

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Agresivní chování u dětí předškolního věku a jeho prevence z pohledu pedagogů

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Michálková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Bc. Miluše Urbanová, PhD.
Oponent práce: Mgr. Martin Knytl, MCS



Zadání bakalářské práce

Autor:	Kateřina Michálková
Studium:	P20K0125
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Agresivní chování u dětí předškolního věku a jeho prevence z pohledu pedagogů
Název bakalářské práce AJ:	Aggressive behavior of preschool children and its prevention from the perspective of teachers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá agresivním chováním vůči sobě i ostatním a afektivním jednáním u dětí předškolního věku a jeho možnými příčinami. V teoretické části práce rozebírá prevenci tohoto chování či možný přístup pedagogů k dětem. Dále vyobrazuje děti předškolního věku z pohledu vývojové psychologie, rozebírá problematiku agresivity i afektivního jednání a dále je zde vymezen i pojem prevence. V praktické části práce využívá kvantitativní způsob šetření a za pomoci dotazníků, které jsou určeny přímo pedagogům, kteří pracují s dětmi předškolního věku, analyzují výskyt tohoto druhu rizikového chování u dětí, přístup pedagogů k dětem s projevy agresivního chování či afektivního jednání a také informovanost tázaných pedagogů o prevenci této problematiky.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 164 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. 531 stran. ISBN 987-80-246-2153-1.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Miluše Urbanová, Ph.D.

Oponent: PaedDr. Bc. Martin Knytl, MBA, MCS

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Agresivní chování u dětí předškolního věku a jeho prevence z pohledu pedagogů* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Bc. Miluše Urbanové, PhD., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 11. 4. 2024

Kateřina Michálková

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Bc. Miluši Urbanové, PhD., za cenné rady, odborné vedení a trpělivost při předkládání bakalářské práce. Dále také děkuji všem informantkám za poskytnutí rozhovorů a velmi podstatných informací.

Anotace

MICHÁLKOVÁ, Kateřina. *Agresivní chování u dětí předškolního věku a jeho prevence z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 54 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá tématem prevence agresivního chování u dětí předškolního věku a je zaměřená na pohled pedagogů mateřských škol. Teoretická část je rozložena do tří kapitol, kde jsou charakterizovány pojmy jako agrese, agresivní chování a prevence a konkrétně se zaměřuje na školní prostředí, převážně pak mateřskou školu. Dále je zde definováno předškolní období spolu s prostředím mateřské školy. Výzkumné šetření je orientováno kvalitativně a za pomoci polostrukturovaných rozhovorů zjišťuje názory pedagogů na problematiku výskytu a prevence agresivního chování u dětí.

Klíčová slova: agrese, agresivní chování, předškolní věk, primární prevence, učitel mateřské školy

Annotattion

Michálková, Kateřina. *Aggresive behaviour of preschool children and its prevention from the perspective of teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové: 2024. 54 pp. Bachelor Thesis.

This Bachelor Thesis deals with the topic of aggressive behaviour of preschool children, and it's focused on the perspective of preschool teachers. The theoretical part is divided into three chapters, characterizing terms like aggression, aggressive behaviour and prevention and it is focused on the school environment, specifically in the kindergarten. There is definition of preschool period and environment of the kindergarten. The research is qualitative oriented and with semi-structured interviews it gathers teachers opinions on the occurrence of the presence and prevention of aggressive behaviour in preschool children.

Keywords: aggresion, aggressive behaviour, preschool age, primary prevention, teacher in the kindergarten

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Seznam použitých zkratk

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NNO – nestátní, neziskové organizace

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

Obsah

Úvod.....	10
1 Agrese a agresivita	12
1.1 Vymezení základních pojmů	12
1.2 Dělení agrese	13
1.3 Možné příčiny vzniku agresivního chování	15
1.4 Agresivní chování v mateřské škole	17
2 Předškolní věk	19
2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku.....	19
2.2 Význam hry a kresby v životě dítěte.....	21
2.3 Prostředí mateřské školy	22
3 Primární prevence v mateřské škole	24
3.1 Vymezení základních pojmů	24
3.2 Poskytovatelé prevence.....	26
3.3 Prevence agresivního chování v předškolním věku.....	28
4 Výzkumné šetření.....	30
4.1 Stanovení výzkumného problému a cíle	30
4.2 Výzkumný vzorek a organizace sběru dat.....	33
4.3 Analýza a interpretace dat	34
4.3.1 Kategorie č. 1: Projevy agrese	35
4.3.2 Kategorie č. 2: Příčiny agrese	36
4.3.3 Kategorie č. 3: Řešení agrese	39
4.3.4 Kategorie č. 4: Znalost primární prevence.....	40
4.3.5 Kategorie č. 5: Další vzdělávání	42
4.3.6 Kategorie č. 6: Metody předcházení.....	43
4.3.7 Kategorie č. 7: Spolupráce	44
4.4 Shrnutí výzkumného šetření	46
Závěr.....	49
Seznam použitých zdrojů	50
Příloha.....	I

Úvod

V poslední době je možno pozorovat zjevný nárůst agresivního chování u lidí ve společnosti. Existuje nespočet důvodů, proč tomu tak je, ale mezi nejdůležitější z nich lze zařadit ty, které na člověka působí už od dětství. Mezi jedny z hlavních faktorů, které jedince ovlivňují již od útlého věku, patří prostředí, ve kterém vyrůstá, okolí, rodina, výchova a v dnešní době z velké části také média. Jelikož autorka sama pracuje jako učitelka v mateřské škole, všímá si eskalace této problematiky u dětí předškolního věku, a zároveň nedostatečné obeznámenosti pedagogů v oblasti prevence. Tento názor potvrzuje například šetření České školní inspekce ze školního roku 2021/2022, které bude v teoretické části práce zmíněno. S tématem prevence a primární prevence se autorka před studiem oboru sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních příliš často nesetkávala a přiznává, že její vědomosti byly v tomto ohledu nedostačující.

V teoretické části si práce klade za cíl vymezit základní pojmy spjaté s agresí v předškolním věku a primární prevencí takového chování. Cílem empirické části práce je zjištění míry informovanosti a zkušenosti pedagogů v oblasti primární prevence agresivního chování u dětí v předškolním věku v konkrétní mateřské škole v Praze a následně konzultace výsledků s vedením a spolupráce při tvorbě Školního vzdělávacího programu pro nový školní rok, což ideálně povede ke zlepšení práce pedagogů s tímto tématem. Zároveň chce autorka využít nově nabytých poznatků, získaných při tvorbě této práce, ve své profesi.

Při zpracovávání bylo oproti původnímu zadání vyměněno kvantitativní výzkumné šetření za kvalitativní, díky čemuž může autorka lépe dosáhnout výše uvedených cílů práce a problematiku prevence agresivního chování rozebrat detailněji.

Tato bakalářská práce se skládá ze čtyř kapitol, přičemž první tři se zabývají teorií a čtvrtá výzkumným šetřením. První kapitola se zaměřuje na specifikaci agresivního chování a možné příčiny jeho vzniku. Z důvodu obsáhlosti dané problematiky se tato kapitola detailně nevěnuje projevům agresivního chování, ty jsou pouze zmíněny v podkapitole, která se zabývá agresí v mateřské škole. Motivem druhé kapitoly je předškolní období spolu s hrou a kresbou, a nakonec i prostředí mateřské školy. Primární prevence je téma třetí kapitoly, zde je značná pozornost věnována hlavně školnímu prostředí, a také prevenci agresivního chování v předškolním věku.

Čtvrtá kapitola je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření a za pomoci polostrukturovaných rozhovorů chce autorka dosáhnout výše uvedených cílů. V závěru této kapitoly je výzkumné šetření shrnuto.

1 Agrese a agresivita

Tato kapitola analyzuje základní pojmy a vymezuje rozdíly mezi nimi, neboť z laického hlediska mohou být považovány za totožné. Mimo to se zde objevuje i několik druhů dělení této problematiky. Dále jsou v této kapitole zmíněny možné příčiny vzniku agrese a vzhledem k tématu práce je jedna podkapitola věnována agresivnímu chování v mateřských školách.

1.1 Vymezení základních pojmů

„Agrese je jednání, jimž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Je to projev agresivity v chování jedince“ (Martínek 2015, str. 23).

Agrese je projev síly, kterou je možné pozitivně nasměrovat k rozvoji jedince v různých oblastech jeho života. Setkáváme se s ní nejen u lidí, ale i u zvířat a její eliminace je v rozporu s její přirozeností. Plní určité úkoly, ať už v posouvání a zvětšování vymezeného prostředí jedince, tak i v oblasti ochrany a obrany vlastního teritoria a jedince samotného. Jedním z důležitých úkolů agrese je také filtrace přebytečné energie. U dospělých může být tato energie filtrována nejen fyzickou aktivitou, ale například také přemýšlením. U dětí je možnost filtrace nadbytečné energie pomocí přemýšlení omezená, proto ji častěji vynakládají na fyzickou činnost, což může vést k agresivnímu chování (Svoboda, 2014).

Krahé (2021) naráží na rozdíl významu slova agrese mezi sociálními psychology, kteří ji vnímají pouze jako negativní formu chování a mezi společnostmi, která ji chápe i z pozitivního hlediska.

Na agresivní chování je nahlíženo jako na vědomý a záměrný akt, jenž je pro lidi přirozený v rámci určitých mezí, které nejsou v rozporu s legislativou a morální hodnotou většinové společnosti. Jejím hlavním znakem je její úmysl k ublížení ostatním jedincům či objektům, a také nevšímavost jedince k důsledkům tohoto jednání. Pojem agresivita je chápána jako náchylnost k tomu, že jedinec reaguje násilně na určitou překážku v životě nebo při pocitu ohrožení či tímto jednáním osoba naplní svou potřebu uspokojení (Vágnerová, 2014). Autorka ve své knize uvádí krátké, ale velmi užitečné vysvětlení těchto dvou pojmů. *„Termín agresivita označuje tendenci k násilnému reagování, pojem agrese charakterizuje reálný projev“* (Vágnerová 2014, str. 699).

Matějček a Dytrych (1997) agresivitu vnímají nejen jako přirozené nutkání či tendenci jedince k násilí, ale z pozitivního hlediska jako zaměření energie na určitou činnost, osobu nebo problém. Její využití napomáhá jedinci k dosažení cíle a ve společnosti se do určité míry akceptuje.

V pedagogickém slovníku Průcha a kol. (2009) agresivitu definují jako „útočnost“ (Průcha a kol., 2009, str. 13). Agresor může „*projevovat nepřátelství slovně nebo útočným činem, prosazovat sám sebe a své zájmy cíleně a bezohledně, nemilosrdně až brutálně nebo ovládnout sociální skupinu a získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory*“ (Průcha a kol., 2009, str. 13).

Agresivita se objevuje u každého jedince, avšak v různém množství. Ti méně agresivní jsou považováni za společenštější a klidnější, kdežto naopak ti, u kterých je hladina agresivity vyšší, jsou impulzivnější a okolí je může vnímat, jako problémové. Agresivita se dá považovat za rys osobnosti (Martínek, 2015).

Specifikace výše uvedených autorů se ve významu pojmů shodují. Agrese je považována za určitou útočnou reakci, kdežto agresivita je tendence k tomuto typu chování. V rozporu jsou však teorie významu agrese, kdy Svoboda chápe agresi pozitivně jako motor k dosahování cílů, Krahe ji z pohledu sociální psychologie chápe jako negativní druh chování a Vágnerová ji chápe jako potenciálně pozitivní nebo negativní.

1.2 Dělení agrese

Druhy agrese z pohledu příčin, dle sociální psychologie:

- **Afektivní agrese** – je nepřátelskou, neplánovanou reakcí poháněnou zlostí, která byla vyprovokována určitou interakcí s impulsem, se kterým má jedinec negativní vztah. Jedinec na tento popud zlostně zareaguje, ať už slovně nebo fyzicky.
- **Instrumentální agrese** – je pouze vedlejším efektem a napomáhá k dosažení konkrétního cíle. Často se s takovým chováním můžeme setkat např. ve sportu, kde se někdy hráč nezdráhá využít agresivního faultu k tomu, aby zabránil soupeři skórovat. Takovouto agresi označujeme za „chladnou“, na rozdíl od agrese afektivní, kterou nazýváme „horkou“.
- **Tyranizování, obtěžování, šikanování** – tyto fenomény, o kterých se začalo ve společnosti častěji mluvit až v posledních dekádách,

nám dávají mnoho důvodů zavést do základního dělení typů agrese z pohledu příčiny také nový třetí typ. Takováto agrese je narozdíl od reaktivní afektivní agrese typem aktivní agrese a je jedinci využívána zejména k ubližování jiným nebo k demonstraci kontroly nad jinými. Tyranizování však může být i instrumentálním typem agrese, a to v případech, kdy jej jedinec využívá k dosažení jiného cíle – finančního, sexuálního apod. (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Druhů dělení agrese je mnoho, ale v souvislosti s tématem se práce dále zaměřuje na typy agrese, které se vyskytují ve školním prostředí. Martínek (2015) uvádí dělení na agresi přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, a také aktivní a pasivní. Z těchto tří kategorií vychází osm druhů agrese, které se ve třídním kolektivu objevují značně často:

- **Fyzická aktivní přímá agrese** – projevuje se násilným fyzickým chováním agresora k oběti.
- **Fyzická aktivní nepřímá agrese** – fyzické ubližování dítěti provádí jedinec, který není považován za hlavního aktéra agrese, avšak ubližuje na pokyn hlavního agresora.
- **Fyzická pasivní přímá agrese** – násilné chování není zaměřeno na ublížení oběti, ale na poškození jeho osobních věcí, pomůcek apod.
- **Fyzická pasivní nepřímá agrese** – je projevoována „*odmítnutím splnění některých požadavků oběti nebo pomoci*“ (Martínek, 2015, str. 39).
- **Verbální aktivní přímá agrese** – napadání oběti slovně a vulgárně.
- **Verbální aktivní nepřímá agrese** – jedná se zejména o „*pomlouvání*“ (Martínek, 2015, str. 39).
- **Verbální pasivní přímá agrese** – se popisuje jako vyloučení oběti z kolektivu ignorací ostatními, a převážně tedy agresorem.
- **Verbální pasivní nepřímá agrese** – typickým znakem je „*nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán*“ (Martínek, 2015, str. 40).

Dělení agrese dle Svobody (2014):

- **Agrese individuální** – její zrod je většinou spontánní či po verbální nebo fyzické rozepři v kolektivu, kterou způsobí dítě, jež je skupinou vnímané jako konfliktní pro jeho negativní interakce s jinými jedinci.

- **Agrese skupinová** – je definována negativním vztahem více dětí (kolektivu, větší skupiny) k jednomu dítěti, popřípadě menší skupině dětí, jež jsou určeny na základě konkrétních rysů či charakteristik. Trvá přibližně do tří měsíců.
- **Šikana** – je dlouhodobá a kolektivem většinou akceptovaná negativní interakce mezi dvěma dětmi či dítětem a skupinou dětí, která trvá déle než agrese skupinová, tedy více než tři měsíce.

1.3 Možné příčiny vzniku agresivního chování

Jak říká odborná literatura, vznik agrese může být zapříčiněn mnoha faktory. V této podkapitole se práce bude věnovat těm, které jsou uváděny nejčastěji v kontextu biopsychosociálního modelu jedince. Klíčové je také zmínit, že tyto faktory mezi sebou mohou různě interagovat.

Biologické, dědičné, psychické a vrozené faktory

Vágnerová (2014) poukazuje na vliv určitých částí mozku, které mohou agresivní chování ovlivňovat, např. prefrontální kůra se na tomto vlivu podílí, některé její zóny totiž napomáhají k usměrňování reaktivní agrese. Amygdala vykonává funkci identifikátoru síly pocitu ohrožení jedince a koriguje ho. K potlačování agrese slouží i serotonin a s jeho nedostatkem či dysfunkcí se můžeme setkat u hyperaktivních dětí. Titmanová (2019) upozorňuje na vliv ADHD, které může zapříčiňovat agresivní chování.

Hayes (2013) v souvislosti s vrozenou agresí zmiňuje teorii Konrada Lorenze, podle které za agresi mohou zejména genetické faktory. Podle této teorie se energie v jedinci postupně hromadí, dokud ji nějaký spouštěč neuvolní. Takovýmto spouštěčem může být např. nepřátelský pohled nebo gesto. Kdyby osoby mohly své nahromaděné pocity v klidu někde upustit, zabránilo by to negativním projevům agrese ve společnosti.

Určitá podobnost mezi agresivními projevy chování mezi potomky a jejich rodiči se objevuje. Nabízí se však otázka, zdali je tato podobnost zapříčiněna geneticky či výchovou, jelikož většina dětí vyrůstá se svými biologickými rodiči. V roce 2002 provedli Rhee a Waldman analýzu 51 studií, které se zabíraly podobností dětí a rodičů u biologických rodin a rodin, které si své potomky osvojili. Tato analýza se také zaměřila na podobnost u dvojčat. Vliv genetiky na podobnost v chování

se ukázala být přibližně o 18 % nižší než vliv prostředí, což se ale může v průběhu vývoje jedince měnit (Krahé, 2021).

Dítě, jehož matka užívala alkohol či tabákové výrobky v prenatálním období, bude mít větší sklony k agresivnímu chování (Volavka, 2003).

Vágnerová (2014) považuje agresi na základě frustrace za jakousi obranu jedince proti pocitu ohrožení, a zároveň jako uvolnění nahromaděných vjemů. Kdy nebo jak silně bude frustrovaná osoba reagovat se nedá odhadnout, každý má míru snášenlivosti jinou a také není vyloučené, že od této reakce neustoupí.

Vlivy prostředí

Sociální prvky obklopující daného člověka mohou sklon k agresi zvyšovat či snižovat, např. při imitaci chování, kdy se osoba přizpůsobuje vzorcům chování ostatních. Výchova dětí v rodinném prostředí má také značný vliv na agresivitu u dětí. Mezi další aspekty lze zařadit i hodnoty a normy dalších sociálních skupin, ve kterých se děti pohybují nebo celkově kvalita interpersonálních vztahů (Vágnerová, 2014).

Výrost, Slaměník a Sollárová (2019) tvrdí, že agrese je brána jako naučené chování v kontextu sociálního učení. Děti pozorují chování a reakce dospělých osob a poté je napodobují. Hayes (2013) uvádí teorii A. Bandury, že pokud jedinci za pomoci agresivního chování dosáhnou požadovaného, budou jej opakovat.

Násilí v médiích je považováno za jeden z hlavních faktorů vzniku a rozvoje agresivity v dětském věku, kdy dětem chybí kritické myšlení a často nechápou pointu toho, proč se kladná postava chová k té negativní agresivně, a tím pádem nejsou schopny rozlišit adekvátnost takového chování, které vidí v pohádkách, filmech nebo zažívají ve hrách. K řešení konfliktních situací, se kterými se v průběhu vývoje setkávají, proto použijí stejné chování, jako jejich oblíbený hrdina, a to agresivitu v podobě násilí (Martínek 2015).

Některé studie zaměřující se na faktory prostředí zjistily, že jedinci se častěji projevují agresivně v teplém počasí nebo v hlučném a přeplněném prostředí, tedy zejména v situacích, které nemohou kontrolovat (Hayes, 2013).

Mezi další vlivy můžeme zařadit ekonomické důvody, kdy lze pozorovat rozdíl mezi dětmi z méně zajištěných rodin a těmi, které vyrůstaly v prostředí finanční stability. Propast, mezi ekonomicky slabými a silnými rodinami, se ve vyspělém světě neustále

zvětšuje. V zemích, ve kterých je tento rozdíl největší, se setkáváme se zvýšenou agresí v některých případech vedoucí až ke kriminalitě (Pudney, Whitehouse, 2014).

1.4 Agresivní chování v mateřské škole

Otázkou, jestli agrese v mateřských školách stoupá, se zabývá několik autorů a např. ČŠI ve školním roce 2021/2022 zaznamenala v rámci šetření zaměřeného na výskyt rizikového chování v mateřských školách značný nárůst šikany, agrese a násilí v posledních letech. Jako příčinu uvádí hlavně vliv médií a výchovu v rodině (Zatloukal a kol., 2022).

V předškolním období se agresivita, která byla v předchozích obdobích nástrojem k projevení potřeb a pocitů dítěte, upozaduje a částečně ji nahrazuje verbální vyjádření těchto myšlenek. Objevují se teorie, že děti, které méně mluví nebo se u nich projevuje opožděný vývoj řeči, mají vyšší sklon k agresivním projevům, protože nedokážou verbálně vyjádřit své požadavky, myšlenky apod. Lze pozorovat rozdíl v agresivním chování u chlapců a děvčat, kdy v předškolním věku jsou typičtější agresivnější chlapci. Tímto chováním z hlediska diagnostiky může dítě volat o pomoc rodiče nebo pedagoga. Rodiče, ale i mateřské školy by se měli více zaměřovat na tuto problematiku, zjišťovat, kdy dítě tento způsob chování aplikuje a začít jeho problém řešit (Michalová, 2012). Jednou z příčin, proč se děti dostatečně verbálně nevyjadřují, může být také jazyková bariéra v případě dětí s odlišným mateřským jazykem, a to zejména v poslední době vlivem zvýšení migrace.

S většími projevy násilí u chlapců, než dívek souhlasí i Matějček a Dytrych (1997) a také zmiňují, že slovní napadání se objevuje ve značně nižší míře než to fyzické.

Juul (2022), toto chování ospravedlňuje a považuje ho za tzv. odreagování od toho, co dítě prožívá doma nebo naopak děti, které se projevují agresivně doma, si často jen potřebují odpočinout od dění ve školce. Zmiňuje i to, že kdyby byli dospělí v kůži dětí a dostali se do společnosti, kde tráví nedobrovolně několik hodin denně s lidmi, se kterými nechtějí, mohli by vykazovat podobné sklony k agresí. Proto je vhodné na agresivní chování u nich nenahlížet pouze jako na poruchu chování a pedagogové by se na něj měli zaměřit i z jiného úhlu pohledu.

Špaňhelová (2004) děti, které se projevují agresivně, vnímá jako úplně normální děti, které ale nedokážou svou reakci na negativní podnět ovládnout. Tím může být třeba zájem dítěte o hračku, se kterou si hraje někdo jiný, což může vést k verbální

nebo fyzické agresi. Je velmi důležité, aby děti pocit agrese nepotlačovaly a nemyslely si, že je špatný, ale zároveň je podstatné, aby neublížily sobě nebo někomu jinému.

Erkert (2004) mezi projevy agresivity v mateřské škole uvádí „*vyhrožování, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání*“ (Erkert, 2004, str. 7). Dítě s takovými projevy může vyvolávat pocit strachu u mladších nebo méně průbojných jedinců v kolektivu.

Mezi 3-5 rokem děti také začínají projevovat zájem o nevhodná a neslušná slova. Jejich pomocí totiž eliminují přebytečnou energii a zároveň poukazují na svůj vývoj. Často se jim líbí slova a předměty, která připomínají v jakémkoliv smyslu výkaly, což ve většině případů znázorňuje reakce z jejich okolí na proces učení hygienických návyků (Antier, 2011).

Svoboda (2014) ve své knize informuje o vnitrodruhové agresi ve spojitosti s mateřskou školou, jako pro člověka nepřirozenou institucí, ve které se setkává několik dětí v podobném věku a jejich instinkt je vede k vybudování si svého postavení pomocí síly. Tento pud reguluje přítomnost pedagoga, který děti učí a podporuje v rozvoji sociálních dovedností. V rámci toho lze často vidět rozdíl chování dítěte doma a ve škole, kdy v rodinném prostředí si příliš nepotřebuje budovat své postavení, zatímco v rámci skupiny stejně nebo podobně starých jedinců ano. Díky nabytí základních sociálních dovedností je poté schopno fungovat ve společnosti, ať už v navazující povinné školní docházce či jinde.

2 Předškolní věk

Druhá kapitola se zaměřuje na definici předškolního věku a biologický, motorický, kognitivní a sociální vývoj dítěte. Dále rozebírá prostředí mateřské školy, specifikuje cíle předškolního vzdělávání a zaměřuje se na pedagogy v mateřských školách.

2.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují předškolní věk dvěma způsoby, buď od novorozeneckého období po nástup do základní školy nebo tzv. „*věkem mateřské školy*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 87).

V předškolním období se průměrná výška chlapců zvedne z 97 centimetrů na 117 centimetrů a váha vzroste z 15 kilogramů na 22 kilogramů. Dívky v průměru měří a váží o něco méně než chlapci. Dále se u dětí mění celková stavba těla, která se prodlužuje, naopak hlava se oproti tělu zmenšuje. Hlavně u chlapců ubývá tuková tkáň a přibývá ta svalová. Dýchání je hlubší a klidnější (Říčan, 2014).

Předškolák prohlubuje již získané pohybové dovednosti a motoriku. Jeho pohyby jsou více koordinované a plynulé. Vývoj probíhá i v oblasti samoobsluhy, a to především ve stolování, hygieně a oblékání. V jemné motorice je dítě šikovnější kupříkladu při konstruktivních činnostech jako skládání puzzle a náročnějších stavebnic nebo skládaček (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V oblasti řeči dítě získává větší slovní zásobu, objevuje se u něj lepší výslovnost, dokáže smysluplněji vyjadřovat svoje myšlenky a pocity a zvládne popsat situace za pomoci složitějších vět a souvětí se zvládnutými základními gramatickými pravidly. Z řeči, pomocí které se dítě kontroluje a naviguje nahlas, se postupně stává řeč vnitřní (Thorová 2015). Jako příčinu lepšího vývoje řeči uvádí Říčan (2014) častou komunikaci mezi dítětem a dospělým a čtení pohádek. V tomto období předškolák aktivně používá kolem 2 500 slov a mnoha dalším minimálně rozumí.

Předpojmové myšlení postupně střídá myšlení názorové neboli intuitivní, díky čemuž začínají děti přemýšlet v celostních pojmech, kdežto předtím užívaly tzv. předpojmy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Převládá egocentrický způsob myšlení, jež zapřičiňuje, že má dítě pocit, že se vše točí kolem něj, ale „...*nedokáže ještě provádět myšlenkové operace, myšlení je proto označováno jako předoperační, názorné, prelogické*“ (Thorová 2015, str. 394).

Říčan (2014) uvádí další pojem v kontextu myšlení předškolního dítěte – antropomorfní myšlení, což znamená, že děti předmětům přisuzují lidské vlastnosti, například, že mají nějaké emoce apod. Dále autor ve své publikaci zmiňuje i rozumový vývoj v oblasti matematiky. Děti zvládají napočítat do deseti a chápou rozdíl čeho je více a čeho méně.

Co se týče paměti, Wedlichová (2010) tvrdí, že předškoláci si věci nejlépe zapamatují, když k nim jsou vázány nějaké emoce, ať už pozitivní jako radost nebo negativní jako smutek. Zlepšuje se logická paměť, se kterou je u dětí důležité pracovat a informace k zapamatování důkladně vysvětlovat a ukazovat. Děti si zvládnou zapamatovat větší obsah na delší dobu.

V tomto období si děti uvědomují své pocity, dokážou o nich mluvit s ostatními a využívají je i při hře, což pozitivně ovlivňuje nejen emoční rozvoj, ale také později i rozvoj sociálních vztahů. Starší předškolní děti zvládají se svými emocemi mnohem lépe pracovat a ovládat je, a také se učí kontrolovat projevy agrese a zlosti, aby více vyhovovaly společenským normám (Mertin, Gillernová, 2015). Předškoláci sice stále pláčou i kvůli banalitám, ale postupně začínají být emočně stabilnější. Oblíbené jsou u nich vtípky tykající se výkalů, při kterých vnímají hlavně reakci jedinců, kterým je vypráví. Vyvíjí se také empatie vůči ostatním, což také souvisí s rozvojem prosociálního chování (Thorová, 2015).

Langmeier, Krejčířová (2006) považují rodinu za jedno z nejdůležitějších prostředí v primární socializaci dítěte. S tímto souhlasí i Kraus (2008), který uvádí, že rodina plní mimo jiné právě socializačně-výchovnou funkci a prostředí školy poté v socializaci pokračuje.

Mertin a Gillernová (2015) uvádí základní aspekty v sociálním vývoji:

- Vývoj sociální reaktivity – dítě začíná objevovat a chápat nové typy sociálních vztahů i mimo rodinu, zejména ve školce s vrstevníky.
- Vývoj sociálních kontrol – děti se učí chování ve společnosti, pravidla a sociální normy.
- Osvojení sociálních rolí – děti sledují v rodině i ve společnosti chování ostatních v různých sociálních rolích, což později napomáhá k vytváření vlastní identity.

2.2 Význam hry a kresby v životě dítěte

Hra a kresba jsou pro děti jedny z nejpřirozenějších činností předškolního období, které se označuje „...věkem hry a přípravy na školu“ (Vágnerová, 2012, str. 177).

Hra je komplexní činností dítěte, která se rozděluje do kategorií dle svého obsahu a vlastností. Slouží k tělesnému a psychickému rozvoji, a také pozitivně působí na proces výchovy a vzdělání. V důsledku toho se jedinci seznámí se základními principy morálky a estetiky (Abdurahimovna, Bakhodirovna, 2023). Hra souvisí s vývojovými změnami dítěte a stává se aktivitou, která je velmi důležitá pro rozvoj prosociálního chování a vyobrazuje vlastní chápání reality dítěte. Za pomoci symbolické hry si dítě může naplnit cíle, které by v reálném světě byly nedosažitelné nebo zanalyzovat situaci, kterou prožilo a samo se s ní vyrovnat. Tematická hra napomáhá k rozvoji a prožití sociálních rolí, se kterými jsou děti seznámeny a mohou se vyskytovat v jeho okolí. V souvislosti s tematickou hrou se setkáváme s námětovými hrami například na rodinu, vybranou profesi či prostředí mateřské školy (Vágnerová, 2012). Kořátková (2014) upozorňuje na pohled dospělých, kteří hru u starších předškolních dětí vnímají jako nepříliš důležitou oproti mladší dětem předškolního období. RVP PV přitom hru vyzdvihuje i u 5–6letých. Dospělí za pomoci hry mohou sledovat zájmy, potřeby, sociální interakce dětí a na tyto zjištěné poznatky později navazovat v jiných činnostech. U starších předškolních dětí je vhodné využívat i hry s pravidly.

Bednářová, Šmardová (2015) vyzdvihují vymezení laterality dítěte související s rozvojem kresby, což lze vysledovat kolem čtvrtého roku. Není dobré děti ke kreslení nutit, pokud samy nechtějí. Před rozvíjením jemné motoriky a kreslení je vhodné zaměřit se nejprve na vývoj motoriky hrubé. Děti, které kreslí rády a často, by měli dospělí kontrolovat a pracovat s nimi na správnosti držení tužky. Vágnerová (2021) kresbu považuje za neverbální způsob vyobrazení světa a myšlenek dítěte a uvádí její tři etapy. V nich popisuje vnímání kresby dítětem od nesmyslného čmárání batolat po kresbu, která vyobrazuje konkrétní podobu a vnímání světa. V předškolním období děti nejčastěji kreslí lidi, což se využívá k diagnostice psychického vývoje dítěte v souvislosti s detailností a propracováním nakreslených postav.

2.3 Prostředí mateřské školy

Dle Krause (2011) je prostředí všechnen prostor, který člověka oklopuje, ať už do něj patří předměty, dění či vztahy. V socializaci probíhající v prostředí rodiny pokračuje poté první instituce, se kterou se dítě většinou setkává, a tou je mateřská škola.

Mertin a Gillernová (2015) poukazují na důležitost rozvoje sociálních vztahů, který ve školce probíhá a vyzdvihují klíčovost vrstevníků, se kterými se děti setkávají a navazují vztahy.

Děti se seznamují s přijetím učitelky jako další autority, a také s novými pravidly, které toto prostředí přináší. Tyto pravidla se často liší od těch, na které jsou zvyklé z domova. Proces nástupu pro děti bývá náročný, jelikož si musí zvykat na nové neznámé prostředí, ve kterém tráví spoustu času (Vágnerová, 2012).

V mateřské škole probíhá předškolní vzdělávání, které je určeno pro děti od 3 let do doby nástupu do základní školy, které je ve většině případů v 6 či 7 roce jedince. Novela zákona č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která stanovuje povinnou předškolní docházku vstoupila v platnost 1. 1. 2017. Od té doby děti, které dovršily 5 let věku, zahajují povinnou předškolní docházku.

Cíle předškolního vzdělávání jsou uvedeny ve Školském zákoně a Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, kde se dělí ještě do čtyř kategorií: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Z RVP PV poté vychází Školní vzdělávací programy, které tvoří ředitelé mateřských škol spolu s pedagogy, a dále se vytváří i třídní vzdělávací plán, který obsahuje hlavně konkrétní vzdělávací činnosti (Koťátková, 2014).

Syslová (2019) cíle a obsah předškolního vzdělávání shrnula takto: „...v mateřské škole se dítě učí rozumět životu v naší společnosti a pro život v této společnosti jsou u něj rozvíjeny potřebné dovednosti“ (Syslová, 2019, str. 118).

Učitelé v mateřské škole

„Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání, spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků...“ (Průcha a kol., 2009, str. 326).

Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících v § 2 stanovuje, že pedagogickým pracovníkem, mezi které patří i učitel, je ta osoba, která vykonává

přímou pedagogickou, pedagogicko-psychologickou nebo speciálně-pedagogickou činnost a ovlivňuje vzdělávané jedince ve školách a školních zařízeních, které jsou k nalezení v rejstříku škol a školských zařízeních, popřípadě v zařízeních sociálních služeb. Mimo učitele mezi ně, lze zařadit i asistenty pedagoga apod.

V § 6 Zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících je uvedeno jakými způsoby učitelé mateřských škol získávají svou odbornou kvalifikaci. Ve zkratce lze říct, že musí mít buď středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání v daném oboru.

Opravilová (2016) osobnost učitelky v mateřské škole přirovnává k matce, která s láskou pečuje o děti a je jejich vzorem. Klíčovou vlastností v této profesi je autorita, kterou učitelka získává u dětí hlavně interakcí s nimi a mezi charakterové vlastnosti, které by měla mít patří „...*otevřenost, citlivost, empatie, trpělivost, sebeovládání, vyrovnanost a odpovědnost*“ (Opravilová, 2016, str. 186).

3 Primární prevence v mateřské škole

Tato kapitola se zabývá prevencí zaměřující se na školní prostředí, hlavně pak primární prevencí. Je důležité zmínit, že se odborná literatura zaměřuje zejména na mladší a starší školní věk spolu s obdobím dospívání a tomu předškolnímu již tolik pozornosti nevěnuje. V této kapitole se nachází základní definice a vymezení pojmů souvisejících s touto problematikou, dále prevence v kurikulárních dokumentech, poskytovatelé prevence a v poslední části konkrétně prevence agresivního chování v mateřské škole.

3.1 Vymezení základních pojmů

Téma prevence se objevuje nejen v pedagogických vědách, ale nalezneme jej i v dalších oborech, jako třeba v lékařství. Prevence je „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům*“ (Průcha a kol., 2009, str. 218).

Miovský (2010) na prevenci nahlíží jako na jakoukoliv činnost, která předchází vzniku rizikového chování a jeho eskalaci anebo napomáhá k řešení projevů a následků takového chování.

Základní dělení prevence, které uvádí Bělík a Hoferková (2016):

- **Primární prevence** – se zaměřuje na předcházení rizikového chování za pomoci pozitivního působení na děti a mládež, ať už vyplněním volného času, nabídnutím pomoci a poradenství či při výchově a vzdělávání. Rodina a škola patří mezi hlavní sociální prostředí, ve kterých by se měla aplikovat.
- **Sekundární prevence** – bývá používána u lidí, u kterých se předpokládá, že se u nich rizikové chování může objevit nebo jsou k tomuto chování náchylnější.
- **Terciární prevence** – se zabývá jedinci, u kterých se rizikové chování již vyskytuje a jejím cílem je minimalizovat další možné nebezpečí. Bavíme se zde také o tzv. „*resocializaci*“ (Bělík, Hoferková, 2016, str. 22).

Primární prevence se rozděluje na prevenci **specifickou** a **nespecifickou**.

Specifická primární prevence se dělí na:

- **Všeobecná prevence** – zabývá se riziky a problémy u širší veřejnosti bez jakékoliv předchozí analýzy a hlavním kritériem je věk jednotlivců.

V rámci všeobecné prevence se pracuje hlavně s větším počtem, jako např. školní třída.

- **Selektivní prevence** – cílí na žáky nebo skupiny, u kterých se objevují rizikové faktory, ty poté mohou zapříčinit vznik rizikového chování. Pracuje se zde s menším kolektivem.
- **Indikovaná prevence** – směřuje na jedince či skupiny, na které působí více rizikových faktorů, ať už v rodině, škole nebo mezi vrstevníky či se u nich již nějaké rizikové chování projevilo. Cílem je výskyt rizikového chování zaznamenat a zakročit tak, aby se eliminovalo či alespoň minimalizovalo (volně Miovský 2010 a MŠMT 2010).

Za **nespecifickou primární prevenci** jsou považovány aktivity, které přispívají k předcházení rizikového chování tím, že dětem nebo mládeži vyplní jejich volný čas. Hovoříme tedy zejména o koníčcích, rekreaci a volnočasových zájmech (Bendl, 2016).

Na primární prevenci lze nahlížet dle její funkčnosti. Pokud bude plnit základní kritéria, které napomáhají k jejímu kladnému dopadu a tím pádem bude její výsledek pozitivní, lze o ní hovořit jako o **efektivní primární prevenci**. Pokud naopak přinese spíše výsledky negativní nebo neutrální, dá se označit jako **neúčinná primární prevence** (MŠMT, 2010). Miovský (2010) uvádí základní body, kterých by se měla efektivní primární prevence držet: programy by se měly zaměřovat konkrétně na danou cílovou skupinu a zohledňovat nejen věk, ale i prostředí jedinců apod. Ideální je jí zařadit co možná nejdříve právě už u dětí předškolního věku. Klíčové je vyvarovat se pouze frontální přednášce negativních faktorů rizikového chování, a naopak podporovat u dětí pozitivní návyky a chování a zařadit do programů i aktivní diskusi mezi dětmi.

Národní strategie primární prevence rizikového chování s momentální platností na období 2019–2027 patří mezi klíčové dokumenty MŠMT v rámci problematiky primární prevence rizikového chování. Vychází z vyhodnocení předchozích Národních strategií, a také zjištěných informací nejen z výzkumů, ale i praxe. Jejím cílem je napomoci pedagogům a odborným pracovníkům, zabývajících se touto problematikou, eliminovat rizikové chování dětí. Obsahuje cíle a základních body strategie prevence, jako jsou: „*system, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování a monitoring, hodnocení, výzkum*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019). MŠMT dále vydalo i **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních**, a také **Metodické pokyny**

k prevenci a řešení již konkrétních rizikových chování, jako je šikana, záškoláctví apod. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010).

Hlavním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je již zmíněný **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, ve kterém můžeme najít podmínky a požadavky pro vzdělávání dětí předškolního věku ve školách a školských zařízeních a mimo jiné jsou zde i klíčové kompetence a vzdělávací oblasti, které jsou podstatné právě pro prevenci rizikového chování (RVP PV).

Minimální preventivní program napomáhá při prevenci v daném školním prostředí a jeho hlavním autorem je školní metodik prevence, který vychází ze zjištěných informací o dětech a škole. Je tvořen buď na školní rok nebo delší dobu (Bělík, Hofferková 2016).

3.2 Poskytovatelé prevence

Lze se setkat i s pojmem školský poradenský systém, což ve školním prostředí může být psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence a z mimoškolního prostředí školská poradenská zařízení, např. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče apod. (Bělík, Hofferková, 2016).

Ve školním prostředí nalezneme tyto aktéry prevence:

Ředitel školy

Nese odpovědnost nejen za prevenci rizikového chování, ale zároveň i za jeho následné zvládnutí a pokud možno eliminaci. Dle kvalifikačních kritérií volí metodika prevence a společně se podílí na spolupráci s externími poskytovateli prevence, jako je metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně anebo krajský školní koordinátor prevence. Zabezpečuje ve škole nabídku poradenských služeb a odpovídá za minimální preventivní program. Podněcuje metodika prevence, pedagogy a pedagogické pracovníky ke vzájemné spolupráci (MŠMT, 2010).

Školní metodik prevence

Mezi činnosti, které školní metodik prevence vykonává, patří hlavně prevence rizikového chování od zjištění výskytu po vytváření Minimálního preventivního programu, který dle zjištěných rizikových projevů přizpůsobuje a následně jej vyhodnocuje. Komunikuje

výsledky s vedením školy a pedagogy, stará se o organizaci dalšího vzdělávání pedagogů v problematice prevence rizikového chování, a také navazuje spolupráce s externími poskytovateli prevence. Dále napomáhá dětem s rizikovým chováním a poskytuje pomoc a odbornou konzultaci jejich rodičům a pedagogům (Bělík, Hoferková, 2016).

Miovský (2010) odkazuje na přílohu č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ze které částečně vychází pracovní náplň školního metodika prevence. Dále zmiňuje: „*Školní metodik prevence vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské.*“ (Miovský, 2010, str. 121)

Třídní učitel

Díky svému blízkému kontaktu s třídním kolektivem je jedním z klíčových aktérů prevence, jelikož právě on nejlépe ví, jaké problémy se ve třídě vyskytují a může je snáze detekovat (Bělík, Hoferková, 2016).

MŠMT (2010) uvádí, že třídní učitel se s žáky podílí na vytváření a dodržování třídních pravidel, snaží se ve třídě navazovat pozitivní atmosféru a je hlavní osobou, která komunikuje s rodiči.

Mezi externí poskytovatele prevence a tzv. školské poradenské zařízení lze zařadit tyto instituce:

Pedagogicko-psychologické poradny

Jejich základní poskytované služby vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb. Pracují s dětmi od 3 let do ukončení střední či vyšší odborné školy. Jejich služby jsou z velké části zdarma a probíhají převážně ambulantně. Poskytují mimo jiné poradenství v oblasti prevence rizikového chování, pomáhají školám s preventivními programy či při výběru kroužků a činností pro kladně strávený volný čas anebo radí přímo pedagogům (Knotová, 2014).

Speciálně pedagogická centra

Nabízí služby nejen integrovaným dětem, ale i těm, kteří kvůli svému postižení školu nenavštěvují. SPC pracuje s dětmi a mládeží od 3 do 19 let jak ambulantně, tak u dětí doma či ve škole a napomáhá pedagogům integrovaných dětí s pomůckami i celkovým

průběhem vzdělávání. Mezi odborníky pracujícími v těchto centrech patří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Existují SPC zaměřující se na různé druhy smyslových či tělesných postižení, ve kterých často bývá přítomen i fyzioterapeut či další odborníci (Knotová, 2014).

Městská Policie

Poskytuje preventivně vzdělávací programy pro mateřské, základní a střední školy, ale také pro veřejnost. U dětí předškolního věku se programy zaměřují na bezpečné chování, k čemuž Policie používá maskota medvídka Brumlu, s jehož pomocí děti edukuje o šikaně, co dělat, když se děti ztratí a o bezpečném zacházení se psy (Městská Policie Praha, online).

Nestátní neziskové organizace

Jsou to dobrovolně vytvořené organizace, které nijak nesouvisí se státem a jsou samosprávné. NNO školám poskytují nejen preventivní programy a možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy, ale i svou odbornou pomoc v problematice prevence (Miovský, 2015).

3.3 Prevence agresivního chování v předškolním věku

U dětí předškolního věku se zařazuje nejčastěji nesespecifická primární prevence, zatímco ta specifická se zaměřuje hlavně na téma zdraví (Pavlas, 2014, online). Bělík, Hoferková (2016) také poukazují na zdraví jako hlavní téma prevence v tomto věku, vyzdvihují podporu zdravých životních návyků jako konzumace ovoce a zeleniny apod. Nejen edukace v oblasti zdraví, ale také celková prevence sociálně patologických jevů by se v tomto věku měla zařazovat do výuky (Zatloukal a kol., 2022). Schick, Cierpka (2016) odkazují na neurobiologické výzkumy, které potvrzují pozitivní vliv včasné prevence, a to zejména díky vysoké plasticitě mozku u dětí. Tito autoři zmiňují také preventivní programy v německých mateřských školách, které se věnují hlavně sociálním dovednostem. Jejich náplní je rozvoj empatie, kontrola impulzů, zvládnutí frustrace a hněvu. Cílem těchto programů není agresivní chování eliminovat, ale vhodně a pozitivně jej usměrnit do společensky přijatelného měřítka.

Jak již bylo zmíněno v kapitole č. 1. 3., příčinou vzniku agresivního chování může být reakce na nějakou frustraci dítěte, se kterou si nedokáže samo poradit. V důsledku

toho je adekvátní zahájit vhodnou terapii a snažit se začlenit rodiče do spolupráce (Michalová, 2012).

Titmanová (2019) jako úplný základ primární prevence agresivního chování uvádí adekvátní výchovu v rodině, na kterou dále navazuje školní prostředí. Děti by od učitelů měly dostávat hlavně pochvaly a učitelé by se měli snažit děti zabavit a odreagovat od agresivních projevů. Je vhodné pokračovat v sociálním vývoji dětí, a to hlavně v rozvoji empatie a sociálních dovedností. Klíčový je individuální přístup k dětem. Autorka uvádí několik doporučení, které je možno využít při prevenci agresivního chování. Jedním z nich je hra, které se podrobněji věnuje podkapitola č. 2. 2. Hra může být využívána nejen pro rozvoj sociálních dovedností dítěte, ale také právě k prevenci rizikového chování. Příběhy a pohádky pak mohou být dětem nápomocné při práci se silnými emocemi.

Emoční vývoj předškoláka, a hlavně rozvoj empatie považuje Jull (2022) jako důležitý faktor k prevenci agresivního chování. Na dnešní děti, a zejména ty žijící ve velkých městech, působí spousta stimulů, se kterými se setkávají doma, ve škole, v kroužcích, ale i venku. Děti pak mohou být přehlcené těmito externími stimuly natolik, že nejsou schopny dostatečně vnímat vlastní emoce.

Prosociální chování hraje velkou roli ve zvládnutí agresivních projevů. Děti napodobují dospělé, a proto je klíčové, aby vzhlížely ke správnému modelu vystupování. Pro rozvoj prosociálního chování dítěte je důležitá emoční zralost dítěte a pocit bezpečí (Vágnerová, 2012).

Nedostatečná znalost pedagogů v oblasti prevence může zapříčinit zařazení nevhodných preventivních aktivit při práci s dětmi. Co se týče dalšího vzdělávání, ČŠI každoročně zjišťuje, jak a v jakých oblastech si pedagogové doplňují vzdělávání. V oblasti prevence a celkově problematice rizikového chování se dále věnovalo ve školním roce 2021/2022 necelých 10 % pedagogů (Zatloukal a kol., 2022).

4 Výzkumné šetření

Empirická část se zaměřuje na kvalitativní výzkumné šetření vypracované na základě výše uvedených poznatků v teoretické části práce.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2014) uvádí, že definic kvalitativního výzkumného šetření existuje mnoho a každá z nich vyzdvihuje jiný klíčový znak. Autoři nabízí vlastní definici: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, str. 17)

Kvalitativní výzkum se oproti kvantitativnímu výzkumu, který se zaobírá zejména statistikou, věnuje podrobnému popisu a hloubkové analýze. Výzkumník se pokouší navázat bližší vztah s informanty, proto je důležité interagovat s dotazovanými osobně (Gavora, 2010).

Jako metoda výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Novotná, Špaček a Šťovíčková (2019) jej charakterizují jako rozhovor, při kterém si výzkumník předpřipraví otázky v konkrétním pořadí, které se však může měnit v závislosti na průběhu rozhovoru. Tato osnova zajistí, že se autor výzkumu nezapomene zeptat na nějaké otázky. V některých případech, zejména v psychologii, je pořadí otázek pevně dané, protože otázky položené ve špatný čas by mohly vsugerovat odpovědi na později položené otázky. Výsledkem polostrukturovaného rozhovoru by mělo být nalezení odpovědi na všechny připravené otázky, které je však možné různě formulovat a upravovat podle toho, jak je dotazovaný pochopil a jak jim rozumí. Pokud informant otázku zcela nechápe nebo chce výzkumník získat více informací ke konkrétnímu tématu, využívá doplňujících otázek.

4.1 Stanovení výzkumného problému a cíle

Cílem výzkumného šetření je zjistit informovanost a zkušenost pedagogů vybrané mateřské školy s primární prevencí agresivního chování u dětí.

Zprvu byl stanoven výzkumný problém:

- **Míra informovanosti a zkušenosti pedagogů s primární prevencí agresivního chování u dětí.**

Ten byl poté přeformulován do hlavní výzkumné otázky (HVO):

- **Jaká je informovanost a zkušenost pedagogů mateřské školy s primární prevencí agresivního chování u dětí?**

Z hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny dílčí výzkumné otázky (DVO). Informantům byly pokládány otázky tazatelské (TO), které vycházely z dílčích výzkumných otázek.

Hendl (2016) upozorňuje na důležitost otevřených otázek, které jsou pro kvalitativní výzkumné šetření nezbytné z toho důvodu, aby mohli dotazovaní sdělit svůj reálný názor ze široka a nebyli limitováni formulací otázky. Autor se zmiňuje také o sondáži a o sondážních otázkách, které se využívají k podrobnějšímu prozkoumání, ty se dle autora často do transkripce neuvádí. Sondáž může dále probíhat i díky neverbální komunikaci výzkumníka.

Pro lepší orientaci v otázkách je zde uvedena tabulka (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 Formulace otázek

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	Dílčí výzkumné otázky (DVO)	Tazatelské otázky (TO)
Jaká je informovanost a zkušenost pedagogů mateřských škol s primární prevencí agresivního chování u dětí?	DVO 1: Jakou zkušenost mají pedagogové s agresivním chováním u dětí ze své praxe?	TO 1: S jakými nejčastějšími projevy agresivního chování se setkáváte u dětí?
		TO 2: Jak často se s projevy agrese u dětí setkáváte?
		TO 3: Co považujete za hlavní příčiny vzniku agrese, které na děti působí?
		TO 4: Jak na projevy agresivního chování u dětí reagujete?

	<p>DVO 2: Jaká je informovanost pedagogů ohledně primární prevence?</p>	<p>TO 5: Jak chápete pojem primární prevence?</p>
		<p>TO 6: Jak jste spokojená s kvalitou a kvantitou informací týkajících se primární prevence, které jste získala svou praxí a vzděláním?</p>
		<p>TO 7: Jaké možnosti vzdělání Vám poskytuje mateřská škola v rámci této problematiky?</p>
	<p>DVO 3: Jaká je zkušenost pedagogů se zařazováním prevence u dětí?</p>	<p>TO 8: Jak spolupracujete se školním metodikem prevence při zařazování prevence?</p>
		<p>TO 9: Pracujete s nějakými programy či metodikami, které předchází vzniku rizikového chování, převážně agrese?</p>
		<p>TO 10: Jakou máte zkušenost s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?</p>

4.2 Výzkumný vzorek a organizace sběru dat

Gavora (2010) hovoří o výběru výzkumného vzorku v kvalitativním výzkumu jako o záměrném, protože je určen předem definovanými kritérii, která mají informanti společné.

Vzhledem k tématu práce tvořily výzkumný vzorek čtyři pedagožky z mateřské školy v Praze. Jejich pracovní pozice patřila mezi jedno z hlavních kritérií výběru. Další podmínkou byla doba praxe a konkrétně byly zvoleny minimálně dva roky. Usilovalo se o rozmanitost rozhovorů, a proto se pedagožky volily i dle jejich věku, snaha byla vybrat pedagožky z obou stran věkového spektra. V určené mateřské škole pracuje z větší poloviny mladší kolektiv kolem 23–25 let, proto byly v této kategorii voleny další kritéria, a to vzdělání. Je potřeba brát v potaz vysokou fluktuaci pedagožek v dané mateřské škole, z čehož vyplývá, že většina z nich neměla dlouholeté zkušenosti s prací v tomto konkrétním prostředí. Na to autorka reagovala tím, že volila pedagožky s co možná nejdelsí praxí v daném prostředí. Pro lepší orientaci, je vytvořena níže uvedena tabulka (viz Tabulka 2).

Skutil a kol. (2011) uvádí, že je velmi obtížné zajistit anonymitu dotazovaných, jelikož pro účely výzkumu je důležité uvést co možná nejpřesnější údaje o informantech, ať už věk, délku praxe či jiné charakteristické vlastnosti.

Z důvodu zajištění slíbené anonymity informantů, a dodržení základů etiky výzkumu, jsou níže uvedené identifikační údaje informantů v rozmezích. Co se týče věkové kategorie dětí, se kterou informantky pracují, ta je rozdělena autorkou výzkumu do dvou kategorií:

- Mladší věk dětí: 3–4 roky
- Starší věk dětí: 4–6 let

Tabulka 2 *Přehled informantů*

Informant	Věk	Pozice	Vzdělání	Délka praxe	Současná věková kategorie dětí
Informantka č. 1	30–40 let	Učitelka	Vyšší odborné	6 až 8 let	Starší věk dětí
Informantka č. 2	23–25 let	Učitelka	Vysokoškolské	3 až 6 let	Starší věk dětí

Informantka č. 3	23–25 let	Učitelka	Středoškolské	3 až 6 let	Mladší věk dětí
Informantka č. 4	40–45 let	Učitelka	Vysokoškolské	0 až 3 roky	Mladší věk dětí

Polostrukturované rozhovory se realizovaly osobně přímo v mateřské škole v prázdné třídě, kde pedagožky působí, aby jim bylo zajištěno klidné a známe prostředí, ve kterém se mohly cítit bezpečně a zároveň je nerozptylovaly rušivé elementy. Informantky byly obeznámeny s tím, že se bude rozhovor nahrávat na diktafon v mobilním telefonu autorky výzkumu a nahrávání odsouhlasily.

Získávání informantek, které by splňovaly daná kritéria a zároveň by byly ochotné poskytnout rozhovor, bylo snadné, hlavně z důvodu známosti autorky práce s většinou pedagožek z dané mateřské školy. Blízkost autorky a informantek je považována za výhodu, jelikož se pedagožky mohly uvolnit a nemusely být z rozhovorů nervózní. Přesto se občasná nervozita informantek při rozhovoru objevila, zejména při otázkách týkajících se primární prevence. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 20–30 minutami.

4.3 Analýza a interpretace dat

Po realizaci rozhovorů je autorka následně transkripčně převedla do písemné formy, aby zůstala neporušena autenticita odpovědí. Z přepsaných rozhovorů byly následně vytvořeny kódy a kategorie zohledňující cíl práce, kategorií bylo zvoleno celkem šest.

Hendl (2016) uvádí tři typy kódování: otevřené, axiální a selektivní. V této práci byla zvolena metoda otevřeného kódování. Podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2014), tato metoda probíhá tak, že se nejprve v textu hledají podobnosti, ať už slov nebo významu a ty se poté označí kódem.

Tabulka 3 Kategorie a kódy

Kategorie	Kódy
Kategorie č. 1: Projevy agrese	Četnost, fyzické projevy, předměty, verbální projevy, dospělí
Kategorie č. 2: Příčiny agrese	Emoce, média, potřeby, rodina, komunikace, skupina, prostředí mateřské školy

Kategorie č. 3: Řešení agrese	Nové řešení, přístup učitelky, příčina, trest
Kategorie č. 4: Znalost primární prevence	Hodnocení, mateřská škola, téma, studium, zkušenost
Kategorie č. 5: Další vzdělávání	Samostudium, školení, ochota, podpora
Kategorie č. 6: Metody předcházení	Pravidla třídy, emoční rozvoj, téma, metodiky
Kategorie č. 7: Spolupráce	Externí, hodnocení, kolegové, metodik prevence

4.3.1 Kategorie č. 1: Projevy agrese

Tato kategorie je výsledkem kódů z prvních dvou tazatelských otázek a zabývá se frekvencí výskytu agrese a jejími projevy. Zvolené kódy byly četnost, fyzické projevy, předměty, verbální projevy a dospělí.

TO 1: S jakými nejčastějšími projevy agresivního chování se setkáváte u dětí?

TO 2: Jak často se s projevy agrese u dětí setkáváte?

Co se týče přímo konkrétních projevů, pro lepší přehlednost byly rozděleny do subkategorií: verbální agrese, fyzická agrese a agrese k předmětům.

Verbální projevy

S verbální agresí se setkávají spíše informantky č. 1 a č. 3, které pracují se starší věkovou kategorií. Informantka č. 1 uvedla, že na verbální projevy agrese navazují ty fyzické „...většinou se setkávám s tím, že jde ruku v ruce nějaký to ublížení, jakože fyzický a ty slovní nadávky. Doplnuje se to. Začne to slovně a pak se to vyhrotí do fyzického kontaktu dětí.“ Všechny informantky uvedly, že se u dětí často setkávají s křikem. Informantka č. 2, která pracuje s nižší věkovou kategorií odpověděla: „Moc si nenadávají ještě.“ A informantka č. 4, která také pracuje s mladšími dětmi sdělila: „Nevšimla jsem si, že by na sebe nějak slovně útočili, spíš jako vzteky začnou plakat a křičet.“ Informantky uvedly, že se u dětí setkávají i se vztekem.

Fyzické projevy

S fyzickými projevy se setkávají všechny informantky, konkrétně uváděly kousání, strkání, štípání a uhození. Odpověď informantky č. 2 zní: *„Nejčastěji je to nějaký pošťuchování, kousání, bouchání, a tak asi.“* Informantka č. 3 mezi nejčastější projevy zařadila: *„...strkají do sebe, někoho uhodí, a když byli mladší, tak hodně kousali a štípali.“* Informantka č. 1. uvedla i fyzické projevy, se kterými se setkává u dívek: *„Holky se třeba ještě tahaj za vlasy a párkrát jsem je viděla, že si daly i facku.“*

S agresivními projevy, které by byly mířeny na dospělé se informantky setkávají pouze příležitostně a jediná informantka č. 3 uvedla konkrétní zkušenost z předchozích let: *„Docela často i útočil na nás a křičel po nás, říkal, že jsme pitomí a vyhrožoval, že nám ublíží.“*

Agrese vůči předmětům

Nejčastěji uvedeným předmětem, na kterém děti svou agresi vybíjí je hračka. Všechny informantky tento předmět ve svých odpovědích zmínily. Pro příklad odpověď informantky č. 4: *„...třeba hází hračky..., ... s hračkama je to asi nejčastější, buď s nimi hází nebo je rozšlapávají, hlavně teda na zahradě.“*

Na tazatelskou otázku č. 2 *„Jak často se s projevy agrese u dětí setkáváte?“* měly informantky téměř identickou odpověď, a to že se s takovými projevy setkávají několikrát za den, až na informantku č. 2, která ve své odpovědi uvedla: *„Tak s projevy se setkávám téměř každé den.“* Pro příklad je zde uvedena i odpověď informantky č. 3 *„Bohužel se s projevy agresivního chování setkávám dost často, vlastně několikrát za den.“*

4.3.2 Kategorie č. 2: Příčiny agrese

Druhá kategorie se věnuje příčinám vzniku agrese a byla zvolena na základě kódů emoce, komunikace, prostředí mateřské školy, média, potřeby, rodina a skupina.

Pro lepší přehlednost je analýza dat v této kategorii rozdělena na podkategorie emoce, rodinné prostředí a výchova, nedostatečná verbální komunikace, média, prostředí mateřské školy a vrstevníci. Tato kategorie a její podkategorie vychází z tazatelské otázky č. 3.

TO 3: Co považujete za hlavní příčiny vzniku agrese, které na děti působí?

Emoce

Na tuto tazatelskou otázku informantka č. 1 odpověděla: *„Nejčastěji asi jako nezpracované emoce toho dítěte, nevědí, jak s nima pracovat, tak to jakoby vyjde na povrch agresí. Neví, jak zpracovat určitou emoci, a to nový prostředí.“* Informantka č. 4 ohledně vyjadřování emocí pomocí agrese říká: *„Tím, že teď máme ve třídě opravdu ty maličké, tak jde na nich vidět, že když jsou třeba opravdu hodně smutné, hlavně ráno při příchodu, tak pak začnou kopat...“* Také informantky č. 2 a č. 3 se zmínily o emocích jako o jedné z příčin vzniku agresivního chování u dětí.

Nedostatečná verbální komunikace

Dotazované pedagožky uvedly jako další z příčin agrese u dětí nedostatečnou vybavenost dětí pro verbální komunikaci. Tři informantky uvedly, že je to hlavně u dětí, které mají buď nějakou vadu řeči anebo u cizinců. Informantka č. 1 hovořila o počátku práce s dítětem, se kterým pracuje již třetím rokem *„Mám ve třídě chlapce s vývojovou dysfázií a díky tomu, že má vlastně hlavně vadu řeči a neuměl komunikovat s dětma, tak řešil věci tak, že do dětí strkal a bouchal je, no, protože neuměl vyjádřit slovně to, co potřebuje.“* Svou zkušenost sdělila i informantka č. 4: *„Máme ve třídě i jednoho chlapečka, který se chová agresivněji než ostatní děti a je to cizinec, a navíc má hluchoněmou maminku i tatínka. Podle babičky ale prý slyší normálně. Ta agresivita je právě nejčastěji, když si v něčem nerozumíme třeba, že neví, co má dělat.“* Informantka č. 2 uvedla: *„...je tam právě problém s tím, že se nedokážou mezi sebou domluvit pořádně, protože ještě neznají, jak ty slovní prostředky nebo prostě nedokážou se mezi sebou domluvit o to co chtějí.“*

Rodinné prostředí a výchova

Co se týče rodinného zázemí a výchovy jako příčin vzniku agresivního chování u dětí, se odpovědi většiny informantek podobaly. Každá z nich dodává konkrétní příklady ze své praxe. Pedagožky si všímají nedostatečného vedení rodičů dětí k pravidlům až na informantku č. 1, která tvrdí: *„Zatím mám podle mě asi na rodiče štěstí, nebo jak to mám říct, jako myslím si, že jsou hezky vedený k nějakému poslouchání, pravidýlkům a tak.“* Informantka č. 3 uvedla: *„Určitě v tom bude hrát i nějakou roli třeba výchova, protože jde vidět, že některé děti mají doma spíše volnější pravidla a nejsou úplně zvyklí poslouchat.“* Informantka č. 2 odpověděla: *„Tak myslím*

si, že to, jedna věc bude výchova určitě, že třeba doma jsou zvyklí si věci získat právě tou agresí.“ Dále uvádí i konkrétní případ s chlapcem, který se agresivně projevuje „...nám maminka vlastně v klidu říká, že je agresivní, protože s tatínkem si hrajou na to, že spolu boxují a že se perou a vlastně mu to přijde v pořádku a dělá to i ve školce.“ Informantka č. 4 také zmínila rodinné prostředí: „Často jde vidět, že děti jsou z domu ne úplně korigované a může to být i tím, že máme ve třídě právě děti, který jsou i jiných národností a nejspíš mají doma i jiná výchovu, než na jakou jsme zvyklí my tady.“ S odlišnou výchovou u cizinců souhlasí i odpověď informantky č. 3 „Ve třídě máme skoro polovinu dětí s odlišným mateřským jazykem a potom vlastně nevíme, jestli je to kvůli tomu, že nám jenom prostě nerozumí anebo kvůli tomu, že je k tomu doma rodiče nevedou.“ Informantka č. 2 dodala „Ještě máme tam i chlapečka, u kterého se rozvádí rodiče, tak ten občas je i agresivní, protože prochází právě nějakým stresem doma.“

Média

U mladších dětí se pedagožky s negativními vlivy médií nesetkávají, informantka č. 2 řekla: „Nepřijde mi, že by napodobovali nějaký pohádky nebo filmy. Ještě si myslím, že jsou docela malí na to, aby sledovali i tyhle ty špatný vzory na sociálních sítích nebo na YouTube. Protože si myslím, že spíš fakt jako sledují ty dětský pohádky, kde ta agrese naštěstí ještě není.“ Informantka č. 4 uvedla obdobnou odpověď a informantka č. 3, která pracuje se starší věkovou kategorií, říká: „Je možné že to agresivní chování třeba vidí v nějakých filmech nebo v televizi s tím, co se teď děje ve světě, tak mohou slyšet i zprávy, ale docela často si hlavně kluci hrají, že střílí a dneska mi třeba jeden z nich řekl, že má bombu a nechá ji odpálit. A taky poznám, že zpívají některé písničky, které jsou třeba z TikToku.“ Informantka č. 1 se o vlivu médií nijak nezmínila.

Mateřská škola a vrstevníci

Informantka č. 4 jako jeden z faktorů uvedla i nové prostředí, které dítě nezná: „Tím, že jsou ve školce fakt poprvé, tak se teprve ještě učí nějak k sobě chovat a navazovat přátelství mezi sebou.“ Ve své odpovědi informantka č. 3 také řeší vztahy s vrstevníky: „Stejně tak se děti snaží zaujmout pozornost i ostatních dětí.“ Odpověď informantky č. 2 poukazuje nejen na nové prostředí, ale také na napodobování chování ostatních a budování si postavení mezi vrstevníky „... a další z důvodů si myslím, že je nápodoba

třeba těch výraznějších členů té skupiny, protože když v té skupině ubližuje ostatním, tak ty děti, který se snaží jakoby se taky prosadit v té skupině, tak si myslí, že to je ten způsob se prosadit a napodobujou to.“

4.3.3 Kategorie č. 3: Řešení agrese

Třetí kategorie se zabývá způsoby, jakými informantky řeší projevy agrese u dětí. Zvolené kódy: nové řešení, přístup učitelky, příčina, trest.

Tazatelská otázka, ze které vycházely odpovědi v této kategorii:

TO 4: Jak na projevy agresivního chování u dětí reagujete?

Co se týče konkrétního přístupu učitelky k dítěti, které se projevuje agresivně, všechny informantky odpověděly, že se snaží konfliktní situaci vyřešit hlavně v klidu. Informantka č. 1 uvedla, že v některých případech je potřeba zvýšit hlas: *„Pro mě je hlavní to, že se snažím zachovat chladnou hlavu, ale občas nebo když je to na dálku, jsem od toho dítěte daleko a nemůžu pořádně zakročit, tak člověk zvýší hlas, aby si získal pozornost toho dítěte, z toho nemám úplně radost, ale tohle je spíš vždycky ten krok k tomu, abych si získala pozornost toho dítěte, co je třeba na druhé straně třídy a potom jdu k němu a řešíme to spolu individuálně a v klidu. Dřepnu si k němu, aby to bylo z očí do očí.“* Ostatní informantky uvedly, že se s dítětem při konfliktní situaci snaží pracovat individuálně, je-li to možné. Také zmínily, že se k dítěti sníží třeba tím, že si společně sednou nebo se učitelky k dítěti sehnou, aby byly na stejné anebo alespoň podobné úrovni a nepůsobilo to na děti příliš autoritativním dojmem. Pro příklad je zde uvedena i odpověď informantky č. 4: *„Když s dětmi něco řeším, tak si většinou k nim sednu anebo třeba venku se skloním, abychom si mohli popovídat v klidu i tím, že jsou maličký, tak se potom třeba rozpláčou a chtějí se pomazlit. Takže je vlastně nakonec ještě třeba pochovávat a snažím se je nějak uklidnit.“*

Kompletně také uvedly, že s dítětem situaci rozebírají a zmapují příčinu, proč se děti chovají agresivně. Na vzniklém problému následně pracují s dítětem slovně, informantka č. 4 uvedla, že využívá hlavně u dětí cizinců gesta anebo obrázky. Nejprve se tedy učitelky pokouší přijít na to, co děti k agresivnímu chování vedlo, informantka č. 3 ve své odpovědi uvedla, že se snaží u dětí, které se agresivně projevují, častěji zmapovat i situaci doma. *„Většinou se to snažím řešit hlavně v klidu, a teda klidným hlasem dítě usměrnit a vyřešit ten důvod, proč k agresi došlo nebo zjišťuji, co ho k agresivnímu chování vede a vždycky se mu snažím pomoci problém vyřešit...Pokud*

projevy přetrvávají snažím se i zjistit, jestli se třeba u nich doma něco neděje, nejdřív se ptám dětí a potom se obracím na rodiče, jestli je všechno v pořádku.“

Pedagožky s dětmi poté dále spolupracují a zjišťují, jak dítě své chování hodnotí. Informantka č. 2 sdělila *„...a slovně vykomunikovat, jestli si to dítě myslí, že tohleto chování je v pořádku, jak by to šlo vyřešit jinak...“* Informantky sdělily, že s dítětem se snaží nalézt nové lepší řešení dané situace nebo mu samy napoví, jak by mohlo danou situaci vyřešit. Odpověď informantky č. 1: *„Většinou se to snažíme tomu dítěti vysvětlit s kolegyní, že vlastně tohle není správněj přístup, říct mu, jak by to měl vyřešit, ukázat mu to i názorně.“* Informantky č. 3 a č. 4 hovořily i o zopakování třídních pravidel. Ohledně opětovného sdělování nového řešení konfliktní situace se zmínila informantka č. 1. Informantka č. 3 zmínila, že po dětech požaduje, aby se omluvily, pokud spolužákovi ublíží.

V odpovědích informantek č. 2 a č. 4 je uvedeno i mírné potrestání dětí v případě, že je u nich agresivní chování časté nebo opakované, viz odpověď informantky č. 2: *„Pokud se to opakuje za ten den už třeba několikrát, tak dojde k nějaký restrikcí, třeba pokud se hádají o první místo v řadě nebo už tam dochází právě k tý agresi, tak pošlem to dítě třeba na konec řady, aby si uvědomilo, že vlastně to není cesta, jak si to místo získat, ale spíš je to cesta, jak to místo ztratit.“* Informantka č. 4 zmínila *„Potom jim třeba řeknu, že si o tom společně promluvíme s maminkou nebo tatínkem a občas i pohrozím tím, že to mamince řeknu, až si pro něho přijde, že zlobil.“*

4.3.4 Kategorie č. 4: Znalost primární prevence

Tato kategorie má za úkol zjistit teoretické a praktické znalosti pedagožek v oblasti primární prevence. Zvolené kódy byly hodnocení, mateřská škola, téma, studium, zkušenost. Kategorie č. 4 vycházela ze dvou tazatelských otázek TO 5 a TO 6.

TO 5: Jak chápete pojem primární prevence?

TO 6: Jak jste spokojená s kvalitou a kvantitou informací týkajících se primární prevence, které jste získala svou praxí a vzděláním?

Informantka č. 2 definovala pojem primární prevence velmi adekvátně *„jsou to nějaký základní kroky k tomu, jak zamezit nějakýmu nestandardnímu, rizikovýmu, problematickýmu chování.“* Dále popsala i klíčové znaky efektivní primární prevence, jako je dlouhodobost a ve své odpovědi si byla jistá. Informantka č. 3 tento pojem charakterizovala takto: *„Chápu to jako program, který se zaměřuje na podporu zdraví*

a zdravého životního stylu, a taky program, díky kterému se omezují nějaká rizika v životě člověka.“ Informantka č. 1 říká: *„Vést toho žáka k tomu, aby do toho života vstoupil jako jedinec, který nebude ohrožovat sebe ani okolí.*“ Informantka č. 4 nastínila i některá konkrétní témata primární prevence: *„...nějakou výchovu ke zdravému životnímu stylu nebo třeba v dopravní výchově, taky vysvětlování pravidel, jak se k sobě chovat.*“ Všechny pedagožky uvedly téma zdraví a zdravý životní styl. Informantky mají nějakou základní představu o tom, co řeší primární prevence a v odpovědích se informantky č. 1, č. 2 a č. 3 zmínily i o termínech jako rizikové chování a agrese. Informantka č. 2 poukázala na nedostatečnost zařazování specifické primární prevence u dětí v mateřských školách.

Informantky č. 1, 2 a 3 zhodnotily kvalitu svých znalostí ohledně primární prevence jako spíše povrchovou, informantka č. 1 k tomu dodává: *„Jako myslím si, že přibližně vím, na co se mě tady ptáte a nějak si to dokážu odvodit i ty věci kolem toho, třeba na co se to zaměřuje, ale spíš bych řekla, že mám v těch informacích hlavně o primární prevenci nějaký mezery.*“ Obdobnou odpověď uvedla i informantka č. 3 *„...asi jsem spokojená nebo přijde mi, že jsou pro mě v některých oblastech asi dostatečné, ale úplně neznám nějaká teoretická východiska a podobně, ale takové základy budu určitě vědět.*“ Informantka č. 4 zhodnotila úroveň svých informací negativně: *„Přijde mi, že o tom nevím skoro nic.*“ Tazatelská otázka č. 6 se také zabývala poznatky získanými studiem pedagožek. Informantka č. 4 s dokončeným vysokoškolským vzděláním, odpověděla, že školu ukončila již dávno a nepamatuje si, že by se tomuto tématu věnovali. Informantky č. 2 a č. 3 uvedly svou zkušenost ze střední pedagogické školy, odpověď informantky č. 3: *„Popravdě si nepamatuji, že by nám něco o tom ve škole říkali.*“ Informantka č. 2 řekla: *„Na střední jsme se tomu nevěnovali víceméně vůbec. Vlastně jsme si jen rozdělili, co je primární, sekundární a terciární prevence a víc jsme se tomu nevěnovali, že bysme si říkali třeba nějaký konkrétní formy nebo konkrétní programy, co jsou možný zařadit do výuky ve školce, tak o tom jsme se nedozvěděli víceméně nic.*“ Dále se informantka č. 2 věnovala znalostem z vysoké školy: *„Vlastně všechno, co jsem se o prevenci dozvěděla, bylo ze studia na vysoký škole, kde se tomu tématu více určitě věnujou, ale spíš se vlastně zaměřují na ty starší děti, jako základky a střední.*“ Informantka č. 1 na otázku reagovala: *„Na vošce jsme měli výborný pedagogy a připravili nás skvěle na to, jak pracovat s dětmi, jak řešit veškerý problémy a asi i nějaký ty preventivní věci zmínili, jak třeba děti o nějakých rizicích informovat, ale už si to moc nepamatuji.*“ Je otázkou, jestli si informantky nepamatují, zdali se při studiu ve škole

tématu primární prevence dostatečně věnovali anebo již své získané vědomosti zapoměly, což např. informantka č. 2 ve své odpovědi vyvrátila.

Nejvíce získávají informantky nové vědomosti díky sdílením zkušeností s ostatními pedagogy a samostudiem. Těmto tématům se práce podrobněji věnuje v kategorii č. 5.

4.3.5 Kategorie č. 5: Další vzdělávání

Tato kategorie přibližuje další vzdělávání pedagogů a vychází z tazatelských otázek č. 6 a č. 7. Kódy: samostudium, školení, ochota, podpora.

TO 6: Jak jste spokojená s kvalitou a kvantitou informací týkajících se primární prevence, které jste získala svou praxí a vzděláním?

TO 7: Jaké možnosti vzdělání Vám poskytuje mateřská škola v rámci této problematiky?

Podporu mateřské školy v dalším vzdělávání pedagogů dotazované zhodnotily kriticky. Na otázku „*Jaké možnosti vzdělání Vám poskytuje mateřská škola v rámci této problematiky?*“ informantky odpověděly stejně a to tak, že by se vzdělávaly rády, ale nabídku, kterou jim škola poskytuje, považují za nedostačující. Informantka č. 4 uvedla: „*Moc nám toho popravdě nenabízí, nějaké školení asi jako ano, ale většinou se to týká hlavně práce dětí s odlišným mateřským jazykem a nějaká diagnostika asi, spíš takhle zaměřené, ale i tak to školka nabízí jen pro pár z nás.*“ Informantka č. 3 odpověděla: „*Na podzim nám paní zástupkyně poslala nabídku školení, které se týkalo, myslím, problémového dítěte v mateřské škole, to školení se mi líbilo a chtěla jsem se s kolegyní přihlásit, ale nějak na naši žádost nereagovali.*“ Informantka č. 2 řeší malou nabídku dalšího vzdělávání: „*Tak, jak jsem říkala, naše mateřská škola nám úplně moc neposkytuje nějaký vzdělání...jako pedagogové nedostáváme vyloženě cílené vzdělávání v tyto oblasti. Vlastně málokdy přijde nabídka pro školení a je to třeba pro jednoho nebo dva pedagogy, ale nikdy ne pro celou školku. Přitom třeba v přípravném týdnu si myslím, že by nám jedno takové školení mohli zařadit.*“ S tím, že je školení na podobné téma nabízeno jen velmi zřídka a určeno pouze pro menší počet pedagogů, souhlasí i informantka č. 1. Ta zmínila i konkrétní školení, které absolvovala: „*Zástupkyně nám zašle nějaký odkazy na školení, ale spíš je to občas a je to jen pro jednu učitelku, takže se s kolegyněmi střídáme a kdo má zájem a nahlásí se jako první, tak většinou ten jde na to školení potom. Před covidem, když jsem nastoupila, tak nám vlastně z vedení říkali, že chtějí abychom byli každý pololetí aspoň na jednom školení,*

ale potom už se to tak vážně brát přestalo...Dva roky zpátky jsem byla třeba na školení Zippyho kamarádi...“ Informantka č. 2 uvedla, že v přípravném týdnu absolvovali kurz první pomoci a každoročně probíhá školení ohledně bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Všechny dotazované pedagožky v závěru odpověděly, že by se rády vzdělávaly v tématech, které by využily hlavně v praxi, jako je například téma této práce.

Informantka č. 2 dále hovoří o předávání zkušeností mezi pedagogy a samostudiu většinou ze sociálních sítí: *„...z různých skupin na sociálních sítích, tam se tomu i celkem učitelky věnují anebo vlastně nějaké samostudium, čtení článku a knížek.“* Informantka č. 3 se dále vzdělává za pomoci odborné literatury: *„Snažím se třeba dál vzdělávat aspoň tím, že čtu různé pedagogické knihy a knihy určené pro předškolní výchovu a tak.“*

4.3.6 Kategorie č. 6: Metody předcházení

Další kategorie se zabývá metodami, které pedagožky zařazují do své každodenní činnosti při práci s dětmi, a které mají předcházet rizikovému či agresivnímu chování dětí. Tato kategorie byla vytvořena na základě kódů pravidla třídy, emoční rozvoj, téma a metodiky. Vychází převážně z tazatelské otázky č. 9.

TO 9: Pracujete s nějakými programy či metodikami, které předchází vzniku rizikového chování, převážně agrese?

Informantky zmiňovaly aktivity zaměřené na emoční rozvoj dětí. Všechny pedagožky zařazují aktivity, které se zabývají emocemi a pocity dětí. Informantka č. 1 uvedla, že ve třídě mají různé obrázky smajlíků a děti si na ně během dne připínají značku podle toho, jak se cítí. Informantka č. 2 a 3 uvedly, že s dětmi probírají jejich pocity v ranním kruhu, pro příklad je uvedena odpověď informantky č. 2: *„...snažíme si v ranním kruhu říkat, jak se cítíme a proč se tak cítíme.“* Informantka č. 4 uvedla svou zkušenost z minulého roku, kdy s dětmi malovali obrázky toho, co je dělá smutné, a co naopak šťastné. Informantky č. 1 a č. 3 příležitostně využívají plyšovou hračku s pohádkovou knihou pro rozvoj emoční inteligence dětí, která se jmenuje „Emušáci“. Informantka č. 1 se také zmínila, že děti své pocity mohou sdělovat strašilce, o kterou se pomáhají starat a poté si s ní mohou pod dozorem učitelky hrát.

Odpovědi informantek se shodly na tom, že si s dětmi opětovně sdělují pravidla třídy. Informantka č. 2 uvedla, že ve třídě se řídí hlavně osmi pravidly a informantka č. 1 v praxi využívává krtkova pravidla. Informantka č. 4 říká: *„Ve třídě jsou vyvěšené třídní*

pravidla, jako pudinkové, pak ouškové, postýlkové, srdíčkové, košťátkové, dál talířkové a na ty další si teď nevzpomenu.“ Informantka č. 3 konkrétní pravidla neuvedla, ale místo toho stejně jako informantka č. 2 hovořila o tom, že děti poučují o bezpečnosti.

Informantky č. 2 a 3 se zmínily o zařazování témat, které považují za preventivní. Informantka č. 2: *„Máme témata jako třeba zdraví, dopravní výchova, potom jsme měli i povolání, kdy jsem se taky věnovali tomu, jaký povolání nám může, v čem pomoci.“* Informantka č. 3 sdělila konkrétní názvy témat: *„...třeba na podzim zařazujeme téma vitamíny na podzim a v zimě doktora se nebojíme.“*

4.3.7 Kategorie č. 7: Spolupráce

Poslední kategorie pojednává o spolupráci informantek s metodikem prevence, dalšími kolegy, ale také s externími poskytovateli primární prevence, následně pak tuto spolupráci zhodnocuje. Tato kategorie vychází z kódů externí, hodnocení, kolegové, metodik prevence a z tazatelských otázek č. 6, č. 8, a č. 10.

TO 6: Jak jste spokojená s kvalitou a kvantitou informací týkajících se primární prevence, které jste získala svou praxí a vzděláním?

TO 8: Jak spolupracujete se školním metodikem prevence při zařazování prevence?

TO 10: Jakou máte zkušenost s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?

Na tazatelskou otázku *„Jak spolupracujete se školním metodikem prevence při zařazování prevence“* všechny informantky odpověděly velmi podobně, lišily se pouze v detailech. Informantka č. 1 uvedla: *„Naše metodička nás vždycky informuje o tom, co se dělo na jejich setkáních a sezeních, ale zatím nic, co bysme úplně využili.“* Informantka č. 2 přidala několik podrobností. *„S metodikem spolupracujeme právě tak, že chodí na ty setkání metodiků prevence z celý městský části a dozvídá se tam nové možnosti a informace o té prevenci, a potom nám je na měsíčních poradách předává, ale často jsou to spíš jen obecné informace, ne vyloženě informace do praxe, které by se daly nějak víc a líp zařadit.“* Informantka č. 4 tvrdí: *„... nám vždycky na poradě řekne o tématech, které probírali na schůzi metodiků. Spíš říká, že hlavně rozebírají různé případy než něco konkrétního pro naši práci. Vlastně loni, když jsem měla předškoláky, tak jsem si vzala kontakt na jednu službu.“*

Z odpovědí lze vypožorovat, že školní metodik prevence se účastní lokálního setkání metodiků prevence a poté své nabyté poznatky a informace sdílí s pedagožkami

na pedagogických poradách, které probíhají jednou do měsíce. Informantky však poznamenávají, že tyto informace nejsou příliš konkrétní a využitelné v praxi. Informantka č. 3 uvedla, že příležitostně jim školní metodik prevence zašle konkrétní odkazy či informace. Informantka č. 1 je se spoluprací spokojená „... *přijde mi, že to je takhle asi dostačující.*“ Kdežto informantky č. 2, č. 3 a č. 4 by ocenily hlubší spolupráci se školním metodikem prevence.

Pedagožky dále sdělily, že v mateřské škole spolupracují hlavně s kolegyněmi, se kterými si předávají zkušenosti a konzultují konkrétní situace. Odpověď informantky č. 1: „*Často se o dětech bavíme s kolegyněmi a radíme se co a jak, nejen na poradách, které máme jednou za měsíc, ale i tak mezi řečí. Taky se nás vždycky na poradě zeptá i zástupkyně, jestli je ve třídě něco, co chceme řešit anebo za ní můžeme jít individuálně.*“ Mateřská škola ve, které dotazované pedagožky pracují, spadá pod základní školu, takže se mohou obracet s žádostí o pomoc k zástupkyni ředitelky pro mateřskou školu. Dále se na spolupráci s pedagožkami podílí i školní psycholožka.

Mezi nejčastější externí poskytovatele primární prevence rizikového chování, se kterými se informantky setkávají, patří divadla a interaktivní programy. Informantka č. 4 na tazatelskou otázku č. 10 reagovala: „*Vždycky jednou za měsíc máme ve školce nějaké divadýlko, ať už o různých tradicích nebo pohádkách.*“ Informantka č. 2 odpověděla: „... *do školky máme vlastně často objednaná divadla, ale spíš i výukové programy, které jsou zaměřeny na prevenci například s IT technologiemi, nebo prevence v oblasti, aby děti znaly, jak se zachovat při nějaký krizový situaci, jak zavolat nějakou záchranou službu, policii a podobně.*“ Informantka č. 2 divadla hodnotila kladně a myslí si, že děti si divadla užívají. Odpověď informantky č. 1: „*Pokud se to dá počítat, tak každý měsíc máme ve školce nějaký divadlo, na jaře jsme měli třeba něco o Otesánkovi a přejídání, jak jíst zdravě a myslím, že i nějaký ohledně hasičů, záchranářů a policie, děti se s něma seznámili a učili se i telefonní číslo na ně.*“ O divadlech se zmínila i informantka č. 3.

Dále informantky č. 1, č. 2 a č. 3 hovořily o organizaci Proxima Sociale, se kterou pracují předškolní třídy. Odpověď informantky č. 3 „*Když jsem pracovala ve třídě předškoláků, tak jsme spolupracovali s paní z organizace Proxima, která k nám myslím jednou týdně docházela.*“ Informantka č. 1 momentálně pracuje s nejstarší věkovou kategorií a ve své odpovědi uvedla: „*Po novým roce bysme se na to měli nějak více zaměřovat, paní zástupkyně nám říkala, že by nám měli dát vědět, jestli se nějaká žádost, co posílali, schválila a myslím, že mluvili o Proximě.*“

Informantka č. 2 pracující s nižší věkovou kategorií, dále odpověděla: „*Na ty naše malý se ne úplně všichni asi zaměřujou.*“ Informantka č. 4 se podělila o to, že v druhém pololetí chtějí navštívit Policii.

Všechny informantky také uvedly spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Odpověď informantky č. 2: „*Potom jsme tyhleto projevy chování řešily i s pedagogicko psychologickou poradnou.*“

4.4 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit informovanost a zkušenost pedagogů zkoumané mateřské školy s primární prevencí agresivního chování u dětí. Lze říct, že tento cíl byl naplněn, konkrétní zjištěné poznatky jsou popsány níže.

K získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku „*Jaká je informovanost a zkušenost pedagogů mateřské školy s primární prevencí agresivního chování u dětí?*“ napomáhaly celkem tři dílčí výzkumné otázky spolu s jejich tazatelskými otázkami.

První dílčí výzkumná otázka se zabývala zkušeností pedagogů s agresivním chováním u dětí. Tazatelské otázky zjišťovaly projevy agrese, její četnost, příčiny vzniku a také to, jak agresivní projevy pedagožky řeší. Mezi nejčastější projevy agrese informantky zařadily hlavně fyzické projevy, hlavně strkání, kousání, štípání a uhazování a jedna informantka uvedla tahání za vlasy. U starší věkové kategorie se informantky potýkají i s verbální agresí, kdežto u té mladší téměř vůbec. Zaměření agrese vůči předmětům, nejnepřítivěji hračky, zmínily všechny informantky. Agresivně se děti chovají hlavně k dalším dětem nebo již ke zmíněným hračkám a k pedagogům příležitostně. Výčet fyzických projevů, které byly zjištěny v průběhu výzkumného šetření, se částečně shoduje s projevy agrese, které uvedl Erkert viz. kapitola č. 1. 4. Pedagožky se s agresivními projevy u dětí setkávají i několikrát denně, až na informantku č. 2, která téměř denně. Nejčastější zjištěné faktory zapříčiňující vznik agrese jsou: neznalost dětí, jak pracovat se svými emocemi, nedostatečné vedení rodičů dětí k pravidlům a nedostatečné schopnosti verbální vyjadřování mezi dětmi. Informantky dále zmínily prostředí třídního kolektivu, kde si děti budují své postavení, často napodobují chování ostatních a u mladších dětí lze pozorovat agresivní reakce na nové prostředí. U starších dětí pedagožky zařazovaly negativní působení médií jako jednu z příčin agresivního chování. Zmíněné faktory vzniku agrese z velké části odpovídají uvedeným příčinám v teoretické části této práce, konkrétně kapitola č. 1. 3. V rámci řešení agresivního

chování se informantky snaží situaci řešit v poklidu a fyzicky se dítěti přiblížit, poté zjišťují příčinu vzniku problému a společně s dítětem se pokouší přijít na to, proč takto reagovalo. Nabídnou mu pomoc nalézt nové klidné řešení situace.

Druhá dílčí výzkumná otázka se věnovala informovanosti pedagogů v tématu primární prevence. V této části rozhovoru se na dotazovaných začala objevovat mírná nervozita, pojem primární prevence se pokusily definovat všechny a nejčastěji ho chápaly ve spojitosti s tématem zdraví. Tři informantky v charakterizování pojmu primární prevence uvedly termíny jako rizikové chování, problémové chování nebo agrese. Tři ze čtyř pedagožek si myslí, že rozumí pojmu primární prevence a mají o něm alespoň jakési základní povědomí, jedna potom uvádí, že o této problematice neví téměř nic. Na otázku, zda pedagožky získaly nějaké informace o tomto tématu při svém studiu, odpověděly, že si matně pamatují, že se mu ve škole krátce věnovali, avšak nijak do hloubky a bez praktického uplatnění. Jedna z informantek zmiňuje svou pozitivní zkušenost z vysoké školy, ale následně dodala, že se jednalo o primární prevenci u školáků a dětem předškolního věku se nevěnovali. Informace o tomto tématu nejčastěji informantky získávají sdílením zkušeností s dalšími kolegyněmi. Z odpovědi dále vyplynulo, že mateřská škola pedagožkám neposkytuje dostatek možností se v problematice vzdělávat i přesto, že by to pedagožky samotné ocenily. Pouze dvě informantky se vzdělávají samostudiem, převážně pak čtením odborné literatury nebo sledováním sociálních sítí a skupin určených pro pedagogy mateřských škol.

Třetí a poslední dílčí výzkumná otázka si dala za úkol zjistit, jakou mají informantky zkušenost se zařazováním primární prevence v praxi. Spolupráce se školním metodikem prevence, v mateřské škole probíhá předáváním zkušeností a informací, které metodik získává na setkáních dalších metodiků. Většina informantek by ocenila hlubší spolupráci a konkrétní metody, které by mohly využít ve své praxi. Stručná náplň práce metodika prevence je uvedena v kapitole č. 3. 2. V rámci osmé tazatelské otázky byly uváděny další formy spolupráce v mateřské škole, a to spolupráce se zástupkyní ředitele pro mateřskou školu a se školní psychologkou. Co se týče divadel jako externích poskytovatelů primární prevence, ta byla hodnocena kladně a zkušenost s nimi měly všechny informantky. Dotazované tvrdí, že divadla pohádkovou formou informují děti o negativních situacích a postojích a nabízí vhodný přístup z pohledu postav. Některé informantky uvedly i konkrétní spolupráci s organizací Proxima Sociale, ta se ale zařazuje až u nejstarší věkové kategorie. Hojně zmíněná byla také pedagogicko-psychologická poradna. Tazatelská otázka č. 9. „*Pracujete s nějakými programy*

či metodikami, které předchází vzniku rizikového chování, převážně agrese?“ byla pro pedagožky komplikovaná na zodpovězení z důvodu její obsáhlosti a nespíše i nepřesné formulace. Pedagožky mluví o konkrétních příkladech zařazovaných metod pro předcházení agresivního chování, jako činnosti pro emoční rozvoj dětí, třídní pravidla a preventivní témata jako zdraví a doprava. Primární prevence v oblasti zdraví je v mateřských školách častá. Jedna informantka popsala svou pozitivní zkušenost se vzdělávací hračkou pro emoční rozvoj dětí jménem Ferda a jeho Emušáci nebo práci s metodikou Zippyho kamarádi, která slouží k prevenci rizikového chování.

Závěrem lze říct, že dotazované pedagožky se s agresivním chováním setkávají opravdu často a projevy jsou závislé na věku dětí. Pedagožky k dětem s tímto chováním přistupují klidně a zjišťují příčiny vzniku, které se z velké části shodují s teorií popsanou v první části této práce. Povědomí informantek o primární prevenci je pouze základní až téměř nulové. Z odpovědí také vyplývá, že mateřská škola nepodniká dostatek kroků ke zlepšení této situace. Pedagožky by byly rády za častější a sofistikovanější spolupráci s metodikem prevence. Výsledky výzkumného šetření autorku práce příliš nepřekvapily, protože se ve stejném oboru, jako dotazované, pohybuje a má velmi podobnou zkušenost.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala tématu prevence agresivního chování u dětí předškolního věku a zaměřila se na pohled pedagogů mateřských škol.

Teoretická část se dělí do tří hlavních kapitol a v každé z nich je problematika rozebrána nejprve obecně a poté konkrétněji. V první kapitole *Agrese a agresivita* se nachází definice a vymezení základních termínů, analýza agresivního chování v mateřských školách a pozornost byla věnována i možným příčinám vzniku agrese. Druhá kapitola pojednává o vývoji dítěte v předškolním období, prostředí mateřské školy, ve kterém probíhá předškolní vzdělávání a samotné pedagogy mateřských škol. Poslední teoreticky orientovaná kapitola představila prevenci rizikového chování ve školním prostředí a v závěru kapitoly se zaměřila na děti v předškolním věku. Tyto kapitoly vycházely především z odborné literatury, jejíž výčet je uveden níže v *Seznamu použitých zdrojů*.

Empirická část práce je shrnuta v jedné hlavní kapitole s několika podkapitolami a rozebírá kvalitativní výzkumné šetření, které pomocí polostrukturovaných rozhovorů cílilo na zjištění informovanosti a zkušenosti pedagogů s primární prevencí agresivního chování dětí v předškolním věku.

Po několika měsících od realizace rozhovorů informovaly dotazované pedagožky autorku o značném zlepšení spolupráce se školním metodikem prevence, a také o tom, že se při práci s dětmi více věnují tématům jako emoce, prosociální chování a specifická primární prevence, a že chtějí tyto témata zařadit do nového Školního vzdělávacího programu. Z toho důvodu autorka považuje další cíle práce, jímž bylo pomoci konkrétní mateřské škole a jejím pedagogům v oblasti agrese u dětí, za splněný. Zároveň se i autorka při tvorbě bakalářské práce, zejména při četbě odborné literatury, dozvěděla mnoho nových informací, které sama aplikuje v praxi.

Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit i jako podklad pro další zkoumání, ať už primární prevence agresivního chování u dětí v mateřských školách anebo k dalšímu vzdělávání předškolních pedagogů v této problematice. Obojí se totiž dle zjištěných poznatků z výzkumného šetření dá považovat za nedostačující.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje:

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-881-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.

BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN: 978-80-7290-881-3.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu 2.*, rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přep. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JUUL, Jesper. *Agrese: proč je pro nás i naše děti nezbytná*. 1. vyd. Praha: Familylab, 2022. ISBN 978-80-908475-0-7.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-4502-2.

KNYTL, Martin a KŘIVÁNKOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. ISBN 978-80-7435-875-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAHÉ, Barbara. *The Social Psychology of Aggression: 3rd Edition*. New York: Routledge, 2021. ISBN 978-1-138-60852-8.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. vyd. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUDNEY, Warwick a WHITEHOUSE, Éliane. *Soptíci: jak pomoci dětem se zvládnutím zlosti*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-709-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

SYSLOVÁ, Zora a kol. *Didaktika mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠÉDOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-034-3.

VOLAVKA, Jan. Rodiče a agresivní děti. *Vesmír*. 2003, (133), 35–37. ISSN 0042-4544.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

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

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

JOZEF, Výrost; IVAN, Slaměník; EVA, Sollárová. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada Publishing as, 2019.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva, *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

Elektronické zdroje:

ABDURAHIMOVNA, Botirova Zuhrahon; BAKHODIROVNA, Ibrahimova Umidakhon. Types of games used in preschool education and methods of their organization. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal* [online]. 2023, vol. 4. no. 3. pp. 1037-1041 [cit. 2023-09-09]. Available from: <https://wos.academiascience.org/index.php/wos/article/view/3572/3425>

MĚSTKÁ POLICIE PRAHA. Městská Policie hl. m. Prahy. *Prevence: Preventivní programy* [online]. Praha. Dostupné z: https://www.mppraha.info/prevence-mp-2?fbclid=IwAR2dqCmNnkaZWkrjzmdwD2Pc3Trf-svzr9qVJjV4heKa_kcib2hU_6UxaNo

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

SCHICK, Andreas; CIERPKA, Manfred. Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents. *Journal for educational research* [online]. 2016, vol. 8. no. 1. pp. 90-109 [cit. 2023-09-11]. ISSN 1866-6671. Available from: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12034/pdf/JERO_2016_1_Schick_Cierpka_Risk_factors_and_prevention.pdf.

Zákon č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2016 [cit. 2023-10-9]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 10. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876089>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol., *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2021, 2022*. Praha. 2022. 864 s. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Formulace otázek

Tabulka 2: Přehled informantů

Tabulka 3: Kategorie a kódy

Příloha

Příloha A: Přepis rozhovoru s informantkou č. 2

Dobrý den, děkuji Vám, že jste ochotna a našla jste si čas mi poskytnout rozhovor. Jak jsem již zmiňovala, když jsme se spolu na rozhovoru domlouvaly, také pracuji jako učitelka v mateřské škole a dodělávám si vysokoškolské vzdělání v oboru sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních. Náš rozhovor bude podkladem k výzkumné části mé bakalářské práce s názvem Agresivní chování u dětí předškolního věku a jeho prevence z pohledu pedagogů. Pokud Vám nějaká otázka nebude jasná nebo na ni nebudete znát odpověď, nebojte se zeptat, vysvětlím Vám ji. Jak jsem již říkala, tento rozhovor slouží pouze ke studijním účelům a pro lepší následnou práci bude nahráván na diktafon, souhlasíte?

I2: Dobrý den, jasně, souhlasím.

S jakými nejčastějšími projevy agresivního chování se setkáváte u dětí ve třídě?

I2: Nejčastěji je to nějaký pošťuchování, kousání, bouchání, a tak asi a vlastně se často i vztekají.

Co třeba nějaké verbální projevy?

I2: To se třeba u nás ve třídě moc neobjevuje nebo nemyslím si to, asi spíš si ubližují jenom fyzicky. moc si nenadávají ještě, ale třeba na sebe občas zaječí. S nadáváním se setkávám třeba u předškoláků.

A projevuje se agrese jen mezi dětmi nebo i vůči vám dospělým?

I2: Jako občas i na nás, ale spíš jako zřídka. Když už jsou agresivní na něco jiného, než další děti, tak asi spíš na hračky, se kterými potom hážou, kopou do nich.

Jak často se s projevy agrese u dětí setkáváte?

I2: Tak s projevy se setkávám téměř každé den i vzhledem k tomu, že tam máme chlapce s vývojovou dysfázií, kterej vlastně má problém s tím vykomunikovat si věci slovně a neumí to řešit víceméně jinak než agresí. Takže u toho se s ní setkáváme dost často, ale to vlastně i u těch ostatních dětí.

Co považujete za hlavní příčiny vzniku agrese, které na děti působí?

I2: Tak, myslím si, že ta jedna věc bude výchova určitě, že třeba doma jsou zvyklí si věci získat právě tou agresí nebo je tam právě problém s tím, že se nedokážou mezi sebou domluvit pořádně, protože ještě neznají, jak ty slovní prostředky nebo prostě nedokážou se mezi sebou domluvit o to, co chtějí. A další z důvodů si myslím, že je nápodoba třeba těch výraznějších členů té skupiny, protože když v té skupině ubližuje ostatním, tak ty děti, který se snaží jakoby se taky prosadit v té skupině, tak si myslí, že to je ten způsob se prosadit a napodobují to. Za mě asi celkově zkoumají to školkový prostředí, jak to tam asi funguje a co si můžou dovolit. A taky asi nevědí, jak jinak mají vyjádřit to, jak se asi cítí.

Jaký má na chování dětí podle Vás vliv médií jako televize a podobně?

I2: Nepřijde mi, že by napodobovali nějaký pohádky nebo filmy. Ještě si myslím, že jsou docela malí na to, aby sledovali i tyhle ty špatný vzory na sociálních sítích nebo na YouTube. Protože si myslím, že spíš fakt jako sledují ty dětský pohádky, kde ta agrese naštěstí ještě není. Vlastně ještě jsem si vzpomněla, máme tam i chlapečka, u kterého se rozvádí rodiče, tak ten občas je i agresivní, protože prochází právě nějakým stresem doma. Pak se setkávám s tím, že nám maminka u jednoho chlapečka, který vlastně má vývojovou dysfázii, říká, že je agresivní, protože s tatínkem si hrajou na to, že spolu boxují a že se perou, a vlastně mu to přijde v pořádku a dělá to i ve školce. Nejčastěji ale se takhle projevují, když jakoby bojují o hračku nebo o nějakou pozici. Když se řadíme do fronty, tak se perou o to, kdo bude první nebo o to, kdo s kým půjde, takže je to většinou boj o něco no.

Jak reagujete na projevy agrese u dětí?

I2: Snažíme se vždycky zjistit příčinu tohohle projevu a slovně vykomunikovat, jestli si dítě myslí, že tohleto chování je v pořádku, jak by to šlo vyřešit jinak a tak.

Řešíte s dítětem konflikt před třídou nebo individuálně?

I2: Jasně, vezmu si dítě někam bokem, aby nás neposlouchaly všechny děti a bavíme se spolu o tom. I když třeba uvnitř se hrozně zlobím, bavím se s ním v klidu a taky dělám to, že si s ním společně sednu, aby nešla vidět nějaká nadřazenost mě, nebo jak to mám říct. Sice jsem dost maličká, ale i tak jsem pořád o hodně větší než oni.

Takže to řešíte pouze slovně?

I2: Pokud už se to opakuje třeba několikrát, tak dojde k nějaký restrikcí, třeba pokud se hádají o první místo v řadě, tak pokud se hádají nebo už tam dochází právě k tý agresi, tak pošlem třeba to dítě na konec řady, aby si uvědomilo, že vlastně to není cesta, jak si to místo získat, ale spíš je to cesta, jak to místo ztratit.

Skvěle, moc děkuji, teď se budeme věnovat tématu primární prevence. Jak chápete pojem primární prevence?

I2: Tak pojem primární prevence chápu tak, že je to vlastně nějaký základní nebo jsou to nějaký základní kroky k tomu, jak zamezit nějakýmu nestandardnímu, rizikovýmu, problematickýmu chování. Myslím, že by měla probíhat, když to tak řeknu, nepřetržitě, že vlastně i naším chováním bychom měli dětem ukazovat, jak se chovat, jak se nechovat a včas si všimnout těch projevů, kterých se právě chceme vyvarovat. Myslím si, že prevence ve školce jsou nedostatečný, že se o tom až tak nemluví, protože společnost neočekává, že by se nějaký rizikový problémy v chování mohly objevovat už ve školce, takže se tomu nevěnuje taková pozornost a je to spíš okrajově. Nevěnuje se to těm tématům, jakým by se mělo věnovat třeba jako právě tý agresi, řeší se hlavně ty věci, jako že se nemá bavit s cizími lidmi, ale těm problémům, který se řeší každodenně ve školce, se už tak nevěnuje.

Myslíte si tedy, že kdyby se ve školce začala objevovat více specifická primární prevence rizikového chování, že by to napomohlo k nějakému snížení rizikového chování?

I2: Určitě si myslím, že by to pomohlo, právě by se vědělo, čemu se má věnovat ta primární prevence a dobře by se to zacílilo. A hlavně, že by se to začalo podchycovat včas, a ne až třeba na základce. Teď si s dětma říkáme třeba o zdravým životním stylu.

Jak jste spokojená s kvalitou a kvantitou informací týkajících se primární prevence, které jste získala svou praxí a vzděláním?

I2: Na střední jsme se tomu nevěnovali víceméně vůbec. Vlastně jsme si jen rozdělili, co je primární, sekundární a terciární prevence a víc jsme se tomu nevěnovali. Že bysme si říkali třeba nějaký konkrétní formy nebo konkrétní programy co jsou možný zařadit do výuky ve školce tak o tom jsme se nedozvěděli víceméně nic.

A jaké jsou Vaše zkušenosti získané praxí?

Během praxe jsem získala informace třeba sdílením nějakých zkušeností nebo zjišťováním nějakých zkušeností od ostatních kolegů nebo z různých skupin na sociálních sítích, tam se tomu i celkem učitelky věnují anebo vlastně nějaké samostudium, čtení článku a knížek. Ale vyloženě, že by nějaké školení a podobně k primární prevenci jsem neabsolvovala. Vlastně všechno, co jsem se o prevenci dozvěděla, bylo ze studia na vysoké škole, kde se tomu tématu více určitě věnujou, ale spíš se vlastně zaměřují na ty starší děti jako základky a střední. Takže myslím, že nějaký znalosti ohledně primární prevence určitě mám, ale asi nejsou úplně stoprocentní.

Jaké možnosti vzdělání Vám poskytuje škola v této problematice?

I2. Tak, jak jsem říkala, naše mateřská škola nám úplně moc neposkytuje nějaký vzdělání. Máme toho metodika prevence, který chodí na setkání a potom nám předává informace, které se dozvěděl, ale jako pedagogové nedostáváme vyloženě cílené vzdělávání v tyto oblasti. Vlastně málokdy přijde nabídka pro školení a je to třeba pro jednoho nebo dva pedagogy, ale nikdy ne pro celou školku. Přitom třeba v přípravném týdnu si myslím, že by nám jedno takové školení mohli zařadit. Každý rok nás dospělé vlastně školí ohledně BOZP a jeden rok si pamatuju, že jsme měli kurz první pomoci, ale klidně bych ocenila i nějaké školení které by nám pomohlo v praxi s dětma.

Ocenila byste další vzdělání?

Určitě bych to ocenila, myslím si že třeba agrese a ta prevence rizikového chování je oblast, které bysme se měli věnovat v tý školce víc, než se jí věnujeme.

Jak spolupracujete se školním metodikem prevence?

I2: S metodikem spolupracujeme právě tak, že chodí na ty setkání metodiků prevence z celé městské části a dozvídá se tam nové možnosti a informace o té prevenci a potom nám je na měsíčních poradách předává, ale často to jsou spíš jenom obecné informace, ne vyloženě informace do praxe, které by se daly nějak víc a líp zařadit. Myslím si, že by naše spolupráce měla být konkrétnější a měl by třeba nám hledat právě nějaký ty programy nebo tak i školení vlastně, protože třeba o tom ví víc než my ostatní. Spíš než s metodičkou spolupracujeme hlavně kolegyně spolu i s paní zástupkyní a docela často jsme se obraceli na školní psycholožku, která je rovnou i školní metodička

prevence pro základku a potom jsme tyhleto projevy řešili i s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Pracujete s některými programy či metodikami, které předchází vzniku rizikového chování a agrese?

I2: Nějaká prevence u nás ve školce určitě probíhá, ale třeba minimální preventivní program u nás ve školce jsem neviděla. Tak do školky máme vlastně často objednaná divadla, ale spíš i výukové programy, které jsou zaměřeny na prevenci například práce s IT technologiemi nebo prevence v oblasti, aby děti znaly, jak se zachovat při nějaké krizové situaci, jak zavolat nějakou záchranou službu, policii a podobně a myslím, že je to i celkem baví. Víím, že v předškolních třídách nebo do předškolních tříd docházela nějaká paní, která tam dělala preventivní program, ale vzhledem k tomu, že mám menší děti tak tam se ta prevence nějak neřeší.

A co zařazujete přímo do své práce vy?

I2: Často opakujeme právě pravidla, kterých máme ve školce osm a jsou to takový ty základní v rámci bezpečnosti a chování se k druhým. Potom se často snažíme si v raním kruhu říkat, jak se cítíme, proč se tak cítíme, potom se vlastně i některé aktivity snažíme zaměřovat na prevenci v těch různých oblastech, kterým se prevence věnuje. Máme témata jako třeba zdraví, dopravní výchova, potom jsme měli i téma povolání, kdy jsme se taky věnovali tomu, jaký povolání nám, v čem může pomoci. A asi se snažíme nějak celkově o prosociální rozvoj dětí. Myslím si, že tu prevenci zařazujeme tak nějak celkově do těch aktivit tak, jak to vycítíme, že někdy si třeba neřekneme nebo většinou si neřekneme tohle bude rozvíjet prosociální chování, ale dost často to z té samotný situace vyplyne a říkáme si často ponaučení, i když děti třeba udělají něco špatně nebo naopak dobře, tak si řekne, proč to bylo špatně, proč to bylo dobře a vlastně si to zkonkretizujeme víc.

A jakou máte zkušenost s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?

I2: Na ty naše malý se úplně ne všichni asi zaměřují. Myslím si, že čím dřív se to u těch malých zařadí, tím je to lepší, protože ty malý děti si ještě v tom vlastně brzkým věku zažívají právě ty vzory toho chování a čím dřív budou vědět, co je správně a co je špatně, tak tím to bude lepší a vlastně s těma externíma tak moc zkušenosti nemám, ale pokud

to je to divadlo, tak si myslím, že to pro děti bylo udělaný zajímavou formou a děti to bavilo a myslím si, že si to odnesly. Víím, že k předškolákům chodila metodička z Proximy, ale sama s nimi zkušenost nemám, protože jsem vždycky pracovala s dětmi kolem 3-4 roky věku.

Je něco, co bystě třeba chtěla na závěr dodat?

I2: Asi bych opravdu ocenila konkrétnější práci s metodikem prevence, a taky bych uvítala vzdělávání v týhleto oblasti nebo i víc programů právě od externistů, protože je to pro děti zajímavější než právě od někoho, koho vidí každodenně, a hlavně aby se programy začaly zaměřovat právě i na ty menší děti a myslím si, že u těch menších by měla ta prevence probíhat víc, než probíhá.

Délka rozhovoru 23 minut.