

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Lenka Majerová

Analýza agrese a jejich možných příčin u dětí v MŠ

Olomouc 2013

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji především Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., za její cenné rady a připomínky. Dále jí děkuji za odborné vedení a čas, který věnovala mé bakalářské práci. Poděkování patří i rodičům dětí, kteří mi poskytli rozhovor.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	7
1.2 SENZOMOTORICKÝ VÝVOJ.....	7
1.2.1 MOTORIKA	8
1.2.2 POZNÁVACÍ PROCESY	9
1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	12
1.3.1 SOCIALIZACE.....	12
1.3.2 EMOČNÍ VÝVOJ	13
1.3.3 HRA	13
2 AGRESE.....	15
2.1 DEFINICE AGRESIVITY	15
2.2 STUPNĚ AGRESIVITY	15
2.3 DEFINICE AGRESE	16
2.4 DRUHY AGRESE	17
2.5 PŘÍČINY AGRESE.....	18
2.5.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	20
2.5.2 SKUPINA A AGRESE	21
2.5.3 MASMÉDIA.....	21
3 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ	23
3.1 PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ	24
3.2 METODY USMĚRŇOVÁNÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	28
4.1 CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	28
5 METODY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	29
5.1 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1	32
6.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2	36
6.3 ZÁVĚRY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	39
6.4 NÁVRHY PEDAGOGICKÝCH POSTUPŮ	40
ZÁVĚR	42
POUŽITÁ LITERATURA	43
SEZNAM PŘÍLOH	46

ÚVOD

Téma bakalářské práce bylo zvoleno na základě mé vlastní zkušenosti s touto problematikou. Pracuji v mateřské škole a sleduji, že se projevy agrese u dětí objevují ve stále větším měřítku. Děti nejsou příliš empatické, během her se často napadají, neváží si hraček ani výrobků, které samy zhotovily. Proto jsem se rozhodla získat více informací o možných příčinách vzniku agresivního chování u dětí a jejich preventivním opatřením pomocí her.

Bakalářská práce se věnuje agresi a agresivnímu chování dětí předškolního věku. Práce popisuje možné příčiny vzniku agrese. Zvolené téma je aktuální. Tato aktuálnost je potvrzována četnými diskusemi prezentovanými nejen v médiích, ale také na webových portálech. Co se týče odborné literatury věnované danému tématu, jsou v současné době publikovány stále nové knihy, které přicházejí s dalšími poznatky o této problematice.

Agresivní chování patří k životu. Nemůže být chápáno pouze z negativního hlediska. Přiměřená míra agrese může člověka posunout v životě o kus dál. Je však důležité vymezit si hranice. Děti samotné si se svým agresivním chováním většinou neví rady, proto je nezbytné, aby jim nejen rodiče ale i blízké okolí ukázali cestu a byli jim správným vzorem. I k těmto účelům může sloužit tato bakalářská práce.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část má za cíl shrnout základní poznatky o dané problematice se zaměřením na možné příčiny vzniku agrese u dětí.

Teoretická část je rozčleněna do tří hlavních kapitol, k nimž jsou přiřazeny i podkapitoly, které blíže specifikují jednotlivé části teoretické práce. Jelikož je práce zaměřena na děti předškolního věku, je první kapitola věnována vývoji dítěte. V rámci další kapitoly jsou předloženy definice agresivity a agrese od různých autorů. Tyto definice jsou nezbytné pro seznámení s daným tématem. Dále se věnuje druhům agrese a možným příčinám jejího vzniku. Poslední kapitola se zaměřuje na agresivní chování dětí, jeho projevy a možné metody usměrňování.

Cílem empirické části je analýza možných příčin agresivního chování u dětí předškolního věku. Na základě hlavního cíle jsou stanoveny tři dílčí cíle. Prvním je nashromáždění informací o dětech s projevy agresivního chování. Druhým dílčím cílem je zjištění, zda může být agresivní chování ovlivněno úplností či neúplností rodiny nebo stylem výchovy. Poslední dílčí cíl stanoví prognózy dalšího chování těchto dětí. K objasnění cílů je v práci použito dvou případových studií.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola bude věnována vývoji dítěte předškolního věku, tedy období od tří do šesti let. Zaměřena bude především na senzomotorický a sociální vývoj.

1.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Toto období může být vymezeno na počátku vstupem do mateřské školy a zakončeno přípravou dítěte na vstup do školy základní.

Pokud se na předškolní věk zaměříme z hlediska vývojové psychologie, zjistíme, že rozdíl mezi batoletem a dítětem předškolního věku je jedna epocha. Předškolní děti se po třetím roce a zejména pak po čtvrtém roce nástupem do mateřské školy dostávají za hranice své rodiny, k vědomí své vlastní identity, svého vlastního „já“, přidávají si další významný prvek, a to vztah k druhým dětem, vrstevníkům a lidem (Matějček, 2007).

Předškolní věk je chápán jako poslední fáze raného dětství. Dochází k fázi vytahování (5 - 6 let), kdy dítě zpravidla nabývá více než metrové výšky. Dosahuje stále lepšího ovládnutí jemné motoriky například v oblasti kreslení, sebeobsluhy (zavazování bot) a podobně. V duševním dění dominuje rozmach živé fantazie. Ačkoliv je předškolní dítě fyzicky odlišné od desetiletého školáka, odlišnosti psychických výkonů si mnozí nevšímají a nezřídka tím dochází k přetěžování předškolních dětí (Čačka, 1994).

V následujících podkapitolách budou popsány oblasti, které jsou důležité pro vývoj předškolního dítěte. V literatuře se objevuje několik variant dělení oblastí důležitých ke správnému vývoji dítěte. V této práci je rozdělíme dle senzomotorického vývoje a dále podle sociálního vývoje.

1.2 SENZOMOTORICKÝ VÝVOJ

Tato podkapitola je zaměřena zejména na vývoj motoriky a poznávacích procesů, které se v tomto období dále rozvíjí.

Dle Petřkové (2005) dítě v předškolním období nadále prochází určitými etapami, ale ty již nejsou tak velké jako v obdobích předchozích. I přesto je toto období velmi důležitým mezníkem pro vývoj dítěte.

1.2.1 MOTORIKA

Správný vývoj motoriky je u dětí předškolního věku důležitým faktorem pro jejich další rozvoj a socializaci. V této podkapitole bude vymezen vývoj hrubé a jemné motoriky a jeho vliv na činnosti dítěte.

V předškolním věku pomáhají dítěti tělesné aktivity a obratnost k zapojení se do společenských činností zejména s ostatními dětmi. Děti pohyblivé a zručné rády běhají, skáčou, prolézají a hrají si s míčem. Menší pohyblivost i zručnost může vést k preferenci klidových činností. V případě, kdy se tato oslabení záměrně nekompensují, může dojít k ovlivnění mnoha dalších dovedností a schopností (Bednářová, Šmardová, 2011).

V oblasti hrubé motoriky dochází k výrazným pokrokům ve vývoji dítěte. Dítě ve třech letech dokončilo velmi důležitou etapu svého vývoje, ve které se naučilo chodit způsobem dospělých. Pohybuje se stejně dobře po rovině i po nerovném terénu, chodí bez problémů do schodů a ze schodů i bez držení. Padá spíše výjimečně. I přesto může být motorický vývoj označen jako stále zdokonalování (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Zautomatizováním pohybů, celkovým zlepšováním pohybové koordinace a především posunem těžiště do oblasti pánve zvládne dítě i složitější pohybové dovednosti jako jsou jízda na kole, bruslení a další (Čačka, 2000).

Kromě hrubé motoriky se v tomto období zlepšuje také motorika jemná. Většina dětí ráda pracuje se stavebnicemi a nebojí se zapojit do rukodělných činností vyžadujících přesnost a obratnost (Bednářová, Šmardová, 2011).

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) cvičí dítě svou zručnost také ve hrách s pískem, plastelínou a v neposlední řadě kresbou. Zde se uplatňuje rychlý růst jeho rozumového chápání světa. Tříleté dítě dokáže ovládat pohyby rukou natolik, že napodobí různý směr čáry bez větších obtíží. Dokáže tedy nápodobu nejen vertikální a horizontální čáry, ale také mu nedělá problém kruhová čára. Ve čtvrtém roce již nakreslí křížek, v pátém dle předlohy čtverec a zhruba v šestém roce nakreslí i trojúhelník.

Ke konci období dochází k výraznému zlepšení jemné motoriky zejména v oblasti výše zmíněné kresby, dále pak vystřihování, zavazování bot a tak podobně (Čačka, 2000).

1.2.2 POZNÁVACÍ PROCESY

V této podkapitole budou prezentovány poznávací procesy, které dítěti pomáhají orientovat se ve světě, ve kterém žije. Poznávací procesy budou popsány v následujícím pořadí: vnímání, představivost, myšlení, paměť, pozornost a řeč.

Pomocí poznávacích procesů je dítěti umožněno orientovat se v prostředí a jejich prostřednictvím získávat různé informace, které pak může dále zpracovávat. Úroveň těchto procesů je závislá na více faktorech, jakými jsou například zralost centrální nervové soustavy, zkušenosti dítěte, vliv prostředí a zároveň na jejich vzájemné interakci. Kvalita vnímání, myšlení, paměti, pozornosti a řeči je v předškolním období ovlivněna mnoha specifiky. Díky tomu dochází k nepřesnostem či zkreslování reálného obrazu. Přesto dochází v tomto období ke kvalitativnímu posunu poznávacích procesů (Čačka, 2000).

Vnímání umožňuje dítěti přímý styk se skutečností a tím se řadí k nejdůležitějším poznávacím procesům v předškolním období. Stále převládá celistvé vnímání, u kterého dítě ještě nevyčleňuje podstatné části předmětu ani nerozeznává vztahy mezi nimi. Vnímá zejména nápadné předměty, které mají vztah k jeho činnosti a které upoutaly jeho pozornost (Šimíčková - Čížková a kol., 2008).

V předškolním období dochází k dalšímu rozvoji dětského vnímání, to však nese znaky nedokonalosti, která je způsobena tím, že dítě ve vjemech zachycuje pouze omezenou část skutečnosti (Kuric, 2001).

Vnímání reality a tvoření jejího obrazu se vytváří prostřednictvím počitků smyslových orgánů. Stav těchto analyzátorů je tedy prioritou pro kvalitní vnímání. V tomto období jsou dominantní především zrakové vjemy. Děti již dokáží rozeznat základní barvy, ke konci období i některé doplňkové (Vágnerová, 2000).

Ostatní smysly v tomto období pomáhají diferencovat základní kvality. Vnímavost smyslových orgánů může být podporována různými hrami a spojením s vlastní aktivitou dítěte (Šimíčková - Čížková a kol., 2008).

Podle Vágnerové (2000) prochází v předškolním období vnímání fyziologickým vývojem, ten je ovlivňován jak zralostí CNS, tak i množstvím podnětů z okolí dítěte. V předškolním věku se doporučuje stimulovat především zrakový a sluchový vývoj, protože tyto schopnosti ovlivňují školní zralost a připravenost dítěte. Zraková diferenciací se rozvíjí, to znamená, že dítě již dokáže rozlišit podobné tvary, odlišnosti ve směru apod. Pokud budou tyto dovednosti dále rozvíjeny, může se tím předcházet speciálním poruchám učení. U dětí může docházet k rychlejší únavě při přesnějších činnostech, neboť zraková percepce je v tomto

období lépe uzpůsobená vidění na dálku. Dalším faktorem rozvíjejícím budoucí úspěšnost dítěte na základní škole je také vyspělost sluchového vnímání. K jeho rozvoji dochází mnohem rychleji než u zrakové percepce. Dětem nedělá problém rozlišovat jednotlivé fonémy, což ovlivňuje i rozvoj řeči.

Podle Šimíčkové - Čížkové a kol. (2008) je vnímání stále neanalytické, subjektivně zabarvené, egocentrické a spojeno zejména s činností a experimentováním.

Větší problémy způsobuje dětem v tomto období vnímání času, neboť mají tendenci, jako například u vnímání prostoru, čas přeceňovat. Hodiny, dny i týdny se jim zdají delší, než jak tomu ve skutečnosti je (Klindová, Rybářová, 1981).

Díky rozvoji vnímání dochází k obohacování dalšího poznávacího procesu, kterým je představivost. Ta je již plynulejší, což se dá poznat na schopnosti dětí reprodukovat pohádky. Dochází k rozvoji fantazie. Představivost se promítá nejen ve hrách dětí, ale také v jejich chápání skutečného světa, děti si pomocí fantazie vysvětlují realitu (Šimíčková - Čížková a kol., 2008).

Mezi další poznávací procesy řadíme myšlení. Období předškolního věku je typické velmi intenzivním rozvojem myšlení. V předcházejícím období se dítě zaměřovalo především na poznávání svého okolí a věcí. V předškolním věku je blíže zkoumá, všímá si souvislostí a objevuje mezi nimi různé interakce. Snaží se najít jejich příčiny, význam, účel i původ a tím odhalit odpovědi na známé otázky „Proč, odkud?“, což se samozřejmě odrazí i na rozšíření slovní zásoby dítěte. Pro myšlení je v tomto období charakteristickým rysem názornost a konkrétnost (Šimíčková - Čížková a kol., 2008).

U předškoláka dále přetrvává tzv. předoperační myšlení, které se váže na konkrétní aktivity a činnosti dítěte, z toho důvodu tedy nemusí postupovat dle logických operací. Významnou změnou je přechod od prekauzálního myšlení k postupnému chápání kauzálních vztahů, což se dá poznat pomocí výše zmiňovaných otázek typu „Proč?“, ve kterých se dítě snaží dospět k pochopení příčin a původu (Petřková, 2005).

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) je předoperační myšlení dětí předškolního věku chápáno ve smyslu egocentrickém (kdy je dítě samo středem vlastního světa), antropomorfickém (ve smyslu polidšťování svého okolí), magickém (myšlení, které dítěti nebrání měnit fakta dle svého vlastního přání) a v neposlední řadě také ve smyslu artificialistickém (což znamená, že se všechno „dělá“). Tyto rysy myšlení mohou pro dospělé v dané situaci působit zábavným dojmem, pro děti jsou však zcela opravdovým a skutečným v jejich myšlení.

K poznávacím procesům dále patří paměť. Díky stále se zdokonalující paměti dítěte dochází v předškolním věku ke zlepšení orientace v čase. Paměť se zaměřuje a soustřeďuje obzvláště na situace sociální, které pak dále zpracovává (Petřková, 2005).

Veškeré paměťové procesy se v předškolním období uskutečňují z velké části mechanicky. Logická paměť je rozvíjena pomocí srozumitelných materiálů. Pro dítě je snadnější zapamatování si bezprostředních zážitků, neboť jeho paměť je citová, obrazotvorná a v neposlední řadě také živelná. Pokud si má dítě něco pamatovat, musí to působit především na jeho city. Dětem předškolního věku se lépe vybavují podněty, které v něm vzbudí zájem a vyvolají jeho nadšení. Dobře se mu však vybaví nejen pozitivní citové zážitky, ale i ty negativní (Klindová, Rybářová, 1981).

Neodmyslitelnou součástí poznávacích procesů je pozornost. Ta patří k důležitým předpokladům správného vývoje dítěte. Pokud je dítě schopno soustředit se na činnost, nedělá mu učení velké problémy. Prostřednictvím pozornosti je dítě schopno z vnějších i vnitřních podnětů vybírat jen určité množství těch pro něj důležitých. Tím chrání své vědomí před zahlcením a selektuje pouze ty vjemy, které jsou mu v daný okamžik prospěšné. V tomto období převládá u dětí neúmyslná pozornost, která je vyvolána specifickostí působících podnětů. Tato pozornost je spontánní v průběhu vývoje učení v nejširším slova smyslu (Vágnerová, 2003).

Z toho důvodu je příznivé rozvíjet dětskou pozornost pomocí konstruktivních her, vybarvováním shodných obrazců ve směsi podobných útvarů a tak podobně (Čačka, 2000).

Posledním poznávacím procesem, který bude zmíněn je řeč. Druhá polovina předškolního období je typická prudkým rozvojem řeči, kdy aktivní slovní zásoba dítěte vzroste od počátečních 1000 slov přibližně o trojnásobek. Řeč však předbíhá myšlení, dítě se dokáže vyjadřovat dospěle ale bez pochopení smyslu. Mnohdy se stane, že děti, které si s řečí často hrají, mluví jen proto, aby mluvily. Pro toto období je typická „řeč pro jiné“ (která je určena pro komunikaci s okolím) a v počátcích vývoje také „samomluva s hračkou“ a „řeč pro sebe“ sloužící k vlastnímu formulování myšlenek a sdělování pocitů (Čačka, 2000).

Podle Vágnerové (2003) bývá předškolní věk nazýván „druhým ptacím obdobím“ doprovázeným otázkou „proč?“. To zajisté vede ke zvětšování slovní zásoby, správnému vyjadřování používání specifických slovních druhů a správnému skloňování. Děti samozřejmě ještě chybují v užívání například příslovcí určujících místo nebo čas, ale snaží se je užívat.

Langmeier, a Krejčířová (1998) zmiňují značné zdokonalení řeči, zatímco ve třech letech děti nahrazují různé hlásky jinými, v období čtvrtého a pátého roku dochází ve většině

případů k vymizení dětské patlavosti. Pokud tomu tak není, pomůže k nápravě logopedická intervence.

1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Tato podkapitola přiblíží sociální vývoj dítěte v předškolním období, který je důležitým faktorem pro navazování sociálních vztahů dětí.

V předškolním věku se dítě setkává s různými lidmi a situacemi, které ovlivňují jeho sociální a emoční vývoj. Tato bohatá škála interakcí jim dává příležitosti k sociálnímu učení a pochopení jejich vlastních emocí (Martin, Fabes, 2008).

Sociální vývoj je ovlivněn mnoha faktory, děti vyrůstají v různých podmínkách, mezi které se počítá například náboženství, ekonomika rodiny, filosofie výchovy, rodina (úplná, neúplná, interakce mezi členy rodiny), což má za následek poměrně značné rozdíly ve vývoji v této oblasti (Bednářová, Šmardová, 2011).

1.3.1 SOCIALIZACE

Během života prochází člověk různými sociálními rolami. Tato podkapitola přibližuje důležitost podpory dětské socializace. Pokud se dítě naučí navazovat vztahy s ostatními, nedělá mu v pozdějších letech problém vycházet se svým okolím.

Primární socializaci dítěte v předškolním věku zajišťuje rodina. Socializace však probíhá po celý život člověka podle toho, jak se dostává do různých prostředí a tam se seznamuje s dalšími lidmi. Tím si osvojuje různé sociální role, jakými jsou například role kamaráda, role spolužáka v mateřské škole, role žáka a další. Časem se rodina stává pro dítě nedostačující z pohledu podnětů důležitých pro socializaci. Dítě chce objevovat svět mimo ni. Pro jeho vývoj je potřebné navazovat kontakty se svými vrstevníky. Při společných hrách pak děti získávají významné zkušenosti pro svůj život. Nástupem do mateřské školy dítěti začíná nová etapa socializace (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Kuric (2001) také zmiňuje zvýšenou potřebu navazování sociálních vztahů dětí nejen s dospělými, kdy se dítě snaží dozvědět nové informace o věcech, jevech a vztazích ve světě, který jej obklopuje, ale především navazování vztahů s ostatními dětmi. Tato potřeba

je přirozená a je nutné ji uspokojovat nejen v rodinném prostředí ale také v různých výchovných institucích.

1.3.2 EMOČNÍ VÝVOJ

V předškolním období již dítě dokáže lépe chápat své emoce. Tato podkapitola poukazuje na důležitost převahy kladných citů nad negativními.

V předškolním období se dítě vyvíjí i po stránce emoční. Vlastní emoce začíná mnohem lépe zvládat, učí se jim rozumět, přestože je to pro většinu dětí v tomto věku stále velmi těžké. Postupně začíná rozlišovat a vnímat emoce druhých lidí. Navazování citových vztahů je pro vývoj dítěte důležitým faktorem. Mezi první citové vztahy počítáme rodinu, nástupem do mateřské školy navazuje dítě nové citové vazby s dospělými lidmi (učitelky, provozní zaměstnanci) a především s ostatními dětmi (Langmeier, Krejčířová, 1998).

City zaujímají v životě dítěte velmi významnou úlohu. Prolínají veškerými činnostmi a projevují se v jejich celkovém vnímání (Klindová, Rybářová, 1981).

Jako zdroj citových zážitků uvádí Šimíčková - Čížková a kol. (2008) konkrétní situace. Jelikož mají city velký význam pro další vývoj osobnosti dítěte, je důležitá převaha citů kladných, mezi které se počítá například radost, láska, spokojenost, nad city negativními jako jsou smutek, strach, zlost a jiné.

Strach nabývá v tomto období jiné podoby. Stejně tak se mění i důvody vedoucí ke strachu. Zatímco strach například z cizích lidí a zvířat, vrcholící okolo čtvrtého roku, postupně ustupuje, začíná se stupňovat strach způsobený neskutečným podnětem, fantazií dětí. Ke konci období se objevují také strachy ze ztráty nejbližších, smrti, války apod. (Klindová, Rybářová, 1981).

Vzteky a zlost se u dětí v předškolním období objevují zejména při neúspěchu, jsou již méně časté. Dítě prožívá pocit viny, pokud je pokáráno. Velký vliv na něj má především vzor dospělého (Šimíčková - Čížková a kol., 2008).

1.3.3 HRA

Hra je nedílnou součástí dětského života, umožňuje mu odreagování, navazování nových kontaktů a učení se novým dovednostem. Níže budou popsány jednotlivé fáze hry

a definovány hry konstruktivní, receptivní a didaktické, které děti v tomto období upřednostňují.

Stejně jako ostatní vývojové oblasti má i vývoj hry své zákonitosti. Způsob dětské hry se mění s věkem dítěte. Hra je postupně náročnější v oblastech motoriky, vnímání i myšlení, stává se nápaditější a složitější a postupem času začíná zahrnovat stále více sociálních interakcí (Bednářová, Šmardová, 2011).

Čačka (2000) definuje předškolní období jako „zlatý věk dětské hry“. Děti se dokáží vžít do rolí, dokonce se jim podaří doskočit dál, pokud jsou v roli skokana, nedělá jim problém převést se do čehokoliv. Pro předškoláky je typická tzv. symbolická hra, která bývá spojena s nápodobou světa dospělých. Dítě se po fázi samostatných her z počátku předškolního období postupně přesouvá do fáze paralelních her, které jsou uskutečňovány hraním „vedle sebe“ a ke konci období se již vyskytují hry společné, skupinové, kompetitivní (soutěživé) a kooperativní, při kterých je důležitá organizace a rozdělení rolí.

Kuric (2001) uvádí, že herní činnost je v tomto období organizovanější, děti pomocí her poznávají jiné děti, upevňují si své mravní návyky i vlastnosti. Děti předškolního věku upřednostňují především hry konstruktivní, receptivní a didaktické.

