



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Agresivita dětí v mateřské škole

Vypracoval: Monika Majerová  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2018

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích ..... 2018

Monika Majerová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Děkuji své rodině, kolegyním a dětem za podporu a trpělivost během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá agresivitou dětí v mateřské škole, agresivními projevy a jejich příčinami, řešením konfliktních situací a způsoby, jak dětem pomoci agresivitu zvládat. Cílem práce je zjistit, jak mohou pedagogové v mateřských školách pomoci dětem usměrnit jejich agresivitu. Teoretická část uvádí problematiku agresivity z pohledu biologického fungování a vlivu sociálního prostředí. Dále se zabývá příčinami agresivního chování, reakcemi vychovatelů na agresivní projevy a prostředím, které ke snížení jejich četnosti přispívá. Popisuje také cesty vedoucí k rozvoji emoční inteligence, sebeovládání a rozvoji komunikačních dovedností či práci s agresivitou ve výchovách. Praktická část je složena z kazuistik tří dětí, které se častěji projevují agresivně v kolektivu mateřské školy, a u kterých se příčiny agresivního chování liší. Tyto děti jsou pro lepší představu blíže charakterizovány – uvedené jsou jejich temperamentové vlastnosti a vztah s ostatními členy třídy. Dále se tato část zabývá popisy aktivit pomáhajících agresivitu usměrňovat. U těchto her a činností jsou zachyceny reakce pozorovaných dětí i celkové působení na kolektiv.

**Klíčová slova:** agresivita, agrese, agresivní projevy, emoční inteligence, mateřská škola

## **ABSTRACT**

The bachelor work deals with the aggressive behaviour in preschool children attending kindergartens, the acts of aggression and their causes, the solution of conflict situations as well as the ways how to help children manage the aggression. The aim of the work is to find out the way how pedagogues in kindergartens can help children to ease their aggression. The theoretical part introduces the aggression issue from the point of biological functioning and the influence of the social environment. It further deals with the causes of aggressive behaviour, the pedagogues' reactions to the aggressive manifestations and the environment contributing to the elimination of the frequency of the aggressive behaviour. It as well describes the methods leading to the development of emotional intelligence, self-control and improvement of communication skills and further shows how to work with the aggression during the education process. The practical part consists of casuistry of three children who more frequently show their anger or aggression while being in the group but are driven by different causes of the aggressive behaviour. Those children are closely characterized in order to provide better picture – there are their temperament characters and relationships with other classmates described. The practical part further deals with the description of activities helping to eliminate aggression. During the activities and games there are the observed children's reactions as well as their overall influence of the collective intercepted.

Keywords: aggressiveness, aggression, aggression behaviour and manifestations, emotional intelligence, kindergarten

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 AGRESIVITA</b> .....	9
1.1 Agrese a agresivita jako pojem .....	9
1.2 Vliv genetiky a prostředí .....	10
1.2.1 Agrese na úrovni biologického fungování .....	10
1.2.2 Vliv prostředí.....	12
1.3 Dělení agresivity a její funkce.....	14
1.3.1 Rozdělení vnitrodruhové agrese.....	14
1.3.2 Funkce agrese .....	15
1.4 Důsledky agrese na jednotlivce, na vztahy a atmosféru prostředí.....	15
1.4.1 Oběť agrese.....	15
1.4.2 Působení agrese na společnost.....	16
<b>2 PRÁCE S AGRESIVITOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	18
2.1 Příčiny agresivity jako podstata pro další práci s ní .....	18
2.2 Reakce vychovatelů na agresivní projevy dětí.....	20
2.3 Prostředí snižující výskyt agresivity.....	21
2.3.1 Naplňování potřeb dítěte jako cesta ke zmírnění agresivity .....	22
2.3.2 Pravidla v mateřské škole .....	25
2.3.3 Rituály v mateřské škole .....	25
2.3.4 Sociálněpsychologické dovednosti učitele .....	26
2.4 Emoční inteligence a možnosti práce s ní.....	28
2.4.1 Emoční inteligence.....	29
2.4.2 Práce s emoční inteligencí .....	29
2.5 Aktivity a hry k usměrňování agresivity .....	30
2.6 Práce s agresivitou ve výchovách.....	32
2.6.1 V hudební výchově.....	32
2.6.2 V dramatické výchově.....	32
2.7 Spolupráce s rodiči agresivního dítěte.....	34

<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	35
<b>3 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	35
3.1 Cíl bakalářské práce a úvod do metodiky výzkumu .....	35
3.2 Volba výzkumného souboru.....	36
<b>4 VÝZKUMNÉ METODY</b> .....	37
4.1 Pozorování.....	37
4.2 Realizace aktivit rozvíjejících potřebné dovednosti.....	37
<b>5 VLASTNÍ VÝZKUM</b> .....	38
5.1 Charakteristika vybraných jedinců a kolektivu .....	38
5.1.1 Charakteristika kolektivu třídy.....	38
5.1.2 Anna .....	39
5.1.3 Ben .....	40
5.1.4 Cyril .....	41
5.2 Pozorování.....	42
5.2.1 Kazuistiky – Anna .....	42
5.2.2 Kazuistiky – Ben .....	49
5.2.3 Kazuistiky – Cyril .....	54
5.2.4 Shrnutí pozorování.....	56
5.3 Realizované aktivity pomáhající k usměrňování agresivity.....	58
5.3.1 Dětská literatura .....	58
5.3.2 Realizované aktivity .....	58
5.3.3 Reflexe her a činností.....	58
<b>6 DISKUZE</b> .....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	65
Seznam použité a citované literatury .....	66
Seznam obrázků.....	69
Seznam příloh .....	70

## ÚVOD

Pro bakalářskou práci jsem si zvolila téma „Agresivita u dětí v mateřské škole“ především proto, že ve své praxi jsem se denně setkávala s agresivními projevy dětí stejně jako s otázkou, jak tyto situace zdárně řešit. Konflikty mezi dětmi, ať už jde o agresi fyzickou či slovní, mají dopad nejen na přímé účastníky, ale i na všechny ostatní děti, které vše pozorně sledují. Pokud nejde o zdraví nebezpečné střety, jsou tyto konflikty v mnoha ohledech přínosné. Děti při jejich řešení poznávají emoce své i druhých lidí, rozvíjí si komunikační a další dovednosti a připravují se tímto na další život v různých sociálních skupinách.

Agresivita je přirozený jev, který nám po tisíce let pomáhá v přežití. Současné generace si však agresivní chování nevědomě a nepřirozeně osvojují v médiích, ať už jde o televizní vysílání nebo internet. Násilím je prostoupeno mnoho pořadů, které jsou přístupné i dětem během celého dne, a které na ně mají velký vliv a odráží se do jejich chování nejen v mateřské škole. Zvyšující se agresivita dětí je v současné době častým tématem diskusí nejen pedagogů, ale i široké veřejnosti, která ji u dětí také pozoruje.

V odborné literatuře má problematika agrese své místo, přičemž je předmětem mnoha publikací. I přesto pro rodinu dítěte či jeho učitele není jednoduché řešit neobvyklou míru agresivity dítěte. Ze svého pohledu můžu říci, že na začátku své učitelské praxe jsem byla některým chováním dětí zaskočená a nevěděla jsem, jak mám reagovat, stejně tak jsou na tom mnohdy i rodiče dětí. Cílem této bakalářské práce je zjišťovat, jaké postupy jsou při práci s agresivitou dětí účinné, jakými způsoby lze dětem pomoci agresivitu usměrňovat a přispět tak k jejich rozvoji.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 AGRESIVITA

### 1.1 Agrese a agresivita jako pojem

Ačkoli slovo agrese pochází z latiny, v našem prostředí zdomácnělo a je srozumitelné. Význam a chápání tohoto pojmu se v různých oborech nepatrně liší. V následujících odstavcích si toto pojmenování více přiblížíme.

Je odvozeno od výrazu ad-gredior, neboli přiblížit se k vybranému místu či osobě, nebo je zničit. Již z překladu jsou patrné jisté stupně, agrese tedy není pouhým označením pro destrukci, která má na okolí negativní vliv, ale může jedince někam posunout, přiblížit ho k vytyčenému cíli, přinést pozitivní výsledky pro něj i společnost. (Svoboda, 2014)

*„V první řadě bychom si měli uvědomit, že agrese se v různých podobách prolíná s celým naším životem a ani při nejlepší vůli jí nikdy a nikde nelze úplně uniknout.“* (Dahlke, 2005, s. 14)

Jak uvádí Svoboda (2014), agrese je vitálním projevem síly a je nezbytně nutná pro živé organismy, jimž umožňuje přežít. Syntetizování se zlem a veškeré snahy o její vymýcení z lidských životů jsou tedy nesmyslným počínáním pramenícím z jejího nepochopení. Smysluplným jednáním je pokusit se tuto sílu usměrnit, vyhnout se jejímu ničivému působení a využít ji tak, aby byla prospěšnou. Agresi využívají jednotlivci i celé společnosti pro pokrok, je však omezena určitými pravidly, což je pro cílený posun klíčové. (Svoboda, 2014)

Agresivita je v životě jedince vítaná, dokud dosahuje výsledků přípustných pro všechny, například ve sportu. Ale stává se, že se setkáme s lidmi, neschopnými vyřešit konflikt běžným způsobem komunikace, přistupujícími okamžitě k agresivnímu jednání. V dnešní společnosti narážíme na odložení starých hodnot, což do našich životů vnáší chaos. (Hoskovcová, 2006)

Dahlke (2005) ve své knize uvádí pohled různých autorů na agresi. Zmiňuje teorii Sigmunda Freuda o agresi jako vrozenému pudu smrti se zhoubnou i sebezáchovnou funkcí, dále uvádí Alfreda Adlera, který o ní uvažoval jako o pudu spjatém se silou a

mocí, vyvažující vnitřní pocity méněcennosti. V neposlední řadě uvádí i názory Friedricha Hackera, které se od předchozích teorií liší. Tento psychoanalytik nahlíží na agresi jako „člověku vrozenou dispozici a energii, která se navenek projevuje zprvu jen zvýšenou aktivitou, později pak už ale hlavně nejrůznějšími individuálními nebo i kolektivními, sociálně přejímanými a sociálně uplatňovanými formami sebeutvrzování, jež se dále stupňují až k vyložené krutosti a hrubému násilí.“ (Hacker, 1971 in Dahlke, 2005, s. 37) také dodává, že není možné násilím něco trvale vyřešit, protože každý teror, ačkoli má ušlechtilou myšlenku, vyvolá další tyranii.

## **1.2 Vliv genetiky a prostředí**

Základní otázkou v problematice agresivity bývá její původ. Odkud se asi bere a jak to můžeme ovlivnit? Odpovědi na tyto otázky nejsou jednoduché. Srozumitelným uvedením do tohoto problému je následující citace Říčana a Janošové (2010, s. 42). „Mezi lidmi jsou velké rozdíly v agresivitě, tj. v tom, jak agresivně se v různých situacích chovají a co přitom prožívají. Tyto rozdíly jsou jistě výsledkem rozdílů v individuální genetické výbavě i v tom, co mozek daného jedince prodělal od období před narozením až po dospělost i v dospělosti.“ Podíl na agresivitě jedince mají vrozené pudové instinkty i rodinná výchova a způsoby, které dítě odpozorovalo od svého okolí (Říčan, 1995).

Podle mnoha výzkumníků agresivita, čili sklon k agresivnímu jednání, vzniká během prvních let života. Velký vliv na ni mají temperamentové dispozice, především vznětlivost, a také snížená vnímavost následků jednání, jež samostatně (bez určitého stylu výchovy) k agresivitě nevedou. (Říčan, 1995)

### **1.2.1 Agrese na úrovni biologického fungování**

Člověk, stejně tak jako zvíře, může reagovat na jedince svého druhu velmi agresivně působením jeho vrozených instinktů. Ty jsou spuštěny nějakým signálem, který vyše náš protivník. Agresivní pochody se tedy nedostaví, pokud se nevyskytne žádný podnět. Člověk se ovšem od zvířete liší tím, že k reagování používá i postupy a prostředky získané, naučené, což jisté vrozené odezvy jiných druhů živočichů přesahuje. Říčan a Janošová (2010) uvádějí, že reakce lidské se od zvířecích liší využitím rozumu a vlivu naší kultury. Dahlke (2005, s. 21) říká, „že agresivní charakter

*člověka se od charakteru zvířecího liší pouze ve vyšším technickém stupni realizace.“* Než se dostaneme k typicky lidské racionální analýze a dalším fázím, začněme od toho, co máme s ostatními živočichy společného – instinktivního jednání.

Jsme obklopeni podněty materiálního charakteru, jako jsou druzí lidé, živočichové či budovy, a charakteru nemateriálního, kam spadá počasí, emocionální naladění okolí a podobně. S těmito složkami se člověk nachází v neustálém kontaktu, přičemž mu okolní svět nepřetržitě dodává podněty, na které jedinec reaguje. (Svoboda, 2014)

Podněty, jež nám okolí vysílá, jsou přijímány naším tělem prostřednictvím smyslového vnímání. *„Tělo jako první a také nejvýznamnější subsystém lidského fungování podnět vyhodnocuje. Forma je podobná jako u ostatních tvorů, vyhodnocení se děje na základě dvou možností – zda je přijímaný podnět ohrožující, nebo ohrožující není.“* (Svoboda, 2014, s. 52) Pokud je tedy impuls vyhodnocen jako vysoce nebezpečný, tělo reaguje velmi rychle – instinktivně a ochraňuje náš organismus před poškozením. Rozumová analýza, která popud musí zpracovat, je zdlouhavá, instinkt ho okamžitě rozsoudí a odpovídá.

Jak bylo naznačeno v úvodu předchozího odstavce, instinkty jsou závislé na kvalitě smyslového poznávání a na tom, s čím se jedinec setkává. Když dítě žije v přehnaně ochranném prostředí s minimem nejistoty, které nám dnešní pohodlná doba přináší, je ochuzeno o rizikové podněty a jeho instinkty slábnou. Toto také může jedinci v budoucnu přivodit problémy s rozhodováním. (Svoboda, 2014)

Podněty instinktem nevyhodnocené jako akutně ohrožující, postupují tělem dál a nabývají emoci. Ta je buď příjemná, nepříjemná nebo ambivalentní a rozhoduje o tom, co se v nás vlivem signálu bude odehrávat dále a jaký vztah k němu budeme mít do budoucna (Svoboda, 2014). Pro zkoumání agresivity jsou tato zjištění významným faktem.

Další fází zpracování, po instinktivní reakci a přidání emoce, je racionální analýza. Jedinec využívá svých zkušeností a informací o situaci, v níž se vyskytl, porovnává je a řeší, jak podnět zpracuje v poslední fázi – ve vztahové korekci. Má velký význam, protože organismus vyhodnocuje, co je a není přípustné vzhledem ke společenství. Nevyskytuje se tedy pouze u člověka, ale zásadní je i pro zvířata žijící ve smečce, hejně

či stádě. Vztahová korekce rozhoduje o tom, kdy a jak vyslat informaci procházející organismem zpět do vnějšího světa například prostřednictvím mluvidel, výkřiky, gesty a podobně. (Svoboda, 2014)

Hodnocení chování jako společensky normálního, přípustného nebo nepřijatelné agrese, závisí na prostředí a čase. Nyní se vznik agrese pokusíme popsat na neurobiologickém modelu. Z vnějšího světa se k jedinci dostal podnět, kterému byla přiřknuta emoce, a byl racionálně zpracován. Průchod impulzu tělem však zastavila vztahová korekce. Svoboda (2014, s. 54) říká, že: *„Organismus vyhodnotil, že v této podobě a v daném čase je vyjádření zpět do vnějšího světa nevhodné. Tok informace byl zastaven.“* V tu chvíli je problémem energie, která neprošla z těla ven. Vrací se tedy o etapu zpět – k racionální analýze, pokud to nevyřeší, jde znovu o krok nazpět k emocionální fázi. Pokud se ani na této úrovni nepodaří problém vyřešit, energie z těla unikne jinou cestou, bez racionálního uvážení, způsobem pro společnost nepřijatelným, považovaným za agresi – křik, zuření, destrukce. V případě že energie z těla ven nevyjde, rozloží se v něm a zatíží orgány. Člověk pracující s dospělými lidmi či dětmi musí brát v úvahu, že agrese je důsledek obranné reakce těla. (Svoboda, 2014)

*„Agresivní chování je důsledkem pocitu, že jsme obětí. Něčeho, případně někoho. Že v dané situaci, v dané chvíli v dialogu s jiným člověkem máme nízkou míru volnosti projevu. Stejně tak se můžeme cítit obětí svých vlastních myšlenek a činů.“* (Svoboda, 2014, s. 57)

### **1.2.2 Vliv prostředí**

Říčan a Janošová (2010, s. 39) uvádějí, že agresi si můžeme vykládat také jako naučené chování. *„To znamená, že si ji osvojíme na základě zkušenosti. Člověk jedná agresivně i proto, že se naučil, že se to vyplácí.“* Jedinec tím způsobem například získá předmět či službu svého zájmu a činní tak již od útlého dětství. Pokud je toto chování odměněno u dítěte nebo někoho jiného, koho má možnost pozorovat, téměř určitě se jedinec k agresi přikloní a bude ji opakovat. Důležitost rodičů pro život dítěte jistě nemusíme rozvádět, člověk je na své rodině dlouhou dobu zcela závislý. Pokud jsou matka či otec ke svému potomkovi od útlého věku agresivní, krutě ho trestají a trýzní, pak se nemůžeme divit, že dítě chování rodičů napodobuje, obzvláště když vidí, jaké uspokojení jim prosazení moci přinese. Postupem času se dítě stává více agresivním,

protože si ukládá do paměti, které jednání vede k úspěchu. Když lidé v životě dítěte dovolí, aby toto agresivní jednání mělo úspěch, tak si jedinec tvoří scénáře, které si formuje podle toho, co zažívá v rodině, v mateřské škole, či sleduje v televizi, a ustavičně je aplikuje ve svém reálném životě i fantaziích. (Říčan a Janošová, 2010)

Dítě ve svém životě přichází do styku s názory, postoji a hodnotami, nám však nejde o to, aby je jen respektovalo a chovalo se správně, když je sledováno. Naším cílem je, aby si je zvnitřnilo, přijalo je za své, a i bez kontroly jednalo správně. Deissler (1994, s. 78) říká: *„Co agresivní je a co není, hodnotí děti podle toho, jaké místo zaujímá agresivita při rodinných sporech a jak agresivitu hodnotí veřejnost.“* Postoje a hodnoty dítě přijímá od svých vzorů – od rodičů, učitelů a naneštěstí i médií. Dítě napodobuje i jednání, které vidí na obrazovkách televize, počítačů, tabletů a podobných zařízeních. V nich jedinci svým agresivním počínáním směřují k určitému cíli a jejich činy jsou nakonec odměněny a oni jsou uznávanými hrdiny. U dětí tak dochází k identifikaci s agresorem. (Říčan a Janošová, 2010)

Dahlke (2005, s. 38-39) inspirovaný Hackerem říká, že lidé jsou *„prakticky celý život pod určitým tlakem okolí, a aby mu mohli úspěšně čelit a neohrožovali sami sebe přebytkem nekontrolovatelné volné agrese, zřizují si vědomě a v podstatě vynuceně různé elementární ochranné instituce typu rodiny, skupiny přátel s obdobnými zájmy, etnických komunit uvnitř národnostně odlišeného prostředí a podobně.“* Ty by ale samotné nedokázaly udržet agresivní energii v požadovaných mezích, proto byly vytvořeny i instituce umělé, vymezené zákony a smlouvami. Říčan a Janošová (2010, s. 43) uvádějí že: *„společnost se snaží agresivní energii svých členů kultivovat“* a dodávají, že se lidé snaží agresivitu usměrňovat, což je dobře pozorovatelné v pravidlech sportovních her, ale existují i nepsaná zvyková pravidla třeba čestného souboje. Společnost ale také uznává některé druhy agrese a určuje, kdy jsou dovoleny – například války. (Říčan a Janošová, 2010)

Množství negativních vzorů, které na děti sálá z vnějšího světa, je velké. Pokud se děti přímo netýkají, existuje u nich jakási vnitřní obrana, takže jim do vědomí nepronikají, ale mohou se usadit v jejich podvědomí. (Deissler, 1994)

## 1.3 Dělení agresivity a její funkce

### 1.3.1 Rozdělení vnitrodruhové agrese

Existuje několik způsobů dělení agrese:

1. Podle zóny v limbickém systému mozku ji dělíme na agresi vyvolanou podrážděním nebo vzrušením, strachem, dále teritoriální, rivalskou, kořistnickou, instrumentální či mateřskou. (Dahlke, 2005)

2. V oboru sociální patologie upřednostňují rozdělení na agresivitu zlostnou, instrumentální a spontánní. (Fischer a Škoda, 2009)

3. Kolář ji při studiu šikany zase vymezuje na agresi fyzickou, slovní, krádeže a manipulaci s věcmi, násilné příkazy či zraňování izolací. (Kolář, 2001)

4. Pro účely této práce se nejvhodnějším jeví dělení vnitrodruhové agrese podle Jana Svobody (2014). Tento autor uvádí, že při řešení agresivního chování jedinců je nutné odlišit, který ze tří druhů agrese to je, abychom problém mohli zdárně vyřešit.

