

# **Sociální kompetence v předškolním věku – zvládání emocí**

Sylvie Měrková

---

Bakalářská práce  
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Sylvie MĚRKOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociální kompetence v předškolním věku.**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování teoretické části-východisko pro výzkumnou část**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**

**Závěry a doporučení.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HEWITT,S.Co mám umět,než půjdu do školy.Havlíčkův Brod:Fragment,1997.ISBN 80-7200-156-6.

KUTÁLKOVÁ,D.Jak připravit dítě do 1.třídy.Praha:Grada,2005.ISBN 80-247-1040-4.

SHAPIRO,L.E.Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.Praha:Portál,2004.ISBN 80-7178-964-X.

STOPPARD,M.Otestujte své dítě aneb Jak objevit a rozvíjet schopnosti svého dítěte.Martin:Neografie,1992.

VYBÍRAL,Z.Psychologie komunikace.Praha:Portál,2005.ISBN 80-7178-998-4.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**23. února 2007**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.

  
Ing. Jitka Chudarová  
pověřená děkanka

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
ředitel ústavu

## **ABSTRAKT**

Tato práce pojednává o zvládání emocí v předškolním věku. Zvládání emocí patří mezi sociální kompetence, které se učíme již v mateřských školách. V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na agresi a vztek. S těmito vlastnostmi se dítě sice rodí, ale míra intenzity agresivity se dá ovlivnit i výchovou – jednak rodinnou výchovou, ale i výchovou v mateřské škole. Proto jsem zde zmínila některé vlivy, které emoce a agresi ovlivňují, jako pohlaví, IQ, výchova a prostředí dítěte (rodinné, ve škole...). Uvedla jsem zde i některé body z rámcového programu pro mateřské školy, jelikož samotný výzkum byl zde situován.

Praktická část zahrnuje akční výzkum. Jako opatření jsem nastolila hry a diskuse na morální téma, které vedou ke zmírnění agresivity u dětí.

**Klíčová slova:** Emoční inteligence, emoce, zvládání emocí, výchova, vztek, agresivita

## **ABSTRACT**

This work deals with managing emotions during preschool age. The coping with emotions is part of social competences, which we are learning to at nursery school. In my bachelor thesis is the focus of attention aggression and anger. Child is born with this characteristics but a measure of aggressiveness may be influenced by nurture – upbringing by family and at nursery school. Because of it I mention some influences which affect emotions and aggression, like gender, IQ, child upbringing and its surroundings (family, school...). I also mention some items of outline program for nursery school, where the very research was situated.

The practical part includes action research. As an arrangement for reduction the assertiveness of children I applied games and discussions on ethic themes.

**Keywords:** Emotional intelligence, emotions, managing emotions, upbringing, nurture, anger, aggression.

“Každý se může rozzlobit – to je snadné. Avšak rozzlobit se na toho pravého člověka, tou pravou mírou, v ten pravý čas, z toho pravého důvodu a tím pravým způsobem – to už tak snadné není.“

Aristoteles, Etika Níkomachova

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Děkuji také Křesťanské mateřské škole v Uherském Ostrohu za ochotu a poskytnutí podkladů, potřebných k vypracování mé bakalářské práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE</b> .....	<b>10</b>
<b>2 CO JE TO EMOČNÍ INTELIGENCE</b> .....	<b>12</b>
2.1 IQ A EMOČNÍ INTELIGENCE .....	13
<b>3 CO JSOU TO EMOCE</b> .....	<b>15</b>
3.1 NEUROANATOMIE EMOCÍ.....	15
3.2 NEUROANATOMIE A VÝCHOVA .....	16
3.3 DŮRAZ NA VÝCHOVU DÍTĚTE.....	16
<b>4 ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ</b> .....	<b>17</b>
4.1 ANATOMIE VZTEKU .....	18
4.1.1 Intoxikace vztekem .....	19
4.1.2 Jak hněv rozptýlit .....	20
4.1.3 Katarze – vybití vzteku .....	20
4.2 NEKLID A AGRESIVITA .....	21
4.2.1 Příčiny agrese .....	21
4.2.2 Nadměrné potřeby a agresivita.....	22
4.3 ZDROJ NAPĚTÍ – STRESUJÍCÍ FAKTORY .....	22
4.3.1 Škola.....	22
4.3.2 Vztahy s rodiči .....	22
<b>5 RÁMCOVÝ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>24</b>
5.1 POJETÍ A CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	24
5.1.1 Úkoly PV .....	24
5.1.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce.....	24
5.1.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>6 ZAŘÍZENÍ</b> .....	<b>28</b>
6.1 POPIS ZAŘÍZENÍ.....	28
6.2 VÝCHOVA .....	28
6.3 KOLEKTIV.....	28
6.4 SPOLUPRÁCE .....	29
6.5 DEN VE ŠKOLCE.....	29
<b>7 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>

7.1	CÍL .....	31
7.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	31
7.3	DRUH A VOLBA METODY .....	31
7.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	32
<b>8</b>	<b>METODA AKČNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>33</b>
8.1	FORMULACE PROBLÉMU .....	33
8.2	PŘEDVÝZKUM – TERÉN.....	34
8.3	SBĚR DAT .....	34
8.3.1	Záznam rozhovoru s učitelkou .....	35
8.3.2	Záměrné navození konfliktní situace .....	37
8.3.3	Pozorování.....	37
8.4	NÁVRH OPATŘENÍ.....	43
8.4.1	Ukázky her .....	43
8.4.2	Morální diskuse .....	45
8.4.3	Vyhodnocení zavedeného opatření a zhodnocení dopadů.....	46
8.5	ZPĚTNÁ REFLEXE A KONTROLA.....	47
8.5.1	Pozorování.....	48
8.5.2	Moderované interview.....	50
8.5.3	Hra rolí .....	52
8.6	HODNOCENÍ OVĚŘOVÁNÍ VÝSLEDKŮ OPATŘENÍ.....	52
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>57</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>58</b>

## ÚVOD

Sociální kompetence a emoční inteligence, to jsou pojmy, které jsem se rozhodla zkoumat u dětí v předškolním věku. Ptáte se asi proč. Inspirací mi byla praxe, kterou jsem absolvovala v mateřské školce. Při praxi jsem se dozvěděla u paní učitelek, že jim připadá, že děti jsou v poslední době jiné, roztěkané, neumí si půjčovat hračky, hezky se k sobě chovat a neposlouchají. Poslouchat děti asi nebudou dokonale nikdy. Z dostupné literatury, jako například L.E.Shapiro, Goleman, je zřejmé, že tato problematika vzrůstá, paní učitelky na prvním stupni mají problémy s pozorností dětí a s jejich emocemi, které nedokáží dobře zvládat. Na některé impulsy reagují přehnaně, zvláště kluci, jsou agresivní. Proto jsem si vybrala téma zvládnutí emocí a řešení konfliktních situací. V dnešní době je totiž sociální inteligence stejně důležitá jako IQ, stejně tak jako procvičování EI doma, v rodinných kruzích. A možná si někdo myslí, že emoční inteligence s IQ souvisí, tedy že pokud mají chytré dítě, nemusí se obávat, že by jejich dítě nebylo sociálně nadané, co se týče právě EI. Opak může být pravdou a není tomu pravidlem, že tyto dvě inteligence spolu souvisí. Proto jsem se rozhodla, že obor emoční inteligence prozkoumám hlouběji. Při praxi jsem narazila na přímé projevy agrese a docela mě tedy téma agrese začala přitahovat.

V teoretické části jsem vysvětlila pojmy, které se týkají emoční inteligence a hlavně jsem se věnovala vzteku a agresi u dětí, jejich příčiny a průběh. Zmínila jsem zde také některé body rámcového programu předškolního vzdělávání, které se sociálními kompetencemi dětí souvisí. V praktické části jsem ověřovala nastolené opatření ke zmírnění agresivity a dětí předškolního věku. Opatření se týkalo hraní her na snížení agresivity a diskuse na morální téma.



## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Problematika osvojování sociálních dovedností u dětí není v naší zemi doposud hlouběji prozkoumána. Úkolem učitele by, mimo jiné, mělo být komplexní rozvíjení již naučených sociálních dovedností z rodinného prostředí a v případě absence určitých dovedností pak položení jejich základů k následnému růstu.

Z perspektivy učitele je identifikace sociálně kompetentních a naopak sociálně nekompetentních dětí jen jednou z počátečních fází celého procesu. Vyžaduje velice citlivý přístup, protože má-li se pravdivě a objektivně posoudit sociální kompetence jednotlivých žáků, je potřeba zvážit mnoho hledisek, jako například rodinné, sociální, ekonomické a emocionální prostředí, ze kterého dítě pochází; jeho aktuální i dlouhodobý psychický stav; možnosti a hranice jeho individuálního rozvoje či jeho samostatná osobnost.

Sociální dovednosti zahrnují tři základní roviny: kognitivní, behaviorální a společenské, kde se interakce uskutečňuje. Sociální dovednosti takové dovednosti, které v dané situaci mohou odhadnout sociální výstupy. Pod pojmem sociální výstupy rozumíme např. popularitu, pozitivní sociální přijetí, kladné ohodnocení ze strany druhých lidí nebo dobrý status ve skupině. Je velmi důležité zdůraznit, že všechny děti jsou schopny získat sociální dovednosti, ne všechny však ví, jak a kterou dovednost v určitém situačním kontextu adekvátně použít. Sociální dovednosti jako schopnost komunikovat s lidmi, adekvátně reagovat na nové situace, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, pochopení emocí a reakcí ostatních lidí, adaptace na nové prostředí a objektivní sebepojetí, se považují za hlavní ukazatele a měřítko člověka s vyvinutým sociálním statutem.

Status uvnitř skupiny podstatně ovlivňuje to, jak se na sebe děti nahlíží. Odmítnuté děti vykazují vyšší míru osamělosti a mají větší tendenci vinit ostatní za to, že sami nejsou ve vztazích úspěšní.

Nedostatek již zmíněných sociálních dovedností může vést k pozdějším problémům, jako je delikvence, záškoláctví, špatný prospěch, asociální chování, alkoholismus a v dospělosti větší náchylnost k psychózám. Zjistilo se také, že kvalitní sociální interakce je pro dítě významná do budoucna z mnoha hledisek :

(a) utvoření systému, který podporuje emocionální a sociální potřeby – díky vztahům jsme schopni existovat jako plnohodnotné společenské bytosti, sociální dovednosti napomáhají rychlejšímu mentálnímu přechodu z dětství do dospělosti.

- (b) rozvíjení morálního systému a sociálních hodnot – skrze vztahy získáváme pohledy a názory ostatních jedinců a tím si vytváříme vlastní systém hodnot a morální pojetí okolního světa;
- (c) vytvoření a rozvíjení sebepojetí – naše vlastní identita je primárně postavená na vztazích s ostatními lidmi;
- (d) rozvíjení interpersonální kompetence a osvojování znaků chování dospělého jedince – jako děti neuvědoměle přijímáme a napodobujeme starší jedince kolem sebe, získáváme kontrolu nad svým společenským chováním;
- (e) rozvíjení samostatnosti, která vede k postupnému osamostatňování od rodiny – získání sociálních dovedností podporuje sebedůvěru a zmenšuje potřebu být na někom sociálně závislý;
- (f) fyzické uvolnění, relaxace, zábava – získaná sebedůvěra má pozitivní účinky na lidský organismus;
- (g) zlepšení statusu uvnitř sociální skupiny dětí stejného věku – ovládnutí sociálních dovedností velmi kladně působí na sociální status jedince, zlepšuje vzájemné porozumění a poskytuje možnosti pro další sociální rozvoj
- (i) experimentování z hlediska sexuální aktivity – patrné převážně až u adolescentů a dospělých lidí, neznamená to promiskuitní chování, ale pozitivní přístup k vlastní sexualitě;
- (j) přátelství a výběr přátel – schopnost vlastní osobité selekce přátel podle daných hodnot a parametrů.

## 2 CO JE TO EMOČNÍ INTELIGENCE

Pojem „emoční inteligence“ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující :

- Vcítění
- Vyjadřování a chápání pocitů
- Ovládání nálady
- Nezávislost
- Přizpůsobivost
- Oblíbenost
- Schopnost řešení mezilidských problémů
- Vytrvalost
- Přátelskost
- Laskavost
- Úcta

V roce 1995 uvedl tento pojem ve všeobecnou známost bestseler Daniela Golemana Emotional Inteligence (Emoční inteligence). Pomohl mu k tomu, aby se objevil na obálce časopisu Time, a učinil z něho aktuální téma diskutované na všech úrovních – od školních tříd po správní rady. Popularita a význam EQ dokonce dosáhly až do Bílého domu.

Rozruch kolem pojmu emoční inteligence souvisí s jeho významem pro výchovu a vzdělávání dětí, ale jeho význam přesahuje i do pracovního procesu a ve skutečnosti do všech mezilidských vztahů a projevů. (L.E.Shapiro, 2004).

Z výzkumů, uvedených v této knize, vyplývá, že tytéž emoční dovednosti, které způsobují, že dítě je vnímáno svými učiteli jako nadšený žák nebo že je oblíbené svými kamarády na hřišti, mu pomohou i po dvaceti letech v jeho povolání nebo v manželství. Podle mnoha studií z celé Ameriky se dospělí dnes tolik neliší od dětí jako dřív a jejich sociální jednání v zaměstnání připomíná jejich chování v dětství na hřišti.

Ve své základní definici emoční inteligence shrnuje Salovey Gardnerovu typologii personální inteligence. Tyto schopnosti rozšiřuje na pět hlavních oblastí:

- 1) Znalost vlastních emocí. Sebeuvědomění – vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku – je jedním ze základních kamenů emoční inteligence. Schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat svoje city je nezbytná pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie. Pokud si nejsme schopni uvědomit naše skutečné pocity, jsme vůči nim bezbranní. Lidé, kteří si jsou svými city více jisti, se ve svých životech dokáží lépe rozhodovat. Vědí totiž přesněji, jaké pocity v nich vzbuzují důležitá osobní rozhodnutí.
- 2) Zvládání emocí. Nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, to je schopností, jež má základ v rozvinutém sebeuvědomění. Patří sem schopnost zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podrážděnosti.
- 3) Schopnost sám sebe motivovat. Zapojení emocí do našeho snažení je nezbytné proto, že jinak bychom nebyli schopni se dlouhodobě soustředit, ztratili bychom motivaci. Schopnost dosáhnout ve zvolené činnosti stavu „proudění“ umožňuje vynikající výkon. Lidé, co tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všem.
- 4) Vnímavost k emocím jiných lidí. Empatie je základní „lidskou kvalitou“. Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Vynikají v profesích, kde se mohou o někoho „starat“ – učitel, manažer...
- 5) Umění mezilidských vztahů. Zdali má člověk uspokojivé mezilidské vztahy, závisí do značné míry na tom, je-li schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Těmto lidem se velmi dobře daří všechno, při čem je potřeba úzce spolupracovat s ostatními. (Goleman, 1997) .

## 2.1 IQ a emoční inteligence

IQ a emoční inteligence zdaleka nejsou protikladné schopnosti. Jsou spíš jen odlišné. Všichni v sobě máme intelekt s emocemi. Lidé s vysokým IQ, avšak s nízkou emoční inteligencí (nebo nízkým IQ a vysokou EI), se vyskytují relativně vzácně. Mezi IQ a některými aspekty EI lze prokázat jistou nepřilíh výraznou korelaci, která je však natolik slabá, že z toho jasně vyplývá, že jde o dvě téměř naprosto nezávislé entity.

Je jedním z veřejných tajemství psychologie, že podle školního prospěchu, podle IQ nebo podle výsledků psychologických testů není možné, navzdory popularitě těchto hodnocení,

spolehlivě předpovědět úspěch v životě. Nelze ale pochybovat o tom, že u velkých skupin lidí existuje přímý vztah mezi výškou IQ a způsobem života – mnoho lidí s velmi nízkým IQ skončí v nenáročném podřízeném povolání.

Sociologové se stále dohadují, co přesně vytváří IQ člověka, ale většina odborníků se shoduje, že ho lze měřit standardními inteligenčními testy (např. Wechslerův), které měří verbální i neverbální schopnosti včetně paměti, slovní zásoby, řešení problémů, abstraktního myšlení, vnímání, zpracování informací a vizuálně motorických dovedností. „Všeobecný inteligenční faktor“ vyvozený z tohoto testu, kterému říkáme IQ, se považuje za velmi stabilní po dosažení šestého roku věku dítěte.

Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě. V ideálním případě může člověk vynikat v rozumových schopnostech i v sociálních a emočních dovednostech, jak je tomu u některých výjimečných osobností (L.E.Shapiro, 2004)

### 3 CO JSOU TO EMOCE

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se odráží v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat (na základě subjektivního hodnocení situace). V jedné situaci může být daná emoce vzbuzeána, ale v jiné, stejně typické situaci nikoli (Stuchlíková, 2002).

Při vymežování emocí je důležité hovořit o všech afektivních jevech, zahrnující vedle emocí i emocionální vztahy, nálady, afektivní rysy, emoční epizody, ale i související jevy jako afektivní poruchy apod.

Spontánní popisy emočního prožívání umožňují charakterizovat emoce trochu preciznějším způsobem. Mohou být rozlišeny čtyři hlavní a jedna doplňková složka :

- Afekt
- Vědomí situačního významu nebo pociťované zhodnocení události
- Pociťovaný stav nebo připravenost k jednání
- Pociťované tělesné změny

Doplňkovou složkou je „emoční význam“ (Stuchlíková, 2002).

#### 3.1 Neuroanatomie emocí

Vědci mnohdy mluví o myslící části mozku – o šedé kůře mozkové (tzv. neokortex) – jako o něčem, co se liší od emoční části mozku – limbického systému – ale ve skutečnosti tento vztah mezi dvěma oblastmi ovlivňuje právě emoční inteligenci.

Mozková kůra je zvrásněná vrstva tkáně asi tři milimetry silná, která pokrývá polokoule velkého mozku. Zatím co mozkové polokoule ovládají většinu základních tělesných funkcí, jako je činnost svalů a vnímání, mozková kůra dává tomu, co děláme a vnímáme, smysl. Mozková kůra, doslova jakási „myslící čapka“ mozku, nás posunula na vrchol evolučního žebříčku. I když i nižší primáti, jako kočky, psi a myši, také mají mozkovou kůru a jsou schopni se učit ze zkušenosti, komunikovat a dokonce dělat jednoduchá rozhodnutí, jejich mozková kůra ve srovnání s naší vyvíjí pouze minimální činnost. Tito živočichové nejsou

schopni plánovat do budoucna, abstraktně myslet nebo mít obavy z budoucnosti (L.E.Shapiro, 2004).

Mozková kůra hraje také velkou roli při chápání emoční inteligence. Umožňuje nám pociťovat naše pocity a způsobuje, že můžeme porozumět a analyzovat, proč něco cítíme určitým způsobem.

### **3.2 Neuroanatomie a výchova**

Podle Kagana se plaché dítě rodí s amygdalou, která se snadno rozruší, možná z důvodu vrozené predispozice k vysoké hladině noradrenalinu, případně jiných chemických látek v mozku, které nadměrně stimulují toto řídicí centrum emočního mozku. Matky trvale plachých dětí zaujaly ke svým dětem ochranný postoj – vyhýbaly se s nimi situacím, které je rozčilovaly, a konejšily je, když plakaly. Matky, jejichž děti dokázaly svou plachost překonat, dospěly k závěru, že jejich děti by se měly naučit vyrovnávat se s tím, co je rozčiluje. I když s nimi cítily, nesnažily se mírnit jejich pláč a úzkost. Spíše stanovily pevné meze a trvaly na jejich dodržování. Kagan přišel s hypotézou, že neurochemie dětí, které vyrostly ze své plachosti, se změnila, protože jejich rodiče je vystavovali stále novým překážkám a náročným úkolům (L.E.Shapiro, 2004) .

### **3.3 Důraz na výchovu dítěte**

Mnoho sociologů se domnívá, že problémy dnešních dětí souvisí se složitými změnami ve společenských vzorcích, k nimž došlo v posledních čtyřiceti letech, včetně alarmujícího počtu rozvodů, pronikavého a negativního vlivu televize a médií, nedostatku úcty ke škole jako zdroji autority a zkracující se doby, jež rodiče tráví se svými dětmi. Když vezmeme v úvahu, že společenské změny jsou nevyhnutelné, nabízí se otázka : Co můžeme dělat, abychom vychovali děti, které budou šťastné, zdravé a tvořivé? Odpověď možná překvapí. Musíme změnit způsob vývoje mozku svého dítěte.



## 4 ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ

Schopnost udržovat naše stresující emoce pod kontrolou vědomí je klíčem k uspokojivému citovému životu. Extrémy (emoce příliš intenzivní či dlouhotrvající) podkopávají naši stabilitu. Nejde pochopitelně o to, abychom pocítovali stále jen jeden typ emoce. Touha být neustále šťastný poněkud připomíná přihlouplost odznáčků s usmívajícím se obličejem, které byly v módě v sedmdesátých letech

Zlé časy, stejně jako dobré, jsou kořením života. Studie, při níž stovky mužů a žen nosily při sobě „polátko“, které je čas od času upozornilo, aby si zaznamenali svůj okamžitý citový stav, prokázala, že je to právě poměr pozitivních a negativních emocí, co nakonec určuje, zdali jsme v životě spokojeni nebo ne (Goleman, 1997).

Není pravdou, že by se lidé měli snažit negativním emocím vyhýbat, protože jenom tak mohou být spokojeni. Jde spíš o to neprožívat špatné nálady bez vědomého zamyšlení, jelikož jinak nás začnou ovlivňovat z nevědomí, kam k nim už nemáme přístup. Lidé, kteří v minulosti prožili silné deprese či dlouhotrvající hněv, nemusí být stále nešťastní – mohou – li tyto negativní zkušenosti vyvážit obdobím štěstí nebo radosti. Výše uvedená studie také potvrzuje vzájemnou nezávislost emoční a školní inteligence, protože mezi školními výsledky (nebo IQ) a uspokojivým citovým životem nebyl nalezen žádný významnější vztah. Podobně jako v pozadí mysli neustále probíhá proud myšlenek, působí na nás také proud emocí. Kdykoliv se někoho zeptáte, jak se cítí, vždycky bude v nějaké náladě. Je pochopitelné, že dva různé večery může mít jeden člověk velmi odlišné nálady, ale když po týdnech nebo měsících sledování uděláte průměr, získáte jakýsi obraz celkového citového naladění člověka. Vyplývá z toho, že intenzivní emoce lidé prožívají jen poměrně vzácně, většina z nás spadá do šedivého středu s občasnými výchyly na jednu nebo na druhou stranu.

Naučit se zvládat svoje emoce je zaměstnání na plný úvazek : velká část toho, co děláme (zejména ve svém volném čase), je motivována právě snahou změnit svou náladu. Od četby románu, sledování televize, až po naše návštěvy u přátel – všechno jsou to činnosti, které si vybíráme, abychom pozvedli svoji náladu. Umění uklidnit a utěšit sám sebe je pro život velmi důležité. Někteří psychoanalytičtí filozofové, jako např. John Bowlby a D. W. Winnicott, je považují za jeden z fundamentálních psychických nástrojů. Podle jejich teorie se citově zdravé děti naučí samy sebe utěšovat tak, že se k sobě chovají s podobnou péčí,

s jakou se o ně starali jejich rodiče. Snižuje se tak jejich zranitelnost vůči emočním otřesům (Goleman , 1997) .

#### 4.1 Anatomie vzteku

V této kapitole bych chtěla vysvětlit a blíže popsat, proč děti (a všeobecně lidé) v kritické situaci spíše „utíkají“ a jsou pasivní nebo naopak „jdou do boje“ .

Existují různé druhy vzteku. Hlavním zdrojem náhlého výbuchu zuřivosti, které pocítíme, např. když nás bezohledně ohrozí jiný řidič, bývá zpravidla amygdala. Avšak i na druhém konci emočních nervových drah, v šedé kůře mozkové, vzniká promyšlenější druh hněvu, jakým je např. chladnokrevná pomsta či pohoršení nad nesprávností.

Ze všech emocí, kterým lidé chtějí uniknout, je zloba tou nejtvrdošíjnější. Doktorka Ticeová zjistila, že emocí, kterou lidé nejhůře ovládají, je právě hněv. Ze všech negativních citů nejsnadněji podléháme právě vzteku. Sebeospravedlňující vnitřní monolog, který tuto emoci podněcuje, naplňuje naši mysl těmi nejpřesvědčivějšími argumenty pro to, abychom dali své emoci průchod. Na rozdíl od smutku nám vztek energii dodává, stimuluje nás. Přesvědčivost a jistá svůdnost hněvu může sama o sobě vysvětlit některé mezi lidmi běžně rozšířené názory na tuto emoci : že je vztek neovladatelný, a že bychom se proto neměli snažit jej ovládat : nebo že pokud dáme svému vzteku volný průchod, dojde k jakési „katarzi“ a všechno se zlepší. Opačný názor, jenž je nejspíše reakcí na tento neradostný fatalistický postoj, tvrdí, že je možné propuknutí vzteku zcela zabránit. Avšak po pozorném prostudování výsledků výzkumů dojdeme k tomu, že všechny tyto běžné názory jsou zavádějící a možná dokonce naprosto chybné ( Goleman , 1997) .

Sled hněvivých myšlenek, které náš vztek rozdmýchávají, je také klíčem k jednomu z neúčinnějších způsobů, jak tuto emoci rozptýlit : v první řadě zpochybnit samu příčinu naší zloby. Čím déle nasupeně přemítáme o tom, co nás tak naštvalo, tím více „dobrých důvodů“ a sebeospravedlňujících argumentů nacházíme. Takové dumání jen přilévá olej do ohně. Jiný názor na věc však tyto plameny dusí. Ticeová zjistila, že jedním z neúčinnějších prostředků pro zklidnění vzteku je přehodnocení situace pozitivnějším způsobem.

#### 4.1.1 Intoxikace vztekem

Nálezy Diane Ticeové se shodují se závěry psychologa Dolfa Zillmanna z Alabamské univerzity. Ten v rozsáhlé sérii podrobných experimentů přesně prozkoumal mechanismy vzniku a prožívání hněvu. Pokud si uvědomíme, že tato emoce má kořeny ve stresové reakci, kdy se organismus rozhoduje mezi bojem a útekem, nijak nás nepřekvapí Zillmannovo zjištění, že univerzální příčinou hněvu je právě pocit ohrožení. Ohrožení nemusí znamenat jenom přímé fyzické nebezpečí; týká se také – a to je dnes mnohem častější – symbolického ohrožení sebevědomí či důstojnosti : staneme – li se obětí nespravedlnosti či nezdvořilosti, jsme - li napadeni či uráženi nebo třeba jen pokoušíme – li se neúspěšně o dosažení či uskutečnění něčeho, co je pro nás obzvlášť důležité. Takové vjemy fungují jako spouštěcí faktor pro aktivaci limbického systému. Limbický systém pak ovlivní mozek dvojím způsobem. První částí takové reakce je náhlé uvolnění katecholaminů, které zabezpečí prudký příval energie pro „jeden konkrétní rozhodný čin, ať už jde o boj či o útěk“ . Tento příval energie trvá řádově minuty. Během nich se tělo připravuje na rychlý útěk či boj, v závislosti na tom, jak naše emoční centra posoudí protivníka.

Zároveň amygdala aktivuje kůru nadledvinek, a vytvoří tak v těle potřebné napětí. Toto napětí trvá mnohem déle než počáteční příliv katecholaminů. Tato celková nadledvinková a korová excitace může trvat mnoho hodin a dokonce i dní. Celou tu dobu udržuje emoční centra v pohotovosti. Takové dlouhodobé napětí funguje jako pozadí, na kterém vznikají následné reakce obzvláště rychle. Tento stav zvýšené vnímavosti, vyvolaný adrenokortikální aktivací, objasňuje, proč se lidé rozzlobí mnohem snadněji, pokud už byli předem podrážděni či vyprovokováni něčím jiným. Všechny druhy stresu vyvolávají adrenokortikální podráždění, a snižují tak práh pro vznik vzteku. Proto někdo, kdo měl v práci špatný den, je zvláště náchylný se později doma rozčílit kvůli něčemu takovému (třeba že děti po sobě neuklízejí nepořádek nebo že na sebe pokřikují), co by za jiných okolností nebylo k rozčilení dost silným podnětem (Goleman , 1997) .

Zloba roste ze zloby; emoční centra se rozpalují. A tehdy může zuřivost, už nijak neomezovaná rozumem, snadno přerůst v násilí.

V tomto okamžiku už nejsou schopni odpuštění a není možné s nimi rozumně jednat. Jejich myšlenky se točí jedině kolem pomsty a zadostiučinění, bez ohledu na následky. Tato vysoká hladina podráždění v nás podle Zillmanna „vzbuzuje iluzi síly a nezranitelnosti, jež

může být pohnutkou a povzbuzením k agresi“ . V takovém stavu pak může „selhat kognitivní kontrola“ a člověk, i dítě klesne k těm nejprimitivnějším reakcím. Podráždění limbického systému se šíří vzestupně a my jsme pak schopni řídit naše činy podle těch nejsurovějších životních zkušeností.

#### 4.1.2 Jak hněv rozptýlit

Na základě znalosti mechanismů vzniku a eskalace hněvu Zillmann vytypoval dva způsoby, jak lze hněv rozptýlit. Jednou z možností je soustředěně se snažit ovládnout myšlenky, jež v nás výbuchy vzteku vyvolávají. Podnět k výbuchu dává zpravidla prvotní dojem ze situace. Následné přehodnocení situace pak může plameny zloby uhasit. Také je důležité, kdy se o takové přehodnocení pokusíme. Čím dříve totiž zasáhneme, tím větší je naděje na úspěch. Zlobu lze vlastně zcela eliminovat, uvědomíme – li se uklidňující fakta dříve, než začneme jednat pod jejím vlivem.

Znalost polehčujících okolností umožňuje přehodnotit události, které nás rozčílily. Tím nám nabízí úžasné možnosti pro zmírňování vzteku. Zillmann však objevil, že tato technika účinkuje dostatečně jenom při mírnějším rozčilení. V případě intenzivnějších emocí selhává, neboť při jejich prožívání dochází k přechodnému snížení kognitivních schopností. Ve víru rozbourěných emocí lidé prostě nedokážou nestranně myslet ( Goleman , 1997) .

#### 4.1.3 Katarze – vybití vzteku

Katarze – vybití vzteku – je nezdánlivě považována za způsob, jak se hněvu zbavit (nadávky, ulevění...) .Populární teorie tvrdí, že „je vám po tom lépe“ . Avšak proti účinnosti takovéto „katarze“ existují pádné argumenty. Pokud dáme svému vzteku volný průchod, zmenšíme ho tím jen málo nebo vůbec ne. Existují specifické situace, kdy emoční výbuch tohoto typu působí pozitivně – například když svoji zlobu projevíme před člověkem, jenž je její skutečnou příčinou, nebo když takové jednání obnoví náš pocit síly či odstraní křivdu, případně když vyvolá u adresáta pocit ublížení a přiměje ho, aby svoje bezohledné chování, které vyvolalo náš vztek, změnil (aniž by nás slovně napadl) .

Ticeová zjistila, že vybití vzteku je jedním z nejhorších způsobů, jak se uklidnit. Výbuchy vzteku zpravidla ještě zvyšují podráždění emočních center v mozku, a lidí se proto pak cítí ještě rozzlobeněji. Ticeová také objevila, že když lidé hovořili o tom, jak svůj vztek obrátili přímo proti tomu, kdo jej vyvolal, výsledkem bylo spíše delší trvání vzteku než jeho ukon-

čení. Mnohem účinnější bylo, když se lidé nejprve trochu uklidnili, poté mohli vést spor daleko konstruktivněji a asertivněji ( Goleman , 1997) .

## 4.2 Neklid a agresivita

Učitelé mnoha škol, počínaje už mateřskou školou, si dnes stěžují na nárůst neklidu a agresivity u dětí různého věku. Vnitřní neklid přitom není napohled zřejmý, třebaže je silně prožíván. Projevuje se navenek stereotypními úkony a tiky v situacích, kdy dotyčný pociťuje úzkost, nespokojenost. Nárůst neklidu je provázen výraznými gesty, pohyby a sníženou kontrolou emocí. Násilnému jednání předchází symbolická agrese – výhrůžky, nadávání, demonstrace odvahy. Agresivita, sklon k útočnému jednání vůči věcem, lidem i zvířatům, většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozpory mezi prožíváním a jednáním.

Násilné jednání odráží také situaci v rodině a vliv na ně má i sledování agresivních filmů. Absence mužského prvku ve světě dítěte (mnohé děti se doma, ve škole a při zájmové činnosti setkávají skoro výhradně se ženami) také nepůsobí příznivě. Negativní vliv má i vysoký počet dětí ve třídách (dvacet je skupina, třicet už je dav). Hry pomáhají dětem, aby si vytvářely zdravé návyky v prožívání a v jednání, a tak zvyšují jejich psychickou, fyzickou a sociální odolnost (Šimanovský, str.11)

### 4.2.1 Příčiny agrese

Jednou z možných příčin agrese je neuspokojení hlavních potřeb (frustrace). Podle teorie A. Maslowa (Nekonečný, 1998) se jedná o tyto potřeby :

1. základní, fyziologické : pití, jídlo, teplo, sex
2. bezpečí : pocit životní jistoty
3. lásky a náležitosti : touha být milován a někam patřit, být společensky začleněn
4. uznání a úcty, respektu, důvěry a kompetence
5. sebeaktualizace : potřeba být sám sebou a osobnostně růst
6. Někdy se uvádí i potřeba estetických vjemů, tedy touha vnímat krásu a harmonii (jako odraz harmonie vesmíru).

Agresivita jako odpověď jedince na podněty signalizující ohrožení není „špatná“ nebo „dobrá“ . Určitá míra agresivity v rámci pravidel je žádoucí pro úspěch např. ve sportu i

pro normální fungování člověka. Podstatné je, zda jsou respektovány nebo překračovány meze morálky, ve sportu fair – play (Šimanovský, 2002, str.11) .

#### **4.2.2 Nadměrné potřeby a agresivita**

Při hledání příčin agresivity se setkáváme i s představou „nadměrných potřeb“. Vytváří je často nadměrně pečující (hyperprotektivní) výchova. Při přehnané péči, bez apelu na vlastní iniciativu dochází u dětí k tomu, že si nevypěstují dost silnou vůli. Nejsou potom schopny vyvinout potřebné úsilí a mít trpělivost při překonávání překážek a při navazování vztahů. Zůstávají v závislém vztahu na někom z rodiny, později na jiné autoritě (nebo objektu). Z neuspokojení nadměrných potřeb také vyplývá neklid, agrese nebo autoagrese. Mezi nadměrné potřeby řadí Leo Buscaglia potřebu mít vždy pravdu, mít ve všem přednost, být dokonalý a zavdčovat se všem, nadměrně hromadit majetek, měnit druhé a manipulovat jimi, zbavovat se na jejich úkor deprese, obviňovat je a dominovat.

### **4.3 Zdroj napětí – stresující faktory**

#### **4.3.1 Škola**

Občas při hře nebo při následné debatě s dětmi zazní, že některý konkrétní učitel nebo učitelka je ve škole zdrojem napětí. Děti si stěžují, že je nebere vážně, ponižuje a nespravedlivě trestá. Zvláště dospívající za těchto okolností hájí svou sebeúctu a požadují od dospělých jasný postoj. Necháme – li tyto výhrady zaznít, předcházíme nárůstu napětí. Neznamená to, že všechna tvrzení bereme jako fakta. Na druhé straně je jednou ze základních povinností školy zajistit, aby se v ní děti cítily bezpečně. Stresujícími faktory ve škole bývají často „recepty na správná chování“ . Děti jsou podle nich nuceny, aby se ustavičně snažily, neustále spěchaly, byly perfektní, vzorné, vždy připraveny atd. Od striktního uplatňování těchto „receptů“ je vhodné ustoupit v zájmu normální atmosféry ve škole (Šimanovský, 2002, str.12) .

#### **4.3.2 Vztahy s rodiči**

Mnoho učitelů prožívá pravidelně strach a má trému před schůzkami rodičovského sdružení. Když tyto pocity začnou rodiče sdílet, vzniká napětí. Téma sporů s rodiči se objevuje na každém kurzu o konfliktech ve škole. Existují také školy, kde mají učitelé a rodiče obou-

stranně dobré vzájemné vztahy. Dosahují toho většinou na akcích, při kterých se spolu seznámí.

Vztahy mezi dospělými, kteří akce jako společný výlet nebo brigádu zažili, se změnil. Chovají se k sobě méně neosobně. Má – li některé z dětí problém, je setkání rodičů, učitele a ředitele školy, školky efektivní a věcné. Není komplikováno konvencemi, nedůvěrou a rozpaky.

## **5 RÁMCOVÝ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

### **5.1 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání**

#### **5.1.1 Úkoly PV**

Úkolem institucionálního PV je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivního rozvoji a učení. PV má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.

#### **5.1.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce**

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy - z



pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

### 5.1.3 Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry, příslušející té které vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Já se budu dále věnovat jen kapitolám, týkajících se mého tématu.

#### **Klíčové kompetence**

Patří sem pět základních kategorií : kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činností a občanské. Ze všech kategorií zde přiblížím právě klíčové kompetence, jelikož se jim věnuji i ve svém výzkumu (sociální kompetence).

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorií, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

Proto je snahou, aby klíčové kompetence tvořily neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich vytváření směřoval a přispíval veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

#### *Sociální a personální kompetence*

Dítě ukončující předškolní vzdělávání mimo jiné

- samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

(Výzkumný ústav pedagogický, 2005).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 ZAŘÍZENÍ

Výzkum jsem dělala v Křesťanské mateřské škole v Uherském Ostrohu, okres Uherské Hradiště. V našem městě jsou dvě mateřské školy. Tuto jsem si vybrala díky tomu, že jsem zde vykonala praxi a jsem s prostředím, personálem i samotnými dětmi spokojená a stále v kontaktu při různých akcích.

### 6.1 Popis zařízení

Snaha o obnovení křesťanského školství v Uherském Ostrohu vyvrcholila v září 1991 založením naší mateřské školy s křesťanskou výchovou.

Účelná dvoupodlažní budova školy stojí v těsné blízkosti základní školy a zimního stadionu, uprostřed obce. Snadná dostupnost je jednou z jejích předností. Navazuje na ni zahrada, vybavená pískovišti a dřevěnými objekty, a příjemné přírodní okolí vhodné k vycházkám. Školka má svoji školní jídelnu.

### 6.2 Výchova

Škola doplňuje přirozenou výchovu dětí v rodině, obohacuje ji o duchovní rozměr, napomáhá v dětech formovat postoj k životním hodnotám. Do tří věkově smíšených tříd přicházejí děti 3-7 leté z věřících i nevěřících rodin. Kapacita KMŠ je 75 dětí.

### 6.3 Kolektiv

O děti pečuje stabilní kolektiv 6ti kvalifikovaných učitelek (včetně ředitelky), který mimo přímé výchovně-vzdělávací práce určené Rámcovým programem (má svůj Školní program), zajišťuje i logopedickou a psychopedickou péči i činnost zájmových kroužků na mateřské škole (výtvarný, plavání předškolních dětí, bruslení, grafomotorika).

Stravování má na starosti vedoucí kuchyně, hlavní kuchařka a pomocná kuchařka.

O čistotu se stará školnice a uklízečka, běžné opravy a údržbu zajišťuje údržbář školy. Přátelské vztahy celého kolektivu přispívají k příjemné atmosféře školy. Třída Večerníci – pí učitelky Marie Vozábalová a Šárka Bartoňová, třída Sluníčka - pí učitelky Miroslava Endrychová a Marie Zimovčáková a třída Broučci - pí ředitelka Zdeňka Baladová, pí učitelka Ivana Veselá .

Provozní pracovnice - pí školnice Ludmila Šišperová, pí Zdena Omastová - kuchařky - ved. ŠJ, kuchařka Helena Polehňová, kuchařka Jiřina Martináková DČ-kuchařka (0,4 úv.) – Barbora Plchová, od 10/05 pí Lenka Ludvíková externí pracovník (údržbář) - p. Josef Lopata

Platby

Rodiče přivádějí děti:

na dopoledne ( svačina + oběd) ..... 17 Kč

celodenně ( 2 svačiny + oběd) ....21, - Kč

měsíční školné je 300,- Kč (osvobození, snížení – viz Vnitřní předpis-úplata)

pedagogická péče je hrazena ze státního rozpočtu.

po odsouhlasení ze strany rodičů se přispívá na celý rok do Fondu rodičů 300,-Kč na kulturní, sportovní akce dětí, dárky pro předškoláky

## 6.4 Spolupráce

Spolupráce s pediatrem, zubní lékařkou, psycholožkou, logopedkou, duchovním, učiteli a vedením ZŠ, a domem dětí Pastelka, s křesťanskou mládeží, se skupinou historického šermu "Memento Mori", s Domovinkou (domov pro starší občany města).

Rodiče si zřídili společenství rodičů (registrace pod Ministerstvem vnitra)

Pořádání tradičních akcí : Slavnost, Díkuvzdání, mikulášská a vánoční besídka (i pro veřejnost v kostele), předmasopustní karneval, velikonoční svátky (divadelní hra „Ukřižování Pána Ježíše“ v kostele), vítání jara, vznášení Morény, Den matek, výlety, exkurze, návštěvy divadelních a filmových představení, „narozeninový den“ každého dítěte.

Akce pro veřejnost : Pohádkový les ke Dnu dětí (pro město i široké okolí), Letní slavnost pro děti odcházející do ZŠ

## 6.5 Den ve školce

Je podřízen biorytmu dítěte, uváděné časy jsou orientační:

6:15 otvírá se mateřské školka, děti se schází ve třídě u Sluníček, kde si hrají.

7:30 hod rozcházíme se do svých tříd – Broučci a Večerníci, Sluníčka zůstávají.

Zde je zajištěn pitný režim, ovoce, průběžně děti svačí, hrají si spolu, zapojují se do řízených individuálních nebo skupinových činností, individuálně probíhá logopedické cvičení, starší plavání v plavecké škole v Uherském Hradišti (jedno pololetí každý pátek)

10:00 odcházíme na vycházku, v zimě na bruslení

11:30 připravujeme se k obědu, obědváme

12:30 čistíme si zoubky, polodenní děti odcházejí s rodiči domů, ostatní jdou odpočívat

13:30 nespavé děti mohou ukončit odpočinek a věnovat se klidovým činnostem ve třídě, hře s počítačovými programy pro předškolní vzdělávání, opět svačíme průběžně

14:15 probouzí se ostatní děti, nasvačí se

14:30 otvíráme naši MŠ, děti dojídají, tvoří, hrají si, navštěvují výtvarný kroužek, grafomotoriku, v jarních a letních měsících využívají školní zahradu, postupně odcházejí domů

16:15 ukončení provozu KMŠ

Rodiče mohou do tříd vstupovat během dne, respektují pouze čas určený k odpočinku dětí. Podílí se a zapojují do veškerých činností a akcí určených dětem. Zváni jsou i rodiče, jejichž děti naši školu nenavštěvují.

## 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 7.1 Cíl

Cílem mé práce je navrhnout opatření k rozvoji sociálních dovedností prostřednictvím her a morálních diskusí jako účinné prevence během jednoho měsíce. Děti získají sociální návyky, pochopí, kdy se a jak mají chovat a také se zmírní jejich míra agrese, budou se k sobě chovat mnohem přátelštěji, nebudou si nadávat apod. Díky hrám najdou cestu blíže k ostatním, což je účinná prevence. Hry odstraňují napětí mezi dětmi, sbližují je.

### 7.2 Výzkumný problém

Dá se účinně bojovat proti agresivitě? Jsou hry a morální diskuse účinnou metodou pro zmírnění agrese u dětí předškolního věku?

### 7.3 Druh a volba metody

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu akčního výzkumu. Proč právě tuto metodu? Vycházela jsem ze samotné praxe, kde jsem s dětmi byla v každodenním kontaktu a vypožorovala jsem u nich přítomnost agresivity, kterou jsem chtěla snížit. Cílem akčního výzkumu je zlepšit situaci pomocí akce, opatření. Proto jsem si vybrala tuto metodu.

Stephen Kemmis definuje akční výzkum jako formu sebereflexe v pedagogické situaci, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, ve které se odehrává. Pomáhá nacházet odpověď na otázku: Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi? Akční výzkum studuje reálnou školní situaci. Má charakter spíše cyklických intervencí než jednorázové intervence. Každá intervence je vyhodnocována za účelem plánování dalšího postupu. Zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahované výsledky. Cílem akčního výzkumu je také zlepšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti, zkvalitnit jeho rozhodovací procesy, ovlivnit hodnotovou orientaci učitele a posílit jeho naději a víru v možnosti zkvalitnění jeho pedagogické zkušenosti. Akční výzkum je pozorováním sebe sama: reflektuje profesionální praxi a hledá alternativní přístupy k dosažení lepších výsledků. Akční výzkum zkvalitňuje praxi, zlepšuje porozumění této praxi a zlepšuje situaci, ve které se tato praxe odehrává. Akční výzkum je současně zaměřen na žáka i na učitele. Akč-

ní výzkum má potenciál zkvalitnit školu jako místo pro vzdělávání žáků a růst profesionality učitele (Nezvalová, 2002).

#### **7.4 Výzkumný vzorek**

Zkoumala jsem vzorek záměrný. Záměrný proto, že jsem byla v této organizaci na praxi a vypožorovala jsem z chování žáků, ve které ze tří tříd jsou děti nejagresivnější a tady jsem tedy vykonávala akční výzkum, který trval jeden měsíc – výzkum jsem provedla v měsíci březnu. Zkoumala jsem děti v okrese Uherské Hradiště, záměrně jsem si vybrala Mateřskou školu křesťanskou v Uherském Ostrohu. Důvod byl už zde zmíněn, vykonávala jsem zde praxi, prostředí je mi známé a děti mají ve mně důvěru.

Děti měly 6 a 7 let, celkový počet dětí byl pět. Sedmiletý kluk Roman měl odklad školní docházky. Tento kluk byl ve většině případů „vyvolávačem“ agresivního jednání, je ve třídě za vůdce a rád navádí k samotným agresím vůči ostatním dětem. Druhý chlapec Mirek je jeho „dobrý“ kamarád, kterého také zčásti šikanuje. Pro srovnání těchto dvou chlapců přikládám grafomotorický test – příloha č.P I. a P II. V tomto testu jsou vidět rozdíly v kompetencích. Další chlapec Petr je pouze kamarád ze třídy, stejně jako zbylá dvě děvčata, Viktorie a Markéta.



## 8 METODA AKČNÍ VÝZKUM

V akčním výzkumu jsou základními elementy akce, reflexe a revize. Metoda akčního výzkumu zahrnuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Whithead prezentuje akční výzkum jako cyklus zahrnující pět kroků:

1. problém, který se objevil v praxi
2. představa o řešení problému
3. aktivita ke zvolenému řešení
4. vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problémů
5. modifikace problému

Sagor také uvádí pět kroků akčního výzkumu:

1. formulace problému
2. sběr dat
3. analýza dat
4. sdělení výsledků
5. akční plán

Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale aktivita, činnost. Cyklus akčního výzkumu je doprovázen sérií otázek v jeho průběhu: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat?

(Nezvalová, 2002).

### 8.1 Formulace problému

Jak už jsem v úvodu napsala, můj výzkumný problém se týká dětí předškolního věku, které mají sklony k agresivitě a neklidu. Agrese jako taková se nedá úplně odnaučit, ale u dětí je velmi důležité, pokud se přijde na zvýšenou míru agresivity, začít co nejdříve, tedy i v tomto nízkém věku. Ve svém výzkumu jsem chtěla dokázat, že proti agresii se dá účinně bojovat i v tomto věku a *hlavně* v tomto věku. Pokoušela jsem se odpovídat na otázky jak

bojovat proti agresii? Pomáhají proti agresii diskuse na morální téma? Pomáhají hry na zklidnění agresivity?

## 8.2 Předvýzkum – terén

Mateřskou školu v Uherském Ostrohu jsem si zvolila i právě proto, že jsem zde dělala praxi. Celkově budova skýtá dost možností pro děti, mají velkou zahradu, houpačky, pískoviště, různé domky a indiánské domečky na hraní. Uvnitř budovy je vše potřebné, třídy, sociální zařízení, kuchyně, ...

Personál je velmi milý, chovali se ke mně velmi vstřícně, přátelsky. Vzali mě mezi sebe. Jakmile někdo něco slavil, všichni mu/jí šli popřát a oslavenec měl nachystané sladké bonbony jako poděkování. Kolektiv je velmi společenský.

Co se týče samotné organizace, velmi mě zaujal jednak jak už napovídá název Mateřská škola s křesťanskou výchovou – styl výuky, to znamená že vnáší do vědomostí dětí křesťanské svátky a podobně, také narozeninový den, tedy někoho z dětí. To je potom celý den jen jeho, hrají se jeho oblíbené hry, zpívají se oblíbené písničky...každý oslavenec přinese dort a dá i do vedlejších tříd.

Děti jsou také velmi milé. Neměla jsem s nimi žádné problémy, přijaly mě moc hezky.

## 8.3 Sběr dat

Data jsem sbírala po tři měsíce (prosinec 2006 až únor 2007) následujícím způsobem. Bylo to třemi metodami (triangulace). První metoda byl rozhovor s paní učitelkou. Chtěla jsem ověřit, zda se zde agrese vyskytuje (jak už jsem zmínila výše, vycházela jsem z praxe, kde jsem daný jev a přítomnost tohoto jevu vypožorovala). Od paní učitelky jsem získala souhlas k rozhovoru. Další metodou byl experiment. Vyvolala jsem konfliktní situaci, respektive jsem v daném prostředí mateřské školky připravila situaci, typickou pro pozorované děti, ke které dochází skoro každý den, při které dochází ke konfliktu. Viz níže. Třetí metodou bylo pozorování. Pozorovala jsem celkem čtyřikrát. Pokaždé jsem se snažila v jinou dobu a ne přímo čtyři dny po sobě. Každé pozorování jsem omezila jen na konfliktní situaci, jelikož celé pozorování bylo dost dlouhé, každé mělo minimálně hodinu.

### 8.3.1 Záznam rozhovoru s učitelkou

Tou první byl rozhovor s učitelkou. Paní učitelku jsem seznámila s významem rozhovoru, proč rozhovor dělám. S rozhovorem souhlasila. Rozhovor jsme dělaly na klidném místě v kabinetě. Rozhovor bohužel netrval moc dlouho, s paní učitelkou jsem se znala, takže jsem se s ní nemusela více seznamovat. Věděla o mém záměru uskutečnit zde výzkum. Cílem rozhovoru bylo zjistit přítomnost agrese ve třídě.

Z rozhovoru jsem vybrala jen klíčové informace. Rozhovor jsem zde popsala a zmínila některé komentáře paní učitelky, které se mi líbily a zdály vhodné.

Zajímalo mě, zda je ve třídě vysoká agresivita a zda jsou zde jasné důkazy tohoto jevu. Zjistila jsem, že agresivita je ve třídě, kde je paní učitelka, téměř průměrná, ovšem ve srovnání s ostatními třídami v mateřské škole je dá se říci zvýšená. Paní učitelka to vystihla : „...Není vybočující, ale v porovnání s ostatními třídami v MŠ je zvýšená...“. Možná je to dané i tím, že právě v této třídě, kde jsem výzkum dělala, je nejvíce předškoláků, což z psychologického hlediska postavení znamená, že je tam větší rivalita o vedoucí místa, o uznání autority apod. Co se týče důkazů přítomnosti daného jevu, paní učitelka vyjmenovala pár příkladů, aby mi dokázala, že se zde agresivita opravdu objevuje. Zde bych uvedla : „...Děti si slovně nadávají vulgárními slovy, nabádají jeden druhého k určitým činům, hlavně kluci. Ale i děvčata začínají být agresivnější, hrubší ve slovních výrazech...“. Paní učitelka také zde zmínila i to, že zaznamenala určité náznaky šikany v menší míře. Já sama jsem ze své praxe vyzorovala hrubší jednání, na které jsem u malých dětí opravdu nebyla zvyklá a hodně mě překvapilo. Děti si dělají právo na věci, které právě chtějí, místo toho, aby pomohly mladším a daly mu přednost. A sama hrubost ve slovních výrazech mě u děvčat velmi zarazilo.

Dále mě zajímalo, zda je agresivita typická spíše pro určitý věk, tedy zda se agrese vyskytuje spíše u mladších dětí, nebo právě u těch starších. A pokud s agresí souvisí věk, zda míru agrese může ovlivnit i výchova, rodina... Paní učitelka mi vysvětlila, že agrese jako taková nemusí vyloženě souviset s pohlavím, ale v jejich třídě tomu tak bohužel je. Agresivita se objevuje hlavně u starších dětí, ty mladší to pak od nich „odkoukají“. Zmínila bych zde : „...Agresivita se objevuje spíše u těch starších, u předškoláků, kteří si jsou jisti svými pozicemi ve třídě. Mladší děti se podřizují, spíše se bojí ozvat, pokud se objeví nespravedlnost...“. Mladší děti se mi zdají i hodně drobounké, v jiné třídě se mi zdá výškový po-

měr docela zachovalý, nejsou tam větší rozdíly. Tady nejsou velké věkové rozdíly, ale možná je to i právě postavou. Míru agrese může ovlivnit rodina, ostatně v teoretické části tomuto tématu jsem věnovala pár kapitol. Výchova i rodina se v tomto samozřejmě odráží, má určitý podíl. „...Většina předškoláků žije v úplné rodině, ovšem u chlapce, který je ve třídě nejvíce agresivní, je výchova hlavně na matce, otec pracuje v zahraničí a jezdí domů jen na víkendy. Maminka je hrozně hodná, tatínek je spíše takový urostlý...má v rodině hlavní slovo a když Romanovi něco řekne, Roman vždy poslechne, maminku tak neposlouchá. Takže postavení otce a matky, výchova, to vše se v tom samozřejmě odráží...“. Romana a jeho rodinu znám osobně a vím, že táta když něco řekne i mamince, ona to musí hned udělat. Hned poslechnout. Myslím si, že otec je svým způsobem také agresivní, vše musí být po jeho a tím pádem to Roman taky tak vidí a samozřejmě chce být takový, jako jeho vzor, jeho otec. Dále mě zajímalo téma, jak oni sami bojují s agresivitou, když vypo- zorovali známky zvýšené agrese. S agresí bojují skoro každý den, někdy v menší míře, jin- dy ve větší. Téměř každý den se děti dostanou do nějakého konfliktu. Některé konflikty nechají na dětech, aby si je vyřešily samy. Ty závažnější ovšem musí řešit ony, zasáhnout. Většinou to funguje tak, že paní učitelky dětem vysvětlí, co se nemá dělat a proč. „Každý den se učíme něco nového, něco poznávat...snažíme se je učit, že věci jdou vyřešit i jiným způsobem než agresivitou...“. Při praxi a pozorování jsem měla možnost účastnit se tak- vých výkladů nových informací. Děti hodně věděly, ovšem zarazilo mě třeba to, že před- školáci neuměli vydržet sedět na jednom místě, nebo nedodržovali pravidlo „když chceš něco říct, přihlas se“ , přesto že menší děti to dovedly. Překvapil mě i „hlavní agresor“, chlapec, který rád vyvolává nepokoje mezi dětmi, který mnohdy mladším dětem správně vysvětloval podstatu věci. Zjišťovala jsem i důležitost prevence u dětí, jaký na to má paní učitelka názor. Podle ní prevence u dětí samozřejmě důležitá je. „...Nemůžeme se ovšem věnovat každý den jen agresivitě, dítě musíme rozvíjet všestranně. Snažíme se k dětem a i k sobě navzájem chovat hezky a podle „zásad dobrého chování“, aby děti měly dobrý vzor...“ I já jsem si všimla, že „rozpravy“ s dětmi o tom, proč se tak chovat či nechovat, jsou u dětí účinné. Paní učitelky se k dětem chovají velmi hezky a mnoho dětí ze třídy se agresivně opravdu nechová. Ovšem jsou zde výjimky, možná až moc mi vyskakují právě příklady předškoláků. Už jsem to zmínila, podle mého názoru svým způsobem je to i tím, že předškoláci jsou vyspělejší, co se týče postavy, ale i věk zde není nějak posloupně za- stoupený.

### 8.3.2 Záměrné navození konfliktní situace

Druhou metodou byl něco jako experiment, nazvala bych ho spíše záměrné navození konfliktní situace. S paní učitelkami jsme záměrně vyvolaly konfliktní situaci. Děti mají ve třídě i počítač, u kterého hrají hry. Samozřejmě jsou zde určitá pravidla, jako tři hry za den na osobu a kdo přijde dřív, ten taky dřív hraje. Ještě jedno pravidlo tu je a to, že u počítače smějí být jen tři děti, víc ne. Zapnuly jsme tedy s paní učitelkou počítač, na přání dvou dětí. Jedno dítě tedy hrálo hru, druhé se dívalo a čekalo na svou příležitost. Potom jsem měla já, jako praktikantka (ve výzkumu jako pozorovatel, ovšem dětem jsme nic neřekly) vyzvat jednoho chlapce, který je předškolák, aby si šel třeba hrát hry na počítači, zda nechce. Tento chlapec chtěl. Náš rozhovor „náhodou“ zaslechl jeho velký kamarád, který bývá hodně agresivní (mluvila jsem schválně nahlas a v blízkosti toho druhého chlapce), a ten chtěl samozřejmě hrát hru také. Tento chlapec má roční odklad a ve třídě je tedy nejstarší. Všechny děti ho respektují jako autoritu a jako vůdce. A nastala tedy konfliktní situace, který z těchto dvou chlapců půjde jako třetí k počítači. Mireček, kterého jsem pobídla ke hraní her, byl u počítače první, ale Románek, sedmiletý kluk, chtěl samozřejmě jako vůdce mít přednost i za takové situace. Začal Mirečka slovně urážet, odstrkovat a Mireček, ačkoliv byl u počítače první, pustil Romana k počítači a šel si hrát s něčím jiným. Je to důkaz toho, že ve třídě se agrese vyskytuje a na záměrně vyvolaný podnět děti reagovaly se zvýšenou mírou agresivity.

### 8.3.3 Pozorování

Třetí metodou sběru dat bylo pozorování. S dětmi jsem chodila na procházky, trávila s nimi dopoledne při hrách a skoro každý den se nějaké dítě projevilo agresivně. Většinou to tedy byli právě předškoláci. Pozorování jsem dělala v různou dobu a ne každý den, někdy třeba obden.

Zde je pozorovací arch. Pozorovala jsem pěti předškoláků, Petr (P), Mirek (M), Viktorie (V), Markéta (Mark) – 6 let a Roman (R) – 7 let. Uvádím zde pouze časy, kdy se staly některé konfliktní situace. Každé pozorování trvalo hodinu, takže samotný záznam pozorování by byl velmi dlouhý. Ale vždy jsem u každého pozorování uvedla čas, kdy jsem pozorování začala. Chci ukázat, že pozorování jsem dělala v různou denní dobu.

## Pozorování I

Časový průběh pozorování	Činnosti učitele	Činnosti dětí
8:00	Paní učitelka vypisuje do knihy, kdo tady spí a kdo jde po obědě domů	Děti jsou už všechny ve třídě. R. a M. si s P. hrají s auty, Mark. skládá puzzle, V. si hraje s holkama na princezny
8:12	Paní učitelka rozdává pastelky. Děti mají nakreslit obrázek pro holčičku, co slaví narozeniny.	P., Mark. a V. si vytahují papíry a dávají se do kreslení. R. a M. si stále hrají s auty.
8:30	Paní učitelka kontroluje děti.	V. a M. odevzdávají výkres, P. a Mark. dokončují kresbu. R. vyrušuje ostatní děti při práci.
9:00	Paní učitelka nabádá děti k úklidu hraček.	Všechny děti uklízí hračky po sobě. R. a M. jsou mezi posledními, už jednou byli napomenuti.
9:08	Paní učitelka přináší svačinu a pití	Děti si postupně umývají ruce, berou si svačinu na tácek a čaj.
9:20	Po jídle paní učitelka postupně směřuje děti do vedlejší místnosti ke hrám.	Všechny děti si postupně sedají do kruhu. Mark. chce sedět vedle R., vedle R. dále sedí M. a P. V. sedí vedle kamarádek.
9:23	Paní učitelka posílá postupně kamínky. Kdo má kamínek mluví na dané té-	R. a M. nevydrží být zticha, R. neustále něco komentuje, je několikrát napomenut. Do

	ma, jinak musí být všichni tiše.	M. také žduchá, pošťuchuje ho. Snaží se ho vyprovokovat.
9:25		R. je na řadě s mluvením. M. se vedle něj směje a R. do něj dloube loktem, aby toho nechal. Mark. se potichu směje.
9:35	Paní učitelka vyzve děti, aby se seřadily ke dveřím, půjde se na zahradu.	Děti se postupně seřazují, R. a M. se požďuchují a hádají se, kdo půjde první.

### Pozorování II

Časový průběh	Činnosti učitele	Činnosti dětí
9:15	Paní učitelka volá děti do hrací místnosti	Děti se postupně přemísťují a sedají si do kruhu. R. a M. jsou zde mezi prvními, Mark. a V. sedí mezi holčkama, P. sedí vedle paní učitelky.
9:25	Paní učitelka vysvětluje dětem nové učivo.	Děti naslouchají a jsou aktivní. Když něco chtějí říct, přihlásí se. R. nahlas vykřikuje.
9:32	Paní učitelka ukončila dění v hrací místnosti.	Děti si jdou umýt ruce a seřadit se ke dveřím. R. a M. jsou první u dveří
9:35	Paní učitelka pouští děti pomalu do šatny. Půjde se na	R. a M. utíkali k šatnám a předhání se. P. se k nim při-

	zahradu.	dává. R nastaví nohu M, ten spadne a začne brečet. R se mu začne při příchodu paní učitelky omlouvat. Ostatní jen přihlížejí. Nic vážného se nestalo.
9:50	Paní učitelka pouští děti na zahradu, chystá jim hračky na písek a lana na houpání.	Děti se rozprchnou po zahradě. Mark poprosí paní učitelku, aby odemkla i koloběžky. V chce taky koloběžku. R, M a P si vzali auta a jdou na pískoviště.
10:00	Paní učitelka dává pozor na děti.	R přemlouvá Mark, aby mu půjčila koloběžku. Ta chce ještě jezdit. R jí začne slovně nadávat. Paní učitelka zasahuje. R jde zpět na písek a musí počkat, až Mark koloběžku odloží.
11:18	Paní učitelka povoluje dětem odchod do šaten.	Děti jdou pomalu k šatnám. R a M se pošťuchují. P se směje.
11:22	Paní učitelky pomáhají mladším dětem v převlékání.	R a M jsou převlečení, utíkají nahoru do třídy. P jde za nimi, baví se s V. Mark pomalu také odchází.



**Pozorování III**

Časový průběh	Činnosti učitele	Činnosti dětí
9:15	Paní učitelka vyzvala děti, aby se přemístili do hrací místnosti.	Děti si postupně sedají do kruhu.
9:18	Paní učitelka vysvětluje učivo – rozdíl mezi ovocem a zeleninou	R a M se překřikují. Paní učitelka je napomíná, že tam jsou i menší děti.
9:25	Paní učitelka vysvětluje, proč se mají čistit zuby.	R si hraje se svými papučkami, výklad ho nebaví.
9:34	Paní učitelka vyzve děti, aby se šli seřadit ke dveřím, půjde se na procházku.	R a M se jako na povel zvedli a utíkají ke dveřím. Byli napomenuti, že si mají jít umýt ruce.
9:35	Paní učitelka kontroluje děti v koupelně.	R a M vyletěli z koupelny a řadí se.
9:40	Paní učitelka pomáhá dětem s oblékáním.	R, M a P jsou převlečení, sedí na chodbě na lavičce a pošťuchují se. R shodil M z lavičky a směje se. M se vrátí na lavičku a vrací mu to.
9:50	Paní učitelka řadí a počítá děti u vchodu.	R a M jdou za trest poslední, P je s H před nimi.
10:05	Další paní učitelka právě přišla, jde vepředu, druhá jde skoro poslední.	R tahá P mikinu, ten se brání a hlásí to paní učitelce. R mu potichu nadává.

## Pozorování IV

Časový průběh	Činnost učitele	Činnost dětí
9:35	Paní učitelka přináší na zahradu hračky a houpačku	R a M si hrají v domečku na zahradě, něco si špitají. V houpá A, Mark se houpá na velké houpačce s dětmi. P je na pískovišti
9:53	Paní učitelka musí zasahovat	R chce vyměnit hračku s M, ten nechce. R slovně napadá M, jsou hrubé výrazy.
9:54	Paní učitelka jde zkontrolovat ostatní děti, konflikt se zdá vyřešen.	Po odchodu paní učitelky R si vezme bez ptaní auto, se kterým si M hraje. M si vezme auto, které na něj zbylo.
10:08	Paní učitelka odchází do třídy pro kapesníky	V se hádá s A. A měla jít na houpačku první, ale V ji předběhla a sedla si na houpačku.
10:14	Paní učitelka vyzývá děti k úklidu	Všechny děti uklízí. R pomáhá paní učitelce dát síť na pískoviště. V a Mark pomáhají uklízet hračky. Mark sedí na lavičce, má uklizeno. P a M létají po zahradě, honí se. Jsou napomenuti.

Vyhodnocení sběru dat : Při těchto metodách jsem zjistila přítomnost agrese ve třídě. Nejvíce ji vyvolávají Roman a Mírek, Roman jako nejstarší dítě má pocit, že vše smí a může si na kohokoliv dovolovat. I Viktorie se nezdá, ale je pěkná šibalka. Když ji paní učitelka nepozoruje, občas se stane, že mladší děti třeba předběhne na houpačce nebo na koloběžku.

Zbývající Petr a Markéta agresivitu ani neprojevují. Petr spíše jen hodně mluví, pokud mu někdo něco udělá, jde to říct. Kluci si z něj spíše utahují, ale žádné známky šikany jsem nezpozorovala. Známky šikany mi jen říkala paní učitelka, ale jelikož jsem je z pozorování nezachytila, nemůžu toto tvrdit. Markéta je docela stydlivá holka. Nebojí se někam zapojit při hrách, ale většinou přijde potichu, zkrátka splyne. Takže jak už bylo řečeno, za největší agresory zde považuji Romana s Mirkem.

## 8.4 Návrh opatření

Na základě pozorování a zkušeností z praxe jsem zvolila jako opatření hry pro zklidnění agrese a neklidu a diskuse na morální téma. Pro děti je to myslím nevhodnější metoda. Hrami, diskusemi a celým výzkumem jsem chtěla dokázat, že agresivita jako taková se nedá úplně odstranit, ale objevuje se u stále nižšího věku a proto je tedy důležité proti ní bojovat i ve formě prevence. Inspirací mi byla kniha plná her, kde autoři sami nabádají učitele a učitelky k zapojování her do denního programu. Hry a diskuse mají preventivní účinek, samozřejmě i v klasické formě spějí k tomu, aby u agresivních dětí se agrese zmírnila. Dětem neagresivním to také pomůže k vytvoření pozitivních sociálních návyků. Při diskusích jsem použila oblíbenou a účinnou metodu vyprávění příběhů samotnými dětmi. Očekávám od toho, že se u dětí agresivita zmírní a budou se k sobě navzájem hezky chovat, bez zbytečných konfliktů. Můj výzkum nesměruje k úplnému odstranění agresivity, ale pouze k potlačení a zmírnění.

Mým výzkumem nechci dokázat, že za jeden měsíc, kdy samotný experiment probíhal, agrese zmizí, ale že se zmírní.

### 8.4.1 Ukázky her

Hry jsem rozdělila na hry zahřívací, dalo by se říct „předkolo“, aby děti úplně ztratily ostych a zapálily se do hry – hra typu I. Hra typu II byla už samotná hra na zklidnění agrese a neklidu.

#### Ukázka her I

Délka 35 min

Hra I. typu : Baba na vlastnosti – Baba se dává jen tomu, kdo splňuje podmínku např. kdo je veselý, kamarádský, kdo má smysl pro humor...

Hra II. typu : Něco vidím a je to modré! – Hráč, který zahajuje, se rozhlédne po místnosti a nenápadně si vybere nějakou barevnou věc, viditelnou ze všech stran. Nedívá se na ni a řekne : „Něco vidím a je to červené!“ Ostatní se pozorně rozhlížejí a hledají předmět, který má na mysli. Kdo to první uhodne, má právo si sám nenápadně vyhlédnout jinou věc a pak prohlásí zase např. „Něco vidím a je to modré!“ – a ostatní opět pátrají.

Dále jsme obměňovaly, místo barev jsme hledali písmena („Něco vidím a začíná to na P!“), geometrické tvary („Něco vidím a je to čtveraté!“), vlastnosti materiálu („Něco vidím a je to z papíru!“)

Doba trvání asi 10-15 min.

### **Ukázka her II**

Doba trvání asi 35 min.

Hra typu I : Molekuly – Všichni chodí, běhají nebo tančí při rytmické hudbě v prostoru. Vedoucí zastaví hudbu a zavolá číslo od dvou do osmi (počet atomů v molekule). Ti, kdo jsou k sobě nejbližší, se chytanou a vytvoří sevřené skupinky (molekuly) o daném počtu hráčů. Kdo není ve skupině o správném počtu, ze hry vypadává a hra pokračuje dál.

Hra typu II : Naslouchání (pomůcky : hodinky, budík) – Hráči si v kruhu zapamatují, kdo kde sedí. Jednomu z nich pak vedoucí hry zaváže oči. Jinému dá do rukou hodinky nebo budík. Hráči se naprosto ztiší a dobrovolník hledá hodinky (budík) jen podle sluchu. Najde – li místo, kde zaznívá tikot, má ještě poznat hráče, který hodinky, budík drží. Musí si buď vzpomenout, kdo kde seděl, nebo poznat dotyčného podle obličeje a hlavy, které se zlehka prsty dotýká.

První hry jsme dělali bez zavázaných očí ( mladších dětí), u předškoláků, aby jim to bylo ztížené, jsme oči zavázali.

### **Ukázka her III**

Hra typu II : Pusologie aneb lipogramy (pomůcky : rtěnky, tužka, papíry)- Každý hráč si dobře obarví rty (rtěnkou nebo potravinářskou barvou /v našem případě to byla rtěnka/ a otiskne je pomalu na dva čisté papíry. Jeden z nich podepíše a na zadní stranu druhého,

nepodepsaného, vedoucí hry napíše číslo, které si poznamená do bloku s příslušným jménem. Podepsaná díla se rozvěsí a pořádá se výstava. Její návštěvníci zkoušejí přiřadit nepodepsané, volně ležící lipogramy do dvojic k podepsaným. Vedoucí hry jim pak podle záznamů sdělí autory přiřazených děl.

Doba trvání asi 20 – 30 min.

### **Ukázka her IV**

Hra typu II : Umělé handicapy – Děti potřebují přiměřené a překonatelné překážky, které je učí poradit si s problémy za pomoci rukou a nohou, těla i mysli současně. Je třeba jistě dbát bezpečnosti, avšak děti příliš úzkostně opečovávané mívají později z překážek strach a trápí je více problémů. Děti vedené ke zdravému způsobu sebeprosazení berou překážky jako výzvu, šanci uplatnit své schopnosti. Děti můžeme podle okolností stavět před různé překážky ve formě umělého handicapu. Zkusili jsme s dětmi tři typy her.

První úkol zněl nasvačit se jednou rukou, bez pomoci partnera. Tento úkol byl pro děti lehčím, jakoby zkušebním.

Druhý úkol byl už těžší. Vytvořili dvojice (v naší zvolené pětici nejdříve dvě dvojice a pak jeden dělal partnera zbývajícímú pátému), jeden měl zavázané oči a druhý ho krmí.

Třetí úkol plnila jen pětice předškoláků. Ostatní děti si sedly do kruhu. Po jednom chodili do kruhu, kde leželo oblečení – mikina a bunda – a museli se bez pomoci někoho druhého obléknout jednou rukou.

Doba trvání asi 1. a 2. úkol 30 min a 3. úkol trval asi 15 min.

### **8.4.2 Morální diskuse**

Morální diskuse se konaly vždy po ukončení samostatného hraní s hračkami. Děti své hračky uklidily a sedly si do kruhu. Pak jsem vedla vždy jednu diskusi na určité téma (1 morální diskuse týdně) na den. Byla jsem omezená časem, každá diskuse měla maximální trvání patnáct minut. Během každé diskuse jsem vedla děti k tomu, aby se zapojovaly i ony.

V první diskusi jsem udělala na téma zvířátka a my. Začala jsem popisem vztahu lidí ke zvířátkům, o lásce k nim, někdy i o nenávisti a násilí. Děti respektovaly pravidla a pokud

chtěly něco říct, přihlásily se. Držela jsem se bodů jako Zvíře a já, Lásky ke zvířatům, Zvířata v naší rodině, Jaké bych si přál/a zvíře, Týrání zvířat a Proč se zvířatům neubližuje.

Druhá diskuse byla na téma „Kdo mi co udělal a co mě mrzelo“. Tato diskuse vznikla na základě události, kdy Roman naschvál svému kamarádovi Mirkovi podvadil nohy při honičce a ten pak spadl (rozbili výplň dveří). On se mu šel omluvit. Navázala jsem na to a ptala se dětí, co v poslední době jim někdo udělal, co ho zabolalo. Jako příklad byl třeba tatínek, když mu/jí nadá a to dítě ví, že to neudělalo a že tatínek měl jen špatnou náladu. Tady jsem probrala témata Jak se chovám k ostatním, Přání k narozeninám a k svátkům, Proč by nám na druhých mělo záležet, Moji sourozenci, Moji rodiče, Má rodina a chování k nim, Co dělat, když ubližujeme, Proč se omlouvat.

Třetí diskuse byla konkrétně o agresi. Uváděla jsem příklady, kdy děti byly na sebe zlé, z mého pozorování, a vysvětlovala jsem, proč by se měly zachovat jinak a jak by se vůbec měly zachovat. Zde jsem se držela bodů Proč jsme agresivní, Jak se máme chovat, Jak rozhodnout, co je správné?, Pomoc menším a slabším, Umět vycházet s ostatními, Mít úctu k druhému.

Hodnocení : Předškoláci byli při diskusích opravdu pozorní, menší děti nechali mluvit a sami uváděli příklady, které se týkaly tématu a byly trefné. Přece jenom věkem jsou trochu starší, takže ve svých příbězích vyprávěli i o trošku jiných věcech, než ti mladší děti. Celkově po každé diskusi jsem cítila uvolněnou náladu, děti se k sobě chovaly hezky, pozorně a uvědomovaly si to, o čem jsme se bavili.

Po poslední diskusi jsem ještě zařadila malé cvičení na Mám rád, nemám rád. Děti seděly v kruhu a každý po řadě doplnil větu Mám rád (řízek, Markétku...) a potom Nemám rád... Skoro každé prohlášení jsem nějak komentovala, snažila jsem se hledat třeba i stejné odpovědi. Cvičení nám zabralo asi tak 10 minut.

#### **8.4.3 Vyhodnocení zavedeného opatření a zhodnocení dopadů**

Děti při výzkumu pracovaly aktivně, ve většině případů nedošlo ani k agresivnímu chování. Zadání vždy dobře pochopily. Při první části, kdy děti hrály hry, docházelo k situacím, kdy se děti většinou jen překřikovaly, když měly něco hádat. Jinak hry proběhly v klidu, žádná agrese se neobjevila. Děti spolu krásně spolupracovaly. Samotný největší agresor Roman mě mile překvapil. Při hrách se soustředil a držel se zadání. Nebál se cokoliv udělat a do-

konce jako jediný z kluků splnil úlohu s oblékáním s jednou rukou až do konce. Jedinou z holek, která to také zvládla, byla Viktorie. Už jsem zmiňovala, že Viktorie navenek působí velmi rozhodně, hodně věcí ví, je chytrá, chodí do angličtiny a učí se dobře a ráda. Ovšem někdy je také docela agresivní, možná je to právě tím, že je z holek nejstarší a také že je prakticky jediné malé dítě v rodině, jelikož má jen o hodně staršího bratra, ten už studuje na vysoké škole. Druhý agresor, Mirek, zvládal hru také dobře. Někdy mi ale přijde, že plno věcí a agresivních chování by možná ani nedělal, pokud by právě v jeho přítomnosti nebyl Roman. Při hrách ovšem k žádnému konfliktu u něj nedošlo. Mirek je soutěživý typ, takže při hádání nebo oblékání dělal, co mohl.

Druhou částí byly diskuse na morální téma. Diskuse jsem navrhla proto, že už z mé praxe vím, že děti jsou chytré a rády si vykládají o svých osobách. Jako své příběhy, co dělali, co budou dělat o víkendu a podobně. Všechna témata většinou už znali. Při mém výkladu děti dávaly pozor, soustředily se. Při tázání mi byly všechny pozorované děti schopny odpovědět a snažili se i něco málo potom vysvětlovat těm mladším dětem. Co se týče samotné části, kdy jsme přešli k chování k nim samotným, která je mrzela, děti mluvily moc pěkně. Je to až zajímavé, jak se děti zamýšlejí nad věcmi, o kterých my vůbec nepřemýšlíme, které vůbec neregistrujeme...Děti mi vyprávěly hodně příběhy o tom, že se na ně rodiče občas rozzlobí a přitom děti nic neudělali, jen rodiče měli třeba špatný den nebo náladu. Bylo to moc příjemné si s nimi povídat. K žádnému konfliktu nedocházelo, možná proto, že jsem to pojala tak, aby děti hodně mluvily o sobě, a tak neměly čas vymýšlet nějaké lumpárny. S celým projektem jsem spokojená a děti snad taky.

Celý výzkum trval jeden měsíc, takže děti měly vlastně neustálý příjem informací, jak a proč se chovat. Mým názorem ovšem je, že pokud tento výzkum byl intenzivní, každodenní, výzkum určitě bude mít pozitivní dopad na chování dětí. Získávání pozitivních návyků je pro děti velmi důležité, aby dokázaly rozpoznat, kdy je chování dobré a kdy zlé. Je také důležité podotknout, že výzkum byl prováděn v obyčejné třídě „pouze“ se zvýšenou mírou agrese. Při extrémních projevech agrese by samotné opatření nestačilo, byla by potřeba pomoc od specialisty, psychologa.

## 8.5 Zpětná reflexe a kontrola

Pro ověření, zda zavedené opatření bylo úspěšné a účinné, jsem zvolila metody pozorování, moderované interview a experiment – hra rolí.

### 8.5.1 Pozorování

I zde jsem své pozorování poněkud zkrátila. Agresivních situací zde bylo méně, následkem nastoleného opatření. Každé pozorování opět trvalo zhruba hodinu, uvedla jsem jen stěžejní situace.

#### 1.pozorování

Časový průběh	Činnost učitele	Činnosti dětí
9:00	Paní učitelka vybízí děti k úklidu hraček	R a M uklízejí po sobě hračky. V a P taktéž.
9:15	Paní učitelka přináší svačinu	R pomáhá malým dětem nalít čaj nebo kakao. M sedí za stolem. V také jí, s Mark u jednoho stolu.
9:25	Paní učitelka posílá děti do hrací místnosti.	R a M už sedí v kruhu. V sedí vedle paní učitelky. P přichází.
9:30	Paní učitelka posílá kamínek	R mluví, pak předává kamínek M. Ostatní poslouchají.
9:40	Paní učitelka pouští audio-kazetu.	Děti tančí. R tančí s Mark
9:50		Děti se řadí u dveří. R a M jsou u dveří první. R ukazuje M plyšáka, kterého dostal.
10:00	Paní učitelka pomáhá dětem se oblékat.	R sedí na lavičce v šatně. M se obléká, V sedí na chodbě.
10:10	Paní učitelka počítá děti.	R drží Mark za ruku, jsou seřazeni u dveří. V drží malou A. P jde s M. M stáhl P čepici do čela. P se směje.



**2.pozorování**

Časový průběh	Činnost učitele	Činnosti dětí
10:15	Paní učitelka odemiká koloběžky	V a P si berou koloběžky. Poslední chce Mark. R chce taky. Přetahuje se o ni.
10:16		R nakonec ustoupí. Brumlá si pod nosem, jde na pískoviště.
10:18	Paní učitelka je u pískoviště	R bagruje. M má taky auto.
10:22	Paní učitelka zasahuje.	R si chce auta vyměnit, M nechce. Na radu paní učitelky R čeká, až si M dohraje.
10:30	Paní učitelka přináší čaj.	Děti jsou v řadě a čekají.
10:45		R jezdí na koloběžce. M je v dřevěném domečku. V se houpá
11:03	Paní učitelka kontroluje děti.	R a M jsou zpět na pískovšti. Vyměnili si auta. V houpá menší A. Mark je na písku.
11:15	Paní učitelka pomalu uklízí pískoviště a hračky.	R si ještě chvíli hraje, pak si uklízí své auto a jde ještě rychle jezdit na koloběžce.

**3.pozorování**

Časový průběh	Činnost učitelky	Činnosti dětí
11:00	Paní učitelka je u pískoviště	R a M jsou na lavce a vy-

		kládají s Mark. V a P se houpají.
11:15	Paní učitelka začíná uklízet.	R a M uklízí houpačku, Mark hračky z písku. V si povídá.
11:25	Paní učitelka pouští děti z šatny do třídy	R a M utíkají do třídy, závodí. V pomáhá převlékat malé A. Mark jde pomalu do třídy
11:30	Paní učitelka přináší polévku	R a M řeční, jejich stůl kvůli tomu dostane jídlo poslední. Sedí tam i V a Mark. V se na R zlobí.
11:40	Paní učitelka odnáší část špinavých talířů	R si jde pro další. M dojídá. V také.

### 8.5.2 Moderované interview

#### Rozhovor s paní učitelkou

Také zde uvádím hlavní myšlenky a body celého rozhovoru. Prokládala jsem to citacemi paní učitelky, které se mi zdály zajímavé a vhodné. Rozhovor jsem dělala se stejnou paní učitelkou, jako tomu bylo u sběru dat.

Samozřejmě mě zajímalo, zda celý můj program byl dětem k užitku, zda měl nějaký přínos. Dostalo se mi souhlasu. Podle paní učitelky tento program měl hlavní význam v tom, že "... si celé čtyři týdny vykládaly a dozvídaly se o tématu, které pro ně není tabu, ale občas si neuvědomují, že mezi nimi tento jev, agrese, je...". Já sama jsem na dětech viděla jednak zájem vykládat si o tomto tématu, jelikož jim přece jen není vzdálené a neznámé. A i to, že výuka byla intenzivní, dostávalo se jim informací téměř každý den, i toto má určitě vliv. S touto souvislostí jsem se zajímala o viditelné pokroky. Zajímaly mě hlavně pokroky u předškolních dětí. Paní učitelka mi vysvětlila, že pokroky zaznamenala hlavně u kluků.

„...občas je jim dobré zopakovat jednoduché věci. My je musíme rozvíjet všestranně, takže bohužel abychom probíraly pořád dokola jedno téma, není čas. A ani by jim to neprospělo. Kluci si méně nadávají a celkově se asi trochu víc hlídají...“ Doplnila však, že agrese jako taková, se opravdu jen o trochu zmírnila, takže viditelných pokroků je málo. Proč mě je ovšem důležité, že nějaké pokroky vůbec byly. Jak jsem již psala v úvodu, mým cílem bylo agresi zmírnit, ne úplně odstranit. Paní učitelka své myšlenky rozvedla tak, že pokrok vidí hlavně v méně vulgárním projevu kluků. A pokud kluci přece jen vulgární jsou, děvčata je na to vždy upozorní. Dali jsme si totiž ve školce pravidlo, které jim samozřejmě bylo připomenuto i během mého projektu, a to že vulgárně se nemluví.

Zajímal mě její názor na prevenci. „...Prevence samozřejmě svůj důvod má, jinak by to nebyla prevence. Schvaluji všechny možné způsoby, těm dětem to pomůže. A pomohlo...“ V souvislosti s mým programem mě také zajímalo, jak se děti chovaly bezprostředně po skončení. Paní učitelka mi potvrdila to, co jsem si myslela i já. Zásahů během týdne, co program skončil, ubylo. Ovšem uvidí se, jak se to bude vyvíjet dál. Přece jen týden po ukončení se dá očekávat nějaký pokrok, děti mají vše čerstvě v paměti, ovšem otázka je, jak dlouho jim to vydrží. Co se týče vzrůstu agresivity po skončení programu, ten naštěstí paní učitelka nezaznamenala. „...To ne, žádný negativní dopad to opravdu nemělo...“ Když jsme se bavily o samotné organizaci opatření, nemohla jsem se nezeptat na její názor na právě zvolené metody. Metody jsem měla schválené, s výběrem naprosto souhlasila, zdály se jí dobré z hlediska zajímavosti pro děti. Děti se rády učí formou hry a také rády vypráví vlastní příběhy : „...Samozřejmě souhlasím, metody a formy učení něčeho nového musí být pro děti přitažlivé...“ V souvislosti se skončením mého programu mě napadlo, zda budou v zapojování těchto použitých metod i pokračovat a pokud ano, v čem vidí přitažlivost těchto metod. Přitažlivost například her vidí v tom, že děti si rády hrají, takže samotná metoda naučit se něco nového formou hry je určitě i pro děti pozitivní. A diskuse na morální téma, tam si děti při vyprávění svých příběhů hodně věcí zapamatují a poučí se na nich ty ostatní. Takže se zapojováním her a morálních diskusí určitě pokračovat budou. Něco takového, jako morální diskuse se zde občas během týdne děje, ale je to vždy v souvislosti třeba se vzniklým problémem či se závažnou konfliktní situací, která se ve školce odehrála, ale v rámci prevence určitě pokračovat budou.

### 8.5.3 Hra rolí

Zeptala jsem se „mojí“ pětice předškoláků, zda by si nechtěli vyzkoušet zahrát nám malou scénku. Nechtěla jsem je nutit, ani jsem nemusela. Tři kluci a dvě holky si dobrovolně rozdělili role. Roman –Mirek – dva kamarádi, Viktorie, Markéta – dvě kamarádky. Měly asi deset minut na přípravu. Úkolem bylo sehrát scénku, kde řeší nějakou konfliktní situaci. Děti nevěděly, tak jsem jim dala situaci, kdy se kamarádi nepohodnou a hádají se o koloběžku, na které chtějí všichni jezdit, ovšem holky přišly první. Typická každodenní jejich situace při hrách na zahradě.

Sehráli to tak, jak do vidí jejich očima. Situace začala tak, že holky přišly ke koloběžkám, chytly se jich a kluci přišli za nimi a chtěli jim koloběžky vzít. Začali se přetahovat. Roman s Mirkem se hádali a zkoušeli holkám nabídnout různé služby, aby je pustily na koloběžky. Ty ale chtěly jít jezdit, takže se obhajovaly stále tím, že tam byly první a že na to mají právo. Roman začal s tím, že on je nejstarší, takže tohle celé rozhodne. A rozhodl tak, že holky budou mít koloběžky první a hned, jak se už nebudou chtít vozit, vezmou si ji kluci.

S takovým rozhodnutím jsem byla spokojená, doufám, že se tak budou ovšem chovat i na zahradě.

## 8.6 Hodnocení ověřování výsledků opatření

Z rozhovoru paní učitelky jsem zjistila, že opatření bylo účinné. **Záměrem** nastoleného **opatření** nebylo odstranit agresivitu dětí, ale pouze **zmírnit**, což se mi potvrdilo. Sama paní učitelka poukázala na to, že děti jsou méně agresivní a že březnový program jim pomohl v tom, že si děti zopakovaly a lépe si uvědomily věci, které jim už třeba přišly zřejmé a nevěnovaly jim pozornost. Proto v určité konfliktní situaci se děti mnohdy i zachovaly jinak, než by to udělaly dříve.

Možná si říkáte, proč znovu hra, když samotné hry byly právě v předešlém programu opatření. Hra rolí nebyla typická hra. Bylo to spíše pojato jako scénka. Dětem byly pouze zadány role a situace (kritická situace, kterou musely samy vyřešit na základě informací, které získaly právě při diskusích). Děti určitě věděly, jak se správně zachovat, jenže mnohdy agrese přebije „naše vědomí“ a my jednáme na základě vzteku, že máme pocit křivdy, nespravedlnosti. A právě v našem programu jsem jim připomenula, jak se v dané situaci zachovat. Po zadání rolí a situace děti správně předvedly, že na koloběžku po právu jde ten,

kdo přišel první a my zkrátka musíme počkat, až bude ona věc volná. Můj názor je ten, že pokud se dětem budou čas od času dané situace připomínat, děti se konfliktní situaci naučí řešit na základě návyku.

Při pozorování jsem zaznamenala situace, které se bohužel agresí nevyhnuly. Ovšem byly zde i takové situace, kdy se děti chovaly správně, přičemž v pozorování ve sběru dat měly právě agresivní chování. Pozorování jsem dělala pár dní po skončení programu a děti měly informace ještě čerstvě v paměti, takže pokud dítě i situaci řešilo konfliktem, stačilo mu připomenout, co jsme se před pár dny učili a ono se potom chovalo správně. Takže přesto, že se občas konfliktům nevyhneme, samotné konfliktní chování se zmírnilo.

## ZÁVĚR

Závěrem své bakalářské práce bych chtěla zhodnotit veškerý průběh výzkumu a výsledky. Na začátku výzkumu jsem si položila otázky a to: Dá se účinně bojovat proti agresivitě? Jsou hry a morální diskuse účinnou metodou pro zmírnění agrese u dětí předškolního věku?

Účinně proti agresivitě se jistě bojovat dá. V literatuře jsem se seznámila s tím, že míra agrese u dětí se dá ovlivnit. Dá se ovlivnit výchovou, proto je důležité s dětmi procvičovat a učit je na životních příbězích jak ve škole (mateřská, základní...), ale i doma. Životní příběhy jsou pro děti efektivní v tom, že si je lépe pamatují, jak se říká, chybami se člověk učí. Děti si i rády poslechnout příběhy jiným lidí, ze kterých si vezmou ponaučení. Pokud je některé dítě více agresivní, je důležitý přístup. Přece jen ho musíme brát trochu jinak než ostatní, přistupovat k němu jinak než k ostatním. Některé chování omlouváme tím, že „on je přece agresivnější“, ale daleko lepší cestou je jít k němu a vysvětlit mu, proč se tak nemá chovat. Hry dětem jednak otevírají cestu k ostatním, takže vnímají to, že někdo vedle něj je jiný, než on sám. Cvičí se úcta k druhému, pochopení, tolerance...Při hrách dochází k interakci a děti se také musí naučit chovat se správně k ostatním, vycházet s nimi.

Celý můj výzkum dokázal pozitivně odpovědět na druhou otázku. Obě metody, hry i diskuse měly u dětí velký ohlas, význam jsem už uvedla výše. Jsem ráda, že jsem mohla s dětmi pracovat tímto způsobem a pomáhat jim v rozvíjení sociálních dovedností. Právě sociální dovednosti nás posouvají v našem životě dál. Umět komunikovat, vycházet s lidmi, rozlišit, co je pro nás dobré, co zlé, umět vytvořit si vlastní názor...to vše se odmalička učíme. Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš, říká se. A bylo mi potěšením přispět dětem k jejich růstu. Výzkum byl úspěšný jak pro mě, tak pro samotné děti, a to je myslím to hlavní.

Ovšem je třeba myslet na to, že výzkum byl prováděn v běžné třídě, která nevykazovala extrémní projevy. Tedy celý akční výzkum neplatí pro všechny děti. Nastolené opatření agrese pouze zmírní. Při přítomnosti extrémní agrese by jistě bylo třeba delšího zákroku, opatření, s pomocí odborníka, specialisty či psychologa.

Výsledky by se mohly použít pro tvorbu dalších (i preventivních) programů, jako vodítko k tomu, že učení hrou je pro děti to nejlepší k získávání vědomostí. Dále bych zde uvedla

možnost využití pro rodiče, kteří si touto cestou mohou uvědomit, že míra agrese u dětí se dá ovlivnit i samotnou výchovou.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

GAJDOŠOVÁ, E. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HOPPE, S., HOPPE A. *Sociální psychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998.

NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2007-5-21]. Dostupné z [www: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm). ISSN 1213-7499.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.

SPURNÝ, J. *Psychologie násilí*. Praha: Eurounion, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9

ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2005.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	a podobně
Atd	a tak dále
IQ	Intelligenční kvocient
KMŠ	Křesťanská mateřská škola
MŠ	Mateřská škola
Min	minuta
Např.	například
PV	předškolní vzdělávání
Resp.	respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program

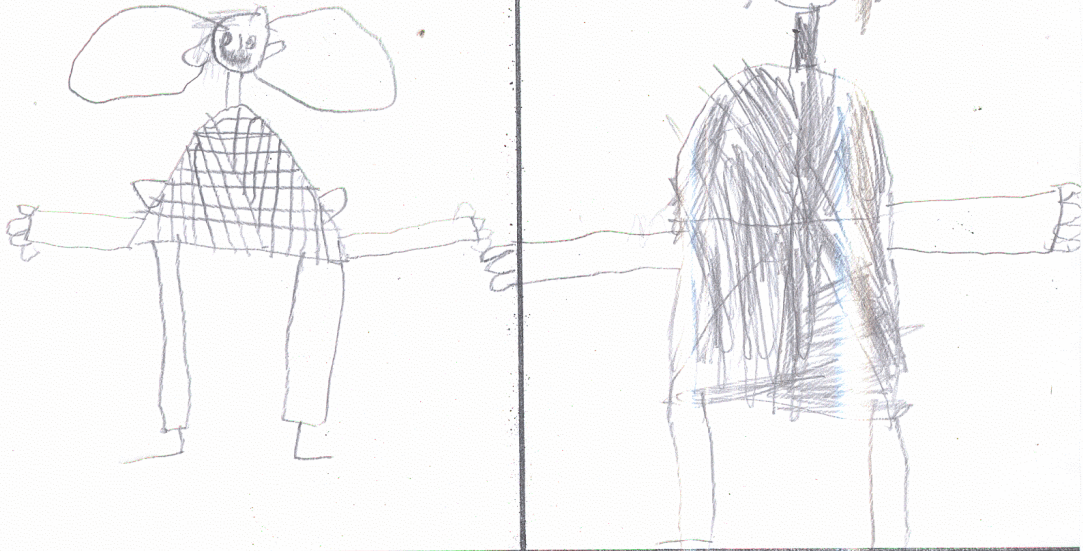
## SEZNAM PŘÍLOH

P I Grafomotorický test Romana – 7 let

P II Grafomotorický test Mirka – 6 let

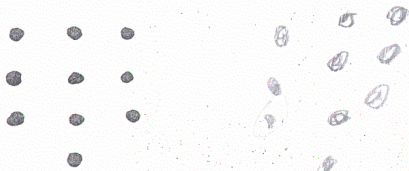
PŘÍLOHA PI: GRAFOMOTORICKÝ TEST ROMANA – 7 LET

VLEVO TATÍNEK  
VPRAVO MAHINKA



EVA MÁ MÍČ.  
EVA MÁ MÍČ.

Eva má míč.  
Eva má míč.



ROMĀ

PŘÍLOHA P II: GRAFOMOTORICKÝ TEST MIRKA – 6 LET

