

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2022

Marie Fričerová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Marie Fričerová

Projevy agresivity v mateřské škole a způsoby jejího řešení

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Zároveň prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Olomouci

.....

Marie Fričerová

Poděkování

Velice děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za jeho pomoc a cenné rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytoval při jejím zpracování. Také děkuji své rodině za podporu a pomoc při psaní i v osobním životě.

Velké děkuji patří všem učitelkám, kteří se zúčastnili mého výzkumu a pomohli mi tím obohatit moji práci.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	9
1.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku	11
1.2.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku	11
1.2.3 Emoční a sociální vývoj dítěte předškolního věku	12
1.2.4 Potřeby dítěte předškolního věku.....	12
1.3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
2 AGRESE, AGRESIVITA A ŠIKANA	14
2.1 ROZDÍLY MEZI POJMY AGRESE A AGRESIVITA.....	14
2.1.1 Agrese	14
2.1.2 Agresivita.....	15
2.2 ROZDÍLY MEZI ŠIKANOU, TEASINGEM A NÁSILÍM.....	15
2.2.1 Šikana.....	16
2.2.2 Teasing neboli škádlení	16
2.2.3 Násilí.....	17
2.3 ROSTOUCÍ AGRESIVITA.....	17
3 STUPNĚ A DRUHY AGRESE, ETAPY ŠIKANY.....	19
3.1 STUPNĚ AGRESE	19
3.2 DRUHY AGRESE	20
3.3 ETAPY ŠIKANY	23
4 PŘÍČINY AGRESE.....	25
4.1 VNĚJŠÍ FAKTORY	25
4.1.1 Rodina.....	25
4.1.2 Vzdělávací zařízení a vrstevníci	25
4.1.3 Masmédia.....	26
4.1.4 Další vnější faktory	26
4.2 VNITŘNÍ FAKTORY	27
5 PROJEVY A NÁSLEDKY AGRESE A ŠIKANY, ÚČASTNÍCI AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ, POSTOJ UČITELŮ.....	29
5.1 PROJEVY AGRESE A ŠIKANY.....	29

5.2	NÁSLEDKY ŠIKANY	30
5.3	ÚČASTNÍCI AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	31
5.4	POSTOJ UČITELŮ	33
6	PREVENCE A NÁPRAVA	34
6.1	PREVENCE	34
6.2	REAKCE PŘI ZJIŠTĚNÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	36
6.3	NÁPRAVA	37
6.3.1	Postupy pro zvládání agresivního chování (u obětí i agresorů)	38
6.3.2	Překážky komplikující řešení agresivního chování (šikany)	43
6.3.3	Kdo nám ještě může pomoci?	44
7	HRY PRO ZVLÁDÁNÍ AGRESIVITY	45
7.1	HRY ČERPANÉ OD ŠIMANOVSKÉHO	45
7.2	HRY ČERPANÉ OD ERKERT	47
8	PRAKTICKÁ ČÁST	50
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	56
	SEZNAM PŘÍLOH	59
	ANOTACE	70

ÚVOD

Dítě

Žije-li káráno, naučí se odsuzovat.

Žije-li v nepřátelství, naučí se útočit.

Žije-li v posměchu, naučí se vyhýbavosti.

Dítě

Žije-li v povzbuzení, naučí se směrlosti.

Žije-li v toleranci, naučí se trpělivosti.

Žije-li s pochvalou, naučí se oceňovat.

Žije-li v poctivosti, naučí se spravedlnosti.

Žije-li v bezpečí, naučí se věřit.

Žije-li přijímáno a obklopeno přátelstvím, naučí se ve světě hledat lásku.

Učitelské noviny č. 17 z 27.4.1993 (Pešová, Šamalík, 2006, s. 9)

Při svých praxích v mateřských školách jsem si u pár dětí všimla nenávistného až agresivního chování vůči sobě. Jednalo se zejména o situace, kdy si měly děti mezi sebou půjčit hračky, sedět vedle sebe na koberci při ranním komunikačním kruhu, sedět u stolečků při jídle, ale také třeba u procvičování činností (vyplňování pracovních listů či různých tvořivých činností).

Nedalo mi to, a začala jsem se ptát učitelek, které jsou s dětmi v každodenním kontaktu, zda tohle chování na dětech také pozorují. Bohužel nepracuji jako pedagogický pracovník a do vzdělávacího procesu se dostanu jen díky školním praxím, tak mne napadlo, zda se nejedná pouze o moji domněnku. Odpovědí se mi dostalo hned několik, některé paní učitelky vnímaly chování dětí jako běžné škádlení, jiné mi však řekli, že toto chování u jistých dětí také pozorují a snaží se pracovat na nápravě.

Tyto zážitky mne přiměly k tomu, abych se vrátila v paměti, zda i za mých mladších školních let strávených v mateřské škole jsme se k sobě s ostatními dětmi také chovali tímto zlým způsobem. Dovolím si tvrdit, že tomu tak nebylo. A právě tento moment se stal pro mne zlomovým a rozhodujícím. Byl to impuls k myšlence, že téma agresivity u dětí předškolního věku by mohlo být dost zajímavé pro moji bakalářskou práci. Práci se budu snažit vypracovat

ve formě podkladu, který by byl využitelný v případě, že bych se ve své učitelské praxi s takovýmto chováním setkala.

Cílem mé práce je charakterizovat agresivní chování u dětí v mateřské škole, popsat jaké jsou druhy, příčiny, projevy a hlavně jak se dá tomuto chování předejít, či jej napravit. Ráda bych aby se práce dala použít jako pomůcka, nebo takový návod i pro ostatní učitele, ve které najdou základní informace, inspiraci pro práci a zkušenosti ostatních pedagogů s agresivitou v mateřské škole.

První kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání globálně, charakterizuje pojmy mateřská škola, dítě předškolního věku a učitel v mateřské škole. Druhá kapitola se již zabývá agresí, agresivitou a s nimi spojenými termíny, také uvádí, jaké jsou mezi nimi rozdíly. Ve zbylých kapitolách se podrobněji věnuji pojmům agrese a šikana. Společně se podíváme na stupně, druhy, příčiny a projevy či následky. Šestá kapitola je zaměřena na prevenci a nápravu agrese. Předposlední sedmá kapitola obsahuje soubor her pro lepší zvládnutí agresivního chování u dětí v mateřské škole. Úplně poslední a to osmá kapitola je pak zaměřena na praktickou část práce, kde se přesvědčíme nebo vyvrátíme pravdivost uvedených informací ze zmíněných kapitol. První přílohou jsou příběhy od učitelek z mateřských škol, které se u dětí setkaly s agresivním chováním. Zmíním, jaký byl průběh agrese, ale také jakým způsobem tuto situaci učitelky řešily. Druhou přílohou jsou materiály ke hrám, které se dají využít k diagnostice agresivního chování v mateřské škole.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole si definujeme pár základních pojmů, které jsou spjaty s předškolním vzděláváním. Zprvu se zaměříme na nejjobecnější charakteristiku, a to samotné předškolní vzdělávání, poté se podíváme na pojmy mateřská škola, dítě předškolního věku a učitel v mateřské škole.

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (§ 33 zákona č.561/2004 Sb.)

1.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Každému z nás se jistě při pojmu mateřská škola vybaví nějaká vzdělávací instituce, do které pravidelně docházejí děti ve věku od zhruba 3 do 6 let spolu s pedagogy, bez kterých by výuka nešla realizovat. Těm, kteří se o předškolní vzdělávání zajímají více, je zřejmé, že mateřské školy jsou různého typu. Může se tedy jednat o běžné mateřské školy (dále již jen MŠ), Speciální MŠ, Lesní MŠ, Montessori MŠ, Daltonské MŠ, Waldorfské MŠ, Církevní či Jazykové MŠ. Každá z těchto mateřských škol má svá specifika a je na rodičích, kterou si pro své dítě zvolí. Novelizací školského zákona (č. 561/2004 Sb.) se upravil věk přijímaných dětí a to od 2 do 6 let (§ 34). Může se ale stát, že do MŠ dochází i dítě 7 leté, kdy tato skutečnost nastane v případě odložené školní docházky. Když se zaměříme na zaměstnance MŠ, samozřejmě jsou pedagogové, v posledních letech však přibývají i asistenti pedagoga, kteří jsou dle spousty názorů velice potřebnou součástí personálu. Zkrátka ve vzdělávacím procesu je každá ruka dobrá. Výše uvedené informace můžeme najít i u spousty autorů.

Autorky Tvrzová (2007, s. 91), Splavcová a Kropáčková (2016) se shodují, že počáteční stupeň vzdělávání poskytnou dětem zpravidla od tří do šesti (sedmi) let právě mateřské školy. Dále podotýkají, že důležitou a nenahraditelnou rolí má v tomto věku stále výchova rodičů, ale nebrání se ani skutečnosti, že i pro dvouleté dítě může být mateřská škola

velkým přínosem hned z několika důvodů. Autorky ve své publikaci uvádí následující přínosy pro dítě, které navštěvuje mateřskou školu již v tak brzkém věku: *kompenzování případných nedostatků v rodinném prostředí, kdy se může jednat o málo podnětné rodinné prostředí (např. způsobené nezaměstnaností rodičů, neúplnou rodinou, nízkým socioekonomickým statutem rodiny, nevhodným výchovným stylem atd.)*. (Splavcová a Kropáčková, 2016, s. 65)

A v neposlední řadě profesor Matějček (2005, s. 141) uvádí informace o dětech přicházejících do vzdělávacího procesu kolem čtvrtého roku věku, ale hlavně o vysoké návštěvnosti mateřské školy, kdy nejvyšší je zaznamenána rok před nástupem předškoláků do první třídy. Podotýká také, že jinde ve světě tomu takto není a dalo by se říci, že Česká republika se tímto v dobrém slova smyslu chvályhodně vymyká, což potvrzují i čeští psychologové.

1.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

S ohledem na téma práce: „Projevy agresivity v mateřské škole a způsoby jejího řešení“, je důležité uvést si i několik bližších informací o dítěti předškolního věku.

Předškolní věk začíná třetím a končí šestým nebo sedmým rokem, kdy se z dítěte stává prvňáček. Velmi příznačně je tohle období nazýváno věkem hry, iniciativy, obrovské energie, nadšení, zvědavosti a samozřejmě pohybu. Děti v tomto věku si začínají hledat své místo, chtějí někam patřit, většina si začíná hledat své kamarády, snaží se o osamostatnění. Svépomocí se snaží o dosažení svých přání, ale i přesto stále potřebují mít jistotu, že při nich stojí někdo z dospělých, na kterého se mohou kdykoliv obrátit. Mezi další typické vlastnosti, které doktorka Kolaříková zmiňuje, patří *egocentrismus, experimentování, ulpívání na svém názoru, obrovská představivost, chuť poznávat svět, komunikování, téměř náruživá snaha získat od dospělých informace, přesvědčení o své „dokonalosti“*. (Kolaříková, 2015, s. 11)

Doktorka Kolaříková (2015, s. 11) ve své knize uvádí následující výrok: „*Děti jsou pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, ale současně si začínají uvědomovat potřeby ostatních*.“. Při čtení tohoto textu Vám možná hlavou prolétla myšlenka, zda agresivita u dětí nevzniká i za tímto účelem. Děti si nepřátelským až agresivním chováním vynucují u ostatních svůj názor a nedokáží se přenést přes fakt, že i ten druhý může mít pravdu. Takové chování můžeme sledovat i při rozhovorech dítěte s rodiči, kdy dítě přijde s maminkou do školky a baví se spolu, co budou dělat odpoledne, až si maminka přijde dítě vyzvednout. Při sdělování maminčina plánu jí dítě stále vstupuje do monologu, se vším nesouhlasí,

zakrývá jí ústa, a když maminka mluví dál, tak ji dítě bouchne. Maminka po několika úderech změní své plány a přikývne k rozmarům dítěte. Právě tímto jednáním maminka u dítěte prohlubuje pocit „nadvlády“ nad lidmi. Při sledování dítěte můžeme zjistit, že stejné praktiky používá i na své kamarády, když však odmítnou vyhovět, bouchne je, nebo štípně a poté ještě přichází žalovat. Z tohoto vyplývá následující: *„Nejsou-li smysluplně utvořena pravidla soužití s dítětem, a dospělý, který má za dítě odpovědnost a má i právo nepřijmout a odolat jeho požadavkům, se aktivity nechopí, tak dítě vytváří pravidla vlastní.“* (Koťátková, 2014, s. 36). Dítě musí od rodičů cítit pocit bezpečí, dobré je mít s dítětem kamarádský vztah, ale na druhou stranu musí dítě vědět, kde má své hranice a pokud je překročí, tak mu to musí dát rodič patřičným způsobem najevo.

1.2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Podle Šulové (2010) a Koťátkové (2014) je hrubá motorika v tomto období na velice dobré úrovni. Pohyby se zdokonalují ve všech ohledech. Dítě se snaží dosáhnout maximálních možných výsledků a zkouší kam, až mu tělo dovolí zajít, přičemž využívá své vytrvalosti, která se tím dostává na lepší úroveň. Zdokonalená je koordinace pohybů, kterou pozorujeme při oblékání a sebeobsluze. Dítě je každým dnem samostatnější a zvládá o to více věcí, ať už se jedná o oblékání a svlékání, vykonání potřeby a následné mytí rukou, nebo když si donese svačinku na své místo. U dětí můžeme v tomto období pozorovat zvýšenou míru lokomotoriky, kdy jak se říká dítě „neposedí na místě“. Důležitá je také jemná motorika, která je u dětí velice oblíbená. Je třeba dávat dětem prostor pro tvoření, nabízet jim různé způsoby ztvárňování – využívat nejrůznějších materiálů a pomůcek, aby se dítě setkalo s co nejrozmanitější škálou (např. pastelky, plastelína, vodovky, prstové barvy, kreslení do písku nebo mouky, kresba tuší, vyrábění z papíru, potravin, listí, látky, korálků, dřívěk a spoustu dalších). Zajímavé je pozorovat zdokonalování kresby u dětí, kdy se z tak zvaného hlavonožce dítě propracuje ke spoustě detailům. Kresba je pro nás velkým pomocníkem v odhalování různých příčin v chování dítěte, ukazuje nám hodně nejen o rodinných vztazích, ale i těch kamarádských.

1.2.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Vývoj myšlení je u každého dítěte individuální a je třeba vždy brát v potaz konkrétní možnosti a schopnosti dítěte.

Wedlichová (2010) zmiňuje, že dítě se nejdříve učí nápodobou od svých rodičů nebo vrstevníků. Důležitost vidí v tom, aby rodiče nechali děti řešit problémy samostatně a v případě potřeby jim pomohli. Dítě vnímá všemi smysly, nejvíce si však všímá detailů. U dětí si můžeme povšimnout, že využití některého smyslu u nich převládá, což je způsobeno různými fyziologickými podmínkami či výchovou dítěte. (Wedlichová, 2010, s. 26).

Dítě si nejlépe pamatuje to, co v něm vyvolává nějaký pocit libosti ale i zážitky, které na něj působily negativně. Tato skutečnost se začíná potlačovat před nástupem dítěte do školy, kdy předškolák je schopen si zapamatovat různé materiály úmyslně. Paměť se také rozšiřuje a je trvalá. (Wedlichová, 2010)

1.2.3 Emoční a sociální vývoj dítěte předškolního věku

Citové prožívání je u dětí velice důležité, dítě potřebuje cítit, že někam patří – pocit jistoty a bezpečí. V tomto období si dítě začíná uvědomovat i chování sebe samého – dokáže se pochválit, politovat, ba dokonce se pokárat. Když se zaměříme na vztahy s okolím, dítě je schopno spolupráce nebo být druhým nápomocné. Nesmíme zapomenout na důležitost rodinných vztahů, dítě si všímá, jak spolu vychází matka s otcem. Podstatné jsou ale i vztahy v mateřské škole, dítě si v této době nejen buduje vztahy do budoucna, ale je to i takový „muštr“, jak budou vypadat jeho vztahy v budoucnu. (Šulová, 2010)

Poměrně často si můžeme mezi dětmi všimnout jejich touhy soupeřit a vyhrát snad ve všem. Jedná se samozřejmě o soupeření při hraní různých her, ale také například o sněžení svačinky, oblékání při odchodu na zahradu, apod. Radost v očích, když se jim to podaří, je vždy krásné pozorovat.

Šulová (2010) dále uvádí, že již tříleté dítě chápe a respektuje sociální normy. Ovšem je zcela zřejmé, že se děti snaží porušovat. Dítě zajímá především to, co bude následovat, když dané nedodrží.

1.2.4 Potřeby dítěte předškolního věku

Lidské potřeby má každý z nás ať už se jedná o dítě nebo dospělého. Dlouhodobé neuspokojování lidských potřeb vede k frustraci, a poté až k deprivaci jedince.

Nejvíce užívaný souhrn lidských potřeb je tzv. pyramida od A. H. Maslowa. Pyramida je členěna na 5 okruhů, které jsou seřazeny dle návaznosti na sebe. *Základnu tvoří potřeby fyziologické (potřeba potravy, vyměšování, kyslíku, spánku apod.), nad nimi se nachází*

potřeby bezpečí (jistoty a stálosti, pořádku a pravidel apod.), další vyšší úroveň představují potřeby sounáležitosti (lásky, náklonosti, někam patřit), na předposlední úrovni se nacházejí potřeby uznání (sebedůvěra, sebeúcta), vrchol pyramidy představují potřeby seberealizace (sebenaplnění). (Šmelová, 2004)

Šulová (2010, s. 17-18) podotýká, že „v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb, se projevují klasické formy obranných mechanismů. Může jít o agresivní projevy chování vůči okolí i sobě.“

1.3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ (§ 2 zákona č.563/2004 Sb.)

Další důležitou osobou, která se v mateřské škole nachází, je učitel, proto je důležité tento pojem také vysvětlit. Každému z nás musí být zcela zřejmé, že bez učitelů by vzdělávání dětí v mateřských školách nešlo úspěšně realizovat, ale hlavně jsou nepostradatelnou osobou v řešení problémového chování mezi dětmi. Spouště rodičů stále nedochází, jak je důležité navázání dobrých vztahů a komunikace nejen mezi dítětem a učitelkou ale i mezi rodiči s učitelkou. Při řešení nevhodného až agresivního chování je nesmírně důležité, aby si obě strany naslouchaly a snažily se pro blaho dítěte udělat maximum. Bohužel v praxi je tomu spíše tak, že rodiče hází vinu na učitelku a jediným argumentem na vyřešení situace často bývá, že doma se tak dítě zkrátka nechová.

Učitelé by měli disponovat vysokou mírou trpělivosti, nápaditosti a empatie. Měli by být otevření a schopni respektovat všechny typy dětí bez rozdílů, v co největší míře plnit jejich potřeby a práci nebo aktivitu přizpůsobovat vždy individuálním schopnostem daného dítěte.

2 AGRESE, AGRESIVITA A ŠIKANA

V této kapitole se zaměříme na pojmy, které jsou pro bakalářskou práci stěžejní. Tím nejdůležitějším je pojem agresivita, která je velice blízce spjata s pojmy agrese, šikana, teasing a násilí. Tyto pojmy si blíže specifikujeme a dozvíme se, jaké jsou mezi nimi hlavní rozdíly. Často se totiž stává, že si lidé, pro nás jsou nyní nejdůležitější učitelé, rodiče a jejich děti, tyto pojmy pletou a dochází k záměně. V poslední podkapitole se zaměříme na nárůst agresivity u dětí.

2.1 ROZDÍLY MEZI POJMY AGRESE A AGRESIVITA

Nyní se podíváme na stěžejní pojmy, které bychom mohli opravdu lehce zaměnit, a to například jen z důvodu stejného kořene slova. Mezi pojmy není úplně zásadní rozdíl, i přesto u nich nějaký je, a proto je důležité si jej říci, abychom o něm do budoucna měli povědomí.

2.1.1 Agrese

Pojem agrese je vymezen „*jako záměrné chování, jehož cílem je poškodit jinou osobu.*“ (Dařílek, 2013, s. 9) Martínek (2015, s. 23) má v publikaci uvedenu trošku jinou definici, a to: „*Agrese (z lat. aggressio – výpad, útok): jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ Dále najdeme poznamenáno, že „*agrese je projev agresivity v chování jedince.*“ U Suché a Dolejše (2016, s. 25-26) můžeme najít hned několik převzatých definic: „*Agrese (angl. aggression) je dle Americké psychologické asociace (2002) „takové chování, které způsobuje psychické nebo fyzické ublížení jiným osobám“.* Velký lékařský slovník (Vokurka, Hugo et al., 2005, 19) předkládá poměrně obširnější definici tohoto pojmu: „*Agrese je útočné jednání zaměřené na okolí. Agrese patří k základním psychickým reakcím, v přiměřené formě je to jeden ze způsobů odstraňování překážek. Civilizace usměrňuje agresivitu do určitých společensky přijatelných či uznávaných činností (např. sport).*“ Velký psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2010, 18) poskytuje navíc vymezení výrazů agrese a agresivita. Agrese je na základě tohoto zdroje charakterizována jako „*nepřátelství, útok nebo útočné jednání vůči osobě, předmětu či překážce na cestě k uspokojení potřeby.*“ Pojem agresivita si definujeme níže. Nutno také poznamenat, že pro agresi je velice časté její pozvolné narůstání. Za agresi se však nepovažují „*agresivní představy, myšlenky či sny.*“ (Dařílek, 2013, s. 9)

Z výše uvedeného nám tedy vyplývá, že pojmem agrese označujeme vždy nevhodné chování dítěte vůči svým kamarádům, pedagogům, hračkám nebo ostatnímu vybavení třídy. První tři definice, které jsme si uvedli, popisují agresivitu jako něco úplně špatného a zlého s jedinou myšlenkou poškození druhé strany. Zbylé dvě definice nám však umožňují pohled na tento pojem v širším rozsahu, kde je sice násilné chování také zahrnuto ale hlavní myšlenkou tohoto chování je dosáhnout svých cílů, snů, pozornosti, výhod či potřeb daného dítěte.

2.1.2 Agresivita

„Agresivita je vymezována nejčastěji jako stabilní vzorec chování nebo vlastnost osobnosti, kdy jedinec reaguje nadměrně agresivně na podněty z okolí.“ (Dařílek, 2013, s. 9) S dalšími definicemi se můžeme opět setkat i v publikaci Suché a Dolejše (2016, s. 26-27), kde je agresivitou označen *„sklon k útočnému jednání. U člověka může jít o reakci na pocit osobního ohrožení, trvalejší osobnostní rys, symptom duševní poruchy nebo choroby“* (Hartl & Hartlová, 2010, 19). *Martínek (2015) tento pojem chápe jako určitý postoj, rys nebo vnitřní připravenost (dispozici) k agresi. V širším významu lze tímto výrazem označit schopnost jedince mobilizovat síly k boji o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat obtížím. Agresivita je jedním z charakteristických znaků osobnosti a každý jedinec disponuje určitou mírou agresivity. Člověk, který dosahuje vysoké míry tohoto rysu, je velice často náchylný v nejrůznějších situacích jednat agresivně* (Berkowitz, 1993, in Čermák, 1998).“

Z uvedených informací je tedy zřejmé, že pojem agresivita označuje vlastnost daného dítěte, kterou má každý z nás již danou. Ovšem u každého jednotlivce se projevuje jinou intenzitou. Je zřejmé, že u někoho může být tato vlastnost potlačována, ale v případě neuspokojení potřeb nebo při objevení překážky, se u dítěte dostane na povrch, a až poté se okolí dozvídá s kým má tu čest.

2.2 ROZDÍLY MEZI ŠIKANOU, TEASINGEM A NÁSILÍM

Tyto pojmy jsou od sebe více odlišné než ty předešlé. Avšak všechny jdou ruku v ruce s agresivitou, a proto si je nyní přiblížíme.

2.2.1 Šikana

Vágnerová (2011, s. 11) uvádí základní definici: „*Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).*“ V knize můžeme nalézt ještě další definice: „*Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně ubližuje druhým. Šikana je chování, jehož záměrem je ublížit někomu jinému, ohrozit ho a zastrašit. Šikana je zneužívání moci.*“ (Vágnerová, 2011, s. 11) Kollerová (2020, s. 3) zase sdílí formulaci švédského autora Dana Olweuse, který „*Šikanování definoval jako agresivní chování, proti kterému je obtížné se ubránit a obvykle se opakuje.*“ Pro šikanování jsou také charakteristické 3 znaky: záměr ublížit druhému, nerovnováha sil mezi agresorem a obětí, opakovanost. (Kollerová, 2020)

Nám se nejvíce hodí definice užívaná britskými badateli: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat, a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině.*“ (Říčan, 1995, s. 26)

Mnoho z nás má šikanu v povědomí jen jako fyzické násilí. Je důležité si však uvědomit, že když se šikana objeví, tak v začátcích většinou ve formě psychického násilí. Psychické násilí je hojně užíváno hlavně u děvčat, které se do fyzického kontaktu pouštějí ojedinele. Mezi psychické násilí řadíme zesměšňování, nadávky, pomluvy, manipulování, vyhrožování, zastrašování, brání či ničení věcí, děti se šikanovaného dítěte štítí, odsedávají si od něho a podobně. Právě tyto formy jsou často vnímány pouze jako žerty mezi dětmi a učitelé je přehlížejí, což je to nejhorší, co se může stát. Neřešení těchto projevů chování mezi dětmi totiž vede k jeho stupňování. (Vágnerová, 2011, s. 11-12) Každému z nás je úplně jasné, že čím dříve se nevhodnému chování zabrání, tím větší je šance k úspěšnému vyřešení či úplnému vymizení problémového chování dětí.

2.2.2 Teasing neboli škádlení

U teasingu se může stát, že si jej učitelé s opravdovou šikanou spletou, protože ji poměrně dost připomíná. Jedná se však jen o nevinné škádlení mezi dětmi. Za škádlení považujeme různé vtipkování nebo legrácky mířené na kamarády, provokování děvčat chlapci a podobně. Nicméně je důležité si všimnout, jak na to druhá strana reaguje. Může se stát, že dítě přijde žalovat na to, co druhý dělá, ale pokud děti známe, tak nám bude jasné, že to tak závažné nebude. Na druhou stranu se o šikanu opravdu mlže jednat, a proto je poté nutné si

na chování daného dítěte dát pozor. Pro škádlení jsou typické vyrovnané síly, pochopení na obou stranách, že se jedná o legraci a udržení kamarádského vztahu mezi dětmi, kdy není cílem být vítězem ani poraženým. (Martínek, 2008 a Vágnerová, 2011)

2.2.3 Násilí

Dle Suché a Dolejše (2016, s. 27) můžeme „*Násilí definovat jako extrémní formu agrese, jako jsou útok, znásilnění nebo vražda*“. Dařílek (2013, s. 10) ve své knize uvádí: „*Násilí se vymezuje jako fyzická agrese s těžkými následky. Každá agrese nemusí být násilná. Používá se také ve spojení psychického násilí, mediální či politické násilí apod.*“ U Severové (2006, s. 15) zase můžeme nalézt definici „*Násilí je takové jednání, které druhému působí bolest nebo jej poškodí. Přesto, že je násilí přirozenou součástí života lidstva (boj o přežití), je jeho nárůst a především nesmyslnost v poslední době překvapující.*“

Násilí tedy vychází z agrese a vždy se projevuje poškozením druhé strany. Jak už bylo zmíněno, je důležité si uvědomit, že vždy nemusí jít jen o fyzické napadání druhého dítěte. Násilí může být i psychického rázu, přičemž se říká, že psychické formy jsou mnohdy horší než přímý fyzický útok.

2.3 ROSTOUCÍ AGRESIVITA

Na internetových stránkách Šance Dětem je zajímavý článek od PhDr. Václava Mertina, který pojednává o „*agresivitě na vzestupu*“. Mertin (2022, online) v něm uvádí, že dříve se lidé tolik nezajímali o to, jak se mezi sebou děti chovají, i v domácím prostředí ve vztahu mezi rodiči a dětmi to dříve vypadalo úplně jinak. Učitele ani rodiče mnohdy ani nevěděli, že se dítěti děje něco špatného. Děti měly často obavu z toho, že když si budou stěžovat, tak ještě dostanou „*přidáno*“. Jakmile rodiče zjistili, že se s jejich dětmi něco děje, ať už byly děti agresory, či oběťmi, tak se s tím rodiče dříve spíše vypořádávali užíváním výrazných trestů. Jednalo se zejména o křičení na dítě, nadávání, vyhrožování mu či mu prostě lidově dali na zadek. V dnešní době si můžeme všimnout, že se rodiče snaží dětem více vysvětlovat a domlouvat, než přejdou k oněm „*drsnějším*“ praktikám. Dále je v článku uvedeno, že dítěti může škodit jak autokratická, tak i liberální výchova. Dítě, které je v domácnosti často trestáno, má o to větší sklon k agresivnímu chování vůči druhým. Na druhou stranu když dítě vychovávají rodiče spíše liberálně, tak dítě nemá tolik možností okoukat, jak na dané situace reagovat, z toho důvodu je dost možné, že reakcí na nějakou nelibou událost či neuspokojení jeho potřeb bude reagovat agresí. V další části článku se autor

věnuje faktu, že agresivitu děti vnímají jako projev dospělosti. Všem nám je jasné, že dítě čerpá hlavně z toho, co vidí u svého vzoru, ať už se jedná o rodiče, sourozence, učitele popřípadě nějakou oblíbenou postavu z pohádky či filmu. Pokud vidí špatný vzorec chování u těchto osob, tak je opravdu velká šance, že se takto bude chovat také. Zdárným příkladem nevhodného vzoru chování je vzájemná agrese mezi rodiči. Není důležité, jak probíhá, zda je agresorem otec nebo matka, obé je zcela špatně. Když už spolu neumí rodiče řešit své problémy klidným způsobem a využívají agrese, tak by toho neměly být jejich děti svědky.

3 STUPNĚ A DRUHY AGRESE, ETAPY ŠIKANY

V této práci je možné se dočíst, že příčiny agresivního chování dětí jsou různé. Chování ovlivňují jak vnější, tak vnitřní faktory, ale tomu se budeme podrobněji věnovat až v následující kapitole. Nyní je pro nás důležité, že tyto faktory ovlivňují nejen míru, ale i způsob chování dítěte, to znamená stupně, druhy a etapy agrese, na které je tato kapitola zaměřena.

3.1 STUPNĚ AGRESE

Mgr. Josef Smrž má na portálu Šance Dětem publikován článek s názvem „Kde je hranice zdravého vzteku aneb Kdy začíná být agresivita nebezpečná“. Smrž (2022, online) v něm krásně popisuje stupně agresivity z pohledu psychologů. V článku jsou uvedeny čtyři stupně agresivity, mezi které řadíme:

1. *Agrese, která nemá viditelné vnější projevy* – tento stupeň je charakteristický tím, že jej nemusí učitelé či rodiče hned rozpoznat. Dítě totiž agresi prožívá spíše uvnitř sebe samotného, například v myšlenkách, a na povrch se může, či nemusí vůbec dostat.
2. *Agrese projevující se navenek* – při tomto stupni dítě dává svému okolí patřičně najevo, co se mu nelíbí, nebo když nedosáhne svého. Typický je křik, nadávky či jinak projevená zloba a hněv.
3. *Agrese spojená s destruktivním chováním* – jakmile se děti ocitnou v tomto stupni chování, je již opravdu všechno špatně. Dítě ke slovním atakům přidává i fyzické projevy své agrese, které můžeme pozorovat v ničení věcí kolem sebe. Buď do nich dítě „jen“ mlátí, hází s nimi, anebo se mu je podaří úplně rozbít. Tohle chování je však dost nebezpečné i pro dítě samotné, protože se u tohoto záchvatu může zranit.
4. *Agrese spojená s napadením druhé osoby* – pokud jsme zmínili, že je vše špatně, když dítě ničí věci kolem sebe, při zaútočení na druhou osobu o tom není debaty již vůbec. Tato forma je uvedena až na posledním místě, protože je také brána za nejzávažnější a nejnásilnější. Dítě při svém záchvatu napadá lidi kolem sebe. Nemusí se vždy jednat o jeho vrstevníky, dítě je může být schopno napadnout i učitele. Opět tento projev u dítěte může vyvolat nějaká nelibost, nebo když dítě nedosáhne toho, po čem touží či si přeje. Napadení nemusí být zcela závažné. Může se jednat jen o žduchnutí do druhého, ale samozřejmě většinou dochází k přímému závažnému útoku.

Dále je ve Smržově (2022, online) článku uvedena informace o existenci tak zvané vnitřní agrese, kterou dítě poškozují sebe samotné. Nemusí se jednat přímo o sebepoškození, často se tyto děti sami kritizují, nadávají si nebo se třeba štípe či fackuje.

3.2 DRUHY AGRESE

Každý autor má v publikaci uvedeno jiné dělení agrese. My si zde uvedeme příklady od několika z nich. Agrese je rozdělena do níže uvedených druhů. Není však vyloučeno, že se jednotlivé druhy nemohou prolínat.

Suchá s Dolejšem užívají v publikaci členění agrese od několika různých autorů. Prvním z nich je *Fromm (2007)*, který dělí agresi na *benigní a maligní* formu.

- *Benigní forma je biologicky adaptivní a sloužící životu. Jedinec jedná agresivně za účelem odstranění různých překážek nebo v případě ohrožení.*
- *Maligní agrese je charakterizována krutostí a destruktivností. Její užití je škodlivé jak pro oběť tak útočnicka. Tato forma nevychází z instinktu člověka, jedná se o potenciál hluboce zakořeněný v podmínkách lidského žití.* (Suchá, 2016, s. 27-28)

Druhým citovaným autorem je *Lorenz (2003)*, který dělí agresi na *mezidruhovou a vnitrodruhovou*.

- *Mezidruhová agrese je charakteristická bojem mezi různými živočichy. Díky ní dochází k vývoji výkonu u agresora a k vývoji přizpůsobení u oběti. Cílem je získání určité výhody.*
- *Vnitrodruhová agrese má sloužit k udržení druhu. Její význam však spočívá v tom, že se jednotlivé organismy stejného druhu vzájemně odpuzují. Lorenz o tomto typu agrese tvrdí, že v životě udržuje organizaci, ale na druhou stranu nepopírá, že se může vymknout kontrole a mít destruktivní důsledky.* (Suchá, 2016, s. 28)

Čermák (1998) má v knize uvedeno nejčastější dělení agrese a to na *instrumentální a emocionální*.

- *Instrumentální agresi používají jedinci k dosažení vnějšího cíle.* (Čermák, 1998, s. 10)
Je předem promyšlená, jedinci mají i více plánů jak dosáhnout svého.
- *Emocionální agrese je specifická přítomností silné negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě.* (Čermák, 1998, s. 10)

Berkowitz (1993) výše uvedené druhy agrese označuje odlišnými pojmy: *agrese vědomě kontrolovaná a agrese impulzivní*. (Čermák, 1998, s. 10)

- *Agrese vědomě kontrolovaná* – agresor přemýšlí o průběhu i následcích svého jednání.
- *Agrese impulzivní* – agresorova momentální reakce na danou situaci negativním způsobem.

Dalším autorem, který se druhy agrese zabýval, byl Moyer (1968), jeho dělení má podklad v chování zvířat, kdy se zaměřuje na *odlišnosti v podnětových a fyziologických zdrojích*. (Čermák, 1998, s. 10)

- *Predátorská agrese* se objevuje nejčastěji mezi zcela odlišnými druhy zvířat, výjimečně i mezi jedním druhem, kdy útočník napadne svoji pohybující se kořist.
- *Agrese mezi samci* určuje, který člen skupiny jí bude velet a kteří musí zůstat „poslušní“.
- *Agrese vyvolaná strachem* je reakce oběti po nevydařeném pokusu o únik z ohrožující situace.
- *Dráždivá agrese* je typická pro trpící či strádající jedince (*frustrace, bolest, hlad, únava*). Není určeno, zda tento typ agrese vyvolá živý nebo neživý objekt.
- *Mateřská agrese* je reakcí matky při zjištění, že jej její dítě v nebezpečí.
- *Sexuální agrese* se vyskytuje převážně u samců.
- *Agrese jako obrana teritoria* se objeví při vkročení nepřitele na předem zabrané území. Nepřítelem může být jak odlišný jedinec, tak i ten ze stejného druhu. (Čermák, 1998, s. 10)

Jako další druh Moyer zmiňuje stejně jako Čermák *agresi instrumentální*, ta je agresory využívána k dosažení jejich cíle po předchozím úspěšném použití, který je pro ně nejsilnějším motivátorem.

Čermák v knize cituje i členění J. R. Meloye (1997/1988), který agresi dělí na *afektivní modus agrese a predátorský modus agrese*.

- *Afektivní modus agrese* je charakteristický pro agresi dráždivou, mezi samci, teritoriální či mateřskou. Tento typ je nejrozšířenější mezi lidmi a způsobí jej působení různých negativních jevů na lidský organismus, které vyvolají afektivní reakci. Při tomto typu agrese pozorujeme obranné reakce a útok, který může být verbální i neverbální.

- *Predátorský modus agrese* je určen k přímému odstranění kořisti a zajištění potravy. Tento typ není doprovázen verbálními projevy, a v případě použití násilí je předem naplánované. (Čermák, 1998, s. 11)

Nejčastějším dělením agrese pro praxi, se kterým se můžeme setkávat, je její rozdělení na *přímou a nepřímou a verbální a fyzickou agresi*. (Čermák, 1998, s. 11)

- Agrese přímá fyzická zahrnuje různé ataky na oběť – bití, *cloumání*, kopání, tahání za vlasy.
- Agrese přímá verbální zahrnuje slovní napadání – *nadávky, zesměšňování, osočování*.
- Agrese nepřímá fyzická zahrnuje *ničení* věcí oběti.
- Agrese nepřímá verbální zahrnuje *pomluvy, hostilní poznámky a žerty*.
- K těmto druhům můžeme zařadit i tzv. *symbolickou agresi*, která je zahrnuta v *kresbách, básních* či různých dílech umělců s použitím posměchu.

Buss (1961) k výše zmíněným dimenzím přidal ještě třetí a to *aktivita – pasivita*. Spojením všech těchto typů nám vznikne *osm druhů agrese*: 1. *fyzická aktivní přímá (bití)*, 2. *fyzická aktivní nepřímá (např. najmutí vraha)*, 3. *fyzická pasivní přímá (fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů)*, 4. *fyzická pasivní nepřímá (např. odmítnout splnit požadavky)*, 5. *verbální aktivní přímá (např. urážet nebo znevažovat někoho)*, 6. *verbální aktivní nepřímá (např. rozšiřování pomluv, které druhému ubližují)*, 7. *verbální pasivní přímá (např. odmítnout s někým mluvit, odpovídat na otázky apod.)*, 8. *verbální pasivní nepřímá (např. nezastat se někoho, je-li nespravedlivě kritizován)*. (Čermák, 1998, s. 11-12)

Nakonečný (1996, s. 204) má uveden následující *přehled druhů agrese*:

- *Zlostná agrese – vyjádření nevole a odplata*
- *Instrumentální agrese – obranná adrese a agrese dosažení (vítězství)*
- *Spontánní agrese – slast z boje, sadismus*

Při vyjádření nevole působí chování útočníka agresivně, ale není agresí. Při odplatě agresorovi přináší vnitřní uspokojení, když oběti cíleně působí bolest. Při obranné agresi se často vyskytují emoce, snaží se o odvrácení škod a cílem je ochrana. Projevem agrese dosažení je chladné prosazování sebe samého. Při slasti z boje a sadismu přináší útočníkovi působení bolesti oběti pocit uspokojení.

Dařílek (2013, s. 10-11) ve své publikaci uvádí, že agresí lze kvalifikovat z různých pohledů:

- podle použité formy agrese,
- podle objektu, který je napaden,
- podle subjektů agrese (muži x ženy, jedinec x skupina apod.),
- podle příčin agrese apod.

3.3 ETAPY ŠIKANY

Většina autorů se etapám šikany vůbec nevěnuje, proto je velkým přínosem členění od Koláře (1997, 2001, 2011) a Vágnerové (2011), kteří šikanu popisují v pěti etapách. Těmi jsou: *zrod ostarkismu, fyzická agrese, vytvoření jádra agresorů, většina skupiny přijímá normy agresorů, dokonalá šikana*. (Dařílek, 2013, s. 42-43)

1. etapa: Zrod ostarkismu

V každém kolektivu se najdou jedinci, kteří jsou více a druzí méně oblíbení. Ti, kteří jsou méně oblíbení, nemají skoro žádné kamarády. Ostatní si z nich spíše utahují, vůbec se s nimi nebaví nebo je pomlouvají. Důležité je, aby bylo tohle jednání, co nejdříve odhaleno a začalo se s kolektivem pracovat, jinak hrozí vznik dalších negativních projevů. Agresoři oběti v této fázi nadávají či uráží její rodiče, smýšlí různé pomluvné příběhy, které se šíří kolektivem nebo oběť chtějí vyprovokovat, aby ji ostatní označili za agresora.

2. etapa: Fyzická agrese, přitvrzování manipulace

Pokud se v kolektivu ocitá více agresivnějších jedinců nebo je kolektiv delší dobu frustrován, může se v dětech objevit potřeba si vybit svoji zlost na nejslabších člancích kolektivu. Může jít o formy mírné fyzické či verbální agresivity. Pokud jsou v kolektivu dobré vztahy a jedinci při sobě stojí, mohla by být v této fázi šikana zastavena. Agresoři se od psychické a verbální agrese přesouvají k fyzické. Agresoři po oběti malují. Zakazují oběti umýt se nebo jí vyhrožují smrtí či *mučením*.

3. etapa: Vytvoření jádra agresorů

Pokud se v předchozích etapách situaci nepodařilo zastavit a pokračuje, dochází k rozdělení skupiny do pyramidy šikanování. Pyramida je rozdělena do několika rolí: *agresoři, jejich pomocníci, mlčící svědkové a oběti*. Mezi skupinou se utvoří nová norma, která neumožňuje oznámit šikanu učitelům. Oběti se nemohou bránit a svědci mají strach, aby se z nich také

nestala obětí. Agresoři v této fázi přímo napadají obětí bitím. Obětí musí za agresory plnit všemožné úkoly, nebo agresorům odevzdávat například kapesné. V tomto stupni může ještě dobře připravený pedagog zasáhnout a zachránit tak situaci.

4. etapa: Většina skupiny přijímá normy agresorů

V této fázi se do šikanování zapojuje skoro celý kolektiv. I ti, co byli vyloženě proti. Obětí jsou v této fázi již smířeny se vzniklou situací. Ohlášení šikany, již z důvodu vzniku nové normy v kolektivu, není možné. Agresoři v této fázi obětí dusí, stříhají nebo ji svléknou do naha a vyfotí. V této fázi je již obětí natolik smířena se situací, že se agresorům ani nevyhýbá, Ba naopak se může stát, že je vyhledává a na první pohled mohou vypadat jako přátelé.

5. etapa: Totalita, dokonalá šikana

V této fázi jsou do šikany zainteresováni zcela všichni – buď v roli agresorů, nebo obětí. Agresoři obětí využívají ke všemu, co je napadne, bez ohledu na *zábrany, výčitky svědomí, empatii* nebo *pocit viny*. Obětí je zcela smířena s odehrávající se situací, ve které může dojít k tomu, že bude agresora ještě bránit. V této fázi agresoři mají své agresivní chování zcela promyšlené a v nejkrajnější fázi může dojít k usmrcení obětí. (Dařílek, 2013, s. 43-44 a Vágnerová, 2011, s. 79-83)

Poslední dvě etapy se v mateřské škole objevují zřídka, jsou typické spíše pro starší děti. Ovšem je důležité vědět i o těchto etapách, aby se učitelé opravdu vyvarovali přehlížení negativních jevů v chování dětí.

4 PŘÍČINY AGRESE

Tato kapitola bude věnována příčinám, kterých má agrese hned několik. Příčiny agresivního chování se mezi sebou mohou samozřejmě kombinovat. Někdy může být jejich odhalení opravdovým oříškem. Pokud se nám to však podaří, máme lepší možnost efektivnějšího řešení. Nynější moderní svět dává dětem o dost větší možnosti vidět spousty agresivního jednání. Hlavně při sledování televize a hraní videoher, dříve tolik „chytrých“ vynálezů nebylo. Děti tak mohly agresivní chování odkoukat převážně od svých rodičů, popřípadě kamarádů nebo jiných starších osob, které na ně působily jako vzory. Příčiny autoři nejčastěji dělí na vnější a vnitřní (či sociální a biologické).

4.1 VNĚJŠÍ FAKTORY

Mezi vnější faktory řadíme spousty faktorů, jsou to však faktory, které se dají ovlivnit. Když to zvládne jedinec sám, je to ta nejlepší varianta. U dětí, které mateřskou školu navštěvují, je však potřeba jim s těmito zápornými faktory pomoci.

4.1.1 Rodina

Agresivní děti pocházejí nejčastěji z problémových rodin. Co si pod pojmem problémová rodina představit? Rodinu, ve které je narušena či úplně chybí jedna nebo více funkcí, které by měla správná rodina plnit. Jedná se například o situaci, kdy chybí jeden z rodičů. Když v rodině panuje velice přísný a tvrdý režim nebo naopak je rodina až příliš liberální ve výchově dítěte. Příčinou může být agresivní chování rodičů vůči sobě nebo vůči dítěti (formy domácího násilí a týrání dětí). Popřípadě také, když rodiče dítě sami nutí jednat agresivně. Nevhodné chování u dítěte může vyvolat i úmrtí v rodině, narození sourozence či rozvod rodičů. Z těchto výše vyjmenovaných problémových rodin nemusí vycházet vždy jen agresori, ale i jejich oběti. Agresivní chování dětí může být také signálem, kterým dítě „volá o pomoc“. (Dařílek, 2013, s. 13; Machová, 2019 [online])

4.1.2 Vzdělávací zařízení a vrstevníci

Škola může mít na dítě příliš vysoké nároky. Učitelé můžou používat nevhodné tresty nebo styl výuky, které dítě není schopno zvládat. Tím se u něj prohlubuje negativní vztah ke škole, k učitelům a dalším zaměstnancům, kteří v tomto zařízení pracují. Reakcí na tuto situaci může být agresivní chování, což může vést k tomu, že si dítě své negativní pocity vybíjí na kamarádech či přímo na zaměstnancích. Dalším problémovým faktorem může být

přimíchání dítěte ke „špatné“ partě dětí, co se již agresivně chovají. Dítě v nich vidí svůj vzor a touží do kolektivu zapadnout, proto se může začít chovat stejně agresivně jako oni. (Dařílek, 2013, s. 13)

4.1.3 Masmédia

V dnešní moderní době se neubráníme tomu, že dítě přijde do styku s vymoženostmi jako je televize, mobilní telefon, tablet, počítač, notebook, internet či různé typy videoher. Je zcela zřejmé, že i když se budou rodiče snažit a dítěti tyto věci nedávat k dispozici, tak si k nim stejně cestu najde. Ať už to bude přes ostatní členy rodiny, kamarády, známé a v neposlední řadě se s nimi může setkat ve škole. V dnešní době se jedná, dá se říci o standard, kdy se člověk musí orientovat se ve výše vyjmenovaných věcech. Pokud mu budou upírány, může být dítě také ostatními označeno za „divné“. Nejdůležitější však je se zamyslet, kolik času na těchto vymoženostech dítě tráví a jakým způsobem je využívá. Na všem, co je výše zmíněno se totiž velmi často objevuje ve velké míře agresivní jednání. V televizi se vyskytuje spousta seriálů či filmů plných agresivního chování, mobilní telefon, tablet, počítač i notebook, také disponují internetem nebo různými hrami, na kterých dítě může přijít s agresivním jednáním do styku. Ve většině případů však není znázorněno, proč je tohle jednání špatné a jaké jsou jeho důsledky. (Dařílek, 2013, s. 14)

4.1.4 Další vnější faktory

Dařílek (2013) v publikaci uvádí ještě příčiny ekonomické a politické, vlivy drog, alkoholu a prostředí.

Mezi *ekonomické a politické příčiny* řadíme hlavně chudobu lidí. Dále situaci, kdy rodiny žijí na pokraji chudoby a nemohou tedy svým dětem dopřát vše, co by jiní rodiče mohli dětem dát. Děti mohou chodit v roztrhaných věcech. Nebývají upravené, nemohou se zúčastňovat placených školních aktivit a nemají ani tolik vzdělávacích pomůcek. Do druhé skupiny řadíme projevy rasismu či národnostních rozbrojů. Můžeme sem také zahrnout negativní projevy migrantů, kteří se odmítají přizpůsobit pravidlům daného státu, nebo v našem případě vzdělávací instituce. (Dařílek, 2013, s. 13)

Vliv drog a alkoholu nelze zatím popsat jako jednoznačný a jednoduchý. Je však vyzorováno, že některé drogy způsobují větší míru agrese (*kokain, amfetaminy*) než ostatní (*opiáty*). Agrese zaručeně vzniká, když se nedaří drogu sehnat. *Vlivem prostředí* jsou myšlena hlavně bydliště, která jsou umístěna na opravdu vzdálených okrajích měst, kde je ve velké

míře rozvinuto nezákonné jednání. Často také můžeme pozorovat výskyt agresivních dětí v přelidněných místech na menších prostorách nebo děti, které se nachází v hlučném prostředí. (Dařílek, 2013, s. 14)

4.2 VNITŘNÍ FAKTORY

Dařílek (2013) vnitřní faktory agrese dělí na: *biologické příčiny agrese, odlišnost od normy, rozdílné motivy agrese, frustrace, dosažení cíle pomocí agrese, osobnostní indikátory agrese a další individuální příčiny agrese*. (Dařílek, 2013, s. 14)

Biologické příčiny agrese jsou typické pro mozkové operace a genetické struktury, jedná se hlavně o dědičnost. (Dařílek, 2013, s. 14)

Odlišnost od normy je myšlena ve smyslu etnických a rasových rozdílů, různých handicapů dětí, vzhledem, náboženským nebo sexuálním zaměřením. Mezi motivy agrese řadíme pomstu, ponížení, opovržení či odplatu. Jako další uvádí frustraci, která může být způsobena individuálními faktory v rodinném, školním nebo jiném společenském prostředí. Dosažení cíle pomocí agresivního chování je pro dítě skvělým motivátorem k jeho opakování, protože si myslím, že je správné. Rodič musí dát dítěti patřičným způsobem najevo, že se to nesmí, když to neudělá, prohloubí se v dítěti agresivní chování. Osobnostními indikátory jsou hlavně výbuchy vzteku, hrubé jednání k ostatním či omlouvání svého agresivního jednání. Dalšími individuálními příčinami mohou být prožité trauma, odmítnutá láska, odchod jednoho rodiče (rozchod, smrt), narušení osobního prostoru, agresivní vzory (kamarád, rodič, hrdina), vyjádření nesouhlasu nebo na sebe upozornit z důvodu nevšimavosti ostatních. (Dařílek, 2013, s. 15)

Děti s poruchami chování často vykazují nižší úroveň aktivace centrálního i autonomního nervového systému (např. Raine, Venables, Williams, 1997; Lahey et al. 1993), což se může projevit vyšší potřebou vyhledávání stimulů a podnětů. Celá řada výzkumných studií prokazuje změny v úrovni různých neurotransmiterů (např. serotonin), které mohou hrát významnou roli v rozvoji agrese (Lahey et al., 1993). (Ptáček, 2006, s. 15)

Velice často se agresivní chování může objevit u dětí, které trpí psychiatrickým onemocněním nebo „*poruchou emocí, poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD), specifickou poruchou učení, v pozdějším věku zneužíváním návykových látek apod.*“ (Ptáček, 2006, s. 16)

Jak už jsme na začátku této kapitoly uvedli, příčiny agresivního chování u dětí se mohou propojovat, příklad propojení vnitřních a vnějších faktorů uvádí například Ptáček (2006): Pokud mělo dítě nějaké perinatální komplikace a ještě se k tomu chová agresivně, rodiče mohou zaujmout odmítavý postoj ke svému dítěti. Jejich přístup však vede k prohlubování antisociálního chování u dítěte, které bude s narůstajícím věkem gradovat. Když se nad tímto propojením příčin zamyslíme, je zcela logické propojení biologických příčin se sociálními, protože každé dítě navštěvuje nějakou instituci a pochází z nějaké rodiny. (Dařílek, 2013, s. 16)

5 PROJEVY A NÁSLEDKY AGRESE A ŠIKANY, ÚČASTNÍCI AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ, POSTOJ UČITELŮ

Tato kapitola je zaměřena na to, jak se jednotliví aktéři agresivního chování a šikany projevují. Další zmínkou v ní budou následky, které po sobě tohle nevhodné chování zanechává, řekneme si o postojích učitelů, které jsou samozřejmě různé, protože každý člověk je jiný a každý také reaguje jinak.

„Agresivní skony se u člověka utvářejí – na základě instinktivní výbavy – v prvních letech života.“ (Říčan, 1995, s. 23) Na druhou stranu Říčan (1995) také uvádí tvrzení – spousta psychologů je názoru, že agresivnímu chování se učíme nápodobou od druhých. „Zvláště účinnou „školou“ agrese bývá, když je dítě doma krutě trestáno nebo bezdůvodně týráno a vidí s jakým uspokojením tak rodiče prosazují svou moc.“ (Říčan, 1995, s. 23)

5.1 PROJEVY AGRESE A ŠIKANY

Dařílek (2013) a Vágnerová (2011) se shodují v důležitosti varovných signálů, které slouží k upozornění, že se něco špatného děje. Tato upozornění by měli rozpoznat jak učitele, tak rodiče. Varovné signály rozdělují na *přímé a nepřímé*, Dařílek (2013, s. 37) přidává ještě *alarmující signály*.

- *Alarmujícími signály* jsou například situace, kdy se učitel náhodou ocitne přímo v akci šikany, rodiče informují učitele nebo oběť sama nahlásí šikanu.
- *Přímé signály* jsou například zesměšňování ze strany druhých dětí, nadávky, hrubé kritizování, nátlak k plnění příkazů nebo dávání svých věcí ostatním nebo různé formy fyzických ataků (honění, strkání, bití dítěte ostatními dětmi v kolektivu)
- *Nepřímé signály* jsou například zvýšená absence v docházce, dítě nerado chodí do školky, čas hry tráví spíše osamoceně nebo s učitelem, nemá kamarády a tak i svůj volný čas tráví doma, chodí do školky neupravené (potrhané oblečení), při společné práci dítě nikdy nechce přijmout k sobě, ostatní děti si od něj odsedávají, bývá často plačtivé nebo „duchem nepřítomné“, reaguje úlekem, bojí se učitelům odpovídat (raději řekne „nevím“), může mít drobná poranění či psychosomatické obtíže (průjem, bolí jej břicho či hlava, ráno zvrací). Paradoxně může dítě agresivně reagovat na své sourozence nebo rodiče. (Dařílek, 2013, s. 37-38; Vágnerová, 2011, s. 76-79)

Svoboda (2014, s. 61-62) ve své knize dělí agresivní projevy na *individuální agresi, skupinovou agresi a šikanu*, o pár řádků níže si řekneme, jak se projevují. Dítě, které se stalo obětí, se často bojí bolesti a nedokáže se bránit ani slovním útokům. Bývají to děti ze sociálně slabších rodin či děti, které jsou deprivované.

- *Individuální agrese* se projevuje problémovým chováním mezi dvěma nebo více konkrétními dětmi. Vzniknout může z jakékoliv situace, která mezi dětmi nastane. Často to bývá i kvůli nějaké neshodě. Tuto situaci vyprovokuje nejčastěji v danou chvíli agresivnější jedinec, proto není specifikována oběť. Zbylé děti jsou na tohle jednání zvyklé, kvůli jeho opakovanosti.
- *Skupinová agrese* se projevuje problémovým chováním více jedinců proti jednomu či několika dětem. Vzniká z konkrétního důvodu. Oběť tohoto typu agrese je předem vybrána, takže není náhodná. Tento typ trvá zpravidla maximálně tři měsíce. Poté se negativní chování agresorů přesune na další oběť či oběti.
- *Šikana* se projevuje dlouhodobým, skrytým a postupně gradujícím problémovým chováním mezi jedním či více dětmi proti jednomu konkrétnímu dítěti. Opět se jedná o chování, které je ostatními dětmi zpravidla akceptováno. Tento projev je specifický svojí délkou, která přesahuje hranici tří měsíců.

5.2 NÁSLEDKY ŠIKANY

U spousty autorů můžeme nalézt různé definice následků šikanování. My si zde uvedeme příklady od autorů Severové (2006) a Koláře (2011).

Následky bývají zpravidla *akutní a pozdní*. Akutními je myšleno *fyzické a psychické utrpení* dítěte, následný strach ze školky, který se u dítěte může začít projevovat již výše zmíněnými psychosomatickými obtížemi. Pozdními máme na mysli *snížené sebevědomí, přecitlivělost, nedůvěru k lidem, pocit pronásledování někým, zvýšenou opatrnost a podezíravost* vůči ostatním. (Severová, 2006, s. 20)

Závažnost poškození závisí na tom, jaké míry destruktivní síly šikanování dosáhlo, zda bylo krátkodobé nebo dlouhodobé. Důležitá je i míra obranyschopnosti oběti. (Kolář, 2011, s. 156) Dále Kolář dle následků rozděluje oběti šikany na *oběti pokročilých stádií šikanování* a *oběti počátečních stádií šikanování*.

- *Oběti pokročilých stádií šikanování* mívají *velmi závažné následky, které se dotýkají celé osobnosti a zpravidla mívají i celoživotní charakter. V nejhorších případech „vyřeší“ oběť situaci sebevraždou.* Tyto oběti se také často zhroutí, a to z důvodu

strachu o život nebo spánkové deprivace, kterou trpí kvůli nočním děsům. U obětí také přetrvávají psychosomatické obtíže (byly již několikrát popsány) nebo se musí dlouhodobě léčit. Dalším typem oběti může být jedinec, který se sice přímo nezhroutí, ale na jeho duši jsou nenapravitelné šrámy, které se mu stále z různých důvodů obnovují. Často trpí poruchou sebehodnocení a ztrácí i vlastní vůli. U těchto obětí se může situace jevit jako vyřešená, protože fyzické stopy násilí jsou již zahojeny a jedinec se může přetvařovat. Smutným zjištěním je fakt, že lidé, kteří se jednou již obětí stali, se jí stávají zpravidla znovu. Pomoc jim je obtížná, protože mají strach si kohokoliv pustit k tělu. (Kolář, 2011, s. 156-158)

- *Oběti počátečních stádií šikanování* trpí také spoustou závažných následků. Ty jsou však v začátcích *nenápadnější a nepředvídatelnější*. Navíc se často stává, že potřeby těchto dětí jsou často dlouhodobě a bohužel i trvale nenaplněny, což může způsobit negativní vztah ke škole. Tyto oběti dlouhou dobu slýchávají od ostatních samé narážky, pomluvy, negativní hodnocení. Jsou jimi ponižováni, čímž dochází k narušení osobnosti oběti – vznik psychosomatických obtíží, narušení nervové soustavy a samozřejmě narušené sociální chování a poruchy emocí. Všechny tyto negace, kterými si oběti prochází, si sebou nesou do budoucna, kdy se jim můžou obtíže vrátit. (Kolář, 2011, s. 158-160)
- *Diagnózy, které oběti často od psychiatrů a klinických psychologů slýchají: školní fobie (fobické úzkostné poruchy), panická porucha (jiné úzkostné poruchy), obsedantně-kompulzivní porucha a posttraumatická porucha (reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení)*. (Kolář, 2011, s. 157)

5.3 ÚČASTNÍCI AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V mateřské škole (dále uvedeno jen MŠ) se nachází větší množství dětí, ať už se jedná o jednotřídní MŠ, ve které jsou všechny děti bez rozdílu věku pohromadě, nebo je MŠ rozdělena do více tříd, ve kterých jsou děti stejného nebo přibližně stejného věku. Projevy chování, o kterých tato bakalářská práce pojednává, se mohou odehrávat buď někde v ústraní bez svědků, nebo častěji v kolektivu více dětí. Z toho nám tedy vyplývá, že při agresivním chování, šikaně, teasingu nebo násilí se může kterékoliv dítě objevit „*v jedné ze tří rolí: role oběti, role agresora, role přihlížejícího* – „*mlčící většiny*““. (Vágnerová, 2011, s. 12)

Pro roli agresora je většinou typická nadprůměrná tělesná zdatnost jedince, síla a obratnost, hlavně když mluvíme o chlapcích. Není to však pravidlem. Agresorem může být i konstitučně slabší jedinec, který je však inteligentnější ale za to bezohlednější a krutější. Stát se také může, že se sám aktér šikany nezúčastní, ale získá na svoji stranu skupinu ostatních dětí, které šikany provedou za něj. Agresory bývají často sebejistí a neúzkostní kluci i dívky, kteří touží po dominanci, ovládnutí druhého a o prosazení se. Typickým znakem bývá také jejich urážlivost a smyšlená představa o tom, že je samotné někdo šikanuje. (Říčan, 1995) Motivem agresora může být například *„upoutání pozornosti, nuda, žárlivost, prevence (bývalá oběť začne šikanovat, aby se znovu nestala obětí), zkouší, kolik oběť vydrží.“* (Dařílek, 2013, s. 39)

Role oběti je velmi proměnná, může se jí totiž stát opravdu kdokoliv a z jakéhokoli důvodu. Důvodem může být například příchod nového dítěte do již stálého kolektivu dětí, také se obětí může stát dítě i pro něco v čem oproti jiným vyniká. Například z důvodu své „vyzrálosti“ nebo klidnější povahy, kdy nechce dělat nezbednosti se svými vrstevníky. Může se jednat i o tak zvaného „mazánka učitele“. Oběti bývají drobnějšího vzrůstu a citlivější povahy. Nejčastějším důvodem však bývá nějaký handicap dítěte, popřípadě „vada na kráse“ (zrzavé vlasy, pihy, silnější postava...) či dítě pocházející ze sociálně slabší rodiny nebo z jiné etnické skupiny. (Říčan, 1995)

Říčan (1995) ve své publikaci uvádí zajímavý fakt, kdy oběť šikany je současně i agresorem. Tyto děti *„se zúčastňují, zvláště ve skupině, šikanování jiných. Zjistili jsme, že tyto děti jsou výrazně neoblíbené v kolektivu.“* (Říčan, 1995, s. 38)

Role přihlížejících je nejčastější, děti se nechtějí aktivně zapojit do šikanování oběti a tak jen mlčky přihlížejí, co se děje. Leckdy se bojí cokoli říct, jak samotnému agresorovi, tak učiteli nebo i svým rodičům, popřípadě sourozencům. U dětí se stane jen výjimečně, že by se samy ze své iniciativy zastaly oběti. Je to pochopitelné. Mají obavu, aby se z nich samotných nestala oběť, anebo jsou jim oběti šikany zkrátka nesympatické či úplně lhostejné. *„M. Vašutová (2008) hovoří o tom, že být svědkem šikany je sociální zkušenost, která jedince nutí přemýšlet sám o sobě, hodnotit se z hlediska síly, empatie, odvahy, vztahu k bezpráví apod. Svědkové si mohou vyčítat, že nedokázali zabránit šikaně a mohou se u nich mnohdy objevit stejné následky jako u oběti.“* (Dařílek, 2013, s. 40)

5.4 POSTOJ UČITELŮ

Každý člověk je jiný a na různé situace reaguje a řeší je jinak. Stejně je tomu i u pedagogů při řešení agresivního chování či šikanování dětí druhými dětmi v mateřských školách. Mezi pedagogy se najdou tací, kteří neprodleně řeší i sebemenší náznak tohoto chování. Na druhou stranu jsou mezi nimi i ti, kteří počkají, jak se situace vyvine a poté zasáhnou nebo zasáhnou, až když je na vzniklou situaci někdo upozorní. Na závěr nesmíme zapomenout na typ učitelů, kteří jsou názoru „*Ať si to děti vyřídí mezi sebou!*“ (Říčan, 1995, s. 40) Tento přístup učitelů je však ten nejhorší, který mohou zvolit. Říčan (1995) uvádí: častým prohlášením učitelů bývá: „*šikana je výjimečná záležitost a nepředstavuje – aspoň na „naší“ škole – vážný problém*“. Také je v knize uveden ještě jeden možný důvod, proč učitelé agresivní chování u dětí ignorují a to je *neschopnost učitelů jednotlivé případy vyřešit a kázeňsky zvládnout*. (Říčan, 1995, s. 41)

Při rozhovorech s učitelkami v mateřských školách bylo milým zjištěním, že všechny měly kladný přístup k řešení tohoto problému. Horší to však bylo s rodiči, kteří si nedokázali připustit, že by se jejich dítě mohlo něčeho takového dopouštět.

6 PREVENCE A NÁPRAVA

V této kapitole se zaměříme na způsoby, jak agresivně u dětí předcházet, aby se v kolektivu nejlépe vůbec nevyskytovala. Když se v kolektivu objeví, tak si řekneme způsoby, jakými můžeme agresivní chování u dětí zmírnit či napravit.

Každá škola by měla mít vypracovány dokumenty pro zajištění bezpečí pro děti i zaměstnance. Jedná se hlavně o Školní řád a Preventivní program školy (často nazývaný jako Minimální preventivní program), ve kterých by mělo být obsaženo i rizikové chování, za účelem zajištění prevence nebo jeho snížení. Stěžejními pro prevenci jsou dokumenty, které jsou k nalezení na portále Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

- *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)*
- *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) (MŠMT, online)*

6.1 PREVENCE

Vágnerová (2011) uvádí důležitost komunikace mezi dítětem, rodičem a učitelem. Při zjištění, že dítě sledovalo film nebo hrálo hru s agresivní tematikou, je naším úkolem vysvětlit mu, že to, co dítě vidělo, není dobře a nelíbí se nám to. Také nesmíme zapomenout podotknout, že chybně se chová i jedinec, který tomuto chování přihlíží, nepomůže oběti nebo nepožádá dospělého o pomoc.

Nejpoužívanější pojetí je rozděleno na *primární, sekundární a terciální prevenci*:

- Primární prevence je zaměřena na ovlivnění dětí ještě před vznikem šikany. Můžeme se setkat s dělením primární prevence na specifickou a nespecifickou. Do specifické zařazujeme činnosti a informace spojené přímo se šikanou – povídání si s dětmi o tom, co šikana je; jak se proti ní dá bránit; komu o ní můžou říci apod. Do nespecifické poté řadíme posilování kamarádských vztahů ve skupině dětí, posilování osobnostních rysů a rozvoj sociálních dovedností.
- Sekundární prevence je zaměřena na již vzniklou šikanu, která je však podchycená včas, snaží se ji co nejrychleji odhalit, vyřešit a vytvořit taková opatření, aby se již neopakovala.

- Terciální prevence zahrnuje vytváření speciálních pracovišť, které přímo pracují s agresory, oběťmi ale i s ostatními pozorujícími, na kterých jednání zanechalo nějaké následky. (Dařílek, 2013, s. 53)

Dařílek (2013) má ve své publikaci členění oblastí prevence od Bendla (2003):

- *Utopická opatření* zahrnují opatření, která jsou velice obtížná na realizaci, obzvláště ve velké míře – např. *odstranění agresorů ze škol, přejít na domácí vzdělávání apod.*
- *Zajímavá výuka* je snahou učitelů o vzdělávání dětí zábavnější formou (škola hrou), *zvýšit odpovědnost žáků za cíle ve vzdělávání a za řízení školy*. Děti by se tak měly začít do školy více těšit a tím by se zmírnily pocity nespokojenosti, se kterými je propojeno nežádoucí chování dětí. Tato metoda zahrnuje *aktivizující, didaktické hry, inscenační metody apod.*)
- *Prostředky diagnostiky šikany* zahrnují nenásilnou formou zjišťovat (*pozorování, dotazníky, rozhovor, hry*), jaké mají děti vlastnosti či jaké je klima mezi dětmi ve třídě. Získané informace nám poslouží k identifikaci šikany.
- *Dozor*, je myšlen, zajištěním nad dětmi dohledu, kdy se může využít všech možných způsobů (*učitelé, starší děti, kamerový záznam, fotografie apod.*)
- *Práce s obětí* zahrnuje vypořádání, kdy oběti hrozí největší nebezpečí a zajistit jí v daný moment nebo na daném místě, co největší bezpečnost. Také sem můžeme zařadit „zocelování“ dítěte formou zvýšení její *odolnosti* (např. *sportem*) či zlepšení pohotovostních reakcí.
- *Práce s agresory* zahrnuje rozvinutí empatie; poukázání na to, jak se oběť cítí po napadení. Učitelé by se měli snažit o uvolnění napětí pomocí různých činností či her.
- *Práce se všemi žáky* zahrnuje rozvíjení pozitivních vztahů ve skupině formou hravé výuky, *mravní výchovy*, čtení knih s problémovou tematikou apod.
- *Participace žáků na prevenci a řešení šikany* zahrnuje posílení *samosprávy tříd a škol, utváření vhodných podmínek, proto aby byly děti schopny samostatného řešení konfliktů* (např. formou *mírového stolu* – začátky rozhodně za přítomnosti učitele).
- *Spolupráce školy a rodiny*, jejímž základem je navázání dobré komunikace. Obě strany by se měly vzájemně informovat při zjištění jakéhokoli nevhodného chování.

- *Spolupráce školy s institucemi* jako je například *pedagogicko-psychologická poradna, linka důvěry, dětská krizová centra, kurátoři OSPOD, MŠMT, krajně policie*. (Dařílek, 2013, s. 53-54)

Jako preventivní jev by se dala považovat skutečnost, že s agresivitou se dá pracovat. Musíme si uvědomit, že agresivita v přijatelné míře k životu neodmyslitelně patří. Agresivní jednání se objevuje například při sportovních aktivitách. Člověk chce vyhrát, porazit soupeře, zkrátka chce být nejlepší a podat ten nejlepší výkon, ke všem těmto aspektům využívá v rozumné míře agresivity. Z toho nám plyne, že je dobré již od mala dítěti vysvětlovat a učit jej, že je správné dát agresi najevo, když to bude probíhat *způsobem přijatelným na daném místě a čase*. Hlavně však v přijatelné míře, tedy dle nějakých předem stanovených pravidel. Také je třeba dítěti vysvětlit, že reagovat pomocí agrese je pouze jedna z několika možností a je jen na nás, jakou možnost si pro danou situaci vybereme, musíme však počítat i s následky, které budou z našeho jednání vyvozeny. (Mertin, 2022, online)

6.2 REAKCE PŘI ZJIŠTĚNÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Pokud rodiče nebo učitelé zjistí, že se v jejich přítomnosti vyskytne agresivní chování u dětí, měli by zbystrit a začít se situaci ihned věnovat. Správným řešením této situace je přímé vyřešení konfliktu s oběma dětmi, kdy by si měly danou situaci navzájem vyříkat. Pokud však zjistíme, že děti neumí problém zvládnout v klidu a nikam tato cesta nevede, je důležité si s dětmi nastolit jasná pravidla a navrhnout jim správné způsoby řešení. Škodlivým se může stát dospělého přehnané obranné chování k oběti. Je potřeba u dítěte prohloubit nebo vytvořit jisté obranné mechanismy, aby se v případě dalšího konfliktu umělo bránit. Stejně platí i u přístupu k agresorovi, přehnané potrestání vede k prohloubení záporného jednání u dětí. Je třeba si uvědomit, že agresivní chování dítěte musí mít nějakou příčinu, kterou je třeba zjistit a pracovat na jejím odstranění. (Špaňhelová, online)

Z výše uvedeného nám tedy vyplývá, že je opravdu důležité uvědomit si, jak budeme k dětem přistupovat při zjištění nevhodného způsobu chování a jaký vzor dětem dáváme. Musíme mít proto na paměti, že dítě, které je obětí musíme chránit ale zároveň mu poskytnout plnou podporu a pomoc při samostatném řešení dané situace. U agresorů si zase musíme zapamatovat, že příliš tvrdé tresty nesmíme používat, ale je třeba temperamentnost u dítěte usměrňovat. Nezapomínáme na spolupráci mezi učiteli, rodiči či dalšími institucemi.

6.3 NÁPRAVA

Pro dítě je nejlepší a nejzábavnější činností hra, proto *je možné se právě pomocí hry pokusit minimalizovat projevy agresivity. Hra neimplikuje nároky na výkon ani tlak na úspěšnost, naopak dětem umožní získat zkušenosti s důsledky svého chování ale i chování druhých.* Tohle platí hlavně pro tzv. *sociální hry*, kdy pomocí pravidel můžeme strategicky využít *agresivního chování pro neagresivní úmysl.* (Michalová, 2012, s. 120)

Před začátkem řešení problému je důležité provést *základní diagnostiku šikany*, zjistit *v jakém stádiu se nachází a* ujasnit si o jaký *druh šikany* se jedná, délku trvání, počty obětí a agresorů. Pokud se *šikana* nachází *v počátečním stádiu vývoje*, tak ji řešíme dle těchto kroků:

- *Odhad závažnosti šikany* na základě rozhovorů s účastníky agresivního chování.
- *Rozhovor se svědky a oběťmi.* Člověk, který šikanu řeší, jí nemusí být svědkem, může se o ní dozvědět od dalších lidí. V tomto případě je rozhovor dobré utajit, aby agresor oběť nenapadl znovu a o to hruběji nebo aby oběť nebyla vyčleněna ze skupiny.
- *Nalezení vhodných svědků* je důležité pro pravidelné podávání informací o šikanování v kolektivu. Zpravidla se jedná o kamarády obětí.
- *Individuální rozhovory se svědky* bez vědomí agresorů.
- *Ochrana oběti* je důležitá v rozumné míře, kdy se jí zajistí například zvýšený dozor či doprovod do doby než se šikana vyřeší.
- *Rozhovor s agresory* je důležitý pro jejich usvědčení z šikany, vhodným přístupem by mělo dojít k zastavení agrese.
- *Metoda řešení* – jedná se o metodu usmíření nebo metodu vnějšího nátlaku
- *Třídní hodina* – v mateřské škole se zpravidla o komunitní kroužek, kdy ostatním dětem sdělíme jaké je potrestání agresora. Také se při ní využívá výše zmíněných metod.
- *Rozhovor s rodiči oběti* je důležitý, aby se rodiče dozvěděli o závěrech, popřípadě se nějak domluvili na dalším postupu.
- *Třídní schůzka* je důležitá pro obeznámení rodičů o průběhu a závěrech řešení.
- *Práce s celou třídou* je důležitá i po vyřešení šikany, z důvodu prevence. (Dařílek, 2013, s. 47-49)
- Samozřejmě, že se vždy jedná i s rodiči agresorů.

Nyní si blíže specifikujeme výše zmíněné metody:

- *Metoda usmíření je zaměřena na vnitřní proměně vztahů mezi obětí a agresorem. Využívaná bývá nejčastěji v počátečních stádiích šikany. Důležité je, aby s touto metodou agresor souhlasil a byl ochoten se změnit.*
- *Metoda vnějšího nátlaku využívá trestů a strachu k zastavení agresora a donucení dětí k dodržování určených pravidel. Zahrnuje individuální nebo komisionální pohovor, kdy je potrestání agresorů oznámeno před celým kolektivem dětí. Výchovná komise o všem komunikuje s dětmi i jejich rodiči. (Dařílek, 2013, s. 49)*

Nyní se zaměříme na šikanu v pokročilém stádiu vývoje, přesněji tedy na rozdíly, které je nutné ve výše zmíněném postupu (u počátečních stádií) praktikovat jinak.

- *Diagnostika tohoto stádia je obtížná z důvodu nenalezení svědka, všichni účastníci zapírají z důvodu přijatých vzniklých „norem ve skupině“. Je potřeba vyzorovat nejslabší článek tohoto společenství a postupně se od něj dozvědět bližší informace.*
- *Oběť musí být většinou okamžitě chráněna, zpravidla počítáme s tím, že už se stejně do skupiny nevrátí. Vyšetřování tohoto typu musí být prováděno na oficiální rovině (sociální kurátor, policie). Škola není většinou ani schopna tuto situaci řešit samostatně bez odborné pomoci.*
- *V pokročilém stadiu šikany používáme výhradně metodu vnějšího nátlaku.*
- *Třídní schůzka může mít konfliktní průběh, proto je potřeba, předem připravit již hotová opatření.*
- *Práci s celou třídou je možné praktikovat až po „vyšumění“ situace, nejlépe po odstranění agresorů. (Dařílek, 2013, s. 50-51)*

6.3.1 Postupy pro zvládnání agresivního chování (u obětí i agresorů)

Každý učitel nebo rodič si volí postup řešení agresivního chování dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Můžeme si však pomoci i již vytvořenými postupy, které nám zjednoduší naši cestu za zmírněním tohoto problémového jednání dětí.

Například autorka Vágnerová (2011) má skvělou publikaci, kterou směřuje rodičům dětí, u kterých se agresivita objevila. Mohou z ní však čerpat i učitelé, což je skvělé. Autorka rozděluje postupy na tři oblasti: postup u oběti, u agresora a přihlízejících.

Postup u oběti (Vágnerová, 2011, s. 16-43)

V případech, že se nám dítě svěří o problémech se šikanou, je důležité rychle začít jednat. Udělejme si na dítě dostatek času, v klidném ničím nerušeném prostředí si s dítětem promluvíme, naslouchejme mu a stále ho ujišťujme, že nás jeho problém opravdu zajímá a že udělalo správně, když se nám rozhodlo o problému říct. Dávejme najevo, že chceme problém řešit, v tomto okamžiku musíme být pro dítě o to větší oporou, než jsme byli doposud. Na řešení problému musíme zvolit také správný čas, kdy nebude dítě například rozrušené ze školy.

Důležité je od dítěte zjistit kdo, co, kdy a kde mu provedl, a zda tohoto incidentu byl ještě někdo svědkem. Dobré je si všechno pečlivě zapisovat, aby se při řešení na nic nezapomnělo.

S dítětem je nutné projít, co vše budeme s touto situací dělat, nabídneme a zajistíme dítěti ochranu, aby nebylo opět ohroženo. Důležité je se také upřímně zamyslet nad tím, co mohlo agresora vést k tomuto jednání, zda i naše dítě nemohlo druhého něčím vyprovokovat. Pokud je třeba, tak vyhledáme odborníka, který nám s řešením situace pomůže. My dospělí si musíme dát pozor na neuvážená rozhodnutí, jednání v afektu, užívání hrubosti a urážek, protože by všechny tyto aspekty mohly dítěti o to více uškodit.

Šikanu bychom neměli řešit přímo s agresorem ani s jeho rodiči, může to vést k opačnému účinku, než potřebujeme. Rodiče agresora můžou začít svádět vinu na naše dítě a začít dělat oběť z toho svého, také můžou rodiče agresora zaútočit na šikanované dítě nebo agresor zvolí o to hrubější praktiky než doposud. Rozumnější je se obrátit přímo na školu, která za situaci nese odpovědnost. První kroky budou směřovat za třídním učitelem, který je s dětmi v každodenním kontaktu a až při nevyřešení nebo odmítnutí řešení z jeho strany se můžeme obrátit na ředitele školky. Konfrontace by se měli účastnit oba rodiče a učitel, je dobré si předem domluvit schůzku, aby byl dostatek času pro rozhovor. Při rozhovoru učiteli předáme zjištěné informace od dítěte (tedy kdo, jakým způsobem, jak dlouho, kde a zda jsou nějakí svědkové daného incidentu).

Učitel by měl rodičům poskytnout zpětnou vazbu, zda je škola schopna situaci řešit samostatně, anebo bude třeba přizvat nějakého odborníka. Také by měl být učitel schopen říct, jakým způsobem bude sjednána náprava a o všech postupech by měl rodiče oběti i agresora informovat, nejlépe písemnou formou. S výsledky šikany však škola obeznámí všechny bez rozdílu (rodiče oběti, agresora, přihlížejících ale i třídu). Je dobré, když si třída po skončení a potrestání agresorů projde intervenčním programem, který je veden kvalifikovanými a proškolenými pracovníky ze středisek výchovné péče,

pedagogicko-psychologické poradny nebo centra primární prevence. Před zahájením by si měla škola vyžádat souhlasy od všech rodičů.

Při řešení agresivního chování na škole se vždy nemusíme setkat s kladným přístupem a ochotou problém řešit. Škola může reagovat záporně a to styly: „...v naší škole se tyto situace nedějí, my máme vše pod kontrolou...“; „...vaše dítě se ve třídě chová problematicky, může si za to samo...“; „...je to normální chování dětí, však ono je to přejde...“. Rodiče se však nesmí nechat uchláchnout a trvat na řešení vzniklé situace. Pokud se nepodaří domluvit se s učitelem ani s ředitelem, je na čase obrátit se na Českou školní inspekci, zřizovatele školy nebo při závažných projevech agresivity na Policii ČR.

Spousta rodičů vyřeší situaci přerážením dítěte do jiné školky, správné je takto učinit až při vyčerpání všech výše uvedených možností.

Postup u agresora (Vágnerová, 2011, s. 43-45)

Rodiče agresorů se často dozvídají o situaci, která nastala od třetí strany (tj. škola, policie), většinou se v domácím prostředí dítě chová jinak, takže je to pro rodiče šokující a smutné zjištění. V případě, že však na dítěti pozorujeme nějaké dispozice k agresivnímu chování, je třeba to ihned začít řešit. Dítěti je dobré v klidu vysvětlit, že se nám jeho počínání vůbec nelíbí, není správné ale ujistit ho, že mu pomůžeme vzniklý problém vyřešit, budeme mu oporou. Důležité je, přijmou fakt, že se dítě nezachovalo hezky a spolupracovat při řešení, motivovat dítě k omluvě a přijatelnému způsobu chování.

Postup u přihlízejících (Vágnerová, 2011, s. 45-47)

Přesto, že se tyto děti nestaly přímými aktéry, tak jsou agresivním chováním také zasaženy. Často mívají strach, aby se na ně agresivní chování nepřesunulo, nebo mají výčitky, že oběti nedokázaly pomoci. Důležité je si s dětmi také v klidu promluvit a v případě potřeby jim pomoci.

Autorka Michalová (2012) zase popisuje možnost využití různých technik k utlumení agresivního chování v kolektivu dětí. Jsou to:

- *Nácvik sebekontroly* – želví strategie spočívá v naučení sebekontroly dítěte, a to hned z několika důvodů: 1. Neklade takové nároky na učitele jako vnější kontrola. 2. Její působení a účinky jsou dlouhodobé. 3. Podporuje společensky přijatelné chování. 4. Dítě se učí zodpovědnosti za své chování a nezávislosti. 5. Dítě dokáže vyjádřit a naplnit své potřeby přijatelným způsobem. Tato metoda vychází z chování želvy,

kdy reakce na nějakou ohrožující situaci je uschování želvy do krunýře a schování na bezpečné místo, stejným způsobem se snaží reagovat dítě, pokud se cítí ohroženo (ať už negativními pocity či událostmi), které by je mohly vyprovokovat k útočnému jednání. Tato strategie nemůže být brána jako konečné řešení, slouží spíše k umírnění daného problémového chování u dětí, kdy si děti uvědomí své pocity a mohou v poklidu vyhodnotit situaci, která nastala. Za správné použití této strategie si dítě zaslouží neprodleně pochvalu nebo nějakou odměnu. (Michalová, 2012, s. 120-123)

- *Tři kroky ke zklidnění* spočívají v uvědomění si třech bodů: 1. *Zastav se (STOP)*. 2. *Dlouze a zhluboka se nadechni*. 3. *Pojmenuj problém a svůj pocit*. Tato technika také spočívá v uvědomění si sebekontroly, dítě by mělo být po správném užití pochváleno. (Michalová, 2012, s. 123)
- *Umění si hrát* je u agresivních dětí často špatně nastaveno. Úkolem učitele je tedy dítěti *zajistit prostor, herní materiál, čas, klid a ochotu si s dítětem občas pohrát*. Dítě se odkoukáváním učí, jak si správně hrát a po nějaké době je schopno si hrát samo. (Michalová, 2012, s. 123)
- *Rytmus* je skvělým nástrojem pro pomoc s přizpůsobením dítěte. Využíváme jej hlavně při cvičení. Pokud se v kolektivu najde dítě, které se odmítá přizpůsobit, můžeme cvičit s ním. (Michalová, 2012, s. 123-124)
- *Arteterapie* je vhodná pro všechny typy dětí bez rozdílů jejich chování – najdou si v ní své jak děti plaché, tak ty které se chovají agresivně. Arteterapie *rozdělí* u dětí *osobnost, sebevědomí, harmonizaci osobnosti ale i socializaci*. Agresivní dítě naopak zklidní, protože má možnost své napětí ventilovat na papír. Výtvary je dobré si vystavit na nástěnku a společně si je pochválit. Důležité je aby si děti pochválily obrázky navzájem a nechválily jen ty své. Dobré je arteterapii využít i pro společné tvoření s dětmi. (Michalová, 2012, s. 124)

Dařílek (2013) má ve své publikaci uvedeny pro zvládnutí agresivního chování, které doporučuje vyzkoušet, ve většině se shoduje spolu s Čermákem (1998):

- *Základní postupy*, do kterých se řadí *farmakoterapie*, která však slouží jako doplněk k *psychologickým metodám a postupům*.
- *Upevňování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem*. *Odměňujte žádoucí chování*.

- *Rozhovor*, jak už je v práci zmíněno několikrát, rozhovor je nejdůležitější součástí spolupráce.
- *Vyšetřování* při brutálních formách škola spolupracuje s Policií ČR, kdy se musí vše do detailu popsat, zajistit svědky a obeznámit agresory s danou situací.
- *Hledejte příčinu agrese* – agresivní chování musí mít nějaký spouštěč. Příčiny jsou blíže rozepsány v kapitole číslo 4.
- *Zvyšujte informovanost dítěte*, bavte se s dítětem o agresi – příznaky, příčiny,...
- *Vyhasínání* se využívá u mírnějších projevů, *doporučuje se netrestat, nekřičet* ale hlavně pomoci oběti.
- *Odměňování žádoucího chování a současně vyhasínání nežádoucího chování*
- *Rozvíjet sociální dovednosti*, ukázat dítěti i jiné způsoby řešení situace než je agrese, říct si o důsledcích při použití agresivního chování.
- *Sebeinstrukce*, jsou myšleny věty, které si dítě před útokem opakuje do té doby, než se uklidní – např. „*Počítej do 10, ...*“.
- *Redukce agresivních modelů*, omezení sledování televize, hraní počítačových her s agresivním podtextem.
- *Tresty* je důležité být důslední při řešení agrese a dát najevo svůj nesouhlas, vysvětlit proč s tím nesouhlasíme. Pokud dítě pokračuje v nežádoucím chování, je vhodné užití trestů (např. izolace, odejmutí odměny, trvat na omluvě, u malých dětí při bouchnutí – pohladit druhé dítě, když agresor nechce sám, tak mu pomoci).
- *Posilujte altruismus* u dětí, kdy jsou vedeny k pomoci druhým při nesnázích.
- *Podlomte obranu dětí* – nenechat dítě omlouvat své agresivní chování.
- *Kooperativní techniky výuky*, kdy využíváme spolupráce dětí.
- *Hraní rolí* na ovládání hněvu a zlosti. *Hry. Logické důsledky*.
- *Vyjednávání* je dobrou metodou pro řešení konfliktů, když se jedinci zvládnou domluvit.
- *Poskytněte alternativní způsoby uvolnění napětí a zlosti* – nabídka *odreagování prostřednictvím hry, sportu, fyzické práce, bušením do boxovacího pytle či hlíny*. (Čermák, 1998 uvádí pod pojmem *katarze*). *Využívání relaxace*.
- *Bodovací systémy*, kdy učitelé bodují žádoucí a nežádoucí chování dětí (se body odečtou).
- *Metoda šoku* (Čermák, 1998 uvádí pod pojmem *Expozice neagresivnímu modelu*). Například *přidělení role ochránce mladších dětí agresorovi*.

- *Zajistěte dohled. Psychoterapie. Odstranit agresora. Vliv skupiny. Pomoc.*
- *Držení* – učitel si dítě přivine k sobě nebo s ním odejde, aby se samo nebo někoho nezranilo.
- *Hledání smyslu* – založeno na terapii, kdy rodiče nosili rozbité hračky od dětí a ty z nich měly za úkol vyrobit něco nového, dle zadaných instrukcí, poté už děti nenapadlo hračky rozbíjet.
- *Odložit řešení*, hlavně tehdy, není-li schopen učitel danou situaci vyřešit z důvodu šoku, je potřeba alespoň říct, že situaci bude řešit za přítomnosti dalších osob,...
- *Neverbální postupy, využívají aspekt neverbální komunikace – můžeme začít uspořádáním pomůcek a třídy.*
- *Ostatní postupy a možnosti* – např. *navázání blízkého vztahu s agresorem a začít jej pozitivně ovlivňovat. Rozhovor s agresorem s cílem vyvolat v něm strach a tím mu bránit v nevhodném chování,...*

(Dařílek, 2013, s. 19-30; Čermák, 1998, s. 147-161)

6.3.2 Překážky komplikující řešení agresivního chování (šikany)

Pokud se zamyslíme nad situací, kdy bychom jako učitelé nebo rodiče měli řešit šikanu, určitě nás napadnou nějaká úskalí, do kterých se můžeme dostat, a které je potřeba překonat k dosažení zdárného cíle. Odborníci se shodli na nejčastějších překážkách:

- *Nepřehlednost situace* nastává většinou při faktu, kdy je agresor zároveň i obětí, nebo když oběť zaútočí na agresora. Problematické je také odhalení šikany u mladších dětí.
- *Ředitelé a vedení školy* se mohou k problematice výskytu šikany na jejich škole postavit zapíráním či mlčením, z důvodu obavy o fungování jejich instituce v budoucnosti (např. rodiče by mohli mít strach o své dítě, proto by je raději umístili jinam).
- *Nedostatečné legislativně kázeňské pravomoci školy* spočívají v nemožnosti udělovat adekvátní kázeňská opatření. Navíc s každým rozhodnutím školy, musí souhlasit také rodiče (např. přemístění dítěte do jiné MŠ, popřípadě návštěva poradny či psychiatra).
- *Učitelé* mohou šikanu přehlížet z důvodu obavy sporů mezi nimi a dítětem či jeho rodiči. Někteří učitelé se šikany i sami zúčastňují s myšlenkou zajištění kázně ve třídě.
- *Žáci*, ať už se jedná o oběť či agresora, tak často šikanu nepřiznají ze strachu. Agresoři lžou i přesto, že jsou usvědčeni, využívají svědků, které také nabádají ke lžím. Děti si

nechtějí přiznat, že je nemá nikdo rád, mají nějaké nedostatky nebo se mohou domnívat, že situaci zvládnou.

- Rodiče agresorů i obětí si nechtějí přiznat, že by se jejich dítěti mohlo něco dít nebo, že by se tak mohlo chovat, často hází vinu na učitele a odmítají spolupracovat. Rodiče oběti zpravidla situaci vyřeší nejlehčím způsobem, což je umístění dítěte do jiné mateřské školy.
- *Vnější vlivy* zahrnují možnosti selhání odborníků, kdy situaci vyhodnotí nesprávně (školní inspektor, psycholog či policie). (Dařílek, 2013, s. 51-53)

6.3.3 Kdo nám ještě může pomoci?

V práci je několikrát zmíněna důležitost komunikace mezi dětmi, učiteli a rodiči. Pokud se nepodaří najít vhodné řešení nebo u dítěte agresivní chování přetrvává či dokonce graduje, je třeba vyhledat nějakou odbornější pomoc. Tu nám mohou poskytnout například:

- *dětský lékař, dětský psychiatr nebo psycholog,*
- *pedagogicko-psychologická poradna,*
- *střediska výchovné péče,*
- *sociální pracovníci OSPOD (kurátoři pro mládež),*
- *rodičovská linka (tel. 606021021),*
- *linka důvěry (Dětského krizového centra – mob. 777715215 nebo tel. 241484149),*
- *případně policie české republiky.*

(Smrž [online]; Vágnerová, 2005, s. 172-173)

7 HRY PRO ZVLÁDÁNÍ AGRESIVITY

V této kapitole se nachází soubor her a technik pro zvládnutí a usměrňování agresivity a neklidu u dětí předškolního věku. Do této kapitoly je čerpáno ze dvou inspirativních publikací a to z knih: 1. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu od Zdeňka Šimanovského*; 2. *Hry pro usměrňování agresivity od Andrey Erkert*.

7.1 HRY ČERPANÉ OD ŠIMANOVSKÉHO

(Šimanovský, 2015, s. 42, 54, 63, 70, 142)

Název hry: Bouřka

Věk hráčů: 6+

Hlučnost: ke hře patří hluk a křik

Zkušenost vedoucího: je potřebný vedoucí s určitou zkušeností

Prostor pro hru: lze hrát na místě i u stolečku

Cíl hry: imaginace, aktivní odreagování

Průběh hry: Vedoucí hry sugestivně líčí, jak přichází bouřka:

Zvedl se studený vítr, nebe potemnělo a na kamenitou cestu dopadly první kapky deště... (Hráči vše ilustrují zvuky, údery pěstmi nebo patami do podlahy.) Zprvu ťukají jen ojedinělé kapky, ale déšť postupně sílí, a už prší o sto šest! (Hráči buší rychle a silněji.) Vtom oblohu prořal blesk a pak zaburácel hrom! (Hráči silně zadupou a dál napodobují liják.) A lilo dál jako z konve... Potom déšť postupně slábl... (ojedinělé údery), až nakonec přestal docela. Čistou a deštěm umytou krajinu ozářilo slunce... a lidé se mohli narovnat, otevřít si okna a pomalu, zhluboka se nadechnout. (Hráči rozpaží, nadechují se a zhluboka vydechnou.)

Název hry: Greenpeace

Věk hráčů: 4+

Hlučnost: hodně hlasitá hra

Zkušenost vedoucího: je potřebný vedoucí s určitou zkušeností

Prostor pro hru: hra vyžaduje volný prostor

Cíl hry: odreagování, postřeh, bojovnost

Pomůcky: dvacet archů novin (nebo pěnových míčků)

Průběh hry: Hra pro menší děti. Kruh ze židlí představuje jezero. Hráči se rozdělí do dvou skupin. Jedna jsou členové ekologického hnutí (Greenpeace) a vstoupí do jezera. Druhá jsou turisté. Dostanou určitý počet „odpadků“ (lehkých, aby neporanily, např. dvacet listů z novin).

Po zahájení hry začnou „turisté“ házet odpadky do jezera. Členové Greenpeace je hned nato naopak vyhadzují ven. Hráči obou stran smějí házet jedním hodem vždy jeden kus. Vedoucí hry boj po dvou minutách zastaví a sečte, kolik odpadků leží v jezeře a na břehu.

Skupiny si pak vymění role. Vyhrává ta, která měla v jezeře méně odpadků.

Po hře mluvíme o tom, čím a jak se znečišťují řeky, moře a jezera a co by se proti tomu dalo dělat; hovoříme s dětmi také o pojmu Greenpeace.

Název hry: Magnetická podlaha

Věk hráčů: 5+

Hlučnost: tichý hovor

Zkušenost vedoucího: není nutná zvláštní zkušenost, hru mohou hrát i děti samy

Prostor pro hru: hra vyžaduje volný prostor

Cíl hry: pohybová spontaneita, kontakt, odreagování

Průběh hry: Hráči improvizovaně tančí v prostoru. Na smluvený signál (gong, tlesnutí) se stává podlaha „magnetickou“, připoutá chodidla a hráči tančí dál jenom na místě, rukama a horní částí těla. Nohy nelze odlepit od země. Na další signál se magnet „vypne“, nohy se uvolní a všichni tančí normálně.

Varianta: Na signál se musí hráči chytit každou rukou někoho jiného a pokračovat tak v tanci do dalšího signálu.

Název hry: Něco vidím a je to modré!

Věk hráčů: 5+

Hlučnost: středně klidná hra, občas např. vybuchne smích

Zkušenost vedoucího: je potřebný vedoucí s určitou zkušeností

Prostor pro hru: lze hrát na místě, přinejhorším u stolečku

Cíl hry: zrak, pátrací reflex, rychlá orientace v prostoru

Průběh hry: Oblíbená krátká hra na výlet i do školy. Hráč, který zahajuje, se rozhlédne po místnosti a nenápadně si vybere nějakou barevnou věc, viditelnou ze všech stran. Nedívá se na ni a řekne: „Něco vidím a je to červené!“ Ostatní se pozorně rozhlížejí a hledají předmět, který má na mysli. Kdo to uhodne první, má právo si sám nenápadně vyhlédnout jinou věc a pak prohlásí např.: „Něco vidím a je to modré“ – a ostatní opět pátrají.

Varianty: Místo barev hledáme čísla, písmena, geometrické tvary atd.

Název hry: O zbloudilém kot'átku

Věk hráčů: 4+

Hlučnost: středně klidná hra, občas např. vybuchne smích

Zkušenost vedoucího: je nutný vedoucí s větší zkušeností (zvláště psychologickou)

Prostor pro hru: hra vyžaduje volný prostor

Cíl hry: tvořivá spolupráce, oběť, láska a přátelství

Průběh hry: V prvním plánu hra pro malé děti, v symbolické rovině jde o variaci na starou archetypální situaci (hledání zbloudilé duše). Hrou se můžeme zabývat hodinu nebo mnohem déle. Záleží na věku a složení skupiny, na její invenci a zaujetí.

Vedoucí hry vypráví o děvčátku, které bylo smutné, protože se mu někde zaběhlo jeho oblíbené kotě. Postěžovalo si kamarádovi a chlapec se nabídl, že mu kotě najde a přinese. Hráči poté aktivně navrhnou, co by kdo podnikal na místě onoho chlapce. 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 děvčátku je navrátí. Pohádku, kterou hráči vytvořili, si poté hrají v prostoru.

7.2 HRY ČERPANÉ OD ERKERT

(Erkert, 2004, s. 29, 32, 46-47, 61-62, 66)

Název hry: Míč na vztek

Věk hráčů: 4+

Cíl hry: vybij svůj vztek akcí – uvolnění napětí a měření síly při hře

Pomůcky: měkký míč nebo míč z pěnové hmoty (průměr asi 18 cm)

Průběh hry: Na chodbě nebo v hale, kde nelze nic poškodit, mohou mít děti k dispozici míč proti vzteku. Mohou ho použít, když cítí vnitřní napětí. Dítě udeří míčem co nejprudčeji o podlahu, může k tomu použít obě ruce. Je lepší, když míč příliš neskáče, aby se přitom nic nepoškodilo. Porot jsou zvláště vhodné měkké míče, kterými se může bez obav mlátit i do holých stěn!

Název hry: Srážení plechovek

Věk hráčů: 4+

Cíl hry: vybij svůj vztek akcí – uvolnění napětí a měření síly při hře

Pomůcky: prázdné plechovky, tenisové míčky, stůl

Průběh hry: Prastará hra „srážení plechovek“ je dobrou možností, jak odbourat agresivitu. Dítě se postaví asi 2 m od stolu, kde jsou ve tvaru pyramidy narovnané plechovky, a trefuje se do nich tenisovým míčkem. Mohou se přitom zmírnit negativní pocity jako hněv, vztek, zlost, takže si pak o nich můžeme popovídat a dítě už reaguje mnohem méně emocionálně.

Název hry: Musíme prolomit začarovaný kruhVěk hráčů: 6+

Cíl hry: dýmka míru u jednacího stolu – konflikty vyřizujeme v klidu a zvyšujeme svou odolnost

Pomůcky: kamínek pro každého

Průběh hry: Děti si vzájemně říkají o svých negativních pocitech, které zažily při nějaké hádce. Při uvedení jednotlivých pocitů použijí své kameny, z nichž vytvoří společně jeden velký kruh. Nad hotovým kruhem pak přemýšlejí, co by mohly samy udělat, aby se všichni zúčastnění zase cítili lépe. Vždy, když je vyjádřena a přijata nějaká nabídka na smír, odeberou děti z kruhu jeden kámen, takže kruh pomalu, ale jistě mizí.

Název hry: Kdo je v truhlici místo pokladu?Věk hráčů: 4+

Cíl hry: ven z izolace a blíž k sobě – znovu objevit skupinu

Pomůcky: stůl, židle, prostěradlo nebo velká přikrývka

Průběh hry: Připravíme stůl pokrytý prostěradlem nebo velkou dekou tak, aby nebylo vidět, kdo je pod ním – ten představuje truhlici na poklady. Kolem něj jsou rozmístěné židle.

Jeden hráč má zavřené oči a vedoucí hry vybere posunkem jiné dítě, které si co nejtíšeji lehne pod stůl; ostatní se posadí na židle kolem stolu. Pak smí první dítě otevřít oči a jít k „truhlici“.

Opatrně sáhne pod stůl a hmatá, aby poznalo, jaký „poklad“ je v ní ukryt. Když si myslí, že už ví, kdo je v truhlici, řekne nahlas jeho jméno. Pokud uhodne, jde hledat další hráč.

Varianta: Hráč musí uhodnout, které dítě leží pod stolem (v truhlici), jenom podle vyčnívajících bot nebo rukou.

Název hry: Malý vzteklý tygrVěk hráčů: 4+

Cíl hry: příběhy s pohybem – aktivně překonávat obtíže

Průběh hry:

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

Vystrkuje přitom svoje ostré drápy, všem jen vyhrožuje, zvířata tím trápí.

Všichni zvednou ruce a svými prsty znázorňují 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 nejhlasitěji 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 rozhlížíjí kolem a vidí, že si jich nikdo nevšímá

Naríká a kňučí, jak nešťestí pytel, že mi 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 chvíli sám se podiví, že mohl být na zvířata tak moc ošklivý.

Děti naznačují, že všechno pochopily, 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 vyzáruje 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 všem ubližoval a byl jsem tak drzý.“

Děti spolu mluví tichým hlasem.

Každému pak podá packu pod větvemi v chládku a z kožišku vytahuje dárek na památku.

Dvojice si podává ruce a pantomimicky znázorňuje předávání dárku.

Zvířátkům však na dárcích příliš nezáleží, raději tygra obejmout všechna rychle běží!

Nakonec se všichni navzájem srdečně objímají.

8 PRAKTICKÁ ČÁST

Jedním z cílů a přání autorky bakalářské práce bylo, aby se dala práce využít jako pomůcka, nebo takový návod pro ni samotnou ale i pro ostatní pedagogy k řešení agresivního chování u dětí v mateřské škole. Z tohoto důvodu se autorka rozhodla hlouběji vypracovat teoretický obsah práce, kde jsou zaznamenány důležité informace k této problematice. Zároveň však doplnila práci i o praktické poznatky přímo od zkušených pedagogů, nejedná se však přímo o výzkum. Autorka využila metodu studia a komparace dokumentů doplněných o online rozhovory s pedagogy.

Vzhledem k faktu, že žijeme v moderní době, kdy nejvýznamnějším komunikačním prostředkem se jeví sociální síť, zvolila autorka pro svoji práci právě jejich síly, a proto užíla jednu z největších internetových komunit Facebook.com. Autorka přes tuto platformu absolvovala pár online kurzů zaměřených na předškolní vzdělávání. Je také členem několika skupin, ve kterých se nachází učitelky z různých částí České republiky, které si sdílí své zkušenosti. Autorka na tyto skupiny plně začínajících i zkušených pedagogů, nejdříve sdílela prosbu o pomoc s bakalářskou prací na téma „*Projevy agresivity v mateřské škole a způsoby jejího řešení*“, kdy se tázala na fakt, zda se nějaký pedagog s touto problematikou setkal, a zda by byl ochoten zapojit se do její praktické části. Dále si předem strukturovala otázky, které poté pokládala k zodpovězení pedagogům. Na tuto prosbu se ozvalo 8 různých učitelek, avšak jen 6 jich dále spolupracovalo. Právě jejich příběhy jsou v plném znění uvedeny formou přílohy číslo 1. Autorka každou zvlášť kontaktovala, poděkovala jim za jejich zpětnou vazbu a ochotu pomoci sdílením svých zkušeností s agresivitou do její bakalářské práce a položila jim 3 následující otázky:

1. Pracujete jako učitel/ka nebo asistent/ka v MŠ? Jak dlouhá je Vaše praxe? V jaké MŠ pracujete? (*učitelka Kateřina, 8 let praxe, speciální MŠ*)
2. Popsat průběh agresivního chování u dítěte/dětí? (*např. jak se chování projevovalo; kdo, koho a jakým způsobem napadl + kdyby prosím šlo krátce popsat dítě (z jaké bylo rodiny, kolik mělo let, holčička/chlapec)*).
3. Jak jste postupovala/postupovali při řešení tohoto problému? (*např. zda se řešilo jen ve třídě, s rodiči či ředitelem a jakým způsobem*)

Na zodpovězení těchto otázek měly učitelky interval 14 dní, kdy se k autorce postupně dostalo odpovědí, většinou zaslaných ve Wordu nebo přímo v chatu. Nutno podotknout, že výběr pedagogů byl zcela náhodný, ničím neovlivněný. Odpověděly jen samé ženy, ani jeden muž. Jejich praxe byla od 3 do 15 let, z čehož dvě učitelky dříve pracovaly i jako asistentky pedagoga. Všechny spojovalo působení na běžných mateřských školách. Dalším poznatkem můžeme uvést fakt, že všechny děti uvedené v příbězích s agresivitou jsou chlapci.

Nyní bude uvedeno několik příkladů komparace uvedených materiálů.

1. PŘÍPAD

Mezi příčiny agresivního chování u dětí byla uvedena přítomnost několika vnitřních faktorů, což se nám potvrzuje hned u prvního případu. Učitelka Petra popisuje příběh pětiletého chlapce, který pocházel z neúplné rodiny, měl diagnostikováno ADHD spojené s poruchou chování. Chlapec nerespektoval pravidla, pokyny ani potřeby ostatní, asistentku pedagoga kousal, škrábal, štípal, kopal do ní nebo do věcí okolo. V domácím prostředí napadal matku i staršího sourozence, matka již spolupracovala se školním poradenským zařízením i z důvodu přidružených onemocnění. Chlapce při afektu vyselektovali na nějaké klidné místo, kde se mu asistentka věnovala a snažila se odvést jeho pozornost něčím zajímavým a pro chlapce obohacujícím. Situace skončila odchodem dítěte do přípravného ročníku, ze kterého byl dle informací umístěn do základní školy speciální.

2. PŘÍPAD

Další uvedenou příčinou v teoretické části práce byla možnost příchodu sourozence do rodiny. Tato skutečnost koresponduje s příběhem, který popisuje učitelka Lenka, kdy se jedná o čtyřletého chlapečka z úplné rodiny, který kousal ostatní kamarády. Hned po útoku situaci učitelky řešily jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Při prošetřování příčin uvedeno, že chlapec v domácím prostředí kouše i novorozené miminko – jednalo se tedy o žárlivost. Postupem času (odhadem půl roku) situace ustala.

Učitelka Lenka popisuje ještě jeden příběh, a to šestiletého chlapce z úplné rodiny, který ostatní kope, bije, napadá předměty nebo rozbíjí hračky kolem sebe. V textu uvedena situace, kdy chlapec lopatkou rozsekl nos holčičce, při žádání omluvy, řekl, že to neumí a začal se se smíchem válet po zemi. Situaci učitelky neprodleně konzultovaly s rodiči obou dětí, kdy se maminka agresora za chování svého dítěte druhé omluvila. Rodiče tvrdili, že byl

chlapec sám napaden v předchozí mateřské škole, takže se mohlo jednat o obranný mechanismus, aby si něco takového k chlapci již nikdo nedovolil.

3. PŘÍPAD

Učitelka Alena v něm popisuje příběh šestiletého chlapce, který se projevoval odmítáním spolupracovat, bitím spolužáků a kopáním do učitelky či rozbíjením věcí kolem již od 4 let, navíc chodil neupravený. Poukazuje na skutečnost těžké komunikace s rodiči, kteří odmítají spolupracovat a jsou názoru „je to kluk, já byl stejný“ nebo „doma to nedělá“. Při nezlepšení v chlapcově chování, opakované nespolupráci ze strany rodičů a obvinění rodičů ze šikany učitelek byla na pomoc přizvána paní ředitelka. Až tehdy se dalo s rodiči jednat, navržena návštěva psychologa. Která vedla k menšímu zlepšení. Dle informací chlapec nastoupil na základní školu, kde se choval ještě horším způsobem, bohužel skončil v diagnostickém ústavu. Proto je v práci několikrát uvedena důležitost komunikace mezi rodiči a učiteli.

4. PŘÍPAD

V tomto příběhu najdeme práci učitelek s čtyřletým chlapcem, který pocházel z neúplné rodiny, slovně i fyzicky napadal jak děti, tak učitelky. Při vzniklé situaci jej učitelky odváděly mimo dosah dětí, při úspěchu chlapce chválily, což se míjelo účinkem. Matka bohužel odmítala spolupracovat – v práci několikrát zmíněno jak je tato skutečnost důležitá. Situace se vyřešila přestěhováním rodiny jinam. Podělila se učitelka Martina.

5. PŘÍPAD

Hlavním aktérem je tu sedmiletý chlapec s odloženou docházkou, pocházející z problémové rodiny, trpící středně těžkým ADHD, agresivní chování řešeno od 4 let věku. Z vyzozorovaných skutečností si chlapec nevhodným chováním dožaduje pozornost. Rodiče po pochopení, že jde o pomoc, začali s mateřskou školou spolupracovat a sdílet s učitelkami i citlivější informace. Na žádost učitelek a vedení mateřské školy navštívili rodiče s chlapcem pedagogicko-psychologickou poradnu a poté i psychiatra (medikaci odmítají). Návštěva odborníka pomohla, chlapec se již nechová tolik agresivně k ostatním, při nelibosti však přetrvávají vulgární nadávky. Tento příběh poukazuje na škodlivost sledování nevhodných filmů v TV, jak bylo zmíněno v teoretické části (chlapec často maluje postavičky z hororů). Učitelky se rozhodly pro vytvoření tzv. teritoria pro chlapce, kam se v případě potřeby bude moci schovat a uklidnit.

6. PŘÍPAD

Poslední příběh nám popisuje učitelka Iva, ve kterém je hlavním aktérem pětiletý chlapec z problémové rodiny (trestní minulost rodičů, užívání drog, bití chlapce), který se choval agresivně jak k sobě samému, tak i ke své sestře, která také navštěvovala mateřskou školu, ale i kamarádům. Pokus o nápravu probíhal formou nabídky vybití energie na neživých cílech (trhání papíru, bouchání do žíněnky), bohužel bez efektu. Učitelky spolu s ředitelkou navrhly návštěvu pedagogicko-psychologické poradny a psychiatra – jak bylo v teoretické části uvedeno, rodiče musí s tímto postupem souhlasit, matka po nátlaku navštívila alespoň PPP, ale medikaci od psychiatra odmítla. Chlapec ve svých kresbách znázorňoval své zabité rodiče, což ještě doplňoval o vulgární poznámky. Jasný důkaz narušených vztahů v rodině. Tato skutečnost nám také potvrzuje pravdivost informací v teoretické části práce, že dítě často obkukává nevhodné projevy chování od svých rodičů.

Autorčíným původním plánem bylo využití dotazníků, osobních rozhovorů s pedagogy a přímé pozorování dětí v mateřských školách. Bohužel z důvodu pandemie Covid-19 a autorčiny životní situace (narození dcery a znovu otěhotnění) se z důvodu zdravotní ochrany rozhodla využít právě online rozhovorů. Autorka však po zpracování této práce stále vidí, že by bylo dobré věnovat se tomuto tématu podrobněji, využít výše zmíněných metod a provést podrobnější výzkum, který by mohl být předmětem její diplomové práce v případě navazujícího studia.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na projevy agresivity u dětí v mateřských školách. Při sběru dat z dostupných zdrojů jsem zjistila, že s agresivitou jsme se mohli setkat v minulosti, setkáme se s ní v přítomnosti, a jelikož se jedná o nedílnou součást v chování člověka, budeme se s ní setkávat i v budoucnu. Z výše uvedeného je patrné, že agresivní chování není možné zcela vymýtit, ale je potřeba se zaměřovat na jeho kontrolu a regulaci. Jako zcela zásadní vnímám začít děti učit sebeovládání již v jejich raném věku, tedy právě v mateřských školách. V tomto případě se nám potvrzuje, že čím dříve si člověk tyto návyky osvojí, tím více jsou účinné. Největší vliv na chování dítěte má v raném věku nejen jeho rodina, ale právě učitelé ve školních zařízeních, a proto je zapotřebí, aby si obě strany uvědomovaly důležitost svého chování a jeho vliv na dítě. Snahou dítěte totiž často bývá právě nápodoba chování někoho z dospělých, případně starších dětí či sourozenců.

V bakalářské práci jsme se mohli dozvědět o projevech a příčinách, které vedou k agresivnímu chování u dětí. Při jejich odhalení je nejdůležitější zjistit spouštěče tohoto chování a začít pracovat na nápravě. Několikrát je v práci zmíněna důležitost navázání přátelského vztahu a dobré komunikace mezi všemi jedinci, tedy mezi dětmi, jejich rodiči i pedagogy. V případě nesoulady mezi zmíněnými bude řešení agresivního či problémového chování o to delší.

Jedním z cílů mé práce, ale také mým přáním bylo, aby se dala práce využít v praxi při setkání se s touto problematikou. Z tohoto důvodu jsem práci rozdělila do sedmi kapitol, z nichž každá popisuje jinou, avšak pro praxi důležitou část této problematiky. Velkým přínosem této bakalářské práce jsou příběhy pedagogů, kteří se při své praxi s agresivitou u dětí setkali, podělili se o ně, a také uvedli, jakým způsobem situaci vyřešili.

Jsem velice ráda, že studiem dané problematiky a přípravou bakalářské práce, jsem si rozšířila povědomí v této oblasti a věřím, že mi budou poznatky přínosem nejen v mé pedagogické praxi, ale i osobním životě. Mylně jsem se domnívala, že v případě liberálního stylu výchovy nedávají rodiče impuls k agresivnímu chování, opak je však pravdou. U liberálního stylu výchovy nemusí mít dítě dostatečný vzor pro to, aby si přežalo možné způsoby reakcí na situace, do kterých se může dostat v mateřské škole. Dítě je situací zaskočeno a jeho reakce může být nepřiměřená, či až agresivní.

Při studiu reálných příběhů, které jsem měla tu čest od pedagogů získat, se mi jako mámě zdála spousta z nich až neuvěřitelná. Příkladem může být situace, kdy dítě namaluje obrázek, na kterém je plno krve a v ní jeho rodiče, dokonce si tuto kresbu dítě dokáže verbálně obohatit o poznámky.

Na úplný závěr bych chtěla zmínit, že by bylo velkým přínosem, kdyby se mateřské školy zapojovaly do různých programů na proškolení svých zaměstnanců právě s tímto zaměřením. Troufám si říci, že agresivity bude v budoucnu přibývat, a čím lépe budou učitelé proškoleni, tím snáze se bude dát situace vyřešit.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. ANTIER, Edwige, 2004. *Agresivita dětí*. Praha: Portál. ISBN 8071788082.
2. ČERMÁK, Ivo, 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
3. DAŘÍLEK, Pavel, 2013. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3758-3.
4. ERKERT, Andrea, 2004. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0.
5. HERGENHAN, Anton, 2017. *Agresivní dítě?: systemické řešení problémového chování*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1279-9.
6. KOLÁŘ, Michal, 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
7. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. 2015. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-161-7.
8. KOLLEROVÁ, Lenka, Anna POSPÍŠILOVÁ a Pavlína JANOŠOVÁ, 2020. *Šikanování na školách*. [Praha]: Středisko společných činností AV ČR. Věda kolem nás. ISBN 978-80-270-9005-1.
9. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
10. MARTÍNEK, Zdeněk, 2007. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Ilustroval Petra KAMENÍČKOVÁ. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 80-86956-29-6.
11. MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
13. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
14. MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

15. NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
16. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.
17. PTÁČEK, Radek, 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-81-4.
18. ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 8071780499.
19. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. 2006. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-04-8.
20. SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1042-9.
21. SUCHÁ, Jaroslava a Martin DOLEJŠ, 2016. *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5044-5.
22. SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
23. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2015. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0887-7.
24. ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0945-8.
25. VÁGNEROVÁ, Kateřina, 2011. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-912-5.
26. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
27. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. HROUZEK, Petr, Zdeňka MARKOVÁ a kol. (2012). *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. [online]. Minimalizace šikany. [cit.2022-04-14]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

2. KOHOUTOVÁ, Hana: *Agresivita u dětí od 0 do 3 let věku dítěte*. [online]. 2015 [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://gokids.cz/agresivita-u-deti-od-0-do-3-let-veku-ditete/>
3. MACHOVÁ, Martina: *8 nejčastějších příčin agresivity u malých dětí* [online]. 2019 [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/8-nejcastejsich-pricin-agresivity-u-malych-deti>
4. MERTIN, Václav: *Agresivita na vzestupu* [online]. 2019. 2022 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/agresivita-na-vzestupu?gclid=CjwKCAjwi6WSBhA-EiwA6Niok2wNjkr6poZcFxiU5189HS9UZRCdbdabKqtt_NZ6I2Pb3ZbiqbKo5BoCU4MQAvD_BwE
5. SEVEROVÁ, Jana: *Vybrané psychosociální problémy (Pro bakalářské studium LF MU)*. In: Docplayer.cz [online]. 2006. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/34626018-Vybrane-psychosocialni-problemy-pro-bakalarske-studium-lf-mu.html>
6. SMRŽ, Josef: *Kde je hranice zdravého vzteku aneb Kdy začíná být agresivita nebezpečná* [online]. 2018. 2022 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kde-je-hranice-zdraveho-vzteku-aneb-kdy-zacina-byt-agresivita-nebezpecna#ctyri-stupne-agresivity>
7. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona: *Agresivita dětí* [online]. (nedatováno) [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://www.rodice-a-deti.cz/agresivita-deti>
8. *Dětské krizové centrum*. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/kontakt/> [cit. 2022-04-14]
9. MŠMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny). *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online] 2013 – 2022 [cit. 2022-04-14] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
10. *Rodičovská linka*. Dostupné z: https://www.rodicovskalinka.cz/?gclid=Cj0KCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz7tXrHmpf8Dc-qau2i_FDuZD2Hsu338Da31B12yeYcu0lcApaJZaIMaAtGiEALw_wcB [cit. 2022-04-14]
11. *Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] 2004 [cit. 2022-01-08] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
12. *Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online] 2004 [cit. 2022-01-08] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Příběhy učitelek z mateřských škol, které se u dětí setkaly s agresivitou

Příloha č. 2: Hry jako nástroj diagnostiky, Bezpečné klima ve třídě, Minimalizace šikany (2012), s. 15-19

Příloha č. 1: Příběhy učitelek z mateřských škol, které se u dětí setkaly s agresivitou

1. PŘÍPAD

Učitelka Petra, 3 roky praxe jako učitelka, dříve několik let asistentka pedagoga, běžná MŠ na malém městě

Chlapec, 5 let, neúplná rodina, ADHD s poruchou chování, dyslalie multiplex, LMR, nerespektování pravidel a kamarádů, napadání matky i sourozence, vulgarismy, plivání, útoky

Chlapec ve věku 5 let, tedy předškolák, nastupoval k povinnému vzdělávání do MŠ již s doporučením ŠPZ vzhledem k diagnóze ADHD spojené s poruchou chování, dyslalie multiplex. Chlapec nenavazoval zrakový kontakt, nerespektoval pravidla, pokyny, ani potřeby ostatních. ŠPZ doporučilo chlapci PO 3.stupně, AP, bez IVP. Chlapec do MŠ docházel pouze na dopolední provoz. Pocházel ze sociálně slabé rodiny bez přítomnosti otce, matka jej nezvládala, i když na veřejnosti (např. při procházkách s matkou) působil jako klidné, až hypoaktivní dítě. Dle informací matky ale v domácím prostředí napadal jak verbálně (vulgarismy), tak fyzicky svou matku i svého staršího sourozence.

V prostředí MŠ se jeho hyperaktivní chování projevovalo mnoha konflikty s dětmi, některé se jej bály. Jeho chování zasahovalo do volné hry dětí, kdy docházelo k nevhodným zásahům do hry (přebíral dětem hru, bořil stavby, rozkopával stavebnice apod.), často docházelo i k fyzickému napadení dětí. Po zásahu AP nebo učitelky se chlapec dostal do afektu, který se zintenzivňoval snahou zajistit bezpečí chlapce i dětí. AP i učitelku chlapec kousal, škrábal, štípal, kopal do nich a do všeho kolem sebe. To z jeho strany provázely vulgarismy, plivání apod. Nezřídka utekl a odmítal vylézt z pod stolu či jiného úkrytu, v němž si často našel způsob, jak se v něm „udržet“. K jeho zklidnění docházelo pravidelně až po odchodu ze třídy s AP, kdy jsem se snažila odvést jeho pozornost něčím pro něj zajímavým a ideálně něčím, čím jsem jej mohla obohatit na vědomostech, dovednostech. Za rok docházky se chlapci podařilo získat alespoň základní hygienické návyky, návyky při stolování (např. správný úchop lžice), v sebeobsluze. Ale vždy velmi záleželo na jeho náladě a ochotě spolupracovat. Těmito dovednostmi z rodiny při nástupu do MŠ nedisponoval. Při pobytu venku jeho provokativní chování zesilovalo, měl tendence utíkat učitelce, záměrně se nevhodně pohyboval na herních prvcích na školní zahradě, při čemž na upozornění, pokyny reagoval zesílením své nevhodné činnosti. Záměrná provokace a následně afekt byl na denním pořádku.

Matka s chlapcem opakovaně navštěvovala ŠPZ a další odborníky, kteří chlapci diagnostikovali LMR. Chování chlapce i jeho pokroky v rámci MŠ učitelka téměř denně konzultovala s matkou, bohužel ta nebyla schopna samostatně situaci řešit. V závěru školního roku se matka rozhodla, že syn bude pokračovat ve vzdělávání v přípravném ročníku ZŠ. Odtud byl chlapec v průběhu školního roku na doporučení ŠPZ přehlášen do ZŠ speciální.

Z pohledu učitelky běžné MŠ se speciálně-pedagogickým vzděláním, při počtu dětí ve třídě 20 a více, byla situace nezvladatelná a klima třídy bylo silně narušeno. Některé děti se chlapce bály, do MŠ přicházely s obavami, což ovlivnilo jejich vzdělávání. Zároveň byly ochuzeny o čas a péči pro časté řešení konfliktů a vzniklých problémů. I přes snahu učitelky i AP se dětem nepodařilo navázat s chlapcem kamarádský vztah.

2. PŘÍPAD

Učitelka Lenka, 15 let praxe, vesnická jednotřídní MŠ

Chlapec, 4 roky, úplná rodina, kousání

Agresivní chlapec měl 4 roky. Nejdříve se moc neprojevoval, ale po příchodu miminka do rodiny se změnil. Z ničeho nic při hře s kamarády si vždy někoho jiného našel a toho pokousal. Řešilo se to vždy hned s dítětem, proč to udělalo, nikdy neřekl důvod a v ten den i s rodiči obou dětí.

Ovšem se to vždy opakovalo, takže jsme hledali, proč to dělá. Nakonec vyšlo najevo, že i doma to malé miminko kouše, takže šlo o žárlivost na sourozence a vybíjel si to jak na sourozenci, tak i na dětech v MŠ. Postupem času se to urovnalo a agrese ustala. Ale trvalo to skoro půl roku.

Chlapec, 6 let, úplná rodina, kopání, bití, plivání, útoky předměty, rozbíjení hraček

Druhý agresor dle matky byl dětmi napaden v jiné školce, zda to byla pravda, netušíme. Nepodařilo se mu začlenit do kolektivu, ačkoliv jsme se snažili, jak jen to šlo.

První den jen tak přišel k holčičce a praštil ji lopatkou do nosu, tak že ji nos rozsekl. Když jsme vyžadovali omluvu, řekl, že to neumí a začal se válet po zemi a smát se. Řešeno s rodiči obou dětí. Maminka klukovi domluvila a druhé mamince se omluvila. Děti se s ním nechtěly bavit ani hrát, bály se ho. Nezapojoval se do žádné aktivity, mluvil sprostě, a když už nějaké dítě si s ním chtělo hrát, tak do něj kopal, bil anebo plival.

Řešení rodičů tohoto kluka nikam nevedlo. Nakonec měl hodně nepravdělnou docházku. Začal častěji chodit až v květnu, agrese se trochu zmírnila, ale stále jsme ho museli hlídat. Když už nikoho nenapadl, tak pokud jsme řekli ne, tak zlost si vybil na hračkách, že je

rozbil. Což rodiče buď uhradili, nebo koupili nové. Letos v září jsem odešla na mateřskou dovolenou a dle informací docházku má opět nepravidelnou a jede na distanční výuce neboť je předškolního věku.

3. PŘÍPAD

Učitelka Alena, 11 let praxe, státní MŠ-třída předškoláků

Chlapec, 6 let (problematické chování již od nástupu do MŠ ve 4 letech)

Rodiče starší, dominantní otec (konfliktní, nespolupracoval s učitelkami, nechtěl slyšet, že jeho syn "zlobí"). Z počátku chlapec pouze vztekly, svéhlavý, nespolupracoval. Opakovaně řešeno s rodiči. Otec vždy omlouval "je to kluk, já byl stejný" apod. V posledním roce v MŠ se objevila agrese vůči spolužákům (v záchvatu vzteku bití kohokoliv, kdo byl poblíž), učitelce (kopání při snaze o uklidnění), věcem (ve vzteku házení židličkou, kopání do koše)

Po neúspěšném řešení ve třídě (domlouvání, "potrestání"), vzhledem k nespolupráci rodičů byla informována paní ředitelka. Rodiče pak obvinili učitelky z "šikany", takže se vše řešilo na hromadné schůzce - rodiče, učitelky, vedení. Kde poprvé otec povolil, nechoval se arogantně a uznal, že je třeba situaci řešit - návštěva psychologa.

Sice došlo k menšímu zlepšení, ale ke konci roku se chování opět zhoršilo. Rodiče pak opět vinili učitelky ("doma to nedělá"). Nicméně podle mých informací se vše stupňovalo i na ZŠ. Chlapec napadal učitele i spolužáky a měl snad být i v diagnostickém ústavu. Chování rodičů (hlavně otce) vůči ZŠ stejné - arogantní, obviňoval učitele apod.

Nevím, jak to jinak napsat, ale oba rodiče nebyli moc inteligentní. Chlapec byl často v sepraných nebo poškozených věcech. Ze začátku neměl vhodné návyky - WC, smrkání, čistota apod.

4. PŘÍPAD

Učitelka Martina, praxe 3 roky, běžná vesnická MŠ

Chlapec 4 roky, neúplná rodina, slovně i fyzicky napadal děti i učitelky

Matka byla samoživitelka se 2 dětmi (každé mělo jiného otce). Učitelky chlapec napadal hlavně ve zlosti, tolik sprostých slov jsem nikdy neslyšela. Měl k tomu perfektní výslovnost. Ostatní kopal, škrábal nebo na ně plival. Děti mlátil nejčastěji velkými dřevěnými kostkami.

Řešilo se to s matkou, kývla rameny, neřešila to. Chlapec rozbil i velké plastové boxy na hračky, matka to opět neřešila. Dávali jsme ho při agresi mimo dosah dětí. Při úspěchu jsme chválili, ale mýjelo se to účinkem. Díky bohu se v červenci odstěhovali! Ostatní děti nám rodiče dávali do školky s obavou.

5. PŘÍPAD

Vedoucí učitelka Radka, 10 let praxe, školka na malém městě

Chlapec 7 let, odložená školní docházka, složité rodinné zázemí, středně těžké ADHD

Nevhodné, nepřiměřeně agresivní chování řešeno od 4 let věku. Bohužel docházku do MŠ značně ovlivnila epidemiologická situace spojená s nemocí Covid-19.

Chlapec se narodil do značně komplikovaného rodinného zázemí. Má jednu sestru, která je o 18 let starší. Chlapec se narodil po návratu otce z výkonu trestu, ve stejné době se jeho sestře narodila dcera, kterou vychovávají chlapcovi rodiče, tj. její prarodiče. Chlapec silně žárlí a dožaduje se pozornosti. Žijí v 2+1, takže možnost vytvoření soukromí je značně omezena.

Níže zasílám zápis z jednání s rodiči, kde jsme se dohodli na vzájemné spolupráci. Rodiče v okamžiku, kdy zjistili, že se snažíme chlapci pomoci a spolupracovat, nikoli si jen stěžovat, začali být přístupnější v komunikaci. Po pár měsících se již neobávali sdělit učitelce i soukromé informace, které by mohly mít vliv na chlapcovo chování (např. konflikt s dcerou apod.). Na základě našeho doporučení rodiče navštívili s chlapcem PPP, kde byla doporučena návštěva na dětské psychiatrii. Na základě vyšetření byla stanovena diagnóza středně těžké ADHD, z čehož vyplývá podpůrné opatření, asistent pedagoga v MŠ na 4 hodiny denně. Chlapcovo chování se mírně upravilo, jeho projevy již nejsou směřovány na děti, pokud je rozrušen, stále nadává, ale již se s ním dá komunikovat a nesnaží se fyzicky ubližovat. Je možné poznat na jeho chování, jakékoli změny v rodině, kdy dochází k nepohodě nebo stresovým situacím. Rodina odmítá medikaci, řeší chování alternativními způsoby – homeopatie a kinezioterapie.

Kopie zápisu ze schůzky s rodiči, kde byl domlouván postup před návštěvou PPP:

Chlapec používá věku nepřiměřené vulgární výrazy směřované na učitelky v okamžiku, kdy musí přerušit činnost, kterou vykonává nebo reaguje na jinou skutečnost, která mu je nepříjemná. S vrstevníky často vznikají konflikty, když nedodržuje pravidla společné hry nebo nechce půjčit hračku či jinou věc jinému dítěti. Konflikty nejčastěji řeší odstrkáváním druhého, slovním útokem (např. „jsi blbej“) nebo plivnutím. K mladším dětem

se tyto útoky neprojevují, chová se spíše ochranně a snaží se jim pomoci. Vůči učitelkám používá nejen velmi silné vulgarismy, ale i fyzické útoky – kopání, škrábání, pokud se ho snaží zastavit v činnosti, která ohrožuje jeho zdraví a bezpečí, případně zdraví a bezpečí okolí (např. přeběhnout přes silnici). Vyhrocené situace řeší útekem ze třídy do prostoru šaten, kde v našich podmínkách není pod dohledem učitelky. V okamžiku, kdy je ve třídě méně dětí než cca 10, se konflikty vyskytují minimálně, protože se situace jeví pro chlapce přehlednější. Chlapec často popisuje a maluje postavičky z hororů, které obdivuje (např. Sirenhead, panenka Chucky) – tohle je zcela nevhodné a nepřiměřené jeho věku a stavu.

Navrhovaná opatření ze strany MŠ:

- Vytvoření tzv. teritoria pro chlapce - označení židličky značkou, vymezení prostoru v dětském stanu, kde bude mít možnost se schovat v případě rozrušení
- Zajištění školního asistenta

Navrhovaná opatření ze strany zákonných zástupců:

- Je třeba kontaktovat specializované pracoviště (PPP) ohledně vyšetření dítěte s ohledem na vývojovou dysfázii související s problémy udržení koncentrace a dále vyloučení možné diagnózy související s problémovým chováním
- Zamezit přístupu k hororům a dalším filmům s násilnou tematikou
- Vytvořit doma zázemí, které by bylo jen chlapce (např. patro na posteli), kam budou mít ostatní přístup jen s jeho svolením. Je třeba poučit i ostatní členy rodiny – s cílem zajištění pocitu klidu a bezpečí chlapce
- Zajistit pravidelný režim v docházce do mateřské školy – kdy přijde a kdy bude odcházet (po obědu či po odpočinku – nejistota chlapce rozrušuje)

6. PŘÍPAD

Učitelka Iva, 3 roky praxe jako učitelka (dříve asistentka pedagoga), smíšená MŠ

Chlapec, 5 let, špatné rodinné zázemí, jevil se hyperaktivně, bití, kopání, útoky i na sebe samého

Do MŠ nastoupil společně se svojí 4letou sestrou. U chlapce se agresivní chování projevovalo, vždy když se něco nedělo dle jeho scénáře, stačil minimální impulz a on vybuchl, většinou si svou agresi vybíjel právě na mladší sestře tak, že ji bil pěstí, kde ho zrovna napadlo nebo ji žduchnul a následně do ní kopal. Pokud ho člověk chytil, aby tomuto

chování předešel, tak začal kopat do všeho okolo a devastovat vybavení školky. Když neměl poblíž dítě, které by mohl bouchnout nebo věc, kterou by mohl zničit, tak ubližoval sám sobě, nepomáhalo nic, zkoušeli jsme jeho agresi směřovat proti neživým cílům (trhání papírů, bouchání do žíněnky, dupání atp.) Ale nemělo to efekt. Chlapec se většinou pak zdál, že je již v klidu, ale byl to jen herecký výkon. Jakmile se vrátil do kolektivu, tak to většinou stejně někdo schytl.

Rodiče ostatních dětí si neustále stěžovali, děti nám nechtěly chodit do školky. Já se nervově zhroutila, protože jsem prakticky celý den hlídala, aby někomu neublížil nebo i sobě, bylo to nejnáročnější období v mém životě. S jeho matkou nebyla prakticky řeč, pokaždé jen vše odkývala, ale žádný efekt. Neměli jsme na něj ani asistenta pedagoga. Nemohli jsme chodit na vycházky, protože utíkal, nechtěl se s nikým držet za ruku. U oběda běhal po jídelně, nebo se schovával pod stolem a smál se všem do obličeje. Dělal dětem naschvály, žduchal je před sebou, kopal jim do nohou, štípal, kousal, co ho zrovna napadlo. Nějakou dobu jsme to museli pouze sledovat a až pak napsat posudek do PPP, kam měl jít na vyšetření, ale matka ho tam nikdy neobjednala. Nakonec ji musela objednat paní ředitelka a vyloženě matku do vyšetření jejího syna natlačit.

Závěr z poradny zněl nevyšetřitelné dítě, nejspíš ADHD, porucha opozičního vzdoru. Další vyšetření mělo být u psychiatra. Matka však odmítala jakékoliv léky na zklidnění chlapce. Nakonec nám byla poskytnuta asistentka, ale ta si s ním nevěděla už vůbec rady. Co se týče dalších projevů chlapce, tak kreslil obrázky, kde měli jeho rodiče třeba useknutou hlavu, všude krev. Své rodiče nazýval jmény, anebo opravdu prostými výrazy, běžně a skoro denně bylo slyšet věci ve stylu: "nenávidím je, zabiju je, ať chcípnou".

Rodina to byla problémová, matka a otec se rozvedli, otec měl trestní minulost, oba dřív brali nějaké drogy, ale nebylo specifikováno jaké. Byli hlídání sociálkou. Později jsme se dozvěděli, že matka kluka i hodně bila. Skončilo to tak, že si chlapce vzala do péče babička a začal chodit do jiné školky, kde z toho byli podobně "v háji" jako my. Nastoupil do speciální školy.

Příloha č. 2: Hry jako nástroj diagnostiky třídy – Bezpečné klima ve třídě (2012)

EVROPSKÁ UNIE
ESF
MŠMT
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ
Tato publikace je financována Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky

Petr Hrouzek, Zdeňka Marková a kolektiv lektorů Minimalizace šikany

BEZPEČNÉ KLIMA VE TŘÍDĚ

JAK ZJISTIT CO SE VE TŘÍDĚ DĚJE A CO UDĚLAT,
ABY SE DĚTI CÍTILY VE ŠKOLE DOBŘE

mrš
...minimalizace šikany

Materiál pro učitele, vytvořeno pro projekt Minimalizace šikany 2012

MEDVÍDCI NA STROMĚ

Autor: Eva Drlíková

Určen pro: všechny stupně ZŠ i speciální školy

Použití: mapování jak dělí vnímají své místo ve skupině, popřípadě jejich plán, jaké místo by chtěli zaujmát

Administrace:

1. Hromadná. Žáci dostanou předkreslený formulář na kterém jsou znázorněni medvídci na stromě v různých situacích (některý se houpe na větví, jiný se objímá s druhým, jeden pomáhá druhému vylézt na strom, atp). Při hromadném zadání dostanou za úkol vybarvit toho medvídka, který nejlépe vystihuje, jak se sami ve třídě cítí. Pokud máme čas mohou vybarvit nebo jen popsat ostatní medvídky, podle toho, jak vnímají své spolužáky. Potom následuje reflexe, kdy se vyjadřují k obrázkům – jednotlivým medvídkům jak se cítí a proč si vybrali právě tohoto medvídka. Můžeme se také dotazovat zda jsou s tímto medvídkem spokojeni a pokud ne, ať označí toho, kterým by chtěli být. Opět si necháme vysvětlit co by jim ta změna přinesla.
2. Na flip nebo tabuli se vyvěsí strom s medvídky a každý žák jde a nalepi barevné kolečko nebo nakreslí značku na toho medvídka podle toho, jak se ve třídě vnímají. Je jisté, že na některém bude více značek. Pak stejná reflexe jako u hromadného zadání. Je nutné věnovat pozornost těm, kteří označili medvídky, kteří se zrovna necítí dobře.

Vyhodnocení: Společná reflexe v komunitním kruhu.

Riziko: Žáci mohou vidět jednotlivé medvídky jinak než vy! Nechle si od nich vysvětlit, jak jednotlivé postavky na stromě vnímají oni.

POSTAVIČKY V RŮZNÝCH EMOCIONÁLNÍCH SITUACÍCH

Autor: Lucie Hermánková

Určen pro: žáky všech stupňů ZŠ i školy speciální

Použití: mapování emocionálního naladění, rozpoznávání emocí

Administrace:

- hromadně. Na papíru je deset postavček v různých emocionálních situacích.
- cílem je zmapovat pocity jednotlivců i jak vnímají ostatní spolužáky. Mají k předkresleným postavám připsat jméno svoje i svých spolužáků, jak je sami vnímají a k postavě připsat emoci, kterou tam vidí oni sami.

Příklady dotazování:

- jak se cítíš nejčastěji ty? Dotaz na vlastní osobu. Označil postavu i zapsal emoci a zdůvodnil
- jak vidíš ostatní spolužáky? Jméno spolužáka, popis emoce a zdůvodnění.

Pak posbíráme a získáme „mapu“ jak se jednotlivci vnímají vzhledem ke skupině a jak vnímají ostatní spolužáky.

Vyhodnocení: tužka papír, u jednotlivých jmen žáků dopisujeme, kolikrát byly ostatními označeni Je možno použít i společnou reflexi v komunitním kruhu.



KUFR

Autor: Zdeňka Marková

Určen pro: od první třídy

Použití: zmapování, jak se dělí vnímají navzájem, zpětná vazba pro každého z nich

Administrace: Děti sedí v kruhu, každý dostane svůj kufr, který si do jmenovky podepíše. Jednotlivé „kufry“ se posílají po kruhu, každý kreslí nebo píše jak jednotlivé spolužáky vnímá, s tím, že hledá pozitivní vlastnosti nebo činnosti.

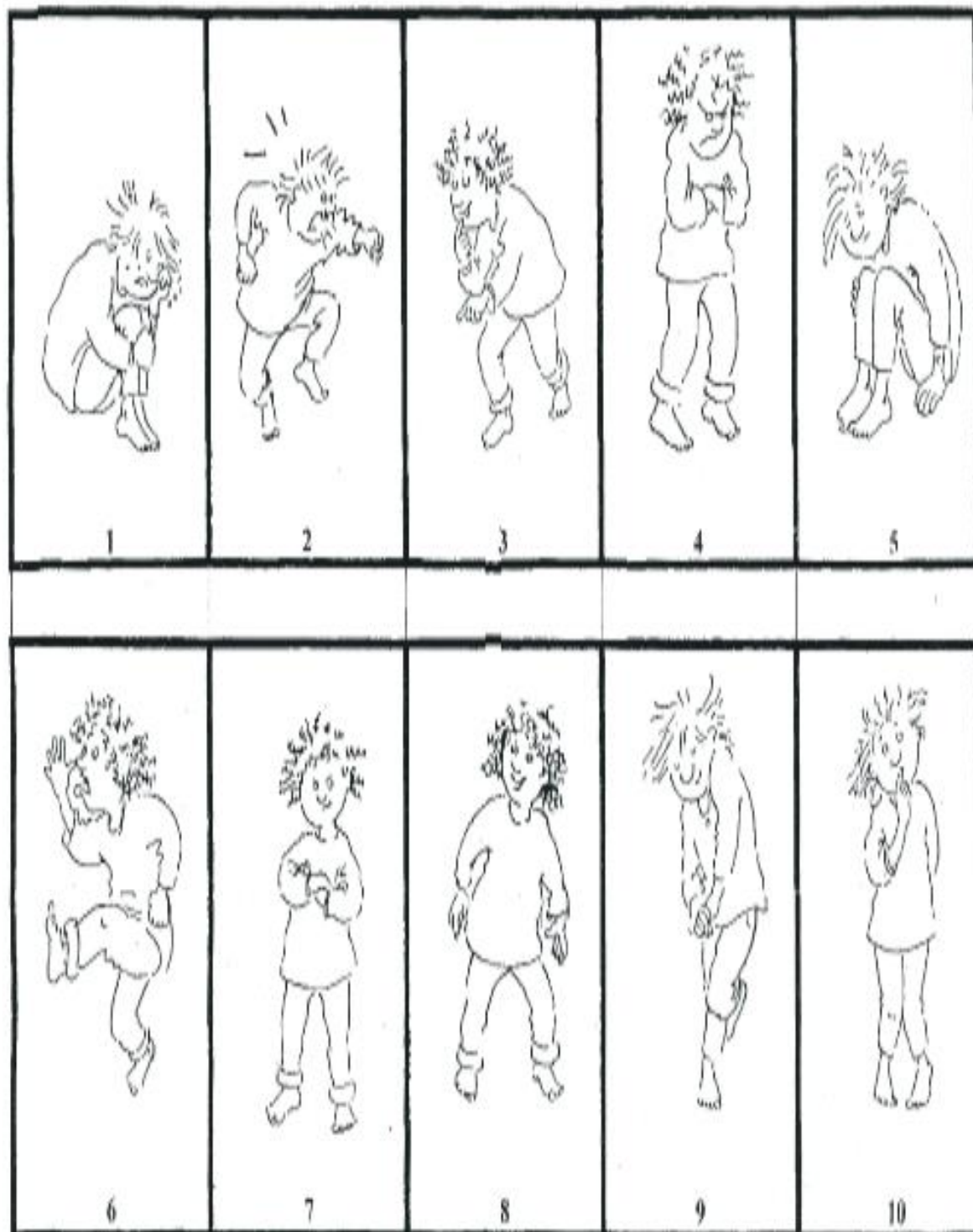
Variace: hodně variabilní technika, jedno z využití může být co by děli do kufru přibalily, co by potřebovaly, ...nebo když odchází někdo za třídy př. přeslep na jinou školu, co mu nabalí, ať se mu dobře jinde začíná...

Vyhodnocení: děti se mohou v kruhu pochlubit, co dostali nabaleno do kufru, jinak si ho nechávají.

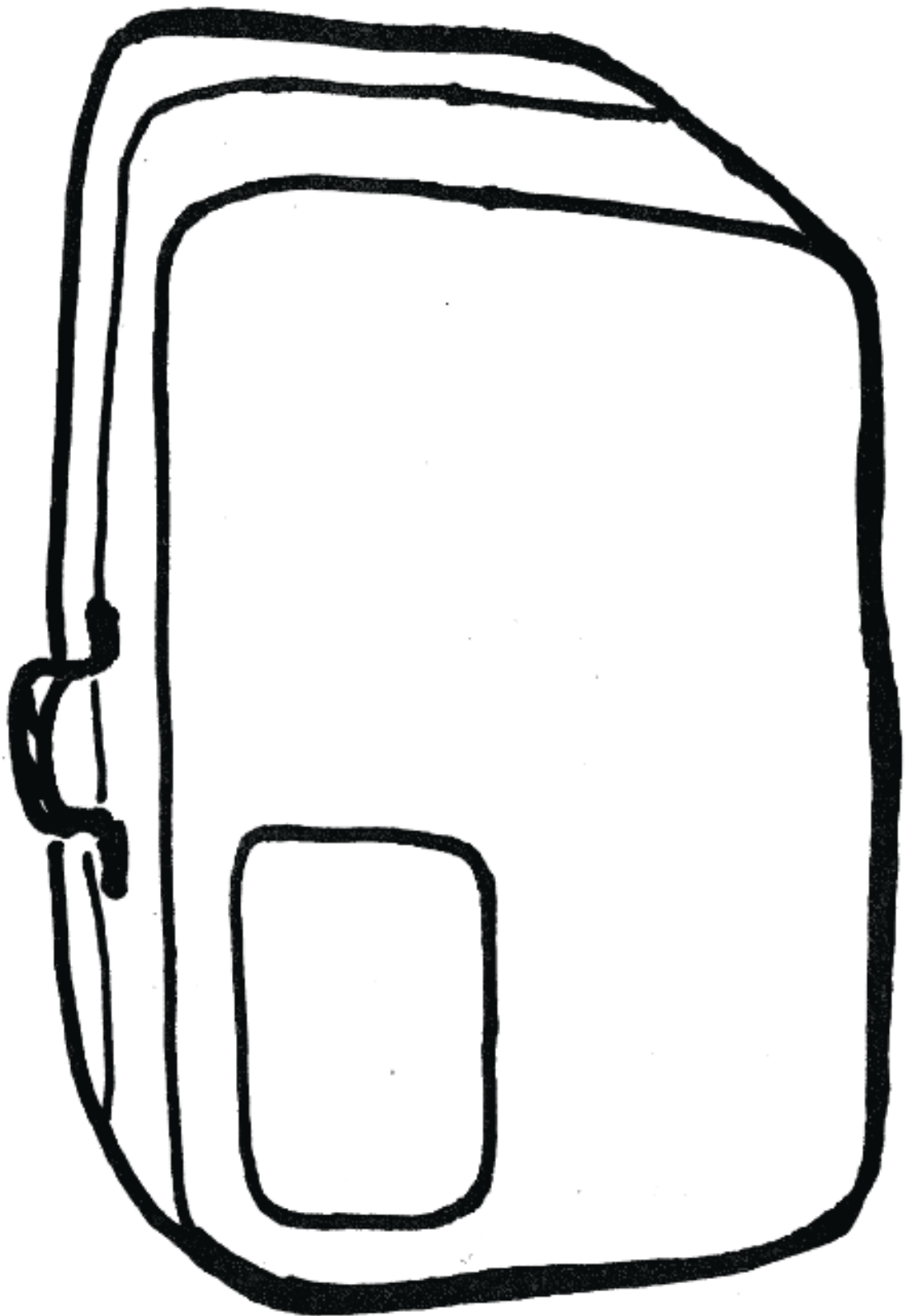
MEDVÍDCI NA STROMĚ



POSTAVIČKY V RŮZNÝCH EMOCIONÁLNÍCH SITUACÍCH



KUFR



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Fričerová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Projevy agresivity v mateřské škole a způsoby jejího řešení
Název závěrečné práce v angličtině:	Manifestation of aggressive behavior in kindergarten and ways of solving it
Anotace závěrečné práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá agresivitou v mateřských školách, tedy u dětí předškolního věku. Podrobněji popisuje projevy agresivního chování, druhy a stupně agrese či možné příčiny. Dále se zaměřuje na následky agresivního chování, možnosti prevence a nápravy. Podrobněji zde popisuji výčet her, jako jednu z technik, která slouží k lepšímu zvládnutí agresivního chování u dětí. Práce je doplněna o reálné zkušenosti pedagogů v mateřských školách, kteří se s agresivitou u dětí setkali. Tyto reálné zkušenosti jsem měla možnost získat díky elektronickým rozhovorům praktikovaných přes jednu z nejpoužívanějších sociálních sítí – Facebook.com.</p>
Klíčová slova:	agrese, agresivita, šikana, násilí, projevy, příčiny, náprava, mateřská škola, dítě předškolního věku, pedagog
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis focuses on aggressive behavior in kindergartens, therefore aggressive behavior of children in preschool age. The thesis describes in more detail the manifestations of aggressive behavior, types

	<p>and degrees of aggression or possible causes. Thesis also focuses on the consequences of aggressive behavior, possible ways of prevention and remediation. I also describe in more detail the list of games, which can be used as one of the possible techniques which serves to better manage children's aggressive behavior. As part of this thesis, you can read real scenarios from teachers, who had a chance to experience aggressive behavior of children in their kindergarten. The real scenarios were obtained by using electronic interviews through one of the most used social networks – Facebook.com.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>aggression, aggressive, vexation, violence, manifestations, causes, redress, kindergarten, preschool child, pedagogue</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>2 přílohy: Příběhy učitelek z mateřských škol, které se u dětí setkaly s agresivitou Hry jako nástroj diagnostiky</p>
Rozsah práce:	<p>59 stran</p>