

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Vliv televize na děti předškolního věku a prevence jeho rizik  
Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Slámová  
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení  
Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Barbora Slámová</b>
Studium:	P11372
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Vliv televize na děti předškolního věku a prevence jeho rizik</b>
Název diplomové práce AJ:	Influence of television on preschool children and the prevention of risks

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vlivu televizního vysílání na děti předškolního věku a jeho rizika. Výzkumné šetření práce se zabývá vlivem televize na chování dětí. Zjišťuje, zda ovlivňuje jejich hru a do jaké míry ovlivňuje agresivní projevy vůči vrstevníkům. Výzkumné šetření bude realizováno formou rozhovorů s celou třídou a následně individuálně s vybranými dětmi. Použita bude také metoda pozorování. Výstupem práce je vypracování preventivního programu zaměřeného na rizika televizního působení.

### **Anotace:**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vlivu televizního vysílání na děti předškolního věku a jeho rizika. Výzkumné šetření práce se zabývá vlivem televize na chování dětí. Zjišťuje, zda ovlivňuje jejich hru a do jaké míry ovlivňuje agresivní projevy vůči vrstevníkům. Výzkumné šetření bude realizováno formou rozhovorů s celou třídou a následně individuálně s vybranými dětmi. Použita bude také metoda pozorování. Výstupem práce je vypracování preventivního programu zaměřeného na rizika televizního působení.

Garantující pracoviště: **Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta**

Vedoucí práce: **Mgr. Martin Kaliba**

Oponent: **PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.**

Datum zadání závěrečné práce: **9.3.2012**

Datum odevzdání závěrečné práce: **20.11.2015**

#### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 20. 11. 2015

#### Anotace

SLÁMOVÁ, Barbora. *Vliv televize na děti předškolního věku a prevence jeho rizik*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, s. 103. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vlivu televizního vysílání na děti předškolního věku a jeho rizika. Výzkumné šetření práce se zabývá vlivem televize na chování dětí. Zjišťuje, zda ovlivňuje jejich hru a do jaké míry ovlivňuje agresivní projevy vůči vrstevníkům. Výzkumné šetření bude realizováno formou rozhovorů s celou třídou a následně individuálně s vybranými dětmi. Použita bude také metoda pozorování. Výstupem práce je vypracování preventivního programu zaměřeného na rizika televizního působení.

#### Klíčová slova:

Děti předškolního věku, vliv televize, agresivní projevy, rizika televizního působení, hra dětí předškolního věku, rodiče vs. televize a děti, pozorování, minimální preventivní program

#### Annotation

SLÁMOVÁ, Barbora. *Influence of television on preschool children and the prevention of risks*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. pp. 103. Diploma Thesis.

This thesis focuses on the problem influence of television on children of preschool age and its risks. The survey work is concerned with the influence of television on children's behavior. Figuring out whether it affects their game and to what extent influences aggressive tendencies towards peers. The survey will be carried out through interviews with the whole class and then individually with selected children. Method used will also be watching. Result of the work is to develop a preventive program aimed at television exposure risks.

#### Keywords:

Children of preschool age, influence of television, aggressive behavior, risk television exposure, game preschool children, parents vs. Television and children, observation, minimal preventive program

## Obsah

Úvod .....	8
1. Vnímání světa dítěte předškolního věku.....	9
1.1 Vnímání televize dítětem předškolního věku.....	11
1.2 Verbální schopnosti.....	12
1.3 Socializace v předškolním věku dítěte .....	13
1.4 Role pohádky v předškolním věku dítěte.....	15
1.5 Hra dětí předškolního věku .....	17
1.6 Identifikace s akčními hrdiny.....	20
2. Dítě a televize .....	23
2.1 Účinky médií.....	25
2.2 Teorie vlivu médií.....	27
2.3 Výzkumy provedené v zahraničí.....	28
3. Agresivita dětí.....	31
4. Rodiče a televize.....	36
5. Pozorování.....	40
5.1 Pozorování her dětí – 1. týden .....	42
5.2 Pozorování her dětí – 2. týden .....	43
5.3 Pozorování her dětí – 3. týden .....	44
5.4 Pozorování her dětí – 4. týden .....	45
5.5 Pozorování her dětí – 5. týden .....	46
5.6 Pozorování her dětí – 6. týden .....	47
5.7 Pozorování her dětí – 7. týden .....	48
5.8 Pozorování her dětí – 8. týden .....	49
5.9 Pozorování her dětí – 9. týden .....	50
5.10 Pozorování her dětí – 10. týden .....	51
6. Vyhodnocení pozorování.....	52
7. Seznam her dětí hraných v 10. týdnech pozorování .....	56
7.1 Hry inspirované televizí.....	56
7.2 Hry běžné .....	61
7.3 Seznam agresivního chování ve všech pozorovaných hrách.....	61
8. Rozhovory s dětmi.....	62
8.1 Souhrnné odpovědi na otázky při individuálním rozhovoru .....	62
8.2 Souhrnné odpovědi dětí na otázky při skupinovém rozhovoru .....	67
8.2.1 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Na vlásku .....	67

8.2.2 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Angry Birds .....	69
8.2.3 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Šmoulové.....	70
9. Vyhodnocení odpovědí dětí v individuálních a skupinových rozhovorech .....	72
9.1 Individuální rozhovory.....	72
9.2 Skupinové rozhovory:.....	73
10. Návrh aktualizace minimálního preventivního programu v Mš.....	74
10.1 Aktualizace minimálního preventivního programu (MPP).....	74
10.2 Konkrétní náměty pro realizaci minimálního preventivního programu při práci s dětmi v mateřské škole.....	76
10.2.1 Práce s dětmi versus přílišné sledování televize .....	76
10.2.2 Desatero pro rodiče, jak ovládnout obrazovku.....	78
10.2.3 Pravidla a řešení konfliktů .....	80
10.2.4 Hry pro zmírnění agresivních projevů dětí.....	84
Závěr.....	86
Seznam literatury .....	88
Seznam grafů.....	91
Seznam příloh.....	91

## Úvod

Pracuji ve státní mateřské škole a jsem neustále překvapována, jak jsou k sobě děti agresivní. Zároveň jsem si všimla, že na tuto agresivitu může mít i vliv televize, která ovlivňuje jejich fantazii a vzorce chování. Dle mého názoru jsou některé děti otupělé vůči násilí v reálném světě tím, jak násilí denně vidí v televizi.

Hrůzným zážitkem pro mne byla situace, kdy jsme s dětmi jeli na výlet pražskou tramvají. Když jsme stáli na křižovatce, vedle na chodníku se začali prát dva muži. Jeden z nich bil toho druhého železnou tyčí a děti začaly skandovat „Do toho, do toho!“. V tuto chvíli jsem si uvědomila, že chování dětí neodpovídá sociálním normám, které bych předpokládala u této situace. A proto se moje práce zabývá problematikou, zda je agresivita dětí předškolního věku ovlivněna sledováním televize a jaká je četnost agresivity při hrách a chování dětí. Dalším důvodem spíše osobním bylo, abych si přiblížila dnešní televizní svět pro děti a co je na něm tak fascinující.

V teoretické části se zaměřuji na vnímání světa dítěte předškolního věku. Jak dítě vnímá televizi, jakou roli má pohádka v životě dítěte předškolního věku, popisuji obecné principy hry a identifikaci dítěte s akčními hrdiny. V této části jsem také popsala účinky médií, jak ovlivňují agresivitu dětí v souvislosti s viděným v televizi. Další kapitoly se zabývají vztahem rodič – dítě – televize a agresivitou dětí.

V empirické části jsem uvedla výsledky mého deseti-týdenního pozorování dětí v mateřské škole. Uvedla jsem zde záznamy, které ukazují procentuálně počet her ovlivněných televizí oproti televizí neovlivněným hrám a také četnost agresivity v obou typech her. Ve vyhodnocení pozorování porovnávám, ve kterém typu her byla větší četnost agresivity.

Dalším výzkumným prvkem byly individuální a skupinové rozhovory. V individuálních rozhovorech jsem zjišťovala, na co se děti dívají, jak vnímají televizní svět, zda si děti uvědomují, jestli jim rodiče ovlivňují výběr televizních pořadů. Zajímala jsem se, jak se televizní svět promítá do běžného dětského světa při hrách a výběru hraček.

Skupinový rozhovor jsem zaměřila na tři pohádky inspirované televizí, které znaly všechny zúčastněné děti. Společně s dětmi jsem diskutovala o chování hrdinů, proč se tak chovají, zda by se dalo změnit jejich „nevhodné“ chování v pohádce.

Na konec své diplomové práce jsem zpracovala Návrh aktualizace minimálního preventivního programu v mateřské škole.



## **Teoretická část:**

### **1. Vnímání světa dítěte předškolního věku**

Podle Vágnerové (2008) je předškolní věk charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě – diferenciací vztahu ke světu. Dítěti v poznání tohoto světa pomáhá představivost a fantazijní zpracování informací. Svou představu dítě přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám, ulpívá na svém pohledu a ten pro něj představuje určitou jistotu. K diferenciaci dochází i v sociální oblasti, kdy dítě začíná rozvíjet vztahy s vrstevníky. To můžeme chápat jako fáze přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje.

Typické znaky předškolního dítěte:

#### 1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá:

a) Centrace je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na nápadném znaku, který dítě považuje za podstatný. Pokud toto vztáhneme na sledování akčního dětského seriálu, tak znaky, na kterých dnešní děti ulpívají, jsou určité schopnosti „pohádkových postav.“ Například chrlení ohně, přeměna z malého míčku v obří ničící monstrum, atd.

b) Egocentrismus je nepochopení situací z pohledu vlastního já. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Má tendenci zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí.

c) Fenomenismus je kladení důrazu na určitou, zjevnou podobu světa. Pokud dítě denně kouká na násilí v televizi, může to ovlivnit jeho vnímání světa.

d) Prezentismus je vázanost na přítomnost. Významnost vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu.

#### 2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává:

a) Magičnost může zkreslovat poznání reálného světa. Dítě má tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazií. Jejich pohled na svět může být ovlivněn současnými akčními seriály.

b) Animismus je přičítání vlastností živých bytostí neživým objektům. Dítě vnímá sice živé bytosti a neživé objekty, ale tyto rozdíly přehlíží a očekává od neživého, projevy živých. Dítě pak světu lépe rozumí. Například sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, atd.

c) Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa. Například někdo ho udělal, někdo dal hvězdy na oblohu, napustil rybník, atd.

d) Absolutismus je přesvědčení dítěte, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Je to projev dětské potřeby jistoty. Například chlapec nechtěl přijmout novou pastu z nové reklamy, protože minulá reklama řekla, že právě tato pasta z této reklamy je nejlepší. Nedokázal přijmout změnu.

Předškolní věk je velmi významný pro rozvoj dětského sebepojetí. Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost. Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky. Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoliv, může získat jakoukoliv schopnost či vlastnost jinak nedosažitelnou (Vágnerová 2008).

Mám ráda, když děti v mé třídě využívají fantazii. Bohužel tato fantazie začíná ulpívat jen na ničících schopnostech. Například chlapec (4 roky) pobíhá „v neustálé rotaci“ po třídě a pěstmi vysílá blesky jako Avatar Aang a různými kopy ohrožuje ostatní děti. Dalším příkladem je jiný chlapec (4 roky), který se snažil znázornit bitvu Bakuganů. Vzal si do ruky asi pět pastelek a čmáral s nimi ze strany na stranu po papíru. Jak jinak vyjádřit neustále se měnící akci, plnou barev vystřelujících schopností?

To jak dítě řeší problémy, závisí na míře pochopení podstaty problému. Vázanost na viditelné a mnohdy nevýznamné znaky je typická pro dítě předškolního věku. Často ale vede ke špatným řešením jenom proto, že situaci nepochopilo. Orientuje se podle scénářů běžného dění, ví co se v podobných situacích děje a co bude následovat. Například, co dělat v koupelně, u lékaře, na návštěvě. Ale mnohdy dění nerozumí a nedovede ho správně interpretovat. Realitu si vysvětluje tak, jak umí nebo jak se mu to hodí. Potřebuje dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že se dokáže ve světě orientovat. V důsledku potřeby dosáhnout jistoty a bezpečí, uvažuje někdy nesprávně, anebo zkresleně, protože pro něj může být skutečnost emočně nepřijatelná. Dítě si interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná. Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Například, když se dospělý převlékne za Mikuláše, dítě si myslí, že se v něj proměnil. Když něco nějak vypadá, tak to dle názoru dítěte také takové musí být. Teprve v pěti letech jsou děti schopné tyto proměny rozpoznat a vědí, že se to může vrátit do původního stavu. Ke konci předškolního věku se pojem zachování podstaty objektu rozvine tak, že dítě chápe dočasnou i zdánlivou změnu jako jednu z možných variant (Vágnerová 2008).

## 1.1 Vnímání televize dítětem předškolního věku

„Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti (např. nedovedou rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně) a ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a nevnímají si souvislosti a vztahů mezi nimi. Používají jednodušší poznávací strategii, která výběr informací nepodřizuje logické úvaze“ (Vágnerová 2008, s. 177-178).

Ve 2,5 letech děti začínají chápat obsah a smysl pozorovaného dění. A tím se zvyšuje jejich schopnost věnovat televizi pozornost. Ve třech letech mívají oblíbený televizní program, kdy přednost dávají animovaným filmům a programům s rychlými proměnami. Mezi třetím a pátým rokem děti z filmu vnímají pouze jednotlivosti a detaily, které nedokáží propojovat do souvislého celku. Největší pozornost je věnována násilí, protože je obvykle doprovází rychlá akce, hudba, zvukové efekty, proměny scény. Pozornost jim však vydrží krátkodobě. I tak jsou strhnuti akcí, což se projevuje poznámkami, výkřiky, mimikou, gesty i fyziologickými projevy. V tomto věku děti nejsou schopny rozlišit realitu a fikci. Mezi šestým a osmým rokem autoři hovoří o kognitivní revoluci. Děti už dokáží porozumět ději ve filmu. V tomto věku děti dokáží udržet pozornost 70% času tráveného před televizí. Prožívají televizi, zapomínají na čas, nevnímají okolí (Vlastník 2005).

Zda mladší dítě udrží pozornost, je relativní. Hlídal jsem dva chlapce (4 roky a 7 let) a když přišel čas, kdy měli na hodinu povolenou televizi, oba si před ní zbožně sedli a celou dobu v absolutní tichosti z ní nespustili oči. Je pravděpodobné, že kdyby se na televizi mohli dívat déle, či každý den neomezeně, přece jen by jejich pozornost upadala. Takto je pro ně hodina televize „svátostí“ a naplno si ji užívají. Bojím se ale, že většina dětí to má tak, jak uvádí Mihál.

Média začínají přebírat ústřední roli v denním životě dětí. Bylo potvrzeno, že média mají potenciálně nesmírný vliv, jak pozitivní i negativní na poznávací, sociální i behaviorální rozvoj dítěte. Čas strávený před televizí často vytlačuje angažovanost v kreativních, aktivních a sociálních činnostech. Televize ovlivňuje rozvoj řeči, schopnost pozornosti, kvalitu spánku a koncentraci ve škole. Mnoho času stráveného před obrazovkou má i souvislost s narůstající agresivitou a podílí si i na obezitě (Mihál 2012).

Suchý (2007) popisuje, že to, jak dítě vnímá televizi, závisí především na jeho věku a s tím souvisejí vývojové aspekty (kognitivní schémata, rozvoj kritického myšlení, úroveň mentálních schopností, vyvíjející se osobnostní struktura). S tím také souvisí rozvoj divácké

gramotnosti, což je schopnost soudného diváctví. Od třetího roku života jsou děti schopné plně samostatně využívat média.

Autoři se shodují, že při sledování filmu jsou děti zaměřeny na jednotlivosti. Mohou věrně reprodukovat detaily, ale zároveň se jim do vyprávění mísí vlastní zkušenosti. Děti ve věku 6 - 8 let jsou schopny chronologického řazení zhlédnutých scén, ale nedají se natolik strhnout dějem. Také Suchý (2007) uvádí účinky televize na děti, kdy při sledování televize dítě zapomíná na své okolí a čas, ustupuje rozptýlenost a mizí chvíle nudy. Schopnost komplexnějšího porozumění filmu se rozvíjí teprve od devíti do deseti let. Pro dostatek zkušeností už má dítě schopnost rozlišovat mezi jednotlivými typy realismu. Je schopné rozlišit hlavní dějovou linii, ale i tak jsou pro něj důležité detaily. Děti nejsou kontinuálními diváky. Jejich schopnost koncentrace podléhá stejnému vývoji jako ostatní složky osobnosti.

Televizní příběhy jsou podávány ve zkratce. Proto se dítě nejdříve musí naučit logice sledu obrazů a malému dítěti to chvíli potrvá. Za sledem obrazů je skryt problém časovosti. V předváděném obrazu se vše odehraje hned. Dítě tak vidí odlišnou dimenzi, než v které se žije reálný život, který má svou dlouhou dobu zrání. Nelze se divit současné netrpělivosti dětí a snaze prožít vše bezprostředně. Takže se jedná vlastně o jeden z produktů společnosti, který učí netrpělivosti a sugeruje, že pravý život je neustálé nárokování všeho toho, co je ihned dosažitelné (Kořa 1995).

S netrpělivostí dětí mám své zkušenosti, i když netvrdím, že je to důsledkem vlivu televize. Některé děti mají problémy vydržet čekat určitou dobu, například při vydávání jídla, při odchodu na zahradu a při režimových prvcích. To se projevuje tak, že vykřikují, pošťuchují se navzájem, utíkají ze stanoveného místa a také mají děti problémy s dokončením rozdělané práce, s dokončením úklidu, atd.

## **1.2 Verbální schopnosti**

Verbální kompetence děti rozvíjejí především v komunikaci s dospělými a s vrstevníky. Mohou je ovlivnit i média a to tak, že děti napodobují jejich projev. Otázky „proč“ a „jak“ obohacují dětský slovník a jsou důležité i pro rozvoj správného vyjadřování. Učí se chápat komplexnější vztahy mezi objekty. Předškolní děti nepřejímají všechno, co slyší. Většinou si zapamatují jen část sdělení, např. nové slovo nebo známá slova v jiné vazbě. Dítě si zapamatovává nová slova, jen když chápe jejich smysl. Pokud jsou pro něj zajímavá, dítě je použije ve svém vlastním projevu (Vágnerová 2008).

Podle mého názoru, je velmi důležitá komunikace mezi dospělým a dítětem a mezi vrstevníky. Dítě pomocí odpovědí na otázky „proč a jak“ lépe pochopí skutečnost. V současné době rodiče nemají čas s dětmi komunikovat, často z důvodu existenčních záležitostí, proto dětem pustí televizi. Média tuto oboustrannou komunikaci neumožňují, a proto dochází ke zkreslenému chápání skutečnosti. Často děti využívají „hlášky“ z aktuálních filmů, seriálů či reklam, bez vlastního pochopení významu této „hlášky“. Bylo období, kdy si snad všechny děti prozpěvovaly „sto tabletů týdně“, dále při hraní používali „schopnost aktivovat“ a „všechno je tu boží“ (písnička z Lego filmu).

Tříleté dítě dokáže naslouchat krátkým povídkám i v malých skupinách dětí. Také začíná užívat řeči k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová 2006).

Proto ve své praxi využívám co nejméně médií a snažím se, aby se děti vrátily ke knihám a k čtenému slovu. Hodně s dětmi čtu pohádky, vyprávíme si příběhy, popisujeme situace, prohlížíme knihy a encyklopedie a podporuji děti v tom, aby se volně vyjadřovaly, vracely se ke klasickým pohádkám a k jejich převyprávění.

### **1.3 Socializace v předškolním věku dítěte**

„Socializace je základním procesem, jehož prostřednictvím se postupně novorozenec jako lidský organismus stává lidskou bytostí a funguje jako člen lidské společnosti. Je to ve své podstatě nesmírně významná a hluboká transformace, která znamená přechod z říše přírody do říše lidské kultury a na ní založené lidské společnosti. Od narození do konce života na jedince působí sociální okolí a kultura, která jej obklopuje – rodiče, vrstevníci, škola, náboženství i masmédia. To, co bylo původně „vnější“, se stává „vnitřní“ součástí života jednotlivce a projevuje se v jeho chování“ (Vlastník 2005, s. 25-26).

Dítě rozvíjí svou individualitu v interakci s jinými lidmi. Vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové kognitivní a afektivní zkušenosti nezbytné pro další osobnostní rozvoj. Socializace zahrnuje změnu chování, rozvoj prožívání a hodnocení a rozvoj sebepojetí a sebehodnocení. Základní způsoby sociálního chování se dítě naučí v rodině. A tyto naučené sociální dovednosti používá v kontaktu s jinými dospělými a vrstevníky. Pokud si dítě zafixuje nevhodné způsoby chování, bude mít v interakci s ostatními problémy. Ty pak budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřenému reagování. Signálem emoční i sociální nezralosti je setrvávání ve vazbě na dospělého pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky. V mateřské škole si dítě musí svou pozici

vydobyť. Musí se naučit prosadit se, ale ne na úkor někoho jiného. Je vystaveno zátěži konkurence, nezájmu a přehlížení ze strany vrstevníků. Uspokojení ale zde získává v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků. Většina dětí předškolního věku má potřebu kontaktu s vrstevníky a dovede navazovat vztahy s ostatními dětmi. Cizí děti jsou přijatelnější než cizí dospělí, nevyvolávají tak velké pocity ohrožení, nejeví se mocnější a silnější než jsou ony samy. Interakce mezi dětmi podporuje jejich kognitivní vývoj, děti se učí od sebe navzájem, učí se vysvětlit svůj názor, očekávají zpětnou vazbu, učí se projevovat solidaritu a oplácet emoční podporu. Potřebují být ostatními akceptovány a pozitivně hodnoceny. Sebeprosazování musí být v harmonii s potřebami druhých, jinak by bylo odmítnuto. Negativní zkušenost slouží jako zpětná vazba, která vede k úpravě nepříjemných způsobů chování (Vágnerová 2008).

Dítě potřebuje být ostatními uznáváno a pozitivně hodnoceno. V dnešní době se tohoto snaží dosáhnout například pomocí hraček. Každý den má několik dětí potřebu přinést do školky hračku, která momentálně „letí“. I přes „zákaz učitele“ z důvodu rozbití nebo ztráty, některé děti hračky do školky nosí a chlubí se jimi, aby získaly obdiv a zájem o svojí osobu od ostatních dětí. Jsou to hlavně malé figurky Angry birds, Turbo šneků, Bleska McQueena apod.

Ke zlepšování vztahů, vede poznávání pravidel prosociálního chování, které vzniká na základě nápodoby (identifikace), vysvětlování i podmiňování (odměna, trest). Rozvoj prosociálního chování je spojen s kontrolou a ovládním agresivních tendencí. U dětí předškolního věku se projevuje ubýváním přímé agrese, ale narůstáním agrese symbolické. Starší děti se naučí reagovat spíše slovně a nadávkami, než fyzickou agresí. V úvahu bereme motivaci k agresi, schopnost dítěte pochopit negativní důsledky svého jednání, schopnost ovládat se a volit jiné způsoby chování. Rozvoj agresivního chování závisí na vrozených dispozicích i na zkušenostech se sociálním učením. Významná je i společenská tolerance k agresi, typická pro určitou společnost. Postoj společnosti je k takovým projevům předškolním dětem prezentován i na symbolické úrovni, např. v pohádkách, filmech, hračkách (Vágnerová 2008).

Děti potřebují kontakt s vrstevníky a nejen ve školce. Ve školce zažívají odlišné situace než venku na hřišti. Pokud ale děti jdou ze školky rovnou domů, kde se jim věnuje televize, jsou o tyto zkušenosti ochuzeny. Protože s kamarády ve školce už se znají, ale na hřišti potkávají cizí děti a musí se chovat vůči nim jinak. Jinak s nimi řeší problémy a jinak spolu

komunikují. Málokteré děti mi vyprávějí, jak byly předchozí den na hřišti, naopak mi většinou sdělují, na co koukaly předchozí den v televizi.

#### **1.4 Role pohádky v předškolním věku dítěte**

Plně souhlasím s profesorem Matějčkem (2005), že předškolní věk je vrcholnou dobou fantazie a je i vrcholnou dobou pohádek.

Ale současná tvorba pohádek je často nesmyslná a až příliš neskutečná. Děj těchto pohádek se odehrává v nereálných a fantastických světech. Někdy naopak spíše navádí děti k tomu, co by dělat neměly a ztrácí tak výchovný význam.

Dříve měly mnohé klasické pohádky svůj zcela určitý výchovný smysl. Měly děti postrašit a tím je přivést k větší poslušnosti, opatrnosti a zdrženlivosti. Například bylo nebezpečné chodit do lesa, protože tam byl zlý vlk. Kůzlátka nesměla otevřít, aby je nesežral vlk. Brouček kolikrát neposlechl a jak na to doplatil. Pohádky ale vedly i k dobrému. Učily děti něco obětovat pro druhé, pak se to druhému vrátí (buchta nadrobená mravencům), pomáhat slabšímu, ten pak splní tři přání. Pohádky propagovaly vytrvalost a statečnost, zlé povahy byly potrestány, ty dobré byly odměněny. Citové vztahy zde byly přímočaré, jasné a přehledné.

Pokud dětem čteme před spaním, dítě při tom všem vnímá několik věcí. Představuje si, prožívá, je v klidu, v pohodě, v blízkosti jemu blízké osoby, dochází k uvolnění (i u dětí s ADHD), soustředí se a zároveň uvolněně poslouchá. Dětem se obohacuje slovní zásoba, v pohádkách jsou nová slova, zvláštní skladba vět, intonace řeči se mění. Čtení před spaním přispívá k vytváření žádoucích návyků a norem chování. V tomto věku děti spíše přijmou za své to, co se v rodině pravidelně dělá (Matějček 2005).

Se čtením před odpočinkem ve školce mám velice pozitivní zkušenost. Děti čtení pohádek (hlavně těch klasických) milují, dovedou poslouchat i půl hodiny, neklidné a hlučné děti se zklidní. I při dlouhých pohádkách, kde je složitý děj, poslouchají a vnímají. I když nejsou pak schopny pohádku převyprávět, smysl takováto dlouhá pohádka měla, byť i jen v relaxaci při poslechu. Dětem se hodně líbí, když jim pohádku vypráví někdo z dětí. To také vydrží poslouchat, i když se dítě obtížně vyjadřuje, zakoktává se, apod. Rozporuplné pocity mám, když dětem pouštím audio pohádku. Pouštím jim klasické sice staré večerničky (Bob a Bobek, Rákosníček, Křemílek a Vochoomůrka, Včelí medvídci), ale už to nemá takový efekt,

jako když čte dospělý. Děti se „híhňají“, pokud hraje znělka, mají potřebu si tleskat nebo vyskočit z lehátka a tancovat. A neklidné děti nevydrží poslouchat vůbec.

Jak uvádí Kořátková (2005), při sluchovém analyzování příběhu pohádky není dítě ovlivňováno obraznými představami někoho jiného. Soustředí se na mluvené slovo, aktivně naslouchá, analyzuje, přemýšlí, zapamatovává si příběh a následně si ho může pak vybavit. Učí se symbolice i abstrakci, ty pak proměňuje v konkrétní představy a ty ztvárňuje v konfrontaci se svými zkušenostmi. Soustřeďuje se na mluvené slovo bez opory o jiné konkrétní vjemy a ve spojení s realizační hrou aktivitou se koordinuje činnost obou mozkových hemisfér. Dítě má příležitost samo si zvolit v příběhu postavu, se kterou se může následně identifikovat, když si vyhodnocuje její vlastnosti a jednání.

Média v podobě televize oslovují dítě odlišným způsobem než čtené pohádky. Televize se snaží nabídnout maximum všech stimulů ve snaze upoutat a udržet pozornost, například vzhled postav, přehrávané a zveličované neverbální projevy, atd. I když má příběh v televizi základní a smysluplný verbální rámec, tak je často přehlušen barevností, zvukovými efekty, proměnlivostí a akcí a dítěti zbývá málo, co by si dotvořilo podle své fantazie. Dítě nemusí porozumět postavě s celým spektrem charakterizujících vlastností a vztahovému rámci s ostatními postavami, protože vizuální vjemy jsou tak dominantní, že se dítě velmi rychle identifikuje s některými akcemi nebo vlastnostmi postav, bez poznání čehosi hlubšího. Dítě u akčního příběhu nestihne otevřít kontext svých zkušeností, neprovede postup od abstrahování ke sdělení vlastní konkrétní postavy, jako je tomu při zpracovávání slyšeného příběhu. Není na to čas, protože akce a efekty jsou velice sugestivní a stále se proměňují.

I když jsou zde tyto nedostatky, v dětech televize vyvolává silné impulsy pro následné ztvárňování ve hře. Dítě se s touto polovičatostí a intenzivním působením potřebuje okamžitě vyrovnat a trochu se v této věci vyznat. Proto dítě reaguje hned po skončení akčního pořadu, jakoby ze sebe chtělo dostat cosi ven. Pokud poté sledujeme dítě při hře, jeví se nám jako by nebylo opakovaně spokojeno s tím, co vytváří. Hledá a nemůže najít výrazové prostředky, které by se mohly vyrovnat tomu, co vidělo. Objevují se opakované výbuchy motivů a akcí, které dítě tímto způsobem zpracovává, protože si dítě v rychlém akčním příběhu nestačí udělat představu o celku (Kořátková 2005).

Jedním z argumentů obhájců vizuálního předestírání násilí v televizi je, že jeho dnešní zobrazování je vlastně jen moderní vizuální podobou knižní, čtené či vyprávěné pohádky.

Pro vyvrácení uvádí Smrčka (2006) několik argumentů.



a) Čtená pohádka násilí a krev nezobrazuje, pouze symbolicky popisuje. Například v Popelce řeže macecha svým dcerám paty, aby se vešly do střevíčku. Pokud bychom toto naturalisticky zobrazili, zcela bychom zničili tuto pohádku a ta by se stala stupidním akčním příběhem.

b) Když dítě poslouchá děsivý pohádkový příběh, dostává se mu ujištění, že se stal před dávnými časy, čili mu nic nehrozí. U akčních filmů divák dostává ujištění, že to je cosi, co ho neodvratně čeká.

c) V pohádkách se hrdina vyvíjí, musí podstoupit řadu zkoušek, než dosáhne šťastného života. V akčních seriálech či filmech je akční hrdina stejně „správnácký“ na začátku i na konci, jen mezitím postřílí pár lumpů. Hrdinové v pohádkách se snaží svůj osud aktivně změnit.

Velké nebezpečí je ve zlehčování násilí v animovaných pohádkách. Například klasický seriál Tom a Jerry ukazuje vyražené zuby, vypadlé oko a vše se během okamžiku zcela samozřejmě obnoví. Dítě pak takto může převzít roli účastníka – Jerryho, který „mydlí kocoura hlava nehlava“, aniž by se oběti něco vážného stalo. Dítě nechápe, že herec políty kečupem po natočení scény vstane a zcela zdrav odchází domů. Může také považovat kaskadérské kousky za normu, která neohrožuje zdraví. Dítě pak neodhadne výši rizika, což může ve snaze o napodobení skončit tragicky (Suchý 2007).

Způsob jakým se k sobě Tom a Jerry chovají je plný násilí. V každém příběhu mají těla zohavená, deformovaná, zraněná. Jejich těla jsou ale následně vrácena do původní podoby, což je pro děti těžko pochopitelné. Nelze odpovědět na otázku, kdo je hodný a kdo ten zlý? Není to zde jasně definováno. Obě postavy se vůči sobě chovají zákeřně a často používají otevřenou agresi. Dítě rozlišuje dobro a zlo především na zrakové úrovni. Dítě sleduje seriál a přijímá představu, že agrese je přijatelný způsob konfliktu a druhému se vlastně nic nestane (Martínek 2009).

### **1.5 Hra dětí předškolního věku**

Podle Kořátkové (2005), hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte a působí na jeho život jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti. Dítě hru realizuje proto, aby se něco naučilo. Aby si zkoušelo určité role, konkrétního prozkoumá nové situace a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získá zkušenosti. Umožnit dítěti si hrát, je nezbytnou podmínkou pro aktivní

seberealizaci, učení a zábavu. Hra pomáhá rozvíjet složitější formy myšlení, dítě se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupuje do interakce. Hra se zkvalitňuje prostřednictvím rozvíjející se představivosti a fantazie. Do šesti let věku dítěte, je čas pro volnou hru nezbytný. Naplňuje jeho potřeby, učí ho uplatňovat získané zkušenosti, vědomosti, dovednosti. Ve hře dítě udržuje svoje individuální tempo, uplatňuje své zájmy, rozvíjí dětské vztahy a vzájemnost, které mají nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení. Proto bychom neměli ohrožovat emocionální uspokojení ze hry tím, že ji budeme zakazovat či ji považovat za nevhodnou či zbytečnou a omezovat čas dítěte na hru. Při volné hře si dítě volí námět, záměr, chce spontánně prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. K tomu si samo zvolí hračku či doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, herní role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Pokud si dítě v předškolním věku nehraje samo bez naší iniciativy, je možné, že je buď nemocné, anebo přinucené žít v jiném než dětském světě. Může mít málo podnětů pro hru nebo jsou tyto podněty jednostranné. Například televize, která je využívána ve větší míře, paralyzuje dětskou spontaneitu, tvořivost a touhu hledat a objevovat. Vztahy s vrstevníky se rozvíjejí hlavně prostřednictvím hry.

Nejvýznamnější příležitostí k sociálnímu učení je sebepoznávání prostřednictvím reakcí druhých, porozumění a sebekázeň, rozvíjení komunikačních dovedností, vzájemné respektování. Dospělý pak mírní případné nevhodné způsoby chování. Ve hře dítě uplatňuje svoji energii i ji načerpává. Uvolnění a odpočinek mu pomáhají navodit hračky a předměty, kde dítě uplatní svoji vůli a dominanci. Hračky mu neodporují a situace, které vytváří, vyjadřují jeho potřeby a rozvíjí se pouze podle jeho představ (Kotátková 2005).

Dítě si často hraje na maminku a na tatínka. Ve hře si procvičuje zážitky z denního života i k tomu přimyslí motivy z pohádek, z toho co slyšelo či vidělo v televizi, co se dovědělo ve školce, co říkaly druhé děti, apod. Když kluci rozvíjejí nějakou bojovou hru, nepotřebují k tomu dokonalé napodobeniny pistolí, stačí jim obyčejný klacek. Fantazie může pracovat jenom s tím, co člověk před tím vnímal, prožíval, poznával. Takže můžeme vidět, jak už má dítě slušnou zásobu informací o světě kolem. Něco má z rodiny, něco ze školky, něco z televize, něco zaslechne či zahlédne na ulici. A my se pak divíme, odkud to to dítě má. Děti mají výborný pozorovací talent (Matějček 2005).

Mihál (2012) upozorňuje na nebezpečí vlivu televize na hru. Děti se špatně soustředí na hraní, pokud v místnosti běží jako pozadí televize, ruší je a může dokonce poškodit jejich vývoj. V prvních dvou letech se mozek dítěte prudce vyvíjí a jakékoliv rušivé vlivy mohou

negativně ovlivnit optimální vývoj. Kreativní hra řešící problémy je mnohem lepší než naučný pořad v televizi. Svobodná a neomezená hra je nezastupitelná pro rozpoznávací, fyzické, sociální i emocionální dobro dětí. Před obrazovkou je prostor potřebný k přemýšlení ohrožen, dítě je pohrouženo do sebe, mimo sebe. Kreativní hra je základem učení, kreativního myšlení, schopnosti řešit problémy a soucítit s jinými. V mnohých novodobých hrách je vše připraveno, hotovo, není nutné nic skládat, lepit, barvit, vystříhovat. Hračky si hrají samy. Jsou na baterky a dálkové ovládání, jen baví dítě, které sedí.

Antier (2004) se ve své publikaci věnuje významu hraček. I v dnešní době se rozlišují hračky pro chlapce a pro dívky. Dívčí hračkou bývá „superžena“, směsice svůdnosti a emancipace. Například panenka Barbie (dnes spíše Monster High) je erotická a dominantní. Model, který předává dívce, není ani tak stát se budoucí maminkou, ale být svobodou ženou, která řídí svůj život. Barbie musí být dopřán luxus princezny, musí mít bohatě zdobený účes a přepychové oblečení. Pro normální dívky je toto ale jen snem. Chlapecké hry často zahrnují zbraně. Pokud dítěti zničíte hračku, která představuje zbraň, v podstatě se dopustíte kastrace. Místo toho by dospělý měl říct, že takové hry nemá rád, ať si jde hrát raději s kamarády. Tímto dospělý předává v zásadě realistické hodnoty, ale přitom se dítěti umožní rozvinout svůj svět fantazie.

S názorem Srpové (2007) se naprosto ztotožňuji. V současné době se s aktuálně úspěšným animovaným filmem pojí i reklama a prodej hraček znázorňující postavičky z tohoto filmu. Tyto reklamy a prodej mají ale krátkou životnost, protože brzy je v kurzu jiný film a jiná postavička, takže dítě ztrácí o předchozí hračku zájem.

Jak jsem uváděla v kapitole 1.3, děti mají potřebu vlastnit hračky, aby byly ve středu pozornosti. Ale za měsíc jsou poblázněné zase do jiné hračky a do jiného seriálu či filmu.

K projevu násilí v dětské hře se vyjadřuje Vyhnálek (2005) takto, časté sledování násilí v médiích vede k ochuzení rozumového vývoje dítěte, především svým vlivem na dětskou hru. Hra rozvíjí všechny složky osobnosti. Ve hře je vše „jen jako“, dítě se cítí bezpečně, seznamuje se se svými emocemi, se způsoby komunikace, učí se používat fantazii k tvořivosti. Hra, která je ovlivněná televizními pořady, je málo tvořivá, zredukovaná na napodobování násilných úkonů a mimiky hrdinů nebo dějově, jazykově a významově často velmi chudých scén. Děti mohou získat z některých seriálů představu, že násilí je vhodný společensky přijatelný způsob dosahování cílů. K tomu přispívají hlavně seriály s humorným kontextem násilí, kde jsou násilníci atraktivní hrdinové.

Hanák (2008) v časopise *Sedmá generace* zveřejnil výsledky svého výzkumu o rozdílech hry dětí na venkově a ve městech. Jaký prostor ve volném čase dětí zabírá televize. Mohlo by se zdát, že lépe jsou na tom venkovské děti, obklopené přírodou a tudíž tráví mnohem více volného času venku různými pohybovými aktivitami. Za to děti ve městech, kde je pouze hřiště uprostřed sídliště, tak jim nezbyvá, než se zabavit v teple domova u televize. Avšak výsledky z časopisu *Sedmá generace* ukazují, že to takto rozhodně není. Rozdíly mezi těmito skupinami nejsou nijak výrazné. Rodiče v dotaznících uváděli, že sledování televize je nejčastější činností jejich dítěte hned po hře. Dotazovaní chlapci se nejčastěji dívají na příběhy dobrodružné, akční, bojové a hrdinské. Děvčata zase sledují příběhy, které se odvíjejí od vztahů mezi postavami. Chlapci i děvčata uvedli, že se velmi rádi dívají na pořady pro dospělé, i když mnohým věcem nerozumí. Děvčata mají ráda laskavé pohádkové postavičky, které neoplývají fyzickou silou, jejich příběhy nehýří násilím ani akcí. Jsou to hlavně princezny, či pohádkové postavy jako Mach a Šebestová. Vztah dětí k televizním hrdinům je ovlivněn jednak pohlavím dítěte i mírou, s jakou děti sledují televizi. Chlapci z řad silných konzumentů, mají rádi akční superhrdiny, slabší konzumenti násilí tolik nevyhledávají, i když jim dobrodružné příběhy nejsou cizí. Děvčata se více orientují na postavy pohádkové, ale silnější konzumentky rády sledují pořady pro dospělé, i když nejsou schopny si na ně utvořit pevný názor.

### **1.6 Identifikace s akčními hrdiny**

V tomto věku se může objevit nápodoba zobrazovaných aktivit, která předchází procesu identifikace. Hry jsou založeny na napodobení toho, co dítě vidí. Pokud tedy zhlédne v televizi scénu s agresivními prvky, může je pak zkoušet napodobovat, zvláště, vidí-li takové scény opakovaně (Suchý 2007).

„Ve filmech vystupují, stejně jako v reklamě, opět pouze výjimeční hrdinové prožívající výjimečné události (ostatně, kdo by se na nevýjimečné, normální hrdiny díval). Tato oslava výjimečnosti může však vést hlavně u dětí, které teprve začínají hledat své místo ve světě, k pocitu méněcennosti, který ústí ve snahu dosáhnout stejných cílů jako tito hrdinové, používat stejné prostředky, nosit stejné oblečení, mluvit stejnou řečí. Chtějí být stejně slavní, stejně uznávaní společností, chtějí se co nejvíce podobat připodobnit modelu, který jim televize přináší. Televize takto unifikuje mínění lidí, popírá rozdílnost jejich názorů a vnucuje jim své vlastní modely. (...) Projevuje se zde ohromná síla televize, coby hromadného sdělovacího prostředku, kdy televize není masami jen vnímána, ale zároveň lidí v masy

proměňuje. Při počtu násilných vzorů v televizním vysílání, které jsou výjimečné právě díky své násilnosti, se pak může stát, že děti si při svém hledání vlastní výjimečnosti zvolí právě tuto proklamovanou výjimečnost v násilí a mohou ji akceptovat jako zajímavý životní styl“ (Vlastník 2005, s. 38-39).

Při a po sledování filmu se může začít vyskytovat v mysli tzv. identifikace. Je to snaha napodobit se vzoru – hrdiny z filmu. Identifikace je častá u dětí ve věku mezi 4-10 lety. Na každého člověka působí nejvíce sledování akce, jako jsou souboje, nebezpečí, záhady, objevování, napětí, vysoká rychlost. Lidská mysl, která akci sleduje, pocítuje obdiv, napětí, vzrušení, něco výjimečného. Pokud je příběh vytvořen pro děti animačně, pozorující dítě na sebe nechává příběh působit velmi silně. Působení filmu si neuvědomuje, pouze ví, zda se mu líbil či ne. Pokud se sledování filmů s akčním nádechem vyskytuje v jeho útlém dětství, kdy probíhá identifikace, modifikace psyché dítěte je o to silnější. V dítěti jsou jeho povahové vlastnosti dány geneticky, ale působením televize, může docházet k prosazení některých vlastností více než jiných. Tedy dítě, které sleduje pořady se souboji, útočením a ničením, přebírá vlastnosti hrdinů v příběhu a prosazují se v něm tak spíše agresivní psychické vlastnosti (Benda 2003).

Děti vnímají význam akčních postav. Akční postavy propůjčují dětským pocitům tvar, postavičky jim zcela zjevně i ukazují cesty, jak s pocity zacházet.

„Z čeho pramení (z pohledu dětí) fascinace akčními hrdiny:

- hra s postavičkami dítě baví
- hra vyvolává obrazy, sny a přání
- ve hře vznikají pocity, úzkosti a nejistoty
- hra je zrcadlem touhy
- hra probouzí zvědavost a zvědavost, poskytuje orientaci a ukazuje možná řešení
- hra vyjadřuje vnitřní realitu dítěte a ukazuje, na jakém stupni vývoje se nachází, dává tvar nevyřešeným kritickým životním prožitkům a nezvládnutým zážitkům běžného života
- na postavách a s nimi si dítě zástupně zkouší to, na co si (zatím) netroufá nebo co (zatím) nezvládá tváří v tvář vnější skutečnosti“ (Rogge 2005, s. 102).

Rogge (2005) je zastáncem televizních pořadů pro děti. Popisuje, že i tyto pořady mohou být užitečné a děti rozhodně neovlivňují. Pro děti je hra s tématem akčních hrdinů prostředkem, jak se s leccím vypořádat formou hry. Pro dospělé je tato hra souhrnem všeho

násilí. Co dospělý kritizuje, to děti fascinuje. Dětem je vcelku jasné, koho nebo co představují, a kdo je dobrý a kdo zlý, kdo je mocný a kdo bezmocný, kdo silný a kdo slabý.

Ve světech akčních postav je zrušen prostor a čas, magie a mýtus jsou všudypřítomné. Ve hře děti nevědomě zrcadlí běžné zážitky – střídání moci a bezmoci v každodenním životě. Když ve hře dítěte spolu bojuje dobrá postavička s tou zlou, bojuje vlastně samo se sebou. Hra podléhá rituálům a zrcadlí vnitřní realitu dítěte. Takováto hra je jednou z možností, jak přijmout sebe samého se všemi součástmi své osobnosti. Dítě svou hrou s postavičkami opakuje zážitky nebezpečí a prožívá pocity pomsty a odplaty. Dítě ve své hře může zabránit zničení a zabití. Tímto agrese neslouží ke zničení, ale k samostatnosti, sebepotvrzení a autonomii. Děti se s „dobrymi“ postavami neidentifikují proto, že jsou to postavy „dobré“, ale proto, že je jako dobré chápou.

Dětská zkušenost světa je subjektivní, subjektivně ho děti vnímají i prožívají. Odpovědi na otázky, které děti tíží, jsou pro ně přesvědčivé tehdy, když jsou jim srozumitelné v rámci jejich vědění a jejich pocitů. Čím je dítě menší, tím má pro něj větší význam magické myšlení. Čím je dítě nejistější, tím jsou pro něj důležitější mýtické síly. Pokud je dítě vychováváno silně realisticky, nemá kolem sebe pohádkové a fantastické postavy, jeho agrese je potlačována – nemá tedy možnost ponořit se do světa fantazie a snění, aby se tam mohl konfrontovat se všemi hnutími svých pocitů a pudů, může se to v pozdějším školním věku projevit útěky do fantazijních světů. Tam potom dítě za ztížených podmínek dohání to, co mu nebylo dovoleno v jeho raném dětství. A může se stát, že nevědomí získá převahu a nakonec může dojít i k úplnému odtržení od skutečnosti. Děti očekávají od magie pomoc. Zpočátku se děti učí pomocí symbolů a obrazných představ. Úzkosti, přání a fantazie tak získávají reálnou podobu. Později k tomu přistoupí i jiné formy pronikání do světa a jeho osvojování (Rogge 2005).

Jiný názor má Chromý (2009), akční hrdinové používají násilí jako legitimní prostředek pro své činy, jsou pak hodnoceni jako úspěšní a jsou přijímáni za vzor chování.

Můj názor na současné akční hrdiny je rozporuplný. Na jedné straně si myslím, že toho násilí je opravdu moc, hrdina neprochází žádným vývojem, je až příliš úžasný a dokonalý. Na druhé straně s tím my učitelky nic nenaděláme. Spíše bychom dětem měly uvádět věci na pravou míru, vysvětlit přesah pohádky do reálného světa a jak s touto informací naložit.

## 2. Dítě a televize

„Televize je možná taková, jaká je, protože ji takovou trpíme. Neboť si ji jako takovou platíme, pouštíme. Konzumujeme“ (Kof'a 1995, s. 39).

Scéna, která je pro děti nevhodná v realitě, zůstává nevhodná, i když ji přenáší televize. Televize je něco jako okno do dvora. Může škodlivost scény oslabit, ale nemůže ze škodlivé scény udělat scénu prospěšnou (Klimeš 2009).

Suchý (2007) vystihnul problém dnešní doby. Děti mají kolikrát zapnutou televizi jen jako kulisu při hraní, při jídle, apod. Tento fenomén se nazývá fragmentární diváctví. Přirozená dětská zvědavost, televizní vkus rodičů, vyprávění spolužáku a chuť zakázaného ovoce vedou k tomu, že dítě je schopné v kterémkoliv věku konzumovat jakýkoliv mediální obsah bez dalšího specifického rozlišení. Nejvíce ohrožení, zobrazovaným násilím a celkově nadměrným sledováním televize, jsou děti mladší dvanáct let.

Dalším problémem dnešní doby, jak uvádí Chromý (2009), je sledování televize, které je dětmi vyhledáváno až do té míry, že upozaďuje ostatní aktivity a tvoří tak významný způsob trávení volného času.

To jak televize zobrazuje násilí, vede k tomu, že si dítě neuvědomuje dopad násilí v reálném životě. Neukazuje totiž následky násilí jako je bolest, zmrzačení, utrpení oběti psychické i fyzické, změna jejího života, následky pro rodinu. Děti nechápou, že úder z filmu dokáže ve skutečnosti zabít, v realitě by byly následky tragické. V pohádce si děti uvědomují určitou nadsázku autora příběhu a nereálnost děje, což je zvýrazněno například nadpřirozenými bytostmi. Kdežto akční film či seriál, který je viděn, vede k dojmu, že něco podobného je vysoce reálné a že i ony samy by mohly něco takového prožít (Vlastník 2005).

Jako jednu z příčin vysoké sledovanosti televize popisuje Vlastník (2005) stres dnešního běžného života. Tento stres většinou začíná už ve škole. Náš školský systém je založen na pravidelném hodnocení schopností a znalostí. Dítě v něm pocítuje úzkost, je pod tlakem, učitel i systém ho přesvědčují, že jeho psychické útrapy i přetíženost jsou způsobeny špatnou organizací práce dítěte a neschopností efektivně se učit, slovními i psychologickými útoky rodičů. Nikdo nebere v úvahu nízkou flexibilitu systému. Nemožnost žáka zvolit si předměty, které studovat opravdu chce a vysoké studijní nároky. Proto se dítě uchyluje k televizi pro svůj „příděl emocí.“

Prezentované násilí je na jedné straně odsuzováno z důvodů negativních důsledků, které má vliv na chování a postoje příjemců médií, ale na druhé straně přitahuje k televizním

obrazovkám nespočet diváků. Již v 80. letech americké studie poukázaly na poznatek, že čtrnáctileté děti spatřily v televizi 11000 vražd. Působení vlivu televize na jedince je individuální záležitostí. Rozhodující nejsou objektivní okolnosti, ale spíše konkrétní subjektivní charakteristiky příjemců mediálních obsahů. Rozhodující je usměrnění konzumace televizního obsahu a to nejen když jde o televizní násilí.

Současný svět je přesycen podněty, které přicházejí z masmédií. Ty nás neustále ujišťují, že nám nabízejí pouze produkty, které sami chceme. Obrazy odehrávající se v televizi nebývají reálné, ve skutečném světě se s nimi sice setkáváme, ale v jiné kvalitativní či kvantitativní podobě. Nicméně toto zobrazované násilí působí na příjemce velmi názorně, působivě a přesvědčivě. Při sledování televizního násilí dochází ke třem efektům.

Efekt agresora znamená, že sledováním násilí se zvyšuje míra agresivního chování.

Efekt oběti znamená, že u diváka se posiluje obava, že na něm bude spáchán násilný čin, a proto je nedůvěřivý k ostatním lidem.

Efekt desenzibilace znamená, že divák přivyká na dávky násilí. Může způsobovat bezohlednost a lhostejnost.

Mediální násilí má tendenci posilovat již reálně existující chování a prohlubovat potíže jedince (Vesecká, Chromý 2009).

S tím, že se média stala nervovým systémem společnosti, souvisí zásadní změna důrazu na emoce, prožívání i na úkor racionality, vůle a schopnosti sebezpřemáhání. Nejde jen o slovní formu – místo myslím si, zaznívá častěji mám pocit. Ale i o zásadní změnu postoje a z ní plynoucí komunikace. S pocity se nedá polemizovat, tudíž pro ně nemusí existovat rozumné vysvětlení (Zajíc 2011).

Televize je vlastně psychoaktivní droga, lze na ní snadno vypěstovat závislost. Akorát je společensky tolerována a to v míře ještě větší než je konzumace alkoholu či kouření. Televize zákonitě vede k ohlupování lidské mysli (Smrčka 2006).

Často jsem se setkala s reakcí dětí, které se těší domů, protože si budou moci pustit svůj oblíbený seriál či si hru na mobilu rodiče. Mám pocit, že tuto závislost na médiích vytvářejí sami rodiče tím, že nevěnují dostatečný čas pro zabavení svého dítěte. Raději jim pustí televizi či půjčí svůj mobilní telefon, aby dítě nekřičelo a bylo v klidu, například při jízdě v autě domů nebo na nákupu. Také vídávám rodiče s dětmi na lavičkách v parku a každý se věnuje svému telefonu či tabletu, místo aby si spolu povídali. A tak mohou vzniknout závislosti, které se pak rodiče v pozdějším věku dětí snaží odbourat.



Podle mého názoru nás násilí v televizi v některých případech citově otupuje a v dětech vyvolává senzací. Uvedla bych příklad ze své praxe. Jeli jsme se třídou tramvají na výstavu. Když jsme stáli na křižovatce, vedle na chodníku se začali prát dva muži. Jeden měl kovovou tyč a vši silou bil toho druhého. S kolegyní jsme zůstaly naprosto v šoku. Některé děti začaly skandovat „Do toho, do toho!“ a nepokrytě se podívanou dobře bavily. Jak se mohlo stát, že z tohoto výjevu byly děti tak nadšené? V televizi zřejmě vidí tolik násilí (a nejen v dětských pořadech, ale třeba i v televizních novinách), že už si neuvědomují skutečný a reálný dopad násilného chování. Proto jsou i vůči sobě agresivní, vše řeší pěstmi a násilím. Přijde jim to natolik v pořádku, že už ani nechodí žalovat, jak někdo někoho bije. Prostě je to součástí jejich každodenního života.

## 2.1 Účinky médií

„V posuzování možného účinku médií hrají rozhodující roli tři základní faktory: stav společnosti samé (převládající způsob výroby, uspořádání času, dominující způsob komunikace, úroveň vzdělanosti, apod.), rozvoj médií (hlavně jejich technický rozvoj, neboť úvah o účincích médií zřetelně přibývá, jakmile se objeví nějaká nová komunikační technologie, nějaké „nové médium“) a rozvoj poznání společnosti a uvažování o ní (představy o účincích médií se zřetelně mění v závislosti na rozvoji sociologického a psychologického poznání a také v závislosti na proměnách technik zkoumání společnosti“ (Jiráček, Köpplová 2007, s. 154).

Jiráček, Köpplová (2007, s. 175-176) uvádějí záměrné a nezáměrné účinky médií:

„Záměrné účinky

- a) účinky reklamy na spotřebitelské chování
  - b) účinky politických kampaní na volební chování
  - c) účinky osvětových a sociálních kampaní na chování jednotlivců a na zvýšení solidárního jednání ve společnosti
  - d) účinky propagandy na ideologii
  - e) účinky mediálních rituálů na sociální kontrolu
- Nezáměrné účinky
- a) účinky mediálního násilí na agresivní chování
  - b) dopad mediálních výjevů na sociální konstrukci reality

- c) účinky předpojatosti médií na stereotypizaci
- d) účinky erotických a sexuálně explicitních obsahů na postoje a jednání
- e) jednotlivé typy mediálních produktů ovlivňují poznávací činnosti, životní styl, vkus“

Účinky médií můžeme rozlišit jako:

1. kognitivní - média nabízejí řadu představ a poznatků, které si můžeme později vybavit a využít
2. postojové - působí nejvíce tak, že posilují již existující postoje, názory, předsudky, nazírání na svět, na politickou orientaci, ale mohou i kultivovat
3. citové účinky - mohou vyvolat silné citové odezvy
4. fyziologické reakce - při sledování hororu či podobně napínavých filmů – rozšířené zorničky, pocení dlaní, zvýšený tlak, zvýšený srdeční tep, husí kůže)
5. z hlediska chování - může vyvolat změnu ve spotřebitelském chování, zhlédnutý pořad je předmětem konverzace, trefná citace z filmu se může stát součástí kulturního povědomí)

Otázka je, zda jsou média konstruktivní či destruktivní ve vztahu k hodnotám společnosti. Ovlivňují vzdělání, úctu, poctivost, ale také bezohlednost, sebeprosazení a násilné řešení konfliktů (Jirák, Köpplová 2007).

O neblahých účincích píše Vlastník (2005).. Na každou aktivitu, kterou člověk provozuje opakovaně, si získává postupem času návyk. Řada psychiatrů pozorovala neblahý vliv skutečnosti, že televizní vysílání tvoří protipól běžnému dennímu životu. Z jejich závěrů vyplývá, že televizní efekty mohou u dětí zapříčiňovat hyperaktivitu, přispívat k zhoršení schopnosti soustředění pozornosti, k neschopnosti přijímat informace přinášené v běžném denním rytmu – např. ve školních lavicích. Běžná konverzace se může stát nedostatečnou pro nedostatek akce. Sledování televize může být zdrojem smyslové deprivace, protože potlačuje kognitivní procesy – redukcí na dva lidské smysly. Oslabuje tvůrčí myšlení, logiku, paměť, soustředění, což je způsobeno tím, že nevyžaduje žádnou aktivní účast na ději. Děti pak nevydrží nad knížkou, protože jim dělá problém soustředit se, zapamatovat si děj, převádět pojmy do dějové podoby, uvádět je do souvislostí a logicky dovozovat. Ke skutečné závislosti na televizním vysílání (technických efektech) vede přetržení pouta s plností a rozmanitostí reálného světa. Navíc svět televize je snadno dostupný a nenáročný.

Podle Vyhnálka (2005) televizní násilí ovlivňuje emoce člověka. Jsme-li svědky násilné scény, kdy jeden bije druhého, obvykle to v nás vyvolá intenzivní emoční reakci. U dítěte může převažovat strach. Pokud je ale vystavován těmto scénám dnes a denně prostřednictvím

obrazovky, může to vést k postupnému vytváření necitlivosti a k posunu v emočním vnímání. Zároveň probíhá i změna v postojích. Citově otupělý člověk ztrácí soucit s obětí, snadno schvaluje násilí jako takové a snáze se sám stává bezcitným násilníkem.

## 2.2 Teorie vlivu médií

Teorie vzorů vychází z představy, že lidé se učí na základě přejímání modelů chování, kterých jsou svědky nebo které jim společnost nabízí. Významným zdrojem poučení o společnosti je jazyk a symbolická sdělení vůbec. Proto i média jsou souborem společensky podmíněných symbolických sdělení, čili mediální obrazy jsou zdrojem sociálního očekávání. Média nabízejí nepřeborné množství vzorů, jak se chovat v různých situacích a v různých rolích, s nimiž se mohou uživatelé médií identifikovat, a tak se mohou i úspěšně včlenit do společnosti (Jirák, Köpplová 2007).

Teorie dlouhodobého nepřímého vlivu se zaměřují na proces socializace. Jejich názorem je, že média mohou posilovat a podporovat ostatní prostředky socializace, ale jsou i hrozbou pro hodnoty vštěpovanými rodiči a školou, především proto, že nabízejí nevhodné modely chování a ty předcházejí reálným zkušenostem. Sem patří Gerbnerova kultivační teorie, jejíž hypotézou je, že sledování televize vede k přijetí přesvědčení o povaze sociálního světa, které bude odpovídat stereotypnímu, deformovanému a selektivnímu pohledu na realitu, jak je systematicky předváděna v televizní fikci. Tento výzkum kladl velký důraz na otázky týkající se násilí a zločinu (Suchý 2007).

„Teorie sociálního učení se opírá o předpoklad A. Bandury, že agrese je naučená. Znamená to, že televize poskytuje konkrétní podobu agrese, vzor hodný napodobení, který dítě-divák převezme. Imitace pozorovaného násilného jednání se potom může u dítěte stát součástí jeho kognitivní výbavy. Bandura dále tvrdí, že televize učí dovednostem, které jsou užitečné z hlediska násilného činu. Jinými slovy sledování mediálního násilí vede k nápodobě agresivních vzorců chování v reálném životě (Suchý 2007, s. 41-42).“ Vlastník (2005) v charakteristice teorie sociálního učení uvádí, že ústřední roli v získávání nových forem učení, hrají procesy internalizace (zvnitřnění) a identifikace (ztotožnění). Což znamená, že člověk napodobuje chování, které vidí u druhých a začleňuje je jako vhodnou formu reakce do svého repertoáru chování, setká-li se toto chování s pozitivní odezvou okolí.

Přikláním se k těmto názorům, protože si myslím, že dítě by nemělo v televizi sledovat násilí vůbec. Ale současné dětské seriály jako např. Pokémon, jsou plné násilí, akčních scén a

nepochopitelných zvrátů a dítě pak může přijmout agresivní vzory chování, které zde vidí. Proto by bylo vhodnější, kdyby rodič sledoval pořad s dítětem a alespoň mu vysvětlit nereálnost chování akčních hrdinů. Jak by měli rodiče přistupovat ke sledování televize dítětem, jsem zpracovala v preventivním programu, viz kapitola 10.2.

### **2.3 Výzkumy provedené v zahraničí**

Hülya Gülay publikovala v International Journal of Academic Research 2011 článek The evaluation of the relationship between the TV-viewing habits and peer relations of preschool children - Vyhodnocení vzájemného ovlivnění mezi sledováním televize a následnými vztahy mezi dětmi, ve kterém popisuje, jak televize ovlivňuje chování dítěte a za jakých podmínek se může chování dítěte změnit.

„The aim of this study was to assess the peer relationships of 5-6 years old children receiving preschool education in relation to their TV-viewing habits. The sample group of the research included 126 children and their parents (126 mothers-126 fathers). The Child Behaviour Scale, Peer Victimization Scale and The Child and Television were used in the research. As a result of TV-viewing was a significant predictor on the number of friends, prosocial behaviour, aggression, asocial behaviour, exclusion, fear-anxiety, hyperactivity-distractibility, victimization. Children who watch TV with their siblings or friends had more friends compared to children who watch TV alone or with their parents. Children who watch TV with their parents had higher prosocial levels compared to children who watch TV alone or with their siblings/friends. Aggression, exclusion, fear-anxiety and hyperactivity-distractibility levels were higher in children who watch television alone compared to children who watch television with their siblings/friends or parents. Children who mostly watch cartoons on television had more friends and higher prosocial behaviour levels compared to their peers who mostly watch children's programs and programs for adults. Aggression, exclusion, fear-anxiety and hyperactivity-distractibility levels were determined to be higher in children who mostly watch TV programs for adults compared to children who mostly watch children's programs and cartoons.“ (<http://connection.ebscohost.com>)

Volný překlad:

Cílem této studie bylo posoudit vztah dětí (5 – 6 let v předškolní výchově) ke sledování televize. Do výzkumu bylo zahrnuto 126 dětí a jejich rodiče (126 matek, 126 otců). Výzkum

se zabýval chováním dětí, mírou viktimizace a vztahem dítě a televize. Významným ukazatelem důsledku sledování televize byl počet přátel, prosociální chování, agrese, asociální chování, vyloučení, strach, úzkost, hyperaktivita, roztěkanost, viktimizace. Děti, které se dívaly na televizi se svými sourozenci nebo kamarády, měly více přátel než děti, které se dívaly na televizi samy či s rodiči. Děti, které se dívaly na televizi se svými rodiči, měly vyšší prosociální hodnoty než děti, které sledovaly televizi se svými sourozenci či kamarády. Agrese, vyloučení, strach, úzkost, hyperaktivita a roztěkanost byla vyšší u dětí, které sledovaly televizi samy než u dětí, které sledovaly televizi se svými sourozenci, rodiči nebo kamarády. Děti, které sledovaly kreslené pohádky, měly více kamarádů a měly vyšší prosociální chování ve srovnání se svými vrstevníky, kteří sledovali běžné dětské programy a programy pro dospělé. Agrese, vyloučení, strach, úzkost, hyperaktivita a roztěkanost byli na vyšších hodnotách u dětí, které sledovaly televizní programy pro dospělé ve srovnání s dětmi, které sledovaly pořady pro děti a kreslené pohádky.

Podobné průzkumy se prováděly již dříve. V roce 2009 v článku *TV Exposure May Be Associated With Aggressive Behavior In Young Children*, kde je shrnutý výzkum Jennifer A. Manganello a Catherine A. Taylor. Tento výzkum se prováděl u dětí v jednom roce a následně v jeho třech letech, kde se prokazoval vliv médií na dětskou agresivitu.

„Jennifer A. Manganello, Ph.D., M.P.H., of University at Albany, State University of New York, Rensselaer, and Catherine A. Taylor, Ph.D., M.S.W., M.P.H., of Tulane University School of Public Health and Tropical Medicine, New Orleans, analyzed data from 3,128 mothers of children born from 1998 to 2000 in 20 large U.S. cities to examine associations of child television exposure and household television use with aggressive behavior in children. Parents were interviewed at the time of the child's birth and at one and three years. At three years, they were asked to report time the child spent watching TV directly as well as household TV use on a typical day. Aggression also was assessed at 3 years of age using a 15-item aggressive subscale for 2- and 3-year-old children. Demographic information and other risk factors for aggression were also noted.

About two-thirds (65 percent) of mothers reported that their 3-year-old child watched more than two hours of television per day. On average, children were exposed to an additional 5.2 hours of household TV use per day.

Direct child TV exposure and household TV use were both significantly associated with childhood aggression, after accounting for other factors such as parent, family, neighborhood and demographic characteristics. "One explanation that could link both child and household

TV measures with aggression involves the parenting environment," the authors write. Households with higher rates of TV use may have fewer restrictions on children's viewing habits such as exposure to unregulated television content. Increased household television use may also affect daily routines such as eating and communication patterns and may decrease time spent on other activities.“ (<http://www.sciencedaily.com>)

Volný překlad:

Tyto autorky analyzovaly data získaná od matek dětí narozených v letech 1998 až 2000 ve 20 velkých amerických městech. Celkem 3128 dětí. Autorky zkoumaly důsledky vystavení dětí televiznímu působení a souvislost s agresivním chováním a sledování televize doma. Rodiče byli dotazováni v době narození dítěte, v jeho prvním roce a ve třech letech. Ve třech letech dítěte byli rodiče požádáni o zprávu, jak dítě tráví běžný den v domácnosti s televizí. Agrese byla také hodnocena ve třech letech dítěte dotazníkem o 15 bodech a hodnotící stupnicí. Byly zaznamenány i demografické informace a další rizikové faktory pro agresi. Zhruba dvě třetiny matek (65 %) uvedlo, že jejich tříleté dítě se dívá více než dvě hodiny denně na televizi. V průměru byly děti vystaveny televiznímu působení 5,2 hodiny denně. Po zohlednění dalších faktorů jako rodič, rodina, sousedství a demografie se zjistilo, že přímé působení televize je významně spojeno s dětskou agresivitou. Děti, které žijí v domácnostech s vyšší mírou neregulovaného sledování televize, mohou mít omezené dětské návyky. Zvýšené sledování televize může také ovlivnit každodenní rutiny, jako je stravování a komunikační vzorce a může snížit čas strávený u jiné činnosti.

### 3. Agresivita dětí

V knize autora Rogge (2005) je popsán rozhovor z rodičovského semináře, kde se baví o svém dětství z padesátých let. Rodiče se shodují, že dříve byly děti též agresivní, ale jinak než dnešní děti. Pokud se děti praly, bylo to mimo dohled dospělých, bez vědomí rodičů, ale bitka vždy nějak „rozumně“ skončila. Pokud někdo ležel na zemi, byl mimo hru, nikdo už do něj více nekopal ani netloukl. Pokud někdo řekl, že už nemůže či udal jasné znamení, že končí, pak byl konec. Každý cítil, kam až může dojít. V dnešní době už taková žádná pravidla nefungují. Jde o zhrubění mravů. Otvírají se dveře dokořán zničující agresí, děti se řežou bez výběru s kýmkoliv je napadne. Ztratila se schopnost na někoho útočit, prát se, vyvádět, ale přitom ho vlastně nezranit. Pokud se vezmou v úvahu uplynulá desetiletí, rodiče i odborníci jsou přesvědčeni o vzrůstající brutalitě v mezilidských vztazích, o nedodržování rituálů a pravidel a o nedostatku lidské důstojnosti, kdy se jeden vrhá na druhého bez jakéhokoliv respektu.

Ale Rogge (2005) je vlastně zastáncem televize, akčních hrdinů a dětské agrese. K té se vyjadřuje tak, že ke správnému vývoji dítěte patří správné užívání agrese. Ve výchově bychom neměli popírat ani potlačovat agresivní síly, naopak bychom se měli snažit o jejich kontrolu a kultivaci. Pokud budeme projevy agrese potlačovat, popírat či tabuizovat, z běžného života ji nedostaneme. Stejně tak není vhodná ani nic platná pedagogická agrese, která nepřinutí dítě jménem morálky k mírnosti. Nemůžeme po dítěti chtít, aby se vzdalo vybití své agresivity. Zvláštnosti dětského vývoje nedovolují, aby dítě bralo v potaz pocity dětí tady a teď. Vždyť samo u některých dospělých vidí, jak své cíle a zájmy staví nad cíle a zájmy ostatních. Tím mu vštěpují, že pro prosazení svých cílů je možné využívat moci a hierarchie.

„Ve veřejné diskuzi se zamlčuje konstruktivní stránka agrese, např. to, že umožňuje produktivitu a kreativitu a že pomáhá člověku vymezovat se vůči okolí, aby mohl rozvíjet vlastní identitu. Cílem výchovy dětí nesmí být potlačování agrese a její vylučování z běžného života, ale spíše jasné oddělení jejího konstruktivního aspektu od aspektu destruktivního, od ničení a pohrdání lidmi. Nutnou podmínkou zvládnutí destruktivní agrese je kultivace agresivity, tj. výchova k umnému zacházení s ní (Rogge 2005, s. 90).“

K tomu, aby děti zvládly výše zmíněné, jsou nezbytné všeobecně závazné rituály a pravidla. Pokud je vlastním způsobem života neukazujeme dětem, nemají možnost je přijmout, zvyknout si na ně jako na skutečnitelný praktikovaný vzorec. Neměli bychom mít ale na agresii jednostranný náhled. V původním slova smyslu znamená latinské *aggredi* –

přistoupit k věci. Agrese je složka osobnosti. Je to síla a pocit. Nedá se popíráním a potlačováním vyloučit ze světa a už vůbec ne z vývoje dětí. Současnou potřebou je výchova v oblasti agrese, jejíž součástí je respekt a úcta vůči tělesné nedotknutelnosti druhých lidí. Výchova agresivity znamená stále více se zdržovat tělesných střetů. Náhradou by mělo být takové řešení konfliktů, která jsou přiměřená věku dítěte. Čím mladší děti, tím spíše řeší konflikty tělesně. Proto je třeba děti podporovat při hledání přiměřenějších způsobů řešení konfliktů (Rogge 2005).

Ovšem Martínek (2009) a níže i další autoři, to takto pozitivně nevidí. Předškolní děti mají poměrně nízkou rozlišovací schopnost v tom, co je možné a co ne, co je skutečné a co je fikce. A tak agrese shlédnutá v televizi může zároveň sloužit jako vzor vhodný k napodobení. Čím častěji vidí násilí, tím více se v nich upevňuje přesvědčení, že agrese je přípustná, povolená, lze s ní řešit běžné konflikty. Agrese v televizi je prezentována jako morálně ospravedlnitelná, oběť si vlastně zaslouží být napadena. Děti vnímají svět zjednodušeně, nerozumí jemným nuancím významu, který je sdělován násilnickou scénou, co je jejím obsahem. Děti vidí pouze vnější podobu agrese, nechápou záměr chování agresora.

„Agrese v televizním pořadu může sloužit jako vzor hodný napodobení. Imitace pozorovaného nového agresivního chování se u dítěte někdy stane součástí kognitivní výbavy, jež je připravena k použití, i když vzor není přítomen. Dítě, ale i dospělý divák se v situaci podobné té, kterou pozorovali, budou chovat shodně s modelem nebo, což je pravděpodobnější, ve shodě s vlastní představou o tom, jak by se vzor v dané situaci zachoval. Bandura (1973) tvrdí, že televize poskytuje konkrétní podobu agrese, kterou divák převezme a učí dovednosti, jež jsou užitečné z hlediska násilného činu. Děti napodobují prvky bojového umění nebo dokonce velmi bizarní způsoby násilí. Informace tohoto druhu má přímý vliv na jedince, který je motivován chovat se agresivně. Časté pozorování násilí upevňuje divákovu přesvědčení, že agrese je přípustný nebo dokonce žádoucí prostředek řešení interpersonálních konfliktů. Její úspěšné provedení ve filmu snižuje kontrolu agrese jedince, zmenšuje vliv inhibičního filtru a agrese tak může snadněji propuknout. Násilí, které je prezentováno jako morálně ospravedlnitelné. Neboť oběť agrese si zaslouží být napadena, vyvolává agresivní chování, zatímco morálně neospravedlnitelné násilí buď nemá žádný efekt, nebo může agresi potlačovat (Čermák 1999, s. 91).“ Nezpochybnitelným faktem je, že média mají v dnešní době už obrovskou moc ovlivňovat myšlení, cítění i jednání lidí. Může docházet k imitaci nebo v krajním případě i k indoktrinaci. Televize může manipulovat informacemi, zjednodušovat realitu, potlačit důležité části informace. Pokud tedy televize může ovlivnit



člověka, nedivme se, že se většina lidí domnívá, že sledováním pořadů s násilnými scénami může vyvolat u člověka agresivní chování. Agrese patří k dispoziční výbavě člověka a to tvůrci programů vědí. Agrese je tak nepřerušeně živena po celý lidský život podněty z užšího i širšího kulturního prostředí. Stává se tak součástí lidské přirozenosti (Čermák 1999).

Také Vlastník (2005) se věnuje tematice agresivního chování, a co je v televizi ovlivňuje. Nejčastějším námětem ve filmu či seriálu je zničení nepřátel a prosazení „dobra“ za každou cenu. Násilí je pak prezentováno jako normální cesta k vypořádání se s problémy, což děti vnímají a přenášejí si do svého chování. Tím jak se stupňuje násilí i dávky, tím se snižuje stupeň citlivosti u dětí, snižuje se práh jejich emoční odpovědi. Děti předškolního věku děsí něco, co vypadá strašlivě, ale ve skutečnosti je to neškodné než něco, co je naopak atraktivní, ale zato opravdu nebezpečné. Nejvíce je znepokojují zlá zvířata, čarodějnice, příšery, obrázky přírodních katastrof, intenzivní zvuková kulisa, příběhy ve kterých je smrt rodiče nebo je dítě v nebezpečí. Největší pouto si děti vytvářejí na mladé hrdiny a roztomilá zvířata. Obsah televizního vysílání a počet násilných činů v něm má za následek zvyšování emoční prahu citlivosti ve vztahu k násilí obecně, necitlivost ke krutosti, k utrpení jiných, tlumí divákovi emoční odpovědi, snížení solidarity a soucitu a buduje pocit, že násilné chování je za určitých okolností normální. Rychlost, jakou se akční seriál hrne, nedává prostor pro možnou empatii a přemýšlení o násilí. Dítě nevidí podstatu násilnosti, proč se tak děje a že oběti je ubližováno, působí jí bolest. Je jasné, že televizní násilí se podílí na řadě společensky negativních jevů. Vzbuzuje sklon k násilí, podporuje ho (je-li přítomen), ukazuje metody vykonávání násilných činů. Učí způsobům, jak se vyhnout odpovědnosti za ně, omezuje schopnost dítěte uvědomovat si reálné následky svého jednání.

Co je pro děti velkou zhoubou, jsou akční filmy. Jak již bylo popsáno výše, akční film je proto akční, že se v něm střídají jednotlivé sekvence velice rychle. Film pak dítěti splývá do jakési „šedé skvrny“ a z té pak do popředí vystupují scény emočně zbarvené. Scény plné křiku, násilí a krve se dostávají do podvědomí dítěte, fixují se a stávají se jeho vědomostní výbavou. Pro dospělého může být film až primitivní. Pro dítě je ale tak složitým a nečitelným, že nechápe, proč se hrdina chová agresivně a čeho chce vlastně svojí agresí dosáhnout. Kladný akční hrdina brání sice slabé proti silným, ovšem používá k tomu násilí. Dítě tyto hrdiny sleduje, vytváří si jakousi kartotéku kladných akčních hrdinů, jejich chování si fixuje ve svých paměťových mapách. Pak dítě přijde do širšího sociálního prostředí (mateřská škola) a může se dostat do konfliktní situace, které zdánlivě připomíná scénu, kterou prožíval akční hrdina). V tom okamžiku se projeví tzv. oživení scénáře násilí – tzn. „Jak by se v této situaci

choval můj kladný akční hrdina?“ a jeho chování napodobí. Mnohdy vypadají napodobeniny úderů, kopů a ran až bizarně a legračně. Platí zde rovnice, že čím více dítě poznává, že se ostatní jeho agrese bojí, tím více se u něho agresivní chování posiluje a objevuje se tendence všechny konflikty řešit obdobným násilnickým chováním (Martínek 2009).

Také Vyhnálek (2005) se ve svém článku věnuje naučenému násilí. Odborníci, kteří se zabývají touto problematikou, se shodují na tom, že násilné chování je chováním naučeným. Pokud jsme v situaci, kdy se máme nějak zachovat, obvykle sáhne po předem připraveném modelu. Někdo má repertoár modelů chudý, s převahou násilných řešení. Tento archiv modelů jednání se buduje v dětství pozorováním, nápodobou a hrou. Dítě nezůstane u pozorování, později začne napodobovat a přehrávat fantazii do hry. Je-li trénink těchto reakcí intenzivní (například hraní počítačových her), může se reakce na určitý podnět natolik zautomatizovat, že vzniká nebezpečí automatické násilné reakce i v reálných situacích.

Když se dítě narodí, projevuje svá přání a potřeby křikem – což je vlastně agresivní projev, který mu umožňuje přežít. Tím že k dítěti mluvíme laskavým hlasem, umožňujeme mu zvládat jeho vnitřní agresivitu a divoké impulzy. Pokud je dítě svými rodiči odmítáno, hromadí se v něm frustrace. Tímto se zvyšuje riziko, že si dítě začne fixovat agresivní vzorce chování vůči vnějšímu světu. Chování dětí v období vzdoru je v podstatě „normální“ agresí, patří to ke zdravému vývoji dítěte. Mezi třetím a šestým rokem by měla míra agresivity klesat, tím jak se dítě učí zvládat vztahy s vrstevníky. Že jsou děti čím dál více agresivním, přisuzujeme mediálnímu násilí – všudypřítomné zprávy o násilí a ty se pak stávají běžným modelem sociálního soužití. Bohužel filmy, seriály, počítačové hry s násilným podtextem jsou nejžádanějšími komerčními produkty. Děti se se svými hrdiny identifikují, přijímají jejich pravidla, vzhlížejí k nim. Dnešní hrdina není kladný gentleman, ale akční bojovník, který si poradí v každé situaci (Michalová 2012).

Zákazy, které dítěti udáváme, jsou výrazem bezmoci. Děti fascinuje násilí, jeho symboly, scénáře a hrdinové. To je projev touhy po ohraničení a vymezení, ale zároveň je to touha odpoutat se a být autonomní. Vlastní identita není možná bez vymezení autonomie, jinak se nemůže vyvinout sebedůvěra a pocit vlastní hodnoty. Dětská agrese je dynamická síla směřující k ustanovení vlastní identity, je spojena s vnitřním i vnějším pohybem. Agrese, jako produktivní síla, pomáhá tomu, že dítě nezůstává u toho, čeho již dosáhlo, ale poznává dosud neznámé jak u sebe tak u druhých (Rogge 2005).

V této kapitole jsem uvedla dva pohledy na dětskou agresivitu. Jeden pohled je, že agresivita a násilné chování jsou naučené a druhý pohled, že agrese je vrozená a je třeba ji

využít ku prospěchu dítěte. Není třeba tedy brát agresi pouze z negativního hlediska. Osobně si myslím, že je to půl na půl.

## 4. Rodiče a televize

Rodiče jsou pro děti velmi výraznou emoční autoritou. Předškolní děti přisuzují rodičům až všemocnost. Věří, že by si poradili s každou situací a s každým problémem. Přesvědčení je pro ně zdrojem jistoty a bezpečí. Chtějí se jim podobat, identifikují se s nimi. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení. V pozdějších vývojových stádiích se tento mechanismus uplatňuje například při identifikaci s vůdcem party. Sociální chování dítěte se rozvíjí a reguluje především prostřednictvím příkazů, zákazů i nedirektivním napodobováním jiných lidí. Sociální nápodoba umožňuje integraci do různých společenských skupin. Morální uvažování se odvíjí od zkušenosti dítěte, tyto zkušenosti nemají jen individuálně specifický charakter, ale jsou dány i sociokulturně. Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Je zcela závislé na jejich názorech a chování. Normy chování se učí především v rodině. Toto prostředí má patřičnou emocionální váhu, proto jiné prostředí nemá tak velký význam. Dítě si zobecní chování ostatních, jaké chování je běžné v dané situaci a je považováno za žádoucí. Získává informace, jak by se lidé chovat neměli, proč je určité chování nutné a jaké má důsledky. Pro pochopení podstaty pravidel je nutný slovní komentář, vysvětlení příčiny, proč musíme tato pravidla chování dodržovat (Vágnerová 2008).

Mnohé děti velice rády poslouchají vyprávění dospělých o docela obyčejných věcech ze života. Pokud dospělý vypráví o svém dětství, dítěti se přibližuje. Pro dítě je toto téma přitažlivé, protože dítě má zkušenosti se svým současným dětským světem. Tím, že dospělý vypráví o sobě, když byl také dítětem, staví se s dítětem do jedné roviny a dává mu možnost ztotožnit se s vypravěčem. Toto může být velmi účinným prostředkem vzájemného sblížení (Matějček 2005).

Zcela souhlasím s názorem, který ve svém článku popisuje Mihál (2012). Televize přebírá roli chůvy, rodiče schválně nechávají děti před obrazovkou, aby měli chvíli pro sebe. Rodiče jsou kritičtější k výběru potravin pro své děti, dbají na jejich kvalitu a tím i zdravý vývoj dětí, ale chybí jim zatím kritičnost k televiznímu vysílání.

Labusová (2011) navazuje názorem, že pokud rodiče děti naučí, že obrazovka je centrem dění v rodině není divu, že pak jen plynule přejdou na jiná elektronická média. Televize navozuje pocit, že nejsme sami. Rozpouští úzkost. Média plní roli utužovatele skupinové sounáležitosti.

A Srpová (2007) tuto myšlenku dokončuje. Současné děti tráví ve virtuálním světě více času než ve světě reálném a v přímém kontaktu s rodiči. Doba strávená s rodiči či s knihou se

zkracuje, za to čas věnovaný filmům, počítačovým hrám se blíží šesti hodinám denně. Média zábavy se tak stávají dalším rodičem.

Jak by se tedy měli rodiče chovat vůči dětem a obrazovce?

Zákaz televize není příliš vhodný způsob. Jedním z rizik by bylo vyloučení dítěte z vrstevnické skupiny. Navíc děti si přístup k médiím stejně nějak najdou. Ideální je ukázat dětem celé spektrum mediálních prostředků, mluvit s nimi o tom, vést je k tomu, aby si uměly vybírat program, uměly říct ne, filtrovaly informace a i uměly médium vypnout. Děti potřebují průvodce. Jednou z kompetencí člověka by měla být schopnost rozumět médiím a využívat je ke svému prospěchu. Nejsilnější mediální výchovou jsou sami rodiče a to jaký vzor dětem dávají. U dívek se projevují jiné vzory chování než u chlapců. Výchova chlapců je trochu jiná, možná náročnější, protože mají obecně větší sklon vyhledávat v médiích akci, napětí i agresivní motivy (Labusová 2011).

Pokud je agresivita dítěte nezvladatelná, rodiče by se měli řídit radou, kterou ve svém článku uvedla Špačková (2005). Omezení či odstranění agresivního chování vyžaduje trpělivost, toleranci a pochopení. Rodiče i učitel by se měli vyhnout hubování, trestání či křiku. Těmito negativními projevy dítě utvrzujeme v tom, že ho nechápeme. Dítě akorát pak může být ještě vzdorovitější a odreagovává své zklamání další agresí. Domluva a vysvětlování také není vhodné, protože dítě získá nežádoucí pozornost na základě jeho agresivního chování. Takže dítě je vlastně odměněno pozorností rodičů či učitelů a má pocit, že je pro ně důležité. Správnou variantou je nevěnovat agresivnímu chování pozornost, přehlížet ho. Dítě bychom měli odvést na bezpečné místo, aby si neublížilo a vysvětlit mu, že se s ním budeme bavit až bude klidný. Při zklidnění dítěte by měl rodič nebo vychovatel ihned pozitivně reagovat na změnu. Důležité je pozitivní vnímání dítěte, i když má dítě občas potíže s agresí.

Většina autorů se shoduje, že rodiče by měli s dětmi o shlédnutém pořadu komunikovat, případně se dívat s nimi. Rodiče by si měli s dítětem sednout před obrazovku a buď v průběhu či po zhlédnutí pořadu, je učít kriticky hodnotit (Kot'a 1995).

Dospělý by měl vstupovat do hry dítěte, dívat se s ním na pořady, vytvářet spojovací článek a zároveň ochrannou bariéru mezi dítětem a okolní realitou. Může pak zhodnotit, vysvětlit, uklidnit a vést dítě k zamyšlení (Vyhnálek 2005).

Rodiče mohou výrazně snížit riziko negativního vlivu médií, pokud jsou schopni s dítětem mluvit o zhlédnutém pořadu (Suchý 2007).

Rodič je zodpovědný za to, co dítě shlédne v televizi. On by měl pečlivě vybírat program a v případě nevhodného filmu mu nabídnout smysluplnější činnost, která sledování filmu s agresivním nábojem adekvátně v pozitivním slova smyslu nahradí. Mělo by to tak být i za cenu, že si o filmu nebude moci s ostatními ve třídě povídat. Hlavní hrdinové používají k prezentaci své síly i vulgární výrazy, ukazují tak svou neohroženost nebo naopak vyvolávají smích a zesměšnění někoho. Dítě si to přebere tak, že když může takto mluvit jeho oblíbený hrdina, proč by tak nemohl mluvit také. Je to přeci normální (Martínek 2009).

Rodiče by měli dětem poskytnout dostatek nemediálních zážitků, vyprávět si s nimi, vést je k autentickému kontaktu s přírodou, učit je radovat se a slavit tvořivým způsobem. Vychovávat je tak, aby si od malička dokázaly něco odříct, aby si pečlivě vybíraly věci, aktivity i kamarády. Učit je jak zacházet s časem, aby ho chápaly jako příležitost k rozvoji vlastní osobnosti, k vytváření kvalitních kamarádkých vztahů, k účasti na proměně světa. Měli by u svých dětí podporovat kritické myšlení, pečlivost ve vyjadřování, řád a zodpovědnost v myšlení. Starat se o duchovní rozvoj dětí, o zdroje jejich odvahy, naděje, důvěry a vděčnosti, o jejich schopnost pobývat v tichu. A hlavně vědět, že sám rodič není „závislák“, že i on sám si pečlivě vybírá a rozumí působení médiím (Zajíc 2011).

Zejména dva poslední odstavce by si rodiče měli vzít k srdci. To oni jsou zodpovědní za to, co dítě v televizi sleduje. Oni by měli nejlépe vědět, co dítěti nabídnout místo sledování „ztreštěných“ seriálů. Pokud se rodič bude dítěti věnovat, televize není potřeba. Televizi je třeba brát jen jako doplněk k výchově, ne aby se o dítě starala obrazovka, protože u ní vydrží sedět a neotravuje. Pedagogové už s takto ovlivněným dítětem moc nesvedou, oni pouze doplňujeme výchovu rodičů. Musí pracovat s tím, co už si děti přinesou z domova.

### **Empirická část:**

Cílem mého výzkumu bylo zjistit počet her ovlivněných televizním programem oproti počtu her neovlivněných televizním programem při běžných hrách dětí v běžné mateřské škole. Do jaké míry se odráží vliv televizního vysílání ve hře a v chování dětí. A zda se u dětí objevuje agresivnější chování při hře motivované viděným v televizi nebo při hře neovlivněné televzí.

Metody pro výzkum empirické části byly použity pozorování a rozhovory s dětmi – skupinové a individuální.

Výstupem praktické části je Návrh aktualizace minimálního preventivního programu v mateřské škole.

## 5. Pozorování

Gavora (2008) uvádí, že záměrem dlouhodobého pozorování je, aby se pozorovatel sžil s prostředím, které pozoruje. Je dlouhodobě přítomný při činnostech pozorovaných osob, což způsobuje, že pozorované osoby ztratí zábrany a chovají se přirozeně a otevřeně. Tímto způsobem získává pozorovatel důvěryhodné údaje.

Rozhodla jsem se ve své výzkumné části pozorovat hru dětí, a jak sledování televize tuto hru a chování dětí ovlivňuje, protože zásadním vývojovým prvkem v životě dítěte je hra.

Dítě si prostřednictvím hry upevňuje vlastní pozici ve světě. Dítěti v poznání tohoto světa pomáhá představitivost. V dětech televize vyvolává silné impulsy pro následné ztvárnění ve hře. Při volné hře si volí námět, záměr, chce spontánně prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. Dítě hru realizuje proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role. Prostřednictvím hry se něco naučí nebo získá nějakou zkušenosti.

Od třetího roku života jsou děti zaměřeny na jednotlivosti, mohou věrně reprodukovat detaily. Ulpívají na nápadném znaku, který považují za podstatný. Tohoto si všimneme hlavně při neustálé dennodenní hře na Šmouly a věčném boji o čepičku Tatky Šmouly. Televize poskytuje málo podnětů pro hru a tyto podněty jsou hlavně jednostranné, paralyzují dětskou spontaneitu, tvořivost a touhu objevovat. Proto děti hrají neustále dokola ty samé hry, málo kdy přijdou s novým námětem pro hru, opět jako příklad honička Šmoulů. Hra ovlivněná televizí je málo tvořivá zredukovaná na napodobování násilných úkonů nebo dějově chudých scén.

Prosociální chování se rozvíjí na základě nápodoby/identifikace (nebo také jinak, nápodoba zobrazovaných aktivit předchází procesu identifikace), proto pozoruji agresivní projevy ve hře s tématem z televize. Pokud si děti hrají podle daného vzoru z televize, pokládám si tyto otázky: zda jsou pak i více agresivní nebo zda zkouší různá bojová umění jako jejich hrdinové, které pak vyústí v agresivní útok nebo zda přejímají vzorce chování televizních hrdinů a aplikují je do svého chování běžného života.

Pozorování probíhalo po dobu 10 týdnů ve třídě státní mateřské školy, kde je zapsáno 26 dětí (20 chlapců a 6 dívek). V této době jsem zaznamenávala hry s televizní tematikou v poměru s běžnými hrami. Také jsem ve hrách pozorovala četnost agresivity. Jelikož zodpovídám za děti, nenechala jsem nikdy spory zajít daleko z důvodu jejich bezpečnosti, jen abych měla „dobrý záznam“. Záznam pozorování jsem dělala jak ve třídě, tak při pobytu venku. Některé náměty her byly zřejmé už od pohledu, u některých her jsem se dětí



doptávala, na co si děti hrají. Některé probíhaly každý týden, jiné byly jen nárazové, krátkodobé.

Běžnou hrou je myšlena hra se stavebnicemi, s kuchyňkou, stavby z kostek, námětové hry, dramatické hry, kreslení, stolní a společenské hry, hry na písku, honičky, apod. V kapitole 7. Seznam her dětí hraných v 10. týdnech pozorování, vysvětlují a popisují většinu her běžných a všechny hry inspirované televizním programem. V této kapitole jsem také sestavila seznam forem agresivního chování pozorovaného během těchto 10. týdnů.

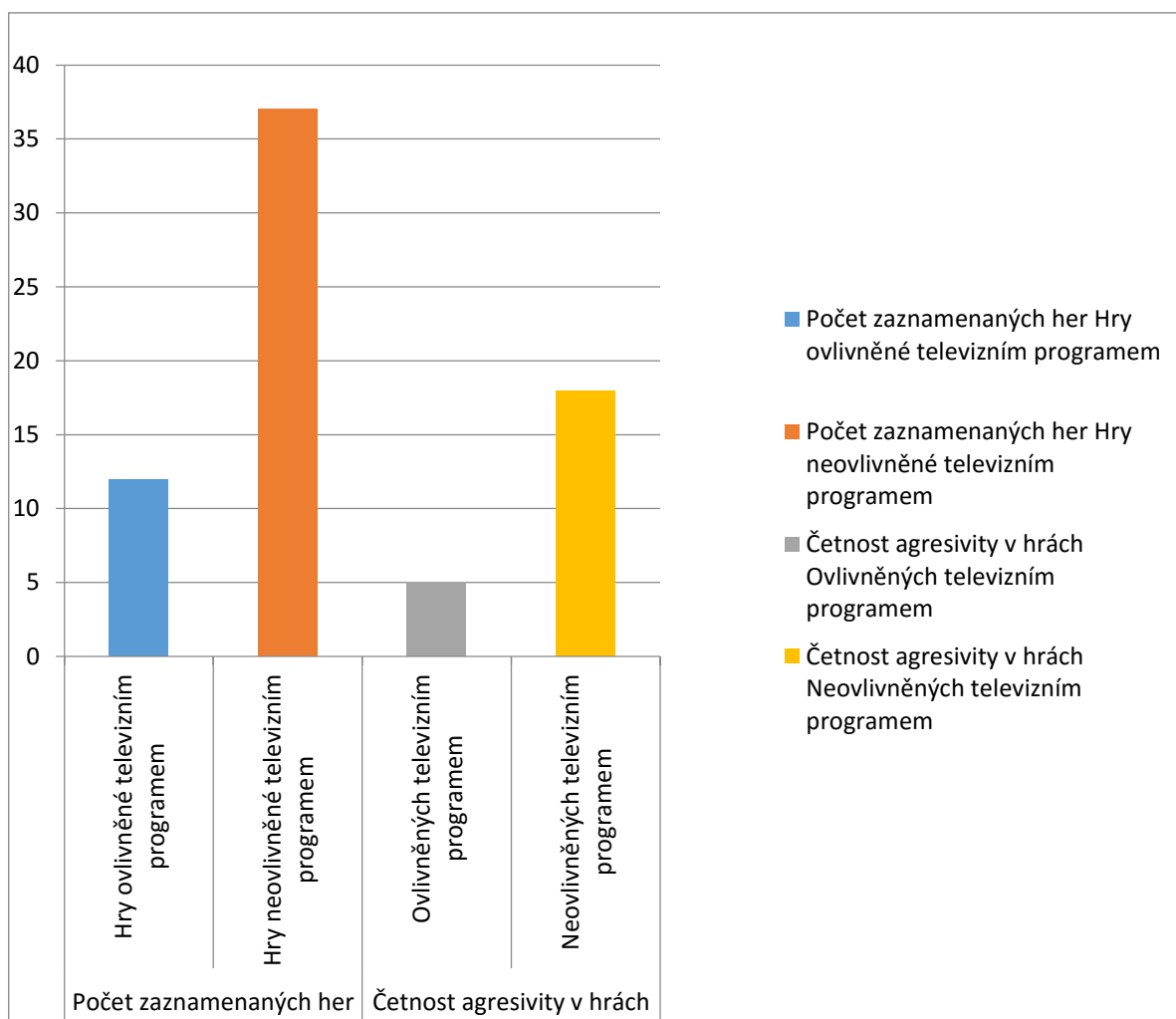
Pozorování jsem zaznamenávala průběžně v mé pracovní době. Měla jsem arch papíru (na každý týden jeden), kde jsem zaškrtovala počet her běžných a počet her s televizním námětem a počet forem agresivního chování u obou typů her. Děti si všimly, že si průběžně „cosi“ zaznamenávám při jejich hrách a dožadovaly se vysvětlení. Spokojily se s mojí odpovědí, že dělám úkol do školy o jejich hraní. Poté se vždy mezi sebou informovaly, kdy jsem si „zase něco“ poznamenala. Po dvou dnech už mé činnosti nevěnovaly pozornost. Myslím, že jejich hry jsem tím zásadně neovlivnila.

Ve výzkumné části jsem každý týden pozorování zpracovala do grafu, ve kterém je zaznamenán počet hraných her ovlivněných televizním programem a her běžných a četnost agresivity v hrách ovlivněných televizním programem a v hrách běžných. Ve vyhodnocení pozorování jsem všech 10 týdnů shrnula a vytvořila grafy, ve kterých procentuálně vyznačují poměr všech her a četnost agresivity u všech her.

## 5.1 Pozorování her dětí – 1. týden

V prvním týdnu bylo zaznamenáno 12 her s motivy televizního vysílání, kde se objevilo 5 forem agresivního chování a 37 her běžných, kde bylo zaznamenáno 18 forem agresivního chování. Některé hry byly velmi krátké, například si děti během hry uvědomily, že je to vlastně nebaví a začaly si hrát na něco jiného, nebo se nedomluvíly na způsoby hry a jejich hry se rozdělily – u děvčat.

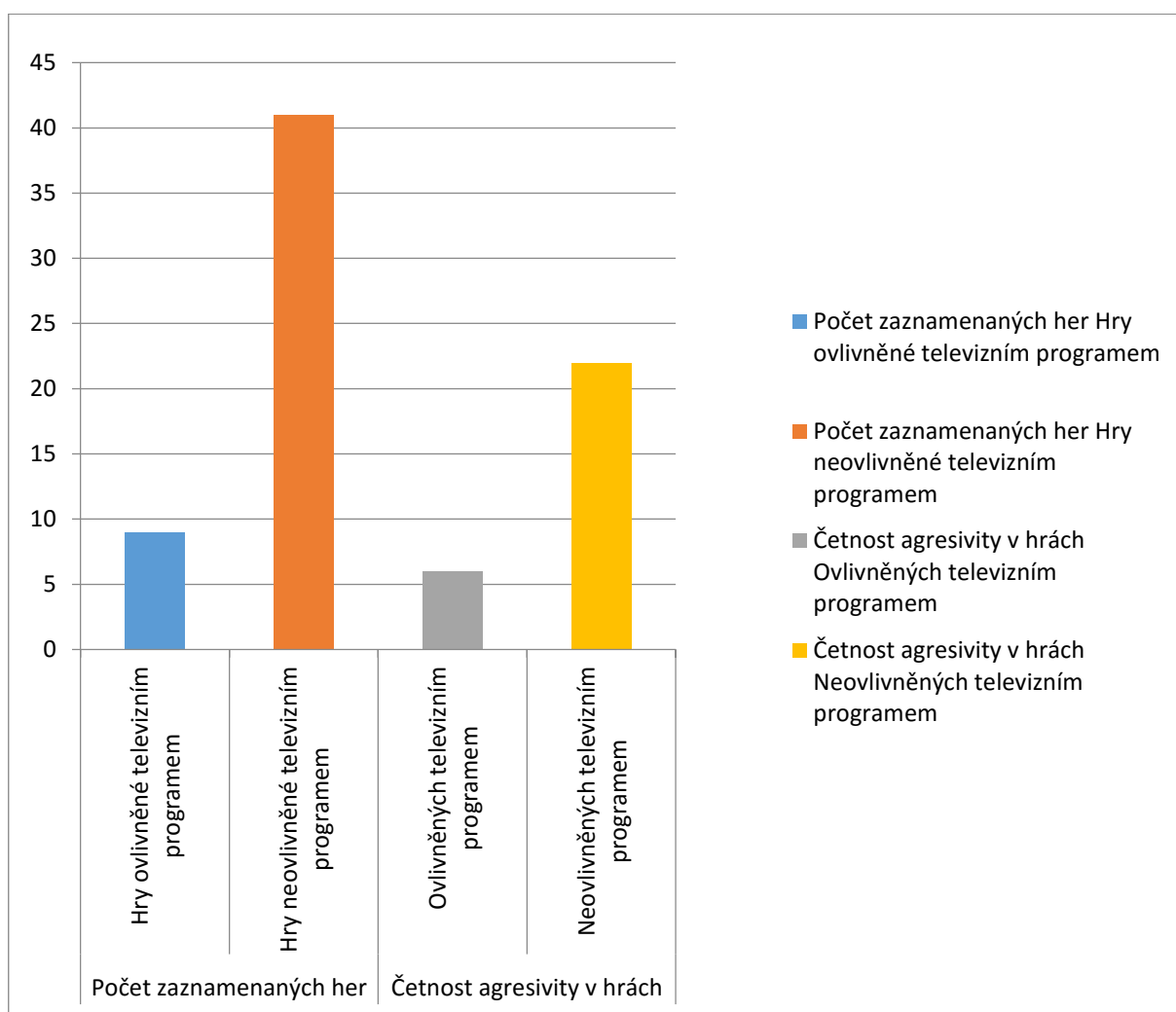
Graf č. 1 - Záznam pozorování her dětí 1. týden



## 5.2 Pozorování her dětí – 2. týden

V druhém týdnu bylo zaznamenáno 9 her ovlivněných televizí, kde se objevilo 6 forem agresivního chování a 41 her běžných, kde se objevilo 22 forem agrese. V tomto týdnu se hry motivované televizí odehrávaly převážně venku (z důvodu hezkého počasí jsme chodili dříve ven). Takže převažovaly nejrůznější honičky, stavby na písku, hry na dřevěné mašince, stavby bunkrů ve křoví, hledání pokladů, míčové hry, apod.). Nejčastější hrou venku byli Šmoulové – formou honičky, stavby domečků v pískovišti, děvčata si hrála na Šmoulinky, na Winx, apod. Nejzajímavější byla hra na Harryho Pottera.

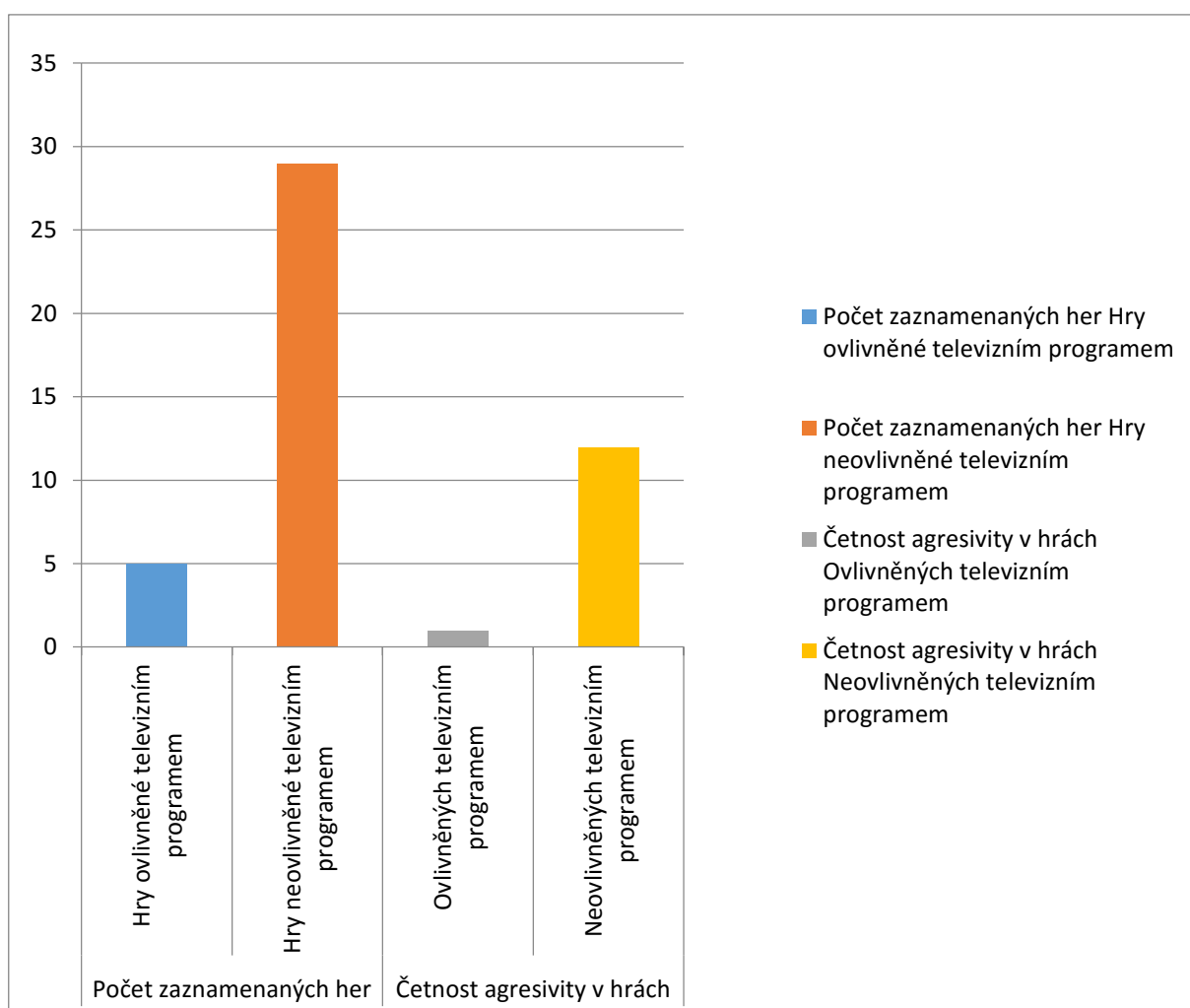
Graf č. 2 - Záznam pozorování her dětí 2. týden



### 5.3 Pozorování her dětí – 3. týden

Ve třetím týdnu proběhlo 5 her ovlivněných televizním vysíláním, kde se objevila 1 forma agresivního chování a 29 her běžných, kde se objevilo 12 forem agrese. Tento týden byl velice klidný, i co se týkalo agresivního chování celkově. Opět bylo hezky a chodilo se hodně ven, děti byly možná až unavené z přílišného pobytu venku a hry postrádaly originalitu, stále se opakovaly dokola.

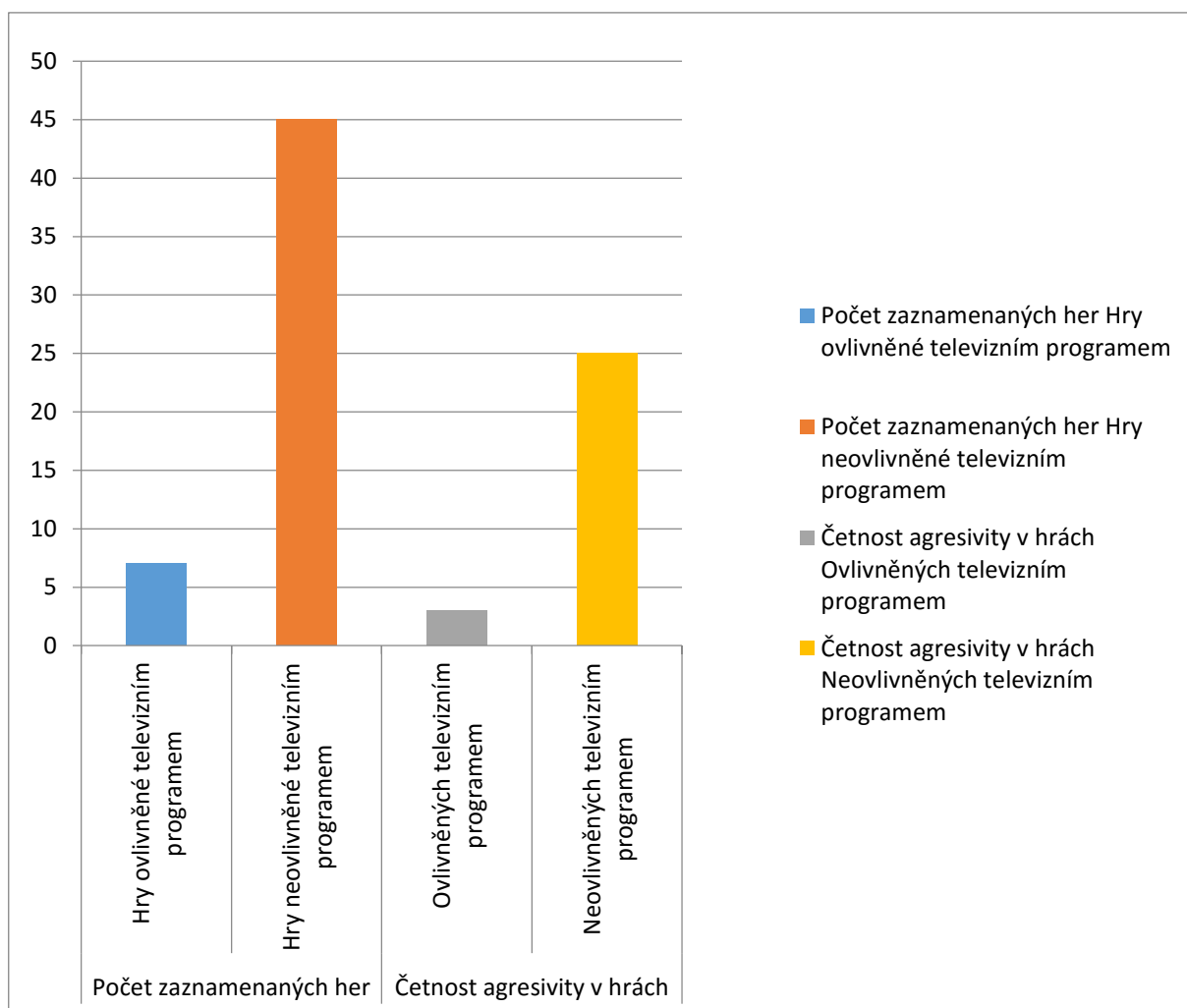
Graf č. 3 - Záznam pozorování her dětí 3. týden



#### 5.4 Pozorování her dětí – 4. týden

Ve čtvrtém týdnu proběhlo 7 her s námětem z televizního vysílání, kde byly zaznamenány 3 formy agresivního chování a 45 her běžných, kde se objevilo 25 projevů agrese. V tomto týdnu proběhly hry s televizním námětem spíše okrajově – hry jednotlivců. Například na Max Steel, na Hulka, na Avatara, na Luckyho Luka. Opět nechyběla oblíbená venkovní hra na Šmouly.

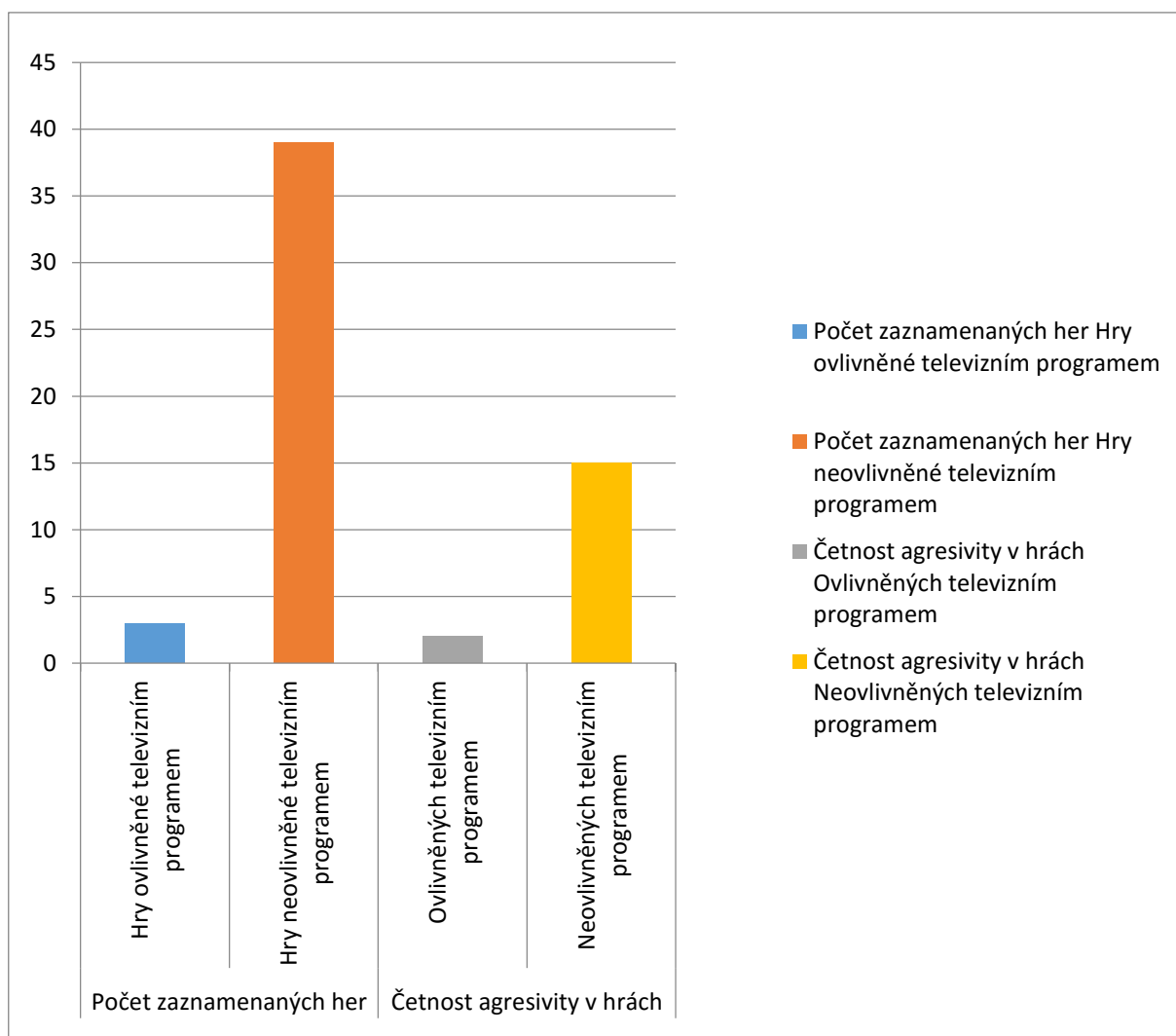
Graf č. 4 – Záznam pozorování her dětí 4. týden



## 5.5 Pozorování her dětí – 5. týden

V pátém týdnu byl zaznamenán nejnižší počet her s televizní tematikou – pouhé 3 hry ve kterých byly 2 formy agresivního chování. Běžných her pak bylo 39, kde bylo zaznamenáno 15 forem agrese. V tomto týdnu chyběli „problémoví“ chlapci, což se projevilo i v celkovém snížení agresivního chování mezi dětmi. Převažovaly hlavně dívčí hry, na prasátko Pepinu a na Spongeboba, chlapci si pak vyráběli masky Spidermanů.

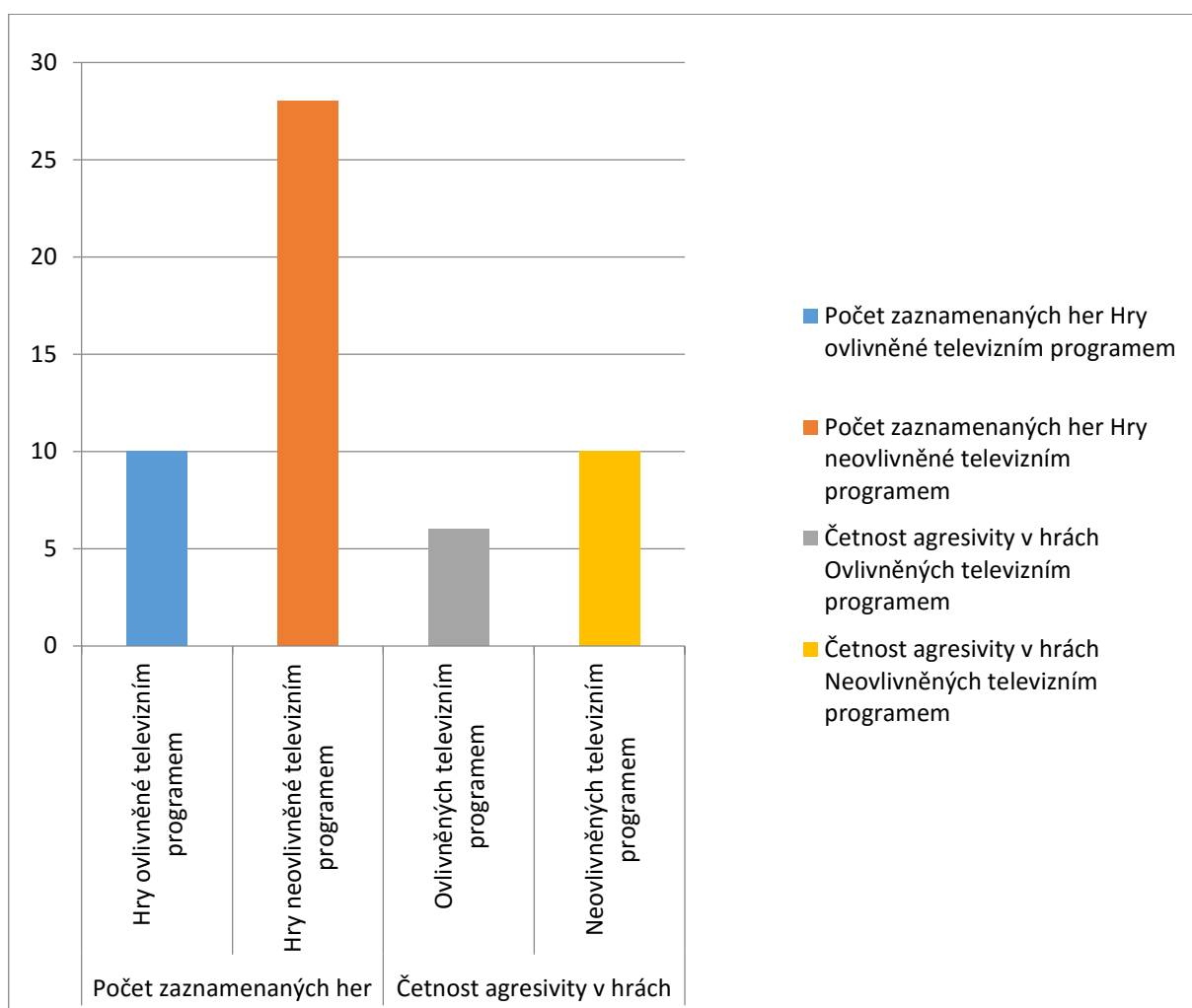
Graf č. 5 – Záznam pozorování her dětí 5. týden



## 5.6 Pozorování her dětí – 6. týden

V šestém týdnu bylo zaznamenáno 10 her s televizní tematikou, kde se objevilo 6 forem agrese a 28 her běžných, ve kterých bylo zaznamenáno 10 forem agresivního chování. Děti byly spojené ještě s částí jiné třídy a mezi dětmi vznikaly velké nepokoje. Ke konci týdne se však děti szily a nebyly už vůči sobě tak agresivní. S novými dětmi přišly i nové hry ovlivněné televizní tematikou. Například na včelku Máju, na Transformery, na Batmany a na Pokémony. Tyto hry proběhly jen v tomto týdnu díky novým dětem, v dalších týdnech už se neobjevily.

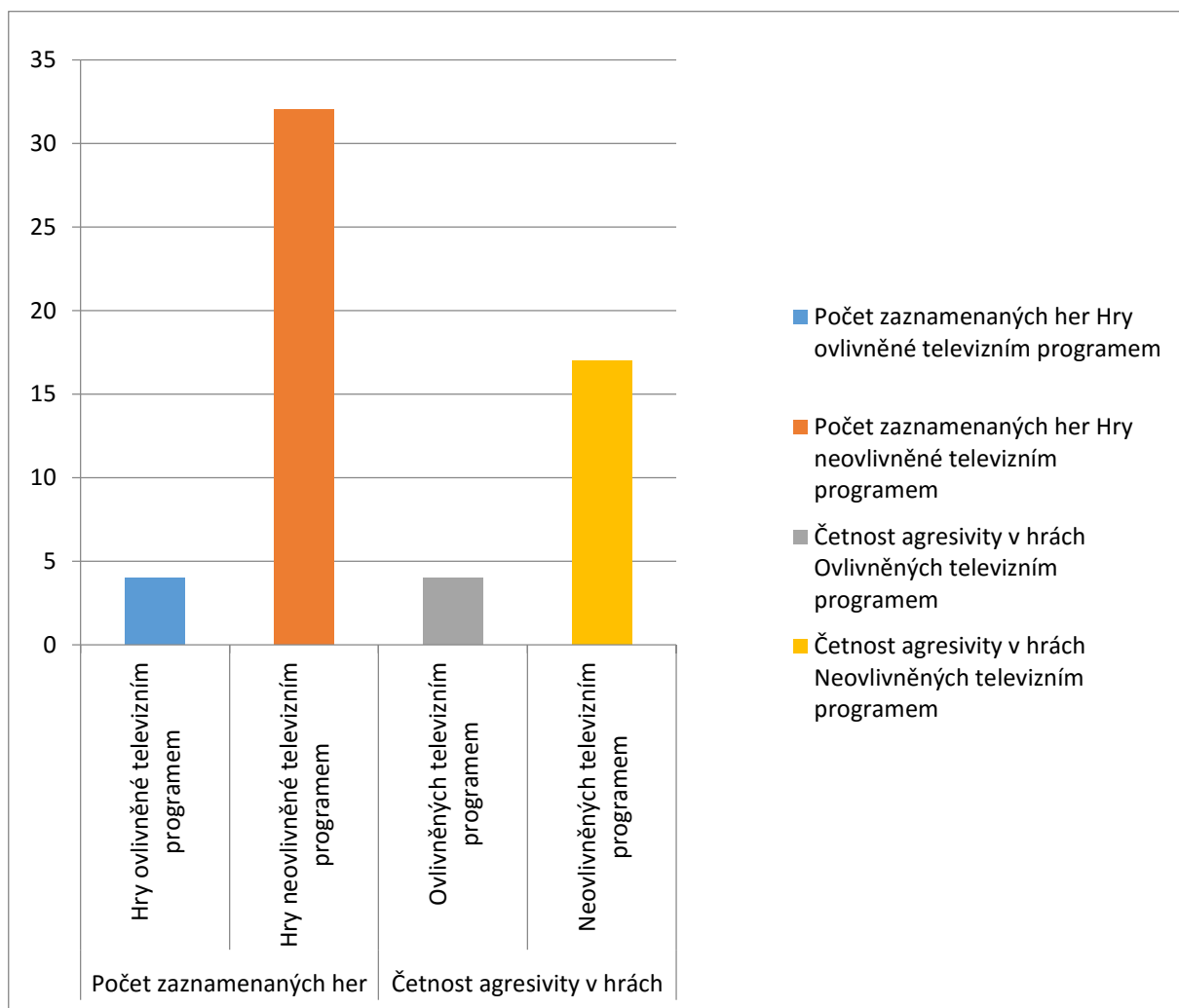
Graf č. 6 – Záznam pozorování her dětí 6. týden



## 5.7 Pozorování her dětí – 7. týden

V sedmém týdnu byly zaznamenány pouhé 4 hry ovlivněné televizí, kde se objevily 4 formy agresivního chování a 32 her běžných, kde se objevilo 17 forem agrese. V tomto týdnu chybělo hodně dětí v důsledku střevní chřipky. V tomto týdnu se neobjevila nová hra, opět hry na Šmouly, výroba masky Spidermana a Batmana a děvčata si hrála na Winx.

Graf č. 7 – Záznam pozorování her dětí 7. týden

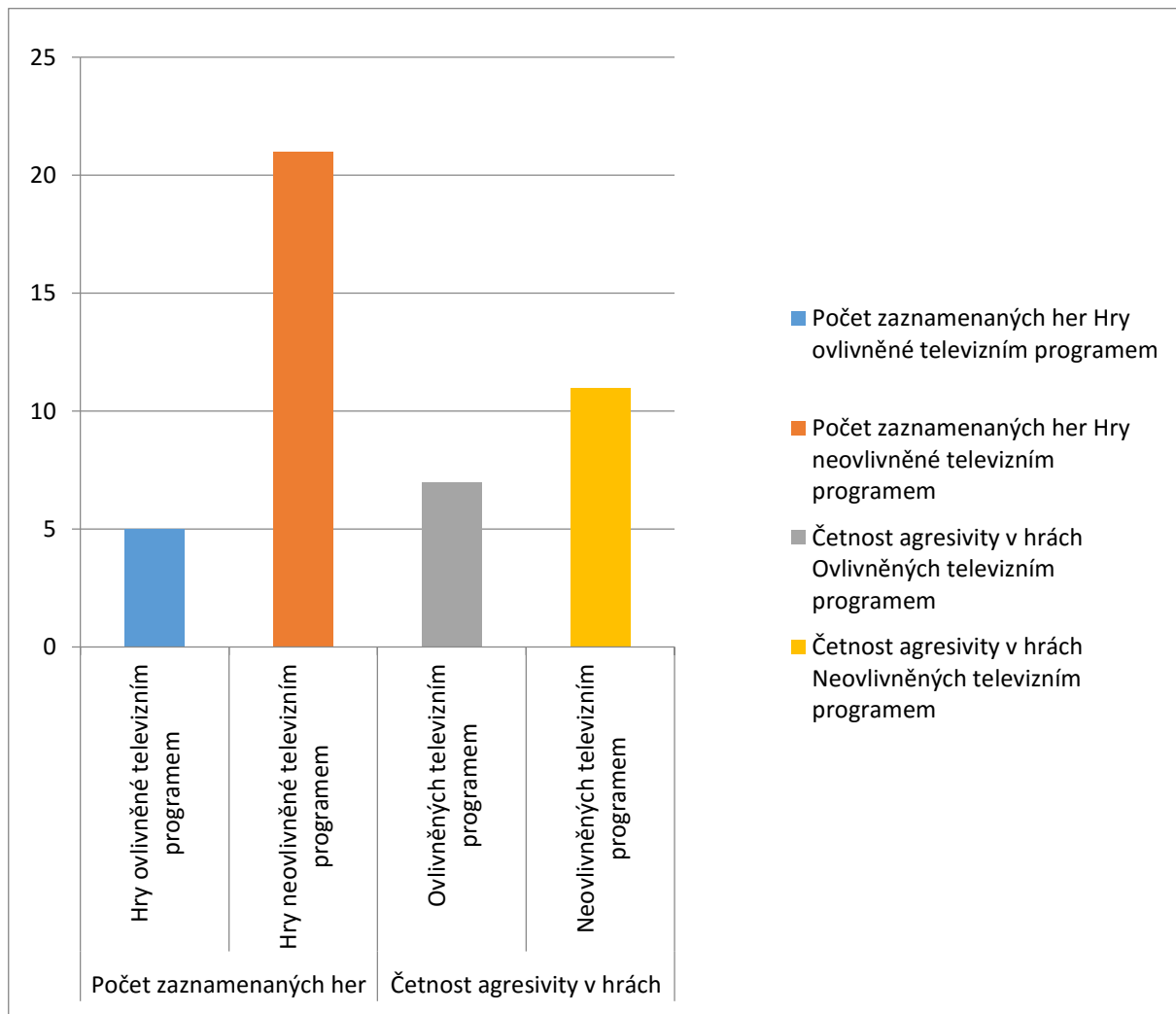




## 5.8 Pozorování her dětí – 8. týden

V osmém týdnu proběhlo 5 her ovlivněných televizí, kde bylo zaznamenáno 7 forem agresivního chování a 21 her běžných s 11 formami agrese. Počet her byl nízký z důvodu zkráceného pracovního týdne. Jeden chlapec přinesl do školky figurku Spidermana, což posléze začalo vyvolávat nepokoje, dále si děti hrály hry na Auta, Hotwheels a Šmouly

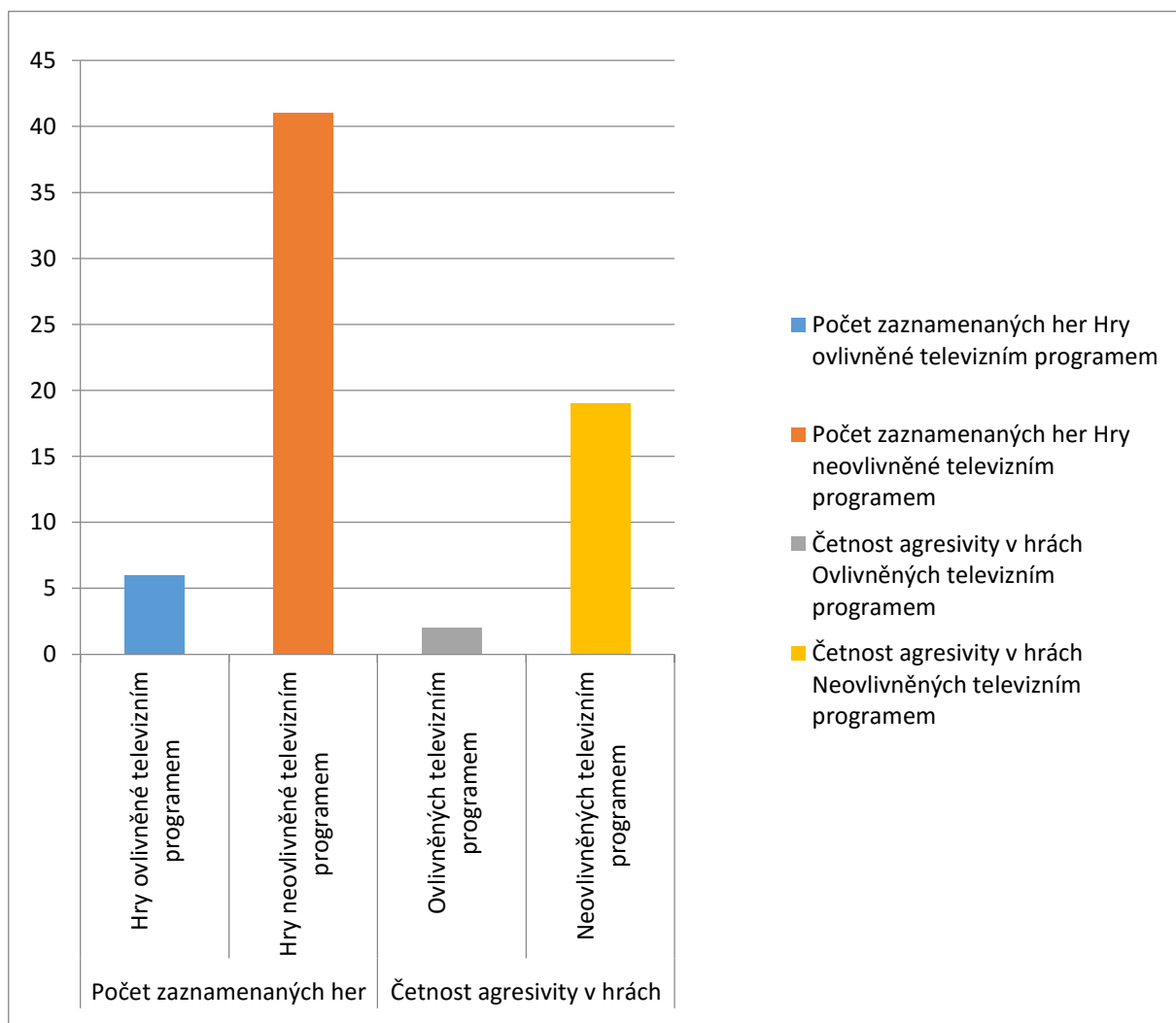
Graf č. 8 – Záznam pozorování her dětí 8. týden



## 5.9 Pozorování her dětí – 9. týden

V devátém týdnu proběhlo 6 her motivovaných televizním vysíláním se 2 agresivními útoky a 41 her běžných, kde proběhlo 19 agresivních útoků. V tomto týdnu se objevily dívčí hry na elfy, děti si zahrály na detektivy ze ScoobyDoo, stavěly z kostek sestřelovací plošiny jako v Angry Birds a jeden chlapec si zahrál na Thora.

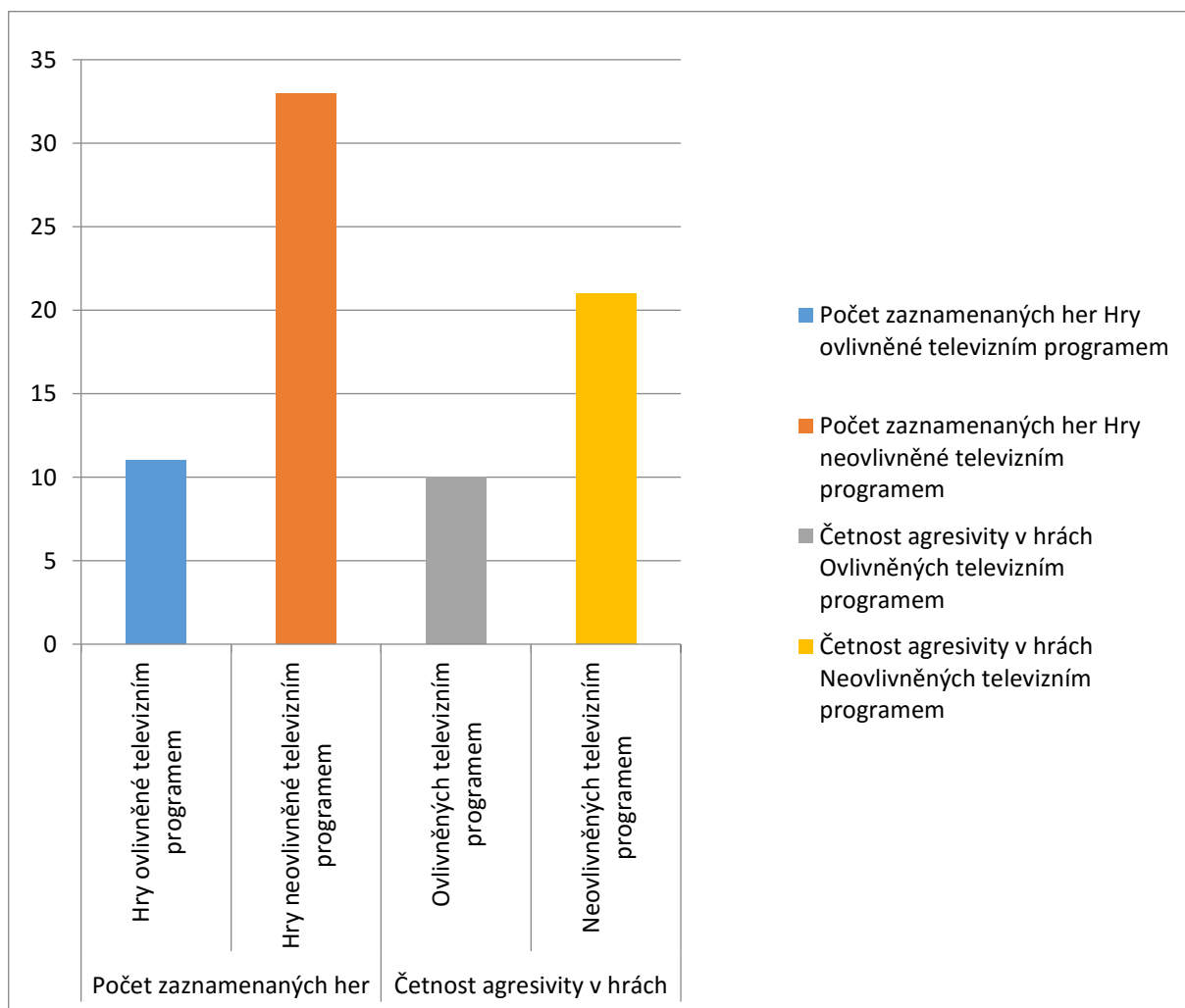
Graf č. 9 – Záznam pozorování her dětí 9. týden



## 5.10 Pozorování her dětí – 10. týden

V desátém týdnu bylo zaznamenáno 11 her s tematikou viděného v televizi s 10 agresivními útoky a 33 běžných her, kde bylo zaznamenáno 21 forem agrese. V tomto týdnu se objevila pouze jedna nová hra – kdy děti jako Spidermani lezly na strom a skákaly s něj dolů. Jinak děti opakovaly hry z minulých týdnů – hlavně na Šmouly, Winx, na Auta, apod.

Graf č. 10 – Záznam pozorování her dětí 10. týden



## 6. Vyhodnocení pozorování

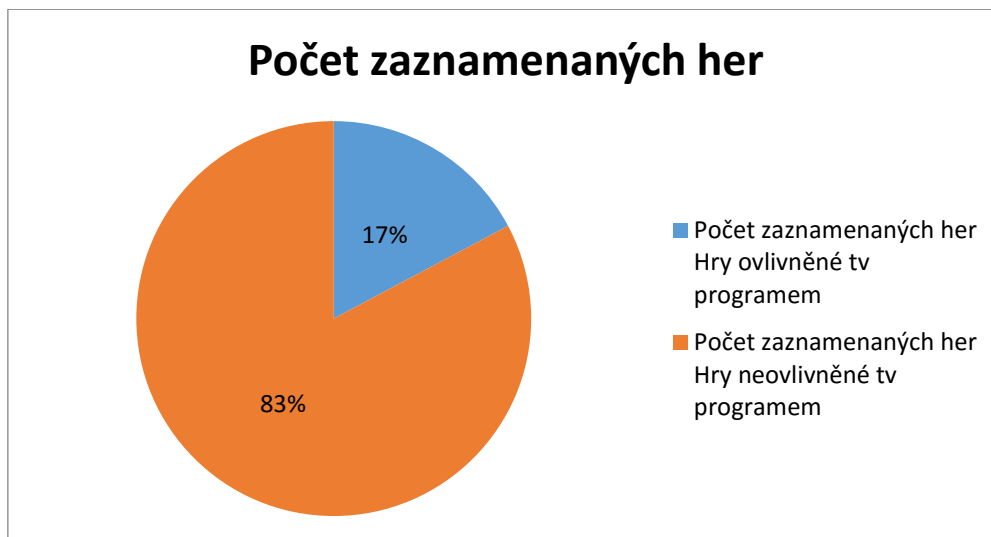
Moje 10. týdenní pozorování jsem zpracovala do tabulky, jejíž pomocí jsem zjistila procentuální poměr všech zaznamenaných her a četnost agresivity. Hry ovlivněné televizí se hodně opakovaly a většinou je hrály ty samé děti. Tyto hry nebyly většinou tvořivé, hrály se podle přesných scénářů daných televizí. Děti, které pořad neznaly, tyto hry buď neměly zájem hrát anebo byly vyřazeny ze hry ostatními dětmi, kteří scénář hry znaly. Převažoval ale počet běžných her, do kterých se zařazovaly všechny děti, které měly o hru zájem a nebyly vyřazovány na základě nějakých podmínek, například neznalostí průběhu scénáře z televize.

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení 10. týdenního pozorování

<b>Vyhodnocení 10. týdenního pozorování</b>						
	Počet zaznamenaných her		Četnost agresivity v hrách			
	Hry ovlivněné TV programem	Hry neovlivněné TV programem	Ovlivněných TV programem	Neovlivněných TV programem		
Graf č. 1	12	37	5	18		
Graf č. 2	9	41	6	22		
Graf č. 3	5	29	1	12		
Graf č. 4	7	45	3	25		
Graf č. 5	3	39	2	15		
Graf č. 6	10	28	6	10		
Graf č. 7	4	32	4	17		
Graf č. 8	5	21	7	11		
Graf č. 9	6	41	2	19		
Graf č. 10	11	33	10	21		
Graf č. 11	17,2	82,8				
celkem	72	346	46	170		
celkem	418		216			
Graf č. 12	Hry s agresivitou (%)		51,7	Hry bez agresivity (%)		48,3
Graf č. 13	Hry ovlivněné TV s agresivitou (%)		63,9	Hry ovlivněné TV bez agresivity (%)		36,1
Graf č. 14	Hry neovlivněné TV s agresivitou (%)		49,1	Hry neovlivněné TV bez agresivity (%)		50,9

V grafu č. 11 jsem zjistila procentuální poměr zaznamenaných her běžných a ovlivněných televizí. Jsem ráda, že většina her byla běžných, což je 83% a 17% her bylo ovlivněných televizním programem.

Graf č. 11 – Počet zaznamenaných her



Dále jsem zjistila v grafu č. 12, že agresivita se objevovala ve všech hraných hrách v celkovém počtu 51,7% a her bez agresivního chování bylo pouze 48,3%.

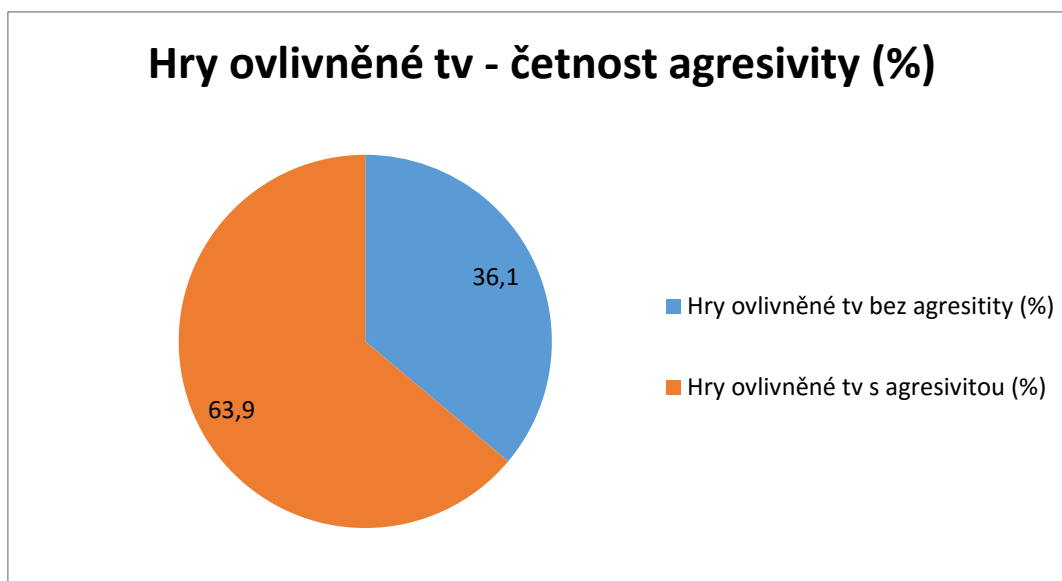
Graf č. 12 – Celkový výskyt agresivity (%) u všech pozorovaných her



Velice mě překvapila tato vysoká míra agresivity. V dalších grafech jsem zjišťovala, zda se opravdu agresivita více objevuje u her ovlivněných televizí či ne.

Graf č. 13 nám ukazuje výskyt agresivity u her ovlivněných televizí. A zjistila jsem, že u těchto her se objevuje agresivita ve vyšší míře – 63,9%. Neagresivní chování bylo pouze 36,1%.

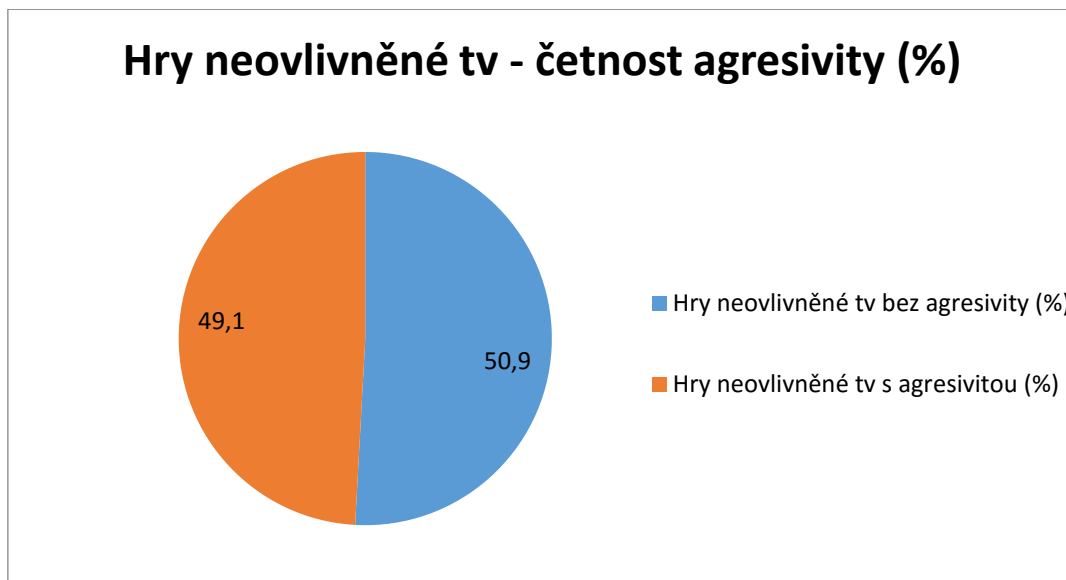
Graf č. 13 – Hry ovlivněné TV – četnost agresivity



V průběhu pozorování probíhal projekt motivovaný třemi moderními pohádkami, které děti znají z televize. Společně jsme pohádky výtvarně a dramaticky zpracovávali a nakonec proběhl skupinový rozhovor o chování hlavních hrdinů. Děti hledaly jiná řešení situací – neagresivní. Později děti tyto tři hry hrály s menší četností agresivity. Začínaly hledat jiné varianty chování ve hře. Což si myslím, že byl důsledek našich rozhovorů a aktivit o těchto pohádkách.

Graf č. 14 nám ukazuje výskyt agresivity u her neovlivněných televizí. I tato četnost agresivity při těchto hrách se mi zdá vysoká. Agresivní chování – 49,1% a neagresivní chování – 50,9%

Graf č. 14 – Hry neovlivněné TV – četnost agresivity (%)



## **7. Seznam her dětí hraných v 10. týdnech pozorování**

### **7.1 Hry inspirované televizí**

#### **Na Šmouly**

Velice oblíbená hra. Děti si hrály několikrát do týdne hlavně venku. Šlo o klasickou honičku, děti se rozdělily na Šmouly a Gargamely (případně Azraely). Gargamelové se pak snažili chytit Šmouly a odvést je do domečku, odtud se jim zase snažili Šmoulové vyprostit a utéct. Agresivita při této hře se objevovala pravidelně, kdy se Gargamelové násilím snažili dotáhnout Šmoulu do domečku. Buď ho táhli za ruku, v horším případě si ho loktem chytili pod krkem. Samozřejmě Šmoula se vzpouzel a kolikrát se dítě i rozbřečelo bolestí.

Pokud si děti hrály na Šmouly ve třídě, hra byla výrazně poklidnější. Děti si daly na hlavu kroužky jako čepičky a stavěly si domeček z velkých molitanových kostek, zdobily si ho šátky a braly si tam nádobíčko z kuchyňky a hospodařily. Občas se strhla hádka o to, kdo bude Taťka Šmoula a kdo Šmoulinka. Šlo ale jen o slovní roztržky, které si buď děti vyřešily samy, nebo je vyřešila učitelka.

#### **Na Transformers**

Hra jednotlivce – chlapec, který běhal po třídě, rotoval, máchal rukama a vyluzoval nejrůznější „technické“ zvuky, jakože se rozkládá z auta na autobota. Několikrát se stalo, že při svém pobíhání chlapec autobot po třídě někoho uhodil, i když jen neúmyslně, případně zakopl o rozestavěné hračky ostatních a strhla se hádka.

Hra ve dvojici – chlapci si postavili z magnetických kostek roboty, které potom skládali a rozkládali jakoby do aut a do robotů. Poklidná hra na zemi, která vedla ke komunikaci a vzájemné domluvě.

#### **Na Auta**

Oblíbená hra na Bleska McQueena a Francesca Bernoulli z filmu Auta. Děti buď stavěly pro tato auta závodní dráhu a garáže, což byla poklidná hra. Maximálně se děti pohádaly o to, kdo bude Blesk nebo s nimi jen tak jezdily po třídě. Při ježdění po třídě bylo několik případů, kdy děti zakopávaly o ostatní, bouraly jim hračky, schválně do sebe narážely auty a simulovaly autonehody. Někteří chlapci byli při této hře velmi agresivní vůči ostatním, a proto jsem jim



tyto hry nepovolovala, případně jsem je usměrňovala, aby spíše pro tato auta stavěli garáže apod.

### **Na Spidermana**

Chlapci si u stolečku vyráběli masky. Nakreslili si ovál, ten vybarvili červeně s černými čarami a společně jsme prostříhli oči a navlékli gumičku. Chlapci měli masku na obličejí a honili se po třídě, stříleli po sobě pavučiny a dělali různé poskoky, váleli sudy, apod. Tuto hru chlapci hráli, když byli ve třídě sami, takže neohrožovali druhé děti ani jejich hru. Po příchodu dalších dětí si masky uschovali do šatny.

Jiný den si chlapec přinesl do školky figurku Spidermana. Děti byly zpočátku zdvořilé, ptaly se, zda si ho mohou půjčit, hrály si celkem v klidu. Bohužel se ale objevil narušitel, který jim hračku bez dovolení vzal, strhla se hádka a následně se děti začaly prát. Já jsem jim hračku vzala a chlapec si jí odnesl do šatny. Děti se pak hádaly, kdo za to může. Obviňovaly jeden druhého. Chlapec, který vše způsobil, si šel hrát sám a neúčastnil se další diskuze s dětmi.

Další varianta hry na Spidermana byla při pobytu venku. Děti šplhaly na strom a skákaly z něj dolů a za letu se snažily vystřelovat pavučiny. Tuto hru jsem brzo zakázala z důvodu bezpečnosti dětí.

### **Na Batmana**

Děti si vyráběly masky podobně jako u Spidermana, černý ovál se špičatýma ušima. Děti si masku odnesly rovnou do šatny, nehrály si s ní. Šlo jim jen o proces tvorby.

### **Na Thora**

Chlapec objevil v náradí plastové kladivo a začal si hrát na Thora. Zpočátku jen běhal po třídě, máchal kladivem, případně ho odhazoval a skákal si pro něj. Časem se hra vyostřila, kdy se k němu přidal druhý chlapec – padouch a chlapec Thor ho začal kladívkem bouchat. V tuto chvíli jsem hru ukončila.

### **Na Hulka**

Chlapec, který si hrál na Transformers a Thora, se proměnil v Hulka. Chodil poklidně po třídě – pokud se jakoby naštvál, přehodil přes sebe zelený šátek a začal křičet a máchat pěstmi. Z důvodu hlučnosti hry, která začala vadit ostatním dětem, jsem hru na Hulka ukončila.

### **Na včelku Máju**

Hra děvčat. Děvčata se v klidu domluvila, kdo jakou roli ze seriálu bude zastupovat. Postavila si domeček z velkých molitanových kostek, dala si do něj křesílka, nanosila si nádobíčko z kuchyňky a hospodařila si. Děvčata si společně vymýšlela scénář, diskutovala o ději, následně se domluvila na přesném přehrání scény a hru v klidu hrála.

### **Na Winx**

Pravidelná hra děvčat hlavně venku. Děvčata si rozdělila role, kdo která víla bude. Rozdělila se na hodné a zlé víly. Ty hodné víly pak honily zlé víly. A snažily se je přemoci kouzly. Hra byla poklidná, děvčata jen vysílala na protivnice kouzla a nijak se fyzicky nekontaktovala. Když byly zlé víly přemoženy a napraveny na hodné, děvčata si šla hrát do keře, kde si o Winx jen povídala. Všimla jsem si, že hra byla ukončena bez fyzického kontaktu jen na dálku, kdy se zlé víly polepšily jen díky vyslanému kouzlu. Myslím si že, to bylo na základě převzatých vzorců pravidel chování ze seriálu.

### **Na Angry Birds**

Děti si postavily z kostek stavbu a do té pak střílely tenisovými míčky. Nedomluvily si ale pořadí střílení a kdo následně bude obnovovat stavbu. Pak se začaly mezi sebou strkat a hádat, kdo je na radě. Hru jsem zastavila a požádala jsem je, aby si promluvily o pravidlech a zkusily vymyslet, jak bude probíhat hra dál. Pomocí návodných otázek jsme vytvořili pravidla pro další pokračování hry – kdo bude první, kdo bude stavbu obnovovat, atd. Zpočátku se pokračování hry dařilo dle dohodnutých pravidel. Ale později do hry vstoupil chlapec, který nebyl u tvoření pravidel a narušil celý průběh hry. Děti se opět začaly hádat a strkat.

Hra na Angry Birds venku probíhala formou honičky. Neměla dlouhého trvání, děti přestala během minuty bavit.

### **Na Harryho Pottera**

Několik dětí se domluvilo, že si zahraje na Harryho. Děti si na zahradě našly klacíky coby kouzelnické hůlky. Běhaly a vysílaly po sobě kouzla. Byla to bezpečná hra asi mezi čtyřmi dětmi, každý představoval jednu postavu. Poté si děti domluvily „výpravu“ za imaginárním Voldemortem. Plížily se zahradou a snažily se ho zneškodnit. Chovaly se bezpečně, vzájemně se respektovaly a domlouvaly a snažily se najít místo na zahradě, kde by se mohl imaginární Voldemort ukrývat. Hra byla ukončena z důvodu odchodu do školky.

### **Na Max Steel**

Hra jednoho chlapce, která neměla dlouhého trvání, protože si s ním nikdo nechtěl hrát. Chlapec se jen transformoval z kluka na „turbo kluka“. Nikdo z dětí ani já seriál neznáme, zřejmě proto se nikdo nepřidal. A chlapec neuměl dobře dětem vysvětlit děj a pravidla hry, kterou chce hrát.

### **Na Spongeboba**

Velice poklidná hra mezi děvčaty. Děvčata se rozdělila role – Spongebob, Patrik, pan Krabs a vařila si v kuchyňce hamburgery. Děvčata vymýšlela různé druhy hamburgerů, vytvořila si seriálovou restauraci, připravila stoly k servírování a pozvala některé děti na hamburgerovou hostinu. Děti mezi sebou komunikovaly, domluvily se, co kdo udělá a připraví a žádné násilí neproběhlo.

### **Scooby Doo detektivové**

Byla to velice originální hra, kterou vymyslel jeden chlapec, který ji takto hrál doma. Vybrané dítě schovalo ve třídě „poklad“ a ostatní děti si hrály na detektivní kancelář ze seriálu Scooby Doo a schovaný poklad hledaly. Hra byl klidná, vznikali jen menší neshody při určování, kdo poklad schová. Nakonec se děti domluvily na pořadí, aby se všechny vystřídaly při schování pokladu. Překvapilo mě, jak se děti nakonec mezi sebou domluvily.

### **Na pokémony**

Hra probíhala mezi dvěma chlapci, kteří si hráli v sedě na zemi. Z magnetických kostek si vyrobili pokébaly a následně je přetvářeli do podoby pokémona. Bojovali pokémony proti sobě, bouchali do sebe stavebnicí, než se jeden „pokémon“ rozpadnul. Poté si postavili

dalšího a hra se neustále opakovala. Chlapci hrou sice nikoho neohrožovali, ale jejich agrese proti sobě se postupně zvyšovala.

### **Na Hotwheels**

Děti stavěly z kostek dráhu. Z dlouhých překližek si dělaly skluzavky, ze kterých posílaly auta Hotwheels, které dostaly jako třídní dárek k vánocům. Některé děti však auta vyhazovaly do vzduchu, tak jak to viděly v reklamě. Také do sebe jimi narážely, praly se o „ta lepší“ auta. Hra se v průběhu pozorování několikrát opakovala, ale vždy se stejným výsledkem – děti se začaly prát o autíčka. Proto jsem hru ukončila a řekla, ať si postaví pro auta garáže.

### **Na prasátko Pepinu**

Děvčata si rozdělila role a hospodařila si v domečku, vymýšlela scénáře, které následně přehrávala. Hra nebyla jednotvárná. Děvčata se v rolích střídala, aby byla každá chvíli v hlavní roli. Střídaly se i scénáře a nejrůznější náměty. Hra byla velmi komunikativní.

### **Na Avatara**

Hra jednoho chlapce, který v různých bojových pozicích běhal po třídě, rozhazoval rukama, jakože ovládá živly (hlavně vzduch, vodu, oheň). Ostatní děti se k němu nepřidaly, protože seriál neznaly, ale chlapec svojí hrou ostatní rušil. Narušoval osobní prostor při hrách ostatním dětem. Z toho důvodu na něj děti pokřikovaly a některé se ho snažily i fyzicky zastavit.

### **Na elfy**

Na tuto hru si dívky hrály převážně venku. V keři měly své obydlí, nanosily si tam bábovky a kyblíky a vařily elfí lektvary z písku, bahna a trávy. Hra se mi líbila, jak se dívky dokázaly kreativně vyřadit jen z přírodních materiálů. Vymýšlely nejrůznější názvy a účinky lektvarů a vždy mi přišly dát ochutnat.

### **Na Luckyho Luka**

Hru hrála jedna dívka coby kovbojka. Ze stavebnice si postavila pistoli, párkrát vystřelila po dětech a tím pro ni hra skončila. Ale venku ve hře pokračovala. Po dětech házela šišky, jakože

střílí. Musela jsem hru ukončit a zeptala jsem se dívky, na co si to vlastně hraje a ona mi vysvětlila z které pohádky Luckyho Luka zná.

## 7.2 Hry běžné

**Námětové hry** – na restauraci, vaření v kuchyňce, na zvířátka, na Zoo, na mámu a tátu, na rodinu, na doktora, na veterináře, na muzikanty, na knihovnu, na divadlo, na svatbu, na ples, na opraváře, apod.

**Stolní hry** – Člověče, nezlob se, Kloboučku hop, puzzle, pexeso, prohlížení knížek a časopisů, vkládačky, logické hry, Logico, apod.

**Konstruktivní hry** – Lego, Duplo, Kapla, Seva, stavba kolejí, stavba autodráhy, stavba kulíčkové dráhy, hry s auty, se zvířaty, apod.

**Hry s kostkami** – dřevěné kostky malé a velké, molitanové

**Pohybové hry** – honičky, schovávačky, fotbal, chůdy, kuželky, hry se šiškami, tanec se šátky, apod.

**Tvořivé hry** – kreslení, lepení, modelování, stříhání, navlékání, malování, omalovánky, skládání z papírů, tvoření z přírodních materiálů, šití, apod.

## 7.3 Seznam agresivního chování ve všech pozorovaných hrách

**Tělesná agrese, například:** odstrčení kamaráda, bouchnutí kamaráda, pěstní souboj, mrštění autíčkem, škrcení při honičce kapucí mikiny, kopnutí, nastavení nohy, kousnutí do ruky, házení předmětů po sobě, rozboření stavby neúmyslným vletěním, rána pěstí, házení písku, tahání se o hračku, násilné sebeprosazení se o hlavní roli, rvačka, strkání, bouchání kladívkem

**Slovní agrese, například:** hádka mezi dětmi, slovní napadení, nadávky, žalování, obviňování, sprostá slova, vysmívání se (ty to máš ošklivý)

**„Záškodnictví,“ například:** rozkopnutí rozestavěné stavby, pokreslení kamarádovi obrázku, roztrhání obrázku, schování hračky, zboření stavby z písku, strhnutí čepice a odchození na zem, křiknutí do ucha, roztrhnutí masky, stříkání vodou

## **8. Rozhovory s dětmi**

Rozhovory byly uskutečněny formou individuálních a skupinových rozhovorů s 20 dětmi (6 dívek, 14 chlapců), které pravidelně docházejí do mateřské školy. Děti jsou ve věku 4-5 let. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak děti vnímají pořady v televizi. Položila jsem jim několik otázek o násilnostech v pohádkách, jaký je jejich názor na agresivitu, zda pořady ovlivňují to, čím chtějí být, a zda si uvědomují zásah rodičů do jejich volby sledovaného.

### **8.1 Souhrnné odpovědi na otázky při individuálním rozhovoru**

Individuální rozhovory s dětmi probíhaly v dopoledních hodinách, kdy děti se mnou byly ve vedlejší herně, která byla prázdná a měly pro rozhovor klidné a známé prostředí. Kladla jsem otázky, děti mi odpovídaly a tyto rozhovory trvaly cca 7 – 12 minut. Několik dětí si se mnou chtělo povídat dlouho, vše mi popisovaly do detailu, až kolikrát věty nedávaly smysl a rozhovor s nimi trval déle. Ale většina dětí se však vyjadřovala obtížně v jednoduchých větách. Odpovědi dětí jsem si nahrávala, abych mohla přímo citovat jejich odpovědi.

#### **Otázka č. 1.**

##### **Na co se nejraději díváš v televizi?**

Většina dětí mi začala vyjmenovávat v podstatě televizní program. Šlo hlavně o seriály – Šmoulové, Želvy Ninja, Ninjago, Spongebob, ScoobyDoo, Oggy, Batman, Spiderman, Kung-fu Panda, Tučňáci z Madagaskaru, Transformers, Včelka Mája, Pokémoni, Bayblade, Gumídci, Mašinka Tomáš, Hvězdné války, Angry Birds, Prasátko Pepina, Zvířecí zabijáci (na Děčku), apod. Dívky uváděly hlavně My little pony, pohádky s princí a princeznami a Winx.

Dva chlapci uvedli, že se dívali na dokumenty o dinosaurech, z toho jeden ještě na dokumenty o přírodě a o lidském těle. Tento chlapec je velmi chytrý a nadaný v oblasti lidského těla, rozumí jeho fungování a zajímá se o něj z odborného hlediska.

Osm dětí uvedlo i seriály pro dospělé jako Ordinace v Růžové zahradě, Doktoři z Počátků, Ulice, televizní noviny, pořady z ČT sport. Dvě děti uvedly horor, na který se dívaly s rodiči. Pouhé tři děti se dívaly na filmy pouštěné z DVD, jednalo se o pohádky Sněhurka a sedm trpaslíků a Shrek (dívka), Turbo a Auta (chlapec) a Harry Potter (chlapec).

Nikdo z dětí si nevzpomněl na Večerníček či klasické hrané pohádky. Ukázala jsem dětem několik obrázků postaviček z Večerníčkových pohádek a pouze pět dětí pojmenovalo většinu postav.

## Otázka č. 2.

### Co si pamatuješ z ... (seriálu/pohádky, které dítě uvedlo)

V tomto případě se děti rozdělily do dvou skupin. První skupina mi začala popisovat přesnou scénu z pohádky a druhá skupina obecně popisovala, o co v pohádce obecně šlo. Druhá skupina převažovala.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Když Harry došel k zrcadlu, tak se mu objevil kámen mudrců v kapse. Jenže ten kámen chtěl Voldemort a zaútočil na něj. (...) V dalším díle, ten se jmenuje Tajemná komnata, tam Hermiona se podívala za roh zrcátkem a zkameněla! Jenže Harry jí našel v ruce takový psaníčko a pak šel bojovat s baziliškem. No a on mu to takhle tím mečem, co mu poslal ten Fox v tom klobouku, ten neviditelný meč, jak se tam objevil, a prostě s ním bojoval a ten Harry Potter mu to takhle prořízнул. No a potom se mu to takhle sem zasekl ten zub, no ale jenže tu tajemnou komnatu otevřel Tom Riddle. Jenže on donutil nějakou tu holku, Ginny Weasleyovou.“

„Ve Shrekovi a tam je jeden mladík, který se jmenuje Artuš, je Fiony bratranec. A Shrek nechce být králem, takže pro něj vlastně dojel. Jenom proto. Ale ten Shrek měl být králem, ale potřeboval, aby už byl krásný.“

„Já si pamatuju, jak tam byl dinosaur a ten sežral jinýho dinosauruse.“

„Jak tam ta zlá, získala dračí sílu a bojovala proti Winxám nebo třeba jak bojovaly s Valtorem, protože byl zlej na Alfiju, to je jejich škola.“

„Oni vždycky zavolaj „Volím si tebe“ a pak proti sobě bojujou.“

„V těch Angry Birds, tak prasata jim ukradla vajíčka a oni se je teď snažej zničit a já vím proč, oni se je snažej sníst.“

„Gumídci vypadaj jako měďové. Akorát že jsou různě barevný. Že jsou žlutý, hnědý, oranžový a oni maj lektvar a pak můžou hopsat anebo maj sílu. A taky maj různý jména, vím Brumla, Báru, toho malinkýho červenýho si už nepamatuju. Babču, ten co umí kouzla a taky si už nepamatuju.“

### Otázka č. 3.

#### **Kdybys mohl být některým hrdinou z televize, kým bys chtěl být?**

Většina dětí uvedla kreslenou postavu z výše jmenovaných pohádek. Dva chlapci uvedli hranou postavu - Harryho Pottera a piráta z filmu Piráti z Karibiku, i když o tomto filmu dříve nemluvili. Dvě děti uvedly postavu, která by se dala přejmout do reálného světa – strojvedoucí mašinky Tomáše a doktor jako v Ordinaci v Růžové zahradě. Všichni také chtěli být kladnými hrdiny - pomáhat lidem a bojovat proti padouchům či proti „těm zlým“, jak se o záporných hrdinech vyjadřovali. Podle povídání dětí si dobře uvědomovaly rozdíl mezi kladnými a zápornými hrdiny a vždy se stavěly na stranu kladných hrdinů. Samy chtěly bojovat proti zlu a chránit lidi a svět, i když málo dětí si uvědomovalo, že v reálném světě jsou trochu jiní padouchové.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Já bych chtěla být jako paní učitelka z Winx. Učit kouzla.“

„Já bych chtěl řídit mašinu, bejt řidičem v mašince Tomáš.“

„Chtěl bych být policistou jako Transformers, abych se přeměňoval a honil zloděje.“

„Já bych chtěla být mořskou vílou a starat se o mořské koníky.“

„Já bych byla Winxka a zachraňovala bych lidi před různýma věcmá, třeba když jim vyhoří chalupa.“

„Chtěl bych bejt modrej ninja a zachraňoval sem svět.“

„Já bych chtěl být cvičitel pokémonů. Trénoval bysem zelenýho pokémona lítacího a ten umí z pusy vyžehnout zelenej oheň, no a my bysme trénovali a pak bysme šli na boj a přebojovali bysme ty zlý pokémony.“

„Třeba nějakej šmoula a sbíral bych šmorůvky a utíkal před Gargamelem.“

„Chtěl bych být Maxsteel a zachraňoval lidi.“

„Já bych chtěl bejt nějakej čaroděj, kterej má moce. Já bysem přečarovával, nějaký zlobivý třeba zloděje, který by nemohli dopadnout policajti, tak bych je přečaroval a pak by je lehce chytily.“

„Byl bych Ninja, protože ty maj meče a chrání svět.“

„Já se chci stát Batmanem, ale ještě nevím, co bych dělal.“

„Já bysem chtěl bejt šmoula, aby mě honil Gargamel.“



„Chci bejt jako Harry Potter, já toho Harryho Pottera strašně moc miluju. To je takovej můj nejoblíbenější hrdina.“

„Chtěla bych být princezna, měla bych hezký šaty a tancovala bych a bojoval by o mě princ.“

#### **Otázka č. 4.**

##### **Je něco v televizi, co se ti nelíbí? Co je podle tebe ošklivé?**

Většina dětí odpověděla, že se jim v televizi líbilo všechno. Pár dětí si však uvědomovalo, že se v televizi neustále bojuje a že je to špatné. Jeden chlapec uvedl, že se mu nelíbilo vraždění. Jedna dívka říkala, že ve zprávách byly samé bouračky. Druhé dívky se nelíbilo válčení, které je zbytečné. Děti uváděly reálné situace nikoliv pohádkové.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Mně se nelíbí, když někdo někomu ukradne peníze.“

„Že jeden pán řekl, já tě zabiju.“

„No jak tam po sobě střílej v televizi.“

„Mně se nelíbí, jak se v Kobře 11 pořád bouchaj a střílí.“

„Třeba teďka v ordinaci oni tam zbili někoho, až mu tekla krev, a pak řekli, drž hubu.“

„Když se lidi perou.“

„Jednou ve zprávách jsem slyšel, že nějakej šílenec někde přichystal bombu.“

„Že tam jednou říkali, že se stala nějaká nehoda. Pořád tam říkaj nehoda, nehoda, nehoda.“

#### **Otázka č. 5.**

##### **Bál ses někdy, když ses díval na televizi?**

Téměř všechny děti hrdinsky odpověděly, že ne. Pár dětí si však vzpomnělo, že je něco v televizi vyděsilo. Jeden chlapec mi říkal, že se pak budil i v noci, protože měl strach, že ho sežerou dinosauři. S druhým chlapcem zase tatínek vždy před spaním zaháněl duchy. Odpovědi bych rozdělila do dvou skupin. Některé děti uvedly, že se bály u filmu a některé se bály u pohádky.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Já jsem se jednou koukala s tátou na strašidelný film a vůbec jsem se nebála.“

„S tátou sme se koukali, jak zastřelili jednoho pána za rohem, a to sem se nebál.“

„Já se koukal na jednu pohádku a tam bylo strašidlo v lese a bylo zlý.“

„Já se u ničeho nebojím, já se dívám třeba i na zlý příběhy s mámou a tátou, když mě to dovolí.“

„Já se bál u Křemílka a Vochomůrky, protože tam byl takovej zlej obr, ale dopadlo to dobře.“

„Já jsem se díval na Netvora a on se postupně přeměňoval. Ale když se přeměnil úplně, tak to už jsem neviděl, to mi máma zakázala. Ale to jsem se nebál.“

„Já byl v kině na dinosaurech a oni tam hrozně řvali, až se třásla zem, to sem se strašně bál.“

„Já se bál Buráka, ale to sem byl ještě mimino. Teď se ničeho nebojím.“

„Já se bojím, když vražděj. Koukám na to, protože mě tam něco zajímá.“

„Já se bojím bubáckých pohádek.“

#### **Otázka č. 6.**

##### **Zakazují ti rodiče se na něco dívat? Víš proč?**

Opět většina dětí odpověděla, že jim rodiče nic nezakazovali. Pokud odpověděly, že ano, nebyly schopné mi vysvětlit, proč vlastně mají seriál zakázaný. Pouze jeden chlapec odpověděl, že se rodičům nelíbilo, jak v seriálu pořád bojují. Pokud rodiče dětem něco zakázali, šlo o Ninjago, Spykids, Gormiti a filmy pro dospělé. Dva chlapci přiznali, že jim rodiče televizi zakazovali, když zlobili.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Máma říká, že je to kravina.“

„Prej je to blbost.“

#### **Otázka č. 7.**

##### **Máš doma hračku, kterou znáš z televize?**

Každé dítě dokázalo říci alespoň jednu hračku, kterou vidělo v televizi. Ať šlo o hrdinu či hračku nebo stavebnici z reklamy. Vyjmenované hračky podle seriálů – např. Spiderman, Blesk McQueen, Buzz Raketák, Angry Birds, Winx panenka, Letadla, Batman, Transformer, Bayblade, Gormit, šmouly, medvídek Pú, Shrek, Ninji, apod. Vyjmenované hračky z reklam

např. autíčka HotWheels, Pets křečci, pejsek, který kadí hovínka, Barbie mořská víla, Monster High, Lego, Mart'anci, Furby, Nerf pistole, hra Plácní krtka, apod.

## **8.2 Souhrnné odpovědi dětí na otázky při skupinovém rozhovoru**

Rozhovoru se účastnila celá třída v kruhu na koberci. Povídali jsme si o vybraných obrázcích, které jsme kreslili na téma: „Na co se nejraději dívám v televizi“. Viz příloha č. 1. Obrázky byly vybrány tak, aby všechny děti věděly, o čem pohádka/seriál je. Rozhovory jsem nahrávala a do zápisu jsem vybrala jen ty originální nápady/poznámky dětí v přímé citaci. Otázky jsem volila takové, aby se promítly i do reálného světa a děti si uvědomily tento přesah. Také mě zajímalo, zda děti umí alespoň teoreticky řešit vztahové problémy.

### **8.2.1 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Na vlásku**

Popis pohádky:

V království se narodí princezna s vlasy, které dokáží léčit a navrátit mládí. Když se však vlasy ustríhnou, svou moc ztratí. Čarodějnice ji unesla a zavřela do vysoké věže, aby z vlasů princezny Lociky mohla čerpat mládí. S Locikou se omylem seznámí zloděj Evžen, který ukradl královskou korunu. Po spoustě zápletek společně zjistili, že Locika je ztracenou princeznou. Ukázka výtvarného zpracování, viz příloha č. 1 obrázek 1.

#### **Otázka č. 1**

##### **Proč myslíte, že musel Evžen krást?**

Děti odpovídaly v podstatě tak, jak by to mohlo být reálné. Nikdo neřekl nic fantazijního, nereálného, pohádkářského. Je vidět, že děti si převážně uvědomovaly, proč je někdo donucen ke krádeži. Odpovědi byly dvojího typu – Evžen byl ke krádeži donucen tíživou situací. Evžen kradl z vlastního přesvědčení.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Protože neměl jinou práci, jako třeba popeláři a prodavači.“

„Protože neměl peníze a neměl kde bydlet, tak si chtěl koupit za tu korunku dům.“

„Protože to uměl.“

„Protože byl hloupý a neměl nic jiného na práci.“

„Aby se poznal s princeznou.“

„Protože ho to bavilo.“

### **Otázka č. 2.**

#### **Báli byste se opravdického zloděje?**

Děti odpovídaly čistě subjektivně někteří až hrdinsky. Jiní se zamýšlely nad situací reálně, a co by v tomto případě dělaly.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Ne, já bych se nebál, já bych ho přepral.“

„Pokud by mě nechtěl zabít, tak ne.“

„Já bych se nebál a zavolal policajty.“

„Ano bála bych se, já nemám ráda zloděje, pořád o nich mluví ve zprávách, jak někoho okrádají, hlavně babičky.“

„Ano bojím se, ale volala bych o pomoc.“

### **Otázka č. 3.**

#### **Proč myslíte, že čarodějnice unesla Lociku?**

Jen dvě děti dokázaly na tuto otázku odpovědět a obě zcela odlišným způsobem. Jedna dívka odpověděla podle děje v pohádce: „Aby byla čarodějnice krásná a mladá napořád.“ Druhou dívku napadl hlubší význam, proč by někdo mohl chtít unést dítě: „Protože neměla žádné dítě, tak aby čarodějnice nebyla sama.“

### **Otázka č. 4.**

#### **Bojíte se, že by vás mohl takhle někdo unést, třeba nějaký zlý pán?**

V tomto případě děti neviděly reálnou hrozbu, že by je někdo chtěl unést. Téma se jim ani nechtělo více rozebírat.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Ne, to je jen v pohádkách.“

„Mě maminka říká, že se s cizími lidmi nemám bavit, takže mě by nikdo neunesl.“

„Ne, já bych ho zabil a utekl.“

„Já to jednou viděla v televizi, ale nemyslím si, že by mě chtěl někdo ukrást.“

„Mojí sestru přepadl nějaký pán, ale nevím, jestli jí chtěl unést.“

„Já chodím pořád s mámou nebo s tátou.“

### **8.2.2 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Angry Birds**

Popis pohádky:

Původně se jednalo o mobilní hru – střílečku. Hry jsou založeny na střílení ptáků do opevnění prasátek. Cílem je zničit všechna prasátka. Prasátko se zničí tak, že na něj spadne trám či střecha, apod. Později vznikl seriál, kde se odehrávají krátké příběhy o ptácích a jejich vajíčkách, která se jim snaží prasátka ukrást. Výtvarné zpracování viz příloha č. 1 obrázek 10.

#### **Otázka č. 1.**

##### **Proč myslíte, že se prasátka snaží ukrást vajíčka?**

Děti se nijak nad otázkou nezamyslely, všechny odpověděly, že je prasátka chtěla sníst. Pouze jeden chlapec odhalil jiný možný důvod: „Protože si z nich chtějí vysedět ptáčky.“

#### **Otázka č. 2.**

##### **Šla by vyřešit hádka mezi ptáčky a prasátky o vajíčka?**

Zde se objevily dva úhly pohledu. Některé děti se nad otázkou zamyslely a přišly s překvapivým řešením: „Prasátka by si mohla dojít do obchodu koupit jiná vajíčka.“

„Mohli by je ukrást třeba slepicím nebo pštrosům, ty mají obří vejce.“

Zbylé děti prostě viděly jen tu podstatu souboje mezi ptáky a prasáky: „Ne, prostě se o ně musí prát.“

#### **Otázka č. 3.**

##### **Mohli by si ptáčci zachránit vajíčka jinak, než že prasátka zničí?**

Zde mě překvapilo, že se většina dětí postavila na stranu prasátek, která vlastně vajíčka kradou. Opět pár dětí nevidělo jinou možnost než tu, která už je daná hrou.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Mohli by na ně zavolat policajty.“

„Nebo řezníka!“

„Kdyby si prasátka postavila pořádný domeček jako v pohádce o třech prasátkách, tak by na ně ptáčci nemohli a bylo by po problému.“

„Ptáčci by jim mohli ty vejíčka nechat a udělat si nový.“

„Ne, o tom to prostě je, ta hra.“

#### **Otázka č. 4.**

##### **Co byste děti dělaly, kdyby vám někdo ukradl třeba hračku?**

Byly celkem čtyři typy odpovědí. Jedny odpovědi „hrdinské“, druhé vyjadřovaly emoce, třetí soucitné a čtvrtá skupina nevěděla, co by dělala.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Já bych ho zmlátil.“

„Zavolal bych policajty, anebo kriminálku.“

„Já bych to řekla tátovi a ten by si to s tím zlodějem vyřídil.“

„Máma by mi řekla, že mám hraček spoustu.“

„Já bych brečela.“

„Byl bych naštvaný.“

„Nevím, asi nic.“

Jedna holčička projevila silné sociální cítění a její odpověď mě velice mile překvapila:

„Třeba byl ten zloděj chudý a neměl žádnou svojí hračku, tak bych mu jí nechala.“

### **8.2.3 Skupinový rozhovor motivovaný pohádkou Šmoulové**

Popis pohádky:

Dnes už klasický seriál. Gargamel s Azraelem se pokouší chytit Šmouly, aby z nich mohli uvařit zlato. Některé děti tvrdí, že je chtějí sníst. Tento seriál je opět na svém vrcholu. Vznikají nové moderní díly i filmy a Šmoulové jsou velice úspěšní i komerčně. Prodávají se v supermarketech jako plyšáci i samolepky, apod. Mezi dětmi jsou Šmoulové momentálně číslo jedna. Výtvarné zpracování viz příloha č. 1 obrázek 3.

### **Otázka č. 1.**

#### **Proč myslíte, že chce Gargamel Šmouly pochytat?**

Děti odpovídaly vlastně v rámci toho, co jim nabízí seriál. Jedna odpověď byla hlubšího rázu a to, že jim Gargamel závidí. Dívka už však nedokázala vysvětlit, co jim vlastně závidí.

Přímá citace odpovědí vybraných dětí:

„Protože je chce sníst a udělat si z nich pečínku.“

„Kvůli jejich modrosti.“

„Protože když by je snědl, byl by stejně chytrý jako Šmoulové.“

„Protože z nich pak udělá zlato a bude bohatý a slavný.“

„Aby mohl mít svoje vlastní Šmouly.“

„Protože jim závidí.“

### **Otázka č. 2.**

#### **Jak by šel problém mezi Šmouly a Gargamelem vyřešit?**

Na otázku byly celkem tři typy odpovědí. Odpovědi prvního typu jim vlastně podstrčil film: „Gargamel si udělal svoje Šmouly, ale moc se mu to nepovedlo.“

Druhý typ odpovědí byl velice konstruktivní: „Šmoulové by mohli nechat Gargamela bydlet ve Šmoulicích, aby byli kamarádi.“

„Šmoulové by mohli naučit Gargamela všechno, co umí.“

Třetí typ je opět daný seriálem, že tato situace je prostě daná: „To prostě nejde, prostě je musí chytat.“

## 9. Vyhodnocení odpovědí dětí v individuálních a skupinových rozhovorech

### 9.1 Individuální rozhovory

V rozhovorech se promítla spousta věcí z teoretické části, perfektně došlo k propojení teorie s praxí. Například co se týká magičnosti, kdy si dítě pomáhá při interpretaci dění v reálném světě fantazií („Chtěl bych bejt modrej ninja a zachraňoval sem svět.“).

V otázce, zda se děti bojí u televize, se projevila potřeba dětí dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty a bezpečí, protože skutečnost by pro ně pak byla emočně nepřijatelná („Já se u ničeho nebojím, já se dívám třeba i na zlý příběhy. Já se díval na Netvora a on se posupně přeměňoval. Ale to jsem se nebál. Já jsem se jednou koukala s tátou na strašidelný film a vůbec jsem se nebála.“). V teoretické části je zmíněno, že pokud dítě sleduje televizní násilí, může dojít k efektu oběti. Tzn. u diváka se posiluje obava, že na něm bude spáchán trestný čin. Což zřejmě u takto malých dětí neplatí či spíše to nepřiznají nahlas.

Děti, se kterými jsem dělala rozhovory, jsou zrovna ve věku, kdy z filmu vnímají pouze jednotlivosti a detaily – největší pozornost je věnována násilí, protože je obvykle doprovází rychlá akce („Oni vždycky zavolaj. Volím si tebe, a pak proti sobě bojujou.“). Samozřejmě jsou zde výjimky, kdy byl chlapeček schopen převyprávět celý děj Harryho Pottera.

Jednou z otázek bylo, zda mají děti hračku, která se pojí s filmy, seriály, pořady či reklamami. Každé dítě bylo schopné říct alespoň dvě hračky. O této skutečnosti jsem psala v teoretické části, kdy se s aktuálním filmem pojí i reklama na postavičky, a že tyto postavičky mají krátkou životnost – do té doby, než nastoupí jiný film. Děti mají potřebu být „in“. Chtějí po rodičích, aby jim hračku koupili, a dochází zde k velkému působení reklamy na osobnost dítěte.

Oslava výjimečnosti hrdinů může ústít ve snahu dosáhnout stejných cílů jako tito hrdinové. Proto jsem dětem pokládala otázku, jakou postavou z televize by chtěly být. Většina dětí by chtěla být hrdinou s nadpřirozenými schopnostmi. Jen jeden chlapeček odpověděl do značné míry reálně – řídit mašinu, být řidičem v mašince Tomáš. Pokud bych odpovědi dětí převedla do „reality“, v podstatě by se nám dostalo odpovědí – chci být učitelkou, strojvedoucím, policistou, veterinářkou, trenérem, ...

V této části mě překvapilo, jak málo se rodiče angažují dětem do sledování televize – alespoň z pohledu dětí. S tímto souvisí i to, že se děti mohou koukat na pořady pro dospělé. Hlavně na televizní zpravodajství, které se podle mého změnilo v černou kroniku. Tento fakt mi přijde nejvíce alarmující.



## 9.2 Skupinové rozhovory:

Ve skupinových rozhovorech byl problém v tom, že některé děti kopírovaly názory druhých. Na druhou stranu se ale některé děti vyjadřovaly mnohem „kreativněji“ než při individuálních rozhovorech. Některé poznámky dětí působily velice vyspěle a uvědoměle, jiné byly zase dosti zkreslené. I tak mě tyto skupinové rozhovory velice překvapily, s jakou bystrostí děti na mé otázky reagovaly.

Překvapily mě svojí přímostí řešení problémů anebo velice chytrým řešením. Nedocházelo k častému opakování. Některé alternativy by možná bylo vhodné zdramatizovat, vytvořit příběh s navrhovaným řešením, aby si děti situaci více prožily. Jak tu pohádkovou verzi, tak i možnost, která se může stát v reálném světě.

Také je spousta dětí přesvědčených, že každé poznání musí mít definitivní platnost – absolutismus. Některé děti nepřijaly jinou alternativu Angry Birds, prostě se musí prát o vajíčka a o tom ta hra je.

V jednom ze skupinových rozhovorů, jedna dívka projevila empatii k emočním prožitkům jiných lidí („Třeba byl ten zloděj chudý a neměl žádnou svojí hračku, tak bych mu jí nechala.“).

Děti se pomocí televizních pořadů mohou učit vzorcům chování. Proto vidím důležitost sledování televize s dospělým, aby si o různých situacích mohli povídat. Tento fakt jsem využila v návrhu preventivního programu.

## **10. Návrh aktualizace minimálního preventivního programu v Mš**

„Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy/školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu. (...) Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplánován tak, aby mohl být řádně proveden. (...) Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.“ (Miovský 2012, s. 13)

### Východiska pro aktualizaci minimálního preventivního programu

V mé práci jsem se zaměřila na pozorování agresivního chování v hrách dětí motivovaných televizí. Z rozhovorů vyplynulo, že děti se dívají na televizi velice často a to i na pořady pro dospělé. Aktualizaci preventivního programu školky bych proto zaměřila na uvědomění si agresivního chování při hře a jak spory v ní řešit. Také na obecné zlepšení sociálních vztahů mezi dětmi, sblížení dětí i rodičů mezi sebou, větší nabídku aktivit po školce pro rodiče s dětmi. Informovanost rodičů o negativních nadměrného sledování televize je základem pro tento preventivní program, protože vše začíná výchovou v rodině, pedagog pouze doplňuje.

### **10.1 Aktualizace minimálního preventivního programu (MPP)**

#### *Charakteristika školy:*

Státní mateřská škola na sídlišti. Detašované pracoviště se čtyřmi třídami – dvě budovy propojené chodbou, počet dětí na jedné třídě 27, počet pedagogů 8.

#### *Co chceme?*

Cílem aktualizace MPP je zmírnění agresivních projevů dětí, v rámci hry ovlivněné televizí. Děti by si měly začít uvědomovat své negativní chování a naučit se řešit vztahové problémy mezi sebou.

#### *Výstupem?*

Děti dodržují pravidla třídy, používají slovní omluvu a domluvu. Nemají potřebu napadat fyzicky druhé děti, jednájí s ohledem na druhé. Jsou schopné domluvit se na řešení problému, případně vyhledají pomoc dospělého.

### *Proč?*

Děti ve státních školkách jsou vůči sobě agresivní, což je všeobecně známý fakt. Proto je třeba se zaměřit alespoň na jednu část projevů agresivity, která souvisí se sledováním televize, což se pak projevuje ve hře. Děti neumí řešit problémy jinak než slovním či fyzickým napadením.

### *Kde jsme teď?*

Po dlouhodobém pozorování, individuálních i skupinových rozhovorech jsem zjistila, že ve hrách dětí (ve věku 4 – 5 let) byla agresivita zastoupena jak u her bez ovlivnění televizním vysíláním, tak u her ovlivněných televizí. Vyšší četnost agresivity byla zjištěna u her ovlivněných televizí oproti hrám neovlivněných televizí. Děti si neuvědomují přesah pohádek do reálného světa. A využívají vzorců chování z televizních seriálů.

### *Kdo?*

Jednotliví učitelé ve třídách a rodiče.

### *S kým?*

Agentury nabízející různé programy prevence do škol a školek, spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou, prevence sociálních vztahů mezi dětmi, nabízené semináře pro pedagogy v oblasti agresivního chování (např. semináře Portálu – Agrese a agresivita dětí, Hry pro prevenci agresivity dětí předškolního věku). Nabídka odborné literatury v knihovně mateřské školy. Především komunikace s rodiči.

### *Komu?*

Děti ve věku 3 - 7 let ve státní mateřské škole.

### *Jak?*

Formou hry, prožitkem a rozhovory s dětmi na témata, která se dají vidět v televizi. Spolupráce s rodiči formou besed, informací na nástěnkách, společných akcí rodičů s dětmi. Možnost zapůjčení odborné literatury rodičům.

V rámci dramatizace by si děti zažily nejrůznější situace s alternativními způsoby řešení, ať už ty pohádkové nebo reálné. Nacvičovat konkrétní situace řešení problémů sporů mezi dětmi, naučit je techniky jak spor vyřešit, případně určit místo, kde si děti mohou třeba zabušit do stěny a zanadávat si. Určit místo míru, kde se děti při sporu v klidu posadí a pokusí se spolu vyřešit společný problém. Mluvit s dětmi o konkrétních příkladech, kdy problém mezi sebou správně vyřešily a diskutovat o něm s ostatními.

*Kdy?*

V průběhu celého dne v mateřské škole, případně v odpoledních hodinách, kdy mohou být přítomni rodiče.

*Kde?*

Ve třídě, na zahradě mateřské školy, návštěvy různých kulturních akcí vztahující se k tématu prosociálních vztahů mezi dětmi.

*Za kolik?*

Náklady spojené se vzděláváním pedagogů a pořádáním akcí preventivních programů od agentur.

*Evaluace programu*

Vyhodnocení v rámci MPP pololetně, zhodnocení sociálních vztahů mezi dětmi, zda se změnil postoj dětí k televizi, zda se nějak změnilo či vymizely projevy agresivního chování ve spojitosti s viděným v televizi. A jak mezi sebou děti řeší problémy, zda došlo k určitému posunu, či zvolit jiné metody.

## **10.2 Konkrétní náměty pro realizaci minimálního preventivního programu při práci s dětmi v mateřské škole**

Tuto kapitolu bych rozdělila do několika částí. Je zde uveden příklad jak pracovat s tématem - Dítě a přílišné sledování televize. Dalším bodem je „Desatero pro rodiče, jak ovládnout obrazovku“ a poslední částí je soubor her, aktivit a námětů jak řešit konflikty mezi dětmi a jak zmírnit agresivní projevy chování předškolních dětí. Je na uvážení pedagoga, jak s tímto souborem naloží. Sám zná nejlépe svou třídu, třídní naladění a odhadne, jaké aktivity by mohly jeho třídě vyhovovat.

Cílem tohoto Minimálního preventivního programu by mělo být:

- Aby si dítě uvědomovalo negativní důsledky svého jednání
- Aby bylo schopno ovládat se a volit jiné způsoby chování
- Pokusit se vysvětlit dětem negativní dopad sledování televize

### **10.2.1 Práce s dětmi versus přílišné sledování televize**

Existují také nejrůznější pohádky pro děti s výchovných ponaučením a většinou se najdou i pohádky s televizní tematikou. Jako příklad uvádím pohádku Bubák Televizák z knihy

Zajíček Zlobílek, hluchý drak, natahovací Mařenka a jiné pohádkové příběhy od Terezy Boehmové (2010, s. 40 – 41) se kterou jsem s dětmi pracovala.

Jako motivaci pro následující aktivity jsem dětem vyprávěla v ranním kruhu pohádku Bubák Televizák.

