DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.111-124

Využití literárních textů při prevenci šikany v předškolním vzdělávání

The Use of Literary Texts in the Prevention of Bullying in Preschool Education

Lucie Pěchotová, Eva Koželuhová

Abstract

Bullying is a problem that already occurs in kindergartens. It is very important that preschool teachers are able to recognize its manifestations, intervene appropriately and also pay attention to its prevention. The article introduces the possibility of using a literary text as a prevention of bullying in kindergartens. It brings the results of the implementation of the educational programme. As a part of the investigation, the frequency of occurrence of manifestations of negative behavior in children of preschool age was monitored. After the implementation of the educational programme, there was a significant decrease in elements of negative behavior in the monitored children compared to the control group.

Keywords: Children´s literature. Bullying. Preschool education. Prevention.

Úvod

Se šikanou se za dobu školní docházky podle zahraničních výzkumů setká až 25 % dětí, s lehčími formami dokonce 68 %[1]. V České republice se udává, že zkušenost s ní má asi 40 % školáků[2], jde tedy o problematiku, které je třeba věnovat značnou pozornost. Problematika šikany, ač často spojována až s vyššími vzdělávacími stupni, se týká i

[1] FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 9788026207412.
[2] KOLÁŘ, M. 2011. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika–jak rozlišit šikanování od škádlení. Poradce ředitelky – strategie řízení školy.

předškolního věku[3],[4],[5]. V tomto období jsou projevy agresivního chování pro vnějšího pozorovatele snáze rozpoznatelné než v pozdějším věku, kdy jsou agresorem dovedněji skrývané[6]. Proto je předškolní věk vhodným obdobím pro prevenci šikany a pro cílený rozvoj prosociálních dovedností dětí a podporu jejich sociálního a emočního rozvoje. Je zodpovědností školy a každého učitele, aby bylo šikaně v maximální možné míře bráněno a aby byla poskytována účinná pomoc případným obětem. Nakolik je v českých mateřských školách šikana, respektive její počínající fáze, zastoupena, není známo, nebyla dosud provedena žádná relevantní šetření. Je ale zajímavé, že např. při šetření zaměřeném na vnímání problémového chování dětí všichni dotazovaní učitelé mateřských škol odpověděli, že se v jejich třídě šikana nikdy nevyskytla[7]. Je proto otázkou, nakolik dokážou předškolní pedagogové šikanu rozpoznat a adekvátně na ni reagovat.

Pro porozumění šikaně a její prevenci je důležité si uvědomit, jaké chování lze považovat za šikanu. Šikanou chápeme úmyslné a většinou opakované fyzické nebo psychické obtěžující chování vůči jiné osobě za použití agrese či manipulace. Jejím cílem je získání moci nad druhým jedincem. Projevuje se ubližováním, výsměchem, zastrašováním. Šikanu bývá obtížné rozpoznat, někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu[8] či bývá zaměňována za nevinné dětské škádlení[9]. Toto škádlení, teasing, šikanu zdánlivě připomíná, na první pohled od šikany nemusí být rozpoznatelné[10]. Rozhodující pro

[3] KOVÁČOVÁ, B. 2019. Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku. Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0

[4] REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, European Early Childhood Education Research Journal, 23:4, 461-475, https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150

[5] KIRVES, L., a SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, Early Child Development and Care, 182:3-4, 383-400, https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724

[6] MALECOVÁ VALEŠOVÁ, B. et al. 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0

[7] ZALIBEROVÁ, M. 2022. Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni: Pedagogická fakulta

[8] ČERMÁK, I. 1998. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.

[9] ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

[10] MARTÍNEK, Z. 2008. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-29-9.

určení, zda jde o šikanu, je vnímání situace oběma aktéry – teasing totiž nemá poraženého a baví oba zúčastněné. Naopak pro šikanu je charakteristická asymetrie sociální interakce, kdy jeden účastník je v dominantní pozici vůči druhému[11]. Agresorem i šikanovaným se může stát v podstatě kdokoli, byť existují určité charakterové rysy a dispozice jak u agresorů, tak u obětí. Vágnerová[12] např. udává jako rizikové faktory na straně oběti jinakost, výjimečnost, nadání dítěte, zdravotní, tělesné či psychické znevýhodnění, sociálně znevýhodněné prostředí, sociální neobratnost, emoční nevyrovnanost, příslušnost k sociokulturní a menšinové skupině, rasovou odlišnost, projevy náboženských a kulturních postojů, adaptaci na nové prostředí nebo novou skupinu či nevhodnou snahu o sociální interakci za pomoci provokace. Šetření ukazují, že šikana se vyskytuje častěji ve třídách s vyšším počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami[13] a je proto nezbytné, aby tyto děti byly skutečnou součástí skupiny a nebyly nijak vyčleňovány.

V předškolních zařízeních se nejčastěji objevují tzv. prvky šikany, které mohou přecházet do první až třetí fáze šikany. U dětí v předškolním věku se tedy můžeme setkat s ostrakizací, což je vyčlenění ze skupiny, ignorováním, pomlouváním, hlasitými narážkami na konto oběti[14]. Ke zhoršení ostrakismu může přispět i učitel, viditelným vyvyšováním nebo naopak upozorňováním na nedostatky dětí. V zátěžových situacích může docházet ke zhoršení projevů ostrakizace a jedinec začíná agresorům sloužit k vylepšení nálady, nebo vybití jejich stresu. Začíná se objevovat drobná fyzická agrese a neutrální skupina stojící mezi obětí a agresorem se začne vyčleňovat k jedné ze dvou stran (2. fáze šikany). V další fázi, která je již v mateřských školách zřídkavá, se dovytváří třídní hierarchie a šikanování se stává systematickým.

Studie prokázaly, že pohlaví na šikanu nemá vliv a že předškolní děti volí přímé fyzické a verbální metody agrese a také formy agrese

[11] LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 28 s. ISBN 80-86991-65-2
[12] VÁGNEROVÁ, K. 2011. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-912-5
[13] REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, European Early Childhood Education Research Journal, 23:4, 461-475.
[14] SVOBODA, J. 2014. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

latentní, která oběť výrazně poškozuje[15]. Mezi latentní formy agrese řadíme pomluvy, popichování, sociální manipulaci a znevažující komentáře na adresu oběti či jeho vlastnictví[16]. Při šikanování v předškolním věku však zpravidla chybí dlouhodobost a systematičnost. Děti předškolního věku si šikanu nespojují s opakovatelností, je pro ně zásadní nepříjemný pocit při jednání agresora. Proto mohou vnímat šikanu i tam, kde nebyla úmyslem. Již správně chápou pojem „oběť", šikanu chápou spíše jako agresi.[17] Také velice dobře vnímají, zda jsou v kolektivu oblíbené či nikoli, a zda jsou/nejsou součástí skupiny[18]. Vyloučení z her a kolektivu se také nejvíce obávají.[19]

Klíčovým faktorem při řešení a předcházení šikany je erudovanost pedagoga, který dokáže prvky šikany podchytit včas. Přemíra pravidel, trestů či přísných důsledků nežádoucího chování dle zjištění nevede ke snížení výskytu prvků šikany v mateřské škole, neboť dětem nepomáhají osvojit si žádoucí chování. Řešením je učit děti, jak situace řešit alternativním způsobem. Zároveň je nezbytné, aby celá skupina byla vedena k harmonickému soužití a bylo vytvářeno pozitivní třídní klima. K tomu je vhodné využívat prosociálních a kooperativních činností, prvků dramatické výchovy a práce s dětskou literaturou. Stěžejní je také vzor chování, který pedagog dětem poskytuje.

Využití práce s literárním textem při prevenci šikany

Využití příběhů při výchově a vzdělávání je staré jako lidstvo samo. Jejich prostřednictvím dochází k učení, k osvojování hodnot a postojů. Využití literárních textů je základem biblioterapie, kterou definujeme jako *metodu psychoterapie, využívající léčebné nebo podpůrné účinky četby, jako způsob komunikace, v níž se tištěný text stává terapeutickým prostředkem*.[20] Toto původně úzké zacílení, kdy

[15] KOVÁČOVÁ, B. 2020. Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0714-0
[16] KOVÁČOVÁ, B.(ibidem)
[17] VLACHOU, M., BOTSOGLOU K. a ANDREOU, E. 2013. Assessment Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach ", Journal of Criminology. https://doi.org/10.1155/2013/301658
[18] KIRVES, L., a SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, Early Child Development and Care, 182:3-4, 383-400.
[19] HELGELAND, A.a LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 45.1: 133-141. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z
[20] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X

byla biblioterapie využívána pouze jako léčba či její podpora u diagnostikovaných pacientů, se postupně rozšířilo, díky čemuž biblioterapie může dnes být využívána kromě psychologů a psychoterapeutů také sociology, etopedy a pedagogy. Posledně jmenovaní záměrně využívají příběhy a pohádky k učení dětí. Předškolní věk je obdobím, kdy se dítě již dokáže ztotožnit s hlavním hrdinou a porozumět myšlence příběhu. Příběhy mu pomáhají porozumět jevům, se kterými se setkává. Proto je vhodné, aby učitel příběhy využíval při řešení nevšedních či náročných situací. Kapská a Mirončiková[21] uvádějí jako možné cíle biblioterapeutického programu formování systému mravních norem, rozvoj a porozumění emocím, uvědomění si a rozvoj prožitku a budování morálních hodnot. Podobně široce chápe biblioterapii např. Valešová Malecová[22] a Kováčová[23], které ji doporučují využívat ve vzdělávání, a to i u dětí předškolního věku. U této věkové kategorie se doporučuje zaměřovat se více na vhodné (žádoucí) chování, ze kterého si budou moci děti vzít příklad a napodobit je v praktickém životě[24]. Je však k odborné diskusi, zda v předškolním vzdělávání jde skutečně o biblioterapii, či zda je vhodnější hovořit spíše o využití prvků biblioterapie či o práci s příběhem. Navrhované kroky při využití biblioterapie, jak je autorky uvádějí[25], kterými jsou motivace ke čtení, společné předčítání, diskuse o příběhu a kreativní podpůrné činnosti, se totiž shodují s obecnými doporučeními pro práci s literárním textem[26,27]. Biblioterapie ve smyslu léčby může být prováděna pouze odborníky-terapeuty, mezi které řadíme psychoterapeuty, psychology či psychiatry. Učitel, ani speciální pedagog, nemůže být za terapeuta považován, avšak může se podílet na primární prevenci. Hlediskem pro rozlišení, zda můžeme hovořit o biblioterapii v rámci prevence (či

[21] KAPSKAJA A., MIRONČIK, T. 2008. Podarki fej. Razvivajušaja skazkoterapija dlja detej. Reč. ISBN: 5-9268-0444-2.
[22] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0
[23] KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4487-6
[24]. KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. (ibidem)
[25] VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. 2017. Práca s príbehom v období předškolského veku (1.). Předškolská výchova 2017/2018 72 (2) ISSN 0032-7220
[26] KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN: ISBN 978-80-262-1858-6.
[27] HOMOLOVÁ, K. 2013. Dětský a dospívající čtenář. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.

využití jejích prvků) je kromě dodržení zásad při práci s literárním textem záměr učitele a zvolený literární text, který je cíleně vybrán na určité téma/problém, týkající se života dětí a pomáhající jim formovat systém mravních norem a hodnot, případně řešit obtížnou životní situaci.

Metody šetření

Cílem šetření, které bylo realizováno v rámci bakalářské práce, bylo ověřit možnost využití práce s literárním textem při prevenci šikany v mateřské škole. V souladu s cílem byly stanoveny výzkumné otázky:
VO 1: Jak se změnilo chování dětí k jejich spolužákům ve třídě?
VO 2: Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku?

Pro zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen smíšený design šetření. Hlavním zdrojem dat se stalo polostrukturované pozorování s využitím pozorovacího archu vlastní konstrukce, analýza polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a videonahrávek práce výzkumníka. Pro realizaci šetření byla vybrána dvoutřídní mateřská škola. V obou třídách byl shodný počet dětí a rozložení dle pohlaví, v obou třídách byly děti z podobného sociokulturního zázemí. Do Žluté třídy docházely děti ve věku 4-6 let a šlo o třídu novou, složenou z dětí původně ze dvou jiných tříd a dětí poprvé nastupujících do mateřské školy, kolektiv se tedy znal teprve krátce. Do Hnědé třídy docházely děti ve věku 5-7 let a znaly se již z předchozí docházky do MŠ. V obou třídách pracovaly učitelky s požadovaným vzděláním a praxí. Ve Žluté třídě měla učitelka střední pedagogické vzdělávání a praxi 50 let, druhá vysokoškolské bakalářské vzdělání a praxi 5 let. V Hnědé třídě měly obě učitelky vysokoškolské bakalářské vzdělání a praxi 16 a 3 roky. V obou třídách působili také asistenti pedagoga.

Nejprve byly vedeny polostrukturované rozhovory s učitelkami dětí, zaměřené na jejich hodnocení úrovně třídního klimatu a výskytů prvků šikany. Rozhovory byly nahrávány, přepsány a následně analyzovány pomocí otevřeného kódování pomocí metody tužka-papír. Poté bylo v každé třídě po dobu dvou týdnů provedeno během dopoledne pozorování dětí s využitím pozorovacího archu. Do něj výzkumník zaznamenával četnost výskytu prvků ostrakizace v jednotlivých třídách. Sledované kategorie jsou uvedeny v Tab.1.

Tabulka 1: Sledované analytické kategorie

Kategorie	Indikátor	Příklad
Fyzické napadání	Dítě záměrně fyzicky někomu působí bolest	Bouchání, strkání, kousání, štípání, tahání za vlasy, kopání
Manipulace	Dítě se záměrně snaží ovlivnit chování druhého ve svůj prospěch	Dítěti se nechce uklízet hračky, slíbí kamarádovi odměnu, když to uklidí za něj. Slib nedodrží
Naschvály, zlomyslnost, popichování	Dítě záměrně dělá něco, o čem ví, že druhému vadí	Dítě dá maketu pavouka na oblečení dítěti, o kterém ví, že se bojí pavouků
Ničení hry, stavby	Záměrné boření či ničení díla, narušování hry	Dítě záměrně pokreslí obrázek jiného dítěte
Ponižování druhého, zraňující komentáře	Záměrné verbální napadání druhého dítěte, které v důsledku toho cítí stud	Dítě se druhému vysmívá, že nosí brýle
Vyčleňování	Vyřazení dítěte ze společných aktivit či her	Děti zakazují druhému, aby si u stolu pro malování šlo také samo kreslit
Vyhrožování	Zastrašování druhého, manipulace pohrůžkou	Dítě vyhrožuje jinému, že když mu nedá svou hračku, nebude s ním kamarádit

Navržený tematický celek jsme se rozhodly realizovat ve Žluté třídě, Hnědá třída byla zvolena jako kontrolní skupina. Důvodem byl vyšší výskyt projevů teasingu a prvků ostrakizace ve Žluté třídě. Také jsme předpokládaly, že v Hnědé třídě je vzhledem k vyššímu průměrnému věku dětí vyšší jejich úroveň sociálního a kognitivního vývoje. Případné zlepšení u dětí ve Žluté skupině, vzhledem k jejich nižší vývojové úrovni, by lépe prokázalo vhodnost využití biblioterapie v předškolním věku. V průběhu realizace byly pořizovány reflektivní poznámky. Následně byl ve Žluté třídě osobou výzkumníka realizován navržený tematický celek, zaměřený na rozvoj sociálních a emočních vztahů, který využíval prvků biblioterapie. Jeho základem se staly autorské pohádky, kniha J. Horáčka Modrý tučňák[28], S. Gemmela Jako

[28] HORÁČEK, Petr. Modrý tučňák. Přeložil Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.

ty![29] a E. Staré A pak se to stalo![30]. Cílem pěti na sebe navazujících lekcí byla podpora rozvoje pocitu sounáležitosti se skupinou, rozvoj emočního cítění, zmírnění emočního stresu, posílení důvěry sám v sebe i v druhé, snížení projevů slovní agrese, získání povědomí o příčinách a důsledcích svého chování, spolupráce v týmu, podpora a vyrovnání se s vlastním hněvem a zmírnění agresivity. Průběh práce byl natáčen na videozáznam a následně analyzován; byly sledovány projevy dětí a jejich vzdělávací výsledky. Po realizaci tematického celku byl v obou třídách proveden posttest v podobě dvoutýdenních pozorování dětí v dopoledních hodinách, s využitím pozorovacího archu. Byla sledována četnost výskytu jednotlivých kategorií. Výsledky pretestu a posttestu byly komparovány, byl porovnán celkový součet všech projevů ostrakizujícího chování mezi dětmi, které bylo v daném období pozorováno. Dále byl veden rozhovor s učitelkami ze Žluté třídy, který byl nahrán, přepsán a analyzován.

Výsledky

Jak se změnilo chování dětí k jejich spolužákům ve třídě? (VO 1)

Výsledek posttestu ukázal výrazné zlepšení chování dětí v experimentální Žluté skupině (Tab. 2). Míra četnosti projevů ostrakizace poklesla natolik, že vývojové hledisko hovořící ve prospěch kontrolní skupiny přestalo být signifikantní. Ve Žluté třídě bylo evidováno méně prvků ostrakizace než ve třídě Hnědé, která byla sociálně vyspělejší. Nejvýraznější pokles nastal u zjevných fyzických projevů agrese, ať již v podobě fyzického napadnutí, tak v nepřímé agresi – zaměřené na výtvory dítěte (ničení výtvorů a boření staveb). U projevů latentní agrese byl pokles méně patrný. Domníváme se, že to může být způsobeno tím, že děti tuto formu agrese za agresi nepovažují[31] a je proto ze strany učitele nezbytná dlouhodobá a systematická práce s příběhy, které by dětem ukazovaly charakteristiky přátelství a učily je, jaké normy jsou v chování v sociální skupině vhodné a které již ne.

[29] GEMMEL, Stefan. Jako ty!. Ilustroval Marie-José SACRÉ. Praha: Thovt, c2005. ISBN 80-903653-1-0.
[30] STARÁ, Ester, 2020. A pak se to stalo!. 2. vydání. Ilustroval Martina MATLOVIČOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-06018-7.
[31] KOVÁČOVÁ, B. 2020. Prejavy skrytého agresívneho správania sa v skupinách detí predškolského veku. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0714-0

Tabulka 2: Četnost výskytu prvků ostrakizace v experimentální (Žlutá třída) a kontrolní skupině (Hnědá třída)

Kategorie	Pretest Hnědá třída	Posttest Hnědá třída	Pretest Žlutá třída	Posttest Žlutá třída
Fyzické napadání	7	7	14	5
Manipulace	4	11	1	0
Naschvály, zlomyslnost, popichování	11	4	10	6
Ničení hry, stavby	2	4	12	4
Ponižování druhého, zraňující komentáře	22	14	7	4
Vyčleňování	0	5	8	6
Vyhrožování	0	0	4	0
Celkem	**46**	**35**	**56**	**25**

Z rozhovoru s učitelkou a z pozorování vyplynulo, že hlavním problémem se před realizací tematického celku jevila vzájemná nespolupráce dětí a vyčleňování. Děti mezi sebou tvořily menší skupinky, které se navzájem stranily. Ve třídě bylo zaznamenáno několik průbojných dívek a jedno dítě stranící se ostatních. U jednoho chlapce bylo pozorováno výrazné agresivní chování vůči ostatním dětem, přičemž cíle jeho útoků byly vybírány nahodile. Tento chlapec ostatní strkal, házel po nich věci, cákal jim vodu či písek do očí. Děti neuměly podobné situace řešit a žádaly si dopomoc učitelky. Děti se spontánně neomlouvaly, omluvu musela vyžadovat učitelka. Paní učitelky se snažily mít děti, které působí ostatním problémy, stále na očích. Všem dětem často opakovaly pravidla, která si společně s dětmi vytvořily na začátku školního roku, a při konfliktu s dětmi vzniklé situace probíraly. Přesto se učitelkám nezdálo, že by se situace zlepšovala. Učitelka se vyjádřila, že ji *udivuje, že děti dokážou být tak moc zlé a vymýšlet takové zlomyslnosti.*

V průběhu realizace docházelo k postupnému zlepšování dětí ve schopnosti vnímat a popisovat své emoce a pocity. Byly zařazovány kooperativní aktivity, diskuse nad příběhy a hledání paralel v jejich životech. Pro děti bylo téma zajímavé a po počáteční nejistotě se do činností ochotně zapojovaly a téma samostatně rozvíjely. Diskuse se stávaly hlubšími, děti postupně dokázaly navrhovat alternativní řešení

(např. co dělat, když mi někdo nadává). Obsah jednotlivých příběhů byl pozorován v jejich volné hře, k příběhům se chtěly vracet. Po realizaci bylo učitelkou i výzkumníkem pozorováno, že se děti začaly chovat k sobě navzájem ohleduplněji. Učitelka to komentovala: *I pro nás to bylo velkým přínosem a došlo k částečné změně chování dětí. Začaly se víc kamarádit a V. (autista) začaly více chápat, děvčata si přestala závidět hezčí sukýnku, sponky, dokonce uměly pochválit kamarádku.* Výrazně se to projevilo na chování k dílům druhým (stavby a výtvory), které již úmyslně neničily ze špatné nálady a ze vzteku. Zlepšila se také tolerance a ohleduplnost k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či dětem mladším. *Některé děti začaly pomáhat mladším kamarádům, třeba při sebeobsluze, úklidu hraček*, zaregistrovala učitelka. Poklesla míra výsměchu a děti byly méně vyčleňovány ostatními dětmi (např. při rozdělování do dvojic na vycházku), byly zapojovány do společných her. Některé z dětí přestaly mít obtíže v kolektivu a získaly nová přátelství, protože je ostatní přijaly mezi sebe. Tyto děti přestaly mít díky přijetí do skupiny potřebu se zviditelňovat a upoutávat na sebe pozornost, a tak utichlo i opakující se obtěžující chování vůči druhým, které vedlo ke vzájemným konfliktům. Tím, že se skupina stmelila, uklidnily se i rozepře, rvačky, naschvály, zlomyslnosti. Nové prvky ostrakizace se neobjevily.

Jakým způsobem děti řeší konfliktní situace po absolvování tematického celku? (VO 2)

Konflikty byly ve skupině zaznamenávány i po ukončení práce s tematickým celkem. Vzhledem k věku dětí je přirozené, že se stále vyskytují snahy konflikt řešit žalováním a dožadováním se pomoci učitelů. Již se ale objevily i první snahy o samostatné řešení konfliktu a snaha jej řešit jinak – domluvou a spoluprací. Bylo také pozorováno, že se začala vyskytovat spontánní omluva druhému dítěti, aniž by k ní učitelka musela vybízet. Také došlo při konfliktní situaci k zastání jednoho dítěte druhým. Vzhledem k tomu, že tematický celek probíhal na třídě pouze krátkou dobu po dobu jednoho týdne, považujeme tento výsledek za pokrok. Učitelka však dodala, že vzhledem k výsledkům se rozhodly s kolegyní *občas se zaměřovat na podobná témata*.

Závěr

Šetření potvrdilo, že v předškolním vzdělávání se šikana vyskytuje, a potvrdily se tak zahraniční zkušenosti[32],[33]. Aby se v mateřských školách ostrakizace vyskytovala v co nejmenší možné míře, je nutné věnovat mnoho času a velké úsilí prevenci – rozvoji empatie a prosociálního chování. Přestože má naše práce značné limity, mezi ty nejvýraznější řadíme krátkou dobu realizace i následného sledování dětí, což mohlo výsledky zkreslit, domníváme se, že se cíl šetření podařilo naplnit. Ukázalo se, že cílené zaměření na rozvoj emočních a sociálních vztahů s využitím práce s literárními texty může být vhodným nástrojem prevence šikany. U předškolních dětí dokáže příběh spolu s vhodnými metodami práce s příběhem podporovat socio-kulturně přijatelné chování. Práce s dětmi je efektivní, jsou-li využívány příběhy s obsahem dotýkajícím se dané problematiky. Vybraná kniha musí být obsahově i jazykově blízká dětem předškolní věku, důležitá je zejména postava literárního hrdiny, se kterou se děti mohou snadno identifikovat[34]. Jak podotýká Valešová Malecová[35] téma či zobrazované problémy mohou být jak potenciální (dítě se s nimi může v budoucnosti setkat), tak aktuální. Zároveň zápletka příběhu by měla umožňovat dětem tvořivě hledat řešení situace.

Sociální a emoční rozvoj dětí v předškolním věku by měl být jednou z priorit předškolního vzdělávání. Je proto vhodné, aby vzdělávací obsah a metody byly voleny se zřetelem k rozvoji této oblasti. Pomoci může také organizace vzdělávání – využívání kooperativních činností a dramatické výchovy. Učitelé se také shodují, že pozitivní efekt na sociální a emoční rozvoj dětí má věkově heterogenní uspořádání tříd[36]. Naopak překážkou může být osoba pedagoga, který není

[32] REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, European Early Childhood Education Research Journal, 23:4, 461-475.
[33] HELGELAND, A.a LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 45.1: 133-141.
[34] KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN: ISBN 978-80-262-1858-6.
[35] MALECOVÁ VALEŠOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0
[36] ROCHOVSKÁ, I., HUĹOVÁ, Z., KLEIN, V., a GAŠPAROVÁ, M. (2019). The Opinions Of Pre-Primary Education Teachers On The Advantages And Disadvantages Of Heterogeneous Age Groups. Problems of Education in the 21st Century, 77(3). https://doi.org/10.33225/pec/19.77.424

dostatečně prosociálně vybaven[37]. Významnou roli hraje také úroveň vzdělání pedagogů, neboť učitelé s nižším stupněm vzdělání významně častěji méně identifikují prvky šikany než učitelé s vyšším vzdělání[38]. Je proto třeba v pregraduální přípravě budoucích učitelů mateřských škol nadále akcentovat rozvoj jejich kompetencí, které umožní funkční podporu dětem v této oblasti a včasnou identifikaci počátků šikany. Také považujeme za důležité, aby práce s příběhem pro rozvoj sociálních vztahů nebyla pouze jednorázovou záležitostí ve vzdělávacích programech mateřských škol, ale aby byly zařazovány průběžně a opakovaně.

Bibliografia

ČERMÁK, I. 1998. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.

FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 9788026207412.

GEMMEL, S. 2005. Jako ty!. Praha: Thovt. ISBN 80-903653-1-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X

HELGELAND, A., LUND, I. 2017. Children's voices on bullying in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 45.1: 133-141. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z

HOMOLOVÁ, K. 2013. Dětský a dospívající čtenář. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.

HORÁČEK, P. 2019. Modrý tučňák. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-05664-7.

KAPSKAJA A., MIRONČIK, T. 2008. Podarki fej. Razvivajušaja skazkoterapija dlja detej. Reč. ISBN: 5-9268-0444-2.

KIRVES, L., SAJANIEMI, N. 2012. Bullying in early educational settings, Early Child Development and Care, 182:3-4, 383-400, https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724

KOLÁŘ, M., 2011. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika– jak rozlišit šikanování od škádlení. Poradce ředitelky – strategie řízení školy.

[37] SVOBODOVÁ, E. 2017. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

[38] REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, European Early Childhood Education Research Journal, 23:4, 461-475.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku. Ružomberok: Verbum. 119 s. ISBN 978-80-561-0714-0

KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4487-6.

KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Čtenářské strategie v mateřské škole a u nečtenářů. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1858-6.

LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2

MARTÍNEK, Z. 2008. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-29-9.

REPO, L., a SAHANIEMI, N. 2015. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 461-475. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150

ROCHOVSKÁ, I., HUĹOVÁ, Z., KLEIN, V., a GAŠPAROVÁ, M. (2019). The Opinions Of Pre-Primary Education Teachers On The Advantages And Disadvantages Of Heterogeneous Age Groups. Problems of Education in the 21st Century, 77(3), 424-436. https://doi.org/10.33225/pec/19.77.424

ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

STARÁ, E. 2020. A pak se to stalo!. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00+06018-7.

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

SVOBODOVÁ, E. 2017. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

VÁGNEROVÁ, K. 2011. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. et al, 2021. Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0714-0

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. 2017. Práca s príbehom v obodbí předškolského veku (1.). Předškolská výchova 2017/2018 72 (2) ISSN 0032-7220

VLACHOU, M., BOTSOGLOU K. a ANDREOU, E. 2013. Assessment Bully /Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach“, Journal of Criminology. https://doi.org/10.1155/2013/301658

ZALIBEROVÁ, M. 2022. Využití biblioterapie při řešení problémového chování dětí. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni: Pedagogická fakulta

Bc. Lucie Pěchotová
Katedra Pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Mgr. Eva Koželuhová, Ph.D.
Katedra Pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni
kozeluhe@kpg.zcu.cz