

Reakce učitelek na projevy agrese u dětí předškolního věku

Markéta Navrátilová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta NAVRÁTILOVÁ**
Osobní číslo: **H10123**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Reakce učitelek mateřských škol na projevy agrese u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti agresivity, neklidu, hostilních projevů a manipulativního chování u dětí v předškolním období.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice agrese u dětí předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Praha: Portál, 2004, 104 s. ISBN 80-7178-808-2.

ESSA, Eva. Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově. Brno: Computer Press, 2011, 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

PREKOPOVÁ, Jiřina. Malý tyran: co vlastně děti potřebují. Praha: Portál, 2007, 156 s. ISBN 978-80-7367-271-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. David Unger

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

23. ledna 2014

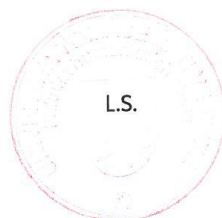
Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014



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



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 30.4.2014

Marek Bělá

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována teoretickým východiskům z oblasti agrese, které odborníci nabízejí. Kapitola etiologie agrese pojednává o možných příčinách a vzniku agrese. Dále se zabývá projevy a možnostmi prevence agrese a v neposlední řadě i její zvládnání.

Praktická část má za cíl zjistit, jak učitelky mateřské školy reagují na projevy agrese u dětí předškolního věku a porovnat je s doporučenými metodami řešení projevů agrese v dostupné literatuře. V souladu s tímto cílem je dále popsáno kvalitativní výzkumné šetření realizované metodou pozorování. Výsledky jsou interpretované na konci výzkumu.

Klíčová slova: agrese, agresivita, etiologie agrese, dědičnost

ABSTRACT

Bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. Theoretical part is dedicated to the theoretical results of aggression field that professionals offer. Chapter about etiologic aggression discusses about possible causes of an aggression. It also deals with speeches and possibilities of aggression's prevention and its coping.

The goal of a practical part is find out how kindergarten teachers react to the manifestations of aggression connected with preschool children and compare them with recommended methods for solving manifestations of aggression in the available literature. In accordance with this goal is further described qualitative research realized by a method of observation. The results are interpreted by the end of the research.

Keywords: aggression, aggressivity, etiology of aggression, heritability

„Děti, které tyranizují své okolí, nebudou v životě šťastné. Samy ještě netuší, že nikdy nedosáhnou svobody, pokud budou závislé na moci.“

Jiřina Prekopová

Poděkování

Děkuji tímto vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Davidu Ungerovi, za jeho podnětné rady, připomínky a odbornou spolupráci. Dále také děkuji paním učitelkám z mateřské školy, ve které jsem uskutečnila praktickou část bakalářské práce.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AGRESE.....	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU AGRESE A AGRESIVITY.....	13
1.2 DRUHY AGRESE.....	14
1.3 POJMY SOUVISEJÍCÍ S AGRESÍ.....	15
2 PROJEVY AGRESE VE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍCH.....	16
2.1 PRENATÁLNÍ.....	16
2.2 NOVOROZENECKÉ.....	16
2.3 KOJENECKÉ.....	17
2.4 BATOLECÍ.....	18
2.5 PŘEDŠKOLNÍ.....	19
3 ETIOLOGIE AGRESE.....	21
3.1 VZNIK AGRESE DLE TEORIÍ.....	21
3.2 VLIV RODINY NA VZNIK AGRESE.....	24
3.3 VLIV PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	25
3.4 VLIV VRSTEVNÍKŮ.....	26
3.5 VLIV MASMÉDIÍ.....	27
4 PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ AGRESE.....	29
4.1 PREVENCE V RODINĚ.....	29
4.2 PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ AGRESE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	30
4.3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	33
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	33
5.2 CÍL VÝZKUMU.....	33
5.2.1 Hlavní výzkumný cíl.....	33
5.2.2 Dílčí výzkumné cíle.....	33
5.2.3 Výzkumné otázky.....	33
5.3 METODY SBĚRU DAT VÝZKUMU.....	34
5.3.1 Kvalitativní výzkum.....	34
5.3.2 Popis výzkumných nástrojů.....	34
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A MÍSTO VÝZKUMU.....	35
5.4.1 Výzkumný soubor.....	35
5.4.2 Místo výzkumu.....	35
5.5 PRŮBĚH VLASTNÍHO VÝZKUMU.....	36
5.5.1 Zpracování dat.....	36
6 PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT.....	37
6.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	37
6.1.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	37

6.1.2	Výsledky analytických příběhů pozorovaných situací.....	43
6.1.3	Analytické příběhy	43
6.1.4	Analýza pozorování	45
6.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	50
6.2.1	Odpovědi na výzkumné otázky	50
	ZÁVĚR	51
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	54
	SEZNAM TABULEK.....	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

V bakalářské práci se zabývám projevy dětské agrese a agresivitou v předškolním období. Do diskuze odborníků stále vstupuje téma, zda je agresivita dědičná či nikoliv. Zastávám názor, že do jisté míry tomu tak je, neboť děti často zdědí po rodičích povahové rysy například temperament. Děti se stále učí přijímat pravidla společnosti, která jsou důležitá pro budoucí postoje v životě. Ať už jsou to pravidla špatná či dobrá. Způsob reakce rodičů a učitelů působí nejen na rychlou změnu chování dítěte, ale vede k procesu socializace a sociálního vzdělávání.

O agresivitě se v dnešní době často hovoří, ale to neznamená, že by se agresivita dříve nevyskytovala, jen nebyla tak častá. Výchova dětí nebyla demokratická, uspěchaná jako dnes a rodiče se svým dětem měli čas věnovat. Problém spočívá v tom, že dnešní děti se s realitou všedního dne neumí až tak dobře vyrovnat. Nárůst agresivity v dnešní době spočívá i v nedostatku pohybu, který děti postrádají a následně pak svoji přebytečnou energii vybíjí jiným způsobem, jako je například ubližování ostatním dětem. Nehledě na přibývající mediální prostředky, vliv reklam a pořadů ovlivňujících dětskou mysl, kde dítě může vidět prvky agresivity, která je mnohdy oslavována a odměňována. Nedostatečné vysvětlení problémových situací dětem ze strany dospělých může vést k nápodobě viděného. Dítě si pamatuje tento situační model a agresivitu využije ve svůj prospěch. To platí i v případě trestání dítěte bezdůvodně. Pokud se tak děje, dítě si pak bude myslet, že toto chování je správné. Dospělý člověk by měl být pro dítě příkladem a dávat mu lásku, kterou si pak nebude vynucovat násilím a nevhodným chováním. Důležitou roli při výchově hraje usměrňování dětské agresivity tak, aby měla pozitivní důsledek.

Bakalářská práce se skládá z šesti kapitol. V první kapitole jsou vysvětleny základní pojmy a definice, které se vztahují k agresivitě. Druhá kapitola obsahuje projevy agrese ve vývojových stádiích. Třetí kapitola je věnována etiologii agrese. Čtvrtá kapitola je zaměřená na rady autorů jak předcházet agresi a jak ji zvládat. Pátá kapitola je empirickou částí práce, kde je hlavním cílem zjistit, jak učitelky reagují na projevy agrese u dětí v mateřské škole a porovnat je s dostupnou literaturou. V šesté kapitole bych ráda popsala a dále objasnila výsledky výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AGRESE

Abychom dokázali porozumět a orientovat se v pojmech souvisejících s agresí a agresivitou, je důležité si zde uvést přehled definic od různých autorů. S univerzální definicí agrese se těžko setkáme, proto nám někteří autoři nabízejí vymezení původu agrese nebo pracovní definici. Někdy se můžeme setkat s odborníky, kteří ve svých definicích často vymezují pouze aspekt, kterým se ve svých studiích zabývají, neboť předpokládají, že čtenáři mají určitou představu o tom, co to agrese je. Proto je pro přehled nezbytné předložit několik z nich.

1.1 Vymezení pojmu agrese a agresivity

Agrese je většinou chápána jako jakýkoliv druh zacházení se záměrem jedince poškodit nebo mu ublížit. V obecné rovině se snažilo definovat agresi mnoho autorů. Většinou pokusy o definování směřují k chápání agrese jako aktivity směřující k děláním něčeho nepříjemného jiné osobě. Znamená to, že agresivní chování může mít mnoho různých **projevů** a to jak **verbální**, které působí na psychiku a **emocionální** zranění jedince, až k fyzickému násilí. Nejjednodušším vymezením agrese, se kterým se lze setkat, je to, že „*agrese je projev agresivity v chování jedince.*“ (Martínek, 2009, str. 9) Vymezení definic agrese se liší tím, v jaké specifické oblasti se s ní pracuje (Čermák, 1999). Jednu z pracovních definic se pokusil vymezit Geen (1990), jedná se o definici agrese podle **tří znaků agrese**. Prvním znakem je **udílení škodlivých stimulů jedním organismem druhému**. Druhý znak spatřuje v **udílení škodlivých podnětů se záměrem poškodit obět'**. Agresivní jedinec předpokládá, že **škodlivé podněty budou mít svůj zamýšlený efekt**, jedná se o poslední třetí znak agrese (Slepička a kol., 2011). Všechny tři znaky agrese mají svůj záměr vůči druhé osobě, nejedná se tedy o náhodné ublížení.

Agresi lze definovat také jako „*výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Martínek, 2009, str. 9).

Agrese nemusí být na první pohled vidět, člověk svůj vztek v sobě může dusit. Její projevy jsou pak různorodé, trvají krátce nebo se projevují dlouhodoběji. Podrážděnost nebo projevy hněvu trvají zpravidla krátce. Dlouhodobější projevy se vyskytují v důsledku psychosomatických poruch, kdy jedinec agresi přesouvá na jiného člověka, symbolizuje ji výhrůzkami, nadáváním, prudkými pohyby a hlasitostí řeči nebo ji projeví otevřeně. Autoři pak dále uvádí i jiné výklady agrese. Například podle psychoanalytiků se jedná o pud, dle

etologů je agrese základním instinktem v boji o přežití a zastánci sociálního učení uvádí, že jde o naučenou odpověď (Hartl, Hartlová, 2004).

Agresivita je dle pedagogického slovníku (2003) **útočnost**. Úmyslné projevování nepřátelství jak verbálně, tak fyzicky. Jedná se o jistou **tendenci** prosazovat své já a své zájmy násilným způsobem bez ohledu na ostatní. Také jde o záměrnou manipulaci s lidmi kolem sebe za účelem dosažení moci nad ostatními (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Tato definice agresivity koresponduje s definicí Špaňhelové (2006), která tvrdí, že agresivita je záměrné chování dítěte vůči jiným osobám v jeho okolí a projevuje se útočností. Útokem se uspokojí potřeba agresivního jedince (Špaňhelová, 2006).

Agresivita se chápe také jako určitá dispozice k agresivnímu jednání. Jedinec, který je obdařen velkou mírou agresivity, má sklony v různých situacích jednat agresivním způsobem (Čermák, 1998).

1.2 Druhy agrese

Mnoho autorů nabízí různé členění a formy agrese, ale já zde uvádím jen ty nejčastější a použitelné pro dětský věk. Obvykle se můžeme setkat s rozdělením agrese na dva druhy - **instrumentální a emocionální**.

Instrumentální agrese se využívá na dosahování předem stanovených a promyšlených cílů. Pokud se při použití tohoto druhu agrese zraní jiný člověk, jde o druhotný efekt. **Emocionální agrese** se vyznačuje jako zlostná, hněvivá nebo afektivní, jež je svou zápornou emocí charakteristická. Jedná se většinou o hněv, kdy agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě.

Hlavním rozdílem je tedy to, že agrese instrumentální je předem promyšlená a plánovaná, tzn. že člověk si moc dobře uvědomuje důsledky svého chování ve srovnání s agresivitou emocionální, kdy se člověk stává obětí své emoce. Setkat se můžeme i s jiným označením těchto dvou druhů agrese a to s **vědomě kontrolovanou agresí a agresí impulzivní** (Čermák, 1999).

Ráda bych zde uvedla, jaké mohou být druhy dětské agrese. Špaňhelová (2006) ve své publikaci uvádí **čtyři stupně agresivity**:

- **agrese bez vnějších projevů** - probíhající jen v myšlení dítěte,
- **agrese, která se projeví navenek** - např. nadávkou, hrubým slovem, výhrůžkou, krádeží, neposlušností,

- **agrese, která se projevuje destruktivním chováním** - rozbíjením hraček, ničením práce ostatních, trháním knížek,
- **fyzické napadení druhé osoby** - kousání, udeření, házení věcmi po ostatních.