- **Individuální agrese** se projevuje „*negativním vztahem konkrétních jedinců. Vzniká spontánně, případně po vzájemné slovní nebo mírnější fyzické potyčce.*“ (Svoboda, 2014, s. 61) Většinou nastane kvůli konfliktnímu dítěti, které mívá neshody i s dalšími členy kolektivu. Útočnější jedinec tedy způsobí spor s jedním či více dětmi a zbylý kolektiv přihlíží vzniklé situaci s určitou smířlivostí, neboť tyto situace dobře znají.
- Při **agresi skupinové** se jedno či více dětí stává obětí skupiny vrstevníků. Příčiny mívají krátkou trvalost, ale jsou zaměřené cíleně. Oběť je tedy předem vybraná a o skupinovou agresi se jedná v případě, že toto jednání trvá do tří měsíců.
- Posledním z typů vnitrodruhové agrese je **šikana**, kdy jedinec či skupina udržují negativní vztah s vybraným dítětem a stává se obětí na déle než tři měsíce. Šikanovaná osoba není schopna čelit slovním napadením a většinou jde o člověka sociálně znevýhodněného či deprivovaného bez zřetelné role v konkrétním kolektivu.

### **1.3.2 Funkce agrese**

Podle Svobody (2014, s. 40) má agrese, „*své významné funkce, které naplňují záměr konkrétního jedince, nezávisle na jeho věku.*“ Nejběžnějším úkolem agrese je rozšíření našeho psychického či fyzického území. U dětí to může být například zahrnutí nějaké osoby do jejich života nebo její vytěsnění, dále také rozšíření svého prostoru od dětského pokoje na celý dům. To způsobuje řadu konfliktů, na jejichž konci může být buď kompromis, nebo prohra jedné strany. (Svoboda, 2014)

Další funkcí je zajištění aktivity, jelikož jsme aktivním stvořením, neschopným být nečinný. Svoboda (2014, s. 40) říká, že pokud člověk není aktivní fyzicky, tvoří si ve svém vědomí problém, „*zdroj, přes který může vyjadřovat svou aktivitu. Malé dítě postrádá ve větší míře tuto možnost, a tak svou aktivitu vyjadřuje především fyzicky.*“ Autor také dodává, že jejich potřebu pohybovat se a zabývat se nějakou činností okolí často vnímá jako provokaci, ale při nedostatku aktivity je jedinec podrážděný, energie zůstává uvnitř těla, a to může vést až k depresím.

Poslední funkcí je ochrana vlastního fyzického i psychického území. K jeho uvědomění nám dopomáhají druzí lidé a naše pocity libosti, nelibosti i bolesti, také společenské zvyky a tradice. Narušení těchto území vede k obraným reakcím označovaným jako agrese, jejíž úroveň závisí na věku a schopnostech osoby. Jako u předchozí funkce, pokud ani zde nedojde k vyústění energie z těla ven (tedy proti okolí, ohrožujícímu podnětu), dochází u ohroženého jedince k sebedestruktivním formám obrany. (Svoboda, 2014)

## **1.4 Důsledky agrese na jednotlivce, na vztahy a atmosféru prostředí**

### **1.4.1 Oběť agrese**

Při náhodně vzniklém konfliktu se terčem agresora může stát kdokoli – každý kdo k němu vyše ohrožující podnět. U cílené agrese dlouhodobějšího charakteru (skupinové agrese, šikany), bývá obětí slabší či nějak odlišný jedinec a tato agrese je vnímána jako pro člověka závažnější. Následky si však může odnést každá oběť agrese.

*„I jediná bolestná epizoda může dítě poznamenat, ale často bývá zlehčována.“*  
(Fieldová, 2009, s. 63) Velikost následků záleží na osobnosti dítěte i na tom jaká mu je

dána opora, ať už se v případě dětí jedná o rodiče, učitele či vrstevníky. Například popichování a škádlení má opravdu dlouhodobé důsledky, byť jsou brány jako nevinné žerty. Takovéto posměšky jsou často ničivé pro sebevědomí dítěte, a to ztrácí důvěru v sebe i ostatní, stává se přecitlivělé a kritické ke svým výsledkům. Pokud je jedinec vystavován agresi dlouhodobě, je pravděpodobné, že to bude mít následky – může u nich vyvolat agresivní odezvu, hrubé až nepřátelské chování, bezradnost a jejich vztek a smutek je může uvést do deprese. Oběti agrese pociťující strach a úzkost se jen těžko zklidňují, uvolňují, což jim zabraňuje například při navazování sociálních vztahů. Nedokážou rozvíjet své sociální schopnosti, vytvářet si opravdové vazby a raději zůstanou v nerovném vztahu, zapírajíc vlastní názory a paralyzováni strachem ze samoty. Tyto zmíněné následky jsou na první pohled jen těžko odhalitelné na rozdíl od některých fyzických důsledků, jako jsou modřiny, škrábance a podobné oděrky. Již méně nápadné mohou být bolesti hlavy, břicha, zad, pomočování, noční můry, nechutenství, špatné držení těla nebo oslabená imunita, přesto tohle všechno může být fyzickým následkem agrese. (Fieldová, 2009)

Oběti dlouhodobější agrese si mohou následky nést i do dospělosti. Mluvíme o nízkém sebevědomí, špatném mínění o vlastních schopnostech a neschopnosti navázat kvalitní, zdravý vztah s lidmi. Takový člověk často nedosáhne toho, k čemu má předpoklady, protože dlouhodobý nadbytek stresových hormonů negativně působí na soustředění a snižuje motivaci. Tohle všechno výrazně ovlivní kvalitu jedinceva života, může se promítnout do partnerského života, do zaměstnání a kolegiálních vztahů, které mohou vést opět k agresi a vyústit k šikaně na pracovišti. (Fieldová, 2009)

#### **1.4.2 Působení agrese na společnost**

Společnost bychom mohli přirovnat k živému organismu, který se vyvíjí, neustále mění staré buňky za nové. Také u něj může propuknout nemoc – například se buňky z určitých důvodů, začnou chovat jinak, neplní svou funkci, ohrožují celek, který na to reaguje také útokem. „V dnešní moderní společnosti, orientované na tržní a formální vztahy, má mnoho dospělých i dětí dojem, jakoby nikam nepatřili.“ (Šimanovský, 2002, s. 11) Tento pocit nejistoty, otázka, kam patříme, spoustu jedinců vede k tomu, aby ještě více hledali odpovědi ve svém okolí, přejímali vzorce chování a k někomu patřili,



zejména v dospívání. Agresivní jednání, které rychle spěje k požadovanému cíli či uspokojení, je tedy lákavé napodobovat.

Je třeba uvědomit si, že žijeme v době, kdy modely agresivního jednání působí již na ty nejmladší členy společnosti ze všech stran. Agrese na ně číší z televizních obrazovek, časopisů i z okolí. (Deissler, 1994)

Společnost je sycená násilím a válkami a míra tolerance k agresivním a násilným činům se tím zvyšuje (Fischer a Škoda, 2009). Mohli bychom tedy prohlásit, že agrese se kvůli své zvyšující četnosti stává společensky přijímanější.

## 2 PRÁCE S AGRESIVITOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

### 2.1 Příčiny agresivity jako podstata pro další práci s ní

Pro práci s dětmi je velice důležité znát příčiny jejich chování, abychom mohli reagovat žádoucím způsobem a situaci zdárně vyřešit. V následujících odstavcích si některé příčiny více přiblížíme.

Děti se k násilí a jiným agresivním projevům často uchylují proto, že se s druhým **nedokáží domluvit verbálně**. Antier (2004, s. 41) říká, že: *„Děti, které brzy mluví, jsou mnohem méně agresivní než ty, které se opožďují v řeči.“* Verbální komunikace pomáhá lidem k vyjádření pocitů a přání, aniž by k tomu museli použít zlost a agresi. Rychlejší vývoj řeči je také spojen s tím, že děti dobře posoudí, co se stane. Pokud tedy dítě v řeči není tak zdatné, má větší tendenci uchýlovat se k agresivitě. (Antier, 2004)

U dvouletých dětí, které se v mateřských školách objevují čím dál častěji, se můžeme setkat se **záchvaty vzteku**. Dítě si začíná uvědomovat svou osobnost a dostává se do rozporu s jeho vychovateli. Dokáže se již samo pohybovat, manipulovat s věcmi a jeho přání se dostávají do pře s pravidly. Frustrace, které těmito spory vznikají, pomáhají dětem k tvoření jejich osobnosti. (Antier, 2004)

Pokud má dítě z domova **nedostatečně sycenou potřebu bezpečí**, kterou si kompenzuje ovládnutím matky a svého nejbližšího okolí. Situace se po nástupu do mateřské školy mění – dítě učitelku neovládá, ztrácí jistotu a cítí se nemilované a ohrožené a má sklon k agresivnímu jednání. Může jít až o enormně destruktivní chování: *„Za tím vězí zoufalý pokus rozpoutat předvídatelné, i když negativní reakce okolního světa, a dostat se sice negativními prostředky, avšak přece do středu pozornosti.“* (Prekopová, 1993, s. 120)

Další příčinou agresivity je **potřeba ovládnutí druhých osob**. Jak uvádějí Řičan a Janošová (2010, s. 41): *„Působit někomu bolest je velmi účinná technika ovládnutí druhých, a to jak těch, které přímo trýzníme, tak i těch, kteří jsou toho svědky.“* Ať už se jedná o bolest fyzickou způsobenou bitím, či psychickou následkem slovní agrese, má vliv i na přihlížející osoby, které jsou zastrašeny a nechtějí se dostat do stejné situace.

To jedinci umožní prosazovat svá přání a ovládat tak ostatní ve svůj prospěch. (Říčan a Janošová, 2010)

**Obrana** je také důvod, proč se jedinci uchylují k násilí či slovní agresi. Jedinec neprodleně reaguje na útok jiné osoby či skupiny a snaží se tak zajistit si bezpečí. Okolím je do určité míry tolerována, ale záleží na její intenzitě. Rozdílné je to u pomsty, kde reakce nepřichází ihned, je plánovaná a setkává se s nižší tolerancí. (Fischer a Škoda, 2009)

Velice častou příčinou agrese v mateřské škole bývá **spor o hračku či postavení ve hře**. V kolektivu jsou určena pravidla zajišťující fungování třídy a děti jsou s nimi dobře seznámeny. Někdy se jedna hračka stane objektem zajímavým pro více dětí, a i přes znalost pravidel se některé přikloní k jejich porušení a získání objektu svého přání. V takových situacích se stává, že dítě oloupené o hračku se brání stejným způsobem a potvrzuje se nám, že násilí přináší další násilí. (Deissler, 1994)

Výjimkou není ani agrese, kterou se jedinec snaží **získat pozornost** a docílit toho, aby se mu věnovalo dítě, jemuž ublížilo nebo jeho učitelka. Deissler (1994, s. 75-76) uvádí: *„Děti, které se snaží sblížit se svou učitelkou nebo s jinými dětmi, se často uchylují k útoku.“* Takové dítě touží po přízni dané osoby, přeje si, aby si s ním učitelka (dítě) hrála, povídala a byla laskavá, někdy pouze k němu. Může stát, že dítě, které si přízeň vybraného člověka získá, začne být agresivní ke každému, kdo by tuto pozici mohl narušit. (Deissler, 1994)

Jak uvádí Hans Herbert Deissler (1994), příčinnou agresivního chování může být **agresivní nálada**, kterou si dítě do mateřské školy přinese z domova. Mezi ním a rodičem se odehrál nějaký konflikt a dítě nemělo možnost se s tím během tak krátkého času vypořádat, navíc vyřešit to s člověkem (rodičem), se kterým se do rozporu dostalo. Své útočné síly si tedy přenáší do kolektivu třídy a při jakémkoli pocitu nelibosti, či nebezpečí je vypustí. Obětí této nahromaděné energie může být jakýkoli člen třídy, obvykle se stane obětí i bez zjevné příčiny, tedy přestože se chová mile a neprojevuje zlé úmysly.

Nadměrná agresivita může mít také souvislost s **úrazem či onemocněním mozku**. Například u dětí se syndromem hyperaktivity můžeme pozorovat větší sklony k agresivitě. (Fischer a Škoda, 2009)

Dnešní **doxa, orientovaná na výkonnost** již od útlého věku dětí, je prostřednictvím soutěží nevědomě vede k trénování jejich agresivního jednání. Toto chování však někdy děti přenášejí i do svých vlastních her. „*Říčan uvažuje o významu soupeřivé role jako o způsobu sociálně únosné transformace agresivity*“ (Říčan, 1990 in Vágnerová, 2000, s. 130) ale pouze v případě respektování určitých pravidel, ta však nejsou ve volné hře dětí pevně stanovená.

## **2.2 Reakce vychovatelů na agresivní projevy dětí**

To, jakým způsobem reagují vychovávající osoby na agresi svých svěřenců, je dle mého názoru pro dítě významnou předlohou, modelem chování, který si dítě samo zažívá a osvojuje pro svůj život. Správná reakce může dítěti pomoci s usměrněním, ovládnutím svého agresivního jednání v daný okamžik i v následujících podobných situacích.

Často se stává, že vychovatelé reagují na agresivitu dítěte nesprávně a jeho násilnické chování tím ještě podpoří. Buď se ho snaží potlačit bitím a křikem, protože jejich rodiče to také tak dělali, nebo nereagují a nechají se vlastním či svěřeným dítětem napadat, aby mu zajistili spokojené dětství bez odpírání, v tomto případě si bude dovolovat stále víc. Oba tyto způsoby agresivitu vyprovokují ještě více, a pokud vychovatel utlačuje násilí násilím, je téměř jisté, že dítě bude stále agresivnější. Nevhodné pro výchovu dítěte je také prostředí ustavičného křiku, kdy si dítě na tento stav navyká a žije tak v klimatu, ve kterém se nemůže naučit ovládat svou agresivitu. Další špatnou reakcí na chování dítěte je, když dítěti svými komentáři (například: Jsi zlobivý, zlý a ošklivý chlapec.) poskytujeme negativní obraz o jeho osobě, se kterým se ztotožňuje. K nevhodným reakcím na agresivitu a hněv dítěte patří i zesměšňování jeho činů. Výsledek tohoto počínání nevede k uklidnění situace, naopak to ve většině případů intenzitu prožívaných negativních emocí ještě zvýší. (Antier, 2004)

Ke správným reakcím na agresivní jednání poháněné vztekem je, jak uvádí Antier (2004) takové vyjádření vychovatele, které dítěti sdělí, že hněvat se je v pořádku a máme na to právo, ale je třeba naučit se hněv ovládat. Důležité je především sdělovat

to klidným, mírným tónem hlasu, bez křiku a velkých negativních emocí vychovatele, které by agresivitu dítěte ještě podpořily. Reakce na popsany jev by mohla vypadat také takto: „Překvapilo mě, že jsi to udělal, asi už jsi dost unavený“. Důležité je ukázat dítěti náš respekt k němu, ujistit ho, že mu chceme rozumět a poskytnout mu dostatek pozornosti.

V případě že se dítě začne vůči někomu chovat agresivně, Edwige Antier (2004) doporučuje odvést jeho pozornost jiným směrem. Pokud toto nepomáhá, radí poslat dítě do svého pokoje nebo klidného koutku, kde dostane prostor k uklidnění, a kde zůstane, dokud se tak nestane.

Andrea Erkert (2011) říká, že pokud agresivní dítě nikoho neohrožuje, někdy pomůže nevšímat si ho, což mu napoví, že tímto chováním svého cíle nedosáhne a uklidní se. Naopak při potyčce ohrožující zdraví dětí je nutné okamžitě zakročit. Vychovatel má mluvit klidně a po odeznění velkých emocí vést s dětmi vysvětlující rozhovor, avšak bez výčitek, přisuzování viny a mravního poučování. Dále jako podstatné uvádí vyjádřit emoce a postavit se na stranu oběti. Je potřeba navodit atmosféru, při které budou děti schopny vyjádřit své pocity a konflikt vyřešit samy. Vhodné je po nějaké době konflikt a jeho řešení společně reflektovat.

### **2.3 Prostředí snižující výskyt agresivity**

Pro děti předškolního věku je mnohdy pobyt v mateřské škole prvním odloučením od rodiny. Prostředí, do kterého se dítě dostane v mateřské škole, se mi jeví jako klíčové pro jeho správný vývoj a úspěšnou socializaci, tedy i odklánění dětí od společensky nežádoucího jednání.

*„Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.“ (Vágnerová, 2000, s. 102)*

Podle Deisslera (1994) jsou pro prostředí zmírňující agresivitu nutné určité předpoklady. Základem je učitelka, která má pod kontrolou svou náladu, své emoce

neventiluje agresivním způsobem, nepoužívá intriky a nezvyšuje hlas. Dále příkládá roli velikosti kolektivu, který by neměl mít více než dvacet dětí. Třída mateřské školy by měla být prostorná, vzdušná, aby děti měly možnost dostatečného pohybového vyžití, a to i venku na školní zahradě. Třída by měla být vybavena dostatečným množstvím hraček, ale ne přehnaným, aby děti měly chuť tvořit si hračky samy. Hračky by náročností neměly přesahovat schopnosti dětí, protože to vede k netrpělivosti, jež podporuje agresivitu, stejně tak jako výkonnostní zkoušky a soutěživé hry. Významnou pomocí je také oceňování konfliktů vyřešených bez agresivity. Také podíl omezení, předpisů a svobodné volby má na atmosféru ve třídě značný vliv. Nutné je pozor si dát na nudu, která agresivitu podněcuje, i na hierarchickou strukturu skupiny – silnější si dovolují na slabší, kteří úder mohou vracet pomstou.

### **2.3.1 Naplňování potřeb dítěte jako cesta ke zmírnění agresivity**

Prostředí zajišťující potřeby dítěte je pro snížení agresivity dětí zásadní. Jejich znalost by pro učitele měla být velkým pomocníkem pro dosažení pohodové atmosféry. Svoboda (2014) ve své knize uvádí základní sociální potřeby, jež jsou součástí Pesso Boyden terapie, ze které autor čerpal.

#### **o Potřeba místa:**

Tuto potřebu si dítě ve svém vlastním domově sytí ve třech prostorech – v prostoru na spaní, u jídelního stolu a v centrálním prostoru. Podobně si tuto potřebu musí sytit i v mateřské škole. Je tedy nutné, aby každé dítě mělo své místo v šatně, svůj ručník a jiné hygienické potřeby, svou postel a také vlastní prostor u pracovního či jídelního stolu, přičemž všechna tato místa jsou opatřena jeho značkou. Může se stát, že tuto potřebu dítě nemá dostatečně sycenou doma a v mateřské škole tak mohou nastat problémy. *„Takové dítě extrémně ulpívá na svých věcech, včetně židličky – nebude ochotno svačit, pokud nemůže sedět na „své židličce“, kde běžně sedává. Nedokáže respektovat teritorium ostatních, a při tom ono samo tvrdě, často agresí, vyžaduje, aby ostatní děti respektovaly místo, které považuje za své.“* (Svoboda, 2014, s. 65) V tomto případě radí důsledně pojmenovávat, co je v mateřské škole konkrétního dítěte a jaká místa patří ostatním, protože to přináší zklidnění, posiluje schopnost spolupráce a snižuje

výskyt konfliktů. Nedoporučuje se dítěti domlouvat, ani nutit ho omluvit se, když při obraně jeho teritoria někomu ublíží, protože to situaci nevyřeší, naopak vyostří.

○ **Potřeba bezpečí:**

Autor uvádí, že se jedinec cítí v bezpečí pokud, *„se ocitá v situaci, prostoru, kde se necítí ohrožován, kde nemusí usilovat o svou vlastní ochranu a to jak ve smyslu fyzickém, tak psychickém.“* (Svoboda, 2014, s. 68) Prostředí častého křiku a podobných negativních výlevů způsobuje nedostatečné sycení této potřeby. Když děti žijí v prostředí, kde se častěji cítí ohroženy, v mateřské škole pak můžeme pozorovat tyto projevy – větší podrážděnost ústící v agresivní jednání, pomalejší rozhodování a zamlklost, stěžování si na porušování řádu i menší schopnost adaptace na změny. V mateřské škole se učitelce nabízí použití reflexe, tedy *„dovést dítě k náhledu na okamžik, ve kterém šlo ještě reakci zabránit.“* (Svoboda, 2014, s. 69) Vychovatel pomáhá dítěti nácvikem omezovat jeho agresivní jednání, tím pomáhá jedinci pochopit, že svých cílů může dosáhnout i cestou, která nenaruší jeho vztah s autoritou ani spolužáky.

○ **Potřeba podnětu, péče a výživy:**

V dnešní době se často setkáváme s dětmi z přepodnětovaného rodinného prostředí. Děti žijí v blahobytu a nemusejí se starat o získávání potravy, tepla a světla, mohou dát prostor své zvědavosti. Podněty, které mu okolí poskytuje, můžeme rozdělit na prospěšné a neprospěšné, což ale dítě samo nedokáže rozlišit. *„Vývoj mu velí všechny podněty přijímat, zpracovávat. Pokud je podnětů hodně, nezbyvá dětskému organismu jiná alternativa, než přejít k povrchnosti, roztěkanosti, ztrátě schopnosti věnovat se podnětům více do hloubky. Pozorovatel pak v projevech dítěte snadno objeví prvky agresivity, neúcty k věcem i dějům.“* (Svoboda, 2014, s. 74-75) Potřeba výživy zahrnuje nejen stravu, ale také fyzické prostředí a sycení informacemi. Právě u informací poskytovaných mluveným slovem mnohdy nastává velký problém, protože k dítěti se od vychovatelů a okolí dostávají protichůdné informace, což v dítěti vyvolává zmatek, nedůvěru, dokonce přestane poslouchat, co mu vychovatel sděluje. V mateřské škole je toto patrné na situacích, kdy *„paní učitelka musí dítěti desetkrát říkat, co má dělat, než to udělá, a*

*to ne pro nepozornost, případně zaujetí jinou činností, ale skutečně pro selekci ve slyšeném.*“ (Svoboda, 2014, s. 79) Řešení konfliktů, ať už je míra vyskytnuté agrese jakákoli, stojí na komunikaci s dítětem, proto je nutné, aby přijímalo slyšené. Doporučuje se tedy zesílit verbální komunikaci dotykem, podpořit očním kontaktem a srozumitelně sdělit to důležité.

○ **Potřeba podpory, opory:**

Fyzický kontakt a doteky umožňují dítěti poznávat tělesné hranice, tedy rozdíl mezi ním a okolním světem, učí se, co je bezpečno a nebezpečno, a na základě toho se utvářejí jeho vztahy s okolím. V případě strachu a nejistoty tělesný kontakt vyhledává jako svou oporu, a to i v mateřské škole, kde je v takových situacích učitelka nejbližší osobou a dítěti dodá potřebnou jistotu. Oporu neposkytujeme dětem pouze fyzicky, ale také psychicky, a to především pochvalou upevňující dobré vztahy a sebepojetí dítěte. Svoboda (2014, s. 82) uvádí že: *„Je důležité, aby pochvala nebyla vedena jen v obecné rovině, ale aby byla konkrétní, aby dítě vědělo, za co je chváleno.“* Pochvala obecného charakteru totiž vede k falešnému sebepojetí a špatnému snášení neúspěchu. Naopak, když dítě žije v prostředí, kde chváleno není vůbec, může pro něj svět získat obraz nepřátelského místa, kde si úspěch musí vydobýt bez ohledu na důsledky svého jednání na okolí.

○ **Potřeba limitu:**

Limity jsou nezbytnou součástí výchovy. Brání nám v určitých věcech a zároveň nás před jinými chrání. Mají nás učit trpělivosti, toleranci, upevňovat naši vůli a pomáhají nám začlenit se do společnosti. Dopomáhá nám k tomu ovládnutí dítěte a náš vliv na něj ideálně v poměru 1:3. Nelze dítě vychovávat jen prostřednictvím vlivu, pro zformování jeho chování používáme smysluplnou manipulaci. Kromě limitů musíme zmínit i sankce (jako zákazy, příkazy, omezení, ...), které jsou nutné a ochraňují nás, musí však být vždy adekvátní. Dítě žijící v rodině s minimem limitů má v mateřské škole problémy – není schopno držet se pravidel, dostává se do konfliktů a často se kvůli tomu vyskytuje na okraji kolektivu. (Svoboda, 2014)



### 2.3.2 Pravidla v mateřské škole

Dobře stanovená pravidla snižují výskyt konfliktů mezi dětmi a poskytují jim svobodu, protože pokud ve vztahu ke svému okolí znají hranice chování, naskytá se jim prostor, v němž mohou realizovat své nápady, plnit si svá přání.

Pro fungování kolektivu jsou pravidla nejen v mateřské škole nezbytná. Dětem určují hranice, vytvářejí oporu a pocit bezpečí, napomáhají jim důvěřovat a předcházejí napětí vzniklému zmatkem. Pravidla nás mají chránit, mají předcházet nevhodnému chování. Pro kolektiv předškolních dětí je nutné, aby pravidel nebylo příliš, protože jejich velké množství by děti přetěžovalo. Pravidla mají být srozumitelná a smysluplná pro všechny členy třídy, aby jejich dodržování bylo snazší. Tvoření pravidel společně s dětmi u nich rozvíjí dovednost měnit věci, ovlivňovat prostředí, ve kterém žijí a posilují tím i sebevědomí. (Černý a Grofová, 2017)

### 2.3.3 Rituály v mateřské škole

Podle Svobody (2014) hrají rituály, zvyky a stereotypy důležitou roli při začleňování člověka do společnosti. Jsou důležité pro náš životní rytmus, dávají nám kladný vztah k pravidlům a řádu. Dětem poskytují pocit bezpečí a pomáhají jim orientovat se v životě.

Černý a Grofová (2017, s. 25) ve své knize uvádějí: *„Rituály jsou zdravé a užitečné pouze v případě, že dětem přinášejí radost, že se na ně těší a užívají si je.“*

Kunze a Salamander (2011, s. 13-14) uvádí, že: *„rituály pomáhají definovat se jako součást jedinečného a zřejmého společenství a toto společenství utužovat.“* Dále sdělují, že díky rituálům *„bude snazší zavést ve vaší rodině pravidla, stanovit hranice či doprovázet své děti malými i velkými krizemi.“*

Při snižování agresivních projevů u dětí rituály napomáhají také tím, že u nich: *„cvičí paměť a schopnost myšlení, usnadňují učení a koncentraci, podporují samostatnost, zajišťují pořádek a kontinuitu, pomáhají překonat krize, zprostředkovávají jistotu a orientaci, redukuje obavy, pomáhají vyjadřovat pocity.“* (Kunze a Salamander, 2011, s. 14)

### 2.3.4 Sociálněpsychologické dovednosti učitele

Osobnost pedagoga a jeho dovednosti jsou pro zdravé prostředí a příjemnou atmosféru stěžejní. Učitel se pro dítě stává důležitou osobou, často jeho vzorem, jehož názory a způsoby jednání přejímá. Proto se v následujících odstavcích zaměřím na sociálněpsychologické dovednosti pedagogů podle Ilony Gillernové z knihy *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Mertin a Gillernová, 2003).

- **Akceptování sociálních partnerů:**

Tedy přijetí osobnosti dětí, rodičů i kolegů, brát v potaz jejich jedinečnost a rozdíly v emocionálním vyladění, kognitivním stylu i způsobu rodinné výchovy. Akceptace vyžaduje své sociální partnery dobře poznat, přijímat je a rozvíjet s ohledem na jejich specifika. Pokud v jejich jednání či výkonu zpozorujeme chybu, je nutné ji konkrétně popsat, abychom tak dotyčnému dali možnost nápravy.

- **Autenticita projevů pedagoga:**

Autenticita projevů podle Gillernové (2003, s. 29) znamená: *„Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhat orientovat se v chování, dává možnost dítěti poznávat cesty i hranice výchovného působení.“* Vyjadřování silných prožitků jako je vztek, smutek, radost je pro pedagogy přípustné, dokonce jim zvyšuje věrohodnost, ovšem nutné je zvolit vhodnou formu vyjádření.

- **Empatie k jednotlivci i skupině:**

Jde o vcítění se do situace sociálních partnerů, porozumění jejich prožitkům, vstřícný přístup k jejich přání, ale při tom si učitelka musí uvědomovat svá přání a potřeby.

- **Naslouchání:**

To nám pomáhá porozumět sdělením sociálních partnerů i individuálním významům sdělovaného. Pro naslouchání jsou potřebné již zmíněné dovednosti, jako je akceptace, empatie i porozumění neverbálním projevům v komunikaci, , jimž se v následujících odstavcích budeme věnovat.

- **Rozdíl mezi pocitem jedince a úsudkem okolí:**  
Pocity a prožitky jsou výsledky emocionálních stavů na rozdíl od úsudků, které jsou racionálního původu. Podle Gillernové (2003, s. 30): *„To, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet.“* Vzniká zde nebezpečí, že prožitky jedince budou bagatelizovány, zesměšňovány nebo vyvraceny.
- **Orientace ve vzniklých situacích:**  
Orientování se ve vzniklých situacích vyžaduje konkrétní vyjádření k tomu, co dítě neudělalo správně. Tedy popsat co nám vadí, a jakým způsobem to může napravit. Zobecňování zpravidla nevede k žádoucím změnám v chování jedinců, naopak konkrétní vyjadřování se ukazuje jako účinné výchovné působení.
- **Rozvíjení seberegulace:**  
Hovoříme o rozvoji seberegulace a sebeovládání jak u dětí, tak u pedagogů. Pro dlouhodobé vztahy jsou potřebné a u pedagogů jsou nutné k zvládnutí interakcí, děti se těmto dovednostem učí postupně.
- **Význam neverbálních projevů:**  
Z neverbálních projevů se dozvídáme o emocích jedince více než z těch verbálních, především proto, že gesta, mimiku, pohyby těla a pohledy očí hůře kontrolujeme. Pro pedagoga jsou cenným zdrojem informací, které mu při komunikaci se sociálními partnery mohou pomoci.
- **Sebedůvěra a její rozvoj:**  
Sebedůvěra pomáhá pedagogovi k úspěšnému výkonu jeho praxe. Součástí je podpora sebedůvěry dětí, která má v jejich vývoji nepostradatelné místo. Pedagog by se měl snažit každému dítěti umožnit být v něčem úspěšný.
- **Respekt a tolerance:**  
Učitelé, rodiče a děti pocházejí z odlišného sociálního i materiálního prostředí, to podle Gillernové (2003, s. 31): *„Vyžaduje poskytovat dětem model tolerantního pohledu, ukazovat odlišné náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat a*

*společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu.“* Pro rozvíjení vzájemných vztahů jsou tolerance a respekt nezbytné.

- **Pochvaly:**

Chválení neboli pozitivní zpevnování jsou ve výchově dětí účinnější než tresty, proto je vhodné, aby pedagog oceňoval výsledek dětí (pokud možno i konkrétně nějakou část, detail), ale také samotný proces činnosti a jeho snahu. Oceňování je důležité nejen ve vztahu k dětem, ale i rodičům a kolegům, může nám pomoci s upevněním vztahu.

- **Poskytování zpětné vazby:**

Obousměrné poskytování zpětné vazby posiluje vzájemné vztahy a učitelům pomáhá s rozvojem profesních dovedností. Učitelé podávají rodičům konkrétní informace o jejich dítěti, k tomu přidávají i osobní postoj, vyjadřují zájem o dítě. Rodiče mohou učiteli poskytnout zpětnou vazbu z vyprávění dítěte o mateřské škole.

- **Řešení konfliktních situací:**

Konfliktní situace jsou neodmyslitelnou součástí života nejen v mateřské škole, především kvůli různorodosti osobností a stylů, kterými jsou děti vychovávány. Při jejich řešení musí pedagog zvládnout mnoho náročných úkolů. V první řadě jde o oddělení jedinců od problému, neboť řešíme problém, nikoli samotného jedince. Dále je nutné poradit si s emocemi, tvořit různé postupy řešení a také brát na vědomí sociální situaci, ve které se jedinci nachází.

## **2.4 Emoční inteligence a možnosti práce s ní**

Působením silné emoce (především hněvu, strachu) děti často jednají agresivně. Orientace ve vlastních emocích, jejich vyjádření a rozpoznání pocitů druhých může dětem pomoci předejít konfliktům nebo se s nimi lépe vypořádat. Z tohoto důvodu zde uvádím emoční inteligenci jako pomůcku při snižování výskytu agresivity.

### 2.4.1 Emoční inteligence

Podle Wharamové (2014, s. 18) je emoční inteligence: *„Schopnost být si vědom vlastních emocí a užívat je v komunikaci se sebou samým i s ostatními; zvládat a motivovat sebe i ostatní na základě porozumění emocím.“* Pro správné fungování společnosti jsou tyto schopnosti pro lidstvo podstatné. Pokud se totiž člověk vyskytne mezi lidmi v určité situaci, reaguje na ni buď negativně, anebo uvědoměle, vyváženě a vnímavě – takto se projeví člověk s vysokou emoční inteligencí.

Wildingová (2010, s. 14) na emoční inteligenci nahlíží jako na *„způsob chápání vlastních pocitů i pocitů druhých lidí a ovládání pocitů tak, že vědomě volíme svá slova a činy, abychom dosáhli požadovaného výsledku.“* Emočně inteligentní člověk je schopen usměrnit své emoce, nenechá se jimi ovládat; v opačném případě člověk s nízkou emoční inteligencí svým emocím podlehne, aniž by myslel na jejich dopad.

### 2.4.2 Práce s emoční inteligencí

Wharamová (2014, s. 21) ve své knize zmiňuje, že: *„Výchova a trénování emoční inteligence jsou důležité, neboť emoční inteligence skutečně funguje a může způsobit obrovské změny týkající se prožívání stresu či pohody.“*

Důležitou úlohu emoční inteligence uvádí Wharamová (2014, s. 22) ve své knize, kde píše *„bylo dokázáno, že průprava v oblasti emoční inteligence má pozitivní dopad na chování, postoje žáků a jejich schopnost učit se.“*

K tomu, aby pedagogové u dětí v mateřských školách rozvíjeli emoční inteligenci, musí mít sami tuto mentální schopnost na dobré úrovni. U dětí i u sebe se snažíme o rozvoj těchto dovedností: uvědomovat si své emoce, rozeznávat pocity a pojmenovat je, přijmout a pochopit emoce své i cizí, ocenit sebe sama, ovládat se, vést ostatní prostřednictvím účinné komunikace (Goleman, 1995, in Wharamová, 2014).

Základem pro práci s emoční inteligencí je emoční slovník. Ten označuje schopnost pojmenovat emoce své či druhých lidí. Již pro děti předškolního věku je tato dovednost potřebná, protože k tomu, aby druzí porozuměli nám a my jim, je nutné pocity rozpoznat a být schopen je sdělit. Poté je možné jedince pochopit a podpořit ho

potřebným způsobem. Mezi hlavní emoce řadíme strach, hněv, znechucení, smutek, překvapení a radost. (Wharamová, 2014)

*„Pokud rodiče respektují a přijímají děti se všemi jejich pocity, pak se i děti samotné naučí důvěřovat svým vlastním pocitům a vědí, že je v pořádku je prožívat, ne potlačovat nebo popírat.“* (Černý a Grofová, 2017, s. 6) V případě že budeme vyjadřovat emoce, budeme empatičtí a opravdoví, děti se od nás tyto dovednosti naučí.

Kniha *Emoce a děti* autorů Černého a Grofové (2017) poskytuje pedagogům, rodičům i dětem vysvětlení a rady, jak pracovat na rozvoji emoční inteligence a zvládat emoce:

- Když chceme s dětmi probírat jejich emoce, nejpodstatnější je jim opravdu naslouchat, bez hodnotících poznámek a rad.
- Pokud dítě zažívá velkou emoci, která ho zaplaví, je vhodné vyzvat ho, aby se zastavilo, vydýchalo (to mu dá čas, aby se alespoň nepatrně oddálilo od své emoce), aby řeklo, co se stalo a pojmenovalo svou emoci.
- Děti někdy nejsou schopné své emoce poznat a dát jim název, proto jim otázkami pomáháme si uvědomit, co cítí. Vhodné jsou otevřené otázky, které dají dětem prostor (jak se to stalo, co se děje).
- V případě, že reagujeme na hněv dítěte a jeho nežádoucí chování podstatná je naše schopnost ovládat svůj hněv a být mu vzorem. Pokud k nežádoucímu chování dítěte dojde, vychovatel by měl zpochybňovat dané chování nikoli dítě jako takové.
- Dáváme najevo, že silné emoce nepřijatelné chování neomlouvají a hněv dítěte neopravňuje k tomu, aby druhým ubližovalo, a naopak zvládnutí emocí oceňme.
- Přesun na jiné místo nebo k jiné činnosti může dítěti ulevit od přívalu emocí.

## **2.5 Aktivity a hry k usměrňování agresivity**

Oblasti, jichž se činnosti týkají, jsou vzájemně provázány a jejich souhra výrazně přispívá k usměrňování agresivních projevů zlepšení vztahů v kolektivu.

### **○ Aktivity pro rozvoj emoční inteligence**

Aby děti své emoce nevyjadřovaly agresivně tak podle Erkert (2011) se je musí naučit rozpoznat, vyhodnotit a vyjádřit, proto jsou vhodné činnosti, v nichž děti

pocity: zkouší pojmenovat, vyjadřovat pantomimicky a zvukově, poznávat pouze hmatem výraz obličeje, rozeznávat emoce obsažené v hudbě.

Jak uvádí Millarová (1978, in Šimanovský a Tichá, 1999, s. 27) „*Dítě se ve hře stává společenským a rozvíjí se jeho city.*“

Další vhodnou činností je hra „*Náladoměr*“ Zdeňka Šimanovského (2002, s. 104), při které děti ukazují svou náladu, a kterou lze využít jako každodenní rituál pro rychlé zjištění emocionálního rozpoložení dětí.

- **Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností**

K tomu, aby své emoce děti mohly druhým bez obav sdělovat, je zapotřebí u nich rozvíjet komunikační dovednosti. Svobodová (2010) uvádí, že vhodné jsou takové aktivity, které dávají dětem možnost sdělit své zážitky a zkušenosti s dostatečným prostorem někomu, kdo jim naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu. Učitelka děti podněcuje ke komunikaci, k vyjadřování jejich pocitů a prožitků nejen při společných činnostech, ale také při spontánních hrách a řešeních konfliktů.

- **Aktivity pro rozvoj prosociálnosti**

Dle mého názoru jsou předpokladem pro zdravou společnost její prosociálně jednající členové. K odstranění nežádoucího chování tedy využíváme prosociálních činností. Svobodová (2010) uvádí, že k prosociálnosti potřebujeme znalost sociálních norem a pravidel, schopnost empatie a morálního úsudku a pochopení situace z pohledu druhého člověka.

- **Aktivity pro osvojování morálních hodnot**

Podle Svobodové (2010) lze morální hodnoty a chápání situací potřebných k prosociálnosti dětem představovat například pomocí filozofie pro děti (kdy děti samy pokládají otázky a poté na ně hledají odpovědi) nebo literatury zastoupené klasickými pohádkami, ale i příběhy zaměřenými na emoce nebo vztahy.

- **Hry pro poznávání hranic a limitů**

Černý a Grofová (2017) uvádí hru, ve které se děti postrkují a řadí, ale pokud kdokoli z dětí vykřikne dost, všechny znehybní. Hry tohoto typu poskytují dětem svobodu a působí preventivně proti násilí. „*Současně umožňují kontrolovatelné agresivní chování a fyzickou konfrontaci, setkání s vlastní silou a její poznávání, ale také vytvářejí zkušenost s vnímáním vlastních hranic i hranic druhých lidí.*“ (Černý a Grofová, 2017, s. 23)

## 2.6 Práce s agresivitou ve výchovách

Pro činnosti v mateřské škole je typická jejich provázanost. Denní program je tvořen aktivitami spadajícími do jednotlivých výchov nebo jsou výsledkem jejich kombinací. Při nich děti získávají dovednosti a vědomosti z různých oblastí, tedy i poznávání a ovládání sebe sama i života ve skupině.

### 2.6.1 V hudební výchově

Hudba je s naším životem spjatá, již těm nejmenším dětem se hudební výchovy dostává od matek, které jim nejen na utišení zpívají. Jako uklidnění či posílení vztahů v kolektivu funguje hudba i v mateřské škole. Podle Šimanovského (1998, s. 30-31): hudba *„Zvyšuje hladinu empatie a asertivity ve skupině. Posiluje schopnosti sebeprosazení jedinců méně průbojných a koriguje jednání těch, kdo mají sklon k manipulaci a k agresi.“*

*„Hudba zmírňuje strach a stimuluje ontogeneticky a fylogeneticky nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulzy a tvůrčí instinkty, které vedou k novým a optimálnějším způsobům chování.“* (Mátejová a Mašura, 1980, in Šimanovský, 1998, s. 15)

V mateřské škole se pedagogové snaží především o to, aby si děti k hudbě vybudovaly kladný vztah, nebály se zpívat a dělala jim radost. Další přínosy, které jsou pro dítě prospěšné i v budoucnu, zmiňují Šimanovský a Tichá (1999, s. 11) *„Smysl pro tempo, rytmus, intonaci a pro zabarvení hlasů a tónu dítěti pomáhá po celý život umět se vnitřně vyladit, zharmonizovat své prožívání a vztahy k ostatním a lépe jim porozumět.“*

K běžnému vybavení standardní mateřské školy patří Orffův instrumentář nebo jakékoli rytmické nástroje, díky nimž lze podle Šimanovského (1998) rozvíjet u dětí smysl pro rytmus a souhru, při hře se mohou přirozeně projevat a zbavit se vnitřního napětí.

### 2.6.2 V dramatické výchově

Dramatická výchova má v mateřské škole nezastupitelnou roli, neboť děti prohlubují své vědomosti, získávají nové dovednosti a zkušenosti. Dochází také k formování jejich osobnosti díky vlastním prožitkům získaným při dramatických činnostech. Vlastní



prožitky mají (nejen pro děti) mnohem intenzivnější účinek než poučování. (Svobodová a Švejdvová, 2011)

Významnou metodou v dramatické výchově je hra v roli. Děti si mohou vyzkoušet mnoho postav v různých situacích, poznat konflikt z jiného pohledu a vidět mnohé způsoby řešení těchto situací. Postava, kterou dítě hraje, má někdy jiný postoj k situaci než ono samo, díky tomu se u dítěte rozvíjí empatie a porozumění (Erkert, 2011). Při hraní rolí se můžeme dostat do situace, kdy postava představuje zlo a má špatný charakter, v takovém případě se ztotožňují s následující citací. *„Do záporných postav děti nenutíme, může však být užitečné, když si pocity jako hněv, smutek, agresivita, prožijí ve hře, tedy vědomě a kontrolovaně.“* (Šimanovský a Tichá, 1999, s. 27)

Často se setkáváme s tím, že se děti ve svých hrách projevují násilně, protože jejich hrdinové z médií se tak projevují, kniha *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* (Svobodová a Švejdvová, 2011) takový příklad uvádí: Děti si během ranních spontánních činností hrají na skupinu teroristů vyrábějící bombu. Hra je pro ně atraktivní, proto by její náhlé ukončení učitelkou mohlo zájem dětí o hru ještě posílit. Nabízí se tedy rozehrání dramatické hry v roli pod vedením učitelky, která chce toto závažné téma dětem přiblížit a poukázat na něj jako na hrozbu. Učitelka v roli teroristů děti ponechá a rozehraje situaci i se zapojením dalších dětí v rolích hasičů, policistů a zdravotníků. Během hry učitelka s dětmi rozehraje situaci velmi podobnou realitě, z níž vyplývá, jaké hrozné věci se pod pojmem terorismus skrývají. Svobodová a Švejdvová (2011) také dodávají, že při ukončování hry a odnímání role z dítěte je vhodné si se všemi dětmi povědět, jak je dobré, že do naší mateřské školy chodí hodné děti a žádní teroristé. Nabízí se také rozhovor, ve kterém děti mohou vyjádřit své pocity z hrané postavy či vzniklé situace.

