



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Agresivní chování dítěte a jeho řešení v rámci MŠ

Vypracoval: Veronika Marková
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za vstřícné a odborné vedení, inspirující rady, trpělivost a podporu při zpracování mé závěrečné práce. Velké díky patří také mateřské škole speciální v Českých Budějovicích, která mi umožnila realizaci mého výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Veronika Marková

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou agresivních projevů dětí a tím, jak s těmito projevy pracují učitelé v mateřské škole. V teoretické části popisují základní termíny související s agresí, zabývám se teoriemi agrese, aspekty agresivního chování. Popisují dělení agrese, vývoj dítěte a vývoj jeho agrese, způsoby řešení agresivního chování a komunikaci s rodinou. V praktické části předkládám výsledky svého pozorování, které jsem prováděla v mateřské škole. Pozorovala jsem, jakými způsoby se děti v mateřské agresivně projevují a jakými způsoby učitelky s agresivitou dětí pracují. Přináším také svůj pohled a své způsoby řešení agresivních projevů dětí v praxi. Na závěr nabízím diskuzi, ve které se zabývám propojením teorie a praxe, rozebírám názory autorů a přidávám svůj názor na danou problematiku. Cílem mé práce je zmapování problematiky v praxi a poskytnutí inspirace pro řešení agresivních projevů dítěte.

Klíčová slova: agrese, agresivní chování, mateřská škola, učitel, řešení agresivních projevů, efektivní komunikace

Abstract

The bachelor's thesis is describing the issue of the aggressive behaviour of children and how this is dealt with by teachers in kindergarten. In the theoretical part I describe the basic terminology related to aggression as well as dealing with the theories behind aggression and the aspects of aggressive behaviour. I describe the division of aggression, the development of the child, the development of their aggression by means of resolution of aggressive behaviour and communication with family. In the practical part I present the results of my observations which I made in a kindergarten. I observed the ways in which children are behaving aggressively and the ways in which teachers are dealing with this aggression. I also present my point of view and possible ways of dealing with the children's aggression in practice. In the summary I offer a discussion which deals with bridging the theoretical and practical aspects, I examine the opinions of the authors and add my opinion on the issue. The aim of my thesis work is to map the issue in practice and provide inspiration for dealing with aggressive behaviour of a child.

Keywords: aggression, aggressive behaviour, kindergarten, teacher, solutions of aggressive behaviour, effective communication

OBSAH

ÚVOD	8
1 Základní pojmy	11
1.1 Agrese	11
1.2 Agresivita	13
1.3 Asertivita	13
2 Teorie vzniku agrese	14
2.1 Agrese jako vrozená	14
2.2 Agrese jako naučená	16
3 Aspekty agresivního jednání	18
3.1 Biologické aspekty agrese	18
3.2 Psychologické aspekty agrese	20
3.3 Sociokulturní aspekty agrese	23
4 Projevy agresivního chování	26
4.1 Směry agrese	26
4.2 Dělení agrese	27
4.2.1 <i>Emocionální, frustrační, instrumentální agrese</i>	27
4.2.2 <i>Specifické dělení agrese</i>	29
5 Mezníky ve vývoji dítěte a samotný vývoj agrese	31
5.1 Období do 1 roku dítěte	33
5.2 1. – 2. rok dítěte	34
5.3 Předškolní věk	35
5.4 Pozdější vývoj	36
6 Zvládání agresivity	37
6.1 Jakým způsobem zacházíme s agresí?	37
6.2 Zvládání agresivity u dětí	40
6.2.1 <i>Vhodné způsoby reagování</i>	40
6.2.2 <i>Nevhodné způsoby reagování</i>	42
6.3 Hra	43

6.3.1	<i>Definice hry</i>	43
6.3.2	<i>Význam hry</i>	44
6.3.3	<i>Dělení her</i>	45
6.3.4	<i>Hry pro zvládnutí agresivity</i>	48
7	Komunikace s rodiči v případě problémového chování dítěte v mateřské škole	51
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
8	Metodologie výzkumu	53
8.1	Pozorování	53
8.2	Rozhovor/interview	55
9	Realizace výzkumu	56
10	Výsledky pozorování	60
11	Rozhovor s učitelkou mateřské školy	67
12	Jak jsem ve své praxi řešila agresivní chování dětí já.....	72
	DISKUZE.....	74
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
	INTERNETOVÉ ZDROJE	85
	PŘÍLOHY	86
	Příloha č. 1: Rozhovor s učitelkou mateřské školy	86
	Příloha č. 2: Část ze záznamu pozorování z mateřské školy.....	89

ÚVOD

Když jsem rozmýšlela nad tématem své bakalářské práce, byla jsem rozhodnutá o tom, že bych chtěla, aby mé téma korespondovalo s nějakým psychologickým tématem. V rámci odborných praxí, které jsem vykonávala v mateřských školách, běžné i speciální jsem si všímala, že se velmi lišilo chování dětí k sobě navzájem. V některých třídách byla dokonce míra agresivních projevů některých dětí opravdu veliká. S postupem času jsem si uvědomila, že to, že se děti chovají v některých třídách agresivněji, není náhoda. Přemýšlení nad tématem agresivity u dětí v mateřských školách mi koresponduje i s dětmi a jejich rodinami, se kterými přicházím do styku ve svém životě. Kladla jsem si otázku. Jak je možné, že se některé děti projevují agresivněji více, a některé méně? Co takové chování ovlivňuje? Při takových otázkách mě napadlo, že by bylo zajímavé zabývat se agresivním chováním u dětí a sociokulturním působením na tento fenomén. A v rámci svého oboru jsem si řekla, že by bylo zabývat se tím, jaký vliv má na agresivní chování u dětí mateřská škola. Jak učitel mateřské školy jako odborník na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku s agresivitou dětí zachází? Jak se jí snaží ovlivňovat? Jakými způsoby ji řeší? Jak řeší s rodiči chování jejich dětí? Na základě těchto otázek jsem si zvolila téma agresivních projevů dětí předškolního věku a jejich řešení v rámci mateřské školy.

V následujících kapitolách se snažím vymezit základní termíny jako je agrese, agresivitu a asertivitu. Teoretická část dále popisuje dvě základní teorie agrese, kdy jedna teorie zastává názor, že agrese je vrozená. Druhá teorie nám předkládá názory, které předpokládají, že agrese je naučenou reakcí.

Na základě dvou základních teorií dále popisuje aspekty agrese. Biologická oblast – tedy to, co se děje v mozku před a při samotném agresivním projevu. Dále se zaměřuji na psychickou oblast – co se uvnitř nás děje, když se chováme agresivně z hlediska našeho prožívání, jací činitelé uvnitř nás takové chování ovlivňují. Nakonec budu popisovat sociokulturní oblast, která nabídne to, jakými způsoby na naše chování působí okolí, vztahy a co ovlivňuje to, jestli se budeme chovat agresivně, nebo ne.

Postupně se budu dostávat k tomu, jakými způsoby lze agresivitu projevit. Předkládám tři základní druhy agrese, dále dělení agresivity z hlediska aktivity/pasivity, jestli se projevuje přímo/nepřímo a fyzicky/verbálně. V této části se také nachází tři směry, jakými lze agresivitu projevit.

Po rozdělení agrese už přecházím k mé cílové skupině. Před samotným předškolním věkem popisují vývoj dítěte, včetně vývoje agrese, co je důležité znát ve vývoji dítěte. Popíšu tedy důležité informace, které jsou z hlediska agresivity u dětí důležité. Lehce nastiňuji i vlivy působící v těhotenství, popisují vývoj dítěte a jeho projevů agresivity od narození a detailněji se zabývám emočním vývojem dítěte předškolního věku. Jen okrajově se zmiňuji o pozdějším vývoji agresivity.

V poslední části teoretické práce už přecházím k teoretickým náhledům na to, jak řešit agresivní projevy u dětí. Nejprve se obecně zabývám tím, jakým způsobem pracujeme s agresivitou my všichni, jako lidé a jakými způsoby lze s agresivitou obecně pracovat i v případě vážnějších projevů agresivity. Poté přecházím k samotnému řešení projevů agrese u dětí. Velká část této kapitoly je věnována hře, protože hra je pro děti velice důležitým prvkem při řešení mnoha problémů. Vysvětluji důvody, proč je pro děti důležitá a jak pomocí hry můžeme agresivní děti ovlivňovat. Zabývám nad vhodnými a nevhodnými způsoby reagování.

Konec mé teoretické části nabízí teoretický pohled na to, jakými způsoby komunikovat s rodiči dítěte, které vykazuje abnormální projevy agresivního chování.

Praktická část už směřuje na provedení výzkumu. Ten jsem prováděla v mateřské škole, kde jsem pomocí pozorování mapovala, jakým způsobem se v této mateřské škole pracuje s agresivními projevy dětí. Cílem mé praktické části je nabídnout a poskytnout náhled na to, pomocí jakých metod se v praxi s agresivními projevy dětí pracuje. Je potřeba podotknout, že cílem mé práce není hodnotit způsob reagování na agresivní projevy – je-li dobré, nebo špatné, protože v takovém případě by se nejednalo o objektivní pozorování situace, nýbrž o můj subjektivní pohled na reagování učitelů. Už v úvodní části je dle mého názoru důležité hovořit o tom, že není dobré přiklánět se pouze k jedné z polarit – buďto pouze k trestání všech projevů agresivity dětí a k zastrašování, ale ani k příliš pozitivistické polaritě liberálního, volného přístupu k agresivním projevům.

Nejprve rozdělují agresivní projevy dětí podle dělení uvedeného v teoretické části, a poté prezentují způsoby, jakými učitelky pracují s agresivními projevy dětí, jak na tyto projevy reagují. K doplnění pozorování přináším rozhovor s učitelkou, ve kterém mapuji její názor na agresivitu dětí, jak ji vnímá sama učitelka, kde čerpá náměty na to, jakým způsobem reagovat a co v situacích, kdy je dítě agresivní, dělat. Zabýváme se také abnormálními agresivními projevy, jakým způsobem s nimi mateřská škola pracuje a jak probíhá komunikace s rodinou dítěte, které vykazuje abnormální projevy agresivního chování. Na závěr se okrajově zmiňuji já o tom, jaké způsoby řešení agresivního chování jsem využívala já a které instituce mě ovlivnily.

Po praktické části přichází diskuze, ve které porovnávám názory odborníků, které jsem zmiňovala v rámci jednotlivých kapitol, propojuji je se svými názory, zabývám se propojením teoretické a praktické části, jestli teoretická tvrzení opravdu v praxi lze aplikovat, kriticky se nad všemi tématy zamýšlím.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy

1.1 Agrese

Agrese je trend, který dle mého názoru nenarůstá, ale mění se v souvislosti s dobou. Vágnerová (2014, s. 699) definuje pojem takto: „*Agrese je úmyslné jednání, jehož cílem je ublížit živým bytostem či poškodit neživý objekt.*“ Je to jednání, kdy jedinec může ublížit doopravdy, nebo jen symbolicky a jedinec ji může projevovat různými způsoby. Agrese je jev, který je pro nás jako pro lidské bytosti přirozený, protože patří do naší emoční výbavy a díky agresivnímu chování můžeme vymezovat své hranice, je pro nás přirozenou emocí. Problém ale nastává tehdy, pokud má agrese nepřiměřenou intenzitu, dochází k porušení právních norem nebo k porušení sociálních norem. Někdy může úmysl chybět, a proto autorka k definici přidává, že jedinci chybí ohled a je lhostejný vůči důsledkům tohoto jednání. (Vágnerová, 2014)

Svoboda (2014) hovoří o agresivní síle jako o projevu životní síly. Z tohoto důvodu tvrdí, že pokud bychom se snažili agresivní síle zlikvidovat, zničili bychom tak životní sílu, což nepovažuje za příliš dobrou volbu. Agrese by se měla pouze začít využívat konstruktivním způsobem, aby nebyla její síla zničující. V souvislosti s agresivní silou mluví také o nezbytném nastavování hranic a o tom, že každý člověk, stejně jako každý živý tvor, má v sobě tendenci k agresivnímu chování, které se v konkrétních situacích může stupňovat. To poznáme na tónu hlasu, ale také na výrazu obličeje.

Ten samý názor na zvládnutí agresivity má Antier (2011). Ta také tvrdí, že není cílem agresivní síly vymýtí, nýbrž naučit daného jedince s agresivní silou pracovat – regulovat a usměrňovat, a to takovým způsobem, aby se agrese nasměřovala na dosažení vytyčených cílů, samozřejmě těch pozitivních. To je hlavní úkol výchovného procesu. O agresivní síle hovoří jako o hybné síle, která člověku dodává motivaci, ale také energii k překonávání sebe samotného.

Fromm (2007) pojednává o tom, že pojem agrese má v některých případech pouze negativní zabarvení, a tuto situaci kriticky hodnotí. Popisuje situace, ve kterých se mluví o agresivní síle – a že se jedná o mnoho různorodých situací. O agresivní síle se mluví v případě, že se jedinec sám chrání nějakým způsobem před nebezpečím, ale i v situaci, kdy jedinec spáchá nějaký násilný čin, který porušuje právní nebo sociální normy. Vyzdvihuje to, že tento pojem je používán jen v souvislosti s ničením věcí, ale souvisí také s ochranou, nebo dokonce i s vytvářením věcí nových.

Pokud všechny teorie shrneme, dojdeme k závěru, že se shodují na tom, že agrese je pro každého z nás přirozená a je naší nedílnou součástí. Agresivita může mít pozitivní i negativní zabarvení. Míra agresivity v nás je někdy menší a někdy větší a míru toho, jestli se jedná o ohrožující, nebo neohrožující emoci stanovují také okolnosti, ve kterých se agresivní chování projevuje. Těžko můžeme hovořit o agresi v negativním zabarvení v případě, že se člověk brání nějakému ohrožení, které pociťuje, nebo vymezuje své hranice. Nelze tedy o agresi hovořit pouze v negativním smyslu. Nemůžeme dávat úměru, že agrese = nutné zlo. Co kdybychom se bavili v agresi například v nějakém sportu? Nebo například, když si někdo potřebuje vymezovat hranice, když je někdo překračuje? Co když se člověk cítí v reálném ohrožení a musí se bránit? I to je agrese. Můžeme se tedy ptát: Kdy už mluvíme o skutečné agresi, o té patologické? I přes to, že existuje nespočetné množství různých teorií, co agrese je, u každého z nás hraje velkou roli naše subjektivita. Protože to, co se jednomu nemusí zdát vůbec jako agresivní chování, druhému může připadat na hranici normy.

Agrese se může stát cílem, ale také prostředkem k tomu, abychom dosáhli našeho uspokojení. Na druhou stranu může být také přirozenou reakcí na nějakou situaci, kterou považujeme za stresující. Někdy se ale také chováme agresivně k něčemu/někomu náhodnému a to jen kvůli ventilaci nepříjemných pocitů v nás. (Vágnerová, 2014)

1.2 Agresivita

Vágnerová (2014, s.699) vysvětluje rozdíl mezi agresí a agresivitou v tom, že „*agresivita je tendence k násilnému reagování, pojem agrese charakterizuje reálný projev.*“

Agresivitu lze charakterizovat jako:

- Silné reakce zlosti a hněvu – které jsou vyjádřené verbálně, ale i neverbálně, dítě takto reaguje běžně, nepřiměřeně k podnětům a je tendence ke stupňování těchto reakcí
- Rozpor mezi chováním jedince a uspokojením potřeb ostatních, dochází k porušování sociálních, ale i morálních norem
- Jedinec nezvládá reakce pomocí běžných mechanismů
- Má problém s vyhledáváním jiných forem jednání, které jsou akceptovatelné
- Problém i s vnějšími činiteli, není kontrola chování zvnějšku – rodina, nebo vychovatelé pociťují bezmoc a nedokáží nastavit dítěti hranice
- Projevy agresivity jsou dominantním projevem chování

(Říčan, Krejčířová a kol., 2006, Matějček, 2011 in Hutyrová a kol., 2019)

S některými jejími projevy se ale lze setkat už v mateřských školách, u dětí předškolního věku. Erkert (2011) hovoří o agresivitě v souvislosti s několika situacemi. Například jsou to situace, kdy dítě vybuchuje vzteky a nemá žádné morální zábrany a narušuje hranice ostatních dětí.

„Agresivita vyjadřuje vnitřní dispozici nebo osobnostní vlastnost, je zpravidla jako relativně trvalá a hůře měnitelná charakteristika osobnosti. Agrese označuje vlastní pozorovatelné jednání.“ (Hutyrová a kol., 2019, s.94) tato definice výstižně vyjadřuje rozdíl mezi agresivitou a agresí. Agresivita je tedy vlastnost, něco nám vrozeného, je osobnostního charakteru. Je to tedy předpoklad pro agresí a agresivní jednání, což je vlastně samotný čin, který je konán.

1.3 Asertivita

„Socializovaná varianta, která respektuje společenská pravidla.“ (Vágnerová, 2014, s. 699) Takto definuje asertivitu Vágnerová, která tvrdí, že asertivní chování je vlastně socializovaná forma agresivního chování. Je to tedy společensky přijatelná a žádoucí forma agresivního projevu.

O asertivitě hovoří Martínek (2009) jako o schopnosti trvání na svých názorech, na tom, co si jedinec sám myslí a také prosazuje svá práva, které by měli být v rámci zákonů. Jedinec se tak chová proto, aby si ostatní uvědomili, že se daný jedinec může sám rozhodovat o tom, jakým způsobem bude jednat.

2 Teorie vzniku agrese

Je agrese vrozená, nebo získaná? Touto otázkou se zabývá mnoho odborníků. Poněšický (2010) se kriticky zamýšlí nad touto otázkou a upozorňuje na to, že nám možná agrese nahání strach a nechceme si přiznat to, že jsme k ní biologicky naprogramovaní, a tak se někteří mohou snažit zastávat názor, že je to záležitost výhradně naučená. Protože to, co je nám vrozené, se těžko mění a pro někoho může být problém si tuto informaci přiznat. A tak raději někteří mohou „znásilňovat fakta tak, aby odpovídala jejím názorům.“ (Poněšický, 2005, s. 21) Upozorňuje na to, že je potřeba z obou hypotéz vytvořit vzájemnou symbiózu, aby nám dohromady daly celek a vzájemně se doplňovaly.

2.1 Agrese jako vrozená

V teoriích, kde se předpokládá, že agrese je biologicky podmíněná, je zdůrazňován velký vliv vrozených instinktů. Jsou také považovány za příčinu našeho agresivního jednání. Můžeme o nich hovořit jako o „programech“, reakcích, které nás vedou k určitému jednání. Samozřejmě se nelze řídit pouze podle těchto instinktů, nejsme zvířata. Máme totiž také rozumovou složku, ale i přes to nelze na instinkty nereagovat. (Říčan a Janošová, 2010) Na tyto instinkty reagujeme, aniž bychom si to uvědomovali. Ve vyhocených a stresujících situacích instinktivně jednáme, aniž bychom nad tím měli rozumovou kontrolu.

Ze skupiny instinktů se díky vlivu prostředí vyvíjí pud, což je vnitřní pohon, který nás nutí k dosažení cíle. Každý organismus zákonitě hledá příležitost k tomu, aby se pud mohl vybit. Každý z nás v sobě má agresivní puzení, ať už je slabší, nebo silnější. (Říčan a Janošová, 2010)

S myšlenkou pudu přišel Sigmund Freud. Tvrdil, že naše činy jsou způsobovány pudy. Pokud dojde k tomu, že jedinec nemůže své pudy projevit, dochází tak k frustraci a jedinec začne vykazovat známky agresivního jednání. S dalším postupem psychoanalýzy došlo k rozšíření této teorie. Pokud dojde k tomu, že není umožněno dosáhnout nějakého stanoveného cíle, dochází k vyvolání pudu agrese a ten způsobuje, že se jedinec cítí motivován k tomu, aby dosáhl cíle i přes překážky. Dle této teorie je příčinou našeho agresivního jednání neuspokojení našich potřeb a tím vzniká frustrace, která v nás vyvolává agresivní tendence. Také vyzdvihuje to, o čem hovoří mnoho autorů, které jsou uvedeny v dřívějších kapitolách – že agrese je forma nějaké energie v nás a je naší vrozenou reakcí. (Nolen-Hoeksema, 2012)

Freud tvrdil, že agresivitu má na svědomí thanatos, který je nazýván také jako destruktivní pud, pud smrti. Naproti thanatu stojí libido, které je synonymem k instinktu života. (Hayes, 2003)

Další zástupcem biologické teorie agrese byl Karl Lorenz, který zastával názor, že agrese vzniká působením genetických faktorů. Tyto vrozené genetické faktory vyvolávají nepřátelské a automatické reakce, které směřují proti druhým lidem. Lorenz se domníval, že agrese se v jedinci hromadí a následně přichází impulz, který spustí tok agresivní energie a vede tak k jejímu uvolnění. Domníval se tak na základě výsledků studií zvířat – ptáků a ryb. Tvrdil, že hromadění agrese v nás probíhá neustále, přirovnával ji ke kapání vody v nádrži. Pokud dojde k přeplnění, agrese takzvaně přeteče, tedy se uvolňuje. Nabádá k tomu, aby společnost umožňovala jedincům agresi uvolnit bezpečným způsobem. Pokud dojde k uvolnění agrese, přichází fenomén katarze neboli očištění. K té dochází na základě uvolňování agrese sociálně přijatelným způsobem, například pomocí sportu. Společnost tak za to bude odměněna větší bezpečností. (Hayes, 2003)

Lorenzova teorie o katarzi ale s největší pravděpodobností neplatí, protože není mnoho důkazů, které by svědčily o redukci agrese v případech, že ji jedinec projeví. Hayes (2003) zmiňuje, že autoři Buss a Loew zjistili, že při vyjádření agrese u respondentů neklesala agresivita, ale naopak vzrůstala.

Agresivní pud lze vybíjet i kultivovaně, to znamená takovým způsobem, abychom nezpůsobili nikomu ani ničemu újmu. Proto v souvislosti s agresí nelze mluvit pouze o nevhodném, nežádoucím chování. Energii ukrytou v tomto pudu lze uplatnit například ve sportu. Nemusí se jednat o žádný agresivní sport, kdy se lidé perou, závodí mezi sebou v rychlosti, ale může jít i o činnosti, které se nezdají na první pohled určené na vybíjení agrese. Může jít například o šachy. Pomalu přecházíme do sociokulturních příčin agresivního jednání, protože v naší kultuře hraje velkou roli společnost, která je v naší kultuře soutěživá. A čím více se soutěží, tím přímo úměrně narůstá agresivita. (Říčan a Janošová, 2010)

2.2 Agrese jako naučená

Agrese jako naučený způsob chování jsme si podle této teorie osvojili na základě našich životních zkušeností. Dle této teorie platí, že čím více se bude vyplácet být agresivní – například při dosažení nějakého cíle, tím častěji člověk bude agresivní a toto chování tak bude posilováno. Chováme se agresivně proto, že jsme se přesvědčili o tom, že se takové chování vyplácí. Pokud u tohoto chování dochází k odměně nebo naplnění cíle, toto chování se posiluje. Někdy člověk sám nemusí jednat agresivně, ale stačí, když například na televizních obrazovkách vidí zločince, který vyhrává a je odměňován. Jedinec pak může takové chování opakovat. Velmi nebezpečné je, když je dítě fyzicky trestáno a rodič tak uplatňuje svou moc a dává tak najevo, že v životě vždy silnější vyhrává. (Říčan a Janošová, 2010)

Tento způsob osvojování si agresivního chování souvisí s A. Bandurou a jeho teorií sociálního učení. Ten tvrdí, že se dítě naučí agresivně jednat už jen tím, že pozoruje jiné lidi, kteří se chovají agresivně, principem nápodoby. Pokud nedojde k potrestání takového chování, zvyšuje se riziko osvojování takového chování. Ještě větší efektivita by byla v případě, že by se dítěti za takové chování dostalo odměny. (Vágnerová, 2014)

Bandura a Walters v roce 1973 společně publikovali studii o panence Bobo. Dětem v mateřské škole promítli autoři film, ve kterém si osoby hrály s hračkami buďto mírumilovným, nebo agresivním způsobem. Herec ve filmu kopal a agresivně napadal panenku Bobo. Když pak děti dostaly prostor k tomu, aby si hrály, chovaly se k panence častěji agresivně. Chovaly se agresivněji to víc, když viděly, že byl herec ve filmu za své chování odměněn. (Hayes, 2003)

Nolen-Hoeksema (2012) popisuje situace spojené se sledováním televize. Uvádí longitudinální studii provedenou v roce 1972, kdy byly 2 skupiny dětí. První skupina sledovala kreslené filmy, ve kterých se objevovalo násilí, druhá skupina sledovala filmy bez násilného obsahu. Výsledek? První skupina se chovala vůči svým vrstevníkům agresivněji. Upozorňuje také na časovou posloupnost. Pokud bude 9letý chlapec sledovat pořady s násilným obsahem, platí přímá úměra v počtu sledování filmů obsahující násilí a vyšší míře agresivity v pozdějším věku (19 let).

Naproti tomu Hayes (2003) zmiňuje, že se přišlo na to, že sledování takových programů má účinek takzvaného znečitlivění. Sledování pořadů, ve kterých se totiž objevuje může způsobit, že se člověk stává otrlým a lhostejným vůči násilí, které se pak objevuje v reálném životě.

Čím více se dítěti dostává úspěchu nebo odměny za agresivní chování, dochází k vytváření tzv. agresivních scénářů (Říčan a Janošová, 2010). K dalším scénářům dochází tak, že dítě pozoruje, co se děje okolo něj, ať už je to v rodinném prostředí, v prostředí instituce, kterou navštěvuje, mezi kamarády nebo v televizi. Velmi nebezpečné je, pokud dítě přichází do konfrontace s agresorem. Ze strachu se s ním identifikuje a přijímá ho jako vzor. (Říčan a Janošová, 2010)

Na základě výše uvedeného lze usuzovat, že agresivní chování je podmíněno vrozenými faktory i vlivy prostředí a mezi těmito faktory existuje vzájemná provázanost. Máme tedy v sobě zakódované agresivní chování a zároveň v nás toto chování může být posilováno na základě sociálního učení a nápodoby.

3 Aspekty agresivního jednání

Každý z nás se v jednotlivých situacích chová jinak. Mezi lidmi v tomto směru existují veliké rozdíly. To, jak se chováme, je ovlivňováno několika faktory. Prvním z nich je naše genetická výbava, ovlivňují nás také zkušenosti z našeho života, včetně toho, co se dělo během těhotenství v prenatálním období. Zkušenosti získané před narozením i po narození ovlivňují nás další vývoj. Například, citová a emoční deprivace mění a svým způsobem brzdí rozvoj osobnosti dítěte. (Vágnerová, 2014)

Co ovlivňuje to, že se budeme chovat agresivně?

3.1 Biologické aspekty agrese

V neurobiologii hraje v mozku důležitou úlohu pro spojení s agresí část, která se nazývá prefrontální kůra a její systémy, které jsou zodpovědné za kontrolu. Oblasti prefrontální kůry ovlivňují již vzniklou agresi, a pokud dojde k narušení funkce prefrontální kůry, může jedinec trpět problémy se sebekontrolou a hůře reguluje své chování a může propadat výbuchům agrese. (Vágnerová, 2014)

Další částí mozku související s agresí je amygdala. Její hlavní funkcí je, že nás upozorňuje na nebezpečí. Když se objeví nebezpečí, amygdala je aktivována a posílá do ostatních částí nervového systému informace o ohrožení. Amygdala je spojená s hipokampem a již dříve zmíněnou prefrontální kůrou. Pokud jedna z těchto částí nefunguje správně nebo dojde k problému propojení mezi těmito částmi, může dojít k tomu, že je kontrola situace nedostatečná. To může stát za nedostatečnou rovnováhou mezi emočním a racionálním hodnocením. (Blair, 2004; Taylor et al., 2006 in Vágnerová, 2014)

Je třeba zmínit i dva neurotransmitery – serotonin a dopamin. Serotonin v lidském mozku způsobí, že pokud máme tendenci k agresivnímu chování, tento neurotransmitter ji utlumí. Reguluje naše emoce a chování. Serotonin napomáhá správnému fungování prefrontální kůry. Serotonin tedy tlumí tyto tendence, naopak dopamin je aktivizuje. (Vágnerová, 2014)

Svoboda (2014) zdůrazňuje, že vnímání agresivního chování dítěte je podmíněno časem, ale také prostředím. Vysvětluje přehledně vznik agrese jako proces, kde probíhají následující stádia:

- Vnější prostředí
- Impulz
- Emoční zabarvení
- Racionální zpracování
- Vztahová korekce

Popisuje, že z vnějšího prostředí přišel impulz. Tento impulz získá náboj, emoční zabarvení a dochází k vyhodnocení pomocí racionality, rozumu. V tomto sledu by mělo následovat, že jedinec emoci vyjádří. Jako lidé vyhodnocujeme, co je a co není vhodné sdělit. Právě toto zastaví hladký průběh emoce a jedinec se nevyjádří tak, jak cítí. Emoce nabitá energií, ta nezmizí. Z nepovedené vztahové korekce se tedy vrací zpět k racionálnímu zpracování a vyhodnocuje se, jestli není možné překonat překážku (vztahovou korekci). Pokud se ani tento proces nevydaří, impulz dostává ještě větší emoční zabarvení. Energie z impulzu se může uchovávat v těle a pak může působit somatické problémy, nebo dojde k tomu, že se energie projeví ven, ale způsobem, který není příliš kontrolován, což se projevuje neovladatelným chováním, jako je rozbíjení věcí, křik, ... Instinkt vyhodnotil situaci z vnějšího prostředí jako ohrožující, a tak nutil organismus jednat. Agrese je přirozený důsledek, obranná reakce našeho organismu. (Svoboda, 2014)

3.2 Psychologické aspekty agrese

Které psychologické aspekty vedou k tomu, že se budeme chovat agresivně?

a) Averzivní podněty

Zodpovědné za to, jestli budeme reagovat agresivně, jsou podněty, které nazýváme averzivní. Tyto averzivní podněty v nás vyvolávají pocity nepohody. Na prožitek agrese se vážou emoce, nejčastěji hněv a vztek, které agresi mnohdy vyvolávají nebo ji doprovázejí. Často se objevuje hostilní chování vůči zdroji těchto averzivních podnětů. Vztek zastíňuje racionální složku, takže nám brání v racionálním zhodnocení, tím pádem máme zhoršené sebeovládání. (Vágnerová, 2014)

V souvislosti s těmito averzivními podněty je třeba se zmínit o takzvaném „*AHA-syndrom (anger-hostility-agression)*.“ (Stuchlíková, 2007, s. 139) Tyto tři emoce jsou spolu vzájemně propojené. V této souvislosti je hněv označován za emocionální reakci na nějaké jednání druhé osoby. Hostilita je kognitivní složkou a agrese behaviorální složkou. „*Hněv může být chápán jako emocionální motiv, který vyvolává a podporuje agresivní chování. (...) Hostilita jako obecnější postoj ke „zlému světu“ je sycena negativismem a nedůvěrou, je-li spojena se záští vůči konkrétní osobě či osobám, přerůstá v nenávisť.*“ (Stuchlíková, 2007, s.139) Hněv racionální hodnocení umožňuje a navíc se nám díky hněvu dostává pocitu oprávněnosti za to, že se chováme násilně. Právě v možnosti racionálního hodnocení je rozdíl mezi hněvem a vztekem, protože u vzteku je zastíněná racionální složka a tím pádem máme horší problém se sebeovládáním. (Vágnerová, 2014)

Právě hostilita je charakterizována jako „*nepřátelský postoj vůči sobě, nebo jiným osobám. Projevuje se nepřátelstvím a agresivitou.*“ (Hartl, Hartlová, 2009, str. 5) Ta je dle autorů vyvolávána běžnými pocity jako je žárlivost a závist, ale také může být projevem některých duševních onemocnění. Je zde tedy velmi úzký vztah mezi hostilitou a agresivitou.

b) Pocity frustrace

V souvislosti s agresivním jednáním se mohou objevovat pocity frustrace, která může agresi způsobovat. Na frustraci se vážou pocity úzkosti a strachu. Na základě frustrace vzniká agresivní reakce, a tak se dá agrese chápat jako určitá obrana před takovou situací, kdy cíl takového jednání je odstranit zdroj pocíťovaného nebezpečí. Nejčastěji tímto reagujeme v situacích, kdy nejsme přesvědčeni o tom, že bychom měli jinou možnost. Je to z toho důvodu, že v případech, kdy nám situace vyvolá negativní emoční odezvu, stoupá v nás aktivita. Tím pádem je vyšší pravděpodobnost k tomu, že budeme reagovat impulzivně, což vede ke snížení napětí. Čím vyšší afekt cítíme, tím větší je blokování kognitivního zhodnocení situace, odhadnutí následků, které

svým chováním můžeme způsobit, a také menší pravděpodobnost, že uijeme více přijatelné způsoby chování. (Vágnerová, 2014)

c) Intenzita nebo délka zátěžové situace

Pokud člověk pociťuje silnou nespokojenost, je vyšší riziko toho, že se u něj objeví agresivní jednání. To platí hlavně v případě, že jsou k tomu u jedince dispozice pro takové jednání. Může dojít i k opaku, kdy se v jedinci posílí obranné mechanismy určené k úniku a jedinec například rezignuje. (Vágnerová, 2014)

Vágnerová (2014) tvrdí, že tendence k agresivnímu jednání přichází ve chvíli, kdy:

- Máme pocity přesycenosti/nedostatku
- Cítíme nespravedlnost, ponížení naší osoby, ztrátu nebo jsme ve chvílích ohrožení

Jako lidé potřebujeme sociální kontakt, ale zároveň máme i potřebu bezpečí. Je potřeba, aby došlo k harmonizaci, a často potřebu bezpečí v souvislosti se sociálním kontaktem narušuje, pokud je člověk nadměrně sociálně stimulován. Jako příklad můžeme použít malou skupinu, která je izolována (například ve věznicích). V takové skupině se vlivem toho, že se snižuje hodnota podnětů, spouští tendence k agresivnímu jednání a vzniká takzvaná ponorková nemoc. Agresivně jednáme také v případech, kdy cítíme, že nás někdo příliš omezuje, že omezuje tzv. osobní teritorium. Vymezení je buď časové, nebo prostorové. (Vágnerová, 2014)

- Pociťujeme nudu nebo prázdnotu – agrese pak stimuluje k nabuzení
- Ocitáme se v neznámé situaci nebo s cizími lidmi

Máme sklon nedůvěřovat jiným věcem, a tak jsme pohotoví k útoku a tím řešíme problém, kdy jsme potenciaálně ohroženi. Když jsme v situaci, kdy okolo sebe máme blízké, přičítáme těmto lidem dobré úmysly. Cizím lidem buď přičítáme špatné úmysly, nebo je hodnotíme neutrálně. V neznámých chvílích nebo s neznámými lidmi nemáme možnost, nejsme schopni diferenciovat, a to v nás navyšuje pocity úzkosti a ohrožení. (Vágnerová, 2014)

- Užíváme agresi jako obranu

Takto užitá agrese je běžná a tolerovaná. Užívá se v případech, kdy bráníme sami sebe, své bezpečí. Dochází k tomu, že napadený cítí, že má právo k útoku. Jedinec chce potrestat viníka. Tato situace nastává i ve chvíli, kdy je ohrožena naše sebeúcta a tak se chceme pomstít. (Vágnerová, 2014)

- Slouží jako náhrada k uspokojení sebepotvrzení

Potřeba sebepotvrzení je přirozená pro každého z nás. Jedinec nemůže svou potřebu uspokojit přijatelnějším způsobem a mstí se, protože neměl možnost se uplatnit. Dochází ke kompenzaci pocitů bezmoci a posílení sebeúcty. Jedinec může například získat pozici jako formální autorita, páchá násilí na cizích lidech nebo způsobuje vandalismus. Tím, že ničí něco, co mu nepatří, potvrzuje význam své vlastní osobnosti. Často se objevuje potřeba ovládnutí ostatních. Pokud jsou oběti takového jedince z nějakého důvodu na něm závislí lidé, potvrzují mu svou závislostí to, že se sama oběť cítí jako bezmocná. Jako příklad můžeme uvést. Někdy je jedinec agresivní vůči autoritě, kdy dochází k symbolickému vyrovnání agresor oběti. (Vágnerová, 2014)

Často užívané formy agresivního chování se objevují za chvilky dosáhnutí určitého cíle. Často se tomu tak děje u dětí, které jsou od malička formovány v názoru, že agresivním jednáním dojdeme k vytyčenému cíli. (Martínek, 2009)

3.3 Sociokulturní aspekty agrese

Tak, jako sociální složka okolního prostředí dokáže vyvolávat a posilovat sklon jedince k agresivitě, dokáže i inhibovat takové chování. Dochází k tomu díky instrumentálnímu učení, prostřednictvím nápodoby, ale také identifikací s někým v našem okolí. U nápodoby se dítě může identifikovat s někým ve svém okolí, tj. opakuje to, co dělají pro něj významné osoby, a s touto osobou se ztotožňuje. Z toho vyplývá, že důležitým činitelem v sociokulturním prostředí je rodina. Dítě bude mít tendenci chovat v určitých situacích agresivně na základě toho, že s agresivním chováním bude mít primární zkušenost. Například pokud si dítě osvojí zkušenost, že je užitečné projevat se agresivně, nebo pokud je jakýmkoli způsobem deprivované. Takové situace vedou k tomu, že se zafixuje vzorec agresivního chování. Vliv na vznik agresivního chování má také výchovný styl rodičů. (Vágnerová, 2014)

Je potřeba mít na paměti to, že někdy rodiče své dítě popuzují k tomu, aby se chovalo agresivně. Rodič v určitých situacích nabádá dítě k tomu, aby reagovalo agresivně, tím pádem dítě získává představu, že fungování ve světě je založeno na konkurenci. Dítě tak obstojí v tomto světě pouze v případě, že má „ostré lokty“. (Martínek, 2009)

Martínek (2009) se zmiňuje o konceptu skrytě agresivní matky. Tato matka se staví do pozice člověka, který by dítěti fyzicky neublížil. Toto povědomí o sobě hlásá i cizím lidem, včetně pedagogů. Pokud dítě zlobí a v rodině je otec, který konflikty řeší (a to i tím, že pro „ránu nejde daleko“), vyhrožuje dítěti otcem. Následně na dítě svaluje vinu a svým způsobem otci podává zprávy o tom, co zase dítě provedlo. Následně přihlíží tomu, jak otec trestá dítě a tím pádem se zbavuje své zodpovědnosti, chce zodpovědností pověřit otce, že on je ten zlý. Na základě těchto zkušeností se v dítěti vytváří pocit, že svět není bezpečné místo, protože neexistuje nikdo, kdo by dítě ochránil před nebezpečím. (Martínek, 2009)

V prostředí, ve kterém je dítě, se objevuje nejen rodina, ale také sociální skupiny, do nichž se dítě začleňuje. Jedinec se řídí normami a hodnotami, které daná sociální skupina má. Tyto hodnoty (nebo normy) mohou některé formy nežádoucího chování přijímat, nebo nepřijímat. Na základě různorodosti skupin se tedy liší pohled na to, jestli agresivní chování daná skupina schvaluje, nebo ne. Ve chvíli, kdy skupina schvaluje normy, které se liší od norem majority, měl by jedinec přizpůsobovat své chování podle prostředí, ve kterém se nachází. Tento model ale neplatí ve chvíli, kdy jedinec schvaluje spíše normy dané skupiny než normy majoritní společnosti. (Vágnerová, 2014)

Ve vzdělávacích institucích lze vidět, jak děti napodobují to, co často vidí ve filmech a seriálech, v médiích, ale také v počítačových hrách. Obzvláště to platí v případě, pokud mají nějakou svou oblíbenou postavu, která vykazuje známky agresivního chování v situacích, které jsou podobné těm v našem životě. Další problémem je, pokud jsou projevy agresivního chování brány jako chvályhodné. Největší problém nastává v případě, kdy rodič dítě raději posadí před televizi a nemá čas se dítěti věnovat. (Erkert, 2011)

Agresivní tendence mohou v lidech vyvolávat určité situace, ve kterých se jedinec právě nachází. Právě situace se může stát spouštěčem jeho agresivního chování. Může to být například ve chvílích, kdy je jedinec najednou obklopen mnoha lidmi a tím pádem nezvládá kontrolovat situaci, nebo pokud u jedince chybí pravidla či naopak se pravidla dodržují příliš striktně. (Vágnerová, 2014)

Příčiny agresivního chování nelze připisovat pouze rodině. Problém může nastávat s tím, že například ve městech může být nedostatek místa pro bezpečnou, volnou hru dítěte a dítě je odkázáno, aby trávilo většinu času doma, kde může být stísnující prostor a je tak odkloněné od přirozeného prostředí. Dítě tak může trpět vnitřní prázdnotou a mohou se začít objevovat nápadnosti v chování. (Erkert, 2011)

Co se týče prostředí a jeho působících faktorů Hayes (1998) popisuje, že na vznik agresivního chování má vliv prostředí takto:

- a. Dle studie Donnesteina a Wilsona (1969) jsme agresivnější ve chvíli, kdy jsme v hlučném prostředí (v tichém se snižuje pravděpodobnost vzniku agrese).
- b. Baron a Bell (1975) zjistili, že v prostředí, ve kterém je horko, jsme více agresivní než v prostředí, kde je zima.
- c. Ailleo, Nicosia a Thomson (1979) zjistili, že se děti a dospívající chovají agresivněji, pokud se nacházeli v místnosti, která byla přeplněná lidmi a ve kterém bylo stísněno. Ten samý jev byl zjištěn i u dospělých.

Vágnerová (2014) se zmiňuje také o tom, že vliv na agresivní chování a jeho zvyšující se tendenci může mít například nadměrné nakupení více jedinců, které není strukturované, ale také nejasnost a nepřehlednost aktuální situace. Zmiňuje také opačné extrémy, kdy na jedné straně způsobuje zvýšenou tendenci k agresivnímu reagování absence pravidel, ale na druhé straně i přísný řád a rigidní hierarchie.

Pokud tyto jevy budeme brát v potaz, zjistíme, že nejsme pouze oběťmi našeho biologického fungování a agresivitu můžeme ovlivňovat i pomocí sociokulturního prostředí.

Všechny tři faktory (biologické, psychologické a sociokulturní faktory) ovlivňují agresi a musí být provázanost mezi jednotlivými složkami, aby se jedinec začal chovat agresivně. Právě provázanost jednotlivých složek může pomoci i při zvládnání agresivního chování, kdy například biologickou stránku agrese příliš neovlivníme, protože se tak děje mimo naše uvědomování, ale můžeme zasáhnout a pozměnit jak psychologické, tak i sociokulturní aspekty. Z psychologických můžeme pracovat na tom, jak dané projevy mírnit, přicházet na příčiny toho, proč se jedinec chová agresivně a tyto věci pak dál zpracováváme. Ze sociokulturních aspektů se můžeme snažit pomáhat jedinci zlepšovat a navazovat kvalitní vztahy s ostatními, nebo se jako rodiče můžeme snažit poupravit svůj výchovný styl, pracovat na sobě. To vše může v konečném důsledku vést k tomu, že u dítěte dojde ke zmírnění agresivního jednání nebo také k vymizení jeho projevů.

4 Projevy agresivního chování

Způsobů, jakými se agresivní chování projevuje, je mnoho. Stejně tak nemusí být agresivní chování směřováno pouze vůči druhým lidem. Spolu s tím máme mnoho způsobů, jakými se můžeme agresivně projevit. V následující kapitole proto uvádím směry, jakými lze agresi směřovat a jak takovou agresi můžeme dělit dle toho, jaký způsob agresivního chování zrovna využíváme.

4.1 Směry agrese

Martínek (2009) vyčleňuje kromě agrese směřované na druhého člověka ještě další 3 směry:

A) *Směr na neživý předmět*

Při tomto agresivním chování dochází k tomu, že agrese je směřována na předmět, nejčastěji ten, který je poblíž, v mateřské škole jsou to nejčastěji hračky. Vybitím na neživém předmětu dochází k uvolnění napětí. Často tento směr využívají jedinci, kteří mají nízké sebevědomí. Může sloužit k tomu, aby jedinec zastrašoval ostatní. V mateřské škole tuto situaci můžeme řešit takovým způsobem, že hračku personifikujeme (připíšeme jí vlastnosti živého), například že to hračka bolelo a tím pádem si s ní teď nebude moci dítě hrát. Není příliš účinné, aby dal pedagog opravit hračku domů, protože tím dítě přesune zodpovědnost na dospělého.

B) *Směr na zvíře*

Uplatňuje se ve chvílích, kdy má dítě například domácí zvíře a ve chvíli afektu začne zvířeti ubližovat. Děti to často dělají z toho důvodu, že si netroufají na dospělého, nebo jsou našťavané na někoho ze svého okolí, takže se soustředí na někoho slabého – zvíře, které se nemůže bránit. V konečném důsledku může toto chování vést k tomu, že jedinec později může začít šikanovat ve škole někoho, kdo se mu bude zdát slabší.

C) *Směr proti sobě = autoagrese*

Jedná se o jev, kdy jedinec míří své agresivní tendence proti sobě samému. Často dítě cítí obrovské napětí (například rozvod rodičů, dlouhodobá frustrace). Dítě cítí, má dojem, že nemůže agresi otočit proti nikomu jinému.

4.2 Dělení agrese

Existuje mnoho způsobů, jakými můžeme agresi dělit. V mé bakalářské práci uvádím dvě dělení dělení, které mi pro tuto bakalářskou práci přijdou nedůležitější. Dělení je dle Martínka (2009):

4.2.1 *Emocionální, frustrační, instrumentální agrese*

a) *Emocionální agrese*

Tuto agresi často doprovází silné emoční zabarvení a její příčinou je nejčastěji bolestivý podnět, který jedinec vnímá jako nepříjemný. Někdy může také dojít k tomu, že tato agrese vznikne jako důsledek nakumulování velkého množství prožitků, které ale mohou být vnímány jako bezvýznamné. Tento druh agrese tedy vzniká proto, že v člověku mohou dlouhodobě působit slabší či silnější negativní pocity, které vznikly kvůli několika negativním událostem. Typické pro ni je, že vzniká náhle a člověk nedokáže promýšlet následky.

Při vzniku takové agrese se jako první pomoc doporučuje nereagovat ihned, protože pokud okamžitě reagujeme na člověka v takovém afektu, ještě tím jeho stav zhoršujeme. V prostředí instituce je vhodné odvést jedince na místo, kde mu nehrozí nebezpečí. Je vhodné opatrně potom probrat jeho situaci s ostatními, aby měl jedinec reflexi v tom, jak jeho chování působilo na ostatní. Naprosto neideální je jedince jakkoliv trestat v afektu. Pokud chceme použít trest, je důležité, aby dítě vědělo, za co je vlastně trestáno. Doporučuje se tuto agresi vybit na neživém předmětu, jak je uvedeno v předchozí kapitole (můžeme použít například polštář). Je dobré ho v takových situacích podpořit, akceptovat jeho pocity.

b) *Frustrační agrese*

Tento druh agrese se týká především dětí, na které mají rodiče vysoké nároky, nebo okolí nedostatečně oceňuje výsledky dítěte a vyzdvihuje spíše negativa než pozitiva. Často je ale tento druh pozorován i u dětí, které mají příliš liberální výchovu. Jejich rodiče těmto dětem nenastavují hranice, může být až hyperprotektivně vychováváno, rodiče mu takzvaně „zametají cestičky“ na cestě životem. Dítě pak může všechny životní události, ve kterých se objeví nějaká překážka, brát jako příliš frustrující. Dítě si díky nedostatečně vytvořeným hranicím ze strany rodičů nedokáže vytvořit hranice vůči ostatním v kolektivu ani vůči sobě samému. Vznikají tak konflikty, dítě má problém s vyjadřováním agrese sociálně přijatelným způsobem. Je zde nebezpečí závislosti na ostatních, děti mohou manipulovat se členy ve skupině, rozšiřují pomluvy.

c) *Instrumentální agrese – žádoucí, nutná*

U žádoucí instrumentální agrese jedinec jedná s chladnou hlavou, má nastavený cíl, kterého chce dosáhnout. Jedinec se tedy snaží dosáhnout cíle, je předem naplánovaný. Pomocí této agrese se snaží uspokojit své potřeby. Typické pro ně je malé skóre úzkostnosti, často netrpí pocity méněcennosti. Jsou sebejistí a svým jednáním působí chladně. Případem tohoto druhu agrese je například loupež. Ve školním prostředí se jedná často o šikanu nebo konkurenční boj mezi žáky. Cílem této agrese je ublížit.

Nutná instrumentální agrese je nebezpečná, a to z toho důvodu, že je špatně rozpoznatelná. Může být brána jako obrana před výše popsaným typem žádoucí instrumentální agrese. Jedinec využívá tento druh agrese proto, že se potřebuje bránit. Jako žádoucí pro zacházení s tímto typem agrese se jeví situace, kdy pedagog v instituci hovoří s jedincem, který instrumentální agresi prožívá, hovoří s ním o jeho pocitech, ale konfrontuje ho se situací – že prohlédneme jeho chování a bezpečně tím jedince podpoříme. Jedinec tak pochopí, že alespoň někdo chápe jeho situaci. Není dobré dítě trestat, ale naopak ho spíše podpořit.

(Martínek, 2009)

4.2.2 *Specifické dělení agrese*

Martínek (2009) dělí ve své knize agresi ještě specifičtěji podle jejích projevů. Hovoří o rozdělení na aktivní a pasivní druh agrese, kdy u aktivní se agresor přímo podílí v aktu oběti a u pasivní je pouze přihlížejícím, který situaci řídí, ale aktivně se jí nezúčastňuje (nevstupuje do konfliktu, ale tyto konflikty nějakým způsobem vyvolává, řídí,..).

Fyzická aktivní přímá agrese

Projevem je fyzické napadení oběti pomocí kopání, nebo například pohlavků. Agresor může oběť bít nebo nějakým způsobem fyzicky ponižovat, nutí ho k úkolům, které jsou vnímány jako ponižující a agresor zde využívá své fyzické převahy.

Fyzická aktivní nepřímá agrese

U tohoto druhu může být například to, že oběti je ničen majetek. Dochází k tomu, že nějaký čin neprovádí sám agresor, ale najímá si na tento čin někoho jiného. Agresor v této situaci přihlíží a vymýšlí způsoby, jak jinak lze oběti ještě ublížit, samotný násilný čin ale nevykonává.

Fyzická pasivní přímá agrese

Agresor fyzicky brání tomu, aby oběť mohla dosáhnout svých cílů. Často se tento druh vyskytuje ve školním prostředí, kdy dochází k tomu, že se rozbíjí pomůcky (například tužky, pravítka, nebo se v odborných předmětech znehodnocují pokusy). Tyto předměty jsou prostředkem k dosažení cíle.

Fyzická pasivní nepřímá agrese

Zde agresor odmítá splnit některé požadavky, které mu jsou zadány. Ve školním prostředí je to například uvolnění místa, odmítnutí pomoci člověku, který to potřebuje,...

Verbální aktivní přímá agrese

Předmětem tohoto druhu jsou verbální akty jako jsou nadávky, urážení a znevažování druhého, ponižování pomocí slov. Agresoři si nemyslí, že tento způsob jednání je brán druhým jako nenormální. Z pohledu sociometrie dochází k tomu, že je většinou tento jedinec, který verbálně napadá ostatní, brán za třídní hvězdu, že se k němu ostatní členové skupiny obracejí a svým způsobem k němu i vzhlížejí. Jedná se o jeden z velmi častých agresivních aktů, které jsou páchany ve školních institucích. Problémem je, že se nadávky berou jako norma, a to už i u dětí. Není v pořádku nadávky ignorovat, protože by jinak mohlo dojít k rozšiřování takového slovníku. Podle autora je v pořádku, a v tomto případě žádoucí, projevit nesouhlas nad tím, jak se spolu jedinci komunikují, protože pokud budeme vnímat tento způsob jako normální, normálním se také stane.

Verbální aktivní nepřímá agrese

Tento způsob je považován za první stádium šikany. Agresor psychicky ubližuje oběti, pomlouvá ji, posmívá se jí. Příkladem může být situace, kdy se učitel ptá na něco oběti a agresor mu špatně napovídá a celá skupina se tomu pak směje. Jedinec se kvůli pomluvám a drobným vtipům necítí pohodlně v kolektivu této skupiny.

Verbální pasivní přímá agrese

Jedinec naprosto ignoruje druhého. Například odmítá odpovědět, pokud ho druhý pozdraví, nebo pokud se ho na cokoli ptá. V kolektivu pak může docházet k tomu, že je tento jedinec vyloučen z kolektivu. I tento typ agresivního chování může souviset s prvním stádiem šikanujícího chování.

Verbální pasivní nepřímá agrese

Jedinec se nezastane někoho, kdo je nespravedlivě trestán, nebo nějakým způsobem kritizován. Často se tak děje v kolektivu u dětí, které jsou označovány za černou ovci třídy, kteří se chovají problematicky. Pak totiž mohou ostatní svádět svou vinu na tohoto jedince, nikdo se takového jedince nezastane i přes to, že není zrovna v takové situaci viníkem a všichni ze třídy to vědí.

(Martínek, 2009)

5 Mezníky ve vývoji dítěte a samotný vývoj agrese

Abychom věděli, jak správně zacházet s agresivním jednáním a jak správně interpretovat chování dítěte, měli bychom znát nejen jeho psychický vývoj, ale také to, jak se agrese projevuje v jednotlivých obdobích.

Než se dostaneme k samotnému rozdělení mezníků tak, jak jej uvádí Svoboda (2014) a Antier (2011), přijde mi důležité zmínit psychosociální konflikty dle Eriksona, díky kterým můžeme jednotlivé mezníky lépe pochopit. Erikson tvrdí, že lze život každého člověka rozdělit do osmi stádií. V každém stadiu řeší každý z nás konflikt mezi dvěma odlišnými polohami a nastává tak krize. Na základě vyřešení nastává buďto optimální stav – stav růstu, kdy se jedinec může posouvat do dalšího stadia a vzniká u něj takzvaná „ctnost“, nebo nedojde k optimálnímu vyřešení, u jedince může vzniknout komplex méněcennosti a duševní vývoj jedince může stagnovat. Erikson nepopisuje přesně vymezené věkové rozpětí, kdy daný psychosociální konflikt probíhá, i přes to ale někteří autoři zařadili určitý věk k odpovídajícímu psychosociálnímu konfliktu. (Drapela, 2011) Každý takový psychosociální konflikt uvnitř dítěte může být vysvětlením pro jeho chování. V následujících řádcích vymezují jednotlivé psychosociální konflikty, vzhledem k mému tématu se ale podrobnější budu zabývat pouze těmi, které předcházely předškolnímu věku a které předškolního věku týkají. To, jak se dají jednotlivé psychosociální konflikty propojit s chováním dítěte, bude vysvětleno v dalších podkapitolách.

1. *Důvěra x základní nedůvěra* – U dítěte se důvěra vyvine pomocí bezpečného a předvídatelného chování matky. Na základě důvěry v matku se u něj později vyvíjí důvěra v sebe. Ctnost vznikající z pozitivně překonané krize je naděje. (Drapela, 2011) Chávez (2016) vymezuje toto období na prvních 0-18 měsících od narození dítěte.
2. *Autonomie x zahanbení a pochybnosti* – Zde je patrná souvislost s análním stádiem dle Sigmunda Freuda, protože dítě nejenže se učí mluvit a chodit, ale učí se také vyměšovat. Dochází tak k tomu, že dítě musí vyvážit zadržování a pouštění. Je to z toho důvodu, že toto chování má důsledky pro sociální interakci dítěte s ostatními, a tak může být příliš svázané, nebo naopak nemít zábrany. Dítě si uvědomuje, že pomocí vyměšování je mu umožňováno navazování sociálních kontaktů. Ctností takového stádia je vůle. (Drapela, 2011) Tento psychosociální konflikt probíhá v období 18 měsíců až 3,5 let. (Chávez, 2016)
3. *Iniciativa x vina* – Tato krize probíhá dle Malone a kol (2015) v „play age“, neboli věku hry. Dítě v této fázi přebírá iniciativu, zkouší nové věci a plánuje. Učí se také přebírat role. Pocity viny oscilují na druhé straně této osy a objevují se ve chvíli, kdy na základě iniciativy dítěte jsou přehlíženy potřeby druhých lidí. (Drapela, 2011) V tomto období se dítě velmi učí od rodiny na základě toho, jak rodiče nakládají se svými schopnostmi a jak

zvládají se dospělé úkoly. V dítěti se tak formuje svědomí, seberegulace a dítě se v optimálním případě naučí netrestat se za své selhání. (Chávez, 2016) Ctností vyplývající z tohoto překonaného konfliktu vzniká účelnost.

4. *Snaživost x méněcennost*
5. *Identita x zmatení rolí*
6. *Intimita x izolace*
7. *Generativita x stagnace*
8. *Integrita ega x zoufalství*

Svoboda (2014) hovoří o tom, že je nezbytné, abychom jako vychovatelé dítěte znali jednotlivé mezníky důležité pro vývoj dítěte. Je důležité je znát z toho důvodu, že v takových chvílích většinou dochází ke konfliktním situacím, které následně mohou spouštět agresivní chování dítěte. To vše vede k neporozumění informací a plno konfliktů je zbytečných a nutí děti k tomu, aby si přirozené potřeby a nezbytné kroky buď vydobyly agresivním chováním, nebo aby tyto důležité kroky nepodnikali a tím pádem ustrnuli v tomto vývoji.

Není důležité jen chápat, že ve vývoji dítěte jsou určité zásadní kroky pro jeho vývoj, ale že také projevy agresivity (nehovořím pouze o negativním smyslu agresivního chování, ale i toho přirozeného) se vyskytují a jsou nezbytné od narození. Právě proto si myslím, že je důležité znát správný vývoj dítěte, protože tím eliminujeme možné chyby v interpretacích chování dítěte. Díky těmto informacím také dojde k tomu, že člověk pochopí, že někdy je agresivita nezbytný krok k tomu, aby se dítě dokázalo posunout dopředu, pokud je mu v tom nějakým způsobem bráněno.

Protože se zaměřuji na agresivitu u dětí předškolního věku, uvedu vývoj dítěte a jeho důležité mezníky podrobně do 7 let věku. Vývoj v pozdějším věku zmíním pouze okrajově. Je zapotřebí zmínit, že otázka raného dětství je velice důležitá. Velice záleží na tom, jaké je klima okolo dítěte a jak silný je jeho vztah s pečující osobou (touto osobou nemusí být vždy matka), jak bezpečný tento vztah je a zda může mít vliv pro budoucí chování dítěte.

5.1 Období do 1 roku dítěte

V souvislosti s narozením a kojeneckým obdobím je důležité alespoň okrajově zmínit už prenatální vývoj. Víme, že už prenatální stadium je důležitý pro vývoj dítěte. Je důležité, jak se matka chová, jaké měla těhotenství – I to ovlivňuje dozrávání dítěte. V souvislosti s agresivitou jako s hybnou silou člověka je potřeba zmínit, že už v prenatálním období se může projevat temperament dítěte. Některé děti mohou mít během dne velmi málo pohybů a některé dítě je vzrušivé a dokáže udělat až 300 obrátů za den. Dítě vnímá, co matka prožívá, protože se od matky pomocí placenty a pupeční šňůry dokáží dostat hormony, které ovlivňují dítě. Je vnímavé k pohybům, a pokud se matka na dítě těší, hladí si břicho (stejně jako další členové rodiny), má z těhotenství radost a cítí se šťastná, je to pro dítě příznivé. Naopak velmi rizikový je stav, kdy je matka depresivní, dítě nechce a vysílá k němu takové signály. Dítěti se tedy nedostávají pozitivní podněty a nepodněcuje se tak jeho psychický vývoj. Pro matku je velmi důležité být v těhotenství obklopena péčí a láskyplnou podporou, protože tak může být ovlivňován temperament a budoucí chování dítěte. (Antier, 2011)

Už u čerstvě narozených miminek dokážeme vnímat rozdíly. Už u novorozence platí, že pokud je provázáno vnějším prostředím, podporováno především rodiči, není u něj taková potřeba rozvinutí agresivních tendencí. U dítěte můžeme brát jako první projev agresivního chování křik. Pokud se dítěti dostává láskyplného prostředí, které je mu nakloněno, uspokojuje jeho potřeby, nemá takovou potřebu rozvíjet agresivní chování, protože ho rozvíjí ve chvíli, kdy potřebuje uspokojit své potřeby. Některé děti se jeví jako vzrušivější už v novorozeneckém a kojeneckém období, kdy například více křičí, pláčou, škrábají se. Velice důležitá je správná interpretace toho, co dítě zrovna potřebuje, proč má takové projevy. Můžeme pak správně reagovat na projevy takového dítěte. (Antier, 2011)

Právě tento způsob chování, kdy se matka chová předvídatelně, uspokojuje potřeby dítěte, je dítěti nakloněná a dítě díky předvídatelnému chování zažívá bezpečí, je přesný příklad Eriksonova 1. stadia základní důvěra x nedůvěra. (Drapela, 2011)

5.2 1. – 2. rok dítěte

O tomto období hovoří Svoboda (2014) hlavně o vztahu dítěte a matky. Svoboda tvrdí, že je velmi důležité, že matka by měla umět vstoupit do této role. Že její hlavní úloha není dítě pouze porodit, ale být schopna se o něj postarat a dát mu to, co zrovna potřebuje. Hovoří o důležitosti matky, že nikdo nedokáže matku nahradit.

Pokud se ale vrátíme k agresi v tomto věku, i u dítěte v takovém období se vyskytují agresivní impulzy. Můžeme je pozorovat v síle jeho křiku, pokud se hlásí o něco, co potřebuje. V takovém případě platí jednoduchá rovnice. Čím více dítě křičí, tím více je jeho potřeba naléhavější. Úzce to souvisí i s kojením. Někdy může dojít k tomu, že matka má prso od krve, popřípadě se krev vyskytuje v mateřském mléce. Může to souviset s tím, jak silně dítě vnímá ohrožení při pocitech hladu, že mu jde o život. (Antier, 2011) Tento autorčin názor můžeme brát jako zdůvodnění a ukazatel agresivního projevu dětí, nesmíme ale zapomínat na to, že se v takovém případě může jednat například o nevhodně zvolenou techniku sání a kojení.

Opět se zdůrazňuje potřeba ukonejšit potřeby malého dítěte. Na základě uspokojení potřeb může dítě později zdravě rozvíjet svou identitu a dobře se psychicky vyvíjet. Tím, že dítěti věnujeme už od útlého věku svou pozornost, mírníme jeho budoucí agresivní projevy. (Antier, 2011)

Přibližně v období od tří do devíti měsíců se dítě stále ztotožňuje s matkou, dle psychologie si neuvědomuje, že je oddělenou bytostí. V tomto věku tedy dítě ještě nezažívá úzkosti, které v něm plodí agresivitu. (Antier, 2011) Naopak Krejčířová, Langmeier (2006) upozorňují na to, že okolo 7. až 9. měsíce dítě začíná projevovat výrazné emoce při odloučení od matky a vzniká tzv. separační úzkost. Můžeme uvažovat o tom, že se v pozdější fázi tohoto období, od poloviny prvního roku se u dítěte objevuje tento fenomén a u dítěte tak vzniká úzkost ze zničení a to v něm může vzbuzovat agresivní tendence.

Agresivní projevy se mírní také tím, že dítě podpoříme v tom, aby objevovalo sebe samotného, získávalo důvěru ve svět, aby cítilo, že je milované. To, že s dítětem láskyplně komunikujeme, umožňuje dítěti, aby v sobě mírnilo agresivní impulzy. V tomto období se také často dítě dožaduje toho, aby ho rodič vzal do náruče. Pokud rodič dá na rady, že nemá dítě pokaždé brát, může dojít k tomu, že si dítě na základě této negativní zkušenosti stahuje do sebe, ztrácí v rodiče důvěru a může si osvojit negativní, agresivní vzorce chování. (Antier, 2011)

Přibližně od 2. roku se u dítěte objevuje fáze negativismu. Tato fáze u dítěte je přirozeným vývojem, protože si dítě začíná uvědomovat svou identitu. (Krejčířová, Langmeier, 2006) Projevuje se tím, že dítě často říká „ne“ a chce činnosti vykonávat samo. Nechce plnit požadavky rodičů. Rodič může tyto projevy brát jako agresivní. Svým způsobem to je projev agresivního

chování, protože se dítě vymezuje vůči rodičům, ale není vhodné za to dítě trestat, ale brát toto období jako přirozenou, nevyhnutelnou část vývoje. Není tím myšleno, že má rodič dítě poslechnout a plnit vše, co dítě říká. Dítě se potřebuje dostat do konfrontace s tím, že má jiný názor a jiná přání než rodiče a učí se tento nový objev respektovat. (Antier, 2011)

5.3 Předškolní věk

V tomto věku začíná vstupovat do života dítěte důležitá činnost, a tou je hra. V tomto věku je promyšlenější a propracovanější než v dřívějším věku a dítě si pomocí hry může prožít různé situace. Stále ještě přetrvává období vzdoru. To, že si dítě uvědomuje, že má jiný názor než rodiče, v něm pudí agresí. (Svoboda, 2014)

Dítě je puženo vnitřní agresí k tomu, aby soutěžilo. U dětí se také objevují tendence říkat sprostá slova. Jak jsem již zmínila, u dítěte se agrese objevuje v souvislosti s hněvem, a v tomto věku jsou často přítomny záchvaty hněvu. Může to souviset s nedozrálostí mozku, kdy například u dětí, jejichž dosavadní zkušenosti nejsou příliš pozitivní, se nemohly rozvíjet jednotlivé části mozku správně a právě v tomto období se mohou objevit problémy, kdy se dítě může začít projevovat agresivním chováním. (Antier, 2011)

Dítě v tomto věku už dokáže porozumět významu základních emocí, ale mají problém porozumět komplexu emočních prožitků – je pro ně obtížné pochopit, že lidé mohou prožívat různé emoce. Změna přichází okolo 5. roku, kdy si dítě uvědomuje složitější emoční prožitky, ale pouze takové, které jsou si podobné – můžu být šťastný a zároveň veselý a pyšný. Mají problém porozumět emoční ambivalenci, začínají chápat příčiny emoční reakce a to ovlivňuje chování. Dítě předškolního věku se už lépe vyzná i v emocích jiných lidí a učí se regulovat emoční prožitky, na rozdíl od předchozí vývojové etapy. Může se tak naučit mírnit negativní emoce jako pocity hněvu. Přesto se ale u něj mohou objevovat reakce zlosti a hněvu, a to ve chvílích, kdy se samo cítí frustrované, při velké kumulaci zákazů nebo příkazů a jeho plně nerozvinutá kontrola těchto emočních projevů může selhávat. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) také popisuje, že s rozvojem prosociálního chování se společně rozvíjí také to, že dítě se učí zvládat svoje agresivní tendence a zároveň je také kontrolovat. Hovoří o tom, že se u dětí předškolního věku už tolik neobjevuje agrese přímá, ale narůstá agrese zprostředkovaná. Neobjevuje se tolik fyzické agrese jako u mladších dětí, namísto toho se u těchto dětí objevují spíše prvky agrese verbální, například v podobě nadávek. U dětí mizí instrumentální agrese a objevuje se v případech, kdy dítě nedokáže zvládnout situaci zralejším způsobem, například právě ve chvíli, kdy se cítí frustrované. Postupem času se ale učí dosažení cílů zralejší formou.

Zde se dítě pokouší osvojit iniciativu, která prostupuje 3. psychosociálním konfliktem dle Eriksona. (Drapela, 2011)

5.4 Pozdější vývoj

Po nástupu do základní školy a v pozdějším věku se ukazují patrné rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Chlapci mají zvýšenou míru soutěživosti, hrají hry. Děvčata oproti tomu projevují svou agresivitu tím, že se hádají s kamarádkami a soupeří navzájem mezi sebou, popřípadě neventilují agresi a ta se v nich ukládá a následně mohou trpět psychosomatickými potížemi. Čím více je dítěti let, tím více se vykreslují jeho agresivní projevy. Naproti tomu se doporučuje, aby do naší společnosti více pronikalo respektující chování. (Antier, 2011)

V adolescenci se často objevuje fenomén, kdy dospívající často obracejí svou agresi směrem dovnitř. Nejspíš se tak děje z toho důvodu, aby dospívající ochránil lidi, kteří jsou okolo něj. Projevovat agresivitu ven pro něj může být z různých důvodů nebezpečné. Často pak může docházet k psychickým poruchám jako jsou úzkosti, deprese nebo poruchy příjmu potravy, sebepoškozování. (Antier, 2011)

6 Zvládání agresivity

6.1 Jakým způsobem zacházíme s agresí?

Než vymezím, jakými způsoby lze agresivní chování zvládat a jakým způsobem s ním pracovat, přijde mi důležité zmínit, jakým způsobem zacházíme s agresí. Možná je obtížné, abychom si sami před sebou přiznali, že cítíme vůči druhým agresivní tendence, a tak se snažíme pomocí obranných strategií agresí zpracovat.

Abychom zpracovali racionálně podněty vyplývající ze situace, musíme posoudit příčinu a také zhodnotit následky, které můžeme svým chováním zanechat. To, jestli se budeme chovat agresivně, záleží na způsobu zhodnocení situace a na jejím pochopení. Jedinec může mít zvýšené dispozice k agresivnímu reagování, mívá sklon k uvažování nějakým určitým způsobem. Jde tedy o to, co se stává podnětem pro jedince k tomu, aby reagoval agresivně, a jakým způsobem vyhodnocuje signály ze svého okolí (sociální). Jedinec s agresivními sklony bude mít například tendenci k tomu, aby špatné úmysly přičítal ostatním. (Vágnerová, 2014)

U většiny z nás dochází k tomu, že ospravedlňujeme své jednání, a to za tím účelem, abychom sami sebe uchránili před znehodnocením sebe samého a abychom se vyhnuli sebeobviňování. Pokud někomu ublížíme, i přes to, že bychom se měli za své chování stydět, často:

- popíráme svou vinu a různě své jednání zdůvodňujeme
- situaci bagatelizujeme - zlehčujeme utrpení člověka, kterému jsme svým chováním mohli ublížit
- přeneseme zodpovědnost na jiného
- zdůrazníme hodnotu cíle – například, že bojujeme za svobodu
- jako agresor se stavíme do role oběti - agresor je ospravedlněn tím, že by se takto nezachoval, kdyby ho k tomu poškozený nevyprovokoval

(Vágnerová, 2014)

Říčan a Janošová (2010) hovoří o tom, že ve většině případů si uvědomujeme, že druhým ubližujeme. Pokud si uvědomíme, že jsme druhému ublížili, objevují se výčitky svědomí. Někdy ani nemusíme fyzicky náš čin udělat a pocity viny v nás už fungují. Objeví se u nás už v případě, že se na něco takového vůbec chystáme. Těmto pohnutkám v nás se říká inhibice. Brání nám v tom, abychom udělali něco, co vnitřně považujeme za něco špatného. V některých případech může ale dojít k tomu, že v některých případech může dojít k tomu, že i přes to uděláme něco, co nepovažujeme za správné. S těmito sebeklamy přišel poprvé Albert Bandura. Přijdou na řadu ve chvílích, kdy:

- Svědomí otupíme – v případech, kdy z těchto situací můžeme mít prospěch.
- Napodobujeme (např. náš vzor) – může jít o jednoho člověka, nebo napodobujeme skupinu
- Obelžeme svědomí – pomocí argumentů a výmluv:
 - Naše jednání je prospěšné
 - Zjednodušíme to, co jsme udělali
 - Svou odpovědnost přehodíme na skupinu, popřípadě autoritu
 - Zdůrazníme pozitivní důvod, proč jsme čin vykonali
 - Srovnáme čin s něčím horším a tím pádem zmenšíme vážnost našeho činu
 - Vinu přehodíme na oběť

(Říčan a Janošová,2010)

V případech, že jako agresori vidíme, jak oběť trpí, by v nás měl v optimálním případě tento pohled budit empatii a tím pádem mírnit naše agresivní jednání. Může ale dojít i k opačnému efektu – může posilovat určité emoce, které naše agresivní chování udržují.

Ze všeobecného hlediska zmíním pouze okrajově v bodech způsoby, jakými odborná literatura uvádí způsoby řešení nadměrné agresivity u dětí. Obsáhleji se pak budu věnovat způsobům, jakými můžeme řešit agresivitu jako pedagogové v mateřské škole. Z obecných způsobů, jak pracovat se situacemi, kdy jedinec disponuje nadměrnou agresivitou, uvádí Vágnerová (2014) způsoby:

a) Sociální působení:

Vyplývá z toho, že se mění názor společnosti a její tolerance vůči agresivitě. Často se tak děje v případě, že instituce, která se na takové reedukaci podílí, by měla být vnímána jako autorita. (Vágnerová, 2014). Na mateřskou školu bychom takové působení mohli aplikovat v případě, že učitelka vede děti k tomu, aby rozmysleli o tom, jaké projevy chování jsou správné a jaké špatné, preventivně se starala o to, aby děti nebyli tolerantní vůči agresivním projevům ostatních a vždy se snažili společně situaci řešit nenásilným způsobem. Bohužel, děti si z takové situace nic neodnáší v případě, že učitelka je sice k takovému řešení slovně nabádá, ale ve skutečnosti pak nereaguje způsobem, ke kterému vede děti.

b) Farmakoterapie:

Zaměřuje se na to, aby zmírňovala agresivní reagování. V případě, že je agresivní jednání následkem jiného onemocnění, postačí léčba primárního onemocnění.

c) Psychoterapie:

Spočívá v porozumění chování jedince a snaží se hledat efektivní způsoby zvládnutí agresivních tendencí. Dochází tak k eliminaci projevů.

d) Socioterapie

V takovém případě nedochází pouze ke změně ze strany agresivního jedince, nýbrž dochází k úpravě prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Je tak zaměřena hlavně na okolí takového jedince. Pro vysvětlení lze uvést příklad, že pokud se dítě v určité činnosti chová nadměrně agresivně, můžeme mu nabídnout jinou vhodnou aktivitu, při které by mohlo dojít ke zmírnění agresivity.

6.2 Zvládání agresivity u dětí

V situacích, kdy se projevuje agresivní chování u dětí, se nejspíš v každém z nás objeví paleta pocitů – hněv, zlost, ale třeba i zklamání. Všechny tyto pocity jsou pochopitelné. Snad nikdo nemá z tohoto chování radost (pokud sám rodič nenavádí dítě k agresi, jako například, aby oplácelo, když mu někdo ubližuje a neuplatňovalo tak pravidlo silnější vyhrává). Je velmi důležité si s dětmi o těchto pocitech povídat dále s nimi pracovat. (Erkert, 2011)

6.2.1 *Vhodné způsoby reagování*

Mertin a Šimanovský (2000) doporučují, aby rodiče od malička dítě učili sociálně přijatelným způsobům toho, jak se mají chovat. Upozorňují, že proces učení dítěte není jen o tom, kdy mu rodiče říkají, co má dělat. Dítě mnoho věcí od rodičů odkoukává a způsob řešení agresivního chování není výjimkou. Dítě se nenaučí sociálně přijatelné způsoby chování tím, že mu rodiče budou říkat, co se nemá a sami se takto budou chovat. Nedoporučují tlumení a popírání emocí, protože všechny emoce k životu patří, ať se jedná o emoce jako radost, nadšení, ale také smutek a vztek. To, že na druhého máme vztek, je přijatelné a akceptovatelné, protože je to mnohdy z různých důvodů, například takto můžeme jednat z důvodu prožívání úzkosti v konkrétní situaci, nebo takto reagujeme z důvodu ohrožení. Dítě si vlivem působení „nebezpečných“ okolností, které trvají dlouho, může zafixovat a upevnit takové chování a to se pak může objevit i v případě, kdy ona „nebezpečná“ okolnost zrovna není. Považují za velmi důležité, aby dítě prožívalo vztek a reagovalo, avšak sociálně přijatelným způsobem. Například místo mlácení druhých zmačkat papír nebo bouchnout do stolu. Každé dítě, ať už sebevíc zlobivé, má právo na to, aby bylo milováno.

Pokud dochází mezi dětmi k ubližování, doporučuje se přistupovat k dětem s klidem. Je důležité dětem stanovit jasné hranice a zasáhnout. Není dobré řešit situaci ve chvíli, kdy jsou u dětí vzbouřené a plné emocí a s řešením počkat, až dojde k tomu, že se děti uklidní. Když dojde k uklidnění, neměli bychom dětem dávat mravní ponaučení, a nepřisuzovat někomu nespravedlivě vinu a nevyvolávat v dětech výčitky svědomí. Doporučuje se vědomé naslouchání, vnímání pocitů dítěte a jejich pojmenování, ale zároveň by děti měly pochopit, proč je jejich chování nepřijatelné. (Erkert, 2011)

Vědomé naslouchání, vnímání pocitů a pojmenovávání jsou techniky efektivní komunikace. Jsou součástí tzv. empatické reakce. Ta se skládá z aktivního (vědomého) naslouchání, pojmenovávání pocitů a z podpory druhého. (Kopřiva a kol., 2017)

Pokud dítěti vědomě nasloucháme, jsme aktivně „duchem“ přítomni, projevujeme vůči dítěti zájem a jsme pozorní. Zajímavé je, že se aktivní naslouchání projevuje na neverbální úrovni, jako je například pohled druhému do očí, blízkost druhému (nežnamená jen být blízko, ale i například umožnit objetí, pokud to druhý potřebuje) a například přikyvování druhému. Z verbálních projevů hovoříme o krátkých slůvkách. Dáváme tak najevo pozornost a zájem o druhého. (Kopřiva a kol., 2017)

Pojmenovávání pocitů pomáhá dítěti s tím, že si uvědomuje, co cítí, a naučilo se tak své pocity zvládat. Je důležité, abychom používali oznamovací větu a mluvili v druhé osobě čísla jednotného - „Ty jsi teď rozčilený.“. Je důležité, abychom dali dítěti prostor, aby se pak vyjádřilo. Musíme si dávat pozor na pseudoefektivní komunikaci, jako jsou věty typu „Vím, co cítíš...“ anebo přílišné moralizování. (Kopřiva a kol., 2017)

Při řešení agresivních situací je důležité, abychom dětem řekli o našich myšlenkách a o tom, co právě teď cítíme my, třeba že se v některých situacích jednoznačně zastaneme oběti. Je potřeba ale tuto dovednost říct taktně a bez přehnaných emocí, aby se dítě necítilo příliš ukřivděné. Pokud se nám tohle podaří, všichni zúčastnění mohou hovořit o situaci, o tom, jak se cítí, co jim vadí a tak dále... Pokud se vyhneme přílišnému moralizování, mohou děti přijít na řešení konfliktu samy. (Erkert, 2011)

Pokud dojde k nalezení řešení, je dobré si situaci po nějaké delší době znovu připomenout. Děti tak mohou situaci znovu zhodnotit a říct si, jestli řešení, jaké navrhly, bylo dobré a mohou ho změnit, popřípadě doplnit. My jako dospělí bychom dětem měli vyjádřit plnou důvěru a vyjádřit jim pochvalu, což vede ke zvýšení sebevědomí a k tomu, že se dítě cítí emocionálně jisté. Každá malá změna v jejich chování mění a zlepšuje jejich společenské chování. (Erkert, 2011)

Mertin, Gillernová a kol. (2010) tyto poznatky shrnují a tvrdí, že dospělý má dítěti ukázat, jakým způsobem lze zvládat různé emoce a děti podněcovat k tomu, aby zvládlo chovat se, reagovat a jednat sociálně přijatelným způsobem. To, že dítě někoho uhodí, není sociálně přijatelný způsob chování, ale místo toho například může zakřičet nebo bouchnout do nějakého předmětu, protože tento způsob agrese je sociálně přijatelný, ale i tento způsob záleží na sociokulturních podmínkách – na tom, kde se zrovna nacházíme. Autoři upozorňují na potřebu vytvoření příznivého vztahu mezi dospělým (učitelem, rodičem,..) a dítětem. Mezi oběma by měl vzájemně fungovat respekt, a především my jako učitelé bychom měli přijmout dítě takové, jaké doopravdy je, nikoliv v takové podobě, v jaké bychom si ho přáli mít.

Díky pozitivnímu vztahu můžeme dítěti dávat najevo, že dítě přijímáme, ale například se nám nelíbí způsob jeho chování – dát najevo, že čin dítěte nepřijímáme, ale dítě samotné ano. Můžeme reagovat tak, že například pozitivně reflektujeme snahu dítěte nebo jeho úspěchy, i přes to, že může být pouze dílčím krokem jeho reakce. Měli bychom mu jako dospělí vyjádřit důvěru v něj samotné. Vyzdvihují, aby dospělý v interakci s dítětem hovořil „ze sebe“ a tím pádem dítěti dával informaci o sobě. „Jsem moc ráda, že jsi uklidil botičky, teď si můžeme jít hrát.“ Nebo naopak: „Když si po sobě neuklidíš hračky teď, je mi to líto, protože později nebudeme mít čas na pohádku.“ Dítě bychom měli chování popsat, ale nehodnotit a popisovat pocity, které v nás vyvolalo chování dítěte. (Mertin, Gillernová a kol, 2010)

6.2.2 *Nevhodné způsoby reagování*

Antier (2011) upozorňuje na trend, se kterým se osobně setkala ve své praxi. Rodiče mají problém u dítěte rozlišit jeho potřebu od jeho přání. Zatímco potřeby musíme plnit, ať už jde o naplňování fyzických nebo psychických potřeb, každé naše přání dítěte není potřeba plnit. Pokud jako rodič dává dítěti vše, co si jeho dítě přeje, nastává problém. Nejenže v rodičích zanechává pocity frustrace, ale někdy se mohou rodiče řídit nesmyslnými radami, ať už z internetu, nebo z televizních obrazovek a pak mohou dítěti plnit vše, co si dítě přeje. U dítěte se pak v takovém případě objevuje nepřiměřená agresivní reakce, když se před jeho cíl postaví překážka. Dítě pak může mít problém s ovládním těchto impulzů.

Něco podobného popisuje i Erkert (2011), která hovoří o rodičích v souvislosti s nevhodným chováním, kdy rodiče někdy mohou tvořit základ takového chování, protože mají problém se stanovováním hranic, kdy nejsou s to říct dítěti „ne“. Hovoříme o situacích, ve kterých je to žádoucí. Tím pádem neposkytují dětem dostatečnou oporu a dítě nemá možnost pořádné orientace. Platí to ale i v opačném případě – rodič dítě frustruje, protože neuznává a nedostatečně oceňuje schopnosti dítěte.

Mertin a Šimanovský (2000) upozorňují na nebezpečný způsob reagování, který může negativně dítě ovlivnit. Jsou to především fyzické tresty. Tento prostředek mírnění agresivního chování není příliš účinný. Může být v krátkodobém horizontu, kdy dítě na nějakou dobu zlobit přestane, ale nikoli z dlouhodobého hlediska, protože dítě možná přestane zlobit, ale s tím v dítěti zmizí touha, radost ze života, jeho spontánní prožívání a možná i jakákoli aktivita. Takový způsob chování si dítě může zafixovat a tímto způsobem pak reagovat v dospělosti.

6.3 Hra

Téma hry zařazují proto, že hra je důležitá pro řešení agresivního chování nejen v mateřské škole, protože i hra je jedním ze způsobů, jakými lze řešit agresivní projevy dítěte. Pomocí hry tak lze pracovat s agresivními tendencemi dětí – mohou tak svou agresivitu vyjádřit, aniž by tím ublížili nebo ohrozili někoho jiného.

6.3.1 Definice hry

Opravilová (2016, s. 54) definuje hru jako „*smysluplná činnost, která má mezi všemi ostatními činnostmi dítěte vedoucí postavení*“. V laické veřejnosti možná převládá názor, že hra znamená to, že si dítě vezme hračku, a tím pádem si hraje. Hra má ale i své zákonitosti, svá dělení a své funkce. Je považována za nejdůležitější činnost dítěte v předškolním věku. V mateřské škole dochází k mísení tří činností: hry, učení a práce, kdy všechny tyto činnosti ovlivňují psychiku dítěte a umožňují mu úspěšnou socializaci. Ne vše se dá v předškolním věku vyřešit hrou. Učení a práce jsou nezbytně nutné k naučení se dalších činností (ke kterým hra nemůže sloužit). Aby se dítě správně rozvíjelo v současnosti i v budoucnosti, je nezbytné mít hru jako hlavní prostředek jak v mateřské škole, tak doma. (Opravilová, 2016) Hra je nezbytnou činností každého dítěte, protože přispívá ke správnému psychickému vývoji.

Hoskovcová (2006, str. 38) o hře píše: „*Její definice není snadná, ale je charakterizována tím, že přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle.*“ Autorka tvrdí, že pokud si dítě hraje, může zlepšovat a procvičovat své tělesné schéma, nebo si například osvojuje dovednosti díky hrám jako je stavění železnic a stavebnic. Díky hře si také dítě osvojuje různé sociální role, kdy si hraje na různá zaměstnání, na zvířátka nebo na rodinu.

„*Hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (...) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná.*“ (Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 100) Autoři srovnávají hru a práci - podle nich si lidé hrají, protože je aktivita naplňuje a přináší zábavu, ale pracovat se musí, i přes to, že cítí například ospalost (když jde o naplňování nezbytných cílů). Hovoří o tom, že i ve hře se mohou objevit prvky námahy.

Pokud bychom se zamýšleli nad tím, jestli má hra nějaké zákonitosti, mohli bychom je shrnout do několika nejdůležitějších bodů. Tyto principy, na kterých je hra stavěna, jsou ale rozdílné ve vnímání z pohledu dítěte a jiné z pohledu učitelky. To, co se dítěti může zdát jako zbytečné, by učitelka měla z odborného hlediska vidět jako obrovský potenciál. Je tedy velmi důležité, aby umožnila dostatek prostoru a času pro to, aby dítě mělo hry dostatek. Proč je důležité znát tyto zákonitosti? Můžeme tak lépe i v činnostech, které řídíme my zařazovat hru do činností tak, aby byly naplněny naše záměry. Ze zmíněných zákonitostí můžeme zmínit, že hra:

- Je svobodná – jakmile by pedagog dítě do hry nutil, objevuje se nechuť, dítě nepocítuje ze hry žádné uspokojení.
- Je neproduktivní – může se zdát zavádějící, ale pro dítě nemusí hra jako taková nic přinášet, dítě z ní nezískává ani nenabývá žádný majetek, ale správný pedagog by měl v každé hře vidět potenciál pro vývoj dítěte.
- Má prostor, čas – nezasahuje do běžného života, ale může ho zrcadlit. Je opravdu důležité vytvořit pro hru dostatek prostoru a pomůcek.
- Je nejistá – nemůžeme příliš předpokládat, jak se asi bude vyvíjet. Jako pedagogové bychom měli nechat na dítěti její průběh, maximálně bychom měli hru pouze nasměrovat.
- Podřizuje se pravidlům – ne těm všeobecně známým, ale těm, které si děti při hře určí, stanovují a tyto pravidla během hry používají a dodržují. Správný pedagog by měl pouze pomoci s pozměněním, nebo jejich úpravou, nikoli je určovat sám za děti.

(Svobodová, 2010)

6.3.2 Význam hry

Hra dítěti umožňuje poznávání světa, je prostředkem k tomu, aby se dítě se světem seznamovalo. Děti a dospělí spojuje to, že tak jako například dospělý chce ve svém životě uplatnit své dovednosti a zabývat se věcmi, které ho baví. O to samé usilují ve hře děti. Pomocí hry se dítě může vyrovnávat s vnitřním konfliktem o tom, co by si přálo dělat a co má možnost doopravdy dělat. Je potřeba mluvit o tom, že hra není samoučelná i přes to, že dítě díky hře může uspokojovat své potřeby, vyjadřovat ve hře své pocity a cítí se díky hře naplněno. Pomocí hry se dítě přirozeně učí řešit konflikty, rozvíjí své psychické funkce. Hrou dítě smysluplně naplňuje svůj čas. Umožňuje dítěti relaxaci, má také terapeutický efekt. Hra umožňuje, aby se dítě připravilo na skutečný svět a naučilo se řešit a chápat konflikty, kvalitně navazovalo vztahy s druhými lidmi, dochází k učení určitých sociálních rolí a zacházení s věcmi. Pokud si dítě hraje, jeho hra má svůj význam, i přes to, že dospělému může aktivita dítěte připadat jako hloupost a nemusí v ní najít porozumění. (Opravilová, 2016)

Křejiřová a Langmeier (2006) mluví o teoriích hry. Bylo vytvořeno několik teorií her, autoři zmiňují hlavně dva hlavní proudy, kdy jeden tvrdí, že hra není rozumná, i přes to ale vede dítě k tomu, aby se naučilo vést svůj život rozumně a mít v životě nějaký cíl. Dítě díky hře načerpává síly, prostřednictvím hry se učí dovednostem potřebným pro život. Druhý pohled hovoří o tom, že hra je sama o sobě smysluplná a je to základní potřeba člověka. Dle tohoto pohledu rozvíjí hra u dospělých i u dětí kreativní stránky člověka, jako je fantazie, tvořivost...

Z tradičního pohledu se na hru pohlíželo jako na činnost s nepříliš velkým významem a nevelkou náročností. Tento pohled je dnes překonaný, protože dnes se ví, že dítě při hře využívá fantazii, ale stále je sepeřtí i s realitou, protože ve hře dítě jedná podle svých známých konstruktů, které získává díky své vnímavosti ze světa okolo něj, a jeho zkušeností a ve hře si tyto věci dotváří pomocí fantazie. I při hře je dítě schopné kooperovat s ostatními dětmi. (Opravilová, 2016)

Na hru lze nahlížet jako na psychoterapeutickou techniku. Psychoanalýza dala základ psychoterapii hrou, protože upozornila na to, že ve hře jedince můžou být projevy jeho nevědomí, a tak dítěti umožňuje, že se může vyrovnávat s vnitřními konflikty. Pomocí hry se totiž dítě může na symbolické rovině vyrovnat s událostmi, které převyšují rozumové schopnosti dítěte. Je důležité, aby nebyla primárním cílem hry výchova a učební proces, jinak se z činnosti, kterou dítě provádí, přestává být hra. V případě, že je hra využívána například při řízené činnosti v MŠ, nehovoříme o hře v pravém slova smyslu, protože ztrácí své základní atributy, jako jsou například spontánnost a volnost. Nelze rozvíjet hru jejím nařizením dítěti, ale spíš jde o to dát dětem prostředky a podporu pro hru – a tím hra naplňuje vše, co má. Můžeme být dětem společníky při hře, ale hlavní iniciativu necháváme na dítěti. Dítě tím pádem dokáže lépe chápat svůj vnitřní svět, dokáže si uvědomit své radosti, ale i obavy a tím pádem se obohacuje. Dospělého to vede k většímu porozumění dítěte. (Křejiřová, Langmeier, 2010)

6.3.3 *Dělení her*

V různých pramenech najdeme také různé dělení her. Hru můžeme dělit podle věku, protože podléhá zákonitostem ve vývoji dítěte.

Dle Opravilové (2016) lze dělit hru podle několika atributů:

- dle schopností, které hra rozvíjí – jestli hra rozvíjí smysly dítěte, psychickou, nebo fyzickou aktivitu
- dle typů hry – jestli ve hře převažují prvky nápodoby, dramatizace, nebo se dítě snaží něco postavit (konstruktivní činnost)
- dle místa – zda hra probíhá ve vnitřním nebo venkovním prostředí
- dle počtu hráčů – samo, ve dvojici nebo ve skupině
- dle věku – v různých vývojových obdobích se hra liší
- dle pohlaví
- dle období v roce a zvyků

Toto dělení je dobré pro teoretické rozdělení her, kdy můžeme lépe porozumět tomu, že je dobré dělit hry podle několika oblastí a nelze dělit hry pouze podle jednoho hlediska. Neříká nám ale nic o hře jako takové ani nepopisuje konkrétní hry.

Další rozdělení her nabízí Vágnerová (2012), která dělí hru dle dvojího dělení:

- Symbolická hra slouží k tomu, aby si pomocí ní dítě dokázalo poradit s realitou, která pro něj může být obtížná, nebo dokonce může dítě nějakým způsobem zatěžovat. Umožňuje mu zpracování skutečnosti dle svého. Pomocí symbolické hry si dítě může plnit přání, kterých nemůže v realitě dosáhnout a umožňuje dítěti chovat se při této hře podle svého (nemusí plnit požadavky okolí tak, jako je tomu v reálném světě). Dokonce mu hra umožní, aby si dítě přizpůsobilo reálný svět dle jeho potřeb. Jako příklad může posloužit situace, kdy se dítě pomocí symbolické hry dokáže vyrovnat s tím, že se bojí zvířat. V symbolické hře ho mohou zvířata poslouchat a tím pádem se zvířat nemusí bát.
- Tematická hra je dle autorky taková hra, kdy si dítě osvojuje sociální role (které mohou být současné, ale taky budoucí). Při takových hrách se dítě učí řešení konkrétních situací a může si různé role dokonce procvičit a to i v případě, že se jedná o negativní role. Negativní role mohou děti lákat, protože jen v tematické hře jim může být tato role povolena (a v reálném světě ne). Můžeme tento druh hry vysvětlit jako „hru na něco“, při které se dítě učí být vnímavé ke své osobnosti a dokáže rozlišovat své pozitivní i negativní stránky.

Ohledně agresivity u dětí je důležité zmínit dělení her dle Cailloise. R. Cailloise byl francouzský filozof a rozdělil hry na 4 principy hry. Tyto hry nás podněcují k tomu, abychom si společně hráli a my jako učitelé můžeme na základě těchto znalostí vytvářet prostředí, které podporuje hru dítěte. (Svobodová a kol., 2010)

a) Princip náhody – alea

U těchto her je motivací, že dítě doufá, čeká na vyřešení situace pomocí osudu, náhody. V takových činnostech se dítě vzdává vlastní vůle. K prohře se staví pozitivně – není pro něj ponižující, pokud prohrává s osudem a díky tomu může zažívat obě situace (prohru i výhru). K takovým hrám patří rozpočítadla, kostky, domino.

b) Princip proměny/nápodoby – mimikry

U těchto her se dítě mění, přijímá cizí podobu, což je pro dítě dobrodružný zážitek. V těchto situacích má učitel za úkol připravit k činnosti prostředí a vybrat adekvátní pomůcky. Pomocí těchto situací lze s dětmi řešit například konfliktní situace a různé využívat různé metody dramatické výchovy. Lze s dětmi pomocí těchto her nacvičovat různé situace. Do tohoto principu řadíme námětové hry, kdy si dítě na něco hraje.

c) Princip závrat' – ilinx

Dítě touží po tom, aby ztratilo svou stabilitu (může to být ve smyslu fyzické i psychické). Díky těmto hrám se dítě snaží vylepšovat svou stabilitu, a to se váže také k vývoji psychiky. Prostředí, které může učitelka podpořit tento typ, musí být vhodné pro tyto činnosti – například zahrady v mateřských školách.

d) Princip soutěže/zápasu – agón

Přirozeně děti chtějí v soutěžích být vítězi. Jenomže protože se každé dítě vyvíjí individuálně, tak někdo v určitých situacích vyhrává, a někdo ve stejné situaci nemá vůbec šanci vyhrát. Každý z nás je jiný. Přílišné vyhrávání nebo prohrávání může ovlivňovat sebepojetí dítěte. Děti chtějí sami sebe překonávat na základě svých přechozích zkušeností – v takových situacích je důležité ale neporovnávat dítě s jinými, ale opravdu sám se sebou. Dítě má díky takovému jednání motivaci k tomu, aby se posouvalo dál. Děti se také chtějí škádlit mezi sebou, zkouší se. Pokud jim jako učitelé dáme pravidla v takovém škádlení, nebudou mít potřebu překračovat zákazy. Měli bychom se jako učitelé snažit, aby děti braly takové činnosti jako možnost k tomu prožít zábavu při takových činnostech a naučit se spolupráci mezi sebou, popřípadě překonat sebe samotného.

(Svobodová a kol., 2010)

Z těchto dělení velmi přehledně vidíme, že tak, jako hra může pomoci v dětech zvládat jejich agresivní tendence, může v některých případech také agresivitu v dítěti probouzet.

6.3.4 Hry pro zvládnutí agresivity

Myslím si, že her pro mírnění agresivity je mnoho a v mateřské škole se mohou využívat, aniž by děti tušily, že jejich hlavním cílem je umírnit agresivitu. Někdy není potřeba si pročítat teoretické knihy o tom, co agrese je a jakými způsoby ji mírnit. Nemluvíme samozřejmě o nějakém rizikovém chování, protože v takovém případě selský rozum nestačí. Ale v běžných případech, při kterých se učitelky v mateřské škole mohou s agresivitou dětí setkat, stačí použít selský rozum. Samozřejmě je dle mého velice důležitá prevence. Myslím si, že je dobré v mírných případech děti nechat, aby si problém vyřešily samy. Pokud to nefunguje, je dobré zařadit konkrétní hry pro mírnění agresivity například do řízené činnosti nebo do ranních her.

Mertin a Šimanovský (2000) doporučují, aby se využívaly hry, kdy se jedinec učí rozvíjet kontakt s ostatními, hry na rozvíjení schopnosti empatie, posilující sebedůvěru a také činnost, které mají relaxační účinek, ale také takzvané abreaktivní hry.

Šimanovský (2015) tvrdí, že hra nevyřeší příčinu toho, proč je dítě agresivní. Samotná hra ale umožňuje dětem, aby si vytvářely návyky, které zvyšují odolnost dítěte, a to ve sféře fyzické, psychické i sociální. Dle něj by dítě mělo být vedeno k aktivizaci, kdy by mělo vynakládat svoji aktivitu pomocí zajímavých aktivit. Místo toho se ale k dětem přistupuje spíše naopak. Jako vychovatelé dětí chceme spíše to, aby dítě sedělo na místě, bylo ukázněné a příliš nevyrušovalo. Právě to podle něj může být kámen úrazu, protože pokud dítě nutíme ke klidu a ukázněnosti, zákonitě musíme poté dítěti umožnit se vybit a uplatnit svou potřebu pohybu. Právě tyto činnosti mohou sloužit k prevenci agresivního chování. Je potřeba, aby byla dostatečně dlouhá doba k aktivizaci (v tomto případě můžeme říct i k odreagování) a aby činnost, kterou dítě provádí, měla smysl. Pokud dítě nemá možnost se odreagovat, může mít poté problém se soustředěním. Je tedy podle něj povinností každého člověka, který s dětmi pracuje, zajistit dětem dostatek prostoru pro pohyb dětí. S dětmi se mohou hrát i soutěživé hry, je ale potřeba je vyvažovat hrami, které vyžadují spolupráci.

Stejný názor má i Erkert (2011), která nabádá k dostatečně velkému prostoru, aby bylo zajištěno, že děti budou mít dostatek pohybové aktivity. S potřebou pohybu zmiňuje i správnou nabídku aktivit spojených s pohybem.

Z tohoto pohledu se ale spíše doporučuje do činností řízených učitelkou (ranní cvičení, řízená činnost) nepřilížit zapojovat soutěživé hry, ale volit spíše hry prosociální. Děti mezi sebou mohou hrát soutěživé hry ve volném čase mimo mateřskou školu nebo ve volné hře a učitelka by měla spíše volit hry, které kolektiv dětí spojuje, podněcují dítě ke spolupráci a prosociálním chování. (Kopřiva a kol., 2017) Myslím si, že některé soutěživé hry mohou některé děti stresovat, nebo naopak v nich probouzejí agresivní tendence, například pokud se jim nedaří vyhrát.

Další zásobník her nabízí ve své knize Erkert (2011). V této části mé práce si rozdělíme to, co můžeme u dětí rozvíjet. Autorka uvádí několik důležitých bodů:

- a) Děti by se měly naučit vnímat to, co cítí, a naučit se s těmito emocemi pracovat. Při učení této dovednosti by měl být dětem nápomocí dospělý. Ten může děti podporovat, zpočátku pojmenovávat pocity dítěte, může dítěti naslouchat a je potřeba, aby sám dospělý uměl zpracovávat své vlastní pocity a naučil dítě nápodobou vypořádání se s nimi. Děti se tímto způsobem naučí, že není třeba pocity potlačovat, že mají svůj význam. Naučí se své pocity rozlišovat, vědomě je vnímat a dochází i k tomu, že je dokáže hodnotit a mluvit o nich. Tím pádem se s nimi dovede lépe vypořádávat.
- b) Využít svou agresi konstruktivně při určitých hrách. Pokud si děti ubližují, je to situace plná silně rezonujících pocitů, díky kterým si děti nemůžou naslouchat a tím pádem si ani nedokážou porozumět. Ne nadarmo se říká, že emoce ve vypjatých chvílích zatemní naši rozumovou část. Dle autorky pak často dospělý dělá to, že hledá viníka a tím pádem může dojít k nepochopení některého z dětí. Proto autorka nabízí hry, které pomohou dětem se odreagovat.
- c) Děti by si měly vyzkoušet co nejvíce rolí. V kapitole zaměřené na tuto část nabízí autorka hry na ozkoušení si určitých rolí, které mohou dětem pomoci s tím, že v těchto aktivitách mohou najít opět samy sebe. Dle autorky by se měly používat takové situace, které jsou dětem blízké, protože by jinak mohlo dojít ke zkreslení, nebo ke vzdálení se od reality a tím by děti mohly s činností předčasně skončit. Volí situace, které jsou konfliktní a nabízí možnosti jednání.
- d) Děti by se měly naučit situace vyřešit v klidu a zvyšovat svou odolnost. Hned mě napadá kritická otázka: Jak se mají děti naučit v klidu řešit konfliktní situace, když to nedovede ani plno dospělých lidí? V tomto případě je velmi důležité, aby dítě mělo tuto pozitivní nápodobu od dospělých, kterým ale tyto situace často také přinášejí problémy a sami takto situace řešit neumí.

Autorka netvrdí, že u dítěte nemůže dojít k afektu – je dobré, když prvotní vztek u dětí opadne, snažit se s nimi objasnit aspekty konfliktu v rozhovoru. V těchto situacích dochází k tomu, že se dítě naučí respektovat pravidla, protože by se děti měly navzájem v rozhovoru vyslechnout druhého a umožnit vyjádřit hněv a důvod toho, proč se cítí dotčené. Myslím si, že je dobré, aby v těchto situacích byl u rozhovoru přítomný dospělý a situaci řídil, zvláště pokud se děti tento způsob učí.

- e) Děti by měly utvořit skupinu. Autorka tvrdí, že pokud je ve skupině někdo, kdo se chová násilně nebo jakýmkoliv způsobem nápadně, ostatním členům skupiny toto chování vadí, tím pádem to vede k odvržení daného dítěte ze skupiny. Dítě se špatně tohoto chování zbavuje, protože způsob jednání ostatních dětí jeho chování posiluje. V těchto situacích

je potřeba dítěti potřeba vyjadřovat uznání a lásku. Není dobré dětem ukládat tresty, ale měly bychom podporovat ty vzorce jednání, které jsou pozitivní a posilovat je, aby došlo k obnově vlastní hodnoty.

- f) Děti by se měly naučit překonávat potíže s aktivitou. Takto volená činnost má i sekundární zisk, protože rozvíjí dítě i v jiných oblastech – například motorických nebo psychických. Je dobré používat krátké příběhy, které by se měly dotýkat dětské duše a vést děti k pohybu, protože právě tento způsob je pro děti velice motivující. Dochází k rozvoji empatie u dětí, protože se přirozeně vcítí do hlavních hrdinů příběhu a učí se vyrovnávat se s potížemi, které se mohou vyskytovat i v realitě.
- g) Rozvíjet u dětí tělesný kontakt. Podle autorky právě tělesný kontakt mezi dětmi (příjemný, jako například hlazení po zádech) zbavuje děti úzkosti.
- h) Důležité je mít vybavení, které působí na všechny smysly. Obzvláště důležité je prostředí, ve kterém se dítě nachází.

7 Komunikace s rodiči v případě problémového chování dítěte v mateřské škole

Svoboda (2014) zmiňuje, že téma agrese se velmi dotýká nejen samotného dítěte, ale především výchovy a celé rodiny. Zdůrazňuje, že by rodiče měli vědět o vývojových úkolech, které mají děti v jednotlivých obdobích svého vývoje. Díky znalosti těchto úkolů mohou rodiče zajistit dítěti dostatek sociální opory, která je pro dítě velmi důležitá. Pokud totiž nedochází k dostatečné opoře, může docházet ke konfliktním situacím a vlivem toho, že rodič nezná jednotlivé vývojové úkoly, neví, že praktikovaná metoda v dřívějším období není pro dítě účinná a staví se tak do pozice rezignovaného a dítě tím pádem pozbývá dostatek podpory ze strany rodičů. Díky tomu, že rodič ví a tím pádem pozná, že se ve vývoji dítěte může jednat o nějaký přirozený vývojový krok, dokáže tak lépe posoudit, zda chování dítěte je ještě v pásmu „normy“ a jaké chování je už natolik nevhodné, že je potřeba nastavit dítěti *„limity, následně při porušení limitů až sankce – a které sankce jsou vůbec účinné.“* (Svoboda, 2014, str.11)

Pokud mluvíme s rodičem agresivního dítěte, je potřeba být připravený na to, že ne každý rodič je schopen přiznat, že jeho dítě má problém a vnímat, co učitel říká a plně si tyto věci brát k srdci. Ne každý rodič je takto nastaven a odhodlán okamžitě s dítětem pracovat na zlepšení situace a zlepšení stavu dítěte. Jak popisuje Martínek (2009), často se v komunikaci s rodiči setkáváme s tzv. výchovnou slepotou. Jde o stav, kdy rodič odmítá spolupracovat s odborníky, protože u dítěte nepozoruje žádný problém, popřípadě nechce nic řešit. Rodič v takových situacích svádí vinu na instituci, do které dítě dochází, nebo na ostatní děti z kolektivu a popisuje, že se dítě doma chová naprosto normálně. Přehazuje zodpovědnost za řešení problému na školu, protože dítě se doma chová normálně a má problém ve škole, která má vyřešit agresivní chování dítěte. Nejsou s to si připustit chybu, nebo přijmout kritiku vůči výchově. Myslí si, že své dítě vychovávají správně. V takových situacích přichází rodič pro radu až v situacích, kdy se agresivní tendence dítěte přenesou i do rodinného prostředí a rodič se stává terčem. V takovou chvíli se rodič cítí ohrožený. Pokud je rodič upozorňován na přílišné agresivní projevy svého dítěte už v mateřské škole, ale pro odbornou pomoc přichází až v pubertě, prognostické výhledy jsou už méně pozitivní, než kdyby s agresivními projevy pracoval už v počátcích. (Martínek, 2009)

Důležité je navázat vztah rodiče a instituce, kterou dítě navštěvuje (v našem případě mateřská škola). Lze pěstovat oboustranně pozitivní vztahy a to například tím, že MŠ pořádá akce, na které mají možnost rodiče přijít a seznámit se tak s učiteli a prostředím, kde je dítě vzděláváno. Pokud jsou totiž společné akce mateřské školy spolu s rodiči, dochází ke změně vztahu mezi primárními pečovateli a institucí, vztahy se mohou navázat i na osobní rovině. To je prospěšné hlavně v případě, pokud se u dítěte vyskytne jakýkoliv problém. Je to potřeba i například v případě, že dítě potřebuje odbornou pomoc, jako je pomoc psychiatra, psychologa. Pro každého rodiče je takový rozhovor nepříjemný, méně nepříjemný ale bude v případě, že rodič má s učiteli v instituci vytvořené pozitivní vztahy. (Šimanovský, 2015)

Kvůli tomu, aby úspěšně byly zvládnuty jakékoliv problémy, je důležité mít s rodiči navázaný vztah. Ideální je udělat s rodiči preventivní sezení 1x měsíčně, kdy si může rodič s učitelem o dítěti pohovořit a nemluvit jen o problémech dítěte. Díky takovým konzultacím může rodič zmenšovat své obavy z takových rozhovorů. Hovoříme teď o preventivním sezení, kdy například dítě ještě nemusí mít žádné problémy, protože právě ve chvíli, když se u dítěte problémy mohou objevit, rodič nemusí chtít s institucí řešit to nepříjemné, protože se v takových situacích nebude cítit dobře. Z druhé strany si pedagog může dodávat rozhovory pocit jistoty, že zná zázemí dětí a upevňuje si tak kontakt a vztah s rodičem. Lze i s rodiči organizovat společnou třídní schůzku, kde se budou řešit případné problémy některých dětí. (Erkert, 2011)

Je potřeba se zamýšlet nad tím, že vše není tak ideální, jak autoři popisují. Jsou rodiče, kteří nepotřebují a vlastně ani nechtějí znát nějaké vývojové etapy v životě dítěte. Může to být například kvůli své osobní zkušenosti, kdy jim to přijde zbytečné, neboť rodiče těchto rodičů taky jednotlivé etapy neznali a vychovali je dle jejich názoru správně.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Metodologie výzkumu

V následující části popisuji postup sběru dat pro potřeby své bakalářské práce, následně popisuji vlastní realizaci svého výzkumu a charakterizuji výzkumný vzorek. V závěru praktické části bakalářské práce se zaměřuji na vyhodnocení a evaluaci výsledků.

Hlavní metodu, kterou jsem zvolila ke sběru dat své bakalářské práce, je pozorování. Na základě pozorování jsem shromažďovala množství dat, které jsem následně ověřila. K doplnění jsem uskutečnila rozhovor s učitelkou z mateřské školy, ve které jsem pozorování prováděla. Hlavním cílem rozhovoru s učitelkou mateřské školy bylo hlavně nabídnout a zhodnotit způsoby, které se jeví jako efektivní a co učitelka ve své třídě používá jako metodu k efektivní práci s agresivními projevy dětí. Rozhovor je k doplnění informací, nabízí pohled ze strany učitele, hlavní zdroj pro získání dat je pozorování. Nabízím také reflexi toho, z jakých zdrojů lze získávat inspiraci na to, jak s těmito projevy pracovat a kde učitelky z konkrétní školy čerpají inspiraci.

Konkrétní jména dětí při pozorování jsem změnila a nahradila jsem je pouze počátečním písmenem, aby byla zachována anonymita. Část zápisu mého pozorování je uvedena na samotném konci práce v Příloze č. 2.

8.1 Pozorování

Pomocí pedagogického pozorování lze sledovat jevy, které jsme schopni vnímat a zachytit našimi smysly. V pedagogickém pozorování jde hlavně o sledování toho, jak se jedinci chovají a jakým způsobem probíhají situace, apod. Pozorování, jakožto nejstarší a nejvíce rozšířená metoda je dle některých autorů nezastupitelné. (Chrátka, 2007)

Z časového hlediska lze pozorování rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé. Protože je krátkodobé vymezené takové pozorování, „ *které netrvá déle než jednu vyučovací jednotku.*“ (Chrátka, 2007, s. 151) V mém případě se jednalo o pozorování dlouhodobé a o pozorování extrospektivní, protože jsem zaznamenávala pozorování jiných objektů než mě samotné. (Chrátka, 2007) Časovou dotaci jsem neměla předem stanovenou.

Pozorování jsem prováděla přímo, bezprostředně. To znamená, že jsem byla přítomna u toho, co jsem pozorovala - nacházela jsem se přímo ve zvoleném místě pozorování (což byla třída, popřípadě zahrada mateřské školy). Mé přímé, bezprostřední pozorování bylo metodou otevřeného zúčastněného pozorování (Miovský, 2006), kdy učitelky z mateřské školy byly seznámeny s tím, že budou pozorovány a že jejich projevy budou zaznamenány. Snažila jsem se předejít tomu, aby se učitelky mateřské školy stresovaly z toho, že budou pozorované, aby tak nedocházelo ke zkreslování jejich chování. Na počátku pozorování jsem v interakci s učitelkou několikrát apelovala na to, že mi nejde o hodnocení jejího chování. Jsem si velmi vědoma toho, že jakmile jedinec ví, že je předmětem pozorování, může to být pro něj velmi stresující a tím může být zkresleno jeho chování, protože není přirozeným projevem. Učitelkám jsem vysvětlila, že mi jde jen o to, abych zachytila reakce učitelky na jeho chování a nikoli subjektivně hodnotila, jestli způsob jejich reagování je dobrý, nebo špatný. Stále dokola jsem opakovala, že mi jde o to, abych svým pozorováním nabídla například jiným učitelkám jiný pohled na to, jakými způsoby lze na jednotlivé situace reagovat. (V rámci mého studia na Jihočeské univerzitě jsme například měli seminář efektivní komunikace, což je termín, který některé učitelky vůbec nemusí znát a vůbec neví o tom, že i tímto způsobem lze řešit agresivní chování dětí.)

V samotné analýze dat budu uvádět a popisovat situace/reakce dle četnosti, sestupně. Situace popíšu, rozepíšu a uvedu konkrétní příklady.

8.2 Rozhovor/interview

Svůj rozhovor jsem se rozhodla uskutečnit pomocí metody polostrukturovaného interview. Je to druh interakce, kdy jsem měla připravené otázky, které jsem chtěla položit, a moje respondentka mohla odpovědět pomocí více způsobů. (Chrátka, 2007)

Vzhledem k polostrukturovanému interview jsem si zvolila otevřené otázky. Otevřené otázky umožňují, aby nebyl respondent limitován odpověďmi, které jsou například předem dané, jako je tomu u uzavřených otázek. U otevřených otázek mohou široce odpovídat na danou otázku, popřípadě se pomocí své odpovědi vracet a rozšiřovat již zodpovězenou otázku. (Ferjenčík, 2000)

Pro svůj rozhovor jsem si zvolila učitelku mateřské školy, která je zároveň zástupkyní MŠ, která se zúčastnila mého pozorování a tak jsem měla možnost ji vidět nejvíce v interakci s dětmi. I z tohoto důvodu jsem si ji pro rozhovor vybrala, protože mi díky účasti v obou částech hezky propojila informace s interakcemi, které jsem při svém pozorování viděla. Celý přepis rozhovoru s učitelkou mateřské školy je uveden v Příloze č.1.

9 Realizace výzkumu

Předmět zkoumání:

Můj výzkum byl zaměřen na pozorování toho, jakým způsobem řeší učitelka v mateřské škole agresivní projevy dětí. Následně v rozhovoru jsem se s učitelkou mateřské školy rozebírala agresivní chování dětí, a jakým způsobem mateřská škola jako instituce pracuje s případy, ve kterých je dítě nadměrně agresivní a nějakým způsobem vybočuje z normy.

Stanovila jsem si tyto výzkumné otázky:

1. Jaké projevy agresivního chování lze mezi dětmi v tomto věku pozorovat?
2. Jakým způsobem učitelky v mateřské škole reagují na agresivní projevy dětí?
3. Jak reaguje na závažnější projevy mateřská škola jako instituce, zejména jaké má k dispozici nástroje?

Časové ohraničení výzkumu:

Časová dotace mého pozorování nebyla předem stanovená. O ukončení pozorování jsem se rozhodovala na základě průběžného vyhodnocování pozorování a v případě, kdy jsem na základě vyhodnocených informací měla dojem, že jsem zpozorovala širokou paletu agresivního chování dětí a pozorované interakce jsou opakováním již zachycených vzorců, a reakcí na ně, jsem se rozhodla pozorování ukončit. Předem jsem s učitelkami mateřské školy byla domluvená, že po konečném celkovém vyhodnocení výsledků se spolu domluvíme a příšla bych pozorovat děti dál, když by bylo potřeba.

Časová dotace mého pozorování odpovídala 20 hodinám. Do mateřské školy jsem docházela na pozorování dětí při volné hře, a to z toho důvodu, že při volné hře se mi děti zdají nejvíce uvolněny, nejsou svazovány přílišnými pravidly jako například při řízené činnosti. Při volné hře je dítě z mého pohledu samo sebou, ve hře a interakci s ostatními dětmi se přirozeně projevuje, včetně svých impulzů a učitelka na děti pouze dohlíží a vstupuje do interakcí pouze v případě, že je to potřeba, nikoliv že by činnosti dětí cíleně řídila, jako je tomu v řízených činnostech. Při odpoledním pozorování jsem byla přítomná i u svačinek, kdy si děti též vytvářejí své interakce u stolečku a mohou mezi nimi vznikat konflikty a následně agresivní reakce.

Do mateřské školy jsem docházela na pozorování odpolední hry vždy ve středu a ve čtvrtek. V pátek jsem docházela pozorovat děti a učitelky při ranních hrách.

Místo výzkumu:

Realizaci výzkumu jsem prováděla ve speciální mateřské škole v Jihočeském kraji.

Mateřská škola je složená z 5 tříd. Třídy jsou rozděleny podle věku, takže složení třídy je heterogenní. Na své pozorování jsem neměla vymezené, jakou věkovou skupinu dětí bych chtěla pozorovat. Často se děti při volné hře, pokud jich byl malý počet, scházely dohromady a hrály si společně. Bylo tomu jak u ranních, tak i odpoledních her.

Mé pozorování bylo tedy realizované ve třídách, a pokud byly děti spojené, byla jsem vždy ve stejné třídě, kde všechny děti společně byly. Pokud byly děti rozdělené do svých kmenových tříd, pozorovala jsem děti, které byly ve věkovém rozmezí 5-6 let. Pozorování jsem tedy prováděla v hernách jednotlivých tříd, které byly spojené i s jídelními stolkami, kde děti svačily. Na odpolední pozorování jsem měla možnost pozorovat děti i při pobytu venku, pokud bylo dobré počasí, kde děti též měly volnou hru a možnost velkého pohybu. Při pobytu venku byly většinou děti ze všech tříd, kde si je následovně vyzvedávaly rodiče.

Způsob provedení výzkumu:

Před samotným pozorováním jsem si na základě svých praktických zkušeností, jak definovali agresivní chování a jaké projevy považují za relevantní tomu, abych si je zapisovala. Agresivní projevy dítěte jsem si vymezila v několika bodech.

Na základě přečtené literatury uvedené v teoretické části jsem stanovila, že agresivními projevy, jsou takové projevy, kdy dítě:

- fyzicky ubližuje druhému dítěti
- bere druhému například hračky, pomůcky, ...
- odmítá splnit pokyn učitelky
- žaluje na ostatní „bez objektivního důvodu“, jen aby uškodilo
- nerespektuje ostatní, provádí jim něco i přes to, že ví, že se to druhému nelíbí (druhý mu to sám řekne, že se mu něco nelíbí)
- verbálně se vyjadřuje urážlivě vůči druhému
- ignoruje druhé, včetně učitelky
- ubližuje si

Mým cílem nebylo zachycovat pouze abnormální agresivní projevy dětí, které vyskytují pouze zřídka. Chtěla jsem hlavně zachytit situace, které jsou v mateřské škole vcelku pravidelné a v interakcích mezi dětmi běžné. Příkladem takové situace je např. kdy jedno dítě bere druhému hračku, tomu se to nelíbí, a tak na něj například zakřičí nebo ho bouchne. I přesto jsem nemohla předvídat, jaké situace mě v mateřské škole potkají, ale nevyklučovala jsem, že bych se mohla potkat s extrémnějšími agresivními projevy.

Při pozorování jsem tedy byla přítomna ve třídě dětí. Má strategie byla, abych neseděla přímo mezi dětmi, například na koberci – vždy jsem byla stranou, ale tak, abych viděla na celý prostor třídy a mohla vyzorovat jednotlivé situace. Snažila jsem se zapisovat všechny situace, ve kterých se odehrávaly agresivní tendence dětí a zapisovat je přesně tak, jak se děly. Chtěla jsem mít vždy přesně zapsanou situaci, nikoli přetlumočenou jiným dítětem, protože z takového pohledu by pro mě pozorování nebylo dostatečně validní, protože by dané informace už byly zkreslené. Následně i reakci učitelky jsem chtěla mít zapsanou přesně. Pokud učitelka řešila s dítětem jeho agresivní chování pomocí rozhovoru, snažila jsem se zapisovat přímo věty, které učitelka říkala a následné intervence. Pro případ potřeby jsem si zapisovala i věk dítěte a co následovalo bezprostředně po vyřešení problému.

Zaznamenané situace pomocí mého pozorování jsem následně zanesla do tabulek a na základě kódování jsem je poté zasadila do několika kategorií. Kódovala jsem a následně kategorizovala jak chování učitelky na dané situace, tak také chování dítěte.

Kategorie jsem si rozdělila tak, že z kódů, které jsem si udělala v souvislosti s chováním učitelky, jsem je nazvala souhrnnými názvy. Následně jsem zjistila, že mnoho kategorií, jak učitelky reagovaly, spadá do technik efektivní komunikace. Přesto jsem kategorie nechala specifitější. Agresivní tendence dětí jsem taktéž zakódovala a následně je rozdělila do kategorií, které spadají pod dělení Zdeňka Martínka, který dělí agresivitu podle toho, zda je fyzická, verbální, zda je přímá nebo nepřímá a aktivní, nebo pasivní. Způsob jeho dělení se nachází v teoretické části mé bakalářské práce, i přes to jej ale budu uvádět znovu v části o výsledcích mého pozorování.

Mým hlavním cílem je detailně představit, jak učitelky na agresivní projevy chování dítěte reagují. Přejde mi důležité opět apelovat na to, že není mým cílem hodnotit způsob reakce na učitelky – podle mého názoru neexistuje univerzální návod na to, jak a v jakých chvílích reagovat na dítě určitým způsobem, protože to, co se jednu chvíli může zdát efektivní a potřebné, může za chvíli být nefunkční. To, co se jednomu může zdát jako správná reakce, druhému se může zdát jako naprosto nesprávné.

S interview to bylo obdobné. Při rozhovoru s učitelkou MŠ jsem si pořizovala audiozáznam, který jsem následně doslovně opsala, zakódovala a vyhodnotila, zda mi odpovědi učitelky stačí, nebo zda je třeba se jí ještě dodatečně na nějaké informace doptat.

Interview jsem prováděla s odstupem přibližně měsíce po pozorování, abych si ponechala nějaký čas na vyhodnocení pozorování. Prováděla jsem jej ve třídě mateřské školy v odpoledním provozu. Tématem našeho rozhovoru bylo povídání o agresivitě dětí a subjektivním názoru učitelky na nárůst agresivity, o reflexi způsobů toho, jak sama řeší agresivní chování dětí, jak vypadá širší spolupráce a širší intervence těch dětí, které vykazují agresivní chování a v neposlední řadě toho, kde čerpají náměty na to, jakým způsobem reagovat na agresivní chování dětí. Tato reflexe mi přišla velmi důležitá, protože mnoho začínajících učitelů například neví, po čem sáhnout, pokud se některé agresivní reakce dětí opakují nebo například nabývají na své míře.

10 Výsledky pozorování

Jak jsem již zmínila, kategorizovala jsem svůj zkoumaný materiál dle dělení Zdeňka Martínka. Projevy agresivního chování v mateřské škole jsem tedy rozdělila na:

- a) Fyzická aktivní přímá agrese
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese
- c) Fyzická pasivní přímá agrese
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese
- e) Verbální aktivní přímá agrese
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese
- g) Verbální pasivní přímá agrese
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese



Tab. č.1 Druhy agresivního chování: Zachycuje druhy agresivního chování a jejich informativní zachycení, v absolutních číslech.

Sledované jevy jsem seřadila podle četnosti, kolikrát se v mateřské škole dané jevy vyskytly:

Z mého šetření tedy vyplývá, že nejčastější agresivní projevy v chování byla *fyzická aktivní přímá agrese* – to znamená, že děti nejčastěji projevovaly agresi hozením a bouchnutím hračky po druhém, vytrhnutím svačiny z ruky, samotným boucháním. Časté byly situace, kdy dítě přišlo k ostatním a ničilo stavby druhých dětí. Kromě toho, že se objevovaly výše zmiňované situace s házením hraček po druhých, často také nebyly obětí ostatní, ale pouze dítě házelo s hračkami, kopalo do nich, nebo je jiným způsobem ničilo. Nejvážnější situace vůbec z celého

pozorování byla situace, kdy dítě A přiběhlo k dítěti B (dívce), povalilo jej na zem, leželo na ní, a dokonce ji i fyzicky napadlo. Tato situace měla také nejráznější řešení, k tomu ale až později.

Fyzická pasivní nepřímá agrese se v mateřské škole projevovala tak, že dítě neplnilo požadavky, které mělo plnit. Konkrétně například dítě A, které sebralo výtvar dítěti Z, bylo vyzváno, aby výtvar vrátilo zpět. Místo toho A upřeným pohledem na učitelku natáhlo ruku s výtvozem a pustil ho na zem. Nejčastěji byly děti vyzvány k tomu, aby si po sobě uklidily hračku/stavebnici, se kterou si už nehrály. A děti přesto hračku/stavebnici odmítaly uklidit. Pokud poté došlo k zopakování požadavku, docházelo ke vzteku a k pláči.

Dále se velmi často u dětí objevovala *verbální pasivní přímá agrese*. Při kódování toho, zda daná situace spadá do fyzické pasivní nepřímé nebo verbální pasivní přímé bylo, že verbální pasivní agrese se projevuje naprostou ignorací druhého i v tom smyslu, že se děti projevovaly tak, že dělaly, že neslyší, a velmi často odmítaly bez objektivních důvodů druhé pozdravit nebo odpovědět. U této agrese oproti výše zmíněné je dle mého názoru patrná mnohem větší ignorace než u fyzické pasivní nepřímé agrese.

Fyzická pasivní nepřímá agrese se projevuje zabráněním v dosahování cílů druhých. V mateřské škole se tento druh agresivního chování nejčastěji projevoval tak, že si děti odmítaly navzájem dát například součástky do stavebnice, které potřebovaly nebo například ve volné hře dítě A odmítalo vrátit hračku, se kterou si hrálo dítě B. Při svačině si dítě A vzalo máslo určené pro všechny a odmítlo ho dát druhým, i přes prosby.

V mateřské škole se objevovala při mém pozorování i *verbální aktivní přímá agrese*, kdy se děti uráží nebo si jiným způsobem verbálně nadávají. Nejzávažnější situace z pozorovaných patřící do tohoto okruhu byla, když se chlapci H a M smáli a verbálně uráželi dítě B kvůli jinakosti (má atypické projevy nemoci i v obličeji).

Nejméně se při pozorování v mateřské škole objevily agresivní projevy chování způsobem:

Fyzické aktivní nepřímé agrese – specificky dítě E ponoukalo dítě A k tomu, aby vzalo hračku dítěti D - dítě D přišlo na dítě A žalovat, že mu dítě A bere hračku, ale dítě E se ho nezastalo.

Verbální aktivní nepřímé agrese – dítě E nabádalo k otevírání okna dítě A (i přes to, že dítě E ví, že otevírání oken je zakázáno) a ve chvíli, kdy ji uposlechl, běželo dítě E žalovat učitelce.

Při mém pozorování se neobjevil žádný případ *verbální pasivní nepřímé agrese*. V prostředí mateřské školy by mohla nastat např. situace, kdy je dítě nespravedlivě potrestáno za něco, co neudělalo a žádné z jiných dětí by se ho nezastalo.

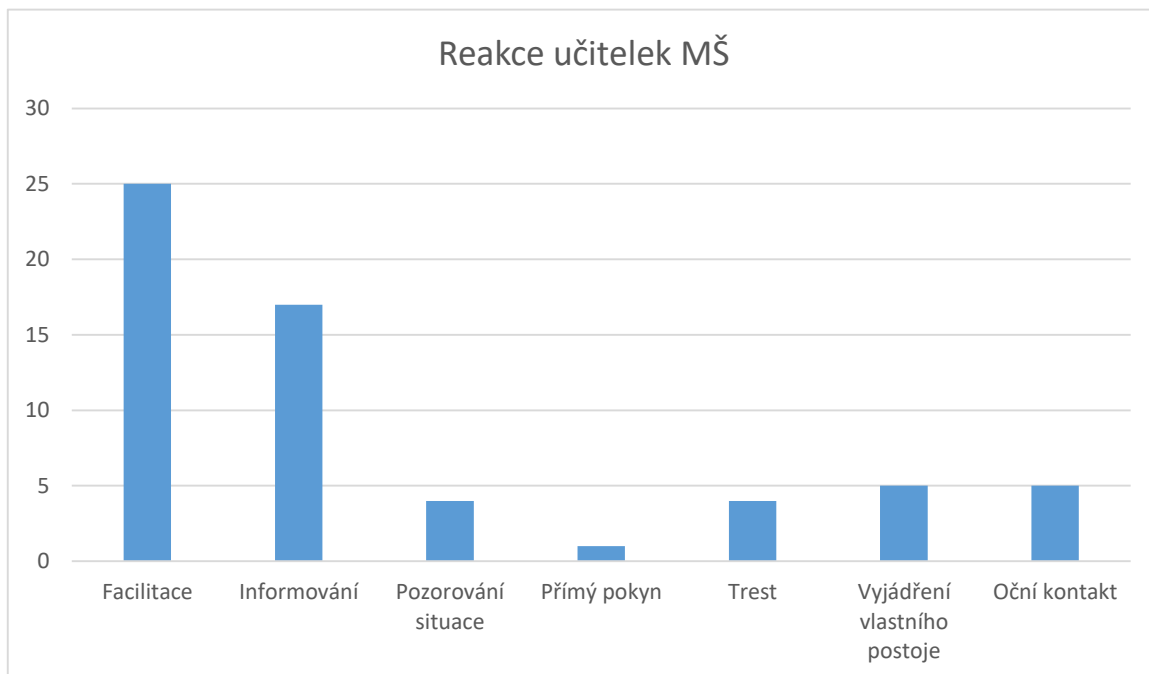
Reakce učitelek MŠ jsem rozdělila do těchto kategorií, které vznikly kódováním jednotlivých situací a učitelčiných reakcí na ně:

- 1) **Informace a popis**
- 2) **Facilitace s dítětem**
- 3) **Pozorování situace**
- 4) **Přímý pokyn**
- 5) **Trest**
- 6) **Vlastní postoj**
- 7) **Oční kontakt**

Dané kategorie reakcí učitelky popíšu v následujících řádcích:

- 1) Informuje dítě: Učitelka dítě informuje o situaci, co se právě stalo a situaci osvětluje, vysvětluje, popisuje.
- 2) Facilitace: Učitelka vstupuje do konfliktu dětí, pracuje s jejich agresivními projevy, podporuje dítě a snaží se s ním společně problém vyřešit. Je koordinátorka situace, nabízí dítěti možnosti, ale nechává dítě, aby situaci, která způsobila jeho agresivní projevy, vyřešilo samo a nabízí mu pomocnou ruku. Facilitace se může využívat několika způsoby, kdy učitelka facilituje s hledáním řešení, využívá také reflexi situace, ale dítě také podporuje a dává mu vědomí, že ho v dané situaci podpoří.
- 3) Pozorování situace: Učitelka nevstupuje do situace, situaci pouze přihlíží a nechává děti, aby si mezi sebou vyřešily problémy. Nejde o situaci, že učitelka odmítá do situace zasáhnout, ale spíše nechává dětem prostor, aby si konflikt spontánně vyřešili mezi sebou, nikoli že je jí situace jedno. Zasáhne v situaci, kdy je to potřeba.
- 4) Přímý pokyn: Učitelka bez rozboru situace využívá jednoduché věty s pokynem.
- 5) Trest: Učitelka využívá strategii, kdy je dítě potrestáno, například jsou mu odebrány hračky, musí odstoupit od činnosti ke stolečku a dělat jinou činnost tak, aby si dítě uvědomilo, že to, co udělalo, nebylo správné.
- 6) Vyjádření vlastního postoje: Učitelka při situacích, kdy se dítě projevuje agresivně, využívá popis svých vlastních pocitů, emocí, konfrontuje dítě se svým názorem a svými postoji, co si o dané situaci myslí a tímto způsobem učí dítě zacházet s jeho agresivními projevy vůči situacím z jiného úhlu a pokouší se mu dávat pohled z jiné strany.
- 7) Oční kontakt: V této situaci učitelka využívá bližší, intimní spolupráci s dítětem, přichází k němu, poklekne a navazuje s dítětem v klidu oční kontakt a opakuje mu svůj pokyn, nebo mu vysvětluje situaci a pomáhá mu se zorientovat.

Ve své časové dotaci jsem měla možnost na nahlédnutí širokého spektra jak projevů agresivity v chování dětí, tak v možnostech jejich řešení. V reakcích učitelky na agresivní projevy dítěte se většinou na řešení jedné situace objevovalo více strategií řešení dohromady. V případech, kdy se určité situace opakovaly, nepoužívaly učitelky rigidně jedno a to samé řešení.



Tab. č 2 Reakce učitelek: Zachycuje reakce učitelek na agresivní chování dětí v mateřské škole, a jejich informativní zachycení v absolutních číslech.

Nejčastěji učitelka využívala při řešení agresivních projevů dítěte metodu *facilitace*. Nejčastěji se jednalo o to, že chtěla v dítěti vyvolat sebereflexi, kdy se využívala věta typu: „Myslíš, že to, co jsi udělal, je správné?“ nebo „Jak by bylo dobré se zachovat?“ S dítětem *facilituje* a snaží se s ním pracovat pomocí reflexe dané situace a jeho chování.

Při řešení dané situace se často ptala dětí: „Jak to mám vyřešit jinak?“ „Zvládneš to sám, nebo ti mám pomoci?“ Snaží se tak dítě aktivně zapojit do řešení, aby se podílelo na celém řešení situace.

Z mého pohledu jako nejefektivnější hodnotím často využívanou větu: „Zkusíš mi to vysvětlit?“. *Facilitace* se také efektivně využila v situaci, kdy si dítě odmítalo uklidit hračky, když se uklízet už měly a tak učitelka situaci řešila tak, že přišla k dítěti: „Co kdybychom ti s děvčátky pomohly?“ Právě takové situace dávaly dítěti najevo, že je do situace zapojené a i přes to, že něco provedlo, není odsouzeno a není necháno napospas.

Další velmi používanou strategií, bylo *informování* dítěte o dané situaci. Tato strategie byla využívána v situacích, kdy dítě odpíralo věci jiným dětem, jako například u svačinky, když dítě A odpíralo máslo určené pro všechny děti L: „Měl bys máslo nechat a počkat, a pak si ho až vzít. Takhle se nechová gentleman.“ Ve volné hře se pak velmi často takové řešení objevovalo ve chvílích, kdy dítě ničilo stavebnice a bralo hračky ostatním: „Tuhle stavebnici si tady postavili kluci a ty bys jim to neměl bořit. Jestli si s nimi chceš hrát, mohli byste se společně domluvit a poradit, abyste to postavili společně.“ V souvislosti s tím, že učitelka využívá jiné strategie na řešení stejných situací lze hovořit o situaci, která byla zmíněná u prostoru pro spoluúčast, kdy si dítě odmítá po sobě uklidit hračky. V jednom případě využívá učitelka strategii prostoru pro spoluúčast, v podobné situaci ale využívá též metodu informace, kdy napomíná dítě, aby uklidil hračku, protože si s ní už nehraje.

O této strategii lze hovořit také jako o předstupni trestu. Konkrétně šlo ho situaci, kdy dítě Z. chodilo a kopal do hračky. Učitelku tato situace rozčílila a dítěti začala situaci popisovat a informovat: „Je tohle snad fotbalový míč? Jestli se to bude opakovat, budeme si o tom muset popovídat u stolečku.“ Zároveň s tím vyjadřuje vlastní postoj: „To se tedy zlobím.“

Často učitelka při řešení agresivního chování dítěte užívala strategii, ve které *vyjádřila svůj postoj k dané situaci*. Vyjádřila tedy v situaci svůj subjektivní pohled, nezabírala se tedy situací pouze jen z objektivního hlediska. Právě velmi často se tato strategie využívala společně se strategií jinou, takže byla dodatkem, aby reakce učitelky byla komplexní. Abych přehledně popsala takovou komplexní reakci, uvedu dvě ilustrativní příklady. Jedna ze situací nastala při pobytu venku, kdy si dítě T s dítětem O hrály společně s hokejkami a hrály florbal. Dítě T omylem strčilo do dítěte do dítěte O, ale ihned se omluvil. Dítě O se rozběhlo a hokejkou uhodilo dítě T do stehna. Učitelka přiběhla k dětem, pozvala si obě děti k sobě: „Nelíbí se mi, co jsi teď udělal. Co se tam stalo?“ – nechala si od dětí situaci vysvětlit a k situaci dodala: „Tohle se nedělá, jak by bylo dobré se zachovat?“, a zároveň pak dětem vysvětlila, jak by zareagovala ona a jakými jinými způsoby by mohly děti zareagovat, aniž by se uhodily.

Druhá situace nastala ve chvíli, kdy dítě M. přiběhlo ke stavbě, kterou stavělo dítě D., a stavbu zbouralo. Dítě D. ihned spěchalo situaci řešit s učitelkou a ta zareagovala: „Kdyby mi někdo něco rozbil, tak bych taky byla smutná a zklamaná, protože by mě to stálo úsilí. Stalo se vám to někdy taky?“ Učitelka tak nejenže zareagovala tak, že vyjádřila své potřeby, ale paralelně s tím podpořila děti v tom, že je v pořádku pociťovat takové emoce a zároveň tak dodala náhled dítěti M., jak se asi mohlo cítit dítě D.

V případě, kdy učitelka vyjádřila svůj názor nebo svou potřebu, následovala facilitace s dítětem.

Učitelka využívala také *oční kontakt*. V těchto situacích přišla učitelka blíže k dítěti, většinou si před dítě poklekla, aby měla s dítětem oči ve stejné úrovni a s dítětem navázala oční kontakt. Ve třech situacích se jednalo o to, že učitelka poklekla před dítě ve chvíli, kdy s ním už jednou řešila jeho agresivní projevy v chování a z toho plynoucí konflikt, ale dítě i přes to neposlouchalo, nebo učitelku ignorovalo. Stejně jako trest byl oční kontakt volen ve chvíli, kdy selhávaly dosavadní způsoby řešení. Jedna situace byla taková, kdy oční kontakt byl jako prvotní způsob řešení, kdy dítě H. ohrožoval ostatní děti tím, že jezdil mezi dětmi s velkou dřevěnou krabicí, a nereagovalo na prosby dětí. Učitelka přistoupila k dítěti, poklekla na jeho úroveň a řekla: „Tohle je bedna na stavebnici, s tou se po třídě nejedí. Kolečka má proto, abychom ji nemuseli nikam tahat.“ Tato strategie byla někdy využívána samostatně a někdy byla součástí využití více postupů najednou.

Při svém pozorování jsem mohla vidět také další strategie, pomocí kterých řešila učitelka mateřské školy agresivní chování dítěte:

Pozorování situace – Tato strategie byla využívána ve chvíli, kdy agresivní projevy dítěte neohrožují ostatní děti. Jen jednou učitelka nemusela vstupovat do situace, naopak 3x musela do situace vstoupit, protože dítě mělo stále silnější agresivní projevy. Dvě z těchto tří situací nastaly ve chvíli, kdy dítě bylo v interakci s jinými dětmi, a i přes naléhání a prosby ostatních dětí se agresor choval buďto stejně, nebo hůř. Jednou učitelka musela řešit situaci, kdy dítě agresivně zacházelo s hračkami. Nepřímo tím ohrožovalo ostatní děti a hrozilo rozbití hraček.

Trest – Jak jsem již zmínila, trest je nejradikálnější řešení, jaké jsem při svém pozorování viděla. Ve dvou případech se jednalo o to, že trest byl přirozeným důsledkem toho, že dítěti nestačil žádný mírnější způsob řešení, a tak bylo separováno od ostatních dětí. Šlo o případ, kdy dítě C vzalo dítěti Z výtvar z magnetické stavebnice, s výtvozem hodilo a odmítalo sebrat kousky magnetické stavebnice. Učitelka se s dítětem nejprve klidně snažila pracovat, později striktně trvala na tom, aby dítě C sebralo stavebnici, ale dítě stále nereagovalo a začalo se vztekat. Učitelka ho tak vzala ke stolečku, kde dostalo činnost. Ve zbylých dvou případech byl čin dítěte natolik závažný, že se muselo postupovat takto radikálně a nebylo možné řešit situaci jinak než trestem. Jednalo se o situaci, kdy si dítě A lehlo na dítě B, a fyzicky na něj útočilo. Hrozilo ohrožení dítěte B na zdraví. Byla to jediná situace, kdy jsem viděla, že učitelka velmi zvýšeným hlasem na dítě pokřikla. Dítě A si ale odmítalo sednout ke stolečku a chvíli dokonce běhalo okolo stolku a učitelka se ho snažila chytit. Poté, co ho učitelka chytila, si s dítětem sedla ke stolu, a dala mu za úkol jinou činnost. Jako trest bylo ve všech případech to, že dítě bylo odděleno od ostatních. Dítě ve dvou dostalo činnost, která mu umožňovala vybit svou agresi na předmět k tomu určený. Byla to hra, kdy dítě muselo zatloukat kladívkem dřevěné kůly a dostat je na druhou stranu desky.

Pouze jednou jsem měla možnost vidět při svém pozorování strategii *přímého pokynu*. Byla to situace s magnetickou stavebnicí. Učitelka v jedné chvíli zareagovala: „Je Zuzky, vrať to!“.

Z mého pozorování tedy vyplývá, že nejčastěji se u dětí objevovala fyzická agrese přímá. Při náhledu na reakce učitelky jsem viděla ve většině situace, kdy nejčastěji učitelka při řešení pracovala společně s dětmi a snažila se, aby jí dítě s řešením situace samo pomohlo. Při pozorování je zřejmé, že se velmi objevuje agresivní chování společně s konfliktem mezi dětmi. V některých situacích ale ani mezi dětmi nevznikal konflikt a učitelka ihned řešila agresivní chování dítěte, aby právě ke konfliktu mezi dětmi nedošlo.

11 Rozhovor s učitelkou mateřské školy

V rozhovoru bylo stanoveno 6 základních otázek, abych si rozšířila povědomí a informace o tom, jak učitelka k agresivnímu chování dětí přistupuje a jak s ním pracuje. Mé základní otázky tedy byly:

- 1) **Vnímáte nárůst agrese a agresivity u dětí?**
- 2) **Máte nějaké způsoby, které se Vám osvědčily jako nejefektivnější?**
- 3) **Jste si vědoma, že nevyužíváte nějaké způsoby řešení, i přes to, že víte, že by mohly být efektivní?**
- 4) **Kde berete náměty na to, jak pracovat s agresivními projevy dětí?**
- 5) **Pokud tyto náměty aplikujete do praxe, vnímáte, že se agresivita u dětí zmírní?**
- 6) **Pokud máte dítě, které je velmi problematické a jeho míra agresivity je opravdu vysoká, spolupracujete s rodiči a s jinými institucemi?**

Vzhledem k mé metodologii jsem některé otázky s učitelkou rozvedla i mimo rámec těchto otázek, abych si ujasnila, co a jak učitelka myslí.

„Vnímáte nárůst agrese a agresivity u dětí?“

Učitelka nehovořila o své třídě, ale ze svého okolí vnímala případy, ze kterých nabývá dojmu, že se agrese a agresivita u dětí zvyšuje.

„V naší třídě konkrétně ne, ale znám případy, že bych řekla, že i jo. Takže ve vedlejší třídě bych řekla, že tam je to jako... U toho jednoho chlapečka je to tam teďko znát, ale tady ani ne, my to docela nemáme.“

Když jsem se zeptala, jak se nejčastěji dle jejího názoru projevují děti, u kterých je zvýšená míra agresivního chování, odpověděla:

„...spíš fyzický, ony vždycky po někom.. Sáhnou..“

Učitelka tedy sama vnímá, že nejčastěji se děti projevují tím, že si svou agresi fyzicky vybíjí.

„Máte nějaké způsoby, které se Vám osvědčily jako nejefektivnější?“

Popisovala způsob, jakým pracuje s tím, když se děti projeví agresivně:

„Já osobně jim hodně hraju na city. (smích) Že jako zkouším, aby se vcítily do té situace toho, koho udeřili.“

Zároveň ale podotkla, že mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly, že na někoho tento způsob řešení platí a na některé děti nikoli. Svůj způsob řešení toho, jak s agresivitou dětí pracuje, vysvětlila na konkrétním případu:

„První, co teda je, jestli to teda chce vrátit, a včera se stalo, že si to chlapci vrátili a já říkám: Tak co kluci, je vám dobře?. A oba plakali. Nic jinýho jsem s tím nedělala. Nechala jsem otevřeno je vám dobře? A evidentně jim dobře nebylo. Já říkám: Není, žejo. Ale hlavně, že jste si to oplatili, jste si kvit a je vám dobře?“

„Jste si vědoma, že nevyžíváte nějaké způsoby řešení, i přes to, že víte, že by mohly být efektivní?“

Tato otázka je záludná, protože nutí učitelku k sebereflexi toho, jak ona sama pracuje s agresivními projevy a jestli tyto způsoby hodnotí jako efektivní, nebo ne. Zároveň pokud ne, by se měla zamyslet nad tím, jestli nezná efektivnější způsoby, ale nevyžívá je.

„Kdybych to měla, tak to vyzkouším a kdyby to fungovalo, tak úplně super, ale prostě vyzkoušíme všechno, na každý dítě platí něco jinýho, takže na někoho platí, když udělá něco zhurta, a když udělá něco špatně, jako třeba (ukazuje), tak na toho musím zhurta. Tam ta efektivní komunikace nefunguje, a on teda sice jako zastaví, přestane to dělat, jo, že to přestane v tu chvíli, ale já myslím, že za den, za dva už je to tam zpátky. Tam jenom zabránit v tu chvíli tomu, jinak na dlouhodobý to není.“

Opět učitelka zreflektovala, jak si je vědoma individuálních rozdílů a jak jí její nejefektivnější způsoby u některých dětí selhávají. V pozdější části rozhovoru učitelka hovoří i o dalších důležitých opatřeních, která je třeba používat, aby se u dětí zmírnila agresivita.

„Kde berete náměty na to, jak pracovat s agresivními projevy dětí?“

Dle učitelky je nejdůležitější právě prevence. Hovořila i o dalších způsobech, jakými s dětmi pracuje. Společně jsme tyto způsoby práce označily jako preventivní programy, které vedou ve svém důsledku k tomu, že se u dětí mírní jejich agresivita a agresivní projevy:

„...čteme hodně knížky, prosociální hry a v knížkách příběhy rozebíráme a jsou tam takový emotivní příběhy, tak jako oni si sami mají jako říkat názory. Trošku jim rozvíjet to prosociální chování, vnímání ostatních a tu empatii těmahle knížkama, příběhama. Rozebíráme hodně všechno.“

Samotné náměty na to, jak pracovat s agresivními projevy, čerpá z několika zdrojů:

„Semináře, hodně seminářem úplně nejvíc semináře. Zkušenosti ostatních kolegyně. Nebo třeba na stáži, i jak spolu kamarádíme, s učitelkama ze školky, tak si předáváme. Takže když třeba Petra Waldaufová z Nerudovky, to je úplně tvůrce těch prosociálních pro mě jako jo. ... Nebo třeba pochopitelně na internetu, na Pinterestu toho taky hodně je, anebo potom z knížek. Kdo píše – Svobodová, Švejnová, to je k nezaplacení.“

Vzhledem k tomu, že většina učitelek v této mateřské škole v minulosti studovala Jihočeskou univerzitu, obor speciální pedagogika, mohli bychom usuzovat, že kontakty s autorkami prosociálních her mají už ze školy, popřípadě z dalších seminářů, které dané autorky pořádají. Zde se zdůrazňuje velký vliv toho, že ze strany učitelek je neustálá potřeba se dál vzdělávat, zjišťovat informace a důležitá je taky spolupráce s učitelkami z ostatních škol, aby si mezi sebou mohly vyměnit zkušenosti.

„Pokud tyto náměty aplikujete do praxe, vnímáte, že se agresivita u dětí zmírní?“

„V první řadě je to prostě někdy trošku jako taková stopka. Oni to neznají, nechápou, nesetkali se s tím, takže v tu chvíli je to pro ně taková jako stopka, že se trošku zarazí jo, ...“

Když jsme společně hovořily o tom, jak tyto techniky, většinou nově používané, působí na děti, zdůraznila učitelka kromě toho, co to pro děti znamená, také to, jak je důležité fungování mateřské školy jako celku.

„Za prvé ty zkušenosti prostě jsou, tady kolegyně když to prosociální jedou pořád, tak to funguje. Ale musí v tom jet celá školka. Takže, jako určitě používáme ty techniky. A při dlouhodobým užívání prostě budou určitě fungovat.“

Je tedy velmi důležité, aby existovala souhra nejenom mezi učitelkami dané třídy v tom, že by měly mít stejné nebo alespoň podobné způsoby jednání s dětmi, ale také v tom, aby dokázala mateřská škola fungovat jako celek a učitelky, jak se říká, táhly za jeden provaz.

„Pokud máte dítě, které je velmi problematické a jeho míra agresivity je opravdu vysoká, spolupracujete s rodiči a s jinými institucemi?“

Tak, jako je potřeba, aby v mateřské škole správně spolupracoval kolektiv, aby došlo ke snížení agresivních projevů dětí, není to zdaleka to nejdůležitější. Nejdůležitější prvek v tom, aby v případě abnormálních agresivních projevů dětí mohlo nějakým způsobem pracovat, je spolupráce s rodinou.

„Ptáme se, co doma funguje. ... Takže my si říkáme jako co udělat proto, aby se to nestalo a co vám doma nejvíc funguje? Nebo co je za odměnu... Třeba jako jak docílit toho, aby dítě bylo hodné, třeba uhodit jako.. Tak co vám doma funguje. Spíš sbíráme informace a snažíme se jet stejně, abychom to dělali dobře my i rodiče. Aby to bylo prostě dobře propojený.“

Velmi často se rodiče zaleknou a začnou dle učitelky tvrdit, že doma dítě nezlobí. Anebo v případě, že zlobí, dostane na zadek. Dle učitelky je velice důležité vést citlivě rozhovor, aby to nevypadalo, že si učitelky stěžují, anebo aby si rodiče nevzali příliš osobně a urážlivě tuto informaci. V případě vysoké míry agresivity u určitého dítěte probíhá situace následovně:

„Uděláme si schůzku rodičema, s paní ředitelkou, učitelkama, kterých se to týká, s SPC třeba.“

Velmi potřebné je, aby nenastala „přesilovka“ rodičů, kdy při schůzce jsou oba rodiče a jen jedna učitelka. A proto se k rozhovoru přidává i paní ředitelka. S rodiči se řeší, jaká je doma situace, jakým způsobem rodina tráví volný čas, jakým způsobem spolu rodiče navzájem komunikují. Následně pak domlouvají další, ideální postup, aby došlo k optimálnímu řešení.

„Takže když rodiče jsou k tomu ochotní, tak se klidně domluví a přijde sem člověk, kterej pracuje ve SVP, prostě pro děti s poruchami chování, a přijde se sem podívat. A pak se postupuje podle toho, jak nám doporučí třeba i ten pracovník.“

V konkrétním případě chlapce s většími agresivními projevy popisuje postup:

„...tam rodiče byli taky na schůzce, tak ty teďko zkouší, že budou taky vyhledávat nějakýho odborníka, neurologa. Ale ti moc přístupní nejsou. Mají pocit, že jejich kluk je úplně v pořádku, sami si tlačí, že to tak jako necítí, ti nechtějí spolupracovat... Tak zatím jedeme v režimu, že jdou na neurologii, logopedii. My si s ním tady jedeme nějakým způsobem a budeme se zase setkávat a řekneme si, co se děje, co se odehrálo, teď mají za sebou test školní zralosti, ve kterým se hodně ukáže, oni počítají s odkladem, což je jakoby pro něj dobře.“

V rozhovoru zazněly informace, které podtrhly a doplnily mé pozorování. Hlavně zdůrazněna byla spolupráce učitelek, spolupráce s rodiči, potřeba preventivních programů, které jsou čerpány hlavně ze seminářů, knížek, ze vzájemných kontaktů mezi učitelkami. Důležitou úlohu hrají také knihy, ze kterých čerpá náměty na to, jak s agresivitou dětí pracovat, nebo také internet, hlavně poslední dobou mezi učitelkami velmi oblíbený Pinterest, kde je mnoho inspirace a materiálů pro učitelky v mateřských školách. V této mateřské škole probíhá při agresivních projevech dětí spolupráce s rodinou a speciálně pedagogickým centrem.

12 Jak jsem ve své praxi řešila agresivní chování dětí já

Tato část je spíše takovým dovětkem praktické části mé bakalářské práce. Všechny způsoby, jak reagovat na agresivní projevy, které jsem měla možnost vidět v rámci pozorování, jsem znala z teoretických hodin z fakulty, ale také ze své osobní zkušenosti, kdy jsem právě teorii ze školy přenášela do praxe. Díky pozorování jsem mohla nahlédnout na řešení situací jako někdo třetí, nestranný, ale jako obohacení mé bakalářské práce považuji za důležité, abych reflektovala i já způsob, jak jsem s agresivními projevy dětí zacházela já. Když se zamýšlím nad tím, jaké mateřské školy a jaké instituce jsem v rámci své školní praxe navštívila, setkala jsem se s širokým spektrem poruch a jsem si jistá, že nejvíce mě ovlivnily dvě instituce v rámci řešení agresivního chování dětí. První byla běžná mateřská škola v Českých Budějovicích, kterou jsem navštěvovala celý zimní i letní semestr prvního ročníku. Zde jsem viděla specifický způsob práce s agresivním chováním dětí, kdy učitelka přistupovala k dítěti velmi individuálně, situaci s dítětem důsledně rozebrala a snažila se s dětmi udržovat přátelský vztah, ale přesto byla velmi důsledná. Jsem si jistá, že mě tato škola velmi ovlivnila v tom, jak přistupovat k dítěti, které vykazuje prvky agresivního chování. Druhá instituce, kde jsem viděla specifický způsob zacházení s emocemi dětí, byla sociální služba jihočeského kraje pomáhající rodinám dětí s poruchou autistického spektra. V této instituci jsem viděla, jak velmi pomáhá pojmenovávat emoce dítěte a podporovat emoce dítěte, ale snažit se zamezit tomu, aby negativní emoce (včetně agrese) ovlivnily a nějakým způsobem poškozovaly ostatní nebo dítě samotné. Tyto instituce nejvíce ovlivnily můj způsob se zacházením agresivních tendencí dětí.

V běžné mateřské škole v Českých Budějovicích jsem jednala s dětmi tak, že:

- V případě, že docházelo ke konfliktu, při kterém se dítě chovalo agresivně, snažila jsem se udělat si na dítě čas, popřípadě pokud o své situaci chtělo mluvit v komunitním kruhu, dát mu prostor a pokud nenalézal řešení toho, co dělat dál, snažila jsem se mu poskytnout řešení já, nebo jsem k tomu spustila diskusi s ostatními dětmi.
- Snažila se brát v potaz celý kontext situace.
- Při konfliktních situacích, kdy docházelo k odlišnému názoru dětí, a vznikala situace, ve které se děti chovaly agresivně, jsem se snažila vysvětlit, že je v pořádku, že každý máme jiné názory – nemusíme s druhými souhlasit, ale není potřeba jej za to trestat, nebo se vůči němu chovat jinak agresivně.
- Na základě svého subjektivního názoru jsem se dítě snažila odebrat ze hry a posadit ke stolečku ve chvíli, kdy daná opatření nezabírala, popřípadě jsem dítě od ostatních izolovala ve chvíli, kdy se snažilo fyzicky ublížit druhým.
- Snažila jsem se volit techniky efektivní komunikace.

Při práci s dětmi s intelektovým postižením, nebo s dětmi s poruchou autistického spektra jsem se snažila pracovat tak, že:

- Pokud docházelo k autoagresi dítěte, s dítětem se zastavit, emoci pojmenovat a zkusit s ním situaci zpracovat a upozornila ho, že vše je v pořádku.
- Při fyzické agresí jsem se snažila zakročit hned a nenechat děti, aby si více ubližovali (to platilo i v případě běžné mateřské školy).
- Snažila jsem se přistupovat k dítěti s citlivým přístupem, ale zároveň jsem požadovala, aby dítě dodržovalo pravidla a trest volila až jako poslední nejzazší možnost
Velmi často jsem viděla, že agresivní reakce dítěte byla odpověď na kontext situace, se kterou dítě nebylo spokojeno a nedokázalo svou nespokojenost vyjádřit jinými způsoby. Dodalo mi to tedy uvědomění a praktickou zkušenost, že agresivní nechování není dobře řešit pouze trestem nebo jinou negativní reakcí ze strany dospělého vůči dítěti.

Způsob řešení společně s dítětem byl tedy způsob, se kterým osobnostně souzním a měla jsem možnost se s ním seznámit a následně ho také v praxi aplikovat. Vzhledem k výše zmíněným datům získaným pomocí pozorování vyvozují tedy závěr, že s reakcemi učitelek jsem v souladu. Jsem si vědoma toho, že hlavně zpočátku jako učitelé mateřské školy můžeme mít problémy s tím, abychom dokázali dobře nastavit pomocí takového přístupu dítěti hranice. Nemělo by dojít k tomu, že výchovný a vzdělávací proces bude velmi liberální. Na druhou stranu by ale nebylo dobré, abychom sklouzly k druhému extrému, kdy budeme na děti působit velmi přísně. Balancování mezi těmito dvěma extrémů je záležitostí, kterou pedagogové v mateřské škole budou řešit neustále. Stejně tak nelze na jeden způsob agresivního chování využívat stále pouze jeden způsob řešení. Vždy záleží na konkrétní situaci, ale také na konkrétním dítěti, což také potvrzuje učitelka v našem společném rozhovoru.

DISKUZE

Ve své bakalářské práci jsem popsala termíny agrese a agresivity. Někteří autoři, zejména Hutyrková (2019) popisují ve svých knihách agresivitu a samotnou agresi podle mého jako projev něčeho, s čím je potřeba pracovat. V jejím podání jsou agrese a agresivita v kontextu spíše už patologie. Musíme ale myslet na to, že děti, ale také my dospělí, se projevujeme agresivně a vůbec takové jednání nemusí svědčit o patologii. Proto jsem považovala za důležité, abych k agresi vymezila i její socializovanou variantu, jak tento termín nazývá Vágnerová (2014), a tou je asertivita. Má asertivita negativní zabarvení? Je snad něčím, co není vhodné si osvojovat? Nedokážu si představit, že bychom vstupovali do konfrontací s druhými, aniž bychom se neuměli vůči nim vymezovat. Agresivita a asertivita jsou potřebné. Hovoří o tom i Fromm (2007), Antier (2011) i Svoboda (2014), zejména poslední dva autoři o ní hovoří jako o životní síle, která je v našem životě potřebná. Ostatně, kolik agrese je potřeba ve velkém množství sportů, jako například při hraní florbalu u dětí v mateřské škole, ve které jsem prováděla pozorování.

Co se týče toho, zda je agrese vrozená, nebo získaná, myslím si, že naše geny a naše biologická vybavenost, včetně například struktury CNS je takový podklad, na kterém lze pomocí aspektů, jako jsou sociální vlivy, vlivy prostředí, a pomocí zkušeností způsobit u dítěte to, že se začne projevovat agresivně. Tak, jako tvrdí Vágnerová (2014), je potřeba vzájemná propojenost těchto několika složek. Možná v důsledku sociálního prostředí, vlivem rychle běžící a stresující doby, kdy někteří rodiče nemají dostatek času, aby se věnovaly svým dětem a ty jsou v sociálně nepříznivém prostředí, jako je nakupení velkého množství lidí ve městech. (Vágnerová, 2014) Nedostatek prostoru pro volnou hru (Erkert, 2011) dítě může cítit, že je vystaveno zátěži, nebo nedochází k uspokojení jeho potřeb. Může se cítit frustrováno, a protože neumí situaci řešit jinými prostředky, můžeme pak u něj pozorovat zvýšený výskyt agresivního jednání. (Vágnerová, 2012) Dítě tak může agresi jen reagovat na situace, se kterými si nedokáže jinými způsoby poradit a mohou být pouze reakcí situací a prostředí. Jako příklad uvádím situaci, kdy při výše zmíněném florbalu dítě T strčilo do druhého dítěte, které danou situaci v momentální chvíli neumělo řešit jinak než fyzickou agresi. Tímto způsobem tak reagovalo na bolest, která byla způsobena vnějším prostředím.

Ve své práci uvádím jednotlivé vývojové mezníky dítěte. Zmiňuji teorii psychosociálních konfliktů dle Eriksona, dále rozvíjím vývoj dítěte a projevy agrese v jednotlivých obdobích. Velmi souhlasím se Svobodou (2014), který hovoří o tom, že bychom měli jako vychovatelé znát jednotlivé mezníky vývoje. Myslím si, že nejenom jako učitelé, ale i rodiče by měli tyto mezníky a vývoj dítěte znát, protože díky poznání jednotlivých etap nám toto poznání umožní pochopení dítěte a také změnu našeho chování vůči dítěti. Bohužel vím, kolik lidí tvrdí, že toto poznání je zbytečné. Avšak neoblomně si myslím, že se takto dá předejít mnoha nedorozuměním a konfliktům mezi pečovatelem a dítětem. Věřím tomu, že z dítěte, které bylo vychovááno v duchu, že není potřeba se zaobírat jeho přirozenými potřebami, s největší pravděpodobností vyroste jedinec, který sám nebude brát ohled na potřeby svého dítěte.

Co se týče období před narozením dítěte, Antier (2011) popisuje velmi důležitý postoj matky k dítěti. Platí to nejen v období před narozením, ale stejně intenzivně, ne-li intenzivněji i po narození dítěte. Postoj matky, ale i celé rodiny k dítěti, velmi ovlivňuje budoucí život dítěte. Jsem přesvědčená o tom, že tím, že matka dítěti dává najevo, že je chtěné a milované, velice to ovlivňuje chování dítěte, včetně toho, že takový vztah matky vůči dítěti může zamezit vzniku agresivního chování. To ostatně Antier (2011) potvrzuje.

V období kojeneckého a batolecího období je stále důležitá úloha matky/pečovatele. Lomítko mezi matkou a pečovatelem je proto, že Svoboda (2014) zdůrazňuje nezastupitelné postavení matky. Naproti tomu výrok Fraibergové (2002), že je důležitá jedna pečující osoba, vyvrací výrok o nezastupitelnosti matky. Myslím si, že matku nikdy nedokáže nikdo stoprocentně nahradit, protože pouto mezi matkou a dítětem je nenahraditelné, avšak částečně a v některých případech se o dítě může postarat mnohem lépe jiný pečovatel, například v případě, kdy je matka například vážně psychicky nemocná nebo se jedná například o matku závislou na drogách. Dítěti se od pečovatele dostává pocit přijetí, a pokud mu pečovatel dokáže projevat pocity náklonnosti, dítě tak nezažívá pocity nejistoty nepřijetí. I přes to si ale myslím, že v dítěti bolest z toho, že se o něj nemohla starat vlastní matka, zůstává. O potřebě jednoho primárního pečovatele hovoří i Matějček v dokumentu Děti bez lásky (Sulovská, 2016 [online]), který mluví o deprivacním syndromu u dětí z kojeneckých ústavů, kdy na jednu pečovatelku připadá několik dětí, pečovatelky se neustále střídají, a tak v dítěti vzniká pocit, že ho nikdo nedokáže ochránit před nebezpečím, není tam žádná stálá osoba, ke které by se mohl stáhnout v situaci, kdy prožívá nebezpečí. Taková emoční bolest v dítěti může v jeho pozdějších fázích vývoje znamenat rozvoj agresivního chování, který může vyústit až v závažné poruchy chování.

Abychom věděli, jakým způsobem správně reagovat na dítě v předškolním věku, je stále potřeba nezbytná znalost psychologie a pedagogiky. Jako učitelé v mateřských školách můžeme s agresivním chováním pracovat právě pomocí psychologických a pedagogických prostředků. V komunikaci s dítětem můžeme uplatňovat žádoucí, nebo nežádoucí způsoby reagování na agresivitu dítěte. Ihned se nabízí, že nežádoucí způsoby chování mohou být právě důsledkem neznalosti jeho psychického vývoje. Kvůli tomu může dojít k problému, kdy aplikací nevhodných prostředků reagování můžeme dítě naučit špatné strategie zvládnání agresivního chování, kdy se dítě může naučit například agresivní chování v sobě popírat a potlačovat, bere je jako něco nežádoucího a neprojeví emoci hněvu jiným způsobem. Hněv pak může uvnitř nás narůstat, pokud není „vypuštěn jiným směrem“, a může poté způsobovat různé problémy. (Mertin a Šimanovský, 2000)

Jako rodiče i učitelé se s největší pravděpodobností nevyhneme tomu, že v určitých chvílích použijeme nevhodný způsob reagování agrese, ale myslím si, že je tento jev naprosto přirozený. Jak můžeme totiž reagovat na dítě vhodným způsobem, když jsme například my sami v afektu? V takovém případě se naše mysl vůbec nezabývá tím, jestli na dítě reagujeme vhodně, nebo ne. I přes to pak ale můžeme pomoci dítěti s agresivními projevy pomocí vhodným způsobem, kdy mu popíšeme své emoce. Znalost toho, jak reagovat je ale podle mého názoru klíčová. To, že se před dítětem budeme chovat přirozeně, umožní dítěti, že i ono samotné se před námi může uvolnit a věřím tomu, že popisováním svých pocitů učíme dítě porozumět i jeho pocitům. Dítě tak ví, že mu nehrozí nebezpečí. Velmi souhlasím s Mertina, Gillernové a kol. (2010), že dítě by mělo vidět, že se nám nelíbí způsob chování dítěte, ale přesto jeho samotné přijímáme. Oddělíme tak čin dítěte od jeho osobnosti. Vzhledem k zpracovávání a mírnění agresivních projevů je dle mého názoru zásadní pozitivní vztah založený na vzájemné důvěře mezi dítětem a pečující osobou, vzájemném respektu.

Antier (2011) popisuje způsoby, jakými se rodiče chovají k dětem způsobem, který může dětem ublížit, kdy rodiče reagují na dítě tak, že mu splní vše, co dítěti na očích vidí. V takovém případě dle mého názoru vzniká u dětí frustrační agrese, kterou popisuje Martínek (2009) a souvisí s hyperprotektivní výchovou, kdy rodič nenastavuje dítěti hranice toho, a dítě je doma vládcem. Dokážu si představit, že pro dítě taková situace může být možná na jednu stranu příjemná, ale na druhou stranu velmi zúzkostňující, protože rodič nenastavuje dítěti limity, jak se chovat a jak se nechovat.

Dostávám se k problematice trestů. Je vhodné volit tresty, nebo ne? Jsou autoři, kteří by trest zařadili mezi nevhodný způsob reagování na agresivní projevy dítěte. Velmi ale záleží na tom, jaký má trest podobu. Mertin (2000) zmiňuje trest v podobě fyzického pokárání, kdy někteří rodiče pravidelně bijí dítě za agresivní projevy nebo projevy „zlobení“. Takový trest je opravdu nevhodný a sám Mertin (DVTV, 2018 [online]) zmiňuje, že někdy je situace těžká a přirozená, že rodič dítě plácne, ale dle jeho názoru nemá fyzický způsob trestu smysl. V takové situaci dochází k narušení vztahu mezi rodičem a pečovatelem, ale pokud ujedou rodiči nervy, měl by si toho být rodiče plně vědom. Přesto je ale pro dítě mnohem horší urážení, ponižování. Plně s ním v jeho slovech souhlasím, navíc také zdůrazňuje, že někdy je u dvouletého dítěte lepší, když ho rodič plácne, než aby mu situaci dlouze vysvětloval. Vysvětlit ano, ale stručně a věcně.

To, co se ale nazývá trestem, není pouze fyzické a psychické ubližování, jako trest je i mnohem mírnější varianta, která by se měla podle mého názoru řadit mezi vhodné způsoby reagování na agresivní chování dítěte. A tím je přirozený důsledek. Pro dítě to může znamenat trest, protože situace se nevyvíjí podle jeho představ, ale takovým přirozeným důsledkem mám přesně na mysli situaci, kdy si dítě musí jít sednout ke stolečku, protože bylo několikrát upozornováno na to, že například porušuje pravidla. Takový trest má pozitivní efekt, kdy dítě pochopí, co dělat nesmí, co není správné. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Pomalu se tím dostávám i k propojení s praktickou částí, kde dle mého názoru bylo toto jednání zásadní. Když se podívám na výsledky svého pozorování, nejčastější reakcí učitelky na agresivní chování dětí byla facilitace, kdy se dítě podílelo na řešení situací, ve kterých se objevovalo chování. Tím, že se učitelka ptá dětí na jejich názor, pokouší se dítěti reflektovat problémovou situaci, projevuje vůči dítěti dle mého názoru velkou dávku respektu a učí dítě podílet se na řešení nepříjemné situace, přijímat důsledky za své činy a tím vývoj dítěte může velmi obohacovat.

Mohla jsem také pozorovat výše zmíněný trest, kdy trest byl vlastně přirozeným důsledkem porušování pravidel. Dítě bylo díky svému chování vyjmuta z kolektivu dětí, které si hrály na koberci, a muselo si sednout ke stolečku, což subjektivně mohlo brát jako trest. I přesto, že dítě bylo „potrestáno“, učitelka zareagovala pohotově na situaci a umožnila dítěti vybit agresivní tendence u stolečku, kdy mu nabídla hru na zatloukávání hřebíků. V praktické části jsem zmiňovala význam hry a její důležitost pro práci s agresí. U některých dětí jsem mohla při hře ve své praxi pozorovat, jakými způsoby využívají agresivní energii ve hře. Mnoho z nich si hrálo s dinosaury, kdy se mezi dinosaury odehrával obrovský boj. Jeden dinosaur ve hře zemřel. Z dělení her podle Svobodové a kol. (2010) vyplývá, že nejméně vhodný ke vztahu k agresivitě dětí princip soutěže. Podle mého názoru tento způsob, pokud není učitelem užíván konstruktivně (což je ovšem extrémně náročné), způsobuje u dětí agresivní chování. Obzvlášť si myslím, že to platí v případech, kdy učitel (nebo rodič) děti k soutěžení ještě podněcuje. Šimanovský (2015) uvádí, že pomocí hry se nezmění příčina toho, proč je dítě agresivní a tvrdí, že si dítě vytváří návyky zvyšující odolnost. Hra dítěti umožňuje, aby se dítě vyrovnalo se situacemi, se kterými se nemůže vyrovnat jinými způsoby a my jako pečovatelé bychom měli dětem zajistit dostatek prostoru pro hru. Doporučují se volit prosociální hry, které stmelují kolektiv třídy (Kopřiva a kol, 2017) a ze své praxe to mohu potvrdit. Bylo velmi vidět, kde se využívaly prosociální hry a kde byl kolektiv, ve kterém se téměř nevyskytovaly projevy agresivního chování v porovnání s těmi, kde se příliš prosociální hry nehrály – v takových případech byla mezi dětmi patrná velká rivalita.

Co se týče výskytu agresivního chování u dětí v mateřské škole, u dětí se nejvíce vyskytovala fyzická aktivní přímá agrese, která se projevuje tak, že si děti ubližují pomocí bouchání, házením hraček a podobně... V rozhovoru mi to potvrdila i paní učitelka. Tato zkušenost vyvrací názor Vágnerové (2012), že agrese fyzická je postupně v předškolním věku nahrazená agresí verbální. V mém pozorování jsem nejvíce času strávila pozorováním dětí v posledním roce předškolního věku před nástupem do školy, a přesto se u těchto dětí nejvíce objevovala fyzická agrese. Přesto se pak u dětí z hlediska četnosti objevovala i verbální agrese, ale nikoli aktivní, ale pasivní, kdy děti často dělaly, že neslyší. Myslím si, že verbální agrese se vyskytuje až u starších dětí na základní škole.

Z reakcí učitelek bylo patrné, že za sebou mají mnoho zkušeností z praxe, protože v reakcích nebylo patrné rigidní opakování a řešení pomocí stále stejných metod a principů. V prvních hodinách pozorování jsem měla obavy z toho, aby nedošlo ke zkreslení, kdy se učitelka bude bát být ve svém projevu přirozená a budou tak vidět zkreslené její reakce na chování dítěte. Učitelky se ale podle mého názoru chovaly běžně, aniž bych působila jako rušivý, nebo zúzkostňující činitel. Což se potvrdilo i v rozhovoru, kdy jsem se snažila o to, aby učitelka zreflektovala způsoby, jak zachází s agresivním chováním dětí a učitelka odpověděla, že kdyby знала jiné, efektivnější způsoby, určitě by se je snažila používat.

Před závěrečným shrnutím mých poznatků pokládám za důležité, abych si odpověděla na výzkumné otázky, které jsem si stanovila před realizací praktické části své bakalářské práce:

1. Jaké projevy agresivního chování lze mezi dětmi v tomto věku pozorovat?

Nejvíce se u mého zkoumaného vzorku objevovala fyzická agrese přímá, kdy děti vybíjely své agresivní tendence tak, že druhého uhodily, hodily po něm hračku, popřípadě jiným agresivním fyzickým aktem. Viděla jsem další druhy agrese, nejenom fyzické, ale i verbální, jediný způsob agrese, který se v mém pozorování neobjevil, byla verbální pasivní nepřímá agrese.

2. Jakým způsobem učitelky v mateřské škole reagují na agresivní projevy dětí?

Učitelka pro řešení agresivního chování dětí využívá přímý kontakt s dítětem, kdy se snaží nejčastěji s dítětem facilitovat, zapojuje ho do řešení, s dítětem situaci probírá. Agresivní chování dítěte nepřehlíží, má snahu se jej řešit hned a nejvíce cílí na primární prevenci. Pomocí práce s dětmi tak zamezuje tomu, aby se agresivní chování vyskytlo – rozborem příběhů v knížkách, prosociálními hrami. Náměty čerpá z odborné literatury, ze seminářů s učitelkami z jiných mateřských škol a ze samotné školky, kde si své náměty vyměňují s kolegyněmi. Zpětně si uvědomují, že by nebylo špatné udělat zásobník prosociálních her z této mateřské školy a také nahlédnout na konkrétní knížky, pomocí kterých učitelka tímto způsobem s dětmi pracuje.

3. Jak reaguje na závažnější projevy mateřská škola jako instituce, zejména jaké má k dispozici nástroje?

Při řešení závažnějších projevů agresivního chování dětí využívá mateřská škola nejprve společnou konzultaci s rodiči, kde se ptají, co doma funguje na agresivní projevy dítěte a se společně domluví na dalším postupu, dále spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, které se nachází přímo v mateřské škole a popřípadě spolupracují se střediskem výchovné péče.

Na základě získaných teoretických a praktických dat jsem sestavila soubor doporučení pro řešení agresivních projevů dítěte:

- Znalost jednotlivých fází vývoje dítěte (vede k tomu, že mnohem lépe pochopíme chování dítěte).
- Učit dítě sociálně přijatelným způsobům chování – netlumit, nepopírat emoce.
- Snažit se pojmenovávat emoce a popisovat chování dítěte a vyvarovat se přitom hodnocení.
- Popisovat dítěti náš postoj vůči němu a jeho chování.
- Snažit se brát v potaz celý kontext situace.
- Nespojovat chování dítěte s jeho osobností (upozornit na jeho nevhodný způsob chování, ale že dítě samo o sobě není špatné a nemilovanihodné).
- Budovat s dítětem vztah založený na respektu a vzájemné úctě, přátelství. To ale neznamená, že s takovým vztahem se umožní to, aby dítě překračovalo hranice a dospělý tyto hranice nevymezoval.
- V agresivním afektu se nesnažit situaci řešit, pouze zamezit negativnímu působení (například snažit se odvést dítě pryč, aby nikomu neublížilo, poskytnout mu místo, hračku, na které může agresivní tendence v sobě vybit) a snažit se situaci řešit po zklidnění.
- Dát dítěti najevo pocit přijetí, pochopení, projevovat zájem.
- Využití trestů jako přirozeného důsledku – například v mateřské škole posadit dítě ke stolečku a vysvětlit mu, proč si nemůže teď hrát s ostatními.
- Dát dítěti dostatek prostoru pro hru, popřípadě umožňovat hru jako prostředek, kterým lze vybit agresivní tendence v dítěti (například zatloukání dřevěných kůlů).
- Využívat hry pro zmírnění agresivity (odkazy v seznamu literatury).
- Preventivní programy: Prosociální hry, rozvoj empatie u dětí, práce s příběhy, rozvoj pozitivního sebepojetí dítěte, hry s rolami (aby si dítě ozkoušelo různé role), komunitní kruh.
- Mezi dětmi rozvíjet příjemný tělesný kontakt (v případě, že mu tělesný kontakt s ostatními není vyloženě nepříjemný).
- Při komunikaci s rodiči:
 - o snažit se navázat vztah instituce s rodiči (například pomocí společných akcí)
 - o nestavit se jako instituce do role vševědoucího a nad rodiče
 - o citlivě popsat problém, snažit se vyvarovat poznámkám, které by mohli rodiče brát útočně jako projev jejich nedostatečnosti nebo jako stížnost na ně jako na rodiče

- v případě navázání vztahu a zahájení společného řešení situace uskutečňovat s rodiči schůzku alespoň 1x měsíčně (vždy alespoň dva pedagogové nebo pedagog + ředitel a oba rodiče)
 - v rozhovoru nemluvit pouze o problémech dítěte, snažit se navázat vztah, volit metodu aktivního naslouchání, ptát se rodičů, jestli u svého dítěte vnímají něco jako problém a jakým způsobem řeší agresivní projevy dítěte doma
 - v případě potřeby zprostředkovat rodičům kontakty na příslušné odborníky – neurolog, psycholog, etoped (středisko výchovné péče), psychoterapeut, pedopsychiatr
- V případě závažnějších, nebo stále se opakujících agresivních projevů, zahájit spolupráci s institucemi jako speciálně-pedagogické centrum (pokud spadá pod MŠ) nebo se střediskem výchovné péče (například etoped přijde do třídy a pozoruje situaci v ní).
 - Umožnit učitelkám zprostředkování kontaktu s učitelkami z ostatních mateřských škol (například pomocí seminářů), na kterých si mají možnost vyměnit zkušenosti a nápady na řešení.

Podle mého názoru je nejzásadnější pro řešení agresivního chování dítěte to, že se mu umožní vytvořit opravdový a kvalitní vztah s rodičem, učitelem, pečovatelem, ve kterém se dítě bude cítit bezpečně a podporovaně.

Jsem si vědoma toho, že stojíme před velkou výzvou, ať už jako učitelé, nebo jako rodiče. Naše doba se neustále se zrychlující, je stresující, je založena na kvantitě, nikoli na kvalitě, ale není možné dlouho setrávat v takovém stavu bez negativních následků. Stojí před námi velká výzva, která není jednoduchá a už vůbec se nedá zvládnout za krátký čas. Pokud chceme jako dospělí být dětem oporou, měli bychom se snažit o sebepoznání, o pozitivní sebepojetí. Abychom k tomu mohli vést druhé, musíme mít takový vztah sami k sobě. Jedině tak můžeme být dětem opravdovým umožnit, aby se v naší společnosti cítilo bezpečně, přijatě se svými dobrými i špatnými stránkami, respektovaně. Profese učitele v mateřské škole je náročná, protože děti učí nejenom znalostem, ale učí je také jiným dovednostem. Troufám si říct, že správný pedagog je pedagogem, psychologem, terapeutem a přítelem v jedné osobě.

ZÁVĚR

V teoretické části své bakalářské práce jsem popsala agresi, vymezila jsem termíny asertivita, agresivita. Snažila jsem se popsat biologické a vrozené teorie agrese a dále biologické, psychologické a sociální aspekty agresivity. Vymezila jsem různé druhy agrese, vývoj agrese a nastínila psychický vývoj související s agresí u dítěte předškolního věku, způsoby řešení a vhodné způsoby reagování na agresivní projevy dětí. Na závěr jsem zmínila způsob, jakým bychom jako učitelé mateřských škol měli jednat s rodiči agresivního dítěte.

V praktické části jsem interpretovala výsledky svého pozorování, kdy jsem zkoumala, jakými způsoby se děti v mateřské škole agresivně projevují. Následně jsem pozorovala reakce učitelky, jakými způsoby jednají a reagují na agresivní projevy dětí. V rozhovoru s učitelkou této mateřské školy jsem následně provedla rozhovor, ve kterém jsme se společně bavily o způsobech zvládnání agresivity, jakými způsoby v praxi skutečně probíhá komunikace s rodiči a jak mateřská škola jako instituce zachází se závažnějšími projevy agresivního chování. V závěrečné části se zmiňuji o tom, jakým způsobem jsem se snažila pracovat s agresivními projevy dětí já.

V závěrečné diskuzi se kriticky zamýšlím nad zjištěnými teoretickými poznatky, pokouším se je propojovat, nebo popřípadě vyvracet zjištěnými daty z praktické části. V diskuzi vyjadřuji mé názory. Na závěr nabízím soubor doporučení pro řešení agresivních projevů dětí.

Doufám, že má práce povede k zamýšlení, že je potřeba zabývat se agresivními projevy dětí v mateřské škole. Může být tendence ke stupňování agrese a u dětí v předškolním věku lze pomocí vhodné intervence zamezit pozdějším negativním důsledkům takového chování. Měli bychom jako pedagogové, rodiče a vychovatelé vést děti k tomu, že je přirozené prožívat i negativní emoce (nejenom hněv, ale také smutek a úzkost). Tyto emoce k našemu životu patří. Navázáním bezpečného vztahu dítěte a dospělého v raném věku povede k pozitivnímu sebepojetí dítěte a k lepší vzájemné spolupráci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 2. Přeložil Kristyna KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-881-4.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ, přeložil Anna VESELÁ, ilustroval Cornelia MENICHELLI. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-885-2.

FRAIBERG, Selma. *Magické roky: [jak pochopit a řešit problémy raného dětství]*. Překlad Lenka NĚMEČKOVÁ. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2002. 260 s. ISBN 80-7254-270-2.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Aurora, 2007. ISBN 978-80-7299-089-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787639.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci: v životě i v procesu psychoterapie*. 2., dopl. vyd. Praha: Triton, 2010. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-378-3.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206033.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0887-7.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: [hry a hrátky pro rodiče a dítě]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-408-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

DVTV a Emma SMETANA. *Mertin: Fyzické tresty nefungují. Dát dítěti na zadek občas nevadí, urážky jsou horší* [online]. 2018 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/fyzicke-tresty-na-detech-placnuti-obcas-nevadi-driv-se-mlati/r~9a596c32ef1611e8a446ac1f6b220ee8/>

CHÁVEZ, Raúl. *Psychosocial Development Factors Associated with Occupational and Vocational Identity Between Infancy and Adolescence: Adolescent Res Rev 1* [online]. 2016, 307–327 [cit. 2020-04-23]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0027-y>. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-016-0027-y>

MALONE, Johanna C., Sabrina R. LIU, George E. VAILLANT, Dorene M RENTZ a Robert J. WALDINGER. *Midlife Eriksonian Psychosocial Development: Setting the Stage for Cognitive and Emotional Health in Late Life. Developmental Psychology* [online]. 2015, 52(3), 496–508 [cit. 2020-04-23]. DOI: 10.1037/a0039875. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5398200/>

SULOVSÁ, Lenka. *Děti bez lásky* [online]. 2016 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=iLjHAP9Cho4>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Rozhovor s učitelkou mateřské školy

V: Vnímáte nárůst agrese a agresivity u dětí?

U: V naší třídě konkrétně ne, ale znám případy, že bych řekla, že i jo. Takže ve vedlejší třídě bych řekla, že tam je to jako... U toho jednoho chlapečka je to tam teďko znát, ale, tady ani ne, my to docela nemáme.

V: A myslíte si, že je větší nárůst té fyzické, nebo takové té verbální agrese, kdy si ty děti...

U: ..spíš fyzický, ony vždycky po někom.. Sáhnou..

V: Máte třeba nějaké způsoby, které se vám osvědčily, jako nejefektivnější? Při nějakých situacích

U: Já osobně jim hodně hraju na city. (smích) Že jako zkouším, aby se vcítily do té situace toho, koho udeřili. První, co teda je, jestli to teda chce vrátit, a včera se stalo, že si to chlapci vrátili a já říkám „Tak co kluci, je vám dobře?“ a oba plakali. Nic jinýho jsem s tím nedělala. Nechala jsem otevřeno je vám dobře? A evidentně jim dobře nebylo. Já říkám „Není, žejo. Ale hlavně, že jste si to oplatili, jste si kvit a je vám dobře?“ Takže jako, trošku to možná mělo nějakej třeba támhle u (ukazuje) chlapečka to efekt mělo, protože tam je to hodně dobrý, ale u druhýho moc ne, tam to moc efekt asi nemá.

V: No jasně, tam to totiž člověk neovlivní.. A potom třeba, jestli máte nějaký způsob řešení, jestli třeba víte, že ho nevyužíváte, ale že by vám třeba nejvíc vyhovoval, při tom řešení? Myslím, že třeba si člověk uvědomuje, že něco nedělá, ale myslí si, že by něco bylo efektivnější v té situaci. Máte to, nebo?

U: Kdybych to měla, tak to vyzkouším a kdyby to fungovalo, tak úplně super, ale prostě vyzkoušíme všechno, na každý dítě platí něco jinýho, takže na někoho platí, když udělá něco zhurta, a když udělá něco špatně, jako třeba (ukazuje), tak na toho musím zhurta. Tam ta efektivní komunikace nefunguje, a on teda sice jako zastaví, přestane to dělat, jo, že to přestane v tu chvíli, ale já myslím, že za den, za dva už je to tam zpátky. Tam jenom zabránit v tu chvíli tomu, jinak na dlouhodobý to není. Ale my tím, že právě čteme hodně knížky, prosociální hry a v knížkách příběhy rozebíráme a jsou tam takový emotivní příběhy, tak jako oni si sami mají jako říkat názory. Trošku jim rozvíjet to prosociální chování, vnímání ostatních a tu empatii těmahle knížkama, příběhama. Rozebíráme hodně všechno.

V: Jo, takže máte takhle preventivní programy.

U: Jo přesně, prevence, no...

V: A právě jsem se chtěla zeptat, kde sbíráte ty náměty, jako jestli ty náměty berete spíš z knížek, nebo na seminářích...

U: Semináře, hodně seminářem úplně nejvíc semináře. Zkušenosti ostatních kolegyně. Nebo třeba na stáži, i jak spolu kamarádíme, s učitelkama ze školky, tak si předáváme. Takže když třeba Petra Waldaufová z Nerudovky, to je úplně tvůrce těch prosociálních pro mě jako jo. Ta nám to sem přeze mě jako naházela, protože se známe dobře. A ona si ty věci prostě nenechává pro sebe, ona je dává dál. To je super. Protože ona je člověk, kterej má co předat. Takže spíš takhle. Semináře, kolegyně, zkušenosti, třeba z jiných školek prostě a... Asi takhle no. Nebo třeba pochopitelně na internetu, na Pinterestu toho taky hodně je, anebo potom z knížek. Kdo píše – Svobodová, Švejdová, to je k nezaplacení.

V: A vnímáte, že pokud využijete nějaký tydlecty techniky, tak že třeba dochází ke zmírnění agrese?

U: V první řadě je to prostě někdy trošku jako taková stopka. Oni to neznají, nechápou, nesetkali se s tím, takže v tu chvíli je to pro ně taková jako stopka, že se trošku zarazí jo,... A když se na to najede, používá se to, tak prostě ty děti se... Za prvé ty zkušenosti prostě jsou, tady kolegyně když to prosociální jedou pořád, tak to funguje. Ale musí v tom jet celá školka. Takže, jako určitě používáme ty techniky. A při dlouhodobým užívání prostě budou určitě fungovat.

V: Když máte problémové dítě, které je nějakým způsobem agresivní, tak jak vypadá spolupráce s tou rodinou? Komunikujete? Dáváte nějaké návrhy na to, co s tím dělat?

U: Ptáme se, co doma funguje. Neděláme to stylem, my potřebujeme iniciativu od rodičů převzít, a aby oni se necítili jako že my si stěžujem, takže dáváme zpětnou vazbu, oni se zaseknou a buď řeknou on doma nezlobí, nebo zlobí a dostane na zadek, což my tady dělat nemůžem. Takže my si říkáme jako co udělat proto, aby se to nestalo a co vám doma nejvíc funguje? Nebo co je za odměnu... Třeba jako jak docílit toho, aby dítě bylo hodné, třeba uhodit jako.. Tak co vám doma funguje. Spíš sbíráme informace a snažíme se jet stejně, abychom to dělali dobře my i rodiče. Aby to bylo prostě dobře propojený.

V: Jo a když je to třeba v případě tady problémového dítěte a nebo v tý vedlejší, třeba když už je to jako za hranou, tak dáváte třeba doporučení rodičům?

U: Děláme. Uděláme si schůzku rodičema, s paní ředitelkou, učitelkama, kterých se to týká, s SPC třeba. Třeba jsme ve vedlejší třídě řešili případ, paní ředitelka si dala schůzku s rodičema a s paní učitelkou, aby nebyla přesilovka, to není dobrý. A baví se, takovým způsobem – jak to doma máte, jak využíváte volnej čas, jak spolu komunikujete jako rodiče, a potom se domluvíme na dalším postupu. Takže když rodiče jsou k tomu ochotní, tak se klidně domluví a přijde sem člověk, kterej pracuje ve středisku výchovné péče, prostě pro děti s poruchami chování, a přijde se sem podívat. A pak se postupuje podle toho, jak nám doporučí třeba i ten pracovník. No, takže tímhle způsobem no.. Co se týče tady (ukazuje), tak tam rodiče byli taky na schůzce, tak ty teďko zkouší, že budou taky vyhledávat nějakýho odborníka, neurologa. Ale ti moc přístupní nejsou. Mají pocit, že jejich kluk je úplně v pořádku, sami si tlačí, že to tak jako necítí, ti nechtějí spolupracovat... Tak zatím jedeme v režimu, že jdou na neurologii, logopedii. My si s ním tady jedeme nějakým způsobem a budeme se zase setkávat a řekneme si, co se děje, co se odehrálo, teď mají za sebou test školní zralosti, ve kterým se hodně ukáže, oni počítají s odkladem, což je jakoby pro něj dobře.

Příloha č. 2: Část ze záznamu pozorování z mateřské školy

Situace	Reakce	Věk	Čas	Další průběh
A bere B stavebnici, ona se brání a pak ji pomáhají ostatní děti, ale A povalí B na zem.	Napomíná A, že půjde zpět ke stolečku.	4 a 6	VH	A stále bere kostky B a přetlačuje se s ní.
A stále bere kostky B a přetlačuje se s ní.	Zasahuje do činnosti „Zkuste se domluvit, že vždy každý dá kostku a společně to postavíte.“	4 a 6	VH	Spolupráce A a B a asistentky - pomáhá a řídí činnost a vede d. ke spolupráci
B si vezme stavebnici (kostku). A k ní přijde, povalí ji na zem a bouchá do ní.	Vyzve dítě ke stolečku a napomene ho (silnějším hlasem), že se tohle nedělá.	4 a 6	VH	Dítě se vzteká, že nechce jít ke stolečku.
Dítě se vzteká, že nechce jít ke stolečku.	Zvýší hlas, aby se šel posadit ke stolečku.	6	VH	Začne plakat a utíkat, že si nesedne, že nechce.
Začne plakat a utíkat, že si nesedne, že nechce.	Zakřičí, ať si okamžitě sedne ke stolu. Běží za d. a posadí ho ke stolu.	6	VH	Sedá si ke stolu a pláče.
Sedá si ke stolu a pláče.	„Už víš, proč sedíš u stolečku? Vysvětli mi to.“	6	VH	Tvrdí, že sedí u stolečku, protože si chtěl hrát.
Tvrdí, že sedí u stolečku, protože si chtěl hrát.	Přijde opět k dítěti, podporuje dítě - jak hezky u stolečku pracoval, snaží se o podporu	6	VH	Trvá se na rozřešení - nakonec se rekapituluje celá situace, co a proč se dělalo špatně a domluva, že se tohle dělat nesmí.

Uklízezí písnička - C si hraje a tvrdí, že nebude uklízet, že nechce, že si bude ještě hrát.	„Co kdybychom ti s děvčátky pomohly?“	6	VH	Přistoupí na úklid stavebnice, ale od činnosti odejde a odmítá uklízet dál, trochu se vzteká.
Přistoupí na úklid stavebnice, ale od činnosti odejde a odmítá uklízet dál, trochu se vzteká.	Aktivizují děti k úklidu a d. pomáhají „Kdo sebere nejvíce zelených kostek?“	6	VH	Uklizení místnosti.
Děti společně hrají hokej. T+O běží za pukem a T omylem strčí do O., oba padají na zem, T. se omluví. Následně O. vezme hokejku a švihne T přes stehna a vzteká se.	Pozve si obě dvě děti k sobě. „T., nelíbí se mi, co jsi teď udělal. Co se tam stalo?“ Obě děti rekapituluji situaci. „Tohle se nedělá, jak by bylo dobré se zachovat?“ Sama učitelka dětem vysvětluje, co by bylo dobré udělat a co se dělat nemá.	5	VH	Vzájemná omluva dětí a společně pokračování hry.
Děti se hádají o míč. Verbální agrese, ale učitel neslyší. Po chvíli ta samá situace, děti křičí, bouchají se.	Sebere míč dětem. „Musím ho vzít, když vidím, že se nedokážete domluvit. Jak to mám vyřešit jinak?“	5	VH	Nápad dětí, že se můžou rozpočítat, kdo bude mít míč.