkávání s emocemi v různých podobách – prostřednictvím pohybu, hry, výtvarného vyjádření, rozhovoru či imaginace. Program je strukturován s ohledem na potřebu dětí prožitkem objevovat a zkoumat, zároveň jim ale umožňuje bezpečně si osvojovat základní strategie emoční seberegulace v podnětném a podporujícím prostředí.

1. den

Na počátek herního programu jsme zvolili úvodní aktivitu s názvem „*Co jsou to emoce?*“, která slouží jako přirozené uvedení dětí do tématu. Tato aktivita je záměrně zařazena na úvod, protože jednoduchou a srozumitelnou formou seznamuje děti s pojmem emoce, emoční regulace a základními principy, které s těmito pojmy souvisejí. Každá z emocí je dětem představena prostřednictvím vizuálně zpracovaného obrázku a doprovodného popisu, který napomáhá jejich lepšímu porozumění a zapamatování. Po společném představení si děti emoce aktivně vyzkoušejí prostřednictvím mimiky, gest či situací z vlastního prožívání. Tím se nenásilně propojuje kognitivní rovina s prožitkovou, což napomáhá hlubšímu uchopení tématu. Aktivita trvá přibližně 30 minut a k její realizaci jsou potřeba materiály jako stručný text „*Emoce*“, emoční karty a popis jednotlivých emocí.

Druhou klíčovou aktivitou, která se bude pravidelně opakovat každý den po dobu celého programu, je „*Emocníček*“. Jejím cílem je sledovat a reflektovat aktuální emoční rozpoložení dětí. Na začátku této aktivity si společně představíme čtyři základní emoce – radost, smutek, zlost a strach. Emoce jako překvapení a odpor jsme záměrně vynechali, jelikož jsou spíše krátkodobé a my se zaměřujeme na obecnější a dlouhodobější emoční ladění dětí v průběhu dne. Obrázky znázorňující jednotlivé emoce jsou umístěny na magnetické tabuli. Každé dítě má svou vlastní značku a denně si do připraveného pole

přikládá kartu s emocí, kterou právě prožívá. Tento jednoduchý a vizuálně přehledný systém nám umožňuje sledovat vývoj emočního prožívání dětí po celou dobu programu a zároveň podporuje jejich schopnost vnímat a pojmenovávat vlastní pocity. Aktivita trvá asi 15 minut a pracuje se s kartami „Jak se dnes cítím?“ a obrázky „Obličeje emocí“.

2. den

Druhý den programu zahájíme aktivitou s názvem „*Příběh o kouzelném dni v zemi plné emocí*“, která slouží k hlubšímu porozumění emocím prostřednictvím vyprávění. Skrze poutavý příběh se děti seznamují s různými emocemi v kontextu konkrétních situací, což jim pomáhá lépe si je představit, procítit a propojit s vlastním prožíváním. Aktivita trvá přibližně 15 minut a k její realizaci využijeme připravený text příběhu a obrázek znázorňující „Zemi emocí“, který slouží jako vizuální opora.

Následuje aktivita „*Hádej emoci*“, která se zaměřuje na rozvoj emoční empatie a schopnosti rozpoznávat emoce u druhých. Dětem jsou předčítány krátké věty nebo situace, které naznačují určitý emoční stav. Jejich úkolem je na základě poskytnutého kontextu rozpoznat, o jakou emoci se jedná. Tato činnost nejen rozvíjí schopnost naslouchat a přemýšlet o emocích, ale zároveň podporuje vnímavost a komunikační dovednosti. Aktivita trvá rovněž zhruba 15 minut a pracuje se s materiálem „Emoce ve větách“, který obsahuje modelové situace z běžného života dítěte.

3. den

Třetí den programu se zaměříme na rozvoj emoční vnímavosti a neverbálního vyjadřování prostřednictvím aktivity „*Emoční zrcadlo*“. Jedná se o pantomimickou hru, při které si vybrané dítě vylosuje kartu s vyobrazením určité emoce. Jeho úkolem je předvést danou emoci pomocí mimiky, gest či postojů těla, aniž by použilo slova. Ostatní děti pozorně sledují a snaží se uhodnout, o jaký emoční stav se jedná. Aktivita podporuje nejen rozpoznávání emocí, ale také schopnost vcítění a pozorování neverbálních projevů. Trvá cca 20 minut a využívá se při ní sada emočních karet.

Následující aktivitou je čtení „*Příběhu o Emě a jejím dni plném emocí*“, který nabízí řadu situací, ve kterých hlavní postava prožívá rozmanité emoce. Děti během poslechu aktivně zapojujeme. Mají za úkol identifikovat jednotlivé emoční momenty, pojmenovat emoce, které postava prožívá a vysvětlit, proč si myslí, že danou emoci cítí. Tato aktivita rozvíjí schopnost naslouchání, porozumění souvislostem a reflektování emocí druhých. Její časová dotace je přibližně 15 minut a k jejímu provedení potřebujeme připravený text příběhu.

4. den

Čtvrtý den zahájíme hrou, avšak poněkud náročnější aktivitou s názvem „*Popletené emoce*“, která rozvíjí emoční uvědomění, seberegulaci a schopnost vnímat rozpor mezi vnějším projevem a vnitřním prožíváním. Protože princip této hry je mírně složitější, nejprve jej dětem sami názorně předvedeme. Pomocí speciální kostky, na níž jsou vyobrazeny různé emoce (např. radost, smutek, zlost), si dítě vylosuje emoci, kterou bude muset zahrát. K této emoci mu pak bude přiřazena věta, která obvykle vyjadřuje jiný emoční stav (např.: „Dnes je mi smutno.“), ale dítě ji musí říct s výrazem velké radosti. Právě v tom spočívá tato popletená hra, kdy je cílem vědomě zkombinovat nesourodý obsah a výraz. Aktivita vede děti k zamyšlení nad tím, že vnější projev ne vždy odpovídá skutečné emoci, kterou člověk prožívá. Také k tomu, že se lidé často mohou cítit jinak, než jak působí navenek. Poskytuje tak bezpečný prostor pro zkoušení různých emočních poloh a otevírá cestu k hlubšímu pochopení sebe i druhých. Délka aktivity je asi 15 minut a k jejímu provedení budeme potřebovat hrací kostku s emocemi a sadu vět odpovídajících různým emočním stavům.

Navazující aktivitou bude dynamická hra s názvem „*Dvojice emocí*“, která rozvíjí neverbální komunikaci, pozorovací schopnosti a spolupráci. Děti se volně roztoupí po prostoru (koberci) a každé z nich obdrží kartu s vyobrazením jedné emoce, tak, aby ji ostatní neviděly. Každá emoce má v kolektivu své „dvojče“, tedy jedno další dítě, které má stejnou kartu (v ideálním případě jedno děvče a jeden chlapec). Na pokyn všechny děti začnou svou emoci předvádět pomocí mimiky, gest a pohybu, aniž by cokoliv říkaly. Jejich úkolem je najít své emoční dvojče podle toho, jak emoci ztvárňuje, nikoliv podle vizuální nápovědy. Tato hravá aktivita trvá přibližně 10 minut a k její realizaci jsou zapotřebí karty dvojic emocí.

5. den

Pátý den programu zahájíme aktivitou s názvem „*Balonky plné emocí*“, která je zaměřena na podporu emočního uvědomění, sdílení a symbolické uvolnění emocí. Děti se společně usadí do kruhu, uprostřed kterého budou připraveny barevné balonky. Každý z nich bude znázorňovat jinou emoci pomocí kresby obličeje a barevného rozlišení. Každé dítě si zvolí jeden balonek, který ho něčím osloví a následně se podělí o situaci, kdy danou emoci samo zažilo. Po sdílení svého zážitku dítě balonek vypustí do vzduchu jako symbolické gesto uvolnění a zpracování emocí. Tato aktivita probíhá v bezpečném a respektujícím prostředí, kde mají děti prostor vyjádřit své pocity a být vyslyšeny. Časová dotace je přibližně 20 minut a pomůckami jsou balonky s nakreslenými obličejemi emocí.

Na tuto introspektivní aktivitu navazuje prakticky orientovaná činnost s názvem „*Jak to vyřešíme?*“, která se zaměřuje na hledání vhodných strategií pro zvládání emočně náročných situací. Dětem jsou předkládány konkrétní modelové situace, ve kterých se může objevit silná emoce (např. zlost, smutek, frustrace). Společně pak diskutujeme o tom, jak by bylo možné tyto situace zvládnout (např. hlubokým dýcháním, pojmenováním emocí, sdílením s dospělým nebo krátkým odpočinkem). Tato aktivita rozvíjí schopnost dětí reflektovat své prožívání a vybavovat si konkrétní techniky, které mohou použít v reálném životě. Trvá zhruba 15 minut a k její realizaci je třeba připravený text situací „*Jak to vyřešíme?*“.

6. den

Šestý den zahájíme dynamickou a pohybově laděnou aktivitou s názvem „*Emoční kruhy*“, která podporuje schopnost rozpoznávání emocí v různých situacích prostřednictvím hry a pohybu. Na podlahu rozložíme barevné kruhy, v nichž budou umístěny obrázky představující jednotlivé emoce. Za doprovodu klavíru písni „*Emoce*“ se děti volně pohybují a tančí mezi kruhy. V pravidelných intervalech zastavujeme hudbu a předčítáme krátké modelové situace, jako například: „*Wau, jak se ti to povedlo?*“ Na základě těchto situací děti vyhodnocují, jakou emoci by pravděpodobně prožívaly a ukazují na odpovídající obrázek v kruhu. Aktivita je hravá, interaktivní a podporuje rozvoj emoční empatie i schopnost rychlé emoční reakce. Doba trvání je přibližně 15 minut a využíváme při ní emoční karty, věty emočních situací, píseň „*Emoce*“ a klavír.

Po pohybové části následuje klidnější výtvarná aktivita s názvem „*Jak se cítím*“, která vede děti k sebeuvědomění a hlubší reflexi vlastního aktuálního emočního stavu. Děti se usadí ke stolečkům a obdrží pracovní list (papír s kruhem znázorňujícím jeho hlavu), do kterého budou kreslit. Jejich úkolem je výtvarně vyjádřit emoci, kterou v daný okamžik prožívají. Aktivita umožňuje dětem autenticky sdílet své pocity beze slov a zároveň učí pedagogického pracovníka vnímat emoční rozpoložení skupiny. Její délka je přibližně 20 minut a k realizaci potřebujeme pracovní listy „*Jak se cítím*“ a pastelky či jiné kreslicí potřeby.

7. den

Sedmý den programu zahájíme aktivitou s názvem „*Techniky na uklidnění*“, která je zaměřena na praktické osvojení jednoduchých metod, jež dětem pomáhají zvládat silné emoce a navracet se do emoční rovnováhy. Společně si sedneme do kruhu a představíme si různé relaxační a dechové techniky vhodné pro prostředí mateřské školy. Každou z nich

si děti názorně vyzkoušejí – například nafukování pomyslného balonku, foukání peříčka nebo techniku „strom ve větru“, kdy se učí vnímat své tělo, zpomalit dech a soustředit se na přítomný okamžik. Tyto techniky podporují schopnost dětí zklidnit se, vědomě pracovat s dechem a napětím v těle a regulovat vlastní emoce v náročných situacích. Délka činnosti je asi 15 minut a potřebujeme k ní text „Techniky na uklidnění“, peříčka, antistresové míčky a plyšáky.

Na tuto aktivitu navazuje dynamická pohybová činnost s názvem „*Pohybem k uvolnění emocí*“, která dětem pomáhá vnímat propojení mezi emocemi a tělesným projevem. Emoce se totiž neprojevují pouze v obličeji, ale i v držení těla či pohybem. Děti se postaví do prostoru, kde jim pustíme různé hudební ukázky odpovídající konkrétním emočním stavům (např. rychlou a veselou hudbu pro radost, pomalou a tichou melodii pro smutek nebo dramatické tóny pro hněv). Děti se volně pohybují po prostoru a snaží se pohybem vyjádřit emoci, kterou z hudby cítí. Po každé změně hudby si krátce povídáme o tom, jak se cítily, jakou emoci v hudbě rozpoznaly a jak se jim ji dařilo pohybem ztvárnit. Aktivita trvá přibližně 10 minut a lze ji realizovat s využitím libovolných hudebních skladeb a rádia.

8. den

Osmý den programu se zaměříme na prohlubování schopnosti dětí reflektovat vlastní emoční prožitky a hledat vhodné strategie, jak s nimi zacházet. Aktivitu „*Jak se mohu cítit lépe?*“ zahájíme losováním kartiček s různými emocemi. Každé dítě si vylosuje jednu emoci, popíše situaci, kdy tuto emoci samo zažilo. Poté přemýšlí nad tím, co mu v takové chvíli pomohlo nebo co by mu pomoci mohlo. Děti si mohou vybrat z nabídky reakcí (např. hluboké dýchání, objetí, kreslení, rozhovor s kamarádem), případně navrhnout vlastní řešení. Následuje sdílení zkušeností a společné sestavení „seznamu pomocníků“ – jednoduchých, srozumitelných a dětem blízkých způsobů, jak zvládat náročné emoce. Aktivita trvá přibližně 20 minut a k její realizaci budeme potřebovat karty reakcí a emoční věty.

Na tuto reflexivní činnost navazuje hravá a dynamická aktivita s názvem „*Emoční kolotoč*“, která posiluje schopnost nonverbálního vyjadřování emocí a vnímání emocí u druhých. Děti se postaví do kruhu a chytí se za ruce. Společně s nimi se postavíme i my. Zvolíme jednu emoci a názorně ji předvedeme neverbálním způsobem, tedy pomocí mimiky, gest a postoje. Ostatní děti se snaží uhodnout, o jakou emoci se jedná. Jakmile ji správně identifikují, předáme ji dál tím, že se obrátíme na dítě vedle nás a stejným způsobem mu danou emoci „předáme“. Dítě ji napodobí a následně ji pošle dalšímu, až koloběh dorazí zpět k nám. Poté zvolíme novou emoci a aktivitu opakujeme. Tato hravá forma posiluje nejen emoční empatii,

ale i skupinovou spolupráci a vzájemné naladění. Aktivita trvá asi 10 minut a není k ní potřeba žádné speciální pomůcky, stačí jen prostor a chuť se zapojit.

9. den

Devátý den programu otevřeme aktivitou s názvem „*Emoční STOP*“, která děti učí vnímat sílu svých emocí a zvládat impulzivní reakce pomocí jednoduchého a zapamatovatelného tříkrokového postupu. Na úvod dětem ukážeme ceduli s nápisem STOP a vysvětlíme, že když nás přemohou silné emoce, je důležité se nejprve zastavit a chvíli se nadechnout, než zareaguje. V praktické části si děti vyzkouší konkrétní situace, například: „Kamarád ti vzal hračku.“ Nejprve spontánně a impulzivně zareagují, poté si nacvičí alternativní, klidnější přístup – zastaví se, zhluboka se nadechnou a zvolí jiný způsob řešení. Aktivita postupně upevňuje tři klíčové kroky: zastav se – nadechni se – rozhodni se, jak nejlépe reagovat. Díky tomu si děti osvojují jednoduchý nástroj pro zvládání emočně vypjatých situací v každodenním životě. Aktivita trvá zhruba 15 minut a pracuje se s textem emočních situací a cedulí STOP.

Na tuto sebeuvědomovací aktivitu navazuje klidná a podpůrná aktivita s názvem „*Krabice klidu*“, která dětem nabízí konkrétní pomoc při zklidnění a regulaci emocí. V kruhu si společně představíme tzv. krabici klidu – speciální box, do kterého vkládáme různé předměty, jež mohou dětem pomoci zvládat nepříjemné emoce, jako je smutek, zlost nebo neklid. Do výběru obsahu zapojujeme i děti, které navrhnou, co by jim mohlo přinášet pocit bezpečí a uvolnění (např. plyšáka, antistresový míček, omalovánky, hladicí látku apod.). Děti si jednotlivé předměty postupně vyzkoušejí a sdílí, co jim osobně nejvíce pomáhá. Krabici klidu mohou děti během dne kdykoli samostatně využít. Pokud se cítí přetížené, smutné nebo rozzlobené, mohou si z ní vybrat předmět a odejít na chvíli do tichého koutku, kde se zklidní. Poté se vracejí zpět ke skupině a mohou (pokud chtějí) sdílet, co jim pomohlo. Časový rámec aktivity je flexibilní, přizpůsobený potřebám dětí, přičemž orientačně počítáme s 15 minutami, aby měl každý dostatek prostoru. K realizaci potřebujeme krabici nebo box a vybrané předměty navozující pocit klidu a bezpečí (např. plyšák, omalovánky, míček apod.).

10. den

Desátý, závěrečný den programu věnujeme rekapitulaci, sdílení a hlubšímu pochopení emocí prostřednictvím tří smysluplně navazujících aktivit. První z nich nese název „*Emoční detektiv*“. Společně si sedneme do kruhu a ukazujeme dětem reálné fotografie lidí

zachycujících různé emoční výrazy. Úkolem dětí je pozorně pozorovat tváře a hádat, jakou emoci daná osoba na obrázku prožívá. Nezůstáváme však jen u samotného pojmenování, ale vedeme děti také k tomu, aby popsaly, jak emoci poznaly, co jim na výrazu napovědělo a kdy se tak samy naposledy cítily. Aktivita tak rozvíjí nejen emoční vnímavost a slovní zásobu, ale i empatii a schopnost uvědomovat si vlastní prožívání. Časová dotace je přibližně 15 minut a potřebujeme sadu obrázků lidí vyjadřujících různé emoce.

Následuje výtvarně laděná aktivita „*Barevné emoce*“, která propojuje emocionální prožívání s tvůrčím vyjádřením. Dětem vysvětlíme, že barvy v sobě mohou nést určitou náladu nebo pocit (např. červená může vyjadřovat zlost, žlutá radost, modrá smutek apod.). Každé dítě si poté vybere jednu nebo více barev, které odpovídají jeho aktuální náladě a vytvoří abstraktní obrázek, tvar nebo vzor. Následně mají děti možnost své obrázky představit, sdílet, proč zvolily danou barvu a co jejich kresba vyjadřuje. Aktivita podporuje emoční uvědomění, sebeprezentaci a vzájemné naslouchání. Trvá asi 20 minut a k její realizaci využijeme papíry, pastelky a voskovky.

Na závěr celého programu zařazujeme velmi citlivou a podpůrnou aktivitu s názvem „*Krabice na starosti*“. Opět se usadíme do kruhu a dětem představíme speciální krabici, do které mohou symbolicky odložit své starosti, obavy či trápení. Každé dítě dostane papírek, na který může svou starost nakreslit, případně mu pomůžeme ji zapsat. Poté papírek zmačkají a vhodí do krabice. Dítě má možnost svou starost sdílet i nahlas, ale je zcela v pořádku, pokud si ji nechá pro sebe. Aktivita pomáhá dětem pochopit, že negativní emoce jsou přirozené a že na starosti nejsou samy. Společně hledáme způsoby, jak s nimi pracovat a ulevit si. Aktivita trvá přibližně 20 minut a k jejímu provedení budeme potřebovat krabici či box, papíry a pastelky.

Tímto dnem program symbolicky uzavíráme a vytváříme prostor pro završení emoční cesty, kterou děti v průběhu programu prošly. Jedním z hlavních pilířů celého programu je komunikace, která prostupuje každou jednotlivou činnost a stává se klíčovým nástrojem pro zpracování emocí, sdílení prožitků i navazování vztahů s vrstevníky. Celý program je hlavně o komunikaci, která je důležitá v každé aktivitě, kterou s dětmi realizujeme. Ať už jde o společné rozhovory, sdílení pocitů, pojmenovávání emocí, práci s příběhem nebo skupinovou spolupráci při hrách. Program zároveň nabízí prostor pro sebepoznání, empatii i reflexi. To vše hravou a nenásilnou formou, která je pro děti přirozená a motivující. Díky promyšlené skladbě a návaznosti jednotlivých aktivit dochází k postupnému upevňování dovedností spojených s dílčími oblastmi emoční seberegulace, jako

je sebezpozorování, sebehodnocení a reakce na vlastní chování (Bandura, 1986). Tyto oblasti jsou provázány a zahrnuty v celém herním programu. Program je podrobně zpracován a vložen do přílohy této práce.

5.3 Realizace výzkumu

Rodiče všech zúčastněných dětí byli před zahájením herního programu podrobně seznámeni s jeho obsahem, cíli i průběhem. Byli rovněž informováni o tom, že jejich děti budou v rámci výzkumu pozorovány, fotografovány a že výsledky tohoto zkoumání budou následně využity jako součást naší diplomové práce. Současně jsme rodiče ujistili, že veškerá data budou zpracována v anonymní podobě a důsledně chráněna před zneužitím či identifikací ze strany okolí. Všechny pořízené fotografie budou upraveny tak, aby dítě nebylo možné rozpoznat – konkrétně bude obličej zakryt symbolem srdíčka. Tímto způsobem jsme zajistili maximální ochranu soukromí a důstojnosti každého dítěte i jeho rodiny. Všichni rodiče s účastí svých dětí ve výzkumu i se zpracováním fotografií slovně souhlasili.

Herní program „*Emoce kolem nás*“ byl realizován ve skupině dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Program byl rozvržen do deseti dní a měl podobu uceleného a intenzivního celku, jehož hlavním cílem bylo rozvíjet emoční regulaci dětí, jejich schopnost rozpoznat a vyjádřit emoce a zároveň si osvojit jednoduché strategie pro jejich zvládání. Všechny aktivity byly přizpůsobeny věku a vývojovým možnostem dětí. Děti byly do programu uváděny zábavnou a přístupnou formou, která podporovala jejich přirozenou zvědavost a motivaci. Na začátku každého setkání byla využita osobitě vymyšlená básnička, jež sloužila jako hravý a zároveň strukturovaný úvod do tématu. Pomocí jednoduchého a srozumitelného jazyka bylo dětem vysvětleno, co je v dané aktivitě čeká a proč se danou činností budeme zabývat. Tento přístup pomáhal vytvářet bezpečné a předvídatelné prostředí, ve kterém se děti mohly lépe soustředit, otevřeně projevovat a aktivně se zapojovat.

Každý den jsme s dětmi otvírali nové téma či techniku, přičemž důležitou součástí všech činností byla otevřená komunikace. Celý program byl postaven na bezpečném prostoru pro sdílení, respektu k individuálním projevům a na důrazu na prožitek. Komunikace byla klíčovým prvkem každé aktivity. Děti měly příležitost mluvit o svých pocitech, naslouchat druhým, klást otázky i přirozeně sdílet své zkušenosti. Již od první aktivity „*Co jsou to emoce?*“ bylo patrné, že děti téma emocí zaujalo. Emoce, které si mohly prohlédnout na obrázcích, samy předvádět i přiřazovat k vlastním zážitkům, se pro ně staly konkrétními

a srozumitelnými. Aktivitu jako „*Hádej emoci*“, „*Emoční zrcadlo*“ či „*Emocníček*“ nabízely dostatek prostoru k neverbálnímu vyjadřování, což ocenily i děti méně výřečné. Tyto činnosti napomáhaly budování vzájemného porozumění a empatie mezi dětmi a bylo možné pozorovat, že si čím dál častěji všímaly emocí nejen u sebe, ale i u svých kamarádů. Velmi pozitivní odezvu měly i kreativní aktivity jako „*Barevné emoce*“ či „*Jak se cítím*“, ve kterých děti propojily výtvarné vyjádření s vnitřním prožíváním. Byly soustředěné, klidné a ochotně popisovaly, proč zvolily určitou barvu nebo tvar. Mezi nejoblíbenější činnosti patřily pohybově laděné aktivity, jako byly „*Emoční kruhy*“, „*Pohybem k uvolnění emocí*“ nebo „*Dvojice emocí*“, které děti vnímaly jako hru, a přesto jim přinášely hlubší porozumění vztahu mezi emocemi a tělem. Velmi přínosná byla i aktivita „*Techniky na uklidnění*“, kdy děti spontánně vyjadřovaly, že jim některé z technik (např. foukání perlička nebo nafukování balonku) skutečně pomáhají, když se cítí rozzlobené nebo smutné. Postupně si děti osvojovaly i jednoduché postupy zvládání emocí jako „zastav se – nadechni se – rozhodni se, jak nejlépe reagovat“ v aktivitě „*Emoční STOP*“ a začaly je využívat i v běžném provozu mateřské školy. Závěrečné aktivity jako „*Krabice na starosti*“ či „*Jak se mohu cítit lépe?*“ podpořily bezpečné emoční klima ve skupině a otevřely prostor pro hlubší sdílení. Některé děti začaly spontánně mluvit o věcech, které je trápí a učily se, že své emoce nemusí potlačovat, ale mohou je zdravým způsobem vyjádřit a zpracovat.

Celkově lze říci, že děti na program reagovaly velmi pozitivně. Do aktivit se zapojovaly s nadšením, byly zvědavé, přirozeně aktivní a často přicházely s vlastními nápady či příklady ze života. V průběhu programu bylo zřejmé, že jejich porozumění emocím se prohlubuje a že se postupně učí své emoce nejen pojmenovat, ale i regulovat. Program podpořil jejich sebedůvěru, empatii i schopnost spolupráce a věřím, že vytvořil pevný základ pro jejich další sociálně-emoční rozvoj.

6 ANALÝZA DAT

Pro ověření efektivity herního programu „*Emoce kolem nás*“ jsme využili dotazníkové šetření s pretestem a posttestem. Úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku byla hodnocena pomocí dotazníku, který byl vyplňován učitelkou na základě pozorování chování dětí před zahájením programu (1. měření – pretest) a po jeho ukončení (2. měření – posttest). Cílem bylo zjistit, zda program přispěl ke zlepšení schopnosti dětí zvládat a regulovat své emoce.

Veškerá data získaná z dotazníků, jak z prvního měření před realizací herního programu, tak z druhého měření po jeho ukončení, jsme přenesli do tabulek v prostředí Microsoft Excel. Každé dítě mělo své vlastní řádky, ve kterých bylo hodnoceno napříč stejným počtem položek. Odpovědi byly zadávány na čtyřbodové škále, přičemž některé položky byly inverzní, tedy s nutností reverzního skórování. Pro každé dítě jsme spočítali průměrné skóre v prvním a druhém měření, na jejichž základě jsme mohli sledovat individuální i skupinové posuny. Pro vyhodnocení významnosti rozdílů mezi oběma měřeními jsme použili párový t-test, který se využívá v situacích, kdy je u stejného souboru osob opakovaně měřena určitá vlastnost (proměnná) a cílem je zjistit, zda rozdíl mezi výsledky prvního a druhého měření dosahuje statistické významnosti (Chráška, 2016, s. 122).

Pro každé dítě bylo spočítáno průměrné skóre zvlášť v pretestu a posttestu. Výpočet probíhal tak, že ze všech odpovědí v jednom měření (tedy u jednoho dítěte) byl spočítán aritmetický průměr. Tento průměr reprezentuje celkovou úroveň emoční regulace daného dítěte v daném čase. Výsledné průměrné hodnoty tak slouží jako numerický ukazatel toho, jak se úroveň emoční regulace u každého dítěte vyvíjela v čase. Následně byl pro každé dítě vypočítán rozdíl mezi průměrným skóre v posttestu a pretestu. Výsledky byly přehledně zaznamenány do tabulky. Na základě provedeného párového t-testu, který porovnával průměrné hodnoty emoční regulace u dětí předškolního věku před a po absolvování herního programu, bylo dosaženo výsledků:

- t-hodnota: 0,72
- p-hodnota: 0,49

P-hodnota 0,49 je výrazně vyšší než hladina statistické významnosti ($\alpha = 0,05$), což znamená, že rozdíl mezi oběma měřeními **nelze považovat za statisticky významný**. Jinak řečeno, ačkoli u většiny dětí došlo ke zlepšení, rozdíl nebyl tak výrazný, aby jej bylo možné zobecnit na širší populaci s vysokou mírou jistoty.

Ačkoli výsledky párového t-testu ukázaly, že rozdíl mezi prvním a druhým měřením nelze považovat za statisticky významný, v následujících tabulkách přesto uvádíme konkrétní výsledky jednotlivých měření. Tyto hodnoty naznačují mírný posun v úrovni emoční regulace, který byl zaznamenán u většiny dětí po absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“. Přestože se změna statisticky neprokázala, může mít pedagogický i vývojový význam v kontextu práce s emocemi v předškolním věku.

Dotazník *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, který jsme zvolili pro účely výzkumu, byl koncipován ve formě online nástroje, jenž automaticky zpracovává zadané odpovědi a na jejich základě generuje výsledné hodnoty. Tyto automaticky spočítané skóre jsme následně převedli do následujících přehledných tabulek, abychom mohli jasně sledovat výsledky jednotlivých dětí zvlášť a porovnat jejich vývoj v čase. Takto strukturovaný přehled nám umožnil detailní analýzu změn v úrovni emoční regulace u každého dítěte samostatně.

Tabulka 3 Dítě 1 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	34	2,3
Adaptivní regulace emocí	64	2,8

Tabulka 4 Dítě 1 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	32	2,1
Adaptivní regulace emocí	66	2,9

Ve stupnici regulace emocí, která hodnotí schopnost dítěte zvládat své emoce, udržet klid a vracet se do rovnováhy, zůstalo skóre beze změny. Jak v prvním, tak ve druhém měření dosáhlo hodnoty 23 bodů, což odpovídá průměrnému skóre 2,9 na čtyřbodové škále. To naznačuje, že dítě si udrželo stabilní úroveň schopnosti regulovat emoce i po absolvování programu. Ve stupnici lability/negativity, která zachycuje emoční nestálost, výkyvy nálad, impulzivitu a negativní emoční projevy (např. zlost, smutek, podrážděnost), došlo

k mírnému zlepšení. Skóre kleslo z 34 na 32 bodů, což znamená snížení průměrné hodnoty z 2,3 na 2,1. Tento pokles je žádoucí, protože nižší hodnota v této škále signalizuje menší míru emoční lability a větší stabilitu v emočním prožívání. Ve třetí sledované oblasti, tedy ve stupnici adaptivní regulace emocí, která se zaměřuje na pozitivní strategie zvládání emocí a schopnost dítěte reagovat vhodně na různé situace, došlo k mírnému zlepšení. Skóre se zvýšilo z 64 na 66 bodů, což znamená růst průměrného skóre z 2,8 na 2,9. Tento výsledek může naznačovat, že dítě začalo využívat adaptivnější a funkčnější strategie při regulaci svých emocí.

Dítě 1 si po absolvování herního programu udrželo stabilní úroveň celkové emoční regulace, přičemž došlo ke snížení emoční lability/ negativity a mírnému posunu v adaptivní regulaci emocí směrem k pozitivnějším strategiím zvládání. Výsledky ukazují na drobné, ale žádoucí změny ve zpracování a regulaci emocí.

Tabulka 5 Dítě 2 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	17	2,1
Stupnice lability/ negativity	40	2,7
Adaptivní regulace emocí	52	2,3

Tabulka 6 Dítě 2 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	19	2,4
Stupnice lability/ negativity	37	2,5
Adaptivní regulace emocí	57	2,5

Ve stupnici regulace emocí došlo u dítěte 2 k mírnému zlepšení. Skóre vzrostlo ze 17 na 19 bodů, což se promítlo i do nárůstu průměrné hodnoty z 2,1 na 2,4. Ve škále lability/ negativity bylo zaznamenáno drobné snížení. Skóre kleslo ze 40 na 37, přičemž průměrné skóre pokleslo z 2,7 na 2,5. V oblasti adaptivní regulace emocí dítě rovněž zaznamenalo pozitivní posun. Skóre vzrostlo z 52 na 57 bodů a průměrné hodnocení stoupl z 2,3 na 2,5.

U dítěte 2 se po absolvování programu projevilo mírné zlepšení ve všech třech oblastech. Došlo k nárůstu schopnosti regulovat emoce, poklesu emoční lability a zlepšení v používání adaptivních strategií zvládání emocí.

Tabulka 7 Dítě 3 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	23	1,5
Adaptivní regulace emocí	75	3,3

Tabulka 8 Dítě 3 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	26	3,3
Stupnice lability/ negativity	20	1,3
Adaptivní regulace emocí	81	3,5

U dítěte 3 došlo ve stupnici regulace emocí ke zlepšení. Skóre vzrostlo z 23 na 26 bodů a průměrné hodnocení se zvýšilo z 2,9 na 3,3. Ve škále lability/ negativity bylo zaznamenáno další pozitivní posílení. Skóre se snížilo z 23 na 20 a průměrné skóre kleslo z 1,5 na 1,3. V oblasti adaptivní regulace emocí došlo k navýšení skóre z 75 na 81 bodů, což představuje nárůst průměrné hodnoty z 3,3 na 3,5.

Dítě 3 vykazuje po herním programu celkově výrazné zlepšení. Posílila se jeho schopnost regulovat emoce, emoční labilita se dále snížila a zároveň došlo k posunu v používání adaptivních strategií na velmi vysokou úroveň. Výsledky naznačují stabilní a silný pozitivní vývoj.

Tabulka 9 Dítě 4 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	18	2,3
Stupnice lability/ negativity	24	1,6
Adaptivní regulace emocí	69	3

Tabulka 10 Dítě 4 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	19	2,4
Stupnice lability/ negativity	22	1,5
Adaptivní regulace emocí	72	3,1

U dítěte 4 došlo ve stupnici regulace emocí k mírnému zlepšení. Skóre vzrostlo z 18 na 19 bodů a průměrné hodnocení se zvýšilo z 2,3 na 2,4. V oblasti lability/ negativity se skóre snížilo z 24 na 22, což vedlo ke snížení průměrné hodnoty z 1,6 na 1,5. V rámci adaptivní regulace emocí dítě rovněž mírně postoupilo. Skóre vzrostlo ze 69 na 72 bodů a průměr z 3,0 na 3,1.

Dítě 4 vykazuje po absolvování herního programu celkově stabilní a mírně zlepšující se vývoj ve všech sledovaných oblastech. Posílila se schopnost regulace emocí, došlo k dalšímu snížení emoční lability a adaptivní strategie byly mírně rozvinuty.

Tabulka 11 Dítě 5 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	22	2,8
Stupnice lability/ negativity	24	1,6
Adaptivní regulace emocí	73	3,2

Tabulka 12 Dítě 5 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	23	1,5
Adaptivní regulace emocí	75	3,3

U dítěte 5 došlo ve stupnici regulace emocí k drobnému zlepšení. Skóre se zvýšilo z 22 na 23 bodů a průměrné hodnocení vzrostlo z 2,8 na 2,9. Ve škále lability/ negativity se skóre snížilo z 24 na 23, což vedlo ke snížení průměrné hodnoty z 1,6 na 1,5. V oblasti adaptivní

regulace emocí došlo rovněž k mírnému posunu. Skóre vzrostlo ze 73 na 75 bodů a průměr se zvýšil z 3,2 na 3,3.

Dítě 5 vykazuje po absolvování herního programu jemné, ale konzistentní zlepšení ve všech oblastech. Posílila se schopnost emoční regulace, mírně klesla emoční labilita a dále se rozvinulo využívání adaptivních strategií.

Tabulka 133 Dítě 6 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	20	2,5
Stupnice lability/ negativity	28	1,9
Adaptivní regulace emocí	67	2,9

Tabulka 144 Dítě 6 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	21	2,6
Stupnice lability/ negativity	28	1,9
Adaptivní regulace emocí	68	3

U dítěte 6 došlo ve stupnici regulace emocí k mírnému zlepšení. Skóre vzrostlo z 20 na 21 bodů a průměrné hodnocení se zvýšilo z 2,5 na 2,6. Ve škále lability/ negativity zůstalo skóre beze změny na hodnotě 28, stejně jako průměrné skóre, které setrvalo na 1,9. V oblasti adaptivní regulace emocí bylo zaznamenáno drobné zlepšení. Skóre stouplo z 67 na 68 bodů a průměrné skóre se zvýšilo z 2,9 na 3,0.

Dítě 6 vykazuje po herním programu stabilní vývoj s mírným zlepšením v oblasti regulace emocí a adaptivních strategií, zatímco úroveň emoční lability zůstala beze změny. Celkově lze vývoj hodnotit jako vyrovnaný s náznakem pozitivního posunu.

Tabulka 155 Dítě 7 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	22	1,5
Adaptivní regulace emocí	76	3,3

Tabulka 166 Dítě 7 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	24	3
Stupnice lability/ negativity	22	1,5
Adaptivní regulace emocí	77	3,3

U dítěte 7 došlo ve stupnici regulace emocí k mírnému zlepšení. Skóre se zvýšilo z 23 na 24 bodů a průměrné hodnocení stouplo z 2,9 na 3,0. Ve stupnici lability/ negativity zůstaly výsledky beze změny. Skóre i průměr zůstaly stabilní na hodnotách 22 bodů a 1,5. V oblasti adaptivní regulace emocí byl zaznamenán mírný posun. Skóre se zvýšilo ze 76 na 77 bodů, zatímco průměrné skóre zůstalo na úrovni 3,3.

Dítě 7 si po absolvování herního programu udrželo velmi dobrou úroveň emoční stability a adaptivních strategií, přičemž došlo k mírnému posílení schopnosti emoční regulace. Celkový vývoj lze hodnotit jako stabilní a pozitivní.

Tabulka 177 Dítě 8 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	15	1,9
Stupnice lability/ negativity	22	1,5
Adaptivní regulace emocí	68	3

Tabulka 188 Dítě 8 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	16	2
Stupnice lability/ negativity	22	1,5
Adaptivní regulace emocí	69	3

U dítěte 8 došlo ve stupnici regulace emocí k drobnému zlepšení. Skóre se zvýšilo z 15 na 16 bodů a průměrné hodnocení vzrostlo z 1,9 na 2. Ve stupnici lability/ negativity zůstaly výsledky neměnné. Skóre i průměrné hodnocení setrvaly na hodnotě 22 bodů a 1,5. V oblasti adaptivní regulace emocí byl zaznamenán velmi mírný posun. Skóre vzrostlo z 68 na 69, přičemž průměrné skóre zůstalo stabilní na hodnotě 3.

Dítě 8 vykazuje po absolvování herního programu mírné zlepšení v oblasti regulace emocí, zatímco emoční labilita a adaptivní strategie zůstávají na stabilní úrovni. Celkový vývoj naznačuje drobný, avšak pozitivní posun v oblasti emočního zvládnání.

Tabulka 199 Dítě 9 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	24	3
Stupnice lability/ negativity	47	3,1
Adaptivní regulace emocí	52	2,3

Tabulka 200 Dítě 9 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	23	2,9
Stupnice lability/ negativity	44	2,9
Adaptivní regulace emocí	54	2,3

U dítěte 9 došlo ve stupnici regulace emocí k nepatrnému poklesu. Skóre se snížilo z 24 na 23 bodů a průměrné hodnocení kleslo z 3 na 2,9. Ve škále lability/ negativity bylo zaznamenáno mírné zlepšení. Skóre pokleslo ze 47 na 44 a průměrné skóre se snížilo z 3,1

na 2,9. V oblasti adaptivní regulace emocí došlo k drobnému nárůstu skóre z 52 na 54 bodů, ale průměrné skóre zůstalo nezměněné na hodnotě 2,3.

U dítěte 9 lze pozorovat mírné snížení emoční lability a stabilní úroveň v oblasti adaptivních strategií. Schopnost regulovat emoce mírně poklesla, celkově však zůstávají výsledky relativně vyrovnané bez výrazných výkyvů. Vývoj naznačuje spíše stabilizaci než jednoznačný posun.

Tabulka 211 Dítě 10 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	27	3,4
Stupnice lability/ negativity	25	1,7
Adaptivní regulace emocí	77	3,3

Tabulka 222 Dítě 10 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	27	3,4
Stupnice lability/ negativity	25	1,7
Adaptivní regulace emocí	77	3,3

U dítěte 10 zůstaly výsledky ve všech třech sledovaných oblastech zcela beze změny. Ve stupnici regulace emocí bylo skóre stabilní na hodnotě 27 bodů s průměrným skóre 3,4. Ve škále lability/ negativity zůstalo skóre na 25 bodech a průměrné hodnocení na úrovni 1,7. Stejně tak v oblasti adaptivní regulace emocí zůstalo skóre beze změny – 77 bodů a průměr 3,3.

Dítě 10 si po absolvování programu udrželo velmi dobrou a vyrovnanou úroveň ve všech složkách emoční regulace. Výsledky svědčí o stabilním emočním fungování, bez zaznamenaných výkyvů či potřeby zásadních změn.

Tabulka 233 Dítě 11 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	25	3,1
Stupnice lability/ negativity	35	2,3
Adaptivní regulace emocí	65	2,8

Tabulka 244 Dítě 11 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	25	3,1
Stupnice lability/ negativity	34	2,3
Adaptivní regulace emocí	66	2,9

U dítěte 11 zůstalo skóre ve stupnici regulace emocí beze změny. Dosáhlo 25 bodů s průměrným hodnocením 3,1. Ve stupnici lability/ negativity došlo k mírnému zlepšení. Skóre se snížilo z 35 na 34 bodů, přičemž průměrné hodnocení zůstalo stabilní na hodnotě 2,3. V oblasti adaptivní regulace emocí byl zaznamenán mírný nárůst. Skóre se zvýšilo z 65 na 66 a průměrné skóre vzrostlo z 2,8 na 2,9.

Dítě 11 vykazuje po herním programu stabilní úroveň emoční regulace, s drobným zlepšením v oblasti adaptivních strategií a lehkým poklesem emoční lability. Výsledky naznačují vyrovnaný a jemně pozitivní vývojový posun.

Tabulka 255 Dítě 12 – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	22	2,8
Stupnice lability/ negativity	21	1,4
Adaptivní regulace emocí	76	3,3

Tabulka 266 Dítě 12 – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	24	3
Stupnice lability/ negativity	21	1,4
Adaptivní regulace emocí	78	3,4

U dítěte 12 došlo ve stupnici regulace emocí k mírnému zlepšení. Skóre vzrostlo z 22 na 24 bodů a průměrné hodnocení se zvýšilo z 2,8 na 3. Ve stupnici lability/ negativity zůstaly výsledky neměnné. Skóre i průměrné hodnocení setrvaly na hodnotě 21 bodů a 1,4. V oblasti adaptivní regulace emocí byl zaznamenán drobný posun. Skóre se zvýšilo ze 76 na 78 bodů, přičemž průměrné skóre stouplo z 3,3 na 3,4.

Dítě 12 vykazuje po herním programu mírné zlepšení v oblasti emoční regulace a adaptivních strategií, zatímco úroveň emoční lability zůstává stabilní a nízká. Celkové výsledky ukazují na pozitivní, vyrovnaný vývoj s již velmi dobrou výchozí úrovní.

Tabulka 277 Průměrná hodnota – 1. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	21,58	2,72
Stupnice lability/ negativity	28,75	1,93
Adaptivní regulace emocí	67,83	2,96

Tabulka 288 Průměrná hodnota – 2. měření

	Skóre	Průměrné skóre (1–4)
Stupnice regulace emocí	22,5	2,83
Stupnice lability/ negativity	27,5	1,84
Adaptivní regulace emocí	70	3,04

Na základě průměrných hodnot ze všech dvanácti dotazníků lze vysledovat obecný vývoj v emoční regulaci u sledované skupiny dětí předškolního věku před a po absolvování

programu „*Emoce kolem nás*“. Tyto hodnoty představují agregovaný pohled na výsledky celého souboru a umožňují komplexní zhodnocení dopadu programu.

Ve stupnici regulace emocí vzrostlo průměrná hodnota z 21,58 na 22,5. V souvislosti s tím také průměrné skóre z 2,72 na 2,83. Tento nárůst ukazuje na mírné, avšak pozitivní zlepšení schopnosti dětí zvládat své emoce, vracet se do rovnováhy a vyrovnávat se s emočně náročnými situacemi. Ve stupnici lability/ negativity došlo k poklesu průměrné hodnoty z 28,75 na 27,5. V návaznosti pokleslo také průměrného skóre z 1,93 na 1,84. Tento výsledek je žádoucí, protože ukazuje na snížení výskytu impulzivního chování, emočních výkyvů a negativních emočních projevů, jako jsou zlost, frustrace nebo smutek. Ačkoli je pokles mírný, naznačuje určitou stabilizaci emočního ladění u dětí. Ve stupnici adaptivní regulace emocí byl zaznamenán nárůst průměrné hodnoty z 67,83 na 70 a také v souvislosti nárůst průměrného skóre z 2,96 na 3,04. Tato změna poukazuje na zlepšení v oblasti funkčních a pozitivních strategií zvládání emocí. Děti si pravděpodobně osvojily nové způsoby, jak pracovat s emocemi nebo začaly účinněji využívat již známé metody (např. komunikace, hluboké dýchání, sdílení pocitů).

Souhrnné výsledky ukazují, že u sledované skupiny dětí došlo po absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“ ke zlepšení ve všech třech sledovaných oblastech. Nejvýraznější posun lze pozorovat v oblasti adaptivní regulace emocí, což naznačuje, že děti začaly častěji používat konstruktivní přístupy ke zvládání svých emocí. Mírné zlepšení bylo patrné i ve schopnosti regulace emocí obecně, zatímco negativní projevy emocí se mírně snížily.

Tento vývoj svědčí o pozitivním dopadu programu, který sice není statisticky významný (viz. párový t-test), ale ve vývojovém a pedagogickém kontextu představuje důležité posuny směrem k větší emoční zralosti, stabilitě a funkčnímu vyjadřování emocí u dětí předškolního věku. Výsledky tedy potvrzují, že systematická práce s emocemi může mít smysluplný přínos již v předškolním věku dětském věku.

7 INTERPRETACE DAT

V závěrečné části našeho výzkumu se pokusíme shrnout dosažené výsledky a odpovíme na stanovené výzkumné otázky. Hlavním cílem šetření bylo vytvořit a realizovat herní program zaměřený na rozvoj emoční regulace u dětí předškolního věku a následně zhodnotit jeho účinnost. Konkrétně jsme sledovali úroveň emoční regulace před a po absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“, abychom zjistili, zda tento intervenční program přinesl pozitivní změny v emočním fungování sledovaných dětí.

Pomocí dotazníkového šetření jsme **zjistili úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku před zahájením herního programu „*Emoce kolem nás*“**. Práce s dětmi pro nás byla přirozená a plynulá, neboť v dané mateřské škole dlouhodobě působíme jako pedagogický pracovník. Prostředí školy, kolektiv i samotné děti dobře známe, což výrazně přispělo k navázání důvěry a k hladkému průběhu celého výzkumu i realizace programu. K posouzení výchozí úrovně emoční regulace jsme využili standardizovaný dotazník *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, který vyplňovala třídní učitelka na základě dlouhodobého pozorování dětí. Výsledky dotazníků byly vyhodnoceny a sloužily jako výchozí bod pro aplikaci námi vytvořeného herního programu. Herní program byl sestaven tak, aby zahrnoval různé oblasti emoční seberegulace a nabídl dětem praktické nástroje pro zvládání emocí prostřednictvím her, příběhů, pohybu a tvořivosti. Realizace probíhala v průběhu dvou týdnů, přičemž každý den jsme se věnovali specifickému tematickému okruhu a zařazovali 2–3 zvolené aktivity.

Hned od počátku je náš program zaujal svou barevností a otevřeností dětem a velmi brzy si osvojily způsob našich setkávání a začaly se aktivně a s nadšením zapojovat. Aktivity je zaujaly svou pestrostí, novostí i hravým přístupem. Děti se těšily na každý další den a mnohé z nich se postupně naučily lépe pojmenovávat své emoce, pracovat s nimi a sdílet je v kolektivu. Celkově děti na program reagovaly velmi pozitivně. Spolupracovaly s velkým zaujetím, byly aktivní, tvořivé a často přicházely s vlastními nápady. Na závěr děti spontánně vyjadřovaly, že se jim program líbil a oceňovaly jeho hravý charakter i nevšední činnosti, které pro ně byly nové a zábavné. Velmi kladné ohlasy jsme zaznamenali také ze strany pedagogických pracovníků, kteří herní program hodnotili jako přínosný, inspirativní a prakticky využitelný v každodenní práci s dětmi.

Na závěr našeho herního programu jsme znovu realizovali totožné dotazníkové šetření, abychom mohli **zjistit úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku po absolvování herního programu „*Emoce kolem nás*“** a tím posoudit jaký **vliv má absolvování herního**

programu na úroveň emoční regulace u dětí předškolního věku. Ačkoliv statistická analýza neprokázala významný efekt programu, je třeba výsledky interpretovat s ohledem na velikost zkoumaného vzorku, která byla 12 dětí. Tento menší počet respondentů může výrazně ovlivnit sílu testu a omezit možnosti statistického zobecnění. Zároveň je důležité zdůraznit, že kvantitativní data sama o sobě nemusí postihnout všechny přínosy programu. Pozitivní změny se mohly projevit spíše v kvalitativní rovině. Ve větší otevřenosti dětí k vyjadřování emocí, lepším vzájemném naslouchání nebo v ochotě hledat řešení náročných situací, což bylo patrné při realizaci programu i v každodenních situacích ve třídě. Z tohoto důvodu lze přínos programu hodnotit jako pozitivní, a to především v oblasti podpory emočního uvědomění, rozvoje sociálních dovedností a vytváření bezpečného prostoru pro sdílení. Pro větší ověření efektivity programu by bylo vhodné navázat budoucím výzkumem s větším počtem respondentů a případně se pokusit získat kontrolní skupinu.

Dle výsledků tedy můžeme konstatovat, že Nulová hypotéza (H_0), která tvrdí, že absolvování herního programu nemá statisticky významný vliv na úroveň emoční regulace, nemůže být zamítnuta. Dále pak alternativní hypotéza (H_1), která předpokládala pozitivní vliv programu na rozvoj emoční regulace, nebyla na základě výsledků statistického testu potvrzena. Ačkoli průměrné hodnoty naznačují mírné zlepšení v emoční regulaci po absolvování herního programu, tento rozdíl není natolik výrazný, aby byl z hlediska statistiky považován za významný. Výsledky tedy nepotvrzují účinek programu na úrovni statistické významnosti a nulová hypotéza zůstává v platnosti. Přesto je vhodné výsledky interpretovat v kontextu malého výzkumného vzorku, kde i menší zlepšení může mít pedagogický a vývojový význam.

Věříme, že byl náš program přínosný nejen pro samotné děti, které si prostřednictvím her osvojily nové způsoby práce s emocemi, ale také pro pedagogy, kteří s cíleným rozvojem emoční regulace v takové podobě dosud nepracovali. Program jim poskytl inspiraci a konkrétní nástroje, jak tuto oblast rozvíjet přirozenou a hravou formou v každodenní praxi. Pedagogové, kteří se na realizaci programu podíleli, nám sdělili, že aktivity vnímali jako velmi přínosné a rádi je budou i nadále začleňovat do své každodenní pedagogické praxe. Uvedli, že u dětí zaznamenali větší klid, lepší schopnost pojmenovat a sdílet své emoce, snazší řešení drobných konfliktů i větší ochotu naslouchat druhým. Děti působily v průběhu programu celkově vyrovnaněji a spokojeněji. Na základě těchto zkušeností bychom chtěli podobné aktivity doporučit nejen pedagogům, ale i rodičům či jiným pracovníkům s dětmi.

Práce s emocemi má smysl v jakémkoliv věku – každý může vyzkoušet některé z technik a sám zhodnotit, zda mu přináší větší vnitřní rovnováhu a porozumění sobě i druhým.

7.1 Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že náš herní program „*Emoce kolem nás*“ byl realizován v relativně krátkém časovém rámci dvou týdnů a byl aplikován pouze na jednu skupinu dětí, nemůžeme s jistotou předpokládat jeho dlouhodobý a zobecnitelný dopad na rozvoj emoční regulace. Výsledky sice naznačují mírný pozitivní posun u většiny zkoumaných dětí, avšak k hlubším a spolehlivějším závěrům by bylo zapotřebí rozšířit výzkumný design. Do budoucna by proto bylo vhodné herní program aplikovat ve větším počtu mateřských škol a po delší časové období, ideálně v rámci celého školního roku. Zároveň by bylo žádoucí do výzkumu zařadit kontrolní skupinu, která by programem neprocházela. Takové uspořádání by umožnilo lépe odlišit přirozený vývoj dětí od skutečného účinku programu.

Jelikož byl náš program navržen jako krátkodobý, není v současné podobě zcela vhodný pro dlouhodobou implementaci bez dalších úprav. Pro systematické zařazení do pedagogické praxe by bylo třeba program rozšířit o nové aktivity, které by pedagogové mohli průběžně začleňovat do denního režimu. Inspiraci lze čerpat například z odborné literatury věnující se práci s emocemi a seberegulací u dětí nebo přímo z praxe pedagogů, kteří se tématem zabývají dlouhodobě. Naše zkušenost však potvrzuje, že práce s emocemi prostřednictvím hry je nejen přínosná, ale také dětmi velmi dobře přijímána. Program může sloužit jako základní rámec pro budoucí rozvoj podobných intervencí v oblasti sociálně-emočního učení v předškolním vzdělávání.

ZÁVĚR

V rámci naší diplomové práce jsme se zaměřili na význam podpory emoční regulace u dětí předškolního věku a možnostmi jejího rozvoje prostřednictvím herního programu.

V teoretické části byla vymezena podstata emocí a jejich významu v raném dětském vývoji. Byly představeny klíčové vývojové oblasti, jako jsou kognitivní schopnosti, sebepojetí, exekutivní funkce a sociální dovednosti, které s emoční regulací úzce souvisejí. Dále byl popsán vývoj emocí v předškolním období a význam emoční seberegulace jako schopnosti, která ovlivňuje celkové psychosociální fungování dítěte. Pozornost byla věnována také emoční inteligenci a jejímu vlivu na zvládání sociálních situací. Zvláštní důraz byl kladen na význam hry jako přirozeného prostředku pro rozvoj emočních kompetencí. Hra byla představena jako nenásilný, dítěti blízký nástroj, který napomáhá porozumět emocím, učit se je zvládat a sdílet je s ostatními. V této souvislosti byl zmíněn i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který akcentuje osobnostní a sociální rozvoj dítěte, včetně oblasti emocí.

Praktická část se zaměřila na vytvoření, realizaci a ověření účinnosti autorského herního programu „*Emoce kolem nás*“, jehož cílem bylo podpořit emoční regulaci u dětí předškolního věku. Program byl aplikován v běžné mateřské škole a jeho efektivita byla sledována prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na úroveň emoční regulace před a po jeho absolvování. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že u většiny dětí došlo po absolvování herního programu k mírnému zlepšení v oblasti regulace emocí, poklesu negativní emoční lability a zvýšení využívání adaptivních strategií. Přestože statistické testování neprokázalo významnou změnu na úrovni statistické významnosti, lze zaznamenané posuny chápat jako vývojově a pedagogicky přínosné. Výsledky naznačují, že cílená práce s emocemi prostřednictvím herních aktivit může mít pozitivní dopad na emoční vývoj dětí již v předškolním věku.

Závěrem lze konstatovat, že herní program „*Emoce kolem nás*“ může být vhodným doplňkem vzdělávacího procesu v mateřských školách a může sloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří se chtějí zaměřit na rozvoj emočních dovedností dětí hrou a srozumitelnou formou. Pro hlubší ověření účinnosti programu by bylo do budoucna vhodné realizovat výzkum na širším vzorku respondentů a zařadit i kontrolní skupinu, aby bylo možné přesněji rozlišit vliv samotné intervence od přirozeného vývojového posunu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BANDURA, Albert, 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall. ISBN 0-13-815614-X.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, & ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

BLATNÝ, Marek, HŘEBÍČKOVÁ, Martina, MILLOVÁ, Katarína, PLHÁKOVÁ, Alena, ŘÍČAN, Pavel, SLEZÁČKOVÁ, Alena, & STUHLÍKOVÁ, Iva, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7821-1.

ČERNÝ, Vojtěch, & GROFOVÁ, Kateřina, 2013. *Děti a emoce: Učíme se vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Praha: Albatros Media a.s. ISBN 978-80-266-0361-0.

EKMAN, Paul, 2015. *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvin Publishing. ISBN 978-80-87270-80-6.

GILLERNOVÁ, Ilona, & MERTIN, Václav, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

HASSON, Gill, 2015. *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9921-6.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: Silní pro život*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana, & NOVOTNÁ, Lenka, 2000. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-626-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9340-5.

KURIC, Jozef, 2000. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, s.r.o. ISBN 80-214-1844-3.

- LANGMEIER, Josef, & KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9085-5.
- LOJA, Radka, 2019. *Emoce pod kontrolou: Pět kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-2978-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MÜLLER, Lutz, & MÜLLER, Anette, 2006. *Slovník analytické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-863-5.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2012. *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2017. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-124-8.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v ranném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3977-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-9087-4.
- PREECE, Rob, 2009. *Moudrost nedokonalosti: Proces individuace v životě buddhisty*. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-86685-96-0.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Eva, 2018. *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Pardubice: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-09746.
- POLÁKOVÁ, Petra, 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-271-2693-4.
- PRŮCHA, Jan, & KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0495-4.
- ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.

- SHAPIRO, Lawrence E, 2009. Praha: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SCHULZE, Ralf, & ROBERTS Richard D. et al., 2007. *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 979-80-7367-282-9.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODOVÁ, Eva, & ŠMELOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana, VÁCHOVÁ, Alena, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, Eva, & ŠVEJDOVÁ, Hana, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2002. *Hry zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VACÍNOVÁ, Marie, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, & FARKOVÁ, Marie, 2010. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-008-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, & LISÁ, Lidka, 2022. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5023-4.

VÝROST, Jozef, & SLAMĚNÍK, Ivan, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0042-5.

ZACHAROVÁ, Eva, & ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4062-1.

Internetové časopisy

Gestsdottir, Steinunn; Lerner, Richard. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224. <https://doi.org/10.1159/000135757>

Shpak, M. M. (2014). Psychological mechanisms of the development of emotional intelligence. *Science and Education*, 5, 104-109.

Qashmer, AF (2023) Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14 (1180223), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>

Internetové zdroje

Národní pedagogický institut. Revize rámcových vzdělávacích programů. (2021). *Orientuje se v základních emocích a pocitech*. Národní pedagogický institut. <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/djp-sae-000-pv1-002>

Národní pedagogický institut. Revize rámcových vzdělávacích programů. (2021). *Vhodně projevuje emoce vůči sobě, blízkým a cizím osobám*. Národní pedagogický institut. <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/djp-sae-000-pv1-003>

NovoPsych. (2023). *Emotion Regulation Checklist (ERC)*. <https://novopsych.com.au/assessments/child/child-emotional-health-assessment/>

Slámová, Petra. (2016, 2. 2.). *Emoce*. Metodický portál RVP.CZ.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZEAB/20661/EMOCE.html>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Šály Likertova typu – bodové hodnocení	59
Tabulka 2 Obrácené hodnocení – bodové hodnocení	60
Tabulka 3 Dítě 1 – 1. měření.....	72
Tabulka 4 Dítě 1 – 2. měření.....	72
Tabulka 5 Dítě 2 – 1. měření.....	73
Tabulka 6 Dítě 2 – 2. měření.....	73
Tabulka 7 Dítě 3 – 1. měření.....	74
Tabulka 8 Dítě 3 – 2. měření.....	74
Tabulka 9 Dítě 4 – 1. měření.....	74
Tabulka 10 Dítě 4 – 2. měření.....	75
Tabulka 11 Dítě 5 – 1. měření.....	75
Tabulka 12 Dítě 5 – 2. měření.....	75
Tabulka 13 Dítě 6 – 1. měření.....	76
Tabulka 14 Dítě 6 – 2. měření.....	76
Tabulka 15 Dítě 7 – 1. měření.....	77
Tabulka 16 Dítě 7 – 2. měření.....	77
Tabulka 17 Dítě 8 – 1. měření.....	77
Tabulka 18 Dítě 8 – 2. měření.....	78
Tabulka 19 Dítě 9 – 1. měření.....	78
Tabulka 20 Dítě 9 – 2. měření.....	78
Tabulka 21 Dítě 10 – 1. měření.....	79
Tabulka 22 Dítě 10 – 2. měření.....	79
Tabulka 23 Dítě 11 – 1. měření.....	80
Tabulka 24 Dítě 11 – 2. měření.....	80
Tabulka 25 Dítě 12 – 1. měření.....	80
Tabulka 26 Dítě 12 – 2. měření.....	81
Tabulka 27 Průměrná hodnota – 1. měření	81
Tabulka 28 Průměrná hodnota – 2. měření	81

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cca	Cirka (přibližně)
Např.	Například
RVP PV	Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tj.	To je
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník „*Emotion Regulation Checklist*“

Příloha P II: Překlad dotazníku „*Emotion Regulation Checklist*“

Příloha P III: Herní program „*Emoce kolem nás*“

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK „*EMOTION REGULATION CHECKLIST*“



NovoPsych

Emotion Regulation Checklist (ERC)

Instructions:

Please rate how often this child exhibits the following behaviours or emotional states.

		Rarely or Never	Sometimes	Often	Almost Always
1	Is a cheerful child	1	2	3	4
2	Exhibits wide mood swings (child's emotional states difficult to anticipate because s/he moves quickly from positive to negative moods).	1	2	3	4
3	Responds positively to neutral or friendly overtures by adults. [responds positively to polite or friendly adults]	1	2	3	4
4	Transitions well from one activity to another; does not become anxious, angry, distressed or overly excited when moving from one activity to another.	4	3	2	1
5	Can recover quickly from episodes of upset or distress (for example, does not pout or remain sullen, anxious or sad after emotionally distressing events).	4	3	2	1
6	Is easily frustrated.	1	2	3	4
7	Responds positively to neutral or friendly overtures by peers. [Responds positively to polite or friendly peers.]	1	2	3	4
8	Is prone to angry outbursts / tantrums easily.	1	2	3	4
9	Is able to delay a gratification.	4	3	2	1
10	Takes pleasure in the distress of others (for example, laughs when another person gets hurt or punished; enjoys teasing others).	1	2	3	4
11	Can modulate excitement [Can control his/her excitement] (for example, doesn't get "carried away" in high-energy play situations or overly excited in inappropriate contexts).	4	3	2	1
12	Is whiny or clingy with adults.	1	2	3	4
13	Is prone to have disruptive outbursts of energy and exuberance [excitement].	1	2	3	4
14	Responds angrily to limit-setting by adults.	1	2	3	4
15	Can say when s/he feels sad, angry or mad, fearful or afraid.	1	2	3	4
16	Seems sad or listless.	4	3	2	1
17	Is overly exuberant [excited and energetic] when attempting to engage others in play.	1	2	3	4



NovoPsych

		Rarely or Never	Sometimes	Often	Almost Always
18	Displays flat affect [doesn't show much emotion when you would expect it] (expression is vacant or inexpressive; child seems emotionally absent).	4	3	2	1
19	Responds negatively to neutral or friendly overtures by peers [Responds negatively to polite or friendly peers] (for example, may speak in an angry tone of voice or respond fearfully).	1	2	3	4
20	Is impulsive [Can't control him/herself].	1	2	3	4
21	Is empathic [sympathetic] towards others; shows concern when others are upset or distressed.	1	2	3	4
22	Displays exuberance [energy and excitement] that others find intrusive or disruptive.	1	2	3	4
23	Displays appropriate negative emotions (anger, fear, frustration, distress) in response to hostile, aggressive, or intrusive acts by others.	1	2	3	4
24	Displays negative emotions when attempting to engage others in play.	1	2	3	4

Developer Reference:

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>

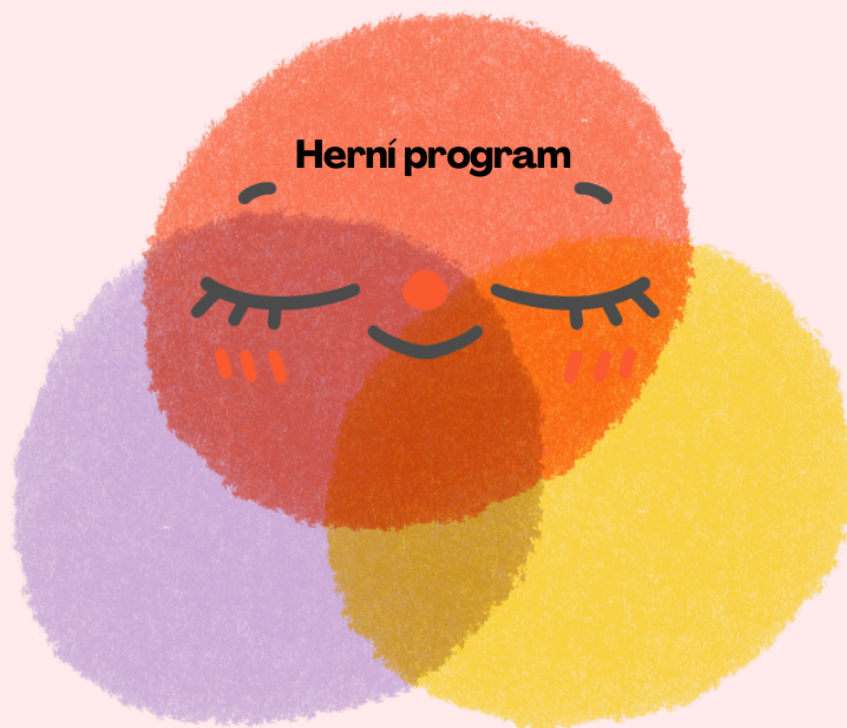
Administer Now

PŘÍLOHA P II: PŘEKLAD DOTAZNÍKU „*EMOTION REGULATION CHECKLIST*“

Emotion Regulation Checklist (ERC)

	Zřídka nebo nikdy	Někdy	Často	Téměř vždy
1. Je veselé dítě.	1	2	3	4
2. Vykazuje velké výkyvy nálad.	1	2	3	4
3. Pozitivně reaguje na neutrální nebo přátelské návrhy dospělých.	1	2	3	4
4. Dobře přechází z jedné činnosti na druhou; při přechodu z jedné činnosti na druhou není úzkostný, rozzlobený, rozrušený nebo příliš vzrušený.	4	3	2	1
5. Dokáže se rychle vzpamatovat z epizod rozrušení nebo stresu.	4	3	2	1
6. Je snadno frustrován.	1	2	3	4
7. Pozitivně reaguje na neutrální nebo přátelské návrhy vrstevníků.	1	2	3	4
8. Snadno podléhá výbuchům hněvu/ záchvatům vzteku.	1	2	3	4
9. Je schopen oddálit uspokojení.	4	3	2	1
10. Má potěšení z trápení druhých.	1	2	3	4
11. Umí regulovat/ kontrolovat vzrušení.	4	3	2	1
12. Je uříkáný nebo líný na dospělých.	1	2	3	4
13. Má sklon k rušivým výbuchům energie a vzrušení.	1	2	3	4
14. Reaguje naštvaně na omezování ze strany dospělých.	1	2	3	4
15. Umí říct, kdy se cítí smutný, naštvaný nebo rozzlobený, kdy má strach nebo obavy.	1	2	3	4
16. Vypadá smutně nebo netečně.	4	3	2	1
17. Je příliš vzrušený a energický, když se snaží zapojit ostatní do hry.	1	2	3	4
18. Neprojevuje mnoho emocí, jaké jsou očekávány (výraz je prázdný nebo nevýrazný; dítě působí emočně nepřítomně).	4	3	2	1
19. Reaguje negativně na neutrální nebo přátelské návrhy vrstevníků.	1	2	3	4
20. Je impulzivní. Nedokáže se ovládat.	1	2	3	4
21. Je empatický vůči druhým; projevuje zájem, když jsou druzí rozrušení nebo v tísní.	1	2	3	4
22. Projevuje energii a vzrušení, kterou ostatní považují za rušivou nebo obtěžující.	1	2	3	4
23. Projevuje přiměřené negativní emoce (hněv, strach, frustraci, úzkost) v reakci na nepřátelské, agresivní nebo dotěrné jednání druhých.	1	2	3	4
24. Projevuje negativní emoce, když se snaží zapojit ostatní do hry.	1	2	3	4

EMOCE KOLEM NÁS



Bc. Kamila Mikulová

2025

OBSAH

HERNÍ PROGRAM NA ROZVOJ EMOČNÍ REGULACE.....	4
CO JE EMOČNÍ REGULACE?.....	5
CÍLE HERNÍHO PROGRAMU.....	7
EMOČNÍ REGULACE- báseň.....	8
CO JSOU TO EMOCE?.....	9
Emocníček.....	19
Naučná pohádka „Příběh o kouzelném dni v Zemi plné emocí“	23
Hádej emoci.....	26
Emoční zrcadlo.....	28
„Příběh o Emě a jejím dni plném emocí“- doplň emoci.....	29
Popletené emoce.....	31
Dvojice emocí.....	34
Balonky plné emocí.....	40
Jak to vyřešíme?.....	41
Emoční kruhy.....	44
Jak se cítím.....	48
Techniky na uklidnění.....	50

Pohybem k uvolnění emocí.....	52
Jak se mohu cítit lépe?.....	53
Emoční kolotoč.....	58
Emoční STOP.....	59
Krabice klidu.....	63
Emoční detektiv.....	64
Barevné emoce.....	70
Krabice na starosti.....	71
ZÁVĚR.....	72
CITACE.....	73

HERNÍ PROGRAM NA ROZVOJ EMOČNÍ REGULACE

Program, který jsme vytvořili, s názvem „*Emoce kolem nás*” představuje soubor činností a aktivit, které jsou zaměřeny na podporu předškolních dětí, přesněji k podpoře a rozvoji emoční regulace. Je to intenzivní dvoutýdenní program, kdy jsou na každý den určeny 2- 3 aktivity.

CO JE EMOČNÍ REGULACE?

Emoční regulace je proces, při kterém se člověk učí rozpoznávat, jaké emoce prožívá, jak je vnímá a jak s nimi pracuje (Gross in Poláková Šolcová, 2018, s. 204). Tento proces se postupně vyvíjí v rámci socializace a ovlivňuje náš život od dětství až do dospělosti. Umění zvládat emoce je dovednost, kterou si člověk buduje celý život (Stuchlíková, 2007, s. 181).

Děti obvykle prožívají emoce velmi silně, často bez toho, aby je uměly ovládat. Reagují podle toho, jak danou situaci vnímají, i když jí zatím plně nerozumějí (Černý & Grofová, 2013).

Společnost po nás však často chce, abychom své emoce kontrolovali nebo je potlačovali. To ale může vést k problémům, pokud člověk dlouhodobě své pocity neprojevuje nebo je ignoruje (Říčan, 2009, s. 109–110).

Schopnost regulovat emoce je základem tzv. emoční inteligence. Ta nám pomáhá zvládat vlastní emoce, správně reagovat i v náročných situacích, rozhodovat se a rozumět emocím ostatních. U malých dětí se emoce často přenášejí napodobováním, tzv. emoční infekcí. Emoční inteligence podporuje sebeovládání, porozumění vlastním emocím a empatii, které jsou důležité pro komunikaci a vztahy s druhými (Shpak, 2014).

Albert Bandura (1986) popisuje *dílčí oblasti emoční seberegulace*. Jsou to klíčové aspekty, které umožňují jedinci efektivně pracovat se svými emocemi a chováním. Hlavními oblastmi emoční seberegulace jsou:

- **Sebepozorování** (self-monitoring) zahrnuje schopnost vnímat a uvědomovat si vlastní chování, emoce a reakce v různých situacích. Pomáhá rozpoznat vzorce emocí a identifikovat jejich spouštěče. Hraje klíčovou roli v procesu sebereflexe, kdy jedinec sleduje, jak jeho emoce ovlivňují jeho rozhodování a mezilidské vztahy. Například člověk, který si uvědomuje, že se snadno rozčílí v určitých situacích, může na základě této znalosti hledat strategie pro zklidnění.
- **Sebehodnocení** (self-evaluation) spočívá v porovnávání aktuálního emočního a mentálního stavu s vlastními standardy, hodnotami a cíli. Pomáhá posoudit, zda je daný emoční projev nebo reakce v souladu s osobními očekáváními. Přispívá k seberegulaci tím, že jedinci umožňuje upravit své chování a reakce na základě předchozích zkušeností. Například student, který se cítí nervózní před zkouškou, může na základě sebehodnocení zjistit, zda jeho úroveň stresu odpovídá realitě nebo zda se zbytečně obává.
- **Reakce na vlastní chování** (self-reaction) obsahuje způsoby, jak jedinec reaguje na své vlastní chování a emoční projevy. Může zahrnovat odměňování či trestání sebe sama v závislosti na tom, zda jednání odpovídá stanoveným normám a cílům. Pomáhá regulovat emoční reakce tím, že poskytuje zpětnou vazbu na vlastní jednání. Například pokud se někdo dokáže ovládnout a neprojevit svůj vztek, může se za to vnitřně pochválit nebo si dopřát malou odměnu, což posiluje pozitivní seberegulaci.

CÍLE HERNÍHO PROGRAMU

Na základě výše uvedených oblastí má náš program několik cílů:

- naučit jedince i skupinu vnímat a uvědomovat si své emoce a chování v různých situacích
- pomoci srovnávat vlastní emoční reakce se stanovenými standardy a hledat způsoby jejich regulace
- umožnit jedinci i skupině adekvátně reagovat na své chování, posilovat žádoucí emoční projevy a minimalizovat impulzivní reakce

Celkovým cílem je zlepšit schopnost řídit své emoce, přizpůsobit se situacím a efektivně zvládat stres.



EMOČNÍ REGULACE

Emoce, co zažíváme,
ne vždy přesně poznáváme.

Proto spolu učme se,
naslouchat a chápat je.

Když se v klidu nadechneme,
všechno růžovější hned je.

Každá z emocí dobrá je,
když se s ní správně pracuje.

Nádech, výdech, úsměv dáme
a všem citům rozumíme!

CO JSOU TO EMOCE?

Popis activity: Tato aktivita je vhodná na počátek programu. Sedneme si do kruhu a jednoduchou formou dětem představíme emoce, emoční regulaci a vše co k nim patří. Ke každé emoci je vytvořen obrázek a jednoduchý popis pro lepší názornost. Emoci vždy představíme, ukážeme si obrázek a následně si ji všichni na sobě vyzkoušíme.

Čas: 30 minut

Pomůcky: text „Emoce“, emoční karty, popis emocí



EMOCE

CO TO JE?

Emoce jsou pocity, které v sobě máme a které nám pomáhají reagovat na to, co se kolem nás děje. Každý je má a zažíváme je každý den. Emoce mohou být příjemné, jako radost nebo láska, ale i nepříjemné, jako strach nebo smutek. Jsou to takové malé signály, které nám říkají, co si o něčem myslíme nebo jak bychom měli jednat.

PROČ JSOU EMOCE DŮLEŽITÉ?

Emoce nám pomáhají lépe pochopit sebe i ostatní. Když si uvědomíme, jak se cítíme, je snazší sdělit druhým, co potřebujeme nebo co nás znepokojuje. Zároveň nám ukazují, jak reagovat na situace kolem nás a usnadňují nám rozhodování. Jsou důležité, protože nám ukazují, co je pro nás dobré a co naopak ne.

JAK EMOCE FUNGUJÍ?

Emoce jsou jako malé signály, které nám naše tělo a hlava posílají, aby nám pomohly pochopit, co se děje. Když něco prožijeme, naše emoce nám říkají, jak se cítíme a co bychom měli udělat. Emoce jsou důležité, protože nám pomáhají porozumět, co se nám líbí, co nás trápí, a co je pro nás důležité. Jsou jako náš vnitřní průvodce, který nás vede životem.

CO JE TO EMOČNÍ REGULACE?

Schopnost rozumět, zvládat a vyjadřovat své emoce. Učíme se rozpoznat, co cítíme, a rozhodnout se, jak na tyto pocity správně reagovat. Není to o tom emoce potlačovat nebo ignorovat, ale spíš jim rozumět a jednat s klidem a rozvahou.

ZÁKLADNÍ EMOCE:

- **RADOST** – když se cítíš šťastný a chceš se smát, protože je něco moc hezkého.
- **SMUTEK** – když se cítíš zklamaný nebo ti něco chybí a chce se ti plakat.
- **ZLOST** – když se ti něco nelíbí nebo tě něco hodně naštve a máš chuť si dupnout.
- **STRACH** – když se cítíš nejistý nebo tě něco vyleká a chceš se schovat nebo být v bezpečí.

Udivenost



Zamyšlení



Nemoc



Unavenost



Smutek



Radost



Strach



Hněv



Stud



Zděšení



Překvapení



Opovržení



Láska



Hrdost



Vztek



Nuda



Udivenost

Udivenost je pocit, který máme, když se stane něco nečekaného nebo zvláštního. Je to takový pocit překvapení, kdy se naše oči mohou otevřít dokořán a ústa taky, protože nás něco opravdu zaujalo nebo ohromilo. Když jsme udivení, cítíme, že něco je zvláštní a jinak než obvykle, třeba když uvidíme kouzlo nebo vidíme něco úplně nového, jako duhu na obloze.

Strach

Strach je pocit, který máme, když si myslíme, že by se mohlo stát něco nebezpečného nebo nepříjemného. Když se bojíme, naše srdíčko může bít rychleji, oči se nám otevřou, a někdy se chceme schovat nebo být blízko někoho, kdo nás ochrání. Strach nám pomáhá být opatrní a chránit se, třeba když uvidíme něco, co neznáme, nebo uslyšíme zvláštní zvuk ve tmě.

Hněv

Hněv je pocit, který máme, když se nám něco nelíbí nebo když se cítíme nespravedlivě. Když jsme naštvaní, naše tvář může být zamračená, můžeme cítit teplo v těle a někdy máme chuť si dupnout nebo křičet. Hněv nám ukazuje, že se nám něco nelíbí nebo že něco není v pořádku. Je to v pořádku cítit hněv, ale je důležité se naučit, jak ho zvládat, aby nikomu neublížil.

Radost

Radost je pocit, který máme, když jsme šťastní a všechno je krásné. Když cítíme radost, máme chuť se usmívat, smát nebo tancovat. Radost můžeme cítit, když děláme něco, co máme rádi, třeba když si hrajeme s kamarády nebo dostaneme objetí od maminky a tatínka. Tento pocit nám říká, že se cítíme dobře a že je něco hezkého kolem nás. Radost je jako sluníčko uvnitř nás, které září a hřeje.

Unavenost

Unavenost je pocit, který máme, když naše tělo a mysl potřebují odpočinek. Když jsme unavení, můžeme mít těžká víčka, chce se nám zívát, a někdy nemáme moc energie na hraní nebo jiné činnosti. Unavenost nám říká, že jsme toho zažili hodně a je čas si odpočinout, aby se naše tělo i hlava mohly znovu cítit silné a svěží. Spánek a klidný odpočinek nám pomohou, abychom se zase cítili dobře a plní energie na nové dobrodružství.

Láska

Láska je pocit, který máme, když máme někoho rádi a cítíme, že je pro nás moc důležitý. Když cítíme lásku, srdíčko nám může bušit rychleji a můžeme se cítit šťastní, když jsme s tím, koho máme rádi. Láska nás spojuje s rodinou, kamarády nebo dokonce s domácím mazlíčkem. Je to jako teplý pocit uvnitř nás, který nám dává radost, bezpečí a pocit, že nejsme sami. Láska je takové kouzlo, které nás činí šťastnými a pomáhá nám se o sebe starat.

Zděšení

Zděšení je pocit, který máme, když nás něco náhle vyděsí nebo překvapí tak, že máme strach. Když jsme zděšení, můžeme rychle otevřít oči dokořán, zrychlí se nám dech, srdíčko nám bije rychleji, a někdy chceme utéct nebo se schovat. Tento pocit se objevuje, když vidíme nebo slyšíme něco, co nás překvapí a trochu vyleká, třeba hlasitý zvuk nebo něco, co se stane úplně nečekaně. Zděšení nám pomáhá být rychle připraveni chránit se před něčím, co může být nebezpečné.

Vztek

Vztek je silný pocit, který máme, když nás něco opravdu rozcílí nebo když něco není tak, jak bychom chtěli. Když cítíme vztek, můžeme mít chuť křičet, dupat, nebo zatnout pěsti. Někdy máme pocit, že v nás bublá obrovská energie, která chce ven. Vztek často přichází, když se cítíme nespravedlivě nebo když se nám něco nedaří, a ukazuje nám, že nám na něčem záleží. Je v pořádku cítit vztek, ale je důležité se naučit, jak s ním zacházet, abychom se uklidnili a nikomu neublížili.

Smutek

Smutek je pocit, který máme, když se cítíme zklamaní, zranění nebo když nám něco chybí. Když jsme smutní, naše oči mohou být plné slz, můžeme mít skloněnou hlavu a nemusíme mít chuť si hrát nebo mluvit. Smutek často cítíme, když se něco nepovedlo, když nám něco milého zmizí nebo když jsme daleko od lidí, které máme rádi. Tento pocit nám pomáhá pochopit, co je pro nás důležité a co máme rádi. Smutek je přirozený, a když ho prožijeme, často nám pak pomůže cítit se lépe.

Nemoc

Pocit nemoci je, když se necítíme dobře a naše tělo je unavené nebo bolavé. Můžeme mít pocit, že nás něco bolí, třeba hlava nebo břicho, nebo nám může být špatně. Někdy máme horečku, což znamená, že je nám horko nebo máme zimnici. Když jsme nemocní, často se nám nechce jíst ani hrát, chceme jen ležet a odpočívat. Pocit nemoci nám říká, že naše tělo potřebuje čas na uzdravení, a proto je důležité odpočívat a nechat tělo, aby se zase cítilo lépe.

Stud

Stud je pocit, který máme, když se cítíme nesví nebo rozpačití, protože se stalo něco, co nás zahanbilo nebo na co nejsme pyšní. Když cítíme stud, můžeme mít červené tváře, sklopenou hlavu, a někdy bychom se nejraději schovali, aby nás nikdo neviděl. Stud přichází, když se stane něco, co nás překvapí nebo co bychom chtěli změnit. Tento pocit nám pomáhá uvědomit si, jak se chovat, tak, aby nám i ostatním bylo příjemně.

Opovržení

Opovržení je pocit, který máme, když se na něco nebo na někoho díváme tak, že se nám to nelíbí. Když cítíme opovržení, můžeme mít výraz, kdy trochu krčíme nos nebo zvedáme obočí. Opovržení obvykle přichází, když vidíme něco, s čím nesouhlasíme nebo nám připadá špatné. Tento pocit nám říká, že něčemu nerozumíme nebo s tím nesouhlasíme, ale je důležité se naučit, jak si o tom popovídat nebo porozumět, proč to tak cítíme.

Zamyšlení

Zamyšlení je pocit, kdy se na něco soustředíme a přemýšlíme o tom, často hluboce. Když jsme zamyšlení, můžeme mít oči trochu přivřené, tvář vypadá klidně nebo soustředěně, a často si představujeme nebo řešíme něco v naší hlavě. Zamyšlení nám pomáhá pochopit věci, vymýšlet nápady nebo najít řešení problémů. Je to chvíle, kdy si dáváme čas, abychom všechno lépe promysleli a pochopili.

Nuda

Nuda je pocit, který máme, když nemáme co dělat nebo když nás nic nebaví. Když se nudíme, můžeme se cítit unaveně, bez zájmu nebo trochu otráveně. Někdy při nuditě zíváme nebo se jen tak rozhlížíme kolem. Tento pocit nám říká, že bychom chtěli najít něco zajímavého nebo zábavného, abychom se zase cítili lépe. Nuda nám může pomoci objevovat nové věci nebo vymyslet něco nového, co nás bude bavit.

Hrdost

Hrdost je pocit, který máme, když se nám něco podaří nebo když uděláme něco, na co jsme pyšní. Když cítíme hrdost, naše srdíčko je radostné, máme chuť se usmívat a možná se postavíme rovněji. Hrdost přichází, když dosáhneme něčeho, co pro nás bylo důležité nebo co jsme chtěli zvládnout, třeba když dokončíme úkol nebo se naučíme něco nového. Tento pocit nám říká, že jsme šikovní a že jsme něčeho dosáhli díky své snaze.

Překvapení

Překvapení je pocit, který máme, když se stane něco nečekaného nebo něco, co jsme vůbec nečekali. Když jsme překvapení, můžeme otevřít oči dokořán, někdy i ústa, protože jsme najednou plní úžasu. Překvapení může být příjemné, třeba když dostaneme dárek, nebo trochu nepříjemné, když se stane něco zvláštního. Tento pocit nám říká, že nás něco opravdu překvapilo a zaujalo.

EMOCNÍČEK

Popis aktivity: Sedneme si do půlkruhu před magnetickou tabulí a postupně si představíme základní emoce: *radost*, *smutek*, *zlost* a *strach*. Poté obrázky emocí připneme na tabuli a každého dítěte se budeme zvlášť ptát, jak se dnes cítí a proč. Dostane magnetku, kterou připne k dané emoci. Pro lepší názornost každé dítě dostane svoji kartu, na kterou každý den bude lepit emoci. Tuto aktivitu opakujeme každý den a na konci týdne se podíváme a shrneme si naše pocity, jak jsme se celý týden cítili.

Čas: 15 minut

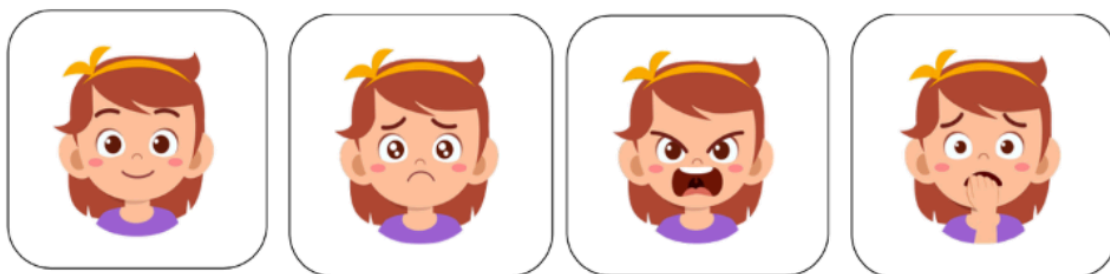
Pomůcky: karty „*Jak se dnes cítím*“, obrázky „*Obličejové emoce*“

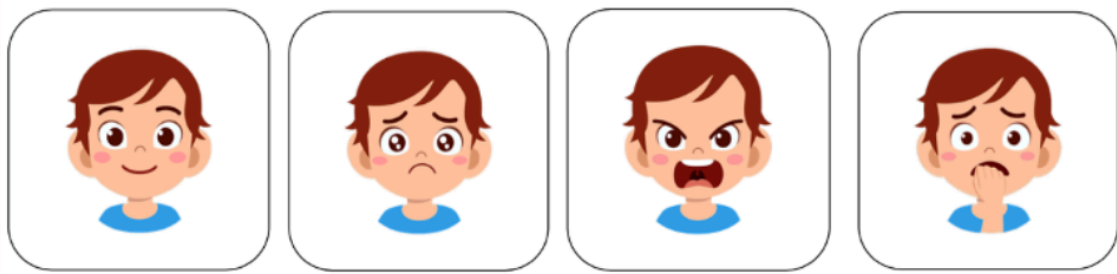


Emocníček

Moje emoce

Jak se dnes cítím	Jak se dnes cítím	Jak se dnes cítím	Jak se dnes cítím	Jak se dnes cítím	Jak se dnes cítím





PŘÍBĚH O KOUZELNÉM DNI V ZEMI EMOCÍ

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a přečteme si „Příběh o kouzelném dni v Zemi plné emocí“. Tento příběh slouží k ještě lepšímu pochopení emocí srze příběh.

Čas: 15 minut

Pomůcky: text „Příběh o kouzelném dni v Zemi plné emocí“, obrázek „Země emocí“



Příběh o kouzelném dni v Zemi emocí

V malé vesničce pod horami žil chlapec jménem Tomáš. Byl to veselý kluk, který rád objevoval svět kolem sebe. Jednoho slunečného rána dostal zprávu, že v lese se objevily kouzelné dveře vedoucí do tajemné *Země emocí*. Tomáš byl hned zvědavý a vydal se je hledat.

Jakmile dveře našel a prošel jimi, objevil se v nádherné krajině plné barev. Před ním stál jeho nový průvodce – malý žlutý ptáček jménem **Radost**. „Pojď se mnou, Tomáši!“ zvolal **Radost** s úsměvem. „Ukážu ti, kdo všechno tady žije.“

Radost a štěstí

První zastávkou bylo město **Radosti**. Všude se smáli, hrála hudba a každý měl na tváři široký úsměv. Děti tančily, a dokonce rozdávaly balónky kolemjdoucím. „Tohle je štěstí,“ vysvětloval **Radost**, „když je něco krásné a veselé, srdíčko skáče radostí!“ Tomáš měl radost a smál se spolu s ostatními.

Strach ve stínu lesa

Cestou k další vesničce vstoupili do stinného lesa. Najednou slyšeli šustění v křoví. Tomáš se zastavil a srdíčko mu začalo bít rychleji. Vedle něj se objevil jeho nový průvodce – plachý králíček jménem **Strach**. „Neboj se, Tomáši,“ zašeptal **Strach**, „strach nám pomáhá být opatrní, když nevíme, co se může stát.“ Tomáš přikývl a pomalu pokračovali dál, až uviděli světlo na konci lesa.

Smutek u jezera

Za lesem přišli k velkému jezeru, kde seděla rybka jménem **Smutek**. „Proč jsi smutná?“ zeptal se Tomáš. Rybka pokrčila ploutvičky. „Někdy se cítím smutná, protože mi chybí moji kamarádi,“ řekla. „Ale smutek nám pomáhá vzpomínat na to, co máme rádi.“ Tomáš se k ní posadil, a spolu chvíli mlčeli. Rybka nakonec poděkovala a zdálo se, že jí přítomnost kamaráda pomohla.

Vztekek na kopci

Když pokračovali v cestě, dorazili na kopec, kde se válel kamarád jménem **Vztekek** – byl to červený ježek s trochu naježenými bodlinami. „Proč se tak zlobíš?“ zeptal se Tomáš. „Spadl jsem dolů z kopce!“ odpověděl **Vztekek** mrzutě. „Někdy mám chuť si prostě dupnout a vykřičet se!“ Tomáš mu podal ruku a společně vydupali na kopec. „Vztekek ti dává sílu, abys zvládl to, co je těžké,“ usmál se Tomáš a ježek se uklidnil.

Překvapení na louce

Nakonec dorazili na rozkvetlou louku, kde najednou vykoul velký, zářivý motýl. „Jéé, co je tohle?“ vydechl Tomáš. **Překvapení**, krásná vila s křídly, se usmála a zamávala mu. „Překvapení nás učí, že vždycky můžeme vidět něco nového a zvláštního,“ zašeptala. Tomáš byl nadšený a užíval si krásnou podívanou.

Když se Tomáš vrátil domů, vzpomínal na všechna setkání. Pochopil, že každá emoce je důležitá a pomáhá nám rozumět sobě i ostatním. Ať už je to radost, strach, smutek, vztek nebo překvapení, každá z nich tvoří barevný svět uvnitř nás.

Tento příběh nám ukazuje, že všechny emoce mají své místo a význam. Nemusíme se bát cítit cokoliv, co zrovna prožíváme.

Země emocí



HÁDEJ EMOCI

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a postupně čteme věty, které vždy znázorňují nějakou emoci. Děti mají za úkol tuto emoci odhalit.

Čas: 15 minut

Pomůcky: text „*Emoce ve větách*”



- Jeeej to jsem vůbec nečekala. – **PŘEKVAPENÍ**
- Omlouvám se, nechtěla jsem to udělat. – **STUD**
- Neříkej to! To není pravda! – **HNĚV**
- Už to nechci dělat, chce se mi spát. – **UNAVENOST**
- Nemí mi dobře, chci maminku. – **NEMOC**
- Fuji, to nechci. – **OPOVŘZENÍ**
- To se mi ale opravdu povedlo, jsem šikovná. – **HRDOST**
- Přestaň to dělat nebo to řeknu tatínkovi. – **VZTEK**
- To mě nebaví, chci dělat něco jiného. – **NUDA**
- Maminku a tatínka mám ráda nejvíc na světě. – **LÁSKA**
- Jeejda, co se to stalo, to sem nechtěla. – **ZDĚŠENÍ**
- Já se moc bojím. – **STRACH**
- Je mi moc smutno. – **SMUTEK**
- Hmmm, proč venku svítí sluníčko? – **ZAMYŠLENÍ**
- Proč se to tak dělá? – **UDIVENOST**
- Já jsem tak šťastná. – **RADOST**
- Co když to nezvládnu. – **STRACH**
- Dostala jsem na narozeniny tu hračku, co jsem si tak přála. – **RADOST**
- Já to jldio nechci. – **OPOVŘZENÍ**
- Nechej toho, nelíbí se mi, co děláš! – **HNĚV**
- Všechno mě bolí. – **NEMOC**
- Já to dělat prostě nebudu. – **VZTEK**
- Divej, já jsem to zvládla úplně sama. – **HRDOST**
- Nechápu, proč se to stalo. – **UDIVENOST**
- Hmmm, proč je tráva zelená? – **ZAMYŠLENÍ**
- Pojďme už splínat. – **UNAVENOST**
- Já chci maminku. – **SMUTEK**
- Omlouvám se, to sem nechtěla udělat. – **STUD**
- Jeejda, proč se to stalo? – **ZDĚŠENÍ**
- Tyjo, ten kouzelník vytáhl z klobouku králíka. – **PŘEKVAPENÍ**
- Jeej ta holčička se mi moc líbí. – **LÁSKA**
- Achjoo, to dělat nechci, to je nuda. – **NUDA**

EMOČNÍ ZRCADLO

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a postupně vybíráme vždy jedno dítě, které dostane kartu znázorňující určitou emoci. Vybrané dítě předvede danou emoci mimikou nebo gesty, zatímco ostatní hádají, o jakou emoci se jedná.

Čas: 20 minut

Pomůcky: emoční karty*



PŘÍBĚH O EMĚ A JEJÍM DNI PLNÉM EMOCÍ

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a přečteme „Příběh o Emě a jejím dni plném emocí“. V tomto příběhu je zakomponováno mnoho emočních situací a děti mají za úkol tyto situace odhalit a popsat o jakou emoci se jedná a proč. Přečteme vždy úryvek textu, ale neřekneme danou emoci, děti ji budou muset doplnit samy.

Čas: 15 minut

Pomůcky: text „Příběh o Emě a jejím dni plném emocí“



Příběh o Emě a jejím dni plném emocí

Ema se probudila do krásného slunečného rána. Protáhla se v posteli a hned ji zaplavila **radost**, protože uviděla, jak venku svítí slunce a ptáci zpívají. „Dnes bude krásný den,“ řekla si s úsměvem a vyskočila z postele.

Když se oblékla a šla dolů na snídani, uviděla na stole oblíbené palačinky, které jí připravila maminka. Ema cítila velkou **lásku** a radostně objala maminku, protože palačinky byly její nejoblíbenější.

Po snídani se Ema rozhodla, že půjde ven za svými kamarády. Když došla na hřiště, uviděla, že už si hrají na houpačkách. Jenže zrovna teď nebyla žádná volná, a to Emu trochu zamrzelo. Cítila **smutek** a chvíli jen tak postávala. „Ach jo,“ povzdychla si. Ale kamarádi ji hned zavolali, aby si šla hrát s nimi na schovávanou, a tak se jí nálada zlepšila.

Během hry se Ema schovala za velký strom a doufala, že ji nikdo nenajde. Najednou slyšela, jak se blíží kroky, a cítila trochu **zděšení** – „Co když mě najdou?“ Srdíčko jí tlouklo rychleji, ale zároveň byla i plná očekávání.

Po hře na schovávanou začali Ema a její kamarádi stavět hrad z písku. Jenže když ho téměř dokončili, jeden z dětí omylem hrad rozbořilo. Ema pocítila **vztek** a trochu se zamračila. „To není fér, pracovali jsme na něm tak dlouho!“ Ale pak se zhluboka nadechla a rozhodla se, že radši společně postaví hrad nový a větší. Všichni se na stavbu vrhli s nadšením.

Když byl čas oběda, Ema se rozloučila s kamarády a vydala se domů. Cestou domů potkala starou paní, která nesla těžký košík. Ema se zastavila a s **láskou** nabídla, že jí pomůže. Paní jí poděkovala a Ema se cítila šťastná, že mohla někomu udělat radost.

Odpoledne šla Ema s tatínkem do zoo. Všechna ta zvířata jí připadala úžasná, ale nejvíc ji překvapil malý slon, který se právě narodil. Cítila obrovské **překvapení** a radostně vykřikla: „Podívej, tatínku, jak je roztomilý!“

Když se vrátili domů, Ema se pustila do svého oblíbeného puzzle, ale některé dílky nepasovaly tam, kam chtěla. Pomalu ji začínal přemáhat **smutek**. „Co když to nikdy nedokončím?“ povzdychla si. Maminka ji ale povzbudila: „Neboj se, Emi, s trochou trpělivosti to zvládneš.“ Ema se nakonec uklidnila a trpělivě skládala dál, až puzzle dokončila. Byla na sebe pyšná a cítila **hrdost**.

Večer, když už se blížil čas jít spát, Ema si lehla do postele a přemýšlela o všech pocitech, které za celý den zažila. Byla šťastná, že zažila tolik zajímavých věcí a že se naučila, že každý pocit má svůj smysl. Nakonec ji přepadla příjemná **unavenost**, a když se zachumlala do peřiny, s úsměvem usnula.

A tak Ema prožila den plný různých emocí a naučila se, že všechny pocity – **láska, radost, zděšení, smutek, překvapení, strach, vztek, laskavost, i hrdost** – jsou důležité a pomáhají nám prožívat svět kolem sebe.

Tento příběh ukazuje, jak běžný den přináší spoustu pocitů, a že každý z nich má pro nás nějaký význam.

POPLETENÉ EMOCE

Popis activity: Sedneme si do kruhu a položíme před děti hrací kostku. Pedagog nejdříve předvede princip hry. Hodíme kostkou, na které nám padne určitá emoce (např. radost), ale bude nám přiřazena kupříkladu smutná věta (např. Dnes je mi smutno.). Musíme se tedy snažit tuto smutnou větu říct s co největší radostí, proto se tomu říká popletené emoce. Výraz tváře ne vždy odpovídá skutečné emoci, kterou člověk prožívá a často se může cítit jinak, než jak působí navenek. Tato aktivita proto nabízí možnost vyzkoušet si, jaké to je skrývat nebo měnit své emoční projevy.

Čas: 15 minut

Pomůcky: hrací kostka s emocemi, věty ke hrací kostce





Popletené emoce (věty ke hrací kostce)

Radost

Jsem tak šťastná.
Sluníčko svítí a všechno je krásné.

Smutek

Mrzí mě, že jsem ztratil svou oblíbenou hračku.
Dnes je mi smutno.

Haň

To není fér, byla jsem na řadě.
Zlobím se, protože mi někdo rozbil můj domeček.

Strach

Moc se bojím tmy.
Vyděsilo mě, když jsem uslyšel ten divný zvuk.

Překvapení

Tyjo, jak to ten kouzelník udělal?
Jeee, takový krásný dárek jsem nečekala.

Hrdost

Dívej, to jsem zvládla úplně sama.
Jsem na sebe pyšná, protože jsem dokázala složit celé puzzle.

Nuda

Achjo, to je nuda.
To mě už vůbec nebaví.

Láska

Mám tě moc rád, jsi můj nejlepší kamarád.
Maminka a tatínek jsou nejlepší na světě.

Unavenost

Cítím se tak unaveně.
Chci jít už spinkat.

DVOJICE EMOCÍ

Popis aktivity: Rozestoupíme se po hrací ploše (koberci) a každému dítěti dáme do ruky jednu kartu znázorňující emoci tak, aby to ostatní neviděly. Tato emoce bude mít vždy zastoupení u dvou dětí (pokud to vyjde, tak kluk a holka). Jakmile dáme pokyn, všechny děti najednou začnou svou emoci předvádět. Úkolem je najít svou druhou dvojici emoce.

Čas: 10 minut

Pomůcky: karty dvojic emocí



Radost



Radost



Strach



Strach



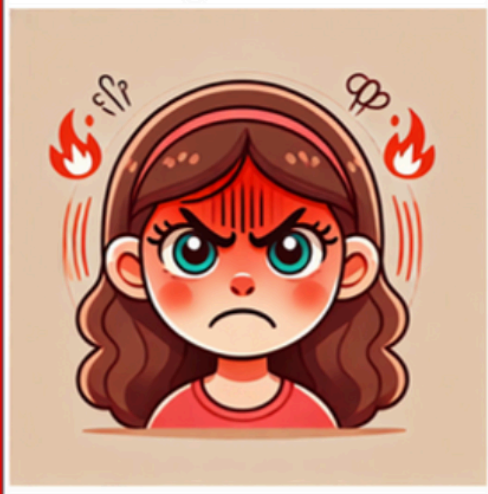
Zamyšlení



Zamyšlení



Vztek



Vztek



Smutek



Smutek

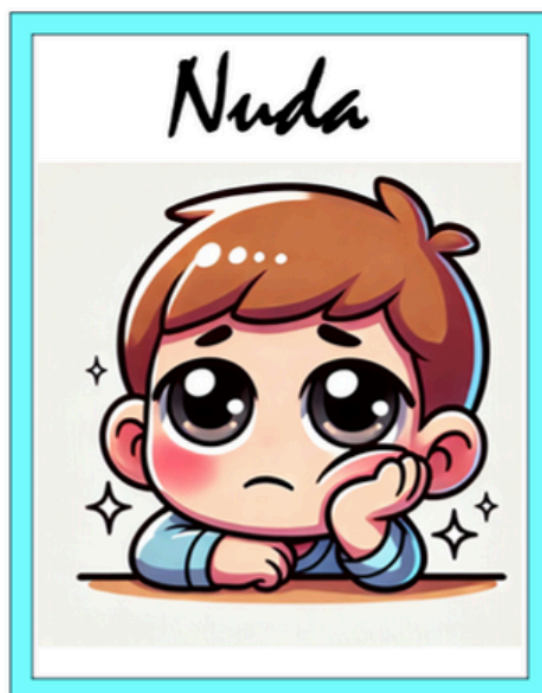
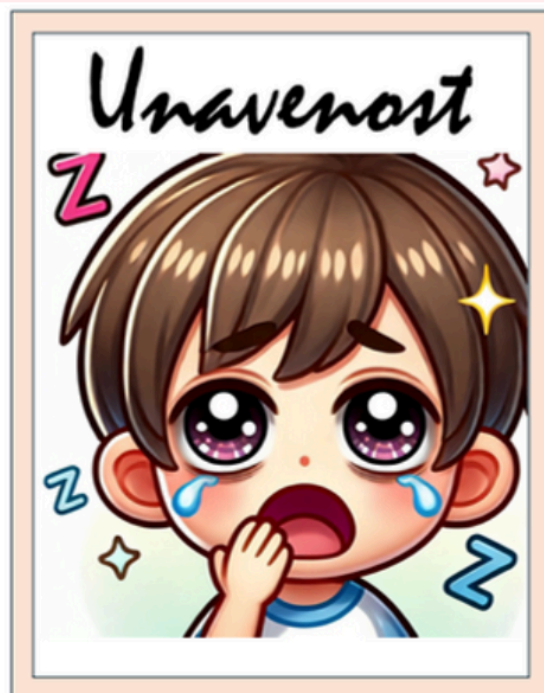


Láska

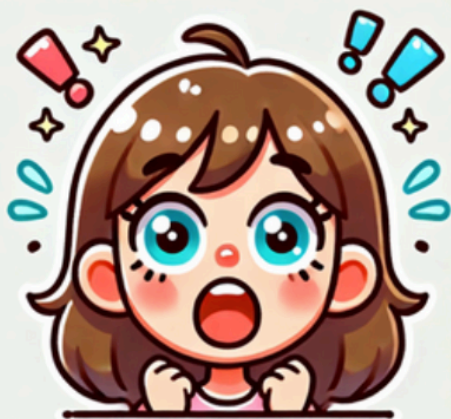


Láska





Udivenost



Udivenost



Hrdost



Hrdost



BALONKY PLNÉ EMOCÍ

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a přineseme balonky, které jsou rozlišeny barvou a na každém je namalován obličej vždy s jinou emocí. Každé dítě dostane prostor a vybere si libovolný balonek. Popíše nám, kdy tuto emoci zažilo a pustí balonek do vzduchu jako symbol „uvolnění“ emocí.

Čas: 20 minut

Pomůcky: balonky s obličejem emocí



JAK TO VYŘEŠÍME?

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a postupně čteme situace, na které děti společně vymýšlejí, jak emoci zvládnout (např. zhluboka dýchat, říct, co cítím).

Čas: 15 minut

Pomůcky: text situací „*Jak to vyřešíme?*”



„Jak to vyřešíme?“

Kamarád ti nechce půjčit hračku.

- Jak by ses cítil? Co bys mohl udělat, abys byl klidný?

Spadl ti na zem kopeček zmrzliny.

- Jaká emoce tě teď napadne? Jak by ses s tím vypořádal?

Něco se ti nepovedlo (např. kreslení nebo stavba z kostek).

- Co můžeš udělat, abys to zvládl a necítil se smutně nebo naštvaně?

Kamarád tě omylem strčil a ty jsi upadl.

- Jak se cítíš? Jak to můžeš řešit, aby ses cítil lépe?

Dostaneš od paní učitelky pochvalu.

- Jakou emoci to vyvolá? Jak můžeš poděkovat nebo ukázat radost?

Jdeš poprvé na nové místo a nevíš, co tě tam čeká.

- Co bys mohl udělat, abys nebyl nervózní nebo se nebál?

Kamarád se ti směje, protože jsi něco udělal špatně.

- Jak se cítíš a co bys mohl říct, aby ses cítil lépe?

Vidíš, že kamarád pláče, protože mu něco upadlo.

- Jak se cítíš? Co bys mohl udělat, aby ses stal dobrým kamarádem?

Jsi poslední, kdo si může vybrat hračku a už není ta, kterou jsi chtěl.

- Jak zvládneš své zklamání? Co bys mohl udělat?

Ve třídě je hodně hluku a cítíš, že ti to vadí.

- Co bys mohl udělat, aby ses uklidnil a cítil se lépe?

Při běhání venku jsi upadl a odřel si koleno.

- Jak by ses mohl uklidnit? Co by ti mohlo pomoci cítit se lépe?

Paní učitelka tě vyzvala, abys řekl něco před celou třídou.

- Jak zvládneš svou nervozitu nebo strach? Co by ti mohlo pomoci?

Kamarád ti vzal hračku, se kterou sis hrál.

- Jak by ses mohl zachovat, aby ses cítil lépe a vyřešil situaci?

Zapomněl sis doma svou oblíbenou hračku.

- Jak by ses mohl uklidnit a zvládnout svůj smutek?

Uviděl jsi pavouka ve třídě a lekl ses.

- Co by ti pomohlo, abys se cítil bezpečněji a zvládl strach?

Všechny děti si hrají společně, ale tebe ke hře nepřizvaly.

- Jak by ses mohl cítit lépe a jak situaci vyřešit?

Při tvoření jsi omylem rozlil vodu a rozmazal sis svůj obrázek.

- Jak můžeš zvládnout svou frustraci a co můžeš udělat dál?

Kamarád ti nevrátil pastelku, kterou si půjčil.

- Co bys mohl udělat, aby ses cítil lépe a situaci vyřešil?

Někdo na tebe zakřičel, a teď se cítíš nepříjemně.

- Jak zvládneš svůj pocit strachu nebo smutku?

Dostaneš úkol, který ti připadá příliš těžký.

- Jak zvládneš svou obavu nebo frustraci a jak požádáš o pomoc?

Ve školce ti spadla svačina na zem a už ji nemůžeš sníst.

- Jak by ses cítil? Co můžeš udělat, abys situaci zvládl a necítil se smutný?

Kamarád ti omylem roztrhl obrázek, na kterém jsi dlouho pracoval.

- Jak můžeš zvládnout svůj vztek nebo zklamání? Co můžeš kamarádovi říct?

Paní učitelka tě napomenula, protože jsi během hry dělal, cos neměl.

- Jak se cítíš a co bys mohl udělat, aby ses příště zachoval lépe?

EMOČNÍ KRUHY

Popis aktivity: Na podlaze jsou položené barevné kruhy, ve kterých jsou obrázky emocí. Děti za doprovodu klavíru tančí mezi kruhy a podle situací, které pedagog předčítá (např. „Wau, jak se ti to povedlo?“), ukazují na emoci, kterou by cítily.

Čas: 15 minut

Pomůcky: emoční karty*, píseň „Emoce“, věty *emočních situací*



Emoce

Emoce, co všichni máme, jak se asi zachováme.
Budem smutní, veselí nebo třeba naštvaní.



Emoční kruhy

Udivenost

- Tyjo, jak se ten balon dostal na strom?
- Wau, jak se ti to povedlo?

Zamyšlení

- Hmm, přemýšlím, co bych mohla namalovat za obrázek.
- Jak asi funguje popelářské auto?

Nemoc

- Bolí mě bříško, chci si lehnout.
- Cítím se slabý, nejradši bych celý den spal.

Unavenost

- Dneska jsem už moc unavený na hraní.
- Chce se mi zavřít oči a jen odpočívat.

Smutek

- Ztratil jsem svého medvídku, chce se mi plakat.
- Rozbil se mi můj oblíbený hrníček.

Radost

- Dneska jsem si moc hezky hráli.
- Jsem šťastná, když je venku tak krásně.

Strach

- Ve tmě jsem slyšel divný zvuk a trochu se bojím.
- Bojím se jít blízko toho velkého psa.

Hněv

- To není fér, chtěla jsem být na řadě první!
- Zlobím se, proč si mi rozbil ten hrad?!

Stud

- Stydím se, že jsem to udělal, promiň.
- Achjo omlouvám se, to jsem nechtěla.

Zděšení

- Moc jsem se leknul, když si na mě vybařnul.
- To bylo strašidelné, když se ozvala ta hlasitá rána.

Překvapení

- Nemůžu uvěřit, že jsem dostala tak krásný dárek.
- Páni, tohle jsem vůbec nečekal, co to je?

Opovržení

- Fuj, jak si mohl neuklidit takový nepořádek.
- Tohle se mi vůbec nelíbí, vypadá to ošklivě.

Láska

- Mám tě moc rád, protože jsi můj nejlepší kamarád.
- Miluju, když mě maminka obejmě před spaním.

Hrdost

- Jsem na sebe pyšná, protože jsem se naučila zavázat tkaničky.
- Dnes jsem pomohl kamarádovi a cítím se moc dobře.

Vztek

- Nedělej mi to nebo to řeknu paní učitelce!
- Neber mi to, já si s tím hraju!

Nuda

- Nevím, co mám dělat.
- Tohle mě vůbec nebaví, chci dělat něco jiného.

JAK SE CÍTÍM

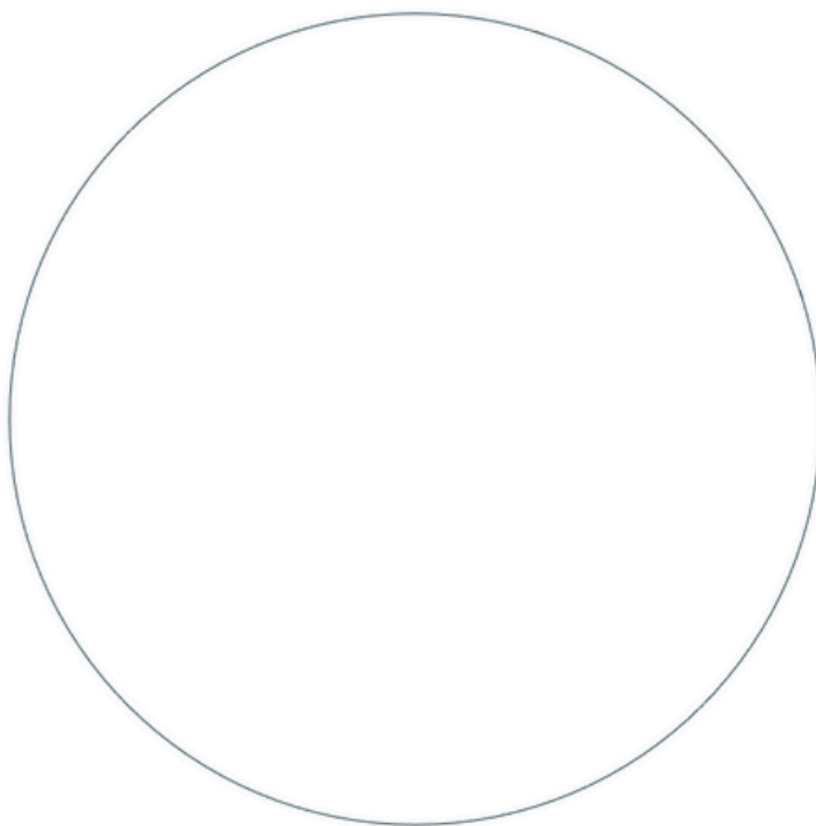
Popis aktivity: Posadíme se ke stolečkům a každému dítěti dáme pracovní list (papír s kruhem znázorňujícím jeho hlavu). Úkolem dětí je nakreslit emoci, kterou zrovna cítí.

Čas: 20 minut

Pomůcky: pracovní list „Jak se cítím“, pastelky



Jak se cítím



TECHNIKY NA UKLIDNĚNÍ

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a představíme si jednoduché techniky, které mohou pomoci dětem v mateřské škole uklidnit se a zvládnou své emoce. Každou z uvedených technik si názorně všichni vyzkoušíme.

Čas: 15 minut

Pomůcky: text „Techniky na uklidnění“



Techniky na uklidnění

Zde je výčet jednoduchých technik, které mohou pomoci dětem v mateřské škole uklidnit se a zvládnout silné emoce:

Dýchací techniky:

- **Nafukování balonku:** Děti si představují, že foukají do balonku – hluboký nádech a pomalý výdech.
- **Čichání květiny a sfoukávání svíčky:** Děti si představují, že přivoní k voňavé květině (nádech nosem) a pak sfouknou svíčku (výdech ústy).
- **Bublifuk:** Foukání do imaginárního bublifuku, aby se vytvořila krásná velká bublina.
- **Foukání peříčka:** Každé dítě dostane lehké peříčko nebo vatový kousek. Cílem je fouknout peříčko co nejdál nebo je udržet ve vzduchu co nejdéle.
- **Chladivé ruce:** Děti si dají ruce před pus, fouknou do nich chladný vzduch a pak je jemně položí na tváře. Tento jednoduchý krok pomáhá zklidnit rozrušení.
- **Dechová kulička:** Děti drží míček nebo malou kuličku a při nádechu ji pomalu zvednou nahoru, při výdechu dolů. Tento pohyb pomáhá synchronizovat dech.

Pohybové techniky:

- **Strom ve větru:** Děti stojí rovně a předstírají, že jsou stromy. Jemně se pohybují ze strany na stranu jako vítr v lese.
- **Skákání na místě:** Děti skáčou na místě, abyste „vyklepaly“ napětí z těla.
- **Dupej jako slon:** Dupání pomáhá uvolnit hněv a zároveň děti uklidňuje.

Hmatové techniky:

- **Antistresové míčky:** Mačkání míčků pomáhá uvolnit přebytečnou energii.
- **Pomalé třít dlaně:** Děti se učí pomalu třít své dlaně o sebe a soustředit se na teplo, které vzniká.
- **Kroužky na prstech:** Děti si jemně mačkají každý prst, jako by si ho hladily.
- **Medvědí objetí:** Dítě obejmě samo sebe a pevně se stiskne. To pomáhá uvolnit napětí.
- **Objetí plyšáka:** Nechme dítě obejmout oblíbeného plyšáka pro pocit bezpečí.

Poslech uklidňujících zvuků:

- **Hudba:** Pusťte jemnou, relaxační hudbu (zvuky přírody, klavír).

POHYBEM K UVOLNĚNÍ EMOCÍ

Popis aktivity: Emoce se projevují nejen v obličeji, ale i v těle a pohybu. Děti se postaví do prostoru a pustíme hudbu odpovídající určité emoci (např. rychlá a veselá pro radost, pomalá a smutná pro smutek, dramatická pro hněv). Děti se volně pohybují po prostoru a snaží se pohybem vyjádřit emoci, kterou v hudbě cítí. Po každé změně hudby si krátce povídáme, jak se cítily, o jakou emoci se asi jednalo apod.

Čas: 10 minut

Pomůcky: libovolné písně, rádio



JAK SE MOHU CÍTIT LÉPE?

Popis aktivity: Každé dítě si vylosuje kartičku s emocí, popíše situaci, kdy ji zažilo, a poté si vybere nebo vymyslí způsob, jak se s ní vyrovnat (např. hluboké dýchání, objetí, kreslení, povídání s kamarádem). Následuje sdílení zkušeností a společné sestavení seznamu užitečných strategií.

Čas: 20 minut

Pomůcky: karty reakcí, emoční věty



*Dítě, které potřebuje
obejmout*



Smutek

*Dítě, které potřebuje
svoji hračku*



Smutek

*Dítě, které maluje
svoji emoci*



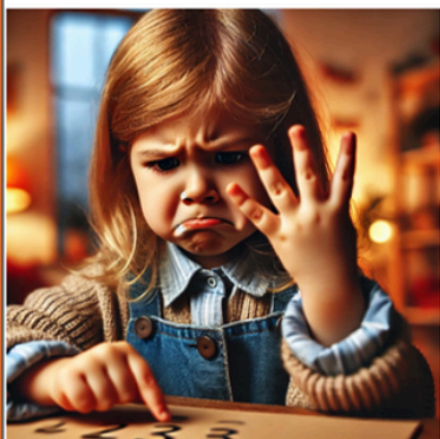
Smutek

*Dítě, které dupe
a křičí*



Zlost

*Dítě, které počítá
do deseti*



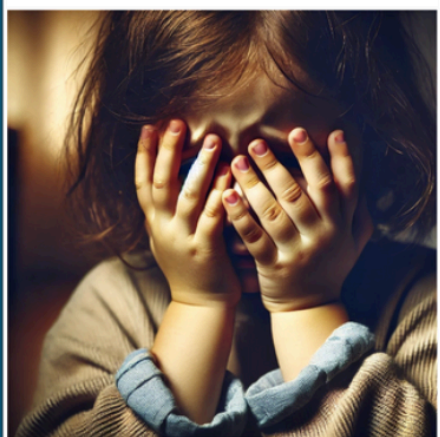
Zlost

*Dítě, které šlo
na klidné místo*



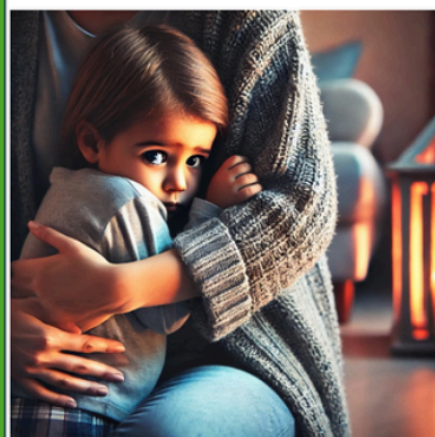
Zlost

*Dítě, které se schová
tím, že si zavře oči*



Strach

*Dítě, které se schová
k mamince*



Strach

*Dítě, které vezme
za ruku kamaráda*



Strach

*Dítě, které nadšeně
skáče*



Radost

*Dítě, které
se radostně směje*



Radost

*Dítě, které skáče
tatínkovi do náruče*



Radost

Emoční věty

Smutek:

Je mi moc smutno.
Mně se tak stýská.
Nechci být sám.
Promiň, nechtěl jsem ti to zničit.
Mrzí mě, že jsem ztratil mého medvídka.

Zlost:

Dej mi to zpátky!
Tohle není spravedlivé!
Ne! Nechci a nebudu!
Přestaň mě pořád otravovat!
Grrr, to mě tak šve!

Strach:

Mami, bojím se.
Nechci tam jít sám.
Co když se něco stane?
To světlo venku vypadá divně.
Schovám se, ať mě nevidí.

Radost:

Jupí, povedlo se mi to.
To je ten nejlepší den vůbec!
Mám tě tak rád.
Podívej, co jsem postavil!
Hahaha, to je ale legrace!

EMOČNÍ KOLOTOČ

Popis aktivity: Děti se postaví do kruhu a chytí se za ruce. Učitel stojí s nimi, zvolí emoci a předvede ji neverbálně (výrazem obličeje, držením těla, gesty). Děti hádají, o jakou emoci se jedná. Jakmile ji uhodnou, učitel ji předá dál tím, že se obrátí na dítě vedle sebe a stejným způsobem mu ji ukáže. Dítě napodobí emoci a předá ji dalšímu dítěti v kruhu. Takto pokračuje celým kruhem, dokud emoce nedoputuje zpět k učiteli. Jakmile emoce dorazí zpět, učitel zvolí jinou emoci a celý proces se opakuje

Čas: 10 minut

Pomůcky: Ø



EMOČNÍ STOP

Popis aktivity: Ukážeme dětem ceduli STOP a vysvětlíme, že když cítíme silné emoce, je důležité se nejdříve zastavit a přemýšlet nad situací. Děti si zkusí různé situace, například „Kamarád ti vzal hračku“ – nejdříve předvedou impulzivní reakci, poté se zastaví, nadechnou a zkusí jinou, klidnější reakci. Postupně se učí tři kroky: Zastav se – nadechni se – rozhodni se, jak nejlépe reagovat.

Čas: 15 minut

Pomůcky: emoční situace, cedule STOP



Emoční situace

- **Kamarád ti vzal hračku.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě křičí „Dej mi to!“ a pokusí se hračku vzít zpět.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a klidně řekne: „Můžeme si hrát spolu?“ nebo „Mohl bys mi ji vrátit, až si dohrajete?“
- **Někdo tě omylem strčil.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se otočí a odstrčí kamaráda zpět nebo se rozzlobeně rozpláče.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „To mi nebylo příjemné, dávej prosím pozor.“
- **Stavěl jsi dlouho věž z kostek a někdo ji nechtěně shodil.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se rozčílí, může začít plakat nebo křičet.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Bylo mi líto, že jsi mi ji shodil, pomůžeš mi ji znovu postavit?“
- **Kamarád tě nechce pustit do hry.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se urazí, rozzlobí nebo začne křičet „To není fér!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Mohu se přidat později?“ nebo „Můžeme se domluvit, jak bych mohl/a hrát s vámi?“
- **Někdo ti řekl něco ošklivého.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě odpoví křikem, začne se hádat nebo se rozpláče.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „To mi nebylo příjemné, prosím nemluv tak ke mně.“
- **Musíš ukončit hru, i když si ještě chceš hrát.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se vzteká, křičí „Ještě ne!“ nebo odmítá přestat.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Můžu si to ještě na chvíli dodělat?“ nebo „Můžeme si to zahrát znovu později?“
- **Něco se ti nepovedlo a cítíš frustraci.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě hodí pastelky, roztrhne papír nebo kopne do kostek.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Je to těžké, ale zkusím to znovu.“
- **Chceš něco hned, ale musíš počkat.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě netrpělivě křičí „Chci to teď!“ nebo se rozčiluje.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Budu čekat, až na mě přijde řada.“
- **Někdo tě přerušil, když jsi něco vyprávěl.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se rozzlobí, zvýší hlas nebo řekne: „Nepřerušuj mě!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Chtěl bych dokončit, co říkám.“
- **Dostal jsi jinou barvu pastelky, než jsi chtěl.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě hodí pastelku na stůl nebo řekne: „Tohle nechci!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Můžeme si pastelky vyměnit?“
- **Kamarád tě nechce pustit do houpačky.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se snaží houpačku obsadit násilím nebo začne křičet.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Můžeme se na houpačce střídát?“

- **Kamarád ti omylem vylil pítí na oblečení.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se naštve a křičí: „Teď jsem celý mokrý!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Stalo se to náhodou, můžeš mi podat ubrousek?“
- **Kamarád tě nepozval do hry.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se urazí, otočí se zády a odejde.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Mohli bychom si spolu hrát později?“
- **Někdo tě oslovil nepříjemným způsobem.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě odpoví stejným tónem nebo se rozčílí.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Prosím, nemluv tak ke mně.“
- **Učitelka tě požádala, abys něco udělal, ale tobě se nechce.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě zamručí, otočí oči nebo odpoví „Nechci to dělat!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Můžu to udělat později?“
- **Někdo tě zasáhl míčem při hře.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě míč vezme a hodí ho nazpět silou.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „To mě bolelo, prosím dávej příště pozor.“
- **Ztratil jsi svou oblíbenou hračku.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě začne plakat nebo křičet, že ji chce zpátky hned teď.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Pomůžeš mi ji hledat?“
- **Někdo si půjčil tvou věc bez dovolení.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě běží k druhému dítěti a vezme si věc zpátky.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Příště se mě prosím zeptej, než si to vezmeš.“
- **Nejde ti něco udělat správně.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě zahodí pastelku, knihu nebo hračku a odmítne pokračovat.
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Zkusím to ještě jednou pomalu.“
- **Maminka nebo tatínek řekli „Ne“ na něco, co jsi chtěl.**
 - **Impulzivní reakce:** Dítě se rozčílí, dupne a křičí: „Ale já to chci!“
 - **Zastavení, nádech a promyšlená reakce:** Dítě se zastaví, nadechne a řekne: „Můžeme se domluvit na jiném řešení?“



KRABICE KLIDU

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a představíme dětem *krabici klidu*, do které vložíme různé předměty pomáhající zvládnout emoce (děti nám pomohou s výběrem- například plyšák, antistresový míček, omalovánky). Postupně se seznámíme s obsahem a děti si vyzkouší, co jim pomáhá nejvíce. Kdykoli během dne, když se cítí smutné, naštvané nebo neklidné, mohou si z krabice vybrat předmět a chvíli se s ním uklidnit v tichém koutku. Po chvíli se vrátí ke skupině a mohou sdílet, co jim pomohlo.

Čas: 15 minut

Pomůcky: krabice, věci, které dětem budou evokovat klid (plyšák, omalovánka, míček aj.)



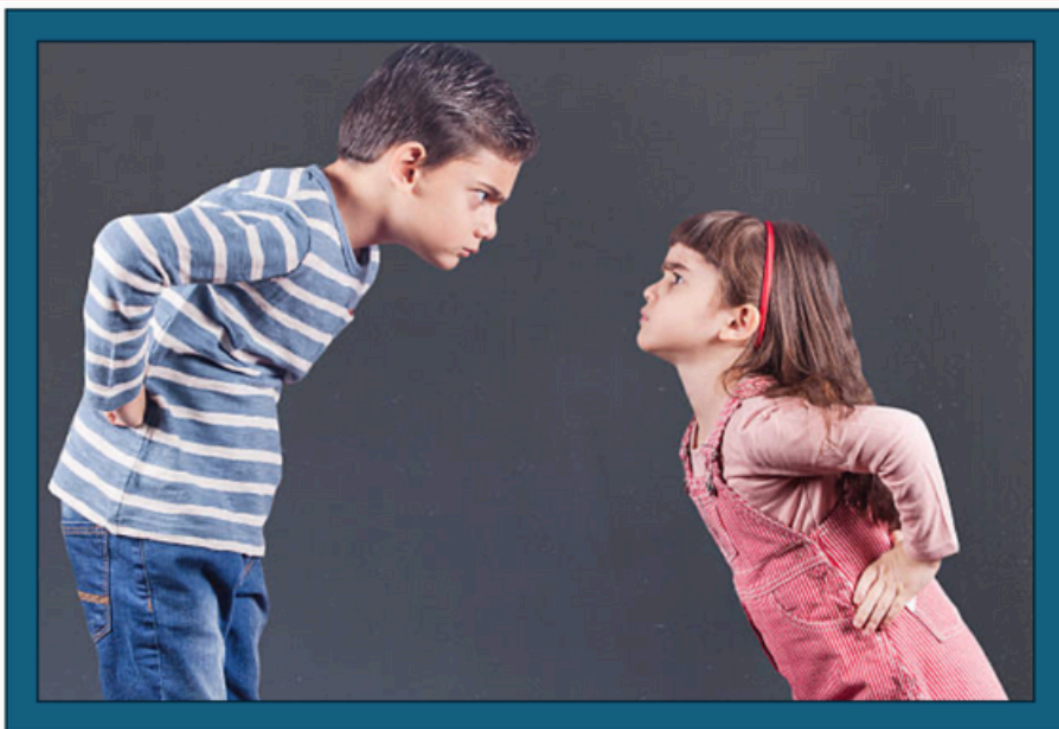
EMOČNÍ DETEKTIV

Popis aktivity: Sedneme si do kruhu a budeme dětem ukazovat reálné obrázky lidí vyjadřující různé emoce. Děti pozorně sledují a hádají, jakou emoci osoba na obrázku prožívá. Budeme vést diskuzi o tom, jak tuto emoci poznaly, kdy se tak naposledy cítily, proč, apod.

Čas: 15 minut

Pomůcky: obrázky lidí vyjadřující emoce













BAREVNÉ EMOCE

Popis aktivity: Děti dostanou papíry, pastelky a voskovky. Vysvětlíme jim, že barvy mohou vyjadřovat různé emoce. Každé dítě si vybere jednu či více barev, které odpovídají jeho aktuální náladě a pomocí nich nakreslí abstraktní obrázek nebo jednoduchý tvar. Poté děti své obrázky postupně ukazují a sdílí, proč si zvolily danou barvu a co jejich kresba znamená. Na závěr se společně bavíme o tom, jak různé barvy mohou vyjadřovat různé emoce a jak se naše pocity mohou měnit.

Čas: 20 minut

Pomůcky: papíry, pastelky, voskovky



KRABICE NA STAROSTI

Popis activity: Sedneme si do kruhu a představíme dětem *krabici na starosti*. Vysvětlíme jim, že do ní mohou „odložit“ své starosti, aby se jim ulevilo. Každé dítě dostane papírek, na který může nakreslit nebo jim pomůžeme napsat svou starost, a poté jej vhodí do krabice. Pokud chce, může svou starost sdílet nahlas, ale není to nutné. Ujistíme děti, že se starosti dají zvládnout a společně můžeme vymyslet způsoby, jak s nimi pracovat.

Čas: 20 minut

Pomůcky: papíry, pastelky



ZÁVĚR

Předškolní věk představuje období, kdy dítě podniká svůj první významný krok k samostatnosti, postupně se odpoutává od rodiny a začíná být ovlivňováno novými podněty, jako je mateřská škola a kontakt s ostatními dětmi. V tomto období se dítě setkává s prvními většími zdary či nezdary, které vyplývají z procesu socializace mimo rodinné prostředí. Tyto zážitky výrazně ovlivňují jeho emoční prožívání. Dítě svými reakcemi okolí signalizuje svou spokojenost, ale také pochybnosti a starosti. Potřebuje proto vědět, že na tyto situace není samo. Současně se ale učí fungovat v širší komunitě a přizpůsobovat se jejím pravidlům. Přesto však stále touží po pocitu bezpečí, ale zároveň po tom, aby cítilo, že je tato komunita hodnotná a přijímá ho. Tyto faktory se odrážejí nejen v jeho emocích, ale také v dalších oblastech vývoje, které jsou emocemi úzce ovlivněny. Zdůrazňujte dětem, že vnímat své emoce a naslouchat jim, je velmi důležité.

Proto jsme vytvořili tento program, který má sloužit k rozvoji emoční regulace, aby se předškolní děti formou zábavných her a aktivit naučily ovládat své emoce a uměly s nimi adekvátně pracovat.

CITACE

ČERNÝ, Vojtěch & GROFOVÁ, Kateřina, 2013. *Děti a emoce: Učíme se vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Praha: Albatros Media a.s. ISBN 978-80-266-0361-0.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Eva, 2018. *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Pardubice: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-09746.

ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.

STUCHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 979-80-7367-282-9.

SHPAK, M. M. (2014). Psychological mechanisms of the development of emotional intelligence. *Science and Education*, 5, 104-109.