

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE PŘI PREVENCI ŠIKANY
V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

Lucie Pěchotová

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2022

.....
vlastnoruční podpis

Tímto bych ráda poděkovala paní PhDr. Evě Koželuhové Ph.D. za veškerou její pomoc a ochotu při vedení mé bakalářské práce.

.....

podpis

ABSTRAKT:

Bakalářská práce se zaměřuje na využití biblioterapie u dětí předškolního věku. Představuje literární text jako jednu z možností pedagogicko-psychologické práce s dětmi. Shrnuje metody a formy biblioterapie a poukazuje na možné rizikové faktory spojené s emočním a sociálním vývojem jedince. Jejím cílem je vyzdvihnout sílu literatury v očích veřejné společnosti. Výsledkem práce je návržení, realizace a evaluace týdenního vzdělávacího plánu s využitím příběhů eliminujících riziko možné šikany u dětí předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Biblioterapie, terapie pohádkou, předškolní věk

ABSTRACT:

The bachelor thesis focuses on the use of Bibliotherapy for preschool children. Presents the Bibliotherapy, which is literary text as one of the possibilities of pedagogical-psychological work with children. The thesis summarizes the methods and forms of Bibliotherapy and points the possible risk factors associated with the emotional and social evolution of the individual. The purpose of the thesis is to highlight the powerful importance of literature in the eyes of public society. The result of the thesis is the creation, implementation and evaluation of a weekly educational plan by including stories that eliminate the risk of possible bullying for preschool children.

KEYWORDS:

Bibliotherapy, fairytale therapy, preschool age

OBSAH

ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE:.....	1
SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 ŠIKANA	5
1.1 NEUROANATOMIE EMOCÍ A AGRESE	5
1.2 AGRESE A AGRESIVITA JAKO PŘEDCHŮDCE ŠIKANY	6
1.3 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANA	7
1.3.1 Aktéři šikany	7
1.3.2 Druhy a formy šikany	9
1.3.3 Stádia šikany	10
1.4 ŠIKANA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.5 PREVENCE ŠIKANY	12
2 PODPORA SOCIÁLNÍHO A MRAVNÍHO ROZVOJE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
2.1.1 Socializace, sociální učení a morální vývoj	13
2.1.2 Emoční a sociální vývoj v předškolním věku	16
2.1.3 Rozvoj dětí v mateřské škole.....	18
2.1.4 Podpora emočního, sociálního a mravního rozvoje	19
3 BIBLIOTERAPIE	23
3.1 VYMEZENÍ POJMU BIBLIOTERAPIE	23
3.2 FORMY BIBLIOTERAPIE	24
3.3 METODY BIBLIOTERAPIE	26
3.4 PRÁCE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU POMOCÍ BIBLIOTERAPIE	26
3.5 POPIS BIBLIOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU	28
3.5.1 Struktura a fáze biblioterapeutického programu	28
3.5.2 Cíle biblioterapeutického programu	30
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	31
5 PRAKTICKÁ ČÁST	32
5.1 CÍL VÝZKUMU	32
5.1.1 Výzkumné otázky	32
5.2 METODOLOGIE ŠETŘENÍ	33
5.3 MODEL VÝZKUMU A PLÁN VÝZKUMU	33
5.3.1 Model výzkumu	33
5.3.2 Výběr vzorku	34
5.3.3 Plán výzkumu	34
5.4 VÝSLEDEK PRETESTU	35
5.5 REALIZACE EXPERIMENTU.....	37
REFLEXE.....	37
5.5.1 Prvního dne ve žluté skupině	37
5.5.2 Reflexe druhého dne ve žluté skupině	39
5.5.3 Reflexe třetího dne ve žluté skupině.....	40
5.5.4 Reflexe čtvrtého dne ve žluté skupině	43
5.5.5 Reflexe pátého dne ve žluté skupině	45
5.5.6 Naplnění cílů tematického celku	47
5.6 VÝSLEDEK POSTTESTU	48
5.7 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ PRE A POST TESTŮ.....	49

5.8	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	50
5.8.1	Odpovědi na výzkumné otázky	51
5.8.2	Shrnutí šetření	51
	ZÁVĚR	52
	SEZNAM LITERATURY	53
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	56
	PŘÍLOHY.....	I
	PŘÍLOHA I.	I
	PŘÍLOHA II.	I
	PŘÍLOHA III.	II
	PŘÍLOHA IV.	XXI

SEZNAM ZKRATEK

CNS – centrální nervová soustava

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

IQ – inteligenční kvocient

MŠ – mateřská škola

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Úvod

Bakalářská práce se věnuje problematice šikany u dětí v mateřských školách.

Předškolní věk je u dětí nesmírně důležitý. Akceleruje jejich kognitivní, motorický i sociální vývoj. Při komunikaci dětí se objevují první konflikty, které významně ovlivňují jejich osobnost. Učitel by měl být se vztahy a klimatem třídy obeznámen. Měl by pozorovat začlenění a místo dětí v kolektivu, zvláštnosti skupiny i její obtíže. Provádět prevenci a dle potřeby být připraven pomoci, popřípadě zasáhnout a zamezit takovému jevu jako je dětská šikana.

Cílem práce je navržení, realizace a evaluace tematického celku zaměřeného na prevenci šikany, podporou socio-emočních dovedností dětí prostřednictvím biblioterapie. Tato práce objasňuje pojem šikany. Značnou část věnuje sociálnímu a mravnímu rozvoji dětí v předškolním věku. Sociální a mravní výchova zabraňuje rozvoji špatných návyků a zároveň funguje společně s rozvojem sociálně-emoční oblasti dítěte jako vhodná prevence ostrakizace. Důležitá je při vzdělávání forma a metoda, kterou učitel chce obsah prevence dětem sdělit.

Bakalářská práce představuje biblioterapii jako metodu s velkým potenciálem pro práci s dětmi předškolního věku. Terapie knihou děti seznamuje s příběhy lidí nebo zvířat, která prožívají stejné nesnáze jako ony samy. Díky připodobnění s hlavními hrdiny se děti dokáží lépe vyrovnat s nepříznivými situacemi či obdobími. Čtenáři této práce se dozví, jaké jsou formy a metody biblioterapie, co vše musí taková terapeutická hodina splňovat a jak by měla vypadat biblioterapeutická lekce s předškolními dětmi.

V praktické části bude představen experiment týkající se zmírnění ostrakizace u dětí, Reflexe a vypracovaný tematický celek zaměřený na prevenci šikany pomocí biblioterapie.

1 ŠIKANÁ

„Je důležité si uvědomit, že KAŽDÝ z nás někdy někoho šikanoval, každý z nás byl někdy obětí šikany a všichni jsme někdy byli přihlížejícími, kteří buď zasáhli, nebo nezasáhli“.

Steve Biddulph, *1954

Pro porozumění šikaně a její prevenci je důležité si uvědomit, jaké chování lze považovat za šikanu a otevřeně na toto téma diskutovat. Je důležité podporovat u dětí empatii, zaměřit se nejen na konkrétní příklady nevhodného chování, ale i na důsledky, které mohou z takového chování plynout pro dítě, jenž je šikanováno. Z tohoto důvodu je následující kapitola věnována objasnění pojmu šikana.

1.1 NEUROANATOMIE EMOCÍ A AGRESE

Prvopočátek emočního vývoje spojeného s agresí se nachází již v prenatálním období, kdy se vyvíjí CNS. Dispozice k tomu, v jaké intenzitě bude člověk emočně reagovat jsou vrozené¹. Velkou roli v lidském chování zastává neokortex – šedá kůra mozková, která pokrývá obě hemisféry v koncovém mozku. Obsahuje velký počet neuronů, nervových vláken a drah, které využívá ke komunikaci s ostatními oblastmi centrální nervové soustavy. Pro emoční a sociální vývoj jedince je důležitá asociační oblast a prefrontální kůra, kde se shromažďují informace z ostatních oblastí. Výsledkem je vykonání vyšších funkcí, za které se považuje myšlení, usuzování, plánování a rozhodování. *„Kromě toho, že je mozková kůra pokládána za myslící část mozku, hraje také důležitou roli při chápání emoční inteligence. Mozková kůra nám umožňuje pociťovat naše pocity. Způsobuje, že můžeme porozumět a analyzovat, proč něco cítíme určitým způsobem, a potom s tím něco udělat“* (Shapiro, Lawrence, 2004, s. 20). Nemalou roli zastává i limbický systém, který je často nazýván emoční částí mozku. Vzájemně propojené struktury

¹ Přesto, že intenzita reakcí na emoce je vrozená a během života se rozvíjí. Zásadním způsobem ovlivnit nelze a je pouze na jedinci do jaké míry se s ní naučí pracovat.

v limbickém systému souvisejí s agresivním chováním. Nejvýznamnější jsou dvě párové struktury hipokampus, který agresi zabraňuje a amygdala, která souvisí s uchováním a zároveň posilováním emočních prožitků, kterými často bývá i agresivita.

1.2 AGRESE A AGRESIVITA JAKO PŘEDCHŮDCE ŠIKANY

Agresivita je v širším slova smyslu chápána jako dispozice k agresivnímu chování, které posléze může vést k šikaně. Svoboda (2014) vnímá agresivitu jako protichůdný pól k tvořivosti, která je ve společnosti žádaná.

Agresivní chování se dá klasifikovat z hlediska morálního na řízené a neřízené a dle zaměření na prosociální a antisociální. Isaacs (1937) agresivní chování vůči ostatním dětem z motivu vlastnictví, moci a soupeření shledává zcela normálním stádiem zdravého sociálního vývoje. *„Někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu² odpovědného za široké spektrum chování, které nemusí být ve své podstatě nutně agresivní“* (Čermák, 1999, s. 9), častěji jako *„druh chování realizovaného s cílem ublížit či uškodit živé bytosti, která se naopak snaží tomuto chování vyhnout“* (Hewstone and Stroebe, 2006, s.355).

Agrese má velkou škálu projevů a může nabývat mnoha významů. Od agrese predátorské, mezidruhové, která souvisí s rovnováhou v přírodě a potravním řetězcem až k vnitrodruhové agresi³.

Nejčastěji se agrese rozděluje na instrumentální a emocionální. Instrumentální agrese je prostředkem k získání vnějšího cíle. Tento druh agrese je předem připravený a promyšlený, včetně možných alternativ jejího průběhu. Emocionální agrese je spontánnější, cílem sama o sobě, charakterizuje ji silná negativní emoce (Čermák, 1999).

Svoboda (2014) klasifikuje vnější vztahovou agresi do tří skupin:

Individuální	Spontánní, většinou vyprovokovaná jedním aktérem, často je spouštěčem verbální výměna názoru nebo mírná fyzická potyčka.
Skupinová	Důvody jsou konkrétní. Jedna nebo více obětí, volba oběti není náhodná, agrese mívá časový interval zhruba tří měsíců, po kterém si aktéři nevědomě vybírají jinou oběť.

² Myšleno pudem sebezáchovy

³ „Vnitrodruhová agrese je mezi příslušníky stejného druhu“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 36).

Šikana	Často považována za nemoc vztahů ve skupině, trvá déle než tři měsíce.
---------------	--

Tabulka 1 Vnější vztahová agrese (upraveno dle Svoboda 2014)

1.3 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANA

Šikana je sociálně patologický jev, prolínající se do několika vědních disciplín. Při definici se odborníci shodují na pojmu slova „úmyslné“ a většinou „opakované“ fyzické nebo psychické obtěžující chování vůči jiné osobě za použití agrese či manipulace. Šikana může ovlivňovat jedince ve všech sociálních skupinách a věkových kategoriích. Ohrožovat jejich psychický stav, mravní a duševní vývoj.

V mnoha případech je obtížné šikanu identifikovat. *„Existuje plynulý přechod mezi nevinným škádlením a surovým posměchem, mezi trochu hrubší legrací a vážnou brutalitou, mrazící tělo i duši“* (Říčan, 1995, s. 13). V kompetenci pedagoga je rozdíly rozpoznat a umět na ně správně zareagovat. V této problematice odborníci rozlišují dva základní pojmy, teasing⁴ a šikanu. Za teasing považují chování, které šikanu zdánlivě připomíná, ale ve skutečnosti jde jen o nevinné dětské škádlení (Martínek, 2008). Toto chování není na první pohled od šikany rozpoznatelné, pro oba aktéry je důležité, jak situaci vnímají. Zda jedinec, na jehož konto škádlení směřuje, probíhající dění opravdu vnímá jako hru. Teasing totiž nemá poraženého a baví oba zúčastněné. *„O šikaně mluvíme pouze tehdy, je-li oběť z jakéhokoli důvodu bezbranná (fyzický handicap, psychická odlišnost, neobratnost, izolovanost v kolektivu, skupinový útok ...) a jedná se tedy o asymetrickou agresi“* (Lovasová, 2006, s.6). Asymetrická agrese je negativní sociální interakce, při které se jeden zúčastněný (nebo skupina) staví do dominantní pozice proti druhému, který je v pozici submisivní.

1.3.1 AKTÉŘI ŠIKANY

Z pravidla platí, že na šikanu nemůže být jedinec sám. Vždy jsou minimálně dva. Jedinec šikanující je velmi často nazýván „agresor“ a jedinec šikanovaný „oběť“.

⁴ Teasing znamená v překladu škádlení.

Na průběhu a délce trvání šikany se podílí i vliv ostatních jedinců ať jsou přímo zúčastnění či nikoli.

Mezi jedince ovlivňující průběh šikany se řadí:

- Agresor (iniciátor)
- Oběť
- Tiší pozorovatelé
- Jedinci zastávající se oběti
- Jedinci ovlivnění iniciátorem
- Pedagogičtí pracovníci
- Rodiče zúčastněných
- Veřejná společnost

Agresorem i obětí se může stát kdokoli. Agresor v jedné sociální skupině může být obětí v jiné a naopak. Mnoho odborníků se zabývá typologií protagonistů šikany. Zkoumají osobnostní rysy, které dispozičně předurčují k tomu stát se agresorem nebo obětí. Specialisté se shodují na třech základních typech agresora a několika osobnostních rysech oběti. Zároveň ale zmiňují, že dispoziční rysy nejsou vždy pravidlem a mezi jedinci existuje mnoho výjimek⁵.

Vágnerová (2011) a Svoboda (2014) uvádějí základní typy agresora:

Impulsivní hrubián	Mívá problémové chování, nerespektuje autority, temperamentní, s hrubšími rysy v obličeji, mimikou, gestikou a posturikou. Šikanou cíleně zastrašuje ostatní, je nelítostný. Důvodem často bývá objevující se agresivita v rodině nebo blízkém okolí.
Slušňák, sociometrická hvězda	Často úzkostný, sociálně zdatný. Šikanuje beze svědků nebo naopak za pomoci manipulace prostřednictvím ostatních. Nápomocný učitelé,

⁵ Lidská osobnost je od narození ovlivňována mnoha vnějšími faktory. Fixací sociálních stereotypů ze svého blízkého okolí, výchovou v rodině a dalšími, díky kterým nemusí naplňovat své fyzické a psychické predispozice.

	ten nabývá zdání, že je precizně vychovaný. Přitom rodiče těchto dětí často upřednostňují vojenský styl výchovy.
Vlivný optimista	Oblíbený, verbálně zdatný, se smyslem pro humor a větší potřebou pozornosti ostatních. Prostřednictvím šikany poskytuje obecnstvu „kruté“ představení. V rodinách těchto agresorů se objevila spojitost inklinace k černému humoru a používání sarkasmu.

Tabulka 2 Základní typy agresora (upraveno dle Vágnerová 2011, Svoboda 2014)

Rizikové faktory a projevy chování oběti dle Vágnerová (2011):

- Jinakost, výjimečnost, nadání.
- Zdravotní, tělesné, psychické znevýhodnění.
- Sociálně znevýhodněné prostředí.
- Sociální neobratnost, emoční nevyrovnanost.
- Součást sociokulturních a menšinových skupin, rasová odlišnost.
- Projevy náboženských a kulturních postojů.
- Adaptace na nové prostředí nebo novou skupinu.
- Nevhodná snaha o sociální interakci za pomoci provokace i přes skutečnost možného výprasku.

1.3.2 DRUHY A FORMY ŠIKANY

Odborníci, např. Vágnerová (2011) a Kolář (2014) šikanu z praktického hlediska rozdělují dle trojdimenzionální mapy na:

- fyzickou a verbální
- aktivní a pasivní
- přímou a nepřímou

Tyto dimenze jsou mezi sebou propojené, jejich kombinací vzniká osm možných druhů šikany. Zmíněné druhy mohou sloužit jako alarmující ukazatel pro možný vznik, nebo již

probíhající šikanu. K těmto ukazatelům je důležité pozorovat i kontexty situací, četnost a opakování těchto projevů.

Druhy a formy šikanování	Příklady projevů šikany
Fyzické – aktivní – přímé	Fyzické obtěžování, tahání za vlasy, kopání, škracení, bití.
Fyzické – aktivní – nepřímé	Agresor provádí fyzické obtěžování zprostředkovaně za pomoci ostatních jedinců.
Fyzické – pasivní – přímé	Agresor fyzicky zamezuje oběti ve vykonání jejího záměru. Například u svačiny ji nechce pustit sednout na místo, které si vybrala.
Fyzické – pasivní – nepřímé	Odpírá oběti oprávněnou pomoc. Například agresor odmítá oběti podat skleničku z poličky, na kterou sama nedosáhne, když ho žádá a má potřebu se napít.
Verbální – aktivní – přímé	Interakce agresora s obětí, při níž dochází ke slovnímu nadávání, ponižování a urážení.
Verbální – aktivní – nepřímé	Za tento druh šikany jsou považovány pomluvy a různá umělecká vyjádření zamýšlená proti oběti.
Verbální – pasivní – přímé	Agresor ignoruje oběť, neodpovídá na otázky, na pozdrav.
Verbální – pasivní – nepřímé	Přihlízející se oběti nezastanou, když je nespravedlivě obviněna z nějakého přečinu, který spáchali agresori.

Tabulka 3 Kombinace dimenzí (upraveno dle Vágnerová 2011 a Kolář 2011)

1.3.3 STÁDIA ŠIKANY

Šikana může být jednorázovou akcí, ale ve většině případech bývá dlouhodobou záležitostí s pětistupňovým schématem. Při vyšetřování šikany se v první řadě zjišťuje, v jakém stádiu se nachází a od toho se pak odvíjí její řešení. V prvních třech fázích mohou zasáhnout „jedinci zastávající se oběti“ nebo pedagog a šikaně zamezit. V dalších fázích je bezpodmínečně obrátit se na odborníky jako je středisko výchovné péče, psycholog, speciální pedagog, etoped, popřípadě OSPOD.

<ul style="list-style-type: none"> FÁZE (OSTRAKIZACE) 	Vyskytuje se ve všech sociálních skupinách. Nedochozí k fyzickému ubližování. Jde o vyčlenění ze skupiny, ignorování, pomlouvání, hlasité narážky na konto oběti.
---	---

	Ke zhoršení ostrakismu může přispět i učitel, viditelným vyvyšováním nebo naopak upozorňováním na nedostatky svého svěřence.
• FÁZE	Objevuje se zejména při zátěžových situacích. Manipulace a ostrakizace začíná přitvrzovat. Dříve ostrakizovaný jedinec začíná agresorům sloužit k vylepšení nálady, nebo vybití jejich stresu. Začíná se objevovat drobná fyzická agrese. Neutrální skupina stojící mezi obětí a agresorem se začne vyčleňovat k jedné ze dvou stran. Z pravidla k agresorovi.
• FÁZE	Považuje se za směřodatnou. Dovytváří se třídní hierarchie, šikanování je systematické, kazí se morálka celé skupiny. Oběti se smiřují se skutečností. Pokud nezasáhne pedagog nebo silná skupina zastávající se oběti, která bývá v této fázi spíše vzácná, stane se to, že i když všichni již o šikaně vědí, nikdo nepomůže a plynule přejde do dalšího stádia.
• FÁZE	Agresoři i oběť se stává na šikaně závislá. Oběť agresory shledává obdivuhodnými, ráda jim posluhuje, šikaně se nevyhýbá. Skupina přejímá normy stanovené agresorem.
• FÁZE	V předškolním a mladším školním věku se tato fáze zpravidla nevyskytuje. Dochází při ní k tvrdému fyzickému napadání oběti, která před agresory začíná utíkat do bezpečí (absence, nemocnost), následky mohou být až fatální.

Tabulka 4 Stádia šikany (upraveno dle Svoboda 2014, Vágnerová 2011)

1.4 ŠIKANA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Viktimizace je všudypřítomná, proto ani mateřské školy nejsou výjimkou. V předškolních zařízeních se nejčastěji objevují takzvané prvky šikany. Pokud tyto prvky přejdou do některé z pěti fází, bývá to maximálně třetí fáze. Čtvrtá už je v mateřských školách výjimečná a pátá se nevyskytuje. Děti ve věku 3-6 let správně chápou pojem „oběť“. U vnímání slova „šikana“ se názory dětí různí a většina ji chápe spíše jako agresi. Studie prokázaly, že pohlaví na šikanu nemá vliv a že takto malé děti volí spíše přímé fyzické a verbální metody agrese. Při šikanování chybí dlouhodobost a systematickost. Šikanu si nespojují s opakovatelností, je pro ně zásadní nepříjemný pocit při jednání agresora. Proto mohou vnímat šikanu tam, kde nebyla úmyslem (Vlachou, 2013).

