

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Agresivita dětí v mateřské škole

Aggression of children in kindergarten

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Autor:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Bc. Lenka Salim Vosátková

Praha 2021

Poděkování

Velice bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Pavlíně Janošové PhD., za cenné rady a doporučení, metodické vedení, trpělivost a lidský přístup při psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Janu Karelvi za podporu, rady a trpělivost. V neposlední řadě také patří mé poděkování vedení mateřské školy za možnost provedení výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Agresivita dětí v mateřské škole“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 14.6.2021

Jméno autora: Lenka Salim Vosátková

Anotace

Diplomová práce se zabývá projevy agresivního chování dětí v mateřské školce. Zaměřuje se na určení nejčastějších projevů agrese dětí předškolního věku v mateřské škole. Je sledováno agresivní chování z hlediska rozlišení různých druhů projevu fyzické a verbální agrese: nadávání, hádky, a podobně, respektive strkání, bouchání, kousání a jiné. Analýza dat, zaznamenaných zúčastněným pozorováním, se zaměřuje i na četnost agrese v denním režimu či v týdenním cyklu. Bez pozornosti nezůstává ani kontext agrese, zejména vliv psychického strádání, či vliv rodiny. Práce se zabývá i možnými reakcemi na agresivní projevy dětí, či přímo výchovnými reakcemi ze strany učitelek mateřské školy, případně intervencí odborných pracovníků.

Klíčová slova

Agresivní chování, projevy agrese, fyzická agrese, verbální agrese, děti předškolního věku, denní režim v mateřské škole, rodina.

Annotation

The thesis deals with the aggressive behavioural manifestations of children in kindergarten. It focuses on identifying the most common manifestations of aggression in preschool children in kindergarten. Aggressive behaviour is observed according to the type of expression of verbal/physical aggression, this basic division is further divided into subtypes of aggressive expressions, i.e. how aggression manifests itself in verbal and physical form (for example: swearing, arguing, vulgarisms, or in the case of physical aggression pushing, hitting, biting, etc.) The resolution notes the frequency of aggression in the daily mode of the monitored entity, or in the weekly cycle. The context of aggression does not go unnoticed, both the influence of psychological hardship and the influence of the family. The work also deals with possible reactions to aggressive manifestations of children, or directly educational reactions of kindergarten teachers, or interventions by professionals.

Keywords

Aggressive behavior, manifestations of aggression, physical aggression, verbal aggression, preschool children, daily regime in kindergarten, family.

Obsah

Úvod	7
1. Agrese a agresivita	9
1.1. Definice a vymezení pojmu agrese	9
1.2. Agresivita	12
1.3. Cíl agrese	13
1.4. Druhy a dělení agrese	13
1.5. Projevy agrese	16
2. Agrese, rodina a výchova	17
2.1. Rodina	17
2.2. Důležitost matky	17
2.3. Další sociální prostředí	18
2.4. Svědomí	18
2.5. Socializace	20
2.6. Jak (ne)vychovat anti-sociálního jedince	22
2.7. Způsoby výchovy	23
2.8. Média a jejich vliv	24
3. Sociální potřeby dítěte	25
3.1. Potřeba místa	25
3.2. Potřeba bezpečí	25
3.3. Podněty	26
3.4. Potřeba hranic, řádu, limitu a mezí	26
4. Příčiny agresivního chování	27
4.1. Vliv prostředí	27
4.1.1. Rodinné prostředí	27
4.2. Sociální skupiny	28
4.3. Aktuální situace – stav jedince	28
4.4. Dědičnost	29
4.5. Centrální nervová soustava	30
4.6. Onemocnění a postižení	31
4.6.1. Další zdravotní postižení spojená s rizikem zvýšené agresivity	31
4.7. Vývojové poruchy řeči	35
4.8. Temperament	36
4.8.1. Jungovo rozdělení temperamentu	36
4.8.2. Eysenckovo rozdělení temperamentu	37
5. Vývojová psychologie u dětí prenatální – předškolní období	38

5.1. Prenatální období	38
5.2. Perinatální období	38
5.3. Novorozenecké období.....	39
5.4. Kojenecké období.....	39
5.5. Batolecí období	40
5.6. Předškolní období.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
Úvod praktické části.....	45
6. Kvalitativní výzkum.....	46
6.1. Metodologie kvalitativního výzkumu	46
6.1.1. Cíl výzkumu	46
6.1.2. Výzkumné otázky	47
6.1.3. Metoda získání dat.....	47
6.1.4. Charakteristika místa sběru dat.....	48
6.2. Způsob provedení výzkumu – sběr dat	51
6.2.1. Účastníci výzkumu	52
6.3. Metoda vyhodnocení dat	53
6.4. Výsledky výzkumu a jejich vyhodnocení	54
6.4.1. Vypozorované projevy agresivního jednání během sledovaného období v obou třídách	54
6.4.2. Způsob řešení nežádoucí situace učitelkou ve vztahu k dítěti.....	66
6.4.3. Prevence nežádoucího agresivního chování a jednání	67
6.4.4. Kazuistiky	70
6. 5. Diskuse.....	81
6.5.1. Analýza výzkumných otázek	84
6.5.2. Limity práce	86
Příloha č. 1.	87
Příloha č. 2	88
Závěr	89
Seznam literatury	91
Abstrakt.....	95

Úvod

Tématem mé diplomové práce je agresivní chování dětí v mateřské škole. Jako učitelka jsem se s agresivním chováním během své praxe běžně setkávala. Zprvu mne dětská agrese překvapila, obzvláště ve chvílích, kdy se děti agresivně projevovaly i vůči nám učitelkám, například po nás vzteky házely hračky. Později jsem však vyzorovala, že děti svou agresí, a i když to zní poněkud zvláště v podstatě komunikují. Pouhým obyčejným pozorováním v rámci své práce jsem samozřejmě nebyla schopna rozeznat, zda více využívají verbální, či fyzické agrese.

Na základě výše popsaného, zprvu jen subjektivního nevědeckého, pozorování jsem se rozhodla uskutečnit výzkum projevů agresivního chování metodou nestrukturovaného následně strukturovaného a zúčastněného pozorování. Ve třech případech jsem vypracovala kazuistiky pozorovaných dětí. Jako metodu vyhodnocení výzkumu jsem zvolila otevřené kódování, axiální kódování a některé principy metody IPA (příloha č. 1). Pozorování probíhalo v mateřské škole ve dvou třídách. Třídou Lvíčat navštěvovaly děti ve věku tři – čtyř let, třídu Zvonků navštěvovaly děti ve věku pěti – šesti let.

Při vypracování práce jsem vycházela z odborných zdrojů, a to především z publikací od těchto autorů: Vágnerové (1999, 2010, 2012, 2014), Langmeiera a Krejčířové (2006), Říčana (2013, 2014), Matějčka (1997), Heluse (2003), Svobody (2014), Švaříčka, Šed'ové (2007), a Gulové a Šípa (2013). Teoretickou část práce jsem rozdělila do pěti kapitol, přičemž v prvních čtyřech kapitolách se zaměřuji na popis základní terminologie, v páté kapitole se zabývám agresivitou dětí v MŠ z vývojově psychologického hlediska.

Výzkumné otázky jsem stanovila právě na základě své několikaleté praxe učitelky v mateřské škole. Nejvíce mne zajímala četnost jednotlivých projevů agrese. Přičemž samotnou četnost projevů jsem zkoumala v rozřídění verbální/fyzická. Poté jsem projevy dále podrobněji rozřídila v jednotlivých kategoriích (verbální/fyzická) na jednotlivé druhy agresivních projevů a provedla jejich seřazení dle výskytu a četnosti. Obdobně jsem postupovala i v případě výzkumu četnosti v jednotlivých dnech týdnem stejně, jako v jednotlivých částech pracovního dne mateřské školy.

Podrobněji jsem se zabývala projevy agresivního chování u tří problematických dětí. Zde jsem provedla případovou studii ve snaze hlouběji proniknout nejen do projevů

agrese těchto dětí, ale pokusit se poodhalit i samotné možné příčiny tohoto agresivního chování. Nevynechala jsem ani téma intervence učitelek v případě agresivního chování dětí v mateřské škole, ovšem toto téma nebylo primárním, tedy samotný výzkum se jím nezabývá.

1. Agrese a agresivita

1.1. Definice a vymezení pojmu agrese

Agrese je obecně projevem síly, konkrétně vitální síly, kterou je nutné směřovat tak, aby nepůsobila destruktivně – negativně, ale naopak, aby se stávala konstruktivní – pozitivní. (volně Svoboda, s. 39, 40) Pojem agrese nemá jednu jasně vymezenou definici. Každý odborník vymezuje definici agrese podle svého zvoleného hlediska, kterým na ni nahlíží.

Koukolík uvádí, že díky agresi může jakýkoliv organismus v přirozeném prostředí přežít. Koukolík (Koukolík 1994, str. 64) definuje násilí: „... jako nějaký druh mezilidského útoku, jehož cílem je poškodit, nebo zničit.“ U předškoláků samozřejmě ještě nemůže být řeč o nějakém jejich sofistickovaném způsobu, jak účinně projevit svoji agresi. Předškolák svými projevy agrese spíše zkouší své hranice, hledá možnosti kam, až ho okolí pustí, co až mu dovolí. Tedy při prosazování (uspokojování) svých potřeb, které je více nebo méně ohleduplné vůči jeho okolí, naráží na hranice a mantinely, které usměrňují jeho chování a jednání.

Abychom však mohli pochopit agresi předškoláků, domnívám se, že nelze pominout násilné chování jako takové obecně. Z chování předškoláka se postupně vyvíjí chování školáka, dospívajícího a dospělého. Pokud se psychoanalýza snaží dopátrat příčiny psychických poruch v dospělosti, tím že hledá tyto příčiny v dětství daného jedince, pak nám obdobně aspoň přibližná znalost problémů starších jedinců může pomoci hledat cestu, jak nakládat s agresi u předškoláků.

Výzkumy CNS prokázaly, že: „Násilné chování zvířat i lidí je možné spouštět elektrickým ovlivněním mnoha mozkových oblastí. Stejně oblasti může ovlivnit mnoho druhů mozkových nebo jiných onemocnění.“ (Koukolík 1994, str. 64) S ohledem na délku lidského života je mnohem pravděpodobnější, že nějakou formu onemocnění, které má negativní vliv v oblasti mozku ovládající agresivní spouštěče, bude spíše trpět člověk starší než předškolák, nicméně vyloučit tuto možnost nelze.

Zvířata mají dvě základní formy agrese. První je boj o dominantní postavení tedy především boj o možnost páření. Vítězí nejsilnější samec a v takovém boji se většinou nebojuje o život, jedná se spíše o demonstraci síly. Druhá forma je boj kořist-lovec, zde už jde výhradně o život, lovený se stává potravou a lovec touží být nasycen.

Lidská forma agrese má buď: „... krátkodobou, epizodickou povahu a považuje se za následek krátkodobé ztráty kontroly nad vlastním chováním. Důsledky

mohou sahat od směšných po strašné ... Tento druh útočného chování u dětí doprovází nejrozmanitější duševní poruchy. Setkáváme se s ním u dětí epileptických, neurotických, dětí stížených vývojovými poruchami čtení psaní, stejně jako u dětí duševně zaostalých, nebo postižených poruchou pozornosti s hyperaktivitou.“ (Koukolík 1994, .str. 64/65)
V této formě agrese jde o to, pokusit se hledat a pokud možno řešit prvotní příčiny a jsou-li léčitelné, provádět jejich léčbu, nebo aspoň účinnou korekci. Tento druh agrese se nazývá reaktivní.

Mnohem nebezpečnější a v podstatě jen stěží ovlivnitelná je druhá forma agresivních projevů násilí a to tzv. „násilnická menšina“. *„Pouhých 6% jedinců ze souboru 627 mužských pachatelů, tedy 38 osob, spáchalo 71% vražd, 73% znásilnění a 69% ozbrojených útoků z počtu zločinů spáchaných celým souborem.“* (Koukolík 1994, str. 65)
Významná část těchto jedinců je postižena takzvanou antisociální poruchou osobnosti. Toto chování je zčásti způsobeno dědičností¹ a z části sociálním prostředím, tedy výchovou. Spadá sem tedy např. i tzv. Oidipovská matka, neboli matka, která přemírou ochranných citů vychovává disociálního potomka², který díky této výchově získá dojem, že je mu vše dovoleno a následky jeho nevhodného chování a jednání jeho matka vždy vyřeší tak, aby se mu vyhnul případný trest. Ačkoliv toto označení, ani tento názor, nelze považovat za všeobecný, já na základě svých několikaletých zkušeností učitelky v MŠ, se k němu přikláním. V odborné literatuře lze však dohledat právě opačnou příčinu poruchy chování matky (otce), který popisuje Vágnerová jako: *„Chronické zanedbávání a nezáměr rodičů, které redukuje možnost malého dítěte vytvořit si spolehlivou vazbu k blízkému člověku, která by se mohla stát prostředkem emoční regulace (tlumit úzkost a nejistotu). Její chybění lze chápat, jak rizikový faktor pro vznik dalších potíží.“* (Vágnerová, 2014, s. 545)

Nejčastěji však jde o kombinaci dědičných vloh, které jsou umocněny sociálním prostředím. Syn násilníka, který doma vidí agresivní chování otce, jako běžný stav, to skutečně za běžný stav považuje. Prosazování svých potřeb agresí, násilím je pro něj samozřejmou formou projevu, pro kterou je dědičně predisponován a i vychováván. Z výzkumů vyplývá, že u takto postižených jedinců má 40% odchýlné magnetické chování mozkové kůry a jak dále uvádí Koukolík: „...u dětí s agresivní poruchou chování byly prokázány stejně jako u dospělých antisociálně se chovajících

¹ Viz také kapitola o dědičnosti

² Oidipovská matka je pojem, který používá J. Peterson. J. Peterson je kanadský klinický psycholog, nicméně jeho názory jsou považovány spíše za popularizační. Z osobní zkušenosti však právě takovéto ochranné chování rodičů vidím jako příčinu poruchy chování jejich dětí.

jedinců odchylky v látkové výměně nervového přenašeče serotoninu.“ (Koukolík 1994, str. 67) Z výše uvedeného vyplývá, že tento typ agresivních projevů je velmi nebezpečný a těžko napravitelný. Mimoto tací lidé mívají určitý povrchní druh půvabu, čímž na první dojem nepůsobí nebezpečně, ba dokonce mohou působit přitažlivě, ovšem jejich útočné chování bývá chladné. (volně Koukolík 1994, str. 67)

Mezi dalšími autory, kteří definovali pojem agrese, lze uvést např. Renfrewa, který definuje agresi jako chování organismu zaměřené na cíl, jehož důsledkem je poškození (Renfrew in Čermák, 1999, s. 13).

Podle Berkowitza (volně Berkowitz in Čermák, 1994) je agrese chápána jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti. Na jiném místě je agrese tímto autorem pojímána jako chování bez motivace, tj. jako udílení škodlivých stimulů druhému člověku (volně Berkowitz in Nakonečný, 1997).³

K jednání nás, podle našich pudů, pobízí libost nebo nelibost, kterou pocítíme při daných úkonech. Pokud jedinec jedná podle pudu, začne jeho mozek vyplavovat endorfíny tzv. hormony štěstí, které způsobují dobrou náladu nebo pocit přímo štěstí.

Pokud tedy jedinec začne přijímat svoji agresi vůči okolí, jako formu libosti, pak bude jednat pudově ve snaze získat libost tím, že se bude chovat agresivně. Jinými slovy bude tedy ubližovat jiným, protože mu to bude příjemné. Tak vzniká velké nebezpečí, že takovýto jedinec nebude schopen rozlišit přijatelnou mez a jeho chování se stane patologicky antisociální.

Agresi můžeme tedy shrnout a definovat jako chování, ke kterému jsme vrozeně puzeni, ale v němž jsme zároveň také vychováváni, kultivováni, podporováni a zároveň od jeho určitých projevů odrazováni (nejen výchovou, ale i např. právním systémem, společenským míněním apod. Lidé se chovají agresivně, protože zjistili, že se jim, díky tomuto chování, vyplácí snadněji dosáhnout svého zamýšleného cíle. Projevy agrese mohou být verbální (urážky a pomluvy) nebo neverbální (fyzické napadení).

V cílové skupině mého výzkumu, tedy v období předškolního věku, podle Petersona je zvýšeně agresivních zhruba 5% chlapců ve věku od dvou let,

³ Říčan ukazuje nebezpečnost agresivního pudu na základě Milgramova experimentu. Během tohoto experimentu bylo zkoumaným jedincům řečeno, že budou pomocníky při výzkumu, „jak působí trest na efektivnost učení. Měly dávat elektrické šoky různé síly připoutaným učícím se osobám. (Vše bylo předstíráno, žádné šoky nebyly.) Většina pokusných osob se dala snadno zmanipulovat k tomu, aby dávala na pokyn psychologa domnělé šoky nebezpečné intenzity – a to i lidem, kteří nařikali, aby mohli odejít.“ (Říčan, 2013s.184)

kdy ostatním dětem cíleně ubližují a berou jim hračky. U většiny z nich se uvedené chování vlivem socializace upraví, což je zapříčiněno ve větší míře naučením sofistikovaněji začleňovat své agresivní chování a jednání do společensky přijatelných schémat.

Během předškolního věku se agresivní chování dětí postupně zlepšuje a i později vlivem výchovy a zrání exekutivních funkcí dochází ke zlepšování jejich sebeovládání (volně podle Vágnerové, 2019). U dětí, u kterých se to nedaří, je větší riziko, že se stanou málo oblíbenými ve vrstevnické skupině a tedy může docházet k jejich vyčleňování, toto vyčleňování může později, v období puberty a dospívání, přispívat k jejich antisociálnímu chování a patologickým jevům. (volně podle Petersona, 2019, s. 334)

Agrese je často využívána také při manipulativním způsobu jednání (tedy způsob jednání, který v obecné rovině využívá všechny formy agrese). Působením bolesti druhým lidem mohou manipulátoři ovlivňovat jednání, postoje a činy druhých lidí. Jistá míra agrese je pro život nezbytná. Je ale nutné se naučit rozeznávat to, co je ještě v pořádku a co již je za hranicemi společensky uznávaných norem společnosti.

Na základě výše uvedeného bych heteroagresi definovala jako vnější projev vlastního chování, jehož cílem je nějak poškodit druhého, přičemž je důležité, jaká je příčina a smysl takového chování, tedy zda jde o agresi žádoucí, přiměřenou či patologickou. Opakem tohoto je autoagrese, zaměřená na sebe.

1.2. Agresivita

V praxi se setkáváme s pojmem agrese a agresivita, přičemž agrese jako taková je činnost, při které se agrese projevuje. Agresivita je sklon jedince tuto činnost vykonávat.

Jedná se o, v podstatě přirozený, projev každé lidské bytosti. Je projevem akceschopnosti konkrétních jedinců, umožnit jim projevit tak své uplatnění ve společnosti, v dřívějších dobách nutný k přežití. „*Agresivita je pojímána v nejširším slova smyslu (tedy nikoliv jen biologickém) jako dispozice k agresivnímu chování.*“ (Čermák, 1999, s. 13) Je nutným předpokladem sebeobranu jedince.

Matějček uvádí, že agresivitu člověk potřeboval v dřívějších dobách např. k lovu, obraně, souhrně k překonání překážek v životě. (volně podle Matějčka, 1997)

Agresivita patří k lidské přirozenosti, může tedy pomáhat nebo ubližovat, záleží pouze na tom, jak ji jedinec použije. Je předpokladem pro sebeobranu. Mimo jiné: „*Agresivitu ovlivňuje i vzor chování. Ten dítě získává od rodičů během čtvrtého až pátého roku života. Nejvíce je chování ovlivněno během období puberty.*“ (Matějček, 1997, s. 18)

Agresivita je tedy dispozice k agresivnímu jednání, získaná z části geneticky a z části výchovou. Projev agrese vzniká až ve chvíli, kdy se projeví agresivita jedince formou agrese samé.

1.3. Cíl agrese

Nejčastějším cílem agresivního chování a jednání jedince je testování posunutí vlastních hranic a uspokojení vlastních potřeb. Jedná se o rozšíření svého fyzického nebo psychického prostoru, což samozřejmě často způsobuje konflikty. Ty jsou řešeny buď kompromisem obou stran nebo převahou jedné nebo druhé strany ovšem vždy na úkor toho druhého.

Lidská bytost není schopná nečinnosti, proto je dalším cílem agrese zajištění aktivity. Pokud člověk nemá dostatek podnětů k vyjádření své síly, tak je podrážděný a začne podněty k vybití vzniklého napětí hledat. U dětí předškolního věku je to nejvíce patrné, protože se ještě neumí tolik ovládat jako dospělý jedinec. Děti začnou nejčastěji provokovat své spolužáky. Jedná se vlastně o to, aby se síla nepřesměrovala tzv. dovnitř do těla, ale ven. Tedy projev agrese předškolního dítěte může být uvolnění jeho psychického napětí.

Dalším cílem agresivního jednání a chování je ochrana vlastních hranic. Pokud někdo ohrožuje naše fyzické nebo psychické hranice, tak používáme agresi jako obranu. (volně podle Svobody, 2014)

1.4. Druhy a dělení agrese

Agresi lze dělit různými způsoby, např. Čermák dělí agresi na instrumentální a emocionální, Janošová na proaktivní a reaktivní agresi. Tyto dva druhy agrese navzájem nevyklučují, naopak je zde z velké části významový překryv, tedy agrese instrumentální odpovídá agresi proaktivní a emocionální odpovídá reaktivní. Na rozdíl od výše jmenovaných v psychologickém slovníku najdeme rozdělení na altruistickou, anticipující, brachiální, dravčí, indukovanou, institucionální, mateřskou, přesunutou, samčí, a skupinovou agresi.

Dělení podle Čermáka a Janošové:

- Instrumentální agresi, podle Čermáka, chápeme jako prostředek, jak dosáhnout vnějšího cíle. Je založena na připraveném plánu, čímž se jedná o promyšlenou činnost. Instrumentální agrese je v podstatě totéž co proaktivní agrese, kterou popisuje Janošová jako negativní chování,

které je osvojené na základě sociálně kognitivního učení. Na základě upřednostňování vlastních potřeb před zájmy druhých se proaktivní agrese vztahuje k deficitu v morální oblasti. Děti se sklony k tomuto druhu agrese umí dopředu velmi dobře odhadnout následky svého agresivního jednání. (Janošová, a kol. 2016, s. 87 a 88)

- Emocionální agrese, podle Čermáka, vnímáme jako zlostnou agresi charakteristickou negativními emocemi (zlost, afekt). Tato agrese je cílem nikoliv prostředkem. Reaktivní agrese, což je v podstatě totéž co emocionální agrese, podle Janošové, je druhem agrese, který charakterizují impulzivní útoky, kterými jednají jedinci, kteří obtížně zvládají své emoce a těžce ovlivňují své chování. Reaktivní agrese vzniká v důsledku frustrující situace. Tento typ agrese se začíná objevovat v ranějším věku a z hlediska vývoje vykazuje větší stabilitu. U dětí se sklony k tomuto druhu agrese je vyzorován častější výskyt poruchy pozornosti a méně stabilními vrstevnickými vztahy. (Janošová, a kol. 2016, s. 86 a 88)
- Individuální agrese vzniká ve velké míře spontánně mezi konkrétním/mi jedincem/jedinci. Většinou vyvolá konflikt jedinec, který je v dané skupině považován za konfliktního. Cílem agresora není jedna konkrétní oběť, v podstatě můžeme říci, že volba oběti je náhodná. Jedná se o vnitrodruhovou agresi, tzn. agresi všech savců, kteří žijí ve skupině, jejímž evolučně prapůvodním cílem je primárně zachování co nejkvalitnější genetické linie.
- Skupinová agrese je projevem negativního (agresivního) vztahu skupiny k jednomu, případně více, konkrétním spolužákům - obětem. Agresoři si v tomto případě vybírá svou oběť na jasném a vysledovatelném základě. Skupinová agrese bývá vedena proti konkrétní oběti zpravidla do tří měsíců, pak se tzv. terčem útoku stane jiný spolužák/spolužáci. Podle Martínka (volně Martínek, 2009), který vychází s Koláře, dělíme agresi na fyzickou agresi, verbální agresi a emocionální agresi.

Fyzická agrese je dále rozdělena na fyzickou agresi aktivní přímou, fyzickou agresi aktivní nepřímou, fyzickou agresi pasivní přímou a fyzickou agresi pasivní nepřímou.

- Fyzická agrese aktivní přímá se projevuje fyzickým útokem např. bitím. Fyzická agrese aktivní nepřímá je agresí, kdy se agresor pouze dívá

a tato „špinavá práce“ (fyzické ublížení oběti) je přenechána někomu jinému.

- Fyzická agrese pasivní přímá je fyzické bránění oběti k dosahování jejích cílů. Fyzickou agresí pasivní nepřímou rozumíme odmítnutí požadavků oběti.
- Verbální agrese Martínek rozděluje na přímou aktivní, přímou pasivní a nepřímou aktivní, nepřímou pasivní.
- Přímá aktivní verbální agrese obsahuje nadávky, slovní ponižování, urážky atd. zatímco verbální aktivní nepřímá agrese se zaměřuje na rozšiřování pomluv.
- Verbální pasivní přímá agrese se vyznačuje naprostou ignorací druhého jedince. Verbální pasivní přímou agresí se rozumí jakási lhostejnost k dění v kolektivu. Může se například projevit i nezastáním se spolužáka, který je nespravedlivě trestán.
- Emocionální agrese můžeme charakterizovat jako prchlivou, vznětlivou impulzivní reakci. Např. hromadění negativních emocí při dlouhodobých hádkách s kamarády. (volně podle Martínka, 2009) Emocionální agrese podle Martínka je v podstatě shodná s popisem emocionální agrese u Čermáka a reaktivní agrese u Janošové.

V Psychologickém slovníku je uvedeno několik druhů agrese, dělených spíše podle cíle, nežli formy. Jedná se o altruistickou agresi, která je používána k ochraně druhých. Anticipující agresi -což je hájení vlastního teritoria. Brachiální agresi, která se vyznačuje násilím, které je vedeno na tělo oběti. Dravčí agresi, která je zaměřená především na ulovení kořisti. Indukovanou agresi, která je vyvolaná za úmyslem prozkoumání podstaty agresivního chování. U institucionální agrese se jedná o násilné činy vykonané „lidskou prací“. Mateřská agrese je aktivovaná při ochraně mláďat, dále jde o přesunutou agresi, kdy se jedná o agresi proti organismu, který není zodpovědný za podnět. Samčí agresi – jedná se o agresi mezi samci téhož druhu. Skupinovou agresi, kdy vzájemná podpora zvyšuje sílu a nebezpečnost. A zástupnou agresi, kdy se jedná o uvolnění agrese na zástupný cíl. (Hartl a kol., 1996)

1.5. Projevy agrese

Projevy agresivního chování se váží na podnět, který agresi vyvolal nebo na účel, kterého chceme dosáhnout. Za projev agrese považujeme napadení (fyzický útok), ničení (poškození) věcí, nadávky (verbální útok), osočování, intriky, pomluvy, nenávisť, závistivost, oponování, manipulativnost apod.

2. Agrese, rodina a výchova

2.1. Rodina

Rodinu „lze ji považovat za nejdůležitější sociální skupinu, v níž jedinec žije. Poskytuje mu potřebné zázemí, uspokojuje potřeby a zprostředkovává zkušenost, kterou nelze získat jinde.“ (Vágnerová, 1999, s. 317)

Mezi základní funkce rodiny patří biologická tzv. reprodukční funkce, která zajišťuje „pokračovatele rodu“, dále sem patří ekonomická funkce, nebo-li finanční zabezpečení všech členů rodiny, výchovná funkce do které spadá výchova členů rodiny respektive dětí a socializační funkce což je proces socializace dětí do společnosti.

Se zásadami a prosociálním chováním se dítě poprvé setkává v rodině. Pro dítě je velmi důležité, jak se chovají jeho rodiče, jaké postoje, názory a zásady zastávají. Tyto postoje, názory a zásady dítě z velké míry přijímá za své a řídí se podle nich.

Rodiče své děti vychovávají a vlivem identifikace a nápodoby do nich vtiskávají obraz sebe samých. V odborné literatuře je popsáno několik stylů výchovy, patří sem např. demokratická výchova, autoritářská výchova, a liberální výchova. Rodina a postoj rodičů je důležitá v rozvoji, nebo naopak v útlumu agrese a agresivity u dítěte.

2.2. Důležitost matky

Matka nejen jako první uspokojuje potřeby dítěte, ale je také zpravidla tím, kdo dítěti pomáhá zpracovávat jeho vlastní emoce. Pokud je matka dostatečně citlivá, pomáhá dítěti prožívat různé afekty. Matka je pojmenovává a tím postupně dítěti pomáhá, aby jim samo rozumělo. Vlastní jednáním mu také matka dává najevo, jak je možné s emocemi i s vlastní agresí zacházet. Díky její dostatečně citlivosti se může dítě učit své emoce lépe zvládat tím, že je verbalizuje, místo aby v jejich duchu a bez ohledu na druhé jednalo. Tím je postupně dostává pod kontrolu a zvyšuje tak své sebeovládání.

Již v prenatálním období je plod schopný vnímat a následně v perinatálním období rozpoznat hlas matky od ostatních jedinců a členů domácnosti. Pro dítě, především v rané fázi vývoje, je matka nezastupitelnou a nenahraditelnou osobou v jeho životě. Je to právě ona, která mu, v tomto období jeho vývoje předává mnoho vtisků, ze kterých se bude postupně odvíjet a rozvíjet jeho další chování a jednání.

Skrze ni dítě získává první sociální zkušenost se světem. Její přítomnost a angažovanost pomáhá snižovat potenciál závislosti na návykových látkách. Matka

je také první osobou v jeho životě, která mu určuje hranice, kam až může ve svém chování a jednání zajít, co si může dovolit a co už nikoliv. Citlivě a s láskou o něj pečuje.

Svoboda uvádí, že matky, které upřednostňují pracovní kariéru před mateřstvím a samotnou péčí o dítě, nebo matky, které jsou se svými dětmi málo ve fyzickém kontaktu tzn. nemazlí se s nimi, mají v dospělosti problém s uvolněním, požíváním intimity a jsou lidsky nešťastní. (Svoboda, 2014 s. 12)

Tím, že matka dává dítěti najevo, že je pro ni důležité v něm podporuje a vytváří pocit, že je hodnotnou a kompetentní bytostí. Dítě si je ve vztahu k ní jisté a ví, co od ní může očekávat. Naopak matky, které jsou chladné, a nereagují na potřeby svého dítěte adekvátním způsobem, vzbudí svým chováním v dítěti nejistotu, která může vést k tomu, že se dítě bude považovat za neschopné. Toto se stává základem dalšího očekávání dítěte a v neposlední řadě to ovlivňuje jeho další psychosociální vývoj. (volně Vágnerová, 2019, s. 39)

2.3. Další sociální prostředí

Jak jsem již výše uvedla, prvním a základním sociálním prostředím jedince je rodina. Rodina však není jediným sociálním prostředím jedince, které na něj působí. Dítě v raném věku se poměrně brzy (2-5 let) dostává do prostředí institucionální výchovy mateřské školy, což je jeho dalším sociálním prostředím, které taktéž ovlivňuje jeho psychický vývoj. S postupně přibývajícimi lety se rozšiřuje rozsah sociálních prostředí, které na něj působí, mimo sociální prostředí rodiny.

2.4. Svědomí

Z hlediska agrese a její regulace je významnou intrapsychickou komponentou svědomí. Pocity viny a ohleduplnost souvisejí se snahou regulovat vlastní agresi. S tím, jak se postupně s věkem dětí rozvíjí svědomí, klesá i výskyt jejich agrese.

Vývojová psychologie specifikuje svědomí jako výsledek zvnitřnění hodnot a postojů dospělých (nejčastěji rodičů). „*Svědomí je instance v člověku, která mu umožňuje nezávisle na vnějších vlivech určovat a hodnotit vlastní jednání a nést za něj odpovědnost.*“ (Kern, 2015 s.144)

Podle Říčana je svědomí jakýmsi vnitřním hlasem, který nám sděluje, které jednání je správné a které nikoliv. Zároveň jedinec dostává, od tohoto hlasu, zpětnou vazbu v podobě „dobrého“ nebo „špatného“ svědomí podle toho, jak svého jednání. (volně podle Říčana, 2013)

Velice běžným jevem, jak u dospělých, tak u dětí, je, že se svým svědomím smlouvají, tzn. přesvědčují své svědomí o tom, že jejich jednání je správné.

Svědomí se začíná v náznacích projevovat již v batolecím věku, kdy se u dítěte objevuje tzv. Premorální pocit studu a zahanbení. Pocity studu se objevují zejména tehdy, pokud dítě svým jednáním a chováním překročí dané normy a dospělý, většinou rodiče, mu to připomenou. Děti v tomto věku jsou schopné rozlišit a uvědomit si rozdíl mezi jejich jednáním a očekáváním jejich rodičů. Pociťování zahanbení dítě nejčastěji pociťuje ve chvíli, kdy s ním není dospělý spokojen. (volně podle Vágnerové, 2019)

Plně se svědomí rozvíjí v předškolním období, kdy se u dítěte začíná objevovat pocit viny vázaný na přijetí pravidel chování a jednání dané společností a ztotožnění se s těmito pravidly. Tento pocit viny reguluje dětské chování, i když v daný moment není přítomen žádný dospělý, který by dítě na jeho nevhodné jednání nebo chování upozornil a napomenul jej. Pokud je tedy dítě schopno zhodnotit své chování jako „dobré“ nebo „špatné“ je schopné si uvědomit pocit své vlastní viny. Vágnerová uvádí, že předškolní dítě je schopné pochopit, že se může svého pocitu provinění zbavit tím, že situaci napraví.

Podle Vágnerové je okamžik, kdy je dítě schopné pocítit svou vinu, možné chápat, jako počátek autoregulačních mechanismů dítěte. Schopnost cítit vinu totiž signalizuje, že dítě akceptuje daná pravidla a samo pociťuje jejich porušení jako negativní, s očekáváním trestu. (volně Vágnerová, 2010)

Děti v předškolním období si začínají uvědomovat, že je důležité, aby se chovaly a jednaly adekvátním způsobem, i když nejsou pod přímou kontrolou dospělé osoby, která je ale díky procesu zvnitřnění ve vědomí dítěte.

Podle Eriksona je důležité, aby dítě zvládlo konflikt mezi vlastní aktivitou a pocitem viny. *„Riziko vzniku takového konfliktu souvisí s působením sociálních kontrol a s jejich zvládnutím. Dítě je pod tlakem určitého normativního systému, s nímž se musí nějak vypořádat. Na jeho respektování závisí přijatelné začlenění do společnosti a jeho hodnocení jinými lidmi.“* (Vágnerová, 2010 s. 243) Pokud dítě není dostatečně sebejisté, může získat dojem, že cokoliv udělá, bude špatně.

Vágnerová dále uvádí, že dětské svědomí může být příliš silné, příliš slabé nebo se nemusí vůbec rozvinout. Citlivost svědomí se projevuje mírou kritiky hodnocení vlastních činů. Domnívám se, že otevřená liberální výchova vede k tomu, že se u dítěte nevytvoří dostatečně silná vnitřní morální seberegulace naopak striktní výchova, vede k tomu, že dítě bude v dospělosti vyhledávat vztah jasně podřízený autoritě s jasně

vymezenými pravidly chování. Jejichž dodržování ho ochrání před nadměrnými pocity viny.

Podle Fredovy teorie osobnosti, kterou dělí na tři základní složky ID, EGO a SUPEREGO, je svědomí jednou z funkcí Superega nebo-li Nadjá. „*Superego je psychickým orgánem, který především jeho rodiče a další pro něj relevantní autority „naroubuje“ dítěti, aby respektovalo její požadavky, příkazy a zákazy, a to tak, jako by to bylo v jeho vlastním zájmu. Superego je z velké části nevědomé, jeho normy, příkazy, výčitky svědomí a pocity nedostatečnosti na nás často – zejména jsme-li neuroticky – působí, aniž bychom si jich byli vědomi.*“ (Říčan, 2013 s. 227)

Svědomí je rozhodující pro regulaci míry vlastních projevů agrese vůči okolnímu světu. Svědomí se jedinci vtiskává identifikací, zvnitřněním i observačním učením, zejména výchovou rodičů, ale nejen jich a na jeho správném vývoji má hlavní podíl i socializace v širším smyslu.

2.5. Socializace

Mezi základní a nejvíce ovlivňující aspekty lidského jedince patří samotná socializace člověka, rodina a předškolní výchova (Hartl, Hartlová 2009, s. 548).

V předškolním období neprobíhá socializace dítěte pouze v rámci rodiny a jejího nejbližšího okolí, ale začíná se uskutečňovat i v rámci institucionálního vzdělávání, kde se dítě učí novým sociálním dovednostem.

Rodina je pro dítě stále znevýhodňujícím místem a zázemím, ale je schopné se postupně ztotožnit s dalšími sociálními skupinami. Rozlišuje mezi těmito oblastmi: rodinou – zdroj jistoty a bezpečí, kde má dítě své místo, vrstevníky – skupina rovnocenných jedinců, kde nemá dítě jasné místo, a mateřskou školou – první vzdělávací instituce se kterou přijde do styku, a kde si osvojuje první zkušenosti a dovednosti. (volně podle Vágnerové, 2019)

Díky socializaci, v dalších prostředcích mimo rodinu, vstupuje dítě do nových sociálních rolí, které musí zvládnout a které jsou pro následující rozvoj jeho osobnosti důležité. Jedná se zejména o roli vrstevníka, spolužáka, kamaráda a žáka v mateřské škole. Nedostatečná socializace s největší pravděpodobností povede k antisociálním návykům, které se mohou projevit dvěma způsoby, a to 1) dítě se uzavře před svým sociálním okolím a jeho odlišné či nezralé chování může vyvolat projevy agrese od jeho vrstevníků, a nebo 2) může vést k agresi samotného dítěte vůči okolí.

Socializaci můžeme charakterizovat jako celoživotní proces, ve kterém je jedinec začleňován do sociální skupiny – společnosti. V rámci tohoto procesu si jedinec osvojuje chování, hodnoty a normy společnosti.

Proces socializace jedince je ovlivněn mnoha faktory např. výchovou rodiny, náboženstvím, ekonomickou situací rodiny nebo interakcí jednotlivých členů rodiny (úplně/neúplná rodina). Socializaci dělíme na primární, sekundární a terciální.

- Primární socializace zahrnuje všechny procesy odehrávající se od dětství po dospělost. Nejvíce k ní dochází v rodině, vrstevnických a školských zařízeních. Tam všude se dítě učí zvládat a ovládat projevy svého těla a emocí.
- Sekundární socializace probíhá v období dospívání a v mladší dospělosti člověka. Odehrává se převážně v menších sociálních skupinách. Do těchto skupin můžeme zařadit třídní kolektiv sekundárního vzdělávání a zaměstnanecké kolektivy.
- Terciální socializace probíhá po následující zbytek života. Jedná se vlastně o dobu, kdy se člověk učí vypořádávat se s novými životními situacemi a dostát všem novým požadavkům. (Jandourek 2007, s. 82–85).

Z uvedeného vyplývá, že socializace není primární záležitostí pouze rodiny, ale podílí se na ní celé okolí jedince. Pro život jedince je nejdůležitější socializace v raném věku a pokud tedy dítě projevuje svou agresivitu v zařízeních předškolní výchovy je třeba s ním odpovídajícím způsobem pracovat. Dítě, které agresivitou překračuje své hranice, musí dostat jako zpětnou vazbu a jasné signály, co je a není vhodné. Jedině tímto způsobem lze správně usměrňovat jinak přirozené projevy agrese.

S ohledem na věk a psychické možnosti předškoláka je nutné, aby reakce na nevhodnou agresi přišla v přiměřené míře, v co možná nejkratším čase, po té, co k projevu agrese došlo. Je to dáno tím, že reakci v pozdějším časovém období by si předškolák již nemusel spojit se svým agresivním činem. Stejně tak je důležité, aby odpovědnost za předškolákovy projevy agrese nepřejímali v plné míře rodiče, tedy např. aby nezakoupili novou hračku za hračku, kterou dítě v návalu vzteku zničilo. V takovém případě by totiž malý předškolák mohl chápat tuto situaci jako bezproblémovou, protože se vlastně nic nestalo a on bude do budoucna vždy očekávat, že rodiče „prostě vždy koupí“ novou hračku.

2.6. Jak (ne)vychovat anti-sociálního jedince

Agrese je, jak již jsem zde popsala, buď zdravým projevem sebeprosazení, či obrany. Na druhé straně existuje agrese nezdravá, tedy patologická, která neslouží jen sebeprosazení, či obraně, ale i k hédonistickému uspokojení agresora, či agresor není schopen empatie, altruismu a emocí, a tudíž nechápe, že jeho projev je agresivní a nevhodný. Ať již agresorovi lidově řečeno dělá dobře, když ubližuje, či jen nechápe, že ubližuje a necítí žádný soucit, je takové chování pro společnost nevhodné, a tudíž je označováno pod souhrnným názvem „antisociální.“

Dědičnost je i zde významným faktorem, jak uvádí Koukolík (Koukolík 2020, str. 44) již ve věku 7-9 let vykazuje dědičnost pro nadměrnou otrlost a bezcitnost u chlapců hodnotu vyšší jak 0,5. Sice se nejedná o výzkum předškoláků, ale s ohledem na skutečnost, že předškolákova mysl se teprve formuje domnívám se, že je třeba tyto data uvádět, neboť antisociálním se jedinec nestane ze dne na den, je to vývojový proces a pokud již v sedmi letech vykazují jedinci takové výsledky, je víc než pravděpodobné, že si je nesou s sebou již z předškolního období, jen tomto věkovém období je těžké toto ověřit relevantním výzkumem. Jak vyplývá z výsledků: „... výsledky 24 studií ukazují, že se heritabilita (dědivost) nejnebezpečnějších znaků psychopatie – bezcitnosti a otrlosti – pohybuje mezi 36-67 %. Vztah genů, bezcitnosti a otrlosti se prokazuje u mužského pohlaví, vlivy zevního prostředí mají být malé. U ženského pohlaví mají být co do vzniku rysů bezcitnosti a otrlosti významnější vlivy zevního prostředí (například sexuálního zneužívání v dětství) než geny.“ (Koukolík 2020, str. 45). Je vidět, že sklony k agresi dědí především chlapečkové, děvčata se stávají otrlá a bezcitná spíše až v průběhu života na základě velmi špatných zkušeností. Těchto děvčat je podstatně méně než chlapců, což můžeme vidět např. na počtech mužských a ženských recidivistů – četnosti mužských a ženských míst v kriminálech.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že hladovějící matky v období mezi třetím až šestým měsícem těhotenství mají častěji děti se sklony k psychopatii a dále kouřící matky mají častěji děti s ADHD. (volně podle Koukolíka 2020, s. 45)

Poruchu chování v dětském věku mimo jiné charakterizuje např. agrese vůči lidem a zvířatům, ohrožování, zastrašování, spouštění rvaček apod. Porucha chování v dětském věku není ze statistického hlediska zanedbatelným pojmem neboť např. jí trpí v USA

přibližně 7% dětí ve věku 3-17 let. (Ghandour RM, 2019, s. 206;257-267) V nemalé míře záleží na temperamentu dítěte a jeho citlivosti na vnější podněty.⁴

2.7. Způsoby výchovy

Nikde není napsaný návod, jak správně vychovávat dítě, neexistuje jednotná „kuchařka“ pro to, jak z dítěte vychovat ideálního dospělého odolného jedince pro dnešní dobu. Každý rodič samozřejmě chce svého potomka vychovat nejlépe, tak aby v budoucnu byl úspěšný, uměl se prosadit a žil plnohodnotný život, ideálně aby se měl lépe než jeho rodiče.

Volba správného výchovného stylu není lehkým rozhodnutím pro rodiče. Který z výchovných stylů zvolit, jako ten správný, pro výchovu svého potomka není pro rodiče lehkou volbou. Stejně tak je důležité mít dostatek empatie k tomu, aby rodič neskouzl ke striktnímu dodržování jednotlivých popisů jednoho výchovného stylu, ale byl otevřený k tomu výchovné styly kombinovat tak, jak je potřeba.

Způsob výchovy dětí je důležitým prvkem k zdárnému psychickému vývoji jedince, a tím k bezproblémovému a plnohodnotnému začlenění jedince do společnosti. Selhává-li výchova, je víc než pravděpodobné, že takto vychovávaný jedinec selže a nebude platným a plnohodnotným členem společnosti. Na poli agrese to samozřejmě znamená neschopnost posoudit míru svého agresivního chování a jednání vůči okolí.

V dnešní době velká část rodičů, podléhá módnímu trendu alternativního volného stylu výchovy, kdy dítě může prakticky cokoliv, nejsou mu dány žádné mantinely, hranice, režim ani řád. Je otázkou, zda je to pro dítě dobře, protože např. Matějček uvádí, že řád společně s vytyčenými mantinely poskytují a uspokojují dětem jednu z jejich základních potřeb a to pocit bezpečí a jistoty. (volně podle Matějčka, 2015) Z toho vyplývá, že pokud tento řád a hranice nastavené nemají, tak strádají. Dokonce mohou trpět i úzkostnými stavy, a tím pádem se tak dlouho nevhodně chovají (zlobí), až na nějaký mantinel nebo hranici narazí, a tím je tedy jejich chování nějak omezeno a vymezeno. To znamená, že vědí, kam až mohou zajít, co si mohou dovolit atd.

Peterson dospívá k názoru, že pokud jedinci chybí řád, jedinec se snaží nahradit chybějící řád řádem novým, a to platí i u malých dětí. To znamená, že pokud děti dostanou příliš mnoho volnosti, snaží se samy vytvořit nějakou formu řádu, což v konečném důsledku může znamenat problémové chování. (volně podle Petersona, 2019)

⁴ Temperamentu se věnuji v samostatné kapitole.

2.8. Média a jejich vliv

Velmi často se téma agrese a násilí objevuje v médiích. V podstatě můžeme říci, že se s tímto tématem setkáváme každý den. Prostřednictvím televize a internetu se k projevům, podobě a i návodu k agresi dostává téměř celá populace.

Imreová uvádí ve své diplomové práci výsledky výzkumu, dle kterých děti, které často sledovaly expozici násilných scén v dětském věku, mají vyšší míru agresivity ještě po deseti letech. Zajímavé je, že tento výsledek platí pouze pro mužské pohlaví, zatímco u děvčat takový vliv sledování násilí na míru jejich agresivity prokázán nebyl. Vliv mediálního násilí pro dospělé jedince má pouze krátkodobý charakter, zatímco u dětí zasahuje do vývoje jejich tvořící se osobnosti. A dálepíše: *„Děti si násilné chování osvojují již v raném věku. Pokud si dítě v raném věku upevní násilí a násilné postoje, v budoucnu je již málo kdy změní. ...Je velmi pravděpodobné, že časté sledování násilí vede k vytváření necitlivosti a k posunu v emočním vnímání. V nejhorším případě může vést až v zálibě v násilí..... Aby se u dětí předešlo negativnímu ovlivnění při sledování nevhodných filmů a hraní nevhodných videoher, je důležitá přítomnost a pozornost dospělého jedince, který dítěti ihned vysvětlí, proč je násilí nežádoucí (Fischer, 2014, s. 54-55)“ (Imreová, 2016 s. 31)*

3. Sociální potřeby dítěte

Na základě mé několikaleté vlastní zkušenosti z praxe v preprimárním vzdělávacím zařízení jsem dospěla k dále popsaným poznatkům týkajících se sociálních potřeb dítěte. Stejně jako dospělí, tak i děti mají své sociální potřeby. Sociální potřeby předškolák jsou z větší části saturovány rodinným prostředím, nebo by alespoň měly být, pokud rodina přiměřeně funguje. Ve chvíli, kdy se předškolák dostává z rodinného, pro něj bezpečného, prostředí do institucionálního prostředí, může se cítit tímto prostředím ohrožen. Pokud vznikne tento pocit ohrožení a nebude překonán, nebo než bude překonán, přirozeným sociálním včleněním do nového prostředí, může dojít k agresivnímu chování, jakožto obraně na toto sociální nepohodlí. Proto je důležité si u těchto předškoláků uvědomit skutečnost jejich vytržení z dosud známého sociálního prostředí v kontextu možných agresivních projevů.

Dále uvádím několik příkladů sociálních potřeb dítěte, které nejsou–li naplněny, mohou, dle mého názoru, být příčinou agresivního chování a jednání předškoláka v mateřské škole. Tyto projevy agrese lze korigovat podpořením začleněním do třídního kolektivu, do dané skupiny dětí.

3.1. Potřeba místa

Podle Svobody vzniká tato potřeba už u plodu v těhotenství, v děloze matky, a to ve třech úrovních: fyzické – je naplňována skrze dělohu, která omezuje prostor dítěte, čímž vzniká jakýsi vtisk, že někam patříme, psychické – vazba dítěte s matkou a metapsychické – srze matčino tělo dítě vnímá okolní svět. (Svoboda, 2014, s. 64)

Potřeba místa je sociální potřebou, jež se dotýká každého z nás po celý život. Všichni potřebujeme někam patřit, mít své místo, kde se cítíme bezpečně a o toto místo jsme ochotni bojovat.

3.2. Potřeba bezpečí

Jelikož je bezpečí subjektivním pocitem je jasné, že každý jedinec, každé dítě, vnímá tento pocit jinak. Je těžké odhadnout, co je pro něj ještě bezpečné a co už za bezpečné nepovažuje. Bezpečí vychází z předpokladu, že se jedinec v dané situaci, místě, prostoru necítí ničím a nikým ohrožen.

3.3. Podněty

Je velmi obtížné určit počet podnětů, který je pro dítě správný. Pokud má dítě mnoho podnětů, tak nemůže jít v prozkoumávání a poznávání těchto podnětů do hloubky.

Samo dítě není schopné rozdělit podněty na pro něj vhodné a nevhodné. Protože tohoto dělení není schopné, nezbyvá mu nic jiného, než všechny přicházející podněty přijímat. Pokud je tedy na dítě podnětů hodně, nejde ve svém zkoumání daného podnětu do hloubky a uchyluje se pouze k povrchnímu prozkoumání. Často také dítě působí roztěkaně, protože „běhá“ od jednoho podnětu ke druhému.

Většina hraček v dnešní době je pro děti téměř dokonalá např. pes, který chodí a štěká nebo panenka, která odpovídá na dotazy a to ani nemluvě o dnešních možnostech elektroniky, tablety, chytré telefony,.... Díky tomu dítě nemusí tolik rozvíjet svou představivost a fantazii. Celkově tak jsou děti méně tvořivé, jak uvádí Svoboda (volně podle Svobody, 2014) a mohu to potvrdit i z praxe v naší mateřské škole.⁵

3.4. Potřeba hranic, řádu, limitu a mezí

Hranice určují kam, až dítě může zajít, co všechno si může dovolit. Co všechno je ještě společensky přijatelné a co již nikoliv. V širším slova smyslu hranice stanovuje společnost, v níž dítě žije. Nejprve se s hranicemi a omezeními setkává ve své rodině, později v mateřské škole atd. Je nutné, aby se je dítě naučilo respektovat. *„Pokud rodiče limity nepřipraví a nevyžadují, dítě v rodině nepřivykne na jejich existenci a respektování, a udělá to později další skupina osob, se kterými se jedinec setká, protože bez respektování limitů vzniká problém s přijetím pravidel. Jedinec, který se neumí nebo nechce těmto pravidlům přizpůsobit, je logicky ze společnosti vylučován.“* (Svoboda, 2014, str. 86)

⁵ Např. dvě děvčata, které si pravidelně z domova nosily své robotické (dokonalé) hračky, ve chvíli, kdy měly nakreslit jejich oblíbenou hračku, tak jejich hlavním problémem bylo, že jimi namalovaný obrázek neodpovídá přesně jejich hračce (robotické kočce).

4. Příčiny agresivního chování

Obecně lze tedy shrnout, že mezi nejčastější příčiny agresivního chování bývá nejčastěji zařazovaná dědičnost, centrální nervová soustava, nemoci – vývojové poruchy, afektivní poruchy, neurotické poruchy, učení – sociokulturní vlivy, rodinného prostředí, média a jejich vliv, vrstevnické skupiny.

Některé studie uvádějí, že starší děti, které jednají agresivně, mohou trpět pravděpodobně duševními nebo zdravotními problémy. Může zde jít o problémy, které mají svůj počátek v dospívání nebo se v dospívání zhoršují. Zjištění od starších žáků naznačují, že korelace mezi agresí a duševními poruchami mohou existovat již před nástupem dětí do mateřské školy. Důležitost včasné identifikace psychických poruch během předškolního věku je zřejmá vzhledem k poznatkům o vývojové kontinuitě těchto poruch od předškolního věku k adolescenci. Předškolní věk představuje unikátní fázi života, během níž dochází k rychlému sociálnímu rozvoji a začínají se formovat vzorce sociálních interakcí v kontextu polostrukturovaného prostředí mateřské školy. Sociální prostředí školkové třídy, hřiště a jídelna poskytuje dostatek prostoru ke vzniku situací, v nichž dochází k opakujícímu se vzorci agrese a viktimizace. Třída mateřské školy také poskytuje jedinečnou příležitost pro pozorování tohoto chování. (Belden, Gaffrey, Luby, 2012)

4.1. Vliv prostředí

Prostředí, ve kterém je člověk vychováván na něj působí a ovlivňuje jeho sociální vnímání a uvažování. Můžeme tedy říci, že posiluje nebo utlumuje agresivní reakce na podněty. Dítě získává své zkušenosti prostřednictvím instrumentálního učení, nápodobou nebo ztotožněním se s dospělým.

4.1.1. Rodinné prostředí

Rodina je první socializační jednotkou, kam se dítě po narození dostane. V případě, že rodina splňuje všechny své funkce, dává dítěti pocit lásky, bezpečí, radosti a potřebné zázemí.

Rodiče se snaží vychovávat a formovat své dítě podle svých představ. Děti velmi brzy začnou napodobovat své rodiče (protože ti jsou jim nejbližší) a „přehrávat“ situace, které vidí doma. Jakékoliv projevy rodiče se mohou později objevit v chování dítěte. To jakým způsobem spolu rodiče mezi sebou navzájem mluví (jestli s láskou, úctou a respektem, nebo s opovržením, vulgárně nebo jen když je to nezbytné) se odrazí v jednání dítěte.

Dítěti, které je v rodině odmítáno, dlouhodobě citově strádá a je v něm posilován pocit nejistoty, je ve větším riziku, že se u něj rozvine jeho násilné a bezohledné chování a jednání. Rozvoj nevhodného a agresivního jednání a chování ovlivňuje také styl výchovy, podle kterého rodina své dítě vychovává. (volně podle Vágnerové, 2014)

V rodinách, kde převažuje agresivní jednání jejích členů (zejména rodičů), dále v rodinách, kde nejsou nastavena jasná a srozumitelná pravidla výchovy a také rodinách, jejichž příslušníci neovládají své emoce při vypjatých situacích, vzniká mnohem větší pravděpodobnost, že dítě díky sociálním vzorům projevujícím se v chování a jednání jeho rodičů nebude schopno posuzovat a korigovat své vlastní chování a jednání v rámci mezí dané společnosti. Zvyšuje se tak riziko, že se u dítěte ve větší míře rozvinou disociální rysy, a že později nebude mít adekvátní náhled na své agresivní projevy.

4.2. Sociální skupiny

Dítě (jedince) ovlivňují hodnoty a normy dané sociální skupiny, kam je zařazeno a kam patří, nebo kam chce patřit. Tyto hodnoty a normy nejsou jednotné pro všechny sociální skupiny, tudíž tím, že se liší, jsou rozdílné i postoje k agresivnímu jednání a užití agrese, té které skupiny. Některé společenské skupiny mají tolerantnější postoj vůči tomu, co je a není za agresi považováno, tím pádem co je a není ještě vhodné a společensky přípustné než jiné skupiny. Pokud se pravidla těchto sociálních skupin odlišují od pravidel, která jsou nastavená v majoritní společnosti, vyvíjí daná skupina určitý tlak na své členy, aby její vnitřní normy rozlišovali a korigovali podle nich své chování.

Pokud u dítěte převládnu hodnoty a normy jeho sociální skupiny nad obecnými normami, může u něj dojít ke schválení agresivního postoje a jednání vůči okolní majoritní společnosti a tudíž i případně vlastnímu agresivnímu chování. Skupiny, které podporují agresivní chování a jednání svých stoupenců, přitahují většinou ty členy, kteří mají k agresi kladný vztah a dispozice. (volně podle Vágnerové, 2014)

4.3. Aktuální situace – stav jedince

Zvolený způsob chování podle Vágnerové závisí také na tom, jak se jedinec cítí v určité situaci, která je pro něj zátěžová. Stres a frustrace na něj působí a většinou s sebou přináší psychické nebo somatické projevy nepříjemnosti situace. (volně podle Vágnerové, 2014) U předškolního dítěte může být příčinnou stresu např. nevhodné rodinné prostředí, tzn., že takový jedinec přichází do kolektivu již ve stavu frustrace, pak jeho reakce na i běžné projevy okolí, může být předrážděná až agresivní. Obdobně tomu bude v situaci,

již popisují v kapitole 3, tedy, když dítě (jedinec) bude cítit ohrožení svého sociálního prostoru, tedy neuspokojení svých sociálních potřeb.

4.4. Dědičnost

„Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje.“ (Vágnerová, 2012, s. 12)

Dědičnost můžeme charakterizovat jako souhrn vlastností, díky kterým dítě získává určité predispozice vlastností svých rodičů, které jsou v něm zakódované.

Dědičnost se projevuje sklonem k jednání a prožívání podle určitého způsobu. Podle Vágnerové se dědičnost temperamentu, respektive jeho vlastností, pohybuje v rozmezí 40 - 60%. (volně podle Vágnerové, 2010)

Dědičnost zvyšuje pravděpodobnou agresi v dalším projevu dítěte. Větší dispozice k agresivnímu jednání mívají jedinci s disharmonickým vývojem osobnosti. Jak vyplývá z článku Weyns a kol. (2019) děti, které mají genetickou predispozici k agresi, jsou více citlivé na interakci s agresivními vrstevníky a přejímají deviantní chování, od svých kamarádů. Z toho vyplývá, že interakce těchto dětí s agresivními vrstevníky v mateřských školách vede k jejich zvýšenému agresivnímu chování v průběhu času. Větší náchylnost k přejímání agresivních vzorců chování může být geneticky zprostředkovaná endogenní predispozicí stejně tak, jako nedostatečným řízením emocí, specifickými sociálně kognitivními procesy a poruchami chování např. ADHD.⁶ (volně podle Weyns, Colpina, Engels, Doumenb, Verschuerena, 2019)

Geny, které mají vliv na zvýšenou agresivitu, souvisejí i s produkcí serotoninu a dopaminu, i se schopností nervového systému na tyto neurotransmitery adekvátně reagovat. Serotonin je jednou z klíčových látek, která ovlivňuje emoční prožívání, tzn. tlumí sklon k agresi. Hladina dopaminu ovlivňuje nabuzení člověka i jeho potřebu vzrušujících zážitků. Právem ho tedy můžeme považovat i za aktivizačního činitele agrese. (volně podle Vágnerové, 2014) Agresivní jednání však mohou posilovat ještě další genetické a neurologické činitele.

⁶ Překlad autora DP.

4.5. Centrální nervová soustava

Jak jsem již uvedla výše, sklon jednat agresivně závisí na vrozených dispozicích, podnětech a získaných zkušenostech daného jedince. Sklon k agresí a agresivnímu jednání jedince však mohou ovlivňovat změny a narušení určité oblasti mozku.

Přiměřený vývoj centrálního nervového systému je nepostradatelnou součástí rozvoje psychických vlastností jedince. Vývoj mozku prochází postupně, během vývojových stádií, fázemi při nichž dochází ke změnám nervové tkáně. (volně podle Vágnerové, 2010)

Oblasti centrální nervové soustavy jsou mezi sebou vzájemně propojeny. Je tak zajištěno přijímání, souběžné zpracovávání různých druhů informací a následná reakce na ně. Nejvýznamnějšími oblastmi pro vznik psychických funkcí vztahujícími se k agresivnímu prožívání, chování i jeho inhibici (včetně jejich poruch) jsou:

1) Prefrontální systém integruje informace a přizpůsobuje jim reakce. Ovlivňuje aktivaci, pozornost a emoční prožívání, a také se podílí při ovládnutí pohnutek k agresivnímu jednání. Příčinou agresivního jednání může být narušení částí prefrontální kůry, které regulují vliv podnětů z limbického systému, zejména z amygdaly. A toto narušení se nejčastěji projevuje sníženou sebekontrolou velmi často doprovázenou výbuchy agrese.

2) Limbický systém, výrazně ovlivňuje řízení, kontrolu a zapamatování si emočního prožívání. *„Hlavní limbické okruhy tvoří hipokampální a amygdalární dráhy. Amygdala slouží k hodnocení informací podle toho, jaký význam pro daného jedince mají, navozuje pocity strachu, zlosti či pohody.“* (Vágnerová, 2014, s. 30)

3) Systém bazálních ganglií, ovlivňuje z psychického hlediska regulaci emocí a kognitivní funkce.

Pokud se CNS nerozvine správným způsobem, může vinou poruchy CNS docházet k agresivnímu chování jedince. Podobné tendence k agresivnímu chování mohou způsobit i úrazy hlavy, kdy je nějakým způsobem narušena CNS. Agresivní projev je v těchto případech často založen na neschopnosti sebeovládání případně zvýšené impulzivité jedince.

Jak jsem se zmínila výše, správný vývoj a správná funkčnost centrálního nervového systému je důležitá pro správný psychický a fyzický vývoj jedince. Z toho vyplývá, že poruchy CNS mohou mít vliv na agresivitu jedince. Z tohoto důvodu v další část své práce stručně zmíním základní postižení a onemocnění CNS.

Úrazy hlavy

Za úraz hlavy považujeme mechanické poškození mozku. Nejčastěji se vyskytují úrazy hlavy při dopravních nehodách. Trvalost i následky samotné jsou závislé na rozsahu poškození mozku a CNS. Většina úrazů hlavy se zcela vyléčí, tzn. funkčnost CNS zůstane zachována bez pozorovatelných následků, co se týče chování. V některých případech je poškození natolik rozsáhlé a závažné, že i přes snahy lékařů, zůstává jedinec trvale poznamenán, tzn. má trvalé následky. (volně podle Vágnerové, 2014)

Ohroženou skupinou jsou děti. Vágnerová uvádí, že vzrůstá frekvence úrazů hlavy u dětí a mládeže, přičemž více bývají ohroženi chlapci, kteří si častěji volí rizikové aktivity. U dětí je tato frekvence úrazů hlavy dána mimo jiné i jejich biologickou zranitelností, tedy tím, že jejich kosti nejsou ještě vyztužené a odolné. (volně podle Vágnerové, 2014)

Následkem úrazu hlavy, v závislosti poškození mozku a CNS, se mimo jiné nezřídka mění emoční prožívání daného jedince. Velmi často se v chování takto postiženého jedince projevuje zvýšená citlivost, přecitlivělost, dráždivost, impulzivita až agresivita na běžné situace nebo naopak stavy úzkosti a deprese. Tato citlivost často vede k afektivním, agresivním projevům chování a jednání, obzvláště pokud je zasažen čelní lalok, které není schopno plně regulovat a ovlivňovat. Dá se zde předpokládat, že krom samotné příčiny výše popsané, tedy poškození mozku a CNS, jež může být příčinou agresivního chování, může chování samo takového jedince, tedy jeho odlišnost, býti spouštěčem případně zesilovačem agresivního jednání okolí, které může zpětně posilovat agresivitu postiženého jedince. (volně podle Vágnerové, 2014)

4.6. Onemocnění a postižení

Příčinou nevhodné tedy patologické agrese mimo jiné mohou být i další onemocnění. Pokud se tedy setkáme s agresí, jejíž příčinou je nějaké onemocnění, lze tedy za jedno očekávat, že v případě, že je agresorem nemocný jedinec, nemusí tak činit záměrně. V těchto případech může agrese být následkem jeho onemocnění, které mu neumožňuje rozlišovat přiměřené chování nebo své popudy dostatečně regulovat.

4.6.1. Další zdravotní postižení spojená s rizikem zvýšené agresivity

Pro názornost dále uvádím stručný přehled zdravotních postižení, která mohou způsobovat agresivní chování:

Nádory na mozku

Nádory mozku jsou neregulovatelné změny tkáně patologického charakteru. Jak uvádí Vágnerová: „*Mozek může být postižen různými typy nádorů, nejčastějšími typy primárních mozkových nádorů jsou gliomy a meningeomy.*“ (Vágnerová, 2014, s. 117) Mozkové nádory se dále rozdělují podle zhoubnosti a umístění, v které oblasti mozku se nádorové ložisko nachází. (volně podle Vágnerové, 2014) Příčiny vzniku nádorových onemocnění mozku nejsou známe, tudíž se nedá jejich vznik eliminovat. Je prokázán pouze fakt, že je ovlivňují genetické dispozice a vliv prostředí daného jedince.

Nádory působí změny v emočním prožívání jedinců, jejichž nejčastějším projevem může být apatie nebo naopak zvýšená dráždivost. Přítomnost nádoru, (záleží, v jaké části mozku se ložisko nachází a jak poškozuje CNS), zvyšuje riziko nepřiměřeného chování a reagování jedinců na běžné situace. Tudíž lze předpokládat, že pokud se nádorové ložisko nachází v prefrontálním nebo limbickém systému blízko amygdaly, může být chování a jednání, takto postiženého jedince, agresivnější a jeho schopnost emočního ovládnání a behaviorálního korigování nižší než u zdravého jedince.

Infekce CNS

Infekční onemocnění je způsobeno virem či bakterií, které v CNS způsobuje zánět. Ten může mít krátkodobé nebo dlouhodobé následky v podobě určitých funkčních poruch CNS. Mezi krátkodobé následky patří zejména porucha pozornosti.

Vlivem infekce CNS jsou u nemocných jedinců často vyzorovány změny emočního prožívání, které se nejčastěji projevují přecitlivělostí, citovou labilitou a sklonem k výbušnému až agresivnímu chování, což souvisí i s tím, že schopnost jedince regulovat nebo ovládnout toto chování je narušena. (volně podle Vágnerové, 2014)

U dětí mladšího věku může v případě některých závažných neuroinfekcí dojít k dlouhodobým změnám v chování, které se mohou projevovat i zvýšenou impulzivitou a nedostatečnou seberegulací v oblasti prožívání a chování, tedy i zvýšenou agresivitou.

Epilepsie

Jedná se o záchvatovité onemocnění mozku, při kterém dochází k abnormální elektrické aktivitě určité skupiny buněk, která se projevuje záchvaty různého typu. „*Klinicky můžeme epilepsii definovat jako vleklá onemocnění, která probíhají v nárazech, záchvatech, paroxysmech, při nichž nastává buď porucha vědomí, někdy až bezvědomí-kóma, nebo různé motorické projevy, jako jsou tonické, klonické a myoklonické křeče nebo poruchy chování.*“ (Lesný, 1980, s. 310)

Za vznik epileptického záchvatu může změněná aktivita buněk s nervovým zakončením v určitém místě v mozku, v tzv. epileptickém ložisku. Typy záchvatů se od sebe liší podle toho, ve které oblasti mozku se ložisko nachází, tím pádem ve kterém aktivita záchvatu začíná. Mezi nejčastější typy epileptických záchvatů patří: generalizované záchvaty, grand mal záchvaty, petit mal záchvaty, typické absence, atypické absence, pseudo-absence, parciální záchvaty, myoklonické záchvaty a atonické záchvaty.

Jelikož je CNS v dětském věku ještě nezralá, je zde větší pravděpodobnost, že bude dítě reagovat na podnět epileptickým záchvatem. Vágnerová uvádí, že epilepsií trpí cca 2 % dětí a cca 5% dětí dostane během svého života alespoň jeden epileptický záchvat. (volně podle Vágnerové, 2014) Častý je také výskyt pouřazové epilepsie, kdy se u zcela zdravého jedince epilepsie objeví následkem úrazu hlavy, nejčastěji např. po dopravní nehodě. Ačkoliv se může zdát, že je epilepsie málo častou nemocí, skutečnost, že 2 % dětí jí trpí a 5 % dostane během života alespoň jeden epileptický záchvat, znamená, že např. v mateřské škole, kde je 100 dětí se učitelky u dvou dětí mohou setkat s epilepsií a u pěti dětí s epileptickým záchvatem, což není malé číslo.

Toto onemocnění, mimo jiné, ovlivňuje i emoční prožívání daného jedince, kdy jsou u něj patrné časté výkyvy nálad, větší dráždivost, vztek, agresivita, nedůtklivost, mrzutost, smutek, úzkost a unavitelnost. Podle toho, kde se v mozku epileptické ložisko nachází, může mít jedinec, trpící tímto onemocněním, potíže s ovládním a regulováním vlastního chování a jednání.

Dětská mozková obrna

Jedná se o neurovývojovou poruchu, ke které dochází hlavně v prenatálním a perinatálním období života daného jedince, následkem poškození mozku krvácením, nedostatečným přísunem kyslíku nebo poporodními komplikacemi. Důsledkem dětské mozkové obrny je narušen následný vývoj CNS. Hlavním projevem dětské mozkové obrny je postižení hybnosti a držení těla.

Vágnerová uvádí (volně podle Vágnerové, 2014), že DMO postihuje 0,5 % dětské populace, přičemž u 0,1 % dětí se jedná o závažné postižení. Určení o jakou formu DMO se jedná, závisí na typu motorické poruchy, přičemž porucha CNS, která ovlivňuje hybnost, může také ovlivňovat psychické projevy jedince.

Děti trpící dětskou mozkovou obrnou bývají citlivější, labilnější a pomalejší projevuje se u nich větší dráždivost. Některé z nich nejsou schopny správně vyhodnotit, adekvátnost, délku a míru intenzity prožitku jejich emoce na základě daného podnětu. Obecně můžeme říci, že takto postižení jedinci jsou častěji náchylnější vůči vnějším stresorům, které na ně působí. Roli zde však hraje i to, jaká část CNS byla poškozena. DMO může být spojena s poruchou sluchu nebo řeči, která může být zdrojem nedorozumění a tím pádem neuspokojení jejich potřeb. Může však být také spojená s mentálním postižením, v jehož důsledku se dítě hůře orientuje ve světě i v mezilidských situacích. Celkově však také s mentálním postižením, zejména s jeho eretickou formou, však bývá spojený vyšší sklon k agresivitě a snížená schopnost seberegulace. (volně podle Orla, 2020)

Dalším zdravotním postižením spojeným s rizikem zvýšené agresivity je např. mentální retardace nebo dětský autismus.

Mentální retardace

Můžeme ji charakterizovat jako vrozený defekt rozumových schopností, v jehož důsledku není postižený jedinec schopen dosáhnout stupně vývoje intelektu, který odpovídá jeho věku. Nejčastěji se setkáváme s jedinci s lehkou mentální retardací. Jejich myšlení je omezeno a vázáno na konkrétní skutečnost. Můžeme jej charakterizovat jako značně stereotypní. (volně podle Fischera, Škody, 2008)

„Emoční prožívání je pro ně základním mechanismem autoregulace. Neschopnost racionálního hodnocení a problémy v sebeovládání brání rozvoji účelnějšího sebeřízení.“ (Vágnerová, 2014, s. 279) Takto postižený jedinec není schopen dostatečné kontroly svých emocí a reakcí na ně. To znamená, že při neodkladném neuspokojení jeho potřeb, bývá jedinec často frustrován a reaguje např. zvýšenou dráždivostí či četnějšími afektivními jednáními vůči svému okolí.

Dětský autismus

Pro autistické chování je charakteristické, že je postižený jedinec stažený do sebe a má tendence k sociální izolaci. Autismus je považován za neurobiologickou poruchu, při které dochází ke změně mozkových funkcí nebo případně struktury mozku.

Děti, které trpí tímto onemocněním, mají potřebu rituálů a velmi důležitá je pro ně pravidelnost a neměnný řád v jejich režimu. Jakoukoliv změnu nebo odchylku od každodenních aktivit vnímají jako stresovou a frustrující. Tito jedinci mají zvýšenou pohotovost k agresivnímu reagování, kterým se vyrovnávají s pocitem úzkosti, nelibostí či stresem. Tedy tyto děti mohou vyjádřit svou nespokojenost, frustraci či stres nějakým agresivním projevem, který je mířen nejen vůči jejich okolí, ale také jej mohou obrátit vůči sobě samým např. ve formě sebepoškozování, které jim může přinést určité uvolnění napětí nebo celkově pocit úlevy. (volně podle Vágnerové, 2014, s. 312)

4.7. Vývojové poruchy řeči

Řeč je prostředkem komunikace s prostředím. Poruchy řeči ovlivňují negativním způsobem psychický a především sociální vývoj dětí. Děti především v předškolním období jsou velmi frustrované, pokud se nemohou – nedokáží domluvit se svými vrstevníky nebo s dospělými osobami. A často pak reagují nepřiměřeně agresivně. Tyto děti mohou být frustrované i z toho, že jsou v důsledku svého řečového problém pro své vrstevníky méně atraktivní.

S rodiči, především s matkou se takto postižení jedinci většinou domluví, protože matka se „naučí svému dítěti rozumět.“ Nicméně v mateřských školách už okolí takto shovívavé nebo přizpůsobivé není. Je nutná odborná pomoc logopeda k odstraňování těchto poruch.

Vývojová porucha řeči je dysfázie, která se dělí na expresivní a receptivní poruchu. Dále se může jednat i o poruchu artikulace řeči.

Dysfázie

Jedná se o opožděný vývoj řeči, při kterém je narušena schopnost sluchového rozlišování nebo chápání řeči. Projevuje se často tak, že děti mluví jako cizinci, kteří neumí česky a gramaticky mohou mít slabší slovní vybavenost a pomáhat si místo řeči posunky, anebo mají potíže se správným porozuměním mluvenému slovu. Dysfázie se dělí na expresivní poruchu řeči a receptivní poruchu řeči. U expresivní poruchy řeči *„jde o specifickou vývojovou poruchu, při níž schopnost dítěte užívat expresivní mluvený*

jazyk je zřetelně pod úrovní mentálního věku, ale porozumění mluvené řeči je normální.“ (Hort, 2008 s. 126) a receptivní porucha řeči, což znamená, že chápání řeči je pod mentální úrovní vývoje dítěte.

Porucha artikulace řeči

Vyskytuje se častěji u chlapců a předškolním období. „*Tato porucha představuje poruchu artikulace řeči, v níž dítě používá mluvené zvuky, které neodpovídají jeho chronologickému věku ani dosažené inteligenci.*“ (Hort, 2008 s. 125) Dítě vynechává, komolí a nahrazuje mluvené zvuky, jeho řeč je nesrozumitelná. Jedná se o problém s motorikou mluvidel, případně o problém se sluchovým rozlišováním slyšeného, takže se dítě učí chybně.

4.8. Temperament

Temperament je jednou ze zásadních predispozic jedince k agresivnímu reagování. Temperament je jednou ze stránek osobnosti. „*Temperament představuje psychobiologický základ osobnosti, který se projevuje individuálně typickou, relativně stabilní úrovní aktivity a charakteristickými způsoby reagování vyplývajícími z bazálního hodnocení situace.*“ (Vágnerová, 2010 s. 64) Základní charakteristikou temperamentu je jeho stabilita a způsob reagování v určitých situacích. Vzhledem k tomu, že je vázaný na reaktivitu CNS, můžeme říci, že se jedná tedy o jakýsi souhrn rysů osobnosti, který je do značné míry vrozený.

Z toho tedy vyplývá, že temperament se během života příliš nemění a případné projevy agrese mohou souviset i s druhem temperamentu. Tedy dítě, které je disponované k hněvivým reakcím, bude mnohem rychleji a častěji reagovat agresivně. Tento způsob abreakce jej může zároveň naučit, že jeho psychické napětí a úzkost se tak rychle a v čas uvolní, tím se tedy může zpětně posilovat. U některých dětí emočně nestabilních, spíše uzavřených, a úzkostných lze předpokládat, že se jejich diskomfort projeví jinou formou agrese, např. nepřímou či pasivní agresí. Starší méně temperamentní jedinci, mohou svůj potlačený vnitřní hněv a nespokojenost ventilovat méně nápadně, např. záluďnými a dobře promyšlenými úkony pomsty.

4.8.1. Jungovo rozdělení temperamentu

Jung, představitel analytické psychologie, rozšířil teorii temperamentu o přístup jedinců ke světu okolo nás, jedná se o dvě základní pojetí extravert a introvert.

Za extroverta považujeme jedince, který nemá problém s navazováním vztah a kontaktu s druhými lidmi. Potřebuje být tzv. „v centru dění“, ideální je pro něj, pokud je středem pozornosti.

Za introverta považujeme jedince, který je přemýšlivý, empatický a opatrný v otázce citů. Tento člověk je velice vnímavý ke světu, ve kterém žije, avšak ve svém společenském životě nevyhledává početné skupiny.

4.8.2. Eysenckovo rozdělení temperamentu

Jedno z nejznámějších rozdělení temperamentu provedl Hippokrates, který rozdělil temperamentové vlastnosti, na základě převahy dané tělní tekutiny, na čtyři typy. Názvy těchto tekutin jsou žluč, krev, hlen a černá žluč.

Eysenck odvodil svou teorii osobnosti za pomoci statistické metody, jelikož, v té době dostupnou, popisnou taxonomii nepovažoval za dostačující. Charakterizoval osobnost na základě tří hlavních temperamentových kategorií: extroverze - introverze, neuroticismu a později i psychoticismu.

Obrázek č. 2 Eysenckovo schéma dvou původních dimenzí osobnosti (Vágnerová, 2010)



5. Vývojová psychologie u dětí prenatalní – předškolní období

Vývojová psychologie obecně studuje změny, které nastávají v průběhu života daného jedince. Zdravý psychický vývoj jedince je předpokladem pro jeho zdravé chápání vlastní agrese. Dochází-li při vývoji jedince k poruchám, ať již způsobeným onemocněním, úrazem sociálním prostředím či genetickou predispozicí, znamená to, pro takového jedince, velké riziko nezvládnutí a nepochopení vlastních projevů agrese. Tedy psychosociální vývoj směřující k sociopatickému jednání. Z tohoto důvodu považuji za důležité, se v mé práci mimo jiné zmínit i o vývojové psychologii.

5.1. Prenatální období

Prenatální období začíná početím a končí narozením dítěte. Za obvyklou délku tohoto období je považováno 9 měsíců (40 týdnů).

V prenatálním období je, díky empirickým studiím potvrzeno, že dítě je s matkou emočně vyladěno. Již ve 30. týdnu těhotenství reaguje plod na změněný emoční stav matky.

„V prenatální době získává jedinec vedle sociální schopnosti aktivně se účastnit interakce s fyzikálním prostředím také schopnost sociální interakce. Brzy se totiž plod dostává do určitého aktivního kontaktu s matkou. Na jeho spontánní pohyby matka emocionálně reaguje a její emoce opět ovlivňují dítě vytvářením vzorců zvláštních podnětových situací.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 26)

Pokud tedy žije matka v tomto období pod psychickým tlakem, nebo je těhotenství nechtěné, případně matka užívá návykové látky a vede nezdravý způsob života, je velký předpoklad, že již v tomto věku se dítě nezačne vyvíjet odpovídajícím způsobem. Poruchy chování, tedy zvýšená agresivita a snížená seberegulace, často provázejí děti s fetálním alkoholovým syndromem a děti narozené uživatelkám různých psychoaktivních látek.

5.2. Perinatální období

Perinatální období nazýváme také obdobím okolo porodu a několik dnů po něm. Jedná se o významný životní mezník v životě dítěte. Pro zdravý vývoj jedince je důležité, aby samotný porod proběhl bez komplikací, které by na něj mohly mít nepříznivý vliv. Rizikem může být kyslíková hypoxie nebo krvácení do mozku.

5.3. Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá podle Langmeiera a Krejčířové od narození do dvou měsíců, života dítěte. Charakterizujeme ho jako: „*Přechod dítěte z chráněného intrauterinního života do světa plného nových podnětů znamená nesporně značnou zátěž pro organismus po všech stránkách tak nezralý.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 29) Většina porodníků se shoduje na tom, že zátěž pro dítě způsobená porodem, bývá ještě zvýšena způsobem vedení porodu a následným prvním poporodním ošetřením dítěte.

Po přestřižení pupeční šňůry a prvním samostatným nadechnutím dítěte je pro správný psychický vývoj vhodný fyzický kontakt novorozence s matkou. Dítě se v tomto okamžiku nachází v novém prostředí, na které nebylo zvyklé.

Aby byl zmírněn stres z této velké změny, je žádoucí, aby dítě mělo v co nejkratší době možnost fyzického kontaktu s matkou. Ve většině porodních zařízení je, dnes již hned po porodu, dítě položeno na tělo matky, kde začne vnímat matčiny doteky, podporu, matčin hlas a ozvy srdce (na které bylo zvyklé po celou dobu těhotenství) a které ho uklidňují. Podle Vágnerové je tím, že je novorozenec položen bříškem na matčino tělo, aktivován a zároveň stimulován plazivý pohyb reflexního charakteru. Vazba mezi matkou a dítětem se po jeho narození dále rozvíjí a navazuje na biologickou symbiózu a zkušenosti získané v prenatalním období. (volně podle Vágnerové, 2019) V případě, že matka není schopná takového kontaktu např. z důvodu její hospitalizace z důvodu poporodní psychózy, dítěti chybí odezva matky, fyzický i psychický kontakt a tato situace mu působí stresovou zátěž.

Důležitá je psychická vazba mezi matkou a dítětem tzv. attachment. Vlivem psychické vazby na vývoj dítěte s následnými nevhodnými projevy agrese se blíže zabývám „Jak (ne)vychovat antisociálního jedince“.

5.4. Kojenecké období

Kojenecké období trvá od druhého měsíce do jednoho roku života dítěte. Dítě se v tomto období naučí postupně ovládat své tělo. Na konci tohoto vývojového období je dítě obvykle schopné chůze, záměrného uchopování a pouštění předmětů, má navázaný specifický vztah s rodiči nebo lidmi, kteří o něj pečují, a je připraveno k zahájení aktivní verbální komunikace.

V tomto období nastává jeden z nejdůležitějších mezníků ve vývoji dítěte, a sice navázání specifického opravdového lidského vztahu a to vztahu k mateřské osobě, kterou je nejčastěji matka.

Podle Eriksona se dítě během kojeneckého období učí důvěře respektive důvěřovat. (Vzhledem k tomu, že je odkázané pouze na to, co dostane bez svého vlastního přičinění). (volně podle Říčana, 2013) Důvěra, je jedna z nejdůležitějších vrstev osobnosti, které se kojeneček naučí, jedná se o základní důvěru, která přebije všechna pozdější zklamání. V případě vytvoření důvěry se zároveň v tomto období objevuje naděje.

5.5. Batolecí období

Batolecí období trvá od prvního do třetího roku života dítěte. Velmi často je toto období nazýváno obdobím prvního vzdoru, protože si dítě uvědomuje své vlastní „JÁ“. Dítěti velice záleží na tom, aby prosadilo svou samostatnost, tzn. samo chce zvládnout určité úkony. Dítě zkouší míru nastavených hranic, je vzdorovité, snaží se prosadit si svou. V podstatě se u něj rozvíjí aktivní složka exekutivních funkcí, s níž souvisí schopnost volit z různých variant situací a podnětů tu, která je pro něj subjektivně nejpřitažlivější, a schopnost tuto svou preferenci prosazovat. Velmi často, aby dosáhlo svého, se vzteká, pláče a je agresivní. V tomto období bývá terčem jeho agrese rodič a zpravidla je také prvním, vůči komu dítě takové chování uplatní. To je ale v tomto období úplně přirozené, tedy tato fáze je známkou přirozeného emočního vývoje dítěte.

Agresivní chování u dítěte může posilovat také výchovný přístup rodičů, kdy dítě nepřiměřeně trestají např. velkým a častým výpraskem.⁷ Současná psychologická literatura upozorňuje na to, že vhodnější je vést výchovný přístup rodičů tak, aby byl veden k pozitivním aktivitám a respektu. Je důležité od začátku děti učit sebekontroly a prosociálního chování.

Na konci tohoto vývojového období většina dětí začíná navštěvovat mateřskou školu.

5.6. Předškolní období

Předškolní období trvá od třetího do šestého roku života dítěte. Podle Langmeiera a Krejčířové, 2006, bývá často toto období nazýváno „obdobím mateřské školy“, tento název je odvozen od skutečnosti, že většina dětí mateřskou školu v tomto období navštěvuje. Dítě se seznamuje a postupně si osvojuje sociální normy chování daného prostředí a nové sociální role. Je důležité si uvědomit, že mateřská škola účelně staví

⁷ Přičemž velký a častý výprask už je dnes asi z právního hlediska někde na hranici týrání a syndromu CAN.

a napomáhá rozvoji dítěte díky základům, které děti získávají v rodině. Z toho vyplývá, že učitelky v mateřské škole „staví“ na těchto základech, které si dítě již z rodiny přináší.

V motorickém vývoji se dítě stále zdokonaluje, patrné je to zejména ve větší plynulosti a přesnosti pohybů. Kromě hrubé motoriky se výrazně zlepšuje i jemná motorika. V rámci školních vzdělávacích plánů jsou pro děti v mateřských školách připravovány rozmanité rukodělné činnosti, které vyžadují jejich přesnost a obratnost.

Během tohoto období si dítě rozšiřuje svou slovní zásobu, (dětská patlavost a nepřesné vyvozování hlásek postupně zmizí nebo je upravena pomocí nápravných logopedických metod) znalost gramatických pravidel a také začíná užívat tzv. egocentrickou řeč k regulaci svého chování.

„Pod vlivem sociálních tlaků dochází nejen k lepšímu ovládnutí vnějších reakcí a projevů chování, ale dítěti se postupně stále lépe daří utlumit okamžitou emoční reakci a aktuální situaci nejprve přehodnotit. Vlastní pocity se tak zjemňují a diferencují a začínají se vyvíjet i složitější emoce. Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 97)

Emoce dětí v předškolním období se často rychle střídají, např. smích přechází v pláč a naopak. Většina prožitků je spojena s jejich uspokojením nebo neuspokojením v dané situaci. V tomto období si děti již plně uvědomují, z jim dobře známých situací, s jakými pocity jsou tyto situace spjaty a podle toho se také rozhodují.

U dětí začíná docházet k rozvoji emoční paměti, tzn. dítě si dokáže vybavit své dřívější pocity.

Podle Vágnerové na základě vyvrálenější CNS a tím pádem větší vyrovnanosti předškolních dětí, dochází ke změnám v emočním prožívání vzteku a zlosti. Vzteké reakce, samotná zlost a zloba se nejčastěji vyskytuje při kontaktu mezi vrstevníky nebo při nahromadění příkazů a zákazů dospělou osobou. V tuto chvíli, totiž u předškolního dítěte, s touto negativní reakcí, dochází k selhání kontroly jeho emočních projevů. (Vágnerová 2019, s. 218)

Předškolní děti začínají být schopné rozlišovat kvality, významu emocí a projevů v kontextu jejich vzniku.

Od předškolních dětí se vyžaduje, aby svoje emoce, respektive svoje projevy chování zlepšovaly v jejich ovládnutí. Jedním z důležitých aspektů je ovládnutí a kontrola prožitků jejich emocí. *„Emoční regulace umožňuje kontrolovat emoční prožitky i chování,*

které navozují. Obvykle jde o regulaci negativních emocí související s nepříjemnými podněty a situacemi, to znamená, že jde o jednu z copingových strategií.“ (Vágnerová, 2012 s. 221)

Nejčastěji se jedná o ovládnutí negativních projevů chování např. vztek, zlost nebo podrážděnost. V tomto období už děti vědí, co by měly nebo neměly dělat, jak by se měly nebo neměly chovat. Jsou schopné svoje chování kritičtěji zhodnotit. Což ale neznamená, že děti své emoce dokážou vždy korigovat. Záleží na intenzitě reakce a i na typu temperamentu dítěte. (volně podle Vágnerové, 2012 s. 222) Pro některé děti je ovládnutí svých emocí, následně svého jednání a chování snazší než pro jiné. Temperament popisují a věnují se mu v kapitole 4.3.

Tato emoční autoregulace se, vzhledem k psychickému vývoji jedince, začíná v předškolním období teprve rozvíjet a dále její vývoj pokračuje. Jedná se v podstatě o schopnost dítěte zvládnout odložit své uspokojení. Respektive odložit své uspokojení, uspokojení své potřeby, na pozdější dobu.

Z důvodu neuspokojení dochází u dítěte k pocitu frustrace, zklamání případně zlosti. Schopnost dítěte reagovat takovouto sebekontrolou, smířit se a přijmout odložení svého uspokojení na později, se v kolektivu projevuje např. jeho větší sociální adaptabilitou a oblíbeností. Děti, které mají nízkou úroveň sebekontroly, velmi často řeší svou frustraci agresí. Jedná se o problematický kruh kauzalit, kdy je agrese jako příčina odmítnutí skupinou a odmítnutí skupinou je jako příčina agrese. (volně podle Vágnerové, 2019, s. 222)

V období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, se u něj v základním smyslu rozvíjí vztahové emoce a také pocit sounáležitosti. Jeho emoční ladění záleží na jeho temperamentu, zkušenosti, míře jistoty a bezpečí, kterou si nese z rodiny.

V předškolním období se do popředí dostává potřeba dětské aktivity, tedy aktivity se spolupráci s jinými dětmi. Jednotlivé činnosti dětí se rozvíjejí a získávají nový význam v sociálním kontextu. Tato dětská aktivita je nejčastěji realizovaná formou hry. Hra je v podstatě hlavní každodenní činností dítěte. Prostřednictvím her je dítě v mateřské škole nejen vzděláváno, ale také slouží jako relaxační a odpočinková technika.

K regulaci dětského chování jsou nejčastěji používány zákazy a příkazy, odměny a tresty a také napodobování. Děti, zejména v tomto období, napodobují nebo se identifikují s dospělými, kteří se pohybují v jejich nejbližším okolí. Velmi často přehrávají situace, které vidí doma nebo v mateřské škole.

Je důležité mít neustále na paměti, že dospělí předávají dítěti normy, jak se chovat a jednat za daných podmínek v dané situaci.

„Normy chování slouží jako jedno z kritérií, které ovlivňují rozvoj sebepojetí. Umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož prostřednictvím se může dítě nějak prosadit a jehož hodnota je opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi jiných lidí, dospělých i vrstevníků. Pro dítě mají i v tomto případě největší význam názory osobně významných dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit ocenění a úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu.“ (Vágnerová, 2012 s. 241)

Helus uvádí, že dítě, v tomto období, na základě svého psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti začíná být schopné projevit svým jednáním svůj mravní postoj k určitým situacím. Předškolní dítě dokáže v mnoha situacích rozeznat co je správné, na co může být hrdé, a naopak co je trestuhodné, za co by se mělo stydět. Dítě si na základě vlivu a působení (na něj) svého sociálního okolí, ale také díky rozvoji kognitivních schopností a porozumění situací v jejich základní kauzalitě, začíná uvědomovat smysl řádu, platnost určitých norem a pravidel, které musí akceptovat a dodržovat. (volně podle Heluse, 2003)

V tomto období podle Říčana (2013) agresivita se v chování předškoláka objevuje poměrně běžně a v různých podobách. Ať už se jedná o agresivitu vyzpořovanou tzn. tu, kterou vidí ve svém okolí, nebo agresivitu vlastní tzn. dobře nebo špatně zvládnuté chování (např. fyzická agrese nebo používání vulgarismů).

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod praktické části

Nástup dítěte do mateřské školy je významným vývojovým mezníkem v jeho životě. Do této doby byly respektovány jeho individuální potřeby a rodinný program byl velmi často přizpůsobován pouze jemu.

V mateřské škole se dítě musí nejen adaptovat na jiné, pro něj neznámé, prostředí, ale také dodržovat denní režim, seznámit se s novými spolužáky a poslouchat učitelky. Dítě se tak dostává do nových sociálních rolí, které se učí přijímat a přizpůsobovat se. Právě přizpůsobování se potřebám nebo přáním druhých je pro mnohé děti požadavkem, s nímž se v takové míře setkávají v MŠ poprvé. V důsledku těchto změn a omezení často dochází ke konfliktním situacím, které se mohou stát příčinou jejich agresivní chování. V tomto věku jsou sice děti z vývojového hlediska schopné sebeovládání jen do jisté míry, ale podle mé osobní zkušenosti v roli učitelky v mateřské škole stále více přibývá případů, kdy dítě neumí zvládnout své emoce a nepřiměřeně se, skrze fyzické nebo verbální projevy agrese, projevuje.

Na základě mých zkušeností s těmito projevy jsem se rozhodla provést výzkum výše popsané agrese, a to tak, že nejprve provedu kvalitativní výzkum nestrukturovaným pozorováním a některé výsledky ještě ověřím strukturovaným pozorováním.

6. Kvalitativní výzkum

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na pozorování agresivního chování a jednání a situačního kontextu dětí v mateřské škole. Dále na následné řešení tohoto nežádoucího chování pedagogickým pracovníkem - učitelkou. Kvalitativní způsob výzkumu jsem si zvolila, protože mi dle mého názoru umožňuje detailněji sledovat toto téma a je cestou k získání odpovědí na výzkumné otázky u zvolené skupiny předškolních dětí.

Podstatou kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat určitý vymezený jev a poskytnout o něm komplexní informace. Můžeme říci, že vychází z toho jak vztahy, případně pojmy, chápou přímo účastníci dané sociální reality. Nálezy, které vzniknou na základě tohoto výzkumu, jsou nicméně platné především pro zkoumaný vzorek. Z toho vyplývá, že není možné uvedené výsledky a tvrzení zobecňovat na celkovou populaci dětí předškolního věku. Tento výzkumný přístup nenabývá svých dat statistickými ani jinými kvantifikačními metodami, ale získává data prostřednictvím ústního sdělení, případně pozorování behaviorálních projevů, to znamená na základě pozorování nebo hloubkového, případně polostrukturovaného rozhovoru. (volně podle Švaříčka, Šedové, 2007)

Výše uvedené také potvrzují Zich a Roubal. „*Empirický přístup k dané sociální skutečnosti, je zde založen na „ponoření se do každodennosti“, na zúčastněném pozorování sociálního života, verbálním vyjádřením a následné interpretaci, vysvětlení stavu, souvislostí jevů a motivu činů lidí a jejich porozumění.*“ (Zich, Roubal, 2014, s. 81) Dále také označují tento druh výzkumu za výzkumný přístup při kterém dosahujeme výsledků bez statistických procedur nebo jiných kvantifikačních způsobů. Tento výzkum pozoruje zrod nových hypotéz a teorií, jejichž cílem je porozumění, pochopení a proniknutí do problematiky daného zkoumaného jevu.

6.1. Metodologie kvalitativního výzkumu

6.1.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je určení nejčastějších projevů a situačního kontextu agresivního chování dětí předškolního věku v rámci jejich pobytu v MŠ. Budu sledovat v jakých interakčních souvislostech k daným projevům dochází a jaký druh frustrace dítě pravděpodobně provází. Cílem výzkumu bude také to, zda se u dětí v předškolním zařízení

vyskytují vulgarismy. Dále se také pokusím zaznamenat na základě pozorování, jakým způsobem řeší učitelka agresivní projevy dítěte. A následně budu svým pozorováním sledovat jakým způsobem je prováděna prevence nežádoucího agresivního chování.

6.1.2. Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle výzkumu, jsem zvolila tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou projevy agresivního chování dětí v denním režimu MŠ?

- a) Jaké druhy agrese budou zaznamenány nejčastěji? (verbální, fyzická,...)
- b) Mění se četnost výskytu agresivních projevů v průběhu týdne?

2. Jaké strategie při řešení těchto projevů používají učitelky v MŠ?

- a) Jaké jsou, pozorováním zjištěné, preventivní strategie řešení těchto problémů?

6.1.3. Metoda získání dat

K získání dat v kvalitativním výzkumu, jsem použila metodu zúčastněného pozorování předškolních dětí mateřské školy. K ilustraci širšího kontextu příčin vzniku nadměrné agresivity dětí (a příčin následného zlepšení jejich chování) jsou do empirické části také zařazeny tři kazuistiky dětí s nadměrnými projevy agrese.

6.1.3.1. Pozorování

Technikou k získání dat pro diplomovou práci bylo zúčastněné pozorování. Pozorování, tohoto typu můžeme definovat, jako systematické dlouhodobé sledování aktivit či jedinců ve zkoumaném terénu, jehož cílem je reprezentování sociálního života. Účelem pozorování je co nejpodrobněji zachytit, co se děje tzn. detailně a přesně popsat, jak pozorovaná situace vypadá. Můžeme tedy říci, že tato metoda slouží k podrobnému popisu, jak sledovaní jedinci jednají, nikoli, co si myslí. (volně podle Švaříčka, Šed'ové, 2014)

Jak uvádí Zich a Roubal jedná se o vědecké pozorování, které je připravené, evidované a následně ověřené. Jedná se tedy o cílevědomý plánovaný proces poznání. (volně podle Zicha, Roubala, 2014)

Svůj výzkum jsem prováděla samostatně skrze přímé pozorování, tedy tak, že jsem se účastnila zkoumaného jevu v jeho průběhu. Podle Zicha se jedná

o pozorování, které provádí badatel přímo v terénu, čili se stane součástí zkoumaného prostředí. (volně podle Zicha, Roubala 2014) Dále jsem využila kombinaci strukturovaného pozorování, neboli pozorování, při kterém je předem stanoven určitý jev a nestrukturovaného pozorování, neboli popis jednání, které předem není určeno.

V první fázi výzkumu jsem, v září 2018 (10.9. - 27.9.) v obou zkoumaných třídách, provedla nestrukturovaného pozorování, ve kterém jsem se zaměřila na určení nejčastějších projevů agresivního chování a jednání těchto dětí. Na základě zjištěného jsem se při strukturovaném pozorování soustředila na tyto konkrétní, vypořizované, projevy agrese a zjišťovala jsem jejich četnost a výskyt v denním režimu MŠ.

Samotné pozorování probíhalo ve dvou třídách mateřské školy po dobu jednoho školního roku v úsecích – půl roku v jedné třídě, půl roku v druhé třídě. V prvním pololetí školního roku 2018/2019 jsem prováděla svůj výzkum – metodou pozorování ve třídě Lvíčat, tedy u tříletých, nejmladších, dětí, které docházely do mateřské školy. Ve druhém pololetí školního roku 2018/2019 jsem prováděla pozorování ve třídě Zvonků, tedy u předškolních dětí. Tyto třídy byly vybrány na základě příležitostného výběru při mé práci učitelky v MŠ. Tento výzkum byl prováděn se souhlasem vedení mateřské školy a rodičů pozorovaných dětí ve zmíněných třídách.

Do záznamového archu, vytvořeného pro tento výzkum, jsem znamenávala a doplňovala nejčastější projevy agresivního chování dětí, které se u nich objevily, sledovala jsem jejich četnost a výskyt, a dále jsem zaznamenávala další údaje související s výzkumnými otázkami.

Tabulka 1: Vybrané třídy

Vybrané třídy v MŠ				
Třída	Věk	Děvčata	Chlapci	Celkový počet dětí
Lvíčata	3 roky	16	12	28
Zvonky	5 - 6 let	12	13	25

6.1.4. Charakteristika místa sběru dat

6.1.4.1. Charakteristika mateřské školy

Kvalitativní výzkum byl prováděn ve státní mateřské škole ČR v okrese Praha – západ v běžných třídách této mateřské školy. Mateřská škola se nachází ve městě, ve čtvrti rodinných domů, blízko základní školy. Děti, které do ní pravidelně dochází, jsou převážně

z českých rodin, ale navštěvuje ji i vyšší počet dětí cizinců, zejména Slováci, Vietnamci, Ukrajinci a Rusové.

Celková kapacita MŠ je 168 dětí, které jsou rozděleny do 6 tříd podle dosaženého věku. Mateřská škola je rozdělena na dva pavilony (Zvířátkový, Květinový), vždy po třech třídách v každém z nich. Každá třída má didaktické hry a pomůcky přizpůsobené věku dětí, které ji navštěvují, relaxační koutky, hračky a standardní vybavení. Jelikož mateřská škola disponuje velkou zahradou, má každá z nich k dispozici svou část zahrady s herními prvky pro danou věkovou skupinu, a také pískoviště pro každou třídu zvlášť.

Do Zvířátkového pavilónu dochází mladší děti, ve věku 3-5 let a do Květinového starší děti, ve věku 5 - 6 let.

6.1.4.2. Denní režim v MŠ

Mateřská škola je otevřena od 6:30 hodin do 17:00 hodin. Ráno od 6:30 do 7:30 hodin a odpoledne od 16:00 do 17:00 hodin se děti schází a rozcházejí vždy v jedné přízemní třídě. Poté odcházejí se svou třídní paní učitelkou do své vlastní třídy.

Denní režim

6:30 – 8:30 Děti přicházejí do mateřské školy. Věnují se převážně ranním skupinovým a individuálním hrám, pohybovým aktivitám a konstruktivním hrám.

8:30 – 8:45 Ranní kruh – zde se děti nejen pozdraví, ale také se dozví plán na aktuální den a protáhnou se při ranním cvičení.

8:45 - 9:00 Hygiena a dopolední svačina.

9:00 – 10:00 Tento čas je vymezen na hlavní vzdělávací činnost.

10:00 – 12:00 Pobyt venku. Děti pobyt venku tráví buď na zahradě mateřské školy, kde je dostatek herních prvků nebo chodí na vycházky po okolí.

12:00 – 12:30 Hygiena, oběd.

12:30 – 13:00 Vyzvedávání dětí po obědě.

13:00 – 14:00 Odpočinek na lehátkách při poslechu pohádky pro předškoláky

14:15 Odpočinek mladších dětí na lehátkách při poslechu pohádky. Paní učitelky buď čtou nebo pouští pohádky na CD přehrávači.

14:15 – 14:30 Hygiena a odpolední svačina.

14:30 – 17:00 Vyzvedávání dětí z mateřské školy. Děti se převážně věnují rekreační činnosti a spontánním hrám při pobytu ve třídě nebo na školní zahradě.

Na základě denního režimu MŠ jsem vytvořila časové úseky, ve kterých jsem pozorovala projevy a četnost agresivního chování a jednání.

6.1.4.3. Pravidla chování dětí ve třídách

Děti se v mateřské škole díky sociálním situacím setkávají s normami chování, které se učí, postupně si je zvnitřňují a chovají se podle nich. Pravidla obecně usnadňují dětem orientovat se ve sociálních vztazích a situacích.

Vzhledem k tomu, že v mnou vybrané mateřské škole je větší počet dětí ve třídě, je dodržování třídních pravidel důležité k tomu, aby byly děti ve třídě nejen spokojené, ale také se zde cítily bezpečně a jistě. Proto učitelky kladou důraz na to, aby děti tato společná pravidla dodržovaly. Pravidla jsou ve všech třídách stejná, takže si je dítě vštěpuje po celou dobu docházky do mateřské školy:

Pusinkové pravidlo – pusinku máme proto, abychom jí říkali hezká slova, pozdravili, poprosili a poděkovali. Neříkáme sprostá slova a zbytečně nekřičíme.

Kapičkové pravidlo – umýváme si ruce, používáme mýdlo, pouštíme jen tolik vody, kolik potřebujeme.

Srdíčkové pravidlo – máme se rádi a proto se k sobě navzájem chováme hezky a ohleduplně.

Želvičkové pravidlo – ve školce chodíme pomalu.

Košťátkové pravidlo – uklízíme si po sobě hračka, tam, kam patří.

6.1.4.4. Charakteristika zkoumaných tříd

Do třídy Lvíčat chodily ve školním roce 2018/2019 nejmladší děti, tzn. děti 3 - 4 let věku. Do třídy bylo zapsáno celkem 28 žáků z toho 16 dívek a 12 chlapců. Denně navštěvovalo tuto třídu průměrně 20 dětí. Ve třídě působily dvě paní učitelky, které se střídaly v týdenním režimu ranních a odpoledních směn. První učitelka měla 5 let přímé pedagogické praxe a druhá učitelka měla 11 let přímé pedagogické praxe. Na dopolední pobyt dětí venku, oběd a přípravu na odpočinek byly přítomny vždy obě dvě. Od března 2019 byl do třídy přiřazen asistent pedagoga.

Třídu Zvonků navštěvovaly děti 5 – 6 let věku ve školním roce 2018/2019. Jednalo se o třídu předškolních dětí, do které bylo zapsáno 25 žáků. Průměrně denně chodilo do této třídy 18 dětí. Ve třídě působily dvě třídní učitelky, které se u dětí střídaly podle toho, jakou měly službu, zdali ranní nebo odpolední. Společně byly ve třídě spolu s dětmi v době, kdy chodily děti ven, na oběd a přípravu na odpočinek po obědě.

Pro přehlednost přikládám tabulku zkoumaných tříd.

Tabulka 2: Tabulka zkoumaných tříd

Tabulka zkoumaných tříd			
Třída	Věk dětí	Chlapci	Dívky
Lvíčata	3 - 4 roky	12 (43%)	16 (57%)
Zvonky	5 – 6 let	13 (52%)	12 (48%)

6.2. Způsob provedení výzkumu – sběr dat

Výzkumný terén, ve kterém jsem prováděla sběr dat, jsem zvolila na základě své osobní zkušenosti. Prováděla jsem výzkum v jedné z mateřských škol, kde jsem dříve pracovala. Díky osobní znalosti výzkumného terénu jsem měla dobrý přístup k výzkumným datům a vstřícný postoj jak respondentů samých, které jsem znala osobně, tak mých tehdejších kolegyně, které mi výzkum umožnily. Zároveň si však v rámci „*reflexe subjektivity*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 36) uvědomuji svou provázanost a subjektivní vztah k výzkumnému terénu, který nemůžu plně eliminovat. Z tohoto důvodu se při vyhodnocování snažím na věc nahlížet jako nezúčastněný pozorovatel.

Ve výzkumu jsem dlouhodobě pozorovala dvě třídy mateřské školy, třídu Lvíčat a třídu Zvonků, během jednoho školního roku. První pozorovaná třída, byla třída Lvíčat, kde probíhal sběr výzkumných dat v 1. pololetí školního roku. Ve třídě Zvonků byl sběr dat realizován ve 2. pololetí školního roku.

Nejprve jsem sbírala data nestrukturovanou formou pozorování, při kterém jsem se zaměřila na chování a jednání dětí v jejich kmenových třídách. Na základě tohoto nestrukturovaného pozorování jsem pomocí kódování definovala jednotlivé typy agresivního chování. Ve druhé fázi výzkumu jsem si zaznamenávala veškeré vypozerované projevy agrese do záznamového archu, který obsahoval vypozerované kategorie agresivního chování. Své sledování jsem zaměřila na zjištění, jaké jsou nejčastější projevy agresivního chování a jednání dětí a zdali existuje nějaké období v týdnu, kdy se agrese dětí vyskytuje nápadně častěji. V každé z těchto dvou tříd se během pozorování objevily děti, které měly nepřiměřeně agresivně jednání a chování vůči svému okolí. Z těchto dětí

jsem vybrala, na základě četnosti jejich agresivních projevů, tři respondenty, u nichž jsem se souhlasem mateřské školy a rodičů provedla kazuistiku.

Ve třídě Lvíčat jsem pracovala jako třídní učitelka, takže jsem navázala kontakt se všemi dětmi a jejich rodiči, přirozeným způsobem, jako součást pozorovaného procesu. Mohla jsem tedy pozorovat jejich přirozené reakce a spontánní chování ve třídě i při pobytu venku a v neposlední řadě jsem měla možnost trávit s dětmi většinu jejich dne v MŠ.

Sběr dat pro můj výzkum byl realizován vždy po nebo před mou pracovní dobou. Tedy pokud jsem měla, daný týden ranní směnu, byl sběr dat ve třídách uskutečňován v čase od 14:00 – 17:00, když jsem měla daný týden odpolední směnu, probíhal sběr dat v čase od 6:30 – 10:00. Ve třídě Lvíčat byl tedy výzkum prováděn po dobu 16 týdnů, přičemž byly děti pozorovány 8 týdnů v ranních hodinách a 8 týdnů v odpoledních hodinách. Třída Zvonků byla ve druhém pololetí daného školního roku pozorována 21 týdnů, z toho se jednalo o 11 týdnů ranního pozorování a 10 týdnů odpoledního pozorování. Pro přehlednost příkládám tabulku sběru dat, ve které jsem uvedla pozorování daných tříd v hodinách.

Tabulka č. 3: Sběr dat v pozorovaných třídách

Sběr dat v pozorovaných třídách					
Pozorování po:	Čas, kdy byl sběr dat realizován	Denně hodin	Počet hodin u Lvíčat	Počet hodin u Zvonků	Celkový počet hodin
Ranní směně	14:00 - 17:00	3	120	165	288
Odpolední směně	6:30 - 10:00	3,5	140	175	318,5

Většina předškolních dětí, které navštěvovaly třídu Zvonků, mě znala z předchozích let, některé z nich jsem dříve učila, proto pro ně má přítomnost u nich nebyla nepřirozeným nebo rušivým elementem a jejich chování bylo přirozené a spontánní.

6.2.1. Účastníci výzkumu

Účastníky výzkumu se staly děti, které pravidelně docházely do třídy Lvíčat a třídy Zvonků. Dále z obou uvedených tříd byla zpracována kazuistika tří dětí, které vykazovaly

nepřiměřené (vzhledem k jejich věku a psychologickému vývoji) opakované agresivní reakce. Pro přehlednost jsem uvedla základní údaje o účastnících kazuistik, do tabulky. Na základě zachování anonymity daného dítěte byly informace (jména), podle kterých by bylo možné dané dítě identifikovat změněny.

Tabulka 4: Kazuistiky

Kazuistiky			
Jméno	Věk	Rodiče	Sourozenci
Petr	3 roky	Žije pouze s matkou, otce nevidá.	Nemá sourozence.
Josef	4 roky	Žije s oběma rodiči.	Starší sestra, bratr dvojče.
Max	6 let	Žije s oběma rodiči.	Starší bratr, starší sestra.

6.3. Metoda vyhodnocení dat

Jako základní metodou pro vyhodnocení dat použiji analýzu prostřednictvím otevřeného kódování, kterou využívá velká řada kvalitativních analýz např. zakotvená teorie podle Straussově a Corbinové aj. Jelikož sama jsem byla součástí výzkumného terénu, ve kterém výzkum probíhal a nejsem zcela schopná se vyhnout tomu, abych svou zkušenost nezahrnula do výzkumu (volně podle Gulové, Šípa, 2013) zařazuji do vyhodnocení i svou reflexi zkušenosti v návaznosti na doporučení postupu u metody IPA. (volně podle Gulové, Šípa, 2013)

Na základě otevřeného kódování jsem nashromážděné materiály podrobila procesu kódování a sestavila seznam označení (kódů), které vystihují podstatu označeného jevu.

Tyto kódy jsem pomocí axiálního kódování přiřadila k sobě na základě jejich podobnosti. Z těchto kódů (pojmu) jsem následně vytvořila kategorie, které jsou abstraktnějšího charakteru než kódy samotné.

6.4. Výsledky výzkumu a jejich vyhodnocení

6.4.1. Vypozorované projevy agresivního jednání během sledovaného období v obou třídách

Z počátku pozorování, v měsíci září, jsem pouze nestrukturovaně pozorovala, jak se děti chovají. Postupně na základě projevů agrese, které jsem během tohoto pozorování zaznamenala, a také vypozorovala během své běžné učitelské praxe v daném období, jsem stanovila 12 explicitních projevů agresivního jednání. Jednalo se o 3 verbální projevy: hádání se, nadávání, křik, a o 9 fyzických projevů: braní hraček, odmítání spolužáka (což se nejčastěji projevovalo fyzicky- odstrkováním spolužáka rukou od sebe nebo jeho vystrkování z daného místa, kde si dítě/děti hráli, a tím bylo tomuto spolužákovi znemožněno se k němu/nim přidat, a nebo verbálně např. výroky: „*ty s námi nemůžeš*“, „*mi tě nechceme*“, „*jdi pryč*“, „*tady si hrajeme my*“, „*vypadni*“, „*ty nemůžeš*“), bránění v činnosti, strkání se, plivání, škrábání, kousání, bouchání, záměrné poškozování hraček (v rámci vzteku, naštvání nebo záchvatu dítě cíleně zničilo nějakou hračku patřící MŠ). Na tyto konkrétní projevy agrese jsem se zaměřila následně ve strukturovaném pozorování.

Při strukturovaném pozorování dětí ve třídě Lvíčat (v období 16 týdnů, při kterých byly děti pozorovány 8 týdnů ráno a 8 týdnů odpoledne (viz výše popsáno v kapitole 6.2)), a ve třídě Zvonků (v období 21 týdnů, z toho se uskutečnilo 11 ranních a 10 odpoledních pozorování (viz kapitola 6.2)) se u většiny dětí objevily všechny projevy agresivního chování a jednání v různé síle a intenzitě. Projevy jsem pomocí metody kódování seřadila podle nejčastějšího výskytu po nejméně častý nejprve u třídy Lvíčat, poté u třídy Zvonků. Výsledky pozorování jsem přepočítala na týdenní průměry, protože pozorování v jednotlivých třídách neprobíhalo ve stejném časovém úseku, a tudíž by pouhé součty agresivních projevů neměly objektivní vypovídající hodnotu.

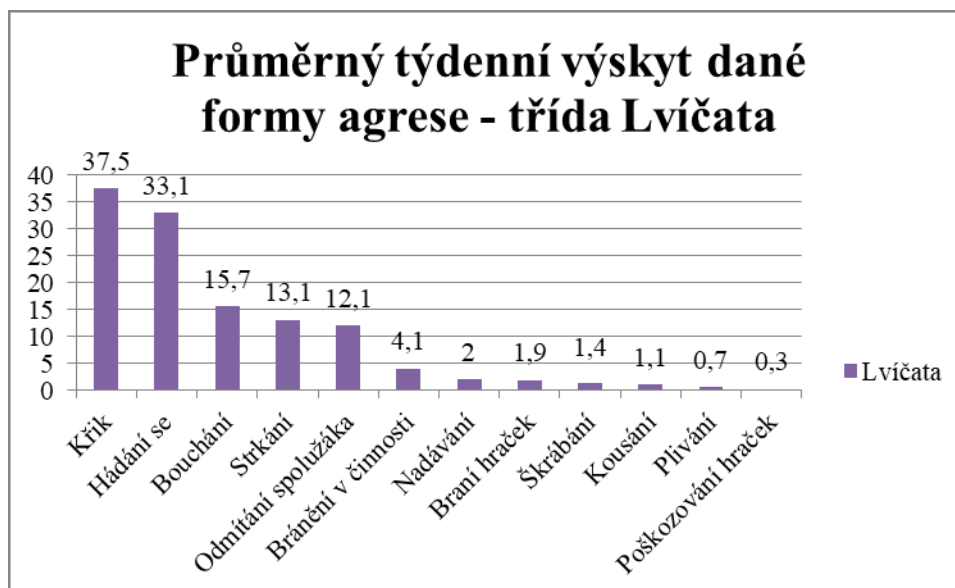
Strukturované pozorování ukázalo, že v průměrném týdenním výskytu převažovala verbální forma agrese nad formou fyzickou. Nejčastěji se, u nejmenších dětí, projevovat konkrétně křik (jednalo se, jak o křik na spolužáka, tak i křik obecně - nezaměřený na nikoho, sloužící pouze k uvolnění napětí daného dítěte). Tento křik byl pozorován 37,5 krát a hádání se 33,1 krát. Nadávání, které bylo také jedním z pozorovaných projevů, nebylo u těchto dětí tak časté, bylo zaznamenáno pouze 2 krát. Z mého pohledu nepovažuji za nikterak překvapivé, že právě křik byl nejčastějším verbálním projevem, protože křik je již od narození u dítěte více méně přirozeným projevem, kterým vyjadřuje své pocity

nebo komunikuje se světem. Poměrně těsně po křiku následuje hádání se jakožto projev verbální komunikační schopnosti dítěte. Ačkoliv se v tomto věku souvislejší verbální komunikace teprve vyvíjí, dítě objevuje možnosti tohoto druhu komunikace a hádání se je jednou z přirozených komunikačních strategií (byť plně neuvědomovaných), jak prosadit své aktuální potřeby. Dalo by se říci, že ve své podstatě je křik a hádání se jen zesílením běžné komunikace. Jinými slovy pokud dítě nedosáhne běžným verbálním projevem, toho, co chce, tak tento projev jednoduše zesílí, tedy začne křičet nebo se hádat. Na rozdíl od těchto dvou projevů nadávání je patrně méně rozvinutou formou verbálního vyjádření vlastních emocí, kterou obvykle rodiče i okolí netoleruje a snaží se ho potlačit.

Průměrná týdenní četnost projevů fyzické agrese byla ve třídě Lvíčat vyzorována konkrétně u bouchání (vzájemné údery mezi spolužáky) 15,7 krát, strkání 13,1 krát, odmítání spolužáka 12,1 krát, a braní hraček 0,3 krát. Projevy fyzické agrese byly proti projevům verbální agrese výrazně nižší, verbální agrese se průměrně v týdnu vyskytla celkem 133,1 krát zatímco fyzická 82, 4 krát.

Častější projev verbální agrese oproti fyzické je daný, jak jsem již výše uvedla, přirozeností dětského křiku, jakožto komunikačního nástroje. Sociální okolí dítěte je také spíše uvyklé na křik, jakožto verbální komunikační projev, zatímco fyzické projevy komunikace (potažmo především agrese) sociální okolí netoleruje nebo toleruje výrazně méně. Bouchání je nejčastějším projevem fyzické agrese, protože je nejsnazší, nejdostupnější, nejrychlejší a nejúčinnější. Je-li tedy bouchání, jakožto způsobení bolesti druhému nejčastější komunikační technikou k získání cíle, tedy technikou, která způsobuje druhému bolest. Podíváme-li se na výsledky kousání a škrábání, které mohou způsobit možná výraznější bolest než bouchání, a tudíž by se dalo říci, že by to mohla být účinnější technika, je méně využívána. Ovšem škrábání a kousání je již velmi osobní – kontaktní způsob nonverbální komunikace, který patrně děti z tohoto důvodu nevyhledávají, zároveň je také těžší na provedení. Bouchání je nejjednodušší a také s ním děti mají nejvíce zkušeností ze svých rodin, kdyžto kousání a škrábání znají jen od vrstevníků. Nejméně často děti volily za agresivní projev své frustrace plivání 0,7 krát, kousání 1,1 krát a škrábání 1,4 krát. Pro přehlednost jsem je uvedla do grafu pro každou ze sledovaných tříd zvlášť.

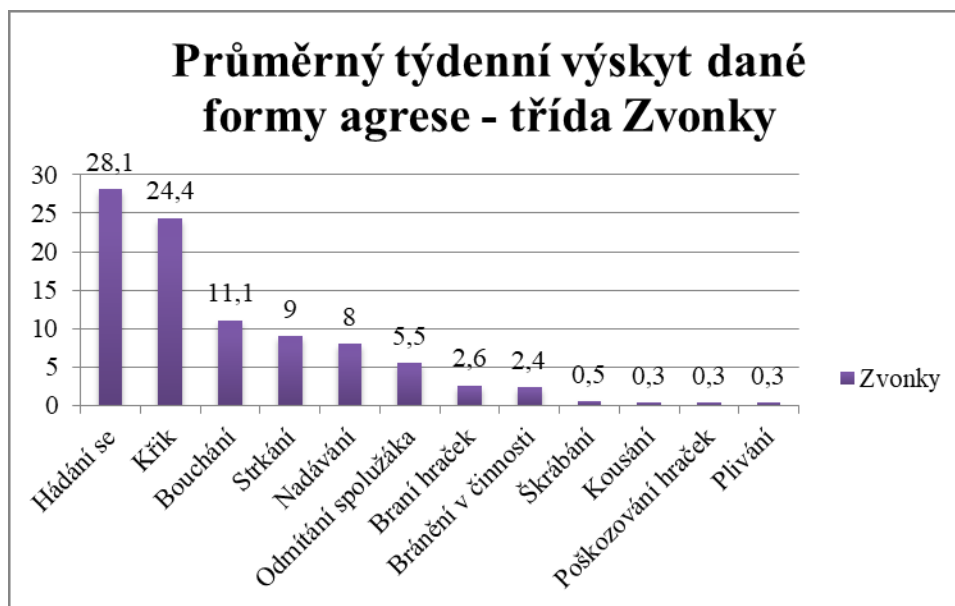
Graf č. 1: Průměrný týdenní výskyt dané formy agrese – třída Lvíčata



Obdobně jsem postupovala ve třídě Zvonků, kde jsem seřadila kódy na základě průměrného týdenního výskytu agresivních projevů, vyplývajícího z předchozího strukturovaného pozorování v předškolní třídě takto: nejčastějším projevem bylo hádání se (28,1 krát), křik (24,4 krát), bouchání, strkání, nadávání (8 krát), odmítání spolužáka (5,5 krát), braní hraček (2,6 krát), bránění v činnosti (2,4 krát), škrábání (0,5 krát), plivání (0,3 krát), poškozování hraček (0,3 krát) a na posledním místě kousání (0,3 krát).

Interpretace agresivních projevů popsanych výše pro třídu Lvíčat je víceméně shodná s interpretací třídy Zvonků. I zde převažuje verbální agrese nad fyzickou agresí. Nejčastější projev hádání se oproti Lvíčatům, kde byl nejčastější projev křik, je způsoben vyšší vyspělostí dětí a blíže tento jev popisují pod grafem číslo 3. Na tomto místě bych však chtěla především upozornit na výrazný pokles četnosti výskytu kousání a škrábání. Podle mne to potvrzuje domněnku, kterou jsem popsala výše a tedy, že tyto projevy jako způsob komunikace je příliš kontaktní a osobní a děti s rostoucím věkem od něj ustupují. I zde předkládám graf.

Graf č. 2: Průměrný týdenní výskyt dané formy agrese – třída Zvonky



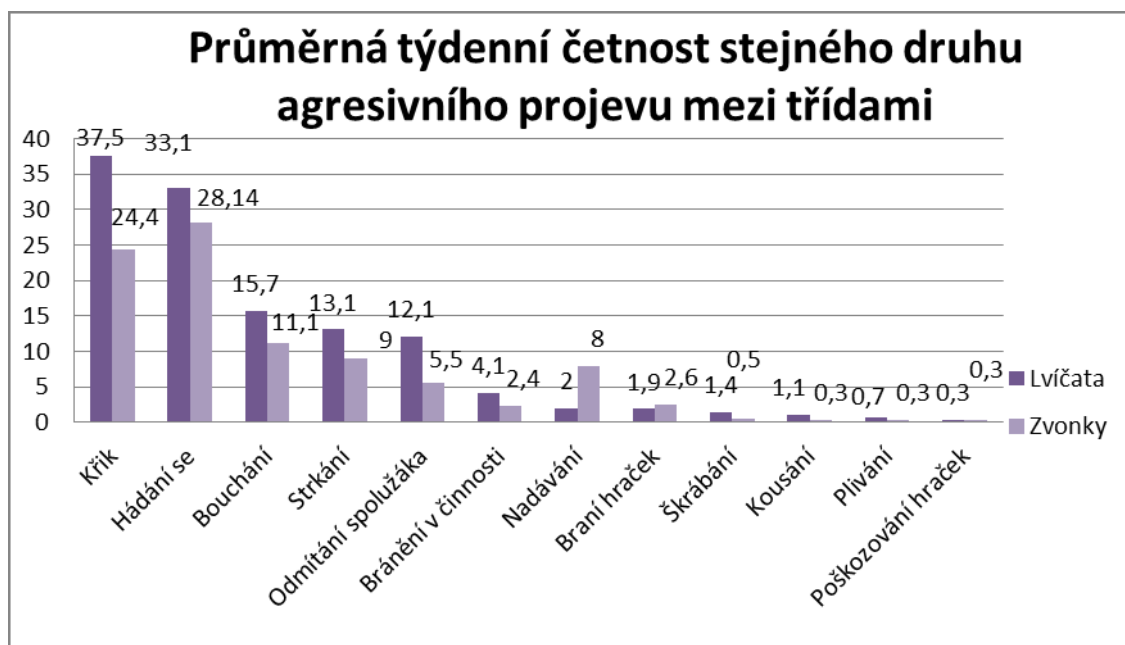
Mimo jiné z výše uvedených grafů, po sečtení četnosti projevů agrese, vyplývá, že u tříletých dětí, tedy dětí, které do mateřské školy nastoupily v daném školním roce poprvé, se jejich nespokojenost projevovала častějšími agresivními projevy než u starších dětí. Průměrný týdenní výskyt agrese se celkově u Lvíčat objevil 123,4 krát, zatímco ve třídě Zvonků byl tento průměrný výskyt 92,5 krát. Rozdíl výskytu o 30,9 výskytů agresivních projevů ve prospěch třídy Lvíčat, tedy pokles o čtvrtinu u předškolních dětí navštěvující MŠ, se domnívám je způsobem tím, že mladší děti ještě nejsou ve školce plně adaptované, nejsou zvyklé na pravidelnou interakci s ostatními dětmi, zejména nejsou zvyklé přizpůsobovat se okolí. A také nemají dostatečně vyvrálenou nervovou soustavu, a proto nejsou schopné takového sebeovládání jako starší děti. To je samozřejmě mimo jiné také způsobeno jejich věkem, tedy vývojovou fází, ve které se právě nacházejí.

Zajímavým, sice ojedinělým jevem, byly dva případy, kdy děti zařazené do věkově odpovídající skupiny se v této skupině chovali agresivně. Poté, co jsme tyto děti přeřadili mezi starší děti projevy ustaly. Ačkoli by se dalo očekávat, že právě věková nesourodost může být příčinou agrese v tomto případě se agrese dětí ve věkově odlišné skupině neprojevovала, neprojevovала se ani agrese starších dětí z této skupiny vůči nim. V tomto ojedinělém případě, jak jsem vypořozovала, byla příčinou agrese snaha těchto dvou dětí být se svými kamarády, které znaly z hřiště, tito kamarádi však byli ve věkově starší skupině. Díky tomuto přeřazení se v klidu adaptovali na školku, její pravidla, řád, režim a jejich agresivní chování a jednání zmizelo, respektive bylo v normě.

Při porovnání intenzity a četnosti různých projevů agrese mezi „předškoláky“, tedy nejstaršími dětmi v MŠ a tzv. „nováčky“, tedy nejmladšími dětmi v MŠ jsem vypořozovала

různou četnost stejného druhu projevu, jak také vyplývá z výše uvedených grafů. Mezi nejčastější projevy agrese s nejvyššími rozdíly patří např. tyto: nadávání, křik, hádání se, odmítání spolužáka, bouchání, brání hraček, strkání a bránění v činnosti. Přičemž nejvyšší průměrný rozdíl je ve verbálním projevu agrese – nadávání, kdy u starších dětí bylo vypořazováno 8 těchto projevů, zatímco u nejmladších dětí bylo vypořazováno pouze 2 projevy. Všechny rozdíly jsou vidět v následujícím srovnávacím grafu.

Graf č. 3.: Četnost stejného druhu agresivního projevu mezi třídami



Ve verbální agresi se starší děti, tzn. předškoláci ze třídy Zvonků, chovají o něco vyspěleji. Nejfrekventovanější křik u mladších dětí je u dětí starších do jisté míry nahrazen nejčastějšími hádkami – jde tedy o vyšší formu agrese, kdy děti vyjadřují svou nevoli nejen expresivním projevem, ale i argumentačně. Snaží se s druhými něco nějakým slovním rudimentárním způsobem vyjednat, což mnohé mladší děti ještě neumí. Výrazný nárůst nastal u kódu nadávání, kdy tyto děti (proti jejich mladším dětem ze třídy Lvíčat) častěji zařazovaly do svého projevu verbální agrese nadávky mířené proti jejich spolužákům. To může souviset s následkem jejich častějšího vstupování do kooperativních interakcí, tedy, že si méně často hrají sami nebo např. jen ve dvojici a tím pádem je zde větší riziko konfliktu.

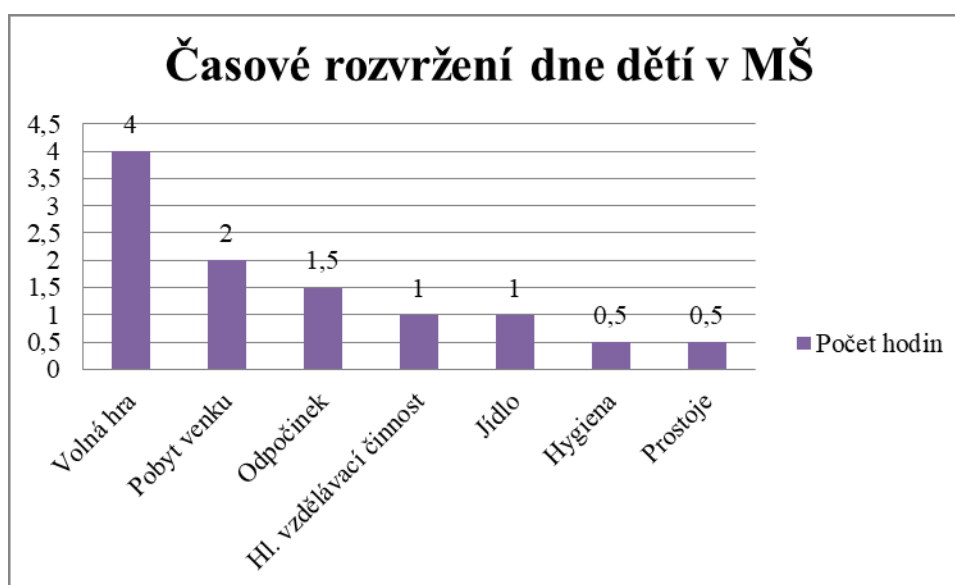
Naopak značně pokleslo u dětí ze třídy Zvonků proti nejmladším dětem ze třídy Lvíčat odmítání spolužáka. Může to být následkem jejich pokroku v úspěšné adaptaci a socializaci v prostředí třídního kolektivu mateřské školy a jejich vyzrálých schopností.

Dny v týdnu a aktivity, u kterých jsou projevy nejčetnější

Stanovený denní režim MŠ začíná ráno v 6:30 a končí v 17:00 jejím uzavřením.

Rozpis jednotlivých aktivit denního režimu: 6:30 – 8:30 příchod do MŠ, 8:30 - 8:45 ranní kruh, 8:45 - 9:00 hygiena a dopolední svačina, 9:00 - 10:00 hlavní vzdělávací činnost, 10:00 - 12:00 pobyt venku, 12:00 - 12:30 hygiena a oběd, 12:30 - 13:00 vyzvedávání dětí po obědě, 13:00 - 14:30 odpočinek dětí, 14:30 – hygiena, odpolední svačina, do 17:00 vyzvedávání dětí z MŠ.

Graf č. 4: Časové rozvržení dne dětí v MŠ.

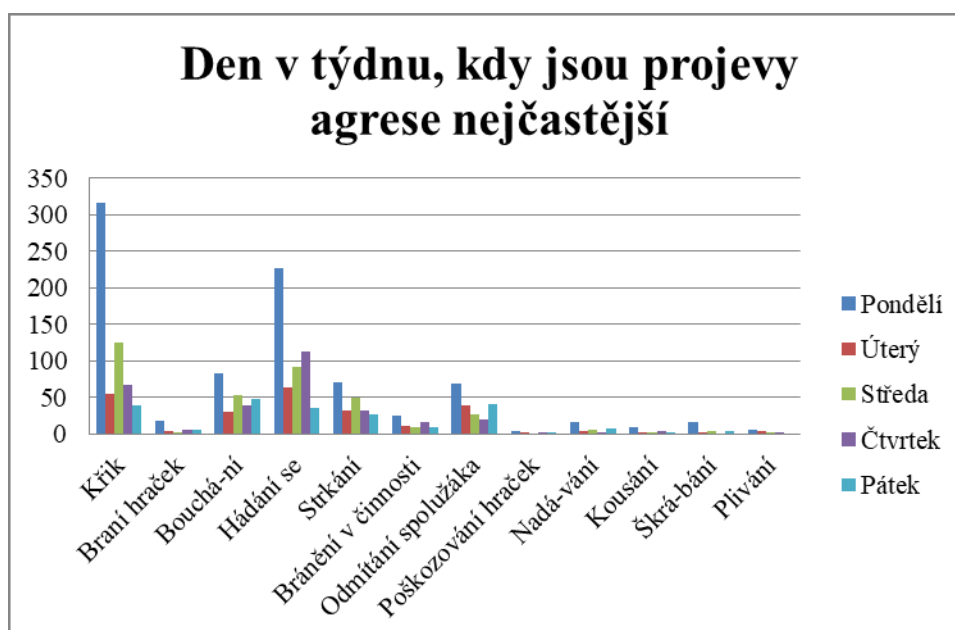


Po prvotním pozorování jsem stanovila kódy projevů agrese. Poté co jsem se zaměřila již na toto kódování, jsem dále strukturovaným pozorováním zjistila, že některé projevy se zdají být v některé dny četnější (příloha č. 2). Na základě toho jsem pro každou pozorovanou třídu sestavila tabulku všech, již dříve popsaných kódů projevů agrese, s možností zápisu četnosti projevů agrese v jednotlivých dnech během celého pozorování. Tuto tabulku příkládám zvlášť pro třídu Lvíčat a zvlášť pro třídu Zvonků a dále příkládám i grafy četnosti agresivních projevů dle dnů.

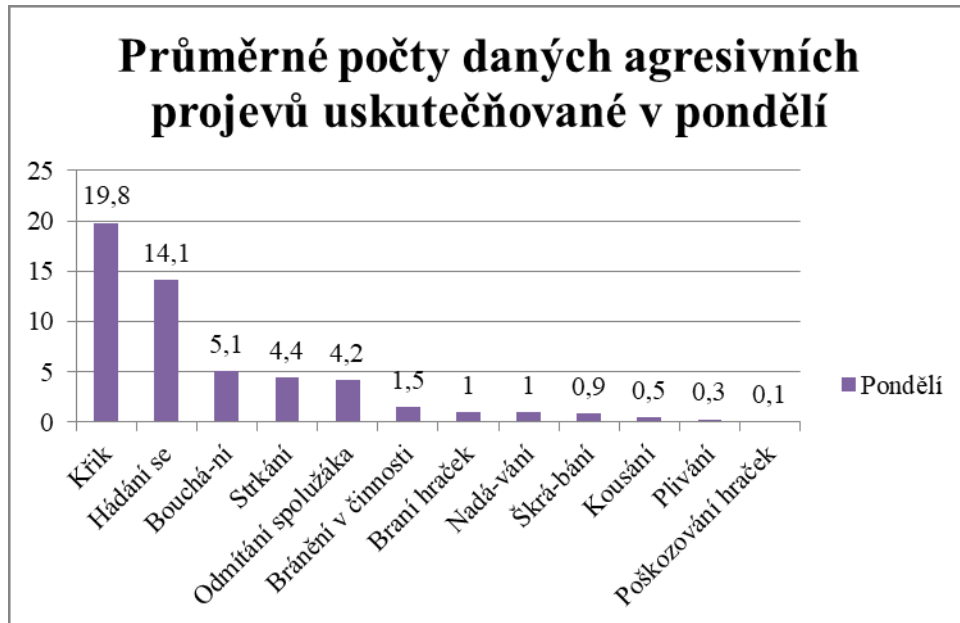
Tabulka č. 5 Lvičata - Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější – celkový počet pozorovaných projevů

Lvičata - Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější						
Projevy/Den	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Celkem
Křik	317	54	125	66	38	600
Braní hraček	17	3	1	5	5	31
Bouchání	83	30	52	39	48	252
Hádání se	227	64	91	113	35	530
Strkání	71	32	49	32	26	210
Bránění v činnosti	24	10	9	15	9	67
Odmítání spolužáka	68	39	27	20	40	194
Poškozování hraček	3	1	0	1	1	6
Nadávání	16	3	5	1	7	32
Kousání	9	2	1	4	2	18
Škrábání	15	1	3	0	4	23
Plivání	5	3	2	2	0	12
Celkem	855	242	365	298	215	1975

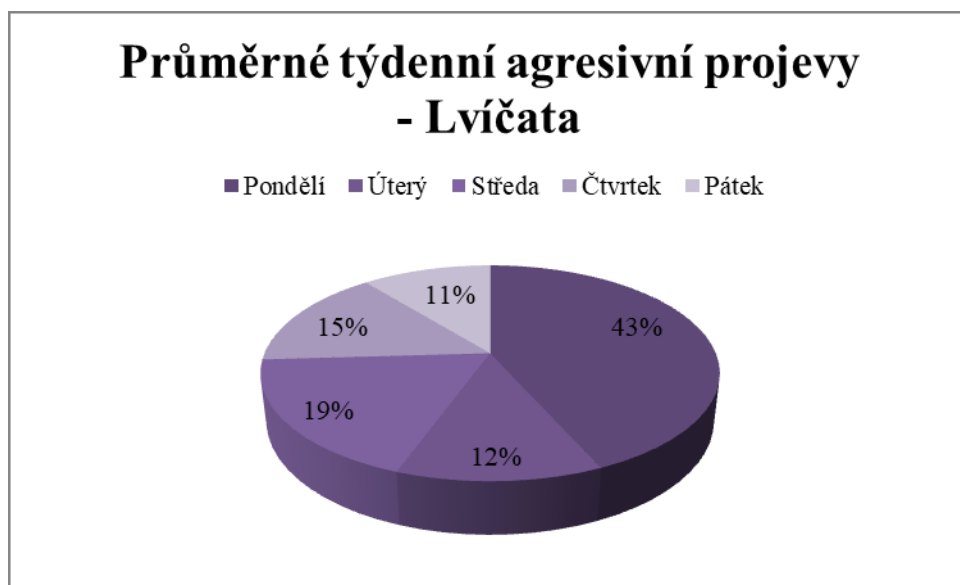
Graf č. 5: Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější - Lvičata



Graf č. 6: Průměrné počty daných agresivních projevů uskutečňovaných v pondělí



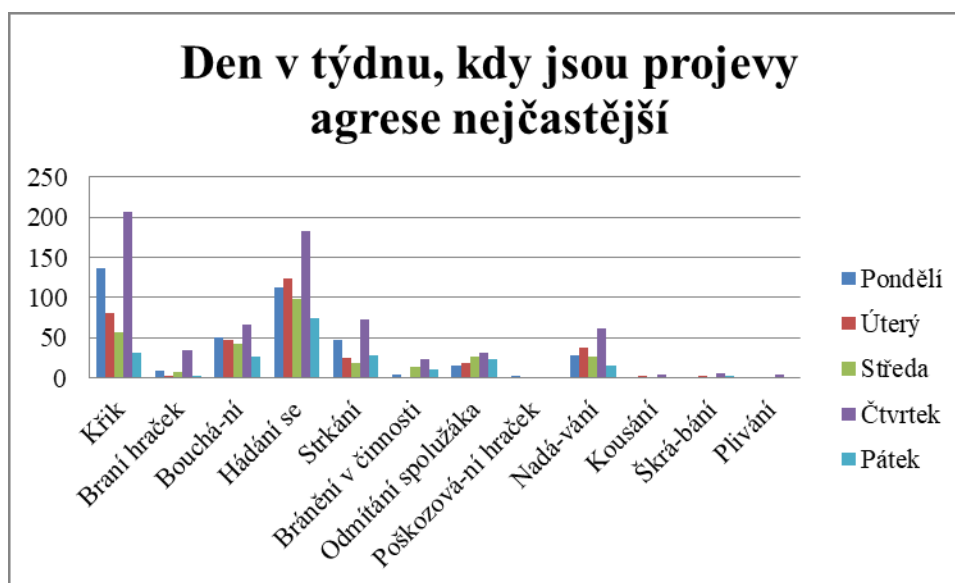
Graf č. 7: Průměrné týdenní agresivní projevy - Lvičata



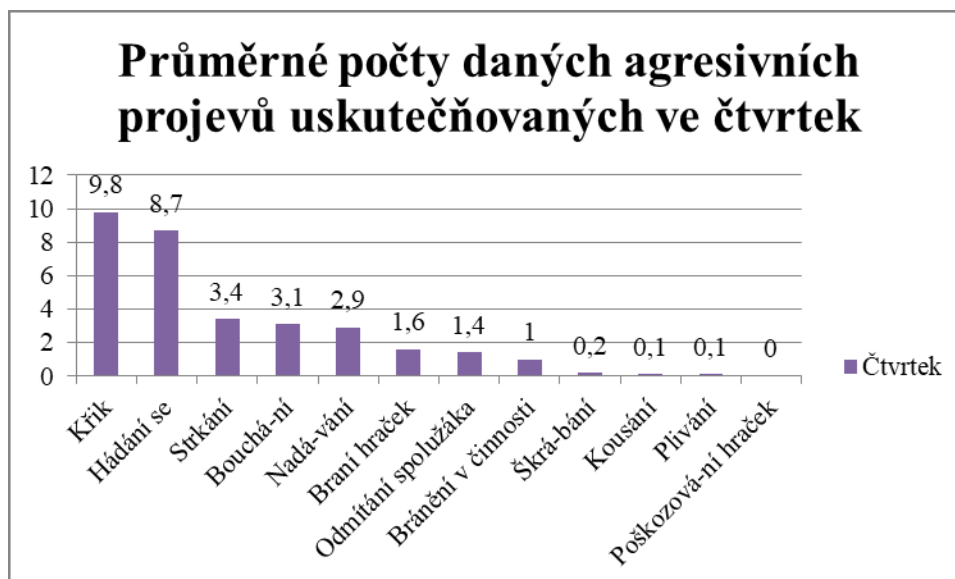
Tabulka č. 6 Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější - Zvonky

Zvonky - Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější						
Projevy/Den	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Celkem
Křik	137	81	57	207	32	514
Braní hraček	9	2	8	34	3	56
Bouchání	51	48	43	66	27	235
Hádání se	112	124	98	183	74	591
Strkání	47	25	19	72	28	191
Bránění v činnosti	4	0	14	23	11	52
Odmítání spolužáka	16	19	27	31	24	117
Poškozování hraček	3	1	0	1	1	6
Nadávání	28	37	27	62	16	170
Kousání	0	2	1	4	0	7
Škrábání	1	2	1	5	3	12
Plivání	1	0	1	4	1	7
Celkem	409	341	296	692	220	1958

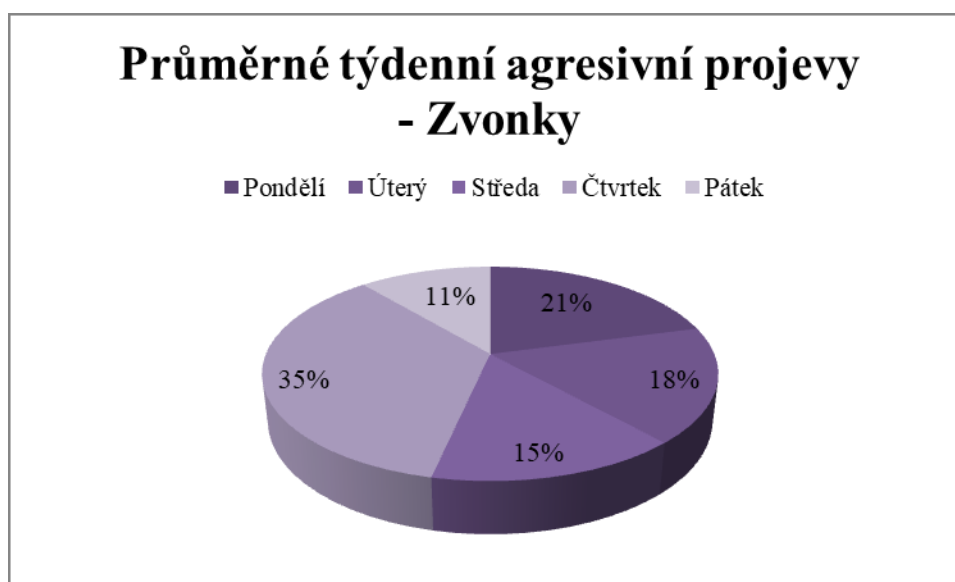
Graf č. 8: Den v týdnu, kdy jsou projevy agrese nejčastější - Zvonky



Graf č. 9: Průměrné počty daných agresivních projevů uskutečňovaných ve čtvrtek



Graf č. 10: Průměrné týdenní agresivní projevy - Zvonky



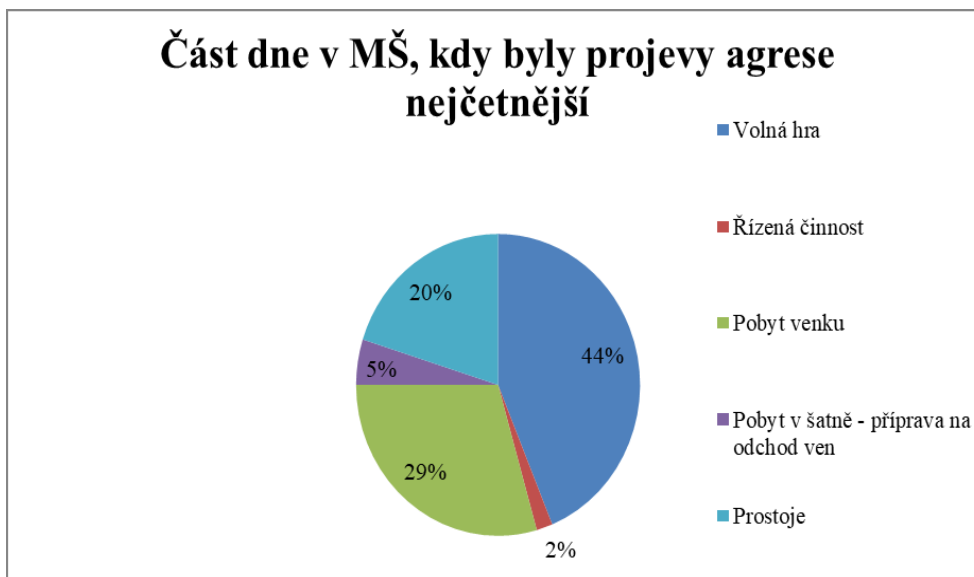
Ačkoliv jsem toto nepředpokládala, během pozorování výše popsanou metodou jsem zjistila, rozdílnost mezi mladšími a staršími předškoláky v četnosti a výskytu agresivního chování v průběhu týdne. Z výše uvedených grafů vyplývá, že u nejmenších dětí navštěvujících tuto mateřskou školu, bylo pondělí dnem, kdy se u nich nejvíce objevovaly uvedené projevy agresivního chování. V tento den byly také děti nejhluchnější – křičí, mluví víc nahlas, neúmyslně bouchají věcmi, když je pokládají a déle trvá, než se koncentrují na danou činnost nebo aktivitu. Učitelky musely vyvinout větší úsilí k tomu, aby je děti vnímaly a poslouchaly.

Proč tomu tak je, se mohu pouze domnívat. Jedním z vysvětlení možná je, že se děti vrátily po víkendu do mateřské školy. Víkend prožily s rodiči nebo prarodiči, ať už doma nebo na výletě, nicméně nikoliv ve větším kolektivu vrstevníků a kamarádů. Proto byli nevybouřeni a měli potřebu tyto dva dny, kdy nebyli ve třídě tzv. dohnat. Druhým možným vysvětlením, může být to, že si děti potřebovaly opět zvyknout na to, že jsou ve školce, tzn., že se musí znovu přizpůsobovat řádu a režimu, který je doma odlišný, případně se dodržovat nemusí (děti jsou středem pozornosti rodičů a nemusí se přizpůsobovat druhým a dělit se o pozornost dospělého s jinými dětmi, případně s vyšším počtem dětí). Dalším možným vysvětlením je, že jsou unavené – nedospané, jelikož musely v pondělí ráno vstávat dříve než v předchozích víkendových dnech.

Ve třídě Zvonků, to znamená u předškoláků, jsem zaznamenala nejvíce projevů agresivního jednání a chování ve čtvrtek. Projevy jejich agrese byly nejen fyzické, ale často verbální. Překvapilo mě, že dnem s nejčastějším počtem agresivních projevů ve třídě Zvonků byl čtvrtek. Ačkoliv jsem se pohybovala ve výzkumném terénu, tento výsledek pro mě byl natolik překvapivý, že jsem se obrátila na mé zkušenější kolegyně, zda mají pro tento jev nějaké vysvětlení. Stejně jako já, ani ony, neměly pro tento jev logické zdůvodnění a společně jsme dospěly pouze k hypotetickému předpokladu, že je možné, že tyto děti ve čtvrtek cítí určitou formu únavy a zároveň blízkost víkendu, kdy se těší na aktivity se svými rodiči a volnější režim.

Obdobně jsem postupovala i ve zjištění, ve kterých částech dne (v režimu MŠ) jsou projevy nejčastější, stejně tak, při jakých aktivitách. Pro přehlednost přikládám graf.

Graf č. 11: Část dne v MŠ, kdy byly projevy agrese nejčastější



Nejčastější projevy agresivního jednání a chování ze všech pozorovaných projevů, kterých v celkovém součtu bylo 3934, se v 44% vyskytovaly především během volné hry dětí, která probíhala ráno, než se děti v MŠ sešly (tzn. od 6:30 hodin do 8:30 hodin) a odpoledne (tzn. 15:00 – 17:00 hodin), což je 38 % času z celkového školního dne v MŠ. V této době byly nejčastějšími projevy křik, hádky, bouchání se a braní si hračky.

Při pobytu venku se agresivní chování a jednání projevilo u pozorovaných dětí ve 29%. Většinou se jednalo o spor o hračku nebo při čekání na herní prvek (klouzačka, houpačka, housenka), bouchání, škrábnutí nebo kousnutí z důvodu vůdcovství ve hře, sporu o hračku (nejčastěji nákladní auta, lopatky, míč, kyblík). Někdy také když se učitelka věnovala individuálně jednomu dítěti, např. vysvětlování a ukazování nějaké hry, případně když se věnovala jinému dítěti, a tím pádem její pozornost nebyla upřena na všechny ve třídě.

Dále při prostojích (20%), tedy časových prodlevách, kdy děti čekaly na další činnost, např. než budou všichni oblečení a půjde se ven, ve frontě na jídlo nebo v umývárně.

Obecně lze říci, že v rámci jednotlivých pracovních úseků v režimu MŠ je nejčastější výskyt agrese u aktivit, které mají volnější režim. To znamená volná hra, zde sice děti mají určitá zadání, nicméně nejsou tak vedeny, jako pod přímou řízenou činností a mohou tedy projevit nejen svou kreativitu, ale i svou vůli. Projevem své vůle si sami dotváří způsob hry, což je samozřejmě pozitivní projev, ovšem naráží na vůli ostatních dětí, která nemusí být vždy v souladu z jejich vůlí, a tudíž je zde prostor k agresii.

Pravým opakem této volné hry je řízená činnost, kde je mysl i tělo dětí plně saturováno řízenou činností. U řízené činnosti, nezbyvá dítěti příliš prostoru pro projevy agrese. Je však samozřejmé, že nelze dítě vychovávat pouze řízenou činností.

Verbální agrese - vulgarismy

Během mého pozorování v této třídě, jsem si všimla, že při verbálním projevu agrese velmi často děti používaly vulgární výrazy. Kód vulgarismu v kategorii verbální agrese jsem tedy vyčlenila do samostatného odstavce. Důvodem bylo mimo jiné i to, že vulgarismy se u mladších předškoláků, tedy ve třídě Lvičat nevyskytovaly (pomineme-li slova jako „blbá“ apod., což nepovažuji za vulgarismy). Na rozdíl od svých mladších spolužáků, starší předškoláci, ze třídy Zvonků, vulgarismy, sice nepříliš často, používali. Mezi vulgarismy, které jsem, na základě pozorování zaznamenala, patřily např. slova „píčo“, „čůrák“ aj.

Poté co jsem jim položila otázku, co dané vulgarismy znamenají, většina dětí odpovědět nedokázala. Našly se však i takové děti, které mi význam jimi použitého vulgarismu dokázaly vysvětlit.

V rámci pozorování mě zajímalo, zda dochází k určitému posunu používání vulgarismů v časovém horizontu. Sama jsem začala pracovat jako učitelka cca před 7 lety. Během této doby jsem zaznamenala nárůst četnosti užívání těchto výrazů předškoláky.⁸ Toto považuji za součást vývoje společnosti. Vulgarismy obecně se využívají častěji a mnozí současní rodiče patrně v rámci své výchovy necítí potřebu před svými dětmi vulgarismy nepoužívat.

6.4.2. Způsob řešení nežádoucí situace učitelkou ve vztahu k dítěti

Na základě svého pozorování mohu říci, že učitelky vždy řešily agresivní projevy dětí hned po jejich provedení nebo co nejdříve to bylo možné, vzhledem k tomu, že se např. věnovaly individuálně nějakému jinému dítěti. To znamená, že řešily incident a jeho důsledky, i když nebyly přítomné vzniku tohoto incidentu. Vždy se ptaly daného dítěte, proč to udělalo a vysvětlovaly mu, proč se takto nemůže chovat - viz ukázka z úryvku záznamu níže.

⁸ Tento můj dojem jsem si ověřila u služebně starších kolegyně. Kolegyně s praxí 12 let a výše mi na základě svého subjektivního dojmu sdělily, že výrazy „jseš blbej“, „jseš pitomej“ dříve děti běžně používaly, ale k vulgarismům nezacházely.

Pokud se jednalo o závažnější agresivní projev nebo bylo dítě v daný moment vztekklé a „nebyla s ním řeč“ bylo odděleno od ostatních dětí, aby bylo eliminováno další ubližování, např. si šlo z koberce hrát samo ke stolečku. Počkaly, než se dítě uklidní a potom s ním dané chování nebo jednání řešily.

Většinou dětem podobnou situaci připodobňovaly k jejich rodičům: „Maminka přece taky tatínka nebije, když od něj chce, aby jí půjčil ovladač od televize“ nebo vztahu mezi učitelkami navzájem: „Když přijde druhá paní učitelka dříve k umyvadlu a myje si ruce, tak jí přece prudce neodstrčím a nepovalím na zem, abych si mohla ruce umýt já, ale počkám, až si ruce domyje, a pak si je teprve umyji“.

Učitelky také dbaly na to, aby se děti, po provedení nějakého nežádoucího chování vůči druhému, omluvily. Většinou děti spolužáka, kterému ublížily, při omluvě pohladily.

6.4.3. Prevence nežádoucího agresivního chování a jednání

Učitelky se snažily o to, aby byly děti ve školce spokojené. Každodenní činnosti vybíraly a volily tak, aby děti nejen motivovaly, vzdělávaly a rozvíjely, ale také aby uspokojovaly jejich aktuální potřeby. Do denních aktivit dětí vkládaly různé metody na prevenci nežádoucích projevů agrese a nevhodného jednání a chování ať už vůči spolužákům, tak i vůči hračkám a věcem ve třídě. Dbaly na dostatek pohybové činnosti dětí, ať už ve třídě nebo při jejich pobytu venku. Často zařazovaly hry na podporu spolupráce mezi jednotlivými dětmi, komunikační, prosociální, prožitkové aktivity a také prostor k relaxaci a odpočinku. Snažily se o to, aby po běhu nebo náročnější fyzické aktivitě následovalo zklidnění dětí, které zpravidla probíhalo tak, že se děti posadily na zem, zhluboka se nadechly a vydechly, potom si spojily dlaně k sobě, třely je o sebe, zavřely oči a nakonec dlaně přiložily na obličej.

Komunikační aktivity

V těchto aktivitách např. učitelky četly dětem, během odpoledního odpočinku na lůžku, pohádky z pohádkové knihy Ladislava Špačka: Dědečku vyprávěj, ve které je zpracovaná etiketa pro děti od 3 let. Dětem je tak skrze pohádkové příběhy představován svět etiky a zároveň se děti učí základům chování v různých situacích. Tyto pohádkové příběhy v dětech podporují pěstování kladných vlastností, ohleduplnost, laskavost atd. Děti si tyto příběhy s dědečkem a Zuzankou velmi oblíbily a na další z nich se těšily. Zde připojuji v ukázce citaci z knihy, která dětem byla čtena:

„...Když vyšli z bytu na chodbu, uviděli, že je mokrá, i schody byly vlhké, a dole zahlédli pána s kyblíkem s vodou a velkým smetákem a hadrem. Opatrně našlapovali, aby umyté schody nezaťapali. Dole dědeček oslovil pána: „Omlouváme se, jestli jsme vám to trochu zašlapali.“ Pán jen mávl rukou: „To je v pořádku, jak jinak byste se dostali ven.“ Viktorka se také chtěla přidat do rozhovoru a nahlas řekla pánovi: „Já také už umím vytírat, dokonce máminým smetákem. Až budu větší, tak to tady klidně vytřu sama“, holedbala se. Pán se smál: „To budu rád, když mi pomůžeš. Až budeš velká, to já už budu starý a nebudu mít tolik sil, jako mám dnes.“

Lidé na ulici spěchali více než jindy, už aby byli v suchu doma nebo v kanceláři, jen děti poskakovaly vesele mezi loužemi. Viktorka vlítla do každé kaluže, rozstříkovala vodu kolem sebe, až ji dědeček musel napomínat, aby dávala pozor na kolemjdoucí a necákala na ně. Po chvíli cesty toho Viktorka měla dost a chytila dědečka za ruku.“ (Špaček, 2012, s. 26)

Většinou byly dětem čteny dva příběhy z této knihy. Děti je poslouchaly se zájmem, byly naučené, že do prvního čteného příběhu mohou vstupovat a nějak ho okomentovat. Několik jejich komentářů k tomuto úryvku zde uvádím: „u nás vytírá paní“, „taky jsou někdy mokré schody, ale nikdo je nevytírá“, „do kaluží nesmíš skákat, když nemáš holiny“ „nesmí to cákat na ostatní“, „taky skáču do kaluží, ale maminka se pak zlobí, že mám mokré boty“. Druhý příběh už sloužil jako pohádka na usínání, kdy děti jen poslouchaly a většinou u něj usnuly.

Prosociální aktivity

Učitelky pravidelně zařazovaly, většinou při ranním kruhu nebo v řízené činnosti, příběh se způsobem nějakého nevhodného chování nebo jednání k druhým lidem nebo k věcem. Dětem tento krátký pohádkový příběh odvyprávěly a následně ho s nimi rozebíraly a demonstrovaly na něm, jaké chování není přijatelné a jak by se situace měla řešit správně. Chtěly také znát názor dětí a jejich nápady, jak by řešily tuto situaci ony. Zde uvádím jeden z krátkých příběhů jako ukázkou (tento příběh je smyšlenkou, kterou pro tuto potřebu vytvořila jedna z učitelek):

Ježek a králíček šli do lesa trhat bobulky, aby měli v zimě co jíst. Našli velkou mýtinu, kde rostlo spoustu keřů se šťavnatými bobulkami. Králíčkův košík se rychle plnil, ale košík ježka byl poloprázdný. Ježek totiž spíš než do košíčku dával bobulky do pusy, až měl pěkně nafouknuté břicho. Za chvíli oba uslyšeli volání maminky, aby šli domů. Králíček sotva svůj košíček mohl unést, jak byl těžký a plný, ale ježkův košík byl lehký, téměř prázdný. Ježek dostal strach, že dostane vynadáno od maminky, a tak strčil do králíčka, tak prudce, až králíček spadl, odřel si koleno a všechny bobulky se mu vysypaly. Uplakaný králíček přišel k mamince s prázdným košíčkem.

Po odvyprávění pohádkového příběhu, bylo na některých dětech na první pohled viditelné, že se jsou z příběhu smutné, skleslé nebo rozzlobené. Učitelky si s dětmi povídaly o tom, co se jim v příběhu nelíbilo. Děti na ježkovo chování většinou reagovaly

slovy: „*to byl ale zlej ježek*“, „*pěkně zlobivej ježek*“, „*měl by za to dostat na zadek*“, „*doufám, že ho za to bude bolet břicho*“, „*chudák králíček*“, „*malej králíček*“ apod. Dále se učitelky ptaly dětí, jak by děti tuhle situaci řešily, jaké by bylo správné chování a jednání. Odpovědi dětí se lišily, uvedu zde pár nejzajímavějších: „*měly se o bobulky rozdělit*“, „*měli se vrátit ke keřům a ještě je rychle spolu natrhat*“, „*měli sníst všechny bobulky*“, „*měli dojít za maminkou a říct jí pravdu*“.

Zajímavým momentem pro mě jako pozorovatele také bylo, že děti začaly více řešit problém bolavého kolene na místo toho, že si ježek nacpal břicho, místo aby sbíral bobule do košíku. Primární morální problém v tomto věku pro ně nevyzněl tak důležitě, jako bolest, kterou ježek králíčkově způsobil, patrně i proto, že s různými druhy mají poměrně častou osobní zkušenost.

Nakonec dostaly děti úkol, jak by tento pohádkový příběh změnily tak, aby dopadl dobře. Na základě sdělených příběhů s „dobrým koncem“ pak každé z nich namalovalo obrázek.

Dostatek pohybové činnosti

Učitelky zařazovaly dětem do denního režimu dostatek pohybových her a činností. Např. pohybová hra na Mrazíka a Sluníčko nebo hra Kompot, které měly děti obzvláště rády a často je chtěly hrát.

Před hrou na Mrazíka a Sluníčko poučila paní učitelka děti, jak mají běhat po třídě, aby se nesrazily s jiným spolužákem apod., následně jim názorně ukázala, jak bude vypadat zmrazení Mrazíkem a rozehrívání Sluníčkem, aby předešla případným konfliktům. Děti se hru velmi rychle naučily a pak už toto poučení říkaly a ukazovaly samy před každou touto hrou. Učitelka vždy určila, podle počtu dětí ve třídě, počet Mrazíků a Sluníček. Mrazíci děti zmrazily a ty musely zůstat nehybně stát, dokud je Sluníčko nerozehrěje pohlazením. Ve třídě Lvičat některým dětem zpočátku trvalo, než pochopily hru (pokud jsou zmrazeny, že nemohou dál pokračovat v běhu po třídě, ale musí stát a čekat, až přijde jejich spolužák, který je sluníčko, dotkne se jich a oni budou moci pokračovat ve hře dál).

Při hře Kompot děti seděly v kruhu na koberci společně s učitelkou, která říkala: „*Míchám kompot ve velkém hrnci a vymění si místo spolu ti, kteří mají dnes zelené tričko.*“ Všechny děti, které měly zelené tričko, si vyměnily místo s některým spolužákem. Ten, který si místo vyměnil jako poslední, tak opakoval větu: „*Míchám kompot ve velkém hrnci a vymění si místo ti, kteří mají tepláky.*“ Takto se věty opakovaly vždy s jiným koncem. Děti se při této hře hodně smály a vyskaly, zároveň musely dávat pozor a vymýšlet, co by do věty daly ony, když by na ně přišla řada.

Pohybové hry slouží jako dobrá prevence proti agresivnímu chování dětí a to minimálně ze dvou důvodů. Za prvé děti si „vybijí“ přebytečnou energii ve fyzické činnosti (hře) a za druhé, hra zaměstná jak dětskou mysl, tak tělo a odvede jejich myšlení

od agrese. Tuto skutečnost mohu doložit výše popsaným výsledkem (graf číslo 6) mého pozorování, kdy se agrese nejčastěji projevuje při volné hře. Volná hra ovšem není řízená pohybová činnost, kterou zde popisuji, ale naopak princip a způsob hry, které si volí děti samy.

Prostor k relaxaci

Učitelky také dbaly na to, aby měly děti dostatek prostoru k relaxaci a odpočinku. Ať už se jednalo o stolní hry – puzzle, deskové hry, pexeso nebo o prohlížení obrázkových knížek nebo malování. Často také dětem k těmto činnostem pouštěly potichu hudbu k poslechu.

Pokud byla potichu puštěna hudba, vyzorovala jsem, že na danou chvíli se děti ztišily, aby písně nebo hudbu slyšely. Tento fakt podle mého vnímání výrazně snížil na nějakou dobu hladinu hluku ve třídě. Ovšem tento relaxační čas nesměl být příliš dlouhý, protože po prvotním zklidnění se po určitém čase dětské „hlukové“ aktivity začaly vracet k původním hodnotám.

Pozitivní ocenění vyřešení konfliktní situace bez agrese

Jedná se o princip zástupného zpevnování, který je jednou z variant observačního učení. Tento způsob pozitivního ocenění za vyřešení konfliktu bez agrese jsem při svém pozorování zaznamenala u předškolních dětí, nikoliv u těch nejmenších dětí. Pokud nějaký konflikt, který mezi dětmi vznikl, děti dokázaly mezi sebou vyřešit samy, domluvou nebo jakýmkoli jiným způsobem bez projevu agrese, paní učitelky toto řešení pozitivně ocenily před ostatními dětmi.

6.4.4. Kazuistiky

Kazuistiky jsem do své práce zařadila proto, abych na těchto třech případech dětí se zvýšenou agresivitou poukázala na kontext pravděpodobných příčin vzniku tohoto chování a také jeho eliminaci v důsledku organizačních nebo pedagogických zásahů. Na základě zachování anonymity daného dítěte byly informace (jména), podle kterých by bylo možné dané dítě identifikovat změněny.

kazuistika č. 1- Petr

Petr				
Věk	Pohlaví	Třída v MŠ	Rodiče	Sourozenci
3 roky	Mužské	Lvíčata	Žije s matkou.	Jedináček

Jméno:

Petr

Rodinná situace:

Petr žije pouze s matkou. Otec je opustil, když byl Petrovi rok a půl a v současné době o syna nejeví žádný zájem. Matka uvedla, že spolu s jeho otcem nejsou v kontaktu a neví, kde je. Petr je na matku dost fixovaný. Je na něm patrný smutek, když ho ráno přivede do třídy a odchází do práce, a je na něm vidět jeho velké nadšení, když si ho odpoledne vyzvedává. Díky tomu, že žije s matkou, chodí do školky pravidelně - buď přichází brzy ráno, na 6.40, a odchází v odpoledních hodinách kolem 15 hodiny, anebo přichází kolem 8 hodiny a odchází v 17 hodin s ukončením provozu MŠ.

Petr nemá žádné sourozence, je jedináček. S prarodiči se chlapec vidá jen příležitostně, když má matka dovolenou nebo je prodloužený víkend, jelikož žijí na druhém konci republiky. Pokud je dlouhodoběji nemocný, odváží ho matka k nim.

Petrovi nevádí změna prostředí, jeho matka často uvádí, že se do třídy těší. Jeho nejoblíbenější hračkou jsou auta. Raději vyhledává ke společné hře chlapce než děvčata, ale nevádí mu si hrát i s dívkami, pokud si s ním hrají s auty nebo alespoň se stavebnicemi.

V druhé polovině školního roku se začal v jejich rodině objevovat nový člen - přítel matky, který s nimi začal žít a nepravidelně začal Petra vyzvedávat i z mateřské školy.

Zdravotní stav:

Petrova matka prodělala komplikovaný porod, při kterém došlo ke drobné deformitě hlavy. Petr prodělal běžné dětské nemoci, poslední vážnější nemocí, kterou prodělal, byla spálová angína. Poměrně často trpí rýmou a kašlem. Jinak je považován za zdravé dítě.

Projevy chování:

Petr byl usměvavý ale divoký, občas panovačný a temperamentní chlapec, který nebyl zvyklý na dodržování nějakých pravidel nebo řádu. Při hře s ostatními dětmi je velmi hlučný a divoký, velmi často ztrácí zábrany, což vede k jeho nepřiměřeným reakcím a projevům vůči ostatním dětem v jeho blízkosti. Učitelky ho proto často napomínají.

Při nástupu do mateřské školy hovořil většinou „svým vlastním jazykem“, kterému rozuměl jen on a jeho matka. Petrova obecná slovní zásoba byla velmi malá a výslovnost špatná, takže mu bylo velice špatně rozumět a tím pádem bylo velmi těžké, jak pro děti, tak pro učitelky, poznat jeho potřeby a přání, natož mu je splnit, případně mu vyhovět. Při prosazování svých zájmů (např. získání hračky nebo při hře s dětmi) chlapec často děti pokoušel, udeřil, poškrábal nebo po nich nějakou hračku, která, byla zrovna po ruce, hodil, pokud nebylo po jeho, nebo pokud mu nedaly hračku, kterou chtěl.

Velmi často se stávalo, že přišel k jinému dítěti, za účelem získat hračku. Většinou bylo slyšet, že na dotyčného promluvil, ale jelikož mluvil svou řečí nebo nesrozumitelně pro jeho okolí, dotyčný nevěděl, co mu říká. Tato situace končila vždy stejně, tj. hračku kterou chtěl (většinou se jednalo o auta nebo autodráhu) si násilně od svého spolužáka vzal, bouchl ho, silně ho zmáčkl nebo ho kousnul. Na reakci paní učitelky, která se mu snažila vysvětlit, jak se k ostatním má chovat, že si musí o hračku říct, domluvit se, a ne to řešit tímto způsobem atd. reagoval hrozným křikem, který připomínal pláč malého dítěte. Zpočátku na něm bylo patrné, že očekává takovou reakci učitelek, jakou znal z domova, že získanou hračku (tímto nehodným způsobem) dostane zpět a nebude se jeho jednání nijak řešit. Zjistil, že to takto ve třídě MŠ nefunguje.

Při pobytu venku, když chtěl jít na nějaký herní prvek na zahradě MŠ, např. na klouzačku či houpačku, tak děti před ním odstrčil, povalil, udeřil či kousl nebo škrábl a „předběhl je“, aby byl na herním prvku „první“ a měl ho „pro sebe“. Na školní zahradě byla velká houpačka na pérech (auto – drak). V ní byly tři lavičky, celkem pro 9 dětí a volant, kterým mohly děti točit. Samozřejmě chtěla většina dětí sedět u volantu. Několikrát se stalo, že Petr pokoušel nějakého spolužáka, protože chtěl sedět u volantu, ale Petr jim to nedovolil. Velmi rád stavěl stavby v pískovišti a rád si zde hrál se žlutým bagrem nebo nákladním autem. (Nákladní aut bylo na třídu Lvíčat 5 a bagry byly pouze tři, takže se děti o ně musely dělit a půjčovat si je.) To, že ho Petr chtěl

tzv. „hned teď“ bylo také často důvodem k jeho agresivnímu projevu chování vůči jiným dětem.

Po krátkém pozorování bylo jasné, že hlavním důvodem jeho agrese vůči ostatním, byla především frustrace v důsledku, že mu děti nerozumí a také jeho neschopnost respektovat pravidla. Proto byla do třídy přidělena asistentka, která se ve větší míře zaměřovala na pomoc tomuto chlapci v adaptaci na školní prostředí.

V rámci motivace chlapce k dodržování pravidel, byl zaveden sešit na chování, který byl rozdělen na dopolední část a odpolední část, kam dostával razítka, pokud nikomu neublížoval. Tento sešit si každé ráno do třídy nosil a každý den s ním odcházel domů a chlubil se razítky, pokud je za ten daný časový úsek získal, mamince.

Vysledovala jsem, že nejčastěji se jeho nevhodné agresivní projevy objevovaly začátkem týdne, v pondělí. To býval více hlučný a učitelky řešily několik jeho incidentů denně.

Komunikace s matkou:

Vzhledem k tomu, že jeho matka na sdělení, ohledně opakovaného nevhodného chování (většinou kousnutí nebo bití) jejího syna vůči ostatním dětem, a také na doporučení návštěvy logopeda, aby se zjistila a odstranila příčina jeho problémů s komunikací, více méně nereagovala, spíše ho omlouvala (vždy se slovy: „je malý“, „doma to nedělá“, „no tak já mu zopakuji, že to dělat nesmí“, „já mu ale rozumím“) byla svolána schůzka s vedením mateřské školy. Matka přiznala, že často bývá nedůsledná v jeho výchově, konkrétně, pokud doma zlobí nebo něco provede, tak mu udělí trest, ze kterého většinou sejde nebo není dodržen do konce. Na základě toho, že Petr projevuje lítost nad tím, co udělal.

Na základě této oficiální schůzky začal chlapec docházet na logopedii a byl mu přidělen asistent pedagoga, pro jeho lepší adaptaci v mateřské škole. Asistentka pomáhala tomuto chlapci, při dopolední hlavní vzdělávací činnosti, aby začal, vydržel a dokončil práci, kterou ostatní děti s paní učitelkou dělaly. Během volné hry děti část tohoto času věnovala čtením krátkých pohádek a příběhů, kdy chlapec některá slova po ní opakoval a vysvětlovala mu význam těchto slov. V neposlední řadě také dohlížela na jeho hry s ostatními dětmi a mnohokrát zabránila projevu jeho nevhodného jednání s prvky agrese vůči spolužákovi. Po spolupráci s logopedkou se jeho agresivní projevy začaly snižovat jelikož dokázal svému okolí sdělit jeho potřeby a přání. Jeho agresivní

projevy se transformovaly do schopnosti sdělit své potřeby a zároveň možnosti těch druhých mu rozumět.

Shrnutí:

Matka chlapce není ve v jeho výchově důsledná, z čehož můžeme usuzovat, že dodržování řádu a nastavených pravidel je pro chlapce obtížné, jelikož ho tato pravidla omezují a z domova na podobné omezování není zvyklý. V této fázi přítomnost asistentky po většinu školního dne a její práce s ním patrně i částečně suplovala nenaplněnou roli jeho vlastní matky. Asistentce se podařilo získat důvěru chlapce a následně v blízkém kontaktu já – ty nastavovala pravidla a řády a byla garantem smyslu jejich dodržování. Tato role by primárně měla patřit matce, která jak sama sdělila, nebyla ve schopná díky své nedůsledné výchově tohoto nastavení pravidel.

Důvodem jeho frustrace, která se projevovala agresivním jednáním vůči svému okolí, zejména proti ostatním dětem ve třídě, byla jeho nedostatečná slovní zásoba a nesrozumitelnost řeči, čili problém s komunikací. Bylo patrné, že jak se postupně začínala zlepšovat srozumitelnost jeho řeči (úměrně jeho věku), tak pozvolna mizely agresivní projevy jeho chování a jednání (kousání, bytí a škrábání ostatních dětí) vůči ostatním spolužákům, až se dostaly do přijatelné normy, která patří k jeho věku. S respektováním pravidel ve třídě se potýkal delší dobu, nicméně to také úspěšně zvládl.

Kazuistika č. 2- Josef

Na základě zachování anonymity daného dítěte byly informace (jména), podle kterých by bylo možné dané dítě identifikovat změněny.

Josef				
Věk	Pohlaví	Třída v MŠ	Rodiče	Sourozenci
4 roky	Mužské	Lvíčata	Žije v úplné rodině.	Bratr (dvojče) Starší sestra

Jméno:

Josef

Rodinná situace:

Josef- 4 roky je z dvojčat, jeho bratr (Ondřej) s ním dochází do stejné třídy MŠ. Oba chlapci mají ještě starší sestru (věkový rozdíl mezi nimi je 10 let), kterou mají moc rádi, často o ní hovořili. Do školky většinou chlapce přiváděl i si je později vyzvedával otec. Zpravidla přicházeli kolem 7 hodiny ranní a vyzvedával si je většinou až kolem 16:50. Velmi často odcházeli chlapci mezi posledními, nebo jako poslední děti ze školky. Chlapci tedy trávili v MŠ skoro deset hodin každý pracovní den a odečteme – li předpokládaný čas na spánek přibližně 9 hodin, trávili se svými rodiči maximálně 5 hodin svého času denně. Osobně to považuji za velmi krátkou dobu pro uspokojení potřeb dítěte kontaktu s vlastními rodiči. Bez zajímavosti není ani fakt, že tyto děti byly tzv. „vymodlené“, tedy počaté na základě umělého oplodnění.

Jejich matka byla velice pracovně vytížená, pracuje v nadnárodní společnosti a s chlapci tráví ještě méně času než otec. Situaci ještě umocňovala četnost jejich vícedenních pracovních cest. Výjimečně je vyzvedla nebo přivedla ona. Chlapci před nástupem do státní mateřské školy navštěvovali soukromou školku od svých dvou let. Takže přítomnost učitelek a většího množství dětí pro ně nebylo novým, neznámým prvkem. Naopak byla vidět frustrace z málo četné přítomnosti vlastních rodičů.

Zdravotní stav:

Josef je zdravý chlapec. Kromě běžných dětských nemocí občas trpěl nachlazením, rýmou a kašlem.

Projevy chování:

Adaptace obou dvou bratrů se z počátku jevila jako úspěšná, poměrně rychle si zvykli na režim, který ve školce probíhal i na třídní učitelky. Oba chlapci vyžadovali po celou dobu jejich docházky do třídy Lvícat, tělesný kontakt od dospělých osob. Velmi často chtěli od paní učitelek tzv. „potulit“, pohladit nebo nosit na rukou.

Většinu času v MŠ si bratři hráli spolu, ale neměli problém do svých spontánních her přibrat i jiné spolužáky. Problém nastával v okamžiku, kdy si jeden z bratrů, většinou Ondra, chtěl hrát s někým jiným. Josef se často na bratra zlobil, a většinou tyto situace dopadly tak, že si chlapci hráli všichni společně. Vypadalo to, jak kdyby trpěl ztrátou přítomnosti bratra, jediného člena rodiny, který s ním je pravidelně v delším časovém kontaktu. Co ale oběma chlapcům vadilo, bylo střídání učitelek ve školce. Od 16 hodin se začínaly slučovat děti ze tříd do jedné sběrné třídy, v nichž se učitelky střídaly.

Pokud s dětmi do konce provozu školky zůstávala jedna z jejich třídních učitelek, bylo to pro ně v pořádku, pokud ale odcházela dříve, chlapci často plakali, nechtěli, aby odešla a většinou se pak počůrali.

Zhruba po dvou měsících jejich každodenní docházky do mateřské školy začal dostávat Josef agresivní záchvaty, při kterých ničil hračky, ubližoval spolužákům i svému bratrovi (kousal, plival, škrábal, kopal, házel hračkami apod.), jednou hodil autíčkem i po učitelce (naštěstí jí autíčko minulo). Tyto záchvaty nebyly pravidelné. Většinou se jednalo o situace související s přechodem na jinou činnost např. z volné hry na řízenou činnost, nebo z řízené činnosti u stolečků na řízenou činnost na koberci nebo při přípravě na polední odpočinek, a nebo když se nedělo právě to, co si Josef přál. Tento záchvat začal vždycky hrozným křikem, při kterém Josef hodně zrudnul v obličeji, pliváním, prskáním, většinou následovalo demolování a ničení všeho, co mu přišlo pod ruku. Děti, které se nacházely v jeho blízkosti, udeřil rukou nebo kopnul nohou. Bohužel po krátké době jeho chování začal napodobovat i jeho bratr, ale u něj záchvaty byly málo časté, kratší a méně intenzivní.

Tyto záchvaty se u Josefa opakovaly během celého školního roku, kdy byl ve třídě Lvícat. Nebyly pravidelné, přesto bylo možné vyzorovat, že velká část z nich se odehrála v pondělí, tedy po víkendu, kdy byly chlapci doma se svou rodinou. S rodiči se tato situace řešila několikrát, chlapec byl poslán do pedagogicko-psychologické poradny, kam se rodiče dostali až na konci školního roku. Rodiče vyšetření odmítali se slovy: „Josef je malý. A doma si s těmito projevy otec poradí, že mu dá na zadek, a pak je klid.“ Díky našemu neustávajícímu tlaku nakonec rodiče ke konci školního roku pedagogicko-psychologickou poradnu navštívili, chlapec se během vyšetření choval dobře, nebylo vypracováno žádné doporučení, jak s ním pracovat.

Ve chvílích, kdy se u Josefa začaly objevovat výše popsané záchvaty ostatní děti ve třídě zpočátku reagovaly údivem, někteří z nich byli vystrašení. Každopádně bylo na všech na první pohled patrné, že je jim to nepříjemné. Z počátku některé děti i komentovaly Josefovo chování a označovaly ho za nevhodné („to se nedělá“, „tohle není hezké“ apod.) Jelikož se jeho záchvaty opakovaly, vystrašenost ostatních dětí z tohoto jevu ustala, komentáře se změnilly na „zase se Pepa zlobí“, „zase je naštvaný“. Nicméně, to že je jim to nepříjemné bylo na první pohled viditelné, ačkoliv si na situaci již částečně zvykli.

Zcela vymykající se situací bylo období, kdy do školky chodil pouze Josef, zatímco jeho bratr dle vyjádření otce: „skončil na kapačkách v nemocnici, protože to vypadalo

jako otrava Fridexem“, a jak dále otec dodal “ kde by se k němu dostal.“ Tato doba trvala jeden měsíc, kdy byl Josef v MŠ bez svého bratra. Bylo na něm znát, že je smutný a že mu jeho bratr – dvojče hodně chybí a také se v plné síle ukázalo, jak moc je na něj zvyklý. Na ostatní děti byl často podrážděný a jeho reakce byly nepřiměřené situacím. V tomto období byl Josef ještě „mazlivější“ než dřív. Většinu času si ve školce odmítal hrát s dětmi, a chtěl být v přítomnosti jedné z učitelek, v její blízkosti, aby ho držela za ruku nebo nosila na rukou, nebo ji držel za ruku.

Komunikace s rodiči:

Komunikace probíhala ve většině případů s otcem chlapců, jelikož pro ně častěji chodil do MŠ a také proto, že byl k zastižení během dne. Pokud se tedy v mateřské škole něco přihodilo, např. se udělalo jednomu z chlapců nevolno, bylo voláno otcí, který si následně pro chlapce přijel. Proto i v případě Josefových záchvatů bylo telefonováno otcí. Otec přiznal, že se u Josefa tyto záchvaty objevily i doma, ale že při nich použil několikrát fyzický trest a tyto agresivní záchvaty se doma přestaly opakovat a že je provádí tedy jen v mateřské škole.

Po záchvatu byl tedy vždy otec informován, co se stalo, co záchvatu předcházelo, pokud bylo možné důvod určit. Vždy mu v tomto případě byl popsán důsledek synova chování během záchvatu, tedy komu ublížil, co zničil apod. Vždy bylo otcem přislíbeno, že to doma ještě proberou a domluví mu. Nicméně otec sám přiznal, jak jsem již výše popsala, že si s tím neví rady, jelikož dle jeho slov, mu doma dal párkrát „na zadek“, když to zkoušel, „a od té doby byl doma klid“. Doporučil nám, a dal svolení, abychom postupovaly stejně jako on. Samozřejmě je jasné, že ve školce se k tomuto kroku nikdo uchýlit nemůže. V této fázi bylo otcí doporučeno, aby s chlapci navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, průběh a výsledek návštěvy jsem popsala výše.

Shrnutí:

Učitelky se snažily Josefovým záchvatům předcházet, za předpokladu, že záchvat mohly předpokládat, to však mohly pouze, pokud bylo zřejmé, že je špatně naladěný už při příchodu do třídy nebo, když vyhledával situace, po kterých by mohl záchvat nastat. Někdy se učitelkám podařilo záchvatu předejít, odvedením jeho pozornosti jiným směrem např. vyzvaly Josefa, aby šli společně vyzvednout do sborovny barevné papíry nebo něco vyřídit do jiné třídy apod. Někdy se záchvatu nepředěšlo, ale většinou propukl v plné

síle. Pokud zničil nějaké vybavení nebo hračky ve třídě, rodiče vždy zničené hračky donesli nové nebo nahradili jinými.

Pozorování Josefa trvalo do konce jeho pobytu ve třídě Lvícat, čili jeden školní rok. Během tohoto období se v jeho chování v podstatě nic nezlepšilo.

Ačkoliv sama v současné době pracuji na jiném pracovišti, docházím do této MŠ jako externí spolupracovník. Díky tomu mám možnost zhodnotit vývoj tohoto chlapce od jeho tří let do dnešní doby, kdy je předškolák (věk 6 let). Četnost jeho agresivních záchvatů se zmenšila a obecně se zklidnil. Podle slov jeho učitelek si jej a bratra častěji vyzvedávají rodiče po obědě a tudíž s nimi tráví více času než v době, kdy byl uskutečňován výzkum. Domnívám se, že tehdejší nedostatek pozornosti rodičů a nedostatek společně tráveného času, byl hlavní příčinou chování popsaného výše a změna v přístupu rodičů, v současné době (dřívější vyzvedávání ze školky, více společně tráveného času) má i za následek změnu Josefova chování směrem k lepšímu.

kazuistika č. 3 Max

Na základě zachování anonymity daného dítěte byly informace (jména), podle kterých by bylo možné dané dítě identifikovat změněny.

Max				
Věk	Pohlaví	Třída v MŠ	Rodiče	Sourozenci
6 let	Mužské	Zvonky	Žije v úplné rodině.	Nejstarší bratr Starší sestra

Jméno:

Max

Rodinná situace:

Max je nejmladším členem rodiny, žije s oběma rodiči a dvěma sourozenci, nejstarším bratrem a starší sestrou. Oba jeho sourozenci navštěvují v současné době základní školu.

Vzhledem k tomu, že oba jeho sourozenci navštěvovali v předchozích letech stejnou mateřskou školu, znají tuto rodinu téměř všechny učitelky i vedení. Rodina patří mezi sociálně slabší rodiny (otec byl pracující, matka na mateřské dovolené a poté zůstala doma). Často se v ní křičí, používají se vulgární výrazy, občas dojde i na násilí, jak Max

často ve třídě sděloval, např. „dostal jsem na prdel“. Vulgární výrazy pak byly opakovány i ve třídě.

U jeho sestry byl zjištěn nižší intelekt a v základní škole, kterou navštěvuje má přiděleného asistenta pedagoga.

Zdravotní stav:

Narodil se s rozštěpem horního rtu, jehož následkem, prodělal v raném věku několik operací. Po tomto zákroku mu nad horním rtem zůstala jizva a bylo mu, při řeči, hůře rozumět. V průběhu docházky do MŠ prodělal jednu náročnější operaci, díky níž nedocházel 1 měsíc do mateřské školy. Jinak byl považován za zdravé dítě, které prodělalo běžné dětské nemoci.

Projevy chování:

Max byl divoký, občas panovačný chlapec, který byl zvyklý, že se mu hodně často ustupuje a tím pádem si často prosadí to, co chce. Dodržování pravidel, řádu a nějakého pravidelného režimu mu často dělalo potíže.

Velmi často bil, strkal a štípal děti, pokud chtěl nějakou hračku nebo chtěl být někde první, např. v řadě na cvičení, u dveří při odchodu ven apod. Vypozorovala jsem, že v těchto situacích byl dost agresivní, vybíral si většinou slabší jedince (děvčata) než byl on sám, ale pokud byl na prvním místě chlapec, neměl problém jít do konfliktu i s ním. Domnívám se, že tato zvýšená míra rivality v tomto směru by mohla pocházet z rodiny, konkrétně nastavením vztahů a vazeb mezi ním a sourozenci.

Jeho reakce, na napomenutí nebo pokárání učitelkou, byla hysterická scéna, při které křičel, nadával, kopal kolem sebe, velmi často si u toho také lehal na zem. Zpočátku byly děti tímto jevem překvapeny a zaskočeny. Nicméně později se mu někteří začínali smát, když „toto divadlo“ začal předvádět, což ho ještě více rozčilovalo. Vypozorovala jsem, že tento druh manipulace s druhými ve vlastní prospěch, během mého pozorování ustával, jelikož zjistil, že to na učitelky ani na děti neplatí. To se nejčastěji projevovalo nereagováním, ignorací nebo posměchem dětí a nepřistoupením učitelky na jeho hru, kterou si chtěl vynutit to, co chtěl. Vysvětlila mu, podle dané situace, proč mu nelze vyhovět a že jeho chování není správné.

Max často užíval nadávek a vulgárních výrazů, když byl rozčilený nebo se mu něco nelíbilo, na což byl, podle mého názoru, zvyklý z rodinného prostředí. Jeho rodiče, především matka si dávala záležet na tom, že před učitelkami na Maxe mluvila hezky

až s přehnanou starostlivostí. Pokud se, ale zavřely dveře do šatny, dost často bylo slyšet, jak na něj křičí i hrubší slova (jakoby si neuvědomovala, že přes ty dveře to je slyšet).

Velmi často také učitelky musely řešit Maxovu obuv – měl ji často po starších sourozencích, tak jako oblečení, ale leckdy mu boty byly velké tak, že se mu vyzouvaly a špatně se mu v nich chodilo. To přispívalo k jeho pocitu nepohody a následně někdy zapříčinilo jeho vztek, který si agresivně vybíjel na spolužácích. Např. když se rozběhl a chtěl být u klouzačky první, tak se mu bota vyzula, zastavil se, znovu jí obul, ale ke klouzačce už první nedošel. Začal plakat a došel k ke spolužákovi, který byl první nebo na řadě, a vytrčil ho nebo ho udeřil, protože se cítil být v právu, že by tam byl býval první, kdyby se mu bota nevyzula.

Poměrně často vzhledem k jeho věku se mu stávalo, že se během dne v mateřské škole pomohl. Tuto skutečnost nikomu neřekl a vždy čekal, až bude učitelkou vyzván k tomu, aby se šel převléknout do suchého oblečení. Vypozorovala jsem, že se tomu většinou stávalo při hrách, pravděpodobně nechtěl opustit v danou chvíli hru a raději volil variantu pomočení. Na opakované dotazy učitelek, proč si nedošel na záchod, nikdy neodpověděl, vždy sklopil oči a mlčel.

Komunikace s rodiči:

Nejčastěji učitelky komunikovaly s jeho matkou, která velmi často svého syna omlouvala, pokud jí sdělovaly, že někomu ublížil, měl hysterickou scénu, něco rozbil nebo se počůral. Velmi často bývala podrážděná, pokud s ní učitelka chtěla mluvit a sdělovala jí nějakou negativní zprávu. Vždy neopomněla podotknout, že má tři děti a je toho na ní moc.

Proto učitelky zvolily při komunikaci s ní taktiku, kdy jejího syna vždy za něco pochválily, čímž jí potěšily a v „přátelském duchu“ se společně bavili a „mezi řečí“ jí upozornily, že by bylo potřeba zapracovat na Maxově chování. („... Dneska děti vyráběly Mikuláše a Maxíkovi to krásně šlo, podívejte se, jak pěkně vystříhal oči a čepici. Je škoda, že odpoledne jsme společně museli řešit nepříjemnost v umývárně, kdy bouchnul svého spolužáka pěstí, protože chtěl být u umyvadla první. Ale společně jsme to vyřešili a Maxík říkal, že už to dělat nebude, takže věřím, že už to neudělá.“) To jeho matka snášela lépe a rozhovory byly konstruktivnější.

Shrnutí:

Pokud byla matka v přátelském rozhovoru s učitelkou, přiznala, že Max jí dělá hysterické scény i doma a dost často musí řešit spory mezi sourozenci – že se perou mezi sebou. Většinou to řeší nějakým trestem, v žádném případě fyzickým, protože ona je proti bití dětí, pro starší sourozence, protože Max je ještě malý. Od Maxe ale učitelky kolikrát slyšely, že „dostal doma na prdel“ nebo že některý z jeho sourozenců „dostal facáka“.

6. 5. Diskuse

Předškolní období dítěte je často nazýváno tzv. obdobím mateřské školy. Tudíž za předškolní dítě je považováno jak tříleté dítě, které do MŠ nastoupilo první rok, tak i předškolák, který naopak MŠ na konci června daného školního roku opustí. (volně podle Langmeiera, Krejčířové, 2006) Během tohoto relativně krátkého období však dítě projde poměrně výrazným vývojem a z jedince, který prvně opustil bezpečí domova se na konci stává (by měl stát) jedinec schopný přiměřené samostatnosti potřebné k nástupu do primárního vzdělávání. Tento vývoj je patrný i v měnících se projevech agrese. Agrese, která je řekněme potřebná pro prosazení zájmů dítěte a na začátku preprimární docházky, může být jen projevem frustrace z odloučení, se díky běžným výchovným zásahům zpravidla zmírní. Na druhé straně agrese, která je nezdravou se bude dále projevovat a zesilovat. Proto je nutné jí řešit intervencí společně s odborníky.

Při svém výzkumu agresivity dětí v MŠ jsem zjistila, že při postupném osvojování, pro dítě nových, sociálních norem daného prostředí, tedy mateřské školy a třídy, a tím pádem jeho minimálně konfliktní adaptaci, záleží (mimo vývojové faktory) také na tom, z jakého (jak podnětného) rodinného prostředí dítě přichází. Jak jsou nastaveny vztahy mezi ním a rodiči, případně mezi ním a jeho sourozenci. Toto mé zjištění odpovídá známému faktu, že prostředí významným způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Zkušenosti, které v tomto prostředí dítě postupně získává, působí na rozvoj jednotlivých osobnostních vlastností i strategií zvládnutí frustrujících situací na straně dítěte. (volně podle Vágnerové, 2012)

Pokud se totiž dítě dlouhodobě cítí frustrované, a počátek této frustrace pramení v rodinném prostředí, snáší adaptaci na nové prostředí, normy a pravidla hůře než děti, které frustraci netrpí. Ve všech třech kazuistikách, které jsou součástí diplomové práce, se ukazuje určitým způsobem necitlivá výchova rodiče vůči svému dítěti (neboli zapříčinění frustrace dítěte pramenící v rodinném prostředí), jako příčina,

kteřá měla za následek, že se dítě projevovalo agresivně vůči svému okolí v MŠ, tedy vůči spolužákům, protože nebylo spokojeno. Nebyla u něj dostatečně naplněna některá z jeho základních psychických potřeb. Kvůli tomu u dítěte vznikla frustrace, pocit zklamání a zlosti, s nímž si neumělo poradit jinak než nějakým agresivním projevem. (volně podle Vágnerové, 2019)

Považuji za velmi důležité zmínit, že obecně a zejména v těchto případech je nutná spolupráce a vzájemná důvěra rodičů a učitelů v mateřské škole. Cílem není vzájemný boj (učitel versus rodič), ale spolupráce na utváření, formování a vzdělávání jejich dítěte a jeho kladném vztahu k institucionálnímu vzdělávání. Úspěch závidí na vzájemném přístupu a komunikaci. Není samozřejmě možné si být sympatický a souhlasit s každým rodičem nebo učitelem, ale je nutné pokusit se najít společné řešení nebo nějaký schůdný kompromis. Pokud si totiž dítě z mateřské školy odnese opakovaný pocit křivdy, ublížení, nespravedlnosti, frustrace atd. je pravděpodobné, že si vytvoří „blok“ vůči učitelům, vzdělávacímu procesu a škole jako takové. To se velmi brzy projeví např. v jeho přístupu ke svým školním povinnostem a tyto negativní pocity se mohou prohlubovat.

Zvláště při nástupu dítěte do mateřské školy je důležité, vytvoření přátelského a vřelého vztahu s dítětem (i rodičem). Tento kladný vztah je poté dále prohlubován a zvnitřňován dítětem. Tím si dítě vytváří povědomí o tom, že pedagog je jakýsi jeho průvodce a rádce a učitel, na kterého se může obrátit, spolehnout a věřit mu. Ukazuje se, že vzájemné přijetí v počátcích docházky do mateřské školky výrazně přispívá k externalizaci žádoucího chování po celou dobu docházky. (Weyns, Colpina, Engels, Doumenb, Verschuerena, 2019)

Učitel by se vždy měl snažit být spravedlivý a dítěti vysvětlit, proč jeho chování je nevhodné nebo nepřiměřené a nabídnout mu variantu, jak správně zvládnout svou emoci nebo naplnit potřebu přijatelnou formou. Dítě v předškolním věku toto vše vnímá a je schopné tyto pedagogické podněty přijmout a zpracovat. Je to proto, že předškolní věk představuje unikátní fázi života dítěte, během níž dochází k rychlému sociálnímu rozvoji a začínají se u něj formovat vzorce sociálních interakcí. Sociální prostředí třídy mateřské školy, hřiště nebo jídelna však také poskytují prostor pro utváření a upevňování agresivních vzorců chování a také pro upevňování prožitkových a behaviorálních vzorců obětí. (Belden, Gaffrey, Luby, 2012)

Od předškolních dětí se již očekává, že jsou schopné, samozřejmě úměrně svému věku a vývoji, do jisté míry, ovládnout své emoce a projevy svého negativního chování. V tomto období už děti vědí, jak by se měly a neměly chovat. (Vágnerová, 2012)

Výzkum ukázal, že nejmladší děti navštěvující mateřskou školu (tzn. tříleté děti) používají jako jeden z nejčastějších projevů agrese křik. Jedná se buď o cílený křik na jiné dítě, nebo bezcílný křik, sloužící pouze jako jakýsi „ventil emocí“. Křik je od narození víceméně přirozeným projevem, kterým dítě komunikuje se světem a vyjadřuje jím své pocity. Předškoláci (nejstarší děti v MŠ), tedy pozorovaná třída Zvonků, již při vyjádření svých emocí a i jako jeden z pozorovaných projevů jejich agresivního jednání, více využívali hádku s druhým než samotný křik. Je zde tedy viditelný posun v jejich vývoji a myšlení, kdy používají nejen rozšířenější slovní zásobu a uplatňují znalost gramatických pravidel, ale také se snaží využívat řeč k regulaci chování a jednání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Jak bylo zjištěno, s věkem z předškoláků narůstá snaha o řešení nastalého problému či situace s druhým dítětem verbální formou (komunikací s druhým, kde jsou patrné pokusy o argumentaci) než tou fyzickou.

Během mého pozorování mě překvapilo zjištění, že již předškolní děti používají jako projev verbální agrese vulgarismy. Nepředpokládám, že děti v tomto věku se samy pohybují po hřištích a po ulicích, většina z nich má odposlouchané vulgarismy z domácího prostředí. To bude také důvod, proč většina z nich nerozumí významu, těchto jimi používaných vyčtených slov. Nelze však ani opominout určité procento dětí, které vulgarismy odposlouchaly ve školce (od jiných dětí), a to i přesto, že se učitelky v MŠ snaží vulgární projevy potírat.

Děti se v tomto věku učí nejvíce nápodobou, takže bohužel napodobují i nevhodné chování, jednání a mluvu dospělých, aniž by si uvědomovaly skutečný význam takové mluvy, či její nevhodnost.

Ačkoliv jsem toto nepředpokládala, během pozorování jsem zjistila rozdílnost mezi mladšími a staršími předškoláky v četnosti a výskytu agresivního chování v průběhu týdne. Průměrná týdenní četnost u pozorované třídy Lvícat ukázala, že „nejagresivnějším dnem v týdnu“ je pondělí. Vysvětlení proč je to právě pondělí je možných několik např. návrat po víkendu s rodinou do školního prostředí nebo potřeba opět si zvyknout na dodržování odlišného režimu (doma mají jiný), a nebo byla jejich agrese z možné únavy, kdy děti musely dříve vstávat a jít do MŠ. Naopak průměrná týdenní četnost u třídy Zvonků označila za „nejagresivnější den“ čtvrtek. Možným zdůvodněním by mohlo být, že děti cítí již určitou formu únavy narůstající během všedních dnů a zároveň blízkost víkendu.

Předmětem výzkumu sice nebyly způsoby intervence ze strany učitelek při projevech agresivního chování dětí. Přesto jsem během výzkumu dospěla k poznání,

že pokud by bylo k dispozici více (pro děti) atraktivních herních prvků a hraček, část agresivních projevů dětí by vymizela. Samozřejmě si uvědomuji, že není úplně žádoucí dodat plný počet atraktivních herních prvků a hraček, protože děti se musí naučit spolupracovat, vzájemně komunikovat a herní prvky a hračky sdílet. Je tedy otázkou „přiměřený“ počet herních prvků a hraček.

Pokud se dítě setká s agresí, jako pozorovatel nemusí to vždy znamenat pouze negativum. Dítě se může naučit agresivní projev, ale zároveň, a to považuji za častější, se dítě učí, jak s agresí nakládat, jak v takovém případě postupovat. Dítě se tedy učí strategie svého chování, a zároveň se učí i reakce společnosti na toto chování, které si zvnitřňuje.

Mnohem účinnější by bylo při prostojích a při volné hře posílit tým učitelek o jednoho pedagogického pracovníka, který by pomáhal s dohledem. V takovém případě by projevy agrese byly včas usměřňovány, čímž by se eliminovala jejich četnost. Ovšem nebyl by odstraněn výchovný prvek, jako tomu je v případě většího počtu hraček.

Možným důvodem ke konfliktní komunikaci dětí mezi sebou, jejich spolupráci či zvyku na „kolektiv vrstevníků“ může být, že takto malé děti tráví většinu času na zahradách rodinných domů, kde bydlí a nikoliv na hřišti, kde by se s ostatními dětmi setkávaly ve větším počtu a často. Většina dětí, které navštěvují mateřskou školu, kde byl výzkum prováděn, žijí v rodinných domech se zahradou.

6.5.1. Analýza výzkumných otázek

1. Jaké jsou projevy agresivního chování dětí v denním režimu MŠ?

Na základě provedení mého výzkumu jsem zjistila, že nejvíce prostoru k agresivnímu jednání a chování (vypozorováno celkem 44% výskytů agresivních projevů), v rámci režimu dne dětí v MŠ, mají děti při volné hře, kdy jim učitel do jejich hry nezasahuje – neorganizuje jim ji. To znamená, že si ji děti mohou utvářet samy podle jejich momentálního rozpoložení, nálady, fantazie, naladění, chuti atd. Tato volná hra probíhá ráno, 6:30 – 8:30, a odpoledne, 15:00 – 17:00 a tvoří 38% času z celkové doby, kterou dítě tráví v MŠ. Frustrace v MŠ vznikají kvůli nemožnosti dosáhnout žádoucího objektu. Často jde o snahu získat určité předměty, kterých je situačně omezený počet – např. hračka a herních prvků určitého typu apod. Jiným typem frustrujících situací jsou ty, v nichž dítě nemá možnost zabavit se nějakou zajímavou činností, jako je např. čekání (v šatnách, u umyvadel apod.)

a) Jaké druhy agrese budou zaznamenány nejčastěji? (verbální, fyzická,...)

Na základě nestrukturovaného pozorování, jsem se zaměřila na pozorování nejčastějších projevů agresivního chování mezi dětmi v obou pozorovaných třídách a následně jsem tuto četnost projevů dětské agrese sledovala a zaznamenávala během strukturovaného pozorování v každé třídě zvlášť. Seřadila jsem projevy agresivního chování dětí pro třídu Lvíčat dle frekvence jejich výskytu takto: křik, hádání se, bouchání, strkání, odmítání spolužáka, bránění v činnosti, nadávání, braní hraček, škrábání, kousání, plivání a poškozování hraček. Pro třídu Zvonků jsem též tyto projevy seřadila dle jejich četnosti takto: hádání se, křik, bouchání, strkání, nadávání, odmítání spolužáka, braní hraček, bránění v činnosti, škrábání, plivání, poškozování hraček a kousání. Verbální agrese je tedy v obou případech četnější, než agrese fyzická. Křik je prvním projevem člověka po narození, a tedy je i přirozenějším projevem malého jedince v případě situací přinášejících diskomfort. Také se jedná o nejrychlejší způsob, jakým projeví svou nespokojenost. Na fyzickou agresi by musely být vůči frustrujícímu spolužákovi dostatečně blízko, aby na něj dosáhli. Proto i děti v MŠ použijí, křik, hádky, případně nadávky přednostně před fyzickým projevem, od kterého jsou dospělými výchovně odrazováni.

b) Mění se četnost výskytu agresivních projevů v průběhu týdne?

Během mého výzkumu jsem vypořadila, že existuje den v týdnu, kdy je četnost agresivních projevů výrazně vyšší než v jiné dny. Nejednalo se o jeden shodný den v týdnu, pro obě třídy, ve kterém by se tyto projevy vyskytovaly častěji než jindy. Ve třídě Lvíčat byl zaznamenán nejvyšší výskyt těchto projevů v pondělí, zatímco ve třídě Zvonků byl zaznamenán nejvyšší výskyt projevů agrese ve čtvrtek. Tato skutečnost je neočekávaným zjištěním, který mohl vzniknout náhodou, ale jde o zjištění, které by bylo na místě ověřit nějakým dalším systematickým výzkumem a v případě potvrzení by bylo na místě zaměřit se na příčiny těchto projevů u jednotlivých věkových skupin předškolních dětí, jejichž odstranění by mohlo snížit výskyt agrese, ale také zvýšit psychickou pohodu dětí v MŠ.

2. Jaké strategie při řešení těchto projevů používají učitelky v MŠ?

Učitelky se snažily řešit agresivní projevy dětí hned při jejich výskytu. Pokud to nebylo možné, vzhledem k tomu, že se v danou chvíli věnovaly jinému dítěti, tak bezprostředně poté. Vždy používaly nějaké přirovnání nebo připodobnění, toho co dané dítě provedlo, aby si to mohlo samo dítě představit v rámci jemu dobře známých situací. Zároveň mu vysvětlily, proč se takto nemůže chovat a navrhly mu, jak by se konkrétní situace dala vyřešit jinak, bez použití agrese. Důraz učitelky kladly na to, aby se dítě po svém nevhodném jednání a chování omluvilo druhému.

a) Jaké jsou, pozorováním zjištěné, preventivní strategie řešení těchto problémů?

Během svého výzkumu jsem vyzorovala, že učitelky zařazovaly do programu dětí v každém dni dostatek pohybové činnosti (ve třídě i mimo ni), hry na podporu spolupráce mezi dětmi, komunikační prosociální, prožitkové aktivity a také prostor k odpočinku a relaxaci.

6.5.2. Limity práce

Je na místě uvést také určité limity zjištění, k nimž jsem dospěla ve své diplomové práci. Nejpodstatnější z nich je různá délka pozorování v obou třídách tzn. u nejmladších dětí 16 týdnů u předškolních dětí 21 týdnů. Tento nepoměr jsem se pokusila odstranit uváděním průměrných hodnot výskytu agresivních projevů za týden. Dále také odlišný počet dětí, který byl v pozorovaných třídách zapsán k docházce do MŠ. Do třídy Lvíčat bylo zapsáno 28 dětí, z toho 57% děvčat a 43% chlapců, zatímco do třídy Zvonků pouze 25 dětí, z toho 52% chlapců a 48% děvčat.

Dalším limitem mé práce je má určitá provázanost a hlavně subjektivní vztah k výzkumnému terénu. Tento vztah jsem se snažila eliminovat právě tím, že jsem si svou provázanost s prostředím uvědomovala a na dění ve třídách jsem se snažila nahlížet jako nezúčastněný pozorovatel (viz příloha č. 1).

Příloha č. 1.

IPA

Pracovala jsem pět let jako třídní učitelka v preprimárním vzdělávacím zařízení. Jsem si vědoma, že moje personální propojenost s prostředím výzkumu má vliv na způsob pozorování během výzkumu. „*V IPA je tedy vliv výzkumníka v procesu výzkumu opakovaně reflektován, aby nepřevládl nad zkušeností respondentů.*“ (Gulová, Šíp, 2013, s. 107) Tento vliv nelze plně eliminovat, jediné, co výzkumník může v takovém případě učinit, je si tuto situaci uvědomovat.

Při své práci jsem se setkávala, s agresivními projevy dětí, tedy i v době mimo provádění výzkumu. Na základě toho jsem byla vnímavější k projevům agrese, které byly nápadnější. Chlapci se častěji projevují spontánněji, a tudíž jsou jejich projevy více viditelné. Jako učitelka jsem tedy musela řešit mnohem častěji obecně problémy s chlapci než s děvčaty, tedy i své pozorování jsem více zaměřovala tímto směrem, např. i všechny tři kazuistiky jsou zpracované u chlapců. Tuto skutečnost si uvědomuji, nicméně práce není zaměřena na genderové rozdíly, tudíž nelze k výsledkům přihlížet, tak, že chování chlapců je agresivnější.

Příloha č. 2

LVIČATA

Projevy	10
Křik	
Brání hraček	
Bouchání	31
Hádání se	
Strkání	
Bránění v činnosti	
Odmítání spolužáka	67
Poškození hraček	6
Nadávání	32
Kousání	18
Škrábání	23
Plivání	16

Projevy	
Křik	
Brání hraček	
Bouchání	
Hádání se	232
Strkání	
Bránění v činnosti	
Odmítání spolužáka	14
Poškození hraček	
Nadávání	
Kousání	
Škrábání	
Plivání	

Křik ||||| 50
 Hádání se ||||| 450
 Křik ||||| 50

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit nejčastější projevy agrese u dětí předškolního věku a situační kontext v denním režimu mateřské školy, ve kterém se tyto projevy nejčastěji vyskytují. Sledovala jsem, zda se tyto projevy mění z hlediska věku dětí navštěvujících předškolní zařízení. Současně jsem se snažila zmapovat, zda a děti v mateřské škole používají vulgarismy, jako jeden z projevů verbální agrese. Snažila jsem se také zmapovat jakým způsobem je učitelkami prováděna prevence agresivního chování a jednání dětí.

Na základě nestrukturovaného pozorování, ve zkoumaných třídách, byly zjištěny, různé varianty agresivních projevů, které děti používaly vůči svým spolužákům v různé síle a intenzitě. Mezi tyto projevy patřily jak projevy verbální agrese (křik, hádání se, nadávání), tak projevy fyzické agrese (bouchání, strkání, brání hraček, odmítání spolužáka, škrábání, plivání, kousání).

Verbální agresi děti využívaly více než projevy fyzické agrese, zejména díky tomu, že její provedení je snazší. To znamená, že je pro ně jednodušší a rychlejší zakřičet na někoho než se mu fyzicky přiblížit a napadnout jej. Nejčastější projev verbální agrese, tedy křik, se postupně, s věkem dětí, se mění na hádky mezi sebou navzájem. Narůstá u nich snaha o řešení nastalého problému nebo situace s druhým dítětem komunikací, co je zjevné narůstající četností pokusů o argumentaci. U předškoláků byl vyzorován výskyt vulgarismů. Děti do svého verbálního projevu agrese zařadily vulgární a nevhodná slova.

Kvalitativním výzkumem bylo zjištěno, že nejčastěji se agresivní projevy dětí v mateřské škole vyskytují při volné hře dětí. Je to doba, kdy učitelka neorganizuje dětem jejich aktivitu a ony samy si volí činnosti, kterým se budou v tomto čase věnovat, a také organizaci a průběh jejich hry.

Na základě kvalitativního výzkumu bylo v pozorované mateřské škole zjištěno, že v jednotlivých dnech v týdnu se intenzita agresivních projevů měnila. U nejmladších dětí, které navštěvují mateřskou školu prvním rokem, bylo nejkritičtější dnem z hlediska výskytu agrese pondělí, zatímco u předškoláků, tedy nejstarších dětí (které budou odcházet do základní školy) byl tímto dnem čtvrtek.

Kvalitativní výzkum ukázal, že jako prevenci nežádoucího agresivního chování dětí učitelky zařazují do denního režimu v mateřské škole aktivity, jež toto chování tlumí. Tato prevence je součástí činností a aktivit, kterých se děti účastní. Často jsou zařazovány hry na spolupráci mezi dětmi, na dostatek pohybové činnosti, komunikační, prosociální

a prožitkové aktivity. Dětem je také dán prostor pro odpočinek a relaxaci, zejména po nějaké náročné činnosti.

Seznam literatury

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

BARON, A. *Human Aggression*. New York: A division of Plenum Publishing Corporation, 1997. ISBN 978-1-4615-7197-1.

FISCHER, ŠKODA. *Speciální pedagogika*. Praha Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GHANDOUR, R.M., a kol. *Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in US Children*. 2019.

GULOVÁ, ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada. 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha. 1994. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. UK Praha. 2003.

HORT, V. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. 2006. ISBN 80-247-1424-8.

IMREOVÁ, I. *Agresivita dětí předškolního věku a její řešení*. UTB Zlín. 2016.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. 1. vyd. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-247-2397-6.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

KAST, V. *Hněv a jeho smysl: podněty k seberozvoji*. 1. vyd. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.

KERN. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. 2015. ISBN 978-80-262-0871-6.

KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Makropulos, 1997. 271 s. ISBN 80-86003-08-6.

KOUKOLÍK, F. *Vzpouza deprivantů nestvůry, nástroje, ochrana*. Galén. 2014. s. 327
ISBN 987-80-7492-120-9.

KOUKOLÍK, F. *Vzpouza deprivantů nestvůry, nástroje, ochrana*. Galén. 2020. s. 327

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LÁTALOVÁ, K. *Agresivita v psychiatrii*. 1. vyd. Praha: Grada. 2013. ISBN 978-80-247-4454-4.

LESNÝ, I. *Dětská neurologie*. Praha: Avicenum. 1980.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing. 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. s. 187 ISBN 80-7169-587-4.

OREL, M. *Psychopatologie. Nauka o nemocech duše*. 3. vyd. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2529-6.

PETERSON, J. *12 pravidel pro život*. Agro, 2014. 413 s. ISBN 978-80-257-2792-8.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. VI. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. 4.vyd. Praha: Portál, 2013. 304 s. ISBN 978-80-262-0532-6.

SVOBODA, J. *Agrese a agresivita*. 1.vyd. Praha: Portál, 2014. 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠKOLSKÝ ZÁKON 2004, §33

ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-264-2153-1.

ZICH, F., ROUBAL, O. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha. 2014. ISBN 978-80-7408-093-7.

Odborné články:

WEYNS, T., COLPINA H., ENGELS M., DOUMENB S., VERSCHUERENA K.
The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners’ behavioral development. 2019.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200618301571?via%3Dihub>

BELDEN A., GAFFREY M., LUBY J. Relational Aggression in Children With preschool – Onset Psychiatric Disorders. 2012.

Abstrakt

V průběhu výzkumu agresivního chování dětí v mateřské škole jsem zjistila, že nejčastějším projevem agresivního chování je verbální agrese. Verbální agrese se v tomto věku projevuje nejčastěji křikem a hádáním se. Fyzická agrese je méně častá, přičemž nejčastějším jejím projevem je bouchání, strkání a odmítání spolužáka. Nejméně využívanými, ojedinělými, projevy fyzické agrese je kousání, škrábání a plivání. Agresivní projevy dětí se v průběhu pobytu v mateřské škole, a tedy v souvislosti s vývojem dětí (mezi třetím až šestým rokem) mění směrem ke konstruktivnějším podobám. S častou agresivitou souvisí i domácí prostředí. Případové studie naznačují, že pokud dítě cítí určitou frustraci či úzkost, která pochází z rodinného prostředí, je citlivější na omezování svých potřeb či snahám o přizpůsobení se řádu a režimu v MŠ. Jeho reakce jsou těmito negativními pocity ovlivněny a častěji vedou k agresivním projevům než u dětí, které je nemají. Většinu agresivních projevů lze úspěšně redukovat vhodnou intervencí učitelek, případně s pomocí odborníků. Projevy agrese se vždy snáze korigují, pokud je ze strany rodičů opravdový zájem a snaha spolupracovat.

Abstract

In the course of my research on aggressive behaviour of children in kindergarten I found that the most frequent manifestation of aggressive behaviour is verbal aggression. Verbal aggression at this age is most often expressed by arguing and shouting. Physical aggression is less common. this is most often manifested by pushing and shoving and rejecting a classmate. The least used manifestation of physical aggression is biting, scratching and spitting. Aggressive manifestations of children during their stay in kindergarten. It changes in the context of the development of children (between the third and sixth year). The home environment has an effect on aggression. it has been found that if a child feels some frustration or anxiety that comes from the family environment, he or she is more sensitive to limiting his or her needs or adjusting to the rules and routines of the kindergarten. His reactions are influenced by these negative feelings and more often lead to aggressive acts than in children who do not have them. Most aggressive behaviours can be successfully reduced through appropriate intervention by teachers or with the help of professionals. Aggression is always easier to correct if parents are genuinely interested, willing and cooperative.