1.3 Pojmy související s agresí

Asertivita je dle pedagogického slovníku (2003) „*Způsob jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své myšlenky, názory, postoje, city jak pozitivního, tak negativního charakteru. Postupuje tak, aby nenarušoval asertivní práva svá, ani ostatních lidí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 19) Podle Čermáka (1999) se asertivita dá chápat jako schopnost být zásadový v názorech a umět prosazovat svá práva zdravým způsobem s ohledem na existující zákony.

Násilí lze definovat jako fyzické napadení sebe nebo jiné osoby se záměrem ublížit. V tomto případě představuje agrese motivační zdroj k násilnému jednání, kdežto násilí je pouze jedním z projevů agrese v určitém chování (Čermák, 1999).

Hněv je negativní emoce, která bývá přítomna u projevu agrese, ale není tomu tak vždy. Hněv si jedinec při agresi nemusí uvědomovat, může jednat náhle. To platí i v opačném případě, když je člověk nahněvaný, nemusí být nutně agresivní (Čermák, 1999).

Frustrace je psychický stav, který vzniká v důsledku neuspokojení potřeby nebo cíle kvůli překážkám, které jedinci stojí v cestě. Překážka může být jak vnějšího (fyzická překážka aj.), tak vnitřního (nedůvěra ve své síly, nemoc atd.) charakteru (Pedagogický slovník, 2003). Dlouhodobé trvání frustrace může vést až ke zhroucení jedince. Frustrace je jedna z možných příčin agrese. Důležitá je odolnost jedince vůči těmto silným psychickým stavům a zvládnání situace.

Podle Vágnerové (2003) je frustrace „*neočekávaná ztráta naděje na uspokojení*“ (Vágnerová, 2003, str. 16). To znamená, že ke vzniku frustrace je třeba kladné očekávání, neboť když člověk nic pozitivního neočekává, nemůže se mu dostat zklamání. Pro člověka je neočekávání ničeho dobrého obranou proti frustraci (Vágnerová, 2003).

Hostilita je dlouhodobý emoční stav projevující se nepřátelským vztahem k jiným lidem. Typickým příkladem takového jedince je neustálý odpor k jiným lidem projevující se svým negativním hodnocením ostatních (Čermák, 1999).

2 PROJEVY AGRESE VE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍCH

V této kapitole jsem chtěla nastínit typické způsoby chování dětí a s nimi spojené projevy agrese v jednotlivých fázích vývoje. Projevy dětského chování se v jednotlivých fázích podstatně liší. Pokud jim chceme porozumět, je důležité tyto zákonitosti znát. Zvolila jsem celkem pět fází a to od narození po předškolní věk, který se mého zkoumání týká nejvíce.

2.1 Prenatální

Prenatální vývoj trvá **devět měsíců**, kde v průběhu této doby u dítěte dochází k biologickému vývoji orgánů. Je možné si povšimnout jednoduchých psychických reakcí plodu při komunikaci s matkou. Plod reaguje na působící podněty pokaždé odlišným způsobem. Prenatální období se člení na **tři fáze**, první z nich je fáze, kdy dochází k **oplození vajíčka** a utváří se nervový systém. Druhou fází je **embryonální období**, které je velmi důležité, neboť se vytváří hlavní orgánové systémy a probíhá intenzivní růst embrya, na které působí teratogenní faktory ovlivňující vývoj plodu. Působení těchto faktorů může vést k vývojovým vadám. Poslední fází je **fetální období**, kdy se vývoj dokončí a některé orgány již začnou fungovat (Vágnerová, Marie).

O projevech agrese v prenatálním období se ve své knize zmiňuje Antier (2004). Četnost pohybů se odráží v temperamentu dítěte, který je dán geneticky. Klidné děti se nepohybují až tak často a lze zaznamenat menší počet pohybů. Také na plod působí jak fyzické, tak emocionální rozpoložení matky. Působení hormonů a celkový pohyb matky zajisté ovlivňuje stav nenarozeného dítěte, které má schopnost si pocity, které na něho působí, zapamatovat. Zažívat může jak napětí a stres, tak i pocit blaženosti. Na nechtěné dítě působí depresivní stavy matky a úzkosti spojené s těhotenstvím tak, že později může být traumatizované a už od narození výbušné. Tyto stavy mění jeho temperament, který se může odrážet v pozdějším životě (Antier Edwige, 2004).

2.2 Novorozenecké

Novorozenecké období trvá od **narození** do **jednoho měsíce**. S narozením dítěte přichází i **první křik**, neboť poprvé začne samo dýchat. Už nedostává do plic kyslík skrz pupeční šňůru okysličenou plícemi matky. Hned po narození se přizpůsobuje podmínkám prostředí. Dalším nepříjemným okamžikem pro dítě je to, že tělo již není v děloze a změnilo polohu. Uklidní se, když mu předchází prenatální polohu nahradí náruč matky. Následná

péče rodičů a jejich ochrana snižuje vynuucování potřeby provázené agresivním chováním. Rozdílné jsou i narozené děti, některé jsou klidné, spokojené a tiché a jiné se už od narození projevují agresí tím, že křičí, jsou rudé, hodně se potí a hází sebou. Matky těchto dětí se cítí neschopné, protože dítě neumí uklidnit. Agresivní chování je projevem nespokojenosti dítěte, které si žádá tělesnou ochranu nebo má nedostatek mléka. Porozumění chování dítěte a správná reakce je základním předpokladem, aby se dítě nestalo agresivním. Dítě v období novorozeneckého věku si intenzivně vyžaduje pozornost pláčem a křikem, neboť už není stále vyživováno jako dříve pupeční šňůrou, ale matčíným mlékem, které není neustále k dispozici. Antier (2004) hovoří o projevech kojenců jako o „*agresivních impulzech*“, tedy o „*impulzech života*.“ (Antier Edwige, 2004, str. 20)

2.3 Kojenecké

Kojenecké období je vyznačováno v době mezi **jedním měsícem a rokem života** dítěte, i když u každého je doba kojení jiná. Je vybaveno minimálními kompetencemi, lze hovořit tedy spíše o vrozených dispozicích směřujících k rozvoji projevu chování. Na konci tohoto období si vytváří vztah k prostředí, ve kterém žije. Každé dítě se projevuje jinak ve svém chování a prožívání v průběhu tohoto období. Osobnostní rysy jsou dány určitými **předpoklady** a **ranou zkušeností** přispívající k dalšímu odlišení typických projevů dítěte. *Specifičnost zkušeností* je dána jistou měrou vrozenými předpoklady, například schopnost reagovat. Stav dítěte, které může být buď neklidné nebo naopak apatické, odráží postoje a reakce rodičů na danou situaci (Vágnerová, 2000).

Antier (2004) upozorňuje na důležitost tohoto období a radí, jak předejít projevům agrese. Podpora rodičů v sebeobjevování a získávání důvěry k jiným lidem u dítěte, které prochází tímto obdobím, je předpokladem k předcházení agresivního chování. Dítě, které je milováno, obdivováno a je s ním hezky mluveno, i když ještě nerozumí významu slov, lépe zvládá vnitřní agresivitu a impulzivitu. Zaujetí činnostmi, které odpoutají pozornost od pláče a pocitu hladu, vedou ke zmírnění divokého impulzu reagujícího na hlad. Přestane plakat a naučí se tak trpělivosti, než se uspokojí jeho potřeba.

Často bývá kladena otázka, zda vzít dítě do náruče, když vztahuje své ruce na rodiče. Autorka zastává názor, že děti, které byly více brány do náruče, s nimiž si okolí hrálo a na něž se často mluvilo, budou přátelštější. Dítě, kterého si rodiče nevěšmají a nedokážou odhadnout jeho přání, je frustrované. Nahromadění frustrace a nedůvěra v rodiče vede k tomu, že se dítě začne chovat agresivně.

Po období, kdy si dávalo hračky a různé předměty do úst, následuje odhazování předmětů, které mu činí radost. Tento způsob chování bere jako hru a očekává od rodiče, že v okamžiku, kdy se předmět dotkne země, ho uchopí a dají zpět, aby hra mohla pokračovat. Toto chování u rodičů často vzbuzuje hněv, neboť si ho vykládají jako agresivní výzvu, ale není tomu tak. Dítě jen objevuje a zkoumá prostor kolem něj. Pokud se rodič stane součástí tohoto objevování a předmět zvedne, dítě cítí jeho náklonnost a porozumění. V opačném případě to dítě nepochopí, obzvláště když mu je vynadáno, neboť nemělo špatný úmysl. Dítě se tak naučí, že házením se projevuje zlé chování, a bude tohle chování dělat naschvál. Tento postoj rodičů vede k **naučnému agresivnímu chování** (Antier, 2004).

2.4 Batolecí

Batolecí věk je období, kdy dochází k prudkému rozvoji osobnosti dítěte a ohraničuje se dovršeným **prvním** a ukončeným **třetím rokem** života. Tento vývojový přelom se také nazývá **obdobím vzdoru**. Osamostatnění a odpoutávání od rodičů je charakteristickým znakem tohoto období. Pohyb je vnímán jako symbol úspěšného vývoje, který přechází z úrovně kojence na úroveň vyšší. Dítěti, které se umí samo pohybovat, se přisuzuje vyšší sociální status než dítěti, které tuto činnost ještě nezvládá. K dítěti, které ještě neumí chodit, se rodiče chovají jinak a neočekávají od něho to, co od chodícího dítěte. Na samostatně nechodící dítě pohlížejí jako na kojence. Bývá někdy ve své aktivitě rodiči tlumeno, aby je nerušilo. Pro něj je neuspokojení potřeby určité aktivity velmi nepříjemné a vyvolává napětí. V této situaci u něj dochází k velmi prudkým reakcím, například k záchvatům vzteku.

V batolecím období některé děti více ulpívají na stereotypch a rituálech. Pokud rodič dělá určitou činnost s dítětem jiným způsobem než obvykle, může u něj způsobit **odmítavé chování**. U takového dítěte se jedná o zvýšenou úzkost nebo nejistotu (Vágnerová, 2000).

Dítě se v tomto období často setkává se slovem „ne“, které často provází a vzbuzuje hněv, neboť tímto ho rodiče omezují v jeho aktivitě. Stává se frustrovaným a popírá rodičovskou vůli tím, že odmítá požadavky kladené rodiči. Zde se projevuje tzv. **negativismus**, dítě se chová opačným způsobem, než by chtěli rodiče. Již si začíná uvědomovat své ego a získává svou soběstačnost a vlastní identitu. Další odpor klade při krmení odmítáním jídla. Antier (2004) doporučuje, aby rodič zvolil jinou variantu, například mléko místo pevné stravy. Pokud by rodiče chtěli krmit dítě násilnou formou, kladení odporu by bylo

stále větší. Kojenecká anorexie značí hněv dítěte k rodičům. Dalším milníkem je přesvědčení, že by mělo usínat samo. Až do tří let věku je to pro něj strach z odloučení tzv. **separační úzkost**, kdy potřeba rodičů před spánkem nebo v průběhu spánku je vysoká a přirozená. Pokud ho rodiče nechají samotné, neuklidní ho po nočním probuzení, dítě si myslí, že mu rodiče nerozumí, a svět bude považovat za krutý. Později se může stát agresivním bez jakéhokoliv pocitu viny (Antier, 2004).

V období mezi osmnácti měsíci do tří let se často rodiče setkávají s agresivitou, neboť si dítě začalo uvědomovat své **já**. Chová se násilnicky vůči svým věcem, někdy i k rodičům. Prostředí, v němž se křičí, ještě více stupňuje agresivní chování (Antier, 2004).

2.5 Předškolní

Období předškolního věku trvá přibližně od **tří do šesti let**. Konec tohoto období není určen pouze fyzickým věkem, ale i sociálně, to znamená nástupem dítěte do základní školy. Rozvoj pohybových aktivit, intenzivní smyslové a citové vnímání je pro toto období charakteristické. V předškolním věku se děti učí mluvit a rozvíjí své verbální schopnosti pomocí nápodoby mluveného projevu rodičů nebo starších dětí. Často ještě nerozumí slovním spojením nebo významům, ale pokud je nějaké slovo zaujme, pamatuje si ho a později ho použije ve svém projevu (Vágnerová, 2000). Antier (2004) spojuje používání neslušných slov s obdobím, které je psychoanalyticky označováno **anální stadium**. Pomocí nadávek usměrňuje přebytek energie, aby utišilo svaly spojené s vyměšováním. Dítě se dostalo do dalšího vývojového období, kde se již naučilo ovládat vyměšování, a tak rodiče provokuje a oponuje jim, aby dokázalo, že už není malé a zcela závislé (Antier, 2004).

Dítě se začíná ztotožňovat s normami, které jim stanoví jejich uznávaná autorita. Nemá svůj názor a považuje za správné to, co mu předkládají dospělí. Normy v životě dítěte jsou důležité, neboť jim ukazují cestu, jak se chovat správně a rozvíjí jejich vlastní identitu. Žádoucí chování musí být potvrzeno pozitivní reakcí autority, kterou respektuje. Dále se u dětí rozvíjí svědomí, to znamená, že si uvědomuje své nežádoucí chování a porušení norem, s kterými bylo vnitřně spjato. Dítě se začíná cítit provinile a nepříjemně. Rozvoj pozitivního chování je spojen s ovládním agresivity a kontrolou. V předškolním věku se objevuje řada projevů agrese, která je ovlivněná věkem dítěte. U mladších dětí převažuje **agrese fyzického směru** a u starších **verbální agrese**. Později se dítě začíná prosazovat ve skupině, přičemž uplatňuje i svou schopnost spolupráce a soupeřivosti. Chování

a prožívání dětí ovlivňuje jejich úspěšnost. Soupeřivost s respektováním určitých pravidel je podle Říčana (1990) sociálně únosné přetvoření agrese (Vágnerová, 2000).

3 ETIOLOGIE AGRESE

Na příčině vzniku agrese se podílí řada faktorů. Nehledejme v projevech agrese jednu možnou příčinu, ale souhrn faktorů ovlivňujících agresi. Každý člověk má určitý dědičný předpoklad. Příčiny, které vedou k agresivnímu chování, mohou být jak biologického předpokladu, tak způsobené vlivem mnoha nežádoucích zkušeností. Některé z faktorů mohou na jedince působit ve větší míře, ale agresi vždy vyvolá několik z nich. Je téměř nemožné, aby jeden z nich sám o sobě agresi vyvolal.

3.1 Vznik agrese dle teorií

V této kapitole se mimo jiné pokusím přiblížit tři známé teorie vysvětlující původ agrese, které se v běžném životě vzájemně prolínají a doplňují. Na začátek v krátkosti uvádím charakteristiku jednotlivých teorií.

Prvním modelem chování je teorie **pudové agrese**, která vychází z vrozených pudových předpokladů k agresivnímu chování a na niž působí určité podněty, které agresi vyvolávají. Druhou teorií je **frustrace - agrese**, kde agresivní chování vyvolává frustrace ze stále se objevujících a nevládnutých překážek v životě jedince, nebo citové deprivace dítěte v raném dětství. Třetí teorie vychází z poznatků **psychologie učení**, kdy jedinec zjistí, že agresivitou lze snadno dosahovat cílů.

Poněšický (2010) upozorňuje na nejednotné názory psychologů, zabývajících se otázkou, zda je agrese vrozená či je reakcí na frustraci. Tyto názorové tendence si psychologové vysvětlují různě. Zastánci naučeného chování kritizují názor, že je agrese výhradně vrozená, to znamená, že se nedá na příčině agrese nic změnit a chování jedince se tímto omlouvá. Opakem této kritiky je názor psychologů, jež se přiklání k vrozeným předpokladům. Kritizují představu o tom, že je vše naučené, a tak zpochybňují i závěr, že výchova správným způsobem, ve vhodném sociálním prostředí může agresi zcela vymýtit. Tato domněnka se však v praxi nepotvrdila. Autor se nezastává ani jedné tendence, ale respektuje vzájemnou souhru získaných i vrozených vlivů podílejících se na příčině vzniku agrese (Poněšický, 2010).

Vrozená agrese

Agresivitu si mnozí autoři vysvětlují různě. Podle Sigmunda Freuda fungují lidé na základě dvou energetických zdrojů. Jedná se o **pud k životu**, neboli eros, a **pud ke smrti**, též

jinak thanatos. Tyto energie mezi sebou soupeří, čímž způsobují konflikty a rozpory v chování (Hayesová, 2003). Thanatos, tedy pud ke smrti, je ničivou silou a člověk se s ní vypořádává různými způsoby, jedním z nich je právě zmiňovaná agresivita. V psychologické rovině to znamená, že jsou jen dvě možnosti způsobu reakce, a to vlastní zánik nebo útok na druhého člověka (Poněšický, 2010).

Melanie Klein poukazuje na agresivní přivlastňování všeho, co se nachází v okolí dítěte, jako na klíčové pro jeho budoucí vývoj. Zmocňováním se okolního světa se zvnitřňuje a vytváří si představy o osobách v jeho blízkosti. Dítě si utváří představy o své matce na základě splnění aktuálních potřeb. Pokud matka není k dispozici kdykoliv ji dítě potřebuje, aby uspokojilo svou potřebu, jeví se jako zlá a špatná. Dítě propadá vzteku, je frustrované. Nechápe souvislosti v chování matky, která jednou projevuje svou náklonnost a uspokojí potřeby a jindy ne. Na matce, jež zrovna pokládá za zlou, si vybíjí svou agresi způsobenou frustrací. Pro dítě se pak svět jeví buď jako dobrý nebo špatný, frustrující. Autorka zde hovoří o tzv. *paranoidní pozici*.

S přibývajícím věkem si dítě začne uvědomovat, že jeho matka nemá čas jen pro ně a má i jiné povinnosti a rozlišení matky na zlou a dobrou a s tím i spojená agrese pomine. Nyní už chápe, že má jen jednu skutečnou matku a agrese vyvolané na neuspokojené potřeby jsou jen jeho vlastními reakcemi (Klein, M. et. Poněšický, 2010). Poněšický (2010) se domnívá, že vztahové agresivní chování souvisí s prvním rokem života dítěte. Dítě v jednom roce nedokáže odlišit vztahové souvislosti a vnímá tak jen jednu stranu působení. Z toho také vyplývá možnost reagovat zánikem nebo útokem. Schopnost zvládnout situaci nastává až po druhém roku života dítěte, kdy u dítěte dochází k separační fázi (Poněšický, 2010).

Konrad Lorenz zastává názor, že agrese vzniká na základě vrozených dědičných faktorů. Nabízí řešení na základě výsledků etologických studií ptáků a ryb. Podle autora se agrese v jedinci hromadí do té doby, než ho něco vyprovokuje. Pak nastane spouštěcí pokyn k zbavení se přebytečné energie tím, že se vypustí. Tento vypouštěcí mechanismus autor přirovnává k přeplněné nádrži, kde se neustále hromadí voda. Vzrůstající hladina vody je příčinou „přetečení“ agrese. Uvolňování agrese bezpečným způsobem, například při sportu nebo jiným společensky přípustným způsobem je podle autora dobrým řešením zbavování se přebytečné energie (Hayesová, 1998). Avšak není-li možnost zbavit se agrese vhodným způsobem, například prokazováním odvahy, neboť společnost v souladu s normami udržuje jakýsi řád, začnou vznikat uměle vytvořené konfliktní situace a agrese mezi

jedinci. Z toho plyne, že nastolení mírumilovných podmínek a přílišné idealizování norem vedou k jejich obcházení a prohloubení konfliktního jednání (Poněšický, 2010).

Teorie frustrace

Zastáncem této teorie je Dollard, který nabízí jiné vysvětlení agrese, nežli předchozí autoři. Tvrdí, že k agresivním projevům dochází v době, kdy je člověk **frustrovaný**, tzn. že se mu nepodařilo uspokojit svou potřebu. Z toho vyplývá jediné, splní-li se potřeby a dosažení cíle, člověk nemá důvod reagovat agresivně. Agresivní se stává i ten, kdo nedosahuje běžných cílů během dne, například čekání v řadě v obchodě dokáže způsobit člověka frustrovaným a zároveň agresivním.

Hypotézu frustrace kritizovalo hned několik odborníků. Mezi autory, kteří se o tuto teorii zajímali, patří Albert Bandura, Martin Seligman, Leonard Berkowitz a další. V následujícím textu přiblížím jejich obavy spojené s onou teorií.

Bandura konstatoval, že každý jedinec reaguje na danou situaci jiným způsobem, který může být jak pasivní, tak agresivní. Seligman tvrdí, že frustrace působící často a ve velké míře vede k pasivitě a bezmoci a stává se jádrem deprese. Dalším kritikem je Berkowitz, který vyvrací to, že by agresivitu mohla způsobovat pouze frustrace. Jako příklad uvádí člověka, který je placen za práci, která vyžaduje agresivní jednání, například povolání boxera (Hayesová, 1998). Poněšický (2010) poukazuje na to, že projevy agrese by měly být dle teorie frustrace slabší v případech, kdy frustrace není častá, ale v některých případech tomu tak není. Například dítě vychovávané v sociálně zajištěné rodině, které netrpí nedostatkem a překážky jsou mu skoro zcela odstraněny, trpí mnohem více frustracemi, nebo se mu později zdají být frustrující i běžné životní těžkosti. Dítě, které si neprojde překážkami a jeho rodiče upřednostňují liberální výchovu, je neustále provázeno frustracemi. Takové dítě se nedokáže v životě prosadit, rozhodnout a není šťastné. Podle autora nemusí být v životě šťastný ten, kdo je bohatý, ale naopak člověk, který zvládá situace, které mu přinese život (Poněšický, 2010).

Naučené chování

Teorie agrese **naučeného chování** spočívá v opakování nebo napodobování chování, jež se jedinci v minulosti osvědčilo při uplatňování svých požadavků. K tomuto učení dochází již v dětství učením se na základě vlastních zkušeností nebo zprostředkovaných způsobů chování jiné osoby. Zkušenost dítěte při uplatňování svých potřeb vyvolanou agresivitou na

matku, která vzápětí splní vytoužené potřeby, se stává pro dítě signálem k jejímu opakování. Za zastávce zmiňované teorie se považuje Bandura se svým sociálně - kognitivním konceptem učení agresivnímu chování uplatňovanému na základě napodobování modelu s vysokým sociálním statutem, oblíbeností a úspěšností. Teorie zdůrazňuje jisté spojitosti mezi výsledným chováním, sociální interakcí jedinců a sociálním prostředím. Z toho vyplývá, že lidé se učí pomocí pozorování chování jiných jedinců a z pozitivních reakcí na výsledky jejich počinání. Napodobují chování, jehož výsledkem je pochvala, a zároveň se vyhýbají chování, které bylo potrestáno (Hayesová, 1998). Zde funguje tzv. observační učení (zástupné), kde jde o formu imitace (nápodoby) spojenou s principem sociálních odměn a trestů, na straně modelu. Když jedinec vidí, že je model za určité chování odměněn, tak i očekává, že za stejné chování bude také odměněn, tahle situace platí i v opačném případě- potrestání (Slepička a kol., 2011).

3.2 Vliv rodiny na vznik agrese

Dospělí mají na děti velký vliv a měli by pamatovat na to, že dítě se od nich učí a přebírá i jejich chování. Děti, které vyrůstají v prostředí násilného chování, které je pácháno na nich, buď psychicky, popřípadě fyzicky nebo na jednom z rodičů, tak si vytváří svůj **model chování**. V dětství se nejvíce zafixují prožité zkušenosti, které si dítě nese dál, má pak tendenci k oplácení chování. Dítěti, které je vystaveno násilí a nechápe je, tak se mu rodiče jeví jako bezmocní. Toto dítě pak není schopno u nich najít ochranu a uzavírá se do svého vlastního světa. Násilí se pro něj stává normálním způsobem řešení životních situací.

Pokud je agresivita naučená, jak tvrdí řada odborníků, dítě si agresivitu může osvojit na základě zkušeností již v raném věku života. Dítě se naučilo, že se mu agresivita vyplácí a pomocí ní dosahuje svých cílů. Díky ní si pak může vynutit službu nebo se zmocnit hračky či jiného předmětu.

U dětí s nedostatkem mateřské nebo otcovské lásky, většinou se jedná o děti z ústavů, ale nemusí tomu tak vždy být, dochází k **psychickým deprivacím**. Deprivované děti si pak právo na lásku vymáhají násilným způsobem nebo své uspokojení hledají v ubližování jiným dětem, zvířatům nebo v ničení hraček a věcí. Podle Matějčka (1997) se v dnešní době setkáváme spíše se **subdeprivací**, což je mírnější forma strádání (Matějček, Dytrych, 1997).

V každé fázi se nachází určité charakteristiky, potřeby a typy chování. Děti se mohou projevat nežádoucím způsobem proto, že se od nich očekává mnoho nebo málo. Jsou buď frustrované, nebo znuděné. Pokud **očekávání** nebo **prostředí** nebude pro dítě z věkového hlediska vhodné, lehce dojde k problémovému chování.

Michalová (2012) uvádí několik znaků odlišného působení rodičů na děti. Jedná se o **intimizaci** rodiny, kdy rodiče mají pocit, že o chodu rodiny a jejich vedení nemůže nikdo jiný rozhodovat. Tato rodina působí velmi nápadně a pro sociální pracovníky se stává terčem zkoumání. **Prostor pro rozvoj rodiny** je dalším znakem, jedná se o to, že rodiče nechávají veškerou aktivitu a rozhodování na dítěti, nekladou mu žádné požadavky s přesvědčením, že si dítě samo vytvoří svůj vhodný vzorec chování bez jakékoliv podpory. Třetím znakem jsou **nadosobní pojistky a nadindividuální normy**. Rodič v tomto případě udělá všechno proto, aby jeho dítě mohlo být v prestižní mateřské škole s výukou, jako je například cizí jazyk. Postoj rodiče v tomhle případě vede k nadhodnocování výkonu dítěte, který se nerovná jeho skutečným schopnostem. Posledním čtvrtým znakem je **neúplná rodina**. Dětem pak chybí v budoucím životě pozitivní vzory ze své původní rodiny. Rodina **nezralá, přetížená, rozvodová, nevlastní a disociovaná** patří k nefungujícím rodinám a jejich děti jsou většinou označovány za problémové.

Pro změnu nevhodného chování dítěte je důležitá čitelná reakce rodiče. To znamená, že na určité nevhodné chování dítěte vždy rodič reaguje stejně, bez ohledu na to, jestli má v téže situaci lepší náladu, než měl minule. Nečitelnost se vyskytuje i mezi tím, co se od dítěte očekává ve škole a co doma. Případné rozdíly v chování by se měly probrat s rodinou, neboť pak dochází k rozporům ve výchově (Essa, 2011, str. 25).

Důležité je brát ohled na vývojovou úroveň dítěte a na děti, které mají jiné poruchy chování spojené s hyperaktivitou, poruchami pozornosti atd. U dětí s těmito poruchami se nejedná o problémové chování, ale o poruchu chování (Michalová, 2012).

3.3 Vliv prostředí mateřské školy

V předškolním věku se dítě pomalu dostává z rodinného prostředí a ze závislosti na rodičích do prostředí mateřské školy. Ta je významnou institucí a má vliv na předškolní dítě již od útlého věku. Mateřská škola na dítě působí jako socializační činitel, který přetváří jeho osobnostní vlastnosti a podílí se na rozvoj psychických funkcí. V prostředí mateřské školy se vytrácí dětská individualita, neboť se vyvíjí tlak na přizpůsobení se podmínkám škol-

ského zařízení. Očekávání učitelů mateřské školy vůči dětem mohou být někdy nesplnitelné. Pedagogové by měli klást důraz na určitou rovnováhu v rozvoji každého jedince a dbát na učení přiměřené věku a na individualitu jedince (Michalová, 2012).

Prostředí, kde děti tráví svůj volný čas, hraje důležitou roli. Nedostatečná velikost prostoru školky, špatné rozmístění nábytku, hraček apod. mají za následek projevy nežádoucího chování. Velký prostor bez jakéhokoliv zákoutí svádí děti k běhání a divokosti. Hračky a jiné pomůcky by měly být umístěny v dosahu dítěte, aby nemuselo být závislé na dospělých. Stavění stavebnic v prostoru určeném pro procházení není nejlepším místem, neboť snadno do vytvořeného díla strčí jiné dítě, které kolem prochází. Reakce dítěte, jež postavilo onu stavebnici, může vést k agresivnímu chování. Ztráta osobního prostoru může u dítěte způsobovat strkání, tlačení nebo jiný agresivní projev chování (Essa, 2011).

Podle Michalové (2012) zajišťuje dobré klima mateřské školy především pedagog, který má velký vliv na děti, pokud dosahuje určitých kvalit. Také se na něm podílí především personál (kuchařky, ředitelka), vztahy s učitelkami a dobrý vztah s rodiči (Michalová, 2012). Pokud je v rodině problém, například se rodiče dítěte rozvádějí, mateřská škola se pro dítě stává útočištěm. To platí i v případě nevhodného domácího prostředí. Jestliže se dítě učí a přebírá špatné chování od rodičů, mateřská škola mu ukazuje, co je správné a dítě má tak možnost poznat nové normy chování - chování přijatelné společností (Matějček, 1996).

3.4 Vliv vrstevníků

Pro dítě je důležité kromě působení rodičů také vliv vrstevnické skupiny. Dítě má potřebu být přijato vrstevníky, cítit, že někam patří a být kladně hodnoceno. Umět spolupracovat a zdravě se prosazovat ve skupině je pro něj uspokojenou potřebou (Michalová, 2012). Vrstevnická skupina je místem, kde se děti dělí o svoje životní příběhy, řeší problémy a přijímají normy a ideály. Ve skupině se utváří určité role, které bývají oceňovány, například role vůdce a jiné jsou role zbývajících jedinců ve skupině. Ti často bývají nuceni a manipulováni vysoce postaveným jedincem - agresorem. Agresor se snaží nad skupinou získat moc, a tak používá násilí a vnucuje své postoje, chování a myšlení jedincům, kteří by je za jiných okolností nepřijali. Nátlak ve skupině způsobí přijetí norem a poslušání svého vůdce. V jiném případě by do skupiny dítě nebylo přijato (Vágnerová, 2000, Martínek, 2009).

3.5 Vliv masmédií

Mediální prostředky obsahující násilí mají vliv na zvýšení vzniku agrese. Lidé často podléhají médiím a nerozlišují pravdu od lži. To vede k ovlivnění myšlení, cítění i k tomu, jak lidé budou jednat. Prostřednictvím telekomunikačních prostředků lze manipulovat s informacemi, zjednodušovat realitu a upřednostňovat některé názory ve svůj prospěch.

Televize má velký vliv na malé dítě, které ještě neumí rozlišit, co je skutečnost a co fikce. Malý divák pak pozoruje násilí, které je často ospravedlněné tím, že si to oběť zaslouží. Agrese viděná v televizi pak může sloužit jako **vzor napodobování** chování dítěte. Dítě si bude myslet, že situace s agresivním chováním je správná a je možným řešením konfliktů v běžném životě. Vzorům agresivního chování skrz multimédia jsou děti vystavovány již od raného věku. Děti se ztotožňují se svými hrdiny a přijímají jejich pravidla, mnohdy k nim vzhlížejí. V současnosti není hrdinou kladná postava, ale bojovník, co si poradí ve všech situacích. Neustálé předvádění násilných scén se stává běžným životním modelem sociálního soužití. Martínek (2009) uvádí jako příklad nevhodné pohádky pro děti - příběhy Toma a Jerryho, jež jsou příkladem typického agresivního a násilného chování. Poukazuje na nepřesnosti spojené s dobrem a zlem postav, což je pro dítě matoucí. Obě postavy se navzájem zraňují a deformují, pak se jejich těla vrací do původního stavu, jako by se nic nestalo. Tato představa se odehrává i v hlavách malých dětí, které si pak myslí, že agresí se dají snadno a bez následků řešit konflikty (Martínek, 2009).

Existují však i pohádky takové, které děti naopak učí poznávat svět a připravují je na budoucí život plný nástrah. Děti se v pohádkách skrz tajemné vyprávění učí ovládat svůj strach, ale také pak nazírají na svět jinými očima, neboť v nich poznají dobro od zla a moc přírodních živlů a různých živočichů, s kterými se budou setkávat i v běžném životě. O důležitosti pohádek, jež mají poučný a výchovný charakter, hovoří i psychiatr Jan Cimický, který zdůrazňuje nezbytnost pohádek pro psychický vývoj dětí: *„Naše emoce jsou polární, na jedné straně láska, na druhé nenávisť, na jedné straně smích, na druhé pláč, na jedné statečnost, na druhé strach. Obě polohy jsou pro člověka přirozené a musí být vyvážené. Při čtení pohádek si dítě hledá a osvojuje etické a morální dimenze myšlení a chování. Průprava dětské emotivity prostřednictvím pohádek, i těch hrůzostrašných, je pro psychický vývoj nejen důležitá, ale i nezbytná.“* (Cimický, J. et. Žáček, 2010, str. 302)

Na nevhodné pohádky a pořady také upozorňují i autorky jako je Vágnerová (2000) a Šulová (2002). Jsou názoru, že by média měla ukazovat takový vzor chování, který by se

nevymyká standardům a byl by žádoucí a na základě toho vymezit jistou **mediální normu**. Poukazují hlavně na současnou dobu, kdy se do popředí dostává výjimečný jedinec, který s běžným životem nemá nic společného. Dítě se pak těžko vyrovnává s tímto faktem, protože zmiňovanou postavou “úžasného“ jedince zřejmě nikdy nebude, a to na něj může mít neblahý dopad (Michalová, 2012).

4 PREVENCE A ZVLÁDÁNÍ AGRESE

Utváření vhodných podmínek pro dítě v rámci rodičovské výchovy a zajištění odborných pedagogů při práci s dětmi je základním předpokladem, jak předcházet agresivním projevům v chování dětí. Agrese je lidsky přirozená, nelze ji odstranit, ale existují metody a postupy, které učí děti, jak s ní smysluplně zacházet. V této kapitole mimo jiné vysvětlují, jak je možné v rámci prevence v rodině a v mateřské škole agresivitě předcházet, uvádím zde autory, jež se zabývají hrami pro zvládání agresivity a neklidu a dále také postupem řešení případné agrese.

Prevence agresivity

Pedagogický slovník (2003) vymezuje pojem prevence jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologických jevům*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Setkat se lze se základním členěním preventivních opatření na **tři druhy**: *primární, sekundární, terciální*, které se zaměřují na určitou společnost, komunitu nebo jedince. **Primární prevence**, zajišťuje předcházení nežádoucím projevům, než se ve společnosti objeví. Na tomto opatření by se měla podílet celá společnost. **Sekundární prevence** je opatření po vzniku problému, které má zajistit jeho další možné šíření mezi ostatní jedince. O tento problém by se měly postarat hlavně výchovné instituce. Jako poslední možnost přichází **terciální prevence**, jejímž úkolem je předcházet recidivám, zhoršování stavu a eliminovat důsledky sociálně patologických jevů a na ni se již zapojují úzce specializovaní odborníci (Matoušek, Kroftová, 2003).

4.1 Prevence v rodině

Matějček (1997) je názoru, že nejlepší prevencí agresivity je samotná výchova, která vede děti ke spolupráci a řeší problémové situace objektivně, neagresivně. Trestání dětí rodiči by nemělo pro dítě sloužit jako model agresivního chování a být znamením, že vychovávající se sám neumí ovládat. Stejného názoru je i Michalová (2012), která navíc prevenci agresivity u dětí pokládá za povinnost každé společnosti. Poukazuje na dobré výsledky v každém věku při včasném zavedení preventivních opatření k podpoře vhodného chování. Odborníci dávají přednost *rané intervenci*, kdy je možnost najít možné poruchy chování. Je důležité brát v potaz vývojové období a s tím i spojit vhodnou strategii ke snížení nežádoucího chování (Michalová, 2012).

4.2 Prevence a zvládání agrese v mateřské škole

Podle Michalové (2012) jsou projevy agrese u dětí znamením pro dospělé, že dítě potřebuje pomoc. Mateřskou školu považujeme v tomto ohledu za důležitou a přínosnou. Včasné působení, podpora správné terapie v každodenních situacích a vedení rodičů ke spolupráci snižují problémy související s dítětem. Pozorování uvádí jako nejpřesnější metodu, která pomáhá při posuzování chování. Za nezbytnost pokládá zjistit faktory ovlivňující vznik agrese. Projevy agresivity lze zmírnit **sociální hrou** – (tj. hra, která nemá vítěze ani poraženého) vhodnou pro určitou věkovou kategorii. Dítě se naučí:

- „vyjadřovat své agresivní pocity,
- řešit konfliktní situace,
- ovládat a odbourávat zlost,
- poznat podněty zlosti a agresivního chování.“ (Michalová, 2012, str. 30)

K dalším autorům, kteří se zabývají hrou, jakožto prostředkem vhodným ke zmírnění neklidu a agresivity, patří Šimanovský (2002), Erkert (2004), Portmannová (1996) a další. **Hra** je v mateřské škole součástí každodenních činností a pomáhá dětem vyjadřovat jejich pocity a pohyb přirozenou cestou. **Pohybové hry** snižují nežádoucí projevy chování, neboť se při nich děti mohou odreagovat a následně uklidnit. Důležitá je potřeba citlivého přístupu učitele a výběr vhodných her pro určitou věkovou skupinu. Učitel by měl vnímat citové projevy dětí a patřičným způsobem na ně reagovat. Vyjadřování **negativních emocí** by nemělo být dětem zakazováno, ale učitel by měl najít vhodnou hru, při které se děti naučí své pocity ovládat. **Tanec** a **hudba** může sloužit jako vhodná hra pro vyjádření kladných i záporných emocí. Tancem mohou děti napodobit své emoce jako je hněv, vztek, odpor aj. a hrou na buben či jiný hudební nástroj si můžou vybit svůj vztek nebo jinou emoci. Hraním se děti nejen vyjadřují ze svých pocitů, ale také je jistou měrou dokážou ovládat nebo se jich postupně zbavovat. Hra, která je zaměřená na „*konfliktní situaci*“, pomáhá dětem získávat přehled o tom, jak se v dané situaci zachovat a vyzkoušet si své vlastní chování na určitou situaci. Děti se snaží pojmenovat své pocity ze hry a pokusí se sdělit, jak se chovali při hře jejich „hroví“ partneři. Jako poslední bych zmínila tzv. „*modelovou hru*“, při které se děti učí získávat přehled nad tím, jak vzniká konflikt a jak mu předejít. Děti se stávají záměrně někým jiným a snaží se porozumět určité situaci a projevům chování. V běžném životě je pro dítě realita někdy nepřesná a do popředí se dostává fikce.

Pro objasnění situací v běžném životě, s níž se dítě setkává, nám právě pomáhá hra v uměle vytvořených situacích (Šimanovský, 2002).

Her, které nám nabízejí možné řešení, jak usměrnit agresivitu a neklid, je nepřeberné množství, uvádím jen několik z nich. Využití konkrétních her je závislé na situaci a na vývoji dětí, s kterými se pracuje.

4.3 Spolupráce rodiny a školy

Dobrý vztah mezi rodinou dítěte a školou je nedílnou součástí při navazování pozitivní spolupráce a při zvolení vhodného výchovného postupu, který by snižoval možný vznik problémového chování. Je důležité si uvědomit, zda se u dítěte nejedná pouze o zlobení, které je v daných vývojových obdobích zcela běžné. Zlobením si dítě zkouší trpělivost rodičů a jejich hranice únosnosti. Na základě jejich reakcí se pak lépe přizpůsobí okolnímu světu a získá v něm lepší orientaci. Meze stanovené rodiči pak zkouší aplikovat na jiné lidi, aby si ověřilo, jestli platí stejně či nikoliv (Michalová, 2012). Pokud nastane výrazný nesoulad v určování hranic školy a rodiny, dochází u dítěte k problémovému chování. Uvádím zde dva případy nesprávně vymezených hranic v rodinném prostředí. Prvním případem je **výchova bez hranic** a druhým naopak výchova založená na **striktně postavených pravidlech**. U výchovného působení bez pravidel se dítě často rozčiluje a nechápe, proč ono chování doma dělat lze a ve škole ne - z domu si odneslo určitou normu chování, která je pro něj běžná, tudíž nechápe rozhořčení učitelky nad jeho chováním ve škole. Dítě s výchovou bez hranic často ztrácí kontrolu nad svým chováním a ve školním prostředí se prosazuje násilným způsobem, který je pro ně běžný. V druhém případě se dítě učiteli jeví jako dobře vychované a spolehlivé, jenže opak je pravdou. Často právě u dětí s přehnanou a přísnou výchovou dochází ve školním prostředí ke skrytým agresím. Dítě si ve třídě najde své pomocníky, kteří by agresí vykonali, neboť samo se nesmí dostat do situace, kdy by bylo odhaleno učitelem a následně potrestáno i rodiči, jejichž tresty jsou přísné. Jako správný příklad fungování spolupráce rodiny a školy uvádím situaci, kdy dítě respektuje pravidla školy a pravidla daná rodinou, jež jsou o něco volnější, ale přesto pevně daná (Martínek, 2009).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce se zabývám kvalitativně orientovanému výzkumu zaměřenému na pedagogy, jejich reakci a postup při projevech agrese u dětí předškolního věku. Pro předvýzkum byl použit dotazník s cílem dostat se k respondentům na pozorování. Pro svůj výzkum jsem si zvolila mateřskou školu ve Zlínském kraji, kde jsem z dotazníkového šetření zjistila nejvyšší četnost dětí s projevem agrese.

5.1 Výzkumný problém

Zvolila jsem výzkumný problém deskriptivní neboli popisný. Tento druh výzkumného problému zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt jevu. Ve své práci popisují reakce učitelek na projevy agrese a jednotlivé položky z dotazníku zaměřené na problematiku agrese u dětí předškolního věku.

Formulace výzkumného problému je následovná: **Jaké jsou reakce učitelek mateřské školy na projevy agrese dětí?**

5.2 Cíl výzkumu

Sledovala jsem pedagogy při práci s dětmi. Zaměřila jsem se na problémové situace, v nichž jsou patrné známky agrese. Především jsem se soustředila na reakce učitelek a na způsoby řešení problémového chování. Zjištěné údaje z pozorování jsem porovnávala s doporučenými metodami řešení projevů agrese z dostupné literatury.

5.2.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumné práce je zjistit, jak učitelky mateřské školy reagují na projevy agrese dětí a porovnat je s dostupnou literaturou.

5.2.2 Dílčí výzkumné cíle

Zjistit, jaké jsou reakce učitelek na projevy agrese u dětí a to:

- zda jsou reakce učitelek přiměřené
- zda využívají vhodné metody

5.2.3 Výzkumné otázky

Ve výzkumu jsem se zaměřovala zejména na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

Jaké jsou reakce učitelek na projevy agrese u dětí?

- Jsou reakce učitelek přiměřené?
- Využívají učitelky vhodné metody?

5.3 Metody sběru dat výzkumu

Pro realizaci kvalitativního výzkumného šetření jsem zvolila **metodu pozorování a dotazník**. Dotazník jsem využila pro předvýzkum. Výzkumným nástrojem je mnou vytvořený dotazník určený pro učitelky mateřských škol, zaměřený na zjišťování údajů spojených s projevy agrese u dětí předškolního věku.

5.3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se využívá při práci s malým počtem lidí, někdy i jednotlivců. Snaží se jít do hloubky a pochopit vztahy a skutečné situace, ve kterých tyto lidé vyjadřují své pocity, názory a zkušenosti. Prostředí, ve kterém se odehrává zkoumání, je autentické (Gavora, 2000). Kvalitativní výsledky mého šetření nelze zobecňovat, jsou platné pouze pro zkoumaný vzorek.

5.3.2 Popis výzkumných nástrojů

Dotazník

Dotazník je metodou používanou především pro zjištění dat a informací o zkoumané osobě (respondentovi), ale také se zajímá o jeho postoje a názory. Využívá se písemná forma, při níž jsou stanovené položky, na které dotazovaná osoba odpovídá. Získaná data z dotazníkového šetření se pak dále zpracovávají a vyhodnocují (Pelikán, 2007). Dotazník, který jsem sestavila, byl určen pro učitele mateřských škol, kteří odpovídali na položky týkající se problematiky agrese u dětí. Dbala jsem na anonymitu respondentů. Na začátku dotazníku jsem se představila a uvedla důvod mého zkoumání. Do úvodu jsem také uvedla poděkování za vyplnění a vrácení dotazníku. Dotazník obsahoval 11 položek, z toho 5 položek bylo uzavřených a 6 polootevřených.

Ukázka dotazníku je vložena do přílohy č. 1.

Pozorování

Kvalitativní výzkum využívá **nestrukturovaného pozorování**, to znamená, že se při něm nepoužívají záznamové archy, škály aj., jako je u kvantitativního pozorování. Předem se pouze stanoví, kdo a co se bude pozorovat. Při nestrukturovaném pozorování lze vypořádat i jiné skryté úkazy (Gavora, 2000). Využila jsem **zúčastněného pozorování**, neboť jsem pobývala ve zkoumaném terénu jako praktikantka, zapojovala jsem se do skupiny a spolupodílela se na aktivitách. Při pozorování jsem se zaměřila na pedagogy a jejich přístup k dětem. Učitelky jsem pozorovala metodou **skrytého pozorování**. Zaznamenávala jsem poznatky tak, aby o tom pozorované osoby nevěděly. Metodu skrytého pozorování jsem zvolila z důvodu, aby nedošlo ke zkreslení výsledků výzkumu. Poznámky z pozorování jsem zaznamenala hned při odchodu z mateřské školy. Pro záznam z pozorování jsem zvolila metodu **terénních poznámek**, kde jsem si zaznamenala vše, co jsem v průběhu pozorování viděla. Popisovala jsem v nich reakce učitelek, jejich použité metody a řešení problémových situací – projevy agrese u dětí.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru a místo výzkumu

5.4.1 Výzkumný soubor

Na začátku výzkumu je důležité stanovit, na koho se výsledky výzkumu vztahují. Základní soubor mohou tvořit věci (např. kresby, obrázky...) nebo lidé, kteří jsou předmětem našeho zkoumání. Aby základní soubor nebyl příliš široký, volíme část participantů, kterým se také říká výběrový soubor (Gavora, 2000). Základním souborem mého zkoumání jsou učitelé mateřských škol. Z dotazníkového šetření realizovaného v rámci průzkumu jsem vybrala mateřskou školu, kde se ukázala nejvyšší četnost dětí s projevem agrese. Výběrovým souborem jsou tedy 4 učitelky z 2 tříd vybrané mateřské školy ve Zlínském kraji.

5.4.2 Místo výzkumu

Způsob výběru byl záměrný, vybrala jsem si jednu z deseti mateřských škol, do kterých byly dány dotazníky. Na základě výsledků z dotazníkového šetření jsem pak vybrala mateřskou školu, která disponovala největším počtem dětí s projevem agrese a nezajímala se o problematiku agrese. Mateřská škola disponuje pěti třídami s kapacitou 135 dětí a 10 učiteli. V každé třídě je průměrně 27 dětí.

5.5 Průběh vlastního výzkumu

Na základě dotazníkového šetření jsem navštívila mateřskou školu, která disponovala největším počtem dětí s projevy agrese a nezajímala se o problematiku agrese. Rozdala jsem celkem 57 dotazníků, které jsem v průběhu týdne sesbírala. Dotazníky se mi vrátily v plném počtu. Cílem bylo najít mateřskou školu, kde jsou nejčtenější projevy agrese. Po důkladném prozkoumání odpovědí učitelek jsem zjistila, v jaké mateřské škole se nejvíce objevuje projev agrese. Jednalo se o městskou mateřskou školu s heterogenním oddělením. Do mateřské školy jsem šla s jasným záměrem, který ovšem učitelkám nebyl sdělen, neboť by mohly být ovlivněny výsledky mého šetření. V mateřské škole jsem byla celkem 10x v rozmezí 1 měsíce. Pozorování probíhalo téměř celý den a to v čase od 7:00 do 12:30, kdy jsem se společně zapojovala do aktivit. Celkový čas mého pozorování byl tedy cca 55 hodin. Pozorovala jsem celkem 4 učitelky, které se střídaly ve dvou třídách a děti s problémovým chováním. Zaměřovala jsem se především na reakci učitelek při projevech agrese u dětí. Zajímaly mě jejich postupy a metody zvládnání agrese. V první fázi pozorování jsem sledovala děti a projevy agrese. Zajímalo mne, při jakých činnostech se projevy agrese vyskytují a zda je učitelky řeší. Konkrétní řešení, jejich metody a reakce mne zajímaly nejvíce.

5.5.1 Zpracování dat

Získaná data z dotazníkového šetření jsem zaznamenala do tabulek četností. Data z dotazníku jsem interpretovala kvalitativním způsobem. Záznam z pozorování jsem analyzovala otevřeným kódováním. Zjištěné údaje z pozorování jsem porovnála s doporučenými metodami řešení projevů agrese z dostupné literatury.

6 PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT

6.1 Výsledky výzkumu

Následující kapitolu věnuji výsledkům získaných ze zpracovaných dat výzkumu. Jako první uvádím výsledky z předvýzkumu prováděné dotazníkovým šetřením v tabulkách. U každé z nich je kvalitativní interpretace jednotlivých dat. Dále pak předkládám analýzu dat z pozorování zpracované otevřeným kódováním.

6.1.1 Výsledky dotazníkového šetření

Uvádím tabulky s informacemi, které jsem získala prostřednictvím dotazníkového šetření. Otázky týkající se problematiky agrese byly zodpovězeny učiteli.

Položka č. 1: Věková kategorie dětí

Tab. 1: Dotazníkové šetření - Věková kategorie dětí

Věk dětí	Počet učitelů	%
3-5 let	28	49,12
5-6 let	8	14,04
6-7 let	7	12,28
smíšený věk	14	24,56
Σ	57	100

Největší počet učitelek pracuje s dětmi ve věkové skupině 3,5letých dětí, dále pak převládají třídy se smíšeným věkem dětí. Jen osm učitelů pracuje s dětmi ve věku 5-6 let a děti s odkladem školní docházky má v mateřské škole nejmenší počet učitelů.

Položka č. 2: Orientace v problematice agrese

Tab. 2: Dotazníkové šetření – Orientace v problematice agrese

Orientace v problematice agrese	Počet učitelů	%
ano	33	57,90
ne	17	29,82
nevím	7	12,28

Σ	57	12,28
----------	----	-------

V tabulce je znázorněno, kolik učitelů si myslí, že rozumí problematice agrese. Většina odpověděla, že problematice rozumí. Je zarážející, že více jak čtvrtina učitelů zvolila odpověď “ne“ a zbytek učitelů, že si není jistý, zda problematice rozumí. Vzhledem k velkému výskytu agrese v mateřských školách by se učitelé měli více zajímat o tuto problematiku.

Položka č. 3: Zdroj informací o agresi

Tab. 3: Dotazníkové šetření – Zdroj informací o agresi

Zdroj informací o agresi	Počet učitelů	%
Internetové zdroje	10	17,55
Dostupná literatura	14	24,56
Odborníci	3	5,26
Mediální prostředky	20	35,09
Nezajímám se	10	17,54
Jiný způsob	0	0
Σ	57	100

Z následující tabulky vyplývá, že učitelé čerpají informace o agresi především z médií. Je ale takový zdroj relevantní? Povzbudivý je fakt, že hned po zdrojích z médií následuje dostupná literatura, o které si myslím, že je dobrou volbou. Většinou se problematikou agrese zabývají opravdu zkušené psychologové a odborníci, tudíž i obsah je smysluplný. Hned jako další zdroj jsou uváděny internetové zdroje, pokud učitelé čerpají ze zdrojů podložených odborníky, je přijatelný. Na stejné pozici jako jsou internetové zdroje, je nezáměr učitelů o problematiku. Informace získávané prostřednictvím různých sezení, na kterých přednáší odborníci, je u učitelů nejméně používaným. Jiným způsobem se nevzdělává žádný učitel.

Položka č. 4: Komunikace s rodiči

Tab. 4: Dotazníkové šetření – Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči	Počet učitelů	%
ano	51	89,47
ne	6	10,53
Σ	57	100

Na otázku týkající se komunikace s rodiči v případě projevů agrese u jejich dítěte odpověděla většina učitelů kladně. Zbývající část nekomunikuje s rodiči v případě výskytu agrese u jejich dítěte. Komunikace rodiče a učitele je při řešení agrese nezbytná, měla by být nezbytným prvkem v prevenci a zvládnání agrese.

Položka č. 5: Aktivity, při nichž se vyskytuje problémové chování

Tab. 5: Dotazníkové šetření – Aktivity, při nichž se vyskytuje problémové chování

Aktivity s výskytem problémového chování	Počet učitelů	%
při řízené činnosti	15	26,32
při volné hře	27	47,37
při pobytu venku	5	8,77
při stravování, čekání na jídlo, při hygieně...	10	17,54
jiné (jaké?)	0	0
Σ	57	100

Problémové chování se dle výsledků nejčastěji objevuje při volné hře dětí, tuto odpověď zvolila skoro polovina učitelů. Hned následuje řízená činnost, přechodové činnosti jako je například stravování, hygiena a jako poslední v nejmenším počtu zvolili učitelé možnost při pobytu venku. Nikdo nenapsal jinou aktivitu, u níž se projevuje agrese.

Položka č. 6: Výskyt agrese

Tab. 6: Dotazníkové šetření – Výskyt agrese

Výskyt agrese	Počet učitelů	%
Děvčata	3	5,26
Chlapci	36	63,16
Nejsem si jistá	10	17,54
U chlapců a děvčat stejně	8	14,04
Σ	57	100

Výskyt projevů agrese převážně u chlapců je značné. Následuje odpověď, kde si učitelka není jistá, zda v projevu agrese je mezi chlapci a děvčaty rozdíl. Další odpovědi bylo, že se agrese projevuje u obou pohlaví stejně. Nejméně se podle učitelů vyskytuje agrese u děvčat.

Položka č. 7: Četnost projevů agrese

Tab. 7: Dotazníkové šetření – Četnost projevů agrese

Četnost projevů agrese	Počet učitelů	%
vícekrát za den	31	54,39
1x denně	14	24,56
občas (3x-4x) týdně	7	12,28
výjimečně	5	8,77
vůbec	0	0
Σ	57	100

Projevy agrese jsou u dětí časté, v případech u více jak poloviny učitelů se agrese vyskytuje i vícekrát denně, minimálně jednou za den se s agresí setkává skoro čtvrtina a občasné projevy zaznamenává poměrně malý počet učitelů. Další odpovědi byly výjimečné případy, kdy se agrese moc neprojevovала a na nabídku odpovědi, že se agrese nevyskytuje vůbec, neodpověděl nikdo.

Položka č. 8: Způsoby projevů agrese

Tab. 8: Dotazníkové šetření – Způsoby projevů agrese

Způsoby projevu agrese	Počet učitelů	%
destruktivní chování	9	15,79
Fyzické napadání	40	70,18
Psychické ubližování	8	14,03
Σ	57	100

Nejčastěji jsou způsoby projevu agrese fyzického charakteru (kousání, štípání, žduchání...), dále pak následuje destruktivní chování a jako poslední psychické ubližování (nadávání, ponižování...).

Položka č. 9: Postupování při výskytu agrese

Tab. 9: Dotazníkové šetření – Postupování při výskytu agrese

Postupování při výskytu agrese	Počet učitelů	%
domluvou	41	71,93
odvedením od ostatních	9	15,79
tělesným trestem	0	0
omezení v oblíbené činnosti, používání hraček	4	7,02
nezabývá se tím	2	3,51
jiným způsobem (jakým?)	1	1,75
Σ	57	100

Při agresivním chování řeší většina učitelů situaci domluvou. Jako další následuje možnost odvedení dítěte od ostatních a hned potom učitelé zakazují dítěti činnost nebo mu vezmou oblíbenou hračku. Řešením agrese se nezabývá zanedbatelný počet učitelů a tělesné tresty nevyužívá ani jeden z nich. U položky jiným způsobem měli učitelé možnost zvolit vlastní odpověď, kterou zde uvádím - „metodu pevného objetí“.

Položka č. 10 Vliv faktorů na projevy agrese

Tab. 10: Dotazníkové šetření – Vliv faktorů na projevy agrese

Vliv faktorů na projevy agrese	Počet učitelů	%
vliv prostředí MŠ	0	0
vliv mediálních prostředků	32	56,14
vliv vrstevníků	1	1,75
vliv rodiny	9	15,78
vliv PC her	20	35,09
jiný faktor (jaký?)	0	0

Největší počet učitelů se domnívá, že mediální prostředky mají na agresi dítěte největší vliv. Počítačové hry byly druhou nejčastější odpovědí, poté následuje přesvědčení, že se z větší části na projevech agrese podílí vliv rodinného prostředí. Vliv vrstevníků je podle učitelů zanedbatelný, objevuje se pouze v jednom případě. Učitelé si nemyslí, že by se vliv prostředí mateřské školy podílel na nežádoucích projevech chování. Učitelé měli možnost zvolit i více odpovědí. Mohli zvolit i několik faktorů, o kterých si myslí, že se podílí na agresi nejvíce. Této možnosti využilo 5 učitelů. Dva uvedli, že si myslí, že největší vliv mají mediální prostředky a vliv rodiny a tři učitelé se shodují na tom, že největší vliv má rodinné prostředí a mediální prostředky.

Položka č. 11 Způsob prevence agrese

Tab. 11: Dotazníkové šetření – Způsob prevence agrese

Způsob prevence agrese	Počet učitelů	%
zařazování vhodných her	13	22,81
spolupráce s rodiči	26	45,61
hodnocení chování a aktivit dětí	8	14,04
beseda s psychologem	10	17,54
jiným způsobem (jakým?)	0	0
Σ	57	100

U poslední otázky učitelé odpovídali, jak předcházejí agresi u dětí. Jako nejčastější způsob prevence využívají spolupráci s rodiči. Zařazování her jako prevence proti agresi je druhým nepoužívanějším způsobem učitelů. Beseda s psychologem je dalším způsobem a

hodnocením aktivit a chování využívá nejmenší počet učitelů. Učitelé měli možnost jiné odpovědi, ale tu nikdo nezvolil.

6.1.2 Výsledky analytických příběhů pozorovaných situací

V této kapitole nastiňuji výsledky z výzkumného šetření. Popisuji analýzu pozorování a předkládám výsledky pozorovaných oblastí v tabulkách. Uvedená jména dětí jsou smyšlená tak, aby byla zachována jejich anonymita.

6.1.3 Analytické příběhy

Ema ve věku **tří let** byla velmi agresivní při loučení s matkou. Nejdříve velmi plakala, poté když jí to nepomohlo, si lehla na zem a kopala kolem sebe. Kousala učitelky a opakovaně utíkala zpět k matce. **Učitelka 1** dítě chytla a pevně ho objala. Z toho jsem usoudila, že šlo o taktiku pevného objetí. Často to ale nepomohlo, tak musely rychle poslat matku pryč a Ema se vztekem utekla do herny. Asi po půl hodině se uklidnila a zapojila se do kolektivu. Po dvou týdnech toto chování ustalo a Ema je nyní celkem klidná, hodná, laskavá a respektuje autoritu. Je společenská a vyhledává kolektiv.

Čtyřletý Lukáš je jedináček a v kolektivu není oblíbený, protože ubližuje dětem. Děti ho nemají rády, má pouze jednoho či dva stálé kamarády. Jeho častým zvykem je až vnitřní zlost, kdy úplně "zatvrdne", zatne pěsti a pod nosem si "nadává". Neustále provokuje učitelky, opakuje po nich, dělá opičky a často dětem bezdůvodně rozbíjí věci. Lukáš přišel za kamarádem Filipem a chtěl po něm půjčit auto, se kterým si zrovna hrál. Filip mu ho ale nechtěl dát. Hned vzápětí se Lukáš rozzuřil, popadl plastovou kostku a hodil ji po Filipovi. **Učitelka 1** za ním přišla a řekla mu, ať se omluví a pohladí kamaráda po hlavě. Lukáš ke kamarádovi přišel a začal na něj křičet, že se mu neomluví. Tak ho učitelka poslala do šatny, ať se uklidní. Asi za 10 minut se vrátil a sám se omluvil.

Lukáš v odpoledním klidu nechtěl spát. **Učitelka 2** mu neustále domlouvala, ať je zticha, že ostatní děti nemohou spát. On si však nedal říct. Tahal za vlasy holčičku, která spala vedle něj, až ji probudil. Učitelka 2 ho poslala do hlavní místnosti, aby nerušil ostatní děti a tam mu zkoušela vysvětlit jeho nevhodné chování. Lukáš ten den už odpolední klid neměl.

Lukáš stál ve frontě na hygienu a zničehonic žduchnul nic netušící jiné dítě, které spadlo ošklivě na zem a poranilo si lehce nos. **Učitelka 1** ošetřila holčičku a odvedla Luká-

še do místnosti určené ke spaní. Tam se ho ptala, proč to udělal, a domlouvala mu, že takové chování je nemístné. Poslala ho k šatnám s tím, že až bude připraven se omluvit, ať přijde. Během deseti minut se vrátil. Přišel za holčičkou, omluvil se a pohladil ji po hlavě.

Martin (3 roky) je velmi aktivní dítě a moc nerespektuje autoritu. V šatně při převlékání začal holčičku vedle sebe tahat za vlasy velice hrubým způsobem. **Učitelka 2** ho hned odtrhla a poslala zpátky do třídy. Řekla mu, že s nimi nikam chodit nebude, ani na vycházky a že ho budou nechávat ve školce, když se neumí chovat hezky k jiným dětem. Po krátké chvilce se přišel s pláčem sám omluvit.

Martin si hrál s kamarádem s roboty, které si přinesli z domu. Martin si pak chtěl roboty vyměnit, ale kamarád nechtěl. Martin se rozzuřil a na kamarádova robota několikrát dupnul. **Učitelka 1** mu ihned začala důrazně vysvětlovat, že se takto k cizím věcem nemůže chovat a aby se šel ihned omluvit. Martin se omluvil a podal kamarádovi ruku.

Josef (4 roky) je docela hodný a laskavý, ale jakmile se mu něco nelíbí, nebo není něco podle něj, tak začne být agresivní. Šli jsme s dětmi na zahradu a po cestě ze schodů Josef jedno dítě žduchl, protože šlo pomalu. Naštěstí se mu nic nestalo. Šla jsem s **učitelkou 2** zpátky do školky a učitelka 2 se ho ptala, jak se to stalo, ale Josef se nepřiznal. Tak mu učitelka 2 pohrozila, že ho vymění za chlapčka z jiné třídy a že ho dá jinam, na což je velmi citlivý, ale i přesto se nepřiznal.

Vítek (4 roky) je velmi živé a roztěkané dítě. Dvě děti stavěly ze stavebnice hrad, který jim dal docela dost práce. Když Vítek šel kolem nich, tak zničehonic jim dílo rozkopal. Děti se daly do pláče a Vítek se jen smál. Vítek si často vyžadoval pozornost učitelky, vždy něco udělal, jen aby byl středem pozornosti. **Učitelka 1** za ním okamžitě přiběhla a řekla mu, že se to nedělá a ať se omluví a pomůže jim hrad opět postavit. Vítek se dal na útěk po místnosti, přičemž se pořád smál. Děti pozorovaly tuto situaci také a dost se jí bavily. Učitelka popadla Vítka, začala s ním intenzivně třást a zvýšeným tónem se ho ptala: „Co děláš?“ Vítek byl potom dost otřesený a zbytek dne se nezapojoval do činností.

Oto (3 roky) často nadával ostatním dětem. Například se obořil na Lukáše, když mu sebral figurku. „Ty debile, vrať to sem!“ zakřičel. Ostatní děti to slyšely a opakovaly po Otovi. „Debil, debil,“ křičely a ukazovaly přitom na Lukáše. Paní **učitelka 4** když slyšela takové slovo a viděla reakci ostatních dětí, šla za Lukášem a řekla mu, že taková slova hodní kluci neříkají a situaci řešila před ostatními dětmi, které se následně Otovi po cestě ven posmívaly a opakovaly učitelčina slova, že není hodný kluk.

Ludvík (4 roky) byl pronásledován jinými dětmi při hře na pískovišti. Běhaly neustále za ním, škubaly mu za oblečení ve snaze shodit ho na zem. **Učitelka 3** zasáhla rázně. Odtrhla je a dvěma agresorům velmi nahlas a důrazně vysvětlila, že takhle se chovají jen slaboši, co ubližují druhým. Děti se vzápětí Ludvíkovi omluvily.

Matyáš (5 let) při procházce venku, když bylo po dešti, zahlédl na chodníku žížaly. Ihned si našel ostřejší klacek a začal je púlit a zabíjet. Paní **učitelka 4** za ním přišla, vytrhla mu rázně klacík z ruky a vysvětlovala mu, že je žížala živý tvor a že cítí bolest. Snažila se mu vysvětlit, že i jemu by nebylo příjemné, kdyby se nějaký obr najednou zohnul a snažil se ho rozpúlit klacíkem. Matyáš přikývl a vypadal, že to chápe.

6.1.4 Analýza pozorování

V této analýze přibližuji, jakým způsobem učitelky mateřské školy reagovaly na různé projevy agrese u dětí předškolního věku. Současně níže popisují vhodnost zvolených metod učitelkami v porovnání s metodickými pokyny z dostupné literatury.

Seskupení kódů z pozorování

Tab. 12: Kódy z pozorování učitelek

Kódy z pozorování učitelek	
metoda pevného objetí na fyzické napadení	učitelka 1
domluva a izolace na destruktivní chování	učitelka 1
izolace na psychické ubližování	učitelka 1
izolace a trest na fyzické napadení	učitelka 2
domluva a hrozba na fyzické napadení	učitelka 2
domluva na destruktivní chování	učitelka 2
tělesný trest na psychické ubližování	učitelka 1
izolace na fyzické napadení	učitelka 2
izolace a domluva na fyzické napadení	učitelka 1
domluva na destruktivní chování	učitelka 1
domluva na psychické ubližování	učitelka 4
domluva na fyzické napadení	učitelka 3
domluva na fyzické napadení	učitelka 4

Výsledky pozorování

Z uvedené tabulky výše nyní přiblížím pozorované reakce jednotlivých učitelek a srovnám je s dostupnou literaturou.

Učitelka č. 1 volí nejčastěji formu domluvy. Nyní popíši případy, kdy využívala tuto metodu a zhodnotím její postup. V případě **Lukáše (4roky)** učitelka reagovala rychle a dbala na to, aby se dítě omluvilo druhému dítěti, jenže tato metoda se neosvědčila. Agresor se nechtěl omluvit. Učitelka zvolila jinou metodu a to **metodu času na sebekontrolu**, kdy dítě poslala do jiné místnosti. Tato metoda nakonec pomohla a Lukáš se omluvil. Učitelčina metoda, metoda času na sebekontrolu, byla zvolená vhodně.

Metoda času na sebekontrolu pomáhá dítěti vnitřně se zklidnit a být vyrovnanějším. Dítě by mělo samo usoudit, kdy se cítí být připraveno vrátit se zpět do kolektivu. Vhodné je dítě ponechat samotné a kontrolovat je jen z dálky, tak aby si toho dítě nebylo vědomo. Navázání kontaktu s učitelem není vhodné, neboť by to dítě bralo jako potvrzení jeho chování. Dítě v tomto případě si musí uvědomit, že jeho chování je neakceptovatelné i pro kolektiv. Důležité je také odůvodnění učitele, proč dítě separuje od kolektivu. Metoda času na sebekontrolu by se u dítěte neměla používat v každé situaci a být příliš častá. Pokud se dítě po návratu do kolektivu nezklidní, může jej učitelka společně se slovním komentářem poslat zpět na místo pro zklidnění. Citlivý přístup učitele je zásadní. Měl by umět zhodnotit, v jakém případě tuto metodu zvolit (Essa, 2001).

Postup při házení věcmi po ostatních

Jestliže dotyčné dítě při házení volí pouze jeden předmět, může ho učitelka zkusit odstranit na pár týdnů z jeho dosahu, či ho nahradit jiným předmětem, kterým se obtížněji hází. Pokud je cílem agresora vždy jen jedno dítě, je možné, že ho nějakým způsobem provokuje. Učitelka by se měla pokusit dětem zadat rozdílné činnosti a sledovat, jak bude agresor reagovat. Essa (2011) taktéž navrhuje zahrnout do programu hry, ve kterých se hází Essa (2011).

S tímto dítětem měla učitelka problémy i v další situaci. Řešila případ, kdy Lukáš fyzicky napadal jiné dítě, použila jako v předchozím případě **domluvu** a **metodu času na sebekontrolu**. Metoda byla také úspěšná a v tomto případě přijatelná, dítě se přišlo omluvit. Situaci, která provázela žduchání do jiného dítěte, se dá předejít. Čekání a tlačení se ve

frontě je častým důvodem pro to, aby dítě projevilo agresi. Děti lze posílat po menších skupinkách a jiné děti zabavit, tím bychom minimalizovali agresi.

V případě **Martina (3roky)** zvolila učitelka formu **domluvy**. Myslím si, že učitelka by měla také zvážit, zda je vhodné, aby si dítě nosilo do mateřské školy hračky z domu. Situace se nakonec vyřešila omluvou druhému dítěti.

Postup při neochotě dělit se

Essa (2011) doporučuje mít třídu dostatečně zásobenou hračkami stejného druhu, než mít více různých hraček. Předejde se tak neochotě dělit se, většinou se to týká malých dětí. Toto chování není nic neobvyklého v předškolním věku. Dítě si nejprve osvojí pojmy „*moje*“, „*tvoje*“, pak se teprve může naučit věci sdílet (Essa, 2011).

Reakce učitelky **domluvou** na **Vítka (4roky)** nezabrala, navíc začal být neposlušný a tak učitelka reagovala popudlivě a začala dítětem **třást** a křičela na ně, což s malým Vítkem dost otrásl. Z pozorované situace bylo viditelné selhání učitelky. Děti se celé situaci smály a učitelka se přestala ovládat. Tento přístup učitelky nebyl vůbec vhodný, neboť třesením dítěte může dojít k poškození mozku, jak uvádí odborníci například Dunovský (1992).

Třesení dítětem s tímto pojmem se můžeme setkat i v podobě označované jako „*syndrom třeseného dítěte*“. Při tomto způsobu chování může dojít k poranění hlavy dítěte, a to z důvodu třesení a cloumání dítětem. Pokud je třesení dítětem příliš silné a často se opakuje, hlava dítěte, která je poměrně těžká, způsobí poškození cév a v horším případě i krvácení do mozku. V následku častým třesením dítětem dochází k těmto poraněním především u malých dětí, ale výjimku netvoří i děti ve věku 5 let (Dunovský, 1992).

Postup při neposlušnosti

V případech, kdy rodiče nebo dospělí po dítěti něco požadují a nejsou důslední ve vyplnění tohoto požadavku, může u dítěte vzniknout zvyk na neposlušnost. Prevencí může učitelka i rodič tyto případy eliminovat na minimum. Dítě potřebuje dělat vlastní rozhodnutí. Učitelka by se měla přesvědčit, že má dítě při rozhodování dostatek prostoru. Vždy když je dítě poslušné, ho učitelka pochválí a dá mu tím pozitivní zpětnou vazbu. V případě, že je dítě neposlušné, by měla učitelka použít „*metodu času na sebekontrolu*“ (Essa, 2011).

U případu **Emy (3roky)** učitelka použila **taktiku pevného objektu**, která nezabírala. Protože v tomto případě se jednalo o separační úzkost, která je spojená s odloučením dítěte od mat-

ky. Po adaptování Emy na prostředí její problémy ustaly. Metoda pevného objetí se doporučuje autorkou Jiřinou Prekopovou (2007). Metoda byla zvolená vhodně, ale nezabrala.

Metoda pevného objetí vychází z myšlenky, že člověk se v jistých situacích zachová tak, že uteče nebo se přiblíží. Metoda pevného objetí je především vhodná při objetí dítěte rodičem, neboť k němu má důvěru. U pevného objímání se dle psychologičky Jiřiny Prekopové (2007) mění strach a bolest v usmíření, lásku a radost.

Učitelka č. 2 na Lukášově vyrušování reagovala první **domluvou**, jakmile začal i fyzicky napadat jiné dítě, zvolila **metodu času na sebekontrolu** a **Lukáše (3roky)** izolovala od ostatních dětí. Protože metoda času na sebekontrolu by se neměla používat příliš často, nevím, zda v tomto případě nebyl raději vhodnější jiný postup. Lukáš byl totiž izolován od kolektivu často i učitelkou č. 1. Na chování **Martina (3roky)** učitelka reagovala rychle a jako metodu použila **čas na sebekontrolu** a **pohrozila** mu **trestem**. Metoda se osvědčila. V následujícím případě **Josefa (4roky)** učitelka vyslechla a pohrozila mu trestem. Metoda nezabrala, neboť se dítě nepřiznalo.

Učitelka č. 3 se s projevy agrese často nesetkávala, ale její reakce na chování agresorů v případě **Ludvíka (4roky)** byla rázná. Zvolila formu **domluvy**, ale také děti ponížila svým komentářem „*vy jste ale slaboši*“. Zvolená metoda pomohla. Myslím, že forma domluvy byla zvolená vhodně, ale od slovního komentáře učitelka mohla upustit.

Křičení a označování dětí nevhodnými slovy může na děti s projevem agrese působit neblahým způsobem. Křičení na dítě může ještě více stupňovat jeho prudkost. Označování dětí formou „nálepkování“ vytváří negativní obraz sebe samého a dítě se pak může ztotožňovat s oním označením, které mu bylo sděleno. Dítě se cítí provinile, ale osobnost, která mu byla přidělena v případě učitelky č. 3 „slaboch“ nedokáže změnit. Vhodnějším postupem je dítěti například říct: „Jsem překvapená, že tohle děláš ty, takový hodný chlapeček“ (Antier, 2004).

Učitelka č. 4 řešila případ **Oty (3roky)**, který psychicky ubližoval jiným dětem svými nadávkami. Učitelka se v situaci zachovala tak, že zvolila **domluvu**, ale ještě přidala svůj komentář, který děti natolik pobavil, že ho pak používaly proti Otovi. Tato metoda nebyla zvolená vhodným způsobem, situace se nevyřešila. Jak už bylo uvedeno v předchozím případě, učitelka by neměla dítě nějakým způsobem „nálepkovat“, z této reakce je patrné,

jaký měla nežádoucí účinek. Vhodnější metodou je dítě odvést bokem od ostatních a tam mu jeho nežádoucí chování vysvětlit.

Vysvětlení situace se využívá u starších dětí, které si uvědomují své nepřipustné chování. Učitel by měl najít vhodné místo, kde si s dítětem o dané situaci promluví a rozebere ji. Rozhovor s dítětem a vysvětlení situace by měla být součástí ostatních metod. Učitel by měl poučit dítě o tom, co je a není správné. Rozhovor by neměl být postavený na kárání dítěte, ale na vysvětlení, proč jeho chování nebylo v pořádku. Druhou možností může být otázka směřující na jeho chování, kde se učitel ptá, zda si dítě myslí, že je jeho chování správné a proč. Pokud dítě považuje své chování za běžné a přípustné, na místě by pak byla rozmluva s rodiči o tom, co má dovoleno doma. Využívají se i otázky zaměřené na dítě, kde samo odpovídá, zda by mu bylo příjemné, kdyby mu ubližoval někdo jiný. Hovoření s dítětem o jeho pocitech a prožívání působí příznivě na emocionální vývoj (Essa, 2011).

Postup při používání nevhodných slov a nadávání jiným dětem

Když dítě využívá nevhodných slov a ostatní děti se nad tím nepozastavují (tzn. nebaví se o tom, nerozebírají nevhodně zvolené slovo), je vhodné, aby ho učitelka úplně ignorovala. Dítě chce možná upoutat jen učitelčinu pozornost. Pokud se děti na nevhodné slovo upnou, řeší ho a opakují, měla by učitelka rozptýlit jejich pozornost aktivitou. Dítě, jež mluvilo nevhodně, se do aktivity nezapojuje. Essa (2011) doporučuje mít přichystáno několik her a činností na rozptýlení pozornosti (Essa, 2011).

Při nadávání dítěte jiným dětem by měla učitelka vyhledat rozdílnou aktivitu. Předcházet tomuto chování lze tak, že učitelka v situacích, kdy je chování dítěte správné, ho chválí. V případě nadávání jinému dítěti se snaží oběti nadávek ukázat, jak nadávku ignorovat (Essa, 2011).

V případě **Matyáše (5let)**, který ubližoval bezmocnému tvorovi, byla využita **metoda do-mluvou + vysvětlení situace**. Metoda byla zvolená vhodně a vysvětlena správně. Viz. text uvedený výše.

6.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Z výsledků pozorování jsem se pokusila odpovědět na výzkumné otázky. Cílem výzkumu bylo zjistit, **jak učitelky mateřské školy reagují na projevy agrese dětí a porovnat je s dostupnou literaturou**. Zaměřila jsem se na reakce učitelek mateřské školy, na jejich postupy a metody při výskytu projevu agrese u dětí.

Ze získaných výsledků z pozorování je patrné, jaké metody a postupy učitelky upřednostňují na určitý typ agrese v chování. Dále pak, jestli používají na určité problémové chování vhodné metody a postupy. Způsoby řešení situací, zvolení metod a jejich správnost je analyticky porovnána s dostupnou literaturou.

6.2.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Abych dosáhla stanoveného cíle, zvolila jsem si otázky, na které jsem se při výzkumu zaměřovala. Uvádím zde jednotlivé otázky a jejich odpovědi.

Jsou reakce učitelek přiměřené?

Učitelky mateřských škol na projevy agrese reagovaly různým způsobem. Některé učitelky reagovaly rychle a řešily situaci správným způsobem, jiné situaci nezvládly. Například učitelka 1 při řešení situace s Vítkem naprosto selhala, reakce nebyla vůbec přiměřená.

Využívají učitelky vhodné metody?

Nejčastěji učitelky využívaly metodu domluvy. Většinou když nezabrala domluva, volily učitelky metodu času na sebekontrolu. V jednom případě byla zvolena dokonce metoda pevného objetí. V případě učitelky 1 se vyskytl i fyzický trest. Jak uvádím ve výsledcích z pozorování, metoda jakou použila učitelka 1 v případě neposlušnosti, byla nemístná. V některých případech učitelky nevolily správné metody na konkrétní případ, ale nedá se říci, že by byly nevhodné.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou agrese a postoji učitelek k řešení agrese a používání vhodných metod. Ačkoliv výsledky výzkumu nelze zobecnit a jsou platné pouze pro zkoumanou skupinu, poskytl mnoho užitečných informací a zjištění. Na položené otázky nelze jednoznačně odpovédět, rozdílnost v reagování učitelek je patrná. Můžu pouze konstatovat, že i když se vyskytl případ, kdy jednání ze strany učitelky nebylo v pořádku, celkově se dá říci, že reakce učitelek jsou přiměřené a používání metod vhodné.

Výsledky výzkumu jsem porovnávala s metodami a poznatky z dostupné literatury vztahující se na problematiku agrese. Názor, na řešení určitých problémových situací se může různit. Důležité je však to, aby se dospělí snažili porozumět, proč se dítě chová způsobem, který není žádoucí a následně pak zvolit vhodné řešení odpovídající danému chování. Agrese je lidsky přirozená, nelze ji vymýtit, ale dítě by se mělo naučit s ní smysluplně zacházet. Prostředí, ve kterém dítě tráví svůj čas a osoby, které se v něm nacházejí mají velký a podstatný vliv na případné projevy agrese v chování. K dítěti by se mělo přistupovat s láskou a porozuměním.

Učitel může dítěti, které je momentálně v pozici oběti škodit tím, že ho příliš ochraňuje a nedopřeje mu tak, využít svých vlastních mechanismů na obranu proti dítěti, které je v pozici agresora. Učitelova pomoc by měla spočívat v tom, že s dětmi dořeší vzniklý konflikt a ukáže jim například vhodný způsob hry. Problém nastane ve chvíli, kdy dítě přechází z mateřské školy do školy základní, kde už většinou nemá ochranu dospělého a v problémových situacích se svými vrstevníky si nebude umět poradit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004, 101 s. ISBN 80-717-8808-2.
- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
- ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011, 300 s. ISBN 978-802-5129-289.
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004, 95 s. ISBN 80-717-8938-0.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-717-8763-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KAST-ZAHN, Annette. *Výchova v období vzdoru*. Brno: CPress, 2012, 127 s. ISBN 978-80-264-0084-4.
- KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, 171 s. ISBN 978-802-4715-049.
- KROFTOVÁ, Andrea a Oldřich MATOUŠEK. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-717-8226-2.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-802-4723-105.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás děti trápí*. Praha: Grada, 1997, 187s. ISBN 80-7169-587-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1995, 109 s. ISBN 80-852-8200-3.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-802-6201-823.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. Praha: Portál, 2000, 156 s. ISBN 80-717-8485-0.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, 155 s. ISBN 978-802-4729-916.

SLEPIČKA, P., V. HOŠEK a B. HÁTLOVÁ. *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum, 2009, 240 s. ISBN 978-802-4616-025.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002, 175 s. ISBN 80-717-8689-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. ISBN 80-204-1187-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.

ŽÁČEK, Jiří. *Hrůzostrašné pohádky pro malé strašpytlíky: pohádky ze všech koutů Evropy*. Praha: Slovart, 2011, 303 s. ISBN 978-80-7391-577-3.

Elektronické zdroje:

MARTÍNEK, Zdeněk. Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny?. *Šance dětem* [online]. [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/agrese-a-sikana-u-deti-mohou-za-to-media-rodicovska-vychova-nebo-geny-69.html>

ŠPAŇHELOVÁ, I. Agresivita dětí. In AZRodina – sekce výchova, vzdělávání, vztahy [online 2014-01-03]. Dostupný z <http://www.azrodina.cz/1712-agresivita-deti>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Σ Suma.

% Procenta.

Např. Například.

Aj. A jiné.

Atd. A tak dále.

Apod. A podobně.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Dotazníkové šetření - Věková kategorie dětí	37
Tab. 2: Dotazníkové šetření – Orientace v problematice agrese	37
Tab. 3: Dotazníkové šetření – Zdroj informací o agresi	38
Tab. 4: Dotazníkové šetření – Komunikace s rodiči.....	39
Tab. 5: Dotazníkové šetření – Aktivity, při nichž se vyskytuje problémové chování.....	39
Tab. 6: Dotazníkové šetření – Výskyt agrese	40
Tab. 7: Dotazníkové šetření – Četnost projevů agrese	40
Tab. 8: Dotazníkové šetření – Způsoby projevů agrese.....	41
Tab. 9: Dotazníkové šetření – Postupování při výskytu agrese	41
Tab. 10: Dotazníkové šetření – Vliv faktorů na projevy agrese	42
Tab. 11: Dotazníkové šetření – Způsob prevence agrese	42
Tab. 12: Kódy z pozorování učitelek.....	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Průzkum agrese u dětí předškolního věku - dotazník pro učitele

Dobrý den,

jsem studentka Ústavu pedagogických věd na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati a provádím průzkum, který se zabývá problematikou agrese v mateřských školách. Dotazník je zcela anonymní a poslouží pouze k vypracování bakalářské práce. Prosím Vás o zaškrtnutí vždy jen jedné varianty, pokud není uvedeno jinak. Předem děkuji za vyplnění a vrácení dotazníků.

Markéta Navrátilová

1) Do jaké věkové kategorie spadají děti ve vaší třídě?

- 3 – 5 let
- 5 – 6 let
- 6 – 7 let
- smíšený věk

2) Myslíte si, že rozumíte problematice agrese u dětí PV?

- spíše ano
- spíše ne
- nevím

3) Z jakých zdrojů získáváte informace o agresi? (možnost zvolení více odpovědí)

- z internetových zdrojů
- z dostupné literatury
- od odborníků
- z mediálních prostředků
- nezajímám se
- jiným způsobem (jakým?).....

4) Komunikujete s rodiči ohledně projevů agrese v chování jejich dítěte?

- spíše ano
- spíše ne

5) U jakých aktivit se nejčastěji projevuje problémové chování?

- při řízené činnosti
- při volné hře
- při pobytu venku
- při stravování, čekání ve frontě na jídlo, při hygieně
- jiné (jaké?).....

6) Agrese se vyskytuje čteněji u:

- děvčat
- chlapců
- nejsem si jistá
- u chlapců i děvčat stejně

7) Jak často se agrese vyskytuje?

- vícekrát za den
- 1x denně
- občas (3x-4x do týdne)
- výjimečně
- vůbec

8) Jakým způsobem se agrese projevuje?

- destruktivní chování (ničení věcí)
- agresivní chování fyzického rázu (kousání, udeření jiného dítěte, házení věcmi po ostatních, žduchání...)
- agresivní chování psychického rázu (nadávání, ponižování, posmívání se, aj.)

9) Jak postupujete v případě výskytu projevu agrese?

- domluvou
- odvedením dítěte od ostatních
- tělesným trestem
- omezení v oblíbené činnosti popřípadě používání hraček
- nezabývám se tím
- jinak (jak?).....

10) Který z těchto faktorů má podle vás největší vliv na projevy agrese? (možnost zvolit více odpovědí)

- vliv prostředí MŠ
- vliv mediálních prostředků

- vliv vrstevníků
- vliv rodiny
- vliv PC her
- jiný faktor (jaký?).....

11) Jaký preferujete způsob prevence agrese? (možnost zvolit více odpovědí)

- zařazováním vhodných her na zmírnění agrese
- spolupracujete s rodiči
- hodnocení chování a aktivit dětí
- beseda s psychologem
- jiný způsob (jaký?).....