Ačkoli bojovné hry mezi dětmi neradi vidíme, nemusí přinášet pouze negativa, k čemuž se vyjadřuje i Šimanovský (1998, s. 29) *„Boj ve hře, dobře sehraný boj, je už de facto spolupráce a převedení skutečného konfliktu do roviny hry může velmi posílit schopnosti hráčů se s konflikty vyrovnávat i v životě.“*

## 2.7 Spolupráce s rodiči agresivního dítěte

Jak uvádí Andrea Erkert (2011, s. 13) „rozhovory ve školkách a školách jsou stěžejní formou práce s rodiči a jsou pro vzájemnou součinnost nezbytné.“ Někdy k rozhovoru dojde naneštěstí až ve chvíli, kdy je chování dítěte velký problém. Vhodnějším způsobem se jeví pravidelná setkávání, kdy si učitel může popovídat s každým rodičem.

Důležité je, aby schůzky pro rodiče nepředstavovaly nepříjemnou záležitost, při níž jsou upozorňováni na nedostatky dětí a problémy, které způsobují. Tímto způsobem by zřejmě spolupráce s rodiči neprobíhala na dobré úrovni, naopak by situaci mohla vyostřit. Proto si přiblížíme některé zásady podle Erkertové (2011), ty nám při spolupráci s rodiči pomohou.

Záleží na prostředí, kde je rozhovor veden a jako nejlepší pro živý dialog se nabízí kulatý stůl – účastníkům umožňuje dobrý výhled na všechny přítomné, musí mít u něj každý dostatek místa. Při rozhovoru by účastníci neměli mít pocit, že je někdo sleduje, proto je vhodné okna a prosklené dveře v přízemí zaclonit. Důležitá je příjemná teplota a vyvětraná místnost, milou atmosféru podpoří i šálek čaje nebo kávy. Pokud chceme, aby se rozhovoru zúčastnil kolega či psycholog, je nutné dát to rodičům dopředu vědět, aby nebyli zaskočení. Je nutné, abychom měli rozhovor předem promyšlený a započali jej pozitivně, protože to rodiče povzbudí a pomůže o dítěti (a poté i o jeho problémech) otevřeně hovořit. Rodičům aktivně nasloucháme, věnujeme pozornost pocitům zjevných z jejich řeči, což rodičům dodá jistotu, že jim rozumíme. „Aby rodiče pochopili, co chování jejich dítěte pro skupinu, ale i pro vychovatelky nebo učitele každodenně znamená, musíme věcně vyjádřit to, co nás ruší. Při tom je důležité, abychom nesdělovali jen svá pozorování, ale otevřeně vyjádřili také své pocity a dojmy.“ (Erkert, 2011, s. 13-14) Pedagog musí také rodičům sdělit, jakým způsobem s problémem pracuje a může s nimi probrat možnosti dalšího postupu. Při dalším setkání si obě strany sdělí své zkušenosti a pokroky. Erkert (2011) ve své knize také nabízí společný večer s rodiči na téma posílení dítěte vůči násilí. Doporučuje ho v případě, kdy se v kolektivu vyskytují velké sklony k agresivitě. Poskytuje rady, jak takový večer uspořádat, jaké činnosti zařadit a jakým způsobem je zrealizovat. Nejde pouze o přednášku, program je sestaven především z aktivit a her, takže rodiče mají možnost si činnosti prožít a svými prožitky se tak přiblížit dětem a jejich pocitům.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI

#### 3.1 Cíl bakalářské práce a úvod do metodiky výzkumu

Cílem této bakalářské práce bylo hledat vhodné způsoby, které pomáhají dětem i učitelům zvládat dětskou agresivitu a zjistit, jakými postupy ji mírnit, a jak u nich rozvíjet prosociálnost. Dalším záměrem také bylo hledat možné cesty, jak agresivním projevům předcházet.

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, a jak Gavora (2000, s. 148) uvádí: *„Cílem kvalitativního výzkumu je totiž porozumět lidem a událostem v jejich životě.“* To je pro práci učitele nejen mateřské školy zásadní. K nejdůležitějším výzkumným nástrojům tedy patří sám výzkumník se svým úsudkem a zkušenostmi. Pro tento druh výzkumu je typická dlouhodobost a intenzivnost, které umožňují hluboké poznání daného prostředí. Výzkumník si utváří obraz o daném prostředí z vyzorovaných údajů o osobách, které má možnost porovnávat a hledat mezi nimi rozdíly. (Gavora, 2000)

Protože budu v práci čerpat ze svých osobních zkušeností, uplatnila jsem kromě záznamu pozorování i autobiografický přístup (Švaříček, Šedřová, 2007). Z kombinace těchto přístupů potom vycházejí výzkumné otázky.

#### **Výzkumný problém:**

Jakými způsoby můžeme dětem docházejících do mateřských škol pomoci se zvládnutím agresivity?

#### **Výzkumné otázky:**

1. V jakých situacích se sledované děti chovaly agresivně?
2. Jakými způsoby reaguji na projevy agresivity v chování dětí?
3. Jaké činnosti předcházející agresivním projevům se mi osvědčily?

### **3.2 Volba výzkumného souboru**

Výzkumný soubor je tvořen třemi jedinci v kolektivu jednadvaceti dětí smíšeného věku v mateřské škole, kde působím jako učitelka. Vybraní byli jedinci s čtenějším výskytem agresivních projevů. Tyto tři děti a jejich způsoby řešení konfliktů jsou přibližovány prostřednictvím kazuistik, zaznamenávány jsou i reakce dětí v kolektivu a celková atmosféra třídy. Pokud to situace umožní, s vybranými dětmi bude veden rozhovor o proběhlém konfliktu, který jim poskytne možnost uvědomit si zažité pocity a pomoci jim se v podobných situacích ovládat.

O pozorování agresivních projevů a jejich zaznamenání s ohledem na zachování anonymity, byli rodiče dětí informováni a souhlas stvrдили svým podpisem.

Následuje seznam dětí, které jsem sledovala. Jejich jména jsem změnila z důvodu zachování anonymity, jsou zvolena čistě náhodně podle prvních písmen abecedy.

#### **Anna**

První blíže sledované dítě je čtyřletá dívka, dále označovaná jako Anna. Annu jsem si pro tuto práci vybrala kvůli častým konfliktům, ve kterých se se svými spolužáky ocitá, a při nichž se v jejím jednání objevují projevy agrese – jak slovní, tak i fyzické.

#### **Ben**

Dalším sledovaným jedincem je pětiletý chlapec, v dalších kapitolách zmiňovaný jako Ben. Tento chlapec je velice prudké povahy, když se rozčílí svůj hněv nekontroluje a obrací ho proti svému okolí. Objevují se u něj projevy slovní i fyzické agrese.

#### **Cyril**

Posledním pozorovaným je šestiletý chlapec, který se v práci objevuje pod jménem Cyril. V jeho chování se objevují projevy slovní i fyzické agrese vedené nejen proti okolí ale i proti jeho osobě. Mívá špatné nálady, během nichž je agresivní vůči okolí.

## 4 VÝZKUMNÉ METODY

### 4.1 Pozorování

Z metod pedagogického výzkumu budu používat nestrukturované pozorování, které je pro kvalitativní výzkum typické. Nejsou u něj předem stanoveny pozorovací systémy, ale je dané, jaké jevy budou sledovány. Z možných variant je pro mou práci nejvhodnější pozorování participační neboli účastnické. Časový rozsah je obvykle několik týdnů či měsíců, což výzkumníkovi umožní proniknout hluboko k pozorovaným osobám a jevům. K tomu se pozorovatel přímo podílí na aktivitách pozorovaných osob, což jim pomůže překonat zábrany a chovat se přirozeně. Při participačním pozorování výzkumník *„vykonává dvě činnosti – uskutečňuje výzkum a zároveň se zúčastňuje na činnostech pozorovaných osob. ... Pozorovatel začíná pozorování stanovením vstupního výzkumného problému a předběžných výzkumných otázek, které jsou velmi všeobecné a které se postupně v průběhu pozorování upřesňují.“* (Gavora, 2000, s. 155)

### 4.2 Realizace aktivit rozvíjejících potřebné dovednosti

Ve druhé polovině praktické části se budu zabývat realizací aktivit zaměřených na rozvoj komunikace, emoční inteligence, prosociálnosti a dalších dovedností, jejichž rozvoj je nezbytně nutný k tomu, aby byly děti schopné svou nadbytečnou agresivitu usměrnit a tím nenarušovat své vztahy s okolím. V příloze č. 1 je popis aktivit, kterými lze dané dovednosti rozvíjet, nejde o soupis her, které jednou provždy odstraní nadměrnou agresivitu. Chci ukázat příklady činností, kterými lze dovednosti soustavně, přirozeně a přiměřeně rozvíjet.

Po popisu činnosti budou uvedeny reakce celého kolektivu i pozorovaných dětí. Ke každé kategorii je uvedena alespoň jedna činnost a některé aktivity spojují i více oblastí. V závěru kapitoly o realizovaných aktivitách je umístěna reflexe nejen samotných činností, ale také můj pohled na přínos daných výchov k usměrňování agresivity.

## **5 VLASTNÍ VÝZKUM**

### **5.1 Charakteristika vybraných jedinců a kolektivu**

V této části uvedu charakteristiku třídy pro získání celkového obrazu o kolektivu a blíže představím vybrané jedince s čtenějšími projevy agresivity. Tyto děti pozoruji minimálně jedno pololetí, ale s některými mám možnost pracovat již třetím školním rokem, což mi poskytuje dobrý obraz o jejich vývoji.

Než přistoupím k charakteristikám, ráda bych se zmínila o typologii zvané MBTI autorem Myersové a Briggsové (Miková a Stang, 2010, in Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015). Temperament souvisí se stylem učení a MBTI pomůže učiteli poznat, jaký typ dítě je, a jak s ním pracovat. Děti vybrané pro pozorování mají všechny tři nejbliže k typu Dionýsovského dítěte – učí se praxí, potřebují věci vidět, vyzkoušet, nestačí jim vyprávění učitelky, klidné činnosti potřebují doplnit pohybem.

#### **5.1.1 Charakteristika kolektivu třídy**

Kolektiv tvoří jednadvacet dětí ve věku od dvou do sedmi let, počtem převažují chlapci. Věkově smíšenou skupinu shledávám jako velmi výhodnou především v oblasti prosociální. Všechny děti rády pečují o své mladší spolužáky, je to pro ně přirozené, počínají si v tom zkušeně a často se i přou o to, kdo se o menší dítě postará. Významnou roli hrají i sourozenecké vztahy, jejichž přítomnost život ve třídě ozvláštňují. O péči na výborné úrovni jsem se již zmiňovala a v tomto případě ještě nabývá na intenzitě, ale přítomnost sourozence ve třídě má i jiný přínos. Ve chvílích, kdy jednoho ze sourozenců (především mladšího) zasáhne stesk po rodičích, vztek, bolest a podobně, ten druhý u něj sytí potřebu podpory, opory i bezpečí a dané dítě zvládá tyto situace lépe. Starší děti někdy také svého mladšího sourozence usměrňují a upozorňují na nevhodné chování.

Početní převaha chlapců se odráží i na volených činnostech a hrách, ve kterých je více akce a také násilí. Médii jsou zejména naši chlapci silně ovlivněni a častým motivem k agresivnímu chování v naší třídě je právě nápodoba akčních hrdinů z počítačových her, animovaných seriálů, internetu a herních konzolí.

Vztahy mezi dětmi bych označila jako dobré, vřelé, děti mezi sebe bez problému přijímají i jedince, o kterých vědí, že jsou konfliktnější. Ve třídě patří k nejoblíbenějším hrám stavění domů z látek a námětové hry na policisty a zloděje, vojáky a hrdiny při nichž se objevuje mnoho agresivních projevů. Nesnažím se děti od těchto her odvádět, jsou pro ně atraktivní, vyžadují je, ale snažím se pozorovat okamžiky, které k agresivnímu jednání směřují a s dětmi na jejich zvládnání pracovat.

### **5.1.2 Anna**

Anna se z typů temperamentu nejvíce blíží k sangvinikovi: převažuje u ní veselá nálada, pohybuje se rychle, energicky, avšak prchavě a nerovnoměrně (Remplein, 1965, in Nakonečný 1995). Dle mého názoru zažívá pocity méněcennosti, není si jistá, zda ji druzí přijímají; je vztahovačná a přecitlivělá; jedná spontánně a impulzivně – bez přemýšlení o následcích jejích činů. Je společenská, na první pohled dominantní a prosazující se, ale to u ní dle mého názoru souvisí se sebe-potvrzováním (Guilford, 1959, in Nakonečný, 1995) in. Podle Eysencka (1953, in Nakonečný, 1995) bych ji označila jako extraverta.

Do mateřské školy dochází přes dva roky, agresivní projevy, které jsem u ní pozorovala, jsou v časovém sledu zachyceny v kazuistikách. Tato charakteristika vychází z mého současného pohledu na její osobnost.

Anna je kolektivem dětí přijímána, naopak ona často bývá tou, kdo od sebe někoho (na první pohled bezdůvodně) odstrkuje. Po příchodu do třídy nepotřebuje žádný čas na aklimatizaci a zorientování v aktivitách ostatních dětí, většinou se rovnou připojuje k dětem podobného věku a přidává se do jejich hry. Anna má tendence hry, ve kterých se ocitá řídit, ať už jde o ty, s nimiž začala, které sama vymyslela nebo ty, do nichž se přidala. Ve chvíli, kdy se hra nevyvíjí podle jejích představ, přichází problém. Potřebuje mít nad hrou kontrolu, a pokud ji ztrácí, snaží se situaci zvrátit. Stává se, že její spoluhráči chtějí hru ubírat jiným směrem, vnášet své nápady, v tu chvíli Anna ve snaze prosadit své plány uplatňuje slovní či fyzickou agresi.

Z mého pohledu je Anna dominantní, potřebuje mít vedoucí roli a ve chvíli, kdy někdo nepřijímá její pravidla hry, vyjadřuje jí tím, že nepřijímá ani ji a nevědomě tím napadá její sebepojetí. V tu chvíli se Anna dle mého názoru uchyluje k jakémusi protiútoku či

obraně, s cílem zbavit se napětí a nepříjemných pocitů vzniklých tímto domnělým odmítnutím. Toto odmítnutí u ní narušuje pocit bezpečí, cítí se ohrožena v psychickém smyslu. V tomto názoru mě utvrzuje i fakt, že při konfliktech tohoto typu se často uchyluje k pláči a odebírá se do šatny, kde si asi nejvíce sytí potřebu místa. Tento prostor je označen její značkou, stejně tak jako židle, místo na hygienické potřeby v koupelně, box na osobní věci a postel, ale v šatně se cítí nejbezpečněji nejspíše proto, že tohle místo je neměnné, je zde nejvíce jejích věcí, nikdo jiný se na něm běžně nevyskytuje a probíhá zde loučení a vítání s rodiči.

Anna také potřebuje častěji ujišťovat o mé přízni, vyžaduje mou pozornost, a pokud cítí, že jí nemá dostatek, snaží se ji získat – většinou nevhodným chováním (křik, házení s věcmi, nadávky, ...), nejspíš protože to považuje za nejrychlejší. Pokud někoho pochválím, pohladím nebo utěšuji a Anna to zpozoruje, vyžaduje ode mne totéž, pokud zrovna není ponořena do hry. Pohlazení nebo objetí vyžaduje, i když má strach, cítí se nejistá, dodává jí to potřebu opory a podpory.

### **5.1.3 Ben**

Bena bych podle Eysencka (1947, in Nakonečný, 1995) popsala jako extraverta. Převažují u něj vlastnosti typické pro cholera, ale jeho základní nálada je radostná nikoli mrzutá. Je velice výbušný, emoce na něj působí velmi silně, ale jsou prchavé a povrchní – během opravdu krátké chvíle se u něj vystřídají pocity rozčilení a radosti. Je sebevědomý a podle toho také přistupuje ke všem činnostem, přistupuje k nim bez rozmyslu, často není ochoten čekat na vysvětlení, což se poté odráží na výsledku. Na neúspěch reaguje silně negativně, vinu nepřičítá sobě nýbrž okolí. Je společenský, přítomnost dalších dětí vyžaduje, na nové členy kolektivu reaguje přátelsky, stejně tak i na návštěvy přicházející do mateřské školy. Mezi dětmi má tendenci prosazovat své nápady a názory, je komunikativní a rád všem vypráví své zážitky.

Do mateřské školy chodí třetím rokem, mám tedy možnost sledovat jeho vývoj již delší dobu. Tato charakteristika odpovídá současnému stavu. Jak se jeho agresivita během doby projevovala, je popsáno v kazuistikách.

Ben není dětmi z kolektivu nijak vyčleňován, nejraději tráví čas se staršími chlapci, ale dostává se i do her s mladšími dětmi. Po příchodu do třídy se s oblibou přidává do



chlapeckých her, má snahu do nich vnášet své nápady a většinou má i potřebu být ve vedoucí roli. Problém nastává ve chvíli, kdy se ve hře něco pokazí, nebo ostatní nejednají podle jeho přání. V takových případech Ben reaguje agresivně. Většinou jde o kombinaci slovní a fyzické agrese.

Potíže Benovi dělá sebeovládání, kterého v záplavě velké emoce není schopen. Největší silou na něj působí hněv, pocity křivdy a nespravedlnosti. Když tyto emoce v nějaké situaci nabude, vyústí to v křik, výhrůžky a nadávky, proti osobě (osobám) se kterou se nepohodl, k tomu vzápětí přibývá fyzické napadení zahrnující uhození, štípnutí, kopání a podobné projevy. Tohle vše probíhá vždy velmi rychle a zadržet ho ve většině případech musí učitelka, neboť Ben by pokračoval, pravděpodobně dokud by ho emoce nezačala opouštět. Někdy, když se snažím zastavit útok směřovaný na děti, se jeho útočení obrátí proti mně.

Takové reakce nejsou pro ostatní děti ničím novým, když nad sebou Ben ztratí kontrolu, jsou ostražitě, vyčkávají, jak se situace vyvine, ale nejsou tím zaskočené. Tento jeho stav označují jako naštvání, rozčilení a berou to jako Benovu součást, nezpozorovala jsem, že by se mu kvůli tomu vyhýbaly.

#### **5.1.4 Cyril**

U tohoto chlapce, pro účely této práce pojmenovaného Cyril, se mi situace jeví složitější. Emoce, zejména ty negativní, na něj působí opravdu silně a jejich trvání je delší. Projevuje se výbušně, nestejně a pohybuje se rychle. Převažují u něj pocity méněcennosti, jsou z jeho chování a řečových projevů často patrné. Když je v dobré, veselé náladě prosazuje své nápady a plány, ale bývá i v rozpoložení, při němž se projevuje velice bojácně a není mi jasné, co to způsobilo. Pokud má dobrou náladu projevuje se společensky, přátelsky a působí nasměle, tento stav se během okamžiku může změnit a Cyril se v konfliktní situaci chová nepřátelsky vůči všem. Takovou prudkou změnu může způsobit i neúspěch, selhání v činnosti, na které mu záleželo.

V naší třídě je Cyril prvním rokem. Děti Cyrila již během prvního týdne bez problému přijaly mezi sebe, zajímaly se o něj a zapojovaly ho do svých her. Když se vyskytl nějaký konflikt, byly překvapené jeho silnými agresivními reakcemi. Cyril je schopný uhodit dítě, se kterým se dostane do konfliktu, ale uchyluje se i k sebepoškozování – nejčastěji

jde o údery do hlavy. V takové situaci ještě přidává slovní agresi směřovanou k okolí i k němu samému. Poté zůstává (v závislosti na druhu konfliktu) různě dlouhou dobu ve špatné náladě a na všechno reaguje negativně. Má pocity méněcennosti, nedůvěry, nízkou kontrolu impulzivního jednání, sebepoškozující sklony. Často není schopen přijmout pochvalu a sám o sobě tvrdí, že je špatný, zlý a nic dobrého si nezaslouží.

Cyrl se rád zapojuje do (pro něj zajímavých) her bez ohledu na věk či pohlaví ostatních dětí ve skupině, do hry je ve většině případů přijímán. Rád vymýšlí vlastní hry, zve do nich některé děti a organizuje je. Když je v dobrém rozpoložení, je vůči všem neuvěřitelně milý, snaží se pomáhat, štědře se dělí s ostatními dětmi i dospělými – a to z vlastní iniciativy.

## **5.2 Pozorování**

### **5.2.1 Kazuistiky – Anna**

#### Období adaptace

Anna začala docházet do mateřské školy během druhého pololetí, když jí bylo dva a půl roku, docházela jen některé dny v týdnu, ale adaptační proces byl pro ni i tak velice náročný. Do mateřské školy přicházela již se silným pláčem, který ještě přidal na intenzitě ve chvíli předávání učitelce. Poté, co jsem si ji převzala, začala mě, ve snaze dostat se k matce, bít či štípat. Snažila se za jakoukoli cenu vymanit z mé náruče. V této situaci byl motiv k agresivnímu jednání jasný – mělo vést k dosažení cíle, tedy dostat se k osobě, k níž je dívka citově připoutána. Když byla již pláčem vyčerpána s fyzickým napadáním přestala, naopak vyžadovala mou blízkost. Dožadovala se chování či objetí ve snaze sytit si potřebu bezpečí a jistoty oslabenou odchodem matky. V mé blízkosti se během adaptace držela po celé dopoledne, během něhož byla často plačtivá, ale k fyzické agresi již nedocházelo. Ve snaze ji odreagovat, jsem ji lákala na hračku či hru, což vždy fungovalo jen do doby, kdy jsem si hrála s ní. Když jsem se věnovala jiným dětem, hru opustila a vyžadovala mou blízkost. Měla potřebu fixovat se na dospělou osobu, o hry s ostatními dětmi ještě neměla zájem, tedy nedocházelo ke střetům a konfliktům s nimi.

## Nový školní rok

Na začátku nového školního roku se příchody do mateřské školy zklidnily a již nebyly tak dramatické. Anna při opouštění matky plakala, ale již nedocházelo k tomu, že by mi fyzicky ubližovala. Přibližně první čtvrt hodinu se stále držela v mé blízkosti, ale velkou změnou byl zájem o společnou hru s dětmi. Začala se přidávat do her dětí nejčastěji s panenkami či kostkami. V téhle době se začal objevovat problém s fyzickým napadáním dětí. Anna se často připojila ke skupině dětí, která ji do hry vřele přijala, ale za nedlouho se z místa hry ozýval pláč. Anna jiné dítě bouchla či štípala a vzala mu hračku. Když jsem zjišťovala, co se stalo Anna mi s klidným hlasem odpověděla „Ale já jsem jí chtěla.“ Vedla jsem s ní vysvětlující rozhovor a ukazovala jsem jí, jak si má o hračku říci. Tato situace se objevovala stále znovu, během dopoledne i několikrát, proto jsem Annu pečlivěji pozorovala. Usoudila jsem, že se jí líbí, jakým způsobem děti s hračkami zachází, manipulují, a jí se zmocňuje touha vyzkoušet to také. K agresivnímu jednání se uchýlovala nejspíš proto, že její komunikační dovednosti nebyly na dostatečné úrovni, a ona nebyla schopná si půjčení hračky vykomunikovat. Dalším důvodem byl nejspíš fakt, že jde o nejrychlejší způsob, jak se k hračce dostat. Starosti mi dělaly Anniny reakce – neprojevovala žádnou lítost nad tím, co udělala, nemrzelo jí to, hrála si dál a okolí si nevšímala, svůj čin nevnímala jako něco špatného. Při každé takové události jsem se bezprostředně poté snažila o vysvětlující rozhovor, o fyzickém útoku jsem se vyjadřovala jako o špatném. Podněcovala jsem ji k rozhovoru otázkami například: „Ty jsi tu hračku asi hodně chtěla vidět? Také bys jí chtěla na hraní? Proč myslíš, že ona/on pláče? Myslíš, že jí/ho to bolelo? Chtěla bys, aby ti tvou hračku také někdo sebral? Můžeme ti jí sebrat a štípnout tě? Jak si o tu hračku můžeme říct? Zkusíme se s ní/ním domluvit, kdy se vystřídáte?“ a podobně. Také jsem se s Annou po uklidnění situace vracela k té samé skupině dětí a povídali jsme si společně o tom, co se stalo, jak by to šlo udělat lépe a co by nám mohlo pomoci, když nám někdo způsobí bolest (ať už psychickou nebo fyzickou). Na to většina dětí reaguje již pro ně známými, naučenými způsoby: „Tak mu to pofoukáme a řekneme promiň, nebo ho pohladíme.“ a podobné návrhy.

## První krok

Během dalšího měsíce se situace příliš nelepšila, bylo tedy žádoucí zintenzivnit spolupráci s rodinou. Ta se k problému stavěla zodpovědně a měla velký zájem na jeho vyřešení. S rodiči se denně mluvilo o tom, jakým způsobem se situace vyvíjí, jak Anna reaguje na rozmluvy o jejím agresivním jednáním. Rozhovory, ať už vedené učitelkou v mateřské škole či rodiči, dle mého názoru přinesly důležitou změnu. Anna si na své jednání dávala větší pozor a ubližování nebylo tak časté. Přece jen se objevovalo, ale s jedním výrazným rozdílem. Poté, co Anna někomu ublížila a uvědomila si, že se to stalo, začala také plakat. Pro mě to bylo znamení, že si začíná uvědomovat závažnost svého činu a lituje toho. Z jejích slov bylo patrné očekávání, že se na ni za její chování autority budou zlobit. Litovala tedy zatím především sebe, obávala se, jaké následky to bude mít pro ni, také reakce rodičů, ale brala jsem to jako první krok – drobný posun. Když se Anna rozplakala, bylo vidět, že si neví rady. Zprvu měla tendenci schovávat se pod stůl či přehozy, chtěla být sama. Poté co se trochu uklidnila, mě vyhledala a chtěla utěšit. V tu chvíli jsem s ní vedla rozhovor, pokládala jsem jí otázky a snažila jsem se jí opět dovést k tomu, aby mi řekla, jak by to šlo vyřešit lépe. Poté následoval ještě společný rozhovor s dítětem, jemuž ublížila, jako takové uzavření události.

Napadání jiného dítěte kvůli hračce, postupně ubývalo. Změnilo se pouze to, že Anna (poté co někomu ublížila), reagovala mírněji. Plakala, ale ne již tak silně, zůstávala se mnou při utěšování ublíženého dítěte a chtěla pochovat (nebo obejmout). Poté, co se zklidnila se sama začala dítěti omlouvat a měla tendenci ho hladit po hlavě. To pro mě znamenalo, že již bere na vědomí pravidla, která máme stanovená a uvědomuje si, že takové chování je nežádoucí.

## Druhé pololetí

Spory o hračku během konce prvního pololetí takřka vymizely, stejně tak pláč při příchodu do mateřské školy. Ve druhém pololetí Anna většinou přicházela v dobré náladě a hned po příchodu se zapojovala do hry. Začaly se však objevovat situace podobné následující popsané události, jejichž vznik měl stejnou příčinu.

Anna se po příchodu do mateřské školy přidává do hry s domkem pro panenky, s nímž si hraje dívka podobného věku. Ta ji s radostí do své hry přijímá, hrají si spolu

pravidelně. Jejich hra nějakou dobu probíhá klidně, bez jakýchkoli náznaků problému. Dívka, k níž se Anna připojila, začala za nedlouho plakat, když jsem to zpozorovala a k dívkám se blížila, Anna si stále hrála s panenkou, plačící se nevšímalá. Snažila jsem se od plačící dívky zjistit, co se stalo, a dozvěděla jsem se, že ji Anna štípala do ruky. Žádala jsem Annu o vysvětlení, ale ta si dále bez povšimnutí hrála, vzala jsem ji tedy za ruce a snažila se s ní navázat oční kontakt, abych se dozvěděla, z jakého důvodu se to stalo. V tu chvíli se rozčílila a začala plakat a kopat do okolních věcí. Vzala jsem ji z dohledu ostatních dětí a dala jsem jí prostor pro uklidnění. Poté jsem začala popisem jejich hry před konfliktem a snažila se jí pomoci vyjádřit, proč své spoluhráče ublížila. Ukázalo se, že chtěla, aby si dívka se svou panenkou hrála stejně jako ona, konkrétně aby v danou chvíli dala panenku spát. Ptala jsem se, zda s ní o tom mluvila, jestli jí řekla své přání a potvrdilo se mi, že přistoupila k fyzickému napadení bez pokusu o domluvu. Vzala jsem ji zpět za dívkou a chtěla jsem po Anně, aby to (stejně jako mně) vysvětlila i jí. Zároveň s tím jsem se dívky ptala, zda by jejímu přání vyhověla, kdyby ji o to požádala, snažila jsem se tak pro příště Annu vést k verbální komunikaci. Anně jsem také připomněla následky jejího jednání (dívka se na ní zlobila, bolela ji ruka), chtěla jsem, aby událost s dívkou dořešila, vedla (nenutila) jsem ji k omluvě.

Snažila jsem se u ní rozvíjet komunikační dovednosti a chtěla jsem, aby svá přání druhým dětem sdělovala. Když se nám toto začalo dařit, problém se od neschopnosti si své touhy vykomunikovat přesunul jinam. Anna dětem své záměry zvládala sdělit, ale potýkala se s tím, že si chtěly děti hrát podle svého, nikoli podle jejích představ. Tyto situace se začaly poměrně často opakovat. Připadaly mi podobné těm, jež jsem řešila na začátku roku – tehdy šlo o to, že se objektem její touhy stala hračka, kterou si fyzickým násilím získala. Nyní jsem opět pozorovala, že (stejně jako na začátku prvního pololetí) po ublížení druhému dítěti se dále věnuje hře, její čin ji netrápí. Naopak se cítila dotčená, když jsem se proti jejímu chování ohradila, byla rozčilená, kopala a mlátila kolem sebe, což mě ze začátku dost překvapovalo, nedokázala jsem porozumět tomu, co se v ní odehrává.

Začala jsem si to vysvětlovat tak, že Anna touží po vedení hry, ovládnutí jejího průběhu a po řízení ostatních členů hry. Zkoušela tedy dětem způsobit bolest, ublížit jim, aby dosáhla svého cíle. Děti téměř vždy reagovaly pláčem, a její čin u nich naopak vyvolal

nechuť být nadále v její blízkosti a řídit se jejími pokyny. Pláč, válení se po zemi a kopání kolem sebe jsem brala jako ventilování emocí, s nimiž si nevěděla rady. Takto se chovala, až když jsem s ní začala řešit, co se stalo. V tu chvíli mi připadalo, že se zlobí na dítě, které jí nevyhovělo i na mě, protože ji omezují. Dle mého názoru ji trápilo, proč jí bráním v tom, co chce, co jí připadá dobré. Když se trochu zklidnila, vyžadovala pochování, dokud emoce dostatečně neodezněly.

Tyto situace jsem řešila tak, že jsem Anně dala prostor ke zklidnění a začala jsem událost popisovat tak, jak se mi jevila, poté jsem chtěla znát její pohled. To vždy rozproutilo rozhovor a ona mi otevřeně sdělovala, co vlastně chtěla. Většinou šlo opravdu o touhu řídit dané dítě tak, aby se hra vyvíjela dle jejích představ. Nekritizovala jsem její plány, naopak jsem ocenila, jak má hru promyšlenou, jaké má nápady, ale vytýkala jsem jí způsob, jakým se snažila získat si děti pro svou věc. Připomínala jsem jí, že ona i ostatní děti mají právo si samy vybrat hru, které se při spontánních činnostech budou věnovat. O fyzickém napadení jsem se vždy jasně vyjádřila jako o nepřípustném. Během těchto rozhovorů odeznívaly její silné emoce a ona poměrně dobře reagovala na mé otázky a komunikovala. Většinou mi při našich rozmlouvách seděla na klíně nebo chtěla chovat, očnímu kontaktu se vyhýbala. Toto je pro ni zřejmě nejrychlejší způsob, jak se uklidnit a zbavit nepříjemných pocitů.

Toto chování Anna opakovala i několikrát za dopoledne, postupně se jeho četnost začala snižovat. Také se změnily její reakce – přestala se silnými záchvaty pláče a kopáním. Když někomu ublížila, tak vyčkala, jak bude reagovat. Když to dítě začalo plakat začala také, ale Annin pláč nebyl tak silný a tělesný kontakt vyžadovala hned. Řešení těchto situací probíhalo klidněji, v přítomnosti ostatních dětí. Pokud jsem o situaci něco věděla, nastínila jsem ji ze svého pohledu. Pokud ne, nechala jsem Anně čas a požádala jsem o vyprávění dítě, jemuž bylo ublíženo nebo případné svědky události. Obě strany byly informovány, že každý dostane možnost říci, jak se to stalo, ale musí si navzájem poskytnout prostor. Anna měla zprvu nutkání ostatní přerušovat a překřikovat, připomínala jsem jí, že i ona bude mluvit. Myslím si, že vyprávění daného dítěte pro ni znamenalo obžalobu a odsouzení zároveň, jako by nepočítala s tím, že si vyslechneme i ji. Když nám Anna vypověděla, jaké měla záměry, dávala jsem si pozor,

aby nenabyla dojem, že kritizují její přání (tedy touhu vnést do hry svůj nápad), ale způsob, jakým si ho chtěla prosadit. Vždy jsem připomínala, že je nutné se s ostatními dětmi domluvit a pokud nám nevyhoví, pokusit se najít jiný návrh, s nímž by již souhlasily. Když byl na řešení podobných rozporů dostatek času, většinou děti ve hře pokračovaly a nebylo vítězů ani poražených. Chvilí byly vůči Anně ostražité, ale za nedlouho se vše vrátilo do normálu.

Do konce školního roku se podařilo výrazně snížit výskyt těchto konfliktů. Když se nějaký vyskytl, probíhal přibližně jako následující příhoda:

Anna si hraje s kočárem a panenkami, přijdou k ní dvě dívky s prosbou, jestli se mohou připojit a také si tam hrát (příčemž jedna z panenek byla Annina vlastní). Anna je do hry pustila, ale měla podmínku: „Tak jo, ale ty budeš táta a ty teta, jinak ne.“ Dívky souhlasily a k Anně si přisedly. Všechny začaly společně přistavovat dům, aby se tam vešly. Nějakou dobu hra probíhala klidně a ozývaly se odtud Anniny pokyny: „Teď budeme spát a až řeknu, tak se probudíme. Táto ty půjdeš nakoupit, ne já půjdu nakoupit, ty zůstaneš tady.“ a podobně. Jedna z dívek zanedlouho prohlásila, že už si tady hrát nebude, druhá se k ní okamžitě přidala. To Annu rozčílilo a začala vykřikovat, že nikam jít nesmí, že musí zůstat a držela jednu z nich za ruku. Když jsem se k nim blížila, pustila jí a zahodila hrnek, který měla v ruce, křičela a začala kopat do talířů a jídla vyskládaného okolo ní. Sehnula jsem se k ní a vzala jí za ruce, začala plakat, ale s kopáním přestala. Posadila jsem se s ní na zem a dívkám jsem, řekla že si mohou jít hrát jinam, což ji rozhněvalo, chtěla po dívkách hodit jídlem ležícím vedle, ale v tom jsem jí zabránila. Poté jsem se zeptala, zda se zlobí – odpověděla ano. Pokračovala jsem a ptala se, zda ji to rozesmutnilo a opět odpověděla kladně. Trochu se zklidnila, tak jsem se zeptala, co ji tak rozzlobilo a rozesmutnilo. I když bylo vidět, že hledá způsob, jak to sdělit, nenacházela slov. Zkusila jsem ji něco nabídnout: „Tebe mrzí, že tu hru už nechtějí hrát?“, na to mi rozčíleně odpověděla „Jo, já už je taky nemam ráda!“. To „taky“ mě zaujalo – jako by z odmítnutí její hry a pokynů vyvodila, že ji dívky tímto přestávají mít rády. Je poměrně panovačná a odmítnutí nese špatně, hodně si ho vztahuje ke své osobě. Neuvažuje nad tím, že by dívky mohly mít jiný důvod k odchodu. V takových situacích mi připadá, že odmítnutí napadá její sebepojetí, mísí se v ní mnoho pocitů, se kterými si neví rady, a ventiluje je prostřednictvím agresivity. Dále

jsem si s ní povídala a uvedla jsem jí příklad, kdy ona odešla z jedné skupiny ke druhé, protože se jí hra zdála zajímavější. Vyptávala jsem se, jestli přestala mít děti z první skupiny ráda, nebo se na ně zlobila. Chtěla jsem jí tím přiblížit situaci z jiného pohledu, aby pochopila, že se to vůbec nemuselo týkat jí.

### Současný školní rok

Stále se ještě setkávám s již uvedenými konflikty, u Anny se ale nově objevovalo agresivní chování se záměrem získat pozornost. Toto jednání se vyskytovalo především v době před polední svačinou a obědem. Většinou šlo o výkřiky, házení s věcmi a začala se objevovat i slovní agrese. Situace probíhaly obvykle jako následující popsaná příhoda – jedna z prvních tohoto typu.

Anna se při obědě projevovala hlučně i po mých několika připomínkách, které naopak její hlasitost ještě zintenzivnily. Poté náhle odešla ze svého místa běžela do herny, kde pobíhala, křičela a shazovala věci. Když jsem jí zastavila s tím, že tohle musí přestat, že takové chování je nepřípustné, několikrát mě kopl do nohou a utekla do šatny. Tam si sedla na své místo a plakala. Snažila jsem se od ní zjistit, co se děje, že se takhle chová, ale jen se schovávala za své věci a nereagovala. Dala jsem jí trochu prostoru, poté se k ní vrátila a ptala se znovu. Opět nechtěla mluvit ani navázat oční kontakt, ale když jsem se zvedala k odchodu, zakřičela, ať zůstanu. Přisedla jsem si k ní a čekala, zda se rozpovídá. Řekla jen: „Chci pochovat.“ Vyhověla jsem jí a předpokládala jsem, že si chtěla získat mou pozornost a svou roli zde nejspíš hrála i žárlivost vůči menším dětem, jimž se v době oběda věnuji více. Kladla jsem jí uzavřené otázky (aby mohla odpovídat jen pohybem hlavy), abych si svou domněnku ověřila. Ptala jsem se: „Něco tě naštvalo?“ – abych se ujistila, že nešlo o nějaký konflikt s jiným dítětem. Když dala najevo že ne, chtěla jsem si upřesnit jakou prožívá emoci: „Je ti smutno?“, nyní souhlasně přikývla. Co cítila jsme teď už obě věděly, chtěla jsem tím navázat na určování toho, jak se cítila u oběda, abych zjistila, proč se takovým způsobem chovala: „Bylo ti smutno, když jsme obědvali? Chtěla jsi být se mnou?“ Na to jednoslovně odpověděla, že „Jo.“ a chtěla stále chovat, vyhýbala se očnímu kontaktu. Využila jsem toho, že se již zklidnila a začala jsem jí navrhopvat vhodnější způsob, tedy o svém pocitu informovat a říct si, co by jí pomohlo.



Postupně se trvání těchto agresivních projevů zkracovalo. Když jsem zpozorovala, že je neobvykle hlučná a chová se k ostatním hrubě, ptala jsem se jí (pokud k tomu byl prostor), jestli si se mnou potřebuje popovídat. Na to vždy ihned reagovala a chtěla jít se mnou do šatny, kde chtěla pochovat a já jsem se jí při tom snažila odreagovat různými otázkami („Co jste dělali včera odpoledne? Co budete dělat dnes?“ a podobně). Dalším takovým posunem bylo, že si Anna sama přišla říct, že si se mnou chce jít povídat do šatny. V současné době se nám podařilo odpoutat se od toho, abychom museli být úplně o samotě v šatně. Nyní když je Anně smutno, pocituje žárlivost a potřebuje pozornost, je schopná přijít a vhodně si říci o pochování, (nebo si popovídat v klidnějším koutku třídy), potřeba odebrat se na své místo v šatně se vytrácí, a agresivní chování se objevuje jen zřídka.

### **5.2.2 Kazuistiky – Ben**

#### Období adaptace

Ben nastoupil do mateřské školy v druhém pololetí, když mu byly téměř tři roky. Jeho adaptace probíhala bez větších obtíží, byl relativně citově samostatný. Zpočátku se výrazněji neprojevoval, věnoval se především hrám s auty a stavebnicí a nepotřeboval k nim partnery. S ostatními dětmi měl hezký vztah, choval se k nim mile, pokud se do nějaké hry s dětmi přidal, tak vše probíhalo v klidu. Jediné agresivní projevy, které se u něj v tuto dobu vyskytovaly, byly záchvaty vzteku v případě, že v něčem neuspěl, něco se mu pokazilo. V takovém případě začal plakat, křičet, popřípadě máchat rukama, nebo s danou věcí praštil o zem. Agresivní projevy se vztahovaly pouze k věcem či činnostem, které nezvládl. Během toho jsem se mu snažila poskytnout oporu, povzbuzovat ho, ať to zkusí znovu. Ben se celkem rychle zase uklidnil a byl schopný v činnosti pokračovat.

#### Konec školního roku

Poté, co si Ben na prostředí mateřské školy zvykl, začal být odváznější. Mezi dětmi se více projevoval a zapojoval se do jejich her. Začal se projevoval vzdorovitě, odmítal se řídit mými pokyny, připisovala jsem to období vzdoru, utváření jeho osobnosti. Byl často v opozici proti mně, bez konkrétní příčiny. Pokud mu byl dán pokyn, kterým se neřídil, nebo porušil pravidlo, byl na to upozorněn. Když se z mé strany setkal s prosbou o nápravu, začal se vztekat a křičet s vyjádřením „To dělat nebudu, já

nechci“. V takových případech pomáhal klidný přístup s vysvětlováním, proč tomu tak musí být. Když to šlo, zapojila jsem do řešení i ostatní děti, které se mnou důvody vymýšlely, někdy jsem se pokoušela s nadsázkou zahrát, jak by to vypadalo, kdybychom se všichni chovali, jak by se nám zachtělo, ale dávala jsem si pozor, aby to nezesměšňovalo Bena. Mělo to zábavnou formou upozornit na důsledky, jaké by takové chování mělo. Mohu říci, že díky humoru se rychleji zklidnil, dříve nad sebou získal kontrolu a s dopomocí nebo sám splnil, oč jsem ho žádala.

Ke konci školního roku se začaly objevovat první konflikty se spolužáky. Většinou při společné hře, když se společné dílo zničilo (ať už ho poškodil Ben nebo jeho spoluhráč), propukl v pláč, křičel a v afektu jiné dítě i uhodil. Příčinou agresivních projevů byly v tomto případě silné emoce, které nedokázal lépe zpracovat. I když za problém ve hře mohl prokazatelně Ben (a on sám si to uvědomoval), říkal: „To je kvůli tobě, to se rozbilo kvůli tobě.“ Jako by potřeboval sám sobě ulehčit, jako kdyby čekal, že jeho spoluhráč se na něj bude zlobit a obviňovat ho. V těchto situacích nebylo třeba ho zastavovat, pokud někoho uhodil, tak vždy jen jednou bezprostředně poté. Zklidnění zabralo více času než dříve, ale poté co jiné dítě uhodil, se intenzita rozčilení už jen snižovala. Jako řešení těchto situací jsem volila rozhovor, který Ben zvládl i v přítomnosti dítěte, kterému ublížil, během toho se zcela zklidnil. Společně jsme při něm rozebírali, kde se stala chyba a zjišťovali jsme, jaké možnosti řešení máme. Po této rozmluvě byl Ben schopný pokračovat v té samé hře se stejným dítětem.

Jiné to bylo ve chvíli, kdy hru pokazil Benovo spoluhráč. Ben začal plakat, spoluhráče uhodil, křičel a měl tendence se od místa hry a daného dítěte vzdalovat. Uklidnit ho trvalo o něco déle. Opět jsme rozebírali, kde se stala chyba, jak by to šlo napravit, ale v těchto případech se již Ben k té hře, ani k dítěti nechtěl vracet. Poté, co se zklidnil už k dítěti nebyl hrubý, ale nějakou chvíli se od něj držel dál.

### Druhý školní rok

V dalším školním roce se situace příliš nezměnila. Ben se při konfliktech (popisovaných již v předchozích odstavcích) choval stále stejně. Kvůli jeho impulzivitě jsme nedošli k lepším výsledkům, přestože všechna pravidla i možnosti řešení dobře znal a dokázal je po uklidnění popsat.

Ve druhém pololetí se k potyčkám kvůli hračce či nezdařené hře přidaly ještě konflikty o postavení ve hře. Ben již byl schopný hru podle svého organizovat a začal usilovat o vedoucí postavení v námětových hrách (především chlapeckých) – na policisty, hasiče, lékaře a podobně. Při těchto hrách neměl zájem o roli vedoucího policisty pouze on. Objevovaly se konflikty mezi Benem a jinými chlapci, začínaly slovní rozeprávkami: „Já budu hlavní policajt a ty budeš normální.“ „Ne já budu hlavní a ty budeš normální!“ Taková rozeprávka rychle přerostla v potyčku, kterou ve většině případů rozpoutal Ben. Když proti němu stál chlapec, který se bránil, bylo nutné abych zasáhla a souboj ukončila. Pokud šlo o méně průbojného hochu, Ben s napadením přestal v momentě, kdy napadený chlapec začal plakat nebo volat o pomoc. Benovu fyzickou agresi doprovázel křik, pláč se již objevoval méně, ale nově se vyskytovala agrese slovní. Ben začal používat vulgarismy a přidaly se ještě výhrůžky. O fyzickém napadení jsme spolu mluvili již mnohokrát, když se Ben uklidnil, byl schopen mluvit o možných řešeních, dokázal se s dětmi zase usmířit a omluvit se jim. Když začal používat nadávky a výhrůžky, trvalo déle, než se zklidnil a byl schopen rozhovoru. Rozpor mezi ním a dětmi se stal vleklejším a obtížnějším. Benovi jsem pokládala otázky, („Říkal bys mu takhle ošklivě, i kdybys nebyl našťvaný? Když by tobě někdo vyhrožoval, chtěl by sis s ním hrát dál, být mu nablízku, měl bys z něho strach? Má chlapec, kterému si vyhrožoval ublížením, také strach? Půjdeme se ho zeptat.“ a podobně) abychom zjišťovali následky takového chování. S těmito hovory jsme začínali dále od dětí, se kterými se Ben ocitl v konfliktu, protože jeho vztek vůči nim přetrvával déle a někdy došlo i k tomu, že se při líčení události pokusil zaútočit znovu, včetně výkřiků, pohrůzek a nevhodných slov.

### Současný školní rok

Začátkem tohoto školního roku jsem u Bena začala pozorovat velkou náklonnost k různým hrdinům z akčních, animovaných příběhů. On a další chlapci si o těchto postavách rádi povídají, vyprávějí si o zhlédnutých epizodách. Postavy akčních hrdinů se staly vzorem chlapců a často se promítaly do jejich her, v nichž se začalo objevovat podstatně více násilí. Ben i ostatní chlapci se jen málokdy nechali ovlivnit mou nabídkou jiné hry, trvali na tom, že chtějí hrát na nějakého akčního hrdinu.

Tyto hry většinou začínaly právě povídáním o zápletkách nějakého dílu, stejně jako následující příhoda. Ben přišel do mateřské školy v dobré náladě a šel se přivítat

s chlapci. Jejich pozornost si získal zážitek jednoho z nich ze sledování televize. To byl impulz ke společné domluvě na rozdělení rolí. To upoutalo mou pozornost, protože se dohadovali a já se obávala potyčky. Nakonec se dohodli, že hrdinové budou všichni, každý si vybral nějakou postavu. Zajímavé bylo, že záporné role se neujal nikdo z nich, ačkoli to bylo jen ve hře, a přestože jsou tyto televizní seriály založené na boji hrdinů s antihrdiny. Všichni chtěli zastupovat dobro, a tak záporné postavy byly jen imaginární. Ze stavebnice si vyrobili meče a nějakou další výzbroj. Poté se hra odehrávala střídavě v různých částech herny, chlapci živě pobíhali po herně, potřebovali se pohybovat – měli jsme spolu domluvené, že svou hrou nesmí narušovat činnosti ostatních dětí. Problém se objevil ve chvíli, kdy jeden z chlapců zakopl a na Bena nedopatřením upadl. Ben se rozplakal a chlapec se mu začal omlouvat, říkal mu, že to udělat nechtěl. Začala jsem Bena utěšovat, ale on se najednou velice rozčílil, křičel na chlapce – „Já jsem Spajdy, abys věděl mě to vůbec nebolí!“ a natahoval se po kostkách stavebnice ležící poblíž a mínil s nimi chlapce uhodit. Bena jsem od chlapce držela dál a čekala jsem, až jeho emoce trochu opadnou. Chlapec (který o Bena zakopl) si uklidil hračky a odebral se k jiné hře, zájem ztratili i zbývající hoši. S Benem jsem chvíli seděla uprostřed herny, pak jsme se přesunuli ke stolu, abychom si promluvili. Stále si třel místo, na které mu chlapec dopadl loktem, očividně ho to hodně bolelo. Ptala jsem se, jestli se na to bolavé místo podíváme, ale to ho opět rozzlobilo – „Ne, Spajdyho nikdy nic nebolí!“ Z toho jsem usoudila, že dále zůstává ve své roli a stydí se projevit slabost. Pokusila jsem se s ním mluvit jako s postavou s níž se ztotožňoval, i když jsem si nebyla jistá, zda o této tematice mám dost široký rozhled – „Ti superhrdinové to mají těžké, vid’? Zachraňují svět, že ano?“ „Jo a jsou fakt silný.“ „To ale přece neznamená, že je nic nebolí, že by nemohli plakat.“ Ben se tvářil našťavaně, už se mnou nechtěl mluvit. Dala jsem mu tedy více prostoru a chtěla jsem to probrat později i v přítomnosti ostatních chlapců. Čas se našel až před dopolední svačinou v koupelně během hygieny. Při čekání jsem využila toho, že Ben byl zase dobře naladěný, chtěla jsem i ostatním dětem říci, že je v pořádku, dát najevo bolest, smutek a podobně, že i hrdinové určitě pláčou, když k tomu mají důvod. Také jsem zmínila, že se mi líbila rychlá reakce chlapce, který na Bena spadl. Snažil se mu pomoci, byla u něj patrná lítost nad tím, co druhému způsobil. Řekla jsem, že podle mě je takové chování hrdinské a podobné věci se určitě stávají i mezi hrdiny.

Kreslené akční seriály nám začaly dělat i jiné potíže. Na super hrdinu si Ben často hraje i sám. Stává se, že z ostatních dětí dělá zločince. Těm se to ale ve většině případů nelíbí a na jeho chování si oprávněně stěžují. Někdy Ben dokonce zničil stavbu jiných dětí, bez zjevné příčiny a děti absolutně nechápaly, čím se mu zprotivily, že jim něco takového provedl. Ihned jsem se snažila zjistit, co ho k tomu vedlo. Když jsem se Bena zeptala, zda ho děti něčím naštvaly, tak odpověděl – „Ne, ale já si hraju na Iron mana, ten střílí a lítá.“ Když mi to říkal, bylo znát, že to nepovažuje za nic špatného, neuvědomoval si, že takové chování není správné. Tyto situace se opakovaly. Často jsem s Benem a dalšími dětmi mluvila o tom, jací jsou padouši a jací by měli být hrdinové. I přesto jsem s ničením cizích staveb setkávala dál, s rozdílem, že Ben svůj čin odůvodnil tak, že ty děti jsou zločinci a že to musel zničit. Při ničení jednal agresivně, vypadal rozzlobeně, ale když jsem ho zastavila a ptala se co se děje, jako by vystoupil z role – byl úplně klidný a vysvětloval mi, na co si hrál.

U Bena se uprostřed prvního pololetí začaly objevovat agresivní útoky na jiné chlapce. Ben byl téměř vždy ten, kdo dal první ránu. Potyčka většinou začala hádkou o hračku, hru, nebo někdo Bena odmítl přibrat do hry. Ben se vždy velice rozčílil, křičel, nadával a do druhého dítěte bil pěstmi, kopal do něj. Nejsem schopná říci, kdy by Ben přestal, protože jsem ho musela zastavit já nebo někdo z dospělých. Poté, co jsem tak učinila, nadával a křičel, ať ho pustím, byl schopný mě také uhodit. Emoce s ním zmítaly opravdu silně, měl problém se ovládnout. Vzala jsem ho dále od dětí, abych mu dala možnost se ovládnout, povídala jsem mu, co jsem viděla a pokud jsem o situaci věděla více, sdělila jsem mu můj pohled. Když se ovládl dala jsem mu prostor k vyjádření. Příčinnou těchto výbuchů byla Benova impulzivita, nezvládal nápor silných emocí především vzteku, pocitu odmítnutí. Když jsem se ptala, Ben již znal a uměl popsat vhodnější řešení takové situace, jeho řečové dovednosti jsou na dobré úrovni, ale nízká schopnost sebeovládání mu v jejich použití brání. Než se Ben uklidnil trvalo kolem pěti minut a poté měl opět veselou náladu a byl schopný se přidat k činnosti nebo se zapojit do her dětí.

Agresivní reakce se začaly objevovat i vůči mně. Když jsme hráli nějakou hru či dělali činnost, při níž se nemohly vystřídat všechny děti a na Bena nedošlo, měl pocit křivdy. Začal se vztekat, křičet a nadávat, většinou nejprve na mě, poté i na všechny ostatní.

Pokud byla po činnosti volná chvíle, vedla jsem s ním rozhovor, při němž jsem mu vysvětlila, že nemáme tolik času nebo materiálu na to, aby se vždy vystřídali všichni. Když jsme tuto situaci řešili již po několikáté, dával mi za pravdu, ale svou výbušnost ovládnout nedokázal.

### **5.2.3 Kazuistiky – Cyril**

#### Začátek roku

Cyril byl novým členem naší třídy, ale byl už zvyklý být bez rodičů, takže odloučení od nich mu nečinilo problém. Před odchodem do třídy se rozloučil a vcházel již sám. Během prvního týdne se při ranních hrách seznamoval s ostatními dětmi. Projevoval se klidně a mile ostatní děti ho zapojovaly do svých her. Stejně se choval i ke mně – zval mě do svých her, připravoval pro mě pohoštění, stavěl domky. Pokud se ale vyskytlo něco, co se nedělo podle jeho plánů, co se pokazilo, všechny překvapil svou prudkou reakcí.

#### Problémy s režimem

Pokud se při ranních činnostech neobjevil žádný konflikt, tak byl Cyril klidný a věnoval se svým hrám. Problém nastal, když byl zahájen úklid. Cyril začal běhat po třídě, kopat do věcí, vyrážet dětem hračky z rukou. Když jsem ho zastavila, křičel, začal si ubližovat nadávat si, jako kdyby trestal sám sebe. Špatná náladu mu přetrvávala ještě dlouho poté. Podobně tomu bylo i při řízených činnostech. Myslela jsem si, že příčinou tohoto chování je nejistota z toho, co má přijít. Proto jsem za Cyrilem chodila již značnou chvíli před zahájením úklidu, abych ho na něj připravila a při tom jsem mu říkala, co se bude dělat po něm. Když jsme s úklidem začali, vzala jsem Cyrila za ruku a poklízeli jsme společně. Ze začátku stále vyrážel ostatním dětem hračky z rukou, co ony uklidily opět rozházel, přestože jsem byla tak blízko u něj. Během uklízení jsem na něj pořád mluvila, zejména o pro něj zajímavých věcech, aby musel přemýšlet a já tak přesměrovala jeho pozornost. Takto začal Cyril při úklidech spolupracovat, uklízel společně se mnou. Nyní je schopen věnovat se úklidu samostatně, pokud je v dobré náladě. Podobně jsem to řešila i při řízených činnostech. Pokud je Cyril v mé blízkosti a dostává ode mě úkoly, je schopný se činnosti plně věnovat, ale potřebuje si vše vyzkoušet a osahat.

## Narušení hry

Po příchodu do třídy si začal stavět dům. Hrál si ještě s jednou dívkou, kterou do hry sám pozval, dobře si s ní rozuměl, domlouval se s ní, jak si budou hrát. Jejich hra probíhala klidně, mezi tím se třída začala plnit dětmi. Jednomu příchozímu chlapci se Cyrilův dům líbil, chtěl se k němu přidat. Šel se tedy Cyrila zeptat, ale než mu na to stačil odpovědět, jeho spoluhráčka začala nadšeně volat „Jó, budeš si hrát s námi!“. To u Cyrila vyvolalo reakci, kterou nikdo nečekal. Začal opravdu hlasitě křičet, plakal a postavený dům zničil. Když jsem se k němu dostala, snažila jsem ho utěšit, abych mohla zjistit, co se stalo. Cyril ale stále křičel a začal se opakovaně bít pěstí do hlavy. Bránila jsem mu v tom a znovu jsem se ho ptala, co se stalo. Křičel „To už je jedno, nech mě!“. Pokoušela jsem se to zjistit od dětí – dívku, která si s ním hrála, tento incident velmi zaskočil, říkala, že mu nic neudělala, že neví, co mu je. V tomto okamžiku Cyril zakřičel „To on to zkazil!“ a díval se na chlapce, který si s nimi chtěl hrát. Podle mého názoru byl problém v tom, že ta dívka tím Cyrila zaskočila a možná ho i ranila. On na ni byl milý, pustil ji do své hry a ona měla zájem si hrát i s někým jiným. Možná se Cyril cítil nejistě z této náhlé proměny naplánované hry a nevěděl, jak s těmito pocity naložit. Cyril se do konce spontánních činností žádných her neúčastnil, měl špatnou náladu, hrubě odmítl všechny nabídky na hru od dětí i ode mě.

Podobné situace se opakovaly i dále. Snažila jsem se jeho hru sledovat a předvídat situace, ve nichž by mohlo dojít k problému. Když jsem viděla, že někdo má zájem vstoupit do Cyrilovi hry, něco si vypůjčit, šla jsem za Cyrilem s informací, že se ho jde některé z dětí na něco zeptat. Připomínala jsem mu, že to automaticky neznamená dítěti vyhovět. Vždy jsem ho nabádala k tomu, aby je vyslechl a poté se vyjádřil, zda souhlasí či nikoli. Postupem času jsme podobné situace zvládali lépe. Cyrila to sice trochu rozčílilo, ale za asistence zvládl dítě vyslechnout a odpovědět mu. Zprvu návrh vždy odmítl, možná i protože chtěl vyzkoušet, jestli ho nebudu tlačit k tomu, aby dětem splnil jejich přání. Postupně byly v podobných případech reakce slabší, pokud se mu nějaký z návrhů dětí líbil, přijal ho. V současné době se někdy podobný konflikt ještě vyskytne, ale Cyril nereaguje tak silně a jeho špatná nálada netrvá tak dlouho.

### Potyčky s dětmi

Stává se, že Cyril jiné dítě fyzicky i slovně napadne. Jedná se o případy, kdy mu nějaké z dětí (především chlapců, dívkám záměrně neubližuje) zničí jeho stavbu nebo překazí plány bez ohledu na to, zda to bylo úmyslně či omylem. V tu chvíli je schopen dítě kopnout nebo uhodit pěstí a hrubě mu nadávat, ačkoli by byl schopný se ovládnout. Většinou ještě dodá něco ve smyslu „To máš za trest“. V následující příhodě je uvedeno, jakým způsobem se takové situace snažím řešit.

Cyrl si na hřišti hraje s fotbalovým míčem a před branku si ho připravuje s úmyslem, že ho s rozběhem kopne do brány. Rozbíhá se z velké dálky, ale než k němu doběhne, míč odkopne jiný chlapec. Když k němu Cyril doběhne kopne do něj, pláče a křičí „A máš to!“. Chlapec plakal, tak jsem ho nejdříve utěšila a poté jsem s ním šla za Cyrilem, který se schoval do kouta a stále plakal. Situaci jsem zahlédla, věděla jsem, že chlapec to neudělal omylem, takže jsem začala popisem události z mého pohledu. Chlapec Cyrilovi potvrdil, že neměl v úmyslu mu střelbu pokazit. Cyrilovi připomínala, že je nepřipustné, aby druhým ubližoval. Většinou je nějaké provinění na obou stranách. Řekla jsem chlapci, ať se příště lépe podívá, jestli si s míčem zrovna někdo nehraje, ať si oba příště dávají větší pozor. Cyril na to reagoval „Tak příště koukej!“, už byl klidnější, ale stále mrzutý.

#### **5.2.4 Shrnutí pozorování**

##### **Anna**

U Anny se mi potvrdilo, jak je důležité rozlišit příčiny agresivního chování, abychom mohli pracovat na jejich usměrnění. Jinak problémy nelze řešit, bez hledání příčiny by se potíže zřejmě zhoršovaly. Nutný je individuální přístup, který vychází z toho, že dítě dobře znáte. U Anny se během docházky objevilo několik motivů k agresivnímu chování – například si nedokázala vhodně říci o to, co chce a neuvědomovala si, že ubližování je špatné. Postupným tréninkem a upevňováním správného chování se naučila si o hračku říci, a pokud to nedokázala sama, chodila za mnou a chtěla s tím pomoci. Bylo opravdu nezbytné jí naslouchat a přijmout to, co jsem se od ní dozvěděla, jen na základě toho jsem s tím mohla pracovat dál. Poté jsem se u Anny snažila o pozitivní zpevňování tím, že jsem ocenila každý sebemenší pokrok, jehož jsem si všimla. To napomáhalo k rozvoji její sebeúcty a sebeovládání.



## **Ben**

U Bena je větší sklon k agresivnímu jednání způsoben velkou impulzivností. Přístup jsem k němu uplatňovala stejný jako k Anně, avšak s větším důrazem na rozvoj sebeovládání. Pokroky u Bena byly menší než v předchozím případě. Ačkoli Ben znal postupy, kterými by situaci vyřešil lépe, kvůli své výbušnosti je nebyl schopen realizovat. Objevení slovní agrese u něj situaci ještě zhoršilo, Benovi trvalo déle, než se zklidnil – podle mě ta slova (představující něco hanlivého, hrozného) u něj jeho agresi posilují a dalším opakováním, ho znovu přivádějí k zuřivosti. Benovi neprospívá ani ztotožňování se s akčními postavami. Dle mého názoru by ale zakázání těchto super hrdinských her vedlo u chlapců k jejich větší popularizaci, neboť to zakázané je pro ně často to nejzajímavější. Dále by to u nich mohlo vyvolat snahu hrát tyto hry skrytě, což by mezi námi stavělo komunikační zeď. Utajování her by mi znemožňovalo pozorovat opravdový průběh děje a poskytovat Benovi (a dalším chlapcům) zpětnou vazbu. Pravděpodobně by se zákazem těchto aktivit, odešla i možnost využít nějakou situaci ve hře chlapců k tomu, abychom si ji více rozehráli, mluvili o ní – o tom, co je správné, jaké chování je pro společnost přípustné. Hra je pro děti přirozená, věnují se tomu, co je aktuálně zajímavé, tedy i informace, které se jim snažím předat si při ní nejsnáze osvojí.

## **Cyril**

Na začátku roku mi velmi pomohlo, že rodina s námi konzultovala, v jakých oblastech má Cyril slabá místa a poskytla nám informace, jakými způsoby různé situace řeší. Tato spolupráce mi velice pomohla při řešení konfliktů, do kterých se Cyril dostával. K tomu, abych mu v náročných situacích pomohla, jsem ho nejprve musela dobře poznat. Pozorování mi pomohlo najít vzorce chování, které se u něj v určitých situacích opakují, pomohlo mi poznat jakým způsobem přemýšlí, jak reaguje. V praxi se mi potvrdilo, že Cyril potřebuje zejména klidný přístup vychovatele a důslednost – a vždy trvat na tom, co je domluvené. Podle mého názoru má potřebu se neustále přesvědčovat o tom, že limity platí a svět funguje, jak má.

## **5.3 Realizované aktivity pomáhající k usměrňování agresivity**

### **5.3.1 Dětská literatura**

V dnešní době lze v literatuře vyhledat mnoho informací a námětů pro rozvoj dovedností dětí, ať už jde o oblast komunikace, emoční inteligence a další. Zde uvádím některé z knih určených dětem, které mě inspirovaly, a ze nichž jsem čerpala náměty pro činnosti.

Kniha *Tygr dělá uáá uáá* (Kopsová a Kopsa, 2014) je zaměřená především na poruchy pozornosti a hyperaktivitu. Mě tato kniha inspirovala pro vytvoření postavy chlapce „Pepíka“. Představením této postavy jsem otevřela cestu k dalším aktivitám s touto postavou a s motivem tygra, některé z nich jsou uvedené v příloze.

Pro pohybové činnosti a cvičení jsem čerpala z knih o józe pro děti. Publikací jsem si prošla několik, nejvíce jsem však pracovala s knihou Barbory Hu (2016). V knize je ke každému cviku pohádka, kterou jsem dětem četla před spaním. Další den jsme na pohádku navázali cvikem a opakovali jsme si i předchozí cvičení s krátkým zopakováním příběhu

Poslední knihou, kterou bych zmínila je *Hněv... a co s ním?* (Dolto, 2013), která dětem tuto emoci srozumitelně přibližuje, navíc se dá využít při filozofování se staršími dětmi.

### **5.3.2 Realizované aktivity**

Realizované aktivity, které jsem s dětmi vyzkoušela byly z oblasti rozvoje emoční inteligence a prosociálního chování, dále hudební, dramatické a výtvarné. Vybrala jsem několik činností, u nichž jsem popsala průběh a reakce kolektivu i pozorovaných dětí. Tyto popisy i s fotografiemi naleznete v příloze č. 1.

### **5.3.3 Reflexe her a činností**

Aktivity, které jsem zařadila, často rozvíjejí více dovedností současně. Aby se aktivity podařilo zrealizovat bylo vždy nutné dětem srozumitelně vysvětlit pravidla dané hry a připomenout jim naše základní třídní pravidlo „Nikoho to nesmí bolet.“ – ani na těle, ani na duši. Pokud jsem viděla, že pravidla byla pro děti hůře pochopitelná, pokusila jsem se je vysvětlit jinak nebo jsem hru sama předvedla.

K menšímu výskytu agresivních projevů dle mého názoru výrazně přispívají aktivity, při nichž mají děti dostatek pohybového vyžití, díky kterému se zbavují napětí. Ben mi tuto myšlenku při činnostech často potvrzoval. Pokud byla aktivita sedavější, Ben se postrkoval s dětmi, věnoval se věcem, kterým neměl a podobně. Po pohybových hrách jsem zkoušela zařazovat jógové cviky, při nichž se děti zklidnily, posilovaly sebeovládání a celkově se snižovalo napětí. Právě napětí má neblahý vliv na kolektiv nejen při řízených aktivitách, ale i při spontánních hrách, kdy se vyskytuje znatelně více konfliktů, především když se děti sejdou ve velkém počtu. Ve třídě je větší napětí, více hluku, což je na náladě dětí patrné, ale pociťuji to i sama na sobě. Myslím si, že snížení počtu dětí na jednu učitelku by snížilo i množství agresivních projevů dětí, protože by jí to poskytlo více prostoru pro práci s jednotlivci.

Aktivity s tématem tygra děti zaujaly, byly pro ně něčím novým a bavily je. Rozvíjet u dětí sebekontrolu prostřednictvím krocení tygra se mi velice osvědčilo u Bena. Když se kvůli něčemu rozčílil, ze začátku jsem mu to přirovnávala k příběhu o „Pepíkovi“, povídala jsem mu o malém tygrovi, který v něm přerostl v zuřivého tygra. Ten tygr je jeho, a proto je na něm, aby ho zkontroloval, já mu můžu pouze poradit, nemůžu ho zkontrolovat za něj. Během měsíce u Bena došlo k poměrně velkému pokroku. Již několikrát se mu podařilo ovládnout se poté, co ho něco rozzuřilo (šlo o slabší podněty, ty by ho však dříve vedly k násilí). Sám to v takových chvílích nazývá jako krocení tygra a ode mě se mu za to dostává velkého ocenění, jeho pokroky zmiňuji dětem i jeho rodičům. U Anny a Cyrila to takové úspěchy nemělo, příliš je to neovlivnilo.

Ať už jde o jakoukoli činnost, skvělou motivací je vždy poskytnout pomoc nějaké postavě. Děti s člověkem, zvířetem či kouzelnou bytostí velice soucítí a chtějí pomoci. Stejně tak tomu bylo i u realizovaných prosociálních činností, některé děti se dokonce zajímaly, jestli „jim zase zítra budeme pomáhat“. Řekla bych, že u dětí v mé třídě je prosociální chování na dobré úrovni, často si nezištně pomáhají mezi sebou a jsou empatické.

Hudba je mým žákům blízká. Rádi tancují na reprodukovanou hudbu, což mnozí uplatnily i při uvedené aktivitě a dostanou ze sebe přebytečnou energii a napětí.

Dětem zpívám často, písničky používám k upoutání pozornosti a také skvěle fungují jako prostředek ke zklidnění.

Při dramatizaci si děti vyzkoušely vžít do role Nanyanky a Pepíčka. Mluvily za ně, prožívaly jejich emoce. Tento způsob mi přijde jako dobrý trénink pro skutečné situace, v nichž se děti mohou ocitnout. Dramatizací může učitelka hravou formou řešit aktuální problémy a děti při ní mohou zkoušet situace řešit.

## 6 DISKUZE

### 1. V jakých situacích se sledované děti chovaly agresivně?

Příčiny agresivního jednání se u pozorovaných dětí lišily. V průběhu docházky do mateřské školy se důvody k takovému chování nejvíce různily u **Anny**. Situace, v nichž se projevovала agresivně, se po určitou dobu opakovaly podobně (někdy se prolínaly s jinými). Poté se vlivem výchovného působení začaly měnit, až některé úplně vymizely, a když se Anna posunula do dalšího vývojového období objevovaly se zase jiné pohnutky, kvůli nimž se uchýlovala k násilí. První situace s výskytem fyzické agrese se objevovaly v adaptačním období. Útoky byly jen krátce vedené proti mně, a to ve snaze dostat se k matce odcházející z mateřské školy, když se uklidnila, tak vyžadovala tělesný kontakt – zejména chování. Po období adaptace se začaly objevovat situace, v nichž šlo Anně o hračku, ale neměla dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti k tomu, aby si s dítětem vypůjčení domluvila, přistupovala k fyzické agresi. Když začala být sebevědomější, objevovala se potřeba ovládat druhé děti, pokud neposlušely, nějak jim ublížila. Poté se přidávala i agrese slovní vůči dětem v situacích, kdy se cítila odmítnutá, což mělo vliv na její sebepojetí, cítila se ohrožená a na ostatní útočila. To jsem brala jako takovou formu obrany proti těmto pocitům, se kterými si neuměla poradit jinak. Objevovaly se i případy, kdy se Anna chovala agresivně ve snaze získat si moji pozornost nejčastěji ve chvílích, kdy potřebují mou pomoc mladší děti, tedy se více věnují jim. Stýskalo se jí po rodičích a pociťovala žárlivost vůči mladším dětem.

U **Bena** se agresivní projevy objevovaly v různých situacích, ale příčinou byla vždy jeho velká impulzivita. V návalu silných emocí reaguje prudce, má sníženou schopnost sebeovládání. Zná dobře pravidla chování i způsoby, kterými konflikty řešit, když je klidný, je schopen popsat vhodnější řešení. Má dobře rozvinuté komunikační dovednosti, které ovšem v návalu emocí není schopen použít. U Bena se agrese (zprvu jen fyzická) objevovala v situacích, kdy se s jiným dítětem přel o hračku, pozici ve hře, nebo se jednalo o narušení hry či zničenou stavbu. Později se začala v doprovodu té fyzické objevovat i agrese slovní a doba, kdy se Ben neovládal se prodloužila. Jako problémové se mi také jeví situace, v nichž se Ben vžívá do role superhrdiny. Chová se agresivně, stejně jako postava, která je jeho vzorem. Její chování napodobuje, považuje

za správné a ode mě se mu jen těžko přijímají slova, která zničující činy toho superhrdiny označují za nevhodné, špatné.

U **Cyrila** velmi záleží na tom, v jakém rozpoložení se momentálně nachází. Pokud má dobrou náladu, k projevům sebepoškozování nebo agrese slovní a fyzické dochází v situacích, kdy mu někdo (omylem či záměrně) naruší plány. Poté u něj (různou dobu v závislosti na konfliktu) přetrvává špatná nálada, kdy je hrubý k dítěti, které situaci zavinilo. Ale během této špatné nálady se vyskytují i situace, kdy se chová agresivně bez zjevné příčiny vůči tomu, kdo je zrovna poblíž. Cyril si své hry plánuje a ve chvíli, kdy mu někdo tyto plány naruší, objeví se u něj negativní emoce, podle mého názoru spojené s narušením bezpečí, jistoty. Záleží na typu konfliktu, zda se uchýlí k ubližování sobě nebo jinému dítěti.

## **2. Jakými způsoby reaguji na projevy agresivity v chování dětí?**

Při jednání s agresivními dětmi (a nejen s nimi) se mi osvědčilo zůstat v klidu, ovládat se a reagovat na jejich činy bez velkých emocí. Což ovšem neznamená, že bych neprojevila žádné emoce, nebo nevyjádřila nesouhlas s jejich chováním. Sdělují dětem, jaké emoce pociťuji a proč – včetně vzteku. Často s nimi mluvím o tom, že jsem rozzlobená, ptám se jich jestli: je z výrazu mého obličeje vidět, že jsem rozčílená, zda slyší z tónu mého hlasu, že se zlobím. Tímto chci docílit toho, aby děti vnímaly, jak prožívám vztek, jakým způsobem se chovám, aby si uvědomovaly, že prožívání negativních emocí je samozřejmé, ale musí se člověk ovládat a dát to najevo společensky přípustnou formou.

Když nějaké dítě jedná agresivně, někomu ubližuje, snažím se ho od napadeného odvést. Pokud je to potřeba a situace to umožňuje, jdu s dítětem na klidnější místo, abych mu dala prostor pro uklidnění, aby získalo odstup od toho, co se odehrálo. Zde s dítětem probírám, co se stalo, dám mu prostor k vyjádření a naslouchám mu. Pokud dítě mluvit nechce, začnu popisem situace z mého pohledu – co jsem viděla, co si myslím. Poté pokládám otázky a dítě se ve většině případů rozmluví. Tímto způsobem se snažím najít příčinu jejich chování, co je k činu vedlo. Dle mého názoru jedině tak, lze problém s agresivitou dále řešit. Musíme vědět, proč to dítě udělalo, abychom mu pomohli a rozvíjeli ho v potřebných oblastech. Když už znám příčinu snažím se

společně s dítětem přijít na vhodnější řešení, pobízím ho otázkami, aby o tom přemýšlelo. Pokud je dostatek času jsem ráda, když věc můžeme probrat ještě s napadeným dítětem. Chci, aby agresivní dítě slyšelo pocity toho, kterému ublížilo a naopak. Myslím si, že je potřeba, aby si tu situaci děti uzavřely i mezi sebou.

Na vztek a jiné negativní emoce nikdy nereaguji posměšky nebo zlehčováním. Beru jejich pocity vážně, často si říkám, že v mnoha případech jednájí hrozně, protože se hrozně cítí. Naše výčitky či posměšky by dítěti ještě přitížily a jsem si jistá, že by řešení situace pozdržely, nebo dokonce úplně znemožnily a u dítěte by nemohl nastat posun k lepšímu.

### **3. Jaké činnosti předcházející agresivním projevům se mi osvědčily?**

Činnosti pomáhající agresivním projevům předcházet nebo je usměrňovat jsou ty, které u dětí rozvíjí potřebné dovednosti. Pokud je u dítěte příčinou agresivity nedostatečně rozvinutá schopnost komunikovat, je potřeba volit ty činnosti, jimiž ji u dítěte rozvíjím. Každé dítě je ale jedinečné a ve svých schopnostech se od ostatních liší, jiné je také ve způsobu, kterým se učí. Proto v mateřské škole volím ve své praxi bohatou nabídku aktivit, rozvíjející děti komplexně. Snažím se, aby činnosti byly různou formou, neboť každé dítě potřebuje nejen rozvíjet něco jiného, ale také to vyžaduje jiným způsobem.

Myslím si, že u prosociálních činností jsou výsledky nejlepší. Při jejich zařazování u dětí shledávám nejvíce reakcí – je z nich zřetelný zájem někomu pomoci, při nich je pro děti dle mého názoru spolupráce nejsnazší, jejich vlastní zájmy se jakoby upozadí, snadněji se domluví na jedné věci a konfliktů se při nich vyskytuje méně. Jako prospěšné shledávám i činnosti rozvíjející další oblasti, o kterých jsem se v práci zmiňovala, ale nyní bych se zaměřila na aktivity během spontánních her. Právě během nich se odehrává mnoho konfliktů, na kterých mám možnost s dětmi individuálně pracovat. Navíc způsobem, který jim nejlépe vyhovuje, děti blíže poznávají sebe, své spolužáky i mě. Pozorování dětí při spontánních hrách mi o dětech mnoho prozradí, již mám vysledované situace, ve kterých se dané dítě chová agresivně a jsem schopná ho ovlivnit například poznámkou o předchozích konfliktech, a tak jim předejít: „Kluci vzpomínáte si, jak jste si hráli včera na policisty? Pamatujete si, co se při tom stalo?“

Pokud vidím, že se dítě při činnosti dostává k pocitům, které agresivní konflikt startují, pomůže říci mu: „Teď se necítíš úplně dobře vid', jsi smutný/naštvaný/žárliš.“, a tím dovedu ho k náhledu na tu situaci. Pak společně zkusíme najít cestu bez projevů agrese.



## ZÁVĚR

Řešení agresivních projevů dětí je mnohdy velice obtížné nejen kvůli samotným příčinám, ale také kvůli okolnostem, které jim předcházely, a následkům které mají. Ačkoli se situaci podařilo vyřešit zdárně, na atmosféře ve třídě to vždy zanechalo svou stopu.

Dobrá znalost dětí je předpokladem pro řešení konfliktních situací. Pokud v dětech dokážete dobře číst, navázat s nimi rozhovor, získáte si jejich důvěru a ony se vám otevřou a vypoví, co je trápí. Tak zjistíte příčinu agresivního chování a jste na dobré cestě k tomu, abyste s dítětem pracovali na posílení schopností potřebných k přijatelnému zvládnutí takového konfliktu.

Hry na akční hrdiny, kteří zlikvidují polovinu města, bych ve své třídě raději neviděla, ale když už o ně mají děti zájem je potřeba je využít. Na takových hrách lze mnohdy ukázat že ne vše, co kolem sebe vidíme je automaticky správné a vést děti k tomu, aby o věcech kriticky přemýšlely. Aby vyslechly více pohledů a byly schopné si o věci vytvořit vlastní obraz.

V odborné literatuře jsem našla spoustu inspirace, jak s agresivitou u dětí pracovat, jak ji mírnit, odstraňovat, jak na ni reagovat. Ale i člověk, který s těmito materiály nepříjde do styku, si vystačí s lidským přístupem. Může přemýšlet, jak by chtěl, aby na něj ostatní reagovali ve chvíli, kdy ho tíží nepříjemné pocity, je bezradný, často bezmocný, neboť nad sebou ztrácí kontrolu. Právě toto se mnohdy za agresivní reakcí skrývá a komu z nás by pomohl křik, posměšky, nadávky nebo výprask. Každý by raději volil vlídné přijetí, soucit a naslouchání.

## Seznam použité a citované literatury

ANTIER, Edwige, 2004. *Agresivita dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2017. *Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Vyd. 2. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.

DAHLKE, Rüdiger, 2005. *Agrese jako šance*. Praha: Ikar. ISBN 80-249-0546-9.

DEISSLER, Hans Herbert, 1994. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-010-3.

DOLTO, Catherine, 2013. *Hněv... a co s ním?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0475-6.

ERKERT, Andrea, 2011. *Hry pro usměrňování agresivity*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-885-2.

FIELD, Evelyn M., 2009. *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2009. *Sociální patologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 80-247-1424-8.

HU, Barbora, 2016. *Jogátky: pohádky a cvičení pro malé jogínky*. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-2987-0.

KOLÁŘ, Michal, 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.

KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPSA, 2014. *Tygr dělá uáá uáá*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0597-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

KUNZE, Petra a Catharina SALAMANDER, 2011. *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-3405-4.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, eds., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Brno: Centa. ISBN 80-200-0525-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina, 1993. *Malý tyran. Co vlastně děti potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-56-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-0449-9.

SKOUMAL, Petr et al., 2006. *Když tygr jede do Paříže: zpěvní Petra Skoumala*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1346-4.

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

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-80.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena TICHÁ, 1999. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-323-4.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN, 1996. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-93-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 1998. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-264-5.

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

WHARAMOVÁ, Jane, 2014. *Emoční inteligence*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-542-3.

WILDING, Christine, 2010. *Emoční inteligence: Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-2754-7.

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 - zdroj: vlastní ilustrace

Obrázek 2 - zdroj: vlastní ilustrace

Obrázek 3 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 4 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 5 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 6 - zdroj: vlastní ilustrace

Obrázek 7 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 8 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 9 - zdroj: vlastní fotografie

Obrázek 10 - zdroj: vlastní fotografie

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Popis realizovaných aktivit pomáhajících k usměrňování agresivity

## Popis realizovaných aktivit pomáhajících k usměrňování agresivity

### Inspirace dětskou literaturou

Na motivy již uvedené knihy jsem si vytvořila papírovou loutku „Pepíka“, která měla tři vrstvy. První zobrazovala chlapce tak, jak ve skutečnosti vypadal. Druhou vrstvou jsem se snažila vyjádřit, že v chlapci je (jako v každém z nás) malý spokojený tygr a třetí vrstva ukazovala, jak chlapce tygr přerostl.



Obrázek 2 - vlastní ilustrace

Loutku jsem použila k malému divadelnímu představení, v němž druhá vrstva symbolizovala chlapce v dobré náladě a pohodě. Třetí vrstva loutky symbolizovala vztek, zuřivost a agresivní chování, ke kterému se chlapec v mém vyprávění uchýlil.

### Aktivity pro rozvoj emoční inteligence

#### Poznání emocí z kresleného obrázku chlapce: (vlastní námět)

Prvním obrázkem jsem dětem představila chlapce pojmenovaného „Pepík“ a začala jsem vyprávět krátký příběh, kterým jsem s dětmi chtěla projít čtyřmi emocemi: radostí, smutkem, vztekem a překvapením. Děti seděly v kruhu, do nějž jsem začátkem vyprávění umístila čtyři obrázky chlapce. Příběh vyprávěl čtyři příhody, ke kterým jsme společně řadili obrázky emocí – usměvavého, posmutnělého, rozzlobeného a udiveného „Pepíka“.

Při této aktivitě byla přítomna Anna, Ben i Cyril. Děti, kromě těch nejmenších, příběh poslouchaly a sledovaly jeho děj a nedocházelo k výraznému vyrušování. Již při druhé příhodě se v aktivitě dobře orientovaly a spolupracovaly se mnou. **Anna** se nejprve moc nezapojovala, pozorovala mě a starší děti, přiřazení jednotlivých



Obrázek 1 - vlastní ilustrace

obrázků k situacím pro ni bylo srozumitelné, což dokázala, když se k nám přidala. Když se činnost chýlila ke konci, už se projevovала výrazněji až hlučně. Gestem jsem jí naznačila ztlumení, na které zareagovala, ztišila se a dál se věnovala příběhu. Pro **Bena** byla tato aktivita dlouhá s nedostatečným množstvím pohybu. Ze začátku naslouchal, pozoroval ostatní a pracoval s námi, ale před koncem už ztrácel pozornost, poposedával, strkal se s dětmi sedícími vedle a potřeboval ze sebe dostat přebytečnou energii. Z příběhu ale pochopil, který mimický výraz situaci odpovídá, a bez dlouhého přemýšlení ukazoval na správný obrázek. **Cyryla** jsem přivedla do herny a posadila ho do kruhu vedle sebe. Než se všechny děti usadily, nechala jsem ho pohlídat obrázky. Svého úkolu se zhostil svědomitě a vydržel sedět v kruhu, aniž by měl potřebu někoho provokovat. Když jsem si od něj obrázky vzala a rozložila na koberec, vyčkával, co bude následovat. Ze začátku doprovodné pohyby sice neprováděl, ale vyprávění poslouchal. Problém nastal, když někdo z dětí mé vyprávění již podruhé přerušil, to Cyrila velice rozčílilo a se svou účastí na aktivitě skončil a zakřičel: „To není fér, to nemá cenu, když to furt ruší.“ Odebral se do klidnějšího rohu třídy tak, aby na něj nebylo vidět, tam odhodil své přezůvky a lehl si, k dalšímu agresivnímu počínání již nedošlo.

#### Najdi „Smutka“: (vlastní námět)

Děti se rozmístily v prostoru a společně jsme si vyzkoušely, jak vypadáme, když máme radost, jsme šťastní, a jak se tváříme, když je nám smutno, do pláče. Po tomto zopakování jsem se pustila do vysvětlování hry. Jedno z dětí odešlo za dveře a já jsem ostatní začarovala v radostné děti až na jedno, které



Obrázek 3 - vlastní fotografie

bylo „Smutek“ (toho jsem vybrala pohlazením, když měly děti zakryté oči). Hráč, který byl za dveřmi, měl za úkol najít „Smutka“ tak, že děti jedno po druhém pohládl po hlavě a sledoval, zda se usmějí, nebo posmutní. Když mezi veselými našel to smutné, stal se on hledačem a hra se opakovala. Tuto hru jsem s dětmi hrála i v obměně, kdy „Smutka“ vystřídal „Vzteky“. Po dohrání druhé varianty děti mohly mluvit o tom, jak



často se vztekají a jak vnímají někoho opravdu rozzuřeného. Z jejich vyprávění bylo jasné, že vztek druhých u nich navozuje velice nepříjemné pocity – velké napětí v nich (podle jejich slov), vyvolává zejména křik, ten způsobuje obavy z komunikace s tím jedincem a děti od kontaktu s ním odrazuje. Řekli jsme si také, o kterých spolužácích víme, že jsou na hluk citlivější a jak se to u nich projevuje (pláčou, mračí se, schovávají se a podobně).

Odezvy na druhou variantu této hry mi přišly zajímavější, proto se budu věnovat reakcím na právě na ni. Princip hry už děti znaly a na hru se těšily. Tato obměna byla pro děti přitažlivější, vztek se jim ztvárňoval lépe než smutek, mohly se více projevit a se zaujetím pozorovaly, jak vypadáme, když jsme rozčilení. Do role „Vzteka“ (stejně tak „Smutka“) jsem vybírala starší děti, ty nejmladší byly spíše v roli pozorovatelů. Vybrané děti se role zhostily dobře, ztvárňovat vztek je bavilo a bylo vidět, že se nemohou dočkat až na ně přijde řada. **Anna** měla velkou radost, když jsem ji do role vybrala, dokonce tak velkou, že dítě, které ji mělo mezi ostatními najít to mělo snadné. Anna se třásla nedočkavostí, čehož si hledač všiml a pohládl ji hned jako první. Pozornosti všech si Anna užívala a její vzteklý křik a bouchání do země doprovázel smích. **Ben** již netrpělivě čekal, kdy ho do role vyberu. Když se tak stalo, dal si záležet na tom, aby se předčasně neprozradil. Když ho hledač pohládl, spustil mohutný křik a mával rukama tak, že se téměř všechny děti polekaly. Do poslední chvíle nikdo nepoznal, koho jsem vybrala a Ben na to byl očividně hrdý. **Cyril** nebyl v dobré náladě, odhadovala jsem, že nevydrží sedět v kruhu mezi dětmi, aniž by nevznikl nějaký problém. Navrhla jsem mu, jako prvnímu roli hledače. To přijal, odešel za dveře a poté se vrátil hledat „Vzteka“. Nebyl příliš spokojen, protože ho našel záhy a komentoval to se slovy: „To všichni ví, když se takhle směje.“ Dál se hry neúčastnil, jen pozoroval a pohyboval se v prostoru herny.

## Aktivity pro rozvoj prosociálního chování

### Domek pro tygra: (vlastní námět)

Děti byly rozděleny do skupin, ve kterých si již v předchozí činnosti vytvořily postavičky tygrů. V této aktivitě jsem jako motivaci použila příběh. V něm se tygři vydali na výlet, ale zastihla je na něm krutá bouře, před kterou se ukryli do jeskyně. Když se vraceli do jejich vesnice, čekalo je opravdu nemilé překvapení. Místo domečků tam zbyly



Obrázek 4 - vlastní fotografie

jen trosky (po prostoru herny byly rozmístěné díly stavebnice). Tygři byly smutní a nevěděli, co jsi počnou. V téhle části jsem se již dětí ptala, co bychom jim poradili, co bychom pro ně mohli udělat. Bez dlouhého přemýšlení se děti shodly, že jim pomůžeme postavit nové. Na tuto odpověď jsem čekala a v onu chvíli jsem dětem pověděla, aby si v prostoru herny našly místo pro svou skupinu a vzaly si tam jimi vytvořenou postavu tygra. Poté sbíraly části stavebnice rozmístěné v prostoru herny a začaly se stavbou domů.

Poskytnout pomoc tygrům v tísnivé situaci bylo pro děti velkou motivací, z jejich výrazů bylo patrné, že s nimi soucítí a mají chuť jim pomoci. Slyšela jsem od nich „Chudinky tygři, zbořily se jim domečky.“ a další podobné výroky. Děti pracovaly ve skupinách věkově smíšených, takže starší děti organizovaly ty malé a společně se jim podařilo nový dům postavit. **Anna** měla problém přijmout, že by s postavou tygra (k jeho výrobě přispěl nějakým dílem každý člen skupiny) měl manipulovat i někdo jiný než ona. Když jsem s ní o tom mluvila, dozvěděla jsem se, že si na vybarvení tygra dala velmi záležet a chtěla by ho mít jen pro sebe. Připomněla jsem jí, že všechny děti ze skupiny si s tím daly velkou práci a teď je mrzí, že si s ním také nemůžou pohrát. Navrhla jsem řešení, aby se postupně všechny děti o tygra vystřídalily a každý se o něj chvíli staral. Můj návrh **Anna** přijala, ale potřebovala znovu ujistit, že na ni také přijde řada. **Ben** a **Cyril** byli spolu ve skupině a ujali se role organizátorů. Obávala jsem se, že budou oba chtít prosadit svůj názor a dojde k potyčce. Přisedla jsem si k nim a oni zrovna menším

dětem zadávali, aby nanosily co nejvíc dílů stavebnice. Zeptala jsem se jich, jak domek plánují a mile mě překvapilo, že **Cyril** se jako první ujal slova a **Ben** s ním souhlasil bez náznaků negativních emocí, jen ho doplňoval. Nakonec spolu s menšími dětmi (které se staraly o tygra, hrály si s ním) vytvořili tygrovi domov.

#### Tygří vesnice: (vlastní námět)

Tato činnost byla motivována příběhem o tygří vesnici, jejíž domy pluly na hladině jezera. Domy tygrů byly rozesté v kruhu, do jehož středu vedly cesty a spojovaly se u velkého tygřího stromu. Tento strom byl pro tygry místem setkávání, společných her a radovánek. Jednoho dne se stala divná věc, jeden tygr při skotačení



Obrázek 5 - vlastní fotografie

šlápl jinému tygroví na ocas, ten leknutím šlápl dalšímu na tlapu, a tak dále. Až se tygři dostali do veliké rvačky. Byli vzteklí, rozzuření a cestou do svého domu rozsápali všechny cesty vedoucí k tygřímu stromu. Chvíli byli našťvaní a jeden o druhém nechtěli slyšet, ale za nedlouho se jim začalo stýskat po přátelích a společných hrách. Až jednoho napadlo, že by cesty mohli z úlomků zase poskládat, a tak volal na souseda: „Postavme nové cesty k tygřímu stromu.“ A ten zase volal na dalšího souseda a tak dále, až se tygři pustili do stavby a znovu se spolu všichni sešli. Vesnici (tvořenou z domečků postavených dětmi v předchozí činnosti), tygří strom vytvořený ze zelené stavebnice a cesty z novinového papíru jsem si předem připravila. Děti se rozmístily dle libosti kolem vesnice a popsany příběh si vyslechly. Poté jsem je proměnila ve vzteklé tygry, kteří mohli kusy novinového papíru roztrhat dle libosti. Skupiny dětí se sešly u jejich domečku a společně jsme si povídali o tom, jak asi tygrům je a jak bychom jim mohli pomoci. Pak už, stejně jako v příběhu, jedna skupina volala na tu druhou, aby z útržků postavila novou cestu. Když se kruh uzavřel, začaly všechny děti stavět nové cesty k tygřímu stromu.

Tato činnost se dětem líbila, příběh bez přerušování vyslechly. Při trhání cesty z novinového papíru se děti dobře bavily, nejvíce se projevily živější děti, papír létal vzduchem a některé i vrčely jako tygr. Ty klidnější se také zapojily, ale neprojevovaly se zdaleka tak výrazně, to se také dalo dle velikosti útržků a pomačkanosti určit. Děti již z příběhu věděly, jak tygrům pomoci, aby se spolu mohli opět potkat. Do stavby cest se zapojily i ty nejmenší děti, které těm starším nosily útržky papíru. Spolupráce byla při této aktivitě na dobré úrovni i díky tomu, že děti chtěly tygrům pomoci, to je motivovalo natolik, že se nevyskytl ani drobný konflikt. U **Anny** jsem se obávala, že nastane podobná situace jako předchozí den, kdy si nárokovala tygra jen pro sebe, ale zvládla to bez problému, s dětmi ze své skupiny dobře spolupracovala. **Ben** a jeho skupina byla při této aktivitě bez **Cyryla**, který se zdržel u svačiny (protože si opakovaně přidával) a celou dobu nás pozoroval od stolu. **Benova** skupina postavila cestu k tygřímu stromu sama a **Cyryl** se připojil, až když jsme tuto činnost uzavírali, společně jsme stěhovali domečky na výstavku a uklízeli útržky.

### **Aktivity spojené s hudbou**

#### **S tygrem na cesty:** (inspirováno umělou písní)

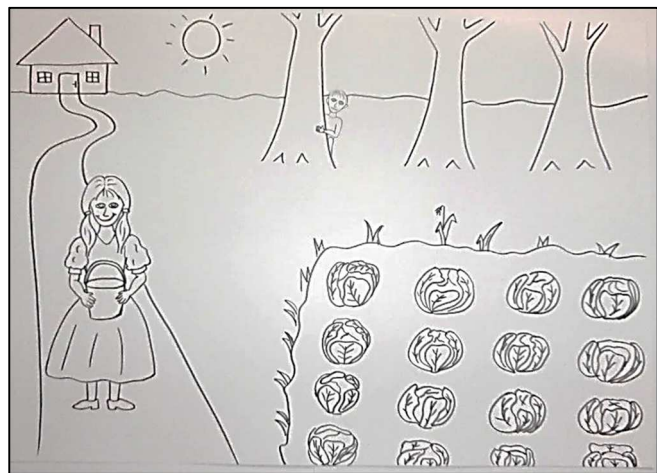
Při této aktivitě jsem pracovala s písní Petra Skoumala (2006, s. 11) „*Když tygr jede do Paříže*“. Jako motivaci jsem dětem řekla, že jim zazpívám píseň, v níž je schovaný příběh o tygrovi. Píseň jsem jim dvakrát zazpívala v doprovodu na ukulele a poté jsem se ptala, jestli v ní příběh o tygrovi našly. Toho se chopily starší děti, které text písně shrnuly. Ten vypráví, že pokud tygr někam cestuje, musí s sebou mít své mříže, jinak by se ho lidé polekali, báli by se a nechtěli by ho lépe poznat a sblížit se s ním. Tohoto písničkového tygra jsem přirovnala k našemu vnitřnímu tygrovi (Kopsová a Kopsa, 2014), kterého si musíme krotit a dávat pozor, aby nikomu neublížil. Poté jsem píseň dětem zpívala znovu a některé se ke mně již přidávaly.

Dále jsem ji s dětmi zpívala, když jsme se někam přesouvali (tedy k jsme společně s našimi tygry někam cestovali) – při přechodech do koupelny či do šatny, které bývají hlučné a písničky nám pomáhají sladit se a dětem lépe vnímat, co se kolem nich děje, co po nich zrovna chci. **Anna** si poměrně rychle osvojila melodii písně a později si

zapamatovala i slova. Ráda zpívá nejen s námi, ale i sama během spontánních her, zpěv na ni má pozitivní vliv, uklidňuje ji. **Ben** v den seznamování s písní nebyl přítomen, ale později si melodii i text písně osvojil a do společného zpěvu se zapojoval. I na něj má zpěv dobrý vliv, když začnu zpívat Ben svou pozornost upře na mě a přidá se. **Cyrila** jsem nechala podržet slova písně s akordy, než jsem začala zpívat, což ho na tuto aktivitu nalákalo. Vydržel poslouchat a na mou otázku, zda někdo našel příběh o tygrovci se vyjádřil, že ano, ale mluvit se mu nechtělo a ke společnému zpěvu se také nepřidal.

#### Nanynka a Pepíček: (vlastní námět)

Lidovou píseň *Šla Nanynka do zelí* jsem s dětmi zopakovala již v rámci dramatických her a nyní jsem dětem ukázala trojici černým fixem kreslených obrázků. Tyto tři obrázky představovaly úseky zmíněné lidové písně. První zobrazuje, jak jde Nanynka vesele na záhon a Pepíček na ni číhá za stromem. Další zachycuje, jak Pepíček vztekle ničí košík a poslední vyobrazuje plačící Nanynku. Tyto tři obrázky jsem si s dětmi prošla, ptala jsem se jich, jak jdou za sebou a jaké emoce mají zobrazovat. Společnými silami jsme se dobrali k tomu, že na prvním je Nanynka veselá, na druhém je Pepíček rozčilený a na třetím je Nanynka smutná – ke každému jsme přiřadili emotikon. Obrázky jsem nalepila na stěny třídy a pouštěla jsem postupně tři skladby, které dle mého názoru tyto emoce vystihují. Začala jsem veselou skladbou, protože jsem očekávala, že bude pro děti nejsnáze rozpoznatelná. Děti v prvních chvílích písně přemýšlely, prohlížely si obrázky a zdálo se, že si nevědí rady. Poté se ty nejstarší vydaly ke správnému stanovišti, všechny ostatní děti běžely za nimi a podobně to probíhalo i u dalších. Poté jsem písně pouštěla znovu a na to začaly reagovat už i menší děti a samy se rozhodovaly, k jakému obrázku poběží.



Obrázek 6 - vlastní ilustrace

stromem. Další zachycuje, jak Pepíček vztekle ničí košík a poslední vyobrazuje plačící Nanynku. Tyto tři obrázky jsem si s dětmi prošla, ptala jsem se jich, jak jdou za sebou a jaké emoce mají zobrazovat. Společnými silami jsme se dobrali k tomu, že na prvním je Nanynka veselá, na druhém je Pepíček rozčilený a na třetím je Nanynka smutná – ke každému jsme přiřadili emotikon. Obrázky jsem nalepila na stěny třídy a pouštěla jsem postupně tři skladby, které dle mého názoru tyto emoce vystihují. Začala jsem veselou skladbou, protože jsem očekávala, že bude pro děti nejsnáze rozpoznatelná. Děti v prvních chvílích písně přemýšlely, prohlížely si obrázky a zdálo se, že si nevědí rady. Poté se ty nejstarší vydaly ke správnému stanovišti, všechny ostatní děti běžely za nimi a podobně to probíhalo i u dalších. Poté jsem písně pouštěla znovu a na to začaly reagovat už i menší děti a samy se rozhodovaly, k jakému obrázku poběží.

Děti měly při této aktivitě dostatek pohybového vyžití, pohybovaly se v prostoru herny a mnoho z nich hudbu ztvárňovalo i tancem. Emotikony, které jsme k obrázkům přidali,

dětem pomohly a během hry se řídily podle nich. S emocemi jsme před tím již pracovali mnoha způsoby, ale přiřazení emoce k hudbě bylo pro děti nové a z počátku matoucí. Když pochopily princip a seznámily se s hudbou neměly s touto aktivitou problém. **Ben** z počátku patřil k těm, kteří se nechávali vést staršími dětmi, později už na hudbu reagoval jako na signál. Vyhovovalo mu, že má při činnosti dostatek pohybu, který tolik potřebuje. Ale kvůli jeho neopatrnosti se stalo, že strčil do jednoho chlapce, který mu to chtěl vrátit. Než jsem stihla zasáhnout několikrát do Bena strčil, což ho vyprovokovalo a také ho začal bít. Chlapce jsem od sebe rozešla a ptala se, co se stalo. Na to mi chlapec řekl, že do něj Ben strčil, a tak mu to oplatil. Ben to však udělal nechtěně. Snažila jsem se o co nejrychlejší řešení, aby se hra nerozpadla a děti o ni neztratily zájem. Chlapce jsem se zeptala, jestli ví, proč ho Ben strčil a pokud nemá zdání, ať se ho zeptá. Nevěděl a od Bena se dozvěděl, že to udělal omylem, protože nebyl dost opatrný, žádný osobní důvod neměl. Situaci jsem uzavřela prosbou, ať se příště zkusí nejprve zeptat a poté jsme pokračovali ve hře. **Cyril** strávil většinu hry se mnou u počítače a reproduktorů, protože měl zájem je ovládat. Prosil mě, abych mu umožnila pouštět písničky. To jsem mu nedovolila, protože ze zkušenosti vím, že o samotnou hru by ztratila zájem polovina dětí, neboť by si přála totéž. Cyril byl v tomto ohledu vytrvalý a každou chvíli se mě na to znovu tázal.

### **Dramatické hry**

Šla Nanyňka (upraveno podle Svobodové a Švejdrové, 2011)

Dramatizace této lidové písničky mě inspirovala k mnoha dalším činnostem. Využili jsme při ní námi vytvořené rekvizity, také sukně a čepice z naší sbírky kostýmů. V herně děti rozmístily papírové hlávky zelí a lupení jako zelný záhon. Pro dramatizaci jsem do role obsadila nejprve odvážnější děti, které si za doprovodu



*Obrázek 7 - vlastní fotografie*

našeho zpěvu písničku zahrály. Poté se role Nanynek a Pepíčků ujalo více dětí najednou. Nakonec jsem dívkám nabídla vyzkoušet si roli Pepíčka, chlapcům Nanyňky.



Nejprve se odvážily dívky, záhy i chlapci (kteří si vyzkoušeli i sukně). Dramatizaci jsme další den opakovali, děti velice bavila a mě se zdálo, že jsou již připravené ji rozvíjet. Hra začínala jako před tím, přípravou zelného záhonu a písničkou, kdo chtěl účinkovat půjčil si kostýmy, ostatní se mnou tvořili publikum. Tentokrát jsem si vzala tamburínu, kterou jsem použila k zastavení písničky v určitém úseku a proměnu herců v sochy. Dětem jsem popsala, jaké emoce mají jejich postavy a vyzvala je k tomu, aby řekly jejich protějšku, co si myslí a tamburínou je probudila (Například: Proč jste Pepíčkové rozduplici ten košík? Jak moc se Nanyňky zlobíte? Jak to má Pepíček napravit?). Pro malé děti to bylo obtížné, ty nejstarší se tím ale dobře bavily, dokázaly zformulovat, co jim vadí nebo říci, proč se zlobí.

Při této aktivitě byla přítomna jen **Anna**. Té se líbila především role Nanyňky, hrát Pepička si vyzkoušela jednou a hned se vrátila zpátky k dívčí roli. Při hraní role vystupovala sebevědomě, zpívala nahlas a výrazně gestikulovala. Neostýchala se ani vyčinit Pepíčkově za rozšlapaný košíček.

### **Výtvarné aktivity**

#### **Lupení a zelí:** (vlastní námět)

Při této aktivitě jsme si vytvořili rekvizity pro dramatizaci lidové písničky o Nanyňce a další činnosti na toto téma. Na stoly jsem připravila balicí papír a košíky se zelenými pastelkami, voskovkami a progresy. Děti byly rozděleny do skupin a měly libovolným způsobem celou plochu zaplnit. Během toho měly přemýšlet, na co by to mohlo být – napadaly je převážně přírodniny, potěšilo mě, že mají zelenou barvu spjatou s přírodou. Po zaplnění plochy jsem děti postupně nechala z archu papíru utrhnout libovolně velký kus, ty



Obrázek 8 - vlastní fotografie



Obrázek 9 - vlastní fotografie

odkládaly na vedlejší stůl. Komu se jeho kus zdál hodně velký, mohl ho ještě roztrhnout na menší. Tyto kusy zeleného papíru měly představovat lupení, pro které Nanyňka šla. Zatím jsem dětem neodtajňovala účel těchto útržků. Později toho dne jsem na tuto aktivitu navázala kresbou zelených kruhů, které měly představovat zelí. Starší děti zadání porozuměly dobře, po nakreslení kružnice, kruh spirálovitě vyplňovaly a pracovaly samostatně, menším jsem kružnici předkreslila a ony se ji dle jejich schopností snažily vybarvit. Po vystřížení našich kruhů jsme se všichni přesunuli do herny, naše lupení a zelí jsme rozprostřeli do kruhu. Nechala jsem děti ještě přemýšlet, co by to mohlo být, k čemu by to mohlo sloužit. Napadala je spousta věcí, ale s písní o Nanynce si ji nespojily. Začala jsem zpívat její melodii, to už dětem dostatečně napovědělo a uhodly, že jde o zelí a lupení.



Obrázek 10 - vlastní fotografie

Bylo zajímavé pozorovat, jak jednotlivé děti přistupují k zaplňování plochy. Ty klidnější vystřídaly psací potřebu jednou až dvakrát, stopu zanechávaly kolem své pozice a klidně působil i způsob jakým s ní pohybovaly po papíře. Živější děti psací potřebu střídaly častěji, některé je používaly i oběma rukama současně, pohybovaly s ní svižněji a často střídaly pozice kolem stolu. K této skupině patřila Anna a stejně tak i Ben a Cyril. **Anna** měla nejprve trochu problém s tím, že přes její čáry kreslí i jiné děti, ale zopakovala jsem jí, že tu plochu mohou zaplňovat všechny děti, že i ona může kreslit přes čáry ostatních. To přijala a začala se stejně jako ostatní kolem stolu přemísťovat. Ben a Cyril pracovali společně. **Benovi** pohyby po papíře byly velmi energické, často se přesouval, množství pohybu pro něj bylo dostatečné. **Cyřil** byl na tom podobně, byl v dobré náladě a při přesunech se dětí zdvořile ptal, jestli může „čmárat u nich“. Při vytváření zelí ani jeden nepotřeboval dopomoc, všichni tři to zvládali samostatně a nedošlo k žádným konfliktům.