

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Agrese a agresivita u dětí v prostředí mateřské školy

Diplomová práce

Autor: Mgr. Lucie Vondrušková
Studijní program: N 7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Smetanová

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Mgr. Lucie Vondrušková
Osobní číslo:	P15K0313
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název tématu:	Agrese a agresivita u dětí v prostředí mateřské školy
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem práce je zmapování projevů agrese a agresivity u dětí v MŠ a postupů jejich zvládnutí učitelkami. Teoretická část práce je věnována vymezení pojmů agrese a agresivita, popisu jejich projevů a faktorů, které je ovlivňují, strategiemi jejich zvládnutí v prostředí MŠ apod. Praktická část je zaměřena na zjištění konkrétních projevů agrese, které se u dětí v MŠ vyskytují a postupů, jakými s těmito projevy pracují učitelky MŠ. Tyto projevy budou u dětí zjišťovány ve své latentní podobě, a to prostřednictvím vybrané projektivní metody (standardizované nebo vlastní konstrukce) a pro zmapování zvládnutí těchto projevů učitelkami bude zvolena metoda rozhovoru nebo dotazníku.

SVOBODA, Jan. (2014). Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Veronika Smetanová Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání diplomové práce:	24.1.2016
Termín odevzdání diplomové práce:	

doc. PhDr. MgA. František Vaniček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování

Děkuji Mgr. Veronice Smetanové za velkou vstřícnost, trpělivost a podnětné připomínky při odborném vedení mé diplomové práce.

Anotace

VONDRUŠKOVÁ, Lucie (2017). *Agrese a agresivita u dětí v prostředí mateřské školy*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Diplomová práce je zaměřena na zmapování projevů agrese a agresivity u dětí předškolního věku. Teoretická část obsahuje vymezení pojmů agrese a agresivita, popis jejich projevů a faktorů, které je ovlivňují a strategiemi jejich zvládnání v prostředí mateřské školy. Empirická část je realizována dotazníkovou formou, v níž jsou zjišťovány konkrétní projevy agrese, které se u dětí v předškolním vzdělávání objevují a postupů, jakými s těmito projevy učitelky pracují. Projevy u dětí jsou zjišťovány ve své latentní podobě, prostřednictvím standardizované metody.

Klíčová slova: agrese, agresivita, předškolní věk

Annotation

VONDRUŠKOVÁ, Lucie (2017). *Aggression and aggressivity among children in the nursery school*. [Diploma Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

The dissertation is aimed at mapping the preschool children's displays of aggression and aggressiveness. The theoretical part includes a delimitation of notions 'aggression and aggressiveness', descriptions of their manifestations and factors that influence them and strategies how to cope with them in the kindergarten settings. The empirical part is implemented via questionnaires, in which tangible displays of aggression are inquired that have been detected at the preschool education of children and methods of the teachers' work with these displays. The children's displays are inquired in their latent form, by means of standardized method.

Key words: aggression, aggressiveness, preschool age

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Etymologie základních pojmů	10
1.1 Agrese	10
1.2 Agresivita.....	12
2 Agrese – funkce, reakce, druhy	14
2.1 Funkce agrese	14
2.2 Reakce na agresi	15
2.3 Druhy agrese	17
3 Příčiny agrese.....	22
3.1 Emoce	22
3.2 Potřeby.....	25
3.3 Faktory ovlivňující agresi	33
4 Předcházení vzniku agrese.....	35
4.1 Návyky, stereotypy, rituály, hranice a pravidla	36
5 Chování dětí v mateřské škole	43
5.1 Agresivní chování u dětí předškolního věku	44
5.2 Možnosti zvládnání agrese v předškolním věku.....	45
EMPIRICKÁ ČÁST	48
6 Výzkumný cíl.....	48
6.1 Výzkumné otázky	48
7 Metodologie	49
7.1 Charakteristika výzkumného souboru	49
7.2 Charakteristika výzkumných nástrojů	51
7.3 Postup při sběru dat.....	52
8 Výsledky výzkumu	53
8.1 Dotazník pro učitele.....	53
8.2 Rosenzweigův obrázkově frustrační test	63
9 Shrnutí výzkumu.....	66
10 Limity výzkumu.....	69

11 Diskuze	70
Závěr	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	74
Seznam tabulek	78
Seznam příloh	79

Úvod

Prostřednictvím této diplomové práce bych chtěla proniknout do problematiky agrese a agresivity u dětí předškolního věku. Má praxe netrvá dlouho, ale i během této krátké doby jsem se setkala s projevy agresivního chování u dětí předškolního věku. Je smutné, jak již 3leté děti dokáží být ve svém chování zlé ke svým vrstevníkům a mnohdy si to ani neumějí vysvětlit. Právě z toho důvodu jsem se rozhodla zmapovat problematiku agrese a agresivity dětí, které navštěvují předškolní vzdělávání. Děti v předškolním věku jsou specifické svým vývojem. Nacházejí se v období, v němž je pro ně typické, že do sebe vstřebávají vše, co se okolo nich děje. Je to tedy období, ve kterém se dá všechno zničit anebo všechno naučit. Učí se od nás nápodobou, vstřebávají všechny pozitivní i negativní podněty okolo sebe. Trendem dnešní doby je zařazovat do předškolního vzdělávání stále mladší děti, které se ale budou v prostředí mateřské školy cítit bezradné. Nebudou se v něm cítit bezpečně, nebudou se mít s kým pomazlit, protože není v silách učitelů, aby mohli v jednom okamžiku obejmout celou třídu plnou takhle malých dětí. Z nenaplněných potřeb bude přibývat konfliktních situací, které mohou postupně vyústit až do agresivního chování. Ale vysvětlujte dvouletému dítěti, že takhle se ke svému kamarádovi nemůže chovat. Bude velice důležité, jak se k problematice agresivního chování postaví samotní učitelé. Osobně si tedy myslím, že je potřeba, aby se o tuto problematiku začali více zajímat i učitelé mateřských škol, protože se agresivní chování dětí bude ve velké míře objevovat i v tomto prostředí.

Cílem mé diplomové práce je zmapovat povědomí a zkušenosti učitelů a učitelek předškolního vzdělávání týkající se agrese a agresivity dětí předškolního věku vůbec. Zjistit, jak se agresivní chování dětí v prostředí mateřské školy projevuje, jaké druhy agrese se u těchto dětí objevují. Utvořit ucelený přehled nejzákladnějších informací týkajících se problematiky agrese a agresivity u dětí předškolního věku a umožnit tak učitelům načerpat základní informace týkající se problematiky agrese a agresivity v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Etymologie základních pojmů

První kapitola je věnována etymologii slov agrese a agresivita, které jsou ústředním tématem této práce. Každý si dokáže pod oběma těmito pojmy nějaký význam představit, ale často se jedná jen o zkreslené informace či domněnky. Proto je cílem první kapitoly představení různých informací a definic týkajících se těchto dvou pojmů. Pozornost byla zaměřena jak na slovníky, tak na odbornou literaturu, která se této problematice věnuje.

1.1 Agrese

Pochází z latinského „agressio“, což znamená výpad nebo útok proti věci nebo osobě. Je to také jednání, kterým se projevuje násilí proti nějakému objektu na nepříteli se záměrem ublížit. Také tento výraz můžeme chápat jako celkové úsilí organismu, aby dosáhl uspokojení vlastních potřeb. (Edelsberger, 2000). Klimeš (2010) uvádí, že z psychologického hlediska je agrese útočné jednání proti druhé osobě a tendencí tohoto útoku je zničit nebo poškodit nějaký majetek. Svoboda (2014) píše, že agrese je projev vitální síly a vitální je podle něho každý organizmus. Podle něho je potenciálně agresivní každý jedinec, proto není možné agresii vymýtit. Podle Dahlkeho (2005) je agrese vnímána jako něco zavrženíhodného a krajně nepříjemného. Mohli bychom ji zařadit mezi nejdůležitější aspekty životní reality. Také je ale nejhůře zvladatelným aspektem, který nad námi v mnoha případech vítězí, i když to nechceme. Geist (1992) píše, že agrese je výpad, napadení nebo útočné chování i ve smyslu fyzického. Nastupuje obvykle v nějakém určitém okamžiku a bývá reakcí na skutečné či zdánlivé ohrožení vlastní moci. Prvořadě je namířeno proti druhým osobám, ale za některých okolností se může vztahovat i vůči vlastní osobě ve formě sebevraždy či sebetržnění. Projevuje se jasnými způsoby, jako jsou bití, trhání vlasů, kousání, ale také ve formě pomluv či ponižování. Je zde uvedeno, že se touto problematikou zabýval Adler, který agresii charakterizoval jako projev pudu po moci, jehož cílem je dosažení vlastní nadřazenosti a také S. Freud, podle nějž je pramenem agrese pud zemřít s cílem destrukce. Více se o jeho pojetí dozvídáme ve Velkém sociologickém slovníku (Linhart, Petrusek, Vodáková, Maříková, 1996), kde je Freud zmiňován jako nejvýznamnější reprezentant psychoanalytické koncepce. Freud ji založil na předpokladu tendence dvou

soupeřících instinktů v lidské osobě – Erotu a Thanata, který se právě v osobnosti obrací a mění se na agresi. Jak je ale uvedeno, jeho pojetí nebylo psychoanalyticky přijato. Je sporné, zda je agrese synonymum pro destruktivitu nebo jenom reakcí na nejružnější životní frustrace.

Ve Velkém sociologickém slovníku (Linhart, Petrusek, Vodáková, Maříková, 1996) je uvedeno, že agrese je v sociologickém smyslu chování, které poškozují druhého, ubližuje mu, omezuje ho, způsobuje mu utrpení a násilně mu brání ve výkonu činností, a to vědomě a záměrně. Pojem agrese je úzce propojen s násilím a zlem, ale také s donucením a mocí. Autoři se zde zmiňují o teorii vrozeného sklonu k agresi, již nejvýznamněji reprezentuje Freud se svou psychoanalytickou koncepcí a která je zmíněna výše. Další teorií, kterou se v tomto hesle autoři zabývají, je teorie reaktivní, která vysvětluje agresi jako odpověď na soubor vnitřních či vnějších podnětů. Nejznámější teorií, která sem patří, je teorie frustrace – agrese, která je vypracovaná J. Dollardem. Tato frustrační hypotéza vychází z toho, že každá agrese je vždy důsledkem frustrace a každá frustrace vede k agresi. V této radikální verzi byla odmítnuta, ale v umírněné je stále vlivná a vstoupila i do běžného povědomí. Agrese není pouze reaktivní ani vrozená či naučená, ale je součástí širšího celku, a to z toho důvodu, že je vázána na osobnost a na její mravní a intelektuální vybavenost, na její sociální zázemí, interpersonální vztahy a vazby. Čím více se osoba identifikuje s nízkými hodnotami, a to ve všech sférách, tím vyšší je sklon k agresi. Autoři ještě v tomto hesle zmiňují, že významným činitelem agresivního chování, který toto chování umožňuje, je dehumanizace lidských vztahů, která se za určitých okolností stává předpokladem k agresi a její nejnebezpečnější formou je genocida.

Říčan (1995, s. 21) uvádí, že: „*Agrese v politice znamená napadení, například válečné přepadení jednoho státu druhým. Podobně může přepadnout člověk člověka nebo lev gazelu, kterou loví, ale vlastně i bacil může napadnout naše tělo – a pěkně agresivně!*“

V anglickém internetovém slovníku je agrese definována jako činnost, jejímž cílem je ovládnutí území nebo jedince, také je zde uvedeno, že se jedná o vztek, násilné chování nebo pocity. Další příčinou může být také dlouhodobá frustrace (Merriam-Webster, 2017). Definice agrese jsou ve své podstatě stejné či podobné. Jako doklad je zde definice ze stránek anglické wikipedie, kde je agrese definována jako zjevná a často škodlivá sociální interakce, jejímž cílem je způsobit škodu či nepříjemnosti jiné osobě. Důvod nemusí být nijak závažný. Agrese může být bezpříčinná, anebo se může jednat o

provokaci druhého jedince. Závažnou příčinou, která agresi může také vyvolat, je frustrace (Agression, 2017). Látalová (2013) ve své knize agresi charakterizuje jako všudypřítomný fenomén s podstatným dopadem na společnost. Je definována jako nepřátelské, zraňující či destruktivní chování, které je často způsobeno frustrací a může mít formu kolektivní nebo individuální. Klasifikovat ji můžeme podle nejrůznějších měřítek, např. podle cíle agrese, druhu agrese nebo příčiny.

Závěrem je možné konstatovat, že agrese je útočné jednání vůči druhému jedinci a objevuje se v okamžiku, kdy se jedinec cítí ohrožen. Nelze ji vymýtit, i když ji společnost odmítá a odsuzuje. Vzniká na základě pocitu ohrožení sebe či majetku agresora, ale může být také následkem dlouhodobé frustrace jedince.

1.2 Agresivita

Slovo pochází z latinského „*aggressivus*“, což znamená útočný. Jedná se o vlastnost, postoj či vnitřní pohotovost k agresi. Pokud bychom se na tento pojem podívali v širším slova smyslu, tak se takto dá označit schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu, který vede k dosažení nějakého cíle a také schopnost vzdorovat těžkostem. Také tím může být míněno i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména pohlavních a výživových (Edelsberger, 2000). Velký sociologický slovník (Linhart, Petrusek, Vodáková, Maříková, 1996) se k tomuto heslu vyjadřuje pouze odkazem na agresi, sociální konflikt a sociobiologii. Co se týká sociálního konfliktu, charakterizuje ho jako důsledek nedostatku statků, o které sociální aktéři usilují a o odlišnosti hodnot, které vyznávají. Konflikt jako sociální jev vystupuje v mnoha formách, souvislostech a intenzitě, což znesnadňuje obecnou definici. Konfliktní situace jsou studovány mnoha vědními disciplínami. Etologický přístup považuje konflikt mezi jednotlivci i skupinami za projev agresivity, která je instinktivního charakteru. Právě tento přístup umožňuje, aby byly zkoumány fyziologické zdroje agresivity, sledovány podmínky jejího tlumení či spouštění. Umožňuje také studovat biologicky ustanovené rituální formy jejich projevů. Čermák (1999) uvádí: „*Agresivita je pojímána v nejširším slova smyslu (tedy nikoli jen biologickém) jako dispozice k agresivnímu chování. Člověk, který je nadán vysokou mírou agresivity, je často a velmi snadno v nejrůznějších situacích náchylný jednat agresivně.*“ Šimanovský (2002) uvádí, že agresivita je sklon k útočnému jednání, které je vedeno vůči věcem, lidem a zvířatům a že většinou souvisí s vnitřní nepohodou a s rozpory mezi prožíváním a jednáním.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) je k agresivitě uvedeno, že se jedná o projevování nepřátelství slovně nebo útočným činem. Jedná se o tendenci prosazovat sebe sama, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně ba dokonce brutálně a dokonce zde autoři uvádí, že je to tendence ovládnout sociální skupinu a získat v ní takové postavení, které jedinci umožní rozhodovat o její činnosti a vnucovat jí svoje názory, což může vést až k šikanování. Charakteristiku agresivity nenajdeme pouze ve slovnících. Látalová (2013), která se zabývá agresivitou v psychiatrii, ji charakterizuje jako termín, který se používá k popisu chování lidí i zvířat. V lidské společnosti tento výraz může znamenat verbální agresivitu, fyzickou agresivitu vůči předmětům nebo psychickou agresivitu vůči lidem.

Agresivita je tedy postoj a vnitřní pohotovost k agresii. Je to sklon k útočnému jednání vůči věcem, lidem a zvířatům. Projevovat se může slovně nebo činem a takovýto jedinec má tendenci prosazovat sám sebe na úkor ostatních.

2 Agrese – funkce, reakce, druhy

Jak bylo zmíněno v první kapitole této práce, je agrese chování vůči druhé osobě či sobě sama, které způsobuje bolest či utrpení. Příčinám vzniku agrese a tomu, co se na ni podílí, bude věnována ještě samostatná kapitola. Tato kapitola se zaměří na funkce agrese, na to, s jakými reakcemi na agresi se můžeme setkat a na druhy agrese.

2.1 Funkce agrese

Jak vyplývá z kapitoly 1.1 agrese se tedy nejeví jako nic mimořádného ani zbytečného či nesmyslného. Jedná se o projev síly a má své nezastupitelné funkce, které jsou spojeny s naplňováním záměrů konkrétní osoby. Projev nesouvisí s věkem dané osoby. Svoboda (2014) dělí funkce agrese do tří kategorií. Jako první uvádí, že nejčastěji má agrese za cíl posunout hranice. Uvádí, že jde o zvětšení stávajícího psychického a dokonce i fyzického prostoru. Cílem je rozšířit oblast, ve které má jedinec svůj vliv. Svou teorii dokládá příkladem, kdy se dítěti jeho prostor např. dětského pokoje zdá malý, nechce jen tuto místnost považovat za svou, ale za svůj chce považovat celý byt. Jako agresivní se toto chování hodnotí proto, že chování způsobuje konflikty a řídí ho agrese. Konflikty je nejlepší řešit pomocí kompromisu, ale někdy to bohužel nejde, proto v některých případech nastupuje pocit vítězství či prohry. Druhou kategorií, kterou Svoboda (2014) uvádí, je, že jiným úkolem agrese je zajistit aktivitu. Vysvětlením je to, že člověk je aktivní bytost, která potřebuje vyvíjet nějakou činnost. Člověk nevydrží být v klidu, a pokud nemá možnost vykonávat nějakou fyzickou aktivitu, začne vyvíjet aktivitu myšlenkovou. Díky tomu si jeho mysl vytvoří problém, vytvoří si zdroj, díky kterému může být aktivní. Tento způsob aktivity uplatňují většinou dospělí, protože dítě není do určitého věku schopno vyvíjet dostatečnou rozumovou aktivitu, tudíž se omezuje a vyjadřuje zejména fyzicky, tedy činnostmi a pohybem. Každý organismus je podrážděný, pokud nemá dostatečné množství podnětů k vyjadřování a nemá prostor k vytváření podnětů dostatečné intenzity. Právě díky tomuto nedostatku je vyveden z rovnováhy a dané podněty hledá. A právě cílem tohoto jednání je zajistit si podnět. Člověk, který není tím hledajícím a setká se s člověkem, který hledá, může tuto osobu nazvat jako provokatéra. Nevíme či si neuvědomujeme, že právě daná provokace je pokusem o zachránění se. Pokud ale nedojde k naplnění potřeby najít vhodný podnět, může dojít k tomu, že jedinec agresi přesměruje vůči sobě, což může vyvolat řadu nepříjemných stavů, které mohou vyústit

až k depresi. Třetí funkcí agrese je ochrana a obrana vlastního psychického i fyzického území, ochrana vlastních hranic. Zásadní hranicí, kterou autor uvádí je podle něho tělo. Hranice našeho těla si uvědomujeme díky pocitům, ať už jsou libé či nelibé, pomocí bolesti, díky příjemným pocitům. Všechno to si uvědomuje již v dětském věku díky kontaktu s ostatními. Ve společnosti jsou hranice tvořeny návyky, zvyky, stereotypy, zlozvyky a rituály. Všechny tyto kategorie jsou součástí všech stupňů naší socializace a jsou úzce spojeny s prostředím, ve kterém vyrůstáme. Proto budou v jednotlivých částech světa odlišné. V dnešní době ale dochází k narušení hranic jednotlivých kultur a jejich obrana může být formou obranné agrese. Obranná agrese vzniká přirozeně, když je bez upozornění ohroženo psychické i fyzické území. Formy této agrese jsou závislé na dispozicích, věku a možnostech. Pokud dojde k narušení tělesného teritoria bez výzvy, hovoří se o zneužití, či znásilnění. V některých kulturách je ale toto jednání legální a řadí se k běžnému koloritu života s partnerem.

Agresi můžeme tedy rozdělit na tři funkce. Pro učitele v mateřské škole je důležité toto dělení znát, protože se dvěma funkcemi se mohou setkávat ve své praxi. Prvním funkcí agresivity, která se může v prostředí mateřské školy objevit, je agresivita týkající se rozšíření moci a vlivu jedince. Pro děti není jednoduché v tak vysokém počtu si vybudovat společenskou hierarchii, a pokud se sejde více vůdčích osobností, nastává problém v tom, kdo bude ten nejhlavnější. Hojně se v mateřských školách objevuje agresivita, která je namířena proti jedinci samotnému a agresor útočí na tělo. I tento druh agresivity je charakterizován výše.

2.2 Reakce na agresi

Jak již bylo zmíněno výše, je agrese spojena s nedostatkem vnějších podnětů. Nedostatek je kompenzován formou agrese vůči ostatním i sobě samému. Každý útok vyvolává reakci na nejrůznější pocity, které se v jedinci po útoku vytvoří. Pocity, které doprovází agresi, jsou nejrůznější. Mezi nejčastější pocity bychom mohli zařadit pocit bezmoci a hněv druhých. Jak se dočteme ve Svobodovi (2014), prožitek pocitu bezmoci se dostaví při náhlém, nečekaném a prudkém útoku na zásadní body prožívání člověka, na tělo a psychické teritorium. Pociť bezmoci postihuje jedince v každém věku. Jen s přibývajícím věkem nemusí mít prožívání tak velkou intenzitu, protože čím je člověk starší, stává se zkušenějším. Mladý člověk nemá tolik zkušeností, díky nimž by nepříjemný pocit dokázal kompenzovat, proto mohou být následky prožívání zásadní. Ty se mohou později projevit i v reakci na ty nejběžnější podněty a můžou se objevit i

v situacích, kdy bychom je nečekali. Proces a projevy byly částečně popsány. Byly také definovány situace, kdy tyto pocity přicházejí. Svoboda (2014) je popisuje ve čtyřech situacích. Jedním za spouštěčů může být reakce druhého člověka, která je pro okolí nejasná a nevysvětlitelná. To má za důsledek nejistotu v odhadu, jak se daný člověk zachová a vytváří se tak prostor pro nejistotu ve vnímání i sebe sama. Dojde k narušení chápání sebehodnoty jedince. Jako další reakcí na neočekávanou situaci je hněvem nasycená fantazie, která slouží k odreagování. V danou chvíli se všechna energie nahromadí uvnitř těla. Právě z tohoto důvodu se projevuje pocitem špatně od žaludku. V odlišném případě dochází k poklesu nálady a sebeobviňování, což může vést k tomu, že se pocit bezmoci změní na pocit strachu. A právě strach se stává důsledkem pocitu bezmoci. Projevuje se tak, že má jedinec potíže s nádechem nebo dýcháním obecně. Mohou se mu také podlamovat kolena, stavy blízké ztrátě vědomí. Jedná se o schémata obrany před strachem, kdy organismus převádí pozornost jinam od původního zdroje a jedinci se dostává úlevy. Právě u dětí v této situaci můžeme pozorovat zatažený dech nebo jakoukoli manipulaci s dechem. Obrannou reakcí dětí je také ústup od zdroje strachu, zakrývání obličeje či schoulení se do klubička. Jejich snahou je se co nejvíce zmenšit. Poslední z reakcí, které jsou zde uvedeny, je reakce na hněv druhé osoby. Samotná reakce je spojena s typem oběti a s typem útočníka. Svoboda (2014) uvádí následující. Jedním z typů oběti může být ta, která se vyhýbá konfliktu, a díky tomuto vyhýbání se objevují výčitky vůči sobě. Základ takovéto reakce nalezneme v rodině, kdy se rodiče chovají tak, že všichni jsou důležitější než dítě samo. Dítě vychovávané takovýmto způsobem, je schopno se přizpůsobit druhým. Časté přizpůsobování ale může vést k depresivním stavům. Co se týká útočníka, tak ten si konfliktní situaci analyzuje a chová se přesně tak, aby oběť měla pocit, že to co dělá, je v pořádku. Povahově bývají útočníci vznětliví, sebestřední a schopní podlehnout dojmu, že se proti němu všichni spikli a že je mu neustále ubližováno. Často bývá hádavý a sám sebe přesvědčuje o vlastní pravdě. Typický je pro něj rychlý nástup slovního útoku, mohou se objevit sarkasmy, ironie či cynismus. I toto se útočník učí přístupem rodičů, kteří se vůči němu chovají autoritativně. Dalším typem je typ střední pozice, která se zdá být ideální. Jedinec má totiž náhled na hněv druhého, chápe ho a respektuje. Také si uvědomuje, že reakce je časově omezena a není ji potřeba brát ji příliš vážně. Rozhněvaný člověk neprovokuje, dokáže poslouchat bez vlastního zraňování i ostrá slova, která jsou vedena na jeho osobu. Další je pasivně agresivní typ, který dokáže svůj

hněv a agresi předat na ostatní. Je to způsobeno tím, že původní agresor se stává neagresivním, až může vypadat jako oběť. Naopak původní oběť se stává agresivní. Tito jedinci odmítají otevřené spory a z konfliktů se vymlouvají či se jim úplně vyhýbají. Je běžné, že vyjádří souhlas, ale vzápětí hledají cestu, jak vyjádřit nesouhlas, který realizují. Důsledkem změn názoru jsou obavy z nesplnění a nenaplnění očekávání druhých. Těmto lidem a dětem nedělá problém sebedestrukce či sebeponižování. Takovéto chování nastupuje v případě, že selhává sebelitování. Ze všeho tedy vyplývá, že hlavním cílem jedince je vyhnout se konfliktu.

Jak tedy vyplývá z této kapitoly, jednotlivé reakce na agresi jsou spojeny s typem jednotlivých útoků. Důležitým faktorem, který ovlivňuje reakce jedince na agresi, je výchova rodiny, která dává jedinci základ v prožívání a také v nakládání s pocity, které se mohou společně s agresi dostavit. Pro každého jedince je důležité, aby se naučil své vnitřní pocity ovládat, protože i ty mají vliv na reagování na agresi.

2.3 Druhy agrese

Agresi jako takovou bychom mohli rozdělit na instrumentální a emocionální. Instrumentální agrese je prostředek, který vede k dosažení vnějšího cíle. Způsob, pomocí kterého dosáhneme cíle, je odpovídající situaci a následky, které druhému jedinci způsobí, jsou v této situaci druhotným efektem. Právě tato agrese bývá naplánovaná a uvažujeme při ní o variantách průběhu. Druhým druhem je emocionální agrese. Mohli bychom uvést také zlostná, afektivní, hněvivá či hostilní. Při tomto druhu agrese je přítomný velmi silný afektivní emocionální stav, tedy hněv, a agrese je cílem nikoliv prostředkem. Můžeme tedy z praktického hlediska rozlišit agresi na přímou a nepřímou a na verbální a fyzickou. Tyto druhy se mezi sebou prolínají. Přímá agrese může mít formu verbální, jako jsou nadávky nebo urážky, či fyzickou, kam můžeme zařadit napadení, facky, kopnutí. Pokud agresor cítí, že by daná situace uškodila jemu samotnému, projeví se formou nepřímé agrese. Znamená to, že agresi přenáší na jiné, zástupné, objekty, které jsou nějak spojeny s obětí či majetkem. Mezi nepřímou agresi verbální můžeme zařadit pomluvy, nevhodné žerty. Zařadit bychom sem mohli také symbolickou agresi, kterou je možné nalézt v dílech umělců (Čermák, 1999). S podobným dělením se můžeme setkat také u Látalové (2013), která uvádí, že agresi lze rozdělit na předem připravenou a impulzivní. Předem připravená agrese je spojena s plánovaným chováním, které nemusí být spojeno s frustrací nebo ohrožením. Může

být také označena jako agrese predátorská, aktivní nebo instrumentální. Oproti tomu impulzivní agrese vzniká následkem provokující události, která je spojena s negativní emocí, jako je vztek či strach a často také vzniká pod vlivem chronického stresu.

Čermák (1999) píše, že pokud bychom vzali v úvahu dimenze aktivity a pasivity, dostaneme kombinováním výše zmíněných osm druhů agrese, které jsou následující:

- fyzická pasivní přímá (bránění někomu při dosahování cílů, fyzická pasivní nepřímá (odmítnutí splnění požadavků)
- fyzická aktivní přímá (bití)
- fyzická aktivní nepřímá (najmutí vraha)
- verbální pasivní přímá (odmítnutí s někým mluvit)
- verbální pasivní nepřímá (nezastat se někoho, pokud je kritizován)
- verbální aktivní přímá (urážky)
- verbální aktivní nepřímá (pomluvy).

Agresi můžeme také rozdělit podle toho, zda je zaměřena dovnitř nebo ven. Jedná se o heteroagresi, která je zaměřena na druhého člověka nebo skupinu lidí, extrémním případem je vražda. Dalším druhem je autoagrese, která je zaměřena na sebe samotného a extrémním případem je sebevražda. Jako můžeme v literatuře najít velké množství teorií, co to agrese je, setkáváme se i s velkým množstvím teorií, které se věnují druhům nebo typům agrese (Čermák, 1999). Například Fromm (2007) uvádí následující dva typy agrese – agresi benigní nebo také obrannou, která je potřebná k přežití druhu a vzniká při ohrožení. Pokud ale ohrožení pomine, zanikne i tato agrese. Je tedy dána biologicky a je společná zvířatům i člověku. Druhým druhem, který Fromm (2007) uvádí, je agrese maligní nebo také zlá agrese, která je specifická pro lidi a je krutá a destruktivní. Jejím cílem není zachování života, ale je bezúčelná a člověk pomocí ní uspokojuje své touhy, k jejichž dosažení mu tato agrese napomáhá. Orel a Facová (2009) ve své knize zužují agresi na útočné chování s úmyslem poškodit živého tvora, předmět, překážku. Právě toto chování je pro okolí velice dobře pozorovatelné. V této knize poukazují na dvě velké skupiny agrese. První skupinou jsou formy agrese, které se objevují u člověka i zvířat. U člověka se projevují v kultivované podobě. Do této první skupiny řadí dravčí agresi, která je u zvířat spojena s obživou (lovení kořisti). Impulzem k této agresi je potřeba přežití. U lidí je tento druh agrese přítomen v jednání, které je motivováno hmotným ziskem. Další agresi této skupiny je

agrese mateřská, které je spojena s ochranou potomstva. U lidí se tato agrese neomezuje jen na ochranu dětí před fyzickým ohrožením, ale také například i před kritikou ze strany učitelů. Další je samčí agrese, která se objevuje mezi samci stejného druhu. Lidská forma této agrese je determinována nejen vlivy biologickými, ale i kulturně-výchovnými, které můžeme spojit se zápolením v oblasti sportu. Sexuální agrese je forma, která vzniká během sexuálních situací. Stresovou agresi, která je v knize uvedena jako další, u zvířat vyvolávají nespécifické faktory, jako jsou např. žízeň, hlad či strach. Pokud se lidé cítí v ohrožení, také se uchylují k tomuto druhu agrese. Tato agrese u nich není jen fyzická ale i verbální. Jako poslední v této skupině je teritoriální agrese, která je u zvířat spojena s ochranou svého teritoria. U lidské populace je tato forma agrese kultivovaná a projevuje se stavbou plotů, zamykání domů. Také i my sami můžeme na sobě pozorovat projevy této agrese, když se nám například někdo prohrabuje našimi věcmi. Druhá skupina agrese se týká forem, které jsou přítomné pouze u člověka. Autoři sem zařazují ideologickou agresi, kterou definují jakou skupinovou formu, ve které vystupuje skupina my, proti oni. Velký vliv má skupinový faktor, protože působí na celou soudržnost skupiny a zvyšuje podporu v páchaní činů. Další formou je přesunutá agrese, se kterou je možné se setkat v případech domácího násilí. Mezi formy typické jen pro lidi patří také agrese, která je podmíněna psychoaktivními látkami. Setkáváme se s nimi u uživatelů alkoholu a drog, které mají vliv na vnímání jedince a posiluje jeho psychické a tělesné dispozice k agresivitě. Agresivní projevy, které jsou vyvolány psychickým onemocněním, patří do forem psychopatologických agresí. S touto agresí je možné se setkat u osob trpících schizofrenií, poruchami osobnosti, demencí. Poslední formou, kterou autoři jmenují je impulsivní agrese. Projev agrese je náhlý a neočekávaný. Děje se epizodicky, protože člověk má potřebu uvolnit ze sebe vnitřní napětí a pohnutky, které v sobě držel. Znakem je, že následky způsobené tímto chováním, často neodpovídají míře počátečního impulsu. Geist (1992) se zmiňuje o H. R. Lückertovi, který rozlišuje čtyři formy:

- otevřená agrese, která se projevuje přímým útokem
- zastřená agrese, která je typická tím, že její směr není jasný
- zástupná agrese, která nesměřuje k vlastnímu podnětu, ale k náhradnímu objektu, tzv. obětnímu beránkovi
- invertovaná agrese, která je vedena vůči sobě z vědomých či povědomých tendencí, sebepotrestání a v extrémních případech může vést až k sebevraždě

Podle Svobody (2014) je důležité kvalitní rozdělení agresivních projevů, protože každý z nich je něčím specifický. Svoboda (2014) je rozdělil následovně:

- a) Individuální agrese, která se projevuje negativním vztahem ke konkrétním jedincům. Vzniká spontánně či po vzájemné slovní nebo fyzické potyčce, která nemusí být velké intenzity. Ve většině případů ji vyvolává jedinec, kterého všichni chápou jako konfliktního, protože má spory s více spolužáky. Z tohoto důvodu není jasná jednoznačná oběť útoku. Agresivnější jedinec provokuje ostatní a tím dochází ke konfliktu mezi ním a jedním či více spolužáky. Ostatní spolužáci toto chování tolerují, protože pro ně není ničím novým. Tím jak se opakuje, stává se z něho stereotyp.
- b) Skupinová agrese, která se projevuje tím, že agresorem je více jedinců, kteří jsou agresivní vůči jednomu nebo několika vrstevníkům, kteří jsou obětí. Důvody pro agresi bývají konkrétní a pomíjivé, ale zásadní a typické je, že oběť není náhodná. Má jasný a vysledovatelný základ. Je také dokázáno, že skupinová agrese je proti jedné oběti vedena po dobu tří měsíců. Po uplynutí této doby si agresori vybírají oběť novou.
- c) Šikana je typická tím, že se projevuje negativním vztahem jedince nebo skupiny vůči konkrétnímu žákovi. Tento jev je dlouhodobý, skrytý a plíživý. Důležité je, že žák zůstává obětí déle než tři měsíce a na základní škole to může být více než jeden rok. Oběť často mívá jiný vztah k bolesti a trpí neschopností bránit se verbálními útokům. Oběťmi bývají deprivováni či sociálně znevýhodnění jedinci. Oběť také neobsazuje v třídní hierarchii žádnou významnou pozici. Z Říčana (1995) ještě doplním, že ke školní šikaně dochází v ústraní, kam mají děti běžně přístup, ale pedagog tam nechodí. V tomto prostoru je přítomna pouze oběť a agresor nebo skupina agresorů. Často se ale také šikana odehrává ve třídě za přítomnosti i ostatních spolužáků.

Tyto projevy agresivního chování jsou neetické, a proto je zapotřebí se jimi v kolektivu zabývat. Důležité je také vědět, že individuální agrese má základ a je úzce spjata s agresí vnitrodruhovou. Z tohoto důvodu ji úplně vymýt nelze. Stejný základ má i agrese skupinová, ale u této agrese můžeme zakročit a stav zlepšit. Nejtěžší a nejsložitější je ale šikana. Pokud bychom zakročili nevhodným způsobem, přesunula by se šikana jen na jiné místo, mimo budovu školy a tady je její řešení mnohem složitější. Tato problematika se týká až školy základní a střední, proto byla jen stručně

popsána a dále jí nebude věnována pozornost. Zjištění intenzity agresivního chování jako takového a jeho řešení bude obsaženo v empirické části mé diplomové práce.

Druhů agrese je spousta a pro každého autora jsou jinak důležité. Často se objevuje dělení na agresi, která je ovlivněna pocitem ohrožením a agresí, která je směřována proti vlastní sobě. Také v mateřské škole se můžeme s oběma druhy této agrese setkat. Častěji se ale objevuje agrese vyvolaná pocitem ohrožení. Je to dáno tím, že děti ještě nemají dostatečné zkušenosti se situacemi, které jim život přináší. A právě z Čermákova dělení agrese bude také vycházeno v empirické části, kdy bude zjišťováno, jak se projevuje agrese u dětí předškolního věku, protože je jeho dělení nejsrozumitelnější a také nejvíce specifikované.

3 Příčiny agrese

Vše je spojeno se vším. Dříve než se tato kapitola dostane k příčinám vzniku agrese, zmíní se o emocích, které jsou nedílnou součástí každého člověka a i ony jsou jednou z příčin vzniku agrese a agresivního chování.

3.1 Emoce

Emoce jsou jádrem individuální kontinuity v průběhu životního cyklu. Jak uvádí Stuchlíková (2002) reprezentují z evolučního hlediska emoce v čase ověřené řešení problémů adaptace. Vznikly nejspíše proto, že koordinují odlišné systémy reakce, jakou jsou fyziologické, prožitkové či výrazové. Pomáhají také reagovat na nejrůznější výzvy či příležitosti v prostředí. Právě Stuchlíková (2002) píše, že emoce jsou komplexní jevy, které jsou charakteristické citlivostí a proměnlivostí.

Nakonečný (2012) ve své knize uvádí, že psychologické vymezení pojmu emoce je těžké a definování není možné. Podle nejnovější psychologické literatury jsou emoce chápány jako komplex, jehož jádrem jsou city. Mimo jiné mají složku fyziologickou, která se projevuje motorickými a vegetativními reakcemi. Základním rysem emocí, který Nakonečný (2012) uvádí, je komplexnost, ke které Nakonečný (2012, s. 35) píše: *„Tato komplexnost emocí je dána nejen tím, že ve srovnání s ostatními dílčími psychickými funkcemi jsou nejvýrazněji spojeny s fyziologií organismu, ale i tím, že mají rozhodující funkce v psychické regulaci činnosti... Dalším výrazným znakem je diferencovanost emocionálních reakcí.“* Jako příklad uvádí, že novorozenec prožívá jen libost a nelibost, u nemluvněte se objevují vrozené druhy emocí, jako je strach či vztek a dalším vývojem člověka se také diferencují další emoce. Dalším znakem je také polarita emocí, která se vyznačuje tím, že každá emoce má svůj protikladný pól, např. radost – smutek, lítost – zlomyslnost. V další knize Nakonečného (2000) jsou emoce charakterizovány jako prafenomén, jež je významný pro regulaci chování, protože mají povahu pohnutek i jeho organizaci na základě získaných zkušeností. Koukolík (2000) píše, že definice emocí uvádí, že jsou pocitovým stavem, jehož psychická, behaviorální a somatická součást má vztah k afektu a náladě. Emoce byly ještě v nedávné době považovány za jev, který se objektivními metodami nedá zkoumat.

Keleman (1985) ve své publikaci píše, že pokud člověk prožívá somaticko-emoční pravdu, je v kontaktu se svým vnitřním obrazem. Neznamená to pouhé uvědomění si svalů, emočních pochodů či smyslů. Anatomii emocí vysvětluje jako osud, pokud se

jedná o somatický proces. Pro Kelemena (1985) nemají jen materiální hodnotu, ale jsou naší přirozeností. Je to o našem prožívání, našich traumatech. Podle něho je potřeba, pokud chceme poznat onu anatomii emocí, abychom si je prožili. Abychom si prožili bolest, zklamání a touhu, konflikty, poznali podmíněnou i nepodmíněnou lásku, chuť blízkosti. Jeho pohled je, snad díky tomu, že je ze zámoří, odlišný. Svou publikaci doplňuje velkým množstvím ilustrací, ve kterých jsou názorně předvedena jeho tvrzení. V Hájkově (2006) knize se autor k emocím vyjadřuje tak, že existuje velké množství teorií a definic emocí. Jako prvního zmiňuje Jamese, který v roce 1884 napsal, že pokud jsme smutní, tak pláčeme a utíkáme, protože pláčeme. Dále píše, že někteří autoři vidí podklad emocí v částech mozku, další z evolučního hlediska atd. Podle autora jsou emoce spojené s dojmy a s tím, co se děje v těle člověka. Podle něho je důležité, aby každý člověk dokázal svou emoci spojit s pocitem. Také Plháková (2007) ve své publikaci mezi základní emoce řadí smutek, radost, hněv, strach a odpor.

Mezi emoce, které jsou bezprostředně s agresivitou spojeny, patří úzkost, strach, hněv, vztek. Nakonečný (2012) ve své knize charakterizuje **úzkost** jako základní existenciální pocit. Úzkost nemá určitý předmět, není to obava z něčeho konkrétního, čímž se odlišuje od strachu. Úzkost je nepříjemný duševní a emoční stav, který je doprovázen předtuchou nejasného nebezpečí, hrozby. Tuto hrozbu není subjekt schopný přesně určit a pojmut. Vyznačuje se přechodným stavem sevřenosti, který prochází celým tělem. Na základě toho se poté úzkost projevuje řadou příznaků jako je pocení, zvýšená tepová frekvence, neklid, úhybné reakce apod. Vše ale není úplně jednoznačné, protože v psychologii se někdy úzkost vymezuje dvěma významy, a to jako synonymum k pojmu psychické tenze a také jako obava před něčím neurčitým, což může mít povahu nevědomého strachu. Nakonečný (2012) ještě ve své publikaci zmiňuje, jaká je struktura celé úzkostné reakce. Vychází při tom z R. L. Solomona a L. C. Wynneho, kteří soudí, že úzkost jako taková je velice složitá reakce, která se skládá z několika složek.

Další emocí je **strach**. Také o této emoci se Nakonečný (2012) zmiňuje a charakterizuje jej následovně. Jedná se o reakci na stávající nebo hrozící nebezpečí. Tato emoce je vrozená, protože primárně jde o reakci na hrozbu bolesti a ztráty života. Společně se vztekem je strach emocí, která byla spojena s útokem a útekem. Z tohoto tedy vyplývá, že strach je spojen s únikovou emocí a obranou před nebezpečím. Zároveň ale signalizuje volání o pomoc a podněcuje tendenci k obrannému sdružování.

Jednoznačnou emocií, která se s agresivitou pojí, je **hněv**, který byl původně vrozenou reakcí na překážku, která se jedinci postavila do cesty při dosahování cíle. Z tohoto důvodu byl hněv doprovázen útokem na překážku. Cílem útoku bylo překážku zničit nebo násilně odstranit. Slabší formou hněvu je rozzlobení, které souvisí např. s tím, že se člověku něco nedaří. Silnější a afektivnější formou hněvu je vztek, stav zuřivosti. Podle Ribota, kterého Nakonečný (2012) ve své knize parafrázuje, je hněv útočná forma pudu sebezáchovy a jeho průběh má dvě fáze, a to nepříjemnou a smíšenou. Vzniklý hněv je spíše nepříjemný stav vnitřního napětí, které je spojeno s puzením k útoku. Pokud se útok podaří, je prožívána jako příjemná. Během prožívání hněvu dochází k fyziologickým změnám, jako jsou zvýšení aktivity srdce, hlubší dech či mobilizace cukru v krvi. Nakonečný (2012) také uvádí znaky hněvu, které shrnul E. G. Boring. Znakem výrazu hněvu je stáhnutí obočí, široce otevřené oči, vyceněné a stisknuté zuby, hlava vystrčená dopředu, ramena zvednuta a hrudník vystrčen, zaťaté pěsti u těla v bližším postavení než lokty, výbojný nebo vyzývavý postoj a bojovné postavení s vysunutou hlavou. Hněv jako takový je emoční složka pudu agrese. Ne vždy se ale musí jednat o tento druh agrese. Můžeme se také setkat s naučenou agresí, která není hněvem doprovázena. Situace, které vyvolávají hněv, nebo také vztek, jsou spojeny s frustrací životně významných potřeb, jako je urážka, pocit tělesného a psychického omezování, osobní urážka a ublížení, narušování zájmů, radosti, zábavy atd. Pokud je ale hněv potlačován a s ním i spojená agrese, narušuje fyziologickou ale i psychickou rovnováhu organismu. Lidé, kteří potlačují svůj hněv, ho mohou přenášet na jiné osoby, ale i věci. Jejich vznětlivost stoupá a kromě psychosomatických potíží trpí pocity deprese a návaly hněvu bez sebemenšího důvodu. Ekman (2015) charakterizuje hněv jako výraz útoku a násilí. V případě malých dětí je nejspolehlivější způsob, jak u nich vyvolat hněv, fyzické omezení. Také frustrace může podle něho vést k hněvu. Dalším spouštěčem hněvu může být i naše zapomnětlivost nebo neschopnost něco udělat. Také na fyzické ublížení reagujeme hněvem a strachem. Hněv můžeme také cítit v případě, když nás někdo uráží. Nebezpečím, podle autora, je to, že hněv vyvolává další hněv a celý cyklus narůstá. Plháková (2007) charakterizuje hněv nebo také zlost jako emoci, která se pojí se situacemi, při nichž v dosažení cíle stojí jedinci v cestě nějaká překážka. Vzniká frustrující situace, která jedince vede k útočným a agresivním projevům, jejichž cílem je zničit, poškodit nebo odstranit překážku, která je základem frustrující situace. Lidé často agresivní chování tlumí, protože se za společenského hlediska nehodí, aby

bylo viditelné na veřejnosti. Bohužel se ale poté stává, že si jedinci svůj vztek vybíjí na někom jiném ve svém soukromí.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že emoce jsou důležitou složkou jedince, které se na vyvolání a také prožívání agrese podílí. Jsou spojeny také s její intenzitou, protože podle toho, jak je emoce silná, tak člověk reaguje. A je tedy jasné, že prožívání každé emoce je spojeno se subjektivní vnímáním každého jedince.

3.2 Potřeby

Aby děti i dospělí prospívali, je zapotřebí, aby byly uspokojovány jejich základní potřeby. Naplňování potřeb hraje důležitou roli v každém věku, ale významnou roli hraje v období tělesného zrání a psychického a sociálního vývoje. Potřeby, které řadíme mezi základní, jsou potřeby, které jsou přirozené a jsou spojeny s existencí každého jedince. Uvažujeme o nich jako o skutečnosti, která je závazná. Abychom se v nich vyznali a znali je, musíme je studovat. Měli bychom je také respektovat a to z jediného důvodu. Měli bychom podporovat jejich pozitivní efekt, který mají na zdraví a hodnotný život. Když respektujeme základní lidské potřeby, neznamená to, že vycházíme vstříc jakýmkoli přáním a požadavkům jedince. Základní lidské potřeby jsou univerzálního charakteru a jsou společné všem lidem bez ohledu na jejich věk, rasu, kulturu, náboženství, etniku, komunitu. Lidé se mezi sebou liší tím, jakým způsobem a jakými prostředky uspokojují své potřeby. Existuje velká rozmanitost podob, jak lidé své potřeby uspokojují. I když je základna lidských potřeb společná, mění se právě podoby uspokojování v závislosti na věku, historickém kontextu a společenské příslušnosti jedince. To, že respektujeme individuální potřeby jedince, znamená, že respektujeme nejen uspokojování v celé šíři a ve všech úrovních, ale také musíme respektovat a poznat osobitý styl a způsob jejich uspokojování u každého jedince. Uspokojování základních lidských potřeb je veden od jednoduššího ke složitějšímu. V dnešní době je nám zejména známa pyramida, kterou vytvořil americký psycholog Abraham Maslow. Maslow potřeby popsal, ale také je zároveň strukturoval do hierarchicky uspořádaného žebříčku podle toho, jak složité struktury lidské bytosti se vážou. Začínají potřebami, které jsou spojeny s biologickým fungováním organismu a končí potřebami, které jsou spojeny s realizací osobnosti. Pokud chceme, aby byly pozitivně uspokojovány potřeby vyššího řádu, musí být nejdříve uspokojeny potřeby řádu nižšího. Hierarchický princip uspokojování potřeb ale neplatí absolutně. Dospělý

člověk může díky silné motivaci uspokojit vyšší potřeby, bez toho aniž by musel uspokojit potřeby nižší (Centrum preventivního lékařství, 2004).

Následující kapitoly budou vycházet ze systému *Pesso Boyden System Psychomotor*, díky kterému bylo upřesněno pět základních sociálních potřeb: potřeba místa, bezpečí, podnětu – péče – výživy, podpory a limitu. Vytvořili ho manželé Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso (Němcová, 2015). Šiřínek (2002) píše, že tato metoda je jedna z psychoterapeutických metod, které jsou určeny k sebepoznávání, k vyrovnávání se s osobní historií a nacházení hlubšího smyslu života. V této metodě se rozeznává pět základních potřeb. První potřeba se týká předpokladu člověka, že na světě najde své místo, že bude mít dost prostoru. Druhá potřeba souvisí s ochranou, která je spojena s pocitem bezpečí a schopností žít aktivně bez pocitu ohrožení. Třetí očekávání je spojeno s péčí a výživou. Nejedná se pouze o potravu a něžnosti, ale také o dostatek kontaktů, podnětů, vztahů, vzdělání, zájmy, informace. Čtvrtá potřeba je spojena s podporou, s povzbuzením a poslední, tedy pátá potřeba je spojena s tím, že člověk chce být limitován, vědět, odkud kam sahá jeho vliv.

V následujících kapitolách bude vycházeno z dělení potřeb podle výše zmíněného systému. Tento systém byl vybrán proto, že vychází z praktických zkušeností výše zmíněných autorů

3.2.1 Potřeba místa

Potřeba místa je nejvýznamnější. Základ pro tuto potřebu získáváme již v období těhotenství, když je dítě uloženo v děloze matky. Základ získává na třech úrovních: fyzické, psychické a metapsychické. Po stránce fyzické je potřeba místa naplňována prostorem dělohy. Dítě dokáže svým pohybem identifikovat hranice svého prostoru, tím u dítěte vzniká víra a jistota, že někam patří. Psychická úroveň je spojena s vazbou na matku. Nenarozené dítě je plně závislé na matce, na její fyzické a psychické kondici. Metapsychická úroveň se definuje jako vnější svět, který je vnímán přes mateřské tělo. Vnímá ho ve formě vibrací, dunění a jiných forem, které děloha neodfiltruje. Proto je také důležité, aby matka své těhotenství prožívala v prostředí, do kterého se dítě narodí. Němcová (2015) také uvádí, že právě v této úrovni se dítě připravuje na své místo v rodině. Dítěti to pomáhá po narození k lepší identifikaci zvuků, které v prostředí slýchalo. Matka je důležitou osobou v sycení potřeby místa dítěte i po narození. Dítě svou matku považuje za „já“. Podle Němcové (2015) má dítě po narození místo

u matky, v jejím náručí, v kočárku či v postýlce. Je to tedy stejné, jako uvádí Svoboda (2012). Dítě potřebuje mít místo již od svého narození a je součástí své matky. Během prvního roku života do sebe vstřebává prožitky z matky, mateřského těla. Matka je tedy pro dítě v potřebě místa nenahraditelnou. S postupným věkem dítěte roste i potřeba místa. Ta se přesouvá do vnějšího prostoru na všech třech zmiňovaných úrovních. Problém může nastat, jak píše Němcová (2015), pokud se v tomto období rodina stěhuje či hodně cestuje, protože dítě se musí neustále adaptovat na nové prostředí. Vše se děje ale na úkor dalšího vývoje a v budoucnu může dítě trpět úzkostmi či přecitlivělostí. Fyzický prostor je charakterizován postýlkou, místem u stolu, hrníčkem, nočníkem a dalšími významnými prvky, které formují začleňování dítěte do životního prostoru ostatních členů rodiny. Toto tvrzení dokládá i Svoboda (2014), který dodává, že tato místa dítě přede všemi chrání a bere je jako součást svého teritoria. V metapsychické rovině je v dítěti prohlubována vazba na konkrétní vnější prostor, jakým je zahrada, dům či ulice. Právě pobyt v tomto prostoru přináší větší jistotu, protože dítě prožívá pocit, že místa jsou jeho. Metaúroveň je zastoupena stereotypy, rituály a zvyky, které jsou typické pro společenství, ve kterém se dítě nachází (Němcová, 2015).

Pokud nedochází k naplnění této potřeby, dítě se cítí nejisté a frustrované. Proto i v mateřské škole má dítě svá místa, která jsou stylizována do značky, kterou má v šatně a kde se převléká, má svůj ručník a kartáček, značkou má opatřené také lehátko a v některých mateřských školách jsou označeny i židličky u stolu značkou dítěte, tudíž má dítě i stálé místo u stolu. Můžeme se také setkat s tím, že pokud nemá dítě z domova dosycenou potřebu místa, je na své věci v mateřské škole více citlivé. Právě to může vést až k agresivitě či ztrátě motivace k činnostem. Dítě má problémy se s ostatními dělit a není schopné spolupracovat.

3.2.2 Potřeba bezpečí

Bezpečí jako takové se řadí mezi subjektivní pocity. Z tohoto důvodu je velmi těžké odhadnout, jaké podmínky jsou pro daného jedince bezpečné a které považuje již za nebezpečné. Je to dáno také genetickou dispozicí a výchovou. Podceňovat také nemůžeme prožité události, které jsou příčinou traumat. Tyto události se staly, ale nebyly dostatečným způsobem zpracovány. Proto pojetí bezpečí bereme tak, že se jedinec ocitá v prostoru, situaci, kde se necítí ohroženě, nemusí se starat o svou vlastní ochranu ve smyslu fyzickém i psychickém. Pokud jedinec žije v prostředí, ve kterém se

cítí více nebezpečně než bezpečně, dostaví se u něho nedosycenost potřeby bezpečí, která se projevuje v jiném prostředí, jako je mateřská škola a jiné, následovně: je zvýšeně podrážděný a reaktivní. Tato podrážděnost ústí v agresivní chování na nejrůznější podněty. Dalším projevem je zamlklost, zpomalené rozhodování i jednání a stěžování si a vyjadřování nespokojenosti, pokud dojde k porušení řádu či domluvených norem (Svoboda, 2014). Agresivní děti, u nichž je nedosycena potřeba bezpečí, pocházejí z rodin, ve kterých je běžný křik, slovní napadání či hlučné projevy. Velice často je to kombinováno s negativním chováním staršího sourozence. Právě od něho zná mladší sourozenec vulgární slova a naučí ho chování, které považuje za normální. Toto dítě potom naučené chování aplikuje ve společnosti a myslí si, že je naprosto v pořádku. Pokud je dítě na nevhodné chování upozorněno, svou nevhodnost ještě zintenzivní, protože na sebe strhlo pozornost. Intenzity chování nabývá, pokud dítě zjistí, že za jeho chování nebude následovat žádný trest. Je to dáno tím, že z rodiny má dítě zafixováno, že přestává zlobit teprve v okamžiku, kdy přijde drobný trest. Protože ale v mateřské škole i jinde žádný trest nepřichází, pokračuje dítě ve svém chování dál. Chování dítěti nepřináší žádnou radost ani starost, protože se jedná o vzorec chování, na který je z domova navyklé (Svoboda, 2014). Podle Němcové (2015) je pro děti, které během vývoje nezažily dostatek bezpečí, typická drzost. Stejně jako Svoboda (2014) uvádí, že základ je v rodině. Dalším projevem je agresivní či neklidné chování, které charakterizuje stejně jako Svoboda. Dítě si neuvědomuje, že se tak chovat nemá, protože z domova nezná jiný vzorec chování. A poslední znak, který uvádí je, že dítě je pro nás nečitelné. Nemá výraznější projev. Většinou jsou to děti, které prošly nějakým traumatem a chování je jakýsi obraný prvek.

3.2.3 Potřeba podnětu, péče a výživy

Následující kapitola je věnována třem významným potřebám. Právě z tohoto důvodu se každé potřebě věnuje jedna podkapitola.

3.2.3.1 Potřeba podnětu

Pro děti je podnětné prostředí velice potřebné. V dnešní době se setkáváme nejen s dětmi, které pocházejí z málo podnětného prostředí, tedy nemají dostatek podnětů k tomu, aby se správně rozvíjely, ale také s dětmi, které jsou z prostředí, ve kterém je takové množství podnětů, že dítě je nedokáže zpracovat. Ve své podstatě je vlastně jedno, zda dítě vyrůstá v málo podnětném či přepodnětovaném prostředí. Jak uvádí

Svoboda (2014) jde z hlediska dítěte při vstřebávání podnětů o poměr strachu a zvědavosti. Vědci dokázali, že strach je velmi významným ochranným a obranným prvkem u každého člověka bez závislosti na věku. Stejně tak je přirozenou schopností zvědavost a zvědavost. Pokud se tedy dítě bojí, nemá chuť objevovat nové. Němcová (2015) také uvádí, že přibývá dětí, které mají velké množství podnětů a jejich výběr vede k agresivnímu a hyperaktivitě. Dále píše, že mnoho dětí se setkává s tím, že informace od rodičů jsou protichůdné a neodpovídají jejich chování. To vede k tomu, že děti jsou zmatené a nevědí, čemu mají věřit. Děti jsou také přetíženy množstvím informací z internetu a mobilních telefonů. Ve své podstatě jim poté nezbyvá nic jiného, než přejít k povrchnosti a roztěkanosti. Nedokáží se podnětům věnovat do hloubky. Snadno se u dětí objevují prvky agresivity a neúcty k věcem. Okolí si poté může myslet, že si ničeho nevážejí a u ničeho nevydrží. Je to způsobeno tím, že jsou zahlceny kvantitou ne kvalitou. Pod pojmem podnět si většina z nás představí jen to hmatatelné, ale podle Svobody (2014) je podnětem i chování a jednání nejbližších. Také sem patří experimentování a pozorování názorů ostatních. Dítě se učí srovnávat a vyhodnocovat. Pokud se mu dostane paradoxní informace, kdy se každý z rodičů chová jinak, může to vést ke zmatenosti dítěte, protože vlastně neví, co je správné.

Na základě toho je tedy možné konstatovat, že pokud dítě nemá dostatek podnětů a neví, co je správné a co ne, může jeho nejistota přerůst v agresivní chování, které je obrannou reakcí v jeho nejistotě.

3.2.3.2 Potřeba péče

Pečovat neznamená se jen o někoho starat. Pečovat znamená také korigovat a usměrňovat chování a jednání. Potřeba péče, stejně jako všechny ostatní, vzniká již před narozením. Je to spojeno s vývojem smyslů. Dítě začíná vnímat, co se děje okolo něho. Důležité je, že vnímá také hlas své matky. Samozřejmě záleží na tom, v jakém citovém rozpoložení se matka nachází, přesně takové zbarvení má i její hlas a dítě vše vnímá. Právě hlas, je nejdůležitějším prvkem, který dítě utvrzuje v tom, že je součástí někoho, má pocit sounáležitosti. Právě proto je matka nenahraditelná, protože již hlas otce či dalších členů rodiny bere dítě jako hlasy z okolí. Pouze matčin hlas je pro dítě jeho součástí. Stává se uklidňujícím prvkem i po jeho narození. Právě proto přijímá doteky a péči od matky jinak, s jiným prožitkem. Právě i toto dělení na matku a okolní svět se stává základem pro partnerský život dítěte, protože skutečný partner je

mimořádná osoba. Očekáváme od něj jinou péči a podněty než od ostatních. Dítě, kterému se nedostane dostatečné péče po narození a jehož matka ho brzy opouští pro svou práci, může v budoucnu neustále něco hledat, nějaký prožitek, který neumí samo pojmenovat. Také může prožívat nejruznější zklamání, protože hledá stejně tak nedosycené lidi. V extrémních případech může dojít až k patologické závislosti na vybraných lidech. Třeba právě zde bychom mohli hledat základy a předpoklady ke stalkingu a podobnému chování. V oblasti péče se nejedná jen o péči citovou, ale také materiální. Může se zdát, že v dnešní době blahobytu, nemůže být dítě nedosyceno v oblasti materiální. Bohužel se to tak ale stává, protože z dítěte se stává konzument, který je ovlivněn reklamou a neustále chce to, co okolo sebe vidí. Bohužel to může končit napětím, rozpadem vztahu, nenávistí a zlobou (Svoboda, 2014).

Souvislost s agresivitou v této oblasti potřeb je možné spojit právě s nedosyceností, která se může objevit v hledání náhrady za to, co doma v této oblasti nedostává. Dítě může hledat náhradní pohlazení u svých vrstevníků, kteří mu ale tuto potřebu nahradit nemůžou a dítě na jejich neplnění může reagovat agresivně.

3.2.3.4 Potřeba výživy

Výživa jako taková neznamena pouze konzumaci stravy. Určitě je důležité potravu přijímat, důležitá je také její skladba, která má vliv na naše tělo, na kvalitu a funkci orgánů. Kvalita a funkce orgánů se poté promítá do chování člověka. V širším slova smyslu znamená výživa mimo jiné i působení fyzického prostředí, kam řadíme uspořádání bydliště, kvalitní technické zázemí, úklid, ale také dostatek informací. Hlavní výživou je mluvené slovo, protože již v matčině břiše je dítě schopné vnímat rytmus matčina hlasu. Jak jsem již psala výše, je důležitá také intonace a naladění matky. To vše se promítá do zabarvení jejího hlasu. Právě mluvené slovo vyvolává emoce, které sytí potřebu podnětu a péče. Důležité stejně jako u podnětů je, aby si rodiče neodporovali v tom, co říkají. Dítě je zahlceno informacemi, které jsou protichůdné. Díky tomu neví, co je správné a nemá proto potřebu informace přijímat. Dítě přijímá jen ty informace, které chce, z čehož se může vyklubat výchovný problém, protože dítě nedokáže vnímat žádné informace. Zpravidla jsou příčinou rodiče. Stejný postup dítě uplatňuje i v mateřské škole a ve škole základní. Učitelka musí dítěti danou informaci několikrát zopakovat, aby vůbec začalo reagovat (Svoboda, 2014).

I zde je možné nalézt souvislost mezi nedosyceností a agresivitou. Jako příklad je možno uvést nutnost opakovat dítěti jednu informaci vícekrát. Dítě se může cítit méněcenné, že je mu daná informace neustále opakována a jeho emoce mohou vyústit v agresivitu vůči okolí.

3.2.4 Potřeba podpory, opory

Stejně jako všechny předešlé potřeby i potřeba podpory je sledovatelná již v prenatalním období. Je to spojeno s obdobím, kdy je dítě schopné registrovat okolní svět smysly. Po jeho narození je důležitý fyzický kontakt s matkou, protože stejně tak, jak již bylo zmíněno několikrát výše, považuje dítě svou matku za součást „já“. Později je důležitý kontakt i s ostatními lidmi, které dítě nepovažuje za součást sebe, ale jsou součástí sociálního okolí. Všechny doteky napomáhají uvědomování si hranic svého těla, rozdílu mezi světem a sebou samým. Učí se, co je bezpečné a co nebezpečné. Do budoucna je to velmi důležité, protože formuje vztahy k vnějšímu světu. Z tohoto důvodu patří násilné narušování tělesných hranic k nejhlubším a nejvíce traumatizujícím zážitkům, jež si může jedinec nést s sebou po celý svůj život. Dotek a fyzická podpora mají zásadní význam pro integraci, začlenění se mezi ostatní členy rodiny a společnosti. Svůj význam nemá jen fyzická stránka, ale také psychická. Do psychické opory můžeme zařadit pochvalu. Pochvala jako taková upevňuje kladné vztahy, významná je také pro sebepojetí a pro růst sebedůvěry (Svoboda, 2014). Němcová (2015) píše, že důležitá je pochvala a podpora ve smyslu zkoušení a zvládnání. Velkou roli v této etapě života hraje otec, který by měl dítě povzbuzovat a podporovat ho v jeho odvaze. Důležité jsou také tzv. otcovské hry, které nejsou tolika úzkostné jako hry mateřské. Jak se také zmiňuje Svoboda (2014), je ale zapotřebí, aby byla pochvala vedena v konkrétní rovině, aby dítěti bylo jasné, za co je chváleno. Pokud bude dítě chváleno jen v obecné rovině, má v pozdějším věku problém vyrovnávat se s neúspěchem, protože je v něm vypěstováno falešné sebepojetí, že všechno umí a všechno zvládá. Matějček (2012) se k pochvale vyjadřuje tak, že by měla být spíše neformální než slavnostní. Může se totiž stát, že stydlivé dítě za takovouto formu pochvaly nebude rádo. U Němcové (2015) se také setkáváme s informací, že dítě s nízkou mírou sycení se emočně uzavírá. Jeho chování je tvrdé, aby zakrylo svou emoční přecitlivělost. Je impulzivnější a stydí se za své emoční reakce. Používá ironii, sarkasmus, všechno zesměšňuje, i když se jedná o podporu ze strany druhých a nakonec zesměšňuje i samo sebe. Pokud je ale kompenzující podpora nadměrná, důsledkem je

zvýšená nejistota a nízká sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Z tohoto důvodu by děti měly být chváleny adekvátně svému věku a vývojové úrovni na straně emoční a rozumové zralosti. Pokud je dítě správně chváleno, chápe pochvalu jako osobní podporu a ne jako vyjádření, které se vztahuje k jeho výkonu.

S agresí je v tomto směru spojena právě nízká míra sycení či její nadmíra. Nedosycené dítě prožívá ve svém nitru silné emoce a stává se přecitlivělým. Jeho přecitlivělost může vyústit v agresivní chování vůči svému okolí. Podobný problém nastává také v případě přesycení této potřeby. Pokud použijeme pochvalu, která zde byla zmíněna, může dítě, které bylo neustále chváleno a intenzita pochvaly se snížila, reagovat na ni agresivně. Potřebuje si alespoň nějakým způsobem vyžádat pozornost okolí, i když je negativní.

3.2.5 Potřeba limitu

Limit jako takový je něco, co nám v nějaké konkrétní situaci brání v konání a je to také něco, co nás v tutéž chvíli před něčím chrání. Limit nás tedy chrání a brání nám zároveň. A právě limit nám přináší pocit bezpečí a jistoty. Typický příklad limitu je pro Svobodu (2014) oděv. Uvádí ho jako příklad limitu v tělesně fyzické úrovni. Člověka chrání před náhlou změnou prožívání teploty v okolí a zároveň brání ve volnějším pohybu. Obojí je nám známo, proto tento fakt přijímáme. V psychické úrovni můžeme brát jako limit například nepsané normy chování a jednání v konkrétní rodině. Částečně chrání pocitem přijetí a částečně zabraňují, abychom se vždy chovali spontánně. Na úrovni metapsychické jsou limitem zákony společnosti a také společenské zvyklosti. Němcová (2015) ale také píše, že je potřeba rozlišovat mezi limitem a sankcí. Limity hledáme celý život, jsou to nějaké hranice. Kdežto sankce omezuje. Nenabydeme u ní pocitu ochrany. Dělá z nás oběť a právě z tohoto důvodu hledáme nejrůznější způsoby, jak uniknout, jak se zachránit. Pro Svobodu (2014) je typickým příkladem sankce zákaz, omezení, příkaz. Jedinec nechápe, jaký má trest smysl, ale uvědomuje si, že je to důsledek či reakce na jeho chování pod heslem něco za něco. Zcela nepochopitelný je pro dítě odložený trest, který přichází v jiné emoční atmosféře. To napomáhá k prohlubování negativních představ, prohlubování obav či ohavných myšlenek, které mají dopad na kvalitu budoucího života. Důležitý je také význam trestů. Je totiž důležité, kdy a v jaké formě trest přichází. Adekvátní je, pokud zůstává sankcí a přichází ihned poté, co dítě nedodrželo stanovený limit. Nelze ho ale zaměňovat se sankcí. Limit učí jedince trpělivosti, upevňování vůle a toleranci, kdežto sankce vytváří

opozici vůči jedinci, který sankci uvalil. S problematikou limitu a sankcí je úzce spojena výchova, jak se jedinec začleňuje do společnosti. Důležité je si uvědomit, kdo ovládá a kdo je ovládán, protože role se mohou změnit a z toho, kdo byl ovládán, se stává ten, kdo ovládá. Říká se tomu manipulace a kvalitní smysluplná manipulace se dá aplikovat pouze za pomoci limitů. Jednoduše řečeno, výchovný proces bez limitů neexistuje. Pokud v rodině nejsou nastavené limity, má dítě později problém respektovat pravidla jiné skupiny. Jedná se nejen o pravidla psaná, ale i pravidla, která vyplývají ze situace a dítě se je učí nápodobou. Jedinec, který nemá zažitá takováto pravidla, je později vylučován až na okraj společnosti. Není proto divu, že tyto děti končí v nápravných zařízeních. Jedná se většinou o děti, v jejichž rodinách neexistují žádná pravidla. Všechno se přizpůsobuje dítěti, z kterého se ale postupem času stává malý tyran, který neustále vyžaduje pozornost svých rodičů a neví, kde je hranice, kdy by mělo přestat. Podobně se ale mohou chovat děti, jimž je v rodině vše dovoleno až do chvíle, než narazí. Pokud překročí zásadní limit rodiny či společnosti, jsou fyzicky potrestány. Takto vychovávané děti mají velký problém v kolektivních zařízeních, kde není možný fyzický trest. Jedinec si uvědomuje, že nejedná správně, ale protože má zakódováno, že musí přijít fyzický trest, nedokáže poslechnout (Svoboda, 2014).

Potřeby jsou součástí každého z nás, a pokud nedochází k jejich naplnění, ocitá se jedinec na prahu frustrace, která je spojena s projevy agrese. Aby byl jedinec spokojený, je potřeba mít naplněny všechny potřeby.

3.3 Faktory ovlivňující agresi

Agresivní chování má mnoho příčin a mezi základní je možné zařadit rodinu, prostředí, dědičnost, styl výchovy, sourozenci, vliv médií. Agresivita u dětí není určována jen výchovou, ale také **dědičností**, tedy temperamentem a prenatálním vývojem. Každý jedinec má vrozené dispozice k agresivnímu jednání a chování. Stejně jako u všech dalších schopností, nejsou ani vlohy k agresi u všech lidí stejné. Z tohoto důvodu není agresivita jako taková nic špatného, protože dříve byla využívána k lovu, boji, obraně a k překonávání překážek. Jedinci může tedy sloužit a pomáhat mu, a nebo mu může ublížit (Vágnerová, 2002). Dalším faktorem, který ovlivňuje agresi, je **rodina**. Nedostatek lásky ze strany rodičů, ponižování, lhostejnost, negativní city, to vše se může v jedinci odrazit. Velkou roli hraje zejména citová vazba, důsledná výchova, odměny, tresty, celkové klima rodiny a to, jak ho dítě prožívá. Důležitá je pro dítě také

úplnost rodiny, protože rodič – samoživitel musí zastávat obě role a jeho postavení v rodině je více dominantní. Právě chybějící rodič je stresujícím faktorem v rodině. Aby se dítě mohlo správně psychicky vyvíjet, potřebuje interakci s oběma rodiči (Čačka, 1998). Neopomenutelným faktorem, který na dítě působí je **prostředí**, do kterého se dítě narodí. Sklony k agresivnímu chování se rozvíjejí učením. Z toho tedy vyplývá, že agresivní jednání a chování není závislé pouze na dědičnosti. Učením se může agresivita stupňovat (Vágnerová, 2002). Zejména v předškolním období se děti učí nápodobou, a to zejména od rodičů. Z toho tedy vyplývá, že agresivní chování ovlivňují nejvíce rodiče svým hodnotovým systémem, stylem výchovy, a způsobem chováním, které jsou pro dítě prvotním modelem (Erkert, 2004). **Styl výchovy** je koncepcí celkového způsobu výchovy. Vliv na něj mají všeobecné zásady a také metody výchovy či vyučování (Linhartová, 2000). Na formování osobnosti dítěte působí rodičovský výchovný styl. Přes rodiče je dětem zprostředkováván určitý vzor, ze kterého dítě přebírá způsoby chování k jiným lidem i k sobě samému a také způsoby jednání (Říčan, 1995). Nejúčinněji se děti učí agresii od svých **sourozenců**. Pokud se jeden ze sourozenců ke druhému chová agresivně či je sám vystaven agresii, je možné předpokládat i jeho vlastní agresii vůči ostatním. (Čermák, 1998). Svůj podíl na agresivním chování dětí mají také **média**. Dnes se násilí objevuje nejen v televizi, ale také v časopisech či počítačových hrách a v technice virtuální reality. I když se jedná pouze o násilí zobrazované, představované, je označováno za nejnebezpečnější, protože je velice snadno dostupné (Langmeier, Krejčířová, 2006). Televizní násilí také rozvíjí dětskou agresivitu, proto čím více bude dítě trávit čas u obrazovky, tím je větší pravděpodobnost, že se začne chovat násilně (Antier, 2004).

4 Předcházení vzniku agrese

Jak bylo zmíněno v předešlé kapitole, jsou nedílnou součástí našeho života potřeby a jejich naplňování. Jak z ní vyplývá, pokud nejsou potřeby dostatečně naplňovány, vede to k problémům, které jsou s nedosyceností jednotlivých potřeb spojeny. K ilustraci využiji odborný článek Leony Němcové (2015). Ta ve svém článku vychází z již zmiňované *Pesso Boyden System Psychomotor*. Česky můžeme tuto terapii nazvat jako psychomotorickou terapii podle Pessa a Boydenové. Jedná se o psychoterapeutickou školu, která byla vytvořena a rozvíjena oběma manželi.

Podle této vytvořené terapie jsou projevy deficitu potřeby místa následující: „1. nepřiměřeně agresivní jednání dítěte při narušení teritoria; v případě zapůjčení běžných věcí (hraček) jinému dítěti pod tlakem autority dítě jeví tendenci tuto věc po navrácení až zničit; 2. dítě touží někam patřit, ale dobré místo pro sebe stále nemůže najít, nikde se necítí dobře; 3. dítě má tendenci se odlučovat od tohoto světa, žít ve fantazii, na nereálných místech a hledat si svůj „domov“ mimo běžnou realitu; 4. dítě se zabývá smrtí, má morbidní zájmy a sebevražedné sklony.“ (Němcová, 2015, s. 75-76).

Nenaplněná potřeba bezpečí se projevuje takto: „1. pocit bezmoci a nemožnosti; 2. přecitlivělost vůči jakémukoli jevu, který je rozpoznán jako ne zcela bezpečný, 3. citlivost, zranitelnost, strach, úzkost; 4. nezdravá otevřenost, narušení prostoru či těla, psychická a fyzická otevřenost ke zraňujícím událostem, kterým se dítě neumí vyhnout nebo se před nimi ochránit; 5. úzkostné poruchy.“ (Němcová, 2015, s.79).

Nedosycená potřeba podnětu, péče a výživy se jeví takto: „1. tendence nesmyslně kupovat nebo hltat jídlo, 2. závislost na přítomnosti a projevech druhého člověka, 3. vnitřní pocit prázdnoty a nedostatku, který nejde ničím naplnit, 4. dítě nedokáže definovat, co potřebuje, nic ho neuspokojuje, 5. tendence krást a kupit věci v touze nasycení, 6. v krajní situaci může vést deficit potřeby až k ukončení života vyhladověním.“ (Němcová, 2015, s. 80).

Projevy deficitu potřeby podpory jsou následující: „1. pocit nejistoty a nedostatečné „uzemnění“, 2. poruchy rovnováhy, 3. neklid, neschopnost relaxovat, odevzdat se druhému; 4. v dětství časté pády na zem, 5. noční můry a sny o hlubokých pádech do neznámého prostoru, tendence k častým zraněním končetin, zlomeniny rukou atp., 6. slabá nebo žádná sebedůvěra a sebeúcta, tendence se podceňovat, cítit se slabý a neschopný.“ (Němcová, 2015, s. 82).

Deficit potřeby limitu se projevuje následně: „1. *nekontrolovatelné, bezhraniční a ohrožující chování vůči sobě i okolí; 2. destruktivní projevy nerozeznávající realitu a fantazii, kořistnické jednání ve jménu vlastních zájmů bez ohledu na druhé, nezvládnutí své sexuality.*“ (Němcová, 2015, s. 84).

Jak tedy předcházet tomu, aby se dítě v některé z oblastí cítilo nedosycené? Důležité jsou návyky stereotypy a rituály.

4.1 Návyky, stereotypy, rituály, hranice a pravidla

Již před narozením se dítě setkává s jevy, které se pravidelně opakují. Můžeme sem zařadit tlukot srdce, nádech a výdech, cyklus spánku a aktivity. I když dítě v děloze matky neví, zda je noc či den, je ještě před narozením seznámeno se stále se opakujícími cykly. I po narození se organismus dítěte setkává se stále se pravidelně opakujícími podněty. Pravidelnost vede k harmonizaci vlastních potřeb a potřeb okolního světa. Další pravidla, která dítě přijímá, jsou pravidla spojená s jeho socializací do společnosti. Je vedeno k tomu, že se spí v noci, jídlo se nepodává kdykoliv, ale v přibližně stejných intervalech. Učí se také, že den je činnostmi rozdělen na jednotlivé úseky, ve kterých se děje přibližně to samé. Takto je vedeno k přijímání stereotypů, zvyků a rituálů. Jejich respektování probouzí v dítěti pocit sounáležitosti. A co je vlastně zvyk? **Zvyk** je neustále se opakující pravidelná činnost, která není vázána časem. Realizace je možná kdykoli během dne nebo v jiném cyklicky se opakujícím období. Jako typický zvyk jsou uváděny hygienické návyky, kam patří mytí rukou před jídlem, mytí se před spánkem a další pravidla, která jsou naučená. Jsou sociokulturně spojena s prostředím, do kterého se dítě narodilo. Proto budou jiné zvyky v Africe, v Asii či uprostřed Evropy. I když budou jiné, společná jim bude důležitost v procesu zařazení do společnosti. Dalším prvkem jsou **stereotypy**, které sledují stejný cíl, a to začlenění jedince do konkrétního společenství. Částečně vzniká nápodobou a částečně se ho učíme od druhých lidí. Stereotypy jsou činnosti, které jsou podobné zvykům. Liší se ale tím, že jsou více svázány s konkrétní dobou během dne. Vznikají jako funkční a smysluplné činnosti, které se pravidelně opakují. Jako příklad můžeme uvést snídani, oběd a večeři, pití čaje v určitou hodinu atp. a **rituál** je činnost, která je vykonávána podle předem daných kroků. Jeho opakující se platnost si neuvědomujeme. Je spojena s každodenními činnostmi, ale také je ustálena v rituálech zvyků, jako je průběh Štědrého dne, oslavy narozenin, ranní či večerní činnosti. Mezi rituály můžeme zařadit i krájení chleba, loučení, společné stolování (Svoboda, 2014). Také Viewegová

(2016) se ve svém článku zmiňuje o rituálech, o tom, že se s nimi neustále setkáváme, že je v podstatě najdeme všude. Rituál charakterizuje tak, že je v něm dána přesná sekvence prvků, které jsou předem jasně určené, opakují se a každý má v průběhu daného rituálu stanovené místo. Podle Viewegové (2016) jsou rituály pro předškolní dítě důležité, i když nemusejí souviset s kolektivem, jako s věkem a potřebami daného dítěte. Je ale jasné, že každé dítě potřebuje jasné a pevné hranice, lásku a hlavně pravidelný režim. Lásky by ve své podstatě měla být něčím absolutním a nezávislým na čemkoli. Kdežto hranice a jejich změny stejně jako režim s rituály úzce souvisejí. Co se týká režimu, tak je důležité, aby byl den pro dítě z tohoto hlediska jasně strukturován v souladu s denním rytmem. Nejtypičtějším rituálem je v tomto ohledu uspávání dětí a čtení nebo vyprávění pohádek či příběhů před spaním. Dalším rituálem, který by měl být stejný doma i ve školce, je čas dítěte jen na sebe a může si vytvořit rituály vlastní. Labusová (2011) ve svém článku o rituálech píše, že jsou to ustálené způsoby chování, které jsou založeny na předem daných pravidlech a jsou posilujícím prvkem života. Díky tomu, že jsou předvídatelné a opakované, přispívají k osobní stabilitě a k organizaci rodinného soužití každého člověka. Napomáhají vnímat čas, překonávat nejrůznější krize a také najít potřebnou denní dávku pro klidné spočinutí. V dnešní uspěchané době si dospělí lidé na rituály moc neprijdou. Změna nastává až v okamžiku, kdy se stanou rodiči a aniž by si to uvědomili, dostávají se do jejich života rituály nové, ale také oprašují rituály staré. Rogge (2009) ve své publikaci uvádí, že děti hranice a pravidla chtějí. Potřebují mít totiž jasno, chtějí vědět, na čem jsou. Hranice jsou pro děti důležité v tom, že jim poskytují oporu, ochranu, ve které se mohou po určitou dobu vyznat. Hranice také dětem napomáhají k získávání nových zkušeností a informací. Podněcují je totiž k tomu, aby se dané hranice sněžily překonávat. Problém nastává v okamžiku, kdy jsou rodiče ve své výchově lhostejní a místo stanovování pravidel, se uchylují k zákazům a trestům. Bohužel se nejedná o dobrou volbu při stanovování hranic dětí. Zákazy vedou děti k tajnostem a lžím a tresty vytvářejí u dětí bloky. Zákazy a tresty se zaměřují na potřeby vychovatelů a bývají spojovány s výchovnou bezmocí a pedagogickou improvizací. Bývají ukazatelem chybějící dohody a pravidel. Pokud dětem nějaké hranice stanovíme, je potřeba si všimnout, když děti hranice překračují. Může to být signálem k tomu, aby rodiče hranice upravili, rozšířili či se s dětmi domluvili na důsledcích spojených s jejich překračováním. Kaufmannová (1998) ve své knize píše, že pro všechny rituály je společné to, že probíhají podle určitých pravidel,

kteřá zůstávají neměnná. Některé ale mohou pod vlivem měnící se společnosti ztrácet svůj smysl a pokud nejsou naplněny novým obsahem, brzy zanikají či se stávají pouhou formou bez obsahu.

4.1.1 Význam stereotypů, zvyků a rituálů pro dítě

Jak již bylo zmíněno výše, činnosti, které se opakují, nás provázejí celý život, od našeho narození až po naši smrt. Z tohoto důvodu nesmíme podceňovat jejich význam a dopady na osobnost člověka. Vytváření těchto pevných bodů v určitém čase nás ukotvuje, potvrzuje správnost existence a chování ve společnosti. Díky tomu jsme předvídatelní a dokážeme předvídat i naše chování. To v nás zvyšuje pocit bezpečí a důvěru. Právě i výchova dítěte je vedena v duchu návyků, stereotypů, zvyků a rituálů. Velké množství z nich přijme dítě nápodobou. Převezme i takové, které v jeho chování rádi nevidíme. Bohužel tomu ale nelze zabránit, jelikož nápodoba patří k sociálnímu učení člověka. Dítě rádo pozoruje a opakuje přesně to, co vidí. Můžeme se tedy setkat s tím, že zkouší přístupy, činnosti, o kterých si myslí, že jsou bezpečné. Pociť bezpečí vyvozuje z toho, že pokud tuto činnost dělá dospělý, musí být bezpečná, protože jinak by ji dospělý nedělal. Předpokládá také stejný výsledek, jaký vidí u dospělého a rádo opakuje to, co vidí nejčastěji. Vzniká tímto životní rytmus, který je poskládan z jednotlivých střípků. Dítě si neuvědomuje, ale zkušeností zjistí, že činnosti se opakují v jednotlivých dnech. Také přijde na to, že mezi činnostmi je volný časový prostor, který si může vyplnit dle své představy, dokud ho nepřeruší stereotypně se opakující činnost. Díky tomu vzniká stereotyp, který můžeme nazvat řádem. Velmi významné je, pokud máme kladný vztah k řádu, k pravidlům. Dává dítěti pocit bezpečí, smysl, orientaci ve vlastním životě a také v životě ostatních. Aby plnil svou funkci, musí být přijatý bez obav a bez pocitu strachu, jinak může mít destruktivní následky. Z tohoto důvodu by měl být limitem.

V dnešní době se můžeme setkat s rodinami, ve kterých spravedlnost téměř neexistuje. Rodina si myslí, že správná výchova je jen tehdy, pokud nejsou dány žádné limity. Bohužel, díky tomuto způsobu života si dítě nese následky do dalšího života. Nejvíce se vymstí samotným rodičům, se kterými dítě manipuluje a s rostoucím věkem roste také manipulace. Protipólem k rodinám, ve kterých limity neexistují, jsou rodiny, ve kterých po dítěti vyžadují kázeň za každou cenu, bez toho aniž by mu vysvětlili, proč po něm takovéto dodržování chtějí. Z dítěte se stává nesamostatná jednotka. Při sebemenším narušení je dítě dezintegrované a velmi špatně se adaptuje na neočekávané situace.

Tento způsob výchovy vychází z armády, kde je nepřipustné jakékoli projevení emocí (Svoboda, 2014). Kaufmannová (2009) se k rituálům v předškolním období vyjadřuje z pohledu prospěšnosti pro dítě. Podle ní by měly rituály být prospěšné v postupném odpoutávání se dětí od nejbližších osob, v nacházení nových kontaktních osob, v lepším přizpůsobení se skupině vrstevníků, v lepším zvládnutí strachu, v rozvoji pozitivního zvládnutí sexuální identity dětí, ve zvládnutí oidipovské problematiky a v rozvoji vnímání reality, které jsou nezbytné pro školu.

Význam stereotypů, zvyků a rituálů je pro dítě velice důležitý. Pokud nemá dítě dané limity, tedy hranice, za které může zajít, cítí se ve svém životě nejistě. Nemá pocit bezpečí a tato nejistota se může navenek projevovat právě agresí vůči svému okolí. Dítě je agresivní proto, že se necítí bezpečně.

4.1.2 Nejvýznamnější rituály v rodině

Jak bylo zmíněno v předešlé kapitole, je pro dítě důležité, aby mělo své limity, zvyky či rituály. Bezesporu najdeme rituály, které jsou pro rodinu typické a jsou nejvýznamnější. Zaujímají v rodinách významné místo. V dnešní době některé rituály z rodin úplně vymizely. Snižuje se počet rodin, ve kterých mají více společných jídel za den. Je to dáno fungováním společnosti, kdy jeden z rodičů odchází časně ráno do práce, oběd tráví rodiče v zaměstnání a děti ve školním zařízení. Tudíž je jen ta jediná možnost společné večeře, která ani v některých rodinách není naplněna. A i když se všichni sejdou u společného jídla, není zaručeno, že spolu budou komunikovat. Z tohoto důvodu je pro dítě stěžejní, aby byly zachovány alespoň dva rituály, a to ranní vstávání a večerní usínání (Svoboda, 2014).

Ranní vstávání je pro dítě spíše nepříjemná činnost. Pokud dítě navštěvuje mateřskou či základní školu, je jeho přirozený spánek narušen násilným probuzením, což se může podepsat i na náladě dítěte. Právě z tohoto důvodu je dobré si ranní vstávání ritualizovat, dát mu pevnou posloupnost. Když se to podaří, je zapotřebí, aby byl dodržován oběma rodiči, pokud se v buzení dítěte střídají. A jak by měl takový rituál vypadat? Prvotní je vstoupení rodiče do místnosti se spícím dítětem. Cílem je dítě probudit do pohody, proto by probouzení nemělo být urychlované ale spíše přirozené. Je ověřeno, že ideální je, pokud rodič z větší vzdálenosti volá a oslovuje dítě jménem a sdělí mu tři či čtyři činnosti, které budou následovat. Až poté, co se dítě probudí, to znamená, že má otevřené oči, rozhlíží se okolo sebe, si rodič sedne k dítěti na postel

a mlčí. Nechává dítěti a jeho organismu čas na adaptaci, aby se v klidu vrátilo do reality. Následovat by měl pozdrav rodiče, oslovení dítěte jménem a jakýkoli vhodný dotek. Pokud dítě dotek odmítá, stačí blízká fyzická přítomnost rodiče. Poté dojde opět k zopakování činností, které dítě čekají bezprostředně po probuzení. Poté může odejít. Pokud se jedná o dítě mladšího věku, a nebo nejsou činnosti plně ritualizovány, doprovází rodič dítě. Pokud dítě odmítá vstávat, klidným hlasem mu rodič zopakuje, co má udělat. Určitě si nesesdá k dítěti na postel ani se ho nedotýká. Dítě bude totiž usilovat o to, aby se ho rodič dotkl, proto bude vstávat. A pokud ani potom nebude vstávat, rodič zůstává v místnosti a opakuje dítěti, že je čas vstávat. Pokud dítě klade rodiči otázky, neodpovídá mu tak, jak by dítě očekávalo, ale odpovídá mu otázkou. Hledání odpovědi dítě nastartuje. A kdyby ani tak nechtělo vstávat, jde mu rodič pomoci. Pohladí ho a komentuje, co právě dělá. Zpočátku se dítěti nejspíš vstávat chtít nebude, ale po nějaké době si na ranní vstávání zvykne a nebude ho neustále řešit. Velkým nebezpečím ale je, že rodič začne na dítě zvyšovat hlas, nebo mu bude na otázky odpovídat a dítě si bude lámat hlavu s tím, jak to udělat, aby to bylo přesně tak, jak ono chce. Extrémem je, když rodič dítě budí pomocí výhrůžek. Určitě je nám jasné, v jaké náladě se celý den ponese a jak bude dítě reagovat, pokud mu nabídneme činnost, kterou nepreferuje (Svoboda, 2014).

Druhým rituálem, který by se měl dodržovat, je usínací nebo také večerní rituál. Je vytvořen spontánně jako logické vyústění zvyků, které začaly již v kojeneckém věku dítěte. Do večerního rituálu by mělo patřit jídlo, večerníček, koupání, oblečení do pyžama nebo noční košile, přesunutí do postele, četba nebo vyprávění pohádky, rozloučení dítěte s rodičem a usínání. Není důležité, jestli začíná ve stejnou dobu. Důležité je dodržení pořadí jednotlivých činností, proto by rodina měla nejprve zvážit, jaké pořadí bude rodině vyhovovat. Pokud by docházelo k častému měnění pořadí, ztrácí rituál smysl. Nejdůležitější u tohoto rituálu je čas těsně před usínáním, kdy je rodič v blízkosti postýlky dítěte a čte nebo vypráví pohádku. Vhodné je také zařadit reflexi celého dne, kterou dítě provádí za pomoci rodiče. Cílem je uvědomit si, co se za celý den stalo a že ho dítě prožilo plnohodnotně. Reflexe před usnutím je důležitá také u dospělých. Člověk se dokáže oprostít od myšlenek a lépe se mu usíná a spí (Svoboda, 2014). Kaufmannová (1998) se k tomu rituálu ve své knize také vyjadřuje. Píše o něm, že nás tento rituál bude v pozmeněné formě provázet celým životem. Abychom mohli říci, že je usínací rituál dodržován, měly by se příběhy vyprávět každý den, bez ohledu

toho, zda nás dítě zlobilo. Pokud se ale najdou rodiny, ve kterých se večerní příběh právě z tohoto důvodu nečte či nevypráví, doporučuje autorka zařadit před spaním třeba jen krátkou modlitbu.

Důležité jsou ale ještě další rituály. Labusová (2011) píše, že jsou dva rituály, které stojí za to, aby jim byla věnována pozornost. Na rozdíl od Svobody (2014) je pro ni důležitý rituál rodinného stolu, kterému se v současné době nevěnuje dostatečná pozornost, a síla společného konání a hry. První zmíněný, tedy síla rodinného stolu, je velice důležitý. Týká se společného setkávání rodiny u společného stolu. Podle výzkumů, které zmiňuje, bylo zjištěno, že během pracovního týdne se v některých rodinách nesejdou všichni členové společně vůbec. Lepší je to o víkendech, kdy na sebe mají rodiny více času. Setkávání u rodinného stolu je velice důležité. Mohou se u něho řešit nejrůznější problémy, jak dětí tak rodičů. Druhý zmíněný se týká společného konání a hry. Jedná se o dobu, kdy si rodiče najdou čas a zapojí děti do společné práce. Pro další vývoj dítěte je tento čas nesmírně důležitý. Pokud zapojíme již nejmenší děti do domácích prací, nemusí v čase jejich dospívání nastat situace, kdy budou své děti přemlouvat k jakékoli domácí práci. Rodinné vztahy také utužuje společná hra, která pro velké množství dětí patří ke klíčovým vzpomínkám z dětství. Kaufmannová (1998) se ve své knize také věnuje jednotlivým rituálům. První, který uvádí právě ona, je rituál spojený s vyprávěním příběhů. Tento rituál vychází z faktu, že většina dětí má ráda vyprávění příběhů. Bohužel ale v dnešní době je živé vysílání nahrazováno nahrávkami, ale ani sebelepší nahrávka nemůže nahradit živého vypravěče. Ale i vyprávění příběhů má podle Kaufmannové (1998) několik pravidel. Důležitá je atmosféra celého příběhu, měla by zprostředkovávat pocit bezpečí a důležité je také vybrat místo, kde budeme příběh prezentovat. Důležité je uzpůsobit příběh věku dítěte, aby pro něho byl snadno pochopitelný, konec příběhu by měl být pozitivní, měl by přenechat vedení příběhu dítěti a ty, kterých se bojí nebo se mu nelíbí, vypustit. Důležité také je dítěti pohádku nevysvětlovat, protože pohádky mluví samy za sebe a tudíž není nutné, abychom je dramatizovali. Také je vhodné nevyprávět dětem příběhy, ze kterých má strach i sám vypravěč a pokud je vypravěč vystresovaný a myšlenkami jinde, je v tomto případě lepší pustit dítěti výše odsuzovanou nahrávku.

Návyky, rituály, hranice či stereotypy. Provázejí nás celým životem a jsou pro nás více či méně důležité. Některé postupem času ztrácejí v životě člověka význam. Jsou stejně důležité pro dospělého člověka i pro dítě. A hlavně děti potřebují mít nějaké hranice,

rituály, stereotypy, které jim napomohou orientovat se v čase, v celém dni ale také sami v sobě. Pokud dítě toto nemá, cítí se ztracené a svou nejistotu může řešit právě pomocí agrese vůči ostatním.

5 Chování dětí v mateřské škole

Předškolní věk je pro dítě významnou vývojovou etapou života. Proto by bylo velkou chybou, kdybychom v instituci mateřské školy hledali jen přípravný stupeň pro školu základní. Mateřská škola je potřebnou institucí pro další rozvoj dítěte. Je to dáno tím, že po třetím roce života se již dítě dostává za hranice své nejbližší rodiny a ke své vlastní identitě přidává nový prvek, a to vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům. Právě s těmito lidmi bude jednou chodit do školy základní, střední, bude s nimi sdílet stejnou práci a také si mezi nimi vybere svého budoucího partnera. Můžeme si všimnout, že v tomto období děti touží po společnosti svých vrstevníků. Jsou blahem bez sebe, když je vezmou mezi sebe, hrají s nimi, a když je pozvou na návštěvu jako svého kamaráda. Vztahy mezi dětmi se od této doby budou rozvíjet, rozšiřovat, měnit a budou tvořit nedílnou součást jejich života. V předškolním zařízení se mezi dětmi rozvíjejí vlastnosti, které by se v jiném prostředí rozvíjet nemohly. Jako příklad můžeme uvést schopnost spolupráce, které se děti učí při společné hře. Mimo to se děti také učí tzv. prosociálnímu chování. Učí se konat dobro, bez toho aniž by za své chování očekávaly nějakou odměnu. S tím také souvisí prosociální vlastnosti, které umožňují dítěti, aby se začlenilo do nejrůznějších lidských skupin. Právě v těchto skupinách se uplatňují družnost, obětavost, tolerance, soucit, soustrast, solidarita. Důležité je toto období také tím, že jsou v něm pokládány základy pro opravdová přátelství. Z těchto důvodů by měly mateřskou školu navštěvovat všechny děti. Mateřská škola hraje také důležitou roli ve výchově dítěte. Rodiče a mateřská škola by měli spolupracovat a podílet se na výchově společně. Mateřská škola může pomoci dítěti překonávat nepříznivé podmínky v rodině. Pokud je prostředí v mateřské škole přátelské, dítě se během pobytu v tomto zařízení dokáže oprostít od starostí, které jsou na ně přes rodiče přenášeny. Může také rodině pomoci při výchově, protože učitelé jsou vzděláváni v oblastech pedagogiky a psychologie (Matějček, 2007). I když Matějček opěvuje důležitost mateřské školy pro dítě, u Svobody (2014) se setkáváme s informací, že pokud se zamyslíme nad společenstvím v mateřských školách, je nutné uznat, že se jedná o přírodní anomálii. Svoboda (2014) bere jako anomálii to, že v historii lidstva je nepravděpodobné, aby se pravidelně stýkalo dvacet i více dětí s minimálním věkovým rozdílem v jednom prostoru. Proto se objevuje anomální chování. Podle zákonů přírody by bylo logické si ve skupině vytvořit hierarchii. Na vrcholu by byl jedinec, který je nejsilnější. Opravdu by se to stalo, pokud by učitelka opustila svou třídu alespoň na půl

hodiny. To, že děti společně spolupracují, je výsledkem snahy učitelky. Proto se tak často setkáváme s údivem rodičů, jak se jejich děti v mateřské škole chovají. Základem chování a jednání dětí v kolektivu je kombinace mnoha příčin. Přirozeným projevem je vnitrodruhová agrese, jejíž podstatou je, že přežít může jen ten nejsilnější jedinec až po chování a jednání, jehož základ je v dosycování nejrůznějších sociálních potřeb. Dítě pokračuje v mnoha činnostech, chování a jednání tak, jak je zná z domova. Ale prostředí mateřské školy není pro všechny naučené vzorce ideální. Lidský mozek je velice flexibilní, proto si i v tomto případě dokáže poradit. I v prostředí mateřské školy si totiž dokáže najít něco tvůrčího a objevného. Proto se mohou rodina a mateřská škola doplňovat. Mají totiž stejný cíl, a to připravit dítě pro vstup do školy základní. I po nástupu dítěte do základní školy se vše i nadále vyvíjí. Z dítěte se stává žák a tato nová role přináší dítěti velké množství změn. Co ale zůstává stejné, je problém s nedosycenými potřebami. Dítě se pak snadněji stává obětí některých z forem agresivního chování (Svoboda, 2014).

5.1 Agresivní chování u dětí předškolního věku

Mohli bychom si myslet, že agresivní chování mezi žáky se objevuje až od školy základní. Bohužel, s agresivním chováním dětí se můžeme setkat i ve školách mateřských. Vždy tu toto chování bylo, ale záležející je, s jakou intenzitou a brutalitou do našeho školství vtrhlo. Je jen spekulací, zda za stupňující intenzitou s brutalitou agresivního chování stojí blahobyť, absence kvalitních vzorů, schopnost vzájemné komunikace či negativní vzory z počítačových her. Agresi je potřeba v kolektivním prostředí řešit adekvátně, tzn. neházet všechny do jednoho pytle (Svoboda, 2014).

Antier (2004) se ve své knize této problematice věnuje také. Píše, že agrese se může u dítěte projevit po nástupu do mateřské školy, kdy je dítě podrobena velkému tlaku. Jako chybu uvádí to, že právě agresivita je kladena za vinu maminkám a někteří rodiče si myslí, že učitelky si s agresivitou dětí musí poradit sami, což samozřejmě není pravda. V tomto případě je potřeba, aby děti uznávaly autoritu učitelky. To můžou ale uznávat pouze v případě, že je spravedlivá a všem dětem měří stejným metrem. Děti totiž dokáží odhalit sebemenší nespravedlnost a tím nabourat jejich důvěru k učiteli. Citlivější děti mohou dokonce brát jako křivdu i to, že je učitel nespravedlivý i vůči jinému dítěti. Proto je potřeba vždy tento problém řešit s rodiči, aby se zamezilo dalšímu a děsivějšímu chování vůči ostatním dětem v mladším a starším školním věku.

Dle Špaňhelové (2007) je agresivita u dětí vyvolána nemožností dosáhnout nebo vlastnit něco, co si dítě velice přeje, např. hračka. Jedná se tedy o touhu dítěte po někom nebo něčem. U velkého počtu dětí není možné o agresivitě jako takové mluvit, protože se jedná jen o pokus o zachování tak, jak to dítěti nejvíce vyhovuje. Dítě se také domnívá, že bude mít větší úspěch v dosažení svého. S agresivitou se také pojí nadměrně pečující výchova. V předešlých kapitolách byly charakterizovány jednotlivé potřeby, které je potřeba plnit, aby bylo dítě spokojené a aby jejich nedostatek nekompenzovala agresivitou. Stejně tak může být dítě agresivní, pokud se mu dostává nadměrné množství těchto podnětů. Šimanovský (2008) právě tuto problematiku zmiňuje. Děti, které jsou zahrnuty přemírou péče, si nedokáží vypěstovat dostatečnou vůli, aby mohly později překonávat překážky a navazovat vztahy. A právě z neuspokojení nadměrných potřeb také vzniká agrese či autoagrese.

U předškolního dítěte, které se chová agresivně, nejsou zatím vyvinuty prvky, které by kontrolovaly jeho chování. Dítě neumí předvídat důsledky svého chování a jednání. Pokud je jedno dítě fyzicky agresivní vůči druhému, nejedná se o reakci, které odpovídá jeho vzorci chování a kterým by chtělo druhému ublížit. Něktěm dětem, které se v tomto období chovají agresivně, chybí od dospělého láska, čas a pravidla chování (Špaňhelová, 2007).

5.2 Možnosti zvládnání agrese v předškolním věku

Jak již bylo zmíněno výše, je každý agresivní projev příčinou neuspokojení potřeb jedince. Předcházení a zvládnutí agrese stačí, aby byly zjištěny potřeby dítěte, z jakého důvodu nejsou uspokojeny a jak je naplnit. Když se zaměříme na základní potřeby, tedy fyziologické, neměl by být s jejich naplňováním v mateřské škole větší problém. Problémem ale mohou být další potřeby, které jsou pro každé dítě individuální a specifické.

Předpokladem, aby učitelka mateřské školy zvládla agresivní situaci dítěte, je efektivní komunikace. V jiném případě se může osvědčit, když dítě nechá tzv. vyvztekat, nechá ho stranou a nevšímá si ho. Dítě velice dobře pozná, že jeho chování není účinné a nevede k cíli. Toto řešení je možné použít ale jen v situaci, kdy dítě fyzicky nenapadá ostatní děti či neničí věci ve svém okolí. Pokud se ale jedná o fyzickou agresi, je potřeba zakročit a vytyčit jasné meze. V tomto okamžiku si učitelka musí zachovat klid a jasným hlasem vyslovit slovo „to stačí“ nebo „dost“. Právě zmíněné jedno slovo je

efektivnější než sáhodlouhé vysvětlování nebo poučování. Samozřejmě by měla učitelka využít také vysvětlujícího rozhovoru, ale až v okamžiku, kdy se dítě dostatečně uklidnilo. V případě rozhovoru je ale potřeba se distancovat od poučování, nedávat nikomu vinu a nikoho neodsuzovat. Důležité také je, aby učitelka ochotně naslouchala všem účastníkům konfliktu a snažila se, společně s dětmi, o pochopení jejich pocitů a jejich pojmenování. Důležité také je, aby děti pochopily, proč učitelka jejich chování neschvaluje. Reakce učitelky by měla být přímá a neměla by nikomu ukřivdit a zahnat ho do kouta. Tímto způsobem tak děti dostanou možnost, aby si konflikt vyřešily samy. I když třeba jen částečně (Erkert, 2004).

Pokud jsou takovéto konflikty řešeny, je potřeba mít na mysli specifika předškolního věku. Podle Vágnerové (2005) je možné rozlišit dvě fáze uvažování předškolních dětí, pokud musí řešit nějaký problém. V první fázi děti vymezují problém a interpretují ho. Jeho řešení je závislé na tom, jak dítě pochopí celou podstatu problému. Když dojde k nepochopení, může celý proces vést ke špatným řešením. V řešení takovéto situace dítěti napomáhají zkušenosti, které prozatím prožilo. Druhá fáze je typická hledáním správných řešení a jejich samotná realizace. Důležité je, že pro děti je obtížné stanovit si, jak budou problém řešit. V tomto období bývají jejich návrhy egocentrické a těžko realizované. A děti také v tomto období spoléhají na druhé. Ale i tak je potřeba brát zřetel na individuální odlišnosti dětí a takto k nim i přistupovat (Vágnerová, 2005).

Říčan (1995) ve své knize uvádí postupy, jak pracovat s agresory:

- učit děti sociálním dovednostem
- povzbuzovat u nich empatii
- užívat pochvalu
- zaměstnat děti činnostmi, které jsou pro ně atraktivní a ve kterých mohou být úspěšné či v nich mohou vyniknout
- napomáhat dětem s vybudováním osobní perspektivy

S ohledem na to, že Říčan pracuje se staršími dětmi, není možné jeho doporučení aplikovat na všechny děti. Ale protože každé dítě má individuální potřeby, dají se některé aplikovat i v prostředí mateřské školy.

Portmannová (1996) uvádí, že při zvládnutí agresivity je potřeba sledovat následující kompetence:

- uvědomit si a vyjádřit vlastní pocity
- lépe porozumět sobě i druhým
- umět ovládat zlost a umět ji odbourat
- rozpoznat podněty agresivního chování a zlosti
- umět řešit konfliktní situace
- posílit sebedůvěru

Aby děti zvládly agresivitu, je dobré využívat interakční sociální cvičení a hry, ve kterých mohou děti vyjádřit svůj hněv, zlost a je možné, po stanovení pravidel, vyslovit také nadávky bez toho, že budou trestáni (Portmannová, 1996).

Závěrem je potřeba říci, že s agresí a agresivitou se v dnešní době setkáváme na každém kroku. Nemyslím tím jen školské prostředí, ale také media, která současnou generaci ovlivňují nejvíce. Agrese nejde vymýtit, je součástí každého člověka a záleží jen na lidech, zda agrese vypukne. V případě dětí je potřeba naplňovat jejich potřeby, dávat jim jasné hranice, zavést rituály a stereotypy, které by je před agresí ochránily. To je ale v rukách rodičů a také vychovatelů, kteří by měli být ve své výchově důslední a neměli by dětem ustupovat ze svých požadavků. A to se dnešní době, bohužel, děje.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem bylo zjištění projevů a druhů agrese a agresivity u dětí předškolního věku, jak s těmito projevy pracují učitelé a jaké je jejich informovanost v oblasti této problematiky.

6.1 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů byly položeny následující otázky k výzkumnému šetření:

Jaká je informovanost učitelů týkající se agrese a agresivity dětí předškolního věku?

Jak a kdy se projevuje agresivita u dětí?

Jakým způsobem řeší agresivitu dětí předškolního věku učitelé?

Jaké druhy agrese se objevují u dětí předškolního věku?

7 Metodologie

Celá metodologie bude charakterizována v následujících odstavcích.

7.1 Charakteristika výzkumného souboru

DOTAZNÍK PRO UČITELE:

Odpovědi na dotazníky se sešlo celkem 64. Na otázky odpovídali učitelé z celé České republiky.

Tab. 1 – Pohlaví tazatelů

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	63	98,4
Muž	1	1,6
Celkem	64	100

Jak vyplývá z tabulky 1, z celkového počtu 64, bylo 63 (98,4 %) žen a 1 (1,6 %) muž.

Tab. 2 – Velikost obce, ve které se mateřská škola nachází

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Více než 2 000 obyvatel	38	59,4
1 000 – 2 000 obyvatel	12	18,8
501 – 999 obyvatel	9	14,1
0 – 500 obyvatel	5	7,8
Celkem	64	100

Dalším faktorem, který byl v tomto případě zjišťován, byla počet obyvatel obce, ve které se nachází mateřská škola, ve které respondenti pracují. Z tabulky 2 tedy vyplývá, že celkem 38 (59,4 %) respondentů pracuje v obci, která má více než 2 000 obyvatel, 12 (18,8 %) respondentů pracuje v obci, jejíž celkový počet obyvatel se pohybuje v rozmezí 1 000 – 2 000 obyvatel. Celkem 9 (14,1 %) respondentů pracuje v obci, jejíž

počet obyvatel se pohybuje mezi 501 – 999 obyvateli a nejnižší počet respondentů, tedy 5 (7,8 %), pracuje v mateřské škole, která se nachází v obci, jejíž počet obyvatel je do 500 obyvatel.

Tab. 3 – Rozdělení tříd v mateřské škole

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Heterogenní	39	60,9
Homogenní	25	39,1
Celkem	64	100

Důležitým faktorem, který ovlivňuje práci učitelů a učitelek mateřských škol, je rozdělení dětí do tříd. Jak je znázorněno v tabulce 3, celkem 39 (60,9 %) respondentů pracuje v mateřských školách, v nichž jsou děti rozděleny heterogenně a 25 (39,1 %) respondentů z celkového počtu pracuje v mateřských školách s homogenním rozdělením tříd.

Tab. 4 – Věková skupina dětí

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
4 – 5leté	43	29,9
5 – 6leté	34	23,6
3 – 4leté	33	22,9
6 – 7leté	18	12,5
2 – 3leté	16	11,1
Celkem	144	100

Dalším faktorem, který ovlivňuje práci s dětmi, je jejich věk. Důležité je brát v úvahu, že velké procento respondentů pracuje s věkově smíšenou třídou, setkáváme se s rozptylem od 2 do 6/7 let. Jak je znázorněno v tabulce 4, nejčastěji respondenti pracují s dětmi v rozmezí věku 4 – 5 let. Tato odpověď byla od respondentů zaškrtnuta celkem

ve 43 (29,9 %) případech. 34krát (23,6 %) zaškrtili respondenti možnost, že pracují s dětmi ve věku 5 – 6 let. Děti 3 – 4 leté byly zaškrtnuty celkem 33krát (22,9 %). Dále byly 18krát (12,5 %) zaškrtnuty děti ve věku 6 – 7 let a 16krát (11,1 %) děti v rozmezí 2 – 3 roky.

ROSENZWEIGŮV OBRÁZKOVĚ FRUSTRACNÍ TEST

Sběr dat probíhal ve čtyřech mateřských školách. První mateřská škola se nachází v obci, jejíž počet obyvatel je v rozmezí 501 – 1 000 obyvatel. V této mateřské škole bylo testováno celkem 15 dětí ve věku 6-7 let. Druhá mateřská škola se nachází ve městě, jehož počet obyvatel přesahuje počet 2 000. Zde bylo testováno 23 dětí ve stejném věku jako v předešlé mateřské škole. Třetí mateřská škola se nachází v obci, jejíž počet obyvatel se pohybuje mezi 1 000 – 2 000 obyvateli. V této mateřské škole bylo testováno celkem 12 dětí ve věku 6-7 let. A čtvrtá mateřská škola se nachází na malé obci, jejíž počet obyvatel se pohybuje v rozmezí 0 – 500 obyvatel a v této mateřské škole byly testovány 3 děti. Z celkového počtu 53 dětí bylo 28 chlapců a 25 děvčat s průměrným věkem 6,1 roku.

7.2 Charakteristika výzkumných nástrojů

Dotazník byl sestaven na základě teoretické části a výzkumných otázek. K testování dětí byla využita projektivní metoda v podobě Rosenzweigova obrázkově frustračního testu (1998). Tento test slouží ke stanovení forem chování v každodenních stresových situacích. Zaměřuje se na směry agrese, které dělí na:

- extrapunitivitu, při které je agrese zaměřována proti okolí
- intropunitivitu, při níž je agrese zaměřena proti vlastní osobě
- impunitivitu, při níž je agrese převedená na snahu týkající se přenesení přes frustraci.

Dále se respondenti dělí podle reakčního typu, na jehož základě lze odpovědi v testu zařadit do následujících kategorií:

- O – D (Obstacle – Dominance) převládání překážky, kdy se v odpovědích objevuje překážka, která způsobuje frustraci
- E – D (Ego – Defense) obrana „já“, v odpovědích převažuje Ego
- N – P (Need – Persistence) trvání potřeby, v těchto odpovědích je zdůrazněno řešení frustrující situace

Následnou kombinací výše zmíněných kategorií vzniká pro každou obrázkovou situaci devět faktorů hodnocení. Pomocí písmen E, I a M se označuje extrapunitivní, intropunitivní a impunitivní zaměření agresivity ve všech možných kombinacích. Tato označení jsou kombinována společně s označeními reakčních typů, a tak se s označením O – D pojí E', I' a M'. Označení E – D se pojí s E, I a M a pro N – P se užívají malá písmena e, i, m.

Rosenzweigův obrázkově frustrační test je projektivní metoda, kde děti svoji agresivní pohnutky promítají do 24 obrázků, které znázorňují různé situace. Na každém obrázku jsou nakresleny 2 osoby, které se účastní částečně frustrující situace. Těchto 24 situací je rozděleno na 2 skupiny. První skupina je v testu nazvána jako Ego – brzdící. Tyto situace jsou takové, ve kterých překážka zabraňuje, nebo objekt přímo frustruje. Druhá skupina je v testu nazvána jako Superego – brzdící. V těchto situacích je subjekt nějakým způsobem obviněn, obžalován jinou osobou. Podstatou této metody je, aby se subjekt vědomě i nevědomě ztotožnil s frustrovanou osobou na obrázku a promítal svoje postoje a stanoviska do odpovědi. Každá odpověď testovaného se hodnotí dle směru agrese a reakčního typu, které jsou zmíněny výše. Při testování je úkolem dítěte si obrázky prohlédnout a reagovat na výpověď člověka, která je na obrázku napsána. Vždy je potřeba zaznamenat první odpověď testovaného.

7.3 Postup při sběru dat

Před rozšířením dotazníku pro učitele byl proveden předvýzkum, ve kterém bylo zjišťováno, zda jsou všechny otázky srozumitelné. Z něho vyplynulo, že žádné otázky nebyly nepochopené. Sběr dat probíhal pomocí internetového serveru. Byl rozšířen pomocí e-mailu a internetových sociálních skupin. Děti byly testovány pomocí Rosenzweigova obrázkově frustračního testu. Testováno bylo celkem 53 dětí. Testování bylo prováděno ve třech mateřských školách. Každé dítě bylo testováno samostatně, v klidných prostorách mateřské školy a čas testování byl individuální. Záleželo na rozpoložení dítěte, ale průměrný čas testování jednoho dítěte se pohybuje okolo 30 minut. Od vedení mateřských škol bylo umožněno, aby testování probíhalo během celého dopoledne, takže některé děti byly testovány ihned po příchodu do mateřské školy a jiné až po dopolední svačině či dopoledních činnostech. To se zejména promítlo do jejich soustředění se na zadávané úkoly.

8 Výsledky výzkumu

V následujících podkapitolách budou prezentovány výsledky dotazníkového šetření učitelů a Rosenzweigova obrázkově frustračního testu.

8.1 Dotazník pro učitele

V této kapitole budou prezentovány výsledky jednotlivých otázek z dotazníku, uspořádané podle stanovených výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1 : Jaká je informovanost učitelů týkající se agrese a agresivity dětí předškolního věku?

„Otázka č. 5 v dotazníku: Myslíte si, že máte dostatečné informace týkající se agresivního chování dětí v mateřské škole?“

Tab. 5 – Názory učitelů na vlastní informovanost v otázce agrese a agresivity dětí předškolního věku

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	26	40,6
Ne	24	37,5
Nevím	13	20,3
Nezajímám se o tuto problematiku	1	1,6
Celkem	64	100

Z tabulky 5 vyplývá, že 26 (40,6 %) respondentů si myslí, že má dostatečné informace, které se týkají agresivního chování dětí. O něco méně, tedy 24 (37,5 %), respondentů se domnívá, že nemá dostatečné informace, které se týkají této problematiky. 13 (20,3 %) využilo dopovědi „nevím“ a v jednom případě, což je 1,6 % se respondent o tuto problematiku nezajímá.

„Otázka č. 6 v dotazníku: Pokud byla Vaše odpověď ano, uveďte, odkud tyto informace čerpáte?“

Tab. 6 – Přehled zdrojů, ze kterých učitelé čerpají informace k agresivnímu chování dětí předškolního věku

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Na internetu	28	26,7
Z literatury	26	24,8
Další vzdělávání pedagogických pracovníků	24	22,9
Od odborníků	19	18
Z médií	8	7,6
Jinak	0	0
Celkem	105	100

V tomto případě se jednalo o otázku, ve které bylo možné vybrat více než jednu odpověď. Z tohoto důvodu počet celkových odpovědí neodpovídá celkovému počtu respondentů. Nejčastější odpověď v tabulce 6, kterou respondenti zaškrtili, byla možnost na internetu, a to celkem 28krát (26,7 %). Dále také získávají informace v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato možnost byla zaškrtnuta celkem 24krát (22,9 %) a pomoc odborníků byla respondenty zaškrtnuta celkem 19krát (18 %).

„Otázka č. 7 v dotazníku: Dokážete specifikovat, jaký je rozdíl mezi agresí a agresivitou?“

Tab. 7 – Názory učitelů na vlastní schopnost charakterizovat rozdíl mezi agresí a agresivitou

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ne	45	70,3
Ano	19	29,3
Celkem	64	100

Z tabulky 7 vyplývá, že více jak polovina, tedy 45 (70,3 %) respondentů nedokáže specifikovat rozdíl mezi pojmy agrese a agresivita. Pouze 19 (29,7 %) dotazovaných si myslí opak a své poznatky mohli zaznamenat v otevřené otázce číslo 8.

„Otázka č. 8 v dotazníku: Pokud ano, uveďte:“

Přehled odpovědí na otevřenou otázku číslo 8: Pokud ano, uveďte.

U této otázky se mohli respondenti dotazníku vyjádřit k tomu, jaký je rozdíl mezi těmito dvěma pojmy. Tuto možnost využilo 19 respondentů, kteří se k otázce číslo 7 vyjádřili kladně. V následujícím přehledu jsou uvedeny odpovědi, které se objevily. Nejedná se o doslovné přepisování odpovědí, ale o souhrn podstaty těchto odpovědí.

- *Agrese je přímý útok namířený proti někomu plánovaně, agresivita je obrana na různé situace (5x)*
- *Agrese je projevem agresivity (3x)*
- *Agrese je útok (čin, jednání, napadení) k druhému, může být fyzická nebo slovní. Agresivita je sklon k napadání druhého agresemi (4x)*
- *Agrese je projev pudu sebezáchovy, schopnost, kterou v sobě nese vše, co žije. Je to projev vitální síly. Dá se říci, že vitální, a tudíž potenciálně agresivní je každý lidský jedinec. Smyslem je, aby vitální síla nepůsobila destruktivně. Agresivita je přirozený projev každé živé bytosti, stejně jako např. tvořivost. (1x)*
- *Agrese - sklon k útočnému a nepřátelskému jednání k ostatním i k sobě samému. Agresivita - vlastnost, kterou má člověk v sobě v určité míře. Nepřátelské*

chování k ostatním lidem. Obě dvě jsou jak slovní (urážky, slovní šikana aj.) tak i fyzické - sebepoškozování, útoky na jedince i skupinu. (3x)

- *Agrese je horší- jedinec cíleně a vědomě ubližuje. Agresivita je povahový rys- sklon k ubližování ostatním. (2x)*
- *Agrese je chování s cílem ublížit, agresivita sklon k jednání (2x)*

Z odpovědí je patrné, že i když si respondenti myslí, že ví, jaký je rozdíl mezi agresí a agresivitou, ne vždy dokáží rozdíl mezi těmito dvěma pojmy specifikovat.

Výzkumná otázka č. 2: Jak a kdy se projevuje agresivita u dětí?

„Otázka č. 9 v dotazníku: V jakých situacích se s agresivitou nejvíce setkáváte?“

Tab. 8 – Přehled situací, ve kterých se objevuje agresivita dětí předškolního věku

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Při hrách	31	43
Boj o hračky	19	26,4
Reakce na podnět	12	16,7
Konfliktní situace	8	11,1
Pro zábavu	2	2,8
Celkem	72	100

Tato otázka byla v dotazníku otevřená, takže respondenti měli možnost se rozepsat dle svého vlastního uvážení. Informace byly posléze vyhodnoceny a kategorizovány do výše zmíněných situací. Z tabulky 8 je tedy patrné, že nejčastěji se objevující odpověď se týkala her. Celkem 31krát (43 %) byla ve výpovědích učitelů zmíněna hra. Nejedná se pouze o volnou hru, ale také o hry s pravidly, soutěže. Druhou nejčastější situací, při které může docházet k agresivnímu chování dětí, je boj o hračky. Tato odpověď se v dotazníku objevila celkem 19krát (26,4 %). Třetí nejčastější odpovědí, byla odpověď, ve které se objevilo reakce na podnět. Tato odpověď se objevila celkem 12krát (16,7 %), ale přímo specifikována nebyla žádná. Dalším zdrojem agresivity jsou, podle učitelů, konfliktní situace, které se v dotazníku objevily celkem 8krát (11,1 %). Učitelé vyhodnocují konfliktní situace jako soupeření o to, kdo půjde první na procházku, kdo

je s kým kamarád či odlišné názory dvou dětí. Nejméně se učitelé setkávají s konfliktními situacemi, které jsou vyvolány pro zábavu. Tato odpověď se v dotazníku objevila celkem 2krát (2,8 %).

„Otázka č. 10 v dotazníku: Kdy se agresivita objevuje nejčastěji?“

Tab. 9 – Přehled nejčastějšího výskytu agresivity

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Po víkendu	28	25,5
Denně	26	23,6
Po delší odmlce (prázdniny, dovolená...)	22	20
Po dlouhé nemoci dítěte	20	18,2
Jinak	14	12,7
Celkem	110	100

U této otázky v dotazníku byla možnost výběru i více než jedné odpovědi. Z tohoto důvodu neodpovídá celkový počet odpovědí počtu respondentů. Z tabulky číslo 9 je tedy patrné, že agresivita se nejčastěji objevuje po víkendu. Tato odpověď byla respondenty označena celkem 28krát (25,5 %). Jak je ale vidno, učitelé se s agresivitou nesetkávají jen v čase po víkendu, ale přicházejí s ní do styku prakticky denně. Celkem 26krát (23,6 %) zaškrtili respondenti tuto odpověď. 14krát (12,7 %) se také objevila odpověď „jinak“, ve které respondenti specifikovali další možnosti, kdy se agresivita objevuje nejčastěji.

Tab. 10 – Přehled odpovědí k části této otázky, k možnosti „jinak“:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Konflikty v rodině	4	28,6
Nálada, počasí	4	28,6
Změna režimu	2	14,3
Únava, konec týdne	2	14,3
Není na ničem závislé	1	7,1
Nevypozorováno	1	7,1
Celkem	14	100

Jak bylo zmíněno výše, možnost se samostatně vyjádřit k této otázce využilo 12,7 % respondentů. Po vyhodnocení jednotlivých odpovědí vyšla tabulka 10 kategorizovaných odpovědí, z kterých vyplývá, že ve 4 (28,6 %) případech je výskyt agresivity ovlivněn také konflikty v rodině, tedy tím, co dítě prožívá, a také jeho náladou a počasím, které děti ovlivňuje. Ve 2 (14,3 %) případech se učitelé přiklánějí k názoru, že výskyt agresivity je zapříčiněn také únavou dítěte, koncem týdne či změnou režimu. A v jednom (7,1 %) případě se respondenti domnívají, že výskyt agresivity není na ničem závislý, a nebo příčiny nevypozorovali.

„Otázka č. 11 v dotazníku: Jak se agresivita projevuje?“

Tab. 11 – Projevy agresivity

Odpověď	Absolutní odpověď	Relativní odpověď (%)
Fyzické ubližování	60	38
Spor o místo ve skupině	38	24
Psychické ubližování	34	21,5
Poškozování hraček	24	15,2
Sebeubližování	2	1,3
Celkem	158	100

Tabulka číslo 11 je sestavena opět z otázky, ve které byla respondentovi dána možnost zaškrtnutí více odpovědí. Z tabulky tedy vyplývá, že nejčastěji se agresivita projevuje fyzickým ubližováním, do kterého patří kousání, škrábání, bití, strkání. Tuto možnost

označili respondenti celkem 60krát (38 %). Druhým nejčastějším projevem agresivity je spor o místo ve skupině. Tato možnost byla zaškrtnuta celkem 38krát (24 %). Respondenti se také setkali s psychickým ubližováním ve formě nadávek, ponižování, hádání se o hračku. Psychické ubližování bylo respondenty zaškrtnuto celkem 34krát (21,5 %). Učitelé se také setkávají s poškozováním hraček, zaškrtnuto celkem 24krát (15,2 %) a také se sebeubližováním, které je jen okrajovým projevem, celkem 2krát (1,3 %).

„Otázka č. 12 v dotazníku: Co, podle Vás, ovlivňuje u dítěte agresivitu?“

Tab. 12 – Faktory ovlivňující agresivitu

Odpořed'	Absolutní řetnost	Relativní řetnost (%)
Výchova rodiny	57	25,7
Počítařové hry	48	21,6
Televize	45	20,3
Společnost	29	13,1
Sourozenci	21	9,4
Kamarádi	15	6,8
Jiná	7	3,1
Celkem	222	100

Tabulka říslo 12 zaznamenává, co ovlivňuje u dětí agresivitu. Opět se jedná o otázku s možností zaškrtnutí více odpovředí, proto celkový počet odpovředí neodpovídá počtu respondentů. Podle respondentů nejvíce agresivitu ovlivňuje výchova rodiny. Tato možnost byla vybrána celkem 57krát (25,7 %). Dalšími faktory, které ovlivňují děti, jsou média, která byla v této otázce specifikována na počítařové hry a televizi. Počítařové hry vybrali respondenti celkem 48krát (21,6 %) a televizi 45krát (20,3 %). Dítě je také ovlivňováno společností, sourozenci a kamarády. Společnost zaškrtili respondenti celkem 29krát (13,1 %), sourozence 21krát (9,4 %) a kamarády 15krát (6,8 %). 7krát (3,1 %) respondenti využili možnosti „jiná“, ve které se mohli volně vyjádřit.

Tab. 13 – Přehled odpovědí k této části otázky označené možností „jiná“:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Temperament	3	42,8
Vše – geny, výchova, prostředí	2	28,6
Nevyzrálá psychika	1	14,3
Vzniklá situace	1	14,3
Celkem	7	100

A z odpovědi „jiná“, která je uvedena v tabulce 13, vyplývá následující. Dle 3 (42,8 %) respondentů je dalším faktorem, který ovlivňuje u dítěte agresivitu, temperament. Objevil se také názor korespondentů, a to 2krát (28,6 %), že agresivitu u dětí ovlivňuje vše, jako jsou geny, výchova či prostředí. 1krát (14,3, %) uvedli respondenti také nevyzrálou psychiku a vzniklou situaci.

Výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem řeší agresivitu dětí předškolního věku učitelé?

„Otázka č. 13 v dotazníku: Jak agresivitu dětí řešíte?“

Tab. 14 – Řešení agresivity učiteli

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Domluvou	60	51,7
Izolací	22	19
Zakázáním oblíbeného	18	15,5
Jinak	14	12,1
Neřeším	2	1,7
Fyzickým trestem	0	0
Celkem	116	100

V tabulce číslo 14 jsou vyhodnoceny odpovědi na otázku týkající se řešení agresivity. I tato otázka byla koncipována formou vícečetných odpovědí, proto opět počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Celkem 60krát (51,7 %) označili respondenti odpověď, že agresivitu dětí řeší, domluvou. Z označení respondentů vyplývá, že

druhým nejčastějším řešením agresivity dětí, je izolace. Tato odpověď byla zaškrtnuta celkem 22krát (19 %). 18krát (15,5 %) byla zaškrtnuta odpověď, která se týká zakázání oblíbeného. Nejméně se objevila odpověď, že respondenti agresivitu dětí neřeší. V celém výčtu se objevila 2krát (1,7 %). Také v této otázce byla využita možnost „jinak“ a korespondenti ji označili 14krát (12,1 %). Odpovědi z této možnosti jsou zaznamenány v tabulce 15.

Tab. 15 – Přehled odpovědí k části této otázky označené možností „jinak“:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Prostor k řešení dětem	5	35,7
Vysvětlování	5	35,7
Motivace ke zlepšení	3	21,4
Předejití situace	1	7,2
Celkem	14	100

Z tabulky 15 vyplývá, že nejčastěji, celkem v 5 (35,7 %) případech, dávají respondenti prostor k řešení dětem a také agresivní situace řeší vysvětlováním. 3 (21,4 %) respondenti dávají dětem motivaci ke zlepšení a 1 (7,2 %) respondent se aniž agresivní situaci předejít.

„Otázka č. 14 v dotazníku: Zjišťujete viníka, nebo potrestáte všechny?“

Tab. 16 – Zjišťování viníka agresivního chování

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, zjišťuji viníka	62	96,9
Ne, potrestám všechny	2	3,1
Celkem	64	100

Jak je vidět v tabulce 16, celkem 62 (96,9 %) respondentů v případě agresivního chování zjišťuje viníka a pouze 2 (3,1 %) respondenti potrestají všechny.

„Otázka č. 15 v dotazníku: Pokud se s agresivitou u dětí setkáte, informujete rodiče?“

Tab. 17 – Informovanost rodičů od učitelů o agresi jejich dítěte

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	54	84,4
Ne	10	15,6
Celkem	64	100

Na tabulku číslo 16 navazuje tabulka číslo 17, ve které byli respondenti dotazováni, zda informují rodiče, pokud se s agresivitou u dětí setkají. 54 (84,4 %) respondentů rodiče informuje a 10 (15,6 %) rodiče neinformuje. Co je vede k tomu, aby rodiče neinformovali, je shrnuto v následující otevřené otázce, která je shrnuta v tabulce 18.

„Otázka č. 16 v dotazníku: Pokud je Vaše odpověď ne, uveďte důvod“

Tab. 18 – Důvody, proč učitelé neinformují rodiče o agresivitě jejich dětí

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Hledáme okamžité řešení	3	30
Až při opakované agresi	2	20
Záleží na situaci	2	20
Negativní reakce rodičů	2	20
Agresivita je přirozená	1	10
Celkem	10	100

Tato otázka byla určena pro respondenty, kteří v předešlé otázce odpověděli, že rodiče o agresivitě neinformují. Bylo v ní zjišťováno, co je důvodem toho, že respondenti o tomto problému s rodiči nekomunikují. Jak vyplývá z tabulky 18, 3 (30 %) respondenti svou odpověď odůvodnili tím, že se snaží hledat okamžité řešení. 2 (20 %) respondenti se bojí negativní reakce rodičů. Stejně množství respondentů uvádí, že záleží na situaci a to samé množství respondentů informuje rodiče až u opakované agrese. Jeden (10 %) respondent neinformuje rodiče z toho důvodu, že je pro ně agresivita přirozená.

8.2 Rosenzweigův obrázkově frustrační test

Výzkumná otázka č. 4: Jaké druhy agrese se objevují u dětí předškolního věku?

Tab. 19 – Seznam testovaných dětí

Reakční typ →	Převládání překážky			Obrana „já“			Trvání potřeby			
	Směr agrese →	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci
Č. dítěte ↓										
1.		10	0	1	2	3	0	2	2	4
2.		5	5	0	3	0	7	0	4	0
3.		8	0	1	2	2	3	3	2	3
4.		13	3	2	3	0	2	0	1	0
5.		6	6	0	5	2	3	1	0	1
6.		8	2	2	0	2	3	2	3	2
7.		14	2	2	2	0	0	2	2	0
8.		9	0	1	0	4	4	3	3	0
9.		7	1	0	3	4	3	1	3	2
10.		12	0	1	0	3	4	2	2	0
11.		11	2	2	0	2	3	2	0	2
12.		16	0	1	1	1	0	3	0	2
13.		10	3	0	2	3	2	2	1	1
14.		8	1	0	2	4	3	3	2	1
15.		8	0	2	0	5	2	4	3	0
16.		5	7	0	3	0	5	0	4	0
17.		10	1	1	1	2	3	3	2	1
18.		15	2	2	4	0	0	0	1	0
19.		6	5	1	3	2	3	3	0	1
20.		12	2	2	0	2	1	0	3	2
21.		11	3	2	1	0	5	0	2	0
22.		8	6	0	3	2	3	1	0	1
23.		10	2	2	0	2	3	2	3	0
24.		14	1	2	3	0	0	2	2	0
25.		12	0	1	0	2	4	2	3	0
26.		10	1	0	3	1	3	1	3	2
27.		12	0	1	1	2	4	2	2	0
28.		11	2	2	2	2	1	2	0	2
29.		14	1	1	2	1	0	3	0	2
30.		13	3	0	2	1	2	2	0	1
31.		6	3	0	2	4	3	3	2	1
32.		8	6	0	5	0	3	1	0	1
33.		12	2	2	0	2	3	0	1	2
34.		10	4	4	2	0	0	2	2	0
35.		9	2	1	0	4	2	3	3	0
36.		10	1	0	3	1	3	1	3	2
37.		11	2	1	0	3	3	2	2	0
38.		14	2	2	0	2	2	2	0	0
39.		15	1	1	1	1	0	3	0	2
40.		13	3	0	1	3	2	0	1	1
41.		11	1	0	2	2	3	3	2	0
42.		8	3	2	0	4	0	4	3	0
43.		10	2	1	1	2	4	2	2	0
44.		16	2	2	0	2	0	0	0	2
45.		10	3	1	2	2	1	3	0	2

46.	11	3	0	2	2	2	2	0	2
47.	5	3	1	2	4	3	3	2	1
48.	12	0	2	5	0	3	1	0	1
49.	17	2	2	0	2	0	0	1	0
50.	10	3	4	2	1	0	2	2	0
51.	11	2	1	0	2	2	3	3	0
52.	13	3	0	2	2	2	2	0	
53.	9	1	2	2	4	3	2	0	1

V tabulce 19 jsou zaznamenány děti, které byly testovány. Výsledky jednotlivých dětí byly vyhodnoceny podle reakčního typu a směru agrese. Z tabulky tedy vyplývá, že je tento test rozdělen podle reakčních typů. Jak je tedy z tabulky patrné, jsou směry agrese vždy stejné, a to proti okolí, proti sobě a přes frustraci. Jednotlivé směry agrese se liší přes reakční typ. Výsledky, které z testování vyplývají, jsou zaznamenány v následující tabulce 20.

Tab. 20 – Shrnutí výzkumu

Reakční typ	Převládání překážky			Obrana „já“			Trvání potřeby		
	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci	Proti okolí	Proti sobě	Přes frustraci
Směr agrese									
Celkem	53	44	37	37	43	41	43	36	29
%	100	83,01	69,81	69,81	81,13	77,36	81,13	67,92	54,72

V tabulce 20 jsou shrnuty výsledky z testování dětí. Položka celkem znamená celkový součet dětí, u kterých se jednotlivý směr agrese přes reakční typ objevuje. Z celkového počtu odpovědí byl poté vypočítán procentuální poměr mezi všemi dotazovanými dětmi. Prvním reakčním typem, který je v tabulce zaznamenán, je reakční typ, v jehož výpovědích převládají překážky. Z výsledků tedy vyplývá, že u 53 (100 %) dotazovaných dětí se alespoň jednou objevila odpověď, ve které je agrese namířena proti okolí dítěte. Druhá nejčastější odpověď v tomto reakčním typu, která se ve výpovědích dětí objevila, je spojena se směrem agrese proti sobě. Z celkového počtu vyplývá, že takto formulované odpovědi, se objevily u 44 (83,01 %) testovaných dětí. Nejnižší četnost se objevila v agresi, která je převedena do snahy o přenesení se přes frustraci, a to v 37 (69,81 %) případech. Druhým reakčním typem, který se v tabulce objevuje, je tzv. obrana „já“. V tomto reakčním typu jsou směry agrese stejné jako v prvním. U dětí se nejčastěji, v tomto reakčním typu, objevily výpovědi, jejichž směr agrese byl namířen proti vlastní osobě. Z toho tedy vyplývá, že celkem u 43 (81,13 %)

dětí se alespoň jednou objevila výpověď, která byla později vyhodnocena a zařazena do této kategorie. Druhá nejčastější odpověď se týkala snahy o přenesení se přes frustraci, která je způsobena překážkou, v 41 (77,36 %) případech. A nejméně častá, i když u celkem 37 (69 %) dětí se objevovala odpověď, v níž byla agrese namířena vůči sobě na základě překážky způsobující frustraci. Třetím reakčním typem, podle něhož byla tabulka utvořena, je reakční typ, který je možné označit jako trvání potřeby. V této kategorii se zdůrazňuje řešení frustrující situace. Nejčastěji jsou odpovědi v této kategorii směřovány proti okolí dítěte. Z toho tedy vyplývá, že u 43 (81,13 %) testovaných, byla takto vyhodnocena alespoň jedna odpověď. Druhým nejčastějším směrem agrese v této kategorii je agrese zaměřená proti vlastní osobě. Tímto směrem byly vyhodnoceny odpovědi celkem od 36 (67,92 %) testovaných. I v tomto reakčním typu se objevují výpovědi směřující přes frustraci. Celkem u 29 (54,72 %) testovaných dětí se také alespoň jednou objevila výpověď, která byla zařazena do této kategorie. Jak z celé tabulky vyplývá, ve dvou třetinách všech kategorií, převládá agrese, která je namířena vůči svému okolí. Je to dáno věkem respondentů celého tohoto testu, kteří situace, s nimiž nemají zkušenosti, řeší agresivním chováním vůči svému okolí.

9 Shrnutí výzkumu

V následující kapitole budou srovnávány výsledky dotazníkového šetření a Rosenzweigova obrázkově frustračního testu s výzkumnými otázkami, které byly stanoveny na začátku celého výzkumu. Z výzkumných otázek plynou následující závěry:

Výzkumná otázka 1: Jaká je informovanost učitelů týkající se agrese a agresivity dětí předškolního věku?

Při formulaci první výzkumné otázky bylo vycházeno z faktu, že ne vždy je učitelům jasné, jaký rozdíl mezi oběma termíny je. Z osobní zkušenosti také vím, že učitelé často nevědí, kde mají informace týkající se problematiky agrese a agresivity získávat. Bohužel ale bylo zjištěno, že dostatečné informace k této problematice nemá ani polovina respondentů. Kladnou odpověď v tomto případě zaškrtnulo celkem 26 (40,6 %) dotazovaných a dokonce 13 (20,3 %) dotazovaných uvedlo, že neví, zda mají o této problematice dostačující informace. V návaznosti na tuto informaci, je ale velice milé zjištění, že učitelé vědí, kde mají nové informace získávat. V dnešní době své informace čerpají z nejrůznějších zdrojů, jako je internet, odborná literatura, další vzdělávání pedagogických pracovníků či přímo od odborníků (viz. tabulka č.6). Pokud by ale měli charakterizovat rozdíl mezi agresí a agresivitou, není to schopno splnit celkem 45 (70,3 %) respondentů. A i ti, kteří si myslí, že rozdíl specifikovat dokáží, si významy obou pojmů pletou. Na základě těchto zjištění je tedy možné konstatovat, že informovanost učitelů v rámci této problematiky by mohla být vyšší.

Výzkumná otázka 2: Kdy a jak se projevuje agresivita u dětí?

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na způsoby a dobu projevů agresivity. Z výsledků je jasné, že nejčastěji agresivní situace vznikají při hrách dětí, ať už se jedná o volné hry či soutěže. Důležitým zdrojem agresivního chování je také spor o hračky, což nebylo velké překvapení. Velkým překvapením ale byl fakt, že se najdou děti, které jsou agresivní vůči svým kamarádům jen tak pro zábavu (viz. tabulka č. 8). Žádné překvapení se také nekonalo v případě času, kdy se agresivita objevuje. Jak bylo předpokládáno, nejčastěji se s ní učitelé setkávají po delší odmlce v docházce do mateřské školy. Příčinou zvýšeného agresivního chování je, že děti přicházejí

z domácího prostředí, ve kterém bývá jiný režim, než jaký po dětech vyžadují učitelky v mateřské škole. Dítě potom neví, jak se má chovat a co se od něho očekává, proto se uchyluje k agresivnímu chování, které se velmi často projevuje fyzickým ubližováním ve formě škrábání či kousání. Děti se ale neomezují pouze na fyzické projevy, ale jejich agresivní chování se projevuje také psychickým ubližováním či poškozováním hraček (viz. tabulka č. 11). Příčinou agresivního chování nemusí být jen změna prostředí a výchovný styl rodiny. Důležitým faktorem, který dnešní děti ovlivňuje, jsou média. Ať se jedná o televizi či počítačové hry, které dětem ukazují násilí ve všech svých formách. A na utváření dětské osobnosti se také, kromě rodiny, podílejí i kamarádi a společnost.

Výzkumná otázka 3: Jakým způsobem řeší agresivitu dětí předškolního věku učitelé?

Při formulaci této výzkumné otázky bylo vycházeno z osobní zkušenosti, že i když se učitelé s agresivitou setkají, tak nevědí, jak se k jejímu řešení mají postavit. Proto bylo cílem zjistit, zda agresivní chování dětí předškolního věku učitelé nějakým způsobem řeší. Dle získaných informací je možné konstatovat, že více jak polovina odpovědí, 60 (51,7 %), je spojena s domluvou dítěti, pokud se u něho objeví agresivní chování. Učitelé se při řešení této formy chování uchylují také k izolaci dítěte, u kterého se agresivní chování objevilo. Učitelé také pracují se zákazy něčeho oblíbeného. Potěšující je ale fakt, že se žádný z oslovených učitelů neuchyluje k fyzickým trestům (viz. tabulka č. 14). Ač jsou nepřijatelné, v některých mateřských školách se s nimi, bohužel, ještě můžeme setkat, což mohu potvrdit z vlastní zkušenosti. Důležité také je, že učitelé dávají prostor dětem, aby se samy naučily řešit krizové situace a nedostaly ihned hotová řešení. Při řešení těchto situací je, dle mého názoru, potřeba jednat s dětmi, které se do konfliktu dostaly a u nichž se agresivní chování objevilo a ne do konfliktu zahrnout celou třídu. Stejného názoru je i 62 (96,9 %) respondentů. A pokud se u dítěte objeví agresivní chování, je potřeba informovat rodiče, což v současné době nemusí být nic příjemného. I přes to všechno 54 (84,4 %) respondentů o agresivním chování dětí rodiče informuje. Pokud se k tomuto kroku neuchýlí, bývá to z nejrůznějších důvodů, jako je právě obava z reakce rodičů daného dítěte (viz. tabulka č. 18).

Výzkumná otázka 4: Jaké druhy agrese se objevují u dětí předškolního věku?

Tato výzkumná otázka je směřována k Rosenzweigově obrázkově frustračnímu testu. Cílem tohoto testu bylo zjistit, jak v jednotlivých situacích děti reagují a ze všech hodnot udělat celkový průměr toho, která agrese u dětí převažuje. Z výsledků, které byly zapsány do tabulky 19, vyplývá, že u 53 testovaných (100 %) a stejně tak, jak je to doloženo v teoretické části, převažuje agrese, která je směřována vůči okolí, jako obrana svého „já“. Z celkových výsledků je poté možné konstatovat, že ve 44 případech (83,01 %) se objevuje agrese, která je zaměřena proti vlastní osobě jako ochrana svého „já“. Ve 43 případech (81,13 %) reagovali testovaní na otázky agrese směřující proti svému okolí z důvodu řešení pro ně frustrující situace. Na stejnou bodovou a procentuální úroveň se také dostala agrese, jejímž podnětem je překážka způsobující frustraci a která je směřována proti vlastní osobě. Jako čtvrtá nejčastější, 41 dotazovaných (77,36 %), se objevuje také agrese, pod níž se skrývá překážka způsobující frustraci a snahou agrese je přenesení se přes ni. Celkem 37krát (69,81 %) se v odpovědích testovaných objevily dva směry frustrace. Prvním je obrana „já“, při níž se objevuje snaha přenést se přes frustraci. Druhou, se stejným bodovým ohodnocením, je agrese směřována proti okolí a v odpovědích se objevuje překážka způsobující frustraci. Celkem u 36 testovaných (67,92 %) se objevuje agrese, která je směřována proti vlastní osobě a zdůrazňuje řešení frustrující situace. Nejméně, celkem 29 testovaných (54,72 %) reagovalo na situace odpověďmi, které byly spojeny s agresí, při níž je agrese převedena na snahu o přenesení se přes frustraci a trvá potřeba, při které se zdůrazňuje řešení frustrující situace.

Z testu tedy vyplývá, že u dětí se nejčastěji objevují agrese, které jsou směřovány proti okolí za účelem chránit sebe sama. Důležité je také brát v potaz, že ze situací, které byly v testu, vyplývá, že se u testovaných objevuje agrese, která je vedena proti vlastní osobě za účelem chránit své vlastní „já“ ihned na druhém místě.

10 Limity výzkumu

Limitem výzkumu v dotazníkovém šetření učitelů a učitelek může být fakt, že dotazníky byly šířeny přes internetové stránky a nejrůznější internetové sociální skupiny. I když jsou všechny zaměřeny a věnovány školské problematice, nemůžeme si být jisti, že nebyl dotazník vyplněn nespokojeným rodičem. Není tedy zaručeno, zda dotazníky byly vyplňovány reprezentativním vzorkem, pro který byl určen.

Dalším limitem, který by mohl ovlivnit výsledky celého dotazníkového šetření je, že ač byl proveden předvýzkum, ve kterém nebyly shledány žádné nesrovnalosti, mohly být některé otázky pro dotazované srozumitelné méně, či je mohli pochopit jinak, než byla původní myšlenka při zadávání. Ve stylu položení otázek je možné spatřovat další limit pro tento výzkum. Některé otázky mohly na respondenty působit sugestivním dojmem, proto na ně odpovídali, aniž by brali ohled na svůj vlastní názor.

Za limit je možné považovat také fakt, že ne všechny odpovědi respondentů mohou být upřímné, tedy podle vnitřního přesvědčení respondenta. K takovýmto odpovědím je může vést fakt, že dnešní společnost si žádá jiné odpovědi, než o kterých jsou respondenti osobně přesvědčeni.

Při samotném testování dětí nebylo možné zajistit stejné podmínky pro všechny děti. I když se nacházely ve známém a klidném prostředí, nebylo možné zajistit stejnou dobu pro jejich testování. Vše bylo závislé na organizačních podmínkách jednotlivých mateřských škol. Některé děti byly testovány ihned po příchodu do mateřské školy, jiné v dopoledních hodinách. Právě tyto různorodosti se mohly projevit ve výsledcích testování. Svou roli mohly také sehrát vnitřní faktory dítěte, a to v oblasti jeho aktuální únavy, nesoustředění se, emočního rozpoložení atd.

11 Diskuze

Jako první, čím jsme se zabývali, byly definice pojmů agrese a agresivita. V dotazníkovém šetření jsme zjišťovali, zda je rozdíl mezi těmito dvěma pojmy známý i mezi učiteli. Z dotazníku vzešla informace, že tři čtvrtiny respondentů nedokáží rozdíl definovat, i když jsou definice těchto dvou pojmů k nalezení v odborné literatuře, která je v této práci citována, na internetu a také v bakalářských a diplomových pracích (Žitný, 2008; Žádníková, 2009; Hrbková, 2008; Hitková, 2010). Podobné výsledky týkající se projevů agresivity jsou v práci Miholové (2015), která ve svém výzkumu zjistila, že nejčastější prvky agrese jsou bouchnutí, slovní nadávky, kopání druhých, braní hraček. Také Žádníková (2009) ve své práci zjistila, že si učitelé myslí, že mají dostatečné informace týkající se agresivity. Tyto informace čerpají nejvíce z médií, knih a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále také z jejího výzkumu vyplývá, že agresivita se nejčastěji projevuje fyzickým ubližováním a sporem o místo ve skupině. Projevy agresivity jsou u dětí předškolního věku na denním pořádku.

Pokud bychom porovnali informace, které jsme získali z odborné literatury, s odpověďmi učitelů a učitelek týkající se rozdílu mezi těmito dvěma pojmy, můžeme konstatovat, že pojem agrese dokáží vysvětlit. Kdežto u agresivity to tak jednoznačné nebylo. Důležité pro nás také bylo zjištění, jak se agrese u dětí projevuje. Z teorie je patrné, že agrese může být verbální, fyzická, přímá či nepřímá (Čermák, 1999). Z výsledků dotazníku je jasné, že se opravdu již v prostředí mateřské školy můžeme setkat s fyzickým ubližováním ve formě kousání, škrábání, strkání, bití. Mimo jiné se již v tomto raném věku objevuje agrese psychická ve formě nadávek, hádání, ponižování. Mezi další projevy učitelé zařadili poškozování hraček, spor o místo ve skupině či dokonce sebeubližování. Podobné výsledky nalezneme také u Návrátílové (2013). V této práci je konstatováno, že se učitelky v mateřských školách setkávají se všemi druhy agrese, které jsou uvedeny i v této práci. Další práce, ve které jsou podobné výsledky týkající se projevů agresivity, jako vzešly z našeho dotazníku, vznikla na Jihočeské univerzitě a týká se agresivních projevů a jejich zvládnutí v mateřské škole (Hrbková, 2008).

Příčinou agresivního chování, jak vychází z teoretické části, mohou být emoce, ale také nenaplněné potřeby dětí. Emoce jsou nedílnou součástí každého z nás a potřeby jsou naplňovány i dospělými. Dotazníkové šetření bylo také zaměřeno na zjištění, co podle

učitelů a učitelek ovlivňuje u dětí agresivitu. V odpovědích se mimo jiné objevují geny, výchova, prostředí či nevyzrálá psychika. Pro učitele jsou ale důležitějšími faktory výchova, která právě souvisí s naplňováním potřeb a s emocemi, které mohou děti pociťovat. Dalším faktorem, který děti ovlivňuje, jsou média, se kterými jsou dnešní děti v denním kontaktu. Podobné výsledky jsou zaznamenány také v bakalářské práci z Masarykovy univerzity (Žádníková, 2009). Důležité také je, jak se k projevům agresivity staví učitelé, zda ji řeší s dětmi a s rodiči. Učitelé v tomto případě řeší agresivní chování domluvou, také dávají prostor k řešení vzniklého konfliktu samotným dětem. Pokud se agresivita u dětí objeví, zpravidla učitelé informují rodiče. Důležité si je uvědomit, že pro děti není přirozené, z evolučního hlediska, sdružovat se do velkých kolektivů, ve kterých jsou děti stejného věku.

V teoretické části je agrese rozdělena podle nejrůznějších kritérií. Čermák (1999) dělí agresi na přímou a nepřímou a fyzickou a verbální. Látalová (2013) dělí agresi na připravenou a impulzivní. Fromm (2007) uvádí dva typy agrese, a to agresi benigní a maligní. Při testování dětí bylo vycházeno z Rosenzweigova obrázkově frustračního testu. V něm je agrese dělena dalšími způsoby; a to podle směru agrese na extrapunitivitu, intropunitivitu a impunitivitu, a podle reakčního typu do kategorií, které jsou charakteristické převládáním překážky, obranou „já“ a trváním potřeby. Čermák (1999) také dělí agresi dle svého směřování, a to na agresi dovnitř a ven, což můžeme propojit s extrapunitivitou a intropunitivitou. Podle Rosenzweigova dělení se u dětí předškolního věku nejvíce objevuje agresivita, která je právě zaměřena proti okolí dítěte a je reakcí na frustraci, která vznikla jako reakce na překážku. Druhým nejčastějším směrem agrese je opět agrese zaměřená proti okolí dítěte, ale v tomto případě trvá potřeba, ve které se zdůrazňuje řešení frustrující situace. Nejméně se objevuje agrese, která je převedena na snahu přenést se přes frustraci, a to jak v kategorii týkající se převládání překážky, tak v kategorii trvání potřeby, při které se zdůrazňuje řešení frustrující situace. Důležité pro nás bylo zjistit, u kolika dětí se který druh agrese objevuje. Pro srovnání se mi žádnou práci nepodařilo najít, takže vycházíme pouze z výsledků, které jsou k dispozici.

Závěrem diskuze je možné konstatovat, že v testu byla zjištěna souvislost mezi agresivním chováním a vývojem dětí. Bohužel, výzkumný vzorek nebyl dostačující k tomu, abychom mohli výsledky zobecnit. Pro ověření by bylo potřeba otestovat větší

vzorek. Navzdory tomuto omezení si troufám konstatovat, že získaná data jsou zajímavou sondou.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapování povědomí a zkušenosti učitelů předškolního vzdělávání, které jsou spojeny s agresí a agresivitou. Zjistit, jak se agresivním chování dětí v prostředí mateřské školy projevuje, s jakými druhy agrese se u dětí předškolního věku setkáváme a také vytvořit ucelený přehled nejzákladnějších informací týkající se problematiky agrese a agresivity. Tento cíl byl naplněn. Dále diplomová práce shrnuje výsledky výzkumných šetření zaměřených nejprve na povědomí a zkušenosti učitelů týkajících se problematiky agrese a agresivity, a na druhy agrese, které se objevují u dětí předškolního věku.

Teoretická část popisuje v jednotlivých kapitolách základní informace týkající se pojmů agrese a agresivita. Nejdříve se teoretická část věnuje vymezení pojmů agrese a agresivita. Dále podává informace o funkci agrese, reakcích na agrese a druzích agrese. Další kapitoly se věnují příčinám vzniku agrese, a také jak vzniku agrese předcházet. Teoretická část je uzavřena kapitolou týkající se chování dětí v mateřské škole v oblasti agresivního chování a možnosti zvládnání agrese v tomto prostředí.

Cílem empirické části bylo zmapování povědomí a zkušeností učitelů s agresivním chováním dětí předškolního věku. Dále bylo také zjišťováno, se kterými druhy agrese se může u dětí tohoto věku setkat. Mapování povědomí a zkušeností učitelů bylo provedeno pomocí dotazníkového šetření a zjišťování druhů agrese u dětí předškolního věku proběhlo na základě testování dětí Rosenzweigovým obrázkově frustračním testem. Po vyhodnocení dotazníku a testu bylo možné odpovědět na výzkumné otázky, položené před samotným výzkumným šetřením. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu bylo zjištěno povědomí a zkušenosti učitelů s agresivitou v předškolním vzdělávání a také jednotlivé druhy agrese, se kterými je možné se v prostředí mateřské školy setkat. Cíl práce byl naplněn.

V kapitole věnované diskusi byly veškeré skutečnosti získané výzkumným šetřením porovnány se čtyřmi dalšími výzkumy, které se zabývaly shodnou problematikou agrese a agresivity v prostředí mateřské školy. Na základě komparace jednotlivých výzkumných šetření bylo zjištěno, že se výsledky předloženého zkoumání shodují s výsledky výše zmíněných autorek.

Závěrem lze tedy říci, že učitelé povědomí o této problematice mají a s projevy agresivního chování se ve své praxi setkali.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. *Aggression* (2017). [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Aggression>
2. *Aggression* (2017). [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/aggression>
3. ANTIER, Edwige (2004). *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 104 s. ISBN 80-7178-808-2.
4. CENTRUM PREVENTIVNÍHO LÉKAŘSTVÍ (2004). *Přirození potřeby dítěte a jejich uspokojování v rodině a škole*. 3. Lékařská fakulta UK [online]. [cit. 2016 – 12 - 27]. Dostupné z: <http://centrumprev.sweb.cz/MANUAL/MANUALVI-oddil3.htm>
5. ČAČKA, Otto (1998). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-070-4.
6. ČERMÁK, Ivo (1998). *Dětská agrese*. Brno: Cerm. ISBN 80-7204-098-7.
7. ČERMÁK, Ivo (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
8. DAHLKE, Rüdiger (2005). *Agrese jako šance*. Praha: Ikar. ISBN 80-249-0546-9.
9. EDELSBERGER, Ludvík, SOVÁK, Miloš (2000). *Defektologický slovník*. Praha: HaH Vyšehradská. ISBN 80-86022-76-5.
10. EKMAN, Paul (2015). *Odhalené emoce*. Příbram: PBtisk, a.s. ISBN 978-80-87270-81-3.
11. ERKERT, Andrea (2004). *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0.
12. FROMM, Erich (2007). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora. ISBN 9788072990894.
13. GEIST, Bohumil (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-28-7.
14. HÁJEK, Karel (2006). *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-107-7.
15. HITKOVÁ, Eva (2010). *Agrese u dětí v mateřské škole*. Praha: Pedagogické fakulta Univerzity Karlovy. Diplomová práce.

16. HRBKOVÁ, Jana (2008). *Projevy a zvládání agresivity v předškolním věku*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Bakalářská práce.
17. KAUFMANN-HUBER, Gertrud (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-203-3.
18. KELEMAN, Stanley (1985). *Emotional Anatomy*. Center Press. ISBN 0-934320-10-1.
19. KOUKOLÍK, František (2000). *Lidský mozek: funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-379-X.
20. LABUSOVÁ, Eva (2011). *Opora dobrých i špatných dnů: Rituály* [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z <http://www.evalabusova.cz/clanky/ritualy.php>
21. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie 2*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
22. LÁTALOVÁ, Klára (2013). *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4454-4.
23. LINHARTOVÁ, Dana (2000). *Psychologie pro učitele*. Brno: MZLU. ISBN 80-71570476-7.
24. MATĚJČEK, Zdeněk (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.
25. MATĚJČEK, Zdeněk (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
26. MIHOLOVÁ, Alice (2015). *Agresivita a šikana v mateřských školách*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Bakalářská práce.
27. NAKONEČNÝ, Milan (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
28. NAKONEČNÝ, Milan (2012). *Emoce*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
29. NAVRÁTILOVÁ, Martina (2013). *Dětská agresivita v mateřské škole*. Liberec: Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulta Technické univerzity. Bakalářská práce.
30. OREL, Miroslav, FACOVÁ, Věra. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2617-5.
31. PLHÁKOVÁ, Alena (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.

32. PORTMANNOVÁ, Rosemarie (1996). *Jak zacházet s agresivitou*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-094-4.
33. ROGGE, Jan-Uwe (2009). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-8-7367-634-6.
34. ROSENZWEIG, Saul (1998). *Rosenzweigův obrázkově frustrační test PFT. Verze pro děti*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
35. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-73676476.
36. ŘÍČAN, Pavel (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
37. SIŘÍNEK, Jan (2002). *PBSP – úvodní text určený zájemcům o metodu* [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z <http://www.pbsp.cz/metoda.htm>
38. STUHLÍKOVÁ, Iva (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
39. SVOBODA, Jan (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
40. SVOBODA, Jan, NĚMCOVÁ, Leona (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
41. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk (2008). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-426-7.
42. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona (2007). *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-00-9.
43. VÁGNEROVÁ, Marie (2002). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.
44. VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie. I, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
45. LINHART, Jiří, MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.
46. VIEWEGOVÁ, Martina (2016). *Rituály v životě předškolního dítěte*. Poradce ředitelky mateřské školy, roč. VI, č. 4, s. 6-10. ISSN 1804-9745.
47. ŽÁDNÍKOVÁ, Kateřina (2009). *Dětská agresivita v předškolním období*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Bakalářská práce

48. ŽITNÝ, Petr (2008). *Agresivita*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Bakalářská práce.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Pohlaví tazatelů

Tabulka č. 2 – Velikost obce, ve které se mateřská škola nachází

Tabulka č. 3 – Rozdělení tříd v mateřské škole

Tabulka č. 4 – Věková skupina dětí

Tabulka č. 5 – Názory učitelů na vlastní informovanost v otázce agrese a agresivity dětí předškolního věku

Tabulka č. 6 – Přehled zdrojů, ze kterých učitelé čerpají informace k agresivnímu chování dětí předškolního věku

Tabulka č. 7 – Názory učitelů na vlastní schopnost charakterizovat rozdíl mezi agresí a agresivitou

Tabulka č. 8 – Přehled situací, ve kterých se objevuje agresivita dětí předškolního věku

Tabulka č. 9 – Přehled nejčastějšího výskytu agresivity

Tabulka č. 10 – Přehled odpovědí k této části otázky, k možnosti „jinak“

Tabulka č. 11 – Projevy agresivity

Tabulka č. 12 – Faktory ovlivňující agresivitu

Tabulka č. 13 – Přehled odpovědí k této části otázky označené možností „jiná“

Tabulka č. 14 – Řešení agresivity učiteli

Tabulka č. 15 – Přehled odpovědí k části této otázky označené možností „jinak“

Tabulka č. 16 – Zjišťování viníka agresivního chování

Tabulka č. 17 – Informovanost rodičů od učitelů o agresi jejich dítěte

Tabulka č. 18 – Důvody, proč učitelé neinformují rodiče o agresivitě jejich dětí

Tabulka č. 19 – Seznam testovaných dětí

Tabulka č. 20 – Shrnutí výzkumu

Seznam příloh

Příloha A

Dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha A

DOTANÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Milé kolegyně a kolegové,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní a poslouží pouze ke studijním účelům. Získané údaje využiji k vypracování mé diplomové práce, s názvem: Agrese a agresivita u dětí v prostředí mateřské školy. Předem Vám děkuji za Váš čas, který strávíte při vyplnění tohoto dotazníku a za Vaše názory, které mi pomohou zmapovat problematiku agrese a agresivity v předškolním vzdělávání.

Lucie Vondrušková

1. Pohlaví

Žena Muž

2. Jak velká je obec, ve které se nachází Vaše mateřská škola?

0 – 500 obyvatel 501 – 999 obyvatel
 1000 – 2000 obyvatel nad 2000 obyvatel

3. Jaké je rozdělení tříd ve Vaší mateřské škole?

Homogenní Heterogenní

4. S jakou věkovou skupinou dětí pracujete? (pokud se jedná o třídu heterogenní, označte více odpovědí)

2 – 3leté 3 – 4leté 4 – 5leté
 5 – 6leté 6 – 7leté

5. Myslíte si, že máte dostatečné informace týkající se agresivního chování dětí v mateřské škole?

ano ne
 nevím nezajímám se

6. Pokud byla Vaše odpověď ano, uveďte, odkud tyto informace čerpáte (můžete označit i více odpovědí)

- z literatury na internetu z médií
 od odborníků další vzdělávání pedagogických pracovníků
 jinak, uveďte:

7. Dokážete specifikovat, jaký je rozdíl mezi agresí a agresivitou?

- ano ne

8. Pokud ano, uveďte:

9. V jakých situacích se s agresivitou nejvíce setkáváte?

10. Kdy se agresivita objevuje nejčastěji? (možno označit více odpovědí)

- po víkendu po dlouhé nemoci dítěte denně
 po delší odmlce (dovolená, prázdniny...)

11. Jak se agresivita projevuje? (je možné označit více odpovědí)

- fyzické ubližování (kousání, škrábání...)
- psychické ubližování (nadávky, ponižování, hádání o hračku...)
- sebeubližování (vytrhávání vlasů, mlácení hlavou o zed'...)
- poškozování hraček
- spor o místo ve skupině

12. Jak agresivitu řešíte? (možno označit více odpovědí)

- domluvou
- fyzickým trestem
- zakázáním oblíbeného
- izolací
- neřeším
- jinak:

13. Co podle Vás ovlivňuje u dítěte agresivitu? (možno označit více odpovědí)

- výchova rodiny
- počítačové hry
- televize
- společnost
- sourozenci
- kamarádi
- jiná:

14. Zjišťujete viníka nebo potrestáte všechny?

- ano, zjišťuji viníka
- ne, potrestám všechny

15. Pokud se s agresivitou dětí setkáte, informujete rodiče?

- ano
- ne

16. Pokud je Vaše odpověď ne, uveďte důvod:
