

Význam primární prevence u dětí v předškolním vzdělávání

Adéla Vykydalová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Adéla Vykydalová
Osobní číslo:	H21685
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Význam primární prevence u dětí v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání, rizikového chování a prevence.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

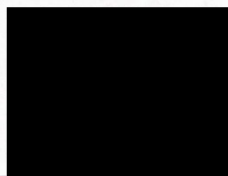
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

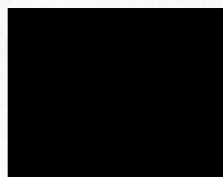
- BĚLÍK, Václav a Stanislava HOFERKOVÁ, 2016. Prevence rizikového chování ve školním prostředí. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-1015-0.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a Alžběta KRATOCHVÍLOVÁ, 2022. Sociální dovednosti v mateřské škole: aktivity k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3367-1.
- PRŮCHA, Jan, 2016. Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- SKÁČELOVÁ, Lenka, 2012. Metodika práce s dětmi v oblasti prevence rizikových jevů. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7476-005-1.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
3.4.2024



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá primární prevencí proti šikaně a projevům agresivního chování u dětí předškolního věku. Cílem bakalářské práce je sestavit a aplikovat primární preventivní program ve vybrané školní třídě mateřské školy a následně zhodnotit a analyzovat jeho účinnost a efektivitu prostřednictvím kvalitativního výzkumu, konkrétně etnografická studie, s využitím zúčastněného, otevřeného a přímého pozorování. Závěry práce spatřují přínos v realizaci dalších výzkumů na téma primární prevence v mateřské škole a nastiňují podněty pro jejich zefektivnění.

Klíčová slova: primární prevence, šikana, agrese, preventivní program, předškolní věk

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with primary prevention against bullying and manifestations of aggressive behavior in preschool children. The aim of the bachelor thesis is to develop and implement a primary preventive program in a selected classroom of a kindergarten and subsequently evaluate and analyze its effectiveness and efficiency through qualitative research, specifically an ethnographic study, utilizing participant, open, and direct observation. The conclusions of the thesis see benefits in conducting further research on the topic of primary prevention in kindergarten and outline suggestions for its enhancement.

Keywords: primary prevention, bullying, aggression, prevention program, preschool age

Mé poděkování náleží především Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D. za čas, který mi věnovala během vedení této bakalářské práce, zejména pak za ochotu, se kterou mi vždy obratem poskytovala užitečnou zpětnou vazbu a cenné připomínky. Dále děkuji ředitelce mateřské školy, která mi umožnila realizovat primární preventivní program ve vybrané třídě. A také mé milované mamince a bratrovi za jejich pevné nervy a podporu během celého studia.

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

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1. MOTORICKÉ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI.....	11
1.2. KOGNITIVNÍ FUNKCE	11
1.3. EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ A CITY	13
1.4. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A SOCIALIZACE	14
1.5. VÝZNAM HRY	15
2. AGRESE A ŠIKANA JAKO PROJEV RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2.1. KLÍČOVÁ TERMINOLOGIE	18
2.2. ZÁKLADNÍ TYPY AGRESE A ŠIKANY	19
2.3. PŘÍČINY VZNIKU AGRESE U DĚTÍ.....	19
2.4. VÝSKYT AGRESE A ŠIKANY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
3. PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	24
3.1. PRIMÁRNÍ PREVENCE VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	25
3.2. TVORBA MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍ PROGRAMU	26
II. PRAKTICKÁ ČÁST	28
4. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
4.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
4.2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
4.3. VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	30
4.4. METODA SBĚRU DAT	31
4.5. SBĚR DAT	31
4.6. OMEZENÍ STUDIE	33
5. ANALÝZA DAT	34
6. INTERPRETACE DAT	49
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM TABULEK	59
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

V současném prostředí předškolního vzdělávání se stává stále naléhavější potřebnější systematická prevence rizikových jevů, zejména pak projevů agrese a šikany mezi dětmi předškolního věku. Tyto jevy s sebou nesou nejen negativní dopady na dětský vývoj, ale také významně ovlivňují kvalitu prostředí v mateřských školách a dalších předškolních zařízeních. Toto tvrzení vychází z Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2022/2023, která poukázala na nárůst agresivního chování u dětí předškolního věku v porovnání s předchozími obdobími. Je proto žádoucí začít s prevencí těchto negativních jevů již v předškolním věku, neboť právě zde se formují základní sociální dovednosti a vzorce chování, které si děti přenášejí do dalších životních etap.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na význam primární prevence v předškolním vzdělávání s ohledem na problematiku agrese a šikany mezi dětmi předškolního věku. Teoretická část práce se věnuje popisu vývojových specifíků předškolního věku, zahrnující motorický vývoj, kognitivní funkce, emoční a sociální vývoj a význam hry v předškolním věku. Další kapitola pojednává o termínu rizikového chování, definuje pojmy šikany a agrese, analyzuje typy a příčiny jejich vzniku, uvádí jejich projevy do kontextu předškolního vzdělávání. Třetí část se pak zaměřuje na představení a popis primární prevence rizikového chování ve školním prostředí, včetně cílů, metod a vytváření preventivních programů.

Jádrum této práce je tvorba a realizace specifického primárního preventivního programu zaměřeného na problematiku šikany a agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání. Praktická část se opírá o výzkum, jehož cílem je zhodnocení účinnosti a přínosu tohoto programu prostřednictvím etnografického výzkumu, sběru kvalitativních dat a následné analýzy. Tyto kroky poskytují podklady k návrhu a implementaci preventivních opatření v prostředí předškolního vzdělávání. Výsledná interpretace získaných závěrů a poznatků výzkumu představuje důležitý vstup pro navrhované intervence a strategie, které mohou být v praxi použity k prevenci rizikového chování u dětí v předškolním věku. Záměrem této práce je vytvoření efektivního preventivního programu, který může sloužit jako model pro další předškolní zařízení v prevenci proti šikaně a agresivnímu chování u dětí. V práci jsou popsány poznatky důležité pro budoucí výzkum při zkoumání specifických aspektů prevence a intervenčních metod.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Od samotného početí začíná člověk ve svém životě procházet různými vývojovými etapami v závislosti na jeho věku. Tato bakalářská práce se zaměřuje na vývojové období označované jako předškolní věk. Podle více autorů (např. Šimíčková-Čížková, 2003; Matějček, 2005; Kořátková, 2014) se předškolním věkem rozumí věk od 3 do 6 let jedince. Začíná zpravidla nástupem do mateřské školy a uzavírá jej odchod do základní školy. Tyto dva mezníky jsou důležité pro proces socializace a enkulturace, což zdůrazňuje např. Průcha (2016). Předškolní období se však vyznačuje také dalšími klíčovými znaky. Jak uvádí Matějček (2005) dítě se vyvíjí po stránce tělesné a pohybové, rozumové, citové a sociální. Rozvoj jeho osobnosti je tak komplexní. V následujících podkapitolách jsou uvedeny ty oblasti, které nejvíce korespondují s tématem dané práce.

1.1. Motorické schopnosti a dovednosti

Hlavním rysem v oblasti motorického vývoje u dětí předškolního věku je podle Šimíčkové-Čížkové (2003) zdokonalování a zlepšování pohybových i manuálních schopností dítěte. Chůze se automatizuje, přemísťovací pohyby se stávají koordinovanějšími. Dítě je už schopné používat tužku, lžičku, později příbor a zacházet s nůžkami. Začíná se vyhraňovat dominantní ruka. Vyvíjí se úroveň **dětské kresby**. Šimíčková-Čížková (2003) popisuje tři fáze proměny kresby v předškolním věku podle Příhody (1978). První označuje jako tzv. „*stadium prvotního obrazu*“, ve kterém dítě již dovede propojit motoriku s myšlením. Další období popisuje jako tzv. „*stadium lineárního náčrtu*“, kdy dítě vystihne kresbou hlavní, se subjektivními znaky znázorňovaný objekt. Poslední je tzv. „*stadium realistické kresby*“, kdy dítě již odděluje prožívání od reality a začíná přidávat do kresby detaily. Prostřednictvím dětské kresby a procesů s ní spojených, lze podle Šimíčkové-Čížkové (2003) získat o dítěti mnoho informací.

1.2. Kognitivní funkce

Vývoj poznávacích procesů je podle Šimíčkové-Čížkové (2003) v předškolním období velmi intenzivní. Jak uvádí Vágnerová a Lisá (2021), při poznávání se dítě zaměřuje bezprostředně na svět kolem něj a na osvojování si pravidel v něm platných.

Jedním ze základních procesů, kterým se toto poznávání uskutečňuje je **vnímání**. Šimíčková-Čížková (2003) charakterizuje vnímání u dětí předškolního věku jako synkretické, bez rozlišování podstatných znaků a souvislostí. Je spojeno se zvědavostí a

objevováním světa, přičemž se neustále zpřesňuje. Nejpomaleji se však vyvíjí vnímání času a prostoru. Vágnerová a Lisá (2021) spatřují v chápání času typický tzv. „*prezentismus*“, z čehož vyplývá, že představu o minulosti a budoucnosti má předškolní dítě pouze základní. Porozumění budoucnosti mu přináší dle těchto autorek lepší pochopení dopadů určitého chování. Další důležitou změnou v předškolním věku prochází z poznávacích procesů **paměť**. Tu lze v předškolním období lze označit za bezděčnou a neúmyslnou (Vágnerová a Lisá, 2021). Vágnerová a Lisá (2021) dále uvádějí, že se kapacita paměti zvětšuje a schopnost zpracovávat informace se zrychluje. Nejvíce informací si děti zapamatují prostřednictvím hry, činností, příběhů a pohádek. Jeden z hlavních vlivů na vývoj paměti má také hromadění zkušeností. Vzpomínky na určité události jsou mnohdy nepřesné a nezahrnují jen co dítě prožilo, ale také cítilo. Často se dle těchto dvou autorek jedná o kombinaci zapamatovaného s fikcí. Pro optimální rozvoj poznávacích procesů, je důležitý také rozvoj **pozornosti**. V předškolním věku označuje Šimíčková-Čížková (2003) pozornost za nestálou a přelétavou. Vágnerová a Lisá (2021) doplňují, že děti nejvíce zaujme to, co je nápadné, atraktivní, a co vede k přímému uspokojení jeho potřeb. Podle autorek si však předškolní dítě ještě plně neuvědomuje vztahy a vzájemné souvislosti. Nedovede přesouvat pozornost mezi objekty zájmu. Ve vzájemné interakci s rozvojem pozornosti je podle Šimíčkové-Čížkové (2003) právě **představivost**. Ta se dle ní formuje pomocí her a pohádek. Proto je s předškolním věkem často spojován pojem tzv. „*fantazijní představy*“. Objevuje se fenomén tzv. „*eideitismu*“, tedy neschopnost plně rozlišit představy od reality. **Fantazie** má podle Vágnerové a Lisé (2021) zejména harmonizující úlohu a přináší dítěti vyrovnanost. Zásadní proměnou prochází u dětí v předškolním věku **myšlení**. Na počátku předškolního věku jej Vágnerová a Lisá (2021) charakterizují jako necelistvé, téměř nekoordinované, nepropojené, nekomplexní a ovlivněné emocemi. Odkazují na Piageta (1973), který uvádí v souvislosti s předškolním věkem pojem tzv. „*substadium intuitivního myšlení*“. Dítě zde má již značné vědomosti, avšak stále postupuje intuitivně. Při stanovení úsudku se opírá o své zkušenosti. K Piagetově teorii dodává Bruner (1966), že při zpracování informací dítětem předškolního věku převažuje tzv. *ikonický způsob reprezentace*, kdy jedinec ještě nedokáže přemýšlet v abstraktních souvislostech. (Vágnerová a Lisá, 2021) Ke konci předškolního období však dochází ve vývoji myšlení ke značnému pokroku, a jak uvádějí Vágnerová a Lisá (2021), předškolní děti jsou v souvislosti s rozvojem exekutivních funkcí postupně schopny induktivního a deduktivního uvažování. V deduktivním myšlení se však ještě objevují výrazné nedostatky. Podle stejnojmenných autorek jsou předškolní děti schopny deduktivních úvah v opakujících se situacích nebo ve spojitosti s nedodržováním pravidel.

Naopak podle Thorové (2015) předškolní dítě není deduktivní logiky schopné téměř vůbec. Dalším důležitým jevem ve vývoji myšlení je tzv. „*kauzální uvažování*“, které Vágnerová a Lisá (2021) popisují jako schopnost chápat příčinu a následek ve spojitosti s časem, prostorem a s pozorováním okolního světa. Jinými slovy, tento poznatek dle nich poukazuje na fakt, že dítě již dovede vyhodnotit důsledek svého chování a posoudit důvody chování ostatních. Dovednost řešit problémy je poznamenána podle Vágnerové a Lisé (2021) neschopností systematického postupu a plánování, a také přehnaným optimistickým sebehodnocením. Významná změna podle Šimíčkové-Čížkové (2003) nastává ve vztahu mezi myšlením a řečí. Na začátku této etapy dosahuje myšlení vyšší úrovně než řeč, zatímco na konci je tomu přesně naopak. V předškolním věku totiž podle autorky dochází k prudkému rozvoji **řeči a komunikace**. Jednou ze složek z této oblasti, která se zrychluje je nárůst slovní zásoby. S tím souvisí také zlepšení verbálního vyjadřování (Thorová, 2015). Dítě tak dle ní dovede vyprávět svoje zážitky nebo popsat příběh podle obrázku. Pro vyprávění uvádí typickou určitá nepřesnost a tzv. „*konfabulaci*“. Vágnerová a Lisá (2021) dodávají, že se v řeči předškolního dítěte odráží i projevy tzv. „*kognitivního egocentrismu*“, při nichž se dítě nezmiňuje o podstatných rysech popisované situace, neboť je vnímá jako zcela evidentní. Podle Vágnerové a Lisé (2021) předškolní dítě již rozlišuje mezi komunikací s dospělým a komunikací s vrstevníkem. Při interakci s dospělým bývá sdělení zdvořilejší, obsáhlejší a zformulovanější. S vrstevníky pak komunikují stručněji a často za pomoci specifických výrazů. Typická je tzv. *egocentrická komunikace*, kdy děti společně nevedou rozhovor, ale spíše nezávislé monology. Obtížněji chápou obsah komunikovaného sdělení a nedovedou na něj ještě plnohodnotně reagovat. (Vágnerová a Lisá, 2021).

1.3. Emoční prožívání a city

Vágnerová a Lisá (2021) charakterizují emoce v předškolním věku jako stabilnější a vyrovnanější oproti předešlým vývojovým obdobím. I když prožívání emocí je dle autorek často intenzivní a vychází z momentální situace, schopnost emoční regulace stoupá. Vágnerová a Lisá (2021) zmiňují některé důležité emoční prožitky typické pro děti v předškolním věku. Zlostné reakce se dle nich objevují, když je dítě frustrované. Strach spojují s rozvojem představivosti. Objevuje se smysl pro humor. Pláč v tomto období považuje Thorová (2015) za zcela normální projev.

Podle Šimíčkové-Čížkové (2003) procházejí v předškolním období významným vývojem tzv. „*vyšší city*“, zejména sociální, intelektuální, estetické a etické. Vágnerová a Lisá (2021)

uvádějí, že v této vývojové etapě začíná dítě vůbec poprvé prožívat hrdost, ale také rozpaky a vinu. Marshall (2010) to považuje za znak vzniku tzv. „*vnitřního korektivního mechanismu*“ a dodává, že dítě již začíná chápat, že přispěje-li k nápravě situace, bude se cítit lépe. Thorová (2015) uvádí, že právě v předškolním období se začíná tvořit svědomí.

V určitém věku jsou děti dle Vágnerové a Lisé (2021) z obecné roviny schopny pochopit, co prožívají jiní. Autorky dále uvádějí, že tato fáze nastupuje až ke konci předškolního období, čímž se shodují s Cîmpan (2020), která tvrdí, že míra porozumění ostatním souvisí především se schopností porozumět vlastním emocím a pocitům. Vágnerová a Lisá (2021) také podotýkají, že ke konci této vývojové fáze se již vyvíjí city jako láska a nenávisť, sympatie, empatie, soucit a pocit sounáležitosti právě v souvislosti s rozvojem vztahových emocí. Dle stejnojmenných autorek se zvyšuje dovednost usměrňovat vlastní prožívání a chování, a schopnost dítěte rozlišovat rozumové přesvědčení od citového prožívání.

1.4. Sociální dovednosti a socializace

V předškolním věku se děti zdokonalují v sociálních dovednostech (Vágnerová a Lisá, 2021). Různí autoři se shodují, že předškolní věk je zásadním obdobím pro utváření tzv. „*prosociálního chování*“ (např. Matějček, 2005; Vágnerová a Lisá, 2021; Opravilová, 2016). „*Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením emoční zralosti, sebeovládání, kontroly agresivity a dosažením kognitivních schopností*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 649). Projevů empatie, sympatie či nabídnutí pomoci ostatním jsou děti v tomto období již schopny. Autorky také uvádí, že nejvíce se prosociální chování formuje prostřednictvím nápodoby, vysvětlováním a podmiňováním. Vágnerová a Lisá (2021) vycházejí z Matějčka, který uvádí, že ze sociálních dovedností si děti v předškolním věku osvojují zejména schopnost spolupráce, zvládání konfliktů, vyrovnávají se s pocity lítosti a zklamání, dovedou projevit solidaritu, zkoušejí se prosadit pomocí soupeření. Typickým rysem dítěte v předškolním věku je podle Koťátkové (2014) soutěživost a žárlivost. Soutěživost uvádí v kontextu snahy dítěte vyrovnat se ostatním, něčím zaujmout. Žárlivost má dle autorky svůj základ již v rodinném prostředí, vzniká zejména mezi sourozenci, kteří usilují o pozornost rodičů.

Syslová et al. (2019) zmiňuje důležitost sociálního učení, prostřednictvím kterého se dítě v předškolním věku učí uvědomovat si sebe sama a zastávat sociální role ve vztazích s ostatními.

V procesu socializace má u předškolního dítěte největší význam rodina (Thorová, 2015). Ta podle Kořátkové (2014) naplňuje dítěti jeho základní potřebu jistoty a bezpečí. Podle Vágnerové a Lisé (2021) děti přejímají z rodiny vzorce chování, a kvalita jejich vztahu s rodinnými příslušníky se odráží ve schopnosti jejich sebekontroly či schopnosti empatie k jiným lidem. Zkušenosti, jaké má dítě v interakcích s vrstevníky, jakožto s dalšími důležitými socializačními činiteli, se dle Vágnerové a Lisé (2021) odvíjí právě od zkušeností pramenících z rodiny. Autorky vyzdvihují zejména roli matky, která napomáhá dítěti lépe porozumět lidské mysli. Dle stejnojmenných autorek si v interakcích s vrstevníky osvojují děti předškolního věku primárně dovednost kooperace, sebeprosazení se a seberealizace, rozvíjí se sebepojetí.

Vznikají první dětská přátelství na základě jejich vlastní volby. „*Kamarádské vztahy mají značný vývojový význam, děti se musí naučit regulovat vlastní chování a brát ohled na někoho jiného*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 642). Dle autorek preferují děti předškolního věku kontakty s vrstevníky stejného pohlaví. Vágnerová a Lisá (2021) připisují velký socializační význam také mateřské škole. Ta představuje přechod mezi bezpečím rodiny a školní institucí, pomáhá dítěti získat potřebné zkušenosti pro zahájení školní docházky. Kořátková (2014) považuje za úkol mateřské školy v oblasti socializace snahu o umožnění dětem navázat kvalitní vztahy a naučit je odpovědnosti za vlastní chování. „*Mateřská škola je považována za místo, které hraje v rozvoji kognitivních, osobnostních i sociálních dovedností významnou roli.*“ (Thorová, 2015, s. 201). Syslová et al. (2019) označuje mateřskou školu jako historicky vzniklou a prověřenou instituci, ve které se realizuje předškolní vzdělávání. Kvalita vzdělávacího procesu je dle ní podmíněna osobností dítěte i předškolního pedagoga a jejich vzájemnou interakcí. Volbu konkrétní instituce ovlivňují rodiče.

1.5. Význam hry

Přesná a jednoznačná definice hry podle Suchánkové (2014) neexistuje. Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí, že hra dává dětem příležitost k učení a sebevyjádření. Thorová (2015) považuje hru u předškolního dítěte za strategii ke zvládnutí nejrůznějších frustrací a její léčebnou funkci vyzdvihuje i Šimíčková-Čížková (2003). Plummer (2008) označuje hru v předškolním věku za přirozený prostředek pro rozvoj tvůrčího myšlení, posílení sebevědomí a úspěšného sociálního začlenění jedince. Její socializační význam podtrhuje i Opravilová (2016). Podle ní dítě prostřednictvím hry nejnáze navazuje kontakt nejen

s ostatními dětmi, ale i s dospělými. Je pro něj jedním z prostředků komunikace, umožňuje mu vyjádřit emoce, zkusit vztahy a verifikovat své pocity. V neposlední řadě vidí Opravilová hru jako výchovný a vzdělávací prostředek. „*Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 72). Kořátková (2014) charakterizuje předškolní dítě při hře jako vynalézavé a tvořivé. Podle ní si dítě hrou zkusí rozmanité sociální role a promítá do ní své dosavadní zkušenosti

Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2021), dítě v předškolním věku vyjadřuje hrou vlastní pojetí reality, světa i sebe sama. Typická je dle autorky fiktivní hra „*na něco*“, označovaná jako tzv. „*symbolická hra*“, která dětem umožňuje vyzkoušet si jejím prostřednictvím různé sociální role. Plummer (2008) přidává ke hře symbolické ještě hru „*imaginativní*“, která se uskutečňuje za pomoci rekvizit či využívá představ dítěte. Opravilová (2016) vyzdvihuje tzv. „*volnou*“ neboli „*spontánní hru*“. Jako další typ hry v předškolním věku uvádí hru „*didaktickou*“, jejímž smyslem je prostřednictvím konkrétního námětu a předem daných pravidel dítě v určitém směru vzdělávat. Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2003), koncem předškolního období, již dítě dovede odlišit hru od práce. Opravilová (2016) však dodává, že hranice mezi hrou a prací v předškolním věku není příliš těsná, spíše se tyto činnosti vzájemně překrývají.

2. AGRESE A ŠIKANA JAKO PROJEV RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Za rizikové chování se označuje takové chování, které přináší jedinci i společnosti celou řadu rizik. (Kikalová a Kopecký, 2014) Nejčastěji jsou to rizika zdravotní, sociální a výchovná. Sobotková (2014) řadí pod pojem rizikové chování veškerá další označení nežádoucích projevů chování. Tím se rozumí problémové, delikventní, antisociální a disociální chování. Bělík a Svoboda Hoferková (2016) rozdělují základní typy rizikového chování do dvou skupin dle pojetí.

V užším pojetí je to:

- a) *záškoláctví;*
- b) *šikana a extrémní projevy agrese;*
- c) *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;*
- d) *rasismus a xenofobie;*
- e) *negativní působení sekt;*
- f) *sexuální rizikové chování;*
- g) *závislostní chování (adiktologie).*

V širším pojetí:

- h) *okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte;*
- i) *spektrum poruch příjmu potravy.*

Bártík, Miovský (c2010) vykládají pojem rizikové chování jako stále častěji používané synonymum k termínu „*sociálně patologické jevy*“. Fischer a Škoda (2014) považují sociálně patologické jevy ve společnosti za vždy nežádoucí a nechtěné a uvádějí, že jejich výskyt se celosvětově značně zvýšil. Podotýkají však, že se objevují v každém typu společnosti a u každého jedince. Za důležité přitom pokládají nepřekročit nepsanou společenskou toleranci a dodržet tzv. „*konformitu*“, či též schopnost přizpůsobit se společenským pravidlům a normám. Zmíněná pravidla a normy si každý člen společnosti osvojuje prostřednictvím procesu socializace. Fischer a Škoda (2014) dále uvádějí, že při posuzování toho, co je ještě v projevech chování daného jedince normální, je třeba přihlídnout k jeho vývojovému stupni. K chování dětí se uplatňuje vyšší míra tolerance

vzhledem k vývojovým specifikům daného věku. S odlišným vývojovým tempem se podle Fischera a Škody (2014) počítá, stejně tak se posuzují i okolnosti, za kterých k daným projevům chování došlo. Následující kapitola se blíže zabývá vybraným typem rizikového chování u dětí předškolního věku, konkrétně šikanou a projevy agrese.

2.1. Klíčová terminologie

Svoboda (2014) tvrdí, že každý živý organismus má v sobě jistou dávku **agrese**, která je ve zdravé míře potřebná k jeho dalšímu vývoji a je spjata s pudem sebezáchovy. „*Agrese tedy není nic mimořádného, nic zbytečného ani nesmyslného. Je logickým projevem vitální síly a má své významné funkce, které naplňují záměr konkrétního jedince, nezávisle na jeho věku.*“ (Svoboda, 2014, s. 40).

S agresí bývá často zaměňován pojem **agresivita**. Fischer a Škoda (2014) uvádějí, že všeobecně platná definice tohoto pojmu neexistuje. Popisují pak agresivitu jako přirozenou, pudovou a pramenící z vnitřních podnětů jedince. Interpretují teorii J. Dollarda, ve které je agresivita pojímána coby projev frustrace. V extrémních případech může být agresivita odrazem psychotické nebo osobností poruchy. Agresivitu pak uvedení autoři posuzují v kontextu jejího dopadu na společnost, dle motivu jedince a jeho aktuálních důvodů a potřeb. Michalová (2012) popisuje agresivitu jako výbuchy vzteku vůči sobě, ostatním, či věcem s absencí zábran. Je-li však míra agresivity v chování jedince přiměřená, jedná se podle Fischera a Škody (2014) o **asertivitu**.

Jedním z extrémních projevů agrese je **šikana**. Šikana ve školském prostředí je v Metodickém pokynu k prevenci a řešení šikany ve školách (2016) definována takto: „*Šikana je agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.*“ (Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách, 2016, s.1)

Ve Slovníku sociální patologie se uvádí, že za šikanu se někdy zaměňuje **škádlení**, které zde ale autoři považují ve zdravé míře za normální jev v sociální interakci. (Bělík, Svoboda Hoferková a Kraus, 2017). V Metodickém pokynu k prevenci a řešení šikany ve školách (2016) se však dodává, že hranice pro rozlišení škádlení od agrese nebo šikanování není vždy zcela jasná.

2.2. Základní typy agrese a šikany

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách (2016) vychází z empirických zkušeností a uvádí, že počáteční stádia šikany se mohou projevovat již u dětí v předškolním věku. Pro lepší rozpoznání šikany, jsou v něm uvedeny její základní typy:

1. **Individuální agrese** – spontánní projevy agrese, kterou vyvolává konkrétní jedinec směrem k ostatním většinou bez konkrétní oběti. V kolektivech není neobvyklá, proto se víceméně toleruje;
2. **Skupinová agrese** – zaměření skupiny jedinců na konkrétní oběť či více obětí z často nespécifikovaných důvodů. Jedná se spíše o krátkodobou záležitost, ve většině případů toto chování pomine do tří měsíců. V případě, kdy se včas přistoupí k vhodné intervenci, lze stav zlepšit poměrně rychle;
3. **Šikana** – projevuje se negativním chováním cíleným na konkrétní oběť či oběti, jedincem nebo skupinou jedinců. Jedná se o dlouhodobý a často skrytý jev, ostatními mnohdy přehlížený. Jedinec v roli oběti se jen zřídka dovede bránit. Vyřešit šikanu v této fázi je velmi obtížné.

Šikanu lze také rozdělit na tyto základní typy (Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách, 2016)

1. **Přímá šikana** – zde jsou zahrnuty fyzické projevy, verbální útoky ve formě nadávek či neverbální projevy jako jsou nevhodná gesta nebo jakákoliv forma neoprávněného zacházení s věcmi oběti;
2. **Nepřímá šikana** – šikana je v tomto případě prováděna skrytě, často pomocí prostředníka. Jedná se o nefyzické projevy, které zahrnují ignoraci oběti, šíření lží a pomluv a snahu o vyčlenění žáka z kolektivu;
3. **Kyberšikana** – šikana přenesená do online prostředí.

2.3. Příčiny vzniku agrese u dětí

Agresivita u dětí hraje podle Zvírotského (2023) velkou roli v jejich vývoji a je běžnou součástí lidské přirozenosti. Proto by cílem výchovy mělo být její usměrňování, ne úplné odstranění. Smysl autor dále vidí ve směřování nakládat s agresivitou přijatelným způsobem jak pro dítě, tak i pro jeho okolí.

Fischer a Škoda (2014) uvádějí jako dvě hlavní příčiny vzniku agrese u dětí biologické a sociokulturní dispozice. Biologické dispozice dle nich souvisí s hladinou hormonů jedince, jeho pudy, stavem CNS, úrazy, onemocněním, poruchami psychického vývoje a hyperkinetickými poruchami. Sociokulturní dispozice autoři spojují se sociálním učením, kdy dochází k osvojení si vzorců chování z rodiny a dalších sociálních skupin. Dále sem řadí vliv společnosti a médií. Sklony k násilnému chování a agresi si děti osvojují již v raném věku. Za zvláště důležité pak považují období okolo 6-8 let, označované jako tzv. „kritický věk“. Osvojené tendence chování v tomto věku se již hůře mění. (Fischer a Škoda, 2014).

Důvody vedoucí k projevům agrese u dětí z jiného úhlu pohledu uvádí Svoboda (2014). Dle autora je to potřeba dítěte vytyčit si své osobní hranice, zejména pokud má pocit, že došlo k napadení jeho teritoria, tedy fyzického či duševního prostoru, a aby rozšířilo svůj psychický i fyzický prostor, posunulo hranice. Další příčinu hledá autor ve snaze dítěte zajistit si podněty pro projevení nějaké aktivity, jelikož každý jedinec potřebuje z přirozenosti být aktivním, vykonávat činnost. Za hlavní příčiny vedoucí k agresivním projevům chování u dětí však považuje nespokojení základních potřeb dítěte. Tyto potřeby vznikají již v prenatálním období. Právě nenasycenost jedné ale i několika potřeb zároveň se dle něj často v chování dětí odráží. Svoboda (2014) uvádí následující výčet potřeb a důsledků pramenících z jejich nenaplněnosti:

1. **Potřeba místa:** je to primární potřeba dítěte, která zahrnuje jeho fixaci na matku a posléze na jeho fyzický prostor, včetně vlastního pokoje, který je vybaven jeho osobními věcmi. Dále zahrnuje širší vnější prostor, jako je jeho rodina, dům či ulice. Tuto potřebu dítě později promítá do mateřské školy, kde potřebuje své pevně stanovené místo u stolu, vlastní hygienické potřeby apod. Pokud není tato potřeba dítěte uspokojena, často to vede k neschopnosti spolupráce s ostatními;
2. **Potřeba bezpečí:** dítě potřebuje mít pocit, že není ohroženo fyzicky ani psychicky, a že se mu nemůže nic stát. Potřebuje stabilní prostředí, kde není často vystavováno změnám. Pokud tomu tak není, mohou se objevit sklony dítěte k přehnanému stěžování si nebo naopak ke zvýšenému reaktivnímu až agresivnímu chování;
3. **Potřeba podnětů, péče a výživy:** jde o potřebu dítěte mít zdravou, vyváženou a vyrovnanou míru podnětů. Mezi tyto podněty se řadí nejen vybavenost prostředí hmotné předměty, ale také chování a jednání ostatních, pozorování či experimentování. Péčí v tomto kontextu je myšleno laskavé usměrňování jednání a projevů dítěte nebo naopak jeho podněcování. Výživa v tomto případě neznamená jen

potravu, ale také uspořádání prostoru, funkční zázemí a přísun informací. Pokud v některé z těchto oblastí chybí rovnováha, dítě si může vytvářet různé vlastní vzorce chování a obranné mechanismy. Ty pak mohou být často klasifikovány jako projevy jeho nepozornosti či neposlušnosti;

4. **Potřeba podpory a opory:** zde spadá potřeba fyzického kontaktu, zejména doteku od matky, ale i potřeba psychické opory, často vyjádřena formou pochvaly. Tímto způsobem se u dítěte posiluje motivace a sebedůvěra. Nedostává-li se mu potřebné formy podpory, může se dítě projevovat jako egocentrické, nezávislé až nepřátelské vůči ostatním. Absence něhy často zapříčiňuje zvýšené sklony dítěte k fyzické agresi;
5. **Potřeba limitu:** limity poskytují dítěti pocit jistoty. Jsou důležité jako nepsané normy chování a jednání v sociálních skupinách, ve kterých se pohybuje i v dané společnosti. Dítě vychovávané bez limitů prochází procesem socializace obtížněji a často e normy a pravidla daného společenství překračuje.

Občasná agrese, provokace, posmívání nebo přetahování se o hračky jsou běžnými a normálními součástmi vývoje dítěte (Thorová, 2015). Michalová (2012) upozorňuje na tzv. „*období vzdoru*“, které nastává u dítěte kolem 3. roku života, kdy agresivní projevy chování jsou opět přirozeným jevem v jeho vývoji. V tomto kontextu autorka nechápe agresi ve smyslu úmyslné snahy někomu ublížit, ale spíše jako pokus o získání pozornosti nebo jako výraz odmítání přizpůsobit se daným pravidlům. „*Děti se učí, že rvaní, křik a výbuchy hněvu jsou účinné prostředky pro dosažení toho, co jedinec požaduje od ostatních členů rodiny.*“ (Michalová, 2012, s. 23). Spojitost pak vidí v nevhodné výchově či v patologickém rodinném prostředí. Zvírotsky (2023) vnímá agresi u dětí jako nápodobu tohoto druhu chování.

2.4. Výskyt agrese a šikany v mateřské škole

Svoboda (2014) uvádí, že agresivní chování u dětí v mateřské škole je přirozené a vyplývá právě z pravidel a limitů instituce, kdy je spolu nuceno fungovat několik dětí na malém prostoru. Schopnost spolupráce není podle jeho tvrzení přirozená. Je to pouze výsledek snahy pedagogů. V kolektivu se u dětí probouzí tzv. „*vnitrodruhová agrese*“, aneb právo silnějšího. Dále může být dle autora agrese u dětí chápána jako vedlejší projev při naplňování jeho sociálních potřeb.

Dle Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2022/2023, která porovnávala výskyt rizikových jevů v mateřských školách v České republice mezi lety 2019-2022 (Tab. 1) se právě agresivní projevy vyskytovaly v chování předškolních dětí nejvíce. Mezi další rizikové chování zastoupené v mateřských školách je pak v tabulce uvedeno nevhodné verbální chování vůči pedagogovi, poškozování majetku a vandalismus. Šikana se umístila na 4. pozici. V letech 2020/2021 výskyt rizikového chování téměř ve všech pozorovaných jevech vzrostl oproti předešlému školnímu roku, ale v následujícím roce opět poklesl.

Tabulka 1 Výskyt rizikového chování v MŠ (ČŠI, 2023)

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	9,3	12,5	10,0
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	6,3	5,5	5,8
Poškozování majetku, vandalismus	2,3	5,2	3,6
Šikana	2,3	3,2	2,9
Jiné	1,5	1,8	1,6
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	-	2,6	1,5

Dále se ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2022/2023 uvádí, že rizikové chování se nejvíce projevovalo u dětí pocházejících z nepříznivého rodinného prostředí nebo z rodin s nevhodným stylem výchovy, stejně jako u dětí z odlišného sociokulturního prostředí, s výchovnými problémy a s odlišným mateřským jazykem.

Tato zjištění korespondují s tvrzením Švamberg Šauerové, Špačkové a Nechlebové (2012), které již dříve upozornily na nárůst počtu dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Nejčastěji to přisuzují nevhodnému výchovnému působení či neefektivním způsobům komunikace. Opravilová (2016) spatřuje příčinu v genetických faktorech a dlouhodobých či aktuálně vzniklých nevhodných vlivech. Při práci s těmito dětmi pak Švamberg Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) apelují na volbu správných nápravných metod pro předcházení nebo zmírnění obtíží či prevenci před přidružením tzv. „*sekundárních syndromů*“, mezi které řadí i agresivitu. Stejnomené autorky pak mezi specifické poruchy u dětí řadí poruchy učení a chování. Opravilová (2016) dále zmiňuje děti mimořádně nadané, děti se zdravotním znevýhodněním či postižením a děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, např. vlivem oslabeného rodinného zázemím nebo jazykově odlišného prostředí.

V současnosti je běžnou praxí integrace takového dítěte do standardní mateřské školy (Koťátková, 2014). Aby byla taková integrace úspěšná, zdůrazňuje autorka ochotu a spolupráci všech zúčastněných. Opravilová (2016) upozorňuje na význam prevence, včasné diagnostiky a reedukace těchto dětí.

3. PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Do prevence rizikového chování se řadí jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí, jejichž cílem je předcházet výskytu rizikového chování, zabránit jeho dalšímu progresu nebo minimalizovat již existující formy a projevy, a řešit jeho důsledky (Bártík, Miovský, c2010). Kolář (2012) užívá k pojmu prevence synonymum „předcházení“. Do této oblasti tedy dle něj spadají takové činnosti, které předcházejí pozdějším projevům rizikového chování vedoucím až ke vzniku sociálně patologických jevů. Kolář (2012) dále apeluje na implementaci preventivních aktivit a činností do každého výchovně-vzdělávacího procesu.

Pražské centrum primární prevence (2010) vydalo ve spolupráci s MŠMT *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu*. Prevenci zde dělí do několika oblastí:

1. **Primární prevence** – je základní strategií při prevenci rizikového chování. Jejím cílem je rozvoji rizikového chování zcela zabránit nebo alespoň minimalizovat jeho dopady. U dětí a mládeže se aplikuje prostřednictvím výchovy ke zdravému životnímu stylu, k prosociálnímu chování a rozvojem osobnostních předpokladů;
2. **Nespecifická primární prevence** – důraz je kladen zejména na efektivní trávení volného času. Zahrnuje zájmové, volnočasové a sportovní aktivity a programy;
3. **Specifická primární prevence** – obsahuje specificky orientované aktivity a programy, rovněž zaměřené na předcházení či minimalizování projevů jednotlivých forem rizikového chování. Specifická primární prevence se pak dále dělí na:
 - a) **všeobecná prevence** se zaměřuje se na celkovou populaci bez předchozí identifikace rozsahu problému nebo rizika;
 - b) **selektivní prevence** cílí na jednotlivce, kteří vykazují předpoklady ke zvýšenému rizikovému chování;
 - c) **indikovaná prevence** se soustředí na jednotlivce či skupiny, u kterých bylo zaznamenáno zvýšené riziko výskytu nežádoucích faktorů v oblasti chování, problematických vztazích v rámci rodiny, školy nebo s vrstevníky;
4. **Efektivní primární prevence** – zahrnuje různé typy programů, které posilují u žáka takové kompetence, jež brání vzniku nebo rozvoji rizikového chování.

Tato bakalářská práce se v rámci uvedených typů prevence zaměřuje na specifickou primární prevenci konkrétního druhu rizikového chování, a to šikanou a agresivními projevy chování u dětí předškolního věku. Předchozí dvě kapitoly poskytly charakteristiku předškolního věku a vymezení projevů šikany a agresivního chování. Poslední kapitola se pak zabývá specifickou primární prevencí realizovanou ve školských zařízeních pomocí minimálního preventivního programu.

3.1. Primární prevence ve školských zařízeních

Jedná se o soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou aplikovány v rámci institucí zřizovaných pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na děti, mládež a mladé dospělé. (Bártík, Miovský, c2010). Pilař a Budínská (2010) vymezují koordinační rámec školské prevence ve dvou úrovních. První úroveň je horizontální, a zahrnuje spolupráci MŠMT s dalšími příslušnými resorty, Úřadem vlády a Republikovým výborem prevence kriminality při Ministerstvu vnitra. Druhá je pak úroveň vertikální, kdy je primární prevence realizována ve spolupráci se zástupci resortů, krajů, akademických obcí, nestátních neziskových organizací, školských poradenských zařízení, vysokých škol a dalších příslušných odborníků, kteří dohromady představují členy tzv. „*Pracovní skupiny specifické primární prevence*“ a „*Pracovní skupiny prevence kriminality a ostatních sociálně patologických jevů*“. (Pilař a Budínská in Bártík, Miovský, c2010).

Cílem prevence ve školských zařízeních je ovlivňovat osobnost člověka úrovní rozumové (kognitivní), emotivní a konativní. (Bělík a Svoboda Hoferková, 2016). K naplnění cílů a pro rozvoj potřebných kompetencí prostřednictvím realizace primární prevence se podle Skácelové (2015) ve školství užívá soubor metod, které naplňují cíle preventivního programu, vycházejí z potřeb a zájmů cílové skupiny, jejich zvláštností, zaměření, možnostem učení, hodnot, zkušeností lektora a jejich životnímu stylu. (Skácelová in Miovský et al., 2015). Stejnomená autorka rozděluje metody využívané v primární prevenci následovně:

- a) **slovní** – jsou založeny na projevu lektora programu a na tom, jak mu účastníci naslouchají a porozumí. Jedná se o metodu vyprávění, vysvětlování a přednášku, které se často kombinují s dalšími metodami pro dosažení větší efektivity;
- b) **slovní dialogické** – založeny na principu komunikace mezi všemi aktéry programu, spočívající ve výměně zkušeností a práci s otázkami. Mezi tyto metody se řadí rozhovor, práce s textem a napodobování;

- c) **aktivizační** – orientují se na podněcování myšlenkových operací, jsou zajímavé, prosociální a pomáhají rozvíjet klíčové kompetence. Jedná se o diskusi, řešení problémů, situační a inscenační metodu;
- d) **metody komplexní** – zahrnují skupinovou a kooperativní práci, často v rámci projektové činnosti, využívají metodu brainstormingu a mediální technologie.

3.2. Tvorba minimálního preventivního programu

Dle zásad uvedených v *Manuálu pro tvorbu minimálního preventivního programu* Pražským centra primární prevence (2010) je Minimální preventivní program dokument vytvořený konkrétní školou. Jeho zaměření spočívá v podpoře výchovy žáků prostřednictvím jejich vlastního proaktivního chování k zdravému životnímu stylu a komplexnímu rozvoji jejich osobnosti. Jeho úspěšnost vyžaduje plnou spolupráci všech členů pedagogického sboru a zákonných zástupců žáků. Každý školní rok je zpracováván individuálně a podléhá kontrole ze strany České školní inspekce (Bártík, Miovský, c2010). Miovský (2012) zdůrazňuje, že při jeho realizaci je nezbytné vzít v úvahu reálné možnosti každé školy a efektivně je využít pro dosažení maximální účinnosti programu. Dále podle autora program „*musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.*“ (Miovský, 2012, s. 13) Aby byl program úplný, musí dle pokynů v *Manuálu pro tvorbu minimálního preventivního programu* vydaným Pražským centra primární prevence (2010) obsahovat následující části:

1. **Charakteristika školy** – obsahuje náležitosti o organizátorech projektu, dané instituci, počtu žáků i pedagogů;
2. **Analýza výchozí situace pomocí evaluace z předešlého období** – jedná se o stručný přehled aktuální situace ve škole, zejména v oblastech souvisejících s konkrétním preventivním programem. Zahrnuje jak vnitřní, tak vnější charakteristiku školy, informace o složení pedagogického sboru a popis dostupných informačních zdrojů;
3. **Cíle programu** – druhy cílů jsou rozděleny na dlouhodobé a krátkodobé. Dlouhodobé cíle vycházejí z celkové strategie školy, z nichž jsou pak odvozeny cíle

krátkodobé, které jsou zaměřeny na specifické potřeby dané cílové skupiny. Při formulaci cílů je doporučeno postupovat podle metody SMART (Tab. 2) a při jejich vyhodnocování hledat tzv. „*ukazatele úspěšnosti*“, což jsou indikátory měřící efektivitu dosahování stanovených cílů;

Tabulka 2 Model SMART

Podle modelu SMART mají být cíle:

S – specifické

M – měřitelné

A – akceptovatelné

R – realistické

T – termínované (časově ohraničené)

- Vlastní aktivity a jejich popis** – obsahuje popis aktivit, které vycházejí ze stanovených cílů a soustřeďují se na všechny cílové skupiny zapojené do projektu. Aktivity mohou být různého typu, včetně interaktivního programu s danou strukturou, interaktivního semináře, besed, umělecky zaměřeného programu, pobytových akcí, situačních intervencí, individuálních konzultací, skupinová práce, vzdělávacích kurzů, seminářů a přednášek;
- Evaluace** – hodnocení programu probíhá nejprve z kvalitativního hlediska a zahrnuje vyhodnocení splnění stanovených cílů. Následně se provádí kvantitativní hodnocení jednotlivých aktivit. Výsledky evaluace představují základ pro tvorbu programů na další období.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci praktického výzkumu se bakalářská práce zabývá účinností a přínosem primárního preventivního programu specificky zaměřeného na problematiku šikany a agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání. Z výzkumu Martínka (2015) vyplývá, že téměř polovina dětí se během školní docházky přímo setká s určitou formou šikany, a nic nenavrhujeme tomu, že daná čísla v současné době poklesnou. Fenomén šikany bývá nejčastěji zaznamenávám na základních a středních školách, avšak první projevy agresivního chování se objevují již u dětí předškolního věku, nejčastěji kolem třetího roku života. Martínek (2015) poukazuje na souvislost prvních projevů agrese u dětí s tzv. „obdobím vzdoru“, kdy se jedná o přirozené projevy rozvoje autonomní osobnosti a sebeuvědomění. V tomto období je nesmírně důležité, jakým způsobem jej dítě za pomoci rodičů a pedagogů překlene, a jaké si osvojí naučené vzorce chování.

Jádrem výzkumu je tvorba a realizace specifického primárního preventivního programu u dětí v předškolním zařízení. Samotné výzkumné šetření se pak opírá o etnografický výzkum. Ten se podle Hendla (2016) nejvíce využívá pro získání celkového obrazu o určité skupině, zejména pro zachycení jejich perspektiv, způsobů myšlení nebo sociálních interakcí. Zavedené metody budou zahrnovat sběr kvalitativních dat prostřednictvím přímého a zúčastněného pozorování.

Předpokládaným výstupem této práce je primární preventivní program sestavený za účelem preventivního působení proti výskytu šikany a agresivních projevů chování využitelný při práci s dětmi v předškolním věku. Vlastní preventivní program spolu s výsledky z realizovaného výzkumu pak přináší náhled na to, jaký je přínos preventivních aktivit pro dětské prostředí a jakým způsobem lze předcházet šikaně a agresivnímu chování již v raném věku dětí.

Jinými slovy se tato bakalářská práce zaměřuje jak na teoretické aspekty šikany, tak na praktickou intervenci, která by mohla sloužit jako podklad pro to, jakým způsobem lze realizovat primární prevenci v dalších předškolních institucích.

Celá metodologie tohoto praktického výzkumu se opírá o poznatky uvedené v knize s názvem „Kvalitativní výzkum“, ve které jsou popsány základní teorie, metody a aplikace, a jejímž autorem je Jan Hendl.

4.1. Výzkumný problém

Výzkumným problémem této bakalářské práce je preventivní působení proti výskytu specifického projevu rizikového chování u dětí předškolního věku pomocí sestaveného preventivního programu.

Hlavní cíl výzkumu:

1. Sestavit a aplikovat primární preventivní program ve vybrané školní třídě mateřské školy.

Dílčí cíl výzkumu:

2. Zhodnotit a analyzovat účinnost a efektivitu primárního preventivního programu pro minimalizování rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání.

4.2. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaký je obsah a průběh aplikace primárního preventivního programu ve vybrané školní třídě mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

2. Jaká je účinnost a efektivita primárního preventivního programu pro minimalizování rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání?

4.3. Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Cílovou skupinu daného výzkumu představují děti v předškolním věku, jakožto aktéři předškolního vzdělávání. Výzkumný soubor je tvořen žáky věkově homogenní třídy mateřské školy (5–6 let). Počet účastníků primárního preventivního programu činí 20 dětí, z toho 9 chlapců a 11 dívek. Ve třídě je zařazeno 5 dětí se specifickými vzdělávacími potřebami na základě zdravotního znevýhodnění (2 děti) a sociokulturně znevýhodněné prostředí z důvodu oslabeného rodinného zázemí (2 děti) či jazykově odlišného prostředí (1 dítě).

Jelikož se tato bakalářská práce zaměřuje na předcházení rizikového chování u dětí v předškolním vzdělávání, rozhodujícím faktorem při výběru mateřské školy byla poloha

následně zvolené instituce. Vzhledem k umístění vybrané instituce ve spádové oblasti lokalit, do kterých se často stěhují rodiny se sociálním znevýhodněním a odkud pocházejí děti ohrožené sociálně-patologickými jevy, je tato mateřská škola začleněna do projektu „Děti ohrožené školním neúspěchem“. Konkrétní třída, která se účastní tohoto výzkumu, má největší podíl dětí z celé mateřské školy, které splňují kritéria pro zařazení do projektu, jako je nedostatečné rodičovské vedení, nedostatek podpory pro identifikaci a rozvoj talentů dětí a sociokulturní znevýhodnění. Tento kontext přímo souvisí s tématem bakalářské práce, neboť analýza evaluačních materiálů třídy odhalila zvýšené projevy agresivního chování u některých jedinců.

Před samotnou realizací výzkumu došlo k zajištění potřebných náležitosti pro dodržení právní a etické ochrany všech účastníků výzkumu v souladu s platnou legislativou. Program byl realizován se souhlasem ředitelky dané mateřské školy.

4.4. Metoda sběru dat

Coby metoda sběru dat bude při výzkumu použito otevřené, přímé a zúčastněné pozorování školní třídy. Podle Švaříčka a Šed'ové (c2014) se jedná o jednu z nejběžnějších metod při realizaci kvalitativního výzkumu a její podstatou je sledování zkoumaných fenoménů v jejich konkrétním prostředí a aktuálním čase, přičemž výzkumník je jedním z elementů pozorovaných jevů i sociální skupiny. Pozorování je dle těchto autorů nestrukturované, ačkoliv se opírá o předem vymezené cíle a body, je z větší části otevřené předem neočekávaným situacím.

4.5. Sběr dat

K získání co nejpřesnější výzkumné zprávy bude bezprostředně během pozorování vyplňován pozorovací arch a průběžně veden deník pozorování.

Pozorovací arch

Obsahuje 11 položek, na jejichž základě se očekává komplexní zmapování situace a vyvození výsledků. Tyto položky volila autorka jsou voleny na základě snahy o naplnění výzkumných cílů. Pozorovací arch, vyplňovaný bezprostředně během pozorování se nachází v příloze II. této bakalářské práce. Získaná data jsou popsána v kapitole č. 5. Analýza dat.

Jednotlivé položky byly navrženy takto:

A srozumitelnost daných aktivit pro děti – na základě získaných poznatků ověřit, zda byla aktivita zvolena a navržena správně, je proveditelná s ohledem na srozumitelnost zadání, či je třeba její interpretaci pozměnit;

B komunikace s lektorkou programu – zaznamenat roli lektorky v programu, jakým způsobem a do jaké míry ovlivňovala jeho realizaci;

C komunikace mezi dětmi – popsat jakým způsobem probíhala komunikace mezi dětmi s přesahem na zachycení míry spolupráce;

D projevy agrese – zachytit projevy agrese u dětí předškolního věku, jak se toto chování objevuje, co jej spouští a jaká je míra jeho výskytu;

E projevy šikany – zachytit projevy agrese u dětí předškolního věku, jak se toto chování objevuje, co jej spouští a jaká je míra jeho výskytu;

F. projevy empatie, laskavosti – zaznamenat žádoucí projevy chování u dětí ve vztahu k sobě navzájem;

G naplnění cílů – rozhodnout, zda jednotlivé aktivity splňovaly předem stanovené cíle programu;

H klady – zjistit přínosy preventivního programu i jednotlivých aktivit;

I záporny – zjistit nedostatky v preventivním programu či případné problémy a nesrovnalosti během jednotlivých aktivit;

J další pozorované vlivy – popsat další neočekávané aspekty, které vyvstaly během realizace programu a ovlivnily průběh výzkumu;

K poznámky – volný záznam dalších doplňujících postřehů.

Deník pozorování

Se skládá z poznámek pořízených během realizace programu a následně rozpracované ihned po ukončení realizace. Deník pozorování se nachází v příloze III. této bakalářské práce. Zmíněné podklady dle Hendla (2016) představující tzv. „*terénní poznámky*“ se skládají ze dvou částí. První část obsahuje tzv. „*popisné poznámky*“ o přípravě průběhu pozorování, uspořádání prostoru, využití pomůcek, vlastním provedení výzkumu, projevech pozorovaných, bezprostředních reakcích a jejich výpovědích, o dojmech i postřezích výzkumníka. Druhá část se skládá z tzv. „*reflektujících poznámek*“ o poznacích, metodách,

problémech a nedostacích během pozorování a jejich možných odstraněních při dalších realizacích. (Hendl, 2016).

4.6. Omezení studie

Na začátku výzkumu byly stanoveny okolnosti, na základě kterých, by mohlo dojít ke zkreslení výsledků výzkumu. Omezení může představovat například to, že se výzkum odehrával v konkrétní mateřské škole a třídě, což může ovlivnit generalizovatelnost výsledků na další mateřské školy. Také přítomnost autorky výzkumu mohla ovlivnit chování dětí a vést k tzv. *pozorovatelskému zkreslení*. (Hendl, 2016) Pozorování vedené jednou osobou může mít subjektivní charakter. Projevy konfliktů a agresivního chování u dětí mohou být ovlivněny jejich aktuálním rozpoložením. Předpokládaný čas realizace preventivního programu je omezen, což může mít vliv na efektivitu programu a na vypořádání jeho dlouhodobých účinků.

5. ANALÝZA DAT

Následující kapitola se zaměřuje na analýzu dat získaných pozorováním během realizace sestaveného primárního programu. Daný program byl navržen k prevenci šikany a agresivních projevů chování u dětí v předškolním věku a vychází z doporučení uvedených v *Manuálu pro tvorbu minimálního preventivního programu* vydaného Pražským centrem primární prevence (2010) ve spolupráci s MŠMT a popsanych v teoretické části této bakalářské práce.

Preventivní program je strukturován do pěti bloků, zahrnujících aktivity zaměřené na mapování postojů dětí ke sledovaným jevům a také vlastní preventivní aktivity. Podrobnější popis programu lze nalézt v příloze PIII této bakalářské práce.

Data pro analýzu byla získána ze studia záznamů uvedených v deníku pozorování a v pozorovacím archu, kde důležité záznamy jsou prezentovány v tabulce u každé pozorované položky. V tabulkách jsou obsažena čísla aktivit a k nim příslušný záznam z pozorování. Aktivity, při kterých nedošlo k zachycení žádného jevu, nejsou uvedeny. Jedná se tak o přepis dat z pozorovacího archu, který byl rozdělen do klíčových položek, definovaných jako hlavní témata výzkumu.

Jelikož podklad výzkumu představuje etnografická studie, smyslem analýzy je při ní podle Hendla (2016) porozumění jevům prostřednictvím identifikace kategorií a hledání vzájemných vztahů mezi nimi. Hendl (2016) dále doporučuje tento proces zahájit procházením poznámek, výběrem zásadních míst a selekcí hlavních témat. Výsledné kategorie byly získány analýzou zmíněných podkladů pořizovaných během pozorování a jsou popsány u jednotlivých pozorovaných položek korespondujících s pozorovacím archem stejně jako výsledné kódy získané prostřednictvím otevřeného kódování uvedených záznamů. Zmíněné kategorie a kódy pak reprezentují poznatky o úspěšnosti realizace preventivního programu a poskytují základ pro jeho případné zefektivnění.

A srozumitelnost daných aktivit pro děti, jak je pochopily

Získané kódy: srozumitelnost aktivit, aktivity spíše srozumitelné

Výsledky naznačují, že většina aktivit byla pro děti plně srozumitelná. Z analýzy materiálů vyplývá, že děti snadno pochopily a zvládly provádět aktivity bez větších obtíží nebo nedorozumění. Zaznamenané případy, kdy aktivita nebyla úplně srozumitelná naznačují, že

se vyskytly situace, kdy děti měly potíže s porozuměním nebo vykonáním dané aktivity. Tyto případy byly pravděpodobně ovlivněny složitějšími instrukcemi, nedostatečnou jasností vysvětlení nebo nevhodným formátem aktivity pro danou věkovou skupinu dětí. Zjištěné skutečnosti pak byly roztrženy do následujících kategorií:

Srozumitelnost: aktivity byly pro děti srozumitelné a snadno proveditelné;

Reakce dětí na aktivity: aktivity děti bavily, zapojovaly se do nich aktivně, zatímco jiné vyvolávaly zmatenost nebo dokonce nepříjemné emoce;

Změna reakcí během programu: Některé aktivity se dětem líbily na začátku, ale po opakování nebo pokračování je ztratily zájem. Některé aktivity vyvolaly negativní reakce, což vedlo k úpravě programu.

B komunikace s lektorkou programu – její role, vztah mezi ní a dětmi, reakce na její přítomnost

Tabulka 3 Komunikace s lektorkou

Aktivita	Záznam z pozorování
1	děti komunikovaly prostřednictvím maňáska
2	lektorka musela dětem hodně napovídat, spolupracovaly
3	dobrá komunikace s lektorkou, děti reagovaly kladně na její pokyny
4	hledaly u lektorky pomoc, musela slovně korigovat jejich projevy
5	vyžadovaly spolupráci s lektorkou
6	děti přijaly lektorku, její roli, spolupracovaly
7	spolupráce s lektorkou, musela do aktivity vstupovat
8	spolupráce s lektorkou
9	děti neuposlechly pokyny, nespupracovaly
10	děti spolupracovaly
11	spolupracovaly s lektorkou
12	spolupráce, nutný zásah lektorky
13	spolupráce, plnily pokyny
14	spolupráce, smlouvaly o sladkosti

15	děti komunikovaly s lektorkou, chtěly si povídat i mimo téma
16–18	děti spolupracovaly
19	spolupráce, velký zásah lektorky
20–22	spolupráce, zásah od lektorky
23-26	spolupráce
27	spolupráce, lektorka děti usměrňovala
28	spolupráce
29	spolupráce, lektorka v roli soudce
30	spolupráce

Získané kódy: spolupráce s lektorkou, občasný zásah lektorky, komunikace mezi dětmi a lektorkou funguje

V rámci pozorování průběhu komunikace mezi dětmi a lektorkou při realizaci preventivního programu lze identifikovat několik klíčových faktorů, které ovlivňovaly roli lektorky, vztahy mezi ní a dětmi a odrážely reakci na její přítomnost. Z kódovaných dat v pozorovacím archu a deníku pozorování vyplývá, že lektorka fungovala jako facilitátor a průvodce programem. Jejím úkolem bylo vytvářet prostředí, ve kterém se děti mohly bezpečně zapojit do aktivit a rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Zároveň byla zodpovědná za směřování a usměrňování dětských aktivit a interakcí tak, aby odpovídaly cílům programu. Většinou byl vztah mezi lektorkou a dětmi pozitivní, respektovaly ji. Děti přijaly lektorku jako autoritu a spolupracovaly s ní při plnění úkolů a aktivit. Na její přítomnost reagovaly kladně. Lektorka byla považována za součást týmu. Občasný zásah lektorky byl chápán jako normální součást procesu a děti na něj reagovaly v souladu s pokyny. Na základě analýzy těchto výsledků pak byly dané skutečnosti rozšířeny do těchto kategorií:

Pozitivní komunikace a spolupráce: ve většině aktivit děti reagovaly kladně na přítomnost lektorky a spolupracovaly s ní. Například v prvním dni děti vykazovaly zvědavost a očekávaly s nadšením návštěvu lektorky. Pozitivně reagovaly na motivaci a okamžitě se zapojily do herní role. Během realizace programu si děti přály interakci s lektorkou i mimo samotné aktivity;

Nevhodné chování a potřeba usměrnění: některé děti vykazovaly u některých aktivit nevhodné chování a potřebovaly usměrnění lektorkou, například při úklidu, kdy se strkaly o

místo, nebo při vydávání pokynů. Lektorka musela někdy slovně korigovat projevy dětí a pomáhat jim porozumět úkolům;

Nedostatečné pochopení úkolů a potřeba vysvětlení: v několika aktivitách děti nerozuměly úkolům a potřebovaly vysvětlení nebo ukázkou od lektorky. Například, při znázorňování modelových situací nebo při popisu vhodného chování děti potřebovaly od lektorky pomoc;

Emocionální projevy a komunikace: děti se snažily vyjádřit své emoce a pocity, ačkoli někdy to pro ně nebylo snadné. Potřebovaly vedení a podporu lektorky, aby vyjádřily své emoce a pocity.

C komunikace mezi dětmi

Tabulka 4 Komunikace mezi dětmi

Aktivita	Záznam z pozorování
1	děti si povídaly mezi sebou, především se sousedem
2	děti mezi sebou nekomunikují
3	při kreslení se děti postrkovaly mezi sebou, nechtěly pustit ostatní
4	děti mezi sebou nekomunikují
5	děti mezi sebou nekomunikují, nespolupracují při aktivitě
6	děti mezi sebou nekomunikují
7	děti se neumí domluvit na pravidlech a rolích
8	děti mezi sebou nekomunikují
9	komunikace mezi dětmi za účelem vyjednávání o odměně
10	děti mezi sebou nekomunikují
11	děti spolupracovaly při úklidu, rozdělily si mezi sebou úkoly
12-13	děti mezi sebou nekomunikují
14	děti komunikují, za účelem vyjednávání o sladkostech, spolupráce
15	děti si vzájemně naslouchají
16	děti mezi sebou nekomunikují
17	děti si vzájemně naslouchají
18	děti mezi sebou nekomunikují
19	děti mají při vzájemném vyvolávání tendence se prostrídat

20	děti o sobě navzájem hezky mluví
21	děti umí pochválit samy sebe
22	děti mezi sebou nekomunikují
23	děti mezi sebou nekomunikují
24	děti mezi sebou nekomunikují, ale reagují na pokyny od ostatních
25	děti mezi sebou nekomunikují
26	některé děti vyrušují mluvením mezi sebou
27	dávají slovně najevo ostatním dětem své potřeby
28	děti mezi sebou nekomunikují
29	děti nedovedou spolupracovat
30	děti mezi sebou nekomunikují

Získané kódy: děti mezi sebou bezprostředně nekomunikují, nedostatečné komunikační dovednosti, omezená schopnost spolupráce, obtížnější spolupráce, děti neumí herně spolupracovat, děti si naslouchaly, vliv vnějších faktorů

Z analýzy popisu zaznamenaných aktivit vyplývá, že komunikace mezi dětmi je značně ovlivněna jejich schopnostmi, motivací a vnímáním prostředí kolem nich s ohledem na vývojová specifika vyplývající z jejich věku. Z pozorovacího archu a deníku pozorování byly stanoveny následující kategorie:

Omezená schopnost komunikace: v průběhu sledovaných aktivit bylo zřejmé, že mnoho dětí má omezenou schopnost komunikovat mezi sebou. Často nedokázaly sdílet myšlenky, emoce nebo zkušenosti, což se projevilo v nekomunikaci nebo nejistotě při verbálním vyjádření;

Nedostatečné komunikační dovednosti: děti měly potíže s vyjadřováním svých pocitů a potřeb. Například při hledání slov pro popis emocí nebo při vyjádření svých preferencí. Toto může odrážet nedostatečný vývoj komunikačních dovedností;

Omezená schopnost spolupráce: i když byla některá komunikační situace zaměřena na spolupráci, děti často vykazovaly v tomto ohledu obtíže. Nepodařilo se jim efektivně spolupracovat při úkolech nebo se dohodnout na pravidlech a rolích;

Omezená schopnost porozumění: děti se potýkaly s porozuměním složitějším konceptům, jako jsou emoce, vhodné chování nebo rozeznávání situací. Mohly mít problémy s interpretací informací a porozuměním požadavkům a pokynům;

Omezená interakce: interakce mezi dětmi byla často omezená nebo povrchní. Nedocházelo k hlubšímu propojení mezi nimi a k rozvíjení vzájemných vztahů;

Vliv vnějších faktorů: vnější faktory, jako je prostředí, typ aktivity nebo motivace, měly významný vliv na komunikaci mezi dětmi. Například určité aktivity, které byly zábavné nebo stimulující, podporovaly lepší interakci, zatímco jiné ji omezovaly.

D projevy agrese

Tabulka 5 Projevy agrese

Aktivita	Záznam z pozorování
3	obtížná domluva při společném úkolu, agresivní reakce u některých dětí
7	více než polovině dětí se líbilo v roli těch, co ubližují
9	velké projevy agrese, rivalita, soutěživost
14	děti se pošťuchují a předbíhají za účelem získání odměny
18	křik a hluk vyvolává agresivní reakci
22	na pokyn děti projevují agresi
27	děti při masírování byly z počátku agresivnější v dotycích
29	děti chtějí být spíše ve vedoucí pozici

Získané kódy: žádné samovolné projevy agrese, děti projevují agresivní chování pouze v situacích k němu vybízejících

Následující tabulka popisuje aktivity, ve kterých se vyskytly agresivní projevy v chování u dětí. Jedná se o aktivity, které vybízely k soutěživému chování či obsahovaly konfliktní prvky. Ve zbylých aktivitách, které zde uvedeny nejsou, se agresivní projevy nevyskytly. Děti se dovedou ovládat a agresivní projevy chování regulovat. Vytvořené kategorie pak přinesly následující poznatky:

Agresivní projevy: agresivní projevy se objevují v reakci na stresové situace nebo nedostatek porozumění rolím a emocím. Děti jsou schopny manipulativního chování.

E projevy šikany

Tabulka 6 Projevy šikany

Aktivita	Záznam z pozorování
7	náznaky šikany pouze na zadání
9	zvýšený výskyt nežádoucího chování – děti se přetahují se o sladkosti

Získané kódy: žádné projevy šikany, šikana se neprojevuje

Během realizace programu byly pozorovány některé projevy chování, které by mohly později vést k chování s prvky šikany mezi dětmi předškolního věku. Tyto projevy zahrnovaly fyzickou agresivitu, slovní agresivitu, manipulativní chování, emoční projevy, problémy se sebekontrolou, nedostatek porozumění a empatie, nepřiměřené reakce na situace, nízkou komunikační dovednost a problémy se sebezprosažením. Jelikož se však vyskytly jen u několika aktivit, které svou povahou byly soutěživě orientované či obsahovaly prvky konfliktu, celkově lze říct, že šikana se výrazně neprojevuje u daného výzkumného souboru dětí v předškolním věku. Většina projevů měla spíše jednorázový charakter a neukazovala na známky systematické ponižování, zastrašování nebo sociálního vylučování jednotlivých dětí.

F projevy empatie, laskavosti

Tabulka 7 Projevy empatie a laskavosti

Aktivita	Záznam z pozorování
1	žádné projevy empatie a laskavosti
2	při popisu kamaráda zmiňují jen jeho klady
3-8	žádné projevy empatie a laskavosti
9	některé děti jsou zdrženlivější, ustupují ostatním dětem
10	žádné projevy empatie a laskavosti
11	děti se samostatně rozdělily za účelem společného úklidu
12	dle zadání si projevují náklonnost
13	vyjadřují emoce a radost, pokud se k nim někdo chová hezky

14	po výzvě se dovedou podělit s ostatními
15	vyjadřují emoce a radost, pokud se k nim někdo chová hezky
16	žádné projevy empatie a laskavosti
17	sdílená účast, pokládaly otázky, projevovaly zájem o ostatní,
18	žádné projevy empatie a laskavosti
19	děti se umí mezi sebou pochválit
20	děti umí pochválit sami sebe
21-26	žádné projevy empatie a laskavosti
27	děti reagují vhodně na přání a potřeby druhých
28	ví, co znamená pochválit
29-30	žádné projevy empatie a laskavosti

Získané kódy: slovní hodnocení pouze kladné, empatie a laskavost se projevuje v situacích tomu přiměřených, v mimovolných situacích se empatie neobjevila, sklony k submisivnímu či dominantnímu chování, dobré vztahy mezi dětmi, vyjádření náklonnosti, děti umí pochválit sebe i ostatní

Během pozorování interakcí mezi dětmi v průběhu realizace preventivního programu bylo zřejmé, že děti jsou schopny výrazných projevů empatie a laskavosti. Děti si projevovaly vzájemnou podporu a porozumění a dovedly navodit i pozitivní atmosféru během programu. Navíc se děti aktivně podílely na řešení konfliktů a problémů mezi sebou. Při procházení výzkumných záznamů z pozorování byly stanoveny následující kategorie:

Empatie a laskavost: děti vykazují různé úrovně projevů empatie a laskavosti. V některých situacích jsou schopny empatii a laskavosti projevit, zatímco v jiných situacích se tyto projevy neobjevují nebo jsou omezené. Empatii a laskavost projevují zejména ve chvílích, kdy mají možnost sdílet, pochválit sebe i ostatní nebo reagovat na potřeby druhých;

Emotivní reakce: děti projevují různé reakce na podněty a úkoly. Některé aktivity vedly k negativním emocím nebo nepříjemné atmosféře, zatímco jiné byly přijaty s nadšením a pozitivní energií;

Vliv prostředí: prostředí a kontext hry mají významný vliv na chování dětí. V dobře připraveném prostředí s jasnými pravidly a podporou lektorky, jsou děti schopny lépe interagovat a plnit úkoly.

G naplnění cílů – vycházela aktivita z daného cíle?

Získané kódy: vhodná formulace cílů, cíle byly splněny

Cíle preventivního programu, jak byly formulovány, ukazují komplexnost a rozmanitost aktivit v programu obsažených. Prvním cílem bylo seznámit děti s celým programem jako základní krok pro jeho efektivní realizaci. Následovalo zjištění, jaké chování děti považují za správné a za špatné, což poskytuje důležité informace pro další vedení a formování programu. Další cíle se soustředily na aspekty, jako hodnocení sebe sama i ostatních dětí, mapování aktuálních vztahů ve skupině a posilování kooperativního řešení problémů. Důraz byl kladen i na seznámení dětí s nevhodným chováním a jeho následky, což mělo pomoci dětem pochopit vliv jejich vlastního jednání na ostatní a prostředí kolem nich. Jedním z klíčových cílů bylo také rozvíjení schopnosti empatického prožívání a porozumění emocím druhých. Program se zaměřoval na posilování sociálních dovedností, jako je komunikace, spolupráce, respekt a empatie, podporu sociálního učení a rozvoje schopnosti spolupráce a komunikace ve skupině. Důležitou součástí programu bylo také seznámení dětí s vhodným chováním a modelováním pozitivního vzoru, což mělo vést k posílení schopnosti rozlišovat mezi vhodným a nevhodným chováním a k lepšímu hodnocení určitého druhu chování.

Analýza dat ukázala, že většina cílů byla úspěšně naplněna. Z 30 sledovaných cílů bylo 28 cílů splněno. Přestože existovaly dvě neúspěšné aktivity, program se ukázal jako efektivní nástroj v dosahování svých stanovených cílů a v podpoře sociálního rozvoje dětí.

H klady – co se při splnění dané aktivity povedlo?

Tabulka 8 Klady programu

Aktivita	Záznam z pozorování
1	zaujetí dětí pomocí motivace, projevíly zájem o aktivitu
2	zaujetí dětí pomocí motivace
3	zdařilá aktivita, naplnění účelu
4	aktivita děti baví
5	děti mají radost z dárku, projevují zájem
6	vhodně zvolená motivace, děti projevují zájem
7	děti poznávají všechny významy na kartičkách s nevhodným chováním

8	zaujetí aktivitou, děti poznají všechny typy nevhodného chování
10	děti jsou otevřené, sdělují své zkušenosti
11	děti se se zájmem zapojují do činnosti
12	projevy náklonnosti mezi dětmi, dobrá atmosféra, úspěšná aktivita
13	zaujetí aktivitou
14	dobrá atmosféra, empatie mezi dětmi, úspěšná aktivita
15	děti poznají rozdíl mezi dobrým a špatným chováním
16	vhodně zvolená motivace
17	děti se chtějí svěřit, naslouchají si
18	aktivita děti baví, reagují smíchem
20	dětem je příjemná chvála od ostatních
21	dětem se líbí focení
22+23	zaujetí aktivitou
24	děti baví dávat úkoly ostatním i je plnit
25	příjemná, uklidňující aktivita
26	příjemná, povedená aktivita
27	děti se koncentrují, klidná atmosféra
29+30	zaujetí aktivitou

Získané kódy: zaujetí aktivitou, dobrá motivace, projevy náklonnosti, projevy dětských osobností

Celkově lze říct, že program měl několik pozitivních aspektů, zejména co se týče motivace dětí, jejich zapojení do aktivit a vytváření pozitivní atmosféry ve třídě.

Z výše uvedených záznamů z pozorování lze vyvodit následující kategorie, které indikují klady a pozitiva programu:

Zaujetí dětí pomocí motivace: motivace hrála klíčovou roli v úspěšnosti aktivit. Děti reagovaly pozitivně na motivující příběhy, hry a úkoly. Motivace byla úspěšně využita ve většině aktivit;

Zapojení dětí do činností: většina dětí se aktivně zapojovala do programu a projevovale zájem o jednotlivé aktivity. I když ne všechny aktivity byly úspěšné, děti se snažily plnit úkoly a podílet se na činnostech;

Vytváření pozitivní atmosféry a interakce mezi dětmi: v některých aktivitách byla pozorována dobrá atmosféra a projevy náklonosti mezi dětmi. Tato interakce a pozitivní prostředí přispívali k úspěchu některých činností;

Snaha o udržení pozornosti a zájmu dětí: lektorka se snažila přizpůsobit aktivity tak, aby udržely pozornost dětí. Některé aktivity, jako hry a soutěže, byly úspěšné právě v tom, že děti zaujaly a udržely jejich zájem;

Reflexe a zpětná vazba: po každém dni probíhala reflexe a hodnocení programu.

I zápory – co se při plnění dané aktivity nepovedlo?

Tabulka 9 Zápory programu

Aktivita	Záznam z pozorování
1	některé děti vyrušují, nesoustředí se
2	aktivita je nepřiměřená věku, těžká na pochopení
3	pro děti je obtížné kreslit na konkrétní téma
4	aktivita je nepřiměřená věku, těžká na pochopení
7	pro děti je obtížné hrát modelové situace, aktivita nepřiměřená věku
10	obtížné pro lektorku zaznamenávat odpovědi
11	příliš krátká aktivita, málo názorně demonstrační
12	nepřiměřené věku, náročná aktivita, častý zásah lektorky
13	některé kartičky málo názorné
15	děti neumí kreslit konkrétně, aktivita nepřiměřená věku
16	aktivita nepřiměřená věku, děti nedovedou hrát role
18	zde je třeba dbát zvýšeného důrazu na bezpečnost dětí
19	aktivita vyžaduje lepší organizaci
20	aktivita nepřiměřená věku
21	aktivita nepřiměřená věku
22	aktivita vyvolává spíše negativní emoce mezi dětmi
23	nelibá reakce dětí na hluk
24	nesrozumitelná aktivita, nepřiměřená věku
26	některé děti vyrušují, nedokážou se plně koncentrovat

27	je třeba usměrnit děti při společné masáži
28	příliš zdlouhavé, děti se obtížněji soustředí
29	aktivita nepřiměřená věku

Získané kódy: některé aktivity nepřiměřené věku, malá názornost aktivit, obtížné aktivity, negativní emotivní reakce

Z analýzy uvedených materiálů, lze zjistit, že některé aktivity neodpovídají možnostem dětí vycházejících z jejich vývojových specifík. To může vést k neschopnosti dětí aktivitu plně pochopit nebo se jí naplno zúčastnit. Některé děti mají potíže při plnění určitých úkolů, zejména kreslení na konkrétní téma nebo hraní modelových situací. To může znamenat, že tyto aktivity nejsou přiměřeně strukturované nebo vhodně vedené pro děti daného věku. Zaznamenáno také bylo, že některé pomůcky byly málo názorné, což může vést k nepochopení úkolů nebo snížené motivaci dětí. Je důležité zajistit, aby všechny používané materiály a pomůcky byly přehledné, atraktivní a vhodné pro věkovou skupinu dětí. V některých případech byla zjištěna potřeba asistence lektorky, např. při společných masážích nebo při hraní rolí. To může naznačovat nedostatečnou strukturu či průběh aktivit.

Analýzou zjištěných údajů o záporech programu lze také vyvodit následující kategorie:

Nedostatečná schopnost dětí hrát role a vyjádřit emoce: z dat vyplývá, že děti měly potíže s účastí zejména v těch hrách, které vyžadovaly hraní rolí nebo vyjádření emocí. Nepodařilo se jim např. ztvárnit určité chování nebo emoce, a to i přes opakovanou snahu lektorky je k tomu vést;

Potíže s pochopením úkolů a jejich plněním: děti měly někdy potíže s porozuměním zadání a jeho plněním. To se projevilo zejména při aktivitách, které vyžadovaly rozeznání vhodného a nevhodného chování nebo charakterizaci emocí. I přes snahu lektorky a opakované vysvětlení úkolů se dětem nedařilo určité aktivity provést úplně správně;

Nedostatečná struktura a variabilita aktivit: některé aktivity byly považovány za obtížné nebo nezajímavé pro děti, což může vést k jejich nedostatečnému zapojení a zájmu;

Nedostatečná adaptace na potřeby dětí: v některých případech se ukázalo, že program nebyl plně přizpůsoben potřebám a schopnostem dětí;

Nedostatečná časová struktura programu: program byl časově náročný a některé aktivity byly příliš dlouhé nebo naopak příliš krátké. To může vést k únavě dětí nebo k jejich nedostatečnému zapojení do aktivit;

Nepříjemná atmosféra: v některých případech se objevila nepříjemná atmosféra ve třídě, zejména při aktivitách vyvolávajících hluk či nejistotu. Děti se mohly cítit nekomfortně, což může mít negativní dopad na jejich účast a zapojení do programu.

J další pozorované vlivy

Tabulka 10 Další vlivy

Aktivita	Záznam z pozorování
1	zájem o aktivitu, jedno dítě odpovídá, co jsou škodolibosti, zbytek neví
2	bez zásahu lektorky děti na otázku „Všichni o mně ví?“ uvádí jen jméno
3	děti se mačkají u stolu, neberou na sebe ohledy
4	děti se nedovedou úkolu zhostit
6	úspěšná aktivita
7	děti dovedou pantomimicky znázornit jen fyzické ubližování
9	děti se projevují velmi soutěživě, konfliktně
10	děti rozumí ubližování pouze ve fyzickém smyslu
11	dětem se nelíbí nepořádek
12	děti popisují laskavé projevy náklonnosti
16	aktivita nepřiměřená věku
17	při vyprávění vychází ze situací z rodiny
19	vybíraly se na základě pohlaví
20	neumí popsat osobnost, charakterové vlastnosti
21	nevědí, co znamená slovo užitečný
22	špatná atmosféra
23	špatná atmosféra, hluk
27	nepovedená aktivita
28	děti neznají charakterové vlastnosti
29	děti chtějí být ve vůdčí roli, boj o vedení

Získané kódy: aktivity nepřiměřené věku, aktivity podněcující zájem, děti znají projevy agrese pouze ve fyzické formě

Data z pozorování potvrdila i další aspekty, které vyvstaly při realizaci preventivního programu: Získané údaje potvrzují, že některé aktivity programu nebyly přizpůsobeny věku dětí. Dále, že děti mají omezené chápání nevhodného chování a ubližování. Zdá se, že se zaměřují převážně na fyzické projevy agresivity a nemají dostatečné porozumění emocionálním aspektům nebo verbální agresí. Porovnávání záznamů z pozorovacího archu a deníku pozorování přinesly následující zjištění rozříděná do těchto kategorií:

Nedostatečné pochopení instrukcí a úkolů: děti se někdy potýkaly s nedostatečným porozuměním instrukcí a úkolů, což vedlo k obtížím při jejich plnění;

Nepřiměřenost úkolů věku dětí: v některých případech byly úkoly nepřiměřené věku dětí, což mělo za následek obtíže při jejich plnění;

Nedostatečná schopnost emocionálního vyjádření: děti měly obtíže s vyjádřením emocí a pocitů;

Omezená schopnost komunikace mezi dětmi: děti měly obtíže s volnou komunikací mezi sebou. Nebyly schopny sdílet informace o sobě navzájem nebo vyjádřit své myšlenky a pocity bez přímého vedení lektorky;

Rozdíly ve věku a schopnostech dětí: byly patrné rozdíly ve věku a možnostech dětí, což se projevilo v jejich schopnosti plnit úkoly a porozumět instrukcím;

Vliv prostředí na chování dětí: prostředí a podmínky, ve kterých se program konal, měly vliv na chování dětí;

Omezená schopnost koncentrace: děti se potýkaly s omezenou schopností soustředit se na činnosti.

K poznámky – volný záznam dalších doplňujících postřehů

Tabulka 11 Poznámky

Aktivita	Záznam z pozorování
2	náročná na pochopení
4	náročná na provedení, nepřiměřená věku
6	děti nesouhlasí s nepořádkem v herně, projevy údivu
7	nebyla interakce mezi dětmi
9	aktivita nesplnila účel – nebyla evaluační
11	děti se zapojily do společného uklízení, jsou zvyklé uklízet
12	děti nedovedou hrát role
13	chování dětí vyplynulo ze situace
14	chování dětí je přiměřené situaci
16	děti neumí popsat, co jsou city a emoce, ale po předvedení je poznají
20	věkově nepřiměřené, ale děti se mohou naučit novým výrazům
21	věkově nepřiměřené, ale děti se mohou naučit novým výrazům
28	omezení na hodná, milá

Získané kódy: děti ví, jak se správně chovat, přiměřené projevy chování dle situace, nepřiměřené aktivity věku z hlediska vývojových aspektů

Při analýze pozorování během realizace programu byly identifikovány některé další doplňující vlivy a postřehy. Z pozorovací tabulky vyplývá, že některé aktivity byly náročné na pochopení nebo provedení. Dále, že některé aktivity byly příliš náročné nebo nevhodné pro danou věkovou skupinu dětí či neproběhla dostatečná interakce mezi dětmi během určitých aktivit. Naopak se ale objevovaly i žádoucí projevy chování u dětí, což může naznačovat určitou úroveň sociálního porozumění a úspěšně zvládnuté adaptace na sociální prostředí.

6. INTERPRETACE DAT

Tato kapitola interpretuje data získaná při realizaci výzkumu, který je součástí této bakalářské práce.

Hlavním cílem výzkumu bylo sestavit a aplikovat primární preventivní program ve vybrané školní třídě mateřské školy. Dílčím cílem výzkumu pak bylo zhodnotit a analyzovat účinnost a efektivitu tohoto programu pro minimalizaci rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání. Hlavní výzkumná otázka se zaměřovala na to, co primární program obsahuje a jak jej aplikovat. Dílčí výzkumná otázka, která poskytuje rámcovou strukturu pro analýzu získaných dat, se týkala účinnosti a efektivitu tohoto programu při minimalizaci rizik spojených s výskytem šikany a agresivního chování u dětí. Úkolem provedené interpretace je posoudit výsledky výzkumu se stanovenými cíli, odpovědět na klíčové otázky a poskytnout ucelený pohled na účinnost preventivních opatření v rámci předškolního vzdělávání. Získané poznatky mohou být klíčové pro plánování a realizaci dalších preventivních programů u dětí v předškolním vzdělávání.

Díky analýze získaných dat byly zjištěny výsledky preventivního programu, které lze shrnout do několika klíčových aspektů. Většina aktivit, které program obsahuje, byla pro děti plně srozumitelná a snadno proveditelná. Vztah mezi dětmi a lektorkou byl většinou pozitivní, přičemž děti ji respektovaly a spolupracovaly s ní. Komunikace mezi dětmi byla omezená, což vyplývá z vývojových specifik předškolního věku. Během aplikace programu byly zachyceny u dětí projevy agrese, ale jednalo se o situace vybízející k soutěžení. Projevy šikany zaznamenány nebyly. Děti projevovaly schopnost empatie a laskavosti ve vhodných příležitostech. Cíle preventivního programu byly většinou úspěšně naplněny, s výjimkou několika obtížných aktivit, které nebyly přiměřené věku dětí. Klady programu zahrnovaly úspěšnou motivaci dětí, jejich zapojení do aktivit a vytváření pozitivní atmosféry v kolektivu. Naopak jako zápory programu byly zjištěny některé obtížné aktivity a nepřiměřenost některých úkolů vzhledem k věku dětí a nedostatečná struktura či variabilita určitých aktivit.

Výsledky aplikace programu primární prevence ve vybrané třídě mateřské školy lze posoudit podle toho, jak splňují hlavní cíl výzkumu a dílčí cíle. Hlavním cílem bylo **sestavení a aplikace primárního preventivního programu ve vybrané třídě mateřské školy**. V kontextu toho lze konstatovat, že program byl úspěšně vyvinut za pomoci vytvoření

specifických aktivit a cvičení zaměřených na prevenci šikany a agresivního chování a u zmíněného výzkumného vzorku implementován. Dílčím cílem bylo **zhodnocení a analýza účinnosti a efektivity primárního preventivního programu pro minimalizování rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání**. Program byl hodnocen z hlediska jeho schopnosti poskytovat dětem dovednosti na zvládání konfliktů, projevů empatie a rozvoji sociálních dovedností. Výsledky programu vykazují v těchto oblastech převážně pozitivní tendence prostřednictvím naplnění stanovených cílů daného preventivního programu.

Pomocí těchto výsledků lze také odpovědět na hlavní a dílčí výzkumnou otázku. Hlavní otázka zněla: **Jaký je obsah a průběh aplikace primárního preventivního programu ve vybrané školní třídě mateřské školy?** Odpovědí je pak konkrétní preventivní program s detailním popisem aktivit umístěný v příloze PIII této bakalářské práce. Před začátkem programu byla provedena analýza dostupných materiálů o mateřské škole a konkrétní třídě, kde se uskutečnila jeho následná realizace. Záměrem této analýzy bylo získat informace na jejichž základě byl navrhnout obsah programu, tak aby působil preventivně a předcházel výskytu šikany a projevům agresivního programu a zároveň aby vybavil děti potřebnými kompetencemi. Proto byl program rozdělen do pěti bloků na pět dní. Na začátku každého bloku byly stanoveny cíle na jejichž základě byly do programu implementovány aktivity. Některé byly sestaveny na základě zkušeností lektorky z práce s dětmi, některé na doporučení ředitelky mateřské školy a několik bylo inspirováno knihami uvedenými v poznámkách pod čarou. Během vyhledávání literatury se nepodařilo najít knihu s ucelenými aktivitami zabývající se šikanou či agresí, právě z tohoto důvodu je většina z nich vymyšlena lektorkou. Nebyl nalezen ani shodný výzkum či projekt pro děti předškolního věku zabývající se touto problematikou, pouze práce na jiný typ rizikového chování. Lektorka se chtěla inspirovat metodikou s názvem *Kočí zahra*, ale ta obsahovala pouze příběhy a pohádky pro děti, ne konkrétní návod či aktivity. Následnou aplikaci programu měla lektorka původně realizovat za přítomnosti asistenta pedagoga. Asistentka však onemocněla, proto bylo třeba některé aktivity modifikovat. Nepřítomnost pomocné osoby představovala mírnou komplikaci vzhledem ke skutečnosti, že bylo třeba s dětmi program realizovat a zároveň provádět sběr dat pomocí pozorování. V některých momentech byla pak narušena plynulost programu. I přesto však děti program zaujal, a proto i lektorce se pracovalo se skupinou dobře.

Dílejší výzkumná otázka byla položena následovně: **Jaká je účinnost a efektivita primárního preventivního programu pro minimalizování rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání?** Bohužel nebylo možné stanovit účinnost a efektivitu daného preventivního programu a na tuto otázku tak odpovědět, jelikož došlo k naplnění obávaných omezení v rámci výzkumu stanovených již před jeho realizací. Tím byl čas omezený na realizaci preventivního programu a posouzení jeho dlouhodobých účinků. Projevení jeho přínosů a změn v chování dětí nebylo proto možné realizátorkou výzkumu posoudit. Dále aktivita, která měla sloužit jako evaluační nepřinesla žádnou představu o tom, jaká je situace ve třídě před a po realizaci výzkumu.

Z předešlého odstavce vyplývá, že zpětně by bylo třeba lépe nastavit evaluační aktivitu např. pomocí modifikovaného sociometrického šetření provedeného na počátku a na konci, ale s větším časovým odstupem, aby bylo možno lépe posoudit přínos programu. Dále pak provést program s asistentem. Jednou z možností, která by lépe obsáhla realizaci výzkumu by bylo nechat realizovat program jiné osobě a provádět pouze pozorování či obráceně.

Jedním z účelů, pro které vznikla tato práce, bylo ověřit doporučení uvedené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve *Školním preventivním programu pro mateřské a základní školy a školská zařízení*: „Není třeba vytvářet specifický program, který by předal dětem předškolního věku větší objem konkrétních informací o drogách, alkoholu, jiných škodlivých látkách a jevech. Ani u starších věkových kategorií dětí nebyly takovéto nekomplexní postupy účinné. Není vhodné frontální metodou realizovat preventivní programy pro mateřské školy. Optimálním preventivním působením je důsledná realizace Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.“ (MŠMT, s. 15). Jak ukazují výsledky výzkumu popsané výše, jedním z důvodů snížené účinnosti preventivního programu u dětí předškolního věku mohou být právě vývojová specifika z tohoto věku vyplývající. Pro děti pak aktivity mohou být nesrozumitelné, obtížně naplnitelné či s neefektivním výsledkem. MŠMT ve svých doporučeních pro školní prevenci dále uvádí, že velmi důležitou součástí při realizaci prevence u dětí je spoluúčast jejich zákonných zástupců. To bylo v realizovaném preventivním programu opomenuto. Oproti tvrzení MŠMT je třeba znovu připomenout nedávná šetření České školní inspekce popsané v teoretické části této bakalářské práce (s. 21), která informují o nárůstu rizikového chování u dětí předškolního věku zejména v oblasti agresivního chování.

Jedním z možných přístupů je provádět vybrané aktivity z preventivního programu v mateřské škole během běžného vzdělávacího režimu, uplatňovat preventivní opatření

dlouhodobě a přizpůsobovat je potřebám a možnostem dětí. Je důležité zapojit do těchto aktivit také rodiče. Je vhodné provést další výzkum s cílem lépe porozumět potenciálním účinkům preventivních programů a zajistit lepší implementaci programů s ohledem na předchozí nedostatky. Současně je třeba prověřit kompetence pedagogů v dané problematice s přesahem na optimální fungování školního vzdělávacího systému.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala významem primární prevence v předškolním vzdělávání, zejména s ohledem na problémy spojené s agresí a šikanou mezi dětmi tohoto věku. Na základě sestaveného primárního preventivního programu byla provedena analýza jeho účinnosti a efektivity.

Teoretická část byla zaměřena na detailní popis vývojových charakteristik předškolního věku s výběrem zejména těch oblastí, které korespondovaly s tématem práce. Dále se věnovala definici a analýze rizikového chování, zejména šikany a agrese, včetně identifikace typů a příčin těchto jevů a popisovala primární preventivní opatření v prostředí školních zařízení, včetně cílů, metod a tvorby preventivních programů.

Praktická část byla pojata formou kvalitativního výzkumu. Pro sběr dat byla použita metoda otevřeného, přímého a zúčastněného pozorování školní třídy, což poskytlo podklady pro analýzu účinnosti a efektivity primárního preventivního programu. Program, strukturovaný do pěti bloků s různými aktivitami, byl navržen k prevenci šikany a agresivního chování u dětí předškolního věku.

Hlavním cílem bylo sestavení a aplikace primárního preventivního programu ve vybrané třídě mateřské školy a dílčím cílem bylo zhodnocení a analýza účinnosti a efektivity primárního preventivního programu pro minimalizování rizik spojených s výskytem šikany a projevů agresivního chování u dětí v předškolním vzdělávání. Oba cíle byly naplněny.

Ze zjištěných dat pak vyplynulo, že většina aktivit programu byla pro děti srozumitelná a snadno proveditelná. Vztah mezi dětmi a lektorkou byl obvykle pozitivní, ačkoliv komunikace mezi dětmi byla omezená, což je však běžné pro jejich věk. Během aplikace programu byly zaznamenány projevy agrese, ale nebyly zaznamenány projevy šikany. Program byl většinou úspěšný v motivaci dětí a vytváření pozitivní atmosféry v kolektivu.

Nicméně, nedostatečná struktura a nepřiměřené aktivity vedly k omezené účinnosti programu. Dalším limitem byl nedostatek času na posouzení dlouhodobých účinků programu. Vzhledem k těmto zjištěním je důležité provádět preventivní aktivity v mateřských školách s ohledem na specifika předškolního věku a zapojit do nich i rodiče. Je vhodné provést další výzkum a prověřit kompetence pedagogů v dané problematice s cílem optimalizovat preventivní programy a zajistit jejich účinnou implementaci.

Celkově lze říct, že tato bakalářská práce přinesla poznatky využitelné pro praxi a vhodným způsobem apelovala a přinesla dostatek argumentů pro vyzvednutí důležitosti věnovat pozornost prevenci rizikového chování již od předškolního věku jedince. Tato prevence má pak význam v individuálním pojetí člověka, ale i pro optimální fungování celé společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal (ed.), c2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*: [monografie. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ, 2016. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-1015-0.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS, 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.

CÎMPAN, Erica, 2020. *Social-Emotional Competences of Preschoolers: The Impact of Outdoor Educational Activities*. Berlín: Peter Lang. ISBN 978-36-318-0754-5. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&an=2698938&scope=site>

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

KIKALOVÁ, Kateřina a Miroslav KOPECKÝ, 2014. *Úvod do studia prevence závislosti dětí a dospívajících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3928-0.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2024-04-03]. ISBN 978-80-88492-50-4.

Dostupné

z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf

Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu [online]. Praha: Pražské centrum primární prevence, 2010 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/16437?highlightWords=manu%C3%A1l+pro+tvorbu+minim%C3%A1ln%C3%ADho+preventivn%C3%ADho+programu>

MARSHALL, Peter J., 2010. The development of emotion. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2010(1), 417-425. Dostupné z: <https://sites.temple.edu/petermarshall/files/2014/05/Marshall-2010-WIRES.pdf>

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách [online], 2016. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

MIOVSKÝ, Michal, 2012. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga. ISBN 978-80-87258-74-3.

MIOVSKÝ, Michal et al., 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Druhé, přepracované a doplněné vydání*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PLUMMER, Deborah M., 2008. *Social Skills Games For Children*. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

PRŮCHA, Jan, 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.

SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

SYSLOVÁ, Zora et al., 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: https://www.google.com/search?q=%C5%A1kolsk%C3%BD+preventivn%C3%AD+program+pro+mate%C5%99sk%C3%A9&oq=%C5%A1kolsk%C3%BD+preventivn%C3%AD+program+pro+mate%C5%99sk%C3%A9&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBDIKCAIQABiABBiiBDIKCAMQABiABBiiBDIKCAQQABiABBiiBNI BCTE0NDk1ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, c2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2., vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

ZVÍROTSKÝ, Michal, 2023. *Terminologický a výkladový slovník šikany*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-5187-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
et al.	et alii (a ostatní)
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
s.	strana
tzv.	takzvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výskyt rizikového chování v MŠ	22
Tabulka 2 Model SMART	27
Tabulka 3 Komunikace s lektorkou	35
Tabulka 4 Komunikace mezi dětmi	37
Tabulka 5 Projevy agrese.....	39
Tabulka 6 Projevy šikany	40
Tabulka 7 Projevy empatie a laskavosti	40
Tabulka 8 Klady programu	42
Tabulka 9 Zápory programu	44
Tabulka 10 Další vlivy.....	46
Tabulka 11 Poznámky	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Primární preventivní programu

Příloha P II: Pozorovací arch

Příloha P III: Deník pozorování

PŘÍLOHA P I: PRIMÁRNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM

“Planeta Škodíkov”

Preventivní program proti šikaně a projevům
agresivního chování v předškolním věku

CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

Tento program se zabývá prevencí rizikového chování v mateřské škole. Konkrétně šikanou a agresivními projevy chování u dětí v předškolním věku. Program vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a za cíl si klade rozvíjet klíčové kompetence z této oblasti v něm uvedené.

Celým programem děti provádí maňásek Tody. Pochází z planety Škodíkov. Na planetě panuje chaos a nepořádek a ti, co tam žijí, se k sobě neumí hezky chovat. Za dětmi přichází proto, aby se od nich naučil správnému chování. To chce pak ukázat ostatním obyvatelům planety a dát ji tak do pořádku.

Program je rozdělen na 5 tematických bloků. Každý blok obsahuje úvodní motivační aktivitu, dále několik specificky zaměřených činností a závěrečnou shrnující aktivitu. Zároveň je každý blok doplněn evaluační tabulkou, která nabízí využití realizátorům programu jako hodnotící nástroj pro zpětnou vazbu.

První blok seznamuje děti s programem, uvádí je do příběhu a zároveň mapuje aktuální situaci v třídním kolektivu. Druhý a třetí blok je zaměřen na vymezení nevhodného a vhodného chování, vytváření a upevnění vhodných návyky, vědomosti, dovednosti a postoje dětí. Čtvrtý blok obsahuje činnosti na rozvoj prosociálního chování a pátý blok seznamuje děti s technikami napomáhajícími k ovládnání projevů vzteku a agrese, mezi které patří i nácvik správného dýchání a relaxace k uvolnění napětí v těle.

V programu je popsáno celkem 30 aktivit. U každé je uvedeno její využití, časová náročnost, jaké je třeba si připravit pomůcky a jak aktivitu provést. Autorka se při vytváření některých aktivit volně inspirovala knihami uvedenými v poznámce pod čarou.

Na závěr programu jsou popsána některá úskalí, která by mohla během jeho realizace nastat. Zároveň se však doporučuje brát celý preventivní program jako návod či předlohu. Počítá se s jeho uzpůsobením pro konkrétní potřeby různých zařízení s ohledem na specifika jednotlivých dětí i dětských kolektivů.

I když je úkolem preventivního programu odhalit a snížit výskyt rizikového chování v oblasti šikany a projevů agrese, jeho samotná realizace nestačí. Pro co nejlepší výsledky je třeba se dané problematice věnovat i dále po jeho ukončení či se k jednotlivým aktivitám opakovaně vracet.

DÉLKA PROGRAMU

Doba trvání programu je stanovena na období jednoho pracovního týdne. V celkovém rozsahu pěti dnů v rámci dopoledních aktivit mateřské školy. Časová dotace je stanovena přibližně na dvě hodiny denně s přestávkou na hygienu a svačinu dětí.

VLASTNÍ PROGRAM

1. DEN

Cíle:

- seznámit děti s preventivním programem
- zjistit, jaké chování považují děti za správné a za špatné
- zjistit, jak děti ve skupině hodnotí sebe samy i ostatní děti
- zmapovat aktuální vztahy ve skupině
- posílení kooperativního způsobu řešení problémů

1) Úvod

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: maňásek

Popis aktivity: děti se posadí do komunitního kruhu. Lektorka jim sdělí, že za chvíli za nimi přijde někdo na návštěvu, kdo potřebuje jejich pomoc. Lektorka odejde za dveře a za chvíli přijde s maňáskem chlapečka. Ten dětem povypráví následující příběh: *„Milé děti, jmenuji se Tody a žiji na jedné vzdálené planetě. Jednou jsem si prohlížel knížky o vaší planetě Zemi a zjistil jsem, že je úplně jiná jako ta moje. Není tam tak hezky jako u vás. Děti si spolu nehrají, nejsou spolu kamarádi. Dělají si jen samé škodolibosti. Víte, co to znamená? Děti budou říkat, co si pod takovým pojmem představují a jaké „škodolibosti“ znají (očekává se, že přijdou na synonymum „naschvály“ a jeho příklady). Celé to začalo, když se na naší planetě zabydli malí „Škodiči“. Od začátku se chovali zle, začali ubližovat ostatním, posmívat se, brát hračky a provádět další ošklivé věci. Ostatní se jim nejprve bránili, ale potom se začali chovat podle nich. Naši planetu pak ovládl jejich vládce „Velký Škoditel“. A aby toho nebylo málo, dokonce ji pojmenovali jako „Škodíkov“. A proto jsem se rozhodl,*

že se vypravím k vám na Zem a pokusím se s vámi dát svou planetu do pořádku, aby se nám tam žilo pěkně jako předtím. Pomůžete mi? Zůstanu tu s vámi celý týden, budu bydlet ve vaší třídě a učit se od vás, jak se zase chovat hezky. Protože i já, jsem to už skoro zapomněl.“

2) Všichni o mně ví

Charakter: seznamovací aktivita

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: maňásek

Popis aktivity: dítě dostane maňáska a řeknu mu: „*Všichni o mně ví, že...*“ a pošle maňáska sousedovi, dokud se nevystřídají všechny děti. Poté se hraje obměna – někdo z dětí má maňáska, ostatní říkají, co o něm vědí.

3) Planeta Škodíkov

Charakter: společná aktivita

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: velký „flip art“ papír, voskovky, fixy, pastelky, uhlíky, křídly, lepidlo, barevný papír, kartičky se znázorněním vhodného a nevhodného chování

Popis aktivity: zadáním je společně nakreslit Planetu „Škodíkov“ podle popisu maňáska Todyho (smutnou, nehezkou, tmavou apod.). Děti využívají nabízeného výtvarného materiálu. Poté z připravených kartiček volí ty, které znázorňují nevhodného chování a umístí je na společné dílo.

4) Na rukojmí I

Charakter: aktivita mapující projevy agrese a šikany v aktuálním čase, evaluační aktivita programu

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: různé masky, čepičky, látky k odlišení rolí ve hře

Popis aktivity: na "Planetě Škodíkov" se ocitli obyvatelé v zajetí, kdy byli uneseni a drženi jako rukojmí zlími „Škodiči“. Ti mají nad nimi naprostou moc a mohou s nimi nakládat, jak se jim líbí. Počet vůdců je určen podle celkového počtu dětí, avšak ty samotné si rozhodnou, kdo bude vůdcem a kdo bude rukojmím. Úkolem vůdců je nařizovat rukojmím různé

příkazy, povely a úkoly. Rukojmí nemají žádné instrukce, jak se mají chovat nebo čeho se vyvarovat. Je na nich, zda se pokusí splnit požadavky vůdců nebo ne.

5) Evaluace 1. dne

Charakter: zakončení 1. dne a jeho zhodnocení

Časová dotace: 20-30 minut

Pomůcky: deníky (přeložené listy A4), pastelky, voskovky, lepidlo, ozdobné prvky

Popis aktivity: děti se posadí do komunitního kruhu a loučí se s maňáskem Todym. Ten však slíbí, že přijde zase zítra a prozradí dětem ještě více o tom, co se na „Planetě Škodíkov“ děje. Na závěr dostane každé dítě dárek v podobě deníku. Do něj si zaznamenají své týdenní dobrodružství. Poté se děti přesunou ke stolu na své pracovní místo. Vyzdobí si titulní stranu deníku svým jménem a libovolnou kresbou, za pomoci různých výtvarných materiálů a ozdobných prvků. Na další stranu poté nakreslí, jak si představují „Planetu Škodíkov“. Opět se vrátí do komunitního kruhu a představí si své kresby. Každý pak bude mít za úkol charakterizovat jedním slovem jaká podle něj „Planeta Škodíkov“ je.

2. DEN

Cíle:

- seznámit děti s nevhodným chováním a následky, které s sebou přináší
- pochopit, jak vlastní jednání může ovlivnit ostatní i prostředí kolem nich
- rozvíjet a posilovat schopnost empatického prožívání, pochopit, jak se cítí druhí, když jsou vystaveni nevhodnému chování
- přispět k rozvoji sociálních dovedností dětí, jako je komunikace, spolupráce, respekt a empatie

6) Přistání na „Planetě Škodíkov“

Charakter: motivace a uvedení do 2. dne, pravidla neslušného chování

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: rekvizity pro znázornění nepořádku a chaosu (odpadky – PET lahve, obaly, různé látky a harampádí, staré rozbité hračky a knihy)

Popis aktivity: děti sedí ve třídě u stolečků a znovu se setkají s maňáskem Todym: „*Milé děti, včera jsem vás seznámil s Planetou Škodíkov, na které žiji. Dnes bych Vás tam chtěl vzít, abyste na vlastní oči viděli, co se tam odehrává a s čím potřebuji pomoci. Ale nemůžete tam přijít jako děti, aby Vás zlý škoditel neodhalil a neposlal zpátky na zem. Musíte se začít chovat jako Škodiči. Ti si spolu neumí pěkně hrát, navzájem si provádí všelijaké nehezke věci, nepůjčují si hračky, zlobí se a vztekají, zkrátka neposlouchají a dělají vše naopak, než mají. Neumí poděkovat ani poprosit, neznají pravidla slušného chování. Dokonce se chovají špatně i ke zvířatům. I když vím, že vy víte, jak se správně chovat, zkuste to prosím dnes na chvíli zapomenout.*“ Děti diskutují o tom, v jakých situacích a jak konkrétně se mohou chovat odlišně/špatně/mimo pravidla správného chování. „*Nyní zavřete oči a já řeknu kouzelnou formulku, která nás přenese na Planetu Škodíkov. Až Vám řeknu, oči zase otevřete*“ Poté se otevrou dveře do herny. Prostor je předem připravený a představuje „Planetu Škodíkov“. Je tam nepořádek, rozházené hračky, odpadky (igelitové pytlíky, obaly od sladkostí atd.). Nyní děti mohou zapomenout na pravidla slušného chování a začít hrát svou roli.

7) Modelové situace

Charakter: prožití situací s nevhodným chováním prostřednictvím hraní rolí

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: kartičky modelových situací s nevhodným chováním

Popis aktivity: děti se rozdělí do skupin stejného počtu. Vylosují si kartičku s modelovou situací, na které je zaznačené nevhodné chování. Jejich úkolem je vytvořit na toto téma jednoduchou dramatizaci. Modelové situace nemají pevně danou strukturu. Je vítána spontánní interakce mezi dětmi a improvizace.

8) Přiřazování nevhodného chování

Charakter: aktivita rozlišující vhodné a nevhodné chování

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: kartičky situací s nevhodným a vhodným chováním, archy s červenými a zelenými políčky, lepidlo

Popis aktivity: děti se posadí na své pracovní místo. Dostanou záznamové archy s červenými a zelenými políčky, kartičky s obrázky vhodného a nevhodného chování. Jejich úkolem je vybrat kartičky se špatným chováním a nalepit je na záznamový arch s červenými políčky.

9) Hra o poklad

Charakter: aktivita využívající prvků zážitkové pedagogiky (tzv. „aha moment“)

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: poklad v podobě sladkostí (lízátka, bonbóny, čokolády), lano na vyhraničení prostoru

Popis aktivity: maňásek Tody oznámí dětem, že na Planetě Škodíkov se ukrývá poklad. Kdo ho najde, tomu zůstane. Děti hledají poklad ukrytý v prostorách herny. Po nalezení je jim oznámeno, že na planetě se nehraje podle pravidel, proto jej nedostane za odměnu dítě, co jej našlo, jak jim bylo řečeno původně, ale mohou si ho vzít i ostatní. Poklad je umístěn doprostřed kruhu ohraničeného lanem. Na pokyn se na něj děti mohou vrhnout a uloupit si kolik chtějí. Odměny je záměrně méně než dětí. Žádoucí je, aby se na všechny nedostalo.

10) Evaluace 2. dne

Charakter: zakončení 2. dne a jeho zhodnocení

Časová dotace: 20-30 minut

Pomůcky: vypracované záznamové archy z aktivity č. 8, deníky dětí, pastelky

Popis aktivity: děti v komunitním kruhu společně s maňáskem Todym zhodnotí dnešní den. Diskutují o tom, jak se cítí v prostředí, kde je nepořádek a co prožívaly u jednotlivých aktivit. Poté předvedou vyplněné záznamové archy z předešlé aktivity, rozeberou dané volby. Povídají si, zda a za jakých okolností se samy s takovým chováním setkaly. Poté se přemístí na své pracovní místo ke stolu a do deníku mají za úkol nakreslit chování, se kterým se dnes seznámily, a které se jim nejméně líbilo.

Poznámka: po dohodě s ostatními zaměstnanci zůstane nepořádek v herně do dalšího dne. Hrát si na Planetu Škodíkov lze po celý den v mateřské škole. (nevhodné chování u jídla, nepoužívání zdvořilých slov a další).

3. DEN

Cíle:

- podpora sociálního učení a rozvoje schopnosti spolupráce a komunikace ve skupině
- seznámení dětí s vhodným chováním a modelováním pozitivního vzoru
- rozlišování mezi vhodným a nevhodným chováním a schopnost vybrat vhodnou kartičku s obrázkem
- posílení schopnosti hodnotit určitý druh chování

11) Návrat na zem

Charakter: motivace a uvedení do 3. dne

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: rekvizity pro úklid společných prostor (smetáček a lopatku, hadr apod.), rekvizity pro zkrášlení společných prostor (květiny, dekorace, difuzér s vonnými oleji).

Popis aktivity: *„Milé děti, vítám vás zpátky na „Planetě Škodíkov“, ze které se dnes vrátíme zpátky na „Planetu Zem“. Než tak učiníme, poprosím vás o pomoc při úklidu „Škodíkova“. A proč? Protože bych si přál, aby nám na této planetě bylo také hezky. Když se o ni společně postaráme a uklidíme ji, budou se na ní i ostatní obyvatelé cítit dobře. Můžeme tedy začít?“*

Po společném úklidu se děti přesunou zpět na Planetu Zem. Tody jim poděkuje a zeptá se jich, které prostředí se jim líbilo více. Po diskusi požádá Tody ještě děti: *„Ted', když už jsme zpátky, mám na vás ještě jednu prosbu. Včera jste zažili, co se děje na Planetě Škodíkov špatného. Nyní bych Vás chtěl poprosit, jestli byste mi ukázaly, jak se to má dělat správně. Až se vrátím zase zpátky domů, naučím to ostatní. Potom nám na Planetě Škodíkov bude zase krásně.“*

12) Modelové situace

Charakter: prožití situací s vhodným chováním prostřednictvím hraní rolí

Časová dotace: 30 minut

Pomůcky: kartičky modelových situací s vhodným chováním

Popis aktivity: děti se rozdělí do skupin stejného počtu. Vytvoří si kartičku s modelovou situací, na které je označené vhodné chování. Jejich úkolem je vytvořit na toto téma jednoduchou dramatizaci. Modelové situace nemají pevně danou strukturu. Je vítána spontánní interakce mezi dětmi a improvizace.

13) Přiřazování vhodného chování

Charakter: aktivita rozlišující vhodné a nevhodné chování

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: kartičky situací s nevhodným a vhodným chováním, archy s červenými a zelenými políčky, lepidlo

Popis aktivity: děti se posadí na své pracovní místo. Dostanou záznamové archy s červenými a zelenými políčky, kartičky s obrázky vhodného a nevhodného chování. Jejich úkolem je vybrat kartičky s dobrým chováním a nalepit je na záznamový arch se zelenými políčky.

14) Hra o poklad

Charakter: aktivita založená na kooperaci

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: poklad v podobě sladkostí (lízátka, bonbóny, čokolády), lano na vyhraničení prostoru

Popis aktivity: maňásek Tody oznámí dětem, že i na Planetě Zemi se ukrývá poklad, ale najít ho mohou pouze společně. Poklad je důkladně ukryt a děti jsou podněcovány ke spolupráci. Po nalezení se děti, které poklad našly mohou rozhodnout, zda a jak se o něj podělí. Sladkostí je opět méně než dětí.

15) Evaluace 3. dne

Charakter: zakončení 3. dne a jeho zhodnocení

Časová dotace: 20-30 minut

Pomůcky: vypracované záznamové archy z aktivity č. 12, deníky dětí, pastelky

Popis aktivity: děti v komunitním kruhu společně s maňáskem Todym zhodnotí dnešní den. Porovnávají jednotlivé aktivity s obou dní mezi sebou. Zhodnotí, ve kterých rolích a

situacích se jim líbilo více, jak se cítily. Poté předvedou vyplněné záznamové archy z předešlé aktivity, rozeberou dané volby. Přemístí se na své pracovní místo ke stolu a do deníku mají za úkol nakreslit stejný druh chování jako předešlý den, ale z pozice správného (vhodného) chování.

4. DEN

Cíle:

- pomoci dětem vyjádřit své emoce a porozumět emocím ostatních
- osvojení technik pro ovládání vzteku a agrese
- posilovat kladné vazby mezi dětmi a prosociální chování
- podporovat sebereflexi dětí a povzbuzovat je k rozpoznávání svých silných stránek

16) Jak se dnes cítím?¹

Charakter: vyjadřování emocí, motivace 4. dne

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti stojí v kruhu. Jedno z dětí jde doprostřed a pantomimicky předvede, jak se dnes cítí. Jestli je veselý, smutný, rozzlobený apod. Děti hádají, kterou emoci vyjadřuje. Prostřídají se všechny děti. Poté se posadí do komunitního kruhu a přivítají se i dnes s maňáskem Todym: *„Ahoj děti, právě jsem vás sledoval a přemýšlel jsem, co to asi předvádíte. Potom jsem si uvědomil, že to byly pocity a emoce. O tom už jsem jednou slyšel, ale na naší planetě je nemáme. Můžu se k vám dnes přidat a dozvědět se něco více? My, obyvatelé Planety Škodíkov, jsme už dávno zapomněli, jaké to je někomu dát najevo, jak se cítíme. Ani neumíme poznat, jak se cítí ti ostatní. Ale někde jsem slyšel, že je to moc důležité. Jen už jsem zapomněl proč?“*.

¹ PLUMMER, Deborah M., 2008. Social Skills Games For Children. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

17) Proč se nejvíc zlobíš?

Charakter: kooperací vymyslet techniky pro ovládání vzteku

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti si sednou do kruhu. Jedno z dětí vypráví, ve které si situaci bývá nejvíce rozzlobené. Ostatní probírají, jak by se těmto situacím dalo předcházet či jak je řešit. Pak pokračuje další, doku se nevystřídají všichni.

18) Na vzteklinu²

Charakter: aktivita na uvolnění potlačovaných emocí – agrese, vztek

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti hrají klasickou honičku. Je vybráno dítě, které bude honit ostatní. Trpí ale vzteklinou. Koho chytí, toho nakazí. Nakažený si lehne na zem a má za úkol se co nejvíce vztekat – kopat nohama, bušit pěstmi, křičet atd. Jakmile se vyvzteká, vrátí se do hry.

19) Planeta plná lásky

Charakter: aktivita využívající principu sociometrie (zjišťování kladných vazeb ve třídě)

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: maňásek Tody

Popis aktivity: děti si sednou do kruhu. Jedno dítě dostane maňáska Todyho a řekne mu, koho a proč, ve třídě obdivuje. Danému dítěti maňáska předá. Nejprve jsou učiněny volby dobrovolné. Poté je aktivita korigována tak, aby byly zapojeny všechny děti.

20) Za co tě mám rád

Charakter: aktivita posilující umění pochválit a být pochválen

Časová dotace: 15 minut

² SVOBODOVÁ, Eva, [2022]. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-468-8.

Pomůcky: židle

Popis aktivity: doprostřed kruhu se umístí židle. Ta představuje trůn. Na trůn se posadí vždy jedno dítě. V průběhu aktivity se postupně vystřídají všichni. Úkolem dětí je vzdát tomu na trůnu poklonu. Poklonu vzdávají formou pochvaly. Chválit můžou cokoliv, co se jim na daném dítěti líbí, jeho vzhled a charakterové vlastnosti. Lektorka zapisuje každému dítěti do deníku, co o něm ostatní děti pěkného řekly.

21) Evaluace 4. dne

Charakter: sebereflexe dětí, hodnocení silných stránek

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: maňásek Tody, fotoaparát, tiskárna

Popis aktivity: děti se posadí do komunitního kruhu a povídají s maňáskem o tom, co si dnes vyzkoušely, co nového se dozvěděly o sobě a svých kamarádech. Co se jim líbilo a co jim naopak bylo nepříjemné. Poté se jich maňásek zeptá: „*Řekni mi, jaké je ve třídě tvé místo. Čím jsi důležitý? Jak přispíváš ostatním? V čem se ti nejvíce daří?*“ Úkolem je svou odpověď nejen říct, ale také znázornit pantomimou. Každé dítě je vyfoceno. Lektorka fotografie ihned vytiskne. Děti se přesunou na své pracovní místo ve třídě a nalepí si ji do svého deníku.

5. DEN

Cíle:

- osvojení si technik relaxace pro zklidnění agrese a posílení schopnosti sebeovládání
- zlepšení schopnosti koncentrovat se a přejít do stavu klidu a relaxace
- posílení schopnosti rozpoznávat a reagovat na stresové situace.
- posílení sebevědomí a sebeuvědomění
- zakončení preventivního programu

22)Škodíci a Dobříci³

Charakter: osvojení si technik relaxace pro zklidnění agrese, posílení schopnosti sebeovládání, úvod do 5. dne

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: hudba nebo rytmické nástroje, maňásek Tody

Popis aktivity: děti představují nejprve „Škodíky“. Když hraje hudba či zazní předem stanovený signál, dupou po místnosti, křičí, běhají a jinými způsoby se chovají hlučně, divoce či zbrkle. Jakmile hudba ustane, děti se promění v „Dobříky“. Lehnou si na zem a předstírají, že spí. Lektorka představuje „Velkého Škoditele“. Chodí po místnosti a kontroluje děti, zda jsou nehybné a potichu. V momentě, kdy jsou všechny děti opravdu potichu a klidné, hraje se dál. Na závěr se děti posadí do komunitního kruhu a poslouchají, co maňásek Tody vypráví: *„Děti, nyní jsem se trochu vylekal. Když jsem zahlédl „Velkého Škoditele“, myslil jsem si, že jsem zase zpátky doma. Naštěstí to byla jenom hra. Ale vidím, že vy byste si s ním jistě poradily. Jste totiž šikovné a hodně jsem se proto od Vás naučil. Myslím, že nadešel čas, abych se už opravdu vrátil domů. Ještě, než tak udělám, mám dnes na oplátku něco, co bych chtěl ukázat já vám. Pokaždé, když se obyvatelé Planety Škodíkov k sobě nechovají hezky, moc mě to rozzlobí. Naučil jsem se ale, jak se můžu se vztekem poprat, tak, aby mi bylo zase dobře. Myslím, že se to může někdy hodit i vám. Chcete vidět jak na to?“*.

23)Pust' to ven

Charakter: techniky na zklidnění agrese

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: Orffovy nástroje, měkký papír

Popis aktivity: děti se posadí do kruhu. Začíná se nejprve tichým mručením, potom se přidává na intenzitě, až děti můžou křičet z plných plic. Lze vystřídat různé zvukové projevy. Poté se dětem rozdají Orffovy nástroje a aktivita se zopakuje s nimi. Potom děti trhají kancelářský papír na malé kousky, mačkají balónek a tlačí do zdi.

³ PLUMMER, Deborah M., 2008. Social Skills Games For Children. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

24) Loutkohraní⁴

Charakter: aktivita založená na hraní rolí, sebeuvolnění, sebeuvědomění

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti se rozdělí do dvojic. Nejprve bude v roli loutkaře jeden z dvojice, poté se vymění. Úkolem loutek je se co nejvíce uvolnit a sledovat loutkaře před nimi, jak „tahají za nitky“. Loutky provádí pohyby, které po nich loutkař žádá.

25) Oteplování planety⁵

Charakter: osvojení si technik pro zklidnění napětí v těle

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti se rozmístí po prostoru. Kolem sebe si zajistí dostatek místa. Lektorka uvádí aktivitu krátkou motivací: „*Původně bylo všechno zamrzlé*“. Děti představují ledové sochy. „*Poté přišlo slunce a začalo tání*“. Děti začnou „tát“ a ze vzpřímených postojů se zatnutými svaly přechází až na zem do naprostého uvolnění. Zamrznutí a tání se několikrát vystřídá. Lze použít relaxační hudbu pro změnu pozic.

26) Dechová cvičení

Charakter: aktivita určená na zklidnění, koncentrace na vlastní dech

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: děti si sednou tiše do kruhu a zkouší různé techniky dechových cvičení: sfoukni svíčku (foukání na vztyčený palec), nafoukni balónek, foukej bublifuk, sfoukni pampelišku, roztoč větrník.

⁴ PLUMMER, Deborah M., 2008. Social Skills Games For Children. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

⁵ PLUMMER, Deborah M., 2008. Social Skills Games For Children. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

27)Společná masáž⁶

Charakter: aktivita zaměřená na doteky, dokázat je přijímat i vracet

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: lze použít masážní pomůcky – válečky, míčky apod.

Popis aktivity: děti se posadí za sebe do kruhu, zády k sobě. Pokud všechny děti souhlasí, společně se namasírují. Je možné zařadit také masáž hlavy.

28)Za co tě mám rád

Charakter: aktivita posilující umění pochválit a být pochválen

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: židle

Popis aktivity: doprostřed kruhu se umístí židle. Ta představuje trůn. Na trůn se posadí vždy jedno dítě. V průběhu aktivity se postupně vystřídají všichni. Úkolem dětí je vzdát tomu na trůnu poklonu. Poklonu vzdávají formou pochvaly. Chválit můžou cokoliv, co se jim na daném dítěti líbí, jeho vzhled a charakterové vlastnosti.

29)Na rukojmí II

Charakter: opakování aktivity z prvního dne pro ověření účinnosti programu a zaznamenání změn v aktuální situaci ve třídě

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: různé masky, čepičky, látky k odlišení rolí ve hře

Popis aktivity: na "Planetě Škodíkov" se ocitli obyvatelé v zajetí, kdy byli uneseni a drženi jako rukojmí zlími „Škodiči“. Ti mají nad nimi naprostou moc a mohou s nimi nakládat, jak se jim zlíbí. Počet vůdců je určen podle celkového počtu dětí, avšak ty samotné si rozhodnou, kdo bude vůdcem a kdo bude rukojmím. Úkolem vůdců je nařizovat rukojmím různé příkazy, povely a úkoly. Rukojmí nemají žádné instrukce, jak se mají chovat nebo čeho se vyvarovat. Je na nich, zda se pokusí splnit požadavky vůdců nebo ne.

⁶ PLUMMER, Deborah M., 2008. Social Skills Games For Children. 1. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-18-431-0617-3.

30) Závěr programu

Charakter: rozloučení se s maňáskem Todym, ukončení programu

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: maňásek Tody, deníky dětí

Popis aktivity: děti se posadí do komunitního kruhu. Maňásek Tody se s nimi rozloučí: *„Milé děti, jak už jsem dnes říkal, nastal čas odejít. Vráťím se zpět na svou planetu, budu všem vyprávět co jsem s vámi zažil a co nového jste mě naučily. Ale taky se dobře znám a vím, že někdy zapomínám. Prosím, zopakujete si se mnou, co jsme spolu všechno prožili? Děti společně s maňáskem vzpomínají, jaké dobrodružství prožívaly, co se jim líbilo i nelíbilo. Maňásek pokračuje: „Děti, doufám, že na mě budete vzpomínat stejně, jako já na vás. Uschovejte si na památku deník, když vám bude smutno, můžete si v něm prohlížet. A když budu potřebovat pomoc, můžu vás zase navštívit?“ Jakmile se děti s maňáskem rozloučí, přejdou ke stolečku a dokončí své deníky. Nakreslí si na poslední stránku svou nejhezčí vzpomínku z celého týdne.*

KLADY PREVENTIVNÍHO PROGRAMU

Hlavní klad uvedeného preventivního programu je jeho specifická zaměřenost na jeden konkrétní typ rizikového chování. To umožňuje se mu věnovat komplexně a do hloubky. Mezi další klady pak patří jeho rozdělení do ucelených bloků, v nichž lze najít provázané aktivity s přesným popisem jejich provedení. Přínosem je v neposlední řadě zasazení programu do příběhu. To děti nejen motivuje, ale umožňuje jim lépe porozumět dané problematice. Může se tak začít z realizací primární prevence již v předškolním věku.

ZÁPORY PREVENTIVNÍHO PROGRAMU

Mezi zápory tohoto preventivního programu lze zařadit nedostatek času na jeho realizaci. Dále nepřítomnost některého z dětí po nějakou dobu programu. Program také obsahuje mnoho obecných informací o vhodném chování, ale nemusí poskytovat dostatečně specifické příklady pro řešení konkrétních situací, se kterými se děti mohou setkat. Program je koncipován pro realizaci v rámci jednoho týdne. Je však třeba zajistit návaznost a

pokračování. To může být v rámci mateřské školy obtížněji splnitelné, z hlediska dalších úkolů předškolního vzdělávání.

NÁVRH EVALUACE

Evaluace aktivit – 1. DEN				
	Reálná délka trvání	Počet účastníků	Klady	Zápory
Aktivita 1				
Aktivita 2				
Aktivita 3				
Aktivita 4				
Aktivita 5				

VYSVĚTLIVKY POZOROVANÝCH JEVŮ

- A** srozumitelnost daných aktivit pro děti, jak je pochopily, vyjádřeno v %
- B** komunikace s lektorkou programu – její role, vztah mezi ní a dětmi, reakce na její přítomnost, popis
- C** komunikace mezi dětmi, popis
- D** projevy agrese – značení frekvence /, popis
- E** projevy šikany – značení frekvence /, popis
- F** projevy empatie, laskavosti – značení frekvence /, popis
- G** naplnění cílů – vycházela aktivita z daného cíle? /, popis
- H** klady – co se při plnění dané aktivity povedlo? popis
- I** zápory – co se při plnění dané aktivity nepovedlo? popis
- J** další pozorované vlivy, popis
- K** poznámky

PŘÍLOHA PIII: DENÍK POZOROVÁNÍ

DENÍK POZOROVÁNÍ

Následující záznam byl pořizován průběžně po skončení každého dne preventivního programu lektorkou. Jedná se o přepis krátkých poznámek, výroků dětí, které byly psány ručně. Tyto poznámky pak byly doplněny a posouzeny se zadáním preventivního programu a s pozorovacím archem.

Deník pozorování začíná popisem výchozí situace v konkrétní mateřské škole zejména z hlediska realizace a organizace primární prevence. Dále se zabývá aktuálním stavem v kolektivu s ohledem na pozorovaný jev, kterým je šikana a agresivní projevy chování. Popsané poznatky vychází z Třídního vzdělávacího programu a z evaluačních záznamů třídy. Dalším bodem je pak popis prostor, ve kterých byl preventivní program realizován. Poté již následuje popis jednotlivých dní, především konkrétních aktivit. Pozorování nezahrnuje opakované popisování prováděných aktivit, jelikož lektorka postupovala striktně podle daného zadání. Zaměřuje se spíše na reálný popis jejího průběhu, odchylek od zadání, neočekávané momenty, klady či zápory dané aktivity, reakce dětí a celkovou atmosféru v kolektivu.

VÝCHOZÍ SITUACE:

Mateřská škola sídlí ve starší jednopatrové budově v centru města. V její spádové oblasti se nachází lokality s rodinami ohroženými zvýšeným výskytem sociálně-patologických jevů. Jedná se o rodiny sociálně slabé, s vyšší mírou nezaměstnanosti či příslušníky romské komunity. Celkový počet žáků, kteří navštěvují zvolenou mateřskou školu je 78. Žáci jsou rozdělení podle věku do 4 tříd. Mateřská škola má stanovený režim dne s ohledem na biologicko-psychologické potřeby dětí. Předpokládaný časový harmonogram pro realizaci programu byl stanoven na dopoledne od 8:30 do 10:30, tak aby nenarušoval stanovený řád:

6:15 - 9:00 spontánní, individuální a zájmové činnosti dětí, hygiena, svačina, případně řízená činnost

9:00 - 9:30 pohybové aktivity, řízená činnost, příprava pro pobyt venku

9:30 - 11:30 pobyt venku

11:30 - 12:30 hygiena, oběd, hygiena, hudební, literární nebo relaxační chvilka před odpočinkem.

Celkový počet zaměstnanců mateřské školy je 14. Tým školy je tvořen ředitelkou, pedagogickými pracovníky, asistenty pedagoga a provozními zaměstnanci.

Prevence v oblasti rizikových jevů se v mateřské škole realizuje na základě dokumentu s názvem „Plán prevence sociálně patologických jevů“, který vypracovala ředitelka mateřské školy ve spolupráci s autorkou této bakalářské práce. Vychází z Rámcově vzdělávacího programu. Jeho znění je následující:

PLÁN PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Úvod do problematiky:

Sociálně patologické jevy a drogová problematika se mohou dotýkat již dětí v předškolním věku. Je tedy opodstatněné a nutné se touto problematikou zabývat i v mateřské škole. Je potřeba dětem poskytovat jednoduchou a dostupnou formou dostatek informací, aby věděly, jak se ve vzniklé nežádoucí situaci zachovat. Možné situace, s kterými se děti běžně setkávají:

kouření, alkohol, návykové látky – drogy

šikana, násilné chování, ubližování

vandalismus

virtuální drogy (počítače, televize, videa, tablety)

rasismus

Cíl preventivního programu:

Cílem primární prevence je zvyšovat odolnost dětí vůči sociálně patologickým jevům v každodenním životě.

Cílem programu je, aby se v preventivní výchově stalo vzdělávací působení neoddělitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a života školy.

Dětem i rodinám jsou nabízeny volnočasové aktivity a programy, kde se mohou uplatnit všichni účastníci. Důraz je kladen a položen na informovanost dětí ve všech činnostech během dne, ve volnočasových i v mimoškolních aktivitách. V dětech je podporována schopnost odmítnout nevhodné chování i ze strany rodiny, kamarádů či zcela cizích lidí. Naučit se říkat slovo "NE", když je to třeba.

Analýza současného stavu ve škole:

V oblasti prevence sociálně patologických jevů zajišťuje mateřská škola pro děti bezpečné a sociálně pozitivní klima. Vzhledem k celospolečenskému nárůstu negativních a sociálně patologických jevů jako je agresivita, nekázeň, nesnášenlivost je hlavní snahou takovému chování předcházet a minimalizovat ho. Tyto jevy by mohly později přerůst v sociálně patologické chování (drogy, alkohol, šikana, násilí, vandalismus, xenofobie). Předpokladem je osvojit u dětí dovednost vyhodnotit nevhodné chování za pomoci dospělých a vyvodit z něho patřičné závěry. V mateřské škole je zakázáno kouřit i požívat alkoholické nápoje. Správným příkladem jsou děti vedeny ke správnému chování a jednání. Mají u zaměstnanců oporu a možnost vzniklé problémy řešit.

Spolupráce se zákonnými zástupci:

Zákonní zástupci jsou informováni o této problematice při nástupu dítěte do mateřské školy prostřednictvím ročního a třídního plánu školy. Ten obsahuje zájmové a zajímavé akce pro efektivní vyplnění volného času dětí.

Metody práce:

Cílem je navozovat přátelské ovzduší a pěstovat kladné mezilidské vztahy a vazby s důrazem na vzájemnou empatii, toleranci a pomoc. V rámci nových trendů výchovně-vzdělávací činnosti je zachováván individuální přístup k dětem, vlastní příklad, pochvala, povzbuzení pro rozvoj komunikace, rozvinutí sociálních vztahů ve třídách. K těmto účelům jsou využívány sociální hry a hravé činnosti. Mezi konkrétní užívané metody se řadí:

sociální hry

dramatická výchova

vyjádření vlastního názoru

učit se odmítnout

zařazovat týmovou spolupráci

učit se vyhodnocovat chování své i ostatních

hledat mravní ponaučení v bajkách, literatuře a pohádkách

Aktivity, které mateřská škola dětem nabízí (pravidelné i jednorázové):

EKO projekty

BIOS stanice přírodovědců

návštěva kin, divadel, koncertů, sportovních a společenských akcí, netradičních olympiád, plavání, bruslení, výlety, exkurze

Řešení přestupků:

jednání s aktéry (dětmi i jejich zákonnými zástupci – se všemi zúčastněnými stranami)

návrh na pohovor s psychologickou poradnou

pohovor se zaměstnanci oboru sociální péče

u závažných přestupků informována PČR

Závěry:

přínosem programu je napomáhání k prevenci v oblasti sociálně negativních jevů

vytváření návyků dětí na školní, pracovní i mimoškolní aktivity

řešení vzniklých problémů empatickým přístupem, důstojně a vždy ve prospěch dítěte

Všichni zaměstnanci mateřské školy byli s plánem seznámeni. Za jeho implementaci do třídních vzdělávacích programů a dodržování stanovených cílů jsou zodpovědné třídní učitelky. Za kontrolu, zda dochází k naplňování těchto cílů zodpovídá ředitelka mateřské školy. Preventivní programy obsahující konkrétní aktivity či činnosti pro předcházení rizikovému chování vyhotovovány nejsou.

Třída, ve které bude realizován primární preventivní program je navštěvována 19 žáky. Prevence proti rizikovému chování je realizována po celý rok během všeobecných činností sestavovaných tak, aby došlo k naplňování klíčových kompetencí obsažených v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Na základě toho sestavují třídní učitelky Třídní vzdělávací program, který pravidelně evaluují. Po skončení jednotlivých bloků v něm zahrnutých provádí celkové hodnocení třídy. Z těchto materiálů vyplývá, že celková atmosféra ve třídě je dobrá. Děti si osvojují pravidla vhodného chování. Rozvíjí schopnost komunikovat a spolupracovat s ostatními v duchu vzájemného respektu a porozumění. Zlepšují své dovednosti v navazování prosociálních interakcí. Z prozkoumání jednotlivých evolučních záznamů vyplývá, že aktuálně se mezi dětmi sice neobjevuje chování s náznaky projevů šikany, avšak projevy agresivního chování třídní učitelky zaznamenaly. Jedná se o projevy spíše fyzického charakteru jako je pošťuchování, štípání, kousání, bouchání či dalších menších forem neshod mezi dětmi. Tato konfliktní jednání vznikají zejména při společných hrách. Předmětem konfliktu pak bývá nejčastěji hračka. Další projevy pak

souvisí zejména s tzv. „*obdobím vzdoru*“ a utvářením dětské osobnosti, na které třídní učitelky reagují převážně klidným a laskavým způsobem, aby nepodněcovaly děti ke stupňování nežádoucího chování. Převážná většina dětí nevykazuje známky chování se zvýšenou agresivitou. Výjimku představuje dítě ukrajinské národnosti, které pobývá na území České republiky přibližně 8 měsíců z toho mateřskou školu navštěvuje 6 měsíců. Toto dítě často vyvolává konflikty, fyzicky ubližuje dětem, je agresivní k třídním učitelkám, používá také různá gesta jako vztyčený prostředník, hrození pěstí a další. Učitelky však musí často zasahovat a jeho chování usměrňovat s ohledem na další děti.

POPIS PROSTOR:

Preventivní program se po celou dobu odehrává ve třídě, kterou děti navštěvují, a proto její prostředí dobře znají. Místnost je prostorově rozdělena na dvě části. První část představuje herna, která se nachází ihned u vchodu do třídy a je vybavena kobercem, hračkami uloženými ve skříňkách, magnetickou tabulí a dětskou knihovničkou. Je zde dostatečný prostor pro dětskou hru. Zároveň se prostor využívá pro řízené činnosti dětí i pro relaxaci a odpočinek. Ve druhé části místnosti je vlastní třída, která je opatřena čtyřmi stoly po šesti místech. Ty děti využívají pro pracovní a tvořivé činnosti, a také ke stravovacím účelům. Místa jsou přidělena dětem a zůstávají neměnná. Dále se tu nachází skříň s hračkami, didaktickými pomůckami, různými stavebnicemi a potřebami pro výtvarné činnosti či volné kreslení. Třídní učitelky tu mají své zázemí v podobě psacího stolu. Z technického vybavení pak mají k dispozici tiskárnu, přenosný počítač a fotoaparát. Vedle třídy se nachází kuchyňka sloužící pro výdej stravy a zajištění pitného režimu po celý den. Dále pak prostory s hygienickým zařízením včetně WC a sprchy.

REALIZACE PROGRAMU:

1. DEN

Příprava: prostředí herny a třídy. Úklid přebytečných hraček. Vyvětrání prostor. Molitanovými kostkami byl vyhrazen prostor pro komunitní kruh.

Pomůcky: maňásek Tody, velký „Flip art“ papír, voskovky, fixy, pastelky, lepidlo, barevný papír, kartičky s vhodným a nevhodným chováním – všechny pomůcky byly zajištěny ve spolupráci s mateřskou školou.

Průběh programu:

Aktivita 1: děti byly posazeny do komunitního kruhu, lektorka jim sdělila, že za nimi přijde návštěva. Na dětech byla poznat zvědavost a očekávání. Motivační příběh poslouchaly se zaujetím, mimikou vyjadřovaly emoce jako překvapení, pochopení atd. S lektorkou navazovaly oční kontakt. Okamžitě přešly do herní role a komunikovaly s maňáskem na místo ní. Na otázku, co jsou škodolibosti chvíli přemýšlely, poté zazněly následující odpovědi:

„zlost“

„Že někdo někomu ubližuje – třeba mně.“

„Že mě někdo bouchá.“

„Nebo žduchá.“

„kousání do ruky“

„Můj bráška, když mě kousá do ruky.“

„Nebo mě někdo zvedne za nohu a bacá mě do hlavy.“

„Nebo mě štípá do ruky.“

„píchání nůžkami“

„Někdo mi sebere hračky.“

Aktivita 2: děti seděly v kruhu a měly odpovědět maňáskovi na otázku „Všichni o mně ví:“ děti nedokázaly ze začátku nic vymyslet, lektorka je musela pobízet. Poté zazněly následující odpovědi:

„příjmení“

„Mám ráda bonbóny.“

„veselá“

„hodná“

„Mám ráda kokina.“

„Že mám rád pizzu.“ – jiné dítě řeklo piču

„nevím“

„vůbec nic“

„Že mám rád čokoládu.“

Poté se vyzkoušela obměna, kdy ostatní děti měly říct, co vědí o jiných dětech. Zde nebyly schopné odpovědi, říkaly jen slovo: „hodná“, „hodný“

Aktivita 3: při společném kreslení se děti postavily okolo stolu. Na všechny nevyšlo místo. Čtyři děti zůstaly stát stranou, nijak se nepokoušely dostat ke stolu, ale jejich neverbální projevy vyjadřovaly zájem o kreslení. Lektorka musela usměrňovat kázeň. Některé děti se strkaly o místo. Lektorka dětem předkreslila tvar planety. Děti poté planetu spíše jen vybarvovaly nebo kreslily nespécifické útvary. Zadání, kterým bylo nakreslit tmavou, smutnou či jinak nepěknou planetu se nedařilo naplnit. Většinu dětí ale kreslení bavilo.

Aktivita 4: lektorka řekla dětem motivaci uvedenou v programu. Děti se měly samy přihlásit o roli vůdce. Předpokladem bylo, že se přihlásí většina dětí nebo naopak nebude o roli zájem. Přihlásilo se celkem pět dětí. Začaly dávat ostatním následující pokyny:

„Uklízejte!“ komentáře ostatních: „Ach, jo. Já ale nechci uklízet.“ Zde byl nutný zásah lektorky. Poradila dětem, ať řeknou „stop“. Po tomto pokynu děti s uklízením přestaly.

„Klečte!“ jedna holčička řekla „Cože? Proč?“ Ale všechny děti pokyn okamžitě splnily.

„Počítejte do 100!“

„Vyčůrejte se jako psi!“ – děti se smály a úkol ihned splnily.

„Chod'te jako kočky!“

Děti chápaly aktivitu spíše jako zábavu. Nikdo neměl potíže plnit pokyny.

Aktivita 5: děti měly radost z deníku, který dostaly. Při kreslení zážitků z prvního dne bylo ve třídě ticho, všichni se soustředily. Planetu Škodíkov pak charakterizovaly, že je:

„špatná“

„zlobivá“

„Bouchají se tam děti.“

„škaredá“

„Je tam krev.“

Poté se maňásek s dětmi rozloučil, lektorka ho umístila na místo v herně s tím, že budou společně pokračovat zase zítra. Děti vypadaly nadšeně a zaujatě, ale nedovedou ještě mezi sebou volně komunikovat, či si sdělovat dojmy a pocity. Tato aktivita sloužila jako evaluační, ale v podstatě neměla žádnou vypovídací hodnotu ani pro lektorku ani pro děti.

2. DEN

Příprava: prostředí herny a třídy, potřebných pomůcek. Úklid přebytečných hraček. Vytvoření prostoru. Molitanovými kostkami byl vyhrazen prostor pro komunitní kruh.

Pomůcky: maňásek Tody, rekvizity pro znázornění nepořádku – plastové lahve, látky, zmačkaný papír, obaly, použité plechovky, slupky od jablka, rozbité hračky, kartičky modelových situací, záznamové archy, lepidlo, bonbóny, lano, pastelky

Účastníci: celkový počet dětí pro dnešní den byl 14 dětí

Průběh programu:

Aktivita 6: děti nadšeně přivítaly maňásků, těšily se na hry a úkoly. Motivace je zaujala. Po odhalení nepořádku reagovaly následujícím způsobem:

„Fuj!“

„To je ale nepořádek.“

„To je bordel.“

„Ty jo!“

Děti se poté pustily do úklidu. Lektorka jim sdělila, že po dobu dnešního trvání programu se k sobě nemusí chovat hezky, nemusí být hodné děti. Očekávalo se, že děti budou hrát roli zlobivých. Zadání pochopily, ale nedovedly ztvárnit či dramaticky vyjádřit určitý charakter, hraní rolí jim ještě nejde.

Aktivita 7: děti pochopily, co jednotlivé kartičky vyjadřují, ale opět se projevilo, že nedovedou ztvárnit role. Dovedly vyjádřit pouze fyzické násilí. Nevědí, jak ztvárnit emoce či jiné způsoby ublížení. Některé děti se ostatním při hraní modelové situace smály. Ale spíše pro nepochopení situace, než že by se jim nevhodné chování líbilo.

Aktivita 8: všechny děti úkol pochopily a splnily správně. Dovedou dobře rozlišit mezi vhodným a nevhodným chováním. Zdařilá aktivita, přínosná byla změna prostředí z herny do třídy.

Aktivita 9: děti poklad rychle našly. Byl ukrytý ve třídě na viditelnějším místě. V momentě, kdy zjistily, že o něj musí dále bojovat, a že nezbude na všechny, byly užaslé a překvapené. Po signálu se na něj vrhly. Začaly vyjednávat mezi sebou o sladkosti. Chlapec, co měl dva

bonbony se nakonec podělil s kamarádem. Hra způsobila chaos. Tato aktivita byla velice zajímavá. Zakončila aktivitu tím, že takto tedy vypadá život na Planetě Škodíkov.

Aktivita 10: při společné diskusi o proběhlém dni děti zmiňovaly aktivitu s pokladem. Nedovedly pochopit, proč se nedostalo na všechny. Při povídání o tom, s jakým nevhodným chováním řekly následující:

„Stává se mi, že mě máma zlobí.“

„Jedna holka mě obtěžovala.“ „Jak?“ „Nevím.“

„Můj bráška je zlý. Krade mi hračky a bouchá mě“. Jiné dítě na to reagovalo: „Ale moje sestřička je hodná.“

„Můj brácha mě kousá do zadku.“ Ostatní děti se smály.

Jejich dalším úkolem bylo chovat se nadále nevhodným způsobem i po skončení aktivit. Učitelka, která si děti po programu převzala poté vypověděla, že děti v hraní role dále nepokračovaly. Vyprávěly jí však o aktivitě s hledáním pokladu.

3. DEN

Příprava: prostředí herny a třídy, pomůcek. Úklid přebytečných hraček. Vytváření prostor. Molitanovými kostkami byl vyhrazen prostor pro komunitní kruh.

Pomůcky: rekvizity pro úklid společných prostor – smetáček a lopatka, odpadkový koš, krabice na papír, krabice na plasty a obaly, hadr, kbelík s vodou, osvěžovače vzduchu, kartičky modelových situací, záznamové archy, lepidlo, bonbóny, lano, pastelky

Účastníci: celkový počet dětí pro dnešní den byl 14 dětí.

Průběh programu:

Aktivita 11: děti se ochotně zapojily do úklidu, každý chtěl s něčím pomoci. Na otázku, zda se jim více líbí, když je uklizeno nebo nepořádek, se shodly, že uklizeno.

Aktivita 12: na úkol ke znázornění vhodného chování, dovedly děti opět rozeznat a pojmenovat obrázky s modelovým chováním, ovšem ztvárnit je bylo pro ně obtížné. Lektorka zasáhla do aktivity a nechala je volně vyjádřit, co je vhodné chování. Děti se

chytaly za ruce, tancovaly, hladily se a objímaly. Dál už nevěděly. Lektorka je proto vyzvala spíše k popisu toho, co si představují pod vhodným chováním:

„Maminka je na mě hodná.“

„Ke mně se chová hezky tatínek.“

„Ke mně se chová hezky brácha, můžu ho lechtat.“

„Mě doma objímají a dávají mi pusinky.“

Aktivita 13: obdobně jako u stejné aktivity z předešlého dne, děti úkol pochopily, přiřadily správně kartičky s vhodným chováním na příslušný arch. Aktivita je bavila. Soustředěně plnily příslušný úkol.

Aktivita 14: z počátku, když se děti dozvěděly, že je čeká obdobná aktivita o poklad začaly připomínat včerejší situaci:

„Ale on se se mnou nepodělil.“

„Já jsem nedostala žádný kokina.“

Poté, co poklad našly, jim lektorka sdělila, že dnes o něj budou soutěžit znovu a tentokrát se dostane na všechny. Děti byly potom spokojené.

Aktivita 15: při závěrečném hodnocení panovala ve třídě dobrá atmosféra než předchozí den. Děti se cítily příjemněji.

4. DEN

Příprava: prostředí herny a třídy, pomůcek. Úklid přebytečných hraček. Vyvětrání prostor. Molitanovými kostkami byl vyhrazen prostor pro komunitní kruh.

Pomůcky: maňásek Tody, židle, fotoaparát, tiskárna

Účastníci: celkový počet dětí pro dnešní den byl 14 dětí.

Průběh programu:

Aktivita 16: děti nevěděly, co to jsou emoce a pocity. Nedokázaly se pantomimicky vyjádřit. Lektorka jim musela napovědět a předvést, co mají vyjadřovat. Děti hádaly, co předvádí. Poté přešly na slovní popis, dovedly odpovědět na otázku:

Otázka:

„*Kdy jsi veselý?*“

Odpověď:

„*Když mám kokina.*“

„*Když si hraji s hračkami.*“

„*Když jdu ven.*“

„*Když maminka uvaří špagety.*“

„*Když se maminka se mnou pusinkuje.*“

Otázka:

„*Kdy jsi smutný?*“

Odpověď:

„*Když je někdo zlý.*“

„*Když si nepůjčujeme hračky.*“

„*Když mě někdo bouchá.*“

Aktivita 17: otázku děti pochopily a začaly ihned odpovídat:

„*Když mě brácha šlape na nohy.*“

„*Když mě R. bije.*“

„*Když spím ve školce.*“

„*Někdy doma.*“

„*Protože, když mi maminka furt dává jídlo.*“

„*Když mě táta zlobí.*“

„*Když mě E. zahrabe na podzim do listí.*“

„*Když se mi nechce spát.*“

„*Když mě K. kouše.*“

„Když mi táta naplácá.“

„Já nevím.“

„Když mě B. bouchá.“

„Když se mi vybijí mobil.“

„Když mě děti bouchají.“

Děti opět dávaly najevo nelibost při negativních fyzických projevech od jiných osob. Dvě děti, které uvedly i další projevy chování, které je zlobí (vybitý mobil, zahrabání do listí) byly staršího věku než ostatní děti.

Aktivita 18: již při vysvětlování pravidel se děti smály, hru ihned pochopily. Příště více dbát na bezpečnost a odstranit překážky, o které by děti mohly zakopnout. Jedno dítě se zapojit nechtělo. Některé děti reagovaly na vzniklý hluk, nebyl jim příjemný. Ale většina dětí chtěla hrát znovu. Nakonec si všechny děti vyzkoušely si zahrát na vztekání.

Aktivita 19: děti aktivitu ihned pochopily, ale bylo pro ně obtížné říkat charakterové vlastnosti. Zazněly následující odpovědi:

„Někdy si s ní hraji.“

„Protože je hodná.“

„Je milý.“

„Nosí mi bonbóny.“

Děti se začaly automaticky mezi sebou střídat. Každý si vybral někoho, kdo ještě nebyl. Objevila se tendence vybírat si podle stejného pohlaví. V momentě, kdy se vystřídaly všechny dívky, musela lektorka děti navést, aby vybraly nějakého chlapce. Aktivita příliš zajímavá nebyla, pro děti bylo zadání srozumitelné, ale obtížně proveditelné.

Aktivita 20: při této hře vybírala lektorka dítě, které se usadí na trůn. Ostatní měly opět popisovat vlastnosti ostatních. Aktivita na poprvé se příliš nedařila. Byla hodně podobná té předchozí. Vhodnější by bylo nezařazovat tyto dvě aktivity ihned po sobě.

Aktivita 21: děti nevěděly, co znamená slovo „užitečný“. Lektorka uvedla několik příkladů. Poté děti odpovídaly: „tancuji“ 3x, „zpívám“, „uklízím“ 3x, „na hraní“, „nevím“ 4x, „nosím bonbóny“.

5. DEN

Aktivita 22: lektorka při aktivitě pouštěla hudbu, když se děti měly pohybovat, některým se líbilo, že mohou křičet, běhat nebo dupat, ale některé děti se bály. Dvě děti rozběčely. Celkově byla atmosféra ve třídě nepříjemná. Lektorka musela děti uklidňovat.

Aktivita 23: při následující aktivitě děti opět křičely, vytvářely hluk. Bylo by lepší nezařazovat tuto činnost po předešlé aktivitě, ale zařadit spíše něco klidnějšího. Dětem se naopak líbilo trhání papíru. Lektorka zapoměla připravit odpadkový koš na vyhození papíru. Chyběl i v seznamu pomůcek.

Aktivita 24: děti se rychle rozdělily do dvojic. Aktivita ale byla pro ně složitá. Nepochopily zadání. Nezvládly tahat za nitky. Lektorka tedy upravila aktivitu pouze na vydávání povelů. K naplnění cílů, kterými bylo uvolnění a sebeuvědomění nedošlo.

Aktivita 25: jednalo se o dětem příjemnou a celkově rychlou aktivitu. Děti pochopily zadání, hra je bavila.

Aktivita 26: dechová cvičení děti zaujala. Nicméně po chvíli si začaly mezi sebou povídat, nesoustředily se na činnost. Denní program byl již pro ně dlouhý. Proto lektorka již tak krátkou aktivitu ještě více zkrátila.

Aktivita 27: při společné masáži měly děti potíže posadit se do kruhu. Lektorka jim pomohla s usazením. Děti se začaly masírovat a lektorka musela zasáhnout a usměrnit intenzitu. Aby byly děti jemnější a citlivější v dotycích. Tři děti dalo najevo, že je jim masáž od ostatních nepříjemná.

Aktivita 28: při následující aktivitě se jednalo o opakování z předešlého dne. Ačkoliv již děti hru jednou hrály, stále se jim nedařilo vymyslet rozvinutější charakteristiku. Lektorka tedy činnost krátce po zahájení ukončila.

Aktivita 29: jednalo se o opakování aktivity z 1. dne. Děti si hru pamatovaly, hrály ji s nadšením. Ale opět se neprokával její původní plánovaný evaluační význam. Hra spíše připomínala známou hru: „Kuba řekl“, při které účastníci cvičí podle pokynů vedoucího.

Aktivita 30: při hodnocení aktivit měly děti říct, co se jim líbilo na celém programu, co je nejvíce bavilo. Měly však tendence hodnotit pouze program daného dne. Dětem se dle hlasování nejvíce líbila hra „Na vůdce“. Nejméně „Na vzteklinu“. Poté se rozloučily s maňáskem Todym.