



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Projevy agresivního chování u dětí v předškolním věku

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele
Autor práce: **Tereza Milerová**
Vedoucí práce: Mgr. Eliška Helikarová



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Tereza Milerová
Osobní číslo: P15000545
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Název tématu: Projevy agresivního chování u dětí v předškolním věku
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

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

Cíl bakalářské práce: Zmapovat výskyt agresivních projevů chování u dětí v mateřské škole.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazník, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- ANTIER, E., 2011. Agresivita dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-881-4.
- JERÁBKOVÁ, S., 2007. Učíme se zvládat vlastní agresivitu. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-09-8.
- KOLÁŘ, M., 2011. Nová cesta k léčbě šikany. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
- MARTÍNEK, Z., 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z., 2012. Po dobrém nebo po zlém? 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
- SVOBODA, J., 2014. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 2015. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0887-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.


Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Helikarová


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 24.4.2018

Podpis: 

Poděkování

Největší poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Elišce Helikarové za odborné vedení, cenné připomínky, zkušenosti a poznatky, které mi poskytla v průběhu zpracování bakalářské práce. Děkuji také všem kolegyním a paní ředitelce Mateřské školy v Českém Dubu Bc. Marcele Sládkové za praktické zkušenosti a vstřícnost. Ráda bych také poděkovala ředitelkám a učitelkám mateřských škol za jejich ochotu při prováděném výzkumu.

Název bakalářské práce: Projevy agresivního chování u dětí v předškolním věku

Jméno a příjmení autora: Tereza Milerová

Akademický rok odevzdávání bakalářské práce: 2017/2018

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Eliška Helikarová

Anotace

Cílem bakalářské práce je zmapovat výskyt agresivních projevů chování u dětí v mateřské škole. Dále popsat nejčastější formy agresivního chování u dětí v předškolním věku a způsoby jejich řešení pedagogy.

Zjištění se opírala především o osobní zkušenosti pedagogů, tzn. s jakou četností a jakým druhem zvýšeně agresivního chování dětí se ve své dosavadní praxi setkali, jaké postupy využívají při řešení konfliktních situací s agresivními dětmi a zda vychází z odborné literatury z oblasti této problematiky.

K naplnění cíle byly v teoretické části práce definovány pojmy: agrese a agresivita, druhy agrese, normy chování a výchovně-vzdělávací přístupy. Autorka se zabývala příčinami vzniku agresivního chování, výchovnými styly v rodině dětí, odměnami a tresty a způsoby komunikace s dětmi.

Součástí práce je praktická část, která se prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřuje na četnost výskytu agresivního chování u dětí v předškolním věku napříč mateřskými školami. Věnuje se zkoumání nejčastější formy agresivního chování u dětí a využívání odborné literatury učitelkami mateřských škol a jejich připravenost na zvládnutí dítěte s agresivními projevy chování v mateřské škole běžného typu.

V závěru práce je vyhodnocení průzkumného šetření a navrhovaná opatření. Výsledky praktické části potvrdily, že se učitelky mateřských škol setkávají s dětmi, které se projevují zvýšeně agresivně vůči vrstevníkům.

Klíčová slova: agrese, agresivita, chování, předškolní věk, výchova, rodina, výchovné styly, komunikace, hra, odměny a tresty, normy chování, mateřská škola

Thesis Title: Aggressive Behavior in Children of Preschool Age

Name and Surname of the Author: Tereza Milerová

Academic Year of Thesis Submission: 2017/2018

Thesis Supervisor: Mgr. Eliška Helikarová

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to map the occurrence of aggressive behavior in children in kindergarten. Further, to find out how many teachers have met in their practice with children who are increasingly aggressive and with what kind of aggression they most often encounter. Finally, how many teachers are leaning on professional literature or co-created practices to deal with conflicting situations with aggressive children, and how many teachers are intuitively dealing with these situations.

To achieve the aim, the theoretical part of the thesis will define the concepts of aggression and aggressiveness, types of aggression, behavioral norms and educational approaches. The author will deal with the causes of aggressive behavior, educational styles in the family of children, rewards and punishments, and ways of communicating with children.

Part of the thesis is a practical part that focuses on the frequency of aggressive behavior in preschool children across nursery schools through the questionnaire survey. It focuses on exploring the most common forms of aggressive behavior in children, and the use of specialist literature by nursery school teachers and their readiness to master a child with aggressive behavior in a regular kindergarten.

The conclusion of the thesis is the evaluation of the survey and the proposed measures. The results of the practical part confirmed that kindergarten teachers meet children who are increasingly aggressive towards their peers.

Keywords: aggression, aggressiveness, behavior, preschool age, education, family, educational styles, communication, game, rewards and punishments, behavioral norms, kindergarten.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vymezení základních pojmů	10
2 Funkce agrese	11
3 Znaky a projevy agrese	12
4 Druhy agrese	14
5 Normy chování	15
7 Příčiny zvýšené agresivity	16
7.1 Agresivita zapříčiněná působením skrytě agresivní matky	17
7.2 Agresivita sloužící k dosažení cíle	18
7.3 Agresivita v důsledku nevhodných výchovných stylů v rodině	18
7.4 Agresivita v důsledku příliš permissivního výchovného stylu	23
7.5 Agresivita v důsledku výchovné slepoty rodičů	23
7.6 Agresivita v důsledku organického poškození mozku	23
7.7 Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou	24
7.8 Agresivita u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivity	25
7.9 Agresivita u dětí s poruchou autistického spektra	28
8 Návrhy práce u dětí s agresivními projevy chování v mateřské škole	28
8.1 Hry pro zmírnění agresivity u dětí	29
8.2 Odměny a tresty	32
8.3 Prostory pro zmírnění agresivity a neklidu dětí	36
8.4 Způsoby komunikace s dětmi	37
EMPIRICKÁ ČÁST	41
9 Cíl bakalářské práce	41
10 Hypotézy	41
11 Použité metody sběru dat	42
12 Popis vzorku	42
13 Vyhodnocení dotazníků	43
14 Shrnutí výzkumného šetření	56
15 Vyhodnocení hypotéz	62
16 Navrhovaná opatření	63
Závěr	64
Seznam použité literatury	65
Seznam příloh	67

Seznam grafů

Graf 1: Délka praxe v MŠ.....	43
Graf 2.1: Agresivní projevy chování – třída.....	44
Graf 2.2: Věk dětí s agresivními projevy chování.....	45
Graf 3.1: Agresivita v průběhu praxe.....	46
Graf 3.2: Agresivita v průběhu praxe – věk dětí.....	47
Graf 4: Forma agresivity.....	48
Graf 5: Výskyt agresivity – pohlaví.....	49
Graf 6: Intenzita agresivního chování.....	49
Graf 7: Řešení konfliktních situací.....	50
Graf 8: Zvládání agresivního dítěte – postupy.....	50
Graf 9: Postupy – využívání.....	51
Graf 10: Problematika agresivity – školení.....	52
Graf 11: Školení – přínos pro praxi.....	52
Graf 12: Školení – zájem o účast.....	53
Graf 13: Problematika agresivity – odborná literatura.....	53
Graf 14: Spolupráce s rodiči.....	54

Úvod

Téma bakalářské práce si autorka vybrala na základě osobního zájmu o problematiku dětí v předškolním věku s agresivními projevy chování. Autorka šest let pracuje jako učitelka v mateřské škole v Českém Dubu. Při pedagogické práci učitelky se u dětí setkala s různými projevy a formou agresivity a často i rozdílným přístupem řešení ze strany ostatních učitelek.

Cílem bakalářské práce je zmapovat výskyt agresivních projevů chování u dětí v mateřské škole. Dále popsat nejčastější formy agresivního chování u dětí v předškolním věku a způsoby jejich řešení pedagogy. Zjištění se opírala především o osobní zkušenosti pedagogů, tzn. s jakou četností a jakým druhem zvýšeně agresivního chování dětí se ve své dosavadní praxi setkali, jaké postupy využívají při řešení konfliktních situací s agresivními dětmi a zda vychází z odborné literatury z oblasti této problematiky.

Teoretickou část tvoří osm kapitol, které jsou dále členěny do podkapitol. Autorka v nich vymezuje agresi, agresivitu a její funkce, projevy a druhy. Zabývá se příčinami vzniku agresivního chování dětí a podrobněji se zaměřuje na rodinné zázemí dítěte a výskyt agresivity dítěte v důsledku nevhodných výchovných stylů v rodině. Autorka dále popisuje význam přístupu pedagoga při předcházení nebo již zvládání situací s agresivním dítětem a věnuje se konkrétním návrhům práce s dětmi s agresivními projevy chování v mateřské škole.

V empirické části se autorka prostřednictvím dotazníkového šetření zabývá výzkumem četnosti výskytu agresivních projevů chování a formou agrese u dětí předškolního věku. Cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti mají s agresivitou dětí předškolního věku učitelky mateřských škol, jak řeší situace s agresivním dítětem, zda jsou na zvládání agresivního chování dětí odborně připravovány a jaké používají postupy.

V závěru bakalářské práce popisuje autorka základní opatření, která vedou k lepšímu pochopení a orientaci učitelek mateřské školy v problematice zvládání agresivního dítěte v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

Agrese

„Slovo pochází z latinského výrazu ad-gredior, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až zde nastupuje destrukce). Dané stupňování se jeví zcela podstatné a správné“ (Svoboda 2014, s. 39).

Lze říci, že potenciálně agresivní je každý lidský jedinec, každý živý tvor. Proto je snaha o vymýcení agrese naivní, důležité je tuto vitální sílu směřovat, aby nepůsobila destruktivně a byla naopak plodná (Svoboda 2014, s. 39).

„Agrese (z lat. aggressio – výpad, útok): jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“ (Martínek 2015, s. 23). Martínek (2015, s. 23, 24) dále uvádí, že agrese zahrnuje široké spektrum projevů a může být považována nejen za násilné narušení práv člověka, ale i za asertivní chování.

Za takzvanou normální agresi u dětí je považováno jejich chování v období vzdoru. Tato agrese patří ke zdravému vývoji a neměla by být považována za agresi v pravém slova smyslu. Dítě by se s přibývajícím věkem mělo naučit vyjádřit své požadavky jazykem místo toho, aby se projevovalo zlostí, k čemuž by mělo být patřičně povzbuzováno. Některé výzkumy dokazují, že děti, které mluví dříve, bývají méně agresivní než děti, které mají opožděný vývoj řeči (Michalová 2012, s. 115).

Agresivita

„Agresivita z lat. aggressivus – útočný): vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek 2015, s. 10).

Špaňhelová (2008, s. 5) popisuje dětskou agresivitu jako chování dítěte v předškolním věku, které je zaměřeno proti vrstevníkům, nebo také proti rodičům či vychovatelům v mateřské škole, které se projevuje útočným jednáním vůči druhému jedinci. V tomto věku toto chování nejčastěji pozorujeme při hrách s dalšími dětmi.

Dle Martínka (2015, s. 10, 11) se jedná o dispozici k agresivnímu chování. Každý člověk je vybaven určitou mírou agresivity, která je nutná k přežití ve společnosti. Jedinec, který je vybaven vysokou mírou agresivity, je náchylný v různých situacích jednat agresivně, agresivita ovlivňuje jeho život a komplikuje mezilidské vztahy.

Tento jedinec reaguje podrážděně i na podněty, které by jiný člověk přešel bez povšimnutí. Okolí obvykle takového člověka vnímá jako nebezpečného a vyhýbá se mu, protože komunikace s ním může být velmi obtížná. Naproti tomu člověk, který je vybaven nízkou mírou agrese, je okolím vnímán jako diplomatický a společenský jedinec. Někdy jsme okolnostmi nuceni použít agresivitu v našem chování. Pokud je agresivita přijatelná, může mít i pozitivní vliv, protože může posilovat autoritu a sebevědomí.

2 Funkce agrese

Svoboda (2014, s. 40, 41) uvádí, že agrese není nic zbytečného a nesmyslného a má své významné funkce. Mezi nejčastější funkcí agrese lze považovat posunutí hranic, tedy zvětšení dosavadního psychického, případně fyzického prostoru a rozšíření teritoria. Dítě přirozeně zvyšuje své nároky a snaží se do svého psychického teritoria zahrnout více osob než jen matku, jak tomu bylo dříve. Může se také snažit určitě osoby naopak vytěsnit. Toto chování je řízeno agresí a způsobuje konflikty, které lze vyřešit kompromisem, anebo s pocitem vítězství nebo prohry zúčastněných.

Dalším úkolem agresivity je zajištění aktivity, neboť člověk potřebuje být činný. Pokud z nějakého důvodu nemůže vykonávat fyzickou aktivitu, alespoň o ní intenzivně přemýšlí, čímž si jeho organismus vytvoří problém. Vytvoří si zdroj, přes který může svou aktivitu vyjádřit, avšak malé dítě tuto možnost postrádá, a tak svou aktivitu vyjadřuje fyzicky. Pokud lidský organismus nemá dostatek podnětů k vyjádření své síly, začne být podrážděný a hledá je. Toto hledání podnětů může okolí chápat jako „provokování“, jedinec však pouze zachraňuje sám sebe. Pokud totiž nedojde k vytvoření vnějšího podnětu, dojde k přesměrování agrese směrem dovnitř, do sebe, namísto ven, ze sebe, směrem k podnětům, což vyvolá nepříjemné stavy a nálady.

Ochrana vlastních hranic a psychického a fyzického území je poslední funkcí agrese. Tělo je zásadní hranice pro každého člověka. Existenci tělesných hranic si uvědomujeme pomocí příjemných i nepříjemných pocitů a pomocí bolesti.

Společensky hranice tvoří zvyky, stereotypy a rituály, které úzce souvisí s prostředím, kde vyrůstáme. Pokud jsou tyto hranice narušeny, vede to k obranné agresivní reakce, které je logickým vyústěním.

Obranné agresivní chování vzniká při ohrožení psychického nebo fyzického území. „V určitých případech můžeme hovořit i o pozitivní funkci agrese, např. v situacích, kdy ji jedinec použije v zájmu zachování své fyzické či psychické integrity“ (Martínek 2009, s. 24).

Martínek (2009, s. 46) vysvětluje nutnou agresi na příkladu řítícího se psa, kdy člověk přemýšlí, kde vzít klacek nebo kámen na svoji obranu. Ve školních zařízeních je tento typ velice častý, ale je bohužel velmi obtížné ho rozpoznat. Většinou se jedná o obranu před záměrnou promyšlenou agresi, ale velmi často padá veškerá vina na dítě, které se uchýlilo k nutné instrumentální agresi a zůstává utajeno, že byl ke svým činům vyprovokován, dohnán.

3 Znaký a projevy agrese

Špaňhelová (2008, s. 5, 6) se domnívá, že dítě, které vykazuje známky agresivity má aktivnější temperament, který je záležitostí celkové konstituce člověka. Je dokázáno, že temperament je vrozený, protože děti se od narození liší svou aktivitou, reakcemi na okolí i vzrušivostí. Agresivita je touha. Touha po prvenství, hračce, nebo po čemkoliv jiném, co dítě v danou chvíli nemůže mít.

Když dítě přijde na svět, je křik jediným prostředkem, jak upozornit na fakt, že se necítí dobře. „Intenzita tohoto křiku nezávisí na rodičích, protože každý novorozenec má v sobě životně důležitou vnitřní sílu, která je pro něho zcela nepostradatelná. Tato vnitřní síla je nezbytná pro jeho přežití. Bude se s ní obracet na své bližní už v prvních dnech po narození, jestliže se mu od nich nedostane patřičné odpovědi a jestliže si jeho projevy nebudou umět správně vyložit“ (Antier, 2004, s. 14).

Čím více dítě cítí podporu a ochranu v rodičích, tím menší má potřebu rozvíjet agresivní chování, kterým by si mohlo tento chybějící pocit bezpečí vyžadovat. Již mezi novorozenci jsou velké rozdíly. Některé děti jsou nápadně klidné a některé se od počátku jeví jako agresori, protože neustále křičí. V období, kdy je dítě schopno se samo přemístit, začíná období zákazů, které dítě porušuje, neboť je zvědavé a má touhu objevovat. Zpočátku bude pro dítě těžké přijmout, že rodiče neplní všechna přání, ale naučí se ovládat svou energii, když ho rozzlobí, že musí respektovat rozhodnutí rodičů (Antier, 2014, s. 15–33).

Za normální agresi by mělo být považováno chování období vzdoru, které patří ke zdravému vývoji dítěte. Dítě by se mělo naučit projevovat svá přání jazykem, tedy upřednostňovat mluvení před fyzickým způsobem jednání. S tímto úzce souvisí vývoj řeči, protože velmi často jsou agresivnější děti s opožděným vývojem řeči (Michalová 2012, s. 114, 115).

Dítě může kopat, kousat, plivat, bušit pěstmi nebo zacházet nevhodně s hračkami, protože začíná bojovat s rodiči. Pokud rodiče na toto chování dítěte zareagují také násilně, odpovídají na křik křikem, nebo dítě dokonce uhodí, dítě si rychle přivykne, že se v jeho okolí stále křičí a nenaučí se ovládat své agresivní impulzy. Vydráždit agresivitu však může i reakce, kdy se rodiče snaží vyhýbat veškeré agresivní konfrontaci, aby dítě bylo šťastné (Antier, 2004, s. 36, 37).

Dle Matějčka a Dytrycha (1997, s. 47–50) nelze vřeštění a vztekání dětí v období vzdoru považovat za agresivitu v pravém slova smyslu a nebude se o ní jednat ani v budoucnu. Lze pouze usuzovat, že dítě je schopné za svá přání bojovat. Lze také předpokládat, že takové děti se v budoucnu budou velmi snažit o něco, co budou pokládat za důležité a žádoucí a zároveň budou velmi vzdorovat něčemu, co budou pokládat za špatné. Co budou považovat za žádoucí a za špatné je cílem další výchovy. Vzdor a vztek batolat je projevem nevyspělého nervového systému a osobnosti, která se ještě neumí vyrovnat se změnami situace.

Autoři doporučují tyto záchvaty nechat odeznít a snažit se upoutat pozornost k něčemu jinému, nesnažit se je zlomit násilím. Je přirozené, že děti starší tří let se začínají více prát, protože postupují do vyššího stadia společenského vývoje. Dítě vystupuje z nejužšího kruhu rodiny, kde bylo ochraňováno a vstupuje do vrstevnické skupiny, kde si musí vydobýt své postavení. Vstup do mateřské školy je doba, kdy se vytvářejí přátelství, kdy se děti učí hrát s ostatními, nejen vedle sebe, jako tomu bylo doposud. Je to doba, kdy ve spolupráci s ostatními dětmi sdílí radost, soucit, radost ze společných zážitků, ale i nejrůznějších dětských konfliktů, kdy se dítě musí naučit bránit.

Také Antier (2004, s. 38) ve své knize uvádí, že vzdor a zlost dětí je normální a rodiče mu musí povolit hněv vyjádřit. Zakazování hněvu, neustálá snaha o zkrocení nebo dokonce zesměšňování by pro dítě mohlo být velmi škodlivé. Jak je uvedeno výše, děti do pátého roku nejsou schopny ovládat své emoce a regulovat své nálady.

4 Druhy agrese

Existují odlišná dělení agrese od různých autorů. Budeme se podrobněji zabývat dělením dle Svobody (2014, s. 60–62), který ve své publikaci uvádí, že agresi je v kolektivních zařízeních nutné rozlišovat, abychom byli schopni ji adekvátně vyřešit.

Prvním typem agrese je agrese individuální, která se projevuje negativním vztahem konkrétních jedinců. Obvykle vzniká spontánně, nebo po vzájemné slovní či mírné fyzické potyčce.

Většinou je spor vyvolán jedincem, který je chápán jako konfliktní a má problémy s více spolužáky, proto není jednoznačně označena oběť útoku. Agresivnější jedinec provokuje a dochází ke konfliktu mezi ním a jedním spolužákem nebo i více spolužáky. Ostatní členové toto chování obvykle spíše tolerují, protože se opakuje a není pro ně ničím novým, překvapivým.

Druhý typ je takzvaná skupinová agrese, kdy více jedinců ze skupiny mají negativní vztah k jednomu, případně k několika spolužákům a ti se poté ocitají v pozici oběti. Důvody jsou obvykle konkrétní a volba oběti nebývá náhodná.

Třetí typ už je přímo šikana, která se vyskytuje spíše v mladším nebo starším školním věku. Charakteristickým znakem je negativní vztah jedince nebo skupiny jedinců ke konkrétnímu žákovi. Obětí šikany se často stávají jedinci, kteří trpí naučenou neschopností bránit se slovním útokům. Může se jednat o jedince deprivované či jinak sociálně handicapované.

Důležité je se v kolektivních zařízeních agresivním chováním zabývat, ačkoliv nelze zcela vymýtit. Nejsložitější je vyřešit šikanu. Pedagogové by měli být opatrní, aby šikanu pouze nevysunuli mimo budovu školy, protože řešení může být ještě komplikovanější.

Kolář (2011, s. 74–76) tvrdí, že první prvky šikany se objevují už v mateřské škole. Jedná se o chování, které hraničí se šikanováním a je jakýmsi předstupněm. Může docházet k porušování práv druhého a záměr ublížit slabšímu. Chybí však systematicčnost a dlouhodobost.

„Faktem je, že se prvky šikany mohou velmi rychle v šikanu proměnit. Kromě toho hrozí nebezpečí, že dosažení nějaké hračky či výhody násilím – odborně se tomu říká instrumentální agrese – nastartuje emoční agresi, pro niž je příznačné prožívání radosti z převahy a trápení druhého. Jakmile se člověk naučí prožívat utrpení bližního libě, už to nikdy nezapomene. Podobně jako jízdu na kole nebo plavání. Netřeba zdůrazňovat, že takové zkušenosti získané v raném dětství mohou mít pro další vývoj dítěte neblahý vliv“ (Kolář 2011, s. 75).

5 Normy chování

„Sociokulturní normy v každé době charakterizují určité projevy chování nebo prožívání dětí, mladistvých i dospělých, které jsou všeobecně přijímány“ (Michalová 2012, s. 9).

Dále Michalová (2012, s. 9–15) uvádí, že člověk odlišující se od těchto norem může být vnímán jako problémový. Pokud ale mluvíme o dětech v předškolním věku, musíme odlišovat běžné zlobení, které je pro tento věk typické, od zlobení nezvladatelného a neúnosného.

Občasným zlobením si děti testují, kam až mohou zajít, co jim jejich vychovatelé ještě dovolí a co nikoli. Není proto vývojově přirozené, aby děti nikdy nezlobily. Pokud ho rodiče a další osoby, které se podílejí na jeho výchově, usměrní, bude se lépe orientovat ve světě až opustí zázemí rodinného kruhu a vstoupí například do mateřské školy. Učitelky v mateřské škole očekávají, že dítě, které začalo docházet do mateřské školy bude ukázněné. Děti se musí naučit soužití s vrstevníky, učitelkami, uklízečkami a dalšími osobami, s kterými doposud nepřišly do styku. Některé děti se začnou svým chováním lišit od ostatních a učitelky na tento fakt začnou rodiče upozorňovat.

Je ale důležité si uvědomit, že určité dětské projevy jsou posuzovány jako problematické a nežádoucí pouze v některých sociálních prostředích anebo z pohledu různých dospělých osob. Dítě může získat roli problémového jedince na základě jeho vzájemného působení s učitelkou, s níž si nerozumí. Může se stát, že jedna z učitelek považuje dítě za drzé, nevychované a neukázněné a druhá učitelka nemá s dítětem žádný problém. Důvodem je individuální, subjektivní pojetí normy každého z nás. Existují ale i děti, jejichž chování je opravdu neúnosné a běžně užívané pedagogické metody práce dítě neovlivní tak, aby se jeho projevy chování alespoň přiblížily dané normě.

Hranice mezi normálním a abnormálním chováním je velmi tenká. Pokud vycházíme z faktu, že normální je to, co je časté, může se stát, že normální je i něco, co se nám osobně nelíbí, nebo co je dokonce škodlivé či nebezpečné.

V tomto případě hovoříme o normě statistické, která se určuje dle četnosti zkoumaného jevu. Neznamena to však, že pokud je četnost nějakého znaku ve společnosti velká, měl by být tento znak normou pro celou společnost. V pojetí normality hraje významnou roli také věková kategorie hodnocené skupiny, z čehož vyplývá zvýšená tolerance k projevům chování starých lidí a malých dětí. K dětem je tolerance často zvýšená i v předškolním věku, kdy je ještě velká možnost nápravy obtíží, neboť situace dítěte není ztížena stanovenými kritérii, jako je například klasifikace ve škole.

„Z výše uvedeného je patrné, že pojetí normy je značně komplikovaná záležitost, která závisí na tom, zda je norma pojatá jako absence abnormality, či jako optimální stav, tj. zda je norma definována negativně, či pozitivně“ (Michalová 2012, s. 14).

6 Příčiny problémového chování

Michalová (2012, s. 11) uvádí, že mezi příčiny méně vhodného chování u dětí se nejčastěji uvádí:

Genetická výbava – to, co dítě zdědilo po svých rodičích, předcích. Lidé, kteří mají vrozenou predispozici k násilnému chování, se při napadení chovají agresivněji než lidé, kteří tuto dispozici vrozenou nemají.

Temperament dítěte – některé děti reagují na potíže klidně, jiné naopak. Pokud ani jeden z rodičů nemá tyto bojovné vlastnosti, může být chování dítěte pro rodinu velmi zneklidňující.

Osobnostní historie dítěte – existují některé okamžiky a události, které ovlivnily současné chování dítěte. Pokud okolí stále předpokládá, že by s dítětem mohly být problémy, je velmi pravděpodobné, že v dítěti problémové chování podpoří.

Rodinná atmosféra – dítě se dá ovlivnit, protože ještě hledá své normy, hranice, citlivě reaguje na změny atmosféry a vymezuje se vůči okolí.

Vliv skupiny vrstevníků a subkultury – dítě má potřebu přizpůsobovat své plány a přání lidem, kteří jsou pro něj vzorem. V dětství to jsou rodiče a později vrstevníci.

Stadium vývoje, ve kterém se dítě nachází – pokud mělo dítě potíže v předchozím vývojovém období, mohou být ovlivněny i jeho současné projevy chování.

7 Příčiny zvýšené agresivity

Rozdílné názory mají autoři na to, zda je agresivita dědičná. Špaňhelová (2008, s. 5) by o dědičnosti nediskutovala, zvláště u dětí v předškolním věku, protože ještě ani nelze mluvit o pravé agresivitě a míra uvědomění si toho, že dělá něco špatně, není u dětí v předškolním věku ještě stoprocentní.

Na druhé straně Martínek (2015, s. 11) uvádí, že genetické faktory hrají významnou roli a že dle pramenů je míra agresivity dědičná až z šedesáti procent. Tvrdí, že nelze požadovat po potomkovi silně agresivního otce, aby se chovalo zcela neagresivně.

7.1 Agresivita zapříčiněná působením skrytě agresivní matky

Dále Martínek (2015, s. 11–13) uvádí, že další příčinou agresivity u dětí může být takzvaně skrytě agresivní matka. Obecně je rozšířený názor, že muž, otec je často zodpovědný za agresivitu. Větší problémy s agresivitou ale mají děti, které jsou vychovávány matkou, která před cizími osobami odmítá jakýkoliv trest pro dítě za určitý prohřešek a staví se do role ochránkyne a za každou cenu jej obhajuje. Ačkoliv by sama na své dítě nevztáhla ruku, zodpovědnost přenáší na otce, kterým dítě zastrašuje a o kterém ví, že je prudké povahy. Obvykle řekne otci dítěte všechny jeho prohřešky, které leckdy ještě zveličí a poté se dívá, jak otec dítě trestá.

Dítě se dostává do velice složité a pro něj naprosto nečitelné situace. Zlobí se na učitelku, která si na něj stěžovala jeho matce a vnímá ji jako neschopnou osobu, která si neumí sama poradit a vyřešit jeho prohřešky, aniž by se o nich dozvěděli rodiče. Další osobou, na kterou padne jeho hněv je otec, který dítě potrestá. Dítě se cítí bezmocné a nejisté, což jsou dva nejhorší pocity, které může člověk prožívat a které v člověku vyvolávají hyperaktivitu a agresi. Matka se zbavuje své zodpovědnosti, ale dítě ji přesto začne vnímat jako zrádkyni, které nemůže důvěřovat. Pokud se tato situace opakuje, dítě začne vnímat svět jako nebezpečné místo, ve kterém není nikdo, kdo by mu pomohl, kdo by ho ochránil, bránil. Naučí se tedy, že se musí naučit bránit a být připraven čelit nebezpečí, které na něj ve světě číhá. Takto vychovávané děti jsou velmi vznětlivé, popudlivé, i malý podnět, který se jim může zdát nebezpečný, provází výbuchy vzteku a agrese.

Takové děti mají těžkou pozici mezi vrstevníky, kteří ho často provokují pro jeho nepřiměřené reakce, které jsou pro ně zábavné. Často je pak toto dítě označeno za provokatéra, za toho, kdo zlobí a pere se s ostatními, a nakonec je samo potrestáno. Dítě vnímá svůj trest jako nespravedlivý, snaží se mu bránit a je rozzlobené. Učitele začne vnímat jako zaujatého, který mu nevěří a stojí na straně ostatních. Dítě se z pozice vyprovokovaného agresora dostává do role oběti, čímž se jen zvyšuje jeho impulzivita a dráždivost (Martínek 2015, s. 11–13).

7.2 Agresivita sloužící k dosažení cíle

Je zcela přirozené, že děti ve věku tří let začínají být přirozeně agresivní, což souvisí se sebeuvědoměním a tendencí jednat samostatně. Pokud je ale dítěti od raného věku rodiči ukazováno, že jeho agresivita může sloužit jako prostředek k dosažení cíle, lze od tohoto dítěte očekávat zvýšenou agresivitu. Děti v tomto věku jsou často velmi svéhlavé a chtějí si za každou cenu prosadit svou.

Pokud ale rodiče nebo jiní vychovatelé začnou dítěti ustupovat, aby se dítě přestalo vztekat, aby byl klid, vysílají signál, že takovéto chování funguje a pomůže dítěti dostat to, co zrovna chce.

Mnoho příkladů takového chování můžeme vidět v našem okolí. Mnoho rodičů koupí v obchodě to, co si dítě žádá, protože se bojí reakce dítěte na veřejnosti, někteří rodiče své děti doslova přemlouvají, aby udělaly to, či ono a stávají se tak pro dítě bezmocnými osobnostmi, s kterými lze snadno manipulovat.

Důležitou roli ve výše uvedených případech hraje také čas, kterého mají rodiče často málo, a tak raději ustoupí přání dítěte a udělají vše, co si dítě přeje – raději mu koupí hračku, kterou chce, protože už touží být pryč z obchodu, obléknou ho, protože spěchají apod. Je ale nutné si uvědomit, že principy toho, jak se bude dítě chovat v budoucím životě, se vytváří už právě ve věku tří až čtyř let a pokud budeme dítěti neustále ustupovat, budeme tyto situace řešit neustále. Důslednost a neústupnost ze strany rodiče je ve výchově velmi důležitá (Martínek 2015, s. 14, 15).

7.3 Agresivita v důsledku nevhodných výchovných stylů v rodině

Rodiče jsou pro předškolní děti emočně velmi významnou autoritou, které přisuzují až nadpřirozené schopnosti a věří, že by si poradili s každou situací. Víra v jejich všemohoucnost jim slouží k potvrzení jistoty a bezpečí. Rodiče jsou pro děti v tomto věku vzorem, chtějí se jim podobat ve všech směrech a identifikují se s nimi. Nekriticky přijímají veškeré postoje a názory rodičů. „Ztotožnění se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoli. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje (Vágnerová 2012, s. 225).“

Jak se dítě s postupem času vyvíjí, mění se povaha interakcí s rodiči. Jeho aktuální dosažená vývojová úroveň a jeho projevy ovlivňují to, jak k němu rodiče přistupují. Na děti v předškolním věku obvykle rodiče začínají mít větší požadavky. Ve funkčních rodinách se rodiče ve svém působení na dítě vzájemně doplňují, pokud je rodičovský vztah narušen, může se to projevit ve výchovném působení na dítě (Vágnerová 2012, s. 227).

Budeme se podrobněji věnovat charakteristice nejčastějších typů problémově zatížených rodin podle Heluse (2007, s. 153–163).

Nezralá rodina

V některých případech přivedou na svět dítě lidé, kteří ještě nejsou zralí a připravení být dobrými a spolehlivými rodiči. Chybí jim zkušenosti a rodičovství je může nepříjemně překvapit. Dítě je přijímáno jako nechtěné, jako něco, co mladým rodičům narušilo jejich životy a není cesty zpět. Ačkoliv se později postoje k dítěti upraví, určitá ambivalence zůstává.

Mladí rodiče často tápou, hledají sami sebe. Bojují s proměnami nálad, nemají ujasněné životní plány, hodnoty, směr. Nemají reálný vhled na povinnosti, které většinou odsunují, což je logické, protože jsou zvyklí, že někdo pečuje o ně a najednou se situace obrací a oni jsou ti, jež mají být zodpovědní za bezbranné dítě. Často zlehčují, co by mohlo dítěti uškodit, málo toho vědí a nedokáží být empatičtí. Dítě může těžko pociťovat pocit klidu, pohody a bezpečí, pokud jsou jeho rodiče nezralí v oblasti citů, vznětliví. Další problémy bývají po stránce sociální a ekonomické.

Přetížená rodina

V těchto rodinách se na první pohled zdá být všechno v pořádku, zdají se být splněny základní předpoklady pro dobrý vývoj dítěte. Rodiče jsou zralými jedinci, kteří mají upřímný zájem o výchovu svého dítěte, na kterém jim záleží a milují ho. Sami mají často nadprůměrné vzdělání. A přesto dítě strádá v uspokojování svých potřeb, protože přetíženost doléhá na matku, otce, nebo na oba, a to se promítá do způsobů soužití a snižuje psychologickou funkčnost rodiny vůči dítěti.

Pojem přetížení je relativní, někdo snese mnoho nejrůznějších problémů bez velkých krizí, někdo má nižší frustrační toleranci vůči zátěži a velmi rychle podléhá pocitu, že se vše hroutí. Jsou vyčerpaní, zoufalí, cítí se bezmocně a neví, co dělat. Ačkoliv si uvědomují, že jejich dítě tímto trpí, nedokážou situaci vyřešit a jen se zvyšuje pocit bezvýchodnosti situace.

Přetížení se mohou cítit rodiny, kde je mnoho konfliktů, ať už mezi manželi, rodiči, rodiči a dětmi nebo obecně konflikty v rodině. Dalším důvodem může být přetíženost rodičů v důsledku narození dalšího dítěte. Rodiče mohou trpět obavami, zda zvládnou všechny své povinnosti a zda budou všechny děti včetně novorozence spokojené. Důvodem rodinné krize může být i nemoc v rodině a s ní spojená úzkost, obavy. Dále se může jednat o pocity samoty, zklamání, ať už rozvodem, či jinými neúspěchy. V neposlední řadě mluvíme také o přetíženosti související s ekonomickými problémy.

Ambiciózní rodina

Ani tento typ rodiny nelze na první pohled hodnotit jako rodinu, kde nejsou dobré podmínky pro rozvoj dítěte. Rodiče jsou ale nadměrně pohlcováni potřebami, které se týkají jejich uplatnění, vzestupu, na úkor rozvoje osobnosti dítěte. Tento fakt si neuvědomují a popírají ho. V jejich hodnotovém žebříčku je na prvních místech úspěch v kariéře, sportu, ve škole, nadprůměrné příjmy, materiální zabezpečení. Dětem nestrádají po materiální stránce, většinou mají nadbytek, jsou často obdarovávány a hýčkány. Tento luxus jim ale nemůže vynahradit jejich strádání v oblasti lásky, potřeb jistoty a stability.

Perfekcionistická rodina

Děti v těchto rodinách jsou vystavovány neustálému nátlaku podávat co nejlepší výkony, vykazovat perfektní výsledky a být vždy nejlepší. A to bez ohledu na předpoklady dítěte a zásady jeho harmonického vývoje. Obecně správný požadavek, aby dítě plnilo své povinnosti co nejlépe, je prezentován takovým způsobem, že se dostává do rozporu s jeho schopnostmi, zájmy a vnějšími možnostmi. Rodiče od dítěte chtějí více, než je schopné zvládnout a bez ohledu na to, zda má k dané činnosti pozitivní vztah. Dítě je v permanentním stresu, cítí, že musí dosáhnout výsledků, jaké jsou od něj očekávány, ale protože nejsou splněny předpoklady, stojí ho to nadměrné úsilí. Dítě je vyčerpané a bojí se neúspěchu, který je vnímán rodinou i samotným dítětem jako katastrofa a velké zklamání. Hrozí hluboké narušení citového zázemí dítěte a nesoulad ve vztazích mezi rodiči a dítětem.

Autoritářská rodina

„Za autoritářskou bývá označována rodina, kde jsou vztahy k dítěti omezeny na ustavičné přikazování a zakazování, „dirigování“, aniž je přihlíženo k potřebě dítěte také se samostatně rozhodovat a nést zodpovědnost; projevovat svou spontaneitu; být bráno v úvahu se svými názory a zájmy; pociťovat určitou míru osobní autonomie (Helus 2007, s. 157).“

Důsledky jsou různé, závislé na dalších životních podmínkách jedince a jeho osobních vlastnostech. Dítě může být apatické s nezájmem o cokoli, nebo se jeho nahromaděná nenávist k autoritativní výchově může projevit jako občasné nekontrolovatelné výbuch vzteku a agrese.

V těchto rodinách nejsou neobvyklé fyzické i psychické tresty, pokud děti nejsou slepě poslušné. Dětem není vysvětlován smysl plnění výchovných požadavků a od příkazů se přechází rovnou k hrozbě trestem. Dítě, které nechápe jejich důvod se cítí frustrované a nemilované, cítí zoufalství, lítost, a opuštěnost. Zdrojem autoritativního vedení může být jen jeden člen rodiny, který vytváří atmosféru strachu, který dopadá na všechny ostatní. Zajímavé je, že ačkoliv ostatní dospělí členové rodiny autoritářstvím trpí, mnohdy ho sami začnou aplikovat vůči dětem.

Rozmazlující rodina

Opakem autoritářské rodiny je rodina rozmazlující, protekcionistická, v níž jsou tendence dítěti za každou cenu vyhovět a plnit mu jeho přání. Ve snaze zajistit dítěti oporu a bezpečné zázemí rodiče zapomínají na další nezbytné požadavky pro vhodný vývoj dítěte, jako například naučit dítě nést zodpovědnost, uznat názor druhých a vynakládat úsilí.

Helus uvádí tři základní formy rodinného protekcionismu. První formou je **protekcionismus útočný**, kdy rodiče bojují za své dítě všude, kde se mu podle jejich mínění křivdí. Tito rodiče se často dostávají do sporu s učiteli, které obviňují z nespravedlnosti. Druhým typem je **protekcionismus soucítící**, kde se rodiče nechovají útočně a nebrání své dítě, ale zaujímají spolutrpitecké postoje. Jsou přesvědčeni, že každý jejich dítěti ubližuje a trpí s ním. Tím se může narušit kladný vztah dítěte ke škole a celkově ke světu. Poslední typ je **protekcionismus služební**, kde dítě ovládá rodiče, kteří mu chtějí vše usnadnit a vyhovět mu.

Rodina nadměrně liberální a improvizující

Rodiče nejsou schopni vytyčit jasné výchovné cíle a spolupodílet se na jejich dosažení. Dítě má příliš mnoho volnosti, s kterou si neví rady a které využívá bez pozitivních efektů pro svůj rozvoj. Dítě trpí nedostatkem řádu a může podlehnout nekvalitním sklonům, jako je lenost a sobectví.

Odkládající rodina

Může se jednat o rodiny mladé, ambiciózní, nebo také o rodiny, které čelí krizi. Rodiče dítě často někomu svěřují každému, kdo je ochoten jim pomoci. Může se jednat o prarodiče, tety, přátele. Dítě také absolvuje dočasné pobyty v kolektivních zařízeních. Tímto se ale narušuje osa jeho citového zrání.

Hrozí zde vznik deprivčního syndromu a je ohroženo vytváření sociálních návyků, protože časté střídání se lidí a požadavků na dítě narušuje uvědomění si, co je vhodné a co ne. Dítě může trpět pocitem, že nikam nepatří.

Disociovaná rodina

„Pro tento typ je charakteristické, že jsou vážně rozrušeny (disociovány) důležité vztahy. Jejichž rozvinutost a spolehlivost je nezbytným předpokladem psychologické funkčnosti rodinného prostředí. Narušeny mohou být vnější anebo vnitřní vztahy rodiny, eventuálně oboje“ (Helus 2007, s. 160).

Narušení vnějších vztahů rodiny se projevuje její izolovaností nebo konfliktností s okolím. Rodina se extrémně uzavírá sama do sebe a svých problémů, výrazně omezuje kontakt s příbuznými, přáteli i institucemi.

Důvodem může být zvýšená citlivost na negativní zkušenost s okolím či určité psychické narušení některého člena rodiny.

Konfliktnost buď vychází z izolovanosti, když se někdo z okolí snaží rodinu aktivizovat a proniknout do ní v zájmu dětí anebo naopak je konfliktnost následkem izolace, protože se rodina uzavírá před vyčerpávajícími konflikty s okolním světem.

Narušení vnitřních vztahů rodiny je narušení vztahů mezi jejími členy. Jedná se o oslabení vzájemných kontaktů a izolovanost některých členů rodiny od druhých. Všichni jsou pohrouženi do svých problémů a ostatní je nezajímají. Pokud dochází ke kontaktům mohou být klidné, věcné, ale bez emocí, vřelosti a upřímného zájmu. Dítě vyrůstající v takové rodině může trpět citovou deprivací.

Členové rodiny mají konflikty mezi sebou a v rodině je neustálé napětí, neklid. Časté jsou intriky a snaha získat děti na svou stranu. Děti mohou trpět strachem z rozpadu rodiny. Může docházet i k vzájemným fyzickým výpadům. Děti jsou často svědky různých scén, které je traumatizují.

Jedná se o rodiny, kde vnitřní konfliktnost provází negativní jevy jako alkoholismus, nevěra apod. Negativní jevy mohou být příčinou konfliktnosti anebo jejím důsledkem (Martínek 2015, s. 161, 162).

S výše zmíněném souvisí i další popisované příčiny agresivity u dětí dle Martínka (2015, s. 15–18).

7.4 Agresivita v důsledku příliš permissivního výchovného stylu

Dle Martínka (2015, s. 15–18) V dnešní moderní výchově učitelé i rodiče s dětmi o všem diskutují, vysvětlují, přemlouvají. Děti často smlouvají a vysvětlují, proč nemohou udělat to, co po něm vychovatel žádá. Je dobré s dítětem komunikovat, věci vysvětlovat, někdy dokonce domlouvat a přemlouvat, ale v zásadních důležitých situacích musí dospělý jasně zavelet a nediskutovat. Dítě si musí uvědomit, že celý život je o respektování určitých pravidel a že bude muset dělat věci, o kterých se nediskutuje. Přílišné diskuze o jasných pravidlech tedy dítěti neprospívají. Děti potřebují mít stanovené pevné hranice.

Rodiče by měli naučit své děti odkládat svá přání, protože neučiní-li tak, děti mohou mít velký problém v dospívajícím věku srovnat se s náročností reálného života, kdy nemůžou mít všechno hned. Jedinci, kteří neumí odkládat svá přání se můžou uchýlovat ke krádežím, půjčkám, aby naplnili svou potřebu mít všechno bezodkladně.

7.5 Agresivita v důsledku výchovné slepoty rodičů

Takoví rodiče nejsou schopni akceptovat jakoukoliv výtku k jejich výchově, odmítají spolupráci, nevidí žádný problém v chování svého dítěte a svádějí vinu na učitele, spolužáky a opakují, že doma dítě s chováním problém nemá a škola je od toho, aby nezvladatelné chování jejich dítěte vyřešila. Vrcholem je situace, kdy rodiče dítě k agresivitě nabádají a vnuknou mu myšlenku, že v dnešním světě obtojí jen jedinci s ostrými lokty. Paradoxně se poté často sami rodiče stávají terčem agresivity jejich dítěte a nedokážou ho zvládnout.

7.6 Agresivita v důsledku organického poškození mozku

V lidském mozku se nacházejí dvě oblasti související s agresivitou a agresí: limbický systém a kůra mozková. V limbickém systému se nachází mnoho propojených struktur, které ovlivňují agresivní chování. Jedná se o amygdalu, jejíž jádra jsou zdrojem impulzů posilující agresí a hipokampus, který agresí naopak snižuje. Vztah amygdaly k agresí však nelze jednoznačně prokázat.

Korové oblasti se pojí se sociálním učením. Frontální neokortex je spojen s recepcí a interpretací informací z okolí. Při jeho poškození dochází k nadměrné vnímavosti vůči podnětům z vnějšku. Jedinci s poškozením frontálních laloků reagují agresivně, jsou vzrušiví, náladoví. Dochází u nich k častému střídání nálad i v hodinových intervalech. Objevuje se u nich zvýšená dráždivost a jsou velmi citliví vůči provokacím zvenčí.

„Tyto děti bývají neklidné, vztahovačné a lze je velice snadno nabudit k agresi. Všeobecně lze předpokládat, že děti s organickým poškozením mozku mají velké potíže s kontrolou agrese, častěji se účastní patologického chování a mohou se zapojovat v dospívajícím věku do násilných trestných činů“ (Martínek 2015, s. 19). K poškození frontálních laloků může dojít kdykoliv – v prenatalním období, kdy může mít vliv léková terapie matky, v perinatálním období (protahovaný či překotný porod) i v postnatálním období při jakémkoliv onemocnění mozku či úrazech hlavy (Martínek 2005, s. 19).

7.7 Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou

Vztah mezi dítětem a matkou je od narození nejdůležitější a nenahraditelnou vazbou pro zdravý vývoj osobnosti dítěte. Tato vazba je podstatou základní jistoty u dítěte. Dítě je z vývojového hlediska připravené na pohled matky z očí do očí, hlazení a mazlení, ale není připravené na vymoženosti moderní doby, jako je hlasitá hudba, mnoho zvuků z okolí. Také není připraveno na nevhímavost matky a přenesení péče z matky na jinou osobu. Dítě se cítí ohroženo, z čehož pramení úzkost, útočnost a dráždivost (Martínek 2015, s. 20).

Někteří rodiče se o dítě dobře starají, myjí ho, krmí ho, ale nedokáží dítěti zajistit mateřskou náruč, pochovat ho, pomazlit ho. Nedokáží odpovídat na žádost dítěte o pomoc, když je mu zle. Děti, které v raném věku zažily pevnou vazbu s matkou, jsou ve školním prostředí otevřenější, dokáží žádat o pomoc, sdílet radost, dokážou lépe řešit problémy. Naopak děti, které nepoznaly pevnou vazbu, jsou nejisté, snaží se na sebe upozornit, reagují agresivně bez vážnějšího důvodu, jsou nesoustředěné a hyperaktivní.

„Lze předpokládat, že porušení základní vazby mezi matkou a dítětem (bazální jistoty) je jednou ze základních příčin poruch chování v jakékoli formě, za nejčastější můžeme považovat opoziční vzdor, lhaní, inklinace k návykovým látkám či jiným závislostem, únik do part a skupin se závadovým chováním, problémy s komunikací a soužitím s ostatními vrstevníky a spolužáky, neschopnost dodržovat pravidla chování daná společností“ (Martínek 2015, s. 22).

S neuspokojenou bazální jistotou mají potíže nejčastěji tři kategorie dětí – děti z kojeneckých ústavů, které byly odloženy, děti nedonošené (děti z inkubátoru) a děti nechtěné.

Typickým znakem chování těchto dětí je tendence se ubezpečovat, a to již v mateřské škole. Jedná se o děti neustále vyhledávající přítomnost učitelky a ujišťující se, že je má učitelka ráda. Tyto děti na učitelku stále sahají, chtějí s ní chodit za ruku, sedět jí na klíně apod.

Pedagog by měl reagovat pozitivně a neodbyvat dítě, protože učiní-li tak, dítě začne jeho pozornost přitahovat jakýmkoliv jiným způsobem. Může začít zlobit, kopat do ostatních dětí, kousat je, křičet. Učitel se na dítě obvykle zlobí, kárá ho, ale v tomto případě je pro dítě důležité pouze to, že si ho dospělý znovu všimá, ačkoliv se jedná o negativní pozornost (Martínek 2015, s. 22).

7.8 Agresivita u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivity

Mezi typické projevy dětí s ADHD patří nepozornost a nesoustředěnost. Již u dětí předškolního věku lze pozorovat poruchu schopnosti koncentrace. Často mají problém přizpůsobit se pravidlům a vydržet u jedné činnosti (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 27).

Děti s ADHD jsou hyperaktivní, tedy jejich úroveň motorické či hlasové aktivity je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená. Jedná se o bezúčelné pohyby, vrtění a celkový neklid. V řeči se hyperaktivita projevuje jako hlasité a neustálé mluvení, vydávání různých zvuků a skákání do řeči (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 31, 32).

Dalším typickým projevem je impulzivita, kdy děti konají zcela bez rozmyšlení. Chování těchto dětí je velmi spontánní a možné následky často domýšlí až potom, co činnost vykonají, což může být nebezpečné pro okolí i pro ně samotné. Chybí jim sebekontrola a sebeovládání. Tyto děti bývají netrpělivé a špatně snášejí, pokud se jim nevyhoví hned (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 33, 34).

Děti s tímto syndromem často trpí poruchami emocí. Jsou často citově labilní a rychle se u nich střídají nálady. Jejich citové reakce jsou často nevypočitatelné a bez příčiny. Někdy se děti projevují jako vývojově mladší. Důvodem agresivních a afektivních reakcí mohou být změny, které tyto děti nemají rády. Mají rády svůj stereotyp a při změnách reagují podrážděně a neochotně. Často reagují velmi prudce na nevýznamné podněty, které ostatním dětem nevadí. Některé děti jsou zvýšeně vztahovačné, zvýšeně úzkostné a mají problém vytvářet a udržet vztahy s vrstevníky (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 43–49).

První zásadou výchovného vedení dětí s poruchou pozornosti je znalost projevů ADHD a schopnost odhadnout a předvídat, které situace mohou vést k problémovému chování těchto dětí a naučit se těmto situacím co nejvíce předcházet (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 185).

Úplným základem je vytvořit klidné a láskyplné rodinné prostředí, které je bezesporu nejdůležitější ať už mají děti tuto specifickou poruchu chování nebo ne. Dítě musí cítit lásku, musí cítit, že je pro nás nejdůležitější a že je v bezpečí. Není nic horšího než trestat dítě neláskou. Dítě by mělo cítit, že jej milujeme, ačkoliv není dokonalé, a ačkoliv jeho chování není vždy podle našich představ. Neznamená to však, že nebudeme důslední ve svých výchovných požadavcích. Požadavky však musí být přiměřené a splnitelné.

Rodiče i pedagogové by měli být vyrovnaní i ve vypjatých situacích, protože jejich nervozita ještě zhoršuje afektivní chování dětí. Klidem a trpělivostí dáváme dítěti správný příklad, jak se v takových situacích chovat (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 55).

Důležité je stanovit pevné hranice, které by děti měly dodržovat. Pravidla a pokyny by měly být co nejvíce konkrétní, aby je děti pochopily. Děti by měly vědět, co se od nich očekává a co ne a jaké chování je ještě přijatelné a jaké už za hranicí. Tato pravidla je nutné opakovat a připomínat. Děti by se měly naučit, že své osobní potřeby musí někdy podřídit potřebám ostatních a měly by si zvyknout na pravidelný režim dne, který mu usnadňuje orientaci v jejich chaotickém vnitřním světě. Náhlé změny a vybočení ze stereotypu nesnášejí tyto děti dobře (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 55, 56).

Neméně důležitá je důslednost. Jasně stanovené hranice a pevná pravidla jsou důležité u všech dětí a děti s ADHD je potřebují ještě víc. Je nutné, aby se děti naučily dodržovat stanovená pravidla a abychom trpělivě kontrolovali, zda splnily to, co splnit měly. Pokud dítěti něco zakážeme, ale za chvíli to povolíme, dítě je zmatené a neví, co je správně. Zpětnou vazbu poskytuje kontrola, která by měla být co nejvíce pozitivní. Negativní stránky by měly být sděleny také, ale dítě by se nemělo cítit odsuzované a zlé, mělo by jen pochopit, že jeho chování překročilo hranice. Vždy bychom měli dát dítěti možnost nápravy jeho chování. Je důležité přistoupit na určité kompromisy, především, když vidíme snahu ze strany dítěte, ale výsledek není dokonalý (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 56, 57).

S výše zmíněnou důsledností souvisí i sjednocení výchovných přístupů. K dítěti je nutné přistupovat jednotně, a to jak v rodině dítěte, tak i ve škole či mateřské škole. Není neobvyklé, že jeden rodič je ve výchově důsledný a druhý ne. Také se stává, že rodiče mají odlišné nároky. Dítě toto rychle vycítí a může začít využívat slabšího rodiče anebo neposlouchat ani jednoho.

Neméně důležité je probrat výchovný přístup k dítěti také s prarodiči a všemi dalšími lidmi, které na dítě působí, tedy i s pedagogy. Je žádoucí, aby byl přístup jednotný u všech pedagogů a vychovatelů, například ve školní družině. Spolupráce rodiny a školy a vhodný jednotný postup při řešení problémů dítěte, může významně eliminovat problémy, které plynou z ADHD (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 57).

Další prevencí problémového chování je znalost složení třídy a jejího sociálního klimatu. Pokud má dítě problém s vrstevníky, snažíme se o zmírnění dopadů konfliktních situací. Jestliže hrozí konflikt je vhodné dítě zaměstnat jednoduchou činností, nebo hrou. Nejčastěji se do konfliktu dostávají hyperaktivní děti mezi sebou navzájem. Vzájemně se tyto děti přitahují, ale jsou si natolik podobné, že dochází k problémovým situacím.

Je téměř nemožné zcela zabránit konfliktům těchto dětí mezi sebou, ale lze je naučit spolu vycházet a žít. Snažíme se vést děti k tomu, že v životě se nesetkají pouze s lidmi, kteří jim budou příjemní a sympatičtí a kteří budou jejich přáteli, ale že leckdy budou muset vydržet i s těmi, kteří jim budou nepříjemní (Jucovičová, Žáčková 2015, s. 187).

„Děti trpící ADHD mívají málo kamarádů, a když už nějaké mají, bývají to často děti „špatného ražení“. To si bolestně uvědomují a mnohé z nich by pro změnu rády udělaly cokoli, jenom kdyby věděly jak a byly toho schopné. Příčinou problémů bývá často impulzivita a omezená pozornost, což má za následek neschopnost zvládat pravidla společenského chování nebo pochopit sociální pravidla“ (Munden, Arcelus 2002, s. 24).

Ačkoliv to někdy může být těžké, je nezbytné, abychom se soustředili na kladné stránky osobnosti dítěte. Pokud to jen trochu lze, negativní chování spíše ignorujeme a oceňujeme především to, co dítě udělalo správně. Je nutné si uvědomit, že tyto děti se setkávají více s neúspěchem než s úspěchem, což může být velmi frustrující. Jestliže se dítěti něco povede, nešetříme pochvalou. Chválíme dítě i za malé pokroky a motivujeme ho k dalším výkonům. Všimáme si také snahy dítěte a povzbuzujeme ho v činnostech, které se mu daří. Oceňujeme i zdánlivé maličkosti, například i to, že vydržely chvíli sedět, neskákat do řeči, že vydržely poslouchat pohádku až dokonce. Tím výrazně utváříme a posilujeme žádané způsoby chování (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 58).

7.9 Agresivita u dětí s poruchou autistického spektra

Aspergerův syndrom patří do kategorie pervazivních vývojových poruch, ve které obtíže pronikají do oblasti komunikace, sociálních vztahů a zájmů a limitují člověka ve vzdělání i jeho osobním životě. Objevuje se stereotypní chování a nepružné reakce na změny (Šporclová 2017).

Dubin (2009, s. 104) uvádí, že lidé s Aspergerovým syndromem se obecně řečeno stávají spíše oběťmi, ale někdy se jejich chování může jevit jako agresivní. „Děti s aspergerovým syndromem, které jsou vnímány jako „násilníci“, se většinou snaží ovládnout své okolí tak, aby dokázaly lépe předvídat, co se bude dít, a aby se cítily bezpečněji (Heinrichs in Dubin 2009, s. 104).“ Dalším důvodem, proč se lidé s touto poruchou mohou zdát agresivní je to, že mají problém rozlišit vlastní já od okolí (Dubin 2009, s. 105).

Dubin (2009, s. 106) dále tvrdí, že pokud se zdá, že dítě s Aspergerovým syndromem někoho šikanuje, není to pro radost nebo pro pocit moci, ale pouze pro kompenzaci přílišné úzkosti a jako důsledek toho, že se cítí zahlceno množstvím podnětů, které nedokáže zpracovat.

8 Návrhy práce u dětí s agresivními projevy chování v mateřské škole

Mateřskou školu navštěvují zpravidla děti ve věku od tří do šesti let, přičemž se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Tvrzová in Vališová, Kasíková 2011, s. 91). Děti v tomto věku mají potřebu objevovat, učit se prozkoumáváním, zažívat dobrodružství a navazovat nové vztahy v bezpečném prostředí (Pudney, Whitehouseová 2014, s. 163).

Matějček (2013, s. 47–49) o mateřské škole mluví jako o zařízení, které by si děti vymyslely samy, i kdyby neexistovala, protože ji potřebují. Děti po třetím roce života za normálních okolností překračují hranice nejbližšího rodinného kruhu a po společnosti dalších dětí doslova touží. Děti se v mateřské škole učí spolupráci, soucitu i družnosti. Navazují vztahy, které se budou prohlubovat a měnit a budou tvořit podstatnou část jejich života. V tomto smyslu platí, že děti, které nemají možnost navštěvovat mateřskou školu, jsou do jisté míry ochuzovány. Mateřská škola má vůči rodině několik dalších pozitivních funkcí a může být nápomocná při výchově dětí.

Pokud rodina prožívá těžké období, dítě má možnost strávit několik hodin denně v citově příznivém prostředí, kde si může odpočinout od nepřiměřené zátěže. Dítě má také možnost poznat, co je běžné a normální, pokud žije v rodině, kde jsou výchovné postoje a zásady nevhodné nebo se přinejmenším neshodují s normami okolní společnosti.

Učitel patří k významným osobám v životě dítěte. „Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku“ (Čáp, Mareš 2007, s. 265).

Odborníci, kteří pracují s malými dětmi se shodují, že projevy zlosti a agresivity v mateřských školách jsou stále častější. „Děti nikdy nemívají zlost bezdůvodně, proto můžeme předpokládat, že jde o některé z těchto příčin, případně o všechny:

- Děti mají více důvodů ke zlosti.
- Společnost toleruje agresivnější a hrubější chování.
- Děti se ve školkách necítí tolik omezované, a proto se chovají expresivněji (Pudney, Whitehouseová 2014, s. 165).

Pudney a Whitehouseová (2014, s. 169–171) doporučují neomlouvat nevhodné chování věkem. Naopak je důležité děti usměrnit a poučit již v raném věku a předejít tak velké bolesti v pozdějších letech, kdy už bude toto chování vnímáno jako zcela nepřijatelné. Je nutné trvat na tom, aby dítě za své hrubé jednání neslo zodpovědnost a abychom byli schopni vytvořit takové důsledky, které ho od něj odradí. Důležité je také chování neopomíjet se závěrem, že se dítě pouze snaží na sebe upozornit. Dítě o pozornost usiluje a je mu třeba věnovat pozitivní pozornost, ne chování přehlížet a tím mu ho vlastně promíjet.

8.1 Hry pro zmírnění agresivity u dětí

Čas na volnou hru je pro děti do šesti let nezbytný, protože hra naplňuje dětské potřeby, rozvíjí vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Velký vliv má hra také na rozvíjení vztahů mezi dětmi. Pro dospělé, a to i pro učitelky v mateřských školách, je spontánní dětská hra často vnímána jako něco nedůležitého. Učitelky mají pocit, že by měly čas s dětmi využít smysluplněji a užitečněji pro rozvoj dítěte. Hra by ale dítěti měla přinášet radost, emocionální uspokojení a pokud je čas na hru výrazně omezován, děti se odnaučí hrát a v důsledku toho se u nich může vyvinout první odpor k učení (Kořátková 2005, s. 16, 17).

„Dětská hra je pro děti stejně opravdová, pro děti zásadní a významně přínosná činnost, jako je pracovní klání dospělých“ (Kotátková 2005, s. 22, 23). Pomocí hry se děti učí naslouchat druhým, domlouvat se na záměrech, rolích, tématech a pravidlech. Zlepšují svoje vyjadřování a přemýšlí o nápadech druhých.

Vágnerová (2012, s. 189, 190) uvádí, že hra je způsob vyjádření vlastní interpretace reality a postoje k světu i sobě samému. Dítě se musí stále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, ačkoliv jim někdy nerozumí. Symbolická hra slouží jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro dítě nepříjemná, zatěžující. Ve hře se alespoň dočasně může chovat dle svých představ a uspokojit svá přání, která v reálném životě splnit nelze. Dítě je ve hře svobodné a problematické skutečnosti si může zpracovat tak, jak samo chce a najít přijatelné řešení.

Naproti tomu tematické hry slouží jako procvičování budoucích rolí. V této hře se dětem otvírá možnost prožívat různé sociální role, a to i těch negativních, které děti lákají, ale v jiné podobě by jim nebyly dovoleny, jako je například role agresora. Dítě může být ve hře dobré i zlé a za pomoci hry se naučí rozlišovat své pozitivní i negativní osobnostní vlastnosti (Vágnerová 2012, s. 190).

Důležité je nejen si hru zahrát, ale po jejím ukončení sdílet své dojmy, pocity a nápady, které kdo během hry měl. Každý by měl spontánně vyjádřit své pocity verbálně či neverbálně a za předpokladu porozumění a empatie, bez ironie a zesměšňování (Šimanovský 2002, s. 23).

Erkert 2011 (s. 19) uvádí, že pokud se mají děti naučit neventilovat své pocity a nálady násilnou formou, musí se naučit je vědomě vnímat, hodnotit je a vyjadřovat se k nim. Dospělí by měli dětem naslouchat a ukázat jim, jak se se svými pocity co nejlépe vypořádat a nepotlačovat je, aby děti poznaly jejich význam. Děti se naučí mnohem lépe vyrovnávat s nepříjemnými pocity, pokud o nich mluví a nejsou tak bezmocně vydány napospas tomu, co je tíží.

Dále Erkert 2011 (s. 20–26) uvádí hry, při kterých by se děti měly vědomě naučit poznávat, rozlišovat a sdělovat příjemné a nepříjemné pocity, jako například radost, láska, smutek, vztek, závist a strach. Během těchto cvičení se učí vyjadřovat svůj pocit bez ztráty respektu ostatních. Mohou se také naučit, že nemusí bezmocně snášet výbuchy vzteku někoho jiného.

Jedná se o hry, při kterých děti vyjadřují své pocity pantomimicky nebo pomocí hudebních nástrojů, kdy dle intenzity nebo výběru hudebního nástroje lze poznat, v jakém rozpoložení se dítě nachází. Další možností, jak děti mohou vyjádřit svoji náladu a pocity jsou kartičky s různými obličejí ukazující různé emoce nebo pocitové pexeso, kdy děti popisují dvě protikladné situace na obrázcích, např. ruce zaťaté v pěst a dlaně vstřícně otevřené.

Další skupina her je zaměřena na odreagování a při kterých by se rozbouřené emoce dětí měly zklidnit. Pokud se totiž mezi sebou perou, jsou velmi rozčilené a tyto pocity jim brání vzájemnému naslouchání a porozumění. Při zásahu dospělých hrozí, že se některé děti budou cítit nepochopené. Je tedy lepší nechat je odreagovat se při vhodných hrách, protože následně budou mnohem přístupnější rozhovoru. Děti mohou nahromaděnou agresivitu odbourat trháním novin, házením míče, malováním prstovými barvami na velkou plochu, ohýbáním drátku či hraním na buben. Dále mohou modelovat, srážet plechovky míče, přetahovat se s lanem, mačkat antistresový míček nebo zatloukat koule, dokud nepropadnou otvorem (Erkert 2011, s. 19–35).

Erkert (2011 s. 37–44) popisuje hry, při kterých děti hrají různé role a prožívají tak sebe i jiné osoby. Při tomto druhu her není nutné používat pomůcky, důležitý je důraz na jednoduché a srozumitelné jednání v určitých situacích a společné nalezení řešení. Děti vymýšlejí různá řešení různých modelových situací a přemýšlejí, jak by se zachovaly, které řešení se jim zdá v dané situaci správné a které ne.

Když pomine konflikt mezi dětmi, měl by následovat rozhovor, během něhož obě zúčastněné strany řeknou, co se jich dotklo. Je však nutné respektování určitých pravidel, jako je vzájemné naslouchání si, nenadávání si a vzájemné neobviňování, protože to pouze znemožňuje řešení sporu. Dvojice si může například házet míč a před každým hodem říct jednu věc, která ho rozzlobila. Mohou také společně mluvit o svých problémech na měkké kožešině, která má uklidňující účinek. Své pocity mohou ukazovat také pomocí masek z papírových talířů nebo prostřednictvím loutek (Erkert 2011, s. 37–52).

Pokud některé dítě vykazuje agresivní chování, může se stát, že ho ostatní vyloučí ze skupiny a nechtějí si s ním hrát. To však vede k tomu, že jejich agresivní chování ještě zesílí. Je tedy velmi důležité věnovat těmto dětem lásku a uznání a posilovat pozitivní chování, k čemuž mohou přispět i kooperativní hry, při kterých se dítě cítí být součástí skupiny. Pocit úspěchu má mimořádně příznivý vliv na chování všech dětí při hrách. K tomuto účelu slouží hry s maňásky, při kterých děti utvářejí dvojice a prostřednictvím maňásků plní společně různé úkoly nebo napodobují, co jim předvede jiné dítě s maňáskem.

Další možností je karetní hra Šťastný Petr, která je opakem známé hry Černý Petr. Společnou hrou může být i fotbal v kruhu, kde si děti přihrávají míč, drží se za ruce a nesmí se pustit. Také potření chodidel prstovými barvami a následné chození po velkém archu papíru jako po rozkvetlé louce a zanechávání stop může děti sblížit (Erkert 2011, s. 55–64).

Další alternativou jsou příběhy s pohybem, které jsou pro děti nesmírně motivující a jejichž děj se dotýká dětského nitra. Děti jsou při nich v neustálém pohybu a poslouchají příběh, při kterém mohou prožívat emočně silnou událost a učit se jednat v určitých situacích. Děti se vžívají do jednotlivých postav a podporují tak svou empatii. Děti poznávají, jak lze překonávat obtíže běžného života a leckdy samy přicházejí s nápady, které vedou k nějakému řešení, což je velmi obohacující a měli bychom příběhy přizpůsobovat novým situacím. Děti se jich pak účastní s větším nadšením (Erkert 2011, s. 65, 66).

Pro navození pocitu bezpečí, jistoty a důvěry mohou děti poslouchat vyprávění a při něm se jemně dotýkat kamarádových zad a naopak. Při hladivé masáži se děti zbavují nervozity, jsou méně podrážděné, neklidné a lépe se soustředí. Důležitý je i vliv prostředí, tedy klidně a útulně působící místnost, tichá hudba a příjemné osvětlení. Děti by se měly samy rozhodnout, zda chtějí být masírovány vsedě nebo vleže a zda vůbec chtějí doteky někoho jiného snášet (Erkert 2011, s. 79, 80).

8.2 Odměny a tresty

„Snem každého žáka je naprosto spravedlivý učitel, měřící všem stejně za každých okolností, učitel, který nefavorizuje některé žáky na úkor jiných, který s nimi zachází jako s prožívajícími se osobnostmi“ (Lašek 2001, s. 30). Čapek (2014, s. 42, 43) však konstatuje, že takový stav je nedosažitelný a prezentuje své zkušenosti se studenty, z kterých je patrné, že každý byl účastníkem negativně vnímaných zásahů pedagoga a že si křivdu pamatují i dnes v dospělém věku.

Když začneme přemýšlet o slovech trest a odměna, velice často si představíme něco konkrétního, hmatatelného. Trestem může být třeba pohlavek od rodičů a odměnou nové kolo nebo krabice bonbonů. Avšak to, co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého. Dokonce se může stát, že trest se stane jakýmsi vyznamenáním, odměnou (Matějček 2012, s. 29).

Trest je jakýsi negativní podnět, který dítěti nařizuje dělat něco jinak, než by chtělo anebo mu naopak zakazuje dělat to, v čem by chtělo pokračovat. Trestem se rozumí určitý následek, zpětná vazba, že dítě udělalo něco špatně a je důležité, aby dostaly srozumitelné vysvětlení, za co jim byl trest uložen. Mělo by být rozlišováno, zda dítě udělalo něco naschvál, s úmyslem někomu ublížit, nebo nikoliv (Špaňhelová 2008, s. 88).

„Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli pro příště vyhnout. Může se stát – a naštěstí se tak skutečně většinou děje – že je v podstatě shoda mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá. Ale nemusí tomu tak být vždycky a úplně“ (Matějček 2012, s. 29, 30).

S odměnou je to stejné. Každému příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi zopakovali, přináší něco jiného (Matějček 2012, s. 30).

Čapek (2014, s. 38) definuje odměnu jako „působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“ Naproti tomu trest jako „působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“

Čapek a Mareš (2007, s. 253) popisují běžně používané druhy odměn a trestů a rozdělují je na tresty fyzické, psychické, které se projevují negativními emocemi, jako je například nemluvení s dítětem, výhrůžky a zloba dospělého. Dále je dělí na potrestání zákazem oblíbené činnosti, například sledování televize nebo naopak donucení k neoblíbené činnosti, což mohou být uklidové práce. Odměnou rozumí projev sympatie, úsměv, pochvalu, kladné hodnocení, věcné a peněžní dary nebo umožnění činnosti nebo zážitku, které si dítě velmi přeje.

Kopřiva a kol. (2012, s. 121) ve své publikaci uvádí, že téma odměn a trestů je velmi rozporuplné a tresty považují za rizikové pro zdravý duševní a sociální vývoj dětí. Zároveň ale říká, že nesprávné chování nesmí zůstat bez povšimnutí.

Dle Kopřivy a kol. (2012, s. 122, 123) často trestáme pouze z důvodu nezvládnutých emocí a bezradnosti než z ušlechtilých výchovných důvodů. Ať už ale trestáme z jakýchkoliv důvodů, ať je trest vykonán s rozmyslem nebo pod vlivem emocí, rizika trestání jsou stejná. Kopřiva a kol. (2012, s. 123, 124) demonstrují riziko trestání na příkladu, kdy starší chlapec uhodí svého mladšího bratra a jejich otec zasáhne pohlavkem a vysvětlením, že mladším dětem se neubližuje. Zde ale dochází k velkému rozporu. Potrestaný chlapec totiž slyšel, že nemá ubližovat, zároveň však sám prožil, jak otec ublížil jemu, ačkoliv s dobrými úmysly.

Výzkumy říkají, že to, co vyslechneme je nejméně účinná cesta k osvojení a používání. Naopak to, co prožijeme si osvojujeme nejvíce. V životě dítěte je nejmocnějším učením sociální učení nápodobou, které je provázeno kladnými nebo zápornými emocemi. A pokud je to, co slyšíme v rozporu s tím, co prožíváme, učíme se ve větší míře z toho, co prožíváme. Výše zmíněný chlapec tedy slyšel, že nemá ubližovat, ale to, co prožil s sebou neslo poučení jiné. „Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho“ (Kopřiva a kol. 2012, s. 124).

Dalším rizikem trestání, o kterých Kopřiva a kol. (2012, s. 125, 126) hovoří jsou situace, kdy se trest stává jakýmsi odpustkem či výměnným obchodem. Trestům často předcházejí výhrůžky a sdělení, co bude následovat za určité chování. Dítě si může tuto situaci vysvětlit tak, že pokud trest, který bude následovat vydrží, může se nadále chovat, tak jak se chová. Trest také může pochopit jako zaplacení svého nevhodného chování, jako jakési výkupné za své prohřešky. Výsledkem ale není správné chování, dítě se pouze naučí přijímat tresty.

Důležité je nezaměňovat tresty s přirozenými důsledky, které logicky vyplývají z provinění, zatímco tresty jsou obvykle vytvořené uměle a nijak s proviněním nesouvisí. Důsledky nemusíme vymýšlet, jen musíme naučit děti, aby je viděly také a uměly na ně vhodně reagovat (Kopřiva a kol. 2012, s. 135).

Důslednost souvisí s činy dítěte a důležité je, aby je děti znaly již před tím, než překročí hranice a mohly se tak rozhodnout, zda budou respektovat vytyčené meze bez důsledků anebo hranice překročí a nastanou důsledky, o kterých předem věděly. Důslednost je jakýmsi výrazem pozitivní představy o dítěti, neboť předpokládáme, že zlobí pouze proto, že mu nikdo neukázal jinou možnost konstruktivního jednání (Rogge 2005, s. 56, 57).

Důležité je ale dotáhnout věci do konce. Lidé často mluví o věcech, které nemají v úmyslu dokončit. Stejně je to s vyhrožováním a slibováním dětem, které si leckdy ani neuvědomujeme (Matthews 2015, s. 112).

Matějček (2012, s. 31, 32) popisuje trest a pochvalu jako koloběh pozitivních nebo naopak negativních citových vztahů, které se rozbíhají na základě předchozí zkušenosti. Pokud dítě pravidelně prožívá otcův příchod jako radostnou událost spojenou s legrací, bude se na jeho příchod těšit a bude se snažit působit mu radost a otec ho pravděpodobně bude chválit. Jestliže je ale příchod otce spojen s negativními pocity úzkosti a strachu, dítě pravděpodobně udělá něco nešikovného a otec ho za to potrestá.

Dále Matějček (2012, s. 33, 34) říká, že tak jako se v učení vyplatí chybám předcházet, než je později opravovat, platí to i v chování. Tvrdí, že mnohem efektivnější je nedopustit, aby dítě chybovalo, včas ho upozornit a přimět k pozornosti. A poté, když je všechno dobře vykonáno vyjádřit svou spokojenost. Jedná se o zásadu předjímání chyb a těžkostí a zásadu pochval za správné řešení.

„Zaříd'te věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochvalte. Nedopusťte však, aby udělalo něco špatně a vy jste je za to museli trestat“ (Matějček 2012, s. 33). Pokud má dítě strach z trestu, neudělá zdaleka tolik práce a nenaučí se tolik jako pro hřejivé uspokojení těch, které má rádo. „Trest může špatné chování jen zastavit, odměna ale buduje to správné.“ Trest utlumuje. Jestliže budeme dítě trestat, když provede něco nesprávného, naučí se sice něco nedělat, ale nenaučí se dělat to, co je správné (Matějček 2012, s. 34).

Kopřiva a kol. (2012, s. 157) však upozorňuje i na možná rizika při uplatňování odměn ve smyslu uplácení, tedy aby někdo udělal něco, co chceme. Pro odměnu je charakteristický nerovnocenný vztah dvou lidí – jeden o něco usiluje a má současně možnost poskytnout za to druhému odměnu. Prostřednictvím odměny tak může někoho přinutit udělat něco, co by sám neudělal. Problém je, že odměny snižují skutečný vnitřní zájem. Důvodem je, že daná činnost je spojována s osobou, která rozhodne o odměně a pokud není nikdo, kdo může odměnu udělit, snižuje se chuť ji dělat. Druhá příčina je, že nabízíme-li odměnu, vysíláme signál, že předpokládáme, že dítě tuto činnost jinak neudělá a snižujeme tak význam a hodnotu činnosti, která má být za odměnu vykonána.

„Podobnost působení odměn a trestů je v tom, že obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu. Tresty a odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 156).

Čáp a Mareš (2007, s. 254) uvádí, že účinek odměn není jednoznačný, ale je méně problematický než působení trestů. Záleží na vyspělosti dítěte, druhu odměny a přiměřenosti odměny. Problematické bývá nadměrné užívání materiálních odměn, protože si dítě může osvojit neadekvátní názor, že vše, co děláme, děláme kvůli odměně. Tím se u dítěte podporuje vnější motivace před vnitřní, která je hodnotnější. Morální odměny jako pochvala a kladné hodnocení jsou často efektivnější

„Výsledky výzkumů různých badatelů lze stručně shrnout v jednoznačné konstatování: Výchova založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova užívající převážně trestů. Odměny podporují učení, včetně sociálního učení, které má klíčový význam ve výchově. Naproti tomu účinky trestů lze jen obtížně předvídat“ (Čáp, Mareš 2007, s. 253, 254).

8.3 Prostory pro zmírnění agresivity a neklidu dětí

Snoezelen je speciální terapeutická místnost, která umožňuje vnímání a poznávání prostřednictvím primárních smyslových vjemů, má relaxační funkci a odbourává stres. Takového prostředí lze dosáhnout za pomoci vhodných pomůcek, jako je například houpací síť, skleněné válce s vodou, zvlhčovače vzduchu a stěny pokryté materiály s různým povrchem pro hmatové vnímání. K příjemné atmosféře se využívá klidná hudba a tlumené světlo (Erkert 2011, s. 90).

Dále Erkert (2011, s. 90–93) popisuje místnosti, které slouží k usměrnění zlosti a zuřivosti a ke zklidnění a snění dětí. Pokud je dítě agresivní, může mu v jeho překonání vzteku pomoci měkká žíněnka, boxovací pytel a zeď proti agresii neboli měkce čalouněná stěna, kde si děti nemohou ublížit. Když dítě vybijí přebytečnou energii, může si odpočinout v houpací síti anebo přejít do jiného prostoru, který je určen k objevování a relaxaci. V tomto prostoru mohou děti pozorovat ryby v akváriu, poslouchat meditační hudbu a šumění moře. Další možností je práce s pískem, která povzbuzuje smysly a kreativitu. Děti by měly mít možnost stáhnout se do ústraní. Takovou možnost by jim měla nabízet místnost vymalovaná pastelovými barvami, v které by našly žíněnky, polštáře, přikrývky a osobní věci dětí, jako například látková zvířátka, šátky.

Důležité jsou i místnosti určené pro rozvoj pohybu a obratnosti. Tyto místnosti mohou být zařízeny jednoduše, pořizování drahých pomůcek není nutné. Prostor může být vybaven balančními míči a deskami, chůdami, pneumatikami a pevně zabudovaným náradím jako jsou žebříny, lana, síť nebo nízká lezecká stěna (Erkert 2011, s. 91).

Hraní na hudební nástroje je pro děti obvykle velmi zábavné, obzvlášť smějí-li na ně hrát zcela spontánně. Prostřednictvím hudebních nástrojů mohou dát děti průchod svým emocím a vyrovnat se se svým vztekem nebo frustrací. Je vhodné, když je prostor umístěn tak, že hráče neruší vnější vlivy a hudba a zvuky z hudební místnosti neobtěžují ostatní. K dispozici mohou být nástroje z Orffova instrumentáře, jako je bubínek, dřívka, triangel, tamburína či melodické nástroje – zvonkohry, metalofony a xylofony. Chrastítka můžeme vyrobit sami pomocí krabiček, které naplníme kamínky nebo rýži (Erkert 2011, s. 93).

Erkert (2011, s. 92) doporučuje také tvůrčí dílny, kde děti objevují vlastní kreativitu a která nabízí mnoho možností k uměleckému vyjádření. Děti zde mohou malovat prstovými barvami, vyrábět, kutit, pracovat s hlínou nebo modelovat. „V tvůrčí dílně mohou zájemci v tichosti získávat smyslové zkušenosti, ale také třeba podle chuti vši silou zatloukat hřebík do dřeva nebo ráznými pohyby tvarovat modelínu, což pomáhá odbourávat nahromaděnou agresivitu (Erkert 2011, s. 92).“

8.4 Způsoby komunikace s dětmi

Výchova má nejčastěji podobu vzájemné komunikace vychovávajících s vychovávanými. V lidské komunikaci má jedinečné zastoupení řeč a slovní působení, které má velkou úlohu ve výchově. Slovně sdělujeme své požadavky, zdůvodňujeme je, informujeme o možných následcích překročení zákazu a připomínáme, že plnění požadavků je nezbytné (Čáp, Mareš 2007, s. 259).

Neefektivní způsoby komunikace

Kopřiva a kol. (2012, s. 46) uvádí běžné způsoby komunikace, které jsou však často neefektivní a většina z nich představuje psychické ohrožení, který je spojen se vzdorem, lítostí, strachem či pocitem křivdy a téměř vždy s pocitem nízké hodnoty. Komunikační styly, které pro nás představují psychické ohrožení, obsahují čtyři složky:

- **Negativní hodnocení osoby a jejích kvalit**

Hodnocení osoby je velmi rizikový komunikační způsob. K posuzovacím komunikačním způsobům patří srovnávání s druhými lidmi, nepravdivé zobecňování a škatulkování. Ať už je hodnocení negativní či pozitivní, ten, kdo hodnotí je v nadřazené pozici.

Pokud získáme dojem, že si o nás druzí myslí, že jsme k ničemu, vždycky to souvisí s naším sebehodnocením. Jestliže je hodnocení naší osoby negativní, může to vyvolat touhu bránit se nebo útočit. Pocit ohrožení blokuje schopnost zaměřit se na řešení problému a chovat se tak, jak se od nás očekává.

- **Zaměření na to, co není v pořádku**

Jedná se o časté upozorňování na to, co druhý dělá špatně, v čem chybuje, co neumí, nezvládl nebo co nemá dělat. Je však mylná představa, že když někoho upozorním na to, co dělá špatně, bude příště vědět, jak to udělat správně. Často totiž v tomto napomínání zcela chybí informace, v čem konkrétně dotyčný udělal chybu a informace o tom, jak ji napravit.

- **Negativní zmínky o minulosti a budoucnosti**

Obecně lze říct, že mluvení o starých věcech z minulosti je znakem neproduktivních hádek. Často připomínáme minulost, kterou už nelze změnit a vyčítáme něco, s čím už nemůžeme nic dělat. Tyto výčitky vzbuzují vzdor a pocit křivdy, který vyústí v nechuť se o něco snažit. Když mluvíme o budoucnosti, často prorokujeme, varujeme, co vše se může stát.

- **Mocenský vztah, nadřazenost**

V tomto případě se jedná o vyžadování vykonání toho, co si osoba v mocenské pozici přeje. Obvykle je zde malý nebo žádný prostor k vlastní aktivitě nebo volbě. Výchovné postupy, které jsou založeny na nerovných vztazích vedou buď k poslušnosti anebo ke vzdoru (Kopřiva a kol. 2012, s. 47).

Ačkoliv se na první pohled může zdát, že účinek efektivních i neefektivních způsobů komunikace je stejný, tedy dítě jde a vykoná to, co žádáme, z dlouhodobého hlediska tomu tak není. „Nabízené dovednosti představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání – doma i na všech stupních škol, mateřskými počínaje“ (Kopřiva a kol. 2012, s. 49, 50).

Efektivní způsoby komunikace

Dále Kopřiva a kol. (2012, s. 50) uvádí přehled efektivních komunikačních dovedností:

- **Popis, konstatování (Vidím (slyším), že...)**

Podstatné je, že mluvíme o tom, co vnímáme, ale neposuzujeme to, čímž se popis liší od hodnocení. Měli bychom se zaměřovat na to, co se stalo, ne na to, kdo to udělal. Tedy obracet se k dítěti, ale nehodnotit dítě samotné, ale pouze výsledky nějaké činnosti nebo chování dítěte a v jakém stavu se co nachází. Tón hlasu by měl být přátelský nebo alespoň věcný (Kopřiva a kol. 2012, s. 50, 51).

- **Informace, sdělení (Je potřeba..., Pomůže když...)**

Informace se liší od pokynů, příkazů a rad tím, že necháváme na druhé osobě, zda ji využije a neočekáváme poslušnost. Tím rozvíjíme zodpovědnost u dětí. Věci se nemají dělat jen proto, že je někdo řekl, ale protože mají své odůvodnění. Informace tyto zákonitosti zprostředkovávají (Kopřiva a kol. 2012, s. 57–59).

- **Vyjádření vlastních očekávání a potřeb (Pomohlo by mi, kdyby... Očekávám, že...)**

Ve své podstatě se jedná také o informace, kterými sdělujeme svá přání a potřeby. Okolí bude raději naslouchat našim smysluplným přáním, než abychom mluvili o negativních pocitech, které v nás vyvolali svým chováním (Kopřiva a kol. 2012, s. 64).

- **Možnost volby (Uděláš to tak nebo tak?)**

Dát na výběr je znakem partnerského vztahu, neboť tím dáváme najevo, že si o dané osobě myslíme, že je schopná se rozhodnout a udělat to, co je třeba. Výběr spočívá v nabídce dvou nebo více konkrétních možností, čímž děti učíme porovnávat, hodnotit a zvažovat. Podstatou je nabídka možností, které jsou ale přijatelné pro obě strany, jinak se jedná o hrozbu. Důležité je nenabízet něco, co je pro nás nepřijatelné a budeme později dětem vyčítat, že zvolily tuto variantu. Ve skupině je výběr problematičtější, protože může vést ke sporům. Oblíbené hlasování není ideální, protože po něm zůstávají někteří zklamaní. Lepší variantou je náhodný výběr například losováním, který děti přijímají lépe, než když rozhodne autorita nebo většina (Kopřiva a kol. 2012, s. 65–71).

- **Dvě slova (Jirko,...!)**

Tato efektivní komunikační technika je asi nejvíce rozšířená, protože šetří čas i zbytečné nervy. Dvě slova, z nichž první je oslovení dítěte, používáme v situacích, kdy je naprosto zřejmé, co tím máme na mysli. Pokud například vidíme, že si dítě po použití toalety neumylo ruce, stačí říct „Jirko, ruce“ (Kopřiva a kol. 2012, s. 73).

- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí (Co s tím uděláme? Co si o tom myslíš?)**

Rozhodování za druhé je znakem mocenského přístupu, ačkoliv můžeme rozhodovat ve prospěch dítěte. Spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají je důležité, i když konečná rozhodnutí v důležitých věcech jsou záležitostí dospělého. Tím, že se děti ptáme, co navrhnou v problematických situacích jim vytváříme efektivní chování pro celý život, tedy nebýt sám s problémy (Kopřiva a kol. 2012, s. 74, 75).

EMPIRICKÁ ČÁST

9 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zmapovat výskyt agresivních projevů chování u dětí v mateřské škole. Dále popsat nejčastější formy agresivního chování u dětí v předškolním věku a způsoby jejich řešení pedagogy.

Zjištění se opírala především o osobní zkušenosti pedagogů, tzn. s jakou četností a jakým druhem zvýšeně agresivního chování dětí se ve své dosavadní praxi setkali, jaké postupy využívají při řešení konfliktních situací s agresivními dětmi a zda vychází z odborné literatury z oblasti této problematiky.

10 Hypotézy

Uskutečněné dotazníkové šetření zmapovalo výskyt agresivního chování u dětí v mateřské škole, počet pedagogů, kteří se setkali s agresivitou v mateřské škole a zda je přístup k agresivním dětem ovlivněn odbornou literaturou, z které pedagogové čerpají.

Před zahájením dotazníkového šetření byly formulovány následující hypotézy, které byly ověřovány během průzkumu. Hypotézy byly zformulovány na základě znalosti prostředí mateřské školy, kde autorka pracuje, práce s dětmi i s jejich rodiči a literatury zabývající se problematikou výchovy a vzdělávání dětí, příčinami agresivního chování a možnostmi řešení.

S ohledem na splnění cíle bakalářské práce byly formulovány 3 hypotézy. Hypotéza č. 1 je zaměřena na četnost agresivního chování v mateřských školách, tedy kolik pedagogů se setkalo za svou praxi s dítětem, které lze označit za dítě se zvýšeně agresivním chováním. Druhá hypotéza zkoumá druh agresivity, s kterým se pedagogové v mateřských školách setkávají nejčastěji. Třetí hypotéza se zabývá otázkou využívání odborné literatury z oblasti této problematiky učitelkami z mateřských škol.

Hypotéza č. 1

Více než 60 % pedagogů se během svého působení v mateřské škole setkala s agresivním chováním u dětí.

Hypotéza č. 2

Nejčastěji se pedagogové u dětí setkávají s fyzickou agresí směřovanou k dalšímu dítěti nebo skupině dětí.

Hypotéza č. 3

Odbornou literaturu z dané problematiky využívá méně než 50 % pedagogů a školení zaměřené na tuto problematiku absolvovalo méně než 50 % pedagogů.

11 Použité metody sběru dat

Základem pro výzkum byla autorkou zvolena kvantitativní metoda, konkrétně dotazníková forma šetření u učitelek v mateřských školách v Libereckém a Středočeském kraji. Předvýzkum probíhal v mateřské škole, kde autorka působí a dotazník byl následně upraven tak, aby byl co nejvíce srozumitelný pro učitelky a následně byl rozdán do dalších mateřských škol. Dotazník se skládal z 15 otázek, 14 uzavřených, 1 otevřená.

Tato metoda byla doplněna o rozhovor s ředitelkou mateřské školy, v které autorka pracuje. Rozhovor byl zaměřen na subjektivní vnímání problematiky agresivity dětí v mateřské škole a interpretaci sběru dat z dotazníku vedoucí pracovníci v předškolním zařízení.

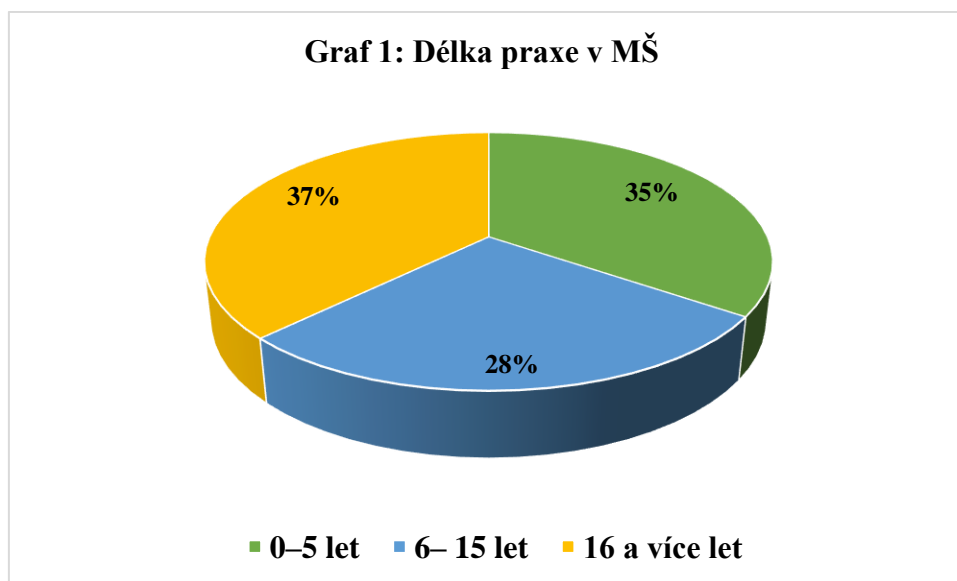
12 Popis vzorku

Autorka provedla šetření formou dotazníku u učitelek, které pracují v mateřských školách v Libereckém a Středočeském kraji. Jedná se o mateřské školy běžného typu bez speciálního zaměření. Dotazníky byly předány osobně nebo prostřednictvím e-mailu po předchozí domluvě s ředitelkami mateřských škol do 17 mateřských škol. Celkem bylo rozdáno 95 dotazníků, z toho se vrátilo 72 dotazníků.

Autorka vedla polostandardizovaný rozhovor (Nový, Surynek a kol. 2006, s. 269) s ředitelkou mateřské školy. Rozhovor byl veden v rámci dvou sezení a autorka si během rozhovoru dělala písemné poznámky. Autorka využila v rámci rozhovoru připravenou strukturu dotazníku a požádala ředitelku, aby volně sdělovala své zkušenosti a poznatky k problematice. Poznatky z rozhovoru autorka uvádí v kapitole Shrnutí výzkumného šetření.

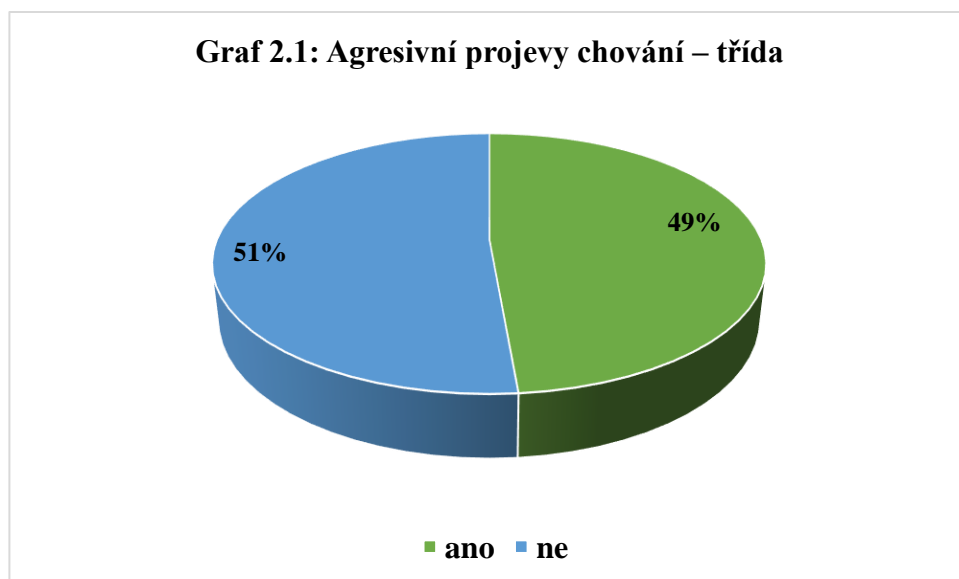
13 Vyhodnocení dotazníků

1. Jaká je délka vaší praxe v mateřské škole?



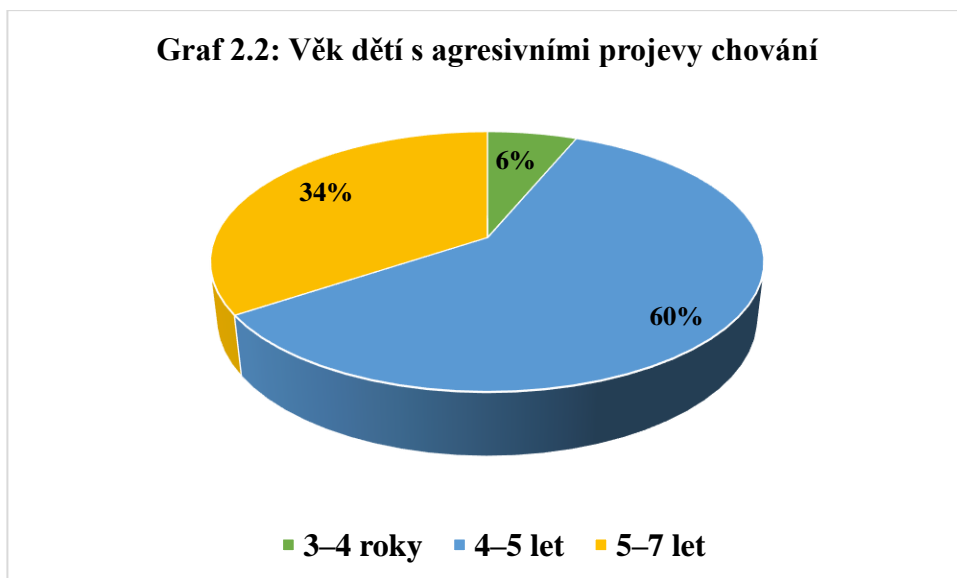
Z grafu 1 vyplývá, že 37 % (27) respondentů uvedlo, že jejich praxe v mateřské škole je 16 a více let. O dvě procenta méně učitelek, tedy 35 % (25) uvedlo, že jejich praxe je v rozmezí 0–5 let. Mezi oslovenými učitelkami bylo nejméně učitelek s praxí v mateřské škole v rozmezí 6–15 let. Tyto učitelky jsou zastoupeny 28 % (20).

