



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Ventilace a regulace emocí u dětí v Mateřské škole v Českém Krumlově**

Vypracovala: Alice Berounská  
Vedoucí práce: Mgr. Petra Vojtová, Ph.D.

České Budějovice 2014

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákon č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. dubna 2014

.....

Alice Berounská

## **Poděkování:**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Petře Vojtové, Ph.D. za připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji paní ředitelce Mateřské školy U tří žab v Českém Krumlově Marii, svým kolegyním Jiřině a Veronice za ochotu a čas, který mi věnovaly a děkuji především své rodině za pomoc a podporu.

## **Anotace:**

Berounská, A.: Ventilace a regulace emocí u dětí v Mateřské škole v Českém Krumlově

### **Bakalářská práce 2014**

Bakalářská práce se zabývá tematikou ventilace a regulace emocí u dětí předškolního věku. Teoretická část, čerpaná z literárních zdrojů, obsahuje klíčové pojmy z oblasti vývoje dítěte předškolního věku, emocí a pojmů s nimi spojených a v neposlední řadě mapuje postoj emocí v předškolním věku. V praktické části jsou uvedeny metody v intervenčním programu pro efektivní rozvoj ventilace emocí u dětí předškolního věku. Cílem bakalářské práce bylo zjištění technik ventilace emocí a prověření, jak techniky ventilace emocí působí na vybranou skupinu dětí. Pro splnění těchto cílů jsem použila metody intervenčního programu, pozorování, rozhovoru, případových studií čtyř dětí předškolního věku z Mateřské školy v Českém Krumlově, které byly vybrány náhodným výběrem. První cíl byl naplněn v teoretické části, kde jsem uvedla techniky ventilace a regulace emocí vyhledané v odborné literatuře. Druhý cíl je naplněn v praktické části bakalářské práce, kde jsou techniky ventilace emocí realizovány prostřednictvím intervenčního programu. Celý intervenční program a pořízená fotodokumentace jsou uvedeny v přílohové části bakalářské práce.

Klíčová slova: emoce, emoční inteligence, socializace, efektivní komunikace, dítě předškolního věku, regulace emocí

## **Abstract**

Berounská, A.: The Ventilation and Emotion – Control of the Children in the Czech Krumlov Kindergarten.

### **Thesis bachelor 2014**

The thesis deals with the general subject "the ventilation and emotion-control of the pre-school age children". The theoretical part gathers from literal sources, includes key terms from the sphere of the development of the pre-school age child, emotions and terms which are involved and it particularly maps out pre-school age children's attitude to emotions. The practical part mentions the methods in the interventional program for the effective development of emotion ventilation regarding the pre-school age children. The target of the thesis was finding out some techniques of emotion ventilation and verifying how the techniques of emotion ventilation work on the chosen group of children. In order to meet those targets I used the following methods - interventional program, observing, interviewing, researching four pre-school age children from the Czech Krumlov kindergarten, that were chosen by chance. The first target is completed in the theoretical part where I mention the techniques of emotion ventilation and emotion-control found in professional literal sources. The other target is completed in the practical part of the thesis where the techniques of emotion ventilation are realized through the interventional program. Key terms: emotion, emotional intelligence, socialization, effective communication, pre-school age child, emotion-control.

Keywords: emotions, emotional intelligence, socialization, effective communication, preschool age, emotion regulation

## OBSAH

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD .....   | 8  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....  | 9  |
| 1. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....  | 9  |
| 1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku .....                     | 9  |
| 1.1.1 Základní schopnosti a dovednosti .....                           | 9  |
| 1.1.2 Socializace dítěte předškolního věku .....                       | 12 |
| 1.2 Potřeby dítěte předškolního věku .....                             | 14 |
| 1.3 Potřeby podle Abrahama H. Maslowa .....                            | 15 |
| 2. CHARAKTERISTIKA EMOCÍ .....   | 16 |
| 2.1 Pojem emoce, jejich druhy a funkce .....                           | 16 |
| 2.1.1 Druhy emocí .....  | 16 |
| 2.1.2 Funkce emocí .....   | 17 |
| 2.2 Emoční vývoj od novorozence po dítě předškolního věku .....        | 18 |
| 2.2.1 Novorozenecký věk .....  | 18 |
| 2.2.2 Kojenecký věk .....  | 18 |
| 2.2.3 Batolecí věk .....   | 19 |
| 2.2.4 Předškolní věk .....   | 20 |
| 2.3 Emoční inteligence EQ .....  | 20 |
| 2.3.1 Emoční vřelost .....   | 20 |
| 2.4 Zátěž a její zvládnání – emoční reakce .....                       | 21 |
| 2.4.1 Emoční regulace a dysregulace .....                              | 21 |
| 2.5 Metody ventilace a regulace emocí u dítěte předškolního věku ..... | 22 |
| 2.6 Komunikace .....   | 25 |
| 2.6.1 Druhy komunikace .....   | 26 |
| 2.6.2 Vliv komunikace na osobnost .....                                | 26 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 2.6.3 | Způsoby komunikace.....  | 27 |
| 3.    | ROZVOJ EMOCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....                                 | 29 |
| 3.1   | Předškolní vzdělávání .....  | 29 |
| 3.2   | Mateřská škola jako citlivé prostředí pro správný emoční vývoj dítěte..... | 29 |
| 3.3   | Osobnost pedagoga a jeho citlivý přístup k dítěti .....                    | 30 |
| 3.4   | Metody a formy práce s emocemi v předškolním vzdělávání.....               | 31 |
|       | PRAKTICKÁ ČÁST .....   | 32 |
| 1.    | VÝZKUMNÉ CÍLE a předpoklady .....  | 32 |
| 2.    | CHARAKTERISTIKA SKUPINY.....   | 33 |
| 3.    | METODY PRÁCE.....  | 34 |
| 4.    | VÝSLEDKY VÝZKUMU.....  | 38 |
|       | Proband A (5 let a 4 měsíce).....  | 38 |
|       | Proband B (6 let a 3 měsíce) .....   | 40 |
|       | Proband C (6 let a 2 měsíce) .....   | 43 |
|       | Proband D (6 let a 2 měsíce).....  | 45 |
| 5.    | Diskuse .....  | 48 |
| 6.    | Závěr .....  | 50 |
| 7.    | Seznam použitých zdrojů .....  | 52 |
|       | PŘÍLOHOVÁ ČÁST .....   | 56 |

## ÚVOD

*„Vychovávat dítě znamená vychovávat sebe.“*

**(anglické přísloví)**

Tato bakalářská práce je zaměřena na efektivní rozvoj ventilace a regulace emocí u dětí předškolního věku. Emoce provázejí dítě předškolního věku veškerou činností v mateřské škole – příchod a odchod dítěte, volná hra, ranní pozdrav, řízená činnost, pobyt venku, polední odpočinek, stolování a hygienické návyky. Důležité ovšem je s těmito emocemi efektivně pracovat. Je nezbytné s dětmi pravidelně hovořit o pocitech svých i druhých lidí, vést děti k demonstraci svých emocí, umět emoce pojmenovat, ať jsou pozitivní či negativní, naučit děti emoce zvládat. Pedagog má být v tomto ohledu vzorem, který je hoden napodobení a průvodcem dítěte na této cestě.

Pracuji v mateřské škole v Českém Krumlově druhým rokem a na rozvoj dětí v emoční oblasti kladu velký důraz. Jsem přesvědčená, že lze v předškolním věku v návaznosti na rodinu ovlivnit dítě v postoji sama k sobě a položit tak dobrý základ pro jeho další úspěšnou životní cestu, po které půjde jako bytost šťastná a bude se k ostatním chovat tak, jak by si přálo, aby se oni chovali k němu. Téma bakalářské práce jsem si vybrala záměrně, abych měla možnost proniknout, společně s dětmi, do této tematiky.

Přála bych si, aby ten, kdo tuto práci bude číst, se zamyslel nad velkým významem možnosti rozvoje emočních kompetencí v předškolních zařízeních a v neposlední řadě si uvědomil velké možnosti nás pedagogů, vytvářet dobré třídní klima a především poskytovat dětem tu nejlepší zpětnou vazbu jejich chování a prožívání. Neboť jen v prostředí, kde se lidská bytost - dítě, cítí v bezpečí a je s ní láskyplně a ohleduplně zacházeno, je dítě opravdu šťastné, rádo si hraje a rádo se učí. Doufám, že vytvořený intervenční program pedagogy zaujme a stane se inspirací pro práci s dětmi v rámci řízených činností v mateřských školách.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

### 1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

VÁGNEROVÁ (2003) uvádí, že předškolní věk trvá od 3 do 6-7 let a končí nástupem do školy. Je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Období předškolního věku označujeme jako období iniciativy, kdy dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak své schopnosti. Důležitý je vliv rodiny a rozvoj interpersonálních vztahů. Vkladem socializace dítěte je přijetí společenských pravidel, které ovlivňují chování dítěte sama k sobě a k ostatním. Dodržování pravidel vede u dítěte také současně k rozvoji prosociálního chování. Jedním z typických znaků uvažování předškolního dítěte je přetrvávající egocentrismus – zkreslování reality a ulpívání na zjevných znacích, nahlížení na situaci pouze z jednoho úhlu na základě vlastního postoje.

Předškolní období je označováno „věkem mateřské školy“. I přesto zůstává základním pilířem rodinná výchova, kterou mateřská škola kvalitně doplňuje. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

#### 1.1.1 Základní schopnosti a dovednosti

Motorický vývoj prochází procesem neustálého zdokonalování, pohybová koordinace se zlepšuje. Formou her dítě rozvíjí svou zručnost. Vyvíjí se zejména kresba, ve které se odráží rozumové pojetí světa. Dále se zdokonaluje řeč, která úzce souvisí s mírou zvládnutí motorických úkonů. Její vývoj ovlivňuje nárůst poznatků o sobě a o světě. Dítě začíná užívat řeč k regulaci svého chování. Vymaňuje se z úzkého prostoru rodiny a prostřednictvím vztahů s vrstevníky vrůstá do společnosti. Konec předškolního období je typický náznaky potřeby specificky lidské činnosti - práce. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

### **Motorický vývoj** (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003)

Roste především kvalita jeho pohybové koordinace, pohyby se stávají přesnějšími a plynulejšími. Dítě se stává hbitějším, začíná prostřednictvím napodobování rozvíjet různé sportovní aktivity (plavání, lyžování, jízda na kole). S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby (čáranice, kolečka, hlavonožec atd.).

### **Kognitivní vývoj** (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003)

Dítě podřizuje vnímání svému zájmu nebo své potřebě. Rozvíjí se zrakové a sluchové rozlišování. Vnímání časových a prostorových vztahů je ještě zcela nepřesné. Avšak představy jsou barvitě. Objevuje se dětská konfabulace. Tyto fantazijní představy jsou pro dítě důležité, dítě si jejich pomocí přizpůsobuje někdy tak pro něj těžkou realitu. Dalším jevem tohoto období je decentrace, kdy se dítě učí, že existence jevů ve světě nezávisí na něm.

Uzavírá se fáze předpojmového myšlení dítěte, začíná se zajímat o souvislosti v okolním světě a dochází tak k rozvinutí názorného myšlení (předoperační stádium). Uvažuje již v pojmech. Je stále však středem vlastních představ (egocentrismus). Těžko tak chápe, že pohled druhého člověka na realitu je odlišný. Dalším znakem myšlení je antropomorfismus, prezentismus a fantazijní přístup.

Předškolní věk je obdobím, kdy se zkvalitňuje řeč. Zvětšuje se slovní kapacita. Zvětšuje se složitost vět a zájem o řeč. Řeč je především dorozumívacím prostředkem a je tedy velmi důležitá při začleňování jedince do společenství vrstevníků. S rozvojem řeči roste i množství získávaných poznatků a zkušeností. Dítě získává dovednost vyjadřovat své pocity. Řeč je využívána k regulaci chování dítěte, přechází do vnitřní řeči dítěte. Paměť je většinou konkrétní a krátkodobá, převažuje paměť mechanická.

### **Emoční, motivační a sociální vývoj** (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003)

V předškolním období dítěte se objevuje silná potřeba jistoty, trvalosti a bezpečí. Významné místo zde nachází potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, identity a socializace. Pro dítě je důležitá hra, ve které se setkává se svými vrstevníky. Vůle je kolísavá, protože dítě potřebuje znát konkrétní blízké cíle. Předškolní dítě se špatně vyrovnává s neuspokojováním základních potřeb. Neuspokojení základních potřeb se může projevit agresivním chováním k vrstevníkům nebo naopak nástupem apatie.

V tomto období se formují základní citové projevy. Dítě začíná hodnotit své chování, umí se zlobit, litovat samo sebe. Vztahy matky a otce, sourozenců, prarodičů, vztahy k vrstevníkům, pozornost, jakou okolí věnuje citovým projevům dítěte, to vše tvoří základnu pro budoucí vztahy dítěte k ostatním. S tím souvisí i jeho morálně etický vývoj, dochází ke zvnitřňování základních sociálních norem a s rozvoji svědomí. Dospělý člověk je dítětem vnímán jako autorita. Role dospělých v životě dítěte je významná, dospělý je velkým vzorem. (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003)

VÁGNEROVÁ (2003) uvádí, že emoční prožívání je v tomto období stabilnější a vyrovnanější, dítě je v tomto období převážně pozitivně naladěné, rozvíjí se emoční paměť.

Způsob emočního prožívání shrnuje do několika bodů, (VÁGNEROVÁ, 2003):

- Vztek a zlost již nebývají tak časté, dítě začíná chápat příčiny vzniklé nepříjemné situace;
- Strach bývá vázán na rozvoj představivosti, míra úzkostlivosti souvisí s temperamentem;
- Veselost a humor jsou typickým emočním stavem pro toto období;
- Dítě se dokáže na něco těšit a zároveň se obávat.

Emoční vývoj přechází od pochopení významu jednotlivých emocí a jejich projevů k chápání příčinných souvislostí. Avšak porozumění emoční ambivalence, tj. skutečnosti, že se lidé mohou cítit dobře i špatně zároveň, je pro dítě obtížné. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Rozvíjí se emoční inteligence, dítě dovede chápat svoje pocity, projevuje empatii k prožitkům ostatních, dokáže oddělit svoje potřeby a zčásti ovládat svoje citové projevy. Pomalu se rozvíjí emoční regulace, svoje city však nedokáže korigovat vždy, občas podlehne silným afektům. Převažující emoční ladění souvisí s temperamentem, na zkušenosti a na míře jistoty a bezpečí v rodině. Citová rovnováha tak odráží zejména reakce lidí z blízkého okolí. Nelibost je krátkodobá. Dítě se dokáže také orientovat v emocích ostatních, rozvíjí se schopnost empatie. Dovede rozeznat vnitřní emoce, i když vnější projev je jiný. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Rodiče mohou naučit své dítě chápat význam různých prožitků, mohou pomoci k emočnímu porozumění, svému i ostatních. Dítě nově zažívá i pocity viny, jde o regulující mechanismus, který řídí chování i v případě, že není na blízku jiná osoba. Začíná tak postupně chápat, že lze změnit svoje emoční naladění. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Celá řada emocí souvisí také s identifikací dítěte s pohlavní rolí. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Při hrách může dítě zažívat pocity, prožitky, které ovlivňují a obohacují jeho život. Autoregulace je přínosem pro dítě. Jsou zde položeny základy prosociálního chování. Děti začínají zvládat agresivní projevy, a svůj vztek, zlost projevovat společensky vhodným způsobem. Potvrzuje se zralost ve vztahu s vrstevníky. (VÁGNEROVÁ, 2003)

### **1.1.2 Socializace dítěte předškolního věku**

Podstatný prvek výchovy i socializace je personalizace (osobnostní rozvoj). V procesu socializace dítěte rozlišujeme etapu primární a sekundární. Primární socializace se uskutečňuje v rámci rodiny, zvláště interakcí dítěte s rodiči. Jedná se tedy o první sociální zkušenosti, první návyky sociálního chování. S vývojem dítěte prochází vliv rodiny postupnými změnami, dítě se osamostatňuje a jeho postoje ke světu začínají ovlivňovat i další činitelé (škola a další instituce). Sekundární etapa socializace je spojená právě se školními institucemi. Avšak při motivaci dítěte k učení a vytváření podmínek ke vzdělávání mají nezastupitelnou funkci přímé i nepřímé edukační vlivy rodinného prostředí. (VALENTA, MICHALÍK, LEČBYCH, 2012)

HELUS (2009) ve své publikaci zahrnuje mezi mechanismy učení:

1. Učení emocionálně vegetativní – podstatou tohoto učení je propojování fyziologických a emocionálních pochodů s událostmi v okolí;
2. Učení instrumentální – chování, které vedlo k úspěchu (bylo odměněno) dítě v podobných situacích využívá opakovaně;
3. Učení senzomotorické – výsledkem jsou pohybové dovednosti a obratnost;
4. Učení verbální – dítě se učí používat slova a rozumět jim;
5. Učení pojmové – základem pro vývoj myšlení;

6. Učení řešením problémů a učení objevováním – rozvíjí poznávací procesy, vede dítě k úspěšnému řešení problému. Tento druh učení značně rozvíjí osobnost dítěte;
7. Učení sociální – osobnost dítěte nabývá schopnosti vycházet s lidmi, pomáhá začleňovat se mezi ně, předcházet konfliktům a řešit je, zvládat sociální role, spolupracovat. Toto učení zahrnuje všechny výše uvedené druhy učení.

Základní formou sociálního učení je nápodoba, která je jedním z mechanismů rozvoje dětské osobnosti. V důsledku nedostatečného stupně rozvoje psychických funkcí i nedostatku zkušeností není dítě samo schopné se orientovat ve svém prostředí a navazovat různé vztahy. Proto dochází k pozorování dospělých a starších vrstevníků a ke kopírování jejich chování (vhodné zacházení s předměty, osvojování řeči, vnikání do povahy mezilidských a skupinových vztahů). Rozlišují se dvě formy nápodoby – imitace a identifikace. Ontogeneticky nejvýznamnější formou imitace i identifikace je dětská hra, jejím prostřednictvím dítě vstupuje do rolí zobrazujících život dospělých (ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, 2004)

HELUS (2009, s. 205) k druhům učení doplňuje, že *„učení prostupuje i vývoj jako socializaci a edukaci, je univerzálním hybatelem vývoje osobnosti.“*

Negativní dopad na dítě mají nejrůznější deprivace (strádání):

- deprivace citové a sociální;
- deprivace senzomotorické;
- deprivace činnostní.

MERTIN, GILLERNOVÁ (2003, s. 134) uvádějí, že *„bez pomoci dospělého, dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.“*

Kladné i záporné emoce jsou pro děti stejně důležité.

*„Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělý dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměly jim a pomohli rozvíjet jejich projevy. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se děti učily své emoce*

*poznávat, rozlišovat, postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevat.“ (MERTIN, GILLERNOVÁ , 2003, s. 136)*

Sebehodnotící emoce mohou být pozitivní i negativní. Vzhledem k přetrvávajícímu egocentrismu mohou mít projevy emocí akcentovaný charakter. Poprvé se objevují pocity viny, které navazují na dosažený určitý stupeň morálního uvažování (přijetí a ztotožnění s obecnými pravidly chování). Pocity viny signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i tehdy, není-li přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral. Děti v předškolním věku postupně pochopí, že lze vlastní emoční bilanci zlepšit (náprava situace). (VÁGNEROVÁ, 2003)

## **1.2 Potřeby dítěte předškolního věku**

MATĚJČEK (1994) rozlišuje 5 základních životně důležitých potřeb psychických.

Jsou to:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů;

Důležité je předložit dítěti přiměřené množství kvalitních různorodých podnětů, aby nedošlo k přetížení či odrazení od nabízené činnosti.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech;

Činnosti vhodné k regulaci emocí je nutné zařazovat pravidelně a přizpůsobovat je aktuálně vzniklé situaci ve třídě. Činnosti volíme smysluplně podle individuální skupiny dětí.

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů;

Jedná se o vztahy v rámci rodin, ale zároveň o vztah dítěte a pedagoga.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty;

Jedná se o uvědomění si vlastního já, které si dítě v rámci MŠ utváří prostřednictvím učitelky, která má povinnost dítě do sociální skupiny náležitě uvést. Důležité je vyvarovat se negativnímu hodnocení dítěte v přítomnosti vrstevníků.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Úlohou učitelky je rozvíjet v dítěti představy, ideje o určitém cíli, jenž chce dosáhnout, sdílet s ním pozitivní myšlenky na budoucnost.

### **1.3 Potřeby podle Abrahama H. Maslowa**

A. H. MASLOW (2000) vytvořil teorii o hierarchickém uspořádání motivů znázorňující posloupnou důležitost potřeb. Podstatou jeho teorie jsou biologicky determinované lidské potřeby. Častou kritikou jeho teorie je fakt, že vycházel ze zkoumání zdravých a silných osob.

Potřeby dělí na nižší deficitní potřeby (D-potřeby) a vyšší potřeby (B-potřeby).

- potřeba sebeaktualizace (také potřeba poznávání);
- potřeba sebeoceny a úcty, uznání a prestiže (motivy Já);
- potřeba náležitosti a lásky (přijetí druhými, přátelství);
- potřeba jistoty (bezpečí, péče, pomoci)
- fyziologické potřeby.

## 2. CHARAKTERISTIKA EMOCÍ

### 2.1 Pojem emoce, jejich druhy a funkce

Slovo emoce má svůj původ v latinském slovese emovere, které znamená vzrušovat. Emoce hrají důležitou roli v našem osobním životě, a také v mezilidských vztazích.

Základní emoce (radost, smutek, strach, hněv a odpor) mají genetický základ (PLHÁKOVÁ, 2002).

STUHLÍKOVÁ (2002, s. 11) uvádí: „*Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost.*“

Složitost emocí spočívá také v tom, že každá emoce se projevuje v několika formách. Emoce jsou součástí širší skupiny tzv. afektivních jevů, do které patří například nálady, emoční epizody a další. Emoce bývají chápány jako vývojově vzniklé mechanismy adaptace na problémy přežití. V současné době jsou známy dva hlavní proudy v popisu emocí, jeden z nich popisuje emoce v termínech tzv. diskrétních emocí (základem jsou primární emoce a následně z nich vzniklé emoce sekundární) a druhý popisuje emocionální jevy s pomocí dimenzí (zážitková hodnota a intenzita). (STUHLÍKOVÁ, 2002)

#### 2.1.1 Druhy emocí

Podle SVOBODY, ČEŠKOVÉ, KUČEROVÉ (2006) je emoce možné dělit:

- *podle hierarchie:*
  - nižší – vyskytují se jak u lidí, tak u subhumánních jedinců, vztahují se k základním potřebám a jejich uspokojování, jsou spojeny s podněty z vitální oblasti;
  - vyšší – sociálně podmíněné, specifické pro člověka, směřující mimo osobu k vyšším cílům:
    - city sociální,
    - city etické,
    - city estetické,
    - city intelektuální.



- *podle základního přízvuku:*
  - libé – kladné;
  - nelibé – záporné.
- *podle vlivu na nositele:*
  - stenické – vedou k aktivizaci, jeho mobilizaci;
  - astenické – pasivní emoce, demobilizuje.
- *podle intenzity a časového průběhu:*
  - afekty – krátkodobé a velmi intenzivní citové reakce, rychle začínající a rychle odeznívající;
  - city – trvalé citové vazby;
  - nálady – prodloužené emoční stavy různé intenzity, provázející prožívání a činnost člověka;
  - vášně – dlouhodobé city, silné, ovlivňující myšlení a činnost člověka.

### **2.1.2 Funkce emocí**

NAKONEČNÝ (2000) ve své publikaci zmiňuje, že klíčová funkce emocí spočívá v psychické regulaci činnosti individua, v níž se uplatňují následující dílčí funkce emocí:

- **hodnocení:** založeno na výběru informací ve vnímání, myšlení i v zapamatování a pamětním vybavování a na identifikaci významu informací pro život jedince;
- **integrace:** emoce integrují další dílčí psychické funkce poznávací a motivační v jednotně fungující celek prožívání;
- **motivace:** z orientace v dané situaci vyplývá často nutnost jednat tak, aby byl daný stav aktuálně nebo v budoucnosti transformován ve stav žádoucí;
- **organizace:** emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek.

## 2.2 Emoční vývoj od novorozence po dítě předškolního věku

Emoční vývoj dítěte se odvíjí od vývoje kognitivního.

### 2.2.1 Novorozenecký věk

Dítě přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat svoje pocity libosti a nelibosti. Novorozenec nemá kognitivní a motorické možnosti – projevuje se především smyslově a emocionálně. Podle posuzování výrazu tváře můžeme u novorozence indikovat: (VÁGNEROVÁ, 2003)

- překvapení
- strach
- odpor

Ve 3. až 4. týdnu pozorujeme úsměv jako výraz libosti.

### 2.2.2 Kojenecký věk

Ve 2. měsíci se objevuje u dítěte reakce úsměvem, ve 3. až 4. měsíci umí vyjádřit radost, ale umí projevit i nespokojenost. Po 5. měsíci umí dítě vyjádřit strach. Dítě mladší 6. měsíců prožívá různé emoce, ale ještě si neuvědomuje, že je to ono, kdo prožívá, a také je schopno vcítění. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Schopnost rozlišovat lidi vede v 6. až 7. měsících ke strachu z neznámých lidí. Období mezi 6. a 9. měsícem je označováno separační fází. Velký význam v tomto období má citové přilnutí mezi matkou (popř. pečující osobou) a dítětem. Tato vazba je základní ochranou před nebezpečím a poskytuje jistotu, kterou dítě potřebuje pro svou explorační aktivitu. Pro dítě raného věku jsou emoční projevy primárním prostředkem komunikace. Na konci 1. roku života vyjadřování emocí dospělého poskytuje dítěti důležitý zdroj informací o prostředí a vhodném chování v něm. (VÁGNEROVÁ, 2003)

STUHLÍKOVÁ (2005, s. 18 - 19) o citovém přijetí dodává: *„Základ citového přilnutí se utváří v průběhu asi prvních devíti měsíců života. Vazba zůstává snadno aktivovatelnou do tří let. Později se lehkost aktivace snižuje, i když vazba trvá po dlouhou dobu životního cyklu. V raném věku je jistota vazby velmi důležitá pro aktivitu dítěte.*

*V prvním roce života se jedná o prostou vazbu, později obsahuje i složitější systémy obsahující tzv. mentální reprezentace. To postupně umožňuje dítěti rozvolňování vazby, protože jistota připoutání je symbolizována v představě. Při vytváření vazby k pečující osobě hrají roli biologické faktory bez ohledu na kvalitu práce. Jistota emočního připoutání je velmi silným predátorem emočního a sociálního vývoje dětí. Jistě připoutané děti bývají vytrvalejší v hledání řešení, lépe regulují emoce, snáze se obracejí o pomoc, aktivně se pouštějí do činností, vyhledávají více sociální kontakt, bývají oblíbenější.“*

### **2.2.3 Batolecí věk**

Již před druhým rokem se objevuje prosociální chování a altruismus (častěji u dětí, které s ním mají vlastní zkušenost). Ke konci 2. roku začíná batole užívat slova označující emoce. Pevné rodičovské vedení chrání dítě před pocity dezorientace a úzkosti. Přijetí pravidel je ovlivňováno emocionálně. Pro dítě je důležité přijatelné hodnocení související se základní potřebou emocionálního přijetí. Mění se způsob regulace vlastního chování. Potřeba bezprostředního uspokojení spojené s pocity libosti je stále dominantní. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Pozorujeme komplexnější emoční projevy, dítě dokáže diferencovaně dávat najevo lásku ke svým blízkým, odpor, zjevné jsou projevy separační úzkosti při odloučení od blízké osoby. Ve dvou letech jsou zřetelné projevy studu, hrdosti, ve třech letech zaznamenáváme pocity viny. (VÁGNEROVÁ, 2003)

Dítě v tomto věku si uvědomuje sebe sama jako bytost, která je schopna samostatně jednat. Chce být pochváleno, oceněno a začíná si uvědomovat, že musí svoje chování regulovat. Dítě se začíná samo hodnotit, stává se tak objektem vlastního poznání. Sebehodnocení má i emoční složku, projevuje se pocity zahanbení. Součástí sebepojetí je genderová identita, která má i svůj emoční význam. Pro dítě představuje hodnotu posilujícího sebevědomí, přináší určité atributy a nabízí různé možnosti. Pokud je jeho chování hodnoceno pozitivně, podporuje rozvoj jeho sebeúcty. Sebepojetí, tj. identifikace s genderovou rolí se projevuje v prožívání, sebehodnocení a v chování například při hře. (VÁGNEROVÁ, 2003)

## 2.2.4 Předškolní věk

Toto období je označováno fází iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak své kvality. Je to období přípravy na život ve společnosti, musí přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje, musí se naučit prosadit a spolupracovat.

Ve hře se projevuje nový projev chování, sdílená aktivita, která vyžaduje sebeprosazení a prosociální chování. Stále převládá emocionální egocentrismus. (VÁGNEROVÁ, 2003)

## 2.3 Emoční inteligence EQ

Emoční inteligence označuje souhrn schopností - sebeovládání, vytrvalost, schopnost vyvinout úsilí sám sebe motivovat. Tyto schopnosti lze v dětech pěstovat a poskytnout jim tak dobrý základ pro využití nadání, které mají od přírody. Vymezení emoční inteligence se týká pěti oblastí: znalost vlastních emocí, řízení vlastních emocí, motivace sebe samého, rozpoznání emocí druhých lidí a zvládání sociálních citů (GOLEMAN, 1995).

GOLEMAN (1995, s. 10) uvádí: „*Emoční inteligence se týká především propojení našeho charakteru, morálního instinktu a citu.*“

Celosvětový průzkum poukazuje na skutečnost, že současná generace dětí má mnohem více citových problémů než generace předcházející. Děti trpí depresemi a osamělostí, jsou impulzivnější, nervóznější, vzteklejší a agresivnější (GOLEMAN, 1995).

### 2.3.1 Emoční vřelost

Hluboký, láskyplný a trvalý citový vztah je pro dítě základem pocitu životní jistoty a bezpečí. Jakkoliv je jeho intenzita významná po celé dětství, mnohé výzkumy potvrzují, že intenzita a charakter vztahu jsou zvláště důležité v průběhu prvního roku života dítěte. (MATĚJČEK, 1986)

## 2.4 Zátěž a její zvládnání – emoční reakce

Reakce na působení mimořádné zátěže, tj. na stres se nazývá obecný adaptační syndrom, který začíná poplachovou reakcí vycházející z tělesných změn (produkce hormonů). Následuje fáze rezistence, která organismus dostatečně připraví na dlouhodobé vzdorování stresu. Důležité je brát na vědomí skutečnost, že dlouhodobě působící stres znamená riziko pro naše zdraví. Zdrojem stresu mohou být i zdánlivě banální situace, které se stále opakují (stres je kumulativního charakteru). (STUHLÍKOVÁ, 2005)

STUHLÍKOVÁ (2005) uvádí tři hlavní strategie zvládnání mimořádné zátěže:

- orientace na řešení problému způsobujícího zátěž;
- orientace na zvládnutí emocí provázející stres;
- únikové reakce (vyhnutí se problému, užívání uklidňujících látek apod.).

Mezi efektivní strategie patří orientace na problém i zvládnání emocí. Naopak únikové reakce jsou adaptivní jen v zanedbatelném množství situací. (STUHLÍKOVÁ, 2005)

### 2.4.1 Emoční regulace a dysregulace

Emoční znalosti, které získáme zkušeností a její reflexí, zahrnují znalost příčin jednotlivých emocí, vztahový kontext, očekávané tělové reakce, způsoby vyjádření těchto emocí a potřebné akce, které je třeba uskutečnit k zesílení nebo utlumení prožitku dané emoce (BARRETT, GROSS, CHRISTENSEN, BENVENUTO, 2001).

*„Proto je snaha o včasné rozšíření emočního rejstříku u dětí a posílení jejich schopnosti své emoce reflektovat (mluvit o nich a diferencovaně je označovat) předpokladem pro to, aby se naučily své emoce dobře regulovat.“ (STUHLÍKOVÁ, 2001, s. 31)*

Regulace emocí nezahrnuje pouze ovlivnění intenzity prožitku a kontrolu vyjádření negativních emocí (hněv, znechucení, strach), zahrnuje i zesílení pozitivních emocí nebo jejich udržení po delší časový úsek, a také emoční přeladění z negativní nálady minimálně do neutrálního stavu, případně pozitivní nálady. Kromě regulace negativních emocí má nezastupitelný význam regulace pozitivních emocí, která výrazně ovlivňuje naše sebehodnocení. (STUHLÍKOVÁ, 2001)

Dítě se učí regulovat emoce skrze sociální učení. Rodiče ukládají požadavky na způsob exprese emocí a zároveň jim ukazují jednoduché techniky regulace. Děti dále objevují techniky využívající složitější mentální procesy, například odklon pozornosti, přehodnocení. (STUHLÍKOVÁ, 2001)

Za optimálních podmínek se dítě setkává s běžnými zátěžovými situacemi, které jsou spojeny s požadavky vnějšího prostředí a vzbuzeny vnitřními faktory (motivačním konfliktem) postupně, a tudíž si rovněž postupně osvojuje stále složitější zvládající reakce. Vedle těchto vědomých procesů si dítě vytváří ochranné mechanismy, které jsou nevědomou obranou proti ohrožujícím emocím. (STUHLÍKOVÁ, 2001)

Emoční kompetenci spoluutváří reakce dospělých na vyvolané negativní emoce dětí, které pramení ze zvládání zátěže neoptimálním způsobem. Největší měrou přispívá k emoční kompetenci dětí pozitivní bilance rodičů. (DENHAM et al. 1997, in STUHLÍKOVÁ, 2001)

Neproduktivním způsobem z hlediska pomoci dětem v nabývání emoční kompetence je emoce „zakazovat“ a za jejich projevy trestat. Dítě se snaží emoce regulovat, ale obvykle velmi chaotickým způsobem, bez porozumění, a to vede k emoční nestabilitě.

Emocionální regulace poskytuje přiměřenou kontrolu nad emocionálními reakcemi na vyvolané situace. (STUHLÍKOVÁ, 2001)

Pojem emocionální dysregulace se týká dítěte, jehož emocionální reakce jsou chronicky mimo kontrolu. Jedná se o dítě s problémy chování, jehož impulzivní hněv a agrese jsou tak přehnané, že není schopno tvořit a udržovat přátelství nebo dítě, jehož odstoupení od emočně náročných situací se stává tak obvyklé, že není schopno vstoupit do žádných aktivit. (BRADLEY, ATKINSON, TOMASINO, REES, 2009)

## **2.5 Metody ventilace a regulace emocí u dítěte předškolního věku**

Podle autorů WEBSTER-STRATTON (2005) je úkolem rodičů a pedagogů, popř. vychovatelů:

(\* doplněno autorkou textu)

1. **Poskytnutí stabilního rodinného prostředí** (materiální a duchovní) – jasná pravidla.

2. **Přijetí a pochopení emocionálních reakcí dítěte** – pozitivních i negativních.  
\*Důležité je nepodmíněné přijímání dítěte s jeho pocity, aby dítě získalo správnou představu o tom, že má právo vyjadřovat své emoce, že jsou jeho součástí. Jedině tak získává dítě zkušenost, se kterou může dál pracovat.
3. **Vyjadřování vlastních emocí** – důležitý je vzor dospělého.  
\*Člověk (rodič, pedagog, vychovatel) by měl umět vhodnou formou formulovat své pocity. Stává se tak pro dítě vzorem a učí jej, že je důležité o svých pocitech mluvit, ať jsou pozitivní nebo negativní. Děti potřebují učitelce rozumět a chápat její reakce.
4. **Eliminace příkazů týkajících se emocí.** Podpora vyjádření emoce, naslouchání bez posuzování a rad. V některých případech může být užitečné sdílet zkušenosti z vlastní minulosti, která odpovídá věku dítěte. Tolerance přítomnosti vícero různorodých pocitů současně. Utvrzování dítěte v tom, že všechny pocity jsou normální, přirozené a důležité. Schopnost mluvit o emocích pomáhá dětem nejen regulovat své negativní emoce, ale také jim dává mnohem větší sílu vyjádřit náklonnost a zájem, žádat a přijímat lásku a dosáhnout intimity ve vztazích.
5. **Model emoční regulace** – pojmenovat emoci dítěte a nabídnout efektivní model zvládnutí. Na negativní emoce je vhodné reagovat klidně, láskyplně, popř. využít i fyzického kontaktu s dítětem. Dítě v klidovém stavu dokáže lépe identifikovat své emoce.
6. **Rozvoj pozitivního vnímání sebe sama s využitím vnitřní řeči** – zklidňující rozhovor se sebou samým (může probíhat i nahlas). Tímto způsobem se děti učí regulovat své kognitivní reakce, které zase ovlivňují jejich behaviorální a fyziologické reakce.
7. **Identifikace typických situací, které emocionálním výbuchům předchází a jejich využití pro řešení problémových situací.** Podpora dítěte v nalézání několika možných řešení a přemýšlení o jejich důsledcích. Řešení problémů probíhá v pěti krocích:
  - Definice: v čem je problém a jak se cítím v této situaci?
  - Brainstorming: co by se mohlo udělat?

- Vyhodnocení možných řešení: co by se stalo, kdybych to udělal?
- Implementace: dělám to, co jsem se rozhodl udělat?
- Vyhodnocení výsledků: jak to dopadlo?

8. **Využití „želví“ techniky.** Efektivní způsob ke zklidnění dítěte a prvním krok před vlastním zapojení do řešení problémů. Technika spočívá v utvoření představy pomyslného krunýře, do kterého se dítě uzavře, zhluboka se nadechne a řekne si: „Zastav se, zhluboka se nadechni a uklidni se.“ Dítě se zhluboka nadechne, zaměří se na svůj dech a výdech soustřeďuje do končetin s cílem svalstvo uvolnit. Dítě vedeme k tomu, aby si představilo příjemný okamžik. Dítě pomalým dýcháním pokračuje a říká si: „ Uklidni se, zvládnou to, umím se ovládat.“ Dítě v pomyslném krunýři zůstane do chvíle, kdy se cítí dostatečně klidné na to vyjít ven a problém řešit.

9. **Včasně varování dítěte před příchodem negativní emoce (gradace emocí).** První fáze se týká včasného varování dítěte před samotným výbuchem hněvu nebo jiné negativní emoce. Ve druhé fázi je dítě neklidné, náladové, nereaguje. Výbuch může nastat při sebemenší provokaci-křik, nadávky, ničení věcí. Ve třetí fázi odeznívá vztek a agrese je nahrazena depresí, jedná se o fázi „nech mě být“. Dítě je smutné, klidné a odmítá komunikovat. V závěrečné etapě je dítě připraveno obnovit normální činnost a chovat se, jako by se nic nestalo. Vhodně zasáhnout lze v první (sdílení momentálního pocitu a vyjádření porozumění) a čtvrté fázi (diskuze o tom, co se stalo, jak se dítě cítilo a jak by to mohlo příště zvládnout jinak).

10. **Využití Time Out při emocionálním výbuchu vzteku** - efektivní metoda pro odrazení nevhodného chování dítěte zbavení dospělé pozornosti. K dítěti v destruktivní činnosti zaujímáme neutrální emocionální postoj (žádný soucit). Dítě vyžaduje pozornost i tu negativní, která jeho chování posiluje, proto vyřazení do Time Out je efektivní metodou. Dítě by mělo být seznámeno se skutečností, že v případě použití destruktivního chování následuje, Time Out.

\*Pro aplikaci této metody máme ve třídě k dispozici „Andělskou židli“, na kterou dítě posadíme, např. když nereaguje na naši žádost, napomenutí a jeho další jednání by vedlo k destrukci nebo narušení činnosti.



11. **Vhodné vyjádření negativních pocitů.** Seznámit dítě s různými způsoby vyjádření svých pocitů a možnostmi jak je vyjádřit. Vést děti k tomu, aby své negativní pocity vyjadřovaly asertivně a přátelsky. Naučit je rozpoznat rozdíl mezi zastáváním se vlastních práv a snahou zranit druhého. Pochvalou oceníme snahu vyjádřit složité emoce několika vhodnými způsoby.
12. **Oceňování snahy dítěte regulovat své emoce.** Výzkumy prokázaly, že agresivní a impulzivní děti dostávají kritičtější zpětné vazby, negativní příkazy a menší chvály než ostatní děti, i když se chová správně. Právě tyto děti potřebují zpětnou vazbu víc než ostatní děti. Je obzvláště důležité snažit se chválit chování zahrnující sebekontrolu a vytrvalost při obtížných úkolech, vhodné vyjadřování pocitů (pozitivních i negativních) a kontrola emocionálních výbuchů při frustraci a zklamání. Pochvalou docílíme posunu v sebehodnocení a zvládnání emocí. Prostřednictvím jazyka vyjadřujeme důvěru v budoucí úspěch dítěte v tomto aspektu vývoje – „Stáváš se osobou, která opravdu dokáže ovládat svůj hněv, a jsi uvnitř velmi silný.“ Tímto způsobem můžete napomoci tomu, aby se toto tvrzení stalo realitou. (WEBSTER-STRATTON, 1995)

## 2.6 Komunikace

Komunikaci definuje HELUS (2009) jako vzájemné dorozumívání, jehož podstatou je sdělování si obsahů nejčastěji prostřednictvím řeči.

HELUS (2009) dále uvádí, že sociální komunikace probíhá v sekvencích (sledech) a podle určitých ustálených scénářů. Komunikační sekvence mohou vyústit v dohodu, ve spolupráci ale také ve spor.

## 2.6.1 Druhy komunikace

HELUS (2009) uvádí toto rozdělení:

1. **Komunikace verbální** (slovní) zahrnuje slovní dorozumívání se. Roli zde hrají i neverbální projevy.
2. **Komunikace neverbální** (neřečová) představuje objetí, gesta, vzájemný kontakt očima atd.
3. **Komunikace paraverbální** je vázána na řeč. Hlavními prostředky jsou síla hlasu, jeho barva, tón, důraz na určitá slova, rychlost projevu atd.

Verbální aspekt sdělování se týká většinou obsahu, je spjat s pozorováním a informováním. Naproti tomu neverbální aspekt se týká spíše emocionálních a postojoyých stránek osobnosti. (HELUS, 2009)

## 2.6.2 Vliv komunikace na osobnost

Průběh a charakter komunikace mají vliv na vývoj osobnosti, probíhající činnost i dosahované výsledky. V komunikaci s dítětem je důležité chovat se tak, aby se dítě neučilo potlačovat svou přirozenost. (HELUS, 2009)

Na základě pohledu druhých na nás vzniká a vyvíjí se naše sebepojetí. Chování a reakce lidí na nás samotné, to, co nám dává najevo naše okolí, tvoří v období dětství stavební kameny vlastního sebepojetí. (HELUS, 2009)

„Vztahy, resp. interakce a komunikace, do nás také vrůstají, určitou složkou se přetvářejí v náš vztah k sobě samým, v základ našeho sebepojetí.“ (HELUS, 2009, s. 183)

Později usilujeme o to, stát se na pohledu druhých nezávislí, poznáváme, jakými opravdu jsme a co dělat pro to, abychom byli tím, kým doopravdy jsme. To je náš životní úkol, objevování našeho pravého já. V komunikaci s dítětem je důležité chovat se tak, aby se dítě nenaučilo potlačovat svou přirozenost. (HELUS, 2009)

„Komunikace se netýká pouze ovlivnění výkonů, dokonce ani ne jenom ovlivnění činností, jež k výkonu vedou; týká se i utváření vlastností osobnosti – včetně jejich předpokladů pro reagování a jednání.“ (HELUS, 2009, s. 164)

## 2.6.3 Způsoby komunikace

### Efektivní způsoby komunikace

Efektivní způsoby komunikace se odvíjejí od respektu a partnerského přístupu, který symbolizuje důvěru, dává prostor pro hledání řešení a aktivitu. Zakládají se na rovnocennosti a podílejí se na rozvoji sebeúcty. Efektivní komunikační dovednosti napomáhají chovat se respektujícím způsobem. Respektovat dítě znamená oprostít se od mocenského, manipulativního přístupu ve výchově a vzdělávání. (KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ, 2008)

Mezi efektivní komunikační techniky řadíme (KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ, 2008):

1. popis, konstatování;
2. informace, sdělení;
3. vyjádření vlastních očekávání a potřeb;
4. možnost volby;
5. dvě slova;
6. prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí;
7. empatické reakce;
8. já – výrok.

### Neefektivní způsoby komunikace

Neefektivní způsoby komunikace představují většinou psychické ohrožení, které je spojené s negativními emocemi (hněv, strach, nenávisť apod.), a také s pocitem nízké hodnoty. Jsou vedeny z pozice moci a jsou v rozporu s respektujícím přístupem k člověku. Následkem je vlastní obrana, ať už směrem dovnitř nebo ven, vůči druhému. (KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ, 2008)

*„Tyto způsoby komunikace jsou velmi rozšířené, i když je lidé používají, nechtějí ubližovat. Naskočí často úplně automaticky a podvědomě si jimi spíš chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se správně má dít.“ (KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ, 2008, s. 23)*

Komunikační styly, které představují psychické ohrožení (KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ, 2008):

- negativní hodnocení dítěte a jeho kvalit – je ohrožující, vyvolává touhu útočit. Pocit ohrožení blokuje naši schopnost zaměřit se na řešení problému;
- zaměření na to, co není v pořádku – upozornění, že něco děláme chybně, neobsahují informaci o tom, v čem jsme konkrétně udělali chybu ani informaci o tom, jak to příště udělat lépe;
- negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti – připomínky, které se týkají minulosti nebo budoucnosti vzbuzují pocity křivdy, vzdoru a nechuti se o něco snažit;
- mocenský vztah, nadřazenost – neumožňuje prostor pro vlastní aktivitu, volbu, vede k poslušnému vyhovění nebo vyvolává boj o moc.

### **3. ROZVOJ EMOCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

#### **3.1 Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, prvotních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dále utváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělání (vstup do základní školy). Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání a zároveň poskytuje speciálně pedagogickou práci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP, MŠMT, 2004)

Organizuje se pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let. Institucionálně je zajišťováno mateřskými školami, popř. přípravnými třídami základních škol. (RVP, MŠMT, 2004)

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, a zajistit dítěti prostředí s dostatkem různorodých a přiměřených podnětů pro aktivní rozvoj a učení dítěte. Dále má cíleně obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu kvalitní pedagogickou péči. (RVP, MŠMT, 2004)

Důležité je přizpůsobit činnosti dítěte jeho individuálním potřebám a možnostem. K docílení rovnoměrného vývoje dítěte je nutné uplatňovat efektivní metody a formy práce – prožitkové učení a hra. (RVP, MŠMT, 2004)

#### **3.2 Mateřská škola jako citlivé prostředí pro správný emoční vývoj dítěte**

Mateřská škola je předškolní výchovně - vzdělávací instituce spadající do školské soustavy v České republice. Název je odvozen z tradice podle J. A. Komenského. Výchova a vzdělávání se uskutečňuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). (KOLÁŘ, 2012)

VÁŇOVÁ (2010) uvádí, že podstatou předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové a tělesné, osvojení životních hodnot a mezilidských vztahů, je poskytováno za úplatu. Stejně jako dříve jsou mateřské školy určeny pro děti od 3 do 6 let, přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před

zahájením školní docházky. Zřizovateli mateřských škol jsou stát a nestátní organizace. V práci mateřských škol se uplatňují alternativní vzdělávací programy (např. Montessori, Waldorf). (VÁŇOVÁ, 2010)

S dětmi pracují speciálně připravené učitelky mateřských škol. (KOLÁŘ, 2012)

Mateřská škola je členěna na jednotlivé třídy, do kterých jsou umísťovány děti podle různých kritérií – věk. Do běžných mateřských škol lze zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet integrované třídy. (KOLÁŘ, 2012)

Před vstupem do mateřské školy, by dítě mělo zvládat odloučení od rodiny na delší časový úsek, mít osvojené základní hygienické návyky, samo se najíst lžící, pít ze skleničky, zvládat chůzi po schodech. Avšak je nutné brát zřetel k individuálnímu vývoji dítěte. (KOLÁŘ, 2010)

### **3.3 Osobnost pedagoga a jeho citlivý přístup k dítěti**

KOŤÁTKOVÁ (2005, s. 180) uvádí, že *„my, jakožto výchovní profesionálové bychom měli vědět, že jsme tady proto, abychom s dítětem v čase, kdy je nám svěřeno, pracovali maximálně citlivě a zodpovědně rozvíjeli jeho vrozené potenciality s profesionalitou.“*

Základy efektivního vedení pedagoga mají tři úrovně: znalost problematiky, interpersonální schopnosti, koncepční a analytické schopnosti. Dále na pedagoga nahlížíme z pohledu jeho osobnosti:

- charismatická osobnost;
- činnostní osobnost;
- kombinace předchozích stylů. (HANUŠ, CHYTILOVÁ, 2009)

HELUS (2004, s. 266) uvádí: *„Učitelem je ten, kdo má na svých žácích zájem; kdo spoluprožívá společně s nimi důležité události jejich vzdělávací cesty a dokáže jim dát přesvědčivě najevo, že mu na nich záleží.“*

### **3.4 Metody a formy práce s emocemi v předškolním vzdělávání**

V předškolním vzdělávání se používají odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporující dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. V dostatečné míře by mělo být uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby je snáze pochopilo a umělo používat. Důležité v procesu učení je spontánní sociální učení, založené na principu nápodoby. Poskytuje dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přijímání vhodné. (RVP, MŠMT, 2004)

Uplatňovány jsou aktivity spontánní a řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Didakticky zacílená činnost je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná. Činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně. (RVP, MŠMT, 2004)

Didaktický styl by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog by měl být průvodcem na cestě dítěte za poznáním. (RVP, MŠMT, 2004)

Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, měl by být aktuální, zajímavý a nabízet hlubší prožitek. (RVP, MŠMT, 2004)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. VÝZKUMNÉ CÍLE A PŘEDPOKLADY

**Cílem bakalářské práce je:**

1. Zjistit techniky ventilace emocí u dětí.
2. Zjistit, jak na vybranou skupinu dětí působí techniky ventilace emocí.

**Výzkumné otázky:**

1. Bude mít realizace intervenčního programu kladný vliv na emoční rozvoj osobnosti vybraných dětí?
2. Ovlivní realizace intervenčního programu v kladném slova smyslu vztahy mezi dětmi ve třídě?



## 2. CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Ve třídě, ve které je realizován intervenční program, jsou děti celoročně vedeny k efektivnímu rozvoji jednotlivých emočních kompetencí. Děti mohou vyjadřovat své emoce, mohou se kdykoli obrátit o pomoc nebo o radu na pedagoga. Ve třídě panuje přátelská atmosféra, kde se všichni spolupodílí na tvorbě pravidel a vyžaduje se jejich dodržování. Nedodržení některých pravidel se řeší společně vhodnou a efektivní formou, nikoliv trestáním.

Pro výzkum jsou vybrány čtyři děti náhodným výběrem z předškolní třídy, do které je zapsáno 28 dětí (17 dívek a 9 chlapců).

HENDL (2005) charakterizuje postup při náhodném výběru tak, že každé jednotce v základním souboru přidělíme číslo a o výběru rozhoduje skutečně náhoda, neboť je prováděn losem.

Mateřská škola (dále jen MŠ), ve které je výzkum uskutečňován, se nachází v klidné lokalitě města Českého Krumlova. Je to jednopodlažní budova obklopená školní zahradou. Mateřská školka má k dispozici dvě zahrady. Na jedné z nich jsou pouze dětské průlezky a mohou jí využívat také rodiče s dětmi. Druhé zahradě dominují 3 indiánská obydlí – Tee - Pee, která jsou využívána ke hře, k výchovně vzdělávacím činnostem a slouží také k odpolednímu odpočinku. V krajní části zahrady jsou zeleninové a bylinkové záhony a kompost. Vzrostlé stromy umožňují pozorovat změny v jednotlivých ročních obdobích.

Mateřská škola má 4 třídy rozdělené podle barev. Děti v předškolním věku navštěvují žlutou třídu. Do tříd jsou děti zařazovány podle věku. Pedagogové jsou z poloviny vysokoškolsky vzdělaní. Mateřská škola pracuje podle Školního vzdělávacího programu s názvem „Hrajeme si od jara do zimy“.

Pedagogové organizují v rámci mimoškolních aktivit řadu netradičních akcí – společné výlety s rodiči, školy v přírodě (letní a zimní), zahradní slavnosti, loutkové divadlo apod.

### 3. METODY PRÁCE

Ve své bakalářské práci jsem použila následující metody kvalitativního výzkumu – intervenční program, pozorování, rozhovor, případové studie.

#### **Intervenční program**

PRŮCHA (2003) uvádí, že intervenční programy jsou nejčastěji zaměřené na ovlivnění sociálního programu ve třídě. Cílem je nastartovat procesy dovolující dobrému jádru kolektivu prosadit se a záměrně ovlivňovat dění ve třídě, posilovat a rozvíjet zdravé vrstevnické vztahy, předcházet tak šikaně (jejím projevům, stádiím a formám) a napomoci rizikovým jedincům rozvíjet sociální a komunikační dovednosti.

*„Pojem intervence v pedagogice a psychologii definujeme jako předem plánovaný systematický zásah sledující zpravidla řešení určitého problému jedince, rodiny, skupiny apod.“* (PRŮCHA, 2003, s. 92)

Tento program je realizován v běžném provozu předškolní třídy jednou v týdnu v období od 10. listopadu 2013 do 15. února 2014.

Pro účely bakalářské práce byla vybrána část činností z vytvořeného intervenčního programu. Celý intervenční program je vložen do přílohové části.

*Dobré třídní klima* se vyznačuje obecně přátelskou atmosférou ve třídě, chování dětí vymezují společně dohodnutá pravidla. Při jejich porušení obvykle stačí jen upozornění paní učitelky (pohled, jedno slovo).

#### **Činnosti v realizovaném intervenčním programu:**

- ranní přivítání v kruhu, komunitní kruh – „Emoční hodiny;“
- hry – „Zuření,“ „Na Škrholu;“
- hudební výchova – píseň „Kdo se bojí;“
- dramatická výchova – návštěvy tety „Hedvy“ (hra v roli);
- výtvarná výchova – kreslení svého autoportrétu;
- jóga – jógové pozice, relaxace, meditace;
- pracovní výchova – pečení mandalových koláčků.

Při sestavování intervenčního programu byly využity zdroje uvedené v kapitole č. 7, některé uvedené činnosti jsem vytvořila sama.

Veškeré činnosti v rámci intervenčního programu jsou vytvořeny dle Školního vzdělávacího programu této mateřské školy a přizpůsobeny věku a individualitě dětí. Hlavní důraz je kladen na vhodně zvolené činnosti, které by měly vést dítě k poznání sama sebe, svých emocí, poznávání druhých a jejich emocí, k vhodné regulaci a ventilaci emocí a především k udržení psychické a fyzické rovnováhy. Je důležité zmínit skutečnost, že k ventilaci a regulaci emocí dochází u dětí v mateřské škole v rámci celodenního pobytu - během volné hry, při stolování, odpočinku a při pobytu venku. Je potřeba si uvědomit, že dítě v předškolním věku si osvojuje základy zdravého životního stylu. Takto získané zkušenosti, schopnosti a dovednosti dítě provázejí po celý zbytek života a jsou rozhodujícím pro život prožívaný jako šťastný, naplňující a radostný.

Podmínky úspěšné realizace programu:

1. spolupráce s rodiči a personálem mateřské školy;
2. cílené plánování výchovně - vzdělávacího procesu;
3. nové vymezení role učitele (ochota přijmout i jiné role - spoluhráče, průvodce, učícího se aj.);
4. dobře připravený servis (metodický materiál a pečlivě vybrané pomůcky);
5. aktivní role dítěte.

Přínosem tohoto intervenčního programu je možnost spolupráce, tj. sociálních vztahů v diferencované skupině. Výhodou programu sledávám také časovou nezávislost jednotlivých zařazovaných činností a jejich možnost využití po celý rok.

### **Pozorování**

Metoda pozorování je jednou z technik sběru dat, která se odvíjí zejména od zaměřeného a plánovaného vnímání námi zvolených jevů. Tyto jevy je nutno pečlivě dokumentovat. Pozorování má výběrový charakter, činnosti jsou volené se záměrem zcela naplnit výzkumný cíl. Prostřednictvím této metody jsou jednotlivé činnosti v praktické části této práce vyhodnocovány. V této bakalářské práci bude využito pozorování zjevné přímé, kdy pozorovatel je přítomen dění a krátkodobé. (SOMR, 2006)

## **Rozhovor**

Jedná se o metodu získávání dat a ovlivňování druhých osob slovním kontaktem (verbální komunikací). Rozhovor je nejdůležitější, nejnáročnější, nejstarší a nejčastěji používanou metodou pro získávání informací, která umožňuje hlubší zkoumání problematiky. Z hlediska typů rozhovoru jsem zvolila poznávací, spontánní rozhovor. (SOMR, 2006)

Rozhovor se uskutečňuje v kruhu na zemi, v rámci řízené činnosti. K rozhovoru používám společně s dětmi vyrobené „**Emoční hodiny**“ (obsahují čtyři základní emoce – radost, smutek, strach a hněv). Děti pomocí rafičky nastaví odpovídající obrázek, který vyjadřuje jejich momentální emoční stav. Dále mám k dispozici obličej lidí s různým výrazem (děti si je samy namalovaly).

### **Pro rozhovor jsem si vybrala tyto otázky:**

- „Jak se právě teď cítíš?“
- „ Proč se tak cítíš?“
- „ Jaký/jaká je holčička/chlapeček na obrázku?“
- „Proč si to myslíš?“

## **Případová studie**

HENDL (2005) ve své publikaci zmiňuje, že případové studie popisují detailně nebo rozebírají jeden nebo několik případů z praxe. Jedná se o zkoumání předem zvoleného jevu, v rámci jeho reálného kontextu. Podstatou případové studie je předpoklad, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Jejich zpracování je založeno spíše na zkušenosti než na analýze či aplikaci nějaké teorie.

**Případová studie se skládá z rodinné a osobní anamnézy.** Osobní anamnéza byla vytvořena na základě třídního hodnocení, které mapuje schopnosti, dovednosti, kompetence dítěte v pěti základních oblastech uvedených v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Podkladem pro toto hodnocení bylo Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV - Metodika pro podporu individualizace vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007).

*"Metody vstupní diagnostiky sbírají údaje a základní data o vyšetřované osobě. Využívají i jiné vědní obory, nejen speciální pedagogiku. K těmto metodám patří rodinná a osobní anamnéza." (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ, NECHLEBOVÁ, 2012, s. 50)*

*„**Rodinná anamnéza** se zaměřuje na zjištění údajů o rodičích, sourozencích a prarodičích se zřetelem na aktuální obtíže vyšetřovaného a hledání potenciálních zdrojů těchto obtíží v genetické zátěži (např. výskyt určitých onemocnění či odchylek v rodině, zvláštní sklony, nadání, mentální retardace) nebo sociálních podmínkách dané rodiny (sociální a ekonomické zázemí rodiny).“ (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ, NECHLEBOVÁ, 2012, s. 50)*

*„**Osobní anamnéza** navazuje na rodinnou a zjišťuje údaje o vyšetřované osobě. Z pre-, peri- a postnatálního období, z raného dětství, z období předškolní i školního věku atd. až po současný stav. Zaměřuje se na údaje týkající se celkového biologického neuropsychického a sociálního vývoje včetně prodělaných chorob, úrazů, operací, alergií, užívaných léků apod.“ (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ, NECHLEBOVÁ, 2012, s. 50)*

*„Kvalita osobní anamnézy je významně závislá na schopnostech respondenta poskytnout co nejpřesněji požadovaná data, je proto vhodné rodičům při vyšetření dítěte již s předstihem avizovat, že se na taková data budeme zaměřovat, mohou si přinést zdravotní deník dítěte, případně další záznamy, které lze při sestavení anamnézy využít. (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ, NECHLEBOVÁ, 2012, s. 50)“*

*Součástí vyšetření je rovněž zaměření pozornosti na kvalitu prostředí, v němž vyšetřovaný jedinec vyrůstá. Kromě rodinného prostředí sledujeme i kvalitu školního prostředí." (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ, NECHLEBOVÁ, 2012, s. 50)*

## 4. VÝSLEDKY VÝZKUMU

### Proband A (5 let a 4 měsíce)

**Rodinná anamnéza** – je vychováván oběma rodiči v úplné funkční rodině. Má starší sestru (4 třída). Bydlí v rodinném domku. Rodiče mají středoškolské vzdělání a společně podnikají.

**Osobní anamnéza** – chlapec se narodil předčasně (8 měsíc), průběh porodu byl normální. Psychomotorický vývoj byl v normě. Prodělal základní dětská onemocnění. Jeho zdravotní stav je dobrý.

Do MŠ nastoupil ve třech letech. Dobře se adaptoval v novém prostředí a mezi vrstevníky. V současné době navštěvuje předškolní oddělení. Rodiče požádali odklad školní docházky.

Chová se citlivě a ohleduplně, dovede vnímat pocity druhého dítěte. Je vyrovnaný a přizpůsobivý, občas nesmělý. Ve skupině reaguje přiměřeně situaci, někdy nedovede odložit splnění svých přání na pozdější dobu. Snaží se komunikovat, často jen v případě žádosti o pomoc. Ve třídě má svou pozici, ale izolovanou, upřednostňuje paralelní hru. Občas vyhledává partnera pro hru, všímá si, co si druhý přeje, umí ustoupit, nepodvádí a neosočuje. Nemá rád, když je na něj soustředěná pozornost, potom se stává nesmělým. O hračky a pamlsky se podělí. Je schopný respektovat pravidla i jejich smysl, dovede se jimi řídit. Soustředí se chvilkově, u činností vydrží poměrně krátkou dobu (3-5 minut), snadno jej vyruší vedlejší podnět. Pokyny dospělého přivedou pozornost dítěte zpět, ale pouze na malou chvilku. V činnostech zatím převládá nápodoba nad tvořivostí. Co prožil, viděl či slyšel, si zapamatuje, obsah zkušenosti zvládne reprodukovat, avšak nepřesně a útržkovitě. Preferuje pohybové aktivity. Rozlišuje základní barvy. Špatně artikuluje, vyslovuje špatně většinu hlásek. Vyjadřuje se tak, že převážně sděluje. Zná běžná slova a pojmy, má rozvinutý zejména pasivní slovník. Vyjadřuje se v jednoduchých větách.

Rozlišuje charakteristické rysy předmětů a jevů, chápe i odlišnosti a souvislosti. Základním matematickým pojmům rozumí, občas chybuje, vyřeší jednoduchou slovní úlohu, počítá do 10. Rozlišuje některé symboly, chápe elementární pojmy, rozumí

jednoduchému zadání při třídění a uspořádání předmětů. Občas potřebuje pomoc dospělého. Chápe základní časové pojmy, pojmenuje základní směry, občas chybí v pravolevém schématu.

Zvládá základní pohybové úkony. Jeho pohyby jsou nekoordinované, občas se špatně orientuje v prostoru. Má snahu napodobit jednoduchý pohyb. S předměty manipuluje obratně. Tužku drží správně, 3 prsty, trochu křečovitě. Patří mezi praváky, pravou ruku však bezpečně nepoznává. V sebeobsluze je samostatný. Dokáže napodobit základní geometrické tvary. Kreslí s určitým záměrem, ví, co kreslí a záměr dodrží. Lidskou postavu kreslí i se všemi náležitostmi. Má elementární poznatky o bezprostředním okolí, které mu umožňují se orientovat pouze v prostředí, které zná. Neprojevuje přílišný zájem o nové poznatky, neptá se.

#### **Rozhovor před realizací intervenčního programu:**

**„Jak se právě teď cítíš?“** „Nevím.“

**„Jaký /jaká je chlapeček/holčička na obrázku?“** „Asi pláče.“

**„Proč si to myslíš?“** „Nevím.“

#### **Rozhovor po ukončení intervenčního programu:**

(Oslovení jménem) **„Jak se právě teď cítíš?“** Dítě ukazuje na veselý obličej. „Mám radost.“

**„ Proč se tak cítíš?“** „Jsem rád, že je ve školce Vašík.“

**„Jaký/jaká je chlapeček/holčička na obrázku?“** „Je smutná“.

**„A proč si to myslíš?“** „Asi nemá maminku.“

**„A co se mohlo stát, že nemá maminku?“** „Možná si třeba zlomila nohu a leží v nemocnici.“

**„Co bychom jí poradili, aby nebyla smutná?“** „Ať namaluje mamince obrázek.“

## **Intervenční program**

**Komunitní kruh** – chlapec je často nesoustředěný a nevydrží sedět v kruhu, rozptyluje a ruší kamarády kolem sebe, radši by si hrál. Pokud je na něj upoutána pozornost, stydí se a nerad sám mluví.

**Hry** – zapojuje se rád do pohybových her. Ve hře, ve které se jedná o snahu změnit výraz vybraného dítěte v obličej ze smutného na veselý, umí vytvořit úžasné grimasy a rozesmát druhého beze slov. Při hře „Na Škrholu“ se postupně začíná slovně „bránit.“ Při hře „Zuření“ však své zuřiví emoce neumí projevit, neustále se usmívá.

**Hudební výchova** – nerad zpívá, ale rád píseň doprovází například hrou na tělo, vyniká v narativní pantomimě, která písničku doprovází.

**Dramatická výchova** – není rád středem pozornosti a není hovorný, nerad se zapojuje, radši pozoruje.

**Výtvarná výchova** – není příliš zručný, ale je to činnost, u které vydrží. Svůj portrét nakreslil pečlivě.

**Pracovní výchova** – při pečení mandalových koláčků se zpočátku nezapojuje, ale pracuje rád, když mu kamarád nebo paní učitelka nabídne pomoc.

**Jóga** – jednotlivé pozice zvládá, ale nesoustředí se - má tendenci si hrát a rušit ostatní.

**Pozorování** – pozoruji, že chlapec je vnímavější k ostatním, i když působí nesoustředěně. Často se na mne obrací s prosbou o pomoc kamarádovi. Pozoruji, že začíná s vrstevníky víc komunikovat, zlepšila se jeho aktivní slovní zásoba. Na chlapce měla kladný vliv skutečnost, že dostal možnost se projevit v činnostech, kde se upřednostňuje neverbální komunikace. Je postupně soustředěnější.

## **Proband B (6 let a 3 měsíce)**

**Rodinná anamnéza** – žije v neúplné rodině pouze s matkou, rodiče mají střídavou péči, vzájemně udržují dobré vztahy a oba se o dítě vzorně starají. Má starší sestru (9 let). Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní.



**Osobní anamnéza** – narodila se v 9 měsíci těhotenství a porod proběhl bez komplikací, psychomotorický vývoj byl v normě, neprodělala žádná závažná onemocnění, jen běžné dětské nemoci.

Do MŠ nastoupila ve třech letech a adaptace proběhla bez problémů. Je kamarádká, oblíbená, většinou dobře naladěná. Své místo ve skupině si našla. Velkým zlomem se pro dítě stal rozchod rodičů, v loňském roce. Dívka byla často posmutnělá, zádumčivá a ztrácela motivaci pro hru a činnosti. Dětem často schovávala jejich oblíbené předměty, radovala se pak z toho, že to byla právě ona, kdo je nacházel. Nyní navštěvuje předškolní oddělení.

Dívka je aktivní, činorodá, veselá, ale jsou také období, kdy je pasivní a smutná. Chová se povětšinou citlivě a ohleduplně, dovede vnímat pocity druhého. Reaguje adekvátně podle situace, částečně umí vyjádřit své emoce, občas si vynucuje pozornost druhého. Pravidla chápe, odlišuje hru od povinností. Umí se soustředit a vyvinout úsilí, aby činnost dokončila. Někdy potřebuje povzbuzení dospělého.

Je velmi tvořivá a nápavitá, projevuje svou fantazii. Dokáže si zapamatovat, co prožila, viděla či slyšela, pamatuje si i řadu podrobností. Dokáže o zážitku samostatně vyprávět a reprodukovat obsah včetně detailů. Preferuje aktivity, kde se uplatňuje sluchové vnímání a řeč, ráda vypráví pohádky. Řeč je gramaticky bezchybná, používá poměrně složitá souvětí. Má bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu. Její výslovnost je bezchybná, mluví jasně a zřetelně. Správně se ptá a odpovídá, komunikace má podobu dialogu, má ráda dramatické aktivity.

Praktické problémy řeší na základě zkušeností, bezpečně pochopí jednoduché algoritmy a běžně jich užívá v řešení podobných situací. Rozumí základním matematickým pojmům, rozumí pojmosloví geometrických tvarů, velikosti a váhy. Má vytvořený model čísla. V prostoru i v čase se orientuje dobře, orientuje se v řadě, rozumí časovým údajům.

Ve vztahu k vrstevníkům se projevuje aktivně, komunikuje bez problémů, je schopná respektovat názor druhého, vzájemně se domlouvat. Často vyhledává komunikaci s dospělým. Ve skupině má své místo a kamarády. Má ráda pozornost, občas jí na sebe strhuje. Vyhledává partnera pro hru, ve dvojici zastává dominantní roli.

Pokud se týká motorických dovedností, koordinaci pohybů zvládá bez obtíží, dovede napodobit pohybový vzor, dokáže sladit pohyb s hudbou. Je velmi zručná, koordinace ruky a oka je téměř dokonalá. Tužku drží správně. Nakreslí geometrické tvary i na základě slovní instrukce. Od počátku ví, co kreslí. Dovede postihnout i více témat v kresbě. Při kresbě postavy kreslí i všechny detaily. Je vyhraněný pravák, pravou ruku bezpečně pozná. V sebeobsluze je spolehlivá. Udržuje si pořádek ve svých věcech.

Poznatková zkušenost dítěte je všestranná a bohatá, bezpečně se orientuje v běžném životě, má poznatky o světě lidí, přírody, kultury a techniky. Má povědomí o významu životního prostředí a o jeho ochraně, o ochraně zdraví a bezpečnosti.

#### **Rozhovor před realizací intervenčního programu:**

„Jak se právě teď cítíš?“ ...úsměv.

#### **Rozhovor po ukončení programu:**

„Jak se právě teď cítíš?“ „Jsem smutná.“

„A proč se tak cítíš?“ „Mojí sestru kousnul pes.“

„To jí muselo ale bolet.“ „Ano, musela k doktorovi na zašití. Teď je doma s babičkou.“

„Víš, co by jí udělalo radost?“ „Namaluju jí obrázek.“

„Jaký/jaká je chlapec/dívka na obrázku?“ „Je pěkně naštvaná?“

„A proč si to myslíš?“ „Kluk mu šláp na nohu, utekl a nic neřekl.“

„Nedivím se, že se zlobí.“

„Co bys mu poradila?“ „Aby šel za tím klukem a řekl, aby mu to nedělal.“

#### **Intervenční program**

**Komunitní kruh** – pohotově reaguje na otázky. U činnosti „Emoční hodiny,“ se postupně rozpovídává o svých pocitech.

**Hry** – ráda se účastní her, ve kterých se může samostatně projevit. Má ráda nové hry. Při hře „Na Škrholu“ se nerada ujímá role hlavní postavy.

**Hudební výchova** – velmi ráda tančuje při hudbě.

**Dramatická výchova** – nebojí se usednout na „Horkou židli“, na otázky tety Hedvy pohotově odpovídá.

**Výtvarná výchova** – kreslení a malování patří mezi její neoblíbenější činnosti. Svůj autoportrét“ namalovala velmi dobře, namalovala úsměv.

**Pracovní výchova** – uplatňuje tvořivost při skládání ovoce na vyválené těsto.

**Jóga** – střídají se u ní období, kdy se soustředí v pozicích a naopak, kdy radši cvičení pozoruje.

**Pozorování** – pozoruji, že dívka se častěji zapojuje do činností, ve kterých není „lídrem.“ Je vyrovnanější a neusiluje o pozornost. Dívka je upřímnější a otevřenější ohledně svých pocitů.

### **Proband C (6 let a 2 měsíce)**

**Rodinná anamnéza** – chlapec je jedináček a žije se svou matkou. Rodiče jsou rozvedeni. Chlapec těžce nesl rozchod rodičů.

**Osobní anamnéza** – chlapec se narodil předčasně, porod byl komplikovaný. Matka s chlapcem docházela po porodu na cvičení s využitím metody doktora Vojty. Chlapec prodělal běžná dětská onemocnění.

Do mateřské školy nastoupil ve třech letech a velmi špatně se adaptoval. Byl bojácný, plačtivý, velmi těžko zvládal změny (přechody do jiné třídy atd.). Při volné hře si nehrál a odmítal se účastnit společných činností.

Nyní navštěvuje předškolní oddělení. Je kamarádský, lehce se podřídí, někdy je úzkostlivý, jen výjimečně se u něj projevují necitlivé projevy obranného charakteru, kdy reaguje pláčem. Na činnost se soustředí, aby ji však dokončil, potřebuje pomoc dospělého, bojí se selhání. Pamatuje si, zkušenosti si vybaví a útržkovitě je reprodukuje. Preferuje aktivity, kde se uplatňuje sluch a zrak. Mluví zpravidla gramaticky správně, vyjadřuje se v jednoduchých souvětích. Umí formulovat své pocity a myšlenky. Zřetelně artikuluje, má problémy s plynulostí řeči. Soustředěně umí poslouchat pohádku a pomocí jednoduchých verbálních spojení jí umí také převyprávět. Úkoly řeší tak, že zpravidla čeká na aktivitu a pomoc druhého. Chápe základní matematické pojmy, umí počítat do 20 a umí se podepsat.

Začíná reagovat přiměřeně, v situaci, kterou nezvládá, reaguje úzkostlivě (už nepláče). Snaží se chápat a dodržovat jejich pravidla. Při upozornění dospělého je schopný změnit své chování. Chová se přiměřeně (spíš opatrně) a bezpečně, v případě potřeby se obrací na dospělého. V činnostech potřebuje podporu.

V komunikaci s dospělým a s vrstevníky se snaží, zpočátku je nesmělý a zachovává si odstup. Má své místo ve skupině. Konflikty mezi dětmi nevyvolává, začíná hledat partnera pro hru a snaží se ho respektovat a naslouchat mu. Ve dvojici zastává zpravidla podřízenou roli. Přizpůsobuje se pravidlům hry, nepodvádí.

Umí pojmenovat hlavní části těla. V motorických dovednostech je spíš neobratný, problémy má v orientaci v prostoru. Napodobí jednoduchý pohyb, zdolává překážky, občas je jeho pohyb nekoordinovaný. S předměty manipuluje odpovídajícím způsobem. Tužku drží správně ale křečovitě. S nůžkami zachází neobratně. Lateralita je nevyhraněná. V sebeobsluze je samostatný. Občas se ptá, je zvědavý. Má základní poznatky o okolním světě.

#### **Rozhovor před realizací programu:**

**„Jak se právě teď cítíš?“** „Chci domů, kdo s námi dneska spí?“

#### **Rozhovor po ukončení programu:**

**„Jak se právě teď cítíš?“** „Je mi veselo, půjdu po o...“

**„Jaký / jaká je chlapec/dívka na obrázku?“** „Je rozzlobený, protože mu nějaké dítě rozházelo hračky a nechce je uklidit.“

**„Proč si to myslíš?“** „Cení zuby.“

**„Co bys mu poradil?“** „Ať mu řekne, že se na něj zlobí a ať mu to pomůže uklidit.“

## **Intervenční program**

**Komunitní kruh** – soustředěně naslouchá paní učitelce a vrstevníkům, svoje pocity a jejich příčiny pojmenuje. Nemá rád tělesný kontakt, vyhýbá se mu.

**Hry** - potřebuje vždy dobře vysvětlit a pochopit pravidla hry. Při překonávání překážek např. při překážkové dráze má strach a potřebuje pomoc učitelky nebo kamaráda. Je méně motoricky zdatný. Je velkým úspěchem, když po několikátém opakování hry „Na Škrholu“ vstal a zakřičel: „To mi nedělej.“ Je šťastný, když si ho vedle sebe pozve nějaký kamarád při hře „Místo vedle mého srdíčka.“

**Hudební výchova** – nezpívá rád, nerad píseň doprovází na hudební nástroje.

**Dramatická výchova** – zapojuje se do rozhovoru s tetou Hedvou, má svérázný smysl pro humor, který zde uplatňuje.

**Výtvarná výchova** – obává se svou práci začít, je vždy nejistý, ale už umí požádat o pomoc. Nakonec má radost, že to zvládl.

**Pracovní výchova** – při pečení koláčků se bojí krájet nožikem ovoce, ale když zjistil, že to není těžké, nechce přestat a raduje se, že se mu koláček daří. Zadaný úkol, skládat ovoce jako mandalu, dobře chápe.

**Jóga** – jednotlivé ásany zvládá jen s pomocí učitelky, při meditaci pohledem do svíčky se soustředěně dívá.

**Pozorování** – pozoruji, že chlapec je méně úzkostlivý, organizační změny zvládá celkově lépe. Nebrání se tělesnému kontaktu jako dřív.

## **Proband D (6 let a 2 měsíce)**

**Rodinná anamnéza** – vychovávána v úplné rodině, je jedináček. Rodiče mají středoškolské vzdělání. Oba rodiče se vzorně o své dítě starají.

**Osobní anamnéza** – děvče se narodilo předčasně (6 měsíc těhotenství), porod byl komplikovaný. Psychomotorický vývoj byl opožděn v důsledku zdravotních komplikací, které se objevily a byly řešeny operačně (operace močopohlavního ústrojí).

Do mateřské školy nastoupila Alenka ve třech letech. Zpočátku byla plačtivá, úzkostlivá a špatně se adaptovala v novém prostředí. Byla často nemocná.

Nyní navštěvuje předškolní oddělení. Je spíš pasivní, velmi málo se projevuje. Ráda zpívá a tancuje. Na činnost se soustředí, činnost dokončí. Dokáže se soustředěně zabývat hlavně činnostmi, která jí zaujme, zpravidla se nedá vyrušit. Pamatuje si, dovede o zážitcích stručně vyprávět. Preferuje aktivity, kde se uplatňuje zrak a sluch. Ráda kreslí, rozezná základní a další barvy. Mluví gramaticky bezchybně, v jednoduchých větách. Má rozvinutý zejména pasivní slovník. Výslovnost je bezchybná, mluví jasně a zřetelně, převážně sděluje. Rozlišuje podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu a rozdíl. V matematických pojmech se orientuje, chápe pojmy vztahující se ke tvaru, rozměru, velikosti. Orientuje se v prostoru.

Je schopná svoje city kontrolovat a záměrně řídit své chování, dokáže se ovládnout, zvládá situace, kdy je nutné odložit své touhy a přání. Případný neúspěch nemá vliv na další činnost. Chápe společenská pravidla i jejich smysl a dodržuje je. Má povědomí o tom, co může zdraví ohrozit a co je zdraví nebezpečné.

Navazovat kontakty nezačíná zpravidla sama. Umí komunikovat s dospělým, respektuje jeho autoritu. Ve skupině vrstevníků má svou pozici, má kamarády, při společných aktivitách spolupracuje. Umí se podělit, je přátelská, nekonfliktní, nevyvolává spory. Ve hře má stálého partnera. Nepodvádí.

Pojmenuje dílčí části těla, i některé vnitřní orgány, bezpečně se pohybuje, dokáže pohyb sladit s hudbou. Napodobí pohybový vzor, má správné držení těla. Je zručná, koordinace ruky a oka je téměř dokonalá. Ráda kreslí a navléká korálky. Tužku drží správně. Je pravák. Dokáže se podepsat. Maluje ráda, ví, co maluje a záměr dodrží. V sebeobsluze je samostatná. Má elementární poznatky o svém bezprostředním okolí. Neptá se, není zvědavá.

#### **Rozhovor před realizací programu:**

„Jak se právě teď cítíš?“ ...úsměv.

#### **Rozhovor po ukončení programu:**

„Jak se právě teď cítíš?“ „Jsem veselá.“

„A proč se tak cítíš?“ „Protože tady mám kamarádku Elišku.“

„Jaký/jaká je chlapec/dívka na obrázku?“ „ Je smutnej, má slzy pod okem.“

„A proč si to myslíš?“ „Protože se s ním nechce nikdo kamarádit, asi ubližuje.“

„A co mu poradíš?“ „Ať nikomu nic nedělá, ať nikoho nebouchá.“

### **Intervenční program**

**Komunitní kruh** – dívka trpělivě naslouchá paní učitelce i ostatním vrstevníkům, je pozorná k vyprávění ostatních. Neskáče druhému do řeči. Na „Emočních hodinách, nastaví vždy radostný obličej a vždy náležitě vysvětlí, proč.

**Hry** - ve hře „Na Škrholu“ formuluje svou odpověď rozhodně a klidně. Při hře „Místo u mého srdíčka“ je u ní patrná radost, když si jí vedle sebe pozve její nejmilejší kamarádka.

**Dramatická výchova** – nezapojuje se do rozhovoru s tetou Hedvou, jen situaci sleduje.

**Hudební výchova** – u nácvičku písně „Kdo se bojí,“ měla velkou radost, když jsme píseň doprovázeli pohybem.

**Výtvarná výchova** – při malování svého portrétu potřebovala poradit, jak začít a poté jej namalovala. Její autoportrét vyjadřoval radost.

**Pracovní výchova** – trpělivě čeká, až paní učitelka rozdělí úkoly a velmi zručně skládá nakrájené ovoce na listový koláč.

**Jóga** – zvládá velmi dobře jednotlivé pozice, i rovnovážné. Je soustředěná a trpělivá při meditaci pohledem do svíčky.

**Pozorování** – pozoruji, že s paní učitelkou vede dialog, ptá se. Při hře odkládá plyšového mazlíčka.

## 5. DISKUSE

První cíl bakalářské práce, kterým bylo zjistit techniky ventilace emocí u dětí, je naplněn v teoretické části. V praktické části bakalářské práce jsem techniky ventilace a regulace emocí realizovala formou efektivně zvolených činností v intervenčním programu v předškolní třídě mateřské školy a zjišťovala, jak tyto činnosti na vybrané děti působí. Činnosti byly volené tak, aby se vázaly svým zaměřením k určité emoci, dětem byly předkládány prostřednictvím hry a prožitku. Motivací k jednotlivým emocím byly příběhy z knihy Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové „Emoce a děti.“ Mým cílem bylo děti s jednotlivými emocemi důkladně seznámit a umožnit jim, aby o svých pocitech vyprávěly a aby si je měly možnost prožít zábavnou formou. Pozorováním a rozhovorem během realizace intervenčního programu jsem u vybraných dětí zjistila, že se u nich postupně zlepšuje schopnost pojmenovat svoje emoce, emoce na obrázku, vyjádření emocí a postupně se zlepšuje soustředěnost. Proband A se během programu rád zapojoval hlavně do prosociálních her, kde mohl vysvobozovat své kamarády. Zlepšila se jeho komunikace s vrstevníky a také se mnou. U probandky B jsem si všimla, že začala víc mluvit o sobě, rozpovídala se. Z činností v intervenčním programu ji zaujaly především tvůrčí aktivity, kreslení vlastního portrétu. Velký pokrok jsem zaznamenala u probanda C, který se radostně zapojoval do činností, kde si mohl vyzkoušet svojí odvalu a překonat strach, neboť je to chlapec velmi bojácný a těžko se přizpůsobuje změnám. Dokonce nabídl pomoc svému kamarádovi při překonávání překážek ve „strašidelném lese.“ Když jsme po ukončení činnosti hovořili o tom, jak se děti cítily, byl na sebe pyšný a radostně o překonávání svého strachu hovořil. Všimla jsem si, že začal víc komunikovat se svým okolím. Probandka D v rozhovoru o svých pocitech mluvila rozhodněji a postupně uváděla i důvody, proč se tak cítí. Do aktivit v intervenčním programu se zapojovala. Se zájmem a soustředěností cvičila jógové pozice ve dvojicích a odpočívala v relaxačních polohách. Realizace programu měla kladný vliv na emoční prožívání vybraných dětí a celkově ovlivnila třídní klima.

Uvědomila jsem si znovu, že každé dítě je individualita, osobnost s rozdílným vnímáním, potřebami, možnostmi a osobními limity. Zjistila jsem, že i děti mají své starosti a problémy. Každé dítě se v činnostech individuálních i společných projevuje



zcela odlišně. Pozorování chování a prožívání dětí mi umožňuje zvolit si k dítěti takový přístup, který je oboustranně přínosný.

Dále jsem zjistila, že je důležité poskytovat dětem v jejich chování a konání efektivní zpětnou vazbu. Jak uvádí KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, NEVOLOVÁ, KOPŘIVOVÁ (2008) - umět dětem projevít empatickou reakci (naslouchat dětem, pojmenovat jejich pocity a vyjádřit podporu), pomáhá dětem emoce rozpoznávat, zvládat a zvyšuje to jejich ochotu při plnění oprávněných požadavků.

Ráda bych se do budoucna dále věnovala této problematice emocí v životě dětí i dospělých.

## 6. ZÁVĚR

*„Čím dříve dětem pomůžeme rozpoznat podstatu vzniku emocí a ukážeme jim způsoby, jak s nimi zacházet, tím menší bude riziko, že si vytvoří obranné mechanismy potlačování emocí, vytěsňování, emočních bloků a zranění. V dospělosti jsou tyto mechanismy natolik zakořeněné, že stojí mnoho úsilí je identifikovat, převzít za ně odpovědnost a dosáhnout jiného postoje či přístupu.“ (ČERNÝ, GROFOVÁ, 2013, s. 11)*

Stanovené cíle bakalářské práce byly naplněny. První cíl, zjistit techniky ventilace emocí u dětí, byl naplněn v teoretické části bakalářské práce. Druhý cíl, zjistit, jak techniky ventilace emocí působí na vybranou skupinu dětí, byl naplněn v praktické části bakalářské práce, prostřednictvím činností v intervenčním programu. Pro bakalářskou práci byla vybrána jen část činností z intervenčního programu, celý intervenční program je vložen do přílohové části. V rámci intervenčního programu byly prováděny rozhovory a pozorování vybraných dětí.

Z výsledků pozorování a rozhovorů v rámci intervenčního programu vyplývá, že vhodně zvolenou činností zaměřenou na efektivní rozvoj schopností a dovedností v emoční oblasti (tj. rozšíření rejstříku emocí, schopnost vnímat svoje pocity, pojmenovat) vedeme děti ke schopnosti uvědomovat si sám sebe, rozumět svým pocitům, vcítit se do druhého, požádat druhého o pomoc a nabídnout pomoc. Vybrané děti během programu udělaly pokrok, umí pojmenovat především svoje emoce, umí je vyjádřit, jsou schopné je popsat. Zlepšuje se schopnost popsat emoce druhého. Děti se postupně víc soustředí a komunikují spolu. U probanda A jsem si všimla, že častěji komunikuje se mnou a se svými vrstevníky, před realizací programu obecně vůbec nekomunikoval, jen pozoroval. Probandka B se o sobě víc rozpovídala. Před realizací programu nechtěla o svých pocitech vůbec mluvit. Největší pokrok jsem pozorovala u probanda C, který během programu překonal strach a ostych, je víc kamarádský a důvěřivější vůči svému okolí. Po ukončení programu je u něj patrné, že je s námi ve třídě opravdu rád, nebojí se řešit problémy. Probandka D komunikuje víc s vrstevníky i se mnou, umí vhodnou formou vyjádřit, když se jí něco nelíbí. Před realizací programu se do činností příliš nezapojovala, jen pozorovala.

Vyozorovala jsem, že se změnilo chování dětí ve třídě k sobě navzájem, ale také se prohloubila vzájemná důvěra, ve které jsou děti schopné si navzájem sdělovat své emoce, vhodnou formou řešit konflikty, nabídnout druhému pomoc. Prostřednictvím činností jsme měli jedinečnou možnost se navzájem lépe poznat, dozvědět se víc o druhém, o tom, co ho trápí, z čeho má radost, z čeho strach atd. Počet konfliktů ve třídě se snížil, a pokud vzniknou, děti si je řeší většinou samy mezi sebou. Je nesporné, že aktivity intervenčního programu mají kladný vliv na děti samotné, na vztahy ve třídě, na třídní klima. Intervenční program je potřeba zařazovat pravidelně do celoročního programu a především činnosti pravidelně opakovat, protože jedině tak si děti jejich prostřednictvím osvojí dovednosti v oblasti emočního života. Jsem přesvědčená, že program rozvoje dětí v emočně - sociální oblasti je jeden z nejdůležitějších cílů ve výchovně – vzdělávacím procesu. Získání potřebných dovedností v této oblasti je pro dítě vkladem na šťastné a úspěšné cestě životem.

## 7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ČERNÝ, V., GROFOVÁ, K. *Děti a emoce*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-226-0361-0
- ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0
- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
- HANUŠOVÁ, I. *Effecten van Yoga Therapie bij kinderen*. 2011
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2
- KOPŘIVA, J., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-00
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v MŠ v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6
- KURKOVÁ, L. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. SPN Praha, 1989
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284
- LUHANOVÁ, H. *Jógové karty*.
- MAHÉŠVARÁNANDA svámí P. *Jóga v denním životě*. Mladá fronta, 2006. ISBN 8020412778

- MASLOW, A. H. *Ku psychologii bytia*. Bratislava: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-504
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 1. vydání. ISBN 08-011-86
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-069-3
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0763-6
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2013. 1. vydání. ISBN 978-80-200-1499-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7
- SMOLÍKOVÁ, K. *Pedagogické hodnocení RVP PV, Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-8700-10-67
- SOMR, M. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice: JU, 2006
- STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M., MATEHÓOVÁ, I., KOUŘILOVÁ, J. *Zvládnutí emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie pro psychology a speciální pedagogy*. 1. vydání. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-154-9
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5
- SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0929-1

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9

Internetový zdroj: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/15591/POHYBOVE-AKTIVITY-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

ATKINSON, M., BREDLEY, R. T., REES, R. A., TOMASINO, D. *Facilitating Emotional Self-Regulation in Preschool Children: Efficacy of the Early HeartSmarts. Program in Promoting Social, Emotional and Cognitive Development*. 2009

BARETT, F. L., GROSS, J., CHRISTENSEN, C. CH., BENVENUTO, M. *Knowing what You're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation*. 2001

DENHAM, S. A. J., STRANDBERG, K., AUERBACH, S., BLAIR, K. *Parental contributions to Preschoole's Emotional Competence: Direct and Indirect effects. Motivation and emotion*. 1997

WEBSTER-STRATTON, C. *Helping children Learn to Regulate Their Emotions*. University of Washinton, 1995.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

ANONYMOUS. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

# PŘÍLOHOVÁ ČÁST

## Příloha č. 1

### Intervenční program „ Na cestě k sobě a k tobě“

#### Podmínky úspěšné realizace programu:

1. spolupráce s rodiči a personálem MŠ;
2. cílené plánování výchovně - vzdělávacího procesu;
3. nové vymezení role učitele (ochota přijmout i jiné role - spoluhráče, průvodce, učícího se aj.);
4. dobře připravený servis (metodický materiál a pečlivě vybrané pomůcky);
5. aktivní role dítěte.

**Motivací** k jednotlivým emocím jsem zvolila příběhy, básně a písně z knihy Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové „Děti a emoce.“ Při sestavování intervenčního programu jsem použila činnosti z uvedených zdrojů a činnosti vlastní tvorby.

#### Sebepoznání

##### Dílčí cíle

- rozvoj empatických a prosociálních kompetencí
- rozvoj verbálních a neverbálních komunikačních dovedností
- rozvoj důvěry a pocitu sounáležitosti
- rozvoj představivosti a fantazie
- rozvoj tvořivosti
- pochopení důležitosti přátel a blízké rodiny
- respektování názorů druhých
- učit se žít spolu
- vnímání vlastního těla



## Pomůcky

- míč, klubko vlny, lavičky, balanční kameny, kužely, překážky různých velikostí, látkový tunel, šátky, předtištěné mandaly, pastelky, čtvrtky A4, uhly, rudky, tuš, pastelky, fixy, kamínky, mušle, píseň, Orffovy nástroje, CD s oblíbenou hudbou, malé míčky.

## Místo konání

- předškolní třída

## RANNÍ KRUH

- **Ranní přivítání** - „Dobré ráno, krásný den, na sebe se usmějem, protože jsme kamarádi, tak se máme všichni rádi.“
- **„Doteky“** – učitelka vyše „signál“(pohlazení, stisk ruky atd.) a děti si ho po kruhu se zavřenýma očima posílají, dokud se nevrátí zpět k učitelce.
- **„Kruh přání“** – jógový sed s rovnými zády, dítě vyslovuje přání.
- **„Hra na jména“** – dítě popřeje ‘Dobré ráno’ svému kamarádovi, kterého nejdříve osloví jménem a potom mu hodí míč.
- **„Říkej mi“** (podle E. Svobodové) – „Já jsem Alice, říkejte mi Alička,“ děti v kruhu rytmicky společně hru doprovází hrou na tělo (tleskání apod.).
- **Rozhovor s dětmi** - Kdo jsem? Kam patřím? Co mám a nemám rád? Jak se cítím? Kdo je kamarád a kdo není?
- Společné vytvoření pravidel přátelství.

## HRY

- **„Pavučina přátelství“** děti sedí v kruhu na židličkách a hází si mezi sebou klubk o vlny se slovy např. „Alenko, posílám ti pohlazení“ atd. Každé dítě si přidrží nitku pevně, aby mu nevyklouzla. Vytvoří se tak společné dílo, kdy má každé dítě v ruce nitku přátelství. Vyprávíme si o tom, co nám vzniklo. Prožíváme spojení a sounáležitost.
- **„Místo vedle mého srdce“** – děti sedí v kruhu a učitelka vyzve jedno z dětí, aby si sedlo vlevo od ní se slovy: „Pozvu si vedle sebe Martínka, protože je to můj kamarád.“ Pokračuje dítě, které má vedle sebe volné místo. Děti se vystřídají.

Společně si vyprávíme, jaké to je, když si nás pozve vedle sebe kamarád.  
(MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003)

- **„V čem jsme stejní“** – děti se volně pohybují a na signál učitelky hledají co nejrychleji kamarády se stejnými znaky (podle barvy očí, vlasů, podle velikosti nohy atd.).
- **„Na vodiče“** – děti se ve dvojicích domluví, kdo bude vodič. Druhé dítě se nechá vézt se zavázanýma očima vodičem k danému cíli např. po překážkové dráze.  
(ŠIMANOVSKÝ, 2005)
- **„Hup – tup“**( Podle M. Krejčí) – děti utvoří kruh, uprostřed je učitelka, která dává povely a různě je střídá. Na povel „Hup“ musí děti udělat skok snožmo vpřed a na povel „Tup“ poskočí děti snožmo vzad. Učitelka může děti plést svými poskoky, zdvojit pokyny apod. (STUHLÍKOVÁ, PROKEŠOVÁ, KREJČÍ, MATOHÓOVÁ, KOUŘILOVÁ, 2006)
- **„Kuba řekl“** – děti se rozestaví tak, aby měly kolem sebe dostatek místa. Učitelka dává povely: „Kuba řekl, dotkni se nosu“ atd. Učitelka může vydat pokyn bez úvodního slova. Děti na tento pokyn nesmí zareagovat.
- **„Na Smutnilky, Radostníčky, Vztekounky a Strašpytlíky“** – děti se volně pohybují a na signál se pospojují podle výrazu tváře (děti si samy zvolí výraz v obličejí).
- **„Náladoměr“** (podle E. Svobodové) – děti seznámíme s funkcí náladoměru – princip je stejný jako u teploměru, čím vyš ukazujeme svou rukou, tím lepší máme náladu a naopak. Hře předchází stav, kdy se děti pokouší dle instrukcí učitelky zjistit, jak se samy cítí a jakou mají náladu. (SVOBODOVÁ, 2007)
- **„Hádej, kdo je to“** – dítě se zavázanýma očima zjišťuje dotykem, o jakého jde kamaráda.
- **„Hádej, kdo chybí“** - děti sedí ve skupince na zemi, jedno dítě odejde za dveře a vybrané dítě se schová. Dítě hádá, kdo ve skupině chybí.

## VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- **„Vybarvování mandal“** – každé dítě dostane papírovou mandalu a dle své fantazie si ji vybarví pastelkami. Následuje rozhovor (Co vám mandala připomíná? Proč jste zvolili tyto barvy?) a vyzdobení třídy mandalami.
- Navštívila nás **„Bába Vzteklanda“** – děti si na čtvrtku vytvoří svou bábu Vzteklandu. Následuje vernisáž obrázků. Děti samy představí svou bábu Vzteklandu a povypráví o tom, proč tak „zuří“.
- Kreslíme svůj **„Autoportrét“** - děti na bílou čtvrtku A4 nakreslí libovolným materiálem (např. uhel, rudka, tuš, tužka, fix apod.) svůj autoportrét.
- **„Mandala přátelství“** – děti společně na koberci tvoří „Mandalu přátelství“ z kamínků a mušlí. Děti pečlivě vybírají kamínek či mušli, aby jim vždy připomínal/a nějakého kamaráda.

## HUDEBNÍ ČINNOSTI

- poslech hudby – **Friedrich Schiller „Óda na radost“** - děti mají možnost vyjadřovat své pocity během poslechu pohybem. (ŠIMANOVSKÝ, 2011)
- poslech a nácvik písně **„Rozpustilý Opičák“** (na melodii Skákal pes)

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| <i>To mám rád</i>        | <i>Jsem tak rád</i>       |
| <i>Tak se smát</i>       | <i>Že smím si hrát</i>    |
| <i>Vesele si výskat</i>  | <i>Houpat se a zpívat</i> |
| <i>Vrtět se</i>          | <i>Na svět se</i>         |
| <i>Tancovat</i>          | <i>S úsměvem</i>          |
| <i>Točit se a pískat</i> | <i>Kolem sebe dívat</i>   |

(ČERNÝ, GROFOVÁ, 2013, s. 47)

## DRAMATICKÁ ČINNOST

- **„Na zrcadla“** - děti nejdříve zrcadlí pohyby a výraz učitelky. Učitelka si v duchu zvolí jednu emoci a snaží se ji co nejjasněji předvést pohybem a mimikou. Děti pohyby kopírují podle učitelky a poté se snaží hádat, o jakou emoci jde. Dále děti mohou pracovat ve dvojicích, v roli zrcadla se vždy vystřídají.
- **„Návštěva tety Hedvy“** hra v roli (učitelka), teta Hedva, přijíždí za dětmi na návštěvu. Následuje rozhovor s dětmi: „Jak se, děti, máte? Jakou máte dnes náladu? Máte ve školce nějakého kamaráda? Kterého? Co se vám na něm líbí?“

Proč ho máte rádi? Kdy vás něčím potěšil? “Přiváží s sebou bylinky na smutek, na zlost, na hněv čaj „Protivztek“ atd. (Čaje si lze společně s dětmi uvařit)

- **„Hádej, co cítím?“** - děti výrazem ve tváři a pohyby těla vyjadřují, co cítí. Ostatní děti se snaží emoci uhodnout.
- **Narativní pantomima** – děti – strašidla za doprovodu paní učitelky na klavír předvádí strašidla ve strašidelné škole, vytahují se do výšky, rostou do šířky, straší, schovávají se, píchnou si do nohy střepe a poskakují na jedné a na druhé noze atd. Zakokrhá kohout a strašidla se schovají do svých skrýší. Děti mohou použít k tanci vlastně vyrobená strašidélko.

### PRACOVNÍ VÝCHOVA

- **„Pečení koláčkových mandal“** – děti válejí listové těsto a podle svojí fantazie na kruhovitě koláče kladou různé druhy nakrájeného ovoce do tvaru mandaly. Koláče posypané mandlemi a potřené vajíčkem upečou se.
- **Čaj „ Protivtek“** – společně s dětmi vaříme čaj proti vzteku z bylinek od tety Hedvy

### JÓGOVÁ CVIČENÍ

- **„Plný jógový dech“** – děti leží na zádech a dýchají nosem. Nadechnou se do břicha, do hrudníku a pomalu vydechnou. Dýchání mohou doprovázet pohyby horních končetin (při nádechu děti vedou horní končetiny po podložce do vzpažení a při výdechu zpátky k tělu).
- **„Lev“** – děti sedí v tureckém sedu (sed skřížný skrčmo), horní končetiny mají opřené dlaněmi o kolena, záda rovná, ramena mírně z. S výdechem napnou horní končetiny, otevřeme široce oči a ústa, vypláznou jazyk a hlasitým „uááá“, napodobí řev lva.
- **„Lodička“** (ve dvojicích) - děti sedí proti sobě, dolní končetiny pokrčené v kolenou, uchopí se za ruce, chodidla opřou o sebe a obě nohy napnou šikmo vzhůru. Děti se snaží vydržet v pozici, jedná se o rovnovážnou polohu.
- **„Ještěrka na kameni“** (ve dvojicích) – jedno dítě se posadí na paty a předkloní se, čelo opře o zem, horní končetiny jsou podél těla (kámen), druhé dítě (ještěrka) se pomalu se pokládá do lehu na „kámen“. Záda a hlavy dětí se dotýkají. Obě děti se snaží v pozici vydržet.
- **„Srnka“** – děti leží na břiše, dolní končetiny pokrčené v kolenou a hlavu podepřenou dlaněmi. Střídavě pokládají dolní končetiny na podložku.

- **„Strom“** – děti stojí ve stoji rozkročném, horní končetiny lehce pokrčené ve vzpažení a sepnuté dlaněmi (varianta – jedna dolní končetina skrčená a opřená chodidlem o druhou dolní končetinu v úrovni kolene, stehna).
- **„Rozinková meditace“** – děti sedí v kleku, sedmo na patách, horní končetiny mají opřené o stehna dlaněmi vzhůru. Klidně dýchají. Na dlaň dostanou od paní učitelky rozinku, přivoní k ní, vnímají její tvar, pomalu si jí vloží do úst, převalují ji na jazyku a vnímají chuť, nakonec rozinku pomalu sní. Po meditaci následuje rozhovor o tom, jakou chuť děti cítily, jakou vůni, jaké to bylo rozinku sníst atd.
- **„Meditace pohledem do plamene svíčky“** (tráta) – děti si posedají do kruhu kolem svíčky (uprostřed na židličce ve výšce očí a na vzdálenost paže), v místnosti by měla být tma. Děti sledují tančící plamínek (strašidylko Emílek), poté oči zavřou a pozorují plamínek pod zavřenými víčky, klidně dýchají. Po otevření očí si společně vyprávíme o tom, jakou měl plamínek barvu a co dětem připomínal.
- **„Jógová pohádka“ (tygří relaxace). O hněvu v kapse.** Byl král a královna. Královnu všichni lidé milovali, ale krále nikdo v jeho zemi neměl rád. Král byl totiž vztekoun, a ten když se hněval, to se palác třásl, až vrzaly parkety. Lidé se ho báli a on si připadal tak opuštěný, že chudák zuřil o to víc. „V čem to vězí?“ křičel na královnu. „Copak král nemá právo se hněvat? Ty se přeci také někdy hněváš. Jak to, že tebe mají lidé rádi a mě ne?“ „Víš, to máš tak,“ řekla královna vlídně. „Ty ten hněv nosíš v srdci a já v kapse. Když je třeba, rozhněvám se. Vytáhnu hněv z kapsy, ukážu ho a pak ho v klidu vrátím do kapsy. Proto mám v srdci dost místa, dokonce i pro ty, na které mám zlost. To víš, že máš právo se hněvat, ale hněv nos v kapse a nikdy si ho nenech vlézt do srdce.“

## Radost

### Dílčí cíle

- rozvoj empatických a prosociálních kompetencí
- rozvoj verbálních a neverbálních komunikačních dovedností
- rozvoj představivosti a fantazie
- rozvoj tvořivosti
- chápat důležitost přátel a blízké rodiny
- respektování názorů druhých
- rozvoj smyslu pro humor
- efektivní ventilace a regulace emoce radosti

## Pomůcky

- kamínek „Povídálek“, tamburína, koruna, plášť, židle, čtvrtky A4, temperové barvy, štětce, píseň, CD s hudbou, šátky, gymnastický míč, barevné papíry, krepový papír, stuhy, kusy látek, nůžky, lepidlo.

## Místo konání

- předškolní třída

## RANNÍ KRUH

- **Přivítání:** „Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Máme radost, máme štěstí, že jsme se tu krásně sešli.“
- **Rozhovor s dětmi:** „Jak poznáme radost? Kdy jste měli naposledy radost? Co vám jí způsobilo? Co a kde cítíte, když máte radost? Umíte udělat radost někomu druhému? Jak? Kdy naposledy se vám to povedlo? Jaký jste z toho měli pocit? Umíte se radovat potají? Jak se to dělá?“
- **„Kruh radosti“** - děti sedí v kruhu a posílají navzájem kamarádovi radost: např.: „Posílám ti radost, protože je dnes venku krásně.“ Obdarované dítě poděkuje a pošle radost dál.
- **Asociační kruh** – děti sedí v kruhu a posílají si kamínek „Povídálek“. Kdo drží v ruce kamínek, svěří se ostatním dětem s tím, co mu naposledy udělalo největší radost.

## HRY

- **„Radujeme se“** - učitelka požádá děti, aby jí ukázaly, jak se umí radovat. Radovánky zahájí učitelka cinknutím na triangl. Tímto zvukem činnost i zakončí. Děti mají dostatek času i prostoru k plnému vyjádření radosti.
- **„Na radost“** - děti recitují říkadlo: „Chodí radost z města k městu, ke každému najde cestu. Kde jsou lidé laskaví, tam se radost zastaví.“ A při tom chodí v kruzích okolo sebe v protisměru. Polovina dětí utvoří menší kruh a chodí po směru hodinových ručiček, druhá polovina dětí chodí proti směru okolo nich. Učitelka s dětmi říká říkanku, na slovo „zastaví“ se všichni zastaví, otočí se ke kamarádům v druhém kruhu a pohladí toho, kdo je právě naproti nim. S ním si vymění místo a hra pokračuje.

- **„Smutnilka a Radost“** - obměna hry na honěnou s vysvobozovacím prvkem. Jedno dítě – „Smutnilka“ honí ostatní děti. Koho se „Smutnilka“ dotkne, ten je smutný. Zachránit ho může dotek dítěte – „Radosti.“ Při kontaktu s „Radostí“ se na sebe obě děti usmějí.
- **„Na hradě“** - štronzo. Jedno dítě – král (označíme ho např. korunou nebo pláštěm) má uprostřed herny židli – trůn. Když král sedí, znamená to, že odjel z hradu a ostatní děti – poddaní se mohou radovat: tancují, pobíhají, radují se. Když král stoupne, znamená to, že se vrátil a poddaní musí zůstat jako zkamenělí - dokud král opět neodjede. V roli krále se děti vystřídají.

### VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- **„Malujeme radost“** - děti se zamyslí nad ztvárněním a výběrem barev vhodných k zachycení radosti. Následuje rozhovor o výtvorech.
- **„Smích“** - děti mají k dispozici libovolný výtvarný materiál (barevné papíry, krepový papír, čtvrtky, temperové barvy, stuhy, kusy látek apod.) a mají za úkol prostorově ztvárnit smích.

### HUDEBNÍ ČINNOSTI

- poslech a nácvik písně **„Rozpustilý Opičák“** (na melodii Skákal pes)

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| <i>To mám rád</i>        | <i>Jsem tak rád</i>       |
| <i>Tak se smát</i>       | <i>Že smím si hrát</i>    |
| <i>Vesele si výskat</i>  | <i>Houpat se a zpívat</i> |
| <i>Vrtět se</i>          | <i>Na svět se</i>         |
| <i>Tancovat</i>          | <i>S úsměvem</i>          |
| <i>Točit se a pískat</i> | <i>Kolem sebe dívat</i>   |

(ČERNÝ, GROFOVÁ, 2013, s. 47)

### DRAMATICKÁ ČINNOST

- Živý obraz - **„Řekněte sýr“** - zahrajeme si s dětmi na návštěvu fotografa. Učitelka si zaváže šátek kolem krku a stává se fotografem. Děti vyzve, aby jí na „fotografii“ ukázaly, jak vypadají, když mají velikou radost. Obraz – fotografii učitelka jasně ohraničí zvukovým signálem - „CVAK“. Poté se děti mohou opět volně pohybovat.
- **„Návštěva tety Hedvy“** - za dětmi přijela teta Hedva a na první pohled je patrné, že má velikou radost. Děti ovšem neví z čeho a tak se to snaží zjistit.

Nakonec zjišťují, že má teta radost z toho, že sama udělala radost své kamarádce Elvíře. Svěřuje se dětem s krásnými pocity z dobrého skutku. A poté jim nabízí, aby si tento pocit vyzkoušely a zkusily také někomu udělat radost - děti mohou svého kamaráda pohladit, nakreslit mu obrázek, rozdělit se s ním o sladkost apod.

## POHYBOVÉ ČINNOSTI A JÓGOVÁ CVIČENÍ

- Taneční improvizace s šátky: **Friedrich Schiller „Óda na radost“**.
- Hry s gymnastickým míčem - **„Houpačka“** - sed na míči, mírně roznoženo, ruce v předpažení. Vedeme paže spodním obloukem do zapažení a zase spodním obloukem do předpažení, pánev se na míči posunuje v protisměru.
- Řízená meditace při poslechu hudby – CD: Sada: **„Meditation for Kids“** - meditace v tureckém sedu – do našich těl vstupuje radost: „Cítíte ji? Kde? A jak? Šimrá vás? Hřeje vás? Jak vypadá? Vidíte ji?“ apod.
- Jógové cvičení - **pozice orla „garudásana“**, která rozvíjí schopnost koncentrace a působí pozitivně na duševní vyrovnanost. Stoj spojný. Děti přenesou váhu na levou nohu, druhou nohu obtočí kolem stojné nohy a současně přejdou do mírného podřepu. Předpaží pokrčmo pravou ruku a levou ruku obtočí spodem kolem pravé ruky a spojí dlaně. Následuje krátká výdrž. Totéž zacvičí na druhé noze.

## Smutek

### Dílčí cíle

- rozvoj empatických a prosociálních kompetencí
- rozvoj verbálních a neverbálních komunikačních dovedností
- rozvoj důvěry a pocitu sounáležitosti
- rozvoj představivosti a fantazie
- rozvoj tvořivosti
- poznávání smutku a jeho příčin
- efektivní ventilace smutku
- chápat důležitost přátel a blízké rodiny
- osvojit si dovednost převedení smutku na jinou emoci



- respektování názorů druhých

### **Pomůcky**

- fotografie lidí, kamínek „Povídálek“, 2 proutěné koše, barevné stužky a šátky, míč, vystříhané části obličejů z časopisů, čtvrtky A4, fixy, špejle, lepící páska, nůžky, temperové barvy, štětce, barevné papíry, barevné kartony, krepový papír, vlna, stužky, fixy, klavír, 2 písňe, korunka, černý šátek, CD s hudbou.

### **Místo konání**

- předškolní třída

### **RANNÍ KRUH**

- **Přivítání:** „Dobré ráno, dobrý den, dneska smutní nebudem. Cinkilinky, třesky, plesky, ať je nám tu spolu hezky“.
- **Rozhovor s dětmi:** Byly jste někdy smutní? A proč? Co nás může trápit? Jak si můžeme od smutku pomoci? Co nebo kdo vám pomáhá, když jste smutní? Jak poznáme, že je někdo smutný? → děti se svěřují s vlastními zkušenostmi a radami.
- **Prohlížení různorodých fotografií lidí:** poznáváme rozdíly ve výrazu tváře, určujeme, zda je dotyčný člověk veselý nebo smutný.
- **Asociační kruh:** „ Kdo je můj kamarád a proč?“ - posílání kamínku „Povídálku“ v kruhu na zemi.

### **HRY**

- Pohybová hra „**Na smutného ptáčka**“ - honička s vysvobozovacím prvkem - děti běhají, jedno dítě – chytač chytá děti. Chycené děti odcházejí do vyhrazeného prostoru – klece. Volné děti je mohou zachránit tím, že je pohladí a řeknou: „Leť si, můj smutný ptáčku.“
- „**Na smutné a veselé barvy**“ - motivace: „Bábe Bouřce“ a „paní Duze“ se rozsypaly koše s barvami a teď se nemohou dohodnout, které barvy komu patří. „Pomůžete jim?“ - v herně mají děti připravené dva proutěné koše. Koš „Báby Bouřky“ je omotán černým šátkem a koš „Paní Duhy“ má na uchu

červenou stužku. Po koberci jsou rozprostřeny šátky a stužky různých barev. Děti třídí do košů smutné a veselé barvy.

- **„Když jsem smutný“** - děti sedí v kruhu, dolní končetiny od sebe (sed roznožmo) a posílají si mezi sebou míč. Kdo míč chytne, řekne: „Když jsem smutný, tak...“ a doplní větu tím způsobem, aby ostatním dětem sdělil, co mu pomáhá proti smutku. Ostatní děti to po něm zopakují. Poté dítě posílá míč dalšímu v kruhu.
- **„Na hledače“** - jedno dítě – hledač odejde do vedlejší místnosti (např. umývárny). Ostatní děti sedí na koberci. Učitelka potichu vybere jedno dítě, které se bude před hledačem tvářit smutně. Hledač má poté za úkol, rozpoznat podle výrazu tváře smutné dítě.
- **„Na umělce“** - každé dítě u stolečku dostane vystříhané části obličeje z časopisů apod. Učitelka si sedne na židli před děti a ony podle jejího výrazu (smutek, radost, vztek, strach apod.) ve tváři sestaví tvář se stejnou emocí z vystříhaných částí.
- **„Na tváře“** - děti do vystřiženého kruhu ze čtvrtky vystříhnou oči. Z jedné strany namalují fixami veselý a z druhé strany smutný obličej. Takto vytvořenou tvář připevní na špejli. Učitelka dětem klade otázky (např. Musíte jít brzy spát. Jste veselí nebo smutní? Jdete s babičkou na zmrzlinu. Jste veselí nebo smutní? apod.) a děti na ně reagují nastavením vhodné tváře - masky.

## VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- Individuální práce – rozvoj tvořivosti - děti mají k dispozici temperové barvy a štětce - **„Jak byste namalovaly smutnou náladu?“** - po dokončení činnosti má každé dítě prostor představit a popsat své dílo.
- Skupinová práce – společná výroba a zdobení papírového **„klobouku štěstí“**. Děti mají k dispozici barevné kartony, vlnu, barevné papíry, krepový papír, stužky, fixy apod. Takto zhotovený klobouk děti s pomocí učitelky umístí na viditelné místo ve třídě. Společně říkadlem začarují klobouk: „Kouzelný klobouku tady mi slib, že když tě nasadím, bude mi líp.“ a poté se domluví, že když někdy někomu bude smutno, nasadí si „klobouk štěstí“ a rázem bude mít veselou náladu.

## HUDEBNÍ ČINNOSTI

- Návčik a rozbor písně „**Vadí, nevadí**“
- Poslech přímo reprodukováných skladeb na klavír - děti rozeznávají smutné melodie od veselých.

## DRAMATICKÉ ČINNOSTI

- Hra v roli „**Na šíleně smutnou princeznu**“: učitelka nebo dítě – dobrovolník (označí se určitou rekvizitou – černý šátek, korunka apod.) je smutný a ostatní děti se ho jeden po druhém snaží potěšit a rozesmát. Komu se to povede, vymění se v roli princezny.
- „**Teta Hedva**“ - za dětmi přijela teta Hedva, děti podle výrazu ve tváři a chůze poznávají, že je teta smutná. Následuje přímé dotazování dětí, proč je smutná. Teta Hedva se dětem svěří, že ji umřela milovaná kočička Lízinka. Děti vymýšlí různé způsoby, jak tetu Hedvu rozveselit (např. zaspívat písničku, zatancovat, pozvat ke hře, nabídnout něco dobrého, pohladit, obejmout apod.).

## POHYBOVÉ ČINNOSTI A JÓGOVÁ CVIČENÍ

- Taneční improvizace: „**Jak se víla ztratila**“ - tanec se šátkem - nejdříve tanec na smutnou, chmurnou melodii - „**Rachmaninoff: Elegie Op. 3 No.1**“. Po chvíli se k dětem přidá učitelka – ztracená víla a děti tančí na veselou hudbu - „**Fairy Dance**“ ze soundtracku: **Petr Pan** - děti mají rozlišovat a vhodně volit prvky smutného a veselého tance (vyjádření pohybem, mimikou apod.).
- Řízená meditace při poslechu hudby → „**Relaxation: Wind Chimes Harbor**“ (se zvuky zvonkohry) – děti si představují malé křišťálové zvonečky. A na ty zvonečky si v duchu zazvoní. Cinkáním zvonečků k sobě přivolají všechny své andělíčky i jejich kamarády: „Všimni si, jaká spousta jich přilétá. A všichni jsou tu proto, aby tě chránili. Můžeš si s nimi povídat, poradit se o svých starostech a trápeních.“ Poté se s andělíčky rozloučíme a necháme je pozvolna odlétnout.
- Jógové cvičení - pozice kočky „**mardžari**“, která díky hlubokému dýchání harmonizuje psychiku - klek sedmo, ruce na kolenou. S nádechem se děti zvednou do kleku předpažmo a s výdechem zvolna přechází do vzporu klečmo („na čtyřech). Děti střídají prohnutí a ohnutí páteře (vyhrbení a nahrbení)

v doprovodu dýchání, opakují čtyřikrát. Poté se zvednou s nádechem do kleku předpažmo a s výdechem se posadí na paty a horní končetiny uvolní.

## **Strach**

### **Dílčí cíle**

- poznání strachu a jeho příčin
- adekvátní zvládnání strachu
- vyjádření strachu verbálním i neverbálním způsobem
- rozvoj fantazie a představivosti

### **Pomůcky**

- kamínek „Povídálek“, svíčky, CD s hudbou, rekvizity – kostýmy (šátky apod.), židle, čtvrtky A4, pastelky, nůžky, sešíváčka, kloboučková gumička, dopis, krepová papír, vlna, příze, přírodní lýko, zbytky látky, polystyrén, přírodniny, provázek, lepidlo, čtvrtka A3, barevné tuše, černá tuš, vatová tyčinka, fixy, CD přehrávač, plyšová hračka, klavír, píseň.

### **Místo konání**

- předškolní třída

### **RANNÍ KRUH**

- **Přivítání:** „Dobré ráno, dobrý den, dneska se bát nebudem, pustíme sem zdravý vzduch, v zdravém těle zdravý duch.“
- **Rozhovor** s dětmi na téma strach. Navození rozhovoru prostřednictvím sdíleného zážitku učitelky - posílání kamínku „Povídálku“ po kruhu: „Bály jste se někdy? Čeho? Jaké to bylo? Co jste cítily (v nohách, v rukách, v bříšku, v hlavě a jinde)? Co byste nejraději udělaly, když máte strach? Co vám pomáhá, když se něčeho bojíte?“
- Rozbor významu přísloví: „Kdo se bojí, nesmí do lesa,“ „Strach má velké oči.“

## HRY

- **„Strachoměr“** – vyjádření míry strachu (po kolena, žaludek, hlavu - podle toho, co nás bolí nebo se nám třese).
- **„Bál strašidel“** – vytvoření strašidelné atmosféry (svíčky, šero a vhodná hudba) - rozdělení dětí na strašidla a dva dobrovolníky – turisty. Po odbití půlnoci (úderem 12krát paličkou do bubnu) nastává strašidelný rej, zaměřený na vystrašení turistů s vytvořeným pravidlem nepřímého kontaktu s turisty. Strašidla si mohou vytvořit dle své fantazie kostýmy. (ŠIMANOVSKÝ, 2011)
- **„Strašidelný les“** - dítě – dobrovolník se zavázanýma očima sedí uprostřed třídy na židli - pařezu a ostatní děti navozují atmosféru vytvořením zvukového kruhu (krákání, mňoukání, houkání, praskání, šumění, vití a štěkot, hejkání apod.) - následuje rozhovor s dítětem: „ Jak si se cítil? Na co si myslel? Báł ses? Chtěl bys to zkusit ještě jednou? A proč?“
- **„Můj bubák“** – děti si vytvoří masku bubáka dle svých představ a dají mu jméno. Následuje hra, kdy se děti rozdělí na ty, které nahání strach (je vhodné vydávat strašidelné zvuky) a na ty, které se bojí. Postupně se všichni střídají. Důležité je sdílení pocitů po každé části.

## VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- **„Výroba strašidla“** z různorodého materiálu (kusy látky, vlny, příze, přírodní lýko, polystyrén, přírodniny apod.) - pojmenovat a uspořádatí strašidelné exkurze, kdy si děti svá strašidla vzájemně představí (jméno, dovednosti a vlastnosti).
- **„Malování strašidýlek Emílků“** – děti společně zapustí do mokrého podkladu skvrny různého tvaru barevnými tušemi. Po zaschnutí mohou děti dát černou tuší svému strašidlu – skvrně reálnou podobu (tvář, ruce, nohy, vlasy).

## HUDEBNÍ ČINNOSTI

- nácvik písně: „**Kdo se bojí**“ (na melodii písně Pec nám spadla → děti předvádí, o čem se zpívá) s klavírním doprovodem.

Kdo se bojí, není k smíchu  
každý mívá někdy strach.  
Někdy stačí, říct si klídek,  
jindy na něj zadupat.  
Strach dnes přišel na návštěvu,  
my ho hosti nechceme.

Napni svaly, silně dupni,  
tak ho hned zaženeme.  
Dupni na strach hezky rázně,  
každý strach hned uteče.  
Po výdechu, je nám lehce,  
smějeme se statečně.

(ČERNÝ, GROFOVÁ, 2013, s. 103)

- poslech hudby: **C. de Saint-Saëns – Tanec kostlivců**. (ŠIMANOVSKÝ, 2011)

## DRAMATICKÉ ČINNOSTI

- Štronzo – „**Čarodějny rej**“ → děti – čarodějové tanečně improvizují na hudbu (H. Berlioz: Fantastická symfonie – poslední věta Rej čarodějnic) a na zastavení hudby reagují zastavením pohybu (zkameněním).
- „**Dopis tety Hedvy**“ – od tety Hedvy přišel dopis s omluvou, proč nemohla mezi děti dnes přijet. Problém byl v překonání strachu z cesty přes černý les. → Uměly byste tetě Hedvě poradit? A co byste poradily?
- „**Strach je doma**“ – dítě, dobrovolník, Strach usedne na židli (není doma) a děti se kolem volně pohybují, radují se a jásají. Když Strach na židli stoupne, znamená to, že je zase doma a děti strachy „zkamení“.
- „**Narativní pantomima**“ – děti – strašidla z doprovodu paní učitelky na klavír předvádějí strašidla ve strašidelné škole, vytahují se do výšky, rostou do šířky, straší, schovávají se, píchnou si do nohy střep a poskakují na jedné a na druhé noze atd. Zakokrhá kohout a strašidla se schovají do svých skrýší. Děti mohou použít k tanci vlastně vyrobená strašidýlko.

## POHYBOVÉ ČINNOSTI A JÓGOVÁ CVIČENÍ

- „**Rybí relaxace**“ – děti leží na zádech, s nádechem zvednou trup a nohy nad podložku, ruce míří ke kolenům, všechny svaly jsou napnuté, zadrží dech – jako ryba na suchu. S výdechem děti celé tělo uvolní a položí na podložku. (ČERNÝ, GROFOVÁ, 2013)

- **„Dýchání bránicí“** - v leže na zádech si děti položí na břicho plyšovou hračku, s nádechem se břicho nafoukne a s výdechem klesne. Cvičení spojíme s představou, že s výdechem objekt strachu ustupuje za devatero hor a devatero lesů, až je malilinký a zmizí.
- Jógová pozice **„Tygr“** - děti sedí v tureckém sedu, ruce opřené o kolena, po nádechu napnou celé tělo včetně rukou. S výdechem vytřeští oči, vypláznou jazyk a napodobí řev tygra.
- Jógová pozice **„Vraní chůze“** – děti jsou v dřepu, dlaně na kolenou. Napřímí záda, hlava v prodloužení trupu. Malými krůčky jdou vpřed, kolena tlačí co nejbližší k zemi - pozice zklidňuje a osvobozuje od strachu.
- Meditace pohledem do plamene svíčky **„TRÁTAK“** - děti si posedají do kruhu kolem svíčky (uprostřed na židličce ve výšce očí, na vzdálenost paže), sledují tančící plamínek (strašidýlko Emílek), poté oči zavřou a pozorují plamínek pod zavřenými víčky, klidně dýchají. Po otevření očí si společně vyprávíme o tom, jakou měl plamínek barvu a co dětem připomínal.

## Zlost

### Dílčí cíle:

- zvládnutí emocí (sebeovládání)
- vymezení pravidel ve vztahu k druhému
- efektivní ventilace emocí
- vnímavost k emocím jiných lidí (empatie)
- nacházet pozitivní postoje k životu
- lépe chápat příčiny svých pocitů
- snížit počet konfliktů mezi dětmi

### Pomůcky

- papíry, pastelky, fixy, temperové barvy, barevné tuše, čtvrtky A4, krepový papír, noviny, lepidlo, šátek, maňásek či zástupný předmět, sušené bylinky (heřmánek, řepík, máta), varná konvice, hrnec, kelímky, vařečka, píseň „Zlobivý

Míša“, Orffovy nástroje, klavír, papírové košíčky, kšiltovka, „andělská židle“, africký buben, CD s meditační hudbou.

#### Místo konání:

- předškolní třída

#### RANNÍ KRUH

- **Přivítání:** „Dobré ráno, dobrý den, dneska zlobit nebudem. Cinkilinky, třesky, plesky, ať je nám tu spolu hezky“.
- **Rozhovor s dětmi:** „Rozzlobily jste se někdy? A proč? Ublížil vám někdo? A jak? Bolelo vás to? Proč myslíš, že ti ublížil?“
- **Společné vymezení pravidel** v chování k ostatním (vzájemný respekt): sdělování zkušeností, názorů, úvah a řešení. Následně děti zpracují vytvořená pravidla v podobě piktogramů.
- **Rozhovor:** „ Co je ubližování? Proč si musíme pomáhat?“

#### HRY

- **„Bába Vzteklanda“** (podle E. Svobodové) - motivovaná honička vycházející z potřeb dětí uvolnit a vybit své emoce (přiznaně). Připomeneme dětem pravidla, aby to nikoho nebolelo. (SVOBODOVÁ, 2007)
- **„Zuření“** (říkanka podle H. Švejdové) - děti stojí v kruhu a říkají říkadlo a mohou se při něm libovolně vztekat: „Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte, já teď zuřím!“ Druhou část říkadla říká učitelka nebo vybrané dítě, které bude se zavřenýma očima honit ostatní. Děti se snaží utéct a schovat se. „ Cukr, ryngle, fazol, hrách, utíkejte, mějte strach. “Učitelka děti hledá → na závěr hry rozhovor s dětmi: „ Co je dobré udělat, když uvidíme někoho, kdo se zlobí?“ Následně si na tuto situaci můžeme zahrát – děti získávají zkušenost, jak se chovat v nebezpečné situaci.
- **„Na Škrholu“** (podle E. Svobodové) - děti sedí v kruhu, vybrané dítě (Škrhola) dostane nějaký identifikační předmět (např. čepici) a obchází kruh dětí, někoho si vybere a řekne např.: „Já tě kousnu.“ Zvolené dítě musí říct: „To mi nedělej.“ (SVOBODOVÁ, 2007)



- „**Na co máme ruce, nohy?**“ Hra je obdobou hry „Na pravdu a na lež“. Učitelka říká: Nohy máme na kopání, na cvičení, na ježdění na kole apod. Děti reagují domluveným způsobem, jestli ano nebo ne.
- „**Kamaráde, nezlob se**“ - maňásek či zástupný předmět symbolizuje rozzuřeného kamaráda a děti mají za úkol mu poradit, pomoci.

### VÝTVARNÉ ČINNOSTI

- Navštívila nás „**Bába Vzteklanda**“ – děti si na čtvrtku vytvoří svou bábu Vzteklandu. Následuje vernisáž obrázků. Děti samy představí svou bábu Vzteklandu a povypráví o tom, proč tak „zuří“.
- Společná práce dětí: **skupinová koláž** - z mačkaného papíru, papírových útržků, lepidla a temperových barev ztvárnit vztek.

### HUDEBNÍ ČINNOSTI

- Sluchové cvičení - využití různých předmětů ve třídě – děti rozlišují zvuky na příjemné a nepříjemné a zjišťují, odkud přichází.
- Hudební improvizace: „**Bouřka**“ - s pomocí Orffových nástrojů, chřestidla, pet lahve s hrachem - hra v různých zvukových intenzitách (gradace a následné zklidnění). Po hře zůstane skupina chvíli bez hnutí a v tichu nechá vše doznít. Dále můžeme mluvit o svých pocitech a zážitcích.

### DRAMATICKÉ ČINNOSTI

- Narativní pantomima - děti během poslechu a přímé interpretaci písně „**Šla Nanyňka do zelí**“ pantomimicky zobrazují zpívaný děj – chlapci (Pepíčci) rozšlapávají děvčatům (Nanyňkám) papírové košíčky - následuje rozhovor: „Jak se Nanyňka cítila? Proč to Pepíček udělal? Jak by to mohl napravit? Co děláte, když vám někdo zničí vaši věc?“
- Horká židle – s pomocí rekvizity (např. kšiltovky) se dítě dobrovolně stává na horké „andělské“ židli Pepíčkem a ostatní děti se mají možnost ptát Pepíčka na cokoli – např. Proč to Nanyňce provedl? Apod. Děti mají možnost si vyzkoušet negativní roli a získat pohled na situaci z druhé strany. Dítě musí být informováno o tom, že má kdykoli možnost z role vystoupit a že vše je jen „jako“.

- „**Teta Hedva**“ - přijela k nám teta Hedva a přivezla bylinky proti vztekání, z nichž si společně s dětmi uvaří čaj „Protivztek.“

## **POHYBOVÉ ČINNOSTI A JÓGOVÁ CVIČENÍ**

- Taneční improvizace: „**Jako čerti v pekle, tancujeme vztekle...**“ - děti mají možnost vybit vztek a vnitřní napětí energetickým tancem v rytmu bubnů.
- Řízená meditace při poslechu hudby – CD: Sada: „**Meditation for Kids**“ , **Llewellyn & Juliana „Křišťálové dítě“**. (ŠIMANOVSKÝ, 2011)
- Jógové cvičení - pozice kobry „**Bhudžangásana**“, která harmonizuje vegetativní nervový systém a tudíž velmi zklidňuje při rozčilení, hněvu nebo zlosti, a zároveň odstraňuje únavu. Pozice působí i proti strachu a nejistotě. Děti si lehnou na břicho, paže podél těla, hlava opřou o čelo. Ruce opřou dlaněmi vedle ramen, lokty směřují šikmo vzhůru. S nádechem zvednou horní polovinu těla a provedou mírný záklon hlavy. Nohy by měly zůstat uvolněné. Podložky se dotýkají pouze dlaně, podbřišek a dolní končetiny. Paže mohou být pokrčené. S výdechem se pomalu vrací do výchozí pozice do lehu na břiše.

**Použité zkratky**

|        |   |   |
|--------|---|---|
| č.     | = | číslo   |
| s.     | = | strana  |
| tj.    | = | to je (st.)   |
| atd.   | = | a tak dále  |
| např.  | = | například   |
| apod.  | = | a podobně   |
| MŠ     | = | mateřská škola  |
| MŠMT   | = | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České<br>Republiky |
| RVP PV | = | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání            |

Fotodokumentace



Malování autoportrétu při pohledu do zrcátka



Výstava portrétů



Pavčina přátelství





**Vyjádření pocitů**



**Hra: „Na vzteklounky ...“**



**Bába Vzteklanda**



**„Emoční hodiny“ – jak se právě teď cítím**



**Kreslaná „Mandala přátelství“**



**Pečení „koláčových mandal“**





**Jógová pozice – Srňka**



**Jógová pozice – Strom**



**Jógová relaxační poloha – Tyr**



**Jógová pozice – Lev**



**Jógová pozice – Lodřka**



**Jógová pozice – Jeřřterka na kameni**



**Ochutnávka mandalových koláčků**



**Strařidlácký čaj proti strachu**





**Naše „Žlutá“ třída dětí u stromu pojmenovaného dětmi „Eliáš.“**