

Návrh projektu na prevenci či zmírnění agresivních projevů chování u dětí předškolního věku

Denisa Opálková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Denisa OPÁLKOVÁ**
Osobní číslo: **H10155**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Návrh projektu na prevenci či zmírnění agresivních projevů chování u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti agresivních projevů chování u dětí předškolního věku a zkušeností s prevencí a terapií těchto projevů.

Příprava metodiky aplikační práce.

Realizace projektu zaměřeného na vypracování programu pro děti předškolního věku, který by vedl k prevenci nebo zmírnění agresivních projevů chování.

Vyhodnocení uskutečněného projektu.

Prezentace výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

ŠPAÑHELOVÁ, Ilona. Jak usměrňovat agresivitu. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-00-9.

ERKERT, Andrea. Hry pro usměrňování agresivity. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.

MICHALOVÁ, Zdenka. Předškolák sáproblémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál, 2012.

ISBN 978-80-262-0182-3.

PEKAŘOVÁ, Lidmila. Jak žít a nezbláznit se: psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti. Olomouc: Poznání, 2006.

ISBN 80-86606-49-x.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

TOMKOVÁ, Anna. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

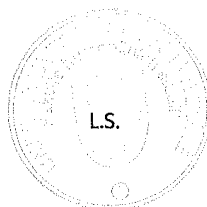
Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 6. února 2013



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

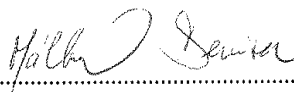
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 7. 2013


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem Návrh projektu na prevenci či zmírnění agresivních projevů chování u dětí předškolního věku se v teoretické části zabývá nejprve teoretickými východisky agrese, rozdíly mezi agresí a agresivitou. Dále etiologií agrese, jejími druhy, pojmy i rozdíly mezi agresí u dívek a chlapců. V další části se věnuje projevy agrese napříč vývojovými stádii od prenatálního období až po období předškolního věku dítěte. Jsou zde uvedeny také možnosti prevence agresivních projevů u dětí předškolního věku. V praktické části je popsán vlastní projekt. Popisuje jednotlivé dny projektu a jejich reflexi. V závěru praktické části je uvedena celková reflexe a doporučení pro další praxi.

Klíčová slova: agrese, agresivita, etiologie agrese, výchova dítěte, aktivity pro zvládnání agresivity

ABSTRACT

Bachelor thesis with the title Proposal for Prevention or Reduction of Aggressive Behaviour in Children of the Preschool Age is in the theoretical part dealing with theoretical bases of aggression, differences between aggression and aggressiveness. Furthermore, it deals with the etiology of aggression, its types, terms and differences between the aggression in girls and boys. The next part is devoted to demonstrations of aggression throughout various stages from the prenatal period to the period of the preschool age. It also contains some options of prevention of aggressive behaviour in children of the preschool age. In the practical part describes my own project. Describes each day of the project and their reflection. In the conclusion of the practical part there is the total reflection and some recommendations for further practice.

Keywords: aggression, aggressiveness, etiology of aggression, education of the child, activities for managing aggression

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

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení mé bakalářské práce, za její rady, ochotný přístup a čas, jež si pro mě našla.

Dále bych ráda poděkovala MŠ ve Zlínském kraji, kde mi bylo dovoleno realizovat vlastní projekt.

Taktéž děkuji svému bratrovi za pomoc a podporu.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. AGRESE A JEJÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
1.1 AGRESE A AGRESIVITA	11
1.1.1 DĚTSKÁ AGRESIVITA	12
1.2 ETIOLOGIE AGRESE	12
1.2.1 AGRESE JAKO VROZENÁ PUDOVÁ SÍLA	12
1.2.2 AGRESE ZÍSKANÁ PROSTŘEDNICTVÍM VLIVŮ PROSTŘEDÍ.....	14
1.2.3 MODEL BIOLOGICKO-PSYCHOLOGICKO SOCIÁLNÍ AGRESE.....	15
1.3 DRUHY AGRESE.....	15
1.4 POJMY AGRESE	16
1.5 ROZDÍL MEZI AGRESÍ U DÍVEK A CHLAPCŮ.....	17
2. PROJEVY AGRESE NAPŘÍČ VÝVOJOVÝMI STÁDIÍ	19
2.2 PRENATÁLNÍ.....	19
2.3 NOVOROZENECKÉ	19
2.4 KOJENECKÉ.....	20
2.5 BATOLECÍ.....	21
2.6 PŘEDŠKOLNÍ.....	21
3. PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ AGRESE	23
3.1 ZACHÁZENÍ S AGRESÍ VE VÝCHOVNÉM PROCESU	23
3.2 AKTIVITY NA PREVENCI AGRESIVNÍCH PROJEVŮ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
4. PROJEKT NA PREVENCI ČI ZMÍRNĚNÍ AGRESIVNÍCH PROJEVŮ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
4.1 DEN 1. POZNÁVÁME SVÉ POCITY, MLUVÍME O NICH A RADÍME SI, JAK SE S NIMI VYPOŘÁDAT.....	29
4.2 DEN 2. VYBÍJENÍ PŘEBYTEČNÉ ENERGIE EFEKTIVNĚ A BEZPEČNĚ	33
4.3 DEN 3. VYBÍJENÍ PŘEBYTEČNÉ ENERGIE EFEKTIVNĚ A BEZPEČNĚ	36
4.4 DEN 4. JÓGA PRO DĚTI	41
4.5 DEN 5. SPOLUPRACUJEME	43
4.6 PEDAGOGICKÁ REFLEXE	47
4.7 INTERVENCE	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
PŘÍLOHA P I: REFLEXE UČITELKY	52

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji stále aktuálnímu a všudypřítomnému tématu agrese. Zaměřila jsem se především na děti předškolního věku, jež se tato problematika také týká. Agrese se může projevovat velmi různorodě. Proto, aniž bychom to tušili, setkáváme se s agresí, i když není na první pohled tak evidentní. Agrese není jen jakékoli fyzické napadení. Agrese se může vyskytovat ve formě nadávek, pomluv apod. Agresí se zabývá spousta teoretiků, jež nám umožňují lépe a hlouběji nahlédnout do této problematiky. Avšak jen málo autorů uvádí, jak s agresí bojovat, či ji jen usměrňovat, abychom se nám lépe žilo, nejen s našimi blízkými, ale i se sebou samými. Někdy je v životě ne příliš snadné dosáhnout toho, po čem toužíme, ať už je to např. pro dítě získat si pozornost u rodičů nebo přijít k vytoužené hračce. Pro dítě jsou tyto objekty touhy stejně důležité jako pro dospělého, získat si obdiv milované osoby nebo získat zaměstnání svých snů. Tyto situace nás frustrují, a dříve, či později se mohou projevit v agresivní projevy. Dospělí musí pochopit, že dítě je jejich rovnocenný partner, který vlastně nemá oproti dospělým zodpovědným až tak vysoké nároky.

Cílem mé bakalářské práce je analýza problematiky agresivních projevů. Popsat co vede jedince, v našem případě, dítě, k tomu, že se agresivně chová. Jaké jsou specifika vývojových etap již od prenatálního období do předškolního věku dítěte. Popsat také rozdíly mezi agresí u dívek a chlapců. Jaké jsou možnosti z hlediska úpravy podmínek ve výchovně-vzdělávacím procesu, aby děti bezpečně ventilovaly své agresivní projevy chování nebo abychom preventivně působili proti těmto projevům agrese. Proto ve své praktické části bakalářské práce navrhuji vlastní projekt, jehož činnosti mají cíleně a aktivně působit na prevenci či zmírnění agresivních projevů u dětí předškolního věku.

Jestliže chceme, aby se naše děti, naše mladší generace chovala v souladu s morálkou společnosti a nejednala agresivně, neubližovala druhým na cestě za úspěchy, měli bychom jít příkladem těmto nejmladším. My všichni kolem nich jsme vlastně učitelé a tato cesta nátlaku, hněvu, je ta nejjednodušší a snad i nejpřirozenější, jak např. dosáhnout kýženého, proto ji tak těžko všichni odoláváme.

TEORETICKÁ ČÁST

1. AGRESE A JEJÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Agrese a agresivita

Agresivita je připravenost, či jistá pohotovost reagovat násilným způsobem. (Vágnerová, Marie, 2004, str. 757)

Podle Koukolíka (2001) každý jedinec agresivitou disponuje, záleží, nakolik je agresivitou obdařen, podle toho se pak projevuje náchylnost k agresivnímu chování. Agresivita se projevuje v životě jedince jako stabilní, znamená to, že se nemění, jestliže jsme v dětství byli agresivní, v dospělosti nebudeme jiní. (Koukolík, F., 2001, str. 175)

Totéž tvrdí o agresivitě i Ivo Čermák, podle kterého je agresivita dispozice k tomu, chovat se agresivně. Větší pravděpodobnost výskytu agresivního chování pak stoupá s mírou agresivity. (Čermák, Ivo, 1999, str. 13)

Agrese je projev agresivity. Projevem rozumíme hned několik takovýchto projevů, jako jsou hněv, vztek, zlost, zuřivost. Jsou to i představy něco nebo někoho ponížit, zničit, zneškodnit, pošpinit nebo ponížit. Avšak v kladném slova smyslu můžeme agresí rozumět i při boji proti špatnému. (Poněšický, Jan, 2005, str. 22-23)

Agrese se může vyskytovat v různých podobách, a proto nemůže mít agrese jednotnou definici, alespoň ne pro všechny její projevy. Jestliže definici agrese zúžíme a tudíž i konkretizujeme, nebude pak definice platná pro celou škálu podob, které agrese má. Dovolují si citovat z knihy Ivo Čermáka, *Lidská agrese a její souvislosti*, jak přesně agresí popisuje: „*Agrese zahrnuje velkou škálu projevů. To je důvod, proč nemůže nabývat tolika významů.*“ (Čermák, Ivo, 1998. str. 9)

Agresí jinak můžeme chápat jako nutnou pro lidský život, jelikož jak tvrdí Berkowitz, agrese podmiňuje vývoj intelektu člověka. (Berkowitz et Čermák, 1998. str. 9)

Avšak naopak, např. Albert Bandura je toho názoru, že agrese je chování, které nekoresponduje s normami, či pravidly sociálního chování. (Bandura, A. et Čermák, 1998. str. 9)

Nebezpečné tvrzení však může být, že agrese se může vyskytovat ve formě zábavy. Z toho vyplývá zajímavá idea, že agrese uspokojuje potřeby ubližovat někomu a způsobuje agresivně jednajícímu jedinci potěšení. (Čermák, Ivo, 1998. str. 9)

1.1.1 Dětská agresivita

Dětská agresivita zejména v předškolním věku je nejčastěji zaměřena proti osobám v jeho nejbližším okolí. Což jsou členové rodiny, např. rodiče, sourozenci, dále pak vrstevníci nebo i pedagogové z mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Dítě se jeví jako útočné proti těmto osobám a nejčastěji se toto útočné chování dá pozorovat při hře mezi dětmi. Chová se agresivně, jestliže nemůže dosáhnout toho, co by rádo získalo, mohou to být hračky, nebo prosadit se ve skupině. A proč ještě nemůžeme přesně mluvit v souvislosti s předškolními dětmi o agresivitě? Jelikož dítě si nedokáže přesně uvědomit, že chování, prostřednictvím níž chce něčeho snadno dosáhnou, je špatné. (Špaňhelová, Ilona, 2005, str. 3)

1.2 Etiologie agrese

Vznik agrese se vysvětluje různě, záleží, se kterým autorem máte možnost se střetnout. Je snad jisté, že alespoň jeden z nich ovlivní i váš názor na agresi, jak vlastně vzniká. Dnes již však víme, že na vzniku agrese se podílí jak endogenní či-li vrozené predispozice jedince, tak exogenní činitelé nebo-li vlivy prostředí působící na každého z nás.

1.2.1 Agrese jako vrozená pudová síla

S agresí se podle Konrada Lorenze setkáváme již od narození. Agrese je důsledkem vrozených dispozic či-li genetických faktorů. Agresi je nutno však ventilovat, jelikož se neustále v jedinci hromadí. A právě když se agrese dostatečně nahromadí až na okraj, tak „přeteče“, uvolní se. Proto je důležité tuto agresi, která v člověku hromadí, bezpečně vyventilovat, aby došlo k jakési katarzi, což znamená, že dojde k uvolnění. (Hayesová, N., s.) Dochází se k názoru, že v civilizované společnosti, kde zlo páchané na lidech, věcech, zvířatech, není z etického hlediska povoleno, tam dochází k menším příležitostem vybití si vlastní agresi. A tak si každý vytváří jakoby naschvál konfliktní situace, při níž uvolňuje svou agresi. Proto je údajně agrese v takovýchto „harmonických“ podmínkách nepřirozená, ale zároveň všudypřítomná. (Poněšický, Jan, 2005, str. 23-24)

Agresi můžeme bezpečně ventilovat např. v různých sportovních disciplínách. K. Lorenz také tvrdí, že jestliže jedinec sleduje agresi na jiných objektech, taktéž dochází k bezpečné katarzi. (Hayesová, N., 1998, str. 116-117) Avšak nad Lorenzovu teorii zůstává stát mračna pochyb, zda takovéto bezpečné uvolňování udržuje hladinu agrese v klidu. Je však prokázáno podle Berkowitz (1991), že agresivní chování se při sledování násilných scén ve filmech neodreagovává. Sledování násilí má opačné účinky na jedince a agresivitu zvyšuje.

Sigmund Freud hledal příčiny agrese v biologicky daných dispozicích každého člověka. Fredova rovnováha bytí všech jedinců spočívá mezi pudem k životu či-li erotem a mezi pudem ke smrti, též jinak thanatem. Taktéž, jestliže člověk žije, vyvíjí se, musí také vylučovat to, co je již v rozkladu, aby mohl dále přijímat nové. Ale pud smrti, onen rozklad se projevuje destruktivními následky na organismus či psychiku jedince. S. Freud hovoří o sadismu, hlubokých depresích, anorexii apod., to je ona ničivá síla. Proto: „*Sigmund Freud spatřoval východisko z konfliktu mezi pudem života a smrti v přijetí konfliktní povahy lidského bytí.*“ (Poněšický, Jan, 2005. str. 25) Jinými slovy, agrese funguje jako sebezáchovný proces proti ničivé síle pudu smrti. Agrese je jako boj proti smrti nebo-li thanatu. (Poněšický, Jan, 2005. str. 24-26)

Další autorku Melani Kleinovou zde uvádím hlavně pro její vliv agrese na vývoj dítěte. Dítě, které je v prvních měsících života zcela závislé na matku, si bere vše, co právě vyžaduje. M. Kleinová hovoří o přivlastňování si osob či předmětů, které jsou momentálně objektem touhy. Takovéto chování dítěte však souvisí se závislou situací dítěte na matku. Pro jednou je dítě uspokojeno vším, co potřebuje, jindy zase dává agresivně najevo, co mu chybí. Jestliže je nespokojeno, propadá frustraci. Matku si tak separuje na tu zlou, která hned nemá čas uspokojit momentálně přání a potřeby dítěte. A na matku dobrou, kdy se dítě cítí při její blízkosti příjemně či jsou uspokojeny jeho potřeby. Postupem času, když dítě vyrůstá, objeví se první pocity viny. Jelikož si uvědomuje, že matka je jen jedna a né dobrá matka a špatná matka. Uvědomuje si, že jeho rozčlenění na dobrou a špatnou matku bylo pouze kvůli jeho neuspokojení potřeb. (Poněšický, Jan, 2005. str. 29-30)) Kleinová je přesvědčena, že agrese je neustálá a projevující se pudová nevědomost. Stejně jako podle S. Freuda, i zde dítě bojuje proti ničivé síle thanatu.

1.2.2 Agrese získaná prostřednictvím vlivů prostředí

Jak již bylo řešeno na začátku kapitoly vzniků agrese, teorie vlivů prostředí jsou považovány za pokrokové. Myslím, že tyto teorie a to od jakéhokoli autora teorií agrese vlivů prostředí, jsou zcela pochopitelné a také více pravděpodobné, racionálně vysvětlují vznik agrese nebo vznik jejich projevů hlavně v dnešním světě. Dítě, dospělý jednoduše reaguje na vlivy prostředí. Agresivní jednání je odpovědí na frustraci. Každý musí uspokojovat své potřeby, či cíle.

Zajímavá teorie se mi jeví od Alberta Bandury a jeho teorie sociálního učení, který tvrdí, že každé lidské chování je z větší části získané, tudíž i agresivní chování. Princip učení je zkrátka dostačující k tomu, aby se vysvětlilo chování člověka. Jedinec nepotřebuje ani napodobovat modelové chování, aby se podle něj v budoucnosti řídil nebo si ho vzal za vzor. Učení na modelu je tzv. zástupné učení, protože jde o zástupné zpevnování. Tzn., že to co jedinec vidí na modelu, chápe, že ty samé důsledky chování vyplývají i pro něj, kdyby byl v situaci modelu. Uvedu na jednoduchém příkladu, jestliže jedinec vidí, že díky útočnému chování se model dostal k vytýčenému cíli, toto chování jedinec napodobí, či se jím plně inspiruje. Proto, jestliže bude agresivní chování odměňováno, dítě i dospělý jedinec toto modelové chování imitují, jelikož si bude myslet, že bude také odměněn. Když se nad tím zamyslíme, uvedu na příkladu, když dítě žije ve společnosti, v rodině osob, kde např. tělesný trest je ten správný prostředek výchovy, pak dítě postupně dochází k tomu, že je to tak správně a toto vědomí je už samo sebou odměnou. (Fürst, M., 1997, s. 97-98)

Dalším zajímavým a podnětným názorem je, že agrese, jež je ve své podstatě benigní, má význam v každém jedinci a jeho vlastní individualitě, kterou se odlišuje od ostatních. Jde o jakousi asertivitu jedince. Avšak agrese s nábojem destruktivity je vyvolána nepotvrzením vývojových stádií dítěte, zejména v oblastech neuspokojených či neopětovaných citů v separačních úzkostech. (Kohut, 1979 et Poněšický, 2005, str. 37) Z toho vyplývá, že dítě reaguje agresivně proti vlastnímu traumatu z odloučení od matky a proti opakovanému odloučení nebo zklamání od jakýchkoli dalších osob. Tento, ve své podstatě obranný postoj, může být jakousi manifestací své moci a převahy nad ostatními a zároveň zneprístupnění ostatních lidí přiblížit se citově k dítěti. (Poněšický, Jan, 2005, str. 37-38)

1.2.3 Model biologicko-psychologicko sociální agrese

Až propojení exogenní a endogenní teorie agrese vysvětluje, jak agrese funguje. Tato teorie vysvětluje v dnešní době právě mechanismus agrese.

Náš organismus se vyvíjí tak, aby odpovídal na různé podněty ze zevnějšku určitým způsobem. Nejčastěji se tento vývoj dědí z generace na generaci. My odpovídáme na různé podněty podle toho, jakou již s nimi máme sociální zkušenost. Důležitější úlohu tedy hrají vlivy prostředí, jelikož mozková kůra je schopna korigovat agresivní chování. Proto je genetika považovaná za méně rozhodující v projevech agresivního chování. Jelikož se dá tlumit chirurgickým zákrokem, či farmakologickými prostředky, protože: „*Na tvorbě a zpracování emocí se podílí kmenové oblasti mozku, limbický systém s bazální ganglii i neokortex.*“ (Janský, Pavel, 2004, str. 26)

Tato teorie se shoduje i s názory M. Vágnerové, která tvrdí, že na vznik agresivity působí více faktorů, proto záleží na vrozených dispozicích, dosavadních zkušenostech i na vlivech působících ze zevnějšku. Všechny tyto faktory podněcují člověka jednat agresivně. (Vágnerová, M., 2004, str. 758)

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla myšlenku, na kterou jsem narazila v knize od Iva Čermáka (1999). Podle toho, jestli jsme toho názoru, že agrese je vrozenou pudovou silou, vlastně jaksi odmítáme možnost, že by se agrese dala usměrnit. A jestliže jsme zastánci názoru, že agrese je získaná či naučená, dokážeme připustit, že s agresí můžeme pracovat či preventivně na ni působit. Jsem však toho názoru, že bychom měli dokázat pracovat ať už s vlastní agresí či s agresí druhého, ale jen do míry, aby nás nebo druhé tato cílená prevence agresivity neohrožovala na životech.

1.3 Druhy agrese

Agresi lze rozdělit na instrumentální a emocionální. *Instrumentální agrese* má předem propracovaný plán, tudíž je zaměřena na konkrétní cíl, kterého chce jedinec dosáhnout. Tudíž může mít i více způsobů realizace. *Emocionální agrese* je jakási forma „horké“ agrese. Tato agrese je realizovaná v afektu. (Čermák, Ivo, 1998, str. 10) Avšak nejnámější a nejpoužívanější je klasifikace agrese podle Moyeara. Tato klasifikace druhů agrese je sice založena na zkoumání domestikovaných zvířat, avšak je nejpoužívanější pro snadné pochopení agrese lidské. Jedná se o: **agresi predátorskou**, která je směřována zví-

řetem proti zvířeti a může být buď, stejnodruhová nebo mezidruhová. **Agresi mezi samci**, která je charakteristická soupeřením o dominanci samců ve skupině. **Agresi vyvolanou strachem**, která vzniká tehdy, jestliže není úniku pře nebezpečím, kterým je jedinec vystaven. **Dráždivou agresí**, jež je vyvolaná frustrací nebo-li absencí uspokojení nějakých fyziologických potřeb. **Mateřskou agresí**, to je taková agrese, když je matka ochotna překročit hranice morálky pro ochranu jejího dítěte. **Sexuální agresí**, která je častější u samců a souvisí se sexuálními reakcemi. A posledním druhem je **agrese jako obrana teritoria**, kdy se objevují obavy z vpádu predátora do cizího teritoria. (Moyer et Čermák, Ivo, str. 10)

Dalším druhem agrese může být *přímá* a *nepřímá* agrese. Agrese nepřímá, nebo také jinak agrese skrytá je podle Bjorkqvistové, Ostermana a Kaukiainen (1992) rozdělena do dvou kategorií. Tou první je, že se nepřímá agrese vyskytuje v podobách ublížení, pošpinění, pomluvení jiné osoby či-li jedná se o sociální manipulaci. Avšak tak, že proti osobě, kterou chce pošpinit, poštvě ostatní osoby, ale sám zůstává v utajení před obětí svých pomluv. Druhou kategorií je racionálně působící agrese, která je agresorem maskována v podobách racionálních argumentací. Lidé si často neuvědomují, že jde také o jakýsi druh agrese, jelikož v její podstatě jde o to, aby nebyla prezentována jako její projev. Může jít např. o určité negativní, nepřátelské zaujetí vůči druhé osobě, zpochybňování nebo podceňování, či přehnaná kritika na účet jedince.

1.4 Pojmy agrese

Asertivita

Asertivním chováním se rozumí jakési sebeprosazování, avšak jde o zdravé prosazování jedince samého, jak říká Čermák Ivo (1999), je to prosazování v rámci existujících zákonů. Asertivita je také jinými slovy podle Vágnerové Marie zdravé prosazování a realizování vlastních cílů, které jsou dokonce společností žádané. (Vágnerová, Marie, 2004, str. 757-758)

Násilí

Násilí podle Čermáka (1999), je většinou chápáno v souvislosti s fyzickým poškozením, napadením. Autoři se často zaměřují na striktní rozdělení násilí a agrese a např. Kamarýt (1998) uvádí, že násilí se s agresí slučovat nesmí, jelikož násilí je jakousi podkategorií agrese a je jejím projevem. (Čermák, Ivo, 1999, str. 12)

Hněv

Hněv je projevem nepřátelství či jakési averze. Jsme schopni se rozhněvat, jestliže proti nám stojí překážka, která je záměrně proti nám nepřátelská. (Kast, Verena, 2010, str. 12-13)

Hostilita

Zde jde o jistý negativní postoj vůči osobě nebo skupině lidí. Takovýto jedinec je k druhým lidem často kritický a zaujímá nepřátelský postoj. (Čermák, Ivo, 1999, str. 13)

1.5 Rozdíl mezi agresí u dívek a chlapců

Empirické výzkumy potvrzují, že větší mírou agresivity oplývají spíše muži než ženy. To však není nic nového, tento názor se projevuje ve většině interpretací laické společnosti. Dříve se rozdílnost v agresivním chování vysvětlovala na základě biologických faktorů, jelikož ženy a muži jsou ve svých tělesných procesech odlišní. V současné době však věnujeme pozornost hlavně sociálním činitelům, např. to, jak působí na jedince různé sociální role, normy společnosti. Tyto role představují různá očekávání na individuum, podle toho, zda jde o mužské či ženské pohlaví. Každou roli si pak sám jedinec v sobě rozvíjí či utlumuje. (Baumgartner, František et Čermák, Ivo, 2003, str. 118-119)

Sklon jednat agresivně je u mužského pohlaví také podmíněno hormonem testosteronem, kterým muži oplývají více nežli ženy. Proto je většinou mužské pohlaví dominantnější a sami nemusí být vyprovokováni, aby jednali agresivně, či více asertivně. Avšak často jsou muži i chlapci podněcováni společností, která očekává, aby se mužské pohlaví chovalo bojovně. (Čermák, 1998 et Vágnerová, M., 2004, str. 759-760)

Nejčastěji jsou to chlapci, kdo jsou ve vztahu k matce, více agresivnější než děvčata. Což vlastně odpovídá jejich normálnímu vývoji, jelikož se připravují na jistou distanci od vlastní matky, tak aby projevili pohlavní rozdíly mezi nimi jakožto muži a mezi matkou, jako ženou. (Koukolík, František, 2001, str. 176) Nejčastěji k tomuto dochází mezi druhým a třetím rokem, když se dítě počíná separovat od matky, a nechává do jeho života vstoupit další osobu, svého otce. Pro dítě se otec jeví zpočátku jako narušitel vztahu mezi dítětem a matkou, avšak působí i jako osvobození od jejich těsného vztahu. Otec se pro dítě stává

novým vzorem a dítě tak imitací přichází k tomu, že se může chovat agresivněji a zároveň realističtěji. (Poněšický, Jan, 2005, str. 30)

Chlapci jsou i více útočnější proti dívkám, zejména ve věku od 3 do 6ti let. Navíc chlapci svou agresivitu hůře ovládají. Dívky se projevují spíše nepřímou agresí, která se vyznačuje v jejich věku různými verbálními konflikty, šířením pomluv apod. (Crick a Grotpeter, 1995 et Koukolík, F., 2001, str. 177) Avšak na základě pokusu, kdy byly stejně dívky tak i chlapci sledováni bezdrátovými mikrofony, vykazovaly dívky stejnou měrou agrese jako chlapci. Dívky se však ke svému chování nerady přiznávaly na rozdíl od chlapců. (Pepper a Craig, 1995 et Koukolík, F., 2001, str. 177) Zde docházíme k jisté souvislosti, že si dívky více uvědomují důsledky nesprávného chování a obávají se případného trestu, který by mohl za jejich chování následovat.

2. PROJEVY AGRESE NAPŘÍČ VÝVOJOVÝMI STÁDIÍ

Touto kapitolou bych chtěla srozumitelně přiblížit, že je důležité znát určité zákonitosti v lidském vývoji, abychom si lépe mohli vysvětlit, proč agresivní chování je tak všudypřítomné a není možné, abychom jej vymítali. U agrese nejde jen o ničení předmětů či poškozování druhých osob, jde tu především o jakýsi boj, který je důležitý pro naše přežití. Jelikož jak tvrdí Vágnerová, agresivní chování je důležité pro obranu teritoria jedince. (Vágnerová, Marie, 2004, str. 758)

2.2 Prenatální

Prenatální období trvá devět kalendářních měsíců a je děleno do tří fází. Poprvé je to cca tři týdenní fáze od *oplození vajíčka*, kdy následuje vznik embrya. Dále *embryonální období*, které je významné pro vývoj hlavních orgánů. Tehdy je embryo citlivé na působení nejrůznějších vlivů. Poslední fází je *fetální období*, kdy se orgány již ujímají svých funkcí. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 61)

Plod reaguje na veškeré změny nebo podněty. Avšak dokáže si vybírat hlavně ty podněty, které jsou mu libé. Plod je také schopen jednoduchého učení se. Na různé podněty má již naučené, jak bude reagovat, např. změni svou polohu. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 62) Je známo, že stresové situace matky, dítě získává prostřednictvím fyziologických reakcí odehrávajících se v matčině organismu. Větší množství stresu na dítě působí negativně, dokonce jej i zatěžuje. A podle Vágnerové je pohyb jediným způsobem dítěte, jak dát najevo, že se mu něco nelíbí. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 64-65)

Edwige Antier mě nadchla svým názorem, že již v prenatálním období se některé plody mohou jevit agresivně. Existují rozdíly mezi jednotlivými plody, podle toho kolik pohybů zvládnou za den, ty aktivnější udělají za den až tři stovky obrátů. A i v matčině lůně je dítě schopno prožívat stres, který si může zapamatovat a vzít si ho do svého nového života. (Antier, Edwige, 2004, str. 11-12)

2.3 Novorozenecké

Novorozenecké období se ohraničuje od narození do cca 3 měsíců jeho života. Prvním projevem dítěte, které se narodí, je jeho křik, jež je individuální podle dítěte. Je to je-

diná možnost, jak dát najevo, že je nespokojeno. A křikem se bude v následujících měsících obracet na své blízké, na kterých je, aby jej těchto pocitů, že se mu něco nelíbí, zbavili. Antier Edwige píše ve své knize Agresivita dětí, že již novorozenci se individuálně liší ve svých projevech a některé z nich se již jeví jako agresivní jedinci. Protože stále křičí, jejich tváře jsou rudé od hněvu, jsou neklidní, stále pohybují končetinami. Dítě však jen dává najevo, že mu něco chybí, často to co postrádá, je blízkost jeho matky. (Antier, Edwige, 2004, str. 14-16) Navíc někteří novorozenci jsou již rozeznatelní v tom, jak se s různými, pro ně stresujícími stavy, dokážou vyrovnávat. Některé děti jsou jen schopny se více ovládat a rozeznávat různé podněty, jež na ně působí, prostřednictvím pěti smyslů. (Brazelton T. Berry et Antier, 2005, str. 16)

2.4 Kojenecké

Kojenecké období podle Vágnerové (2012) začíná v jednom měsíci a trvá cca do jednoho roku života dítěte. Koukolík (2001) tvrdí, že u tříměsíčních kojenců můžeme pozorovat stejné mimické uspořádání obličejových svalů, které značí hněv jako u dospělých lidí. Avšak děti v tomto věku mají tendence napodobovat od dospělých různé mimické výrazy emočních situací, nemusí proto znamenat, že jsou zrovna nahněvané. (Vágnerová, M., 2012, str. 102)

Antier (2004) o tomto období mluví jako o „blahoslaveném věku“. Dítě se stále směje na věci a lidi kolem sebe. V tomto období je podle autorky také důležité podporovat důvěru dítěte v ostatní lidi. Díky této podpoře jsme schopni u dětí předejít projevům agrese. To, že dítěti nabízíme lásku a něhu, taktéž důvěru, jej chráníme před úzkostlivými stavy. Dítě je také schopno počkat na uspokojení svých potřeb, jestliže jej okolí dokáže zaujmout k jiné činnosti. Autorka doporučuje tento postup proto, aby se dítě učilo již nyní trpělivosti a předcházelo se tak hněvu či jiným projevům agrese.

Dítě v tomto věku také začíná házet předměty, jež uchopilo do rukou. Mnoho lidí je toho názoru, že dítě provokuje a zlobí. To je však omyl. Dítě prostřednictvím této aktivity zkoumá prostor kolem sebe. Proto není chyba, ba naopak, když předmět, jež dítě odhodilo, zvednete a podáte zpátky dítěti. Jestliže je dítě za tuto činnost potrestáno, naučí se, že házením předmětů je zlé a je to vlastně projev agrese. Pokud s ním tuto činnost bude sdílet,

dítě pochopí, že jej chápete a podporujete v jeho objevech. (Edwige, Antier, 2004, str. 29-30)

2.5 Batolecí

Děti ve věku 2-3 let jsou specifické jistými projevy zlé nálady. Jde o důležité období vzdoru v životě dítěte. Agrese je však většinou mířena na věci než na osoby. Avšak vzdorují i proti dospělým či svým vrstevníkům. (Koukolík, František, 2001, str. 176)

Agrese může být v tomto věku učená prostřednictvím nápodoby či i identifikací s jinou osobou. Batole se nejčastěji identifikuje s rodiči. Častěji se tedy ztotožňují s rodičem stejného pohlaví. Batolata se nejčastěji identifikují, jestliže hledají oporu, jelikož už se stávají čím dál více autonomními, separují se tak od matky. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 165) Špatné vzorce chování mohou být posilovány *regresivní nápodobou*, při níž dítě nejčastěji napodobuje např. mladšího sourozence. V této regresivní nápodobě se dítě může vracet k chování, které již věkem překonalo. Dítě takto na sebe poutá pozornost, která se v současnosti dostává převážně jeho mladšímu sourozenci. Dítě v podstatě začíná žárlit. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 165) Snad je i příhodné podotknout, že v tomto věku se setkáváme s tzv. negativismem dítěte, které se snaží prosazovat svá tvrzení vždy opačným názorem, než jaký mu nabízí např. rodič. Dítě však takto nejedná proto, že by s rodičem nesouhlasilo, projevuje se touto formou proto, aby prosadilo i své názory a tím i svou osobu. Proto se nám dítě může jevit jako egoistické či neochotné. (Vágnerová, Marie, 2012, str. 168) Toto chování bych přiřkla zejména tomu, že dítě ve věku tří let již samo o sobě mluví v první osobě. Jak píše autorka (Antier, 2004), dítě si již uvědomuje své ego. Mluvíme zde i o počínající trucovitosti, kdy děti objevují slůvko „ne“ a to je počátek zrání jejich osobnosti, počátek rozvoje jejich nezávislé osobní identity.

2.6 Předškolní

Rozmezí věku předškolního období se pohybuje mezi třetím a šestým, až sedmým rokem života dítěte. Záleží, jak je dítě nejen fyzicky připravené, ale také jak je připraveno nastoupit do školy. Dítě v tomto období získává vlastní iniciativu, která jej žene kupředu, aby bylo schopno něčeho dosáhnout, něco dokázat. Toto období též někteří autoři nazývají

věkem hry. Ve hře dítěte můžeme sledovat jeho vývojové změny, hra navíc dítě učí sdílet aktivitu i s jinými dětmi. Proto se děti začínají ve hře prosazovat nebo se naopak přizpůsobovat druhým. (Vágnerová, M., 2012, str. 177)

Předškolní děti už nemají tak negativně laděné reakce, jako tomu bylo v batolecím období. Vztek a zlá nálada už není tak častá. Vyskytuje se zejména mezi ním a jeho vrstevníky, jestliže jim jiné dítě diktuje podmínky, nebo něco zakazuje. Často však střídají své emoce, jednou se smějí, vzápětí pláčou. Dítě chápe, že např. příčina jejich špatné nálady je kvůli něčemu, že má svůj důvod. (Vágnerová, M., 2012, str. 220)

V tomto období se u dítěte teprve rozvíjí autoregulace emocí, avšak ne často mají emočně vyhrocenou situaci pod kontrolou. Jestliže děti zareagují v silném afektu, těžko se kontrolují. Navíc každé dítě má jiný temperament, proto schopnost autoregulace emocí záleží i na něm. Děti se také učí tomu, že zrovna právě nemohou být uspokojeny jejich potřeby, musí proto začít zvládat své frustrace. A tyto schopnosti se rozvíjejí právě v předškolním věku, aby dítě nedalo hned najevo zlost, ale učilo se i trpělivosti. (Vágnerová, M., 2012, str. 222)

Dítě od tří let je také schopno rozlišit, co je žádoucí a co ne. Jako takový častý jev bych uvedla nadávky dětí. Děti vědí, že sprostá slova jsou nežádoucí, avšak podle vysvětlení psychologů, po tom co dítě překonalo anální fázi, začíná projevovat tato neslušná slova. Dítě údajně projevuje navenek sprostá slova, aby bylo schopno ovládat své vyměšovací svaly. Dítě se takto vlastně prosazuje, jak o tom již mluvila Vágnerová (2012) a projevuje navenek, svůj už ne tak příliš těsný vztah mezi ním a rodiči. (Antier, E., 2004, str. 60)

3. PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ AGRESE

3.1 Zacházení s agresí ve výchovném procesu

Následující kapitola pojednává o poměrně stále živém tématu mezi rodiči, rodiči a jejich dětmi, mezi pedagogy a dětmi, či pedagogy a rodiči, v neposlední řadě i mezi odborníky. Naše názory se budou v jistých pohledech rozcházet, když si položíme otázku, zda trestat agresivní chování dítěte. Zastánci sociálního učení jsou názoru, že reagování na jakkoliv nevhodné chování v rozporu se sociálními normami je tím správný řešením. Avšak rodičovské výhrůžky, zákazy či smlouvání za hodné chování dítěte, nejsou řešením. Jelikož jak říká profesorka psychologie Susan Blackmore, dítě odměňujeme tehdy, jestliže mu věnujeme pozornost a všímáme si ho. Proto není dobré všimát si negativního chování, aby si jej dítě nespojovalo s odměnou za jeho agresivní chování. Zároveň však tresty za toto chování nepůsobí tak efektivně, jako odměny za to správné chování. (Blackmore et Poněšický, 2005 str. 147)

Pojďme si něco říci o trestech, a to jakýchkoliv, zda skutečně zabraňují agresi? Jestliže vyhrožujeme trestem, záleží na několika faktorech. Např. když hněv a agrese jedince bude slabá na své intenzitě, pak budou výhrůžky účinné. Pokud však bude jedinec motivován, že za své agresivní chování získá něco co je objektem jeho touhy a přání, výhrůžky trestem jsou zřejmě zbytečné, v tomto případě je vyhrožování neúčinné. Záleží také na velikosti trestu, který by eventuelně jedince, jež chce agresivně jednat, čekal. Vysoký trest může jedince zastrašit. Avšak jestliže jedinec nebere v úvahu, že trest by byl tím horším východiskem v jeho situaci, nemusí se už trestu zaleknout. (Baron et Čermák, 1999. Str. 147-148) Avšak ve výchově se zdá, že je nejlepší ona zlatá střední cesta, jelikož se prokázalo, že děti, jež byly velmi málo nebo naopak mnoho trestány za agresivní chování, byly v budoucnu více agresivnější. Na to však děti mírně trestány vykazovaly v budoucnu menší míru jednat agresivně. Trestaný však často považuje trest jako nespravedlivý a dítěti se naskýtá pohled na osobu, jež ho trestá jako na model někoho, kdo si vybral slabšího, aby dosáhl cíle. (Bell, Peterson, Hautaluoma, 1989 et Čermák, 1999, str. 148)

Jestliže však již trestáme, je důležité, aby trest následoval okamžitě po tom, co bylo zpozorováno agresivní chování. Trest by měl být poměrně přísný, a aby trestaný znal důvody, proč je trestán. Jedině tehdy bude mít trest význam. (Čermák, Ivo, 1999, str. 148)

Podle autorky (Antier, 2004) jestliže agresivní chování dítěte odměňujeme fyzickým trestem, budou nadále agresivní chování u dítěte podporovat. Proto autorka navrhuje dítěti vysvětlit, že mělo právo na to, aby se rozhněvalo, mělo přece důvod. Jen v žádném případě nereagovat agresivně na agresi dítěte. Zároveň ani není správné dítěti říkat nebo křičet na něj, jak je zlé, zlobivé atp. Dítě akorát nabude dojmu, že opravdu takové je a ztotožní se tím, že jen zlobí a trápí své okolí, a proto se tak bude chovat.

3.2 Aktivity na prevenci agresivních projevů chování u dětí předškolního věku

Všechny děti vyžadují pohyb. Jak píše Poněšický (2005): „*Děti potřebují pohyb, zkrze něj vytváří a usměřňují svoji vůli.*“ Což vlastně souvisí s jakýmsi vnitřním neklidem dětí, o němž hovoří ve své knize Šimanovský (2002). Dítě se cítí nespokojeno, může cítit neuspokojení svých potřeb, což může být v tomto případě i neuspokojená jeho potřeba pohybu. Dítě přestane regulovat své emoce, nejdříve se může projevat symbolickými projevy agrese. To znamená, že se začne vyjadřovat neslušnými gesty, bude užívat vulgarismů. Poté se zaměří na lidi, předměty kolem sebe a bude proti nim útočit.

„Hra je starší než kultura: zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce říct, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hají právě tak jako lidé.“

Johan Huizinga

Dovolila jsem si zde uvést citát, jež uvádí ve své knize i Zdeněk Šimanovský (2002). Huizinga chtěl tímto říci, že hra je snad starší než lidstvo samo. I zvířata mají potřebu hrát si. A my lidé se hře taktéž rádi věnujeme. Hra je něco, co člověk nevymyslel a přesto se do hry rád zapojuje a prostřednictvím hry se také vyjadřuje. Hra je tudíž něco velmi přirozeného, spontánního a potřebného. Hra je způsob, jak dát průchod svým emocím, zklidnit vnitřní neklid. Johan Huizinga vytvořil dělení her, podle toho co je a co není hra. Říká, že hra je **svobodná**, každý je schopen se dobrovolně rozhodnout pro hru, svobodně se v ní

projevovat. Hra, která není svobodná nebo se kterou nelze skončit, je nesmyslná. Hra je také **ohraničená**, tzn., že je jiná než realita, je odlišná oproti běžnému životu, jelikož je ohraničená časovou a prostorovou dotací. Hru je možno **opakovat**. Možnost opakování hry je něco, čím se liší od běžného života. Hra je schopna **vytvořit řád**, jež je postrádán v běžném životě. Hra **spojuje či rozlučuje**. Dokáže spojit skupinu lidí jedním nebo více zážitky ze hry, např. při vítězství i prohře. Hra je také **napínavá**. Nebo se střídá napětí s uvolněním. Napětí způsobuje, že jedinec ve hře okouší své schopnosti, fyzickou zdatnost, odvahu, sílu apod. Nutno si však uvědomit, že hra **není jako realita**. Ve hře jsou věci jen jako a i děti si tuto skutečnost uvědomují. (Huizinga, 1971 et Šimanovský, 2002, str. 21-22)

Hry jsou schopny dětem pomáhat získat zdravé návyky v jednání s jinými lidmi. Zvyšují tak svou odolnost, co se týče psychiky, jejich fyzické stánky, ale i stánky sociální. U her je podle Erkert (2004) důležitá vlastní iniciativa, vhodné prostory, v nichž se můžou děti svobodně pohybovat. Děti jsou při hrách schopny poměřovat vlastní síly, ovládat se a hlavně uspokojovat svou potřebu pohybovat se. Avšak jsem toho názoru, že nejen hry doprovázené pohybem děti vedou k sebeovládání, či odreagování nebo k uvolnění nahromaděné energie, ke katarzi vlastní agrese. Myslím, že jakákoli činnost, jež je schopna dítě motivovat, pozitivně působí při zvládnání těchto rizikových faktorů. Ztotožňuji se proto s názorem, že výchova spočívá v tom, aby dítě bylo odváděno od aktivit, jež způsobují zlou náladu dítěte, ničení věcí, ke kreativním aktivitám, díky kterým se dítě učí osvojováním správných návyků, ke komunikaci, spolupráci atp. (Antier, Edwige, 2004, str. 46)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT NA PREVENCI ČI ZMÍRNĚNÍ AGRESIVNÍCH PROJEVŮ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Charakteristika projektu: Projekt je koncipován do pěti dnů, v nichž nabízím činnosti zaměřené na usměrňování agresivních projevů chování, především u dětí předškolního věku. Většinu aktivit pro děti jsem čerpala z odborné literatury, jiné jsme si samostatně vypracovala. U každého dne jsem si zvolala cíl, jež koresponduje i s aktivitami zařazenými do konkrétního dne. Aktivity jsou zaměřeny nejen na zvládnutí agresivních projevů nebo na jejich prevenci, ale také podporují u dětí jejich kreativitu, vlastní nápady, myšlenky, mohou se svobodně vyjadřovat a spolupracovat s ostatními dětmi.

Realizace: Realizace projektu proběhla v mateřské škole ve Zlínském kraji na konci března 2013. U všech aktivit nebylo možné, aby se jí účastnily všechny děti, jelikož některé aktivity byly dobrovolné a nebyly zařazeny do řízených činností v mateřské škole.

Věk dětí: Projekt byl realizován pro děti od 3 do 6 let.

Typ projektu: Vybrala jsem si klasifikaci projektů podle Coufalové Jindřišky (2005). Můj projekt je tudíž střednědobý.

Zdůvodnění potřeby: Téma agresivních projevů chování u dětí předškolního věku jsem si vybrala pro její stálou aktuálnost a všudypřítomnost. Proto se budu zabývat agresivními projevy, které se podle některých autorů, např. E. Antiér (2004), začínají objevovat již v prenatálním období dítěte. Tato problematika se stává čím dál častější i u předškolních dětí a nelze tyto agresivní projevy chování potlačovat, jelikož se z organismu musí postupně uvolňovat. Proto nabízím návrh projektu, jehož prioritou je bezpečné uvolňování agresivních projevů u dětí předškolního věku, abych usměrňovala vnitřní neklid dětí a nabídla jim prostor a tvořivé, kooperační aktivity na prevenci těchto agresivních projevů.

Cíle projektu: Zmírnění či prevence agresivních projevů chování u dětí předškolního věku za pomoci činností a aktivit pro bezpečnou ventilaci agresivních projevů v chování a aktivit pro zklidnění celého organismu. Pomoci dětem překonávat negativní emoce, vyrovnávat se s frustracemi, usměrňovat agresivní projevy v chování.

Charakteristika třídy: Třída věkově smíšených dětí „Broučků“. Ve třídě se pro nemoc vyskytovalo většinou 18-21 dětí v průběhu realizace projektu. Třidu dětí si nedovoluji posuzovat jako takovou, v níž se evidentně agresivita vyskytuje. Avšak měla jsem možnost vybrat si ze dvou tříd v mateřské škole po tom, co jsem směla nahlédnout do jejich běžného denního chodu. Atmosféra ve třídě, kterou jsem si vybrala pro realizaci svého projektu, byla podstatně rušnější. Děti se jak při volných hrách, tak i při řízených činnostech projevovaly poměrně hlasitě, častěji docházelo ke konfliktům v podobě hádek dětí, či lehčích fyzických napadení.

4.1 Den 1. Poznáváme své pocity, mluvíme o nich a radíme si, jak se s nimi vypořádat.

Cíl dne: Mluvit otevřeně o tom, jak se děti cítí, poskytnout jim možnost svěřit se někomu (z čeho se těší, z čeho mají obavy) a nebýt na problémy sám, či se podělit o své radosti. Snažit se chápat, že stejně se mohou cítit i lidé kolem dítěte (jeho vrstevníci, sourozenci aj.)

Název aktivity	Zrovna tak se dnes cítím!
Cíl	Mluvit o svých pocitech.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Diskuze.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Mluví o svých pocitech.
Pomůcky	Papírové kartičky s výrazy obličeje.
Prostředky	
Postup	Každá kartička je obrácena zadní stranou nahoru. Dítě, které se dobrovolně přihlásí nebo které vyberu, otočí první kartičku s výrazem. Přihlásí se všechny děti, které se takto dnes cítí, přesně jako ukazuje kartička s výrazem v obličeji. Nebo kdo se tak již někdy cítil. Všichni, kdo se přihlásili, uvedou důvod jejich, např. smutné nálady. Poté pokračuje další dítě s otáčením kartičky. (Erkert, Andrea, 2004, str. 22)
Reflexe	Ve třídě se nacházelo 18 dětí. Děti se samy hlásily, aby mohly otáčet kartičky a já je vybírala, aby se vystříдалo co nejvíce dětí. Ovšem hned na začátku jsem se setkala s tím, že děti se začaly překřikovat a každý mi chtěl hned něco povědět. Proto jsem děti musela usměrnit a řekla jsem jim, že si určíme jedno takové pravidlo, že když jeden bude mluvit, ostatní jej budou poslouchat. Na to celá třída ztichla. Napadlo

mě vzít malý gumový míček, přesně do dlaně a předala jsem ho dítěti, které jsem vybrala, aby aktivitu odstartovalo. Ozámila jsem dětem, že po tom, co jejich kamarád domluví, předá míček kamarádovi vedle sebe a ten nám také poví, jak se dnes má. A tak to půjde pořád dokola. Většina dětí byla podle jejich slov dnes veselá. Pětiletý chlapec odůvodnil svou veselou náladu slovy, že je rád, že jsem s nimi dnes ve školce. Když to odpověděl, začínaly se k tomuto názoru přidávat i ostatní děti, proto jsem je musela usměrnit, aby se jeden po druhém hlásili a neskákali si do řeči. Tříletý chlapec měl dnes uplakanou náladu a sám se přiznal, že se cítí smutný a ukázal na kartičku s plačícím obličejem. Je jeden z chlapců, který neustále vrtá do druhých dětí a provokuje je, často však pláče, protože mu chybí maminka a odmítá dělat běžné činnosti, např. chodit s dětmi ven, chodit na oběd, k této aktivitě se však přidal. Čtyřletá holčička se dnes cítila veselá, protože se těší, že přijede na návštěvu k nim domů babička a bude ji hlídat. Pak se začala rozvyprávět o tom, že má doma kočku atp., a ostatní děti to příliš nezajímalo a byly neposedné. Tak jsem musela děti opět zklidnit, aby vyslechly i své kamarády, i když už sami mluvili a my jsme je přece všichni poslouchali, tak ať nám to oplatí. Šestiletý chlapec se také přihlásil ke slovu, že je dnes veselý, ale když jsem se ho zeptala, proč, nevěděl, jak mi má odpovědět. Proto ho začal jeho kamarád, také šestiletý, podněcovat k odpovědi, aby řekl, proč je dnes veselý. A tak odpověděl, že je rád, že jsem tu dnes ve školce s dětmi já. Dva tříletí chlapci se hlásili, že jsou dnes i naštvaní, jeden z nich byl naštvaný na pětiletého chlapce ze třídy, který mu nechtěl půjčit jeho oblíbenou knížku o dinosaurech. Pětiletý chlapec mu na to odpověděl, že ho baví jen dinosauri. Nakonec jsem se s pětiletým chlapcem domluvila, aby knížku půjčil svému kamarádovi, je přece pro všechny děti a on si ji ani neprohlížel. Souhlasil tedy. Děti mluvily o tom, jak se dnes cítí, pak už si ani nevšímalý kartiček, ale vyjadřovaly svou náladu. Tak jsme navozovali další a další rozhovory. Některé tříleté i čtyřleté děti nechtěly mluvit na toto téma a nevyjádřily se. Byl to důvod toho, že o svých pocitech

	<p>je velmi obtížné mluvit nebo je objektivně vyjádřit. Dostali jsme se i ke komentování počasí, že bychom si už přáli, aby přišlo konečně mezi nás jarní počasí bez sněhu. Aktivitu považuji za úspěšnou, jelikož děti mluvily o tom, jak se dnes cítí, i když často obíhaly k jiným tématům a začaly se svěřovat i s věcmi, které příliš s aktuálními pocity nesouvisely, avšak děti to mohly cítit takto, jelikož je přece jen složité mluvit o tom, jak se cítí. Celkově byly děti rády, že moly mluvit samy o sobě, dokázaly se mi otevřít a tak mi i důvěřovat, což je pro následující spolupráci se mnou a dětmi důležité. Všimla jsem si, že ten kdo držel míček byl více středem pozornosti, děti okolo něj, si míček také chtěli vzít do rukou, líbily se jim na míčku asi malé vystouplé gumové hroty. Děti, které míček držely a povídaly, si s ním hrály, mačkaly, nebo válely po zemi.</p>
--	--

Název aktivity	Honička- Baba v různých náladách
Cíl	Usměrnit energii dítěte.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Hra.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Umí vybit přebytečnou energii.
Pomůcky	
Prostředky	
Postup	Hrajeme klasickou honičku s jedním chytajícím, který chytá ostatní děti. Děti však před babou (chytajícím), utíkají podle toho jakou vedoucí zvolí náladu nebo stav. Např. budeme prchat před chytajícím, jako bychom byli líní, nemocní, veselí, ustrašení apod. Ztvárnění emocí nemusí být snadné imitovat, proto je budu volit přiměřeně podle znalostí a schopností dětí, aby se daly bez problému pohotově ve hře ztvárnit. Kdo dostane babu, svalí se na zem. (Šimanovský, Zdeněk, 2002, str. 32)

Reflexe	<p>Při této aktivitě se děti parádně odreagovaly. Bavilo je hrát si např. na nemocné, na unavené, na zdravé děti nebo na veselé, našťvané. Emoce jsem v průběhu honičky střídala a opakovala i třikrát. Jako chytající jsem zvolila pětiletého chlapce, který neustále vrtal do ostatních dětí, ale přál si, aby byl chytačem. Děti, které chytaly, však nevyjadřovaly žádnou emoci, pouze honily ostatní děti. Když byl někdo lapen, tak svalil na zem a až většina ležela na zemi, vystřídala jsem dalšího chytače. Tentokrát jsem vybrala tříletého chlapce, který si přál být také chytačem, projevoval se poměrně agresivně, děti hrubě plácal a strkal, proto jsem hru předčasně ukončila a vybrala jsem pětiletou holčičku, která se kupodivu zapojila do naší hry, jindy totiž dělá věci, které zrovna dělat nemá. Děti vyjadřovaly emoce i zvuky, když byly našťvané, vrčely, když veselé, tak poskakovaly a smály se. Když byly nemocné, chytaly se za nohy, hlavu a naříkaly. Já jsem jim pomáhala s napodobováním emocí a zapojovala jsem se také do jejich ztvárnění.</p>
----------------	--

Název aktivity	Relaxace
Cíl	Zklidnit organismus, uvolnit svalstvo.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Tělesná výchova.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Zklidní se a uvolní svalstvo.
Pomůcky	Prstové barvy.
Prostředky	
Postup	<p>Všechny děti již leží na zádech, mají zavřené oči. Vedoucí pozoruje, které z dětí je dříve uvolněné a vypadá jako „mrtvola“. Vedoucí zkusí, zda je opravdu dítě uvolněné, takže zatahá dítěti za ruku, nohu. Postupně každé dítě, které je opravdu klidné a uvolněné, dostane pohlázení, či mu nakreslíme hvězdičku na čelo jako klidnému andělíčkovi,</p>

	který může vstát, ale neruší ostatní děti.
Reflexe	Děti se dokázaly zklidnit a poslouchat mě při relaxaci, kterou jsem doprovázela jednoduchými instrukcemi. Dětem jsem dala načas, než se úplně zklidní a nebudou se hýbat. Všichni ale klidně leželi a měli zavřené oči, tak jak jsem jim řekla. Když však měly uvolnit svalstvo, mladší děti ve věku tří let nebo i čtyřletí byli v křeči a když jsem zkoušela, zda má ruce i nohy uvolněné, nikdy dítěti nepadly na zem, vždy se snažily končetiny udržet ve vzduchu. Když jsem je však uklidnila tím, že to nebude bolet, když spustí nohu na zem po tom, co jim je nadzvednu, protože je chytanu do rukou, děti mi důvěřovaly a lépe se uvolnily. Všechny děti tuto jednoduchou relaxaci zvládly, navíc byly velmi nadšené, když mohly dostat na čelo hvězdičku. Ty si pak navzájem ukazovaly. Děti byly po aktivitě zklidněné, neprojevovaly se zjevným neklidem.

4.2 Den 2. Vybíjení přebytečné energie efektivně a bezpečně

Cíl dne: Odreagovat se, vybit přebytečnou energii, následně zklidnit organismus.

Název aktivity	Greenpeace
Cíl	Usměrnit energii dítěte, spolupracovat se skupinou.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Hra.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Dokáže vybit přebytečnou energii, spolupracuje se skupinou.
Pomůcky	Kuličky z novinového papíru, popř. pěnové míčky, židle.
Prostředky	
Postup	Aktivita na odreagování, postřeh. Z židlí se vytvoří jezero. Děti jsou rozděleny do dvou skupin. Jedna skupina je členy Greenpeace a

	<p>vstoupí do kruhového útvaru z židlí (jezero). Druhá skupinka jsou turisté, kteří znečišťují jezero svými odpadky (novinové kuličky). Turisté začnou házet odpadky do jezera a členové Greenpeace se snaží odpadky vyházet z jezera ven. (Šimanovský, Zdeněk, 2002, str. 54)</p>
Reflexe	<p>Ve třídě při aktivitě bylo přítomno 20 dětí. Hru zvládly i nejmenší děti ve věku tří let. Hranici jezera jsem vytvořila z polštářů, které děti měly ve školce, jelikož jsem se obávala tvrdých hran židlí, aby se děti o ně nezranily. Hra zaujala i ty nejstarší děti. Děti se po ní velmi odreagovaly, soudím tak podle toho, jak hra probíhala. Děti se samy hlásily, které chtěly být v kruhu a snažit se z něj dostat co nejvíce odpadu, avšak vybrala jsem přesný počet deset dětí, které se pak následně obměňovaly. Chtěla jsem, aby síly byly na obou stranách početně vyrovnané. Děti jsem na začátek poučila o správném chování při takovýchto kolektivních pohybových hrách, aby se nezranily samy, popř. i samy nezranily jiné děti. Při zahájení hry, děti pochopily, jak hru hrát a „členové Greenpeace“ se snažili vyházet si z jezírka co nejvíce odpadu a „turisté“ zase házeli zpět odpad do jezírka. Použila jsem při hře novinový papír, který byl skrčený do kuliček, když děti papír braly do rukou, nechtě jej trhaly, poté si rozbořili rybníček ohraničený polštářky, takže samy nemohly vědět, kam nyní odpad házou. Proto jsem hru ukončila a začali jsme po vystřídání členů, znovu. Novinový papír se sice trhal, ale pěnové míčky by se kutálely nebo skákaly mimo hernu. Možná bych hru zvolila pro menší počet dětí, aby do sebe nenarážely a nezranily se. Děti se odreagovaly, vybily svou energii, byly poté klidnější a dál spolupracovaly na relaxaci. Každá skupinka, ať už skupina „Greenpeace“ či „turisté“ spolu vzájemně spolupracovali, drželi jako skupina, která si při hře pomáhala navzájem.</p>

Název aktivity	Relaxace
Cíl	Zklidnit organismus, uvolnit svalstvo.

Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Tělesná výchova.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Zklidní se a uvolní své tělo.
Pomůcky	Prstové barvy.
Prostředky	
Postup	Všechny děti již leží na zádech, mají zavřené oči. Vedoucí pozoruje, které z dětí je dříve uvolněné a vypadá jako „mrtvolka“. Vedoucí zkusí, zda je opravdu dítě uvolněné, takže jemně zatahá dítěti za ruku, nohu, zvedne mu ji a spustí dolů. Postupně každé dítě, které je opravdu klidné a uvolněné, dostane pohlazení, či mu nakreslíme hvězdičku na čelo jako klidnému andělíčkoví, který může vstát, ale neruší ostatní děti.
Reflexe	Děti už aktivitu znaly z minulého dne, a tak se těšily na hvězdičky, které jim nakreslím na čelo. Děti se snažily být klidné. Ležely na zádech, pobízela jsem je, aby zavřely oči, chvíli jsem je nechala ležet a snažila se pouze šeptat. Napovídala jsem jim, aby se zhluboka nadechly a pomalu vydechovaly pusou, jenže některé děti to nutilo na sebe upozorňovat a hlasitě předváděly nádechy a výdechy, ostatní děti to buď rušilo a některá starší děvčata začala tyto chlapce napomínat. Nejmladší chlapce chování starších chlapců rozesmávalo. Tak jsem požádala děti, aby si znovu lehli, zavřeli oči a snažili se odpočívat a starší chlapce, kteří na sebe upozorňovali jsem musela usměrnit. Požádala jsem je tiše, aby na to šli malinko jinak, třeba jako ostatní děti a klidně se nadechli a pomalu vydechli. Pak jsem šla kontrolovat, jak jsou děti uvolněné, jako „mrtvolky“, zkoušela jsem, zda mají uvolněné ruce a nohy. Dětem šla aktivita už lépe než posledně, už se věděly lépe uvolnit. Poté jsem začala kreslit dětem na čelo hvězdičku, kdo ji už měl na čele, šel si obout papuče a odešel na toaletu nebo se napít. Překvapilo mě, že děti nebyly neposedné a poslušně ležely a nerušily se navzájem.

4.3 Den 3. Vybíjení přebytečné energie efektivně a bezpečně

Cíl dne: Odreagovat se, vložit energii (ať už negativní, či pozitivní) do tvoření.

Název aktivity	Dejme sílu do hnětení hlíny
Cíl	Manipulovat s hlínou, tvořit z hlíny, vložit energii do tvorby z hlíny.
Věková kategorie	Od tří let.
Metody	Manipulování.
Organizační formy	Individuální vyučování.
Kompetence	Tvoří s hlínou, umí vložit energii do tvorby z hlíny.
Pomůcky	Hlína nebo modelína.
Prostředky	
Postup	Děti afektivně a tvořivě využívají svou sílu při práci s modelovací hmotou. Hlína je dobrým prostředkem k tomu, aby dítě uvolnilo své negativní emoce právě do hnětení hlíny. Po vybití vzteku lze sledovat, jak se děti pouštějí do modelování. (Erkert, Andrea, 2004, str. 32)
Reflexe	Této aktivity se účastnilo šest dětí. Jelikož aktivita byla dobrovolná. Když jsem však ze skříňky vytahovala modelínu, dva nejstarší chlapci ve věku šesti let, se ke mně okamžitě přidali a přáli si tvořit z plastelíny. Řekla jsem jim, aby mi, cokoli je jen napadne, vymodelovali a aby se jim ze studené plastelíny lépe modelovalo, tak by měli vložit do ní spoustu síly, ať si představí, že mají velkou zlost nebo jsou na někoho naštvaní. Jeden z šestiletých chlapců začal tvořit jako první a druhý šestiletý kamarád ho jen pozoroval. Šestiletý chlapec nakonec vymodeloval robota, když modeloval, vydával u činnosti zvuky, jako když střílí ze zbraně a podobné zvuky. Jeho šestiletý kamarád se jen smál a dál sledoval. Nakonec se přidal i on, poprosil o hlínu a začal tvořit.

	<p>Nejprve si modelínu jen válel v dlaních. Poradila jsem mu to, aby se mu modelína zahřála v rukách a lépe se mu z ní pak modelovalo. Aktivitu pozoroval zblízka i jiný pětiletý chlapec, který vymodeloval autíčko, stále se mě ptal, zda se mi líbí, jak modeluje a já ho chválila a povzbuzovala do dalšího tvoření. Pak jsem začala pobízet i onoho šestiletého chlapce, který se konečně odhodlal a začal na plastovou podložku modelovat čerta. Jeho postavička čerta však jako jediná nebyla prostorová, tak jak by kreslil na papír, tak i modeloval na podložku. Stále upozorňoval na sebe a ptal se mě, jestli se mi to líbí, já mu kladně odpovídala. Pak přišly dvě holčičky, kamarádky, které jsou známé tím, že při výtvarných aktivitách jedna druhou inspirují a jejich výkresy jsou téměř totožné, až na to, že jedna má čtyři roky a druhá pět let. Obě začaly válet v dlaních kuličky, k větší tvořivosti jsem je však nepřesvědčila, děvčata mě ještě prosila, abych jim uválela krásně kulaté kuličky, tak jsem jim ukazovala, jak kuličku uválet, aby měla dokonalý kulatý tvar. Děvčata však jen mou aktivitu chválila a oceňovala, ale k jinému tvoření se nedostaly. Pětiletý chlapec pak posadil do svého autíčka ještě postavu panáčka a hrál si s autíčkem po lavici. Svůj model mi pak přinesl a řekl, že je pro mě. Když onen šestiletý chlapec viděl, jak s děvčaty válíme kuličky, začal je válet také. Přidala se k nám i druhá pětiletá dívka, která si vymodelovala sněhuláka. Když to šestiletý chlapec, který se k tvoření nejdříve neměl, viděl, z kuliček, které si uválel, vytvořil sněhuláka, kterému pak udělal koště. Děti si pak své výtvary vystavily ve třídě.</p>
--	---

Název aktivity	Černá, bílá, strakatá
Cíl	Odreagovat se.
Věková kategorie	Od 4 let.
Metody	Hra.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Umí vybit přebytečnou energii.
Pomůcky	Provázek na vytvoření hranice.
Prostředky	
Postup	Jedná se o pohybovou hru zaměřenou na aktivní odreagování, postřeh a pohybovou zdatnost. Prostor je rozdělen na dvě poloviny, z nichž jedna část představuje bílou barvu a druhá část barvu černou. Podle pokynů vedoucího se děti přemísťují na černou nebo bílou část prostoru. Jestliže vedoucí řekne „strakatá“, děti rozkročí nohy tak, aby jednu nohu měli na území bíle barvy a druhou nohu na území barvy černé. (Šimanovský, Zdeněk, 2002, str. 37)
Reflexe	Jelikož byly ve třídě i nejmladší tříleté děti, pokusila jsem se jim orientaci v barvách zjednodušit. Jedno pole jsem označila bílým a druhé pole, černým papírem, aby se děti lépe orientovaly. Samozřejmě jsem nejprve dětem vysvětlila pravidla hry. Děti seděly a rohu herny a já chystala prostor ke hře, který jsem rozdělila na dvě poloviny dlouhým provázkem a do každé poloviny jsem položila jeden papír různé barvy, upozornila jsem je, že tento prostor je bílý, druhý černý a prostor na provázku je strakatý, jelikož tam je hranice dvou barev. Dětem jsem řekla, že podle toho, jakou barvičku vyslovím, děti se přemístí na bíle, černé a nebo strakaté pole. Hru jsem odstartovala tak, že všechny děti stály na provázku (hranici) a po vyřknutí slova „bílá!“, se děti rozběhly k poli označenému bílým papírem. Děti u této aktivity velmi dováděly, hlasitě se projevovaly, některé děti se rozbíhaly, když jsem vykřikla barvu, ale vzápětí si uvědomily, nebo odpozorovaly od ostatních dětí, že směr jejich útěku je špatný. Nevýhodou se mi při této

	<p>aktivitě stal prostor herny v mateřské škole, který je velmi stísněný a děti v něm mají omezené pohybové schopnosti. Děti se však nechovají podle toho, kolik prostoru jim herna nabízí, naopak potřebují vybit svou energii a přirozeně se pohybovat a neohlížet se, jestli je za nimi opěrný sloup. Při této aktivitě se v herně nacházelo 19 dětí a podmínky k pohybu byly opravdu zlé. Měla jsem pocit, že stísněný prostor na děti působí negativně a děti jsou ještě víc rozváděné než před nebo na počátku aktivity. Všimla jsem si také, že se děti špatně orientovaly v pojmech bílá, černá, strakatá. Dřív, než si uvědomily, k jaké barvě by měly zamířit, tak vyběhly a až pak přemýšlely, zda míří správným směrem. Sledovala jsem, že aktivita byla zajímavá pro mladší i starší děti, aby ne, když si směly zařadit, jelikož při jiných řízených nebo i volných hrách jsou často učitelkami usměrňovány. Chtěla jsem, aby se děti vyřádily, odreagovaly svou energii a to se i stalo. Děti byly nadšené aktivitou, chtěly ji stále opakovat, nadšeně poskakovaly.</p>
--	---

Název aktivity	Relaxace
Cíl	Zklidnit organismus, uvolnit svalstvo.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Tělesná výchova.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Zklidní a uvolní své tělo.
Pomůcky	Prstové barvy, relaxační hudba.
Prostředky	CD přehrávač.
Postup	Všechny děti již leží na zádech, mají zavřené oči. Vedoucí pozoruje, které z dětí je dříve uvolněné a vypadá jako „mrtvolka“. Vedoucí zkusí, zda je opravdu dítě uvolněné, takže jemně zatahá dítěti za ruku, nohu, zvedne mu ji a spustí dolů. Postupně každé dítě, které je oprav-

	<p>du klidné a uvolněné, dostane pohlázení, či mu nakreslíme hvězdičku na čelo jako klidnému andělíčkoví, který může vstát, ale neruší ostatní děti.</p>
Reflexe	<p>Aktivita byla pro děti již známou z předchozích dnů. Děti už věděly, že mají být potichu, mít zavřené oči a snažit se úplně celé uvolnit. Děti byly po předchozí aktivitě poměrně udýchané, ale nikdo si už nedovolil narušovat naši aktivitu. Děti jsem opět tiše požádala, po tom co si lehly, aby zavřely oči a klidně odpočívaly. Pak jsem jim dala načas a aktivitu zpestřila klidnou hudbou. Některým dětem to otevřelo oči, tak jsem je pobídla, aby je zase zavřely a poslouchaly písničku a odpočívaly. Hudbu jsem v předchozích relaxacích nevolila, ale přišlo mi to jako vhodná změna, navíc hudba by na děti mohla více uklidňovat, než když ve třídě panovalo při těchto relaxacích ticho. Hudbu jsem samozřejmě pustila jen potichu, aby nenarušovala poklidnou atmosféru. Zvolila jsem skladbu od Eny, May it be. Děti už neměly problém uvolnit končetiny, když jsem zkoušela, jak jsou uvolněné. Některé děti otvíraly oči, když jsem kolem tiše procházela a čekaly, kdy se k nim skloním a nakreslím za odměnu hvězdičku.</p>

4.4 Den 4. Jóga pro děti

Cíl dne: Uvolnění organismu, odbourat negativní pocity (stres, úzkost), ovládat se, relaxovat.

Název aktivity	Jóga pro děti
Cíl	Uvolnit se, relaxovat, zklidnit organismus, ovládat se, soustředit se.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Tělesná výchova, demonstrace.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Uvolní se, relaxuje, zklidní se, umí se ovládat a soustředí se na cvičení.
Pomůcky	
Prostředky	
Postup	<p>Sestava se skládá z několika cviků motivovaných na zvířata. Po každém cviku děti zavřou oči a odpočinou si. Všechny cviky děti provádějí s vedoucím cvičení, děti napodobují jeho pohyby, ten je ještě doprovází pokyny. Každý cvik několikrát opakujeme.</p> <p>„Zajíc“- První a také základní relaxační cvik zaměřen na uvolnění. Dítě sedí v kleku na patách, chodidla má těsně u sebe, aby se narovнала páteř. V kleku si rukama drží paty a sklání se k zemi, až se dotkne čelem země. <i>„Tak je jako spící zajíc, jež má uši podél těla.“</i> Poté se pomalu zdvihá, klidně a vzpřímeně zpět dítě sedne na paty, ruce položí na kolena.</p> <p>„Tygřík“- Při tomto cviku protahujeme páteř. Dítě vzpříma klečí na kolenou. Pak se předkloní a opře si ruce na zem. Sklání se bradou k zemi, kostě je vzhůru. Následuje napnutí paží, hlava je skloněná a záda vyhrbená. <i>„Pak se zase navrat' zpátky jako tygřík, který číhá.“</i> Dítě se posadí na paty a napřímí záda.</p> <p>„Kohout“- Rovnovážný cvik zaměřen na uvolnění. Dítě volně stojí ve stojí spojném. Hlava je vzhůru, ruce připaženy k tělu, dech je</p>

	<p>klidný a pravidelný. Následuje vzpažení rukou směrem vzhůru, současně se stavíme na špičky nohou, až když nejvýše stojíme, zadržíme dech. Pak se vracíme zpět , klidně vydechujeme a připazujeme.</p> <p>„Opice“ - Dítě opět stojí ve stoji spojném, ruce k tělu jsou připazeny. Poté se pomalu předklání, nohy jsou napjaté, dlaněmi se přitiskne až na zem, hlava je vzhůru. „<i>Jako opice pak kráčeš, kruť hlavou na všechny strany jako opice.</i>“ Poté se děti napřímí zpět do stoje.</p> <p>„Motýl“ - Ze stoje si sedne dítě na zem. Pokrčí obě nohy do stran: „Až tvá chodidla se spojí.“ Nohy si dítě přidržuje rukama. „<i>Koleny pak vzhůru dolů mávej jako motýl svými křídly.</i>“ (Miltner, Vladimír, 1990, str. 7-15)</p>
Reflexe	<p>Dětem se cvičení líbilo, jelikož rády napodobovaly různá zvířátka, která jsem jim předcvičovala. Aktivita dokonce děti zabavila natolik, že pozorně cvičily a věnovaly se samy sobě. Soudím, že tomu bylo tak, že sestava cviků byla velmi variabilní. S tříletým chlapcem byly malinko problémy, jelikož mu cvičení moc nešlo. Musela jsem mu pomáhat s rovnováhou, např. u cviku zajíc, aby se nebouchl do nosu, když se skláněl k zemi. Překvapil mě však jiný tříletý chlapec, který pěkně cvičil, občas ztratil rovnováhu, ale snažil se to okamžitě napravit. Pětiletý chlapec na sebe rád upozorňoval a ptal se, zda cvičí správně. Pak se začaly ptát i ostatní děti. Takže jsem dětem musela vysvětlit, že u cvičení mají všechny děti zavřenou pusinku, aby věděly, co jim říkám. To stejného pětiletého chlapce neodradilo a alespoň šeptal, zda to dělá správně, k němu se přidal i druhý šestiletý chlapec, který chtěl, abych i jemu věnovala kousek pozornosti. Některé děti se snažily i hlasem napodobovat některá zvířátka, např. kohouta, opici nebo tygřika, kdy vrčely. Povolila jsem jim však, aby jen malinko vydávaly zvuky zvířátek, aby nedošlo ke zmatkům a křiku. Nejvíce děti bavil asi motýlek, když jsme mávali nohama, děti se smály a koukaly na sebe navzájem, jak mávají křídly jako motýl. Každý cvik jsem se snažila alespoň třikrát zopakovat. Když děti při</p>

	<p>závěrečném cviku seděly a dělaly motýlka, řekla jsem jim, aby si lehli, pak následovala relaxace. Myslím, že stanovené cíle jsme naplnili, děti byly opravdu velmi klidné a soustředěné, soudila jsem tak, že se možná s podobnou aktivitou ještě nesetkaly. Možná také dětem pomáhalo, když dostávaly ode mě jasné instrukce, jak přesně sestavu provádět, navíc sestava byla motivována zvířaty a tyto cviky jim pomohly se soustředit a zklidnit. Přidala se i pětiletá dívka, která se obvykle různých aktivit zdržuje a spíše jen děti pozoruje.</p>
--	--

4.5 Den 5. Spolupracujeme

Cíl dne: Kooperovat bez hádek a s kompromisy.

Název aktivity	Interakční kreslení.
Cíl	Spolupracovat s kamarádem, podělit se o místo na papíře, ustoupit.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Kresba.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Spolupracuje s kamarádem, umí se podělit o místo na papíře, dokáže ustoupit.
Pomůcky	Papíry, pastelky.
Prostředky	
Postup	Dvě děti mají dohromady jeden velký arch papíru (cca A3). Obě děti kreslí na jeden arch papíru. Téma je libovolné. Při společném kreslení záleží, zda se jedno dítě přizpůsobí tomu dominantnějšímu dítěti, či si obě děti nechají prostor pro vlastní kresbu. Při této aktivitě by děti neměly mezi sebou komunikovat.
Reflexe	Všem dětem se nechtělo do společného kreslení. Některé děti chtěly malovat a mít k dispozici vlastní papír. Proto jsem do aktivity nemohla

nutit všechny děti. Dvě dívky, jedna ve věku čtyř a druhá ve věku pěti let malovaly spolu na jeden papír. O dívkách je známo, že jsou kamarádky a při výtvarných činnostech se inspirují jedna druhou. Proto se i na jejich výkrese objevovaly dvakrát stejné prvky. Obě kreslily krajinu s květinami a sluncem. Obrázky se lišily pouze tím, že jedna dívka je od rok mladší a její kresba není tak dokonalá, co se týče přetahování čar apod. Obě malovaly tiše a nehádaly se u kreslení. Ani jedna nezasahovala do kresby té druhé. Pouze si povídaly se mnou, když jsem je pozorovala. Další dvě dívky, obě ve věku pěti let dostaly velký arch papíru a předem jedna z nich určila, že tohle je její půlka papíru, a tak do ní ta druhá nebude zasahovat. Druhá dívka nenamítala a poslechla. Každá kreslila něco jiného. Jedna z dívek kreslila svou oblíbenou duhu, kterou kreslívá i při jiných výtvarných činnostech a druhá dívka kreslila srdíčka na jakési louce. Dívky se mezi sebou nebavily, pouze jedna druhou požádala např. o pastelku, když jí ta druhá měla poblíž. Aktivitu se účastnili i dva šestiletí chlapci, z nichž jednoho čeká odklad školní docházky. Oba jsou kamarádi a často je možné je vidět spolu při různých činnostech. Proto jsem je zapojila i do této aktivity. Když dostali papír a instrukce, dohodli se nejprve na tom, co budou kreslit, jeden z chlapců, konkrétně chlapec s odkladem se nechal inspirovat svým kamarádem, který navrhl, že nakreslí žraloka. Začal tedy kreslit a druhý chlapec pouze přihlížel, až po tom, co jsem ho pobídla k činnosti, začal kreslit také. Oba chlapci téměř dokonale spolupracovali. Ani jednomu z nich nevadilo, že neměli svou půlku papíru a doplňovali své kresby všude možné po papíře. Avšak hlučně se při tom vyjadřovali, zvláště chlapec, který začal s kreslením jako první. Proto jsem ho musela tišit, aby nekřičel. Chlapci chtěli, abych se do aktivity zapojila i já a pomohla jim nakreslit žraloka kladivouna, tak jsem se přidala a jednoho žraloka kladivouna jsem jim nakreslila. Chlapci se pak snažili mou kresbu napodobit. Dále pak ještě chtěli, abych jim nakreslila potápěče, vyhověla jsem jim a oni opět napodobovali mou kresbu. K aktivitě se přidal i jeden tříletý chlapec, který se většinou hlučně a agresivně

projevuje v jakýchkoliv aktivitách a poutá tak na sebe pozornost. Do dvojice se k němu přidal čtyřletý chlapec. Čtyřletý chlapec začal kreslit jako první a přímo doprostřed papíru. V tom ho okřikl tříletý chlapec, aby mu nechal místo. Čtyřletý chlapec se na mě vyděšeně podíval, jako by si myslel, že udělal něco špatného. Řekla jsem oběma chlapcům, že to nevadí, že můžou společně kreslit kdekoli po papíře. Tříletého chlapce aktivita příliš nezaujala, jelikož nakreslil jen pár nespecifických čar a kruhů, které označil za auta a aktivity se už dál nechtěl účastnit. Čtyřletý chlapec si dokreslil svůj obrázek jakési krajiny s trávou, sluncem a mraky. I přesto dokázali oba chlapci činnost dokončit a spolupracovat.

Název aktivity	Padák
Cíl	Spolupracovat, odreagovat se, dát průchod svým emocím, soustředí se na činnost.
Věková kategorie	Od 3 let.
Metody	Hra.
Organizační formy	Řízená činnost.
Kompetence	Spolupracuje, odreaguje se, projeví své emoce, soustředí se na činnost.
Pomůcky	Padák, lehké pěnové míčky.
Prostředky	
Postup	Děti kolem dokola uchopí padák a nejprve se s ním seznamují. Vedoucí dětem řekne, aby s padákem začali společně pohybovat, jako když fouká jemný a tichý vánek, poté aby s ním pohybovali, jako když fouká obrovská vichřice. Nato vedoucí dětem řekne, aby se děti stále držely za padák a zvedli ruce nad hlavu a pak padák položili z této pozice na zem, ale stále se jej drželi. Aktivitu několikrát zopakujeme. Potom děti stále drží padák a vedoucí do něj vhodí pěnový míček, děti se musí snažit, aby míček propadl kulatým otvorem vprostřed padáku. Děti si nejprve mohou napovídat, aby míček úspěšně sklouzl kulatým

	<p>otvorem, ale aby nevyskočil z padáku ven. Pak vhodíme na padák postupně více míčků a děti se snaží je opět dostat z padáku kulatým otvorem vprostřed, aniž by jim některý z míčků vypadl na zem. A děti mohou dostat za úkol, aby si bez jakýchkoliv dorozumívacích prostředků radily, jak míčky dostat otvorem v padáku.</p>
Reflexe	<p>Aktivity s padákem jsou u dětí velmi oblíbené a ani tady mě padák nezklamal. Děti z něj byly velmi nadšené. Když jsme napodobovali prostřednictvím padáku jemný vánek, děti se na sebe dívaly a tišily se navzájem. Když jsme ztvárňovali vichřici, dvě děvčata, jedna tříletá a druhá čtyřletá se pustily padáku a nechtěly se držet s ostatními dětmi za padák. Ostatní děti se smály a skutečně silně pohybovaly s padákem, sama jsem se musela také pustit, jelikož jsem padák neudržela v rukou. Děti také napodobovaly zvuky větru hučením a podobnými zvuky. Děti mě dokázaly poslouchat, jelikož čekaly, co dalšího navrhu, abychom s padákem dělali. Nikdo se nepokoušel na sebe upozorňovat jinou činností. Měla jsem dojem, že děti byly fascinovány z toho, když padák a jejich síla v rukou způsobovala vzdušný vír. Hlavně také při aktivitě, když zvedaly ruce nad hlavu a pokládaly padák na zem a zpět jej zvedaly nad hlavu. Toho už se účastnily i dvě děvčata, která se pustila, když děti ztvárňovaly vichřici. Myslím, že děti opravdu daly průchod svým emocím a bezprostředně reagovaly na tuto aktivitu s padákem. S dětmi jsme si i vyzkoušeli, jak dokážeme míček společně dostat kulatým otvorem ven z padáku. Míček vypadával, jelikož někdy měly děti zbrklé reakce, ale to bylo v pořádku. Když jsem děti upozornila, že přidám další míček, děti se začaly smát a byly nadšené, míčky lítaly po herně. Jeden šestiletý chlapec začal křičet na ostatní děti, aby padák zvedaly nebo nakláněly na opačnou stranu. Řekla jsem, že si zkusíme být úplně potichu a uvidíme, jestli bude snazší míček dostat ven otvorem. Děti se tiše smály, a i když míček vyskakoval z padáku, přesto děti společně spolupracovaly.</p>

4.6 Pedagogická reflexe

Aktivitu, jež jsem v rámci vlastního projektu realizovala, byly zařazeny vždy na konec řízené činnosti v mateřské škole. Kromě prvního dne, kdy jsme se s dětmi věnovali pouze aktivitám projektu. A kromě činností, jako bylo tvoření z hlíny nebo interakční kreslení. Děti, po pohybových činnostech zařazených na konci řízených činností, byly poměrně klidnější. Byla to vždy doba jejich volné hry, kdy se mohly věnovat vlastním hře. Chodily za mnou se svými problémy, řešily se zejména současné konflikty mezi konkrétními dětmi mateřské školy. Mohu říci, že tohle byla jedna z velkých změn, kterou jsem počas svého pohybu v mateřské škole, zaznamenala.

Z praxe jsem se dověděla, že opravdu i nereagování na nevhodné chování dítěte je vlastně reakcí na toto chování. Ovšem tato reakce nemusí být tou nejúčinnější a nejvhodnější. Zjistila jsem proto a utvrdila se v názoru, že dospělý, v našem případě učitelka mateřské školy, by měla pomoci dětem, které nedokážou vyřešit problém, jež např. nastal mezi ním a kamarádem. Při realizaci projektu jsem se dětem naplno věnovala a byla vždy v jejich blízkosti. Jestliže jsem viděla, že dochází ke konfliktu i mimo realizaci projektu, snažila jsem se zpočátku vstoupit do situace dětí, aby mi nejprve vysvětlily, co se stalo. Děti pak věděly, že se na mě mohou kdykoli obrátit. Děti sice příběhly a jak tomu většina říká, žalovaly na kamaráda, který je např. fyzicky napadl, ale to byl pro mě podnět k tomu, abych se pokusila o změnu v přístupu ke konfliktu mezi dětmi. Vždy jsme si řekli, že vše vyřešíme, ale bez hádek a křiku. Obě strany se směly vyjádřit k problému, jak dítě napadené, tak dítě, které útočilo a to už ať slovně či fyzicky. Ve finále si obě strany musely odpustit nebo podat ruce na usmířenou. Dle mého názoru, bylo pro mě lepší, když děti za mnou přišly a pověděly mi, co se stalo, než když bych je poslala zpět, aby si problém vyřešili spolu sami a nakonec by se popraly obě strany, jako tomu v mateřské škole bylo, než jsem se do těchto záležitostí zapojila.

Hned na začátku jsem musela zapojit pravidla, která jsem si předem nestanovila a to pravidlo: „Když jeden mluví, ostatní poslouchají.“ A pravidlo, že bude mluvit ten, kdo bude držet míček v ruce a po skončení ho předá dalšímu kamarádovi, který se bude chtít vyjádřit nebo míček dál koluje mezi dětmi v kruhu. Komunikace s dětmi byla pak snazší a klidnější.

Z aktivit, jež jsem s dětmi realizovala, byly děti velmi nadšené, zejména z aktivit pohybových. Zaznamenala jsem, že dětem chyběla pravidla, nejen mezi kamarády ve třídě,

při řešení konfliktů, hádek apod. A navíc díky aktivitám se mohly lépe učit stanovená pravidla dodržovat. Děti se většinou při aktivitách projevovaly velmi spontánně a svobodně, i když měly stanovená pravidla pohybových her a činností. Aktivity se zálibou chtěly opakovat, především pohybové hry. Zaznamenala jsem velmi uvolňující účinky jógy z projevů dětí. Jóga je podle mého názoru dobrou alternativou nejen na zklidnění organismu, soustředění, ale i uvolnění negativní energie.

Své cíle, jež jsem si stanovila, jsem splnila, jelikož jsem dětem nabídla aktivity s cíleným zaměřením na prevenci či zmírnění agresivních projevů u dětí předškolního věku. Pod mým dohledem se mohly bezpečně projevovat prostřednictvím aktivit, nebo se naopak zklidnit pomocí relaxačních cvičení. Byla jsem vždy připravená dětem pomoci s konflikty či jinými problémy a vyslechnout je. Děti se navíc učily společné spoluprací a kompromisům.

V příloze zveřejňuji reflexi ředitelky mateřské školy na můj projekt. Upozorňuji však, že ředitelka mateřské školy se neúčastnila všech aktivit, které jsem ve třídě realizovala. Ale měla možnost seznámit se s celým mým projektem, jeho cíly i aktivitami v psané písemné podobě.

4.7 Intervence

Jako návrhy na doporučení pro další praxi bych dala následující. Projekt bych celkově prodloužila a aktivity zařadila i do běžných dní v mateřské škole. Jen bych například změnila náměty her podle aktuálních témat každé třídy v mateřské škole. Myslím, že by nebylo od věci tyto činnosti a jiné na zmírnění agresivních projevů chování u předškolních dětí uplatňovat na závěr jakýchkoli řízených činností v mateřské škole. Věk dětí, pro které by byly tyto aktivity určeny, bych ze tří let posunula na věkovou hranici od čtyř let, kvůli celkovému soustředění a schopnostem dětí. Myslím, že od věku čtyř let by měly pro děti už i větší význam a děti se z nich mohly ponaučit. Určitě bych také pracovala s pravidly, které bychom si s dětmi na začátku školního roku určili. Pravidla by se týkala většinou těch věcí, že se jeden k druhému musíme chovat ohleduplně, neřešit konflikty fyzickou silou, ale nejprve si o nich promluvit, pokud by to děti nezvládaly, měly by vědět, že učitelka jim vždy pomůže konflikt správně a spravedlivě vyřešit. Proto je důležité mít důvěru v učitelku, které se nemusí obávat nebo mít strach se na ní s těmito problémy obrátit. Dále

se nepřekřikovat, když bude jeden mluvit, ostatní děti jej vyslechnou. Zařadit do činností týkajících se zvýšené slovní komunikace předmět, který je bude doprovázet po celou dobu v mateřské škole a který budou mít v rukou pouze ti, kteří se budou chtít vyjádřit nebo o čemkoli mluvit např. v rámci řízených činností v komunikačních kruzích. Je také důležité uvědomit si, v jakém prostoru se děti budou pohybovat. Zajistit dětem bezpečné a dostatečně velké prostory pro pohybové aktivity.

ZÁVĚR

Má bakalářská práce se věnovala stále velmi aktuální problematice, jež se vyskytuje i v mateřských školách. A to agresivní projevům v chování. V teoretické části jsem se snažila popsat nejdůležitější pojmy, východiska, dokonce i zákonitosti, které by dokázaly osvětlit tuto problematiku. Zaměřila jsem se především na děti předškolního věku, abych zůstala věrná svému oboru.

Usoudila jsem, že jestliže chceme pracovat s dětmi a redukovat jejich agresivitu, musíme především nejprve pochopit jisté souvislosti v jejich vývoji. Ostatně stejnými vývojovými fázemi si prošel či projde každý z nás. Proto jsem zde uvedla charakteristické znaky vývojových etap již od prenatalního období do období předškolního věku. Vymezila jsem zde od několika autorů pojmy agrese a agresivita. Uvedla jsem zde druhy a pojmy týkajících se agrese. Popsala jsem rozdíly v agresivních projevech chování mezi děvčaty a chlapci, jež se liší ve svých projevech, intenzitě i ovládnutí agrese. Uvedla jsem zde také alternativní návrhy, jak zacházet s agresí u dětí ve výchovném procesu. A na závěr teoretické části, návrh tvořivých aktivit, jež lze uplatňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu a pracovat tak s vnitřním neklidem dětí.

V praktické části bakalářské práce jsem uvedla vlastní projekt, díky němuž bych dětem pomohla zvládat jejich náhlé výbuchy či změny nálad a abych jim dala prostor vyjádřit se, vybit svou energii, agresi, či ji vložit do tvořivých aktivit. Abych jim tak současně nabídla prostor a možnost k těmto aktivitám, navrhnutým speciálně na zvládnutí či prevenci agresivního chování, které se pod dohledem zodpovědného dospělého stanou bezpečnějšími při jejich realizaci. Na závěr jsem uvedla vlastní pedagogickou reflexi a doporučení pro další praxi. Za souhlasu ředitelky mateřské školy, jsem v příloze bakalářské práce, zveřejnila reflexi ředitelky na můj projekt.

Touto prací jsem se snažila ukázat, že není možné agresi ze života každého z nás vymítit. Ba naopak, není to možné a ani by nebylo správné ji zcela odstranit. Avšak jako lidé jsme schopni ji využít i jiným než destruktivním způsobem. A jako dospělí zodpovědné bytosti jsme schopni vést i děti ke tvořivým, kooperačním aktivitám, k aktivitám zaměřeným na katarzi agresivity. Takto jsou děti směřovány k činnostem ve formě zábavných a zajímavých her, jež je učí ke spolupráci, kreativě, socializaci a pomáhají redukovat agresivní projevy chování dětí či preventivně proti těmto projevům působí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANTIÉR, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
- [2] ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Nakladatelství Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
- [3] ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- [4] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-763-9.
- [5] KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Zlo na každý den: život s deprivanty I*. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6.
- [6] FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 8071981990.
- [7] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
- [8] PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 8072545930.
- [9] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [10] ČERMÁK, Ivo. *Agrese, identita, osobnost*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- [11] JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
- [12] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2005. ISBN 978-80-86991-00-9.
- [13] VÁGNEOVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- [14] COUFALOVÁ, Jindřiška. *Projektové vyučování pro 1. Stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- [15] MILTNER, Vladimír. *Jóga pro děti aneb hrajeme si na zvířátka*. Liberecké tiskárny, 1990. ISBN 80-85269-00-7.

PŘÍLOHA P I: REFLEXE UČITELKY

Reflexe k návrhu projektu

Studentka projektu vykonávala v naší mateřské škole praxi, kde si měla možnost vyzkoušet, jak děti budou reagovat na její aktivity. Projekt navrhla na 5 kalendářních dní. Každý den mimo posledního ukončila relaxací. Toto ukončení hodnotím kladně, neboť děti vždy potřebují uklidnit, uvolnit svalstvo i celé své tělo.

V prvním dni děti mluvily o svých pocitech. Toto je pro děti dost těžké, některé nedokážou vyjádřit slovně svoje pocity. Kartičky jim dost pomohly, přesto některé děti byly takové, že odmítly na toto téma mluvit. Předškolní děti dokázaly už své pocity, nálady popsat. Poslední aktivita – honička – děti zaujala, ale pozor se musí dát na bezpečnost a dostatečný prostor na honěnou (v případě, že by tato aktivita byla prováděna venku, musí učitelka přesně vymežit prostor, kam děti mohou běžat).

Druhý den – hra Greenpeace – je pro děti zajímavá. Musí být přesně vysvětlené pravidla, aby to i malé děti pochopily. Učitelka musí děti upozornit na nebezpečí strkání, aby se děti nesrazily. Děti při této hře byly vedené vyhýbat se kamarádovi, k pohotovosti. Touto aktivitou jsou děti vedené i ochraně přírody, což hodnotím kladně.

Třetí den – práce s hlinou děti baví, děti rády tvoří z hlíny a plastelíny. Učitelka se snaží při práci vést děti k tomu, aby si představily, že se na někoho zlobí. Tady se nedá posoudit, zda děti opravdu vybily svůj vztek při práci s hlinou. Při splnění cíle je potřeba, aby učitelka měla stále k dispozici hlinu (plastelínu) a v případě vzniklé situaci ji použila tak, aby byl cíl splněn.

Čtvrtý den – jóga – děti velmi rády cvičí a napodobují zvířátka. Úkol byl splněn, děti se uvolnily. Po tomto cvičení už není potřeba relaxace. Tato aktivita byla velmi pěkná, děti zaujala.

Pátý den – pro děti je velmi důležitá spolupráce s kamarádem, děti se učí vyslechnout kamaráda, neskákat mu do řeči, podřídít se mu. Při této aktivitě bylo pro děti velmi těžké při společné kresbě nemluvit, nekomunikovat. Děti se musí domluvit na společném tématu. Aktivita – učíme se vést a následovat – děti také zaujala, děti spolupracovaly, respektovaly kamaráda.

Celkově aktivity hodnotím kladně. Naše mateřská škola je zaměřena na pohyb a pohybové aktivity, takže výše zmíněné aktivity děti bavily, zaujaly. Děti si upevňovaly kamarádské vztahy, respektovat se navzájem, předcházet tak nedorozumění, zbytečným konfliktům.