1. **Hry konstruktivní** rozvíjí myšlení, fantazii, zručnost i poznání dětí. Přednostně se zaměřují na výsledek. Realizují se například hrou se stavebnicí, konstruováním, modelováním ale i kresbou.
2. **Receptivní hry** jsou cíleny na rozvíjení smyslů dítěte a to prostřednictvím vnějších podnětů. Dále se zaměřují na prohlubování jeho poznávacích a citových procesů.
3. **Didaktické hry** bývají ve většině případů organizovány. Mají svá pravidla a omezení, které by děti měly dodržovat. Slouží k rozvíjení dětské pozornosti a k prohlubování rozumových schopností a poznatků dětí.

2 AGRESE

Pojem agrese je lidem známý. Často však dochází k záměně agrese a agresivity. Proto budou v této kapitole oba pojmy vysvětleny a přiblíženy.

2.1 DEFINICE AGRESIVITY

Každý člověk si pod pojmem agresivita představí jiné formy chování. Proto si jej vysvětlíme a přiblížíme.

Pojem vznikl „z latinského *aggressivus* = útočný – vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních.“ (Edelsberger 2000, s. 29). Podle této definice může být agresivita chápána jako stálý předpoklad jednat v různých situacích agresivně.

„Agresivita je pojímána v nejširším slova smyslu (tedy nikoliv jen biologickém) jako dispozice k agresivnímu chování. Člověk, který je nadán vysokou mírou agresivity, je často a velmi snadno v nejrůznějších situacích náchylný jednat agresivně.“ (Čermák 1999, s. 13)

Na agresivitu někteří lidé nahlíží pouze z negativního hlediska. Agresivita však může mít na člověka i pozitivní vliv, jak uvádí Matějček (2005, s. 144) „agresivita sama o sobě není špatná věc, protože patří k základní výbavě lidského rodu. Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a k boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek. Bez pořádné dávky agresivity v lidech by nebylo horolezců, ale ani mořeplavců, ani objevitelů elektřiny či antibiotik, ani letů na Měsíc. Agresivita může pomáhat a sloužit – může však i ubližovat a škodit.“

2.2 STUPNĚ AGRESIVITY

Agresivita patří k lidské přirozenosti, stejně jako například láska. Její role ve vývoji dítěte je velmi důležitá. Tato vnitřní prudkost dokáže dítěti dodat nejen energii, ale i motivaci, které jsou potřebné k jeho sebepřekonávání. Jestliže ji dítě udrží v určitých hranicích, dokáže podpořit jeho úspěch. Pokud by však došlo k překročení těchto hranic, začne docházet

k negativním projevům agresivity. Tak dokáže dítě ublížit nejen samo sobě, ale také lidem ve svém okolí (Antier, 2004).

Edelsberg (2000) rozlišuje čtyři stupně agresivity podle rozsahu, který je pro danou agresivitu význačný. Jednotlivé stupně agresivity od sebe nelze jednoznačně odloučit, neboť se ve většině případů vzájemně doplňují, prolínají a tím fungují jako ucelený systém:

1. **Agrese bez vnějších projevů** - tato agrese je velmi zrádná proto, že není vidět. Probíhá výhradně v myšlení dítěte. To se nedokáže s těmito negativními pocity vyrovnat a postupem času přechází do vyššího stupně agresivity.
2. **Agrese, která se projeví navenek** - mezi projevy druhého stupně agrese patří například nadávky, výhrůžky, různé posměšky nebo hrubé urážky.
3. **Agrese projevující se destruktivním chováním** – v tomto případě se agrese projevuje například rozbíjením předmětů, úmyslným ničením přírody a věcí ve svém okolí, bouchání dveřmi apod.
4. **Fyzické napadení druhé osoby** - tento stupeň je stupněm nejtěžším neboť může dojít k ohrožení zdraví dalších osob.

2.3 DEFINICE AGRESE

Většina autorů definuje agresi jako formu destruktivního chování jedince, které vede k fyzickému poškození jiného jedince či předmětu. V této podkapitole bude uvedeno několik definic agrese různých autorů, kteří se agresí zabývají.

Psychologický slovník vymezuje tento pojem jako „útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči urč. objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení své potřeby (reakce na frustraci); biol. jakákoliv fyzická akce n. hrozba akcí, kt. jednotlivce zmenšuje svobodu n. genetickou způsobilost jiného jednatelce; a. může být buď potlačena a projevit se krátkodobě podrážděností n. dlouhodobě psychosomatickými důsledky a být přesunuta, ritualizována n. symbolizována, anebo se může projevit otevřeně; existují krajní výklady: dle psychoanal. jde o pud, dle etologů součást instinktivní výbavy umožňující přežití: dle zástupců soc. učení jde naopak o naučenou odpověď: u člověka jsou rozlišovány čtyři stupně agrese => afekt katarzní, agresivita, chování agresivní, imitace agrese“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 22).

Poněšický (2005) uvádí agresi jako psychologickou mohutnost, která si klade za cíl poškodit přírodu, věci, lidi nebo sebe samého.

Dle Čermáka (1999) je agrese chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo proces, ale také jako asertivní jednání.

Agresi je tedy možno chápat jako způsob chování člověka, který si klade za cíl ublížit jiné osobě takovou formou, která se odlišuje od norem chování pro danou situaci.

2.4 DRUHY AGRESE

V této podkapitole budou definovány jednotlivé druhy agrese, které popisují formy, jakými se daná agrese projevuje.

Čermák (1999) dělí agresi na dva základní druhy:

1. **Instrumentální agrese** – agrese, která je prostředkem k dosažení vnějších cílů. Instrumentální agrese je charakteristická předem připraveným plánem a úvahách o něm. Sekundárním efektem této agrese je přítomnost nebo zranění jiné osoby. Instrumentálně agresivní člověk obvykle nekoná své činy pod vlivem zlosti.
2. **Emocionální agrese** – tato agrese je provázena silně negativními emocemi (hněv, zlost, afekt). Emocionální agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě a obvykle nebývá plánovaná.

Jako další variantu uvádí Čermák (1999) dělení, které je provedeno na základě kombinace tří dimenzí agrese - přímé a nepřímé, verbální a fyzické, aktivní a pasivní. Jejich vzájemnou kombinací vznikne osm druhů agresí:

1. **Fyzická aktivní přímá** - projevuje se například formou bití, kopnutí, pohlavku.
2. **Fyzická aktivní nepřímá** - zde se člověk sám přímo neúčastní, ale může si najmout jiného člověka, který ublíží oběti.
3. **Fyzická pasivní přímá** - tato agrese se koná formou fyzickou, kdy je někomu bráněno k dosažení jeho cílů.
4. **Fyzická pasivní nepřímá** - člověk například odmítne splnit požadavky.
5. **Verbální aktivní přímá** - projevuje se formou vyhrožování nebo urážení jiných lidí
6. **Verbální aktivní nepřímá** - tato agrese je konána například šířením pomluv
7. **Verbální pasivní přímá** - člověk odmítá s někým mluvit, neodpovídá mu na otázky.
8. **Verbální pasivní nepřímá** - jako příklad může být uvedeno, že se jedinec nezastane někoho, kdo je nespravedlivě kritizován nebo trestán.

Kusák, Dařílek (2001) uvádí, že agresivní chování může být posuzováno z mnoha hledisek a dělí ji do dvou základních kategorií - na instrumentální agresi a reaktivní agresi.

Instrumentální agrese slouží jako nástroj k dosažení cílů. Reaktivní agrese je krátkodobá primitivní reakce, projevující se prudkým odreagováním afektu vzteku, jejímž následkem je nepromyšlená destrukce jiného jedince nebo předmětu. Tato agrese je ovlivněna temperamentem.

Čermák (1999) dále uvádí Moyerovu klasifikaci. Moyerova klasifikace je založena na studiu chování zvířat a je podnětná i pro pochopení lidské agrese. Zahrnuje sedm různých druhů agrese:

1. **Predátorská agrese** – projevuje se útočným chováním zvířete proti jeho přirozené kořisti. Tato agrese je označována jako mezidruhový typ agrese.
2. **Agrese mezi samci** - patří do vnitrodruhové agrese, která slouží k nastolení hierarchie ve skupině. Již v předškolním věku je možné setkat se s touto formou agrese. Děti si vytváří skupiny na základě oblíbenosti, ve kterých se objevuje jedinec, který tuto skupinu řídí.
3. **Agrese vyvolaná strachem** - bývá přítomna v situacích, které jedinci neumožňují únik a tím pro něj představují ohrožení. Předchází jí pokus o útěk. U dětí může být jako příklad uvedena situace, kdy dítě přijde poprvé do mateřské školy, necítí se bezpečně a jako obranu tedy použije křik apod.
4. **Dráždivá agrese** - tuto agresi spouští různé objekty, většinou jí předchází nějaká frustrace, bolest, hlad apod.
5. **Mateřská agrese** - projevuje se reakcí matky v případě ohrožení jejího mláděte.
6. **Sexuální agrese** - bývá vyvolána stejnými podněty, které bývají příčinou sexuálních reakcí.
7. **Agrese jako obrana teritoria** - jedná se o obranu teritoria a je reakcí na případné narušení již vymezeného území. U dětí se může projevit například při zasednutí oblíbeného místa apod.

2.5 PŘÍČINY AGRESE

Tato podkapitola se zaměří na různé příčiny, které se mohou podílet na agresivním chování. Blíže se bude zabývat především rodinným prostředím, vlivem skupiny na agresi jedince a masmédií, neboť právě tyto příčiny uvádí většina autorů jako hlavní důvod vzniku agresivního chování u dětí. Lidé často hledají pouze jednu příčinu, musíme si tedy uvědomit,

že se tyto faktory navzájem prolínají. Samozřejmě mohou mít některé výraznější vliv, stále bychom však měli mít na mysli, že je téměř nemožné, aby agrese vyvolal pouze jeden faktor.

Šimanovský (2002) uvádí mezi faktory možných příčin vzniku agresivního chování například frustraci (neuspokojení hlavních potřeb), rodinnou situaci, absenci mužského prvku, sledování agresivních filmů, školu a s ní související například vysoký počet dětí ve třídách. To, co dítě vidí doma (jak se rodiče chovají ve vztahu k sobě navzájem i k dětem), přejímá dítě do svého chování. Rodiče jsou pro děti velkým vzorem, proto by si, jakožto dospělí lidé, měli uvědomit, že jsou pro dítě modelem a měli by se podle toho chovat.

Podle Deisslera (1994) patří mezi hlavní příčiny vzniku agresivního chování u dětí převážně domácí konflikty, předlohy agresivity v rodině a v neposlední řadě také modely agresivního jednání ve společnosti dospělých.

Mezi další příčiny agresivního chování dětí předškolního období může patřit nedostatek tělesného či duševního pohybu, tedy nedostatek tělesných aktivit, a nedostatek smysluplných činností, nedostačující mezilidská komunikace, nedostatečná pozornost věnovaná dětem a také malá slovní zásoba (Poněšický, 2005).

Koukolík (1997) uvádí tři základní příčiny (dědičnost, úraz nebo poškození mozku a učení), které podle něj způsobují násilné chování a zpravidla se nerozlišitelně prolínají. Úraz či onemocnění mozku jsou považovány za nejvzácnější příčinu. Nejčastější příčinou je kombinace vlivů dědičnosti a učení.

Dědičnost má pravděpodobně vliv na agresivitu jedince. Z výzkumů, které srovnávaly jednovaječná a dvojvaječná dvojčata, vyplynulo, že v případě jednovaječných dvojčat se sklony k agresi sdílely. U dvojvaječných dvojčat byly sklony k agresi sdíleny v mnohem menším měřítku. Z výsledků těchto výzkumů se lze domnívat, že se na vzniku agresivního chování podílí genetická informace (Čermák, 1999).

Učení probíhá u člověka od dětství. Tvoří si specifické scénáře, které po dobré zkušenosti opakovaně využívá celý život. Pokud tedy jedinec dosáhne svého cíle pomocí agresivního chování, uloží si toto chování do paměti. V podobné situaci se později zachová totožně. Z toho důvodu je velmi důležitá výchova, pokud rodič nebo vychovatel budou takové chování tolerovat, bude ho dítě i nadále používat (Říčan, Janošová, 2010).

Podle Čermáka (1999) může být agrese osvojena učením, pozorováním sociálních interakcí lidí ve svém okolí nebo přímou zkušeností. Jako vzor pro učení mohou sloužit rodinní příslušníci, známí lidé z okolí jedince ale také modely z masmédií. Pokud se jedinec následně nachází v situaci, která se podobá okolnostem, při kterých pozoroval chování vzorů, může na ni reagovat stejně. Pokud dojde k dosažení cíle pomocí agrese, jedinec si tuto situaci

zakóduje jako určitý scénář pro další jednání. Pokud nedojde k naplnění očekávání nebo pokud se jedinec setká s negativní reakcí, neopakuje pak v podobné situaci agresivní chování.

Při zkoumání příčin agresivního chování u dětí se můžeme setkat také s pojmem „nadměrné potřeby“. Nadměrné potřeby nejčastěji vytváří přílišně pečující výchova. Děti si pak při přehnané péči, která je bez apelu na jejich vlastní iniciativu, nevypěstují dost silnou vůli. Poté jim dělá problémy disciplína a ve většině případů ani nejsou schopny vyvinout potřebnou snahu a úsilí, nedokážou být trpělivé při překonávání překážek ani při navazování nových vztahů. Proto zůstávají v závislém vztahu na někom z rodiny, nebo později na jiné autoritě. Agrese a neklid dětí, které jsou zvyklé na nadměrné potřeby, pak z jejich případného neuspokojování vyplývají (Šimanovský, 2002).

Také Erkert (2004) uvádí, že nevhodné chování u dětí může vyvolat přílišná láska rodičů, kteří nedokážou svému dítěti říci „ne“ a tím mu stanovit jednoznačné hranice. Příčiny agresivního chování však nevidí pouze v rodinném prostředí. Poukazuje na společnost, která agresivní chování odsuzuje, ale podmínky k jejímu zmírnění, ve formě například nových atraktivních hřišť, příliš nepodporuje.

Dle Vágnerové (2000) závisí rozvoj agresivního jednání jak na vrozených faktorech, tak na zkušenosti, kterou dítě získá z rodinného prostředí a společnosti, ve které žije. Poté je důležitým faktorem přístup a tolerance k agresivnímu chování. Tento postoj je dětem prezentován také v masmédiích.

2.5.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Tato podkapitola se zaměří na rodinné prostředí, které patří mezi časté zdroje vzniku agresivního chování. Agresivní rodiče mají agresivní děti zejména proto, že často používají nepřiměřených trestů. Děti, které v takovém prostředí vyrůstají, se pak naučí, co vidí u svých vzorů. Přijde jim normální používat agresi k řešení svých problémů.

Podle Biddulpha (2000) většina agresivních dětí pravděpodobně vyrůstá v negativním prostředí, je s nimi zacházeno agresivně a ze své rodiny znají pouze negativní způsob komunikace. V rodině, ve které tyto děti žijí, jsou hádky podle všeho na denním pořádku. Agresivní děti si tedy agresivní způsob komunikace nevybírají, ale z velké pravděpodobnosti je to jediný způsob komunikace, který znají. Některé děti vyrůstající s agresivním rodičem mohou chápat tuto agresivitu jako určitý druh lásky. Agresivní rodič se totiž na dítě zlobí téměř neustále. Dítě pak jeho křik chápe jako větší projev lásky, často může dojít k situacím, kdy dítě začne svou lásku opětvat, a tak se začnou společně hádat.

Pokud dítě předškolního věku žije v rodinném prostředí, které je nevhodné nebo nepodnětné, hrozí u něj riziko vzniku rozvoje nežádoucích projevů chování nebo také nežádoucích osobnostních charakteristik (Vágnerová, 2000).

Agresivní chování podporují i rodiče, kteří své děti nedokáží ocenit, působí jim frustraci. Náchylnější bývají chlapci, kteří potřebují k objevení své identity mužský vzor, a z různých důvodů se jim ho nedostává (Erkert, 2004).

2.5.2 SKUPINA A AGRESE

V této podkapitole bude popsán vliv skupiny na agresi jedince. Velká část dětí se s rostoucím věkem začíná odpoutávat od vlivu rodiny a navazuje vztahy s vrstevníky ve svém okolí, kteří na ně začnou mít svůj vliv.

Každý člověk má přirozenou potřebou někam patřit, zařadit se do nějaké skupiny. V případě, že tato příslušnost ke skupině vznikla dobrovolně, může se hovořit o neformálním typu skupiny, kam bývá řazena například parta. O formální typ skupiny se jedná v případě, že se člověk ke skupině přidá v závislosti na okolnostech, které jsou nějak podmíněny. Za formální skupinu považujeme širší rodinu nebo školu. Parta velmi ovlivňuje jedince a jeho schopnost samostatně se rozhodnout. Objevuje se proto velké riziko, že dítě přijme patologické normy chování a tím ztratí svou vlastní individualitu. Pod tlakem skupiny pak může dojít k tomu, že jedinec postupně ztratí kontrolu nad vlastním agresivním chováním a dopustí se tak činů, které by dříve neprovedl (Martínek, 2009).

Také Čermák (1999) uvádí, že již od prvopočátku je jedinec vystaven tlaku skupin, do kterých patří, ať již dobrovolně či nedobrovolně. Čím bližší je jeho vztah k dané skupině, tím větší vliv na něj skupina má. V takovém případě hrozí u člověka riziko ztráty soudnosti. Vliv skupiny na agresi jedince tedy nelze zanedbávat.

2.5.3 MASMÉDIA

Vliv médií na chování dětí je velmi aktuální otázkou. Autoři se většinou shodují na negativních účincích masmédií. Samozřejmě je důležité mít na mysli, že masmédia sama o sobě nemusí být přímou příčinou vzniku agresivního chování. Pokud jsou situace, kterým je dítě v masmédiích vystaveno, konzultovány s rodiči či vychovateli, může být dopad jejich vlivu mnohem menší.

Antier (2004) uvádí na základě dlouhodobého výzkumu, který pořádali vědečtí pracovníci v New Yorku, že násilí v televizi zcela jistě podporuje agresivitu dětí. Čím více času tráví dítě u televize, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že se začne chovat agresivně. A děti tráví u televize mnohem více času, než je vhodné. Tento problém se dále zhoršuje, televize vyvolává násilí a v neposlední řadě otupuje citlivost. Konečným důsledkem je odolnost dětí vůči násilí a lhostejnost ke zraněným osobám. Tato tendence vývoje je velmi znepokojivá.

Srovnávacími studiemi bylo zjištěno, že pravděpodobnost míry vyjadřované agresivity v adolescenci roste podle toho, kolik násilných televizních programů sledoval jedinec v dětství (Hartl, Hartlová, 2000).

Naopak Čermák (1999, s. 105) přímou souvislost vyvrací: „Přímou příčinnou souvislost mezi násilím v televizi a skutečným násilím lze vyloučit. Vždy je třeba pátrat po dalších faktorech, jež se na posilování agrese jedince podílejí. Násilí v televizi je jen jedním z podpůrných vlivů, který se zhodnocuje v konkrétních podmínkách, jež je vždy třeba důkladně případ od případu prozkoumat.“

3 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ

Tato kapitola je zaměřena na agresivní chování dětí, projevy a metody usměrňování tohoto chování. Je však důležité uvědomit si, že agresivní chování je součástí dětského vývoje a dítě si jeho určitými stádii musí projít. Přesto by mělo od prvotních projevů agresivního chování docházet k jeho usměrňování a nastavení určitých hranic.

Podle Řezáče (1998) je při posuzování jednání a chování dětí třeba rozlišovat agresivitu chápanou jako rys osobnosti a agresi ve smyslu reakce na danou situaci.

Agresi v předškolním věku definuje Špaňhelová (2007) jakožto chování dětí, které může být zaměřeno jak proti vrstevníkům, tak proti rodičům a v některých případech i vůči vychovatelům či učitelům v mateřské škole. Toto chování se projevuje především útočností (útočným jednáním vůči druhým lidem). V předškolním období se agrese projevuje zejména při hrách s jinými dětmi. U dítěte předškolního věku dochází k vyvolání agresivního chování nejčastěji kvůli nemožnosti dosáhnout nebo mít něco, co je jeho velkým přáním, může se jednat například o hračku, sladkost, prvenství ve hře apod. Agresivní chování dítěte v tomto období vyvolává jeho touha po něčem nebo po někom konkrétním. U spousty dětí však nejde mluvit o pravé agresi. Jedná se spíše o pokus dítěte zachovat se způsobem, o kterém se domnívá, že jím dokáže dosáhnout svého.

Stejný názor zastávají také Hartl a Hartlová (2000), kteří uvádí, že agrese v předškolním a mladším školním věku je mířena především vůči vrstevníkům a lidem v okolí. Agresivní reakce se vyskytují při hrách, kdy agresivnímu jedinci druhé děti ustupují a tím mu zaručují dosažení výsledků. Pokud je však útok opětován, mizí tím i jeho reakce.

Dětská agresivita se v předškolním období vyvíjí v závislosti na výchovných schopnostech a citlivosti rodičů a pozdějších vychovatelů. První náznaky agresivního chování se objevují poměrně brzy - když se dítě dostane do konfliktních situací nebo dojde-li k omezení jeho fyzické aktivity, musí respektovat příkazy a zákazy nebo plnit své povinnosti. V těchto situacích hrají značnou roli výchovné postupy. Pokud se rodič uchýlí k nadměrnému užívání tělesných trestů či křiku, dosáhne tím pouze odporu ze strany dítěte a namísto útlumu agresivních sklonů je pravděpodobnější, že dítě převeze tyto formy chování od svých rodičů a vychovatelů (Antier, 2004).

Násilí se postupně začíná stávat běžnou formou chování žáků a většina dětí ho chápe buď jako nutné zlo, nebo, což je horší případ, jako normální jev či dokonce jako vítanou zábavu. Agresivní chování nelze připouštět, zejména pak v případech, kdy škodí nebo může vyústit v ničení věcí. Dítě v sobě může svou agresi dusit, zejména pokud chce být za každou cenu

hodné, správné, rodiče z toho mají radost, ale dítě za to později ve většině případů zaplatí vysokou cenu, neboť člověk, který potlačuje své zájmy a snaží se splnit především očekávání druhých, zrazuje v první řadě sám sebe. Agresivita u dětí patří k podstatným rysům jejich vývoje. Dítě si v předškolním období často neumí pomoci jiným způsobem, a pokud se mu nedostane dostatečných podnětů nebo pozornosti, začne se chovat agresivně. Během vývoje prochází dítě typickými agresivními fázemi, mezi které patří například trucovitost. Poté se může stát, že si rodiče začnou vykládat agresi dítěte jako provokaci, neposlušnost, zlobení, schválnost, někdy také jako nedostatek respektu vůči nim samotným a nezamyslí se nad tím, že se dítě nachází v určité vývojové fázi, ve které může určitý typ agrese hrát významnou roli (Poněšický, 2005).

3.1 PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ

Tato podkapitola nastíní, jak se může agresivní chování projevovat u dětí předškolního věku a jaká je nutnost jeho usměrňování.

V předškolním období se dítě potýká s vnitřní agresi, která je nedílnou součástí jeho zrající osobnosti. V dětském kolektivu se tato agrese charakterizuje soutěživostí mezi vrstevníky. Každé dítě se také časem dostane do stádia charakteristického potřebou provokovat neslušnými slovy a nadávkami, přestože si je plně vědomo zákazu používání takovýchto výrazů. V případě, kdy jsou projevy verbální agrese i nadále umocňovány, je úkolem rodičů a vychovatelů děti v jejich vyjadřování usměrňovat. V předškolním věku je třeba dětem vymezit přesné hranice, za jejichž případné nedodržování budou následovat sankce odpovídající vývojovému stádiu dítěte. Aby rodiče dosáhli nastolení pevných hranic, měli by užívat výchovy směřované na orientaci dítěte k pozitivním a tvořivým aktivitám, čímž jej budou nepozorovaně odvádět od aktivit agresivně negativních (Antier, 2004).

Kromě slovní agrese se u dětí předškolního věku setkáváme také s agresi fyzickou, dítě může ze vzteku hodit kostkou či jinou hračkou například do skříně. Výjimkou není ani strkanice se spolužákem či dokonce bití pěstmi. V takovém případě je nutné zasáhnout a situace řešit (Erkert, 2004).

Říčan (1995) uvádí nutnost usměrňování instinktů a utlumení agrese, protože technika zesílila naši schopnost zabíjet. Podle něj se agresivní sklony u člověka utvářejí, na základě instinktivní výbavy již v prvních letech života.

3.2 METODY USMĚRŇOVÁNÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ

V této kapitole budou uvedeny příklady postupů, které mohou vést k usměrňování agresivního chování dětí.

Pro zvládnutí či odbourání agresivního chování dětí by se mělo využívat pohodlných prostorů, které zajistí přijatelnou volnost pohybu. Dále je důležitá vhodně zaměřená nabídka činností, při kterých dítě například cvičí své sebeovládání, zapojuje vlastní iniciativu nebo může měřit sílu s ostatními dětmi. Tyto aktivity by měly podporovat pocit sounáležitosti dětí a uspokojovat jejich potřebu pohybu (Erkert, 2004).

Jak uvádí Špaňhelová (2007), je důležité vnímat temperament dítěte, který nelze změnit. Může však být „vybíjen“ prostřednictvím sportu. Dítěti je třeba věnovat dostatek času, jeho chování totiž může vycházet právě z pocitu nedostatku pozornosti.

Erkert (2004) ve své knize přibližuje různé hry, které by měly sloužit ke zvládnutí dětské agresivity, k sebepoznání dítěte nebo například k posílení pozitivního chování dítěte. Hry dělí do následujících kapitol:

1. **Jsem strašně rozzuřený** – v této kapitole se objevují hry učící děti chápat své pocity, nepotlačovat je.
2. **Vybij svůj vztek akcí!** - zde se autor zaměřuje na hry pro děti řešící své konflikty hádkami a fyzickým násilím. Měly by vést k uklidnění emocí.
3. **Vyzkoušej si různé role** - hraní rolí přináší dětem různé pohledy na situace, které prožily. Mohou si tak uvědomit, v jaké situaci byl jejich kamarád, čímž se podporuje jejich schopnost empatie.
4. **Dýmka míru u jednacího stolu** - tyto hry by měly učit děti vzájemnému naslouchání a řešení konfliktů v klidu.
5. **Ven z izolace a blíž k sobě** - děti se svým agresivním chováním mohou dostat do role outsiderů, ostatní děti je vyloučí ze skupiny. Hry jsou věnovány opětovnému získání důvěry a posílení pozice vyčleněného jedince.
6. **Příběhy s pohybem** - zde autor uvádí příběhy spojené s pohybem. Během jejich vyprávění mohou děti prožívat silné emoce.
7. **To mě uklidňuje a uvolňuje** – v této kapitole autor přibližuje příběhy spojené s dotekem (hlazení, malování na záda, na ruce apod.).
8. **Prostor, v němž se cítím dobře** – v této kapitole autor popisuje místnosti, ve kterých dítě tráví čas, a možnosti jejich zařízení.

Děti předškolního věku musí pochopit, že agresivita je afekt, který je blízký všem lidem. Pro dosažení kontroly a ovládnutí agrese je důležité, aby nebyla potlačována. Pomocí tvořivých her a cvičení může jedinec objevit nové možnosti k vyjádření agrese a k jejímu zvládnutí (Portmannová, 1996).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

V této části bakalářské práce se uskutečnilo empirické šetření kvalitativního charakteru. Toto šetření bylo provedeno metodou případové studie zaměřené na dvě děti předškolního věku, u kterých se objevují projevy agresivního chování. Ke zhotovení případových studií sloužily další metody, a to pozorování a narativní rozhovor s rodiči dětí. Dále je zde popsán cíl, metody a průběh empirického šetření.

4.1 CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Cílem praktické části bakalářské práce je analýza možných příčin agresivního chování u dětí předškolního věku.

Dílčí cíle:

1. Nashromáždit informace o dětech s projevy agresivního chování.
2. Zjistit, zda agresivní chování může být ovlivněno úplností či neúplností rodiny nebo výchovným stylem rodiny.
3. Určit prognózu dalšího chování dětí.

5 METODY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Jelikož je cílem praktické části analýza možných příčin agresivního chování dětí předškolního věku, byla pro empirickou část zvolena metoda případové studie. Ta byla zhotovena pomocí metod osobní případové studie, narativního rozhovoru a pozorování.

1. **Osobní případová studie** - podrobně se zaměřuje na jednoho konkrétního člověka, zájem věnuje minulosti, postojům a zkoumání možných příčin, které vedly k určité události (Hendl, 2005).

Osobní případové studie v této bakalářské práci byly vypracovány pomocí pozorování a narativního rozhovoru s rodiči dětí¹. Po výběru konkrétních dětí následovalo jejich pozorování a narativní rozhovor s rodiči. Výsledek těchto metod byl zaznamenán do případových studií.

2. **Narativní rozhovor** - je specifickou formou nestrukturovaného rozhovoru. Jedince vybídneme k vyprávění svého příběhu, konkrétního tématu či zážitku. Takové vyprávění na sebe smysluplně navazuje (chronologicky, obsahově,...) a sdělení tak získává určitou strukturu (Reichel, 2009).

Poté, co byli rodiče seznámeni s tématem bakalářské práce, došlo k domluvě na termínu setkání. K setkání se dostavily matky obou dětí. Rozhovor probíhal ve třídě mateřské školy. Nejdříve byl uskutečněn rozhovor s matkou dítěte uvedeného v první případové studii. Matka se dostavila sama. Po přiblížení a vysvětlení tématu práce následovalo vyprávění matky o životě jejího dítěte. Matka druhého dítěte se k rozhovoru dostavila se svými dvěma dětmi. Ty si hrály na koberci, zatímco matka vyprávěla příběh svého dítěte. Rozhovor byl místy přerušen. Zejména když matka napomínala své děti.

3. **Pozorování** - chápeme jakou součást kvalitativního výzkumu. Oproti rozhovoru, který může být založen na subjektivních pocitech vyprávějícího, slouží pozorování ke zjištění opravdových dějů (Hendl, 2005).

Pozorování probíhalo v malé mateřské škole na Přerovsku² v období od září 2012 do konce února 2013. Po vybrání konkrétních případů docházelo k zaznamenávání poznámek v případě agresivního chování dětí a k reakcím rodičů na tyto situace.

¹ Osobní údaje dětí byly, z důvodu zachování anonymity, pozměněny.

² Mateřská škola není, z důvodu zachování anonymity, jmenována.

Výzkumné šetření bylo provedeno podle fází, které uvádí Hendl (2005). Ty jsou děleny na přípravnou fázi, plán výzkumu, provedení studie a konečnou zprávu o výsledcích výzkumu:

1. **Přípravná fáze** - slouží ke zvolení cíle. Pro účely vyhodnocení bude použita osobní případová studie (Hendl, 2005).

V případě této bakalářské práce došlo ke stanovení cíle, kterým je analýza možných příčin agresivního chování u dětí předškolního věku.

2. **Plán výzkumu** - tato fáze slouží k volbě konkrétních klientů (Hendl, 2005).

V rámci tématu bakalářské práce došlo k výběru dvou dětí, u kterých se agresivní chování projevuje v největším měřítku.

3. **Provedení studie** - cílem této fáze je shromáždění veškerých informací od minulosti po současnost (Hendl, 2005).

Pro sběr informací byly použity narativní rozhovory s rodiči a vlastní pozorování. Rodiče podepsali informovaný souhlas s průběhem šetření, vzorový souhlas je uveden v příloze (viz příloha č. 1), k narativním rozhovorům došlo v prostorách mateřské školy. Pozorování probíhalo v mateřské škole vždy od pondělí do pátku v období od začátku září 2012 do konce února 2013. Během pozorování jsem se nezapojovala do konfliktů, zaznamenávala jsem postup druhé paní učitelky.

4. **Zpráva o výsledcích výzkumu** - předložení výsledků (Hendl, 2005).

Tyto výsledky jsou uvedeny v osobní případové studii.

5.1 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření konkrétních jedinců probíhalo v malé mateřské škole na Přerovsku³. Tato mateřská škola je jednotřídní, třídu navštěvují děti od 2 do 6 let.

Na počátku výzkumného šetření došlo k seznámení rodičů s tématem bakalářské práce. Rodiče podepsali informovaný souhlas s průběhem šetření. Vzorový souhlas přikládám v příloze (viz příloha č. 1). Pozorování se uskutečnilo v období od začátku září 2012 do konce února 2013. Při každém projevu agresivního chování u konkrétních dětí došlo k zaznamenání poznámek. Do situací jsem nezasahovala, zapisovala jsem postupy druhé paní učitelky.

³ Osobní údaje dětí, jsou z důvodu zachování anonymity, pozměněny. Název mateřské školy není, z důvodu zachování anonymity, uveden.

Narativní rozhovory s rodiči byly uskutečněny v průběhu pozorování, doplňující otázky byly pokládány během výzkumu. U případové studie č. 1 se rozhovoru zúčastnila matka. Při vyprávění byla klidná, vzpomínala na veselé příhody svého syna, ale také na nepříjemné vzpomínky týkající se jejího úrazu. Během celého pozorovacího období ochotně odpovídala na případné doplňující otázky. Pokud došlo v mateřské škole k nějakému výchovnému problému jejího syna, ochotně spolupracovala a synovi se snažila domluvit.

U případové studie č. 2 se narativního rozhovoru zúčastnila matka v doprovodu svých synů. Příběh svého syna převyprávěla v rychlosti, působila roztěkaným dojmem. Během rozhovoru neváhala užít vulgárních výrazů. Doplňující otázky zodpovídala podle nálady, někdy se zapovídala, jindy odpověděla jednoslovně. V případě výchovných problému svého syna bránila, při napadení spolužáka ho neváhala pochválit slovy: „*Ty jsi ale borec!*“. Narativní rozhovory a poznámky z pozorování byly využity pro vypracování případových studií.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jako výzkumný soubor pro realizování empirického šetření sloužily případové studie dvou dětí z malé mateřské školy na Přerovsku. Mateřská škola se nachází v centru obce, je jednotřídní. Školu navštěvují děti ve věku od 2 do 6 let. Chlapců je zde více než děvčat. V mateřské škole pracují dvě paní učitelky a jedna provozní pracovnice. Vztahy mezi spolupracovníky jsou výborné. Děti mezi sebou mají pěkné vztahy, neboť se dobře znají, vzájemně se doma navštěvují a setkávají se na častých akcích pořádaných různými spolky obce. Poslední dva roky navštěvují mateřskou školu i dvouleté děti. Některé to zvládají hůře a celé dny propláčou. To často způsobuje zhoršení nálady ve třídě. Děti se ptají, kdy už přestanou plakat a celkově se méně usmívají.

Agresivní chování se v této mateřské škole projevuje zejména u chlapců. Děvčata jsou celkově klidnější, pěkněji si hrají a rády pomáhají. Pro případovou studii byli vybráni dva chlapci⁴. Starší je společenský, temperamentní a většinu situací řeší velmi impulzivně. Chlapec z druhé případové studie se méně zapojuje do kolektivu, je málomluvný, problémy řeší pomocí vulgárních výrazů nebo fyzických útoků.

6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1

Křestní jméno: Marek

Věk: 4 roky, 11 měsíců

Rodinná anamnéza:

Marek se narodil do úplné rodiny jako chtěné dítě. Má o čtyři roky starší sestru, se kterou mají krásný vztah. Matčino vzdělání je ukončené maturitní zkouškou, otec má dokončené studium na středním odborném učilišti. První rok jeho života probíhal dle slov matky idylicky.

Problémy nastaly až po těžkém úrazu matky. Ta musela být na dlouhou dobu hospitalizovaná v nemocnici. Během jejího pobytu se o děti staral otec. Markova sestra navštěvovala mateřskou školu, Marek byl s otcem celé dny sám. Otec se mu však dostatečně nevěnoval, pouštěl mu filmy v televizi, které měly k dětským programům daleko: „*Dcera mi často vyprávěla, že se Mareček s tatínkem dívají na filmy, kde teče krev. Ona se bála, tak se raději schovávala v pokoji, tam si malovala nebo hrála s panenkami. Já se mu snažila*

⁴ Osobní údaje dětí jsou, z důvodu zachování anonymity, pozměněny.

domluvit, ale manžel mi vždy odpověděl, že nemá čas hledat pohádky, že musí vařit, starat se o dům i o děti. Většinou ještě dodal, že se filmy Marečkovi líbí, tak proč by mu je nepouštěl. “

Po návratu z nemocnice se matka začala o děti opět starat. Následkem úrazu však trpěla výpadky paměti. Manžela to po čase začalo rozčilovat a tak docházelo k častým hádkám: „*Snažila jsem se vyhýbat konfliktům před dětmi. Někdy jsem si jich ale nevšimla a tak byly svědky mnoha nemilých výměn názorů.*“

Tato situace vyústila rozchodem rodičů. Otec se odstěhoval do jiného města. Děti byly svěřeny do péče matky. Matka přišla o práci. Jejich životní úroveň tím byla poznamenána. Přesto se svým dětem věnuje s láskou a péčí.

Do mateřské školy Marka vodí matka společně se sestrou. Ve většině případů ho i vyzvedává, pokud nemůže, přichází si pro Marka babička. Otec se neúčastní žádných akcí mateřské školy.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, Marek se narodil v termínu, hlavou vpřed. Porodní váha byla 3800 g, délka 50 cm. Kojený byl do 6. měsíce. První kroky udělal v průběhu 10. měsíce. Zdravotní stav chlapce je dobrý.

Školní anamnéza:

Do mateřské školy nastoupil Marek ve 3 letech a 2 měsících. Začlenění do kolektivu dětí mu nedělalo žádný problém. Již od počátku velmi dobře komunikoval, jeho slovní zásoba je bohatá a pestrá, často inspirovaná „hláškami“ z filmů.

V oblasti hygieny je od prvopočátku samostatný. Návyky jako je umývání rukou a čištění zubů má dobře naučené.

Jídlo nedělá Markovi problémy, často si chodí přidat. U jídla často povídá a snaží se na sebe různými způsoby upoutat pozornost.

Marek má rád kolektivní hry, má však problém s dodržováním pravidel, která si rád upravuje ke svému prospěchu. Rád vyhrává a je pro to ochotný obětovat téměř cokoliv. Je šikovný ve výtvarných činnostech, rád zpívá a přednáší básničky.

Autoritu poslechne až po několikátém upozornění. Nedělá mu nejmenší problém odmítnout neznámým osobám ani lidem ve svém okolí.

Během odpoledního odpočinku pravidelně usíná. Vstávání mu nedělá problém, obléká se samostatně.

Pozorování:

Marek je energický chlapec, má rád společnost, komunikaci s lidmi, do rozhovoru se dokáže zapojit bez menších problémů. Nestydí se ani před cizími lidmi. Těm dokáže svěřovat

i osobní informace. Rád si povídá o své rodině. Maminku má moc rád, ale vadí mu, že mu nedovolí dívat se na filmy, které se mu líbí. Často vzpomíná na svého otce, se kterým se stýká nepravidelně a velmi málo. To se také projevuje na jeho chování. Pokud ví, že ho čeká návštěva u otce, je plný energie, veselý, raduje se s kamarády a zapojuje se do veškerých činností. Pokud však kontakt s otcem vázne, objevují se u Marka projevy špatné nálady a agresivního chování.

Tak tomu bylo i na začátku září. Marek svého otce neviděl několik týdnů. Jak uvádí jeho matka: *„Otec na děti o prázdninách nemá moc času. Ve chvílích volna jezdí se svými kamarády na čundry. Letos jich měl naplánovaných opravdu hodně, a tak děti trávily prázdniny převážně se mnou.“* Marek byl na začátku roku sklíčený a dosti náladový. Každá maličkost ho dovedla vyvést z míry. Jako příklad může být uvedena situace, kdy děti stály nastoupeny v řadě na přesun do jídelny. Marek přišel později z umývárny a začal se rozčilovat: *„Já jsem chtěl stát první! Vypadni od těch dveří!“* Po slovním napadení následovalo strčení do kamaráda, který stál u dveří. Marek byl vyzván k omluvě kamarádovi a zařazení do zástupu dětí. Na slovní reakci paní učitelky však vůbec nebral zřetel. Stál s rozruženým výrazem, ruce zaťaté v pěst, dýchání zrychlené. Tento postoj uvolnil teprve po doteku paní učitelky. Ta ho chytla za ruku. Podívala se mu do očí a upozornila ho na to, že takové chování není pěkné. Znovu jej vyzvala k omluvě, Marek se omluvil, ale tvářil se při tom uraženě. Proto si děti udělaly kruh, paní učitelka vyzvala Marka, aby se vyjádřil k situaci, která nastala. Marek vysvětlil, že své přání stát první v řadě vyslovil před dětmi, ty ho neuposlechly a tak ho to vyvedlo z míry. Paní učitelka poté vyzvala napadeného chlapce k popisu svých pocitů. Chlapci se situace nelíbila, bál se, že ho Marek uhodí. Na Markovi byla v tu chvíli vidět lítost, uvědomil si, že chlapce vystrašil a sám od sebe se ještě jednou omluvil. Paní učitelka dětem vysvětlila, jak se mohl Mareček zachovat. Na závěr ho pochválila za upřímnou omluvu.

Ještě ten den však Marek zareagoval podobně při pobytu na školní zahradě. Děti si hrály na pískovišti, kluci jezdili s vyklápěcími nákladními auty. Marek si hrál na průlezkách. Poté si ale uvědomil, že by chtěl nakládat písek. Šel a bez svolení vzal svému spolužákovi nákladní auto. Ten se ohradil, upozornil Marka na fakt, že s autem si hraje on, ať si jde vybrat jiné. Marek na něj začal křičet: *„Já chci ale toto auto!“* V tu chvíli zasáhla paní učitelka, upozornila Marka na možnosti výběru jiných aut. Marek si stál za svým, chtěl dané auto. Po krátké domluvě si šel pro jiné. Děti na písku se však od Marka distancovaly. Začaly mu říkat, že s takovým klukem se bavit nebudou. Proto paní učitelka vyzvala děti, aby si našli každý jeden kamínek a udělaly kruh. Poté si společně zahráli hru „Naložíme plný náklad“

(viz příloha č. 2). Delší dobu však nikdo nechtěl přesunout nákladní auto k Markovi, proto když se dostalo k paní učitelce, posunula mu ho. Děti se jí nechaly inspirovat. Když se nálada mezi dětmi zlepšila, vyzvala je paní učitelka k návratu ke hrám.

Marek se přesto dál nechával vytočit maličkostmi. Situace byla řešena s matkou. Po domluvě kontaktovala otce, ten si Marka i se sestrou pozval na víkend k sobě. Když se Marek dozvěděl, že pojede k otci, změnila se jeho nálada k lepšímu. Chtěl se zapojit do každé činnosti, ke které paní učitelka děti zvala. Při výtvarných činnostech vesele mluvil o blízké návštěvě svého otce. Popisoval, jak se těší, že se spolu budou dívat na filmy. Jeho vztah k ostatním dětem byl také vřelejší. Ochotně pomáhal mladším spolužákům, půjčoval si hračky a celkově působil veselým dojmem.

Po víkendu stráveném u otce byl Marek plný dojmů. Vyprávěl, jak se s otcem díval na filmy, kde se střídalo a kopalo. Paní učitelka se ho ptala, co se mu na tom líbí. On jí odpověděl, že to, jak jsou hrdinové silní a umí dávat kopance až do pusy. Na reakci paní učitelky, která mu řekla, že to přeci musí bolet, jí odpověděl, že si to zaslouží a ty dobré, že to nebolí. Paní učitelka se mu snažila vysvětlit, že takové chování není pěkné, ve skutečném životě to bolí a ve filmu je to jen jako. On jí to ledabyle odkýval a šel si hrát s dětmi. Těm o filmech samozřejmě začal vyprávět. Svůj výklad doplňoval ukázkami kopů a napodobováním zvuků střelby. Některé děti na něj hleděly se zájmem, některé s pobavením. Na Markovi byla vidět radost z pozornosti, kterou mu věnovaly. O filmech si potom paní učitelka s dětmi znovu promluvila. Zdůraznila, že většina věcí je ve filmu jsou jen „jako“ a my se podle nich nemůžeme chovat.

Paní učitelka se zeptala matky na její názor ohledně filmů, které Marek sleduje s otcem. Matka odpověděla: *„Výběr filmů jsem s bývalým manželem řešila několikrát. Vždy mu zdůrazňuji, že si nepřeji, aby se s ním na ty filmy díval. On mi odpoví, že se přece nebudou dívat na nějaké pohádky, že chce mít z Marka pořádného chlapa, který se ničeho nebojí. Už si opravdu nevím rady. Starší dcera má více rozumu, tyto filmy ji nikdy nelákaly, ale Mareček je spíš vyhledává. Na mě se potom zlobí, když mu je vypnu. Ale já se mu snažím vysvětlit, že je na to ještě malý. On se akorát urazí a odejde do pokoje.“* Společně se tedy domluvily, že pokud se nepodaří vysvětlit otci nevhodnost filmů pro chlapce, pokusí se matka alespoň vysvětlit Markovi jednotlivé části filmu.

Matce bylo navrženo, ať pro Marka zařídí návštěvy u otce v pravidelnějších intervalech. V měsících říjen - listopad ale Marek navštívil otce pouze jednou. Po důraznější domluvě se rodiče dohodli na pravidelné návštěvě jednou za dva týdny. Rodiče domluvu dodržují. Otec si

jej pravidelně bere na návštěvy, přesto je s ním domluva ohledně nevhodnosti filmů těžká. Nechce si nechat vyvrátit svůj názor a i nadále se s Markem dívá na akční filmy.

Marek měl během průběhu pozorování časté výkyvy nálad. V jeho hře se čím dál tím více objevovaly prvky agresivního chování. Pokud si hrál s auty, začalo to „honičkou“, doplněnou zvuky burácejícího motoru a končilo to bouračkou obou aut. V jiném případě do sebe auty rovnou vrážel. Paní učitelka s ním všechny tyto situace řešila. Snažili se o nich mluvit, převádět je do skutečného života, Ptala se ho, jak by to vypadalo, kdyby tak do sebe tatínkové vráželi v autech. Zpočátku říkal, že by to byla sranda, postupem času si začal uvědomovat možné následky takových situací.

V prvních měsících pozorování byl na Markovi vidět pocit ublížení, v případech, kdy se měl druhým omlouvat za své chování. Paní učitelka s ním trpělivě řešila všechny situace. Ke konci období se u Marka začala objevovat upřímná lítost za své chování a bylo na něm vidět zlepšení chování.

Shrnutí:

V případě agresivního chování se snažíme veškeré situace řešit domluvou, vysvětlením možných následků a také zařazováním her určených k odstranění tohoto chování. V případě Marka se osvědčuje především domluva, spolupráce s jeho matkou je výborná, snaží se dodržovat veškeré rady a doporučení, které jí navrhneme. Otec s námi nekomunikuje. Na základě případové studie je pravděpodobné, že možnou příčinou agresivního chování by u Marka mohl být chybějící mužský prvek v rodině. S otcem se stýká málo. Pokud se spolu vidí, tráví čas u televizních programů, které nejsou určeny pro děti. To může být dalším faktorem projevujícím se na Markově agresivním chování.

6.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2

Křestní jméno: Jirka

Věk: 3 roky, 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Jirka je prvorozený syn. Byl plánované dítě, rodiče se po jeho narození sezdali. Matka i otec mají ukončené studium na středním odborném učilišti. Jirka má o rok mladšího bratra, se kterým se často hádá o hračky. Jak uvedla matka: „*Ti dva si dělají neustále naschvály. Když si Jirka vybere lego, musí ho mít i Oncek a obráceně. Nedokážou si spolu vůbec hrát. Jirka už by mohl mít rozum, ale asi bude po tatovi*“. Otec pracuje od brzkých ranních hodin,

domů přijíždí většinou k večeru. Matka je na mateřské dovolené. Jirku vodí do školky v doprovodu bratra, ze školky jej vyzvedává sama, druhého syna, který spí, hlídá babička nebo teta. Matka sama uvádí: „*Když Oncek usne, jdu si pro Jirku. Je fajn, že malý usne, tak mám aspoň čas, věnovat se Jirkovi.*“ Výjimečně vyzvedne Jirku otec. Ten však bývá velmi nervózní, protože spěchá zpět do práce. Jirku napomíná k rychlejšímu oblékání. Neváhá při tom využít hrubých výrazů.

Osobní anamnéza:

Jirka se narodil o tři týdny dříve. Porod proběhl bez komplikací. Jeho porodní váha byla 2800g, délka 47cm. Jelikož byl slabý, musela ho matka kromě kojení dokrmovat umělou výživou. Matka na toto období vzpomíná následovně: „*Doba po porodu byla velice náročná, dokrmování mě stálo spoustu psychických sil. S manželem jsme se často hádali. Jsem ráda, že už to máme za sebou.*“ Chodit začal v 9. měsíci. Zdravotní stav je dobrý.

Školní anamnéza:

Mateřskou školu začal Jirka navštěvovat ve 2 letech. Nejdříve chodil 1x týdně i s odpoledním odpočinkem. Kolektivu se spíše stranil, postupně se začal zapojovat do činností s ostatními dětmi. Od září 2012 chodí do mateřské školy každý den bez odpoledního odpočinku. Komunikace s ostatními dětmi i učitelkami vážne. Slovní zásoba není moc velká.

V oblasti hygieny není příliš samostatný. Dělá mu problém samostatné smrkání. Ruce si umývá až po upozornění.

S jídlem má menší problémy. Svačiny a polévky jí dobře. Problém nastává u hlavního jídla. Není zvyklý na omáčky. Po domluvě s rodiči si vybírá, kterou část jídla sní. Zbytek může ochutnat. U jídla vydrží sedět v klidu.

Jirka je velice manuálně zručný. Výtvarné činnosti sám vyhledává. Se zpěvem a přednášením má problém před cizími lidmi. V dětském kolektivu se však nebojí ani samostatného přednesu.

Má problém uposlechnout autoritu. Po napomenutí odvrací pohled, dělá, že dotyčného nevidí. Domů chodí po obědě.

Pozorování:

Jirka se na začátku pozorování projevoval jako tichý chlapec. V kolektivu dětí měl jen pár oblíbených kamarádů, které vyhledával ke společným hrám. Nejvíce ho bavilo skládání puzzle a hry s traktory a dětskou farmou. Postupem času se začal začleňovat do kolektivu dětí. Zapojoval se do konstruktivních her a soutěží. Během nich už ale docházelo k prvním konfliktům. Jako příklad může být uvedena situace z října. Děti začaly soutěžit ve stavění

nejvyššího komínu. Jirka byl velmi vysoko, ale všiml si, že ho jeho spolužák dohání a tak mu jeho komín jednoduše shodil. Chlapec se ohradil. Jirka mu odvětil „*Mně se ten tvůj blbý komín nelíbí.*“ Aby toho nebylo málo, strčil do chlapce, ten se nedal a situace vyústila v tahanici mezi kluky. Paní učitelka je od sebe oddělila. Vysvětlila jim, že takové chování není vhodné. Poté si je vzala bokem, tam je postavila k sobě, aby na nich aplikovala hru „Můžeš mi aspoň trochu porozumět?“ (viz příloha č. 3). Jirka nejdříve odmítal mluvit, na argumenty chlapce však začal reagovat. Po sdělení pocitů si kluci podali ruce. Paní učitelka zdůraznila, že taková slova a rvačky do mateřské školy nepatří.

Situace byla řešena s matkou. Po oznámení jen kývla rukou a zeptala se: „*Stalo se někomu něco?*“ Paní učitelka ji ujistila, že chlapce včas odtrhla. Matka se jen pousmála a situaci dál nekomentovala. Když přišel Jirka do šatny, chytla ho do náručí se slovy: „*Tak ty ses dneska porval? A brečel ten druhý aspoň?*“ A s pobavením odcházela. Druhá maminka chlapce napomenula a upozornila jej na nevhodnost jeho chování. Paní učitelka situaci před dětmi dál neřešila. Následující den se matky zeptala, jestli si nemyslí, že mohla zvolit jiný přístup. Na to matka odpověděla: „*Nemám důvod, kárat Jirku za to, že se o sebe snaží postarat.*“ Více to řešit nechtěla.

Jirka se v dalších měsících pozorování choval obdobným způsobem. Dětem ničil výrobky, ale po napomenutí se většinou omluvil a pomohl je dětem postavit znovu. Někdy se však stalo, že se urazil a pronesl pár poznámek o tom, jak se mu daný výrobek nelíbil.

Od prosince se u Jirky zvýšil počet užívaných vulgarismů. V této době jej častěji vyzvedával otec. Jirku někdy vítal nevhodným způsobem, kdy za přivítací frázi připojil zdrobnělý vulgarismus. Jirka mu to vrátil stejným způsobem, otec nebyl našťavaný, měli z toho spolu s Jirkou spíše legraci. Na upozornění, že se takové výrazy do mateřské školy nehodí, reagoval otec odpovědí, že tak doma mluví každý. Po důrazné domluvě se otec zmínil. Přesto se tyto výrazy začaly objevovat i ve slovníku Jirky. Ten je užívá zejména v situacích, kdy si myslí, že ho paní učitelka neslyší. Někdy je ale vysloví i před námi. Ve všech případech je tato situace řešena domluvou, popřípadě zákazem užívání oblíbené hračky v průběhu dne. Jirka se pak snaží, aby si mohl svou hračku zasloužit zpět.

V posledních měsících pozorování se k ničení her spolužáků, přidalo také fyzické napadání. V lednu si Jirka při pobytu na školní zahradě našel větev. S tou začal útočit na své kamarády. Vyzýval je k souboji. Jednoho chlapce uhodil. Paní učitelka mu vysvětlila, že se s větví nemůže takto ohánět. Vyzvala ho k omluvě. Jirka se sice omluvil, ale bylo na něm vidět, že ani neví proč. Paní učitelka se jej zeptala, co se mu nezdá. Odpověděl: „*My se s tatínkou taky mečujeme a nemusím se mu omlouvat.*“ Paní učitelka mu tedy vysvětlila, že se

táta umí vyhnout ráně, děti v mateřské škole to umět nemusí a taky se může stát, že praští někoho, kdo půjde náhodou kolem. Zdůraznila, že hry s větvemi máme z toho důvodu zakázané. Jirka šel větev zahodit, celý den se ale tvářil uraženě. Rodiče situaci nijak zvlášť řešit nechtěli. Matka ale nakonec Jirkovi řekla, ať si nechá některé hry jen pro otce.

Jirka je i přes své občasné výkyvy nálad ochotný chlapec. Dokáže pomáhat mladším dětem s oblékáním, uklízením nebo například s podáváním pomůcek, na které nedosáhnou. To vše je oceněno řádnou pochvalou, která Jirku vždy potěší.

Na počátku pozorovacího období patřil Jirka mezi tišší chlapce, v průběhu se začaly objevovat projevy agresivního chování. I přes pravidelné domluvy a řešení situací s paní učitelkou nedošlo k výraznějšímu zlepšení jeho chování.

Shrnutí:

V případě Jirky také dochází k vysvětlování nevhodnosti jeho chování. Jirka však často odvrací zrak, usmívá se a tváří se, že je mu vše jedno. V jeho případě pomáhá upozornění na možný zákaz oblíbené hračky. Dál se budeme snažit předcházet těmto situacím zařazováním her a nabídkou netradičních výtvarných činností, které má Jirka velmi rád. Na základě druhé případové studie by se dalo uvažovat o vlivu výchovy na chlapcovo chování. Rodičům nedělá problém mluvit vulgárně. Chlapci žijícímu v tomto prostředí pak přijde zcela přirozené taková slova užívat.

6.3 ZÁVĚRY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Pro empirické šetření bylo použito případové studie. Ta byla vypracovaná pomocí narativních rozhovorů a pozorování dětí. Jedná se sice o časově náročnější metodu, ale její pomocí může být blíže nahlédnuto na jednotlivé případy.

Cílem této bakalářské práce byla analýza možných příčin agresivního chování u dětí předškolního věku.

Dílčí cíle byly:

1. Nashromáždit informace o dětech s projevy agresivního chování. Pomocí narativních rozhovorů a vlastního pozorování se mi podařilo nashromáždit dostačující informace o dětech s projevy agresivního chování od jejich narození až po současnost.
2. Zjistit, zda agresivní chování může být ovlivněno úplností či neúplností rodiny nebo výchovným stylem rodiny. Z výsledků případových studií lze usuzovat, že agresivní chování je podporováno především výchovným stylem rodiny. Neúplnost rodiny se

na něm může také projevit, pokud však rodiče mají zájem změnit chování svých dětí k pozitivnějšímu pohledu na svět, může se jim to jejich výchovným stylem podařit.

3. Určit prognózu dalšího chování dětí. Po sepsání případových studií se dá očekávat, že v případě Marka dojde, s postupem času, ke zmírnění jeho agresivního chování. Již během pozorování totiž došlo ke zlepšení Markova chování, dokázal si uvědomit, co způsobil a svých činů upřímně litoval. Pomoci mu v tom může i jeho matka, která spolupracuje s mateřskou školou, je trpělivá a snaží se ho vést k pozitivnějšímu pohledu na svět. Problém může nastat, pokud ho v agresivním chování bude podporovat jeho otec, který chce mít ze svého chlapce tzv. tvrdého chlapa. Jelikož se však se synem setkává zřídka, můžeme doufat, že jeho vliv na něj nebude tak velký. V rámci druhé případové studie jsou další prognózy méně optimistické. Jirka je ve svém chování podporován ze strany rodičů. Jelikož se i oni samotní často chovají agresivně a jejich slovník obsahuje bohatou zásobu vulgárních výrazů, dá se očekávat, že i přes snahu pedagogického personálu nedojde k velkému zlepšení jeho chování.

6.4 NÁVRHY PEDAGOGICKÝCH POSTUPŮ

Jako učitelky mateřských škol musíme na děti působit preventivně a dávat jim správný vzor. V praxi je proto dobré, využívat her a činností proti agresivitě dětí. Knih a příruček se na trhu vyskytuje dostatek. Pro tuto práci bylo využito zejména knihy od autorky Andrey Erkert: *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi od 3 do 8 let*. Ukázky her jsou uvedeny v příloze č. 4 a byly užity také při případových studiích.

V případě, kdy se dítě chová agresivně, je důležité zachovat klid. Dítě je třeba upozornit na nevhodnost chování. Pokud nereaguje na slovní napomenutí, je vhodné využít doteku. Chytit jej za ruku a snažit se o oční kontakt. Jakmile dítě zaregistruje pozornost vychovatele, dokáže se více soustředit. Každá situace by měla být dopodrobna probrána. Dítě by mělo být upozorněno na to, že by se mu v opačném případě takové chování také nelíbilo.

Dále je vhodné zařazovat různé výtvarné činnosti, které uvolní napětí dítěte. Může jít například o malování tlustým štětcem na velké plochy papíru. Modelování z plastelíny, jiných hmot a podobně.

Každá situace by měla být řešena s rodiči. Je důležité, informovat je o chování jejich dětí a o postupu, který následoval (rozhovor s dítětem, zákaz hračky či nějaké činnosti). Pokud rodiče spolupracují, dochází ke zlepšení chování dítěte. V případě, že rodiče s postupy

nesouhlasí nebo nevidí nevhodnost chování jejich dítěte, je situace horší. Může se stát, že dítě přestane uznávat authority. V takových případech je důležité, snažit se o spolupráci s rodiči. Zeptat se jich, jak by reagovali oni, jaké postupy k nápravě chování si představují. Ne vždy se to musí podařit, ale v případě získání důvěry rodičů, může dojít k postupné nápravě chování dítěte.

ZÁVĚR

Téma agresivního chování dětí je aktuálním tématem posledních let. Děti během jejich vývoje a utváření osobnosti ovlivňuje spousta faktorů, rodinou počínaje, vlivem prostředí, vrstevníků a masmédií konče. Je proto velmi důležité, probírat s dětmi veškeré situace, kterých byly aktéry nebo svědky.

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části. Cílem teoretické části bylo shrnout základní poznatky o dané problematice, zejména pak se zaměřením na možné příčiny vzniku agrese u dětí předškolního věku.

V teoretické části byla v první kapitole pozornost věnována vývoji dítěte. Ten byl rozdělen na senzomotorický a sociální vývoj, které byly blíže specifikovány. Druhá kapitola se věnovala agresivitě a zejména pak agresi, jejich definicím, stupňům, druhům agrese a příčinám agresivního chování. Příčiny agresivního chování byly blíže specifikovány především v oblasti rodinného prostředí, skupiny a jejího vlivu na jedince a masmédií. Poslední kapitola popisovala projevy agresivního chování dětí a možné metody jeho usměrňování.

Cílem empirické části byla analýza možných příčin agresivního chování dětí předškolního věku. Cíle bylo dosaženo pomocí dvou případových studií. Případové studie se zaměřily na projevy agresivního chování dětí v mateřské škole. Pomocí narativních rozhovorů a pozorování jsme mohli blíže nahlédnout do této problematiky. V rámci dílčích cílů bylo zjištěno, že agresivní chování dětí je ovlivněno zejména přístupem rodičů a jejich stylem výchovy. Na závěr empirické části byly navrženy možnosti pedagogických postupů při projevech agresivního chování u dětí.

Agresivní chování je součástí naší společnosti. Je důležité, vymezit dětem hranice od zdravé agresivity, která je může posunout o kus dál, až k agresivitě, která může ohrozit zdraví či majetek lidí v našem okolí. Učitelé mateřských škol by měli být pro své žáky vzorem a i když to není někdy lehké, měli by se snažit působit na ně především pozitivním dojmem. V případech, kdy se u dětí objeví agresivní chování, to platí obzvláště. Je důležité s dětmi veškeré situace probírat, vysvětlit jim je a snažit se je nasměrovat ke kladnému postoji k životu.

POUŽITÁ LITERATURA

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-411-7

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Ždár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-9026-141-8.

DEISSLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitelky a rodiče*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.

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

EDELSBERGER, Ludvík a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

KLINDOVÁ, Ľuboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981. ISBN 45-00-03/5.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Praha: Makropolus, 1997. ISBN 80-86003-08-6.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MARTIN, Carol Lynn a Richard FABES. *Discovering child development*. Boston: Cengage Learning, 2008. ISBN 0-547-00361-7.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

PETŘKOVÁ, Anna. *Úvod do ontogenetické psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1259-4.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci: v životě i v procesu psychoterapie*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity od 8 do 18 let*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 – 7178 – 096 – 4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-00-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80 – 246 – 0015 – 3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178- 308-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 : Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 2 : Hra - „Naložíme plný náklad“

Příloha č. 3 : Hra - „Můžeš mi aspoň trochu porozumět?“

Příloha č. 4 : Ukázka her z knihy - ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi od 3 do 8 let*

Příloha č. 1 : Informovaný souhlas rodičů

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den vážení rodiče,

jsem studentkou posledního ročníku studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci jsem si zvolila téma pojednávající o chování dětí předškolního věku. Tímto Vás prosím o souhlas s účastí Vašeho dítěte na tomto šetření.

Souhlasím s účastí svého dítěte při realizaci studie v MŠ zabývající se chováním předškolních dětí. Šetření je zcela anonymní a výsledky budou použity pouze k výzkumným účelům.

Datum a podpis rodiče:

Děkuji, Majerová Lenka

Příloha č. 2 : Hra - „Naložíme plný nákladák“

NALOŽÍME PLNÝ NÁKLADÁK

3+

Pomůcky: velké vyklápěcí nákladní auto, malé kamínky

Děti si rády hrají s velkými auty, jako je vyklápěcí nákladák z masivní umělé hmoty, a někdy se o ně přetahují. Následující hra umožní, aby si s ním mohly hrát dohromady.

Každé si přinese malý kamínek a společně z nich vytvoří kruh. Všichni si sednou na zem. Když se zklidní, dostane jeden z nich nákladák a na korbu položí svůj kamínek. Pak zvolí jméno dalšího dítěte a nákladák k němu posune. Náklad nesmí spadnout, auto musí jezdit velice opatrně. Následující hráč naloží svůj kamínek a vybere si další dítě, ke kterému auto dojede. Když něco z nákladáku spadne, začíná celá hra znovu. Končí teprve tehdy, když jsou všechny kamínky naložené.

Příloha č. 3 : Hra - „Můžeš mi aspoň trochu porozumět?“

MŮŽEŠ MI ASPOŇ TROCHU POROZUMĚT?

5+

Oba rivalové stojí zády k sobě. V této pozici si navzájem říkají, proč si myslí, že se nepohodli. Přitom také řeknou, proč na sebe měli předtím takový vztek. Pokud svého chování litují a chtějí se omluvit, rovněž si to řeknou. Když jsou děti schopny vzájemně si trpělivě naslouchat, přemýšlejí, zda už dovedou trochu lépe porozumět chování i jednání svého protivníka a jeho pocitům. Pak počkají, až jim dá vedoucí hry znamení. V tom okamžiku se obě děti rozhodnou, zda se chtějí rozejít, nebo se raději otočit a vzájemně se obejmout, případně si podat ruku.

Příloha č. 4 : Ukázka her z knihy - ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi od 3 do 8 let*

BUŠENÍ DO ZATLOUKAČKY

3+

Pomůcky: zatloukačka (asi 25x10x10 cm), koupená nebo vyrobená

Zatloukačka ve tvaru malé lavičky se čtyřmi otvory, do nichž jsou posazeny malé koule (příp. i jiné varianty zatloukaček, jež jsou k dostání v hračkářství), pomáhá bystřit smysly a může se využít také ke zmírnění agresivity. Podobně jako při zatloukání hřebíku do kousku dřeva mohou děti využít svou energii tím, že silně tloučou dřevěným kladivem do jednotlivých koulí, až propadnou otvorem. Hra je vhodná zejména pro nejmladší děti ve školce, protože se při ní nemohou poranit.

MALÍŘI PŘI PRÁCI

4+

*Malování máme rádi ze všeho snad nejvíce,
proto štětcem napíšeme na tvá záda číslice.*

Napíšeme druhému na záda ukazováčkem dvě až tři číslice.

*Aby čísla vypadala hodně vesele,
puntíky jim přiděláme rovnou na těle.*

Opatrně poklepáváme ukazováčkem na záda.

*Obrázkům i kruhy velmi dobře svědčí,
hezké jsou jak malé, tak ty trochu větší.*

Dlaněmi hladíme záda krouživým pohybem.

TICHÉ A HLASITÉ TÓNY

5+

Pomůcky: magnetofon, instrumentální hudba

Jaká hlasitost hudby nám je příjemná a jaká nás spíše obtěžuje? Jak reagujeme, když nás hlasitá hudba ruší? Jsme neklidní, nervózní, podráždění, nebo dokonce agresivní? A co můžeme dělat, abychom se zase cítili lépe? Na všechny tyto otázky se dá poměrně snadno odpovědět po následujícím cvičení.

Děti sedí mlčky na svých židlích a přitom zní tichá hudba, která se pozvolna stále zesiluje. Když začne být síla zvuku dětem nepříjemná, zvednou ruku. Nato se hudba zase ztiší. Jakmile se děti opět cítí dobře, dají ruku dolů. Když už není žádná ruka zvednutá, následuje výměna zkušeností.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Majerová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Analýza agrese a jejich možných příčin u dětí v MŠ
Název v angličtině:	Analysis of aggression and their possible causes in children in kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá analýzou agrese a jejich možných příčin u dětí předškolního věku. Teoretická část popisuje vývoj dítěte předškolního věku, definuje agresi a agresivní chování dětí. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který je proveden metodou případové studie.
Klíčová slova:	Agrese, agresivita, agresivní chování dětí, příčiny agrese
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the analysis of aggression and their possible causes in children of preschool age. The theoretical part describes the development of preschool age, defines aggression and aggressive behavior in children. The practical part includes qualitative research, which is carried out using the case study.
Klíčová slova v angličtině:	Aggression, aggressiveness, aggressive behavior of children, the causes of aggression
Přílohy vázané v práci:	1. Informovaný souhlas rodičů 2. Hra - „Naložíme plný náklad“ 3. Hra - „Můžeš mi aspoň trochu porozumět?“ 4. Ukázka her z knihy - ERKERT, Andrea. <i>Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi od 3 do 8 let</i>
Rozsah práce:	46 s.
Jazyk práce:	Český jazyk