### **Bubák Televizák**

„Byly dny, kdy zajíček Zlobílek vůbec neposlouchal a hned od rána si dělal všechno po svém. Přestože věděl, že by celý den neměl koukat na televizi a DVD, zapnul si pohádky a koukal a koukal. Po hodině za ním maminka přišla a řekla mu: „Zajíčku, víš, co jsem ti říkala o takové dlouhém dívání! Kazíš si oči a hlavně, když se budeš dívat tak moc, vyleze na tebe z obrazovky hrozný Bubák Televizák. A skočí ti na hlavu.“ Zajíček se jenom smál a vůbec mamčině varování nevěřil. Naopak, přinesl si další DVD s pohádkami a pouštěl si je jednu za druhou. Koukal na Típa a Tapa, Macha a Šebestovou, Rákosníčka, Dorotku a papouška, Pejska a kočičku, Boba a Bobka, Pošťáka Pata, Bořka Stavitele a mnoho a mnoho dalších pohádek, které mají děti rády. Díval se moc hodin a pouštěl si pohádky stále dokola. A pak se to stalo. Najednou, kde se vzal, tu se vzal, z televize vylezl Bubák Televizák. Vypadal trochu jako velký pavouk, měl chlupaté nohy, na kterých se rychle přemístil až k zajíčkovi a šup, skočil mu na hlavu! Zajíček polekaně vyskočil a snažil se Bubáka setřást. Ten se ale držel pevně jako klíště a tlačil svými nohama Zlobílkovi na čelo, až ho celá hlava rozbolela. Zajíček nevěděl, co dělat. Do pokoje přišla maminka, a když viděla, co se stalo, lekla se a honem řekla: „Zajíčku, musíš hned ven. Jestli něco Bubák Televizák nesnáší, tak je to čerstvý vzduch. Uvidíš, že venku se ho zbavíš. Spadne na zem a nechá tě být. Utíkej!“ Zajíček si obul boty, oblékl svetr a honem vyrazil ven. Utíkal směrem na hřiště a za chvíli už cítil, že sevření Bubáka povoluje. Pak se ozvalo velké „žuch“, jak se Televizák pustil a spadl na chodník. Zajíček se ještě ohlédl a viděl, jak se pomalu šourá zpátky domů, kde zase zalezl do obrazovky a čeká na další zlobivé dítě, které nebude chtít vypnout pohádky ani po hodinách dívání. Zajíček už Televizáka naštěstí nikdy neviděl, protože si od té doby pamatoval, že nejlepší obranou proti němu je jít ven a hrát si na čerstvém vzduchu. A na televizi se díval vždycky už jen malinko.“

Jako navazující práci jsem s dětmi vedla diskuzi na téma: Co děláš ve svém volném čase a co by sis přál dělat místo sledování televize. Odpovědi jsem zapisovala a následně vyvěsila na nástěnku pro rodiče. Další otázky: Myslíš, že ti televize způsobuje nějaké špatnosti? Jaké? (Poukázala jsem na špatné sezení při sledování televize – ohnutá záda, bolavé oči, tloustnutí, protože mají méně pohybu, apod.)

Také jsme si s dětmi vyrobili svého Bubáka Televizáka, každý si ho pak doma mohl zavěsit poblíž televize jako připomínku, aby se nedíval moc dlouho.

Čím více času děti tráví u televize, tím hůře si umějí poradit s mluvením a myšlením v souvislostech. Proto jsem například před odpočinkem vybrala jedno dítě, které ostatním převyprávělo klasickou pohádku vlastního výběru. Anebo jsem pohádku přečetla a děti ji pak převyprávěly.

V mé praxi jsem zjistila, že děti mají problém se znalostí klasických pohádek. Při tom v klasických pohádkách je přesně daná linie děje – hrdina se vyvíjí (Hloupý Honza), je přesně určené dobro a zlo (Karkulka X vlk), obětovat se pro druhé (drobečky pro mravence), vytrvalost a statečnost jsou odměněny, zlo potrestáno. Proto ve své třídě pracuji především s klasickou pohádkou – četba, dramatizace, výtvarné aktivity, pohybové hry, pracovní listy – klasickou pohádku lze zakomponovat snad do každé aktivity.

Děti milují vyprávění dospělých o věcech ze života, hlavně pokud dospělý vypráví o svém dětství. Dítěti se tak přibližuje, sblíží se, dítě se staví do stejné roviny. Proto s dětmi mluvm, komunikujme, vyprávějme si, diskutujme, vysvětlujme!

### **10.2.2 Desatero pro rodiče, jak ovládnout obrazovku**

K tématu prevence nadměrného sledování televize jsem vytvořila „Desatero pro rodiče, jak ovládnout obrazovku,“ s pomocí publikace Krotíme obrazovku od Pavla Říčana a Drahomíry Pithartové (1995). Toto desatero je možné vyvěsit na nástěnku pro rodiče a případně k tomu přiložit i kopie, aby si je mohli rodiče vzít k bližšímu prozkoumání domů. Rodiče by si měli uvědomit, jakou zodpovědnost mají a že pro zdravý vývoj dítěte je nutné zajistit, aby se děti dívaly na to, co jim prospívá. Naučit děti, aby si správně vybíraly a vést je ke kritickému inteligentnímu diváctví. Také bych navrhovala k nástěnce přidat papír s tužkou, kde by rodiče zapisovali pořady/pohádky/dokumenty/filmy, které s dětmi viděli a líbili se jim. To by mohlo sloužit jako inspirace pro druhé a zároveň rodiče budou vědět, že jde o kvalitní pořad. Rodiče by měli vědět, že když dítě sleduje seriál s projevy násilí, tak přijímá představu, že agrese je přijatelný způsob konfliktu. Při neustálém sledování násilností si děti mohou zvolit tuto proklamovanou výjimečnost a mohou ji akceptovat jako zajímavý životní styl. Dítě může začít ztrácet soucit s obětí, snáze se stává bezcitným násilníkem.

Předškolní děti přisuzují rodičům všemocnost, chtějí se jim podobat, identifikují se s nimi. Dítě ještě nemá vlastní názor, automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Také je

důležitý slovní komentář ke shlédnutým televizním programům a vysvětlení příčiny proč se hrdina takto zachoval, zda bylo jeho chování správné a zda se můžeme chovat jako on v reálném světě. Normy chování se učí především v rodině. Proto je v podstatě nejdůležitější, aby dospělí (především rodiče) byli dítěti vzorem.

### **Desatero pro rodiče, jak ovládnout obrazovku**

1. Učte děti vybírat – chybou je zapnout televizi, když máme zrovna chuť nebo se nudíme. Televize působí jako magnet i mizerný pořad nás něčím zaujme, třebaže ho kritizujeme – televizi nevypneme. Je třeba naplánovat sobě i dětem, co se bude sledovat.

2. Učte děti vypínat – když vás pořad zklame, řekněte: „Na takovouhle blbost se teda dívat nebudu!“ Pokud jde o dětský pořad: „Terezko, tohle musíme vypnout. Vždyť to nemá hlavu ani patu a pořad tam něco rozbíjejí nebo střílejí nebo někoho kopou, fuj!“

3. Vysvětľujte – vysvětľujte dětem škodlivost mediálního násilí, kýče a reklamy. Diskutujte, snažte se vysvětlit své argumenty co nejkonkrétněji, navrhněte alternativy pořadů či aktivit místo sledování televize.

4. Vyjadřujte své názory i mimo rodinu – napište nám na nástěnku, co jste s dětmi viděli, líbilo se vám to a rozhodně byste tento pořad/pohádku/dokument/film doporučili i pro ostatní.

5. Kupte/půjčte si videokameru a naučte s ní děti zacházet – děti se tak přesvědčí, že obrazovka nepředstavuje nějaký vyšší svět, že ony samy si mohou určovat, co na ní bude. A hlavně si užijete spoustu zábavy a zpětně se spolu můžete dívat na společné zážitky.

6. Zakazujte – „Tehle film pro tebe není dobrý. Moc tě rozrušuje a zase by si křičel ze spaní. Vypni to, ano?“

7. Odměřujte – určete sobě i dětem určitý počet hodin týdně, které strávíte televizní zábavou. Například projděte si s dítětem týdenní program televize, dítě si pak vybere třeba pět pořadů, které chce sledovat a ty si zakroužkuje. Je možné průběžně seznam měnit, ale dodržovat daný počet.

8. Společně strávený čas - z ušetřeného času, který máte díky plánovanému sledování televize, si udělejte čas pro sebe. Spravte poličku, vyčesejte psa, ušijte panence sukni, navlékejte korálky, zahrajte si deskovou hru, naslouchejte si, ...

9. Využijte Večerníček - Večerníček pomáhá utvářet rytmus dne, pomáhá dítěti rozloučit se s hrou a jít do postele. Po večerníčku si spolu povídejte, vyprávějte, co jste viděli (jakmile je to možné, vypráví samo dítě). Rozšiřujte slovní zásobu dítěte, učte ho orientovat se v příběhu i vlastních pocitech.

10. Neberte televizi jako čas k odpočinutí si. Relaxovat se dá i jinak a trocha nudy často pomůže na svět tvořivým nápadům ☺.

### **10.2.3 Pravidla a řešení konfliktů**

Je důležité si společně s dětmi vytvořit třídní pravidla, zažít si je při prožitkových hrách a tato pravidla důsledně dodržovat. Děti si zvyknou na svá pravidla, jsou mnohem samostatnější v řešení drobnějších problémů, poučují se navzájem o pravidlech a každé dítě je schopno vysvětlit, proč je důležité toto pravidlo dodržovat. Také když do kolektivu přijde někdo nový, díky dětem, které mu pravidla samy vysvětlí, se pak lépe do kolektivu začlení. Pravidla by měla být graficky znázorněna, měla by být vystavena na viditelném místě třídy, aby byla vždy po ruce. Pravidla, která se mi osvědčila jsou uvedena v příloze č. 2.

#### **Řešení konfliktů podle Prekopové, Schweizerové (2008)**

Pokud se děti hádají, měly by se rozejít poté, co svůj vztek vyjádří. Nejlépe se konflikt vyřeší, když se dotyční např. drží za ruce. Díky úzkému kontaktu druhý vnímá pocity druhého („procházejí kůží“), jsou spolu spojeni. Pokud řešíme konflikt v takto úzkém kontaktu, platí, že není dovolena ničivá agrese – tahání za vlasy, bití, kopání. Ničivých afektů se zbavíme křikem, pláčem a hubováním, potřebujeme nabrat vzduch. Pokud člověkem lomcuje vztek, dotyk na něj působí blahodárně. Důležité je, aby došlo ke smíření. Dnešní doba způsobila, že nejsme zvyklí vyjadřovat své pocity, vztek spolknout, neplakat a ovládat se.

Pravidla prožívání agresivity k očištění konfliktů podlé Prekopové, Schweizerové (2008)

- dítě netrestáme bitím ani izolací
- každý má právo vyjádřit své potíže
- pokud se hádají rodiče před dítětem, měli by se i v jeho přítomnosti usmířit
- při řešení konfliktů dáváme průchod agresi pouze ústy – křikem, pláčem, hubováním, žalováním (ne kousáním a bitím)
- hádka musí končit usmířením



Někdy potřeba uvolnit svou agresi není vždy hned uskutečnitelná a žádoucí z nejrůznějších důvodů. I dítě se má naučit samo se vypořádávat se svými zklamáními, být samostatné a zvládat své vnitřní konflikty (Prekopová; Schweizerová 2008).

Osobně tuto metodu vyzkoušenou nemám. Pokud se ale děti ve třídě pohádají/poperou, vždy po ústním vysvětlení si problému s dospělým, se navzájem sobě omluví a pohladí se.

### **Řešení konfliktů podle Kropíkové**

Absolvovala jsem seminář Agrese a agresivita u dětí předškolního věku (24. 4. 2014) vedený lektorkou Mgr. Marikou Kropíkovou. Uvedla bych zde její rady a tipy, jak preventivně pracovat s dětmi. Pro tyto činnosti je potřeba, aby byly děti důkladně seznámeny s pravidly a měly je zažité (několik týdnů/měsíců), teprve potom přicházejí postihy za jejich nedodržování.

Žetonkové hodnocení: Každé dítě má svůj kelímek, do kterého si vhadzuje kuličky. Kuličku si může hodit pokaždé, když při určité činnosti dodrželo stanovené pravidlo (např. při řízené činnosti nebylo sprosté, při ranních hrách se s nikým nepopralo). Za nasbírané kuličky si děti pak zahrají na obchod, například za 3 kuličky dostane piškot, za 5 kuliček nálepkou, apod.

Nezapomínat na pozitivní posilování, například líbí se mi, že jsi ještě neřekl sprosté slovo, že se nehoupeš na židli, apod.

Asertivní kázeň: Jde zde o odměnovou záležitost (například hra s nejoblíbenější hračkou, legem). Je stanoveno pravidlo, které se ten den má dodržovat. Děti mají na viditelném místě zobrazenou tabulku s jejich jmény (značkami), kde se jim přichytí kartička. Pokud dítě pravidlo dodrží, dostane bílou kartičku, při upozornění na porušení pravidla dostane žlutou kartičku a pokud i nadále pravidlo porušuje, dostane červenou. Po červené kartičce pak platí zákaz hraní si s oblíbenou hračkou – legem. Odpoledne děti začínají s čistým štítem.

Metoda time-outu: Pokud dítě poruší pravidlo, ukážeme rukou time-out a dítě si jde sednout na vyhrazené místo. Zde sedí po dobu x minut (tolik kolik je dítěti let), v tuto dobu na dítě nikdo nereaguje. Po odchodu se dospělý zeptá, zda ví, proč měl time-out.

Mediační židle: Pokud při společné činnosti dítě porušuje pravidla, je posláno na židli v rohu místnosti (dítě by z ní nemělo dosáhnout na zem ani na žádné předměty). Dítě ale nadále vidí na děti a ostatní zase vidí jeho. Dítě vnímá o jakou „krásu“ přichází, ale nikdo si ho nevšímá. Až bude chtít, samo se přidá zpět k ostatním.

Koutek k vybití agrese: V tomto koutku může dítě např. trhat papír, bušit do žíněnky, do boxovacího pytle, třískat kladívkem. Může se také na zeď vyznačit okénko. Dítě přijde ke zdi, otočí se zády k dětem a zde se může vyzuřit (nadávat, bouchat pěstmi). Až se dítě uklidní, je potřeba, aby s ním dospělý probral jeho pocity a co způsobilo jeho hněv.

Konfliktní stůl: V koutku místnosti je malý stůl (velký tak, aby na sebe děti nedosáhly) se dvěma židlemi. Při konfliktu si sem jdou děti sednout (sedí ve stejné výšce, vzájemně si nenarušují osobní prostor). Pokud se dohadují o věc, dá se doprostřed stolu. Zde spolu děti v klidu vyjednávají (jsou zakázané nadávky, urážky, apod.).

V praxi jsem využila metodu time outu a koutek k vybití agrese. Ostatní metody bych využila u starších dětí.

### **Řešení konfliktů podle Hruškové (2009, s. 2-3)**

Jako velice zajímavý považuji příspěvek v Kafometu od Bc. Hany Hruškové na téma Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole. Výňatek, který zde uvedu je zaměřen na agresi. Autorka se inspirovala příběhy od Maurice Sendaka – Tam, kde žijí divočiny. Celý příspěvek je uveden v příloze č. 3.

### **Divočina Eserga**

„Cíl: Seznámit se s pravidly chování ve vztahu k druhým.

Výstup: Umět se bránit projevům verbálního i fyzického násilí, ubližování a ponižování a umět tyto projevy rozpoznat.

A když tam Max doplul, potkal první divočinu. „Já jsem Eserga,“ řekla a spustila na něj svůj strašlivý řev (představíme si, že jsme divočina Eserga a zkusíme si to také pořádně zařvat) a cenila své strašlivé zuby), koulela svými strašlivými očima (přidáme zakoulení očima) a tasila své strašlivé drápy (napodobíme drápy). Eserga lákala Maxe, aby se k ní přidal, že bude silný a nebude muset nikoho poslouchat, jenom ji. Max souhlasil, ale brzy zjistil, že to neměl dělat. Eserga nejprve začala Maxovi nadávat a potom ho dokonce začala i bít.“

Diskuse: Už jste někdy taky někomu nadávaly a proč? Je vhodné použít osobní příklad nebo metodu ruka na hlavu (kdo už nadával, dá si ruku na hlavu). Už někdo někomu nadával? Líbí se mi, když mi někdo nadává? Proč si vlastně lidé nadávají a ubližují? Šlo by to řešit jinak? Jak? Zkusíme si divočinu s dětmi popsat. Děti přidávají vlastnosti a nápady, jak by mohla

vypadat – ponechat dostatečný prostor pro vyjádření, využít metody, kdy každé dítě začne větu stejně, např. Já si myslím, že vypadá ...

Pohybová hra: Jedno z dětí dělá Esergu. Je vhodné, když se napoprvé role ujme paní učitelka, která si oblékne kostýmní znak. Eserga odříkává říkanku, ostatní děti mají za úkol poschovávat se po třídě.

Eserga jsem hodně zlá,  
kdo se na mě podívá,  
ten to schytá,  
tři, dva, teď.

Na slovo teď Eserga vybíhá a snaží se chytit dítě, které se nestačilo schovat. Když ho chytí, odvede si ho do vyhrazeného prostoru, například kruhu uprostřed hrací plochy. Ostatní děti vytvoří kruh okolo Esergy, drží se za ruce. Ta zůstane uprostřed spolu s chyceným dítětem. Děti chodí okolo ve velkém kruhu a odříkávají:

Esergo už nebud' zlá,  
pojď' si s námi pěkně hrát.

Pak děti vezmou Esergu mezi sebe a zatočí se s ní:

Esergy se nebojíme,  
všichni se s ní zatočíme.

Divočina byla najednou větší a větší a čím víc ji Max poslouchal, tím víc rostla. Max najednou dostal strach.

Činnost: Děti utvoří kruh, který se bude pomalu zvětšovat. Poté si sednou a obejmou si kolena. Položíme otázku, na koho myslíme, když máme strach? A čekáme na správnou odpověď, například na maminku a na tatínka, to znamená na ty, kteří jsou mi nejbližší. Jen tak můžeme Maxovi pomoci.

Když Max přemohl strach, řekl divočině „Ticho!“ A zkontroloval ji svým kouzelným trikem: upřeně se zadíval do jejích žlutých očí, ani nemrkl.

Činnost: Děti ve skupinách si zkusí vymodelovat nějakou divočinu podle vlastní fantazie, zkusí jí vymyslet svoje vlastní jméno, z vymodelovaných divočin uspořádáme výstavu.“

#### 10.2.4 Hry pro zmírnění agresivních projevů dětí

Vývoj dítěte je nemyslitelný bez správného užívání agrese. Ve výchově bychom neměli tuto agresi potlačovat nebo popírat, měli bychom se snažit o její kultivaci a kontrolu. Potlačováním a popíráním agrese ze života nevyženeme. Mnoho dětí neumí rozeznávat a správně hodnotit v tělesných aktech její pozitivní a negativní účinky. Dítě by si mělo zakusit na vlastní kůži, že například pohlazení vyvolává jiné účinky než silný stisk. Pak se naučí používat svalovou sílu přiměřeným způsobem. Toto lze děti naučit mnoha způsoby. Například zavedením rituálů, jejichž středem je tělo – každodenní hry a aktivity vyvolávající především tělesné vjemy. Dítě si vyzkouší co je pohlazení, co pevný stisk, jaké pocity vyvolávají masáže různými materiály. Dále je důležité běhání, hry v blátě a ve vodě, veškeré specifické smyslové aktivity zaměřené na stimulaci pocitů (Rogge 2005).

Největší potřebou současnosti je výchova v oblasti agrese, součástí je pak respekt a úcta vůči tělesné nedotknutelnosti druhých, zdržovat se tělesných střetů a najít takové řešení konfliktů, které je přiměřené věku dítěte. Čím mladší děti, tím mají větší potřebu řešit vše tělesným kontaktem. Proto je potřeba jim ukázat možnosti přiměřených způsobů řešení konfliktů. Čím častěji dítě vidí násilí, tím více se v něm upevňuje přesvědčení, že agrese je přípustná, povolená a lze s ní vše vyřešit.

Celkově smyslové hry jsou mezi dětmi velice oblíbené. Jedna velice oblíbená hra a přitom tak prostá, je hádání hmatem (poslepu) kamaráda. Dítěti se zavážou oči, postaví se před něj kamarád a „slepý“ hmatem určuje, kdo to je. Pokud neví nebo si není jistý, kamarád udělá nějaký předem domluvený zvuk (například „píp“) – může změnit tón hlasu. Pokud i tentokrát hádající neví, kamarád řekne už normálním hlasem „ahoj xy“ (jméno hádajícího). Děti jsou při této hře velice soustředěné, kamarádů se dotýkají jemně, ve třídě je vždy naprosté ticho. Nestalo se mi, že by hádající byl hrubý vůči kamarádovi. Cílem této hry je procvičení soustředěnosti, odhadnutí síly dotyku, prostorová orientace na těle druhého a cvičení ticha pro zbytek třídy.

Velice inspirativní pro mě je kniha Zdeňka Šimanovského – Hry pro zvládání agresivity a neklidu. Kniha je plná her jak pro předškolní děti, tak i pro starší (některé se dají upravit pro práci s menšími dětmi). Hry z této knihy hrajeme pravidelně, dětem se moc líbí a pravidelně se her dožadují.

Kniha je rozdělená do jednotlivých oblastí:

- rozechřivací, aktivizační hry
- rozechřivací hry s umělým konfliktem

- taktilní hry
- hry na soustředění a zklidnění
- poznávací a edukativní hry
  - autentické hry
  - modelové hry
  - hry pro zdravé sebeprosazení
  - asertivní práva

Jako další bych uvedla knihu Andrey Erkert – Hry pro usměrňování agresivity. S touto knihou osobně zkušenost nemám. Byla mi doporučena kolegyní, která ji pravidelně využívá při práci s dětmi. Pro představu uvádím oblasti her, kterými se autorka zabývá:

- jsem strašně rozzuřený (učíme se vnímat své pocity a poradit si s nimi)
- vybij svůj vztek akcí! (uvolnění napětí a měření síly při hře)
- vyzkoušej si různé role (při hraní rolí prožíváme sebe i jiné)
- dýmka míru u jednacího stolu (konflikty vyřizujeme v klidu a zvyšujeme svou odolnost)
- ven z izolace a blíž k sobě (znovu objevit skupinu)
- příběhy s pohybem (aktivně překonávat obtíže)
- to mě uklidňuje a uvolňuje (pohlazení na každý den)
- prostor, v němž se cítíme dobře (vybavení působící na všechny smysly)

Jak jsem uvedla na začátku, jde spíše o podpůrný materiál pro pedagogy při práci s touto problematikou. Tento preventivní program je možný doplňovat dalšími náměty a nápady, které vycházejí z přímé činnosti pedagoga ve své třídě dle věkového zastoupení dětí a jejich dovedností, schopností a potřeb. Já sama s tímto programem v současné době pracuji, využívám některých námětů různých pedagogů a mám pocit, že se sociální vztahy v mojí třídě zlepšují. Děti se učí tvořivě řešit problémy, komunikovat spolu, brát ohledy na druhého, vyjadřovat svoje pocity příjemné i nepříjemné. Největším přínosem bylo společné vytvoření třídních pravidel na základě prožitkových her.

## Závěr

Cílem mojí práce bylo zjistit, zda je agresivita dětí předškolního věku ovlivněna sledováním televize a jaká je četnost agresivity při hrách a chování dětí.

Ze své několikaleté praxe jsem získala dojem, že děti jsou agresivnější vůči sobě, hračkám i svému okolnímu prostředí. A proto jsem chtěla zjistit, zda tato agresivita nepochází ze zvýšené sledovanosti televize. Zároveň jsem chtěla poznat současné pořady pro děti, abych porozuměla hrám i chování dětí, které se ve školce objevovaly. Tyto hry jsem ve své práci popsala a s dětmi jsem s nimi i prakticky pracovala – rozhovory, kresba, dramatizace.

V teoretické části jsem se snažila popsat vnímání světa dítěte předškolního věku vzhledem k sledování televize. Jak sledování televize ovlivňuje jeho verbální schopnosti, jakou to má roli na jeho socializaci, jakou roli hraje pohádka v životě dítěte, jaký má televize dopad na hru dětí a jak probíhá identifikace s akčními hrdiny. Popsala jsem účinky médií a různé teorie vlivu televize na člověka. Zabývala jsem se agresivitou dětí a její možnou spojitostí se sledováním televize. V poslední kapitole teoretické části jsem se zabývala přístupem rodičů ve vztahu dítě – televize.

Cílem empirické části bylo zjistit, do jaké míry je hra dětí ovlivněna televizí a jaká je četnost agresivního chování v těchto hrách oproti běžným hrám. Záznam těchto jevů probíhal pozorováním v období deseti týdnů ve státní mateřské škole. Výzkum byl doplněn individuálními i skupinovými rozhovory o pohádkách, které děti znají z televize. Jako výstup práce jsem zpracovala Návrh minimálního preventivního programu na základě získaných dat a informací.

Z mého výzkumu mě překvapila vysoká četnost agresivity v obou typech her. I když se nakonec prokázalo, že se agresivní chování objevuje ve vyšší míře u her ovlivněných televizí. Myslím si, že hlavním důvodem je, že rodiče dětem televizi bezmyšlenkovitě pustí a nepřemýšlí o vhodnosti programu, nemluví s ním o shlédnutém programu, nevysvětlí mu chování akčního hrdiny apod. K tomuto názoru jsem dospěla právě po praktických činnostech s dětmi, kdy jsem vybrala pro děti tři moderní pohádky, seznámila jsem s nimi všechny děti a výtvarně a dramaticky jsme s nimi pracovala. Nakonec celého projektu jsem s dětmi uskutečnila skupinový rozhovor, ve kterém jsme si vysvětlovali chování kladných i záporných hrdinů a děti hledaly možné jiné způsoby řešení situací bez násilí. Proto si myslím, že je důležitý rozhovor s dětmi o shlédnutých pořadech.

Rozhovory s dětmi pro mě byly velice překvapující z hlediska bystrosti dětí, jak reagovaly na otázky. Zřejmě k tomu pomohly i předchozí individuální rozhovory. Zamýšlely se nad skutečnými problémy a hledaly řešení – i když ne vždy se spokojily s pro ně „nezajímavou“ alternativou, jak by se dala pohádka vyřešit jinak.

Výstupem mojí práce je pak Návrh aktualizace minimálního preventivního programu, podle kterého jsem s dětmi pracovala v minulých letech.

Také jsem zjistila, že některé děti mohou tlačit na rodiče, aby jim dovolili sledovat určité druhy televizních pořadů, protože hry s televizní tematikou vyžadují znalost tohoto pořadu. Děti, které program neznají, jsou ze hry vyřazeny. Ostatní děti, co televizní pořad znají a hru hrají, nemají zájem nebo neumí vysvětlit, proč se tak daný hrdina chová či nechová, aby mohly společně hru hrát. Některé děti vyžadovaly po rodičích kupovat stále nové hračky podle současných televizních pořadů, aby byly v centru pozornosti ostatních dětí.

Uvědomuji si, že tato problematika propojenosti sledování televize dětmi se zvýšenou agresivitou v chování dětí je složitějšího charakteru a vyžadovala by dlouhodobější pozorování (snad i v desítkách let), aby se prokázalo, jak moc má televize vliv na děti. Čeho jsem si však všimla je určitá stereotypnost her, hrát tu samou hru stále dokola podle daného vzorce, protože televize dává dětem jednostranné podněty či málo podnětů a ty pak omezují dětskou tvořivost a spontaneitu.

V průběhu práce na této problematice jsem si uvědomila obšírnost tématu a kolik jevů ovlivňuje chování dětí, jak těžké je přesně určit, které chování je ovlivněno sledováním televize. V rámci výzkumu by bylo dobré zahrnout ještě postoje rodičů vůči televizi, jak se staví k problematice dítě X televize doma, jak často oni sami sledují televizi (dítě ve svých rodičích vidí vzor, učí se nápodobou, přejímá vzory z rodiny), jak moc s dítětem řeší viděné v televizi, apod. Takto by snad výzkum zachycoval celou problematiku komplexněji a měl by hlubší vypovídající hodnotu.

Jsem pedagog, který pracuje s dětmi každý den, a sama je učím, že chyba je nejlepší přítel. Tato práce mě posunula v mé profesi o kousek dál v tom, jak nahlížet na chování dětí a jak se k této problematice postavit v praxi. Mým osobním cílem je nabídnout ostatním pedagogům mnou vytvořený a vyzkoušený preventivní program pro děti předškolního věku, který se zabývá metodami zvládnutí agresivity a dále tento program rozvíjet a obohacovat o nové aktivity a hry s dětmi.

## Seznam literatury

1. ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8808-2.
2. BOEHMOVÁ, Tereza. *Zajíček Zlobílek, hluchý drak, natahovací Mařenka a jiné pohádkové příběhy*. Vyd. 1. Ilustrace Radek Mikuláš. Praha: [s.n.], 2010, 96 s. ISBN 9788025483473.
3. ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 96 s. ISBN 80-7178-938-0.
4. ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-223-2391-8
6. JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-00852-3
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9
9. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
10. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-802-4723-105.
11. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-823.
12. MIOVSKÝ, Michal, a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Togga, 2012. ISBN – 978-80-87258-74-3
13. PREKOPOVÁ Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-495-3
14. ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8990-9.



15. ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 62 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-084-7.
16. STUDIA PAEDAGOGICA. Uspořádali: ŠTECH, Stanislav a LIPERTOVÁ, Pavla. *Dítě, výchova a kulturní proměny světa: Pamětní spis k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.
17. SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo – mýty a realita*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-926-9
18. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-426-7.
19. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0
20. VLASTNÍK, Jiří. *Televizní násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. Praha: Votobia. ISBN 80-722-0245-6.

#### Články:

1. HANÁK, Zbyněk. Pavučiny neděláme, protože my to neumíme. *Sedmá generace*, 2008, roč. 27, č. 5.
2. HRUŠKOVÁ, Hana. Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole. In KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY. 1 vyd. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2009. 26. Aktualizace, PRJ-020.3. ISSN 1801-853X
3. KLIMEŠ, Jeroným. Televize – škodná bedna. *Psychologie dnes*, 2009, č. 12.
4. LABUSOVÁ, Eva. Co vidíme v médiích, je obrazem nás samých. *Děti a my*, 2011, roč. 41, č. 7-8.
5. MIHÁL, Vladimír. Dopad televize na vývoj dítěte. *Pediatr pro praxi*, 2012, č. 4.
6. SMRČKA, Zdeněk. Média, děti a násilí. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2006, č. 5.
7. ŠPAČKOVÁ, Renata. Proč jsi zlý? *Rodina a škola*, 2005, č. 3.
8. SRPOVÁ, Hana. Reklama pro děti – rádce, či manipulátor? *Český jazyk a literatura*, 2006-2007, roč. 57, č. 5.
9. VESECKÁ, Renata, CHROMÝ, Jakub. Vliv televizního násilí na kriminalitu: mýtus nebo realita? *Státní zastupitelství*, 2009, č. 2.

10. VYHNÁLEK, Jan. Mají média zásadní vliv na agresivitu? *Psychologie dnes*, 2009, roč. 15, č. 11.
11. ZAJÍC, Jiří. Pozor na mediální fauly! Čím nás média klamou? *Děti a my*, 2011, roč. 41. č. 7-8.

Internetové zdroje:

1. BENDA, Adam. Působení televize na psychiku dítěte. In: *www.persona.wz.cz* [online]. 2003 [cit. 2014-01-30]. Dostupné z: <http://persona.wz.cz/clanky.php?id=00004>
2. JAMA and Archives Journals. TV Exposure May Be Associated With Aggressive Behavior In Young Children. *ScienceDaily.com* [online]. 2009. [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/11/091102171413.htm>
3. EBSCO HOST CONNECTION. The evaluation of the relationship between the TV-viewing habits and peer relations of preschool children. *Connection.ebscohost.com* [online]. 2011. [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/67767682/evaluation-relationship-between-tv-viewing-habits-peer-relations-preschool-children>

## Seznam grafů

Graf č. 1 - Záznam pozorování her dětí 1. týden .....	42
Graf č. 2 - Záznam pozorování her dětí 2. týden .....	43
Graf č. 3 - Záznam pozorování her dětí 3. týden .....	44
Graf č. 4 - Záznam pozorování her dětí 4. týden .....	45
Graf č. 5 - Záznam pozorování her dětí 5. týden .....	46
Graf č. 6 - Záznam pozorování her dětí 6. týden .....	47
Graf č. 7 - Záznam pozorování her dětí 7. týden .....	48
Graf č. 8 - Záznam pozorování her dětí 8. týden .....	49
Graf č. 9 - Záznam pozorování her dětí 9. týden .....	50
Graf č. 10 - Záznam pozorování her dětí 10. týden .....	51
Graf č. 11 – Počet zaznamenaných her .....	53
Graf č. 12 – Celkový výskyt agresivity (%) u všech pozorovaných her .....	53
Graf č. 13 – Hry ovlivněné televizí – četnost agresivity.....	54
Graf č. 14 – Hry neovlivněné televizí – četnost agresivity (%) .....	55

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Obrázky dětí, na téma Na co se v televizi nejraději dívám .....	92
Příloha č. 2 - Třídní pravidla .....	96
Příloha č. 3 - Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole ...	98

## Příloha č. 1

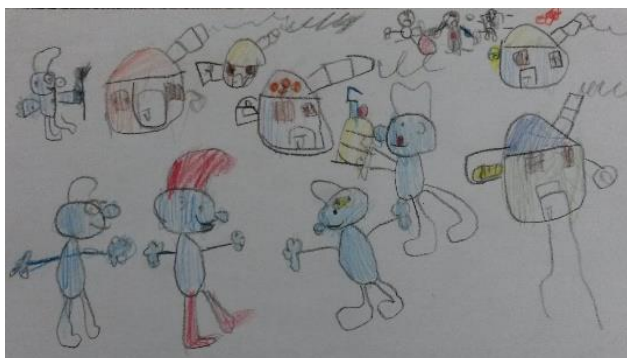
### Obrázky dětí, na téma Na co se v televizi nejraději dívám



Obrázek 1, Na vlásku (dívka, 4 roky)



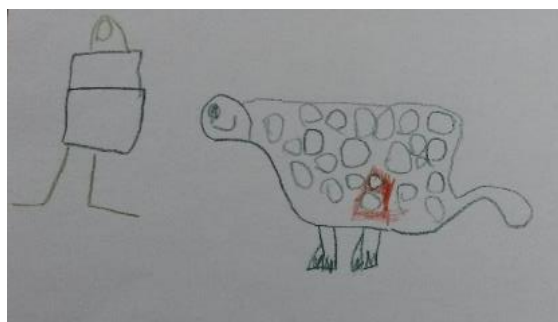
Obrázek 2, Blesk MacQueen (chlapec, 3.5 roku)



Obrázek 3, Šmoulové (chlapec, 4.5 roku)



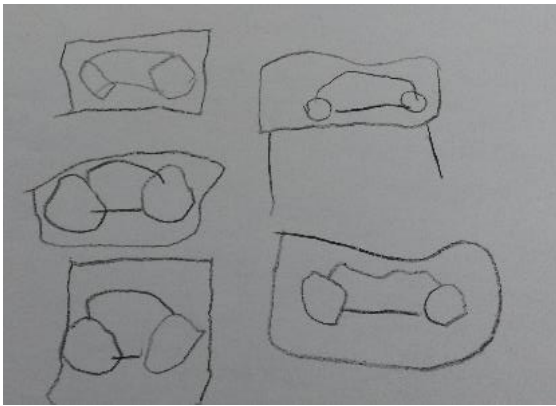
Obrázek 4, Na vlásku + Pejsek a kočička (dívka, 4.5 roku)



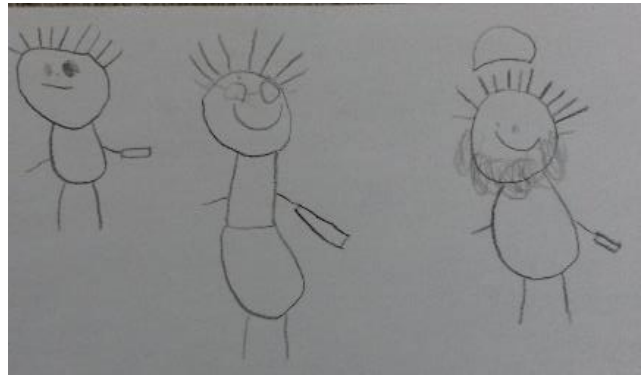
Obrázek 5, Scooby Doo (chlapec, 4 roky)



Obrázek 6, Na vlásku (dívka, 4 roky)



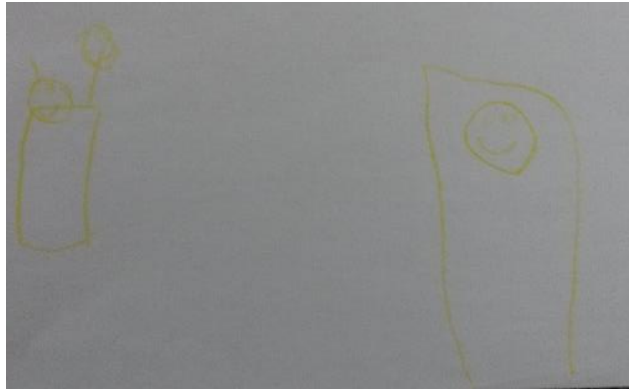
Obrázek 7, závody terénních aut  
(chlapec, 5 let)



Obrázek 8, Harry Potter (chlapec, 4.5 roku)



Obrázek 9, princeznovská pohádka  
(dívka, 4.5 roku)



Obrázek 10, Angry Birds, (chlapec, 4 roky)



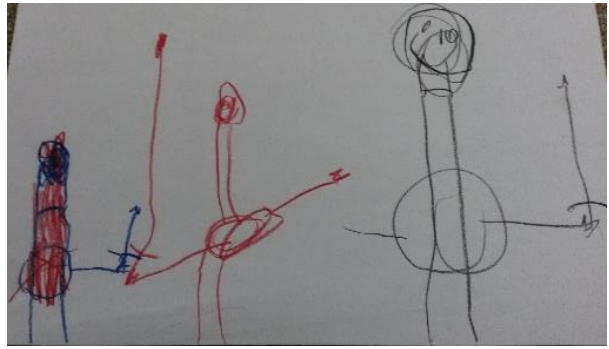
Obrázek 11, Spiderman (chlapec, 4 roky)



Obrázek 12, Harry Potter (chlapec, 3.5 roku)



Obrázek 13, Popelka (dívka, 4 roky)



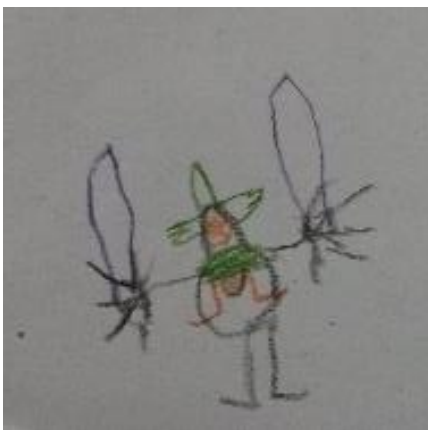
Obrázek 14, Ninjago (chlapec, 4 roky)



Obrázek 15, Star Wars (chlapec, 5 let)



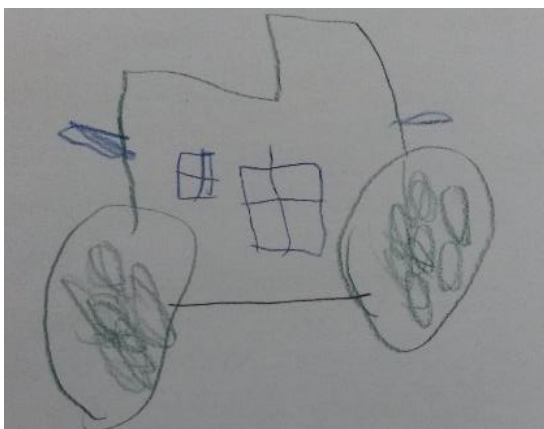
Obrázek 16, Růženka (chlapec, 4.5 roku)



Obrázek 17, Ninjago (chlapec, 5 let)



Obrázek 18, Popelka (dívka, 5 let)



Obrázek 19, *Auta (chlapec, 4 roky)*



Obrázek 20, *Batman (chlapec, 4 roky)*



Obrázek 21, *o princeznách (dívka, 4.5 roku)*



Obrázek 22, *O vilách, které se ztratily (dívka, 4.5 roku)*



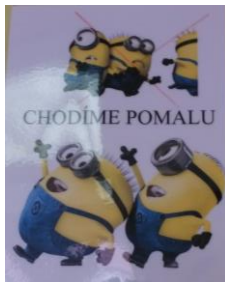
Obrázek 238, *střílení (chlapec, 5 let)*

## Příloha č. 2

### Třídní pravidla






















## Příloha č. 3

### Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole

**KAFOMET** **PRJ-020.3**

BIO PSY SOC INT ENV

### Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole

**Záměr celku:** Záměrem celku je prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím vytváření pro-sociálních postojů ve vztahu k lidem, zejména pak respektu a tolerance.

**Činnosti:** tvořivá dramatika, zdravý životní styl, prožitkové učení, práce s knihou

**Výstupy:** chovat se obezřetně, ochraňovat své zdraví, nepodléhat projevům násilí a zla, řešit problémy, odpovídat za sebe a své jednání

**Popis:**  
Přestože někomu možná přijde zbytečné zabývat se sociálně patologickými jevy již v mateřské škole, výzkumy posledních let ukazují, že prevence těchto jevů byla podceňována nebo byla zaměřena na vyšší věkovou skupinu. Zárodky šikany, vandalismu, rasismu, drogové závislosti, gamblerství aj. však můžeme vyzorovat již v předškolním věku. Že to není možné? Zkuste se namátkou „vašich“ dětí ve školce zeptat, kolik z nich ochutnává pravidelně alkohol, kolik z nich sleduje nevhodné počítačové hry či filmy a kolik dětí je agresivních, víte nejlépe samy. Můžete namítnout, že je to především věcí rodiny a že jako učitelky mateřských škol toho moc nezmůžeme, ale kdo jiný kromě rodičů může ovlivnit názory a myšlení budoucích generací než pedagogové.

Problematiku sociálně patologických jevů v předškolním vzdělávání jsme si s manželem, jako studenti III. ročníku PFJCU – obor učitelství MŠ, vybrali i jako téma bakalářských prací. Zatímco manžel se soustředil na šetření výskytu sociálně patologických jevů v mateřských školách a dospěl k pozoruhodným výsledkům, které by stály za zveřejnění, já jsem se zaměřila na prevenci vhodnou právě pro předškolní děti. Mým úkolem bylo nejen vypracovat program, který by odpovídal možnostem a schopnostem předškolních dětí, ale také program, který by je zaujal. Právě z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro příběh. Dalšími důvody bylo, že příběh umožňuje zábavnou a účinnou formou předávat morální hodnoty a myšlenky, které si děti v sobě nesou do budoucna, ovlivňuje způsob myšlení, pomáhá se ztotožnit se situací jiných lidí, naplňuje naši potřebu někam patřit, vzbuzuje zvědavost, podněcuje fantazii, pomáhá vyjádřit naše pocity a umožňuje různé činnosti, hry a rozhovory. Především však příběhem můžeme zprostředkovat přímý prožitek, aniž bychom děti nějakým způsobem ohrozili. Dítě si může různé situace z příběhu vyzkoušet a svým způsobem „prožít“. Pokud má dítě tuto možnost, má to pro něj daleko větší smysl, než když je mu to nějakým, byť sebelepšíím způsobem zprostředkováno.

Jako základ byl použit příběh od Maurice Sendaka „Tam, kde žijí divočiny“. Ten jsem upravila a doplnila tak, aby odpovídal mému záměru. Součástí jsou tedy nejen metody dramatické výchovy, jako hra v roli, improvizace nebo narativní pantomima, ale i diskuse, pohybové a prosociální hry, pracovní listy, výtvarné, hudební a pracovní činnosti.

Bc. Hana Hrušková

**Preventivní program pro mateřské školy „Tam, kde žijí divočiny“**

**Cíl:** Základním cílem celé práce je prevence sociálně patologických jevů prostřednictvím vytváření prosociálních postojů ve vztahu k ostatním lidem, zejména respektu a tolerance, a rozvoj zdravých životních návyků.

**Výstup:** Umět rozpoznat projevy násilí a vhodně na ně reagovat, respektovat odlišnosti jiných lidí, seznámit se se zásadami chování v situacích, které ohrožují zdraví nebo život.

*Poslouchejte, teď vám povím příběh o Maxovi.  
(dlaně za uši – posloucháme)  
Možná je tu mezi námi, to se pozná velmi záhy.  
(ukazujeme prstem na kamarády)  
Kdo si nechce prsty spálit, ten se musí kamenem vzdálit.  
(uděláme pohyb, jako když si popálíme prsty)  
Max však nedbal této rady a vydal se světem hlady.  
(jdeme v kruhu za sebou, na slovo hlady se posadíme)*

© INFRA, s.r.o. Stafeč 2009, www.infracz.cz Str. 1

Možná, že se tenhle příběh odehrál daleko, ale možná také velice blízko. Žila jednou jedna maminka se svým synkem Maxem. A jednou večer si Max vlezl do své vlčí kůže.

**Diskuse:** Co se s ním asi stalo? Co to znamená obléci si vlčí kůži? Lze předvést. Prostor pro návrhy... Byl z něho vlk? Možnost za pomoci encyklopedií a knih zjistit, jak se chovají vlci. Znáte nějakou pohádku o vlkovi? Jaký je v pohádkách? Zatančovat si vlčí tanec, pantomima atd. Až vyčerpáme nápady, vysvětlíme dětem, co se tím myslí doopravdy, pokud na to nepřijdou sami.

Max vyskočil na postel (děti vylezou na židličky), potom se začal válet po podlaze (kutálení po koberci) a nakonec začal běhat po pokoji (děti běhají po třídě).

**Diskuse:** Už jste někdy zlobily? Děti mohou např. pantomimou ukázat, nebo říci, co dělají, když si myslí, že zlobí... Zlobí někdy schválně jako Max?

A Max zlobil a zlobil a zlobil, až ho maminka okřikla: „Ty divočino!“ Max jí řekl: „Já tě sním!“ A tak ho maminka poslala bez večere spát. Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les, rostl a rostl, až strop zmizel pod listím a stěny se otevřely do světa. Kolem se valil oceán a na něm plula loďka pro Maxe. (Utvoříme loď, všichni se společně posadí za sebe a drží kamaráda před sebou za ramena, naklání se podle vln a můžeme si přitom zazpívat písničku.) Plavil se celý den a noc, týden po týdnu a skoro rok až tam, kde žijí divočiny.

**Písnička:**

Jeden, dva, tři, čtyři, pět,  
objedeme celý svět.  
Kam doplujeme, nevíme,  
to se brzo dozvíme.

Dva, tři, čtyři, pět a šest,  
kdo chce, ten se může svézt.  
Ať si rychle nastoupí,  
kdo nechce, ten prohloupí.

**Činnost:** Nakresli sám sebe, jak zlobíš. Je vhodné obrázky dětí s jejich zlobením uložit např. do krabice a přelepit nebo převázat, aby zlobení nemohlo ven. Krabici pak uložíme na viditelné místo.

### Divočina Eserga (agrese)

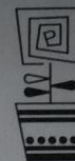
**Cíl:** Seznámit se s pravidly chování ve vztahu k druhým.

**Výstup:** Umět se bránit projevům verbálního i fyzického násilí, ubližování a ponižování a umět tyto projevy rozpoznat.

A když tam doplul, potkal první divočinu. „Já jsem Eserga,“ řekla a spustila na něj svůj strašlivý řev (představíme si, že jsme divočiny, a zkusíme si také pořádně zařvat) a cenila své strašlivé zuby (děti vycení zuby), koulela svými strašlivými očima (přidáme zakoulení očima) a tasila své strašlivé drápy (napodobíme drápy). Eserga lákala Maxe, aby se k ní přidal, že bude silný a nebude muset nikoho poslouchat, jenom ji. Max souhlasil, ale brzy zjistil, že to neměl dělat. Eserga nejprve začala Maxovi nadávat a potom ho dokonce začala i bít.

**Diskuse:** Už jste někdy taky někomu nadávaly a proč? Je vhodné použít osobní příklad nebo metodu ruka na hlavu. (Kdo už někdy nadával, dá si ruku na hlavu.) Už někdo někomu nadával? Líbí se mi, když mi někdo nadává? Proč si vlastně lidé nadávají a ubližují? Šlo by to řešit jinak? Jak? Zkusíme si divočinu s dětmi popsat. Děti přidávají vlastnosti a nápady, jak by mohla vypadat – ponechat dostatečný prostor pro vyjádření, využít metody, kdy každé dítě začne větu stejně, např. Já si myslím, že vypadá ...

**Pohybová hra:** Jedno z dětí dělá Esergu. Je vhodné, když se napoprvé role ujme paní učitelka, která si oblékne kostýmní znak. Eserga odříkává říkanku, ostatní děti mají za úkol poschovávat se po třídě.



*Eserga jsem hodně zlá,  
kdo se na mě podívá,  
ten to schytá,  
tři, dva, teď.*

Na slovo teď Eserga vybíhá a snaží se chytit dítě, které se nestačilo schovat. Když ho chytí, odvede si ho do vyhrazeného prostoru, například kruhu uprostřed hrací plochy. Ostatní děti vytvoří kruh okolo Esergy, drží se za ruce. Ta zůstane uprostřed spolu s chyceným dítětem. Děti chodí okolo ve velkém kruhu a odřikávají:

*Esergo už nebud' zlá,  
pojď si s námi pěkně hrát.*

Pak děti vezmou Esergu mezi sebe a zatočí se s ní:

*Esergy se nebojíme,  
všichni se s ní zatočíme.*

*Divočina byla najednou větší a větší a čím víc ji Max poslouchal, tím víc rostla. Max najednou dostal strach.*

**Činnost A:** Děti utvoří kruh, který se bude pomalu zvětšovat. Poté si sednou a obejmou si kolena. Položíme otázku, na koho myslíme, když máme strach? A čekáme na správnou odpověď, např. na maminku a na tatínka, to znamená na ty, kteří jsou mi nejbližší. Děti se rozhlédnou kolem sebe. Koho mám nejbliže sebe? A pevně obejmout toho, kdo je nejbliže. Jen tak můžeme Maxovi pomoci.

*Když Max přemohl strach, řekl divočině: „Ticho!“ A zkontrol ji svým kouzelným trikem: upřeně se zadíval do jejích žlutých očí, ani nemrkl.*

**Činnost:** Děti ve skupinách si zkusí vymodelovat nějakou divočinu podle vlastní fantazie, zkusí jí vymyslet vlastní jméno, z vymodelovaných divočin uspořádáme výstavu.

**Činnost:** Pracovní list: Vybarvi si svoji divočinu.

### Divočina Agord (droga)

**Cíl:** Rozvoj zdravých životních návyků a postojů potřebných k položení základu zdravého životního stylu.

**Výstup:** Umět rozlišit, co prospívá zdraví a co mu škodí. Umět vyjádřit nesouhlas v situacích, které to vyžadují. Odmítnout se podílet na činnostech ohrožujících zdraví.

*Druhá divočina řekla: „Já jsem Agord!“ A spustila na Maxe svůj strašlivý řev (představíme si, že jsme divočiny a zkusíme si také pořádně zařvat) a cenila své strašlivé zuby (děti vycení zuby), koulela svýma strašlivýma očima (přidáme zakoulení očima) a tasila své strašlivé drápy (napodobíme drápy). Agord je veselá, pořád se směje a Maxovi se moc líbí.*

**Pohybová hra:** Děti rozdělíme do dvou skupin. Každý si vybere svého partnera předem nebo může jít o náhodný výběr. Jedna skupina láká prstem druhou skupinu dětí.

*Když si půjdeš se mnou hrát, naučím tě, jak se smát.*

Druhá skupina se na říkanku pomalu přibližuje, až jsou na dosah. První skupina dětí na ně začne dělat směšné obličejy, až je rozesměje, pak se vymění. Nesmí se však kamaráda dotknout. Variantou může být lechtání, nejprve první skupina dětí lechtá kamarády z druhé skupiny a pak si role vymění. Je důležité zdůraznit, že to nikomu nesmí být nepříjemné a nikoho to nesmí bolet.

*Max by byl rád jako Agord pořád veselý. Agord nabízí Maxovi, aby ochutnal různé barevné bonbony a pití z různých barevných lahviček a voňavé cigarety. Slibuje Maxovi, že potom bude také tak veselý a nic ho nebude trápit. Max všechno ochutná, ale je mu strašně špatně, bolí ho hlava a břicho.*

**Diskuse:** Už bylo někomu z vás špatně? Kdy to bylo a proč? Už někdy někdo ochutnal alkohol nebo cigarety? Při jaké příležitosti? Chutnalo vám to? Proč pijí dospělí alkohol a kouří cigarety?

**Hra:** Hra na Agorda: jedno z dětí nebo poprvé paní učitelku oblečeme do kostýmního znaku. Ten bude chodit mezi dětmi a nabízet bonbony zabalené v alobalu a slibovat, že se budou cítit skvěle.

ošklivější. Sumsisar se rozzlobila, že už není bílá a Max dostal strach.

Činnost: Opakování činnosti A.

### Divočina Anakiš (šikana)

Cíl: Rozvoj a posilování morálních hodnot a pro-sociálního chování.

Výstup: Porozumět běžným citovým projevům a přiměřeně na ně reagovat. Uvědomit si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, a umět takové chování odsoudit.

Čtvrtá divočina řekla: „Já jsem Anakiš!“ A spustila na Maxe svůj strašlivý řev (představíme si, že jsme divočiny, a zkusíme si také pořádně zařvat) a cenila své strašlivé zuby (děti vycení zuby), koulela svými strašlivými očima (přidáme zakroucení očima) tasila své strašlivé drápy (napodobíme drápy). „Jsem nejhorší divočina ze všech divočin,“ řekla Anakiš a znovu příšerně zařvala. Maxovi se líbilo, jak umí tahle divočina strašlivě řvát a také, že se jí ostatní divočiny bojí. Agord, Sumsisar, dokonce i Eserga. Všichni se Anakiši báli. Anakiš se zpočátku tvářila na Maxe přátelsky, ale postupně byla zlomyslnější a zlomyslnější a prováděla Maxovi různé neplechy. Až nakonec Maxe zavřela do svého domku a nechtěla ho pustit.

Diskuse: Co všechno mohla Maxovi provádět? Už jste někdy něco takového také provedli? Kdo už provedl nějakou zlomyslnost, co je to vlastně zlomyslnost? Užitečnou pomůckou k tomu, aby se děti rozpovídaly, může být osobní příklad a metoda „ruka na hlavu“.

Hra: Děti jsou shromážděny na jedné straně herny, na druhém konci je Anakiš (napoprvé opět učitelka v kostýmním znaku).

Anakiš: Zlá jsem, zlá jsem divočina, bojíte se mě?

Děti: Ne.

Anakiš: Tak mi to dokažte.

Anakiš začne děti honit, koho chytí, ten zůstane stát a čeká na vysvobození. Vysvobodit ho mohou ostatní děti, které ho pohladí po obou tvářích.

Max dostal strach, že ho Anakiš nepustí.

Činnost: Opakování činnosti A.

Max řekl: „Ticho!“ A zkontroloval divočinu svým kouzelným trikem – upřeně se zadíval do jejích žlutých očí, ani nemrkl. Divočiny poznaly, že je Max přemohl, a tak se polekaly, že ho nazvaly nejdivočejší divočinou ze všech, a prohlásily ho svým králem. „A teď!“ zvolal Max, „spuštěme divoký tanec!“

Činnost: Taneční improvizace na vhodnou hudbu v rychlejším rytmu.  
„A už dost!“ řekl Max a poslal divočiny bez večere spát.

Relaxace: Může následovat relaxace, během které se děti uvolní, a my můžeme dočíst příběh.  
Maxovi, králi všech divočin, bylo náhle smutno a zatoužil být tam, kde by ho někdo měl ze všech nejraději. Pak ucítil z druhé strany světa něco dobrého k jídlu a nechtěl už být králem tam, kde žijí divočiny. Ale divočiny nařikaly: „Prosíme tě, neopouštěj nás - máme tě rádi, samou láskou tě sníme!“ ale Max řekl: „NE!“ Divočiny spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby a koulely svými strašlivými očima a tasily své strašlivé drápy, ale Max nastoupil do loďky a zamával jim na rozloučenou.

Činnost: Utvoříme „lod“, všichni se společně posadíme za sebe, držíme kamaráda před sebou za ramena a nakláníme se do rytmu písničky.

Písnička:

Jeden, dva, tři, čtyři, pět,  
objedeme celý svět.  
Kam doplujem, to už víme,  
ničeho se nebojíme.  
Dva, tři, čtyři, pět a šest,  
kdo chce, ten se může svézt.  
Všichni víme, co nám svědčí,  
nikdo nás už nepřesvědčí.



**Diskuse:** Už bylo někdy někomu smutno jako Maxovi? Proč? Jak vypadají smutní lidé? Poznáme je? Jaké jiné pocity známe? Kdo měl Maxe ze všech nejraději?

**Činnost:** Pantomima - pokusíme se všichni tvářit smutně, vesele, zlostně... Co se nám líbí více?

**Činnost:** Pracovní list: Dokresli, jakou máš dnes náladu. Pomůžeš Maxovi najít cestu domů?  
*A Max? Ten plul zpátky skoro rok, týden po týdnu a celý den, až přistál v noci ve svém pokoji, kde na něj čekala ještě teplá večeře. A možná na něj čekala i maminka. Co myslíte?*

#### Závěr:

Z praktické realizace mám dojem, že práce měla význam především v prevenci užívání návykových látek a rasismu. U agresivity a šikany se tento způsob potvrdil pouze částečně, ale vzhledem k tomu, že realizace proběhla v týdenním bloku a byla opakována po čtyřech měsících, je možné že nedošlo k úplnému zažití správných reakcí. Zvláště pokud vezmeme v úvahu, že nejčastější příčinnou agresivity je frustrace. Přesto mohu potvrdit, že takto zrealizovaný příběh zanechává v dětech hluboký zážitek, který je umocňován opakováním. Opakování přináší dítěti pocit jistoty, je pro ně zdrojem uspokojení a zároveň se tak příběh stává součástí jeho vlastní životní zkušenosti.

#### Použitá literatura:

- ALLISTONOVÁ, R. *Jak vyprávět příběhy*. Samuel, 2005, ISBN 80-86849-09-0.  
 JEDLIČKA, R.; KOŤA J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha, Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-555-8.  
 KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2005, ISBN 80-247-0852-3.  
 MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha, Avicentrum, 1989, ISBN 80-056-89.  
 SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Nakladatelství Portál, 1995, ISBN 80-7178-067-7.  
 SENDAK, M. *Tam, kde žijí divočiny*. Praha, Nakladatelství Hynek s.r.o., 1994, ISBN 80-85906-08-2.  
 ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha, Portál s.r.o., 2002, ISBN 80-7178-689-6.  
 ŠPAÑHELOVÁ, I. *Jak usměrňovat agresivitu*. Vzdělávací institut Ochrany dětí.  
 TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco...* (jak si děti osvojují příběhy), Pistorius a Olšanská, 2007, ISBN 978-80-87053-07-2.  
 ULRYCHOVÁ I., GREGOROVÁ V., ŠVEJDOVÁ H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha, Portál s.r.o., 2000, ISBN 80-7178-355-2.

#### Bibliografický záznam:

HRUŠKOVÁ, Hana. *Příběh jako nástroj v prevenci sociálně patologických jevů v mateřské škole in KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. 2009. 26. aktualizace, PRJ-020.3. ISSN 1801-853X.

#### Autor:

Bc. Hana Hrušková

*Podívej se, co tu mám,  
jeden bonbon ti hned dám,  
budeme se vznášet spolu,  
nahoru a potom dolů.*

Předem musíme děti upozornit, že bonbony mohou být zkažené a mohlo by nám být špatně jako Maxovi. Kdo nechce, musí nahlas a zdvořile odmítnout: „Ne, nechci.“ Kdo nedokáže odmítnout, tomu Agord podstrčí prázdný alobal a musí do „nemocnice“ – určené místo ve třídě. Kdo dokáže odmítnout, nakreslí pro kamaráda v „nemocnici“ obrázek (podle počtu „nemocných dětí“ lze nakreslit společné obrázky, 1 nemocný – 1 společný obrázek, 2 nemocní – 2 obrázky, tj. 2 skupiny dětí), nemocné děti musí ležet, protože je strašně bolí břicho.

*Když bylo Maxovi trochu lépe, uvědomil si, že Agord strašně páchne, pořád něco polyká, kouří, pije a potom se chová divně. Už nechce být jako on. Max dostal velký strach, že ho tahle divočina bude nutit znovu jíst ty ošklivé bonbony.*

**Činnost:** Opakování činnosti „A“.

**Diskuse:** Učitelka v kostýmním znaku může zkusit děti nalákat ještě jednou, např. na oblíbené hračky, PC hry a podobně, a slibovat, že kdo s ní půjde, ten hračku dostane. Děti si mohou zkusit znovu a správně, jak odmítnout.

### Divočina Sumsisar (rasismus)

**Cíl:** Vytvořit povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

**Výstup:** Uvědomit si, že všichni lidé mají svoji hodnotu, přestože se mohou navzájem lišit vzhledem, chováním, způsobem života.

*Třetí divočina řekla: „Já jsem Sumsisar!“ A spustila na Maxe svůj strašlivý řev (představíme si, že jsme divočiny, a zkusíme si také pořádně zařvat) a cenila své strašlivé zuby (děti vycení zuby), koulela svými strašlivými očima (přidáme zakroužení očima) a tasila své strašlivé drápy (napodobíme drápy). Sumsisar byla celá bílá a začala si prohlížet Maxe ze všech stran (děti si prohlédnou kamaráda po své pravé nebo levé straně, jaké má vlasy, oči, barvu kůže a mají jednoduše jednou větou říci, co se jim na kamarádovi líbí). „Jsem nejlepší divočina ze všech,“ řekla Sumsisar, „jsem celá bílá, nikdo není lepší než já.“ A Max si také přál být bílý a nejlepší ze všech.*

**Diskuse:** Měla divočina pravdu? Je lepší než ostatní? Jsou bílí lidé lepší než ostatní? Zdůvodnit.

**Pohybová hra:** Jedno zvolené dítě si přehodí přes sebe prostěradlo v určité barvě (bílá, žlutá, černá a hnědá), posadí se na židličku a odřikává:  
*Hnědou kůži já teď mám, nevím, co s ní udělám?* (bílou, žlutou, černou)

**Děti:** *Čím ji šiješ?* (děti jsou v druhé polovině vyhrazeného prostoru)

**Odpověď:** *Hnědou, níť!* (bílou, černou, žlutou)

**Děti:** *Koho z nás teď asi chytíš?* (na tato slova dítě vybíhá a ten, koho chytí, dělá jinou barvu kůže)

**Pomůcky:** 4 barevná prostěradla.

**Činnost:** Práce s knihou – úkol: utvořit skupiny a vyhledat v encyklopediích různé rasy, které se liší barvou kůže.

**Činnost:** Pracovní list: Vybarvi a vystřihni děti různé národnosti, viz příloha č. 2.

**Činnost:** Spolu s dětmi upečeme dva různé druhy piškotu, jeden světlý a jeden tmavý, s kakaem (nebo na 1/2), každý dostane ochutnat, vysvětlíme si, že je to jako s lidmi, někteří mají světlou kůži, jiní tmavou, ale jinak jsou úplně stejní, mohou být dobří i špatní.

**Recept na jednoduchý piškot:**

4 vejce, 5 lžic horké vody, 120g moučkového cukru, 180g polohrubé mouky, 1 lžička prášku do pečiva, kakao. Žloutky nejdříve rozšleháme s horkou vodou, postupně přidáme 1/2 cukru, z bílků ušleháme sníh, se zbylým cukrem, postupně do žloutkové pěny přidáváme sníh a mouku s práškem do pečiva. Pečeme při teplotě 170°C.

*Najednou začalo pršet a pod divočinou se udělala obrovská bílá louže. Max poznal, že Sumsisar lhala. Ve skutečnosti není vůbec bílá, ale úplně stejná jako ostatní divočiny, možná ještě o něco*