1.5 PREVENCE ŠIKANY

Prvky šikany je důležité podchytit včas. Celá skupina by měla být vedena k harmonickému soužití. Vnímavý, empatický učitel je základ zdravé třídy. V předškolním věku dětem akceleruje kognitivní, motorický a emoční vývoj. Seznamují se s morálními, etickými a mravními hodnotami. Učí se prosociálnímu a kooperativnímu chování. Kódují si výhodné nebo pro jedince příjemné atributy reakcí v různých sociálních interakcích. Nejde o to, aby se problémovému chování na třídách zcela zamezilo nýbrž o to, aby učitel společně s dětmi našel řešení vzniklé situace, které bude přijatelné pro všechny zúčastněné strany. Pedagog by měl být kompetentní a směřovat celou skupinu k poznání, že situace mají řešení i bez agrese. Ideální třída bez roztržek neexistuje, učitel však může svým chováním a vedením skupiny mnohé ovlivnit. Například podporou sociálního a mravního rozvoje. Jakým způsobem je to možné ve třídách mateřských škol dělat, se budu věnovat v následující kapitole.

2 PODPORA SOCIÁLNÍHO A MRAVNÍHO ROZVOJE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Chce-li pedagog vhodně podporovat sociální a mravní rozvoj v mateřské škole, musí být dobře obeznámen s jejich vývojem a znát mechanismy, jejichž pomocí dochází k rozvoji sociálního chování u dětí a osvojování si sociálních pravidel.

2.1.1 SOCIALIZACE, SOCIÁLNÍ UČENÍ A MORÁLNÍ VÝVOJ

Socializace je celoživotní proces učení, při kterém jde o začlenění jedince do určitého sociokulturního prostředí a plnění různých sociálních rolí. Jedinec přijímá a zpracovává vlivy z okolí, tím si uvědomuje sociokulturní zvyklosti a normy dané společnosti. Socializace není jednosměrným procesem, jde o vzájemné ovlivňování jedinců. Psychologové rozdělují socializaci na primární a sekundární. Primární socializace se odehrává v kruhu rodinném. Velkou roli ve vytváření osobnosti a následné sociální orientaci a zdatnosti jedince hraje vztah mezi matkou a dítětem. Za primární socializaci se považují i základní návyky a dovednosti, které jsou pro člověka nepostradatelné při následném plnění životních rolí. Mezi takové základní úkoly můžeme zařadit porozumění a využití verbální komunikace, chápání komunikace neverbální, orientování se v kulturních hodnotách a zvycích, míru sebeovládání korelující s fyziologickým věkem jedince. Také ale úkoly jako je sebeobsluha, oblékání, hygiena, pravidla slušného chování a jejich dodržování. *„Velmi obecně řečeno lze za produkt socializace označit osobnost jedince jako výsledek jeho sociálních zkušeností (sociálního učení)“* (Nakonečný, 1999, s. 58). Sekundární socializace navazuje na primární, odehrává se v různých společenských zařízeních. Takovým zařízením jsou například mateřská a hlídací centra, dětské skupiny nebo mateřské školy ve kterých se děti učí novým sociálním rolím.

Helus (2004) vymezuje osvojování si sociálního chování za pomoci šesti mechanismů:

<p>Nápodoba a ztotožňování</p>	<p>Imitace je pro dítě důležitá již od narození. Dítě si najde vzor, který mu nějakým způsobem imponuje a ztotožňuje se s ním. Probíhá většinou nevědomě. Rozeznáváme 4 druhy nápodoby. Regresivní napodobování se děje většinou v rodinách, kde se narodí mladší sourozenec a starší jedinec se cítí nedoceněný a bez pozornosti, na kterou byl doposud zvyklý. Závislé připodobňování je opakem regresivní nápodoby. Děje se, když mladší jedinec napodobuje někoho staršího. V této situaci se</p>
---------------------------------------	---

	<p>stává, že mladší jedinec nevyvíjí žádnou snahu hledat vlastní řešení životních situací, pouze bezmyšlenkovitě kopíruje starší vzor. Odreagovávající napodobování probíhá v situacích, kdy je dítěti odepřena nějaká potřeba či touha. Dítě se v tu chvíli cítí frustrovaně a pokud vidí možný modelový vzor ve stejné či podobné situaci, zareaguje obdobně. Většinou to bývá agrese, při které se zbavuje vnitřního napětí. Ke kompenzačnímu napodobování dochází, pokud jedinec napodobuje někoho, kdo vyniká v oblasti, ve které by sám chtěl vyniknout.</p>
Působení příkladů, vzorů a ideálů	<p>Nezbytnou součástí tohoto mechanismu je druhý jedinec, který znázorňuje společností akceptovatelný obraz toho, co by děti měly výchovou pojmout za vlastní. Příklad osobnosti s ryzími vlastnostmi, cnostnou povahou, morálními a etickými zásadami vhodnými k následování. Pedagog by si měl všimnout ikon, které si dítě bere za vlastní, aby se vyhnulo vzorům, které nesou špatný příklad a strhávají pozornost jedince k problémovému chování, kterým může být například agrese, která v sociálních skupinách často vede k rozjezdu prvního stádia šikany. Vychovatel by měl děti taktně směřovat k přijetí vzoru přispívajícího k jejich socializaci. <i>„Ideál bývá obrazně charakterizován jako hvězda Polárka, která sice není dosažitelná, ale orientuje, dává usilování jasný směr, od něhož by nás neměla odklonit žádná překážka“</i> (Helus, 2004, s. 179).</p>
Informování a poučování	<p>Vzniká na základě sdělení, co je správné, společensky přijatelné a co naopak nesprávné, společensky nežádoucí. V tomto mechanismu jde o to, aby si jedinec správné postoje a hodnoty uvědomil, usiloval o ně a rozhodl se pro jejich užití při vhodných situacích.</p>
Interiorizace a exteriorizace	<p>Vlivem vnějších sociálních faktorů existujících ve společnosti se rozvíjí psychika jedince. Při interiorizaci jde o převzetí vnějších zásad do vnitřního vědomí a jejich zpracování tak, aby se jedinec se zásadami dokázal ztotožnit. Při exteriorizaci má jedinec již stanovené vnitřní hodnoty a začíná své interní předsevzetí vyžadovat a uplatňovat ve svém okolí. <i>„Mechanismy interiorizace a exteriorizace souvisí především s vývojem morálního rozhodování a jednání“</i> (Helus, 2004, s. 181).</p>
Očekávání a předpokládání	<p>Předsudky, předpoklady a očekávání jsou nedílnou součástí lidského života. Rodiče do svých dětí vkládají různá očekávání. Svými nevědomými projevy dokáží vychovatelé směřovat a ovlivňovat vývoj například morálních postojů, sebedůvěry, výkonosti, ale i schopností a přispívat tím k splnění jejich předpokladů. Tento mechanismus definují dva protichůdné jevy. Pygmalion efekt, ve kterém pozitivní očekávání vede k lepším výsledkům dítěte a Golem efekt, který negativním</p>

	očekáváním ovlivní jedince natolik, až přestane věřit ve své schopnosti a jeho výsledky se zhorší.
Získávání zkušeností	Jedinec je ovlivňován při socializaci mnoha aspekty. Například konstelacemi náhodných okolností a zkušeností. Tyto aspekty mohou komplexně ovlivnit jeho osobnost. Například dvě sedící děti v čekárně u lékaře, který musí mimořádně odběhnout k naléhavému případu. Tyto děti se za nepřítomnosti doktora sblíží natolik, že se z nich stanou přátelé na celý život. Situace ovlivňuje oba jedince. Kdyby nebylo naléhavého případu, pravděpodobně by se z dětí přátelé nestali. Jiným příkladem může být propad ekonomické situace v rodině. Krize dokáže jedince ovlivnit natolik, že v dospělosti může být více zodpovědný, iniciativní a psychicky stabilnější, nebo naopak úzkostnější, psychicky labilnější až agresivní, sociálně pasivní a pochybovačný vůči své osobě. Velkou roli v takových životních událostech hraje věk ⁶ , čas (doba působení dané situace) a požadavky okolí na jedince.

Tabulka 5 Mechanismy socializace (upraveno dle Helus 2004)

Albert Bandura (1976), jeden z nejvýznamnějších představitelů behaviorismu a sociálního učení zdůrazňuje mechanismus sociálního podmiňování. Svými výzkumy dokázal, že děti mají tendenci nevědomě posilovat a opakovat chování, které bylo nějakým způsobem kladně oceněno a potlačovat v sobě chování nežádoucí, negativně hodnocené. Bandura tvrdí, že stejným způsobem se dokážou jedinci učit prosociálnímu chování. Prosociální chování definuje Svobodová (2010) jako kladné jednání s motivem pomoci jinému jedinci bez vlastního užitku. Morálnímu jednání se jedinec naučí vlastní zkušeností s odměnami a tresty, nebo pozorováním podmiňování u jiných jedinců. S tímto tvrzením koreluje i teorie kognitivního vývoje morálky Jeana Piageta. „*Piaget vychází z odpozorované skutečnosti, že právě tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování*“ (Vacek, 2010, s. 13). Na podkladu teorie Jeana Piageta představil americký psycholog Lawrence Kohlberg tři základní úrovně morálního uvažování: prekonvenční úroveň (1. a 2. stádium), konvenční úroveň (3. a 4. stádium), postkonvenční úroveň (5. a 6. stádium)

⁶ Bereme v potaz fyziologický i psychologický (duševní) věk jedince.

Každá úroveň obsahuje dvě stádia. Ve své teorii Kohlberg zmiňuje, že by jedinci měli procházet vývojovými stádii postupně, aby se morální usuzování propojilo se správnou úrovní kognitivního vývoje.

Prekonvenční úroveň se připisuje dětem a přetrvává až do věku devíti let.⁷ V tomto období se děti řídí morálními zásadami dospělých autorit. V prvním stádiu se Kohlberg shoduje s Bandurou (1976) ve tvrzení, že je dětské morální rozhodnutí řízeno odměnou a trestem. Pokud děti vidí, že z dané situace vyplyne odměna, je pro ně morálně správnou a pravděpodobně se v obdobné situaci zachovají stejně. Pokud ze situace vyplyne trest, stane se pro ně morálně špatnou a v nadcházející situaci se děti budou chtít trestu vyhnout. V této fázi je důležité, aby vychovatelé řešili situace z více perspektiv tak, aby řešení působilo jako prevence problémového chování a zamezilo se nevědomému posilování morálně nežádoucích prvků, které by mohly vést například k šikaně. Druhým stádiem prekonvenční úrovně je fáze, kdy si děti uvědomují, že každý jedinec může mít vlastní názor na danou situaci a připouštějí možnost více správných řešení. *„Morální zralost zvyšuje schopnost jedince lépe analyzovat morální konflikty. S touto zralostí se rozšiřuje schopnost vciťovat se do druhých osob“* (Vacek, 2010, s. 33).

2.1.2 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

„V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné“ (Vágnerová, 2012, s. 219). Sociální, emoční a kognitivní schopnosti dovolují jedinci uvědomovat si vlastní potřeby, vnímat a brát ohledy na potřeby ostatních dětí, dokázat rozpoznat emoce v mezilidských vztazích. Předvídat a přisuzovat

⁷ Další dvě Kohlbergovi úrovně morálního uvažování se již netýkají dětí v předškolním věku. Konvenční úroveň je připisována dětem dospívajícím a velké části dospělé populace. V této úrovni jedinci akceptují sociální a morální pravidla dobra a zla a považují je za vlastní. Ve třetím stádiu jedinci preferují dobré mezilidské vztahy a přejí si být v očích druhých za dobré. Při rozhovoru často upravují svá tvrzení do formy, která bude přijatelná pro ostatní zúčastněné. Ve čtvrtém stádiu své soudy jedinci přizpůsobují širším normám společnosti tak, aby byli morálně správné a dodržovaly se zásady a zákony společnosti.

Postkonvenční úroveň dosáhne jen malá část populace, vyžaduje vysoce rozvinuté abstraktní myšlení. V této úrovni jde o pochopení vlastních individuálních etických hodnot, bez přejímání názorů ze svého okolí. V pátém stádiu je jednání jedince pro blaho sociální skupiny, a to i přes odpor jednotlivců. V šestém stádiu se objevuje vytvoření vlastních pravidel, zásad a zákonů, jejich dodržování i přes porušování pravidel a zákonů širší společnosti (Saul McLeod, 2013).

jednání, myšlení, touhy a záměry ostatním jedincům. Takové vcítění do druhých nazývají odborníci teorií mysli. Wellman, Cross a Watson (2001) teorii mysli definují jako každodenní psychologii, při které jde o to vidět sama sebe i druhé z hlediska duševních stavů a chápat existenci falešných přesvědčení. Za klíčový věk rozvoje vcítění se do duševních stavů ostatních jedinců považují předškolní věk. Psychologové ke zjištění přítomnosti teorie mysli u dětí používají mnoho diagnostických nástrojů. Jedním z těch základních je test falešného přesvědčení, který je nazýván „Sally a Anne“. V tomto testu je dítě seznámeno se dvěma panenkami. Se Sally, která vlastní košík a míček, a s Annou, která vlastní krabičku. V testu psycholog sehrává před dítětem scénku, ve které má Sally svůj míček, dá ho do košíku a odejde. Mezi tím, co je Sally pryč, přemístí Anna míček do krabičky. Pak se vrátí zpět Sally. Otázky pro dítě pozorující tento scénář je: Kde bude hledat Sally svůj míček? Pokud dítě odpoví, že Sally bude hledat míček ve svém košíku, v testu na přítomnost falešného přesvědčení uspělo. Dítě totiž dokázalo pracovat a brát v úvahu pouze ty informace, které měla Sally, i když samo ví, že realita je jiná. V testu teorie mysli Sally Anne prokazují děti úspěšnost zhruba od 4 let, náročnost se zvyšuje dle úspěšnosti předešlých scének a věku dítěte. Wellman, Cross a Watson (2001) také zmiňují, že čím je dítě starší, tím dokáže lépe chápat, že člověk žije život zároveň ve světě mentálním, ve svých myšlenkách a domněnkách, a v reálném světě s reálnými situacemi.

V předškolním věku se také děti učí chápat smysl pravidel, navazovat přátelství a udržovat ho, dokázat unést konflikty a řešit problémy. Rozvoj těchto schopností probíhá optimálně ve skupině se svými vrstevníky prostřednictvím situačního nebo spontánního sociálního učení. *„Jedná se o důležité schopnosti, protože naše citové rozpoložení rozhoduje v různých životních situacích o tom, jak použijeme ostatní své schopnosti“* (Pfeffer, 2003, s. 12). A celkově o tom, do jaké míry budeme v životě úspěšní. Donedávna se pro úspěšnost užívala měřítko inteligenčního kvocientu, nyní již výzkumy prokázaly, že pouze na IQ nezáleží. Důležitá je i emoční inteligence.

„Emočním a sociálním dovednostem se dá naučit. Emoční a sociální schopnosti jsou formovány nejefektivněji v dětství“ (Pfeffer, 2003, s. 16) a to zejména v rodině a následně v mateřských školách.

2.1.3 ROZVOJ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřské školy podporují a doplňují rodinou výchovu, sehrávají významnou roli v komplexním rozvoji dětí. Začleňují děti do malé skupiny vrstevníků. *„Základní funkcí malých skupin je, že člověku umožňují uspokojování jejich sociálních potřeb. Skupina poskytuje svému příslušníku nejen určitá uspokojení, ale také srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání, utváří jeho pojetí „sociální reality“ a jeho sociálních rolí. Vystupuje jako jakési „sociální zrcadlo“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince: osobnost jedince se utváří také na základě sebereflexí a reflexí postojů a chování sociálního okolí vůči ní“* (Nakonečný, 1999, s. 217).

Děti si ve skupině budují svoje postavení. Stejně jako děti, si postavení musí vybudovat i samotná učitelka, protože *„jestliže považují děti svou učitelku za „hloupou“, odnímá tento předsudek jejím věcným, morálně významným argumentům téměř veškerý účinek“* (Daissler, 1994, s. 20). Naopak učitelka, kterou mají děti v oblibě a považují ji za svůj vzor, dosáhne při práci s dětmi mnohem lepších výsledků. V mateřské škole na vzoru dětí velmi záleží. Učitelka by měla dbát na své vystupování na veřejnosti, chování vůči dětem, a především na komunikaci. Při práci s dětmi volit demokratický styl výchovy a používat efektivní způsoby komunikace, tak aby děti měli dostatek prostoru pro vlastní vyjádření, měli možnost ovlivnit okolnosti a tím se v nich probouzelo a upevňovalo sebevědomí a sebedůvěra. Dětským vzorem nemusí být pouze učitelka. Některé děti mají rády superhrdiny, hrdiny z dávných dob, herce. Dívky často vzhlíží k postavám z kreslených pohádek a k princeznám. Paní učitelka by vždy měla být na děti navázaná do takové míry, aby v případě volby špatného vzoru, který by nevedl k prospěchu osobnostního rozvoje jedince, tuto skutečnost zaregistrovala. Mohlo by se totiž stát, že si předškolní dítě vybere za vzor staršího jedince, třeba i s kázeňskými problémy. Vzhledem k tomu, že malé děti ještě plně nechápu pojem šikana, mohla by se jim zdát ostrakizace jako zábava a posléze by ji mohly zkoušet aplikovat ve třídě se svými vrstevníky. Pokud by k takové situaci došlo, měla by učitelka s ohledem na dítě nenásilnou formou děti směřovat k společensky přijatelnějším vzorům a tím podpořit jejich osobnostní rozvoj.

2.1.4 PODPORA EMOČNÍHO, SOCIÁLNÍHO A MRAVNÍHO ROZVOJE

K tomu, aby se děti mohly optimálně rozvíjet, potřebují, aby byly naplňovány jejich potřeby, měly vhodné podmínky k vlastnímu rozvoji a uzpůsobené prostředí pro vzdělávání. Účelné je i využití vzdělávacích forem a metod, které obohacují, motivují a podporují jedince k aktivnímu rozvoji a k formování jejich osobnosti. „*Stimulování rozvoje vzájemných vztahů dětí v návaznosti na socializační mechanismy v předškolním věku lze realizovat prostřednictvím interakčních her. Většinou tyto hry nemají jediný výchovný či rozvojový cíl, lze se v nich postupně zaměřovat na dílčí sociální dovednosti, na rozvíjení určitých prožitků dětí*“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 132). Neodmyslitelnou součástí vzdělávání je kromě již zmíněné hry, prožitkového, situačního, spontánního sociálního učení, také učení kooperativní.

Kooperativní hra podporuje mezi vrstevníky vzájemnou komunikaci a domluvu, respektující vztahy a prosociální chování. Aby mohlo dojít k rozvoji prosociálního chování musí dle Svobodové (2010) jedinec disponovat určitou měrou těchto schopností:

- Porozumět situaci z pohledu druhé osoby.
- Mít schopnost morálního úsudku.
- Být empatický.
- Znat sociální normy a pravidla.

Tyto schopnosti by se daly označit za podstatu prosociálnosti. Protikladem k prosociálnosti označuje Svobodová (2010) pojem „deprivanství“⁸.

Pfeffer (2003) poukazuje na oblasti emoční inteligence, které zároveň považuje za důležité v emoční a Vacek (2010) i v mravní výchově.

OBLAST	POPIS	PODPORA ROZVOJE
SEBEUVĚDOMĚNÍ	Umění vyznat se sám v sobě, ve svých myšlenkách a ve svém vnitřním rozpoložení, chápat souvislosti mezi vším co se	<i>Sebeuvědomění mohou jedinci rozvíjet například hrami „Co se asi stalo...?“ a „Co bys dělal, kdyby...“.</i> Tyto hry rozvíjí fantazii, podporují soustředění a učí porozumět kauzálním vztahům i sobě samému. Umožňují jedincům vyzkoušet si pocity v různých

⁸ Koukolík a Drtilová (1996) definují deprivanta jako jedince, který z nějakého důvodu (biologického, psychologického, sociokulturního) nezapadá do mezí lidské „normálnosti“ a zároveň označují parazitismus za typický rys deprivantů v sociálních skupinách.

	odehrává v jedincově vnitřním já.	<i>situacích a zároveň mít dostatečný čas na jejich zpracování.</i>
SEBEKONTROLA	Dovednost, která reguluje za pomoci rozumu a vůle impulsivní stavy jedince.	<i>Při nácviku sebekontroly jsou nepostradatelné relaxační techniky, především práce s dechem a hry zaměřené na abreakci a vnitřní kázeň. Takovou aktivitou může být například společné bubnování.</i>
EMPATIE	Dovednost představit si sebe v roli druhého, včetně toho, co druhý momentálně pociťuje. Empatie vyžaduje dovednost vyznat se v neverbální komunikaci u druhých lidí.	<i>Podstatnou roli hraje efektivní komunikace a pozitivní zpětná vazba od učitelů. Při rozvoji empatie, vcítění se do druhého a spolupráce může pomoci hra, při které spojíme dvě děti tak, aby musely fungovat jako jedno a se čtyřma rukama je necháme například se nasvačit. Další hrou může být „Co mám rád“ nebo „Co umím“.</i>
KOMUNIKACE	Umění verbální komunikace se považuje jako základ mezilidských vztahů. Komunikace souvisí s myšlením. Komunikací jedinec sděluje svému okolí vlastní postoje, nálady, nápady, myšlenky i emoce.	<i>Neverbální komunikaci mohou děti rozvíjet hrou „Umíme mluvit i beze slov“. Rozvíjet verbální komunikaci, slovní zásobu, postřeh, kultivovanost projevu a sebevyjádření například hrami „Hádej, kdo jsem“, „Věc, na kterou myslím“, nebo „Na smysly“.</i>
MEZILIDSKÉ VZTAHY	Úspěšně vyjít s vrstevníky je poměrně složitým aspektem emoční inteligence. Vyžaduje kombinaci více interpersonálních schopností najednou. Za takovou schopnost se považuje porozumění druhým, chápání jejich emocí a záměrů z nich vyplývajících. Nadání být prostředníkem, který usiluje o zamezení konfliktu a schopnost koordinovat druhé. Umění sblížovat se s vrstevníky, vztahy posléze udržovat a rozvíjet.	<i>K porozumění a pochopení druhých můžeme dětem pomoci například při hře „Poznávání rukou“, „Uhodni kamaráda“. Podpořit jednání s vrstevníky můžeme pomocí situačního učení, dramatizace anebo loutkového divadla. Dětem paní učitelky mohou hrát představení, při kterém děti budou v určitých situacích vyjadřovat svůj názor. Například vždy, když se hlavní hrdinové (děti nebo zvířata) začnou při hře hádat. Z divadelního představení pak plyne pro děti poučení, že při hrách s ostatními dětmi se nemají hádat a prát.</i>

<p>ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ</p>	<p>Schopnost dívat se na problémovou situaci z více perspektiv a snažit se nalézt řešení, které by vedlo k uspokojení všech zúčastněných.</p>	<p><i>Ke kompetenci učitele patří i schopnost nenápadně upravit průběh dne tak, aby musely děti samy řešit nestandardní situace. Oznamit před kreslením, že nedorazily objednané papíry a není dostatek pro všechny. Děti rozdělit do dvojic s jedním papírem a poučením o tom, že si s papírem mohou dělat co chtějí, jen když se domluví. Pokud nejsou děti schopné se domluvit, je možné jim ukázat jinou dvojici a jejich řešení, aby zkusily vymyslet něco podobného. V tomto příkladě je velmi důležitá zpětná vazba pedagoga a následná evaluace s dětmi.</i></p>
<p>OPTIMISMUS</p>	<p>Být optimistou znamená, ve svých rozhodnutích vycházet z kladných úvah a mít příznivá očekávání. Je to pozitivní postoj k životu a kladné vnímání světa kolem sebe.</p>	<p><i>Kladný pohled na svět rozvíjíme u dětí pomocí přirozené hravosti, fantazie, smyslového vnímání a empatie. Vhodné jsou hry jako je „Štronzo“, „Slovní fotbal“, chuťové a čichové hádanky.</i></p>
<p>MOTIVACE</p>	<p>Motivace může být vnitřní i vnější. Děti se rodí s přirozenou touhou po poznání a objevování. Pokud se jim dostává v průběhu dětství dostatek příležitostí zažít úspěch a aktivně se podílet na rozhodování v různých situacích, zvyšuje se u nich sebedůvěra a motivace jít dál a chtít víc. Pokud mají jedinci dostatek motivace stávají se výkonnějšími.</p>	<p><i>Motivace je rozvíjena v mateřské škole neustále, a to i v činnostech týkající se sebeobsluhy. Jedincům úkony a úkoly učitelé fázují do menších a snadnějších kroků tak, aby každé z dětí mohlo zažít úspěch. Motivační aktivitou může být například hra „Ten umí to a ten zas tohle“ při které, děti mohou ostatním předvést v čem vynikají.</i></p>

Tabulka 6 oblasti emoční inteligence a jejich možnosti rozvoje (upraveno dle Pfeiffer 2003, Garden 1999, Mertin a Gillernová 2015, Šimanovský a Mertin 2012, Pasewangová 1993)

Současný život je plný sociálních hrozeb, při kterých musí být jedinci ostražití a opatrní. Jeden ze zásadních problémů je zvýšená viktimizace u předškolních dětí. Tato situace není zapříčiněná pouze psychofyzickým charakterem dětí, ale také sociální rolí a postavením, které dítě ve společnosti a rodině zastává. Velkou roli ve vzniku šikany hraje negativní dopad dospělých jedinců na dětskou psychiku. Skupiny vrstevníků, které mohou svým chováním ovlivňovat osvojování osobnostních postojů jiného jedince. Školním rozvojem dětí nelze plně předcházet šikaně, ale pokud by se ve třídě takto problémové chování vyskytlo, s dětmi, které jsou rozvíjeny prosociálním směrem, půjde v tomto ohledu lépe pracovat. A pravděpodobně se společnými silami vzniklým prvkům šikany zamezí.

Při rozvoji prosociálního chování dáváme přednost práci s menší skupinou dětí, začínáme jednoduššími hrami a téma řídíme zájmem jedinců (skupiny). Nepostradatelnou metodou při rozvoji těchto oblastí, a celkově ve výchově a vzdělávání v mateřské škole, je práce s příběhem. Příběhy jsou plné metafor, které pomáhají dětem rozvíjet sebeuvědomění. Metafora může fungovat jako zrcadlo, které odráží dítě samé a propojuje jeho vnitřní svět s reálným. Práce s příběhem dokáže působit preventivně i léčit mnoho způsobů chování, které dělají starosti rodičům i pedagogům. Pomocí příběhů dokážou pedagogové v dětech budovat vzájemné porozumění mezi lidmi a zamezovat tak projevům viktimizace. Pokud chceme pojmout literární text jako prevenci, měli bychom zavítat do odvětví biblioterapie, která *„tohoto prostředku přednostně využívá za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání individuálně a společensky prospěšným směrem“* (Müller, 2014, s. 198)

3 BIBLIOTERAPIE

Biblioterapie má prapůvod již v období před naším letopočtem. V době kouzlení, magie a čar, kdy šamani různých kmenů využívali slova, zaříkadla a kletby jako léčebný a jinak podpůrný nástroj ke splnění jejich přání, potřeb a požadavků. Biblioterapie zůstala léčebným prostředkem doposud. Nyní je hojně využívána v medicíně při komplexní léčbě nemocných, pro zpříjemnění a odreakování se od dlouhodobých zdravotních potíží a pobytů v hospitalizačních zařízeních. V psychologii a pedagogice pomáhá dětem s vývojem a podporou celkového rozvoje osobnosti. V psychoterapii pomáhá jedincům, kteří se ocitli v nepříjemných životních situacích porozumět sobě samým, dokáže je motivovat, vrátit jim naději a ukázat směr nebo možné řešení jejich problému.

3.1 VYMEZENÍ POJMU BIBLIOTERAPIE

Nováková (2012) definuje biblioterapii jako, *„speciální metodu, která využívá literaturu či literárních technik za účelem prevence, rehabilitace, nápravy nebo léčby“* a zároveň uvádí, *„že smyslem této metody není analyzovat literární text či nový vytvářet, ale působit na osobnost člověka, v tomto případě dětí, mladistvých a pozitivně ovlivňovat jejich hodnoty, postoje i emoce“* (Bok, 2012, s. 228-229).

Müller (2014) ve své publikaci představuje dva termíny, které nám přibližují směry biblioterapie, kterými jsou bibliopsychologie a bibliopedagogika. Bibliopedagogika využívá edukačního potenciálu literatury a učí děti různým metodám práce s literaturou. Bibliopedagogové považují za jednu z nepostradatelných dovedností člověka umět si samostatně vyhledat potřebné informace v textu, utřídit si je a orientovat se v nich (Vášová, 1989). Biblioterapie má oproti bibliopedagogice psychologický kontext a zabývá se ve větší míře duševní pohodou jedince.

3.2 FORMY BIBLIOTERAPIE

Tuto expresivně formativní terapii⁹ mohou využívat odborníci z mnoha pomáhajících profesí jako je například psychologie, psychoterapie, sociologie, etopedie, pedagogika a mnoho dalších. Důležité je správně zvolit formu použití. Odborníci mohou volit mezi individuální, skupinovou a hromadnou formou. Müller (2014) zmiňuje další formu, kterou nazývá autobiblioterapií¹⁰. Za individuální považuje Valešová (2018) formu, kde pracuje dítě pouze s odborníkem. Ve skupinové biblioterapii spolupracují minimálně dvě děti společně s vedoucím biblioterapeutické chvílí. V hromadné formě figuruje více jak 20 probandů. Rozdělení skupinové a hromadné formy podle počtu zúčastněných se mezi odborníky lehce liší. Valešová (2018) zmiňuje hromadnou formu jako méně efektivní. A to z důvodu, že se ve velmi početných skupinách hůře vytvářejí vzájemné vztahy a zároveň tato forma neumožňuje individuální přístup se všemi zúčastněnými. Toto tvrzení nemusí být ve všech případech oprávněné. Například v mateřské škole mají děti vzájemný vztah v rámci skupiny (třídy) již vytvořený, a to i s biblioterapeutem, pokud se jedná o jejich třídní učitelku.

V mateřské škole se biblioterapie využívá hojně při řešení nevšedních situací, které mohou zasáhnout některé z dětí. Takovou situací může být například úmrtí v rodině, narození sourozence či stěhování. Dalším důvodem k použití terapie knihou mohou být neshody mezi dětmi, zdánlivá šikana, temperamentně různorodá skupina dětí, nepohodlí jednoho či více dětí ve třídě, nebo pouhá prevence vedoucí k socio-kulturně přijatelnému chování.

⁹ Expresivní terapie je postavená na umělecké expresi, vyjadřuje vnitřní pocity a vztahy k lidem prostřednictvím specifického prostředí, uměleckého média (Müller, 2014).

¹⁰ Při autobiblioterapii jedinec prochází sám „*léčivým procesem ve své vlastní intimitě při předčítání textu, který ho obohacuje, nabíjí energií, uklidňuje, anebo naopak stimuluje k nějaké pozitivní činnosti*“ (Müller, 2014, s. 201).

Müller (2014) rozděluje formy biblioterapeutické práce podle jejich zaměření do několika oblastí:

Psychosomaticky, psychosociálně orientovaná biblioterapie	Jedná se o práci s jedinci s nějakým druhem znevýhodnění nebo postižení. Terapeut vybírá knihu, která co nejvíce přibližuje jejich duševní, psychický nebo zdravotní stav, ve které se hlavní hrdina potýká v běžném životě s obtížemi vyplývajícími z jejich hendikepu. Klienty mohou být děti bez rodiny, děti trpící DMO, PAS, Downovým nebo Tourettovým syndromem i děti úzkostné.
Psychorelaxační řízená biblioterapie	Řeší psychosomatické a psychosociální problémy za pomoci hypnózy a příběhů.
Relaxační řízená terapie	Hlavní technikou je vizuální imaginace a cílem je dosažení psychického i svalového uvolnění.
Edukační řízená biblioterapie	Má jako vedlejší cíl vzdělávání dětí v různých oblastech jako je například biologie, zeměpis, rozvoj čtení, cílem může být i řešení sociálních vztahů.
Biblioterapeutické psaní deníku	Forma autobiografického psaní, týká se starších jedinců.
Biblioterapeutické tvůrčí psaní	Cílem je nalézt a podpořit v dítěti kreativitu a radost z vlastní tvorby.
Narativní biblioterapie	Podporuje radost ze čtení a poslechu, využívá se ve skupinách, příběhy mají děti obohacovat. Využívá se při podpoře oblastí jako je edukace, socializace a integrace.
Lyrická biblioterapie	Posiluje u jedince vlastní improvizaci a dramatizaci za pomoci volných veršů.
Polyestetická biblioterapie	Při této formě terapeut dosahuje stanoveného cíle za pomoci ostatních expresivních terapií.
Virtuální biblioterapii	Funguje za pomoci sociálních sítí, cílem je posílit zájem o psaní například esemeskovými příběhy.

Tabulka 7 Oblasti biblioterapie (upraveno dle Müller 2014)

3.3 METODY BIBLIOTERAPIE

Do jaké míry bude intervence biblioterapií úspěšná, závisí především na sečtělosti osoby, která terapii vede. Pro efektivní sezení „*je nezbytná také alespoň minimální znalost rozdělení literárních žánrů, forem a dalších prozaických a lyrických atributů*“ (Müller, 2014, s. 199). Terapeut může zvolit pasivní nebo aktivní metodu práce, přičemž obě tyto metody může kombinovat. Pasivní metodou je myšleno použití již vytvořeného textu a aktivní naopak vlastní literární vyjádření. Existuje mnoho speciálně-pedagogických terapií, které se mohou v rámci biblioterapie prolínat, obohacovat se a tím zvyšovat u dětí prožitek. Valešová (2018) kombinování terapií přímo doporučuje. Tvrdí, že doplněním terapeutického čtení o specifické činnosti z jiných expresivních terapií získává terapeut větší možnosti využití textu k prospěchu dětí. Takovou terapií může být například muzikoterapie, dramaterapie, teatroterapie, taneční terapie nebo arteterapie.

Müller (2014) definuje terapie, které ve svém působení využívají literární text:

- Poetoterapie (čerpá z prózy a lyriky)
- Paremiologická terapie (čerpá z krátkých slovních hříček, kterými můžou být například hádanky, nebo pořekadla)
- Imagoterapie (na jedince působí pomocí vcítění se do hlavní postavy děje)
- Narativní terapie (na jedince působí za pomoci vyprávění příběhů)
- Hagioterapie (na jedince působí pomocí rozboru náboženských textů)
- Pohádkoterapie (na jedince působí pomocí pohádek)

Tyto metody práce s textem mohou mít pedagogický, psychologický nebo teologický kontext.

3.4 PRÁCE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU POMOCÍ BIBLIOTERAPIE

Ranná biblioterapie v předškolním věku může sloužit jako podpora rodičů při práci s knihou v domácím prostředí. Práce s knihou se více osvědčuje u dětí, které mají již ke knihám vytvořený vztah. Tento vztah by se měl u dětí podporovat a rozvíjet již od raného

dětství. Vývojová biblioterapie se v předškolním věku zaměřuje na prevenci a pomoc při překonávání vývojových etap života jedinců.

Děti okolo čtyř let začínají chápat strukturu příběhu (úvod, stať, závěr), takový příběh jsou schopny i převyprávět. Okolo pátého roku dokáží děti předpovědět například název knihy podle přebalu, zachytit hlavní myšlenku vyprávění, identifikovat a připodobnit k někomu známému vlastnosti hlavních postav. Příběh dokážou seřadit podle časové nebo dějové posloupnosti, pokud jim ho nabídneme zpřeházený. Ontogenetický vývoj dítěte by měl znát každý, kdo chce pracovat s dětmi a knihami, a to z důvodu, aby se na děti nekladly příliš vysoké nároky.

Biblioterapeutické sezení se odvíjí od temperamentu, možností i schopností dětí ve skupině, ale také podle terapeutického cíle. Například při prevenci šikany si může terapeut vytipovat děti, které mají agresivní projevy chování. Při práci s takovými dětmi *„musíme dbát na přesné dodržování nastolených pravidel. Veškeré zamýšlené techniky jim předkládáme jako návrhy“* (Müller, 2014, s. 202). Může se stát, že dítě s agresivním chováním se nebude chtít takového sezení účastnit. V tomto případě bývá na místě nechat dítě aktivitám alespoň přihlížet, protože i z aktivního pozorování si děti odnášejí mnoho poznatků. *„Aktivní pozorování můžeme považovat za dobrovolnou a žádoucí aktivitu“* (Müller, 2014, s. 202). Při řešení nebo prevenci šikany vybíráme takové příběhy, které souvisí s tématem a jsou ze stejného nebo podobného prostředí.

V mateřské škole volíme často fantazijní příběhy, kde vítězí dobro nad zlem. Pohádky jsou pro děti zvláště důležité, protože si podle nich utvářejí první hodnotovou stupnici. Dostává se jim nových zkušeností, které posléze přenášejí do svého reálného okolí. Terapeuti se snaží knihy dětem co nejvíce přiblížit. Volí texty, které mají jednoduchý děj, opakující se a předvídatelné rýmy. Knihy, které se týkají každodenních událostí, obsahují humor, nebo se týkají tématu, které děti momentálně zajímá. Je důležité, aby byl obsah pro děti dostatečně poutavý. Takovým tématem mohou být například dinosauři a prehistorická zvířata, podmořský svět, lidské tělo, zrození nebo první pomoc.

Valešová (2018) zmiňuje, že u dětí v předškolním věku se doporučuje zaměřovat se více na vhodné (žádoucí) chování, ze kterého si budou moci děti vzít příklad a namotivuje je k nápodobě chování v praktickém životě.

3.5 POPIS BIBLIOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU

Průběh programu se zaměřuje na rozumové a emoční vnímání vybraného literárního díla. V první řadě je důležité u jedinců vzbudit emoce. „*Teprve silné emoční zážitky umožní proniknutí čtenáře do děje příběhů*“ (Müller, 2014, s. 201). Za stěžejní při práci s dětmi považují terapeuti vcítění se do hlavní postavy. Při výběru textu dbají na to, aby příběh měl šťastný konec.

3.5.1 STRUKTURA A FÁZE BIBLIOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU

Každé setkání je strukturované. Nezbytnou součástí každého sezení je předem vypracovaný pracovní plán. Stejně jako každý příběh, má i biblioterapeutické sezení úvodní část, jádro a závěr. V úvodní části jde o překonání všech zábran, uvolnění dětí a jejich motivaci ke čtení vybrané knihy.

Nejosvědčenější praktikou v úvodní části jsou rituály. Takovým rituálem může být společné přivítání, pohybová básnička, nebo rozhovor v kruhu o tom, co prožily děti v předešlých dnech. Rituály dětem přinášejí jistotu. Děti se od terapeuta v každé úvodní části dozvídají, co se danou hodinu bude dít. Snižují se tak u dětí úzkostné stavy a strach z neznámého. Následují jednoduché hry. V případě potřeby dětí, mohou být zařazeny hry na odbourání napětí, asociační či slovní hry, které děti mohou okrajově zasvěcovat do tématu a motivovat jedince k dalším aktivitám. Takové fázi se říká stimulační. V úvodní části se pokaždé, kromě prvního sezení, objevuje fáze opakování, ve které děti z pohledu sebe samého reflektují předchozí sezení. Následuje fáze prohlubování dosavadních zkušeností, která se děje za pomoci nového příběhu a tím plynule přechází k jádru sezení.

V jádru sezení, nazývané také hlavní fází, Olsenová (2006) a Drksová (2010) doporučují v první řadě řízené čtení. Zmiňují inkubační dobu, diskuzi a doporučují následné aktivity, například za pomoci jiných expresivních terapií. U malých a předškolních dětí se klade důraz na tzv. „čtení nahlas“, při kterém se současně mezi terapeutem a dítětem posilují citové vazby. Každý, kdo předčítá dětem, by měl číst přiměřenou rychlostí, aby stihli poslechnout všichni jedinci. Výraz čtenářovi tváře a intonace hlasu by měla vyjadřovat přesně to, co čte a co prožívají postavy z příběhu. Takové čtení u dětí vzbuzuje větší zájem

pro poslech předčítaného textu. Zároveň intonací hlasu udržuje dětskou pozornost stále bdělou a přibližuje jim emoce a situace prolínající se příběhem. Inkubační dobou se myslí chvilka těsně po přečtení. Je určena k tomu, aby dětský mozek vstřebal a zpracoval přijaté informace. Diskuze je nepostradatelnou částí biblioterapie. Děti diskutují o příběhu, o svých dosavadních zkušenostech a názorech. I diskuze má jasnou strukturu dění. Zprvu terapeut klade jednoduché otázky týkající se příběhu a posléze se složitost otázek stupňuje. Děti při prvních otázkách většinou zahodí ostych a dalším složitějším otevřeným otázkám se již věnují naplno. Valešová (2010) apeluje na důležitost vyčkávacích a tichých chvil. Za vyčkávací považuje minimálně 5-10 sekund po položené otázce, aby dítě mělo možnost se nad otázkou zamyslet. Tichá chvilka je zhruba 5 sekund po tom, co dítě zodpoví otázku. Používá se z důvodu, kdyby chtělo dítě, které odpovídalo na otázku, něco upřesnit. Po shrnutí děje přicházejí na řadu složitější otevřené otázky týkající se postav a situací, které se objevily v příběhu. Děti mohou charakterizovat postavy, přisuzovat jim vlastnosti, pocity, mohou přemýšlet nad příčinami a motivem jejich jednání. Terapeut se snaží o to, aby děti, které odpovídají, odpovědi odůvodnily a zároveň aby vyjadřovaly i svoje emoce z příběhu a ze situací, které se v příběhu promítly. Společně s terapeutem mohou děti hledat alternativy chování některých postav z příběhu. Důležitý je vhodný moment pro identifikaci s postavou a integraci příběhu k vlastnímu životu. Děti pak odpovídají například na otázky, zda se jim daná situace již někdy stala a jak se při ní cítily. Po diskuzi přicházejí doplňkové aktivity. Mohou být například pohybové, hudební, výtvarné či dramatické.

V závěrečné fázi přichází celkové shrnutí a reflexe. Terapeut se snaží vést děti k tomu, aby se naučily vyjadřovat své pocity a postoje. Ne každý jedinec to zvládá hned od prvního sezení. Děti mohou v závěru hodiny vyjádřit své pocity a dojmy, které nabyly při setkání, výhrady nebo návrhy pro příští setkání. Tím, že terapeut shrne veškeré činnosti, které proběhly při hodině a poukáže znovu na získané zkušenosti v konkrétních příkladech z hodiny, přispívá k propojení nových zkušeností s již osvojenými. Zároveň klade takové otázky, které jedince podporují a ujišťují v řešení jejich problému. Pokud na konci setkání panuje ve skupině dětí napětí, je vhodné zařadit relaxační a uvolňovací techniky.

3.5.2 CÍLE BIBLIOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU

Cílem biblioterapie je připomenout dětem, že každá situace má více než jedno řešení problému. A zároveň děti směřovat k tomu, aby v nalezených východiskách hledaly alternativy a uměly zvážit veškerá pro i proti vycházející z jejich rozhodnutí (C. V. Lucas a L. Soares, 2013)

Kapská a Mirončíková (2008) uvádějí příklady možných cílů terapie příběhem.

- Formování systému mravních norem
- Rozvoj a porozumění emocím
- Uvědomění si a rozvoj prožitku
- Budování morálních hodnot

Obecně platí, že v rámci sezení se pracuje s jedním hlavním cílem. V každém z nadcházejících sezení se tento hlavní cíl modifikuje do jednotlivých menších cílů, které vedou ke splnění cíle hlavního.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsme se dozvěděli, že intenzita prožívání je vrozená. Vlivem okolí se dá ovlivnit jen z malé části a je důležité naučit děti se svým temperamentem pracovat. Sílu prožitku ovlivňuje šedá kůra mozková, která pomáhá emoce dětem pochopit a limbický systém, který emoce pomocí párových struktur koriguje.

Agresivita je určitý druh projevu, který je v člověku zakódován již po mnoho generací. Ne každý vnímá agresivitu jako negativní vlastnost, protože díky ní dokáže být jedinec v určitých situacích tvořivější. Tvořivost a například pud sebezáchovy jsou kladným projevem agresivity. V častějších případech vede agresivita k agresivnímu chování, které ve společnosti není příliš žádané. Agresivní chování pak často vede k šikaně. Šikanou je myšleno úmyslné jednání, kterým chce jedno dítě znepříjemnit druhému dítěti život ve skupině. Většinou k tomu dítě, které šikanuje využívá agresi a manipulaci. Je velmi důležité rozpoznat šikanu od teasingu. Včas postřehnout signály, které šikaně předchází, ale také věnovat značné úsilí prevenci, která má významnou roli právě v předškolním vzdělávání.

Jak je již známo, děti se učí nápodobou. Jinak to není ani v případě socializace. Při interakci mezi vrstevníky využívají děti často již zažitou nebo viděnou situaci, která vedla k dosažení jejich cíle. I morální uvažování dětí v mateřské škole ovlivňují dospělí jedinci. Proto by měl být učitel tím nejlepším vzorem pro děti. Učitel by měl být kompetentní. Měl by dokázat zajistit uspokojení potřeb všech dětí ve skupině. V rámci komplexního rozvoje by měl pedagog děti vést k prosociálnímu chování, učit je kooperovat a pomáhat ostatním dětem. Děti by měly být vedeny k tomu, aby se rozvíjela jejich osobnost tak, aby dokázaly správně pochopit a rozeznat emoce jiných jedinců, měly schopnost morálního usuzování, byly empatické a znaly sociální a morální pravidla. Jednou z možných cest prevence šikany a rozvoje prosociálního chování je biblioterapie, kterou v rámci vzdělávání provádí učitel.

Tímto shrnutím se nám otevírá nová kapitola, ve které si prakticky ukážeme, jak by mohl vypadat již zmiňovaný biblioterapeutický tematický celek, zabývající se prevencí šikany v mateřských školách.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

V této kapitole bych chtěla představit šetření zaměřené na řešení problému ostrakizace a šikany v mateřské škole. Již několik let mám možnost pracovat s dětmi ve čtyřtřídní mateřské škole. Poslední roky si všímám, že vztahy mezi dětmi se mění. Děti mezi sebou méně komunikují, mají agresivnější neverbální projevy a neumí řešit problémové situace. Nejsou ochotné a tím pádem ani schopné se mezi sebou domluvit, odstrkují a vyčleňují děti, které se nějakým způsobem liší. Každé dítě hraje hlavně za sebe, než aby společně utvořily tým. Často vidím, že začleněné děti se speciálními vzdělávacími potřebami, převážně ty, s viditelným tělesným postižením, jsou terčem posměchu a nepěkných slov, často se dostávají do situací, ve kterých jsou škádleny, provokovány a postrkovány jinými dětmi. Tyto děti si obvykle před procházkou hůře hledají kamaráda do páru, vídám i náznaky vyčleňování z kolektivu. Proto jsem se rozhodla navrhnout a realizovat tematický celek, ve kterém jsou využity prvky biblioterapie, společně s dalšími expresivními terapiemi, jako je například skazkoterapie, teatroterapie nebo arteterapie.

5.1 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem šetření je ověřit možnost podpory **rozvoje socio-emočních dovedností u dětí předškolního věku prostřednictvím biblioterapie.**

5.1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Stanovila jsem si následující výzkumné otázky:

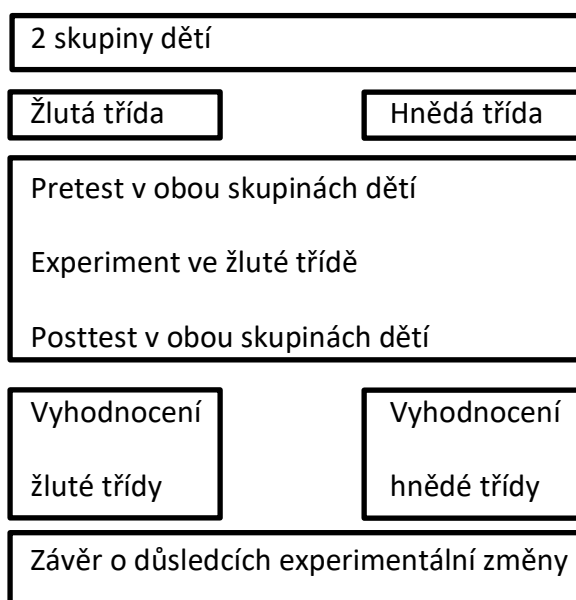
- Do jaké míry se změnilo klima třídy po uskutečnění preventivního tematického celku?
- Jak se změnila míra ohleduplnosti dětí vůči ostatním vrstevníkům?
- Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku?

5.2 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

Pro empirickou část jsem zvolila kvalitativní přístup s experimentálním designem. Kvalitativní přístup je postaven na „tvůrčím základě“. Analyzuje jevy, které nejsou měřitelné kvantitativními přístupy. Takovým jevem jsou například emoce, gesta, chování nebo faktory, které ovlivňují určitý předmět. „Záměrem výzkumníka provádějící kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 17). Všechny metody kvalitativního výzkumu jsou neformalizované. Můj sběr dat se opírá o zúčastněné pozorování¹¹ interakcí dětí s vrstevníky, analýzy polostrukturovaných rozhovorů¹² a videonahrávky s následnou analýzou práce pedagoga. Efektivita tematického celku je zjišťována za pomoci pozorovacího archu zaměřeného na prvky ostrakizace a míry prosociálního chování.

5.3 MODEL VÝZKUMU A PLÁN VÝZKUMU

5.3.1 MODEL VÝZKUMU



Tabulka 8 Model výzkumu

¹¹ „Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí kde se odehrávají“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 144).

¹² Polostrukturovaný rozhovor „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 160).

5.3.2 VÝBĚR VZORKU

Pro realizaci šetření jsem si zvolila dvě třídy mateřské školy, ve které pracuji.

Žlutá skupina: Ve žluté třídě je zapsáno 24 dětí, z toho 11 dívek a 13 chlapců. Do třídy jsou zařazeny děti, které v předchozím roce docházely do jiných tříd dané MŠ a děti nové, které MŠ dosud nenavštěvovaly. Z šedé třídy přestoupilo 16 dětí, 1 dítě z modré třídy a 5 dětí je nově příchozích. Dvě děti na třídě mají oporu asistenta pedagoga. Věkové složení třídy je 4-6 let. Momentálně do třídy dochází 10 předškolních dětí a jedno dítě s odkladem školní docházky.

Hnědá skupina: V hnědé třídě je zapsáno 25 dětí, z toho 11 dívek a 15 chlapců. Z jiné třídy přestoupilo 21 dětí. Jedno dítě přešlo z jiné mateřské školy. Na třídě se nachází jedno dítě s oporou asistenta pedagoga a 5 dětí s odkladem školní docházky. Věkové složení třídy je 5-7 let.

Pro svůj experiment jsem si vybrala žlutou třídu a jako kontrolní skupinu hnědou. Jsem si vědoma, že třídy nejsou dle vývojového hlediska rovnocenné. Mým záměrem je provést intervenci ve skupině mladších dětí a jejich posunem v socio-emoční oblasti dokázat smysluplnost biblioterapeutického programu.

5.3.3 PLÁN VÝZKUMU

Výzkum byl plánován v těchto krocích:

1. Pretest – skládal se ze dvou částí. Nejprve byl veden polostrukturovaný rozhovor s učitelkami třídy. Rozhovor se týkal klimatu třídy a dosavadních zkušeností s dětmi. (otázky viz **Příloha I.**) Poté bylo provedeno v obou třídách zúčastněné pozorování sociálních interakcí dětí (četnost prvků šikany, způsob komunikace, míra ohleduplnosti, řešení konfliktů). Pozorování trvalo v každé třídě deset pracovních dní a bylo při něm využito pozorovacího archu, do kterého byla zaznamenávána četnost pozorovaných jevů. (**Příloha II.**)
2. Intervence v experimentální skupině. (tematický celek v **Příloha III.**)

3. Posttest – opětovné zúčastněné pozorování sociálních interakcí dětí v obou skupinách s využitím pozorovacího archu. (**Příloha IV.**)

5.4 VÝSLEDEK PRETESTU

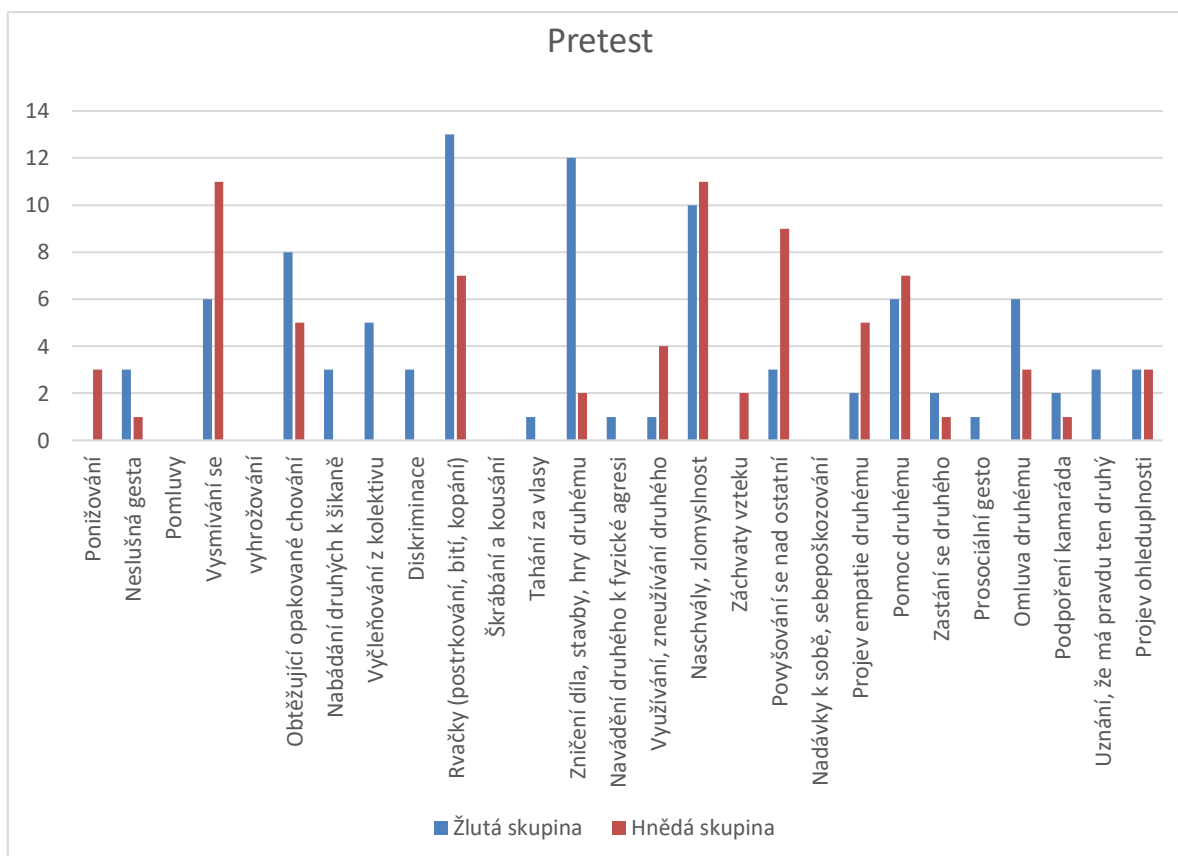
V obou skupinách byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor se skládal ze šesti hlavních otázek a dle odpovědí paní učitelek byl rozhovor rozšiřován o doplňující otázky.

Z rozhovoru provedeném ve **žluté třídě** vyplynulo, že kolektiv dětí příliš nespolupracuje. Děti mezi sebou tvoří skupinky zejména při hře. Pravděpodobně se za tím skrývá obtížnost her. Do hry jsou ostatními pouštěny jen děti, které se dokáží náročnějším hrám přizpůsobit. Ve třídě bylo zaznamenáno několik průbojných dívek a jedno dítě naopak tiché, které se dětem spíše straní. Jedno dítě s agresivními projevy vůči ostatním dětem a dvě, které používají slovní agresí. Průbojnější děti mají tendenci všechny situace, včetně řízených činností učitelek, organizovat a řídit. Chlapeček, který používá fyzickou agresí vůči ostatním dětem, si oběti vybírá nahodile, nezaměřuje se na určité dítě. Děti postrkuje, hází po nich věci, cáká jim vodu do očí a venku se nezdráhá použít i písek. Paní učitelky zaznamenaly souvislost s jeho agresivními projevy. Domnívají se, že se takové incidenty dějí hlavně při režimových opatřeních. Děti nejsou příliš zběhlé v řešení takových incidentů, většinou jdou žalovat a žádají si pomoc paní učitelky. V ojedinělých případech se děti při malé roztržce, například u hry, dokáží domluvit samy. Děti vzniklé situace omluvou neřeší, tu po nich vyžaduje paní učitelka. Děti konflikty řeší spíše ústupkem, nebo celkově odchodem ze hry. Paní učitelky se snaží mít všechny děti, které něčím z řady vybočují, stále na očích. Všem dětem často opakují pravidla, která si společně s dětmi vytvořily na začátku školního roku. A při konfliktu s dětmi vzniklé situace probírají.

Kolektiv v **hnědé třídě** je velmi podobný skupině žluté. Paní učitelky vnímají, že spolupráce mezi dětmi moc nefunguje, děti se mezi sebou nekamarádí. Od začátku školního roku se s tímto faktem snaží pracovat, ale dle jejich názoru s tím dost bojují. Ve třídě je několik chlapců, kteří jsou průbojní a jedno dítě, které se dětí straní, nehraje si s nimi, jen je pozoruje. Ve třídě je jeden hoch, který je agresivní vůči ostatním dětem a dvě děti, které využívají agresí slovní. Chlapec používající násilí děti bouchá, strká a kope. Je mu jedno, do jaké části těla se trefí. Chlapec je v kognitivní sféře velmi nadprůměrný.

Dělí, násobí, verbálně je velice zdatný a má všeobecný přehled. Ví, co se sluší a patří, ale nechová se podle toho. Celkově je chlapec velmi živý a vynalézavý. Děti si k násilí nevybírá. Jedná náhodně a paní učitelky jeho afektivní chování popisují spíše jako nějaký zkrat. Děti mezi sebou konflikty řešit nedokáží, žalují a tím si žádají pomoc učitelky. Ty jim pak domlouvají. V komunitním kruhu s dětmi probírají různé situace a provádějí nácviky správného chování. Snaží se dětem často připomínat pravidla třídy, která si s nimi v září vytvořily. Do budoucna by chtěly zapojit více prosociálních her, jelikož mají pocit, že by to mohla být cesta ke stmelení třídního kolektivu. Paní učitelky v obou třídách využívají stejné metody a formy vzdělávání.

Graf 1 Pretest v experimentální a kontrolní skupině. Graf znázorňuje obě skupiny dětí. Žlutá skupina (experimentální) je v grafu znázorněna modrou barvou a skupina hnědá (kontrolní) červenou barvou. Levá lišta grafu pak poukazuje na četnost prvků ostrakizace a prosociálního chování. Pod barevnými sloupci dole, je vypsáno sledované chování dětí.



Výsledky z pozorování ukazují, že v obou třídách se vyskytují projevy užití neslušných gest, vysmívání se a zničení díla kamarádovi. Opakuje se obtěžující chování, zneužívání druhých, povyšování se nad ostatní, také rvačky, naschvály a zlomyslnosti.

Pretest ukázal, že přestože se žlutá skupina skládá z mladších dětí, využívají děti více projevů teasingu a prvků ostrakizace a nesou tedy minimálně stejné riziko ke vzniku šikany jako skupina hnědá, do které docházejí starší děti. Zároveň ale naznačil, že i přes známky ostrakizace jsou děti v obou skupinách schopné být ohleduplné, pomoci druhému a projevit empatii vrstevníkovi.

5.5 REALIZACE EXPERIMENTU

Pro praktickou část byl vyhotoven tematický celek s cílem posílit u dětí socio-emoční dovednosti. (uveden v **Příloha III.**) Kromě programu, který byl realizován v době řízené činnosti, projevíly děti zájem i o další doplňkové aktivity. Děti aktivně vybarvovaly omalovánky znázorňující správné či nesprávné chování. Využívaly nabídnuté didaktické hry pro rozvoj poznání emocí, stolní hry poukazující na etiku a před spaním čtení příběhů plyšáka Ferdy, kterého ve městě Emušákově doprovází osm much znázorňující a představující dětem různé emoce. První den při vstupu do třídy mě učitelka dětem představila a vysvětlila, co s nimi budu dělat.

5.5.1 REFLEXE PRVNÍHO DNE VE ŽLUTÉ SKUPINĚ

Po dětech jsem chtěla, aby jakýmkoli způsobem vyjádřily svoji náladu. Zjistila jsem, že děti v tomto ohledu nejsou nijak zběhlé a nálady vyjadřovat prozatím nedovedou, nejsou ani příliš kreativní a často se opičí po svém kamarádovi. Děti jsem ale nechala a byla jsem ráda, že se alespoň nějakým způsobem vyjadřují. Z momentálního rozpoložení vznikla nálada- běhací, žabičková a létací. Nic víc děti nevymyslely. Po této aktivitě jsem dětem ukázala 6 reálných fotek paní vyjadřujících 6 základních nálad (smutek, štěstí, překvapení, hněv, strach a znechucení). Každou náladu jsme si společně vyzkoušeli a při každé fotce jsem se dětí ptala, jak se paní na fotce asi cítí. Děti s dopomocí pojmenovaly radost, smutek, překvapení a strach. U strachu děti začaly říkat, čeho se ony samy bojí, například tmy

nebo pavouků. U znechucení jsem musela dětem napomoci asociací. *"Možná paní dostala k obědu něco, co vůbec nemá ráda a teď to musí sníst."* Děti okamžitě začaly říkat, co by to mohlo být. Pak se děti vcítily do předkládané nálady a jedna holčička ji ohodnotila, že se paní cítí dost nepohodlně.

Po diskusi jsme si společně zahráli hru "Na medvěda". Nejprve jsem medvěd byla já a děti měly za úkol nás ponoukat, škádlit, provokovat a říkat nám bláznivá slova. Na této hře bylo vidět, kdo se hry účastní, ale sám být medvědem nechce. Kdo reaguje agresivně, a i komu se hra vůbec nelíbí. Děti nás v roli vystřídalaly a medvědem byly všechny děti, které o tuto roli projevily zájem. Musím podotknout, že děti, které byly označeny učitelkami za průbojné, byly opravdu hlavními aktéry. Chlapec, který podle paní učitelek často používá fyzické násilí, v roli provokatéra příliš aktivní nebyl, ale v roli medvěda děti silně odstrkoval a snažil se je od sebe silou odehnat. Některé děti, ty tišší a stranící se, stály při hře bokem a vše z bezpečí pozorovaly.

V závěrečné části proběhla diskuze s několika otázkami. Ptala jsem se, kdo je pro děti opravdový kamarád. Dostala se mi jména dětí, které spolu kamarádí. Děti spolu kamarádí, protože mají stejné jméno, stejně hnědé oči, protože se na sebe nikdy nezlobí. Na otázku, co znamená chovat se přátelsky děti odpověděly, že to znamená být kamarád a nebrečet. Jeden chlapeček přiznal holčičce, že se mu moc líbí a není to tou hezkou čelenkou kterou má na sobě, protože se mu moc líbí i když ji zrovna nenosí.

Děti byly vyzvány k tomu, aby zavřely oči a zkusily si představit a posléze řekly, co jsme dnes spolu dělali a co se jim líbilo a nelíbilo. Děti si jako první vzpomněly na hru na medvěda, následně na pohádku. Dětem se líbilo, jak jsme si spolu hráli a ostatní jen dodaly, že se jim líbilo všechno.

Na dětech bylo vidět, že by ještě chtěly s pohádkou pracovat, proto jsem jim nabídla výtvarnou činnost. Každý nakreslil z pohádky to, co ho nejvíce zaujalo. Pak jsme se s dětmi domluvili, co z obrázků vystříháme a děti si svoje díla společně vlepily na velký formát zelené čtvrtky. Vznikla nám přímo medvídkovská koláž.



Obrázek 1 koláž pohádky „O malém medvídkovi“

5.5.2 REFLEXE DRUHÉHO DNE VE ŽLUTÉ SKUPINĚ

Děti se od předešlého dne v určování své nálady velmi zlepšily. Zjistili jsme, že někdo má náladu mazlivou, jiný přemýšlivou nebo bláznivou. Jeden chlapec byl nahněvaný a jedna holčička nám prozradila její báječnou náladu dokonce v anglickém jazyce slovem „wonderful“. Stále se ale objevovala nálada běhací, zajíčková, žabová i cupitavá.

Zahráli jsme si hru, kde jsme vymýšleli asociace ke slovu les. Dětem se vybavovaly především zvířátka. Po upozornění, že v lese nejsou jen zvířata, se děti rozpomněly i na teplé slunce, houby, trávu, pařezy a stromy.

Vyprávění pohádky jsem dětem zpestřovala různými otázkami. Děti hádaly, co jí krokodýl a dokončovaly nedopovězenou větu. Povídalý své názory. Například co si myslí, že je zlovyk nebo co znamená, když se říká, že má někdo „zlý jazyk“. A děti to věděly naprosto přesně. Dokonce je hned jako první napadla sprostá slůvka. Krokodýlovi dávaly různá doporučení, jak by se mohl napravit. Tím nejdůležitějším, co řekly, bylo neříkat už žádná ošklivá slova.

Na otázku, zda se jim již někdy stalo, že by jim někdo taková nehezká slova říkal, všechny děti označily chlapce, který byl i učitelkami diagnostikován jako slovní agresor. Bohužel chlapec ten den přítomen na třídě nebyl. Těžší otázkou bylo, kdo krokodýla napravit. Děti se nemohly dohodnout, zda to byl čaroděj, sova nebo sám krokodýl, kdo z nich měl na nápravě tu největší zásluhu.

Při hře „Jak krokodýl odčinił zlá slůvka“ si děti k sobě vybraly kamaráda. Každé dvojici jsme svázali nohy šátkem a dali jim do ruky zoubek se slovy, že mohou také pomoci odčinit krokodýlova zlá slova tím, že společně dojdou až k němu a navzájem si řeknou nějaké dobré a laskavé slůvko. Dojít ke krokodýlovi pro děti nebyl vůbec žádný problém. Krásně spolupracovaly a všechny se hodně rychle dokázaly přemístit z jednoho konce místnosti na druhý. Trochu náročnější bylo vymyslet to správné slůvko, které by krokodýlovi pomohlo. Po chvíli děti zahodily ostych a začaly si lichotit, že mají hezká trika, říkaly si slůvka jako mám tě rád, jsem rád že jsi můj kamarád, jsi moje kočička, srdíčko, zaznělo i jsi krásný jako bílý kůň.

V závěrečné části se děti opět rozpomínaly na to, co dělaly dnešní den. Jmenovaly, co se jim líbilo a co naopak nelíbilo. Velký úspěch měla u dětí hra, kde se nalepovaly krokodýlovi zuby. Několika dětem se nelíbila hra s házením papíru. Důvodem pro ně byla náročnost aktivity.



Obrázek 2 Krokodýl a jeho nové zuby

5.5.3 REFLEXE TŘETÍHO DNE VE ŽLUTÉ SKUPINĚ

Třetí den byly děti velmi nedočkavé. Dotazovaly se, kdy už budeme pracovat s další pohádkou. Proto jsem jim nakreslila velrybu na světle modrý papír, kterou mohly

vystřihnout, dolepit oko a udělat jí fontánu z krepového papíru. Mezi tím, co děti stříhaly, jsem na jeden stůl připevnila papír z velké béžové role, kde je papíru asi kilometr. Pomohla jsem dětem s fontánou, protože ještě neuměly uzlík a nechala je chvíli si hrát s tím, že velryby spolu nalepíme, až je bude mít hotové úplně každý. Jenže děti se tématu nechtěly vzdát, proto začaly stavět různé lodě ze stavebnic. Jejich konstruktivní chování mě zaujalo natolik, že jsem jim nabídla, zda loď, kterou postavily nechtějí obtáhnout na papír a vybarvit. To asi děti ještě nedělaly, protože nejdřív koukaly na loď, pak na mě a zase na loď. Děti si nebyly jisté, zda si z nich nedělám legraci. Ti průbojnější a odvážnější jedinci začali jásat a utíkali ke stolku. Tak k velrybám přibýly i dopravní prostředky, které děti obkreslily i vybarvily. Jedna holčička chtěla namalovat vílu, která láká námořníky. A tak jsme se seznámili i se Sirénou. Všichni s nadšením pracovali až do chvíle, než jsme se dostali k menšímu zádrhelu. Náš papír nebyl modrý, vodě a moři se vůbec nepodobal. Nechala jsem děti přemýšlet. Děti navrhly, že nakreslí na papír modré vlny. A tak pro nás ožilo moře.



Obrázek 3 Moře velryb

Po svačině jsme vyjadřovali svoji momentální náladu. Jedna holčička se cítila hodně našťvaná, protože do školky nedorazila její kamarádka. Jeden chlapec se cítil bláznivě

a jiného mrzelo, že nepřišel kamarád, kterého má moc rád. Ostatní popisovaly náladu veselou a šťastnou.

Přečetli jsme si pohádku „O modrém tučňákovi“ od Petra Horáčka. Po dočtení příběhu děti otevřely debatu o obzoru a červáncích, jak to vypadá, když slunce zapadá a kdo už červánky z dětí viděl a jak se jim líbily.

Děti si tanečně zaimprovizovaly na sestřih písni různých žánrů od taneční, přes rockovou, až po metalovou a klasickou hudbu. Nejlepší taneční kreace děti předváděly na hudbu rockovou. Na pomalejší a smutnou se děti téměř nehýbaly. Po tanečním rozeřtání šly děti ke stolečkům, kde už na ně čekaly vodové barvy a tempery. Na papír zachytily pocit, který je doprovázel při tancování. Také popsaly hudbu, při které tento pocit měly.



Obrázek 4 Radost, žárlivost, smutek, pěkná, rocková hudba Obrázek 5 Metalová hudba a veselost

V závěrečné části děti vzpomínaly, co jsme společně dělaly. Zjistila jsem, že tento příběh měl u dětí opravdu veliký úspěch a přály si ho slyšet ještě jednou. Navrhla jsem jim, že bychom si mohli zahrát, že na takovou pěknou pohádku pojedeme do Národního divadla do Prahy. Jedna skupina dětí představovala herce v divadle. Děti se začaly připravovat na své velké představení. Druhá skupinka dětí se začala parádit do divadla. Kluci si jako oblékali košile a někteří i fraky. Děvčata se zase jako hezky líčila a povídala si, jaké krásné šperky na sobě budou mít. Děti se strojily tak dlouho, že málem nestihly vlak, a tak musely malinko popoběhnout. Stanice byla hned u divadla. Chybělo jen zakoupit si lístky, odložit kabáty v šatně, pohodlně se usadit a představení mohlo začít. Herci se ze začátku hodně ostýchali, ale nakonec předvedli divákům krásné divadlo. Děti se při hře prostřídaly. Druhé

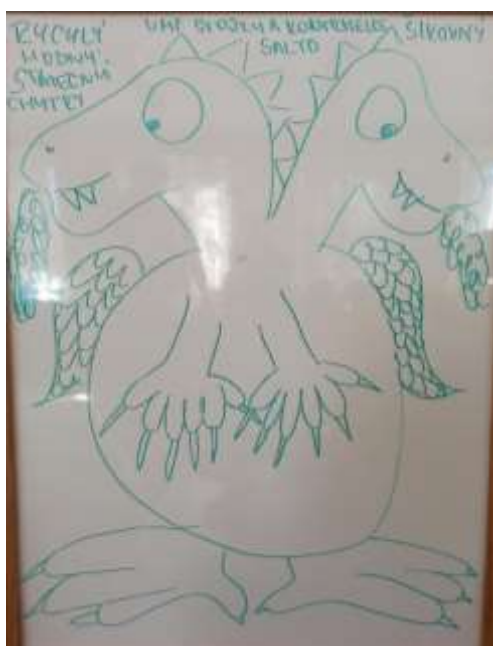
představení se dětem povedlo o něco lépe, protože už pro ně herecké role nebyly takovou velkou neznámou jako pro skupinu první.

Děti si zahrály na „Tučňákovo zrcadlo“. Ve dvojicích se domluvily, kdo z nich jako první předvádí a kdo imituje. Tento úkol byl pro děti velmi jednoduchý. A tak jsem hru trochu ztížila. Předvádět se mohly jen scény z příběhu o tučňákovi. Děti s veškerým elánem a vervou předváděly různé scény. Někdo chytal ryby na prut, jiný skákal do vody a snažil se je chytit zobákem. Zpívaly stojící na židli, která představovala útes.

5.5.4 REFLEXE ČTVRTÉHO DNE VE ŽLUTÉ SKUPINĚ

Rituál Hodné zvíře se pro všechny stal příjemným přivítáním. Nálady již pro děti nebyly obtížné. Dokázaly říct, jak se cítí a některé děti svůj pocit hned zdůvodňovaly.

Ptala jsem se dětí, kdo zná nějakého draka. Kupodivu se hlásilo jen pár dětí. A tak jsem je vybídla, že bychom si mohli společně nějakého draka vymyslet a namalovat. Přesunuli jsme se k nástěnné tabuli. Děti zapojily svoji fantazii a vznikl nám přímo pohádkový drak s úžasnými vlastnostmi a schopnostmi. Náš drak byl velký, měl dvě hlavy a ostré dráčky. Uměl létat a plivat oheň. Byl rychlý jako to nejrychlejší auto, hodný, dokonce i chytrý a statečný. Uměl dělat stojky, kotrmelce a salta. Byl prostě šikovný.



Obrázek 6 Náš drak

Při čtení pohádky jsem se dětí ptala, zda je napadne nějaká jiná pohádka, ve které jsou hlavní hrdinové od sebe hodně odlišní. Děti vymyslely pohádku o Bajajovi, Toma a Jerryho. Na otázku, zda je něco, na co samy nedosáhnou a musí jim s tím někdo pomoci, měly děti mnoho odpovědí. Většinou to byly předměty a hračky, s kterými si mohou hrát pouze pod dohledem dospělého. Když chtěla být myš velká a drak malý, aby dosáhli na to, co by si přáli, děti nenapadlo, že by si mohli pomáhat a spolupracovat. Děti chtěly, aby oba začali kouzlit. Když se myška v příběhu strachy třásla tak moc, až se jí ouška třepala, děti hned věděly, že je na scéně lev. Děti si vyzkoušely otevřít pusy, co nejlíc dovedly, stejně jako myš v příběhu, a taky zařvat na lva tak mocně, aby se lekl a utekl. Po otázce, jak Bodo s myší lva zahnali, rekapitulovaly děti část příběhu a dodaly, že to byl dost dobrý nápad.

Nejdůležitější v příběhu byla pro děti myš, protože chtěla slyšet draka zpívat. Pro jiné děti byl nejdůležitější Bodo, protože myšku zachránil. Zeptala jsem se dětí, v čem byl Bodo podobný našemu namalovanému drakovi. Děti nejprve začaly přirovnávat vzhled. Říkaly, že oba draci mají bodliny, křídla, jsou zelení a určitě mají oba i blechy. Připomněla jsem dětem, že se zaměřily jen na to, co vidí. Podobnosti ale mohou hledat i v tom, jak se draci chovají. Pak děti konstatovaly, že oba draci byli hodní, stateční a chytří. Ale, že Bodo nebyl rychlý a určitě neuměl kotrmelce a stojky. Také, že drak z pohádky měl jen jednu hlavu a malé oči. Náš společný drak měl oči přeci velké, také měl dlouhé drápy a ostré zuby. Tím jsme debatu ukončili.

Ve třídě jsme si vyzkoušeli aktivitu, kterou jsem nazvala „Jak myš důvěřovala drakovi“. Děti si vybraly kamaráda do dvojice. Připravila jsem dětem molitanové bludiště, na jehož konci na ně čekala velká žíněnka. Jednomu dítěti ve dvojici jsem zavázala oči. Žádnému dítěti zavázání očí nevadilo. Úkolem bylo bez šátku dovést „slepého“ kamaráda pomocí poklepů až na konec bludiště. Poklep na obě ramínka znázorňoval chůzi rovně a poklep buď na pravé nebo levé rameno znamenal pohyb doprava nebo doleva. Na konci bludiště jsem slepému dítěti rozvázala šátek a společně s průvodci jsem se zeptala, zda se odváží spadnout pozadu na žíněnku. Jestli svému kamarádovi věří, že ho chytí a nic se mu nestane. Všechny děti, kromě tří, se rozhodly pro pád. Děti ve dvojicích se vystřídalily. Někdo by mohl říci, že ty děti, co měly šátek jako druhé, to měly jednodušší, protože již bludiště viděly, ale tak to nebylo. Když už měly zavázané oči, tak aby opravdu neviděly, tajně jsem

bludiště upravila. A pak to byla teprve legrace. Děti po pár krocích zjistily, že se opravdu budou muset spolehnout na svého kamaráda. Poté už to bylo stejné.

Po této hře proběhla diskuze a reflexe setkání. Děti byly svolány do kruhu aktivitou na pozornost. „*Kdo poslouchá, tleskne si.*“ Takto jsem zjistila, kolik dětí se soustředí a vnímá své okolí. „*Kdo poslouchá, zadupe.*“ Druhý pokyn už zaujal i švitořící děti. „*Kdo poslouchá, poskočí.*“ To už mi poskakovalo více jak třičtvrtě třídy. „*Kdo poslouchá, pohladí kamaráda.*“ To už poslouchali všichni. „*Kdo poslouchá, půjde s námi do kroužku.*“ Poslední pokyn byl: „*Kdo poslouchá, poví nám, o čem byla dnešní pohádka.*“ Děti děj převyprávěly naprosto přesně. V tento den u dětí zabodovalo bludiště. Děti se při procházení bludištěm cítily zvláště, nejistě, ale nebylo jim to nepříjemné ani nepohodlné. Na otázku, co se jim dnes nelíbilo, nijak nereagovaly. Když jsem se zeptala, co se stalo na konci příběhu s Bodem a myší, děti správně odhadly, že se ptám na to, že se z nich stali kamarádi. To byl pro mě impuls, položit jim otázku, na kterou jsem se již ptala v první hodině. Zajímalo mě, zda se jejich odpovědi nějak změní. Zeptala jsem se tedy znovu, co znamená pro děti být kamarád a zda nějakého takového opravdového kamaráda mají. Odpovědi se opravdu hodně změnily, děti už neříkaly jenom jména spolužáků. Tentokrát dokázaly plynule odpovědět na otázku a přidat i dovysvětlení pro lepší pochopení jejich kamarádství. Být přítelem v tuto chvíli pro děti znamenalo, trávit společně čas, učit se spolu anglicky, pomáhat si a společně si hrát.

5.5.5 REFLEXE PÁTÉHO DNE VE ŽLUTÉ SKUPINĚ

Poslední den nás čekala ta nejtěžší část, dokonce i se složitějším příběhem. Po dlouhé úvaze, jak nejlépe dětem předat tu hlubší myšlenku z knihy, tak aby se nezasekly již v úvodní části, jsem se rozhodla knihu přizpůsobit mému záměru. Představila jsem dětem hlavního hrdinu již před svačinou a tím rozfázovala dlouhý příběh.

V úvodu se děti dozvěděly, že je možné vyjádřit své pocity různými zvuky, stejně jako to dělají lišky. K vyjádření zvukem jsem dětem vyndala všechny hudební nástroje, které jsem na třídě našla. Proto, aby měly dostatečně velký výběr. Děti, které si vybraly tiché nástroje utvořily smečku „mírumilovných“ a ty, které zvolily nástroje hlučné, utvořily smečku „válečných“. Pak jsme si společně vyzkoušeli, jak by mohlo znít, když má někdo

radost, smutek nebo když se hádá. Tyto emoce si zahrála každá smečka zvlášť. Děti intenzitu a rytmus vystihly nad mé očekávání. Proto jsem se s mírumilovnou smečkou domluvila, co zahrajeme. Válečná smečka hádala o jakou emoci jde a naopak. Děti snad ani jednu nepochybily. Dokonce se mezi sebou moc pěkně domlouvaly, než odpověděly.

Po přečtení pohádky „Já a pan hněv“ jsem dětem položila několik otázek. Ptala jsem se: „Jak se cítil Umu, když se hněval?“ Už jsi někdy cítil vztek? Jaké to bylo?

Dostalo se mi hned několik odpovědí: „Zlobil se, bylo mu to nepříjemné.“ „Já už jsem se někdy hněval a cítil jsem se u toho špatně. Mým rodičům se nelíbí, když jsem naštvaný. Já dupu do země. Já taky. Já brečím a křičím.“

Na otázku, co znamená podle dětí vzájemný respekt, nedokázaly odpovědět. Děti nevěděly, co slovo respekt znamená. Zrovna v tu chvíli jedna holčička potřebovala smrkat. Tím se mi naskytla příležitost a já jsem mohla dětem vysvětlit respekt k potřebě druhého na praktickém příkladu. Děti na vysvětlení souhlasně kývaly hlavou. Vypadalo to, že vše pochopily. Po diskuzi nad otázkami jsem se děti ptala, zda si pamatují, jak Umův hněv rostl a rostl, až se z něj stala obluda. Vyzvala jsem děti, ať sledují můj červený balónek a začala jsem ho postupně nafukovat. Když už byl balónek plně nafouklý, zeptala jsem se dětí, co si myslí, že se stane, když ho pustím. Správně tipovaly, že odletí. A tak jsem ho pustila. Balónek nezkrotně a nekoordinovaně letěl rychlostí střely po místnosti. Tato aktivita děti hodně rozparádila, nahlas se smály a hned začínaly divočet. Navrhla jsem nafouknout si balónek ještě jednou. Nafoukla jsem balónek a ukázala dětem, že jde vypouštět postupně. Pak si děti vyzkoušely upouštět balónek samy. Všechny děti uznaly, že takovým stylem balón můžeme ovládat. Když jsem se pak zeptala dětí, co měl Umu udělat proto, aby jeho hněv nepřerostl v obludu, jedno dítě odpovědělo, že si Umu měl vzít lék, aby se jeho hněv zmenšil. Ostatní souhlasily s názorem dívky, která odpověděla, že měl Umu svému hněvu věnovat pozornost.

Děti si vyzkoušely obejmout celíčkový svět. Vysvětlila jsem dětem, jak je pro ně důležitá planeta Země a že ony jsou stejně tak důležité pro ni. Děti se objímaly a z pozorování bylo zřejmé, že je jim objetí příjemné. U této aktivity děti ani nedutaly.

Společně jsme si oživilí naše vzpomínky s tím největším hněvem, který jsme kdy zažili. Dozvěděli jsme se, že když se děti ve třídě hněvají, nemají z toho jejich rodiče vůbec

radost, protože se nechovají pěkně. Někdo kope nohama do země, jiný bouchá pěstmi anebo hodně křičí. Děti dostaly příležitost svůj hněv vymodelovat. Všechny děti zvolily techniku roztírání. A takto rozetřely svůj hněv.



Obrázek 7 Hněv, roztírání modelíny

V závěru děti zavřely oči a vzpomínaly, co dělaly dnešní den. Jaké mají z dnešní hodiny pocity a co pro ně bylo nejpřínosnější. Poslední den se dětem podle jejich reakcí líbil. Za nejdůležitější označily cvičení na stanovištích. Protože se po něm cítily báječně a odpočatě.

Tento den byl pro děti opravdu náročný. Byl plný nových poznatků a zkušeností. Děti dostaly příležitost a návod na to, jakým způsobem se mohou zbavit napětí uvnitř sebe. Teď už záleží jen na tom, do jaké míry tuto lekci pochopily a zda ji dokáží využít.

5.5.6 NAPLNĚNÍ CÍLŮ TEMATICKÉHO CELKU

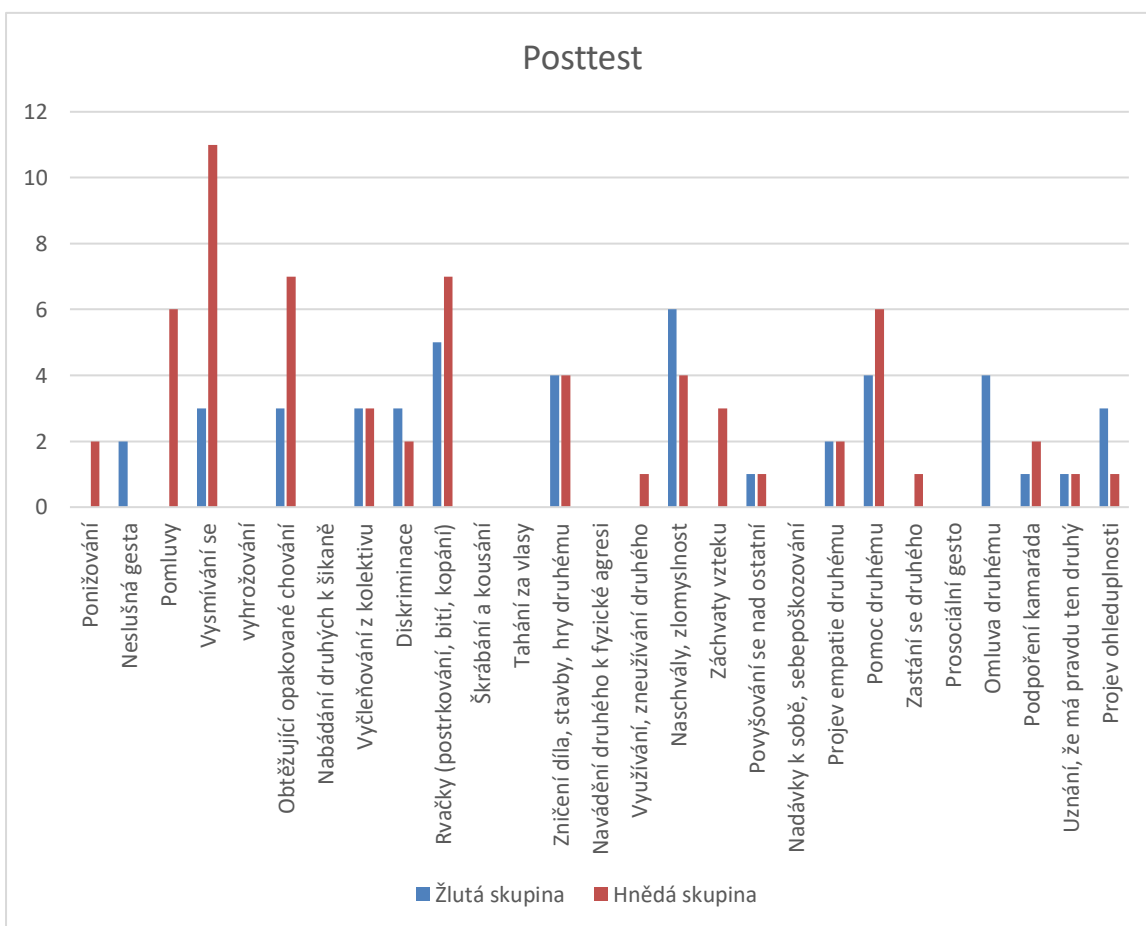
Cesta k naplnění velkých cílů vede zpravidla přes malé, ale ne méně důležité cíle. Tyto menší cíle, vedoucí k prevenci šikany, jsem formulovala v tematickém celku a mnoho z nich se podařilo naplnit.

Po realizace tematického celku:

- Děti umí popsat své emoce.
- Děti poznají emoce druhých lidí.
- Děti se vyjadřují méně agresivně.
- Děti dokáží spolupracovat s vrstevníky.
- Děti přijímají mezi sebe děti se SVP.
- Děti lépe ovládají svůj hněv.
- Děti komunikují v delších, obsahově bohatších větách.

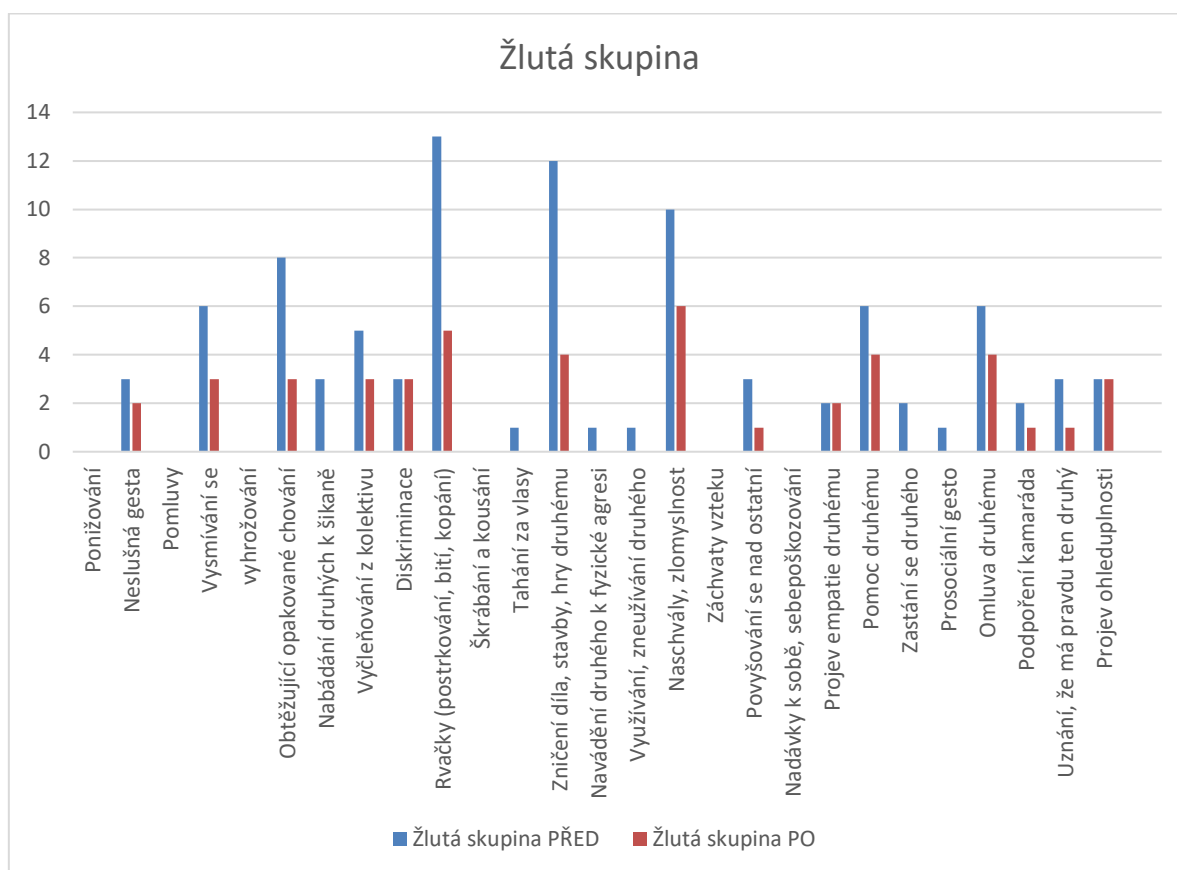
5.6 VÝSLEDEK POSTTESTU

Po realizaci tematického celku bylo v obou třídách opět provedeno pozorování chování dětí. Výsledek posttestu ukázal výrazné zlepšení v experimentální skupině. Míra ostrakizace poklesla natolik, že vývojové hledisko zvyhodňující kontrolní skupinu již přestalo být opodstatňující. Po uskutečnění tematického celku na podporu socio-emočních dovedností dětí přestala experimentální skupina převyšovat skupinu kontrolní počtem i úrovní jednotlivých prvků alarmujících šikanu. Z původních osmi kritérií ostrakizace převyšuje nyní pouze dvěma kritérii, a to diskriminací a zlomyslností.



Graf 2 posttest v experimentální a kontrolní skupině

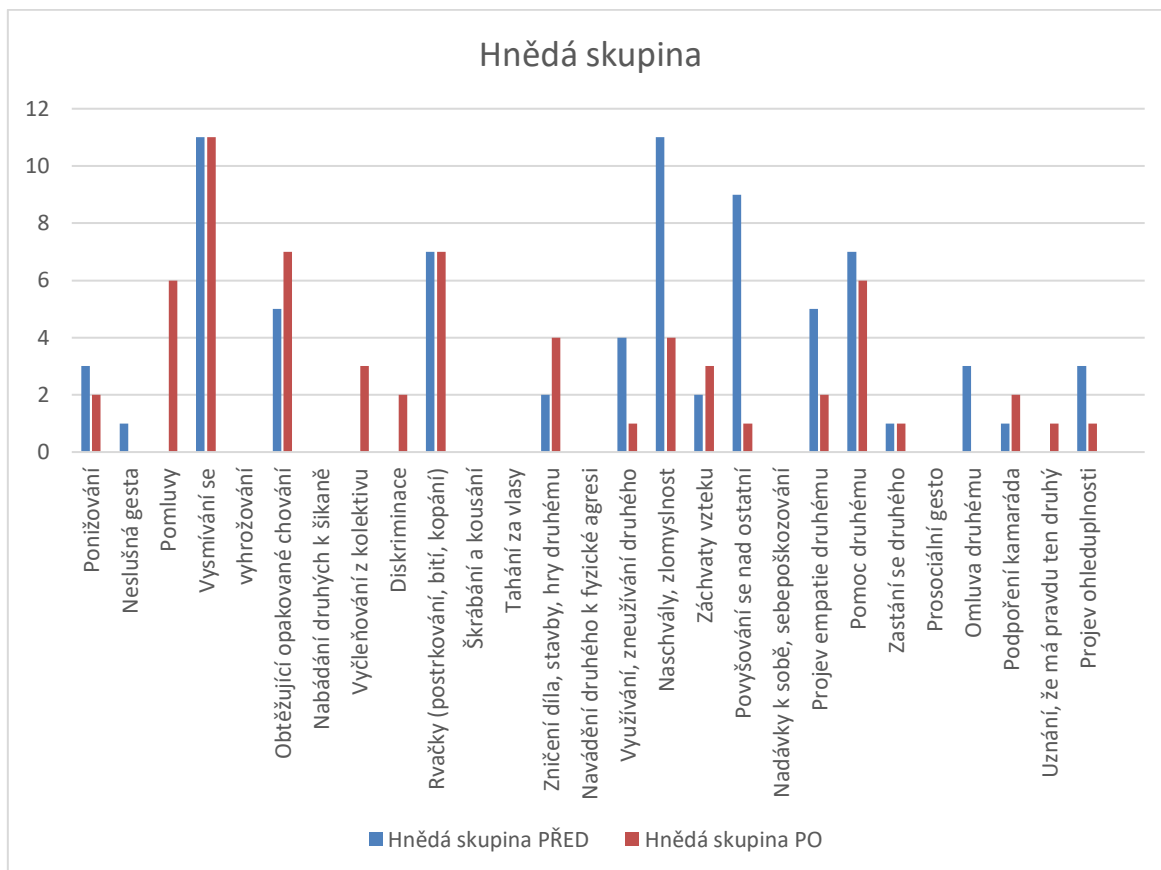
5.7 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ PRE A POST TESTŮ

Graf 3 Srovnání pretestu a posttestu experimentální skupiny¹⁴

Experimentální skupina se výrazně zlepšila téměř ve všech projevech ostrakizace. Míra prosociálního chování se také lehce snížila. Pokles jsem zaznamenala zejména v pomoci druhému, omluvě a uznání, že má pravdu ten druhý. To by se dalo připsat ke snížení příležitostí využití těchto projevů dopadem zmírnění ostrakizace.

V experimentální skupině míra ostrakizace poklesla natolik, že vývojové hledisko zvýhodňující kontrolní skupinu již přestalo být opodstatňující. Experimentální skupina se výrazně zlepšila téměř ve všech bodech. Všechny prvky alarmující šikanu se zmírnily nebo vymizely úplně. Žádný nový prvek ostrakizace nepřibyl.

¹⁴ Graf znázorňuje experimentální skupinu před zahájením i po realizaci tematického celku. Prvky a četnost ostrakizace před realizací tematického celku vyznačují modré sloupce a po realizaci sloupce červené. V dolní liště je vypsáno chování dětí, které bylo pozorováno.



Graf 4 porovnání pretestu a posttestu v kontrolní skupině¹⁵

V kontrolní skupině byl zaznamenán pokles zlomyslností a povyšování se nad ostatními. Srovnání testů poukázalo na výskyt nových prvků šikany a to pomluvy, vyčleňování z kolektivu a diskriminace. Míra prosociálního chování se u dětí v kontrolní skupině také lehce snížila a to především při projevu ohleduplnosti a omlouvě druhému.

5.8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Hlavním cílem šetření bylo ověřit možnost podpory rozvoje socio-emočních dovedností u dětí předškolního věku prostřednictvím biblioterapie a eliminace prvků šikany.

¹⁵ Graf znázorňuje kontrolní skupinu před zahájením i po realizaci tematického celku. Prvky a četnost ostrakizace před realizací tematického celku vyznačují modré sloupce a po realizaci sloupce červené. V dolní liště je vypsáno chování dětí, které bylo pozorováno.

5.8.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Do jaké míry se změnilo klima třídy po uskutečnění preventivního tematického celku?

Klima třídy se na první pohled nezměnilo. Při delším působení ve skupině lze vypožorovat, že chování a přístup dětí ke svým vrstevníkům je jiný než před experimentem.

Jak se změnila míra ohleduplnosti dětí vůči ostatním vrstevníkům?

Děti jsou k sobě a ke svým dílům více ohleduplné. Již je neboří jen tak ze špatné nálady a ze vzteku. Zlepšila se také tolerance a ohleduplnost k dětem se speciálními potřebami. Některé z dětí přestaly mít obtíže v kolektivu a získaly nová přátelství.

Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku?

Konflikty zaznamenávám ve skupině stále, mnoho dětí je stále řeší žalováním a dožadováním se pomoci učitelů. Výjimečně jsem ale zahlédla, že se děti při konfliktu zamyslí a vyhodnotí situaci jinak – spoluprací.

5.8.2 SHRNUTÍ ŠETŘENÍ

V experimentální skupině bylo zaznamenáno snížení prvků ostrakizace, a to zejména v chování, kterému jsme věnovali pozornost v dílčích cílech jednotlivých lekcí tematického celku. Na třídě se děti mnohem méně vysmívaly ostatním, přijaly mezi sebe děti s tělesnými i smyslovými hendikepy. Tyto děti se díky přijetí do skupiny neměly potřebu zviditelňovat, a tak utichlo i opakující se obtěžující chování. Tím, že se skupina stmelila, uklidnili se i rozepře, rvačky, naschvály, zlomyslnosti a ničení výtvorů druhým. Nárůst nového prvku ostrakizace jsem nezaznamenala.

Vzhledem k tomu, že tematický celek probíhal na třídě poměrně krátkou dobu a docházka dětí nebyla kvůli nemocnosti zcela stabilní, mohou být výsledky šetření zkreslené a krátkodobé. Ale i přes tyto okolnosti se cílené zaměření na rozvoj emočních a sociálních vztahů s využitím biblioterapie ukazuje jako vhodný nástroj prevence šikany.

ZÁVĚR

Tato práce se zaměřuje na biblioterapii jako nástroj prevence k řešení šikany v mateřských školách. Hned v úvodu se dotýká prenatálního období, ve kterém se vyvíjí lidský organismus a centrální nervový systém, který je nezbytný pro chápání i sílu prožívání emocí. Objasněny jsou pojmy agrese, agresivita a definován pojem šikana. Při vymezení pojmu šikana jsou čtenáři seznámeni se všemi stádii, také s protagonisty a s metodami, které při šikanování využívají.

V nadcházející části je popsán sociální, emoční a mravní vývoj u dětí předškolního věku. Stanoveny jsou možnosti podpory rozvoje těchto oblastí.

Aby se v mateřských školách ostrakizace nevyskytovala, je nutné věnovat mnoho času a velké úsilí prevenci. Jako účinný nástroj se ukázala podpora socio-emočních dovedností dětí formou Biblioterapie. Tato expresivní terapie je efektivní v mnoha oblastech. U dětí dokáže vhodnými metodami podporovat socio-kulturně přijatelné chování. Práce s dětmi je efektivní, jsou-li využívány příběhy s vhodným obsahem dotýkajícím se dané problematiky. V další části jsou představeny metody práce s předškolními dětmi pomocí terapie příběhem a popsány stanovy, které by měl biblioterapeutický celek splňovat.

V praktické části se nalézá vytvořený tematický celek, který díky biblioterapii a doplňujícím expresivním terapiím rozvíjí socio-emoční dovednosti dětí. V tematickém celku se nachází pět různých příběhů zaměřujících se na dílčí cíle vedoucí k zamezení šikany u předškolních dětí. Tento celek podporuje rozvoj komunikačních dovedností, sebevědomí a pocit sounáležitosti se skupinou. Rozvíjí vyjadřování emocí. Podporuje ovládání a poznání vlastních emocí, jako je například hněv. Učí děti se svými emocemi pracovat a mít povědomí o důsledcích vlastního chování. Napomáhá dětem také zmírňovat emoční stres a tím snižovat projevy agrese.

Biblioterapie je metoda práce, která má ve vzdělávání předškolních dětí velký potenciál. Dokáže děti provázet různými nesnázemi a připravovat je na nadcházející životní situace, na které díky získaným zkušenostem z biblioterapeutických programů mohou lépe reagovat.

SEZNAM LITERATURY

1. BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, c1977. ISBN isbn0-13-816744-3.
2. BOK, Václav, Jiří FIALA a Helena CHÝLOVÁ, ed. *Viator Pilsnensis, neboli, Plzeňský poutník: literárnímu vědci Viktoru Viktorovi k sedmdesátinám : kolektivní monografie*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0071-3.
3. ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
4. DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitel a rodiče*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-010-3.
5. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
6. ISAACS, Susan. *Social development in young children*. New York, Harcourt, Brace and Co., 1937. Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. Internet Archive: Digital Library of Free & Borrowable Books, Movies, Music & Wayback Machine [online].
Dostupné
z: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.61399/page/n217/mode/2up>
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
8. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
9. Kapskaja Alla, Mirončik Tat'jana, Podarki fej. *Razvivajušaja skazkoterapija dlja detej*. Reč, 2008. ISBN: 5-9268-0444-2.
10. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
11. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-901776-8-9.
12. KOVÁČOVÁ, Barbora a Barbara VALEŠOVÁ MALECOVÁ. *Biblioterapie v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018. ISBN 978-80-223-4487-6.
13. LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.
14. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Ilustroval Petra KAMENÍČKOVÁ. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.
15. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
16. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
17. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
18. PAUSEWANG, Elfriede. *150 her k utváření osobnosti: pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.

19. PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
20. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
21. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
22. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2004. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-X.
23. Steve Biddulph citáty (9 citátů) | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/steve-biddulph/>
24. SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
25. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: hry a hrátky pro rodiče a dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0053-6.
26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.
28. VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-912-5.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
30. VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24503-x.

Články v odborných periodikách:

1. Carla Vale Lucas & Luísa Soares (2013) Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being, *Journal of Poetry Therapy*, 26:3, 137-147, DOI: [10.1080/08893675.2013.823310](https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310)
2. Dirks, Kate-Lynn, "Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom" (2010). Senior Honors Theses. 237. <http://commons.emich.edu/honors/237>
3. Olsen, Marci A., "Bibliotherapy: School Psychologists' Report of Use and Efficacy" (2006). *Theses and Dissertations*. 409. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/409>
4. SAUL McLEOD, Kohlberg's Theory of Moral Development | Simply Psychology. Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology, 2013 [online]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html>
5. VLACHOU, Maria, Kafenia Botsoglou, Eleni Andreou , „ Assessment Bully / Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach “, *Journal of*

- Criminology , sv. 2013 , ID
článku 301658 , 8 stran , 2013 . <https://doi.org/10.1155/2013/301658>
6. Wellman, H., Watson, J., & Cross, D. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development* 72, 655 – 684.
Dostupné:https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/PSY277/um/39062557/wellman_2001_meta_analysis.pdf

Použité zdroje k praktické části:

1. ADAMOVSká, Marie. *Říkanky se zvířátky*. Ilustroval Taťána PAJEROVÁ. Praha: Ottovo nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7451-711-2.
2. CROOS-MÜLLER, Claudia. *Mějte se rádi: knížka o přežití: okamžitá pomoc při strastech, soužení a dalších nepříjemnostech*. Ilustroval Kai PANNEN, přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0438-3.
3. CROOS-MÜLLER, Claudia. *Hlavu vzhůru: knížka o přežití : okamžitá pomoc při stresu, vzteku a špatné náladě*. Přeložil Kai PANNEN. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4057-7.
4. GEMMEL, Stefan. *Jako ty!*. Ilustroval Marie-José SACRÉ. Praha: Thovt, c2005. ISBN 80-903653-1-0.
5. HAVELKA, Stanislav. *Jede vláček motoráček*. Ilustroval František ŠKODA. Praha: Panorama, 1981.
6. HELLER, Jutta. *To zvládnou!: zvyšte svou psychickou odolnost*. Ilustroval Kai PANNEN. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5860-2.
7. HORÁČEK, Petr. *Modrý tučňák*. Přeložil Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.
8. VINGRÁLKOVÁ, Eva. *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení*. Olomouc: Fontána, [2016]. ISBN 978-80-7336-844-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**Tabulky:**

Tabulka 1	Vnější vztahová agrese (upraveno dle Svoboda 2014)
Tabulka 2	Základní typy agresora (upraveno dle Vágnerová 2011, Svoboda 2014)
Tabulka 3	Kombinace dimenzí (upraveno dle Vágnerová 2011 a Kolář 2011)
Tabulka 4	Stádia šikany (upraveno dle Svoboda 2014, Vágnerová 2011)
Tabulka 5	Mechanismy socializace (upraveno dle Helus 2004)
Tabulka 6	Oblasti emoční inteligence a jejich možnosti rozvoje (upraveno dle Pfeffer 2003, Garden 1999, Mertin a Gillernová 2015, Šímanovský a Mertin 2012, Pasewangová 1993)
Tabulka 7	Oblasti biblioterapie (upraveno dle Müller 2014)
Tabulka 8	Model výzkumu

Grafy:

Graf 1	Pretest v experimentální a kontrolní skupině
Graf 2	Posttest v experimentální a kontrolní skupině
Graf 3	Srovnání pretestu a posttestu v experimentální skupině
Graf 4	Srovnání pretestu a posttestu v kontrolní skupině

Obrázky:

Obrázek 1	Koláž pohádky „O malém medvídkovi“
Obrázek 2	Krokodýl a jeho nové zuby
Obrázek 3	Moře velryb
Obrázek 4	Radost, žárlivost, smutek, pěkná, rocková hudba
Obrázek 5	Metalová hudba a veselost
Obrázek 6	Náš drak

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I.

Otázky pro vstupní polostrukturovaný rozhovor

Jak funguje třída jako kolektiv? (sociálně)

Je ve třídě někdo, kdo nějakým způsobem z řady vybočuje? (tichý, průbojný)

- Jak to probíhá, když jsou na třídě takto průbojné dívky? (tábory)

Je ve třídě nějaké dítě, které se projevuje agresivně? (vůči sobě, ostatním, slovně)

- Jakým způsobem je dítě agresivní? (kdy, jak)

Jak děti mezi sebou řeší konfliktní situace?

- Jak takové situace řeší učitelky?

Jakým způsobem na třídě předcházíte projevům teasingu? (prevence)

Jaké metody výuky na třídě využíváte?

PŘÍLOHA II.

Pretest žluté a hnědé skupiny.

Titul: Žlutá skupina	8.16	8.17	8.18	8.19	8.20	8.21	8.22	8.23
Přivítání								
Opisování gesta								
Pančury								
Výslovnost se								
Výměňování								
Osobní opakování se chování								
Nabídání druhých k šikání								
Výřekování z tabulky								
Diskriminace								
Moduly (supin, ortální, hří, přetahování)								
Škrábání, kreslení								
Tahání za vlasy								
Začtení čít, stavby, hry druhému								
Nabídání druhému k fyzické šikání								
Vyslovnost, zesilování druhého								
Napochyby, stopylání								
Záchraty vstupu								
Převládání se vůči ostatním								
Moduly k vlastní osobě, sebepokročení								
Práce s opozicí druhému								
Práce druhému								
Časťák se druhým								
Proocikání gesta								
Opovření ostatním druhému								
Podpoření kamaráda								
Uznání, že gramaťák není druhý								
Přejírající opozit								
Objevy na práci, potřeba druhých								

Obsahové úseky	10. A.	11. A.	12. A.	13. A.	14. A.	15. A.	16. A.	17. A.	18. A.	19. A.	20. A.	21. A.
Titulek: HNLEDP SKUPINA	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ		
Posilování				/	/							
Nevšední gesta												
Pomlavy												
Vyhrázení se	/	/		/	/	//		/	//	/		
Další opožďující se chování		/		/	/				//			
Nabádání druhých k šikaně												
Vyčleňování a katekřou												
Discriminace												
Průchy (kopání, strkání, bití, přitlačování)		//						//	//			
Škrábání, kousání												
Tahání za vlasy												
Zničení díla, stavby, hry druhému	/		/									
Naradění druhého k fyzické šikaně												
Vyčleňování, zneuzívání druhého	//	/	/	/	/	//	/	//	/	/	/	/
Naschůvky, zlamování												
Záchraty veteřin												
Povyřování se nad ostatními				/	/	//	//	/				
Nadávky k vlastní osobě, sebepekuzování												
Projev empatie druhému						//		/				
Penoc druhému						//		/		/	//	
Zastání se druhého												
Prosocialní gesta												
Společností seřadění druhému						//		/				
Podpoření kamaráda						/						
Uzávaní, že pravek má ten druhý												
Projev ohleduplnosti (ohledy na práci, potřeby druhých)			//								/	

PŘÍLOHA III.

Tematický celek

Skupina: skupina dětí na třídě běžné mateřské školy, předškolní děti

Věk dětí: 4 – 6 let

Délka setkání: 45minut

Délka programu: 5 lekcí

Hlavní cíl programu:

- Podpořit u dětí socio-emoční dovednosti, posílit zdravé klima třídy a tím eliminovat prvky šikany tak, aby se dále nerozvíjeli.

Konkretizované cíle programu:

- Dítě dokáže rozeznat a popsat své emoce i emoce druhých.
- Dítě projevuje empatii vůči ostatním dětem.
- Dítě přemýšlí nad situacemi a vlastním rozhodnutím z více perspektiv.

- Dítě toleruje a přijímá děti integrované.

První lekce (seznamovací fáze)

Cíl lekce: rozvoj komunikačních dovedností dětí, pocit sounáležitosti se skupinou, otipování dětí s agresivními projevy chování (při hře medvěd), rozvoj emočního citění, zmírnění emočního stresu.

Pomůcky: reálné obrazy emocí, fotoaparát, medvěd

Úvodní část:

1. Rituál „Hodné zvíře“: Děti se postaví do kruhu, chytanou se za ruce. Učitelka říká ztišeným hlasem: „Jsme jedno velké zvíře. Poslouchejte děti, jak dýchá.“ Děti poslouchají svůj dech i dech svých kamarádů. „A teď poslouchejte pozorně“. Při nádechu udělají všechny děti krok vpřed a při výdechu udělají krok vzad. „Slyšíte děti, nejen, že dýchá, takhle bije jeho velké a laskavé srdce“. Úder srdce je krok vpřed i vzad.
2. Momentální nálada: Pro vedoucího lekce je důležité, aby věděl, v jakém rozpoložení se jeho skupina momentálně nachází. Může pak s těmito informacemi kooperovat. Zapojovat členy skupiny tak, aby zbytečně neprohluboval jejich negativní emoce, a naopak se je snažil otočit k lepšímu. Svoji náladu mohou děti vyjádřit v komunitním kruhu verbálně, intonačně, gestem nebo grimasou. Každé vyjádření je správné. Do akce nikoho nenutíme, vyjádření své nálady je dobrovolné.
3. Úvodní hra:

Raz, dva, tři, nálada – ticho buď! Učitelka ukáže dětem obrázek ženy v šesti základních náladách (smutek, štěstí, překvapení, hněv, strach, znechucení). Nejprve si s dětmi paní učitelka nálady pojmenuje a přiblíží je dětem patřičnou asociací. Pak následuje hra. Děti na povel raz, dva, tři ... udělají náladu, kterou drží paní učitelka v ruce. Na gesto „potichu“ se děti utiší. Hra pokračuje další náladou.

Asociace:

Smutek: jako když na oslavě nezbyde na přidání tvůj oblíbený dort

Štěstí: když najdeš pod stromečkem něco, co sis opravdu moc přál

Překvapení: když nečekaně zazvoní zvonek u dveří a za nimi stojí tvá babička.

Hněv: když někdo řekne, že jsi provedl něco, co se nedělá a není to pravda

Strach: když má přijít do školky čert s Mikulášem a ty si nejsi jistý, zda tě čert odnese

Znechucení: když máš sníst jídlo, které ti ani trochu nechutná

Jádro:

1. Povídání o tom, co budeme tuto lekci dělat.
2. Společné vytvoření pravidel a jejich ztvárnění. Děti vymýšlí pravidla, jakým způsobem je vhodné se při našem setkání chovat. Abychom pravidlům lépe rozuměli, zvěčníme si je fotkami. Například pravidlo, když chci povídat, přihlásím se. Vyfotíme Aničku, jak se vehementně hlásí.
3. Autorská pohádka „O malém medvídkovi“.

Shrnutí příběhu: S medvídkem se nikdo nechtěl kamarádit, protože se s každým pral a dělal ostatním zvířátkům naschvály. Medvěd si myslel, že ho každý chce urážet, a tak se bránil. Přišla chvíle, kdy už nechtěl být sám, a tak se vydal hledat kamarády. Našel zvířátka, která chodila do lesní školky. Zvířátka spatřila medvěda a hned se chtěla přátelit. Medvídek ale ze situace usoudil, že se na něj zvířátka podivně koukají a pravděpodobně ho chtějí urazit. Zařal pěsti a vyčkával. Zvířata si gesta všimla, a rozběhla se k medvědovi, aby zjistila, co se děje. Čím blíže byla, tím pevněji měl medvěd sevřené pěsti. Zvířátka ale nepřišla bojovat. Řekla medvědovi, že se chtěla skamarádit, ale když vidí, že se s nimi chce prát, kamarádi z nich nebudou. Medvěd z toho byl velmi smutný. V samém smutku, když mu stékaly slzy po tváři a kapaly až na jeho zatnuté pěsti si medvěd uvědomil, proč si zvířata myslela že chce bojovat. Druhý den se vydal znovu ke školce, tentokrát pěsti neměl zatnuté. Zvířata ho pozvala mezi sebe a pěkně si spolu hráli. Medvěd si při hře se zvířátky uvědomil, že už nemusí při každém kontaktu s jinými zvířaty zatínat pěsti, protože ho vůbec nemusejí chtít urazit. Po takovém zjištění se cítil být velmi šťastný.

Otázky k pohádce:

- **Proč si medvídek myslel že ho všichni chtějí urazit a chovat se k němu špatně? Měl jsi někdy také pocit, že tě chce každý urazit? A bylo to opravdu tak?**
 - **Proč zvířátka ze školky řekla medvídkovi, že se s ním nebudou kamarádit?**
 - **Podle čeho si zvířátka myslela, že se s nimi chce medvídek bojovat? Znáš někoho, kdo vypadá jako že se chce pořád prát?**
 - **Co pomohlo medvídkovi k tomu, aby se se zvířaty spřátelil?**
 - **Děti, co byste medvídkovi ještě doporučili?**
4. Hra na Medvěda: Nejprve je medvědem paní učitelka. V další hře již děti, které se odváží. V jedné hře figurují maximálně dva medvědi. Při opakované hře by zachovat chladnou hlavu mělo být pro medvěda obtížnější. Děti nesmí tahat medvěda za ruce ani ho bít. Děti medvěda dráždí, snaží se ho provokovat, pošťuchují ho, tahají lehce za vlasy, dotýkají se ho, říkají mu bláznivá slova. Tato hra je o povědomí o vlastnostech, příčinách a důsledcích agresivního a urážlivého chování.

Otázky ke hře:

- Kdo byl nejnebezpečnější medvěd? A proč?
- Kdo nejvíce provokoval? A proč?
- Komu vadilo že byl pošťuchován a neurazil se?

Závěrečná část:

1. Diskuze a reflexe setkání. Povídání o tom, kdo je pro děti kamarád, co znamená chovat se kamarádsky. Proč si děti myslí, že existují pravidla. A jestli už je někdy porušily, čím a jak se děti po prohřešku cítily a zda děti napadá, jak se zachovat ve stejné situaci lépe. Děti jsou na konci diskuze vyzvány k tomu, aby zavřely oči a vzpomněly si na to, co v hodině dělaly a na to, jak se cítily.

2. Relaxační chvílka „Medvědí pěst“: Děti, teď už možná tušíte, jak se cítil medvěd na začátku pohádky. Zkusíme si všichni společně, stejně jako to bylo v pohádce, dát ostatním najevo, že se nechceme prát, ale kamarádit.

Všichni se společně zhluboka nadechneme. Sevřeme obě ruce pevně v pěst. Zkusíme to opravdu silně, jak nejvíc dovedeme. Zkusíme do té pěsti sevřít veškerou zlost a strach medvěda. Ještě trochu přitlačíme, jako kdybychom vše, co je uvnitř chtěli rozmačkat. Teď, když už si myslíme, že jsme vše rozmačkali, začneme všichni pomalu vydechovat a zkusíme myslet na to, jak vydechujeme. Zároveň s dechem pomalu otvíráme zaťaté pěsti. S otevíráním pěsti odchází vše, co ještě v dlaních zůstalo. Uvolní se nám prsty a společně s nimi i všechny svaly. (Toto cvičení provedeme s dětmi 3x)

3. Závěrečný rituál „Sluneční paprsek“: Děti udělají kruh, tiše stojí, natáhnou ruce před sebe a spojí je ve středu kruhu. Pak se snaží představit si teplý sluneční paprsek.

Druhá lekce

Cíl lekce: posílení důvěry sám v sebe i v druhé, snížení projevů slovní agrese, získání povědomí o příčinách a důsledcích svého chování, vnímání souvislostí, spolupráce v týmu

Pomůcky: medvěd z první lekce, krokodýl vyrobený z kartonu, izolepa, laminované bílé zuby, šátky, bílé listy papíru A5, loutka: krokodýl, čaroděj, sova, šátky,

Úvodní část:

1. Rituál „Hodné zvíře“
2. Momentální nálada
3. Opakování z první lekce:
 - Děti, o čem jsme si povídali včera?
 - O kom byla pohádka?
 - Jaká byla zvířátka z pohádky?

- Jak dopadla pohádka?

4. Úvodní hra: „Asociace ke slovu les“

Děti stojí v kruhu. Paní učitelka drží medvěda. Řekne slovo les, předá medvěda dítěti po své levici, a to řekne první slovo, které ho napadne v souvislosti se slovem les. Například veverka a předá medvěda dítěti sedícímu po jeho levici, a to řekne nahlas první slovo v souvislosti ke slovu veverka. Takto se vystřídají všechny děti, až dorazí medvěd opět k paní učitelce.

Jádro:

1. Povídání o tom, co budeme v této lekci dělat.
2. Autorská pohádka „Krokodýl a zuby“.

Pohádka je vyprávěná s doprovodem loutek. Možná se příběh odehrál v moři, možná v řece anebo možná v jezeře. Ale to není vůbec podstatné. Důležité je, že u takového... jezera uprostřed hlubokého lesa, žil obrovský krokodýl. Ze všeho nejraději jedl „*Co si děti myslíte, že takový krokodýl jí?*“. Měl rád ryby, jedl žabky, klidně sežvýkal i ptáka. Měl totiž nesmírně silné, zdravé a ostré zuby. Tenhle krokodýl měl jeden veliký zlozvyk „*Víte děti, co je to zlozvyk? Zlozvyk se říká, když děláme stále dokola něco, co se nesluší nebo něco, co nám škodí. Jako například dloubání v nose, nebo kouření*“, často nadával, a říkal hodně zlých a špatných slov. Ta ošklivá slova říkal všem, kdo se k němu přiblížili. Jednoho dne krokodýl urazil dobrého čaroděje. Čaroděj ho zaklel a od té doby mu po každém špatném slovu vypadl jeden zub. Za krátký čas krokodýlovi vypadaly všechny zuby. Neměl opravdu ani jeden. Krokodýlovi to začalo vadit, protože se nemohl ani pořádně najíst. Bylo mu z toho moc smutno. Neuvědomoval si, proč mu zuby vypadaly, a proto se vydal hledat na svou otázku odpověď. Začal se ptát všech lesních zvířat v okolí jezera „*Děti, jakých zvířátek se ptal? Která zvířata žijí v lese?*“. Ale nikdo ze zvířátek v lese nevěděl. Až jednoho dne narazil na starou, moudrou ... sovu. A protože taková stará sova má za svůj dlouhý život už mnoho zkušeností, hned věděla, co se stalo. Zeptala se krokodýla, jestli náhodou nemá zlý jazyk? „*Zlý jazyk?*“ „*Děti víte, co znamená mít zlý jazyk?*“ Krokodýl to nevěděl! „*Jak to myslíš, sovo?*“ zeptal se krokodýl. „*Milý krokodýle, že ty říkáš ostatním zvířatům nehezké věci, ošklivá slova, a oni jsou z toho pak smutní. Zkus se napravit! A začni od mocného čaroděje*“.

„*Jak si myslíte, děti, že by se mohl krokodýl napravit?*“ Krokodýl pochopil, že byl začarován, a že bez pořádné omluvy bude jíst navždy už jen kaši. A tak se vydal čaroději omluvit. Omluva byla upřímná až od srdce, čaroděj viděl, že krokodýl myslí svou omluvu opravdu vážně. A tak hned potom co od čaroděje krokodýl odešel, narostl mu nový zub. Krokodýl se zaradoval a byl šťastný, že má alespoň jeden zub zpět. Začal být hodný a milý na všechny zvířata, která potkal. Už nikdy neřekl nikomu nic zlého. A víte co, děti? Krokodýlovi všechny zuby znovu dorostly. Krokodýl se stal dobrým a oblíbeným mezi zvířátky.

Otázky k pohádce:

- **Jak se choval krokodýl v pohádce?**
- **Proč vypadaly krokodýlovi zuby? Stalo se vám někdy, že by vám někdo říkal ošklivá slova? Líbilo se vám to?**
- **Jak se asi cítil krokodýl, když mu vypadaly všechny zuby?**
- **Kdo krokodýla napravit? A jak?**
- **Jak se cítil krokodýl, když mu zuby zase narostly? Už se vám někdy stalo, že jste něco provedli, a pak jste byli moc šťastní, že je vše tak jako dřív?**

3. Hra „Jak krokodýl odčinil zlá slůvka“

Z dětí uděláme dvojice. Každé dvojici svážeme k sobě jednu nohu šátkem tak, aby děti musely při pohybu spolupracovat. Velkého kartonového krokodýla umístíme na druhý konec místnosti, než jsou děti. Každé dítě ve dvojici dostane laminovaný zub. Dvojice dojde společnými silami ke krokodýlovi. Každý ze dvojice řekne nějaké milé slovo tomu druhému a nalepí krokodýlovi zoubek. Společně se vrací zpět. V této hře jde o to, vtáhnout děti do příběhu tak, aby měly povědomí o tom, že cesta k nápravě může být nelehká, ale výsledek za tu snahu stojí.

- #### 4. Hra „Jak si krokodýl vážil nových zubů“: Děti rozdělíme na skupiny po maximálně šesti. Začíná první tým. Hází z čáry list papíru. List papíru se nesmí pomuchlat ani roztrhnout. Z každého týmu se vyberou dvě děti s nejlepší strategií házení. Děti, které nejsou vybrány, fandí svému týmu a podporují ho. Hody si mezi sebou děti poměřují. Vyhrává ten tým, ve kterém se našlo dítě, které dohodilo listem nejdále

a nemá zmuchlaný ani roztržený papír. Kdo papír poničí vypadává. V této hře jde o povědomí dětí o tom, že když se jim povede něco napravit, měly by si nápravy vážit a chovat se tak, aby již v budoucnu nemusely nic napravovat. Děti se v této hře, mezi sebou domlouvají na strategii, podporují se, a i když jsou vybráni z každého týmu jen dva zástupci, vyhrávají všichni z týmu, jako by byli jeden.

Závěrečná část:

1. Diskuze a reflexe setkání:

Děti jsou vyzvány k tomu, aby zavřely oči a vzpomněly si co se v hodině dělo. Zeptáme se dětí, co se jim líbilo dnes nejvíce a co se jim dnes naopak nelíbilo. Ještě jednou si s dětmi shrneme pohádku.

2. Relaxační chvílka:

Děti plavou ve vodě jako krokodýli (kraul), mezi tím říká paní učitelka básničku o krokodýlovi:

„Má rád stojatou a klidnou vodu,

tam on sází na pohodu.

V mžiku sebou náhle trhne,

na kořist se prudce vrhne.

Jeho tlama plná zubů, stavěná je pro záhubu.

Kdo se k němu připlete,

ten už má po výletě.“

Paní učitelka předvede pozici krokodýla a děti ji dělají s ní. *Protáhne se krokodýl, zvedne přední, zvedne zadní, zalehne a už zas spí“*. Děti vnímají napětí ve svém těle, cítí, jak odchází, slyší vodu v jezeře a ptáčky okolo něj zpívat. Necháme děti chvílku v klidu a postupně je začne paní učitelka zvedat pohlazením po hlavě.

3. Závěrečný rituál „Sluneční paprsek“

Třetí lekce

Cíl lekce: rozvoj expresivní pantomimy, rozvoj verbální komunikace a ústního projevu dětí, rozvoj soudržnosti ve skupině, rozvoj sebevědomí, rozvoj porozumění přenosu emočního stavu, rozvoj imaginativního myšlení, rozvoj vyjadřování emocí

Pomůcky: dva šátky, play list úryvků hudby probouzející v dětech různorodé emoce, výtvarné pomůcky, loutky k pohádce

Úvodní část:

1. Rituál „Hodné zvíře“
2. Momentální nálada
3. Opakování z druhé lekce:
 - Děti, o kom byla včerejší pohádka?
 - Proč vypadaly krokodýlovi zuby?
 - Kdo krokodýlovi pomohl najít správnou cestu k nápravě?
 - Jak se cítil a jaký byl krokodýl na konci příběhu?
4. Úvodní hra „Najdi svého přítele“: Dvě děti ve skupině mají zavázané oči a jsou vyzvány k tomu, aby mezi ostatními našly svého kamaráda a vyslovily jeho jméno. K poznání kamaráda mohou využít jen dva smysly: hmat a čich.

Jádro:

1. Povídání o tom, co budeme v této lekci dělat.
2. Čtení pohádky „Modrý tučňák“

Shrnutí příběhu: Tam kde je celý den obrovská zima, bílo všude kam se jen podíváš a kde sníh netaje přesto, že slunce krásně svítí celý den. Tak přesně tam žila velká rodina tučňáků. Všichni tučňáci byli stejní, jednoho od druhého bys pouhým pohledem oka nerozeznal, ale kdyby ses do davu zadíval pečlivěji, našel bys jednoho malého, který se od ostatních lišil. Nebyl bílo černý jako všichni ostatní. Byl modrý. Vypadal jako tučňák, plaval jako tučňák, ale svojí barvou odrazoval ostatní. Přes veškeré vysvětlování a důkazy o vlastní identitě ho ostatní tučňáci nechtěli přijmout za svého. Odstrkovali ho, až ho

jednoho dne z rodiny vyloučili se slovy: „Ty nejsi jako my, ty nejsi tučňák.“ Modrý tučňák odešel. Útočiště si našel na vrcholu ledové kry, kde každé ráno zpíval svou píseň o smutku a svobodě. Prosil v ní bílou velrybu, aby ho odvezla pryč od jeho samoty. Byla to překrásná píseň a modrý tučňák byl opravdu báječný zpěvák. Jeho píseň uslyšel mladý černý tučňák. Jelikož věděl, že je modrý tučňák vyloučen z rodiny, neodvažoval se k němu přiblížit. Ale ta píseň byla tak překrásná, že i přes smutný obsah byla radost ty libé tóny poslouchat. Tučňák ji toužil slyšet líp a zřetelněji, a tak se každý den přiblížil k ledové kře o něco blíž. A blíž a blíž. Až byl tak blízko, že modrému tučňákovi skoro dýchal na záda. Modrý tučňák si ho všiml. Černý tučňák poprosil modrého, aby ho píseň naučil. Ten souhlasil. Černý tučňák chodil za modrým každý den, zpívali společně píseň, dováděli a hráli si. Stali se z nich opravdoví přátelé. Jednoho dne, když zpíval svou píseň, připlula velká bílá velryba. Všichni tučňáci se sběhli na tu krásu podívat. Velryba se ptala, zda jí někdo volal. Černý tučňák zesmutněl a modrý si toho všiml. Ptal se, zda ho opustí. I ostatní tučňáci stojící opodál, ho začali přemlouvat ať neodchází, že krásně zpívá a že je přece jedním z nich. Modrý tučňák se otočil na velrybu vysvětlil jí, že to byl on, kdo jí volal. Poděkoval, že připlula a řekl jí, že slyšela starou písničku a že teď už bude zpívat novou „O přátelství“. Velryba se usmála a odplula pryč. Modrý tučňák byl přijat do rodiny. Všechny tučňáky naučil novou píseň a po zbytek svého života byl velmi šťastný.

Otázky k pohádce:

- **Proč byl tučňák vyloučen z rodiny?**
 - **Stalo se vám někdy, že by vás někde nechtěli?**
 - **V čem tučňák vynikal nad ostatními? V čem vynikáte vy?**
 - **Co si každý den přál, když zpíval?**
 - **Vyplnilo se mu jeho přání?**
3. Hra „Když se zpívá“: Děti se snaží popsat vlastní náladu (například studená, veselá, kyselá, napučená...). Děti si poslechnou připravenou hudbu. Úryvků hudby je několik, aby mohla být nálada dostatečně různorodá. Jde o získání povědomí o tom, že hudba dokáže ovlivnit naše nálady a pocity.

4. Vyzveme děti, aby výtvarně vyjádřily náladu, která jim dnes byla nejbližší. Společně pak nad díly diskutujeme a hádáme, jakou náladu děti nakreslily.

Závěrečná část:

1. Diskuze a reflexe setkání:

Děti jsou vyzvány k tomu, aby si rozehrály třením dlaně, zavřely oči, přiložily si dlaně na obličej, vnímaly teplo z rukou přecházející na jejich tváře a zavzpomínaly, co se v hodině dělo. Zeptáme se dětí, co se jim líbilo dnes nejvíce a co se jim dnes naopak nelíbilo. Za pomoci loutek shrneme s dětmi pohádku.

2. Hra „Tučňákovo zrcadlo“:

Děti ve dvojicích stojí jako před zrcadlem. Jedno dítě udělá nějaký pohyb a druhé se ho snaží co nejpřesněji napodobit. Děti se mezi sebou domlouvají, kdo bude ukazovat první a kdo bude napodobovat. Na tlesnutí se mění páry. Hra končí, když se všechny děti prostřídají.

3. Závěrečný rituál „Sluneční paprsek“

Čtvrtá lekce

Cíl lekce: rozvoj soudržnosti a spolupráce ve skupině, rozvoj vnímání odlišností jako možných pozitiv, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, rozvoj kritického myšlení

Pomůcky: molitanové kostky, žíněnka, šátky, karta hněvajícího se lva, ustrašené myši a šťastného draka, melodie k tanci

Úvodní část:

1. Rituál „Hodné zvíře“
2. Momentální nálada
3. Opakování z třetí lekce:
 - Jaká zvířátka vystupovala ve včerejší pohádce?
 - Co se přihodilo modrému tučňákovi?

- Kdo si myslel, že ho zachrání?
- A jak to všechno dopadlo?
- Jak se na konci příběhu cítila všechna zvířata a proč?

4. Úvodní hra „Jak vypadá pohádkový drak“

Všichni se posadíme u nástěnky. Děti jsou vyzvány k tomu, aby si představily nějakého pohádkového draka. Jak by mohl vypadat (velikost, barva, počet hlav, zda například létá, nebo má jiné zajímavé dovednosti, co dělá, co umí, co má rád, jaký je, a jak by se zachoval, když bychom ho potkali)? Společně debatujeme, jak náš společný drak vypadá (draka můžeme na tabuli nakreslit).

Jádro:

1. Povídání o tom, co budeme v této lekci dělat.
2. Čtení s předvídáním „Jako ty!“

Shrnutí příběhu:

Příběh se odehrává hluboko v lesích Tohuwabohu, kde se potká velký drak s malou myší. Myš moc touží být velká jako drak a drak by rád byl občas malý, stejně jako myš. Společně dojdou k závěru – spolupracovat spolu a být jako jeden. Drak díky spolupráci s myškou ochutná výborný med od včel a myš si smlsne na šťavnatých jablkách rostoucích až v koruně stromu. Společně přelstí zuřivého lva. Také si oba uvědomí, jak skvělé je být sám sebou a mít okolo sebe opravdové přátele.

Záchytné body pro zastavení čtení:

„Někdy bych byl radši jako ty, takový malý a tichý“ (Grimmel, 2005, s. 4).

STOP: Děti napadne vás, nějaká jiná pohádka, ve které jsou dvě postavy takto odlišné?

„Kdybych byla větší, dosáhla bych na ně“ (Grimmel, 2005, s. 7).

STOP: Děti je něco na co sami nedosáhnete? Co nebo s čím vám musejí (rodiče, paní učitelky, kamarádi) pomáhat?

„Náhle jim blesklo v očích. Oba měli stejný nápad“ (Grimmel, 2005, s. 10).

STOP: Děti, co si myslíte, že je napadlo? Co by v takové situaci napadlo tebe?

„Myš se třásla tak mocně, až se jí špičky oušek divoce třepaly“ (Grimmel, 2005, s. 14).

STOP: Děti, co se myšce stalo?

„S tím lev nepočítal! Ještě nikdy nepotkal myš, která by uměla tak příšerně řvát. Tak rychle, jak přišel, se obrátil a utíkal co nejdál odtud“ (Grimmel, 2005, s. 19).

STOP: Děti, co se to stalo? Jak dokázal drak s myškou zahnat lva?

„Myš a drak chtěli být v tom okamžiku tím, kým skutečně byli: pravými přáteli“ (Grimmel, 2005, s. 22).

Otázky k pohádce:

- **Co pro tebe bylo v příběhu nejdůležitější?**
- **V čem se Bodo podobal našemu draku na tabuli a v čem byl jiný?**
- **Byl Bodo v něčem výjimečný? Je něco, v čem bys chtěl být jako Bodo?**
- **Napadá vás nějaká jiná pohádka, ve které spolu musela zvířátka spolupracovat, aby získala to, co chtěla? (například O veliké řepě)**

3. Hra „Dračí tělo“

Stejně jako Bodo měl i náš drak hlavu, tělo a ocas. To mají asi všichni draci. My si společně na jednoho, vlastně dva (2skupiny) takové draky zahrajeme. Pokud je velký počet dětí, rozdělíme je na polovic. Děti si stoupnou za sebe do řady a drží se za ramena. První dítě v řadě je hlava, poslední dítě je ocas. Ostatní děti mezi hlavou a ocasem jsou tělo. Drak se pohybuje po místnosti. Pokud se dotkne hlava svého ocasu, stává se sama ocasem a hra pokračuje dál, dokud se nestane hlavou dítě, které na začátku hry bylo ocasem. Po celou dobu hry musí být drak kompletní. Pokud se tělo rozpojí, drak usne (děti provedou klek sedmo, předkloní se a schovají hlavu) a tím hra končí.

4. „Jak myš důvěřovala drakovi“

Dětem připravíme klikatou molitanovou cestu. Na konci cesty dáme žíněnku. Děti si vyberou kamaráda do dvojice. Jednomu z nich jsou zavázány oči šátkem. Úkolem je, potichu pomocí poklepů na tělo dovést slepého kamaráda klikatou cestou až k žíněnce. Tam se dítě se zavázanýma očima může rozhodnout, zda kamarádovi důvěřuje, či nikoli. Jde o to,

že průvodce bude svého slepého kamaráda při pádu chytat. Pokud se rozhodne, že ano, otočí se slepé dítě k žíněnce zády a na žíněnce ho jistí jeho kamarád „průvodce“ s paní učitelkou tak, aby nespadol. Pokud se dítě se zavázanýma očima rozhodne, že po zkušenosti s klikatou cestou průvodci nevěří, dojdou společně na začátek cesty, kde čekají až projde první skupina dětí. Pak je cesta pozměněna, aby si ji první průvodci nepamatovali a děti si role vymění.

V této hře jde o to, vtáhnout děti do místa děje, kde myš důvěřovala Bodovi natolik, že zavolala na lva i když nevěděla co se bude dít dál. Průvodci by měli dostat do povědomí, že by se ke kamarádům měli chovat tak, aby jim mohli důvěřovat. Slepé děti zažijí pocit, jaké to je, když důvěru v kamaráda mají a mohou se na něj spolehnout. A ty ostatní, kteří se zatím neodvážili důvěřovat, zjistí, že říct NE je v naprostém pořádku a bude respektováno.

- Děti, které čekají na výměnu rolí, mají připravené tři židličky, na kterých je nakreslen hněvající se lev, ustrašená myš a šťastný drak. Děti chodí kolem židlí a na tlesknutí si sednou. Kdo sedí znázorňuje emoci zvířete, na kterém sedí.

Závěrečná část:

1. Diskuze a reflexe setkání:

Děti si sednou do kruhu. Budou vyzvány paní učitelkou. Kdo poslouchá, bouchne 1x do země. Tím zjistíme, kolik dětí se soustředí. Zároveň to zaujme děti ještě švitořící. Další pokyn zazní následovně. Kdo poslouchá, pohladí kamaráda po pravici. A zazní poslední pokyn. Kdo nám poví, o čem byla dnešní pohádka. Proběhne rekapitulace pohádky a následně i sezení. Ptáme se dětí, co se jim líbilo nejvíc a co nejméně. Jak se cítily, když procházely bludištěm. Jak se cítily při pádu na žíněнку. Co pro ně znamená slovo kamarád a zda takového opravdového kamaráda mají třeba i mimo školku.

2. Závěrečná hra „Když draci tančí“

Nejprve necháme děti ve dvojicích, aby se chytily za rámě, udělaly stoj rozkročný a pohupovaly se na hudbu doprava a doleva. Po pár minutách necháme děti

improvizovat Bodův tanec. V první části aktivity jde o bilaterální stimulaci, která má archaický pohybový vzorec (houpání miminka v kolébce). Tento pohyb vyvolává u lidí pocity pohody a klidu.

3. Závěrečný rituál „Sluneční paprsek“

Pátá lekce

Cíl lekce: rozvoj vnímání dynamiky a rytmu spojeného s emocemi, podpora a vyrovnání se s vlastním hněvem, zmírnění agresivity, podpora ovládnutí svých emocí, rozvoj pochopení svých vnitřních pocitů, rozvoj řečových dovedností

Pomůcky: liška, hudební nástroje, modelína, podložky, pomůcky k modelování, červený nafukovací balónek, 3 velké lahve od okurek, luštěniny, kamínky, korálky, 4 masážní podložky, 3 obruče, hmatové pexeso

Úvodní část:

1. Rituál „Hodné zvíře“
2. Momentální nálada
3. Opakování z čtvrté lekce:
 - O kom byla včerejší pohádka?
 - Jaký byl Bodo a jaká byla myš?
 - Děti víte, kdy myš důvěřovala Bodovi? Kdy Bodo důvěřoval myšce?
4. Úvodní hra „hudební vyjádření pocitů“

Každé dítě si vybere z košíku hudební nástroj dle svého uvážení. Děti, které si vybraly „tiché“ nástroje, budou patřit do kmene „mírumilovných“ a ty které si vybraly „hlučné nástroje“, budou patřit ke kmeni „válečných“. Společně si vyzkoušíme, jak by mohlo znít, když se hádáme, máme radost, nebo když jsme smutní. Jak by mohlo znít, když máme zlost. Předem si můžeme s dětmi říci, jaké kmeny, popřípadě i jaké nástroje budou hrát. Další variantou hry může být, že se paní učitelka domluví s jedním z kmenů na tom, co budou hrát a kmen který zrovna nehraje, bude hádat. Do této hry je lepší zapojit i gesta a mimiku, aby byly děti v hádání úspěšnější.

Jádro:

1. Povídání o tom, co budeme v této lekci dělat.
2. Čtení z knihy „Já a pan hněv“

Shrnutí příběhu:

Příběh vypráví o lišákovi jménem Umu, který bydlí v noře po svém dědečkovi. Dědeček byl rozvážným lišákem, který své činy nejdříve zvážil, než jednal. Všem pomáhal a měl srdce takzvaně „ze zlata“. Proto také byl pro všechny zvířata v lese KRÁLEM lišákem. Malý Umu zatím takový nebyl. Umu miloval svůj život a přátelé o něm říkali, že má srdce plné lásky, přátelství a odvahy. Dokázal cítit radost i smutek, často se smál a občas i plakal. Na jeho cestě životem ho ale doprovázel i hněv. A to poměrně často. Někdy to byl hněv oprávněný, jindy ho rozhněvalo třeba jen to, že prší, nebo když se někdo choval jinak, než on čekal. Hněval se na jaře, v létě ho ovládala zuřivost, na podzim se ho zmocňoval vztek a v zimě nad ním získávala vládu paní zlost. Vždycky když se začal hněvat, přestal se Umu ovládat. Nevnímal, co se okolo něj děje, ani jak se ostatní zvířata v jeho okolí cítí. Vždy, když hněv odešel, pocítil obrovskou úlevu. A pak byl hrozně vyčerpaný. Postupem času se jeho malé, obyčejné „hněvíky“ rozrůstaly až dorostly do mocné zlosti. A PAK SE TO STALO! Uma začal provázet pocit, že ho někdo neustále pozoruje a jednoho dne ho dokonce oslovil – BYL TO ON! Oslovil ho jeho vlastní hněv. Umu nejprve pocítil velký strach, ale jeho pan HNĚV mluvil klidně, laskavě a přátelsky. Umu kromě strachu pocítil i paní hanbu, dlouho čekal na paní odvalu, kterou asi někde zapomněl. Nakonec se ale objevila a spolu s paní zvědavostí lišáka přesvědčila. Umu se otočil. Stál mu v tváři v tvář. Najednou se Umovi ulevilo. Uvědomil si, že přesně takto vypadá, když se hněvá. Lišák svůj hněv nejprve nechtěl poslouchat, ale když pochopil, že mu chce pomoci, začal mu věnovat svoji pozornost. Hněv mu ukazoval, jak roste podle toho, jak on se hněvá. Čím výše hněv rostl, tím méně vypadal jako lišákův kamarád. Vysvětloval mu, že nesmí dopustit, aby se změnil v obrovského netvora. A pak to Umu DOKÁZAL. Při svém hněvu začal vnímat okolí. Co viděl se mu nelíbilo. Začal

se soustředit na zlost v jeho nitru a z netvora přerůstajícího i ten nejvyšší strom v lese, se opět začal stávat obyčejný hněv, smršťující se do normálních rozměrů. Hněv se spokojeně usmíval. Než hněv přestal Uma sledovat, ještě mu ukázal, jak by to asi vypadalo, kdyby všichni dělali jen to, co chce Umu. Nebyl to hezký pohled. Všichni, které miloval, otrocky plnili jeho potřeby, žili jen tím, co chce Umu a nebyli šťastní. Z jejich života se vytratila veškerá radost a spokojenost. Pak ještě stihl lišákovi ukázat jaké by to bylo, kdyby všichni okolo něj chtěli být králi. To vypadalo hrůzostrašně. Každý se jen hádal, koukali na sebe a nikdo nikomu nepomohl, nikdo se s nikým nepodělil. Když lišák pochopil, že harmonii přináší pouze láska a vzájemný respekt, hněv od něj odstoupil. Už ho nikdy nemusel sledovat. Umu se stal moudrým a rozvážným lišákem. Stejným, jako byl jeho dědeček.

Otázky k pohádce:

- **Jak se cítil Umu, když se hněval? Už jsi někdy cítil vztek? Jak ses u něj cítil ty?**
- **Co měl Umu dělat pro zmírnění svého vzteku?** (uvědomit si svůj hněv, zaměřit se na něj a vnímat okolí)
- **Co tvoří harmonii (přátelské vztahy) mezi zvířaty i lidmi?** (láska a vzájemný respekt)
- **Jak si takovou harmonii představujete a co je podle vás vzájemný respekt?** (poslouchat se, vnímat a snažit se o blaho své i ostatních)

3. „Modelování svého největšího hněvu“

Pamatujete si, jak Umův hněv rostl a rostl až z něj byla velikánská obluda? Podívejte se děti, je to stejné jako s tímto červeným balónkem. Paní učitelka ho nafukuje (na 3x při každém zvětšení zdůrazňuje, že roste, stejně jako Umův hněv). Když je balonek nafouklý, zeptá se dětí, co si myslí, že se stane, když ho pustí (odlétne). Vzduch uvnitř je jako náš vztek. Slyšíte a vidíte, jak je silný a nekontrolovatelný?? Teď si všichni zkusíme vzpomenout na situaci, při které nás ovládl vztek. Máte ji? Tak si ten svůj velký vztek vymodelujeme. Děti mohou svůj vztek modelínou roztírat anebo ztvárňovat 3D modely. Důležité v této aktivitě je zaměřit se na barvy. Pokud jsou velmi ponuré, tmavé,

pravděpodobně daný stav dítě v podvědomí stále prožívá. Kdo bude chtít, může nám své hněvy představit.

4. „Kruháč – zlepšíme si náladu, aneb jak vyhnat hněv“

Navrhuji, abychom si balónek nafoukli ještě jednou. Tohle je ten náš hněv? Již víme, co se stane, když ho pustíme. Děti, a co se stane, když se budeme snažit vzduch upustit po malých dávkách? Vyzkoušíme si to! Paní učitelka i děti se snaží balónek vypustit postupně. Co myslíte děti, jde to takto zvládnout nebo je stále nekontrolovatelný? Páni, vychází nám z míčku hněv a jde ovládat. To je dobrá zpráva. Někdy se ale může stát, že v nás hněv zůstane a nechce odejít, pak je dobré mu pomoci. Tady je připraveno několik aktivit pro vylepšení nálady, která vztek vyžene. Děti jsou rozděleny do dvou skupin, aby mohly být u stanoviště déle a zkrátila se doba čekání mezi stanovišti.

1. „Zanech v lahvi vztek“

Dítě ponoří ruce do lahve s fazolemi, čočkou, korálky (v lahvích mohou být i hladké kamínky). Pevně fazole stiskne v pěst a pak povolí. Zároveň s povolením svých dlaní dítě vydechne. Tím svůj hněv a nenávisť pouští pryč. Dítě si na stanovišti vyzkouší stisknout všechny ingredience v lahvích.

2. „Slad' svůj krok“

Děti se ve dvojici procházejí z jedné strany na druhou a zpět. Úkolem je sladit s kamarádem svůj krok a přejít místnost tak, aby šly stejným tempem, ve stejném rytmu a stejnou nohou. Děti při této aktivitě musí věnovat pozornost druhému a respektovat jeho krok. Tím podporují vzájemnou důvěru.

3. „Najdi rovnováhu“

Děti se postaví rovně, stoj rozkročný, špičky od sebe, kolena mírně pokrčená a zavřou oči. Jejich úkolem je udržet rovnováhu a vnímat, jak se tělo vyvažuje. Vhodné je, se během pozorování několikrát nadechnout a vydechnout. Pro lepší uvědomění si vyvažování, může paní učitelka děti lehce rozhoupat.

4. „Zadupej“

Děti si zkusí široký stoj rozkročný, být v něm stabilní. Pak silně dupou. Střídají pravou a levou nohu. Děti mohou dupat bosé na podložkách. Dupáním se stimulují nervová zakončení chodidel. Člověku to dodává svěžest, sílu, odvahu a dobrou náladu.

5. „Hula hop“

Děti mají přichystané obruče. Jejich úkolem je pohupování se v bocích tak, aby udržely obruč co nejdéle ve vzduchu. Děti, které jsou zdráhavé, se mohou pohupovat v bocích prozatím bez obruče, dokud si nebudou jisté, že to chtějí zkusit. Pohupování se v bocích má blahodárný účinek na uvolnění kyčelních kloubů a bederní oblast a stimuluje solar plexus v oblasti břicha.

6. „Hmatové pexeso“

V nafukovacích balóncích stejné barvy jsou pro děti připraveny různé druhy náplně (čočka, cizrna, mouka, strouhanka, slunečnice, fazole, písek). Balónky jsou zauzlované. Pravidla hry jsou stejné jako u klasického pexesa. Cílem je najít dvě stejné dvojice.

Závěrečná část:

1. Diskuze a reflexe setkání:

Paní učitelka svolá děti do kruhu a posléze je vyzve k tomu, aby obejmuly celý svět.

Vy nevíte, jak se to dělá? Tak já vás to naučím. Víte děti, svět (celá planeta Země) je pro nás moc důležitý, ale stejně jak on je důležitá pro nás, jsme i my důležití pro něj. A proto zkusíme obejmout sami sebe a bude to stejné, jako bychom objímali celičký svět! Děti se obejmou. Pak jsou vyzvány k tomu, aby zopakovaly, co dělaly dnešní den. Jaký mají z dnešního dne pocit a co pro ně dnes bylo nejdůležitější, popřípadě proč.

2. Závěrečná hra „komplimenty“

Paní učitelka využije toho, že děti sedí v kruhu. Vysvětlí jim, že je hezké říkat lidem pěkné věci, pokud si to opravdu myslí. A že když nám někdo takovou hezkou věc řekne, je slušné za ni poděkovat a třeba se i usmát. Děti se chytí za ruce a dívají se svému sousedovi do očí. Začne paní učitelka. Řekne dítěti nějaký jeho klad, ono poděkuje

a případně se i usměje, podle toho, do jaké míry umí přijímat komplimenty. A pokračuje se dál dokud nedojde řada opět na paní učitelku.

3. Závěrečný rituál „Sluneční paprsek“

PŘÍLOHA IV.

Posttest žluté a hnědé skupiny.

Téma: Interakce dětí	14.2	15.2	16.2	17.2	18.2	19.2	20.2	21.2	22.2	23.2	24.2
Třída: ŽLUTÁ SKUPINA	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	
Pozdravení											
Neobutná gesta											
Pomluvy											
Vyměňování se											
Vyhrožování											
Dobře se spolkne se chování											
Nabádání druhých k šikaně											
Vybíhávání z koleček											
Diskriminace											
Ročky (šokání, strášení, hlt, přetahování)											
Škrábání, kousání											
Tahání za vlasy											
Zničení díla, stavby, hry druhého											
Nabádání druhého k fyzické šikaně											
Využívání, zneuzívání druhého											
Naschláplý, zlomyslnost											
Záchvaty vzteku											
Povrlování se nad ostatními											
Nadávky k vlastní osobě, sebepokřívání											
Projevy empatie druhému											
Pomoc druhému											
Zastání se druhého											
Prosocialní gesto											
Společné ověření druhému											
Podpoření kamaráda											
Oslovit, že pravdě má ten druhý											
Projev ohleduplnosti (ohledy na práci, potřeby druhých)											

Téma: Interakce dětí	14.2	15.2	16.2	17.2	18.2	19.2	20.2	21.2	22.2	23.2	24.2
Třída: HNĚDÁ SKUPINA	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	PO	ÚT	ST	ČT	PÁ	
Pozdravení											
Neobutná gesta											
Pomluvy											
Vyměňování se											
Vyhrožování											
Dobře se spolkne se chování											
Nabádání druhých k šikaně											
Vybíhávání z koleček											
Diskriminace											
Ročky (šokání, strášení, hlt, přetahování)											
Škrábání, kousání											
Tahání za vlasy											
Zničení díla, stavby, hry druhého											
Nabádání druhého k fyzické šikaně											
Využívání, zneuzívání druhého											
Naschláplý, zlomyslnost											
Záchvaty vzteku											
Povrlování se nad ostatními											
Nadávky k vlastní osobě, sebepokřívání											
Projevy empatie druhému											
Pomoc druhému											
Zastání se druhého											
Prosocialní gesto											
Společné ověření druhému											
Podpoření kamaráda											
Oslovit, že pravdě má ten druhý											
Projev ohleduplnosti (ohledy na práci, potřeby druhých)											