2. Je ve vaší třídě dítě, o kterém byste řekl(a), že se projevuje zvýšeně agresivním chováním? Pokud ano, uveďte prosím, o jak staré dítě se jedná.



Z grafu 2.1 je patrné, že výsledek je velmi vyrovnaný. 51 % (40) učitelek uvedlo, že v současné době se ve třídě, v které působí, nevyskytuje dítě, které by označily za dítě se zvýšeně agresivními projevy chování. Naproti tomu 49 % (32) učitelek uvedlo, že by alespoň jedno dítě ze třídy, kde působí, označily jako zvýšeně agresivní.

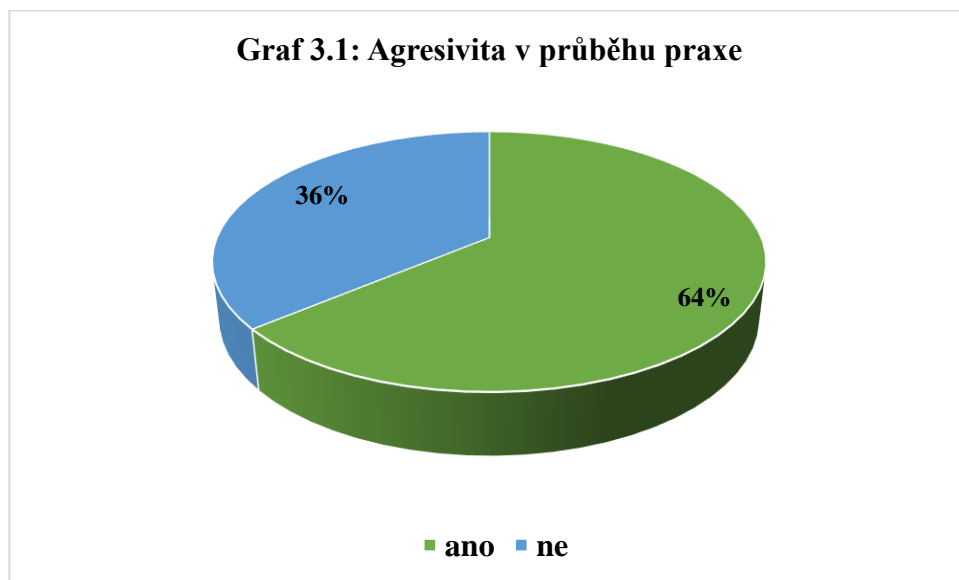
Graf 2.2: Věk dětí s agresivními projevy chování



V grafu 2.2 můžeme vidět zaznamenané odpovědi pouze těch učitelek, které na otázku č. 2 *Je ve vaší třídě dítě, které se projevuje zvýšeně agresivním chováním?* odpověděly ano.

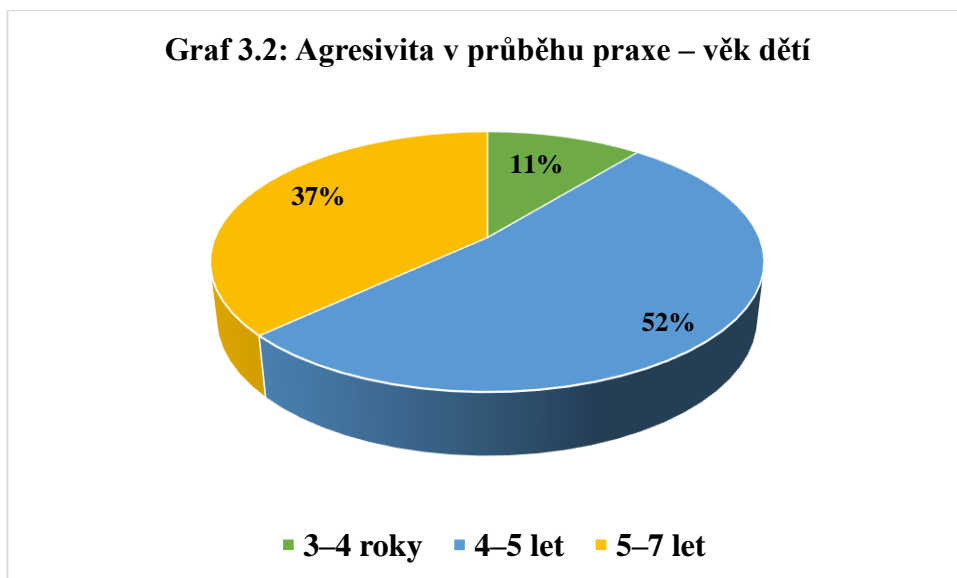
Z grafu 2.2 tedy vyplývá, že 60 % (19) učitelek odpovědělo, že dítě, které se projevuje zvýšeně agresivním chováním je ve věku 4–5 let, 34 % (11) učitelek uvedlo, že agresivní dítě v jejich třídě je staré 5–7 let. Pouze 6 % (2) respondentů označilo za zvýšeně agresivní dítě ve věku 3–4 roky.

3. Setkal(a) jste se během svého působení v mateřské škole s dítětem, které byste označil(a) jako dítě se zvýšeně agresivními projevy chování? Pokud ano, uveďte věk dítěte.



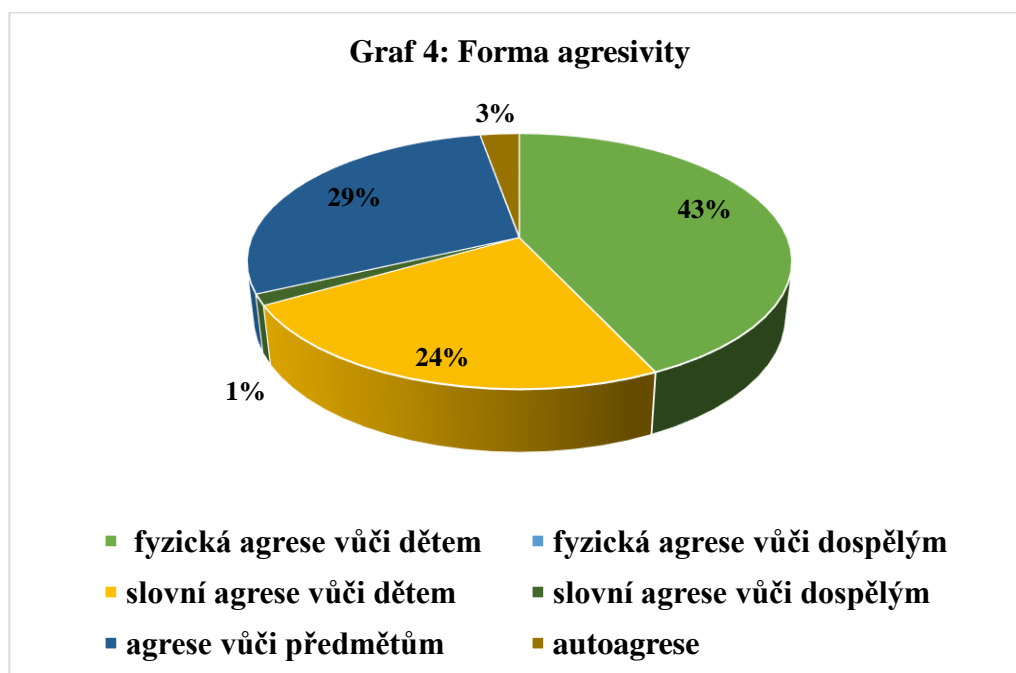
Z grafu 3.1 vyplývá, že s agresivitou se během své praxe v mateřské škole setkalo 64 % (46) učitelek. Zbýlých 36 % (26) učitelek uvedlo, že se nikdy nesečkaly s dítětem, které by označily za zvýšeně agresivní.

Graf 3.2: Agresivita v průběhu praxe – věk dětí



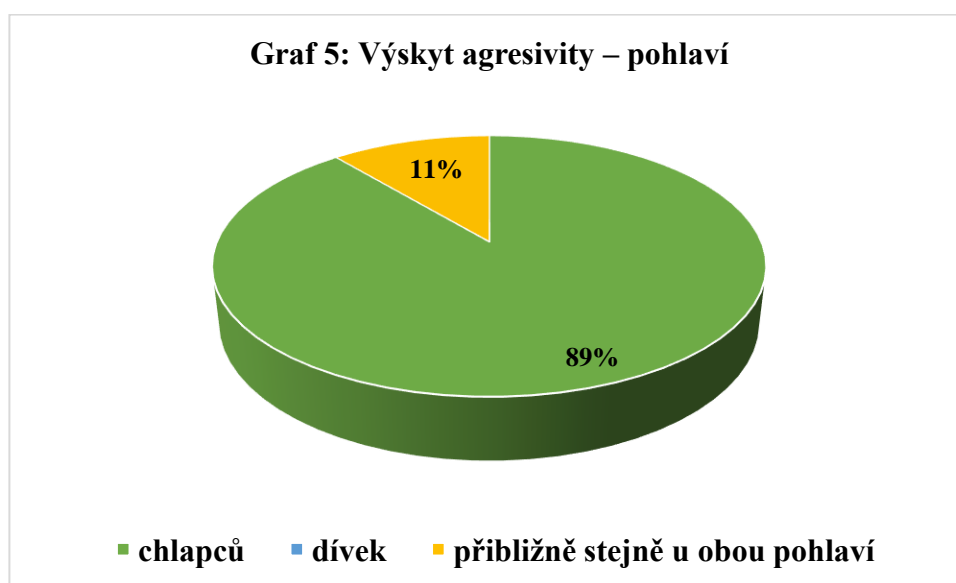
V grafu 3.2 jsou zaznamenané odpovědi učitelek, které uvedly, že se za svoji praxi v mateřské škole setkaly s agresivními dětmi. 52 % (24) z nich uvedlo, že se jednalo o dítě ve věku 4–5 let, 37 % (17) mají stejnou zkušenost s dítětem starým 5–7 let a 11 % (5) se vyjádřilo, že dítě s agresivními projevy chování bylo 3–4 roky staré.

4. S jakou formou agresivity se nejčastěji během své praxe setkáváte?



Graf 4 ukazuje, že 43 % (31) respondentů považuje za nejčastější formu agresivity mezi dětmi předškolního věku fyzickou agresivitu vůči vrstevníkovi nebo skupině vrstevníků. Druhým nejčastěji zastoupeným druhem agresivity v mateřské škole je podle 29 % (21) učitelek agrese vůči předmětům. Třetí významné zastoupení má slovní agrese vůči dětem, kterou jako nejčastější druh agrese uvedlo 24 % (17) učitelek mateřských škol. 3 % (2) učitelky uvedly, že se setkávají nejčastěji s autoagresí. Pouze 1 % (1) učitelka uvedla jako nejčastější formu agresivního chování slovní agresi vůči dospělé osobě. Nikdo z dotázaných neuvedl jako nejčastější formu agresivních projevů chování v mateřské škole fyzické útoky vůči dospělým osobám.

5. Agresivní chování pozorujete spíše u:



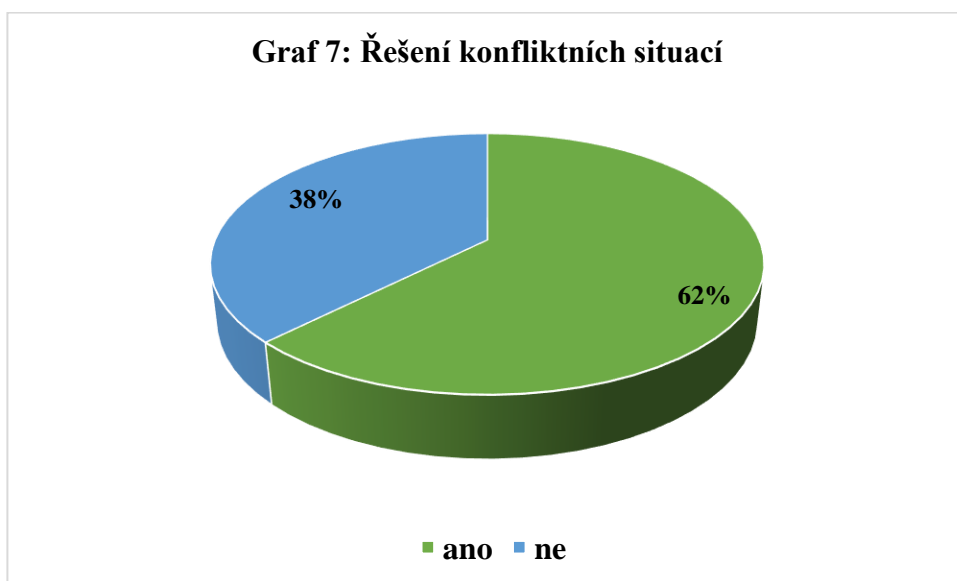
Jak vyplývá z grafu 5, agresivní projevy chování v praxi lze častěji pozorovat u chlapců. Nikdo z dotázaných neoznačil dívky jako častěji agresivní. 11 % (8) učitelek uvedlo, že agresivitu pozorují přibližně stejně u obou pohlaví. 89 % (64) respondentů uvedlo, že častěji pozorují agresivní projevy chování u chlapců.

6. Překvapila vás někdy intenzita agresivního chování dítěte?



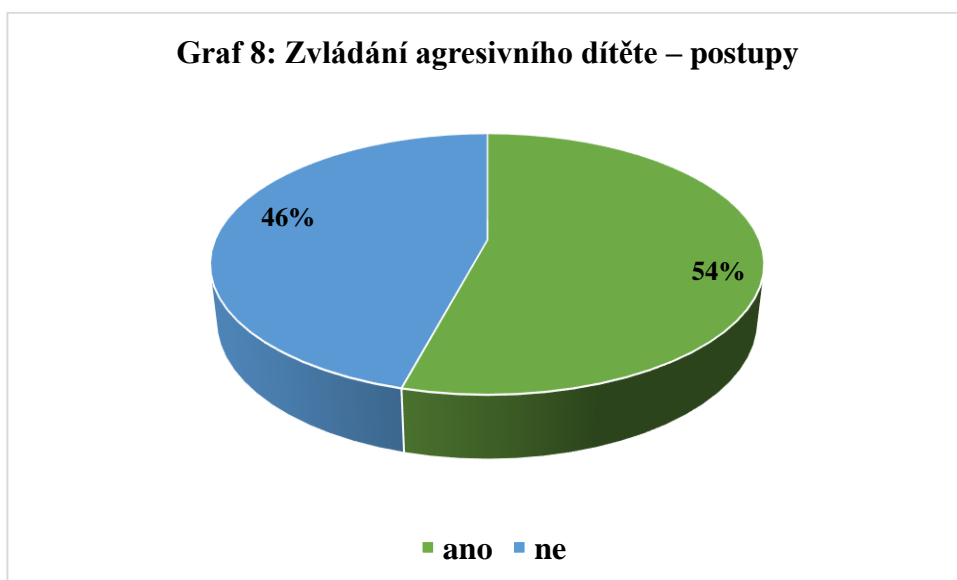
Jak vyplývá z grafu 6, intenzita agresivních projevů chování u dětí předškolního věku je překvapující pro 75 % (54) učitelek, 25 % (18) uvedlo, že je intenzita agresivního chování dětí nepřekvapila.

7. Je pro vás řešení konfliktních situací s agresivním dítětem někdy obtížné?



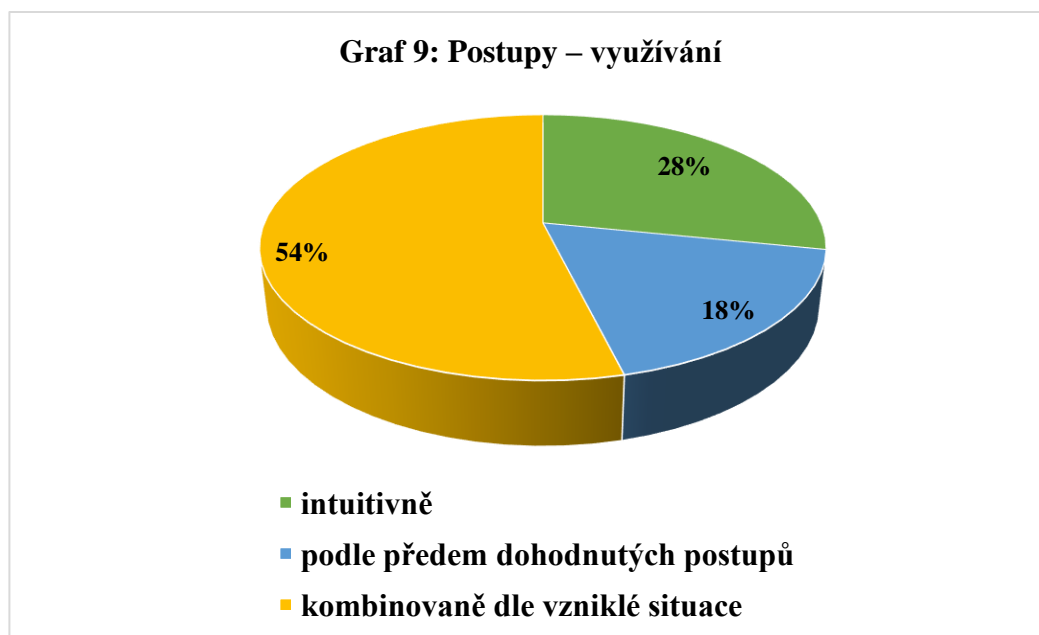
62 % (45) respondentů uvedlo, že je pro ně řešení konfliktních situací s agresivním dítětem obtížné, 38 % (27) učitelek si myslí, že tyto situace zvládají bez obtíží.

8. Máte v mateřské škole dohodnuté společné postupy s ostatními pracovníky pro zvládnutí agresivního dítěte?



Z grafu 8 je patrné, že 54 % (39) respondentů uvedlo, že v mateřské škole mají s ostatními pracovníky dohodnuté, jak postupovat při zvládnutí agresivního dítěte, 46 % (33) učitelek takové postupy nemají.

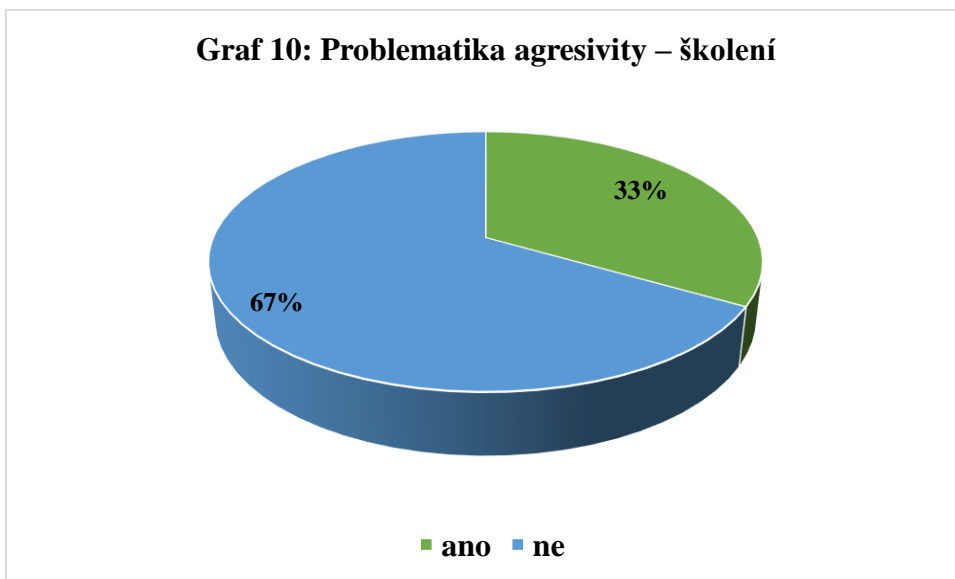
9. Pokud ano, postupujete podle předem domluvených postupů nebo jednáte intuitivně?



Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří na předchozí otázku č. 8 *Máte v mateřské škole dohodnuté společné postupy s ostatními pracovníky pro zvládnutí agresivního dítěte?* odpověděly ano.

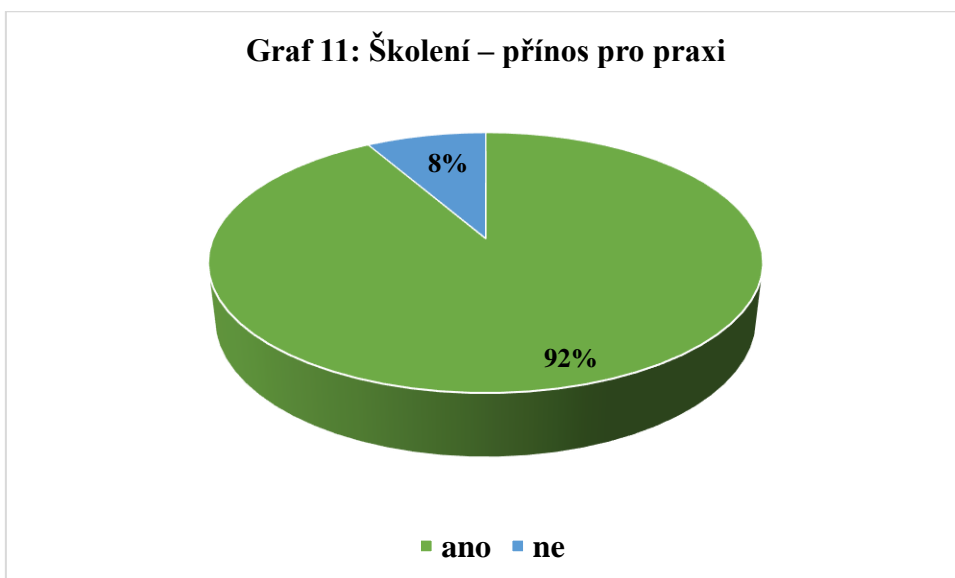
54 % (21) z nich uvedlo, že to, jaký postup zvolí záleží na konkrétní situaci, někdy jednají intuitivně a někdy dle předem stanovených postupů s ostatními pracovníky. 28 % (11) jedná zcela intuitivně, ačkoliv mají společně vytvořená pravidla, jak postupovat a 18 % (7) uvedlo, že jednají striktně dle domluvených postupů.

10. Absolvoval(a) jste někdy školení zaměřené na zvládnutí situací s agresivním dítětem?



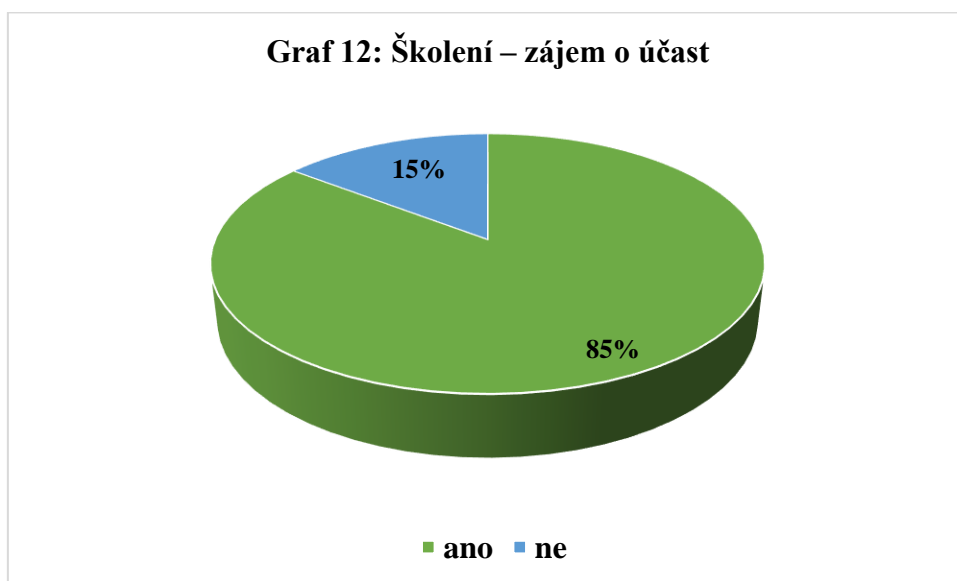
Z grafu 10 je patrné, že 67 % (48) dotazovaných se nikdy nezúčastnilo školení, které by bylo zaměřené na tuto problematiku. 33 % (24) respondentů uvedlo, že se takového školení zúčastnili.

11. Pokud ano, bylo školení pro vaši práci přínosné?



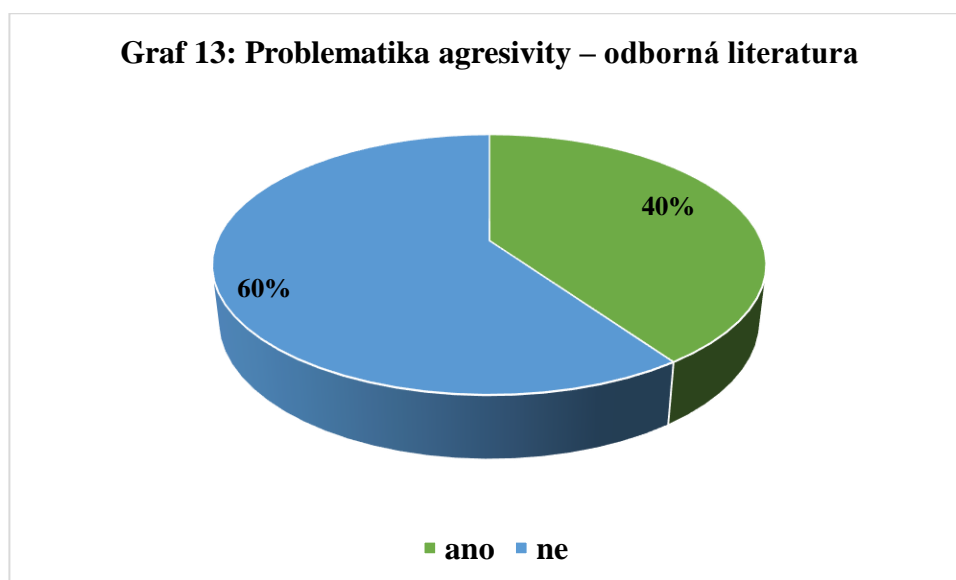
Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří uvedli, že absolvovali školení zaměřené na tuto problematiku. Pro 92 % (22) učitelek bylo toto školení přínosné, pro 8 % (2) nikoli.

12. Pokud ne, přivítal(a) byste konání školení?



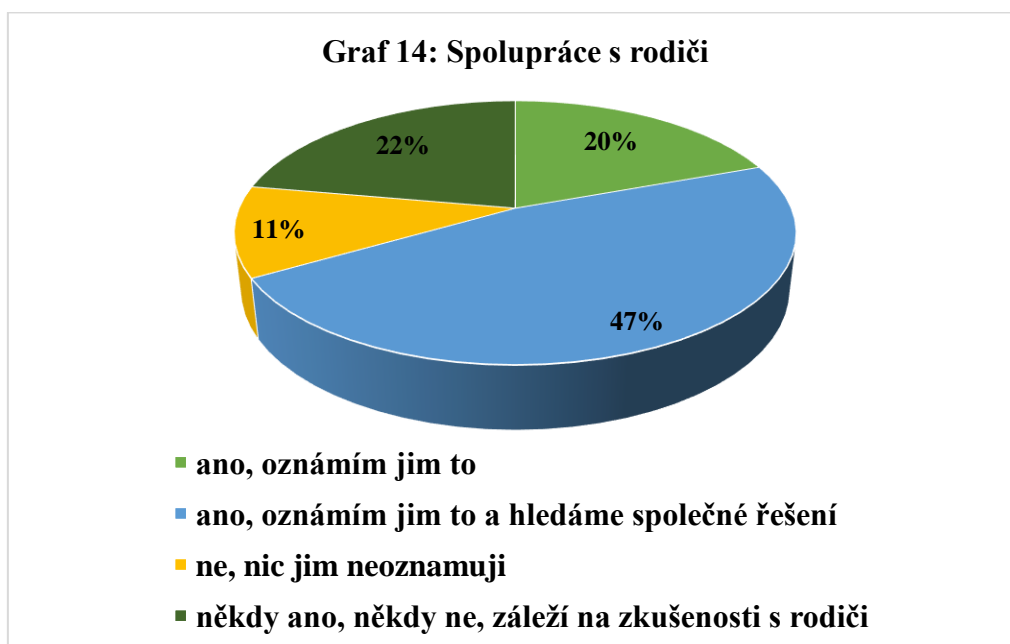
Z grafu 12 vyplývá, že 85 % (41) respondentů by se rádo zúčastnilo školení zabývající se problematikou agresivity u dětí. 15 % (7) respondentů by o účast na takto zaměřeném školení nejevilo zájem.

13. Využíváte při své práci odbornou literaturu na téma agresivní projevy chování u dětí v předškolním věku?



Z grafu 13 je patrné, že 60 % (43) učitelů nepracuje s odbornou literaturou na téma dětské agresivity a 40 % (29) učitelů ji při své práci využívá.

14. Spolupracujete s rodiči agresivního dítěte?



Z grafu 14 vyplývá, že 47 % (34) učitelek odpovědělo, že problémy týkající se agresivity dítěte rodičům oznámí a společně hledají řešení. Dále je z grafu patrné, že 22 % (16) učitelek někdy situaci rodičům oznámí a někdy ne, a to dle jejich zkušeností, jaké s konkrétními rodiči mají. 20 % (14) učitelek se vyjádřilo tak, že rodičům situaci týkající se agresivity jejich dítěte oznámí, ale dál to s nimi neřeší, 11 % (8) učitelek uvedlo, že jim tuto skutečnost neoznamuje vůbec.

15. Zde můžete vyjádřit cokoliv k tématu projevy agresivního chování u dětí v předškolním věku.

„Přeplněné třídy, hluk a nedostatek času učitelky věnovat se dětem individuálně podněcují agresivitu u dětí. Roky mé praxe jednoznačně ukazují – dojde-li ke snížení počtu dětí ve třídě, okamžitě ubude projevů agresivního chování u dětí.“

„Zatím stačilo promluvit s rodiči. Bylo to v začátcích. Po domluvě se již neopakovalo.“

„Mám zkušenost s velmi agresivním dítětem, kterému budou 4 roky. Myslím, že důvodem je to, že vůbec nemluví, takže toto chování vůči dětem je jeho komunikace.“

„Prozatím jsem se nesečkala v praxi s natolik agresivním dítětem, abych musela nějak speciálně postupovat při řešení projevů agresivity.“

„Mám ve třídě chlapce, který neustále škrábe děti do obličeje a kouše je. Je mu skoro pět let. S rodiči je výborná spolupráce, ale nedaří se nám tyto projevy potlačit. Rodiče ostatních dětí si stěžují.“

„Mám zkušenost s pětiletým velmi vulgárním chlapcem, který fyzicky a slovně napadá ostatní děti. Má starší sourozence a zdá se, že kopíruje jejich chování.“

„Za svou krátkou praxi jsem se naštěstí nesečkala s žádným dítětem, které by bylo agresivní.“

„Chlapec z mojí třídy je velmi agresivní, téměř nezvladatelný. Je z velmi sociálně slabé rodiny, je vulgární, bije děti, slovně napadá děti i učitelky.“

„Nedivím se, že jsou děti agresivní, protože jich je příliš velký počet v jedné třídě.“

„Pamatuji si na velmi agresivního chlapce, který docházel na psychiatrii a později musel brát léky. Dnes je na základní škole, ale musí mít asistenta pedagoga.“

„Měla jsem ve třídě agresivního chlapce, kterému byl později diagnostikován autismus. Vůbec nemluvil. Byl mu přidělen asistent pedagoga, který se mu stal mluvčím v situacích, v kterých byl agresivní a situace se zlepšila.“

14 Shrnutí výzkumného šetření

Tato kapitola přináší podrobné shrnutí výzkumného šetření spojené s diskuzí nad získanými výsledky.

Dotazníkové šetření bakalářské práce si kladl za cíl zjistit, jaké zkušenosti mají s agresivitou dětí předškolního věku učitelky mateřských škol. Konkrétně jsme se zaměřili na četnost agresivních projevů chování, intenzitu a na to, jaké formy agresivního chování jsou v mateřských školách nejběžnější. Dotazník byl dále zaměřen na zjišťování způsobnosti pedagogů řešit konfliktní situace s agresivním dítětem, na využívání odborné literatury z oblasti této problematiky a na přístupy, podle kterých k dětem přistupují.

První otázkou autorka zjišťuje délku praxe učitelek v daném oboru. Odpovědi dalších otázek ale nejsou porovnávány dle délky praxe učitelek v mateřské škole. V druhé otázce týkající se výskytu agresivního dítěte ve třídě, může docházet k určitému zkreslení. Vzhledem k anonymitě dotazníků totiž není možné porovnat, zda učitelky pracující ve stejné třídě se stejnými dětmi odpověděly na otázku stejně. Může tedy docházet k rozporu, jaké chování je ještě v normě a co lze označit za zvýšenou agresivitu u dítěte v předškolním věku, tedy, co jedna učitelka označí za agresivní chování, druhá učitelka vnímá jako chování přiměřené k věku dítěte.

Jak je již zmíněno v teoretické části, musíme si být vědomi, že určité dětské projevy jsou posuzovány jako problematické a nežádoucí pouze v některých sociálních prostředích anebo z pohledu různých dospělých osob. Dítě může být označeno jako problémové na základě jeho vzájemného působení s učitelkou, s níž si nerozumí. Může se stát, že jedna z učitelek považuje dítě za drzé, nevychované a neukázněné, zatímco jiná s ním nemá žádný problém. Důvodem je individuální, subjektivní pojetí normy každého z nás. Existují ale i děti, jejichž chování je opravdu neúnosné a běžně užívané pedagogické metody práce dítě neovlivní tak, aby se jeho projevy chování alespoň přiblížily dané normě (Michalová 2012, s. 10).

Druhá část otázky specifikuje věk dětí, ve kterém se učitelky mateřských škol nejčastěji potýkají s agresivním chováním. Dle Dytrycha a Matějčka (1997, s. 48) je zcela přirozené, že děti starší tří let se začínají více prát, protože postupují do vyššího stadia společenského vývoje. Souvisí to i s vystoupením dítěte z nejužšího rodinného kruhu, kde bylo ochraňováno a vstoupením do vrstevnické skupiny, kde si musí vydobýt své postavení.

„Pokud se projevy konkrétního jedince liší od přijímané normy, stává se jejich nositel v očích druhých tzv. problémovým. Ne všechno, co se v chování malých dětí objeví, však musíme nutně označovat přídomkem „porucha chování“. Především je nezbytné si uvědomit, že hovoříme o dětech předškolního věku, za nějž v širším smyslu považujeme celou dobu od tří let do nástupu do školy. Musíme tedy nutně odlišit běžné zlobení, které je typické pro všechny děti tohoto věku bez výjimky, od zlobení neúnosného“ (Michalová 2012, s. 9).

Zajímavé je srovnání otázek č. 2 a č. 3, která se nezaměřuje na současný stav ve třídě jednotlivých učitelek, ale na to, zda se s agresivním dítětem setkaly během své praxe v mateřské škole. Zatímco v současné době pracuje s agresivním dítětem 49 % učitelek, za dobu, kterou v mateřské škole působí má zkušenost s takovým dítětem 64 % učitelek. V obou případech mluvíme nejčastěji o dětech ve věku 4–5 let.

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že v zařízení pracuje přes třicet let a ve vedoucí pozici 7 let. Za svou dlouholetou praxi se vždy s agresivitou dětí setkávala a uvádí, že intenzita především slovní agrese (sprostá slova) se v posledních letech zvyšuje.

Z otázky č. 4 vyplynulo, že nejčastější formou agresivity mezi dětmi předškolního věku učitelky shledávají fyzickou agresivitu vůči vrstevníkovi nebo skupině vrstevníků. Jedná se o časté bouchání, strkání, kopání apod., které překračuje hranici běžné normy. Druhým nejčastěji zastoupeným druhem agresivity v mateřské škole je podle učitelek agrese vůči předmětům. Patří sem házení předměty, kopání do nich a rozbíjení hraček. Dále hovoříme o časté slovní agresi vůči dětem, do které patří slovní útoky, výhrůžky, posmívání se apod.

O poznání méně se učitelky setkávají s autoagresí, tedy s určitým typem sebepoškození, např. bouchání hlavou o zem, o zeď, nebo bití sebe samého do obličeje a těla. „Agrese vůči sobě většinou souvisí s nedostatečnou sebeúctou a sebedůvěrou. Děti, které si váží sebe méně než druhých, mohou svou agresi obracet dovnitř – k sobě, do svého nitra a na svoje tělo“ (Jeřábková 2007, s. 9). Pouze 1 % (1) učitelka uvedla jako nejčastější formu agresivního chování slovní agresi vůči dospělé osobě. Zde hovoříme o slovním napadání učitele nebo jiných dospělých osob pracujících v mateřské škole. Nikdo z dotázaných neuvedl jako nejčastější formu agresivních projevů chování v mateřské škole fyzické útoky vůči dospělým osobám. Vzhledem k velmi malému zastoupení těchto tří druhů agresivity lze usuzovat, že se jedná spíše o výjimečné specifické případy.

Je známo, že zda se dítě projevuje agresivně nebo nikoliv, nezáleží pouze na pohlaví. Jak je uvedeno v kapitole 6, míra agresivity závisí na mnoha faktorech. Chování dítěte je ovlivněno genetickou výbavou, jeho temperamentem a rodinou. Existují okamžiky a události, které současné chování dítěte ovlivnily (Michalová 2012, s. 11). V dotazníku však na otázku 5 nikdo neoznačil dívky jako častěji agresivní.

Ředitelka uvedla, že častěji se ve své praxi setkávala s agresivitou u chlapců.

Otázky 6 a 7 zjišťují, zda jsou učitelky překvapeny intenzitou agresivních projevů chování u dětí a zda je pro ně obtížné řešit konfliktní situace s těmito dětmi. 75 % uvedlo, že je intenzita agrese překvapuje a pro 62 % učitelek je řešení těchto situací obtížné. Vzhledem k tomu, že z první otázky vyplynulo, že 37 % učitelek působí v mateřské škole 16 a více let a 28 % učitelek v rozmezí 6–15 let, lze usuzovat, že intenzita agrese u dětí překvapuje i učitelky, které mají dlouhodobé zkušenosti v oboru a že i přes své zkušenosti tápou v řešení situací, které s agresivním dítětem nastávají.

Dále se dotazníkové šetření zaměřilo na spolupráci pracovníků v jednotlivých mateřských školách a na to, zda mají stanovené společné postupy pro zvládání agresivních dětí. Společně vytvořené postupy pro zvládání agresivních dětí má v mateřských školách, kde působí 54 % učitelek. Vzhledem k faktu, že 49 % učitelek na otázku, zda v současné době pracují s agresivním dítětem odpovědělo, že ano a pro 62 % učitelek představuje zvládání dítěte s agresivními projevy náročnou situaci, mohly by tyto návody, jak postupovat být velmi přínosné.

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že každé dítě je osobnost a přístup musí být zcela individuální. To, co se osvědčilo u jednoho dítěte, nemusí platit u druhého. Ředitelka však shledává vytvoření těchto týmových postupů za správný krok, neboť jde o spolupráci učitelek a vyměňování si cenných zkušeností. Tyto postupy by měly obsahovat konkrétní situace a návody, jak je co možná nejlépe vyřešit a také jaké chování ze strany učitelek je v těchto nesnadných situacích zcela nepřijatelné. Lze takto i předcházet možným nedorozuměním mezi učitelkami, pokud mají rozdílný pohled na přístup k dítěti, které má problém s agresivním chováním a rozdílný pohled na výchovu vůbec. Zvláště za důležité považuje sestavit jakýsi zásobník motivačních činností, her a odměn, které u dítěte mohou agresivitu utlumit.

Dále je nezbytné stanovit si, jak postupovat v řešení, co můžeme s dítětem řešit v rámci docházky do mateřské školy jako učitelky samy, kdy a jak situaci začít konzultovat s vedením mateřské školy, a především s rodiči a za jakých okolností je nezbytné začít spolupracovat s dalšími zařízeními, např. pedagogicko-psychologickou poradnou. Neméně důležité je si společně vymezit, jaké druhy trestů učitelky nesmí používat, např. zdůraznit, že ačkoliv je dítě agresivní vůči vrstevníkům, za žádných okolností ho učitelka nesmí vykázat ze třídy. Nejdůležitější je jednotný přístup dvou třídních učitelek v kmenové třídě dítěte, které se zpravidla střídají a budou s dítětem v nejbližším kontaktu.

Další otázka zabývající se využívání předem dohodnutých postupů v praxi pouze potvrzuje již zmíněný nutný individuální přístup a také to, že žádný předem domluvený manuál nemůže obsáhnout veškeré možné situace, které mohou nastat a které nás mohou velmi překvapit bez rozdílu, jak dlouho v oboru působíme. Pouze 18 % učitelek uvedlo, že se striktně drží předem domluvených pravidel. 54 % učitelek uvedlo, že jedná kombinovaně dle vzniklé situace a 28 % učitelek jedná zcela intuitivně dle svého uvážení, ačkoliv mají v týmu vytvořená pravidla.

Autorka se domnívá, že někdy může být v praxi velmi obtížné odhadnout, kdy jednat dle pravidel, které si tým učitelek stanovil a kdy spoléhat na svoji intuici, cit a empatii. Zcela striktní dodržování předem domluvených pravidel může být někdy téměř nemožné, neboť nikdy nevíme, jak dítě zareaguje a nemusí být nutně ani ku prospěchu věci. Nelze se v přístupu k dítěti ani zcela shodnout, záleží na osobnosti učitelky, jejích zkušenostech, věku, rozpoložení, dané situaci, zda je výjimečná nebo se jedná o opakovanou událost a mnoha dalších faktorech.

Ředitelka uvedla, že za důležité považuje dodržovat nejdůležitější zásady, na kterých se v týmu učitelky shodly a z nich nikdy neustupovat, a to především při výše zmíněných odměnách a trestech a způsobu spolupráce s rodiči. Zda ale pro motivaci a zabavení dítěte dá přednost vlastní kreativitě, nebo zda je v promlouvání k dítěti spíše autoritativní nebo naopak volí velmi přátelský přístup, to už záleží na její osobnosti a nelze předem odhadnout, co které dítě potřebuje a co mu bude více vyhovovat.

V odhadu nám může pomoci i znalost rodinného zázemí dítěte. Pokud je nám známo, že dítě pochází z rodiny, kde se často křičí a dítěti je to nepříjemné a má strach, zvolím jiný přístup než u dítěte, které rodiče příliš rozmazlili a dítě si myslí, že normou je chovat se vždy tak, jak samo chce. Musíme si, ale být jistí, že naše informace o výchovném rodinném stylu jsou správné a nepodléhají zkreslení.

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že zkušený empatický pedagog většinou nejlépe vycítí, jaký přístup je pro dítě vhodný a prostřednictvím sebereflexe zhodnotí, jak na dítě působí. Nejdůležitější zásadou při zvládání dítěte s agresivními projevy a výchově dítěte vůbec je důslednost a pevně stanovené hranice.

Otázkami 10, 11 a 12 autorka chtěla zjistit, zda jsou učitelky mateřských škol dostatečně vzdělávány v této oblasti a zda mají uspokojivou nabídku školeních týkající se této problematiky, kterých se mohou zúčastnit. Z výzkumu vyplynulo, že 67 % učitelek se takového školení nezúčastnilo, ačkoliv 85 % z nich by o takový typ školení mělo zájem. Pouze 15 % z nich uvedlo, že by nemělo o takový druh školení zájem.

Můžeme se domnívat, že se jedná o učitelky, které nemají problémy ve zvládání dětské agresivity, nebo o učitelky, které se s agresivními dětmi neseťkaly anebo učitelky, které mají dlouholetou praxi a nemají potřebu a chuť se dále vzdělávat. Potěšující je, že 92 % učitelek uvedlo, že školení, které absolvovaly bylo prospěšné k jejich další práci s agresivními dětmi. Z třinácté otázky je patrné, že 40 % učitelek se vzdělává samo prostřednictvím odborné literatury, z které čerpají.

Ředitelka v rozhovoru uvedla, že vzdělávání považuje za velmi důležité, ale někdy je problém zajistit jej v rámci provozu, kdy je problematické nahradit chybějící učitelku. V některých případech může možnost vzdělávání omezovat i výše finančních prostředků.

Z grafu 14 vyplývá, že 47 % učitelek odpovědělo, že problémy týkající se agresivity dítěte rodičům nejen oznamují, ale také se snaží najít společné řešení a zajímá je jejich zkušenost. Může se stát, že rodiče netuší, že se jejich dítě projevuje agresivně vůči vrstevníkům, protože ho nikdy neviděli ve skupině jiných dětí. Rodič zná své dítě nejlépe, a tak může být velmi nápomocný při hledání způsobu řešení situací s takovým dítětem. Také může odhalit příčinu, proč se tak dítě chová.

V rozhovoru ředitelka uvedla, že za velmi důležité považuje to, aby domluvené postupy dodržovaly obě strany. Pokud se k dítěti přistupuje jinak doma a v mateřské škole, nebo je dokonce autorita učitelek rodiči shazována, dítě může být zmatené a neví, co je správně a kde jsou hranice. Zde je důležitý partnerský vztah mezi učitelkou a rodiči a vzájemná důvěra.

Dále je z grafu patrné, že 22 % učitelek odpovědělo, že někdy se rozhodnou situaci rodiči oznámit a někdy ne, a to na základě jejich předchozích zkušeností, které s konkrétními rodiči mají. Někteří rodiče nejsou ochotni připustit, že s jejich dítětem není vše v pořádku, nebo že jeho chování v kolektivu je nepřijatelné.

Může se stát, že tato informace v nich vzbudí obrannou reakci a začnou jejich dítě hájit a poukazovat na chyby ostatních a hledat důvody, proč se jejich dítě takto chová. Často mluví o jiných dětech, které dělají to či ono a také začnou hledat chyby v přístupech jednotlivých učitelek. O 2 % méně učitelek se vyjádřilo, že situaci rodičům oznamují, ale dál to s nimi neřeší a nesnaží se o hledání dalších řešení, 11 % učitelek dokonce uvedlo, že rodičům nic neoznamují. Lze se domnívat, že tyto učitelky neoznamují nic žádným rodičům, ani těm, kteří by uvítali spolupráci, jinak by odpověděly jako 22 % učitelek, které vyjádřily, že situaci někdy rodičům oznámí a někdy ne na základě zkušenosti s konkrétními rodiči. Autorka se domnívá, že tyto učitelky považují diskuze s rodiči za zbytečné, za ztrátu času, za něco, co situaci nezlepší anebo považují rodiče za neobjektivní, nevzdělané nebo nekompetentní.

Ředitelka v rozhovoru zdůraznila, že shledává spolupráci s rodiči za velmi důležitou součást učitelské profese.

Poslední otázka v dotazníku byla otevřená a učitelky měly možnost se vyjádřit k problematice agresivního chování dětí. Jedenáct učitelek tuto možnost využilo a krátce popsaly svoji zkušenost s agresivním dítětem předškolního věku. Některé pouze konstatovaly, že se nikdy s takovým dítětem nesetkaly, některé uvedly svou zajímavou zkušenost s takovým dítětem nebo vyslovily svůj názor, jak by bylo možné takovému chování u dětí v mateřských školách předcházet.

Ředitelka v rozhovoru sdělila, že agresivita dětí může souviset i s vysokým počtem dětí v jedné třídě a považuje to za velký problém. Na příliš mnoho dětí v jedné třídě si učitelky často stěžují, neboť je téměř nemožné děti individuálně rozvíjet.

Popsaná zkušenost s chlapcem s PAS je velmi zajímavá a není ojedinělá. Děti mohou mít při vstupu do mateřské školy mimo jiné potíže s chováním, s přizpůsobováním a později se může ukázat, že se jedná o jedince s ADHD, PAS nebo s jinou poruchou.

15 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1, tedy že více než 60 % pedagogů se během svého působení v mateřské škole setkalo s agresivním chováním u dětí, se potvrdila, ačkoliv hranice 60 % byla přesažena pouze o 4 %.

Výsledek u hypotézy č. 2 není překvapující. Nejčastěji pozorovaným agresivním chováním v mateřských školách je fyzická agrese směřovaná k vrstevníkovi nebo skupině vrstevníků.

I hypotéza č. 3 se potvrdila a výsledky ukazují, že odbornou literaturu, která se zabývá agresivitou dětí v předškolním věku využívá 40 % dotazovaných učitelek mateřských škol. Rovněž účast na školeních zabývajících se touto problematikou není vysoká, pouze 33 % učitelek mateřských škol uvedlo, že se takového školení zúčastnily.

16 Navrhovaná opatření

Vytvoření společných pravidel, jak postupovat při zvládnání agresivního dítěte v mateřské škole, které jsou již v některých mateřských školách zavedeny a pomáhají učitelkám s orientací v této problematice. Vytváření pravidel může být tématem týmových porad a zapojit by se měly všechny učitelky pod vedením ředitelky mateřské školy.

Stanovit konkrétní pravidla, jak postupovat při řešení různých situací, které mohou nastat, pokud se dítě projevuje zvýšeně agresivním chováním. Přesně popsat vhodné a nevhodné zásahy ze strany učitelek, odměny, tresty a vytvořit zásobník her a činností, které slouží k relaxaci a motivaci dítěte a zmírňují agresivní projevy.

Zvýšit účast učitelek na školeních zaměřených na problematiku agresivních dětí a rozšířit znalost odborné literatury z oblasti této problematiky. Školení vedené odborníky mohou významně pomoci učitelkám, pro které je jednání s agresivním dítětem obtížné. Mělo by zde docházet k předávání cenných zkušeností využitelných v praxi, a to jak z řad dalších učitelek, které se školení účastní, tak především od lektora. Sebevzdělávání prostřednictvím odborné literatury může přinést zajímavé informace o možných příčinách agresivity u dětí, funkcích, důsledcích a vhodných typech komunikace s těmito dětmi využitelné v praxi.

Podpora může spočívat v propagaci odborné literatury a odborných školeních z oblasti problematiky agresivity u dětí předškolního věku.

Pravidelná spolupráce mateřské školy s rodinou. Pravidelné kontakty učitelek mateřské školy s rodiči by měly přinést prostor pro vzájemné sdělování svých očekávání a pocitů. Významné by bylo nastavení společného přístupu v důležitých oblastech výchovy dítěte. Vzájemná komunikace by měla přispět k vytvoření atmosféry důvěry.

Mohou být zavedeny pravidelné (1x za 2 měsíce) schůzky rodičů, jejichž dítě má problémy s agresivitou, s učitelkami z mateřské školy. Cílem schůzek je sdělení pokroků, jaké dítě udělalo, vývoje jeho chování, změn, které se staly a které by mohly ovlivnit chování dítěte a zkušeností s uplatňováním různých přístupů k dítěti, které se osvědčily nebo naopak zhoršily jeho chování.

Závěr

Téma agresivity předškolních dětí je v současné době velmi aktuální. Na jedné straně se uplatňují nové metody, kterými chceme dosáhnout co největší samostatnosti a zdravého rozvoje dítěte, na straně druhé se mění význam a role rodiny a dříve automatické činnosti s dítětem z rodinné výchovy ustupují. Děti mají více hmotných podnětů, často ale na úkor kontaktu s rodičem.

Ve zvládnání agresivních projevů dítěte má významnou roli předškolní zařízení a přístup pedagogů k této problematice. Autorka se proto v bakalářské práci zaměřila na mapování výskytu a forem agresivních projevů chování u dětí v mateřské škole. Při snaze zmapovat nejčastější příčiny agresivního chování dětí se podrobně v teoretické části věnovala významu výchovných přístupů v rodině. Zabývala se výchovnými rodinnými styly, které mohou výrazně ovlivnit míru agresivity u dětí. V teoretické části autorka také uvádí několik konkrétních činností a her, které pomáhají při zvládnání agresivního dítěte v předškolním věku a které lze využívat v mateřských školách.

V empirické části se potvrdilo, že zvládnání dítěte s agresivními projevy představuje pro učitelky v mateřské škole náročnou situaci. Každé dítě je osobnost, a proto se klade ve výchově důraz na individuální přístup. Pro individuální přístup pedagoga v mateřské škole jsou důležité stanovené společné postupy a principy v zařízení, na kterých lze pak individuálně situaci s agresivním dítětem lépe zvládat. Autorka se na základě svých dosavadních zkušeností domnívá, že tím lze předcházet možným nedorozuměním mezi učitelkami, pokud mají rozdílný pohled na přístup k dítěti, které má problém s agresivním chováním a rozdílný pohled na výchovu vůbec. Autorka se dále podrobněji zabývala významem znalosti rodinného prostředí.

V rámci navržených opatření autorka zdůrazňuje význam vytváření společných pravidel a postupů při zvládnání agresivního dítěte v mateřské škole, které již v některých mateřských školách jsou zavedeny. Autorka dále poukazuje na nutnost zvýšit účast učitelek na školeních zaměřených na problematiku agresivních dětí a rozšířit znalost odborné literatury z oblasti této problematiky. A za zásadní autorka považuje spolupráci mateřské školy s rodinou., která bude založena na vzájemné důvěře.

Seznam použité literatury

- ANTIER, E., 2004. *Agresivita dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4639-5.
- DUBIN, N., 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-553-0.
- ERKERT, A., 2011. *Hry pro usměrňování agresivity*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-885-2.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JEŘÁBKOVÁ, S., 2007. *Učíme se zvládat vlastní agresivitu*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-09-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2015. *Máme dítě s ADHD: Rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5971-5.
- KOLÁŘ, M., 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOPŘIVA a kol., 2012. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978 80-262-0182-3.
- MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Z., 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?* 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.

- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-587-4.
- MATTHEWS, A., 2015. *Stop šikaně*. 1. vyd. Jihlava: Baroque partners s.r.o. ISBN 978-80-87923-06-1.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
- NOVÝ, I., SURYNEK, A. a kol., 2006. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1705-0.
- PUDNEY, W., WHITEHOUSEOVÁ, E., 2014. *Soptíci. Jak pomoci dětem se zvládním zlosti*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-709-5.
- ROGGE, J., 2005. *Rodiče určují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-990-9.
- SVOBODA, J., 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Jak usměrňovat agresivitu*. Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-00-9.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-1907-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Slovník cizích slov ABZ [online]. [vid. 2. 1. 2018]. Dostupné z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=omnipotence&typ_hledani=prefix
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 2002. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠPORCLOVÁ, V., 2017. *Šance dětem* [online]. *Dítě s aspergerovým syndromem*. [vid. 14. 1. 2018]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/dite-s-aspergerovym-syndromem.shtml>
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.

Seznam příloh

Příloha č. – Dotazník

Příloha č. 1

Dobrý den,

od roku 2012 pracuji jako učitelka MŠ v Českém Dubu a v současné době studuji 3. ročník Technické univerzity v Liberci, obor Speciální pedagogika pro vychovatele. V rámci zpracování mé bakalářské práce „Projevy agresivního chování u dětí v předškolním věku“, provádím v mateřských školách toto dotazníkové šetření.

Byla bych velmi ráda, pokud mi budete věnovat svůj čas a předložený dotazník vyplníte. Dotazník je zcela anonymní, prosím Vás tedy o pravdivé údaje.

Velmi Vám děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Tereza Milerová

U jednotlivých otázek zakroužkujte vyhovující odpověď.

1. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- a) 0–5 let
- b) 6–15 let
- c) 16 let a více

2. Je ve vaší třídě dítě, o kterém byste řekl(a), že se projevuje zvýšeně agresivním chováním? Pokud ano, uveďte prosím, o jak staré dítě se jedná.

- 2.1 a) ano
- 2.1 b) ne

- 2.2 a) 3–4 roky
- 2.2 b) 4–5 let
- 2.2 c) 5–7 let

3. Setkal(a) jste se během svého působení v mateřské škole s dítětem, které byste označila jako dítě se zvýšeně agresivními projevy chování? Pokud ano, uveďte věk dítěte.

- 3.1 a) ano
- 3.1 b) ne

- 3.2 a) 3–4 roky
- 3.2 b) 4–5 let
- 3.2 c) 5–7 let

4. S jakou formou agresivity se nejčastěji během své praxe setkáváte?

- a) fyzická agrese vůči druhému dítěti nebo celé skupině dětí
- b) fyzická agrese vůči dospělé osobě (rodiči, učitelce, uklízečce atd.)
- c) slovní agrese vůči druhému dítěti nebo celé skupině dětí
- d) slovní agresi vůči dospělé osobě (rodiči, učitelce, uklízečce atd.)
- e) agrese vůči předmětům, rozbíjení hraček atd.
- f) autoagrese (sebepoškozování)

5. Agresivní chování pozorujete spíše u:

- a) chlapců
- b) dívek
- c) přibližně stejně u obou pohlaví

6. Překvapila Vás někdy intenzita agresivního chování dítěte?

- a) ano
- b) ne

7. Je pro vás řešení konfliktních situací s agresivním dítětem někdy obtížné?

- a) ano
- b) ne

8. Máte v mateřské škole dohodnuté nějaké společné postupy s ostatními pracovníky pro zvládnutí agresivního dítěte?

- a) ano
- b) ne

9. Pokud ano, postupujete podle předem dohodnutých postupů nebo jednáte spíše intuitivně?

- a) intuitivně
- b) podle předem dohodnutých postupů
- c) kombinovaně dle vzniklé situace

10. Absolvoval(a) jste někdy školení zaměřené na zvládnutí situací s agresivním dítětem?

- a) ano
- b) ne

11. Pokud ano, bylo školení pro Vaši práci přínosné?

- a) ano
- b) ne

12. Pokud ne, přivítala byste konání školení?

- a) ano
- b) ne

13. Využíváte při své práci odbornou literaturu na téma agresivní projevy chování u dětí?

- a) ano
- b) ne

14. Spolupracujete s rodiči agresivního dítěte?

- a) ano – oznámím jim to
- b) ano – oznámím jim to a hledáme společné řešení
- c) ne – nic jim neoznamuji
- d) někdy ano, někdy ne, podle zkušeností, které mám s konkrétními rodiči

15. Zde můžete vyjádřit cokoliv k tématu agresivní dítě předškolního věku: