

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

PROJEVY AGRESE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dominika Wenclovska

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2016

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za poskytnuté konzultace, podporu a cenné rady, které mi poskytla při zpracovávání této práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 AGRESE A AGRESIVITA	5
1.1 AGRESE.....	6
1.2 AGRESIVITA	6
1.3 NEUROFYZIOLOGICKÝ VZNIK AGRESE.....	7
2 FUNKCE AGRESE.....	10
3 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ	12
3.1 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE ZÚČASTNĚNOSTI AGRESORA A ZPŮSOBU ÚTOKU:	13
3.2 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE EMOČNÍHO NÁBOJE:	14
3.3 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE POČTU AGRESORŮ:.....	16
3.4 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ SMĚŘOVÁNÍ AGRESE:.....	16
4 PŘÍČINY VÝSKYTU AGRESIVNÍCH PROJEVŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
4.1 VNITŘNÍ PŘÍČINY AGRESÍ.....	19
4.1.2 Poruchy chování dětí doprovázené agresivitou	19
4.1.3 Frustrační podklad agrese	20
4.2 VNĚJŠÍ PŘÍČINY AGRESÍ.....	25
4.2.1 Média	26
4.2.2 Krizové události v rodině	26
4.2.3 Návyky, stereotypy, rituály	27
4.2.4 CAN syndrom.....	28
5 CHARAKTERISTIKA AGRESORŮ A OBĚTÍ	32
5.1 CHARAKTERISTIKA AGRESORŮ	32
5.2 CHARAKTERISTIKA OBĚTÍ	36
5.3 TYPICKÉ REAKCE NA HNĚV DRUHÝCH	38
6 PROJEVY AGRESE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	41
6.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	41
6.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	42
6.3 KAZUISTICKÉ STUDIE	44
ZÁVĚR.....	57
RESUMÉ	60
SEZNAM LITERATURY	62
SEZNAM PŘÍLOH	I
PŘÍLOHA Č. I - EVA	II
PŘÍLOHA Č. II - KATEŘINA	VI
PŘÍLOHA Č. III – KEVIN	XI
PŘÍLOHA Č. IV - LUKÁŠ	XIX
PŘÍLOHA Č. V - MAREK	XXV
PŘÍLOHA Č. VI - MILUŠE.....	XXX
PŘÍLOHA Č. VII – NELA	XXXV
PŘÍLOHA Č. VIII - RADEK	XLIII
PŘÍLOHA Č. IX - SIMONA	XLVI
PŘÍLOHA Č. X - PETRA	XLVIII

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

PBSP – Pessó Boyden systém psychomotor – Pessó- Boyden terapie

Ped-psy poradna - Pedagogicko-psychologická poradna

Šk. rok – školní rok

ÚVOD

Jedním z novodobých fenoménů dnešní doby je zvyšující se agresivita dětí. S agresí nebo s jejím náznakem se zřejmě setkal každý z nás. Někdo byl pouhým svědkem takového chování, jiný se mohl ocitnout v roli oběti nebo byl jejím vykonavatelem.

Téma dětské agrese je častým “ožehavým” obsahem rozhovorů, jak odborníků, učitelů, tak i “laické” veřejnosti. Hlavně, kvůli některým dojmům, že se agresivita dětí v poslední době zvyšuje. Agrese se zdají být častější a intenzivnější v útocích, než tomu bývalo kdysi.

V mateřské škole se stále více setkávám s nezvladatelnými jedinci, kteří narušují chod celé třídy, někdy jsou dokonce ohrožením pro sebe i své okolí. Ve své praxi jsem měla možnosti vidět a řešit konflikty dětí nejrůznějších charakterů, které byly často spojovány s nezvladatelnými agresivními jedinci. Bohužel jsem si občas nevěděla rady, jak tyto konflikty efektivně řešit a přinejlepším, jak jim předcházet. Nevěděla jsem, zda jsou tyto děti vážně zlé, agresivní s primárním cílem někomu ublížit nebo je problém někde jinde. Proto jsem v květnu 2015 využila nabídky účastnit se semináře pana Zdeňka Martínka (odborníka z pedagogicko-psychologické poradny v Pelhřimově a autora publikace *„Agresivita a kriminalita školní mládeže“*), který nás zasvětil do své praxe s dětmi s problémovým chováním. Jeho seminář o agresivitě dětí mi dal jistý impulz a jiný pohled na danou problematiku. Díky tomuto impulzu jsem si zvolila téma dětské agrese, které dále zpracovávám v této bakalářské práci pod názvem *„Projevy agrese u dětí předškolního věku“*. Chtěla bych seznámit sebe, ale i další čtenáře s danou problematikou, s problémy agrese a agresivity, s jejími příčinami, projevy a spouštěči. Dalším záměrem práce je zjistit, zda se skutečně jedná o negativní, destruktivní agrese způsobené „zkažeností“ dnešních dětí nebo se jedná o přirozený lidský pud, kterým se jedinec brání nebo „volá o pomoc“. Práce má mít seznamující, obohacující charakter, vedoucí k rozšíření pedagogicko-psychologických poznatků. Bohužel je její obsah velice limitován požadovaným rozsahem bakalářské práce, který nedává možnost se tématu věnovat ještě více do hloubky.

V první kapitole bakalářské práce se budu věnovat teoretickým východiskům s vymezením pojmů „agrese“ a „agresivita“, z pohledů několika odborníků. Zaměřím se hlavně na jejich rozlišení, s důrazem na negativní charakter agrese a její neurofyziologický podklad v mozku.

Druhá kapitola se bude zabývat širokou škálou funkcí agresí, kde bude poukázáno, že může sloužit jako pomocný prostředek při dosahování cílů, ale i jako negativní, destruktivní útok.

Třetí kapitola se zaměří na podrobnější dělení agresí, podle druhu a směru jejich působení, se kterými se můžeme setkat u dětí předškolního věku.

Ve čtvrté kapitole zpracuji nejčastější příčiny agresí, se kterými se můžeme setkat v odborné literatuře, se zaměřením na agresivitu dětí předškolního věku. Jelikož je jejich množství obrovské, různorodé a příčiny jsou různě závažné, tak se budu věnovat těm, které mají nejzávažnější a nejzásadnější vliv na zdravý vývoj dítěte. Pro lepší orientaci je primárně rozdělím na vnitřní a vnější.

V páté kapitole se budu zabývat charakteristikou potencionálních obětí a agresorů, doplněné o charakteristiku dítěte předškolního věku v kapitole šesté.

V praktické části bakalářské práce, která bude součástí šesté kapitoly, se zaměřím na zmapování agresí v mateřské škole. Na její výskyt, projevy, příčiny, spouštěče apod., které jsem postřehla během záměrného pozorování dětí.

Pozorováním bylo vybráno 10 respondentů, jedinců předškolního věku (3-6 let, chlapci i dívky), kteří vykazovali problémové chování, se zvýšenou mírou agresivity. Daní jedinci byli záměrně pozorováni, minimálně po dobu osmi měsíců. Někteří byli pozorováni po dobu dvou let s následným záměrným osmiměsíčním pozorováním v rámci bakalářské práce. Postřehy z pozorování byly pravidelně zapisovány, zpracovány, proběhly rozhovory s rodiči a následné vyhodnocení všech dat do formy kasuistické studie. Data byla podrobena obsahově kvalitativní analýze.

Výsledky kasuistické studie budou shrnuty a zpracovány v šesté kapitole. Kasuistiky s podrobnými anamnézami o vývoji jedince a projevu agresí, budou s četnými ukázkami součástí přílohy.

1 AGRESE A AGRESIVITA

V současné době existuje množství publikací, které se zabývají agresivitou. Většina z nich bohužel není zaměřena pouze na agresivitu a agresi dětí, ale převážně na agresivitu dospělých. Je to způsobené hlavně tím, že se jedná relativně o „nový“ problém dnešní doby. Někteří autoři nerozlišují nebo neuznávají rozdíl mezi pojmy „agrese“ a „agresivita“. Janata dokonce tvrdí, že: *„pojem agrese patří k pojmům, které jsou všeobecně známy, ale odlišně definovány. Přesné definování agrese pokládají někteří za nemožné a jiní za zbytečné“* (Janata, 1999, s. 19). Ve starších publikacích se můžeme setkat s pojmy: agresivní jevy, agresivní jednání a chování (Diessler, 1994).

V novějších publikacích se již setkáváme s odlišením pojmů agresivita, agresivní chování a agrese, jako samostatný násilný projev agresivity (Martínek, 2015, Svoboda, 2014). Například Zdeněk Martínek jasně odlišuje a vysvětluje rozdíly mezi danými pojmy. Agresivitu považuje za *„charakteristický znak osobnosti“* nebo za *„dispozici k agresivnímu chování“* (Martínek, 2015, s. 10). Naproti tomu agresi považuje za *„projev agresivity v chování jedince“* (Tamtéž, s. 23). Dalším autorem, který odlišuje pojmy „agresivita“ a „agrese“ je Jan Svoboda, který si uvědomuje jejich rozdílnost, ale více než na jejich odlišení, se zaměřuje na její postupné stupňování při jejím vzniku, které je vrozené a individuální u každého jedince. Využívá daného stupňování agresivity a jejich projevů k včasnému odhalení přicházející násilné agrese. Pokud rodič nebo učitel zaregistruje tyto předstupně agrese (výrazy v obličeji, gesta, náznak, způsob slovního vyjádření nebo tón hlasu), může se mu podařit finální negativní agresi předejít a včas problémovou situaci vyřešit, aniž by muselo dojít k hromadění úzkosti nebo jiných nepříjemných pocitů. (Svoboda, 2014, s. 39- 40).

Mezi autory, kteří rozdílnost pojmů nepoužívají, můžeme zařadit například Hanse Diesslera, který stále uvádí označení: agresivní chování, agresivní jednání. (Diessler, 1994). Abychom se mohli v dané problematice lépe orientovat, je potřeba si dané pojmy a jejich odlišnost podrobněji vysvětlit.

1.1 AGRESE

Při hledání vhodné definice vystihující naši problematiku, narazíme na více popisů tohoto pojmu. Některé jsou naší problematice bližší, některé naopak vzdálenější. Jednotlivé definice se rozcházejí již u samotného původu slova. Přesto jsou ve svém jádru podobné. Pro naši problematiku jsou vhodné a nejužitečnější ty, které uvádíme níže.

Obecná definice uvádí, že „*agrese (z lat. Aggressio – výpad, útok): jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Martínek, 2015, s. 23). Jan Svoboda spíše preferuje konkrétnější definici, že „*slovo „Agrese“ pochází z výrazu ad- gredior, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až zde nastupuje destrukce)*“ (Svoboda, 2014, s. 39). Agresi lze také definovat jako: „*... (emočně motivační) mohutnost, jež má za cíl poškodit, ať již přírodu, věci, lidi nebo sebe samého. Z psychologického hlediska je chápána coby vrozená vlastnost či reaktivní připravenost, jež je člověku vlastní a tudíž eticky neutrální, sloužící k adaptaci, udržení života, např. získání obživy, sebeprosazení či obraně*“ (Poněšický, 2010, s. 17). Nejpodrobnější je definice Kláry Látalové, která se nezabývá pouhým vysvětlením pojmu, ale i jeho charakteristikou: „*Agrese je definována jak nepřátelské, zraňující nebo destruktivní chování, často způsobené frustrací, může být kolektivní či individuální. Lidská agrese je nepochybně zapříčiněna multifaktoriálně, včetně politických, společenských, ekonomických, zdravotních a psychologických faktorů. Agresi lze klasifikovat podle různých měřítek, například podle cíle agrese (vůči sobě, vůči okolí), druhu agrese (fyzická, verbální, přímá, nepřímá) nebo podle příčin agrese*“ (Látalová, 2013, s. 10).

Všechny uvedené definice sdílejí dvě důležité vlastnosti: agrese je záměrný, destruktivní útok, tedy něco špatného, ubližujícího, násilného až ničivého.

1.2 AGRESIVITA

V dnešní době je pohled na agresivitu značně zkreslený. Většinou si pod pojmem agresivita primárně představí něco zlého, špatného, často díky své špatné zkušenosti s „agresivním jedincem“. Ne vždy je však agresivita špatná (Martínek, 2015, Svoboda, 2014, Antier, 2004 aj.).

Podíváme-li se na tento jev z pohledu odborníků, setkáme se s několika pohledy i postoji vůči němu. Zjevné je to již při původu slova.

Obecná definice uvádí, že „*agresivita (z lat. Aggressivus): vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresí. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, 2015, s. 10). Někteří autoři např. Edwige Antier nebo Jan Svoboda, dokonce označují agresivitu za určitý pozitivní vnitřní pohon, sílu či energii, která nás nutí k činnosti, k životu, k poznávání a experimentování. Tito autoři považují agresivitu za přirozenou, nepostradatelnou součást lidského bytí, bez které by nebyla možná existence žádného jedince (Antier, 2004, s. 9., Svoboda, 2014, s. 39, 54- 55).

Díky uvedeným definicím lze jasně odlišit pojmy „agrese“ a „agresivita“. Kdy „agresivita“ je vlastnost, vnitřní pohotovost a životní pohon, a „agrese“ je její destruktivní, negativní projev - útok.

1.3 NEUROFYZIOLOGICKÝ PODKLAD AGRESE

Agrese má dvě emočně různá zabarvení, zabývá se ambivalentním významem, je tzv. sémantickým paradoxem, protože znamená dobro i zlo. Někdy má agrese negativní, destruktivní podtext a náboj, jindy se naopak jedná o pozitivní, žádoucí jev. O tom, jaký bude mít agrese náboj, rozhoduje lidský mozek.

Lidský mozek je konstruován na principu intolerance. Nechce uznávat dvojí pravdu a s relativitou má potíže. V běžném životě vyvolává agrese většinou negativní emoce, zlo, násilí, ničení, něco nekulturního až destruktivního. Odlišujeme dva typy agresí. První je agrese typická pro lidi a zvířata. Druhý typ je typický pouze pro člověka a jeho myšlení. Jedná se o agresi s pozitivním významem, a ta u zvířat neexistuje. Považujeme agresi za substantivum, jehož podstata je založena na slovesném ději a v mozku je uložena na úplně jiných místech. Každé chování může být agresivní, ale záleží na emocionalitě významu (pozitivní x negativní), který agresi dodá určitý náboj. Agrese není pouhým destruktivním instinktem, ale může i podporovat sociabilitu (Janata, 1999, s. 19- 20). *"Za primitivní destruktivní a poškozující agresivní jednání - za tzv. "zlou" agresi jsou zodpovědná*

mozková centra, která jsou vývojově stará a jsou lokalizována v tzv. limbickém systému¹, především v amygdale²“ (Tamtéž, s. 21). Amygdalu tvoří: „...mandlová jádra, která jsou sídlem původní, primitivní agrese, jsou uložena v limbickém systému mozku. Vyskytuje se v nich velké množství receptorů³ a transmiterů⁴. Drážděním různých center v amygdale vznikají u lidí různé emoce- pocity přátelství, lásky, tolerance, nedůvěry nebo strachu. Její stimulací se nejen zvyšuje sociální citění, ale i agresivita jedince, dále je zodpovědná za vznik a uvolnění agresivního chování. Zvýšená agresivita se často objevuje u jedinců, kteří se cítí ohroženi. Amygdala jako jediná může být stimulována i emočně zbarvenými zvuky (Tamtéž, s. 22- 27). Emoční vjemy jsou dále zpracovány v limbickém systému. *„Limbický mozek je spojený se všