

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

# Agresivita dětí předškolního věku

## Bakalářská práce

Autor: Michaela Osobová  
Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice  
Studijní obor: 7505R015 / Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii  
Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Michaela Osobová</b>
<b>Studium:</b>	P14P0456
<b>Studijní program:</b>	B7507 Specializace v pedagogice
<b>Studijní obor:</b>	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Agresivita dětí předškolního věku</b>
<b>Název bakalářské práce AJ:</b>	Preschool children aggression

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

Bakalářská práce se zabývá problematikou agresivity dětí předškolního věku. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů agrese a agresivita, jejich základní příčiny, typy a projevy. Dále se zaměřuje na agresivitu předškolních dětí z hlediska vývojové psychologie. Zabývá se také možnostmi prevence za pomoci her a usměrňovacích aktivit, které mohou pedagogové využívat. Součástí práce je výzkum směřovaný zejména k pedagogům pracujícím s dětmi předškolního věku. Zaměřuje se především na výskyt dětské agresivity, její projevy, faktory, které ji ovlivňují a genderové rozdíly.

ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-808-2. ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8. FROMM, Erich. Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?. Praha: Aurora, 2007. 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4. HŘEBÍČKOVÁ, Martina, ed., MACEK, Petr, ed. a ČERMÁK, Ivo, ed. Agrese, identita, osobnost. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 315 s. ISBN 80-86620-06-9.

<b>Garantující pracoviště:</b>	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
<b>Oponent:</b>	Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.
<b>Datum zadání závěrečné práce:</b>	6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala, pod vedením vedoucí bakalářské práce, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Dále prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne .....

.....

Osobová Michaela

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla nejvíce poděkovat vedoucí své bakalářské práce – paní Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za přijetí tématu, odborné konzultace, rady a připomínky během psaní této práce.

Dále děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni poskytnout odpovědi na mé otázky.

Mé díky v neposlední řadě patří členům rodiny a blízkých přátel, za jejich trpělivost, ochotu mě stále motivovat a cenné rady, kterých si velmi vážím.

## **Anotace**

OSOBOVÁ, Michaela. *Agresivita dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou agresivity dětí předškolního věku. V teoretické části popisuje dítě předškolní věku z hlediska jeho motorického, kognitivního, sociálního a emocionálního vývoje, dále rozpracovává téma rozdílností v chování dívek a chlapců. Druhá kapitola bakalářské práce definuje pojmy agresivita a agrese, popisuje druhy agrese a krátce charakterizuje profil agresivního a ubližovaného dítěte. Poslední část teoretické části vymezuje některé z faktorů ovlivňujících agresivní chování dětí. Cílem empirické části je zanalyzovat, jak vnímají agresivitu předškolních dětí jejich pedagogové, a to s využitím kvalitativní strategie výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy mateřských škol. Průzkum se soustředí na jejich informovanost o této problematice, dále se zaměřuje na výskyt agresivního chování v zařízení mateřských škol, na jeho projevy, příčiny a možné ovlivňující faktory z pohledu pedagogů. Zkoumá také řešení a metody prevence, které jsou v mateřských školách používány.

**Klíčová slova:** agrese, agresivita, předškolní období, dítě

## **Abstract**

OSOBOVÁ, Michaela. *Preschool children aggression*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2017. 52 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis deals with the issue of preschool children aggression. The theoretical part describes the preschool child in terms of his motor, cognitive, social and emotional development, further elaborates on the theme of differences in the behaviour of girls and boys. The second chapter of the thesis defines the concept of aggression, describes the types of aggression and briefly characterizes aggressive and maltreated child. The last part of the theoretical section defines some of the factors affecting children's aggressive behaviour. The aim of the empirical part is to analyze how preschool teachers perceive children's aggression. The survey uses the strategy of qualitative research through interviews with teachers in kindergartens. Research is focused on their knowledge of this issue, focusing on aggressive behaviour in kindergartens, its manifestation, causes and possible influencing factors from the perspective of teachers. It also explores solutions of this behaviour and methods of prevention, which are used in kindergartens.

**Keywords:** aggression, aggressiveness, preschool period, child

# Obsah

Úvod.....	8
1 Charakteristika dětí předškolního věku .....	10
1.1 Dítě v předškolním období.....	10
1.2 Rozdíly v chování chlapců a dívek .....	12
2 Dětská agresivita a agrese .....	14
2.1 Agresivita .....	14
2.2 Agrese .....	15
2.3 Profil agresivního a ubližovaného dítěte.....	18
3 Faktory ovlivňující agresivní chování u dětí .....	19
3.1 Dědičnost.....	19
3.2 Poškození mozku .....	20
3.3 Prostředí .....	20
3.4 Rodina .....	21
3.5 Média.....	23
4 Výzkumné šetření .....	25
4.1 Výzkumný předpoklad a problém, výzkumné a tazatelské otázky .....	25
4.2 Charakteristika výzkumného šetření a použité metody .....	27
4.3 Charakteristika respondentů a průběh výzkumného šetření.....	27
4.4 Výsledky výzkumného šetření .....	28
4.5 Shrnutí výzkumného šetření.....	37
Závěr .....	40
Seznam použitých zdrojů.....	42
Příloha A – Související pojmy	
Příloha B – Hra jako usměrňovací aktivita agresivního chování	

# Úvod

S agresivním chováním se setkáváme takřka denně a v mnoha podobách. I na samotný pojem lze nahlížet různými pohledy, například můžeme vnímat agresivitu jako společensky prospěšnou a požadovanou vlastnost, jako dravost, cílevědomost, sebeprosažování. Každý jsme tak více či méně agresivní. Vysoké nároky a požadavky dnešní společnosti však mohou na člověka přenášet stres a tlak, což může vést k přerůstání této agresivity do jejích nežádoucích forem. Lze sledovat větší sklony k agresivnímu jednání, lhostejnost či bezohlednost vůči druhým.

Agrese a agresivita jsou pojmy skloňované nejen u mládeže a dospělých, ale stále častěji i u dětí na základních nebo dokonce v mateřských školách. Může se zdát, že se tyto jevy vyskytují mezi dětmi odedávna, ale bohužel se setkáváme s rostoucí brutalitou, bezohledností a s posouváním hranic, které děti častěji překračují. V období předškolního věku se zásadním způsobem formuje dětská psychika, a proto je právě v tomto vývojovém období velmi důležitá prevence nežádoucích projevů chování a spolupráce rodičů i pedagogů.

V rámci své bakalářské práce jsem se rozhodla věnovat právě skupině předškolních dětí, tato věková skupina je mi velmi blízká, jelikož s ní v současné době pracuji. Také jako studentka sociální pedagogiky mohu říci, že agresivita dětí patří do působnosti tohoto oboru. Sociální pedagogika se zabývá výchovným působením na sociálně znevýhodněné skupiny lidí a rizikové jedince, což mohou být právě lidé agresivní. Dále také zkoumá vlivy prostředí na jedince. I tato práce se jimi zabývá, zejména pak prostředím mateřské školy, jakožto výchovného zařízení pro předškolní děti a také prostředím rodinným.

Cílem bakalářské práce je na základě odborné literatury charakterizovat předškolní období jako součást vývoje. Práce dále vymezuje pojmy agrese, agresivita i pojmy s nimi související. Také se snaží definovat některé faktory, které mohou být příčinami agresivního chování dětí, zejména zmiňuje vlivy dědičnosti, rodiny, vrstevníků či působení médií.

Ve výzkumném šetření se práce zaměřuje na pedagogy mateřských škol a jejich zkušenosti s agresivním chováním předškolních dětí. Původním záměrem byly zkušenosti rodičů, jako primárních vychovatelů, avšak zde by mohl nastat problém s objektivním



vnímání takové situace. Pedagogové v mateřských školách tráví s dětmi značnou část dne, znají je i jejich projevy chování a dokáží objektivně posoudit i spolupráci s rodiči. V souladu s cílem výzkumného šetření byla zvolena základní výzkumná otázka (ZVO): Jak vnímají agresivitu předškolních dětí pedagogové MŠ? Výzkum je zaměřen na informovanost těchto pedagogů o agresivitě, pozorovaný výskyt agresivního chování u dětí, jeho projevy nebo formy a možné příčiny. Dílčím cílem je také analýza možností prevence agresivního chování u dětí a jak jsou tyto možnosti v mateřských školách využívány.

Byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou je polostrukturovaný rozhovor. Charakter práce je teoreticko-empirický.

# 1 Charakteristika dětí předškolního věku

Dítě prochází během svého vývoje mnoha různými obdobími, která popisuje vývojová psychologie. Každé takové období má svá specifika. Je určitě značný rozdíl, jak budeme mluvit s dítětem tříletým, sedmiletým nebo dospívajícím, jak k němu budeme přistupovat. Znalost vývojové psychologie nám – rodičům, pedagogům, vychovatelům – může pomoci orientovat se v těchto obdobích, vědět, co se v životě dítěte může odehrávat a jak na to reagovat. Velmi důležité je také vnímat individuální zvláštnosti nebo specifické potřeby dítěte, protože každé je jiné a nelze očekávat, že se všechny děti budou vyvíjet stejně. Roli zde hraje přítomnost mnoha faktorů, jsou jimi například výchova, sociální prostředí, vrstevnická skupina, dědičné nebo biologické faktory.

První kapitola bakalářské práce se zabývá dítětem předškolního věku. Definuje předškolní věk jako vývojové období dítěte a popisuje předškolní dítě z hlediska jeho motorického, kognitivního, sociálního i emocionálního vývoje. Dále se zabývá rozdíly v chování chlapců a dívek, kde se zaměřuje zejména na projevy agresivního chování. Vysvětlení pojmů agresivita, agrese, či možných faktorů, které mohou být příčinou takového chování, jsou popsány v dalších částech bakalářské práce.

## 1.1 Dítě v předškolním období

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 229) uvádí definici Vágnerové, která vymezuje termín předškolní věk. Je to „*vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte*“.

V tomto časovém období zažívá dítě obrovský posun ve svém vývoji, zajímá se o okolní svět a je tělesně i duševně aktivní, což se projevuje zejména při hře. Dítě už si nehraje s druhými „vedle sebe“, ale začíná se objevovat kooperace při hře, tvořivost, rozdělování úkolů a rolí, typické je také hraní si „jako“. Úloha hry v předškolním věku je stejně nezastupitelná, jak práce u dospělého jedince, proto by měla být podporována. Za pomocí her a aktivit lze také usměrňovat určité negativní projevy, např. agresivní chování (viz. Příloha B).

Co se týče vývoje pohybových schopností, tj. motoriky, dochází v předškolním věku k velkému zdokonalování. Dítě je hbitější, jeho pohyby jsou více koordinované a velmi rádo trénuje tyto dovednosti. Oblíbené jsou hry spojené s pohybem, různé sporty, dále hry na pískovišti, s kostkami či stavebnicí. Pro rozvoj jemné motoriky jsou dobré práce s různými materiály, jako například modelování, skládání, kresba, ta se vyvíjí od spontánního čmárání ke konkrétnějším tvarům, dítě napodobuje základní tvary a maluje postavu člověka, tzv. hlavonožce, která dalším vývojem získává na detailech a je mnohem propracovanější. Pro správný vývoj motorických dovedností je nutné umožnit dítěti dostatek podnětů a možností jejich tréninku (Šulová, In: Mertin, Gillernová, 2010).

Kocourková (2000) odkazuje na vývoj myšlení dle Piageta, kdy dítě v předškolním věku uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností a kognitivní vývoj se dostává na úroveň názorového (intuitivního myšlení). Stále se však jeho myšlení váže na názornou představu a je egocentrické a prelogické. Také vývoj řeči se intenzivně rozvíjí. Postupně mizí poruchy výslovnosti a dítě je schopné užívat složitější souvětí, rádo si povídá, pamatuje si básničky a písničky, často si také povídá samo pro sebe či se svými hračkami. Rozvíjí se myšlenkové procesy, typické jsou otázky „Co je to?“, „Proč?“, „Jak?“ Předškolní dítě si také více všímá detailů, zlepšuje se rozeznávání barev a zvuků. Rozvíjí se i fantazie, dítě si rádo vymyslí a sní, vidí svět černobíle, tzn. buď je něco dobré nebo je to zlé. Vnímání etických pravidel je vhodné rozvíjet za pomoci pohádek, které mají nyní stejně velký význam jako hra.

Kocourková (2000) dále tvrdí, že dítě si po třetím roce věku začíná osvojovat svou sociální roli, zda je dívka či chlapec. Také se u něj vyvíjí schopnost sociální kontroly, začíná si plně uvědomovat, co se smí či nesmí. Významu nabývají i vztahy s ostatními vrstevníky, které byly doposud spíše v pozadí. Chce trávit čas s druhými dětmi a chce být jimi oceňováno a akceptováno. Právě ve společnosti druhých dětí se může naučit, jak efektivně řešit konflikty, jak si vzájemně pomáhat a spolupracovat či jak soupeřit se stejně schopnými dětmi. Sebehodnocení předškolního dítěte je závislé na okolí, převážně na rodičích. Přejímá rodinné vzory a vzorce chování, které pozoruje ve svém blízkém prostředí, takové vzorce chování poté uplatňuje v pozdějším věku.

To potvrzuje také Čermák (1999) v souvislosti s agresivním chováním. Odkazuje na longitudinální výzkumy, které ukazují, že vzorce agresivního chování získané

v dětství, mají tendenci se uchovávat až do dospělosti, tzn. že například u chlapců mladšího školního věku, kteří se projevují agresivně, lze očekávat, že podobné vzorce chování budou uplatňovat i za 10 či 15 let.

Také pro formování citových projevů je toto období velmi zásadní. I když je prožívání předškolního dítěte krátkodobé a proměnlivé, je ale také velmi intenzivní. Dítě se učí ovládat své citové projevy, hodnotit své chování a vytváří se sebecit a sebevědomí (Šulová, In: Mertin, Gillernová, 2010).

## **1.2 Rozdíly v chování chlapců a dívek**

Výsledky empirických měření ukazují, že muži jsou častěji agresivnější než ženy. To potvrzuje názor většinové společnosti. Dříve se takové rozdíly vysvětlovaly spíše na základě biologických faktorů, kde se poukazovalo především na fyziologické a biochemické odlišnosti mezi muži a ženami. Novější přístupy přikládají zvýšenou pozornost také sociálním činitelům, těmi mohou být například kulturní normy dané společnosti nebo také působení rodových a sociálních rolí na jedince (Baumgartner, In: Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003). V současnosti je největším trendem přistupovat k této problematice jak z hlediska biologických činitelů, tak i činitelů psychologických a sociálních. Podle výzkumů, které uplatňují tento model, se ukazuje, že muži nemusí být nutně agresivnějšími v porovnání se ženami. Rozdíly jsou ale mnohdy v konkrétních projevech a v přístupu k agresivnímu jednání samotného jedince, tak i společnosti kolem něj.

Čermák (1999) ve své publikaci uvádí, že ženy, oproti mužům, častěji pociťují úzkost, pocity viny či strach poté, co se dopustily agresivního jednání. Pokud ale přispívají situační podmínky ke snižování takových pocitů, pak ženy vykazují stejnou míru agresivního chování jako muži. Zajímavým poznatkem je také to, že muže nejvíce provokují interpersonální konflikty, zatímco ženy jsou snáze vyprovokovatelné spíše konflikty intrapersonálními, např. konflikt hodnot.

O rozdílech v chování chlapců a dívek v předškolním období, tj. mezi třetím a šestým rokem, píše Janský (2014). Právě v tomto období se začínají projevovat specifické rozdílnosti v agresi a útočnosti chlapců a dívek. Zatímco chlapci se chovají obecně útočněji, tj. užívají spíše přímou agresi, dívky užívají spíše agresi nepřímou vyjadřovanou, často ve formě ostrakizace (vysvětlení pojmů: viz. Příloha A).

I přes rozšířený názor, že agresivita je spíše výsadou chlapců lze pozorovat, že agresivita dívek narůstá. Příčinou může být „podpora“ rodičů i společnosti, která je zde odmalička, dívky jsou vedeny k nové ženské identitě, emancipované a cílevědomé ženě. Jedná se tedy o působení rodových či sociálních rolí, které se od jednoho či druhého pohlaví očekávají. Toto tvrdí Antier (2004), která dále popisuje rozdíly v chování na hrách a hračkách, které jsou typicky chlapecké či dívčí. Pro holčičky jsou zde panenky a panenky Barbie, kuchyňky, věrné kopie domácích spotřebičů, typicky chlapeckými jsou například meče a jiné zbraně, auta, vlaky či videohry. Vlivem techniky a médií na dětskou agresivitu se zabývá třetí kapitola bakalářské práce.

Nutno dodat, že rozlišování chlapeckých či dívčích her a hraček nebo jejich konkrétní příklady nejsou nijak škodlivé nebo nebezpečné. To, co je ale může činit nebezpečnými je nedostatek komunikace. Televize, videohry, ani panenka Barbie nemohou dítěti uškodit, pokud jsou užívány přiměřeně. Proto je důležité, aby se rodiče věnovali svým dětem, hovořili s nimi a snažili se jim porozumět (Antier, 2004).

Při vstupu do předškolního období vrcholí velmi významný úsek dětského vývoje, je jím období vzdoru. To vrcholí mezi druhým a třetím rokem věku, výjimečně může přetrvávat i do věku vyššího. Děti jsou jinak v tomto období velmi aktivní, zvědavé a hravé. Když ale mají něco udělat, například si po sobě uklidit, obléknout se, nebo když mají přestat s činností, často se vztekají, ječí, kopou kolem sebe nebo se urazí. Tyto projevy je ale nutné oddělit od agresivního chování, ze kterého by mohlo vzniknout nežádoucí až kriminální chování v pozdějším věku (Matějček, Dytrych, 1997). Z pozice dospělého je zapotřebí zachovat „chladnou hlavu“ a dítěti vysvětlit, co se smí a nesmí, komunikovat s ním, naplňovat jeho fyzické i psychické potřeby a zároveň sám jít dobrým příkladem.

Pojmy agresivita a agrese jsou často zaměňovány. Pro vysvětlení těchto pojmů a rozlišení jejich druhů slouží následující kapitola.

## 2 Dětská agresivita a agrese

Druhá kapitola bakalářské práce se zabývá dětskou agresivitou a agresí. S oporou odbornou literaturu vymezuje tyto pojmy a vysvětluje rozdíly mezi nimi. Dále popisuje druhy agrese, jak je vnímají různí autoři zabývající se touto problematikou. Pro lepší porozumění některým termínům byl vypracován slovník pojmů (viz. příloha A). Kapitola se také zabývá profilem agresivního a ubližovaného dítěte, popisuje, jak se takové dítě může projevat a jak s ním lze pracovat.

### 2.1 Agresivita

*„Agresivita (z lat. aggressivus – útočný) – vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních“ (Edelsberger, 2000, s. 21).*

Agresivitu nemusíme vidět pouze jako vnitřní puzení k fyzickému násilí. Jde také o útočné zaměření energie, terčem tohoto zaměření může být jakákoliv překážka, úkol či problém, který chce člověk zdolat, zvládnout. Kromě agresivity, která je útočná a škodí někomu druhému, je zde také agresivita dobrá. Taková agresivita je společensky přijatelná, ba dokonce vítaná (Matějček, Dytrych, 1997).

Je tedy nutné nepohlížet na agresivitu pouze jako na nežádoucí chování, každý z nás disponuje určitou mírou agresivity, což se odráží v temperamentu každého člověka. Lidé s vyšší mírou agresivity mohou být například více konfliktní nebo se snadno nechají vyprovokovat, naopak lidé s nižší mírou agresivity snadněji zvládají stresové situace, jsou diplomatičtější, ale mohou být také méně cílevědomí a dělá jim problém se prosadit. Agresivita by neměla být potlačována, naopak by se měl každý člověk učit, jak s ní pracovat a jak rozvíjet její pozitivní stránky. Také Antier (2004) ve své knize zabývající se agresivitou dětí označuje agresivitu jako součást lidské přirozenosti. Tvrdí, že spolu s láskou hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte, neboť vnitřní prudkost dává dítěti energii a motivaci, které jsou nezbytné pro jeho zdravý vývoj a sebepřekonávání. Úkolem výchovy pak není odstraňování agresivity,

nýbrž její usměrňování a vytyčování mezí. Jen tak může být tato energie a součást lidské přirozenosti užitečná jak pro dítě, tak i pro jeho okolí.

Dětská agresivita, jak uvádí Hartl, Hartlová (2009, s. 24) je „*agresivita v předškolním a mladším školním věku, která je zaměřena především vůči vrstevníkům, ale též vůči rodičům, případně pečovateli. Častější agresivní reakce se objevují při hrách, pokud druhé děti ustupují, a reakce jsou tak odměňovány; mizejí, když je útok opětván. Srovnávací pokusy též prokazují, že pravděpodobnost míry vyjadřované agresivity v adolescenci roste s mírou sledování násilných televizních programů v dětství*“.

## 2.2 Agrese

Agrese je oproti agresivitě nejčastěji vnímána jako konkrétní chování, nejde tedy o myšlenky či představy, Cílem tohoto chování je ublížení druhému člověku, věci nebo přírodě. Defektologický slovník (Edelsberger, 2000, s. 20.) uvádí definici pojmu agrese: „*agrese (z lat. aggressio – výpad, útok) – vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“.

Podle Čermáka (1999) je agrese takové jednání, které je prováděno se záměrem nějaké osobě ublížit, poškodit jí nebo ji přimět k tomu, aby vyhověla. Za agresi lze kromě fyzického ubližování pokládat také zraňování psychické a emocionální, jsou to například zstrašování, zostouzení, vyhrožování apod. Čermák také uvádí, že agrese může být chápána jako násilné narušení práv jiné osoby, jako ofenzivní jednání nebo procedura i jako asertivní jednání.

Někteří lidé vnímají agresi jako chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly určité společnosti. Je přitom nutné brát ohled na sociokulturní tradice a měřítka, co je v jedné společnosti považováno za normu, může být jinde považováno za agresivní chování (Martínek, 2015).

Ve společnosti se často uvažuje o agresi pouze jako o fyzických útocích. Důsledkem těchto nepřesných vymezení může být stigmatizace samotného pojmu, ale i například dítěte, které vykazuje sklony k agresivnímu jednání. V práci uvádíme několik druhů agrese, jak je popisují autoři zabývající se touto problematikou.

Martínek (2015) ve své publikaci vymezuje agresi na přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, aktivní a pasivní. Dále také popisuje agresi emocionální, frustrační a instrumentální.

- **Fyzická aktivní přímá agrese:** agresor napadá oběť fyzicky, využívá své fyzické převahy, např. bití, kopání, kousání, nucení k ponižujícím úkonům.
- **Fyzická aktivní nepřímá agrese:** agresor vymýšlí způsoby, jak oběti ublížit, sám se však na samotném ubližování nepodílí, využívá k tomu například dalšího člověka a sám pouze přihlíží.
- **Fyzická pasivní přímá agrese:** agresor fyzicky zabrání v dosahování určitého cíle oběti tím, že mu například zničí pomůcky či znehodnotí výtvar.
- **Fyzická pasivní nepřímá agrese:** agresor nechce splnit určitý požadavek, například neuvolní místo v lavici nebo odmítne pomoci postiženému spolužákovi.
- **Verbální aktivní přímá agrese:** tento typ agrese je u dětí velmi častý, jedná se o nadávky, urážky, slovní ponižování, zesměšňování, osočování aj. U tohoto typu agrese je velmi důležité, aby ho pedagog neopomíjel a nestal se „hluchým“ vůči vulgaritám, v opačném případě se takový typ agrese může stát pro děti normalitou.
- **Verbální aktivní nepřímá agrese:** jde o nepravdivé pomlavy o druhém, dále pomlouvání chování, oblečení, či účesu oběti a drobné legrácky, které ovšem ubližovaný nepovažuje za příjemné. Často se tento typ agrese objevuje u třídního ostrakismu – prvního stadia šikany. Do této kategorie lze zařadit i symbolickou agresi, která může být vyjádřena jako zesměšňující básně, kresby apod.
- **Verbální pasivní přímá agrese:** agresor odmítá s někým komunikovat, neodpovídá na pozdrav či otázku, ignoruje existenci „napadeného“, tento typ agrese může vést k vyloučení oběti z kolektivu.
- **Verbální pasivní nepřímá agrese:** nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován nebo trestán. Oběťmi v tomto typu agrese často bývají problémovější žáci, na které třídní kolektiv může svalovat vinu za nespáchané činy.
- **Emocionální agrese:** většinou je provázena silným emočním nábojem a jejím zdrojem může být postupné hromadění negativních prožitků. Taková agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě. Jedinec není schopen racionálně ovládnout své chování, může být impulzivní, vznětlivý a často si své agresivní chování nepamatuje. Pedagog by si měl být vědom, jak s tímto typem agrese zacházet,



není dobré příliš rychle reagovat, lepší je dítě nechat „vyzrát“, případně zabránit, aby ublížilo druhým nebo samo sobě. Pomáhat také může vybit si agresi na neživém předmětu, například polštáři nebo boxovacím pytli.

- **Frustrační agrese:** její původ je často spojen s frustrací, která může být chápána jako překážka k dosažení určitého cíle. Taková překážka může v dítěti vyvolat negativní emoce, které mohou následně vést k agresivnímu chování, aby byla frustrace překonána. Frustrační agresi můžeme pozorovat u dětí příliš často kritizovaných, kterým se nedostává pozitivní zpětné vazby, dále také u dětí vychovávaných liberálním, až rozmazlujícím způsobem. Rodiče řeší všechny problémy a odstraňují překážky v cestě, v důsledku toho děti nejsou zvyklé překonávat obtíže a neumí si vytvořit hranice vůči sobě ani ostatním dětem.
- **Instrumentální agrese:** je plánovaná a funguje jako prostředek, jak dosáhnou vnějšího cíle. Lze ji rozdělit na žádoucí a nutnou agresi, u první zmíněné jedná agresor cíleně a promyšleně, většinou bývá sebejistý a má potřebu ovládat nebo maskuje svůj vlastních strach na slabším jedinci. Pedagog by v žádném případě neměl takovou agresi opomíjet nebo jí ustupovat. Agresor musí nést odpovědnost za své chování, proto je zde postih nezbytný. Nutnou instrumentální agresi se rozumí spíše obranná reakce před žádoucí agresi. Agresor může být vznětlivý a snadno vyprovokován a následně nespravedlivě potrestán. Úlohou pedagoga je vyzdvihnout kladné vlastnosti vyprovokovaného a posilovat tak jeho sebevědomí.

Jiné rozdělení uvádí Svoboda (2014), který popisuje následující typy:

- **Individuální agrese:** agresor provokuje a dochází ke konfliktu mezi ním a jedním nebo více spolužáky, vzniká často po vzájemné potyčce a je charakteristická negativními vztahy mezi jednotlivci. Takové jednání bývá opakováno a ostatní spolužáci jej mohou přijmou jako stereotypy.
- **Skupinová agrese:** v tomto případě jde o negativní vztah skupiny vůči jednomu nebo více vrstevníkům, kteří byli zvoleni oběťmi nenáhodně a z určitých důvodů, které jsou však pomíjivé. Poté si agresori zvolí jinou oběť.
- **Šikana:** negativní vztah jedince nebo skupiny jedinců ke konkrétnímu žákovi. Jedná se o narušení klimatu v kolektivu, které trvá déle než tři měsíce. Úlohou pedagoga je takové chování rozpoznat a efektivně ho řešit.

## **2.3 Profil agresivního a ubližovaného dítěte**

### **Agresivní dítě**

Cílem agresivně se projevujícího dítěte v předškolním věku není pravděpodobně úmysl ublížit. V tomto věku jde spíše o jeho vlastní obranu nebo o pokus, zda agresivní reakce bude působit na druhé tak, aby dítě dosáhlo svého. U předškolních dětí zatím nejsou vyvinuty prvky kontroly jejich chování a taktéž nejsou schopny předvídat důsledky svého jednání. Nelze říci, že agresivní dítě je zlé či nevychované, často si pouze nemusí vědět rady se svými emocemi, nechá se lehce vyprovokovat, neumí se jinak bránit. Může také takovou reakci znát ze svého okolí a přijalo ji jako vzorec svého chování.

Dalším spouštěčem agresivního chování může být živější temperament dítěte, jde tedy o vrozenou dispozici osobnosti. Takové dítě se může lišit svou aktivitou, reakcemi na podněty z okolí, svou vzrušivostí, ale i například v potřebě mazlení. Agresivně se chovajícímu dítěti může také chybět od dospělého vychovatele čas, pevná láska a pravidla jeho chování (Špaňhelová, 2005).

Při práci s agresivním dítětem je důležité vysvětlit, že to jde i jinak a ukázat jak. Není třeba se za negativní emoce stydět nebo je potlačovat, ale naučit se je ventilovat, a přitom si je nevybíjet nežádoucím způsobem. K tomu mohou sloužit různé pomůcky, boxovací pytle, polštáře, dále také sport nebo hry sloužící k uvolňování agresivity (viz. Příloha B).

### **Ubližované dítě**

Dále Špaňhelová (2005) tvrdí, že obětí dětské agrese se nejčastěji stává dítě tiché, neprůbojné. Neumí se postavit agresorovi, příliš se nebrání a často si přijde bezradné, a proto si nechá mnoho líbit. Takové dítě, i když je v mnoha případech citlivější než agresivně jednající dítě, by dospělý neměl příliš ochraňovat a hájit. Dospělý vychovatel by mu měl spíše pomoci naučit se, jak se v takových situacích zachovat a jak se bránit.

V případě agresivního i ubližovaného dítěte je úkolem dospělého, ať už rodiče, pedagoga či jiného vychovatele, aby nabídl dítěti pomoc a společně se snažili takovou situaci vyřešit. Je dobré chování nebo emoce s ním spojené pojmenovat, a srozumitelně

a jasně vysvětlit, proč není takového chování žádoucí. Dále dát možnost vypovídat se z toho, co dítě prožívá.

Výše popsané profily popisují některé možné příčiny agresivního chování u dětí, dalšími faktory, které mohou takové chování způsobovat nebo ho ovlivňovat, se zabývá následující kapitola.

### **3 Faktory ovlivňující agresivní chování u dětí**

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole bakalářské práce, agresivní chování u dětí může mít mnoho příčin. Často převládá tendence hledat jednu jedinou příčinu, je ale nutné si uvědomit, že takové chování vzniká prolínáním několika různých faktorů a nelze je hodnotit odděleně. Na téma, jakým způsobem vzniká u člověka agresivní chování byly definovány různé teorie. Dnes již víme, že se na vzniku tohoto chování podílí jak endogenní – vrozené dispozice, tak exogenní činitelé, což je působení okolního prostředí. Pro potřeby této práce jsou popsány některé základní faktory, které ovlivňují agresivní chování u dětí, jsou jimi dědičnost, poškození mozku, dále také vlivy prostředí a vrstevnických vztahů, rodiny a médií.

#### **3.1 Dědičnost**

S předpoklady k agresivnímu chování se rodí každý z nás. Míra těchto předpokladů je však individuální, někteří jedinci jsou agresivní více než jiní. Vágnerová (2008) uvádí, že četnost předpokladů k agresivnímu chování v populaci odpovídá Gaussově křivce, tzn. největší procento lidí má průměrnou úroveň takových předpokladů, zatímco extrémní varianty se vyskytují spíše okrajově.

Podle některých pramenů se uvádí, že míra agresivity je až ze 60 % dědičná, jedná se tedy o velmi významný činitel, který ovlivňuje dětskou agresivitu. Můžeme například přikládat vliv genetickým faktorům za těchto podmínek:

- Dítě, které vyrůstá v nepatologickém rodinném prostředí, kde se ostatní členové chovají normálně, se projevuje extrémně agresivně. V takovém případě může agrese dítěte představovat biologickou abnormalitu.

- V případě, že je velký počet členů rodiny agresivních, lze předpokládat přítomnost společného genetického faktoru. Nelze však ani vyloučit společný faktor prostředí (Čermák, 1999).

### **3.2 Poškození mozku**

Existují dvě hlavní oblasti související s agresivitou. První oblastí je limbický systém, ten obsahuje množství propojených struktur, které mají vztah s agresivním chováním. Jedná se o amygdalu, jež je zdrojem impulzů posilujících agresi, a hipokampus, který naopak agresi inhibuje.

Druhou oblastí je kůra mozková. Poškození frontální oblasti vede k nadměrné vnímavosti vůči podnětům z okolí. Děti s takovým poškozením jednají často agresivně, jsou zvýšeně dráždivé, neklidné, citlivé vůči provokacím a náladové. Mají obtíže s kontrolou své agrese a častěji se stávají účastníky patologického chování, v pozdějším věku se snáze zapojují do páchání trestné činnosti. K poškození může dojít v kterémkoli období vývoje. Úraz matky nebo léková terapie může mít výrazný vliv v prenatálním období. V období perinatálním je to protahovaný, překotný nebo klešťový porod. V postnatálním období se jedná zejména o asfyxii – dušení z nedostatku vzduchu, různá onemocnění mozku – především zánětlivá či horečnatá onemocnění, nádorová onemocnění a úrazy hlavy. V takovýchto případech je nejvhodnější psychiatrická péče s vhodnou medikací (Martínek, 2015).

### **3.3 Prostředí**

Nejen dědičné a biologické faktory mohou ovlivňovat agresivní chování u dětí. Dalším významným faktorem je také prostředí. Tím je myšleno okolí, se kterým jedinec přichází do styku, může to být živá i neživá příroda, lidé, s nimiž vstupujeme do interakce nebo instituce, které navštěvujeme, v případě předškolních dětí je to například mateřská škola nebo zájmové kroužky. Sociální prostředí může agresivitu vyvolávat, ale také tlumit. Může být zesílena sociálním učením zejména instrumentálním učením či nápodobou. Právě učení nápodobou je pro děti předškolního věku velmi typické, napodobují chování ostatních, především osob pro ně významných, tj. rodičů. Dítě si tak utváří hodnoty, postoje a vzorce chování.

Všichni jedinci jsou součástí nějaké sociální skupiny nebo více skupin. Každá taková skupina má pak vlastní normy, které jedinec přejímá (Vágnerová, 2008). V předškolním věku si začíná dítě budovat první sociální vztahy mimo rodinné prostředí. Dítě chce být přijímáno a uznáváno skupinou vrstevníků, právě ta může výrazně podpořit vývoj jeho osobnosti, musí se ale také naučit pravidlům skupiny a respektovat její členy. Mateřská škola je proto pro dítě v tomto období velmi důležitým socializačním činitelem.

Vrstevnická skupina však může agresivní chování posilovat, například v případě, když se sejde více dominantních jedinců nebo pokud se v kolektivu vyskytují porušené vztahy. Úloha pedagoga je zde proto velmi důležitá, měl by reagovat na klima třídy nebo skupiny a snažit se vést děti žádoucím směrem.

Jistě se zde promítá také vliv kultury. Podle Janského (2014) probíhá socializace dítěte vždy v určitém kulturním prostředí, které má své normy a pravidla, specifické rysy, postoje, názory a hodnoty.

### **3.4 Rodina**

Jak bylo popsáno výše, rodina je velmi významným faktorem, který může ovlivňovat sklony k agresivnímu chování u dětí. Vágnerová (2008) označuje rodinné prostředí jako nejvýznamnější zdroj rané zkušenosti. Zdůrazňuje učení nápodobou, kdy se dítě identifikuje s pro něj významnou osobou, tj. rodičem. Dítě dělá to, co vidí u ostatních a tvoří si tak vzorce svého chování, proto jsou rodičovské jednání a způsoby reagování, hodnotový systém rodiny a styl výchovy velmi důležitými prvky v rozvoji agresivních tendencí. Neméně důležité je také emoční přijetí dítěte. Odmítanému a citově deprivovanému dítěti je posilován pocit nejistoty a s ním související sklon k bezohlednému a násilnému chování nejen v dětském věku.

Zásadní a zcela nezastupitelnou úlohu rodiny při výchově dítěte potvrzuje také Jánský (2014), podle něj je rodina jakýmsi prvním modelem světa, dle kterého si dítě vytváří svou vlastní identitu a sebepojetí. Důležitost poté připisuje citové vazbě mezi matkou a dítětem. Ta vytváří bezpečnou základnu dalšího vývoje a má zcela zásadní význam pro emoční vývoj dítěte. V případě nedostatečného sycení této vazby může dojít například k negativnímu ovlivnění vývoje empatie, svědomí, mravních postojů a rozlišování dobrého a zlého.

Aby vývoj dítěte probíhal bez větších potíží, je potřeba uspokojovat pět základních vývojových potřeb. Funkcí rodiny je tyto potřeby zajistit.

- **Potřeba místa:**

Jde o pocit, že někde máme své místo a že někam patříme. Prvotní místo zažívá dítě již v prenatálním období v děloze matky. Později má své místo v náručí rodiče, v rodině. Pokud je tato potřeba dobře uspokojená, dítě se lépe adaptuje a lépe si hledá své místo ve vrstevnických a později i partnerských vztazích. Při neuspokojování potřeby místa může takové dítě zažívat pocity nejistoty, neví, kam patří a snadno se stává outsiderem. Často se toto neuspokojení projevuje u dětí, které pobývaly v různých zařízeních, prošly střídáním péče nebo byly často hospitalizovány.

- **Potřeba podpory:**

V prenatálním období je dítě podporováno děložní stěnou a plodovou vodou, v postnatálním období je tato potřeba sycena chováním, později podporou při chůzi. U staršího dítěte je třeba podporovat jeho nadání a rozvoj. V případě uspokojení potřeby je takový jedinec schopný lépe podporovat sám sebe, ale i druhé, v opačném případě bývají takoví jedince manipulovatelní a snadno se podvolí druhým.

- **Potřeba bezpečí:**

Rodiče se své dítě snaží chránit jak před vnějšími činiteli, tak i před tím, aby neublížilo samo sobě. Nejdůležitějším úkolem potřeby bezpečí je naučit dítě rozeznávat, co je nebezpečné, čemu je nutné se vyhnout nebo co a jak dělat bezpečněji. Dítě tak získává schopnost bránit se a tu pak v dospělosti předávám svým dětem. Jedinci s nedosycenou potřebou bezpečí mají zvětšenou tendenci inklinovat k silnějším osobám, nechají se snadno svést a sami mohou být pasivní a rezignovaní. V případě přesycené potřeby mohou mít naopak pocit, že svět je nebezpečné místo, kterému je třeba se vyhýbat.

- **Potřeba péče:**

Tato potřeba je nejvíce spojena s péčí o fyzické i psychické pohodlí, důležitá je ale také pozornost a zájem o dítě. I zde může dojít ke dvěma extrémům, přesycení této potřeby může vést ke snaze vyhnout se podnětům a činnostem, které dítě přetěžují, to může vést k úniku k patologickým aktivitám. Naopak nedosycením této potřeby mohou vznikat pocity prázdnoty a nudy, ty mohou v pozdějším věku vyústit ke sklonům k sebepoškozování, poruchám příjmu potravy nebo ke zneužívání návykových látek.

- **Potřeba limitu:**

Skrývá v sobě dvě roviny, z nichž první souvisí s tím, že v raném věku je uspokojování potřeb dítěte plně závislé na okolí. Nastává situace, kdy někdo přijde a ukončí jeho nepohodlí, jako např. hlad, zima, strach, nebo ho takovým pocitem nechá napospas. To poté u dítěte vytváří dojem, že se nelze na nikoho v okolí spolehnout, že mu nikdo neposkytne pomoc. Takové pocity často zažívají děti týrané či zneužívané. Druhá rovina vyjadřuje nutnost jasných signálů rodičů, co se smí a nesmí. Dítě by mělo pochopit, že existují určitá pravidla, normy a hranice, která když překročí, čeká ho přirozený následek. Pokud rodič používá tzv. bezhraniční výchovu, dítě získává pocit, že vše může a je mu vše dovoleno a zároveň je velmi nejisté, což může zvyšovat jeho agresivitu. Rodiče se dnes bohužel takovým způsobem sami chovají, mají pocit, že mohou vše a nerespektují pravidla ani ostatní lidi. To ovšem znamená, že dítě takové jednání napodobuje a vytváří si tak vzorce chování, které vnímá jako normalitu (Martínek, 2015).

### **3.5 Média**

Velmi často řešenou otázkou dnešní doby je vliv techniky a médií na vývoj dítěte. S médii se setkáváme každý den, stala se pro nás neodmyslitelnou součástí života. Jsou pro nás velmi snadno dostupná a pro děti předškolního věku mohou být velmi lákavá, protože jim nabízí cenné a významné podněty. Existují například edukativní programy, hry rozvíjející logické myšlení nebo schopnost se koncentrovat. Ne všechny programy, hry a médii nabízené podněty mohou mít na dítě pozitivní efekt. Například Huston, Wright (In: Damon, 1998) poukazují na výzkumy, které prokázaly, že děti, které často sledují televizi, a tato činnost je součástí jejich volného času, mají horší školní prospěch a hůře čtou. Časté sledování televize má také negativní vliv na pozornost dítěte a na jeho fantazii a kreativitu.

Ukazuje se, že média a mediální násilí má velký vliv na dětský vývoj a agresivitu. Násilím v televizi, počítačových hrách nebo časopisech jsme takřka obklopeni a není možné se mu zcela vyhnout. Martínek (2015) tvrdí, že média mají obrovskou moc ovlivňovat myšlení, jednání i citění lidí, lze tak s nimi manipulovat nebo je přimět upřednostňovat některé názory. S tím souvisí první velké riziko. Malé děti nevnímají svět jako dospělý jedinec, vnímají ho zjednodušeně, hůře rozlišují, co je skutečnost a co je fikce.

Časté sledování násilí v médiích tak u dítěte může vyvolat přesvědčení, že je takové chování normalitou a lze tak například řešit konflikty i v reálném životě. Důležitý je zde také faktor rozlišování dobra a zla. V případě, že se kladný hrdina chová násilně a agresivně nebo mluví vulgárně, a takové chování je u něj tolerovatelné či ospravedlnitelné, neumí dítě rozlišit, co je správné a co už ne. Malé děti rozlišují dobro a zlo především na zrakové úrovni. Čím častěji toto dítě sleduje, může si chování fixovat a později ho napodobovat. Proč by se tak nemohl on sám, když je to u jeho oblíbeného hrdiny normální. Stejným tématem se zabývá také Suchý (2007), který rovněž potvrzuje, že: „pokud televize vystupuje jako „třetí dospělý“, potom mohou děti po zhlédnutí scén s agresivními prvky zkoušet tyto scény napodobovat. To platí i pro dobře se vyvíjející děti, zvláště pak v případě, že takové scény sledují opakovaně“.

Předškolní dítě by měli jeho rodiče i učitelé směřovat k pozitivnímu využívání techniky a snažit se vysvětlit jejich klady a zápory. Toto tvrzení uvádí Špaňhelová (2008), která i dále připisuje důležitost komunikaci. Úplný zákaz médií je asi nemožný a vytvořil by spíše bariéru mezi rodičem a dítětem, je proto dobré s dětmi mluvit o možných rizicích. Také věnovat zájem tomu, na co se dítě dívá a případně mu situaci vysvětlit. Význam komunikace potvrzují také Mertin a Gillernová (2010), kteří uvádí několik možných postupů, jak umocnit příznivé vlivy médií, jsou to například:

- učit dítě rozdělovat pozornost mezi více druhů médií, tzn. knihy, počítač, televize,
- pokud je to možné, účastnit se sledování televize nebo hraní na počítači,
- mluvit s dítětem o shlédnutých pořadech, přečtených knížkách či počítačových hrách. Co se mu líbilo a nelíbilo, jak prožívalo různé situace, zda je to reálné.

Podle Janského (2014) musí jít z hlediska pedagoga vždy o snahu optimalizace výchovy, a naopak snahu o minimalizování faktorů, které mohou ovlivnit osobnost dítěte. V chování dítěte se prokáže, do jaké míry se podařilo výchovně působit a omezit tak některé nevýhodné faktory.



## **4 Výzkumné šetření**

Teoretickým východiskem výzkumu je skutečnost, že se lze stále častěji setkat s projevy dětské agresivity již v předškolním věku dětí, tzn. ve věku od 3 do 6 let. Setkáváme se také s rostoucí brutalitou. Příčinami takového chování jsou různé faktory, které se mohou vzájemně ovlivňovat. Teoretická část bakalářské práce se zabývala dítětem v předškolním období, dále agresivitou a agresí u dětí a jejími typy. Byly zmíněny také některé ovlivňující faktory, konkrétně působení dědičnosti, poškození mozku, prostředí, rodiny a médií.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak vnímají dětskou agresivitu pedagogové MŠ. Výzkum by měl ukázat, jak pedagogové získávají informace o agresivitě, zda se v zařízení, kde působí, agresivní chování vyskytuje, případně jak se toto chování projevuje a co ho ovlivňuje. Dále se zabývá řešením dětské agresivity a reakcemi na ně. Šetření se rovněž zaměřuje na možnosti prevence agresivního chování u dětí a zjišťuje, jaké metody prevence jsou v zařízeních MŠ užívány.

### **4.1 Výzkumný předpoklad a problém, výzkumné a tazatelské otázky**

Vědecko-výzkumný předpoklad byl stanoven (na základě odborné literatury) následovně: dětská agresivita se vyskytuje již v předškolním období. Pedagogové mateřských škol mají o tomto fenoménu velké množství informací a zkušeností, dokáží popsat možné příčiny či ovlivňující faktory agresivního chování u dětí a zároveň se snaží preventivně působit.

Vědecko-výzkumný problém byl formulován následovně: vnímání agresivity předškolních dětí očima pedagogů mateřských škol. Na základě výzkumného problému, byla před započítím rozhovorů stanovena základní výzkumná otázka, z níž vyplývají další specifické a tazatelské otázky. Byl užit pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru, jak ho popisuje Švaříček (Švaříček, Šed'ová, 2014).

## **Základní a specifické výzkumné otázky:**

### **ZVO – Jak vnímají agresivitu předškolních dětí pedagogové MŠ?**

ZVO sytí šest specifických výzkumných otázek, které jsou dále členěny na otázky tazatelské. Tyto tazatelské otázky tvořily scénář polostrukturovaného rozhovoru a dle vynořujících se témat byly podle potřeby doplňovány.

#### **SVO1 – Jak jsou pedagogové MŠ informováni o agresivitě?**

- TO1 – Domníváte se, že máte dostatek informací o agresivitě?
- TO2 – Jakým způsobem získáváte informace o agresivitě?
- TO3 – Jaké projevy chování u dětí považujete vy osobně za agresivní?

#### **SVO2 – Jakým způsobem se agresivita u dětí nejčastěji projevuje?**

- TO4 – U jakých činností se nejčastěji agresivita projevuje?
- TO5 – Jaké jsou nejčastější formy agresivního chování u dětí?

#### **SVO3 – Jaké jsou podle pedagogů nejčastější příčiny agresivního chování?**

- TO6 – Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny agresivity u dětí?
- TO7 – Jaké jsou ovlivňující faktory agresivního chování u dětí?

#### **SVO4 – Jaká je souvislost mezi pohlavím dítěte a mírou agresivity?**

- TO8 – Je agresivita pozorovatelná spíše u dívek nebo u chlapců?
- TO9 – Jaké projevy agresivity pozorujete u dívek?
- TO10 – Jaké projevy agresivity pozorujete u chlapců?

#### **SVO5 – Jakým způsobem probíhá řešení agresivního chování dítěte?**

- TO11 – Jakým způsobem řešíte s dítětem jeho agresivní chování?
- TO12 – Jak reaguje dítě při řešení jeho agresivního chování?
- TO13 – Jak hodnotíte spolupráci s rodiči při řešení agresivního chování dětí?

#### **SVO6 – Jakým způsobem lze předcházet agresivitě dětí?**

- TO14 – Jak lze podle Vás dětské agresivitě předcházet?
- TO15 – Jaké metody či postupy využíváte v praxi?

## **4.2 Charakteristika výzkumného šetření a použité metody**

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Tento typ výzkumu je vhodný pro zkoumání malého počtu respondentů. Cílem kvalitativního výzkumu je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném fenoménu. V našem případě je jím agresivita dětí předškolního věku a to, jak jí vnímají a jaké zkušenosti s ní mají pedagogové mateřských škol.

Nejpoužívanější metodou kvalitativního výzkumu je rozhovor. Podle Burnse (In: Kumar, 2011) je rozhovorem každá verbální interakce, probíhající nejčastěji tváří v tvář nebo také telefonicky, ve které se tazatel snaží získat co nejvíce informací, postojů a názorů od druhé osoby – respondenta.

Pro potřeby bakalářské práce, byla jako metoda sběru dat zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tento typ rozhovoru definuje Dudley (2005) jako uspořádání, které vychází z předem připravených témat a otázek, nejčastěji otevřených. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru může být zvýšená náročnost při srovnávání odpovědí respondentů, jelikož otázky lze pokládat v různém pořadí a také kvůli doplňující otázkám, které jsou dle potřeby pokládány během rozhovoru a rozvíjí tak některé oblasti zkoumaných fenoménů.

Pro zpracování informací byla využita metoda otevřeného kódování, které je součástí zakotvené teorie. Kódování představuje operace, jejichž pomocí jsou údaje rozebrány a opět složeny novým způsobem. Při použití této techniky je text rozdělen na menší jednotky, které jsou následně pojmenovány, s těmito nově vzniklými jednotkami – kódy výzkumník pracuje. Ty pak podle své podobnosti či vnitřní souvislosti seskupuje do kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2014).

## **4.3 Charakteristika respondentů a průběh výzkumného šetření**

Jako výzkumný vzorek byly zvoleny pedagogové mateřských škol. Kvůli přílišné subjektivitě nebyli zvoleni rodiče předškolních dětí, ačkoliv to bylo původním záměrem. Všechny respondentky byly ženy působící v mateřských školách státního typu po různě dlouhou dobu. Všech pět mnou oslovených respondentek bylo ochotno rozhovor provést,

dvě z nich prováděly rozhovor spolu. Důvodem bylo jejich působení ve stejném zařízení, tudíž se daly očekávat podobné zkušenosti, dalším důvodem byla také doba realizace rozhoru, ten totiž probíhal během poledního klidu dětí, a tak občas jedna z učitelek musela děti zkontrolovat.

Celkem byly tudíž realizovány čtyři rozhovory, které proběhly vždy po předchozí domluvě s respondentkami. Bylo nutné respektovat jejich časové možnosti, proto některé z rozhovorů probíhaly přímo v zařízení MŠ. Dobré porozumění otázkám bylo pilotně ověřeno na respondentce č. 1.

### **Etika výzkumu**

Všechny respondentky byly dotázány, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, aby byl možný jeho pozdější přepis. Rovněž byly ubezpečeny o anonymitě jejich osoby a lokaci mateřské školy.

## **4.4 Výsledky výzkumného šetření**

Jak již bylo uvedeno, výzkum byl proveden pomocí techniky otevřeného kódování. Nejprve byly všechny rozhovory z hlasového záznamu přepsány a opakovaně pročteny, poté byly označeny shodné či podobné jednotky textu. Tyto jednotky – kódy byly později přiřazovány k významově podobným kódům a vznikly tak jim nadřazené kategorie.

Jednotlivé kategorie jsou uvedeny níže i spolu s kódy, které je tvořily. Dále jsou popsány odpovědi respondentů včetně některých citací a vlastních komentářů.

### **Kategorie 1: Charakteristika cílové skupiny a místa působení pedagogů**

- **Typ a umístění MŠ**
- **Počet dětí**
- **Cílová skupina dětí**

Všechny respondentky působí ve státním typu mateřských škol. Ve dvou případech jde o školky maloměstské, zbytek respondentek působí v krajských městech. Počet dětí na oddělení, ve kterých pracují dotazované respondentky se pohybuje od 23 do 28 dětí. Co se týče cílové skupiny dětí, v současné době mají všechny respondentky na starost

oddělení nejmladších dětí, tj. věková skupina 2,5 – 4 roky. Pouze respondentka č. 2 dříve pracovala i se skupinami starších dětí.

## **Kategorie 2: Informovanost a zkušenost pedagogů mateřských škol s agresivním chováním u dětí**

- **Informovaný pedagog**
- **Zdroje informací**
- **Teorie vs. praxe**
- **Individualita dítěte jako nezbytný činitel v práci pedagoga**
- **Zdravá vs. nežádoucí agresivita**

Svou informovanost o agresivitě dětí předškolního věku hodnotí všechny respondentky spíše kladně. Dále uvádějí, že takový typ informací vyhledávají nejčastěji z odborné literatury, internetových článků či seminářů, kterých se účastní v rámci svého profesního vzdělávání. Např. respondentka č.1 také uvádí, že mají k dispozici velké množství odborné literatury, včetně knih zabývajících se problematikou ADHD, kde se právě agresivní projevy dětí často řeší. Všechny respondentky shodně tvrdí, že nejvíce informací získávají z vlastní praxe s dětmi, případně od zkušeností profesně stařších kolegyně.

Respondentky č. 3, č. 4 a č. 5 se shodují, že teorie a praxe bývají mnohdy odlišné a vidí proto teoretické zdroje spíše jako základní kámen pro svou práci. Respondentka č. 3 uvedla: *„Ta praxe bývá někdy dost jiná no. Ne vždycky platí nějaký zajetý postupy. Každé dítě je jiné a nejde na ně udělat nějakou šablonu. Ale rozhodně teorie pomáhá, znát třeba vývojovku nebo některé poruchy, to je prostě pro nás, co děláme s dětmi nezbytné, si myslím. Vidím teorii jako takový základ.“* Z toho vyplývá i další tvrzení: pedagog v mateřské škole musí brát v úvahu individualitu každého dítěte či jeho specifické potřeby a podle těchto charakteristik s ním pracovat, to potvrzují také respondentky č. 4 a č. 5. Teoretické odborné znalosti jsou tedy nezbytné a je žádoucí je dále rozšiřovat a vzdělávat se, ale teprve při spojení s praktickými zkušenostmi a dovednostmi se pedagog stává dobrým pedagogem a jeho působení na děti je tak nejefektivnější.

Respondentky, konkrétně respondentky č. 1 a č. 4, rozlišují také mezi „běžnými“ agresivními projevy dítěte, souvisejících například s vývojovými obdobími, a projevy,

kteře se již za normální nepovažují, viz. respondentka č. 4: „*Jako když si občas berou hračky, tak se vztekaj nebo se občas bouchaj, ale nepřijde mi to jako nějaká velká agresivita, to je prostě normální u dětí v tomhle věku. Je to ta nejmladší skupina, někteří se teprve učí socializovat s jinými dětmi a tyhle věci k tomu prostě patří. Vždycky, když nastoupí, tak to tak je, postupně se ale stávají tolerantnější a už se to tolik neděje*“.

### **Kategorie 3: Projevy agresivního chování u dětí předškolního věku**

- **Situace vyvolávající agresivní chování**
- **Agrese vůči vrstevníkům**
- **Agrese vůči věcem**
- **Autoagrese**

Jako nejčastější situace, ve kterých dochází ke zvýšení agresivních projevů dětí vyhodnotily respondentky č. 2, č. 3 a č. 5 přechodové činnosti, tj. přesuny ven, na oběd atd., a také volnou hru, kdy děti nemají zadanou konkrétní činnost. Právě zde lze vidět preventivní působení pedagoga, který za pomoci her či tvořivých aktivit může takové chování ovlivňovat. To potvrzuje respondentka č. 2, která vypovídá: „*Nejčastěji se to projevuje při přesunu nebo při volné hře. Taky když se děti začnou nudit, ale většinou, když je jim zadána nějaká práce, tak na ty svoje agresivní tendence tak nějak „zapomenou“ (smích)*. Respondentka č. 1 dále zmiňuje, že děti se projevují nejvíce agresivně v momentě, kdy se je snaží pedagog uklidnit, např. po aktivnější činnosti. Zde se nabízí otázka, zda pedagog může takovou situaci ovlivnit například tím, že „nechá děti vyřádit“ nebo po více aktivizující činnosti využije aktivity zklidňující či relaxační (některé ukázky aktivit pro zklidnění či relaxaci, viz. Příloha B).

Všechny respondentky shodně uvádí, že nejčastějšími jsou projevy fyzické agrese, jako např. bití, kopání, strkání se, štipání, kousání, dále braní hraček z ruky či házení s předměty či jejich ničení. Respondentka č. 4 popisuje také verbální agresi, nejčastěji je to vysmívání, odmlouvání nebo užívání vulgárních výrazů. Zajímavým bylo zjištění, že ve dvou případech se v mateřské škole vyskytují i formy autoagrese, když se dítěti něco nelíbí nebo nemá možnost být agresivní vůči druhým dětem, to konkrétně uvádí respondentka č. 1. Respondentka č. 2, která se rovněž setkává s autoagresí, popisuje případ: „*Taky jsem měla holčičku, která se byla schopná kousat do rtu až do krve, když se jí něco nepovedlo, vždycky z toho byla hrozně vynervovaná. To se pak řešilo s rodiči a ti myslím i s dětským psychologem*“.

#### **Kategorie 4: Faktory ovlivňující agresivní chování dětí, jak je vnímají pedagogové mateřských škol**

- **Výchova v rodině**
- **Sociální prostředí**
- **Vliv vrstevnické skupiny**
- **Mediální násilí**

Respondentka č. 2 uvádí, že příčinami agresivního chování může být například neschopnost přizpůsobení se ve skupině nebo nízká tolerance vůči ostatním. Co se týče faktorů ovlivňujících agresivní chování dětí, všechny respondentky shodně vidí jako nejvýznamnější činitel rodinné prostředí a rodinnou výchovu. Tvrdí, že často jde o nedůslednost či zanedbání výchovy, nedostatečnou komunikaci a péči v rodině či neuspokojení základních potřeb. Respondentka č. 4 to popisuje následovně: *„Myslím, že jestli je dítě nějak více agresivní a není to jenom z té aktuální situace, tak dost často tady hraje roli rodina. Ty děti mají špatný rodinný prostředí, neuspokojené základní potřeb, rodiče jim nevěnují pozornost. To vidíme i tady ve školce, když si dítě rodič vyzvedne a dá mu tablet, večer mu dá najíst, vykoupe ho a ráno znova. Ani se nezajímá, co dělal ve školce, jak se má a tak... (odmlčí se). Nebo když je rodič příliš přísný nebo zas příliš benevolentní, to pak z takové výchovy rostou nervově labilní lidi, to dítě neví, kde má hranice nebo se zas bojí. No ale nejhorší je, když je každý rodič ve svojí výchově jinej, pak to dítě vůbec neví, co teda jak má nebo nemá“.*

Stejná respondentka dále uvádí ovlivňující faktor médií a mediálního násilí, který kromě ní popisují takové respondentky č. 2 a č. 3. Říká že: *„Taky v dnešní době agresivitě přispívaj média. V televizi během dne dávaj vraždy, mrtvoly a je to úplně „normální“. Nebo někdy i ty pohádky pro děti, nestačím zírat, co je to někdy za blbosti. A jsme zas u těch rodičů, když dítěti vrazí tablet s tímhle a ani mu to nevysvětlí. Problém asi nebude v těch médiích, ale že se rodiče nezajímaj, co to dítě sleduje a zda je to pro něj dobré a taky že mu vůbec nevysvětlí proč, co a jak, chybí tam komunikace“.* Toto potvrzuje i Antier (2004), která se zabývá vlivem médií a rozlišováním dětských her a hraček na typicky chlapecké a dívčí. Tvrdí, že to, co je činí potencionálně nebezpečnými nejsou média či hračky samotné, nýbrž nedostatek komunikace ze strany rodičů. Proto je důležité, aby se rodiče věnovali svým dětem,

hovořili s nimi a snažili se jim porozumět (viz. Podkapitola 1.2 Rozdíly v chování chlapců a dívek).

Ve výpovědi respondentky č. 1 dále nacházíme názor, že zvýšená agresivita dítěte může rovněž plynout z nevhodného sociálního prostředí či prostředí vrstevnického, kdy děti často napodobují chování ostatních, tímto stylem pak mohou „okoukat“ i nežádoucí vzorce chování. Vrstevnické prostředí hraje roli také z hlediska charakteru jednotlivých dětí, jak respondentka uvádí: *„když se sejdou dva dominantní typy, tak si prostě nebudou rozumět a budou mít neustále konflikty“*.

### **Kategorie 5: Rozdílnost v projevech agresivního chování u dívek a chlapců předškolního věku**

- **Rozdílnosti v chování obou pohlaví jako součást přirozeného vývoje dítěte**
- **Chlapci jako častější iniciátoři agresivního chování v předškolním věku**
- **Typy agrese a jejich projevy**

Vnímání rozdílů v projevech chování chlapců a dívek v předškolním období bylo potvrzeno všemi respondentkami. Ovšem dvě z nich nepotvrdily, že by tyto rozdíly ovlivňovaly agresivitu dětí zásadním způsobem. Spíše se shodují, že chlapci v tomto věku, tj. od 3 do 6 let, bývají oproti dívkám aktivnější a soutěživější. Zároveň dodávají, že jejich vnímání může být zkresleno faktem, že v jejich třídě jsou převážně chlapci a jen osm děvčat. Chlapci předškolního věku mívají také větší fyzickou sílu, tento fakt tak může přispívat k častému názoru společnosti, že právě chlapci jsou agresivnější.

Rozdílné zkušenosti mají poté respondentky č.1, č. 2 a č. 3, které se spíše setkávají s agresivním chováním u chlapců, a to především s fyzickou agresí. Respondentka č. 3 uvádí, že: *„za sebe musím říct, že se setkávám spíše s agresivitou u kluků. Holky jsou celkově klidnější, takže výraznější projevy u nich nepozoruji. U kluků jsou to pak třeba cenění zubů, strkání, kousání. Kluci jsou v tomhle věku prostě víc aktivnější, takže se to dá i trochu čekat“*.

### **Kategorie 6: Techniky při řešení agresivního chování dětí a reakce na ně**

- **Diskuze**
- **Izolace jako trest i prevence**
- **Reakce dítěte**



- **Nutnost opakování**

Nejčastější technikou při řešení dětského agresivního chování se ukázala diskuze mezi pedagogy a dětmi i mezi dětmi samými, což potvrdily všechny respondentky. Cílem takové diskuze je pak pochopení a vysvětlení situace, prohlubování schopnosti empatie a poučení se ze svého jednání. Například respondentka č. 5 vypověděla: *„prostě když se něco stane, tak si vezmeme obě děti, aby nám pověděly, co se stalo a proč se to stalo a pak se dohromady snažíme vymyslet řešení nebo aby se snažit vcítit do druhého, že kdyby třeba někdo vzal hračku jemu, tak bude taky naštvanej a bude se chtít bránit no“*. Dále respondentky č. 1 a č. 2 uvádí jako metodu řešení agrese izolaci, kdy je například dítě, které se chová agresivně, na chvíli vyloučeno z kolektivu a je mu zadána individuální činnost. Izolaci dítěte však nevnímají pouze jako trest, ale též jako metodu prevence, to popisuje respondentka č. 1: *„tak my tím, že už víme, kdo je agresivní, tak se tomu snažíme přecházet, bohužel ale ne vždy to jde. Takže, ačkoliv neradi, tak to dítě třeba trochu izolujeme, že třeba sedí ty agresivnější typy víc od sebe“*. Zde si lze povšimnout příkladu pedagogizace prostředí, který je popsán s jinými metodami prevence v kategorii 8.

Co se týče reakcí na řešení agresivity ze strany dětí, názory respondentek se různí. I zde je důležité přihlídnout k individuálním zvláštěm dítěte, jeho temperamentu nebo aktuální situaci. Respondentky ve svých výpovědích uvedly, že se děti mnohdy vztekají nebo trucují nebo se naopak velmi stydí a slibují, že konkrétní jednání již nebudou dělat, případně se omluví. Všechny se ale shodují, že takové situace bývají časté, a proto je řešení dětské agresivity opakuje, velmi důležité je zde preventivní působení (viz. níže).

### **Kategorie 7: Spolupráce s rodiči při řešení agresivního chování dětí**

- **Spolupracující rodič**
- **Součinnost MŠ a rodinné výchovy**
- **Odmítavý a ignorující postoj rodiče**

Velmi důležitým prvkem při řešení agresivního chování dítěte je spolupráce s rodiči. Ti se k vzniklé situaci mohou stavět různě. Pozitivním zjištěním v průběhu rozhovorů byl fakt, že rodiče z větší části spolupracují velmi dobře. Sami preventivně působí

nebo se dokonce chodí radit s učitelkami mateřské školy a dalších krocích. Taková práce s dítětem je pak mnohonásobně efektivnější.

Bohužel se také stává, že přístup některých rodičů není příliš ideální. Určité zkušenosti s takovým typem rodičů popisují všechny respondentky. Rodiče mnohdy nevhodné chování dítěte omlouvají nebo ho ignorují. Někteří také nerespektují pravidla zařízení MŠ, to tvrdí respondentky č. 4 a č. 5. „*Taky se s nepochopením námi nastavených pravidel ve školce ze strany rodičů. Prostě tady to tak je a musíme to respektovat jak my, tak všechny děti, ale i ty rodiče. To, že to maj doma jinak je jejich věc. Doma maj hlavně jenom jedno, dvě děti, tady jich je třeba pětadvacet, to prostě musí být nějaká pravidla a řád, jinak bysme se tu z toho všichni zbláznili (smích)*“.

#### **Kategorie 8: Prevence dětské agresivity a preventivní metody užívané pedagogy mateřských škol**

- **Komunikační kruh**
- **Pravidla pro chování v MŠ aneb důležitost hranic v předškolní výchově**
- **Vedení k samostatnosti a odpovědnosti za své chování**
- **Pedagogizace prostředí**
- **Motivace vs. kritika**
- **Rodičovská péče a výchova a její význam**
- **Trávení volného času**
- **Hry a pohádky**
- **Negativní vliv médií v prevenci agresivního chování**

V rámci poslední kategorie byla respondentkami uvedena široká škála možností a činností, jak lze, podle jejich názoru, agresivnímu chování předškolních dětí předcházet. Ony samy využívají některé postupy ve své praxi, jiné preventivní možnosti jsou spíše záležitostmi rodinné výchovy.

Jak již bylo zmíněno v kategorii 6, nejčastější technikou při řešení agresivního chování dětí předškolního věku je diskuze. Všechny respondentky se shodují, že rovněž v prevenci takového chování má komunikace své místo. Mnohé z nich využívají metodu komunikačního kruhu, dle respondentky č. 1 jde o metodu, „*kde si s dětmi povídáme, jak se k sobě chováme ve školce, že jsme všichni kamarádi, že se nemlátíme, že si máme*

*společně hrát, že se k sobě máme chovat hezky, že se máme navzájem pochválit, že si nemáme nedávat a tak dále“.*

Z předchozí citace vyplývají další možnosti prevence. Jsou to pravidla chování a řád, který se v kolektivu předškolních dětí užívá. Dle výpovědí je ve své praxi užívají všechny respondentky a zároveň upozorňují na nezbytnost hranic a mantinelů nejen v prostředí mateřské školy, ale také v rodinném prostředí (Martínek (2015) definuje pět základních lidských potřeb, jejichž nasycenost má směřovat k harmonickému vývoji jedince, mezi nimi pak i potřeba limitu, viz. třetí kapitola bakalářské práce). Taková pravidla nastavují dětem určité hranice, které je třeba dodržovat a při jejich porušení následuje přirozený trest. I tak se může dítě učit rozvíjet samostatné uvažování a převzít zodpovědnost za své chování a jednání. To potvrzují respondentky č. 4 a č. 5, když mluví o důležitosti komunikace. *„Naší hlavní jakože „technikou“ je komunikace a snažíme se o to, aby si děti mezi sebou vysvětlily, co a jak. Co se jim nelíbí, proč něco udělali. Takhle se nad tím musí samy zamyslet a ne, že to zas za ně bude řešit dospělý a oni to potom vyšoupnou druhým uchem ven. Snažíme se je tedy vést k samostatnosti, aby byli schopní vyřešit konflikt sami. To mi přijde trochu i jako problém dnešní generace, rodiče jim odmala zametaj cestičky a řeší za ně věci a ty děti pak vůbec nejsou schopný uvažovat a jednat samostatně“.*

Pedagogizací prostředí rozumíme navození takových podmínek, které umožňují pedagogovi dosáhnout co nejlepších výsledků při práci s dětmi a zároveň tak minimalizují možné nežádoucí jevy, jako například agresivní chování. Ukázkou pedagogizace prostředí může být upravení místnosti k potřebám učitele i žáků nebo práce s kolektivem, například, jak uvedla respondentka č. 1, když pedagog rozesadí více agresivní jedince, aby nebyli blízko u sebe a nedostávali se tak do konfliktu.

Respondentky č. 4 a č. 5 rovněž zmiňují důležitost motivace a pozitivního posilování. Opět se to ale netýká pouze prostředí školky, ale zejména prostředí rodiny, což zdůrazňují všechny respondentky. Rodina by měla pečovat o dítě a o jeho potřeby, věnovat mu svůj čas, pozornost a zájem. Respondentka č. 5 uvedla reálný příklad: *„Myslím, že nejdůležitější ze všeho jsou uspokojené potřeby, pozornost rodičů, umět dítě dobře motivovat a nekritizovat ho pořád. Měli jsme tu třeba maminku, která byla hrozně kritická ke svojí dceři. Když si pro ní třeba přišla do školky, tak já bych svoje děti hned pomuchlala, že je ráda vidím. No holčička nadšeně běžela k mamince a ta na ní*

*spustila, jakože má zase tak zamazané kalhoty, prostě tam neviděla svojí dceru, která se na ní těší a chce jí obejmout, ale viděla tam kalhoty“.* Dítě, kterému se nedostává pozornosti ostatních a nejsou naplněny jeho potřeby, se často jeví jako mnohem agresivnější. I tímto nežádoucím chováním si chtěnou pozornost může získávat, protože i negativní zájem je zájmem.

Dále také respondentky kladou značnou důležitost trávení volného času dětí. V tomto věku je nejdůležitější činností dítěte hra, která nemusí sloužit pouze jako výplň času, ale je i rozvíjejícím a edukativním prvkem v mnoha oblastech dětského vývoje. Existují i hry, za pomoci kterých může pedagog či rodič usměrňovat nežádoucí chování dítěte nebo ho uklidnit apod. Některé příklady takových her jsou uvedeny v Příloze B. Vhodné jsou také nejrůznější tvořivé aktivity, pohybové hry, sport, malování, hra na nástroj. Respondentka č. 4 tvrdí: *„pro takhle malý děti je hra neskutečně důležitá a není to jen trávení volného času. Můžou se za její pomoci učit, naučit se řešit situace a tak. Taky jsou hodně důležitý pohádky, hlavně ty klasický. Tam vlastně i ukazují, co je dobrý a co je zlý, hodně jsou tam obsažený morální hodnoty, no a je to zase způsob, jak s dítětem trávit čas (odmlčí se). Teda myslím čtené pohádky, ne dítě s tabletem (smích).* Zde se dostáváme k dalšímu fenoménu, který popsaly respondentky č. 2, č. 3, č. 4 a č. 5. Je jím negativní vliv přílišného užívání médií technologií a vliv mediálního násilí na děti. Dle respondentek by děti neměly být příliš přetěžovány technologiemi a médii a měly by umět trávit svůj čas i jiným, mnohdy efektivnějším způsobem, dále zmiňují rizika násilí v médiích, které tak po častém působení na dítě a neefektivní komunikaci ze strany vychovatelů může ovlivňovat jeho agresivitu.

Výše zmíněné faktory, které mají vliv na agresivní chování dětí a také možné způsoby prevence, jak je vnímají pedagogové mateřských škol z větší části souvisí s popsányými ovlivňujícími faktory v třetí kapitole bakalářské práce. Vidíme tedy, že stejně tak, jak popisují teorii odborníci na toto téma, fungují stejné metody a principy i v praxi.

## 4.5 Shrnutí výzkumného šetření

Zjištěné informace lze rozdělit do několika skupin. Tyto skupiny vycházejí se specifických otázek, které byly stanoveny před začátkem výzkumného šetření. První skupina informací se týká informovanosti pedagogů mateřských škol o dětské agresivitě a způsobech, jakým tyto pedagogové informace získávají. Další skupina popisuje nejčastější projevy agresivního chování dětí. Skupina třetí řeší možné příčiny a ovlivňující faktory takového chování z pohledu pedagoga. Dále byla zkoumána souvislost mezi pohlavím dítěte a mírou jeho agresivity. V páté skupině pedagogové uvádí, jak probíhá řešení dětského agresivního chování a spolupráce s rodiči. Poslední skupina přiblíží možnosti prevence agresivity.

Z výzkumu vyplývá, že respondentky jsou informované o problematice dětské agresivity a samy se o toto téma zajímají. Jako zdroj informací jim nejčastěji slouží odborná literatura, internetové články, semináře nebo vlastní praxe. Také vnímají odlišnost teoretických znalostí a praktických dovedností a zkušeností, teorii pak spíše vidí jako podpůrný činitel pro jejich činnost v zařízení MŠ. Z výše uvedených rozhovorů také vyplývá, že je nezbytné rozlišovat mezi agresivitou, která je každému jedinci vlastní a chováním, které je již nějakým způsobem patologické a nežádoucí. Určitá míra agresivity patří k tomuto vývojovému období, ve většině případů se dítě teprve učí socializovat, proto jsou konflikty mezi dětmi častější, dále také může přetrvávat období vzdoru, které je velmi důležitým a zcela normálním vývojovým stupněm.

Agrese se nejčastěji projevuje při činnostech, které nemají výraznější strukturu, tzn. při volném hraní, přechodových činnostech apod. Je otázkou, zda by pomohlo větší působení pedagoga, který by mohl využít například usměrňovací aktivity nebo jiné koordinované činnosti, protože i volná hra je pro dítě velmi důležitá, rozvíjí jeho tvořivost, fantazii, a právě i při vzniklých sporech se může naučit, že konflikty k životu patří a jak je lze efektivně řešit. Nejčastěji ve školkách probíhá fyzická agrese nebo ničení či házení s hračkami či jinými předměty. Vyskytují se zde i formy autoagrese. Všechny závažnější formy by měly být řešeny s rodiči dítěte, případně s odborníky.

Co se týče příčin a faktorů způsobujících zvýšenou agresivitu u dětí, respondentky se shodovaly, že největší roli zde hraje rodina a rodinné prostředí. Agresivní děti mají často neuspokojené základní potřeby, potýkají se neefektivní komunikací ze strany

vychovatelů, nezájmem nebo nedůsledností výchovy. Dětský vývoj a chování mohou výrazně ovlivnit média, která mohou sloužit ku prospěchu tohoto vývoje, ale mají i řadu negativ a rizik. Určitě není dobrým řešením média či technologie zcela zakázat, ale opět je zde důležitá komunikace a zájem o to, co a jak dlouho dítě sleduje. Děti v předškolním období se učí především nápodobou, je to také období navazování prvních sociálních kontaktů mimo rodinu, proto špatné sociální prostředí či vrstevníci mají velký vliv na dětskou agresivitu.

Souvislost mezi pohlavím dítěte a mírou jeho agresivity nebyla zcela potvrzena. Tři respondentky uvedly, že vnímají jako agresivnější spíše chlapce, ti se projevují nejčastěji fyzickou nebo verbální agresí. Tyto respondentky zároveň zmiňují, že takové pozorování může souviset s větší aktivitou a soutěživostí chlapců předškolního věku oproti stejně starým děvčatům, také nelze opomenout individualitu každého dítěte. Dvě respondentky nepotvrdily výraznější rozdíly v projevech agrese u chlapců či dívek. Kvantitativní šetření, které by se zabývalo vlivem pohlaví dítěte na míru agresivity, případně její projevy, by mohlo pomoci potvrdit nebo vyvrátit tuto souvislost.

Hlavním způsobem, kterým respondentky řeší agresivní chování dítěte je diskuze, kde se snaží přijít na to, co bylo špatně a jak to příště udělat lépe, a také o porozumění ostatním. Další metodou řešení může být také izolace, která může sloužit jako trest, ale i jako metoda prevence. Dále respondentky popisují reakce dětí, které často souvisí s jejich temperamentem nebo výchovou. Velmi důležitá je také spolupráce s rodiči dítěte, tu hodnotí respondentky spíše kladně, jsou ale i případy, kdy rodič spolupracovat odmítá a problém bagatelizuje nebo ignoruje. Součinnost rodinné výchovy a činnosti MŠ je nezbytná k co nejefektivnějšímu vedení dítěte.

Poslední skupinou jsou preventivní metody a postupy, jejichž pomocí lze dětskému agresivnímu chování předcházet, a které samy respondentky využívají ve své praxi. Ve výzkumném šetření bylo popsáno velké množství preventivních způsobů, což předčilo původní očekávání. V první řadě byla opět zmíněna důležitost komunikace, a to jak mezi pedagogy a dětmi, tak i mezi dětmi samotnými či při spolupráci s rodiči. Častou metodou využívanou v mateřských školách je tzv. komunikační kruh. Dále je dle pedagogů nezbytné nastavení určitých pravidel zařízení a hranic v chování dětí. Dítě s nejasně nastavenými limity se může projevovat úzkostně nebo agresivně. Hranice ve výchově rovněž souvisí s naplňováním základních potřeb, což by měla splňovat především rodinná

výchova. Velmi důležitá je také motivace a pozitivní posilování, využívající se například u dětí s ADHD, které často jednají zvýšeně agresivně. Posledním zmiňovaným preventivním způsobem je efektivní trávení volného času dítěte. Je tím myšlena doba, kdy si hraje nebo tvoří sám, dále nejrůznější kroužky a aktivity, ale také čas, který tráví celá rodina pospolu.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jak vnímají agresivitu předškolních dětí pedagogové MŠ?, po provedeném šetření zní: Pedagogové MŠ z větší části vnímají dětskou agresivitu jako součást předškolní výchovy. Upozorňují, že jedním z jejích cílů je socializace dítěte. Dítě se tak musí naučit fungovat ve skupině a musí respektovat její normy a pravidla, hlavně zpočátku to tak může být spojeno s projevy agresivity. Pedagogové také vnímají, že pokud jsou agresivní projevy častější či většího rozsahu, často zde působí nějaký faktor ovlivňující agresivitu nebo kombinace těchto faktorů. S agresivním chováním dětí je třeba pracovat, pedagogové uvádějí, že lze využívat řadu preventivních metod a aktivit. Neméně důležitá je také spolupráce všech činitelů, tzn. pedagogů mateřských škol, dětí, rodičů či jiných vychovatelů a případných odborníků.

Vědecko-výzkumný předpoklad byl stanoven následovně: dětská agresivita se vyskytuje již v předškolním období. Pedagogové mateřských škol mají o tomto fenoménu velké množství informací a zkušeností, dokáží popsat možné příčiny či ovlivňující faktory agresivního chování u dětí a zároveň se snaží preventivně působit. Tento předpoklad se z větší části potvrdil. Všechny respondentky prokázaly svou informovanost i zkušenosti s touto problematikou, ve značné míře se rovněž shodovaly při určování ovlivňujících faktorů a ve své praxi využívají různé techniky práce či metody pro prevenci dětské agresivity. Vědecko-výzkumný předpoklad byl tudíž potvrzen v plném rozsahu.

## Závěr

Tématem bakalářské práce byla agresivita dětí předškolního věku. I přesto, že je toto téma stále častěji diskutováno, především z řad odborníků, tj. pedagogů, psychologů, je dle mého názoru ve většinové společnosti velmi často opomíjeno a bagatelizováno. S projevy agresivního chování předškolních dětí se společnost potýká již dlouhou dobu, bohužel ale roste brutalita takového chování a bezohlednost k druhým. Je nutné si uvědomit, že předškolní věk je jedním ze zásadních období dítěte, formuje se jeho psychika, socializuje se, přejímá vzorce chování od svých blízkých druhých. Právě proto nelze tuto problematiku opomíjet a je nutné preventivně působit již od nízkého věku, takovou prevenci mohou zastávat nejen pedagogové, ale především rodiče jako primární vychovatelé dítěte.

Cílem práce bylo popsat a analyzovat dětskou agresivitu v předškolním věku, její příčiny a možné ovlivňující faktory. Ve výzkumném šetření bylo cílem zjistit, jak vnímají agresivitu předškolních dětí jejich pedagogové v mateřských školách.

V rámci teoretické části práce byly vymezeny základní pojmy, jako např. předškolní období, agresivita, agrese. Dále byly popsány druhy agrese a některé faktory, které mohou ovlivňovat agresivní chování u dětí, to vše s oporou odborné literatury. Empirická část se již zaměřovala na pedagogy mateřských škol a pomocí polostrukturovaných rozhovorů byly získány informace o tom, jak vnímají agresivní chování dětí, jaké jsou dle jejich názoru možné příčiny a faktory, které takové chování způsobují, dále také jaké metody řešení agresivního chování a preventivních postupů užívají.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogové mateřských škol mají zkušenosti s agresivním chování dětí a jsou o něm dobře informovaní. Nejčastěji se s tímto typem chování setkávají během volné hry a jiných neorganizovaných činností, kdy nejužívanějším druhem agrese je agrese fyzická nebo verbální. Zajímavé bylo zjištění, že se v mateřských školách vyskytují i formy autoagrese. Nejvýznamnější vliv na rozvoj dětské agresivity přikládají pedagogové médiím a mediálnímu násilí, nejvíce však rodičovské výchově a péči. Tu často hodnotí jako nedostatečnou nebo nedůslednou. Na druhou stranu, co se týče řešení agresivního chování dětí, považují většinou spolupráci s rodiči za velmi dobrou. Velká část rodičů je ochotná řešit problém svého dítěte, dokonce si k pedagogům svých dětí chodí pro radu. S dětmi jejich chování řeší převážně



domluvou. Všichni respondenti považují komunikaci za nezbytnou podmínku při řešení agresivního chování dětí, a to jako mezi pedagogy, pedagogy a dětmi, pedagogy a rodiči, tak i mezi dětmi samotnými. Tuto skutečnost hodnotím velmi pozitivně. Příjemné bylo rovněž zjištění, že při práci s dětmi využívají velké množství preventivních metod či usměrňovacích her a aktivit.

Cíl práce tímto považuji za splněný. Teoretické informace mi poskytly náhled do problematiky dětského agresivního chování, výzkumné šetření dále přineslo reálné zkušenosti pedagogů a jejich osvědčené metody a postupy, které sama ve své praxi určitě využiji. Tato práce může být přínosem všem, kteří s předškolními dětmi pracují, vychovávají je nebo jim jen přijde zajímavý fenomén dětské agresivity.

## Seznam použitých zdrojů

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
- ČERMÁK, Ivo, HŘEBÍČKOVÁ, Martina, MACEK, Petr, eds. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- DAMON, William. *Handbook of child psychology*. 5th ed. New York: J. Wiley, c1998. ISBN 0-471-17893-4.
- DUDLEY, James R. *Research methods for social work: becoming consumers and producers of research*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, c2005. ISBN 0-205-36529-9.
- EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vydání 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675691.
- HORT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal, KOCOURKOVÁ, Jana a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8472-9.
- JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
- KUMAR, Ranjit. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. 3rd ed. London: SAGE, 2011. ISBN 9781849203012.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. V Praze: Triton, 2007. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7254-926-9.
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vydání 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu* [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2005 [cit. 2017-02-05]. ISBN 978-80-86991-00-9. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/download/file/agresivita.pdf>
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání 4., rozšířené a přepracované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 2., upravené vydání. Praha: H & H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.

## **Příloha A – Související pojmy**

### **Asertivita**

Způsob jednání, jakým lze vyjádřit a prosazovat upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své názory, postoje, myšlenky a city pozitivního i negativního charakteru. Asertivní člověk jedná tak, aby neporušoval svá asertivní práva, ani práva ostatních lidí (Vališová, 1994).

### **Autoagrese**

Jedná se o namíření agrese jedince vůči sobě, kdy takový jedinec záměrně poškozuje sám sebe. Autoagrese má různé stupně závažnosti, od nejméně závažných až po suicidium – sebevraždu. Takové jednání bývá často užíváno v náročných životních situacích, pokud není jiný objekt agrese dosažitelný nebo se jedinec neodvažuje uplatnit vůči němu agresi (Edelsberger, 2000).

### **Frustrace**

Psychický stav, který vzniká, když je jedinci znemožněno dosažení cíle, na kterém mu záleží, uspokojení důležitých potřeb či jeho zájmů a rozhodování o svých vlastních záležitostech. Původce frustrace mohou být vnějšího charakteru – fyzická překážka, vzdálenost, rozhodnutí druhých lidí, nebo charakteru vnitřního – plachost, malá sebedůvěra, úzkostnost, handicap, nemoc, aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

### **Hostilita**

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2009) je hostilita definována jako nepřátelský postoj vůči sobě samému nebo jiným osobám. Spouštěcím momentem může být žárlivost, závist nebo propukající duševní choroba.

### **Hněv**

Čermák (1999) popisuje hněv jako silný emocionální stav, který může doprovázet agresi, není však její nezbytnou podmínkou. S agresi je pak mnohem častěji spojen afekt zlosti nebo vzteku. Samotný hněv nemá takovou intenzitu a emergenci, člověk může být spravedlivě nahněvaný, přitom ale nemusí pociťovat zlost či vztek.

## **Násilí**

Násilí můžeme popsat jako fyzickou agresi s těžkými následky. Lze sem však zahrnout také jiné druhy, např. psychické a mediální násilí, také můžeme rozlišovat násilí vůči osobám, zvířatům či věcem. Čermák (1999) uvádí, že se jedná o záměrný pokus někomu ublížit, násilí může být jen jedním z projevů agrese v chování.

## **Ostrakizace**

Dle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2009) je ostrakizmem postoj, který vyjadřuje ignorování, lhostejnost nebo přehlížení jiné osoby či skupiny osob; jedná se o vyloučení ze skupiny či společenství jako začátek šikany.

## **Příloha B – Hra jako usměrňovací aktivita agresivního chování**

Jak již bylo popsáno v bakalářské práci, výskyt agresivního chování u dětí závisí na mnoha faktorech, které se mohou vzájemně ovlivňovat – jsou jimi dědičnost, poškození mozku, sociální prostředí, rodina a výchova nebo také média. Do jisté míry je agresivita normální, ba prospěšná, nelze však přehlížet její negativní formy, kdy se může jedinec chovat agresivně k jiným lidem, věcem či jemu samému.

Každý pedagog by měl být informovaný o problematice dětské agresivity, znát její možné příčiny a umět takové chování řešit. Velmi důležitá je také spolupráce s rodiči. Nabízí se řada aktivit pro usměrňování agresivního chování u dětí, jsou jimi například sport, tvořivé aktivity, relaxace nebo nejrůznější hry.

Podle pedagogického slovníku je hra „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92).

Šimanovský (2008) uvádí sedm aspektů hry, tak jak je vymezuje Johan Huizinga, který se zabýval fenoménem hry:

1. Hra je svobodná. Hra, která není svobodně zvolená a s níž nelze přestat, se mění v absurdní činnost.
2. Hra není obyčejný, vlastní život. Je vystoupení do „dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí“, i malé dítě chápe, co je doopravdy a co je jen jako.
3. Hra je uzavřená a ohraničená. Odlišuje se od běžného života místem, časem a dobou trvání. Děje se uvnitř časoprostorových hranic, má vlastní průběh a smysl v sobě samé.
4. Hru lze opakovat. Jednou z nejpodstatnějších vlastností hry je možnost opakování, tak se hra odlišuje od ne-hry a od opravdového života.
5. Hra vytváří řád. Je to řád, který vnáší do nedokonalého a zmateného světa určitou dokonalost, i když jen na chvíli.

6. Hra spojuje a rozlučuje. Upoutává, přitahuje a okouzljuje. Je plná rytmu, harmonie a umožňuje vnímat a vyjádřit ty nejušlechtlejší vlastnosti, které je člověk schopen prožít.
7. Hra obsahuje prvek napětí. Časté je i střídání uvolnění a napětí. V napětí je nejistota, risk a naděje. Napětí nabývá na významu s tím, jak se do hry dostává prvek soutěže. Hráčovy schopnosti – fyzické i duševní – jsou podrobovány zkoušce.

Existuje velké množství her a různí autoři je dle jejich typu řadí do různých kategorií. V této práci uvádíme dva typy dělení. Ke každému typu je uvedena konkrétní ukázka hry. Šimanovský (2008) rozděluje hry pro usměrňování agresivity následovně:

- **Hry rozechřívací a aktivizační** – hry zaměřené především na pohyb, jejich cílem je uvolnění nahromaděného vnitřního napětí, dále se rozdělují na rozechřívací hry s umělým konfliktem a taktilní hry.
  - **Medvídek a strom**

Hra pro děti od tří let, jejímž cílem je rozechřátí, taktilní kontakt a zábava. Hráči se ve dvojicích opřou zády jeden o druhého. Oba jsou medvídkové, kteří se drbou zády „o strom“ a spokojeně bručí. Po chvíli se rozloučí, najdou si každý jiného partnera – medvídka a s ním se opět chvíli drbe zády o záda. Svoje pocity přitom spontánně vyjadřují různými zvuky. Takto se vymění alespoň ve třech dvojicích.
- **Hra na soustředění a zklidnění** – hry rozvíjející u dětí jejich přirozenou vnitřní kázeň, vyvolávají soustředění a zklidnění. Do této kategorie lze také zařadit deskové hry, které posilují racionalitu, strategii a taktiku.
  - **Lesní studánka** – relaxační cvičení

Hra pro děti od čtyř let. Cílem je oddech, relaxace a imaginace. Hráči se vestoje zvolna protáhnou, pohodlně si sednou nebo lehnou a zavřou oči. Vedoucí hry (učitel) jim potom klidným hlasem vypráví a každý hráč si představuje: „Jste v lese, na horách, nad vámi se kývají koruny borovic, voní po jehličí a mech mezi kmeny má krásnou sytě zelenou barvu. Mohutné koruny stromů vrhají chladný, osvěžující stín. Představte si, že jdete bosýma nohama po hebkém, chladivém mechu a přicházíte ke kameni, pod kterým vyvěrá pramínek vody. Okolo něj se leskne studánka. Pomalu k ní přicházíte, tráva studí do chodidel a voda je chladná. Leskne se v ní modrá obloha,

Zkoušíte vodu ochutnat, omýváte si v ní čelo, spánky a voda příjemně chladí. Zkoušíte to znovu a několikrát po sobě... Vaše tvář je osvěžená a cítíte se dobře, odpočatě a příjemně“, uzavírá vedoucí celé vyprávění.

Varianta – dojdou v představách po louce na břeh nehlubokého jezera, u břehu je upoutaná loďka, hráči si do ní lehnou a loďka je kolébá, rákosí šumí a je cítit lehký chladivý vánek na čele.

Pozn. relaxační techniky patří mezi nejúčinnější způsoby, jak uklidnit, soustředit pozornost a duševně i fyzicky osvěžit.

- **Poznávací a edukativní hry** – tyto hry vytvářejí podmínky pro poznávání lidí, mezilidských vztahů a sebe samého. Dělí se na autentické hry, modelové hry, hry pro sebeprosazení a asertivní práva.

- **O zbloudilém koťátku**

Hra pro děti od čtyř let, cílem je tvořivá spolupráce, láska a přátelství.

V prvním plánu hra ro malé děti, v symbolické rovině jde o variaci na starou archetypální situaci – hledání zbloudilé duše. Hrou je možné se zabývat hodinu nebo mnohem déle. Záleží na věku a složení skupiny, na její invenci a na zaujetí.

Vedoucí hry vypráví o holčičce, která byla smutná, protože se jí někam zaběhlo její koťátko. Postěžovala si kamarádovi a ten se nabídl, že kotě najde a přinese. Hráči poté aktivně navrhují, co by kdo podnikal na místě onoho kamaráda. Kde by zaběhlé kotě hledal, koho by přitom potkal, jaké překážky by byl nucen překonat, jak by si počínal při jeho případném zachraňování atd. Spolu s vedoucím hry sestaví z nápadů příběh, sérii situací, do kterých se chlapec při pátrání dostává. Nakonec kotě najde a holčičce ho vrátí. Pohádku, kterou hráči vytvořili, si poté hrají v prostoru.

Další dělení her uvádí Erkert (2004) ve své publikaci. Hry jsou rozčleněny podle jejich zaměření do následující kategorií:

- **Jsem strašně rozzuřený** – cílem těchto aktivit je naučit se vnímat a hodnotit své pocity, nepotlačovat je a umět si s nimi poradit. Tím, že umí své emoce pojmenovat a mohou o nich mluvit, se lépe naučí vyrovnávat obtížemi, které k životu patří.



- **Zrovna tak se dnes cítím!**

Hra pro děti od 3 let. Jako pomůcky se používají kartičky, na nichž jsou různé výrazy obličejů. Cílem je uvědomění, pozorování pocitů svých i druhých. Kartičky položíme na stůl zadní stranou nahoru. Nejstarší dítě začne tím, že obrátí libovolnou kartičku, a mezitím si musí všichni uvědomit, jak se dnes cítí. Uvidí-li na kartičce například radostný výraz obličejů, zvednou ruku všichni ti, kdo jsou také dobře (smutně) naladěni. Než přijde na řadu další dítě a obrátí novou kartičku, řeknou ti, kteří se přihlásili, nahlas skupině, proč je jim dnes tak dobře (smutně) – nikoho však k tomu nenutíme. Ostatní se možná podiví, že jsou mezi nimi i jiné děti, které se cítí podobně, nebo přinejmenším znají stejný pocit.
- **Vybij svůj vztek akcí!** – tyto hry slouží k měření sil a uvolnění vnitřního napětí, přinášejí zábavu a zklidňují vyvolané emoce
  - **Dejme sílu do hnětení hlíny!**

Aktivita pro děti od tří let, u které se uvolňuje napětí a probouzí se tvořivost. Jako pomůcky jsou zapotřebí hlína či modelovací hmota a podložka pro modelování.

Hlína je vhodná k výrobě nádob, ale také umožňuje dát bez ostychu průchod negativním pocitům. Dítě, které se kvůli někomu nebo něčemu rozzlobilo, může velkým tlakem hníst hlínu a vši silou do ní bouchat na modelovací podložce. Když první vztek pomine, můžeme většinou pozorovat, jak děti pro sebe objevují měkce poddajnou hlínu a začínají s modelováním.
- **Vyzkoušej si různé role** – účelem hraní rolí je prožívání sebe samého i druhých, podpora a rozvíjení schopnosti empatie a vzájemného pochopení
  - **Kdo má sedět na volném místě?**

Aktivita je vhodná pro děti od čtyř let. Cílem je rozvíjení schopnosti empatie a vzájemné spolupráce.

Po návratu z venku se všichni mají posadit na židle rozestavěné do kruhu. Přitom se dvě děti dostanou do prudké hádky, protože obě chtějí bezpodmínečně sedět vedle určitého dítěte. Jak to může přesto dobře skončit? Možnost 1: Dítě, vedle něhož chtěly obě děti sedět, vstane a najde si jiné místo. Přitom řekne, že nechce sedět vedle žádného z nich.

Možnost 2: Dítě si samo vybere, kdo má vedle něho sedět.

Možnost 3: Panna, nebo orel? O tom, kterému z obou dětí má připadnout volné místo, se má rozhodnout házením mince.

- **Dýmka míru u jednacího stolu** – aktivity slouží vyjádření svých emocí a učení se naslouchání druhým, cílem je zvyšování odolnosti a řešení konfliktů v klidu
  - **Na kožešince**

Hra pro děti od tří let, slouží k uvolnění svých emocí a povídání si s druhými. Pomůckou je přírodní nebo umělá kožešina, na kterou si děti mohou lehnout. Měkká kožešina je příjemná pro pokožku a pro tento uklidňující účinek se s oblibou dává do dětských postýlek. Máme-li takovou kožešinu k dispozici, pak je obzvláště vhodná pro děti, které se dostanou do hádky. Děti na ní sedí nebo leží, hovoří o svých pocitech a přáních a společně se snaží řešit své problémy. Kromě toho může měkké místo kdykoli posloužit také k přemýšlení a snění.
  
- **Ven z izolace a blíž k sobě** – cílem těchto her kooperace skupiny, týmová práce objevování svých schopností a posílení pocitu vlastní hodnoty. Často právě agresivní děti nebývají ostatními dětmi přijímány, právě proto jsou tyto aktivity pro ně vhodné, důležité je také pozitivní posilování.
  - **Učíme se vést a následovat**

Aktivita pro děti od čtyř let. Jejím cílem je kooperace skupiny, soustředění. Jako pomůcky poslouží role papíru, voskovky, magnetofon a zábavná hudba. Všechny děti sedí kolem rozvinuté role papíru, na níž jsou připraveny voskovky. Když začne hrát hudba, vezme si každé dítě jednu voskovku a všichni napodobují vedoucího hry, který také sedí u papíru a v rytmu hudby maluje např. velké kruhy či klikaté čáry. Po chvíli voskovku odloží a v rytmu hudby tleská nebo dupe nohama. Děti opakují všechny pohyby po něm. Nakonec vedoucí řekne jméno některého z nich a ten potom převezme vedení skupiny. Ve vedení by se měli postupně všichni vystřídat.
  
- **Příběhy s pohybem** – děti milují pohyb a pohádky, proto jsou tyto aktivity velmi oblíbené, neboť odpovídají dětským zájmům a mají blízko k jejich přirozenému světu, zdokonalují motoriku, rozvíjejí fantazii a kreativitu a trénují paměť.

○ **Malý vzteklý tygr**

Aktivita je vhodná pro děti od čtyř let, cílem je pohyb, uvolnění napětí, hraní rolí.

*Malý tygr čelo chmuří, jako divý stále zuří.* – Děti ukazují, jak dovedou být vzteklé.

*Vystrkuje přitom svoje ostré drápy, všem jen vyhrožuje, zvířata tím trápí.* – Všichni zvednou ruce a svými prsty znázornují drápy.

*Tygr ve svém vzteku ani netuší, že mu vyplazený jazyk nesluší.* – Děti vyplazují jazyk.

*Nejvíce se jeho řev po krajině šíří, když má místo masa jen mrkev na talíři.* – Děti řvou co nejsilněji jako tygr.

*Všichni z něho mají strach, nemají ho rádi, tygříkovi to však zatím asi málo vadí.* – Všichni krčí rameny a ukazují svou lhostejnost.

*Brzy ho však začne mrzet, že je stále sám, přemýšlí a rozhlíží se: „Co teď udělám?“* – Děti se rozhlížejí kolem a vidí, že si jich nikdo nevšímá.

*Nařiká a kňučí, jak nešťastí pytel, že mu nezbyl na světě ani jeden přítel.* – Děti naznačují pláč.

*Slzy mu však přinášejí málo prospěchu, proto aspoň ve zpívání hledá útěchu.* – Hráči chodí po čtyřech po místnosti a společně zpívají písničku.

*Když dozpívá, zůstane bez pohnutí stát, nemá žádné kamarády, nemá si s kým hrát.* – Děti zůstanou stát jako přikované.

*Přemýšlí a za chvíličku sám se podiví, že mohl být na zvířata tak moc ošklivý.* – Děti naznačují, že všechno pochopili, a přitom si ukazují prstem na čelo.

*Příště už se vždycky ke všem lépe zachovám, abych nikdy nezůstal tak opuštěn a sám.* – Všichni se začnou tvářit přátelsky, z obličejů jim vyzařuje vstřícnost.

*Potom tygr navštěvuje všechna zvířátka, každé z nich ho rádo pozve k sobě za vrátka.* – Vždy dvě děti přistoupí k sobě a zůstanou stát.

*Potichu se omlouvá: „Velmi mě to mrzí, že jsem vám vše ubližoval a byl jsem tak drzý.“* – Děti spolu mluví tichým hlasem.

*Každému pak podá packu pod větvemi v chládku a z kožíšku vytahuje dárek na památku.* Dvojice si podává ruce a pantomimicky znázorňuje předávání dárku.

*Zvířátkům však na dárcích příliš nezáleží, raděj tygra obejmout všechna rychle běží!* – Nakonec se všichni navzájem srdečně objímají.

- **To mě uklidňuje a uvolňuje** – zážitkové a uvolňující aktivity dodávají jistotu, důvěru a pocit bezpečí ve skupině, cílem je také zbavení se nervozity, podrážděnosti a zvýšení soustředěnosti
  - **Šťastný ježek**

Aktivita pro děti od čtyř let, jejím cílem je zmírnění podrážděnosti, uvolnění.

*Ježek běží po zeleném trávníku, tak, jak už to ježci mají ve zvyku.* – Špičkami prstů kromě palce se procházíme po zádech kamaráda.

*Najednou se ale zastaví a stojí, vidí totiž lišku, a té se moc bojí.* – Teď jsou špičky prstů na zádech v klidu.

*Neváhá a hned se stočí do klubička, až vypadá jako malá bambulička.* – Děláme dlaní po zádech krouživé pohyby.

*Liška běží kolem něho a nic netuší, ježečka ta jeho chytrou hřeje na duši.* – Procházíme se špičkami prstů dokola po zádech.

*Když minulo nebezpečí, ježek se zas rozbalí a statečně pochoduje do chládečku pod skály.* – Pomalu pohladíme kamaráda dlaní po zádech. Pak se zase dokola po zádech procházíme všemi prsty.

*Šťastně se zas vrátil domů a šel brzy spát, asi se mu o té lišce bude v noci zdát.* – Děláme dlaněmi na zádech krouživé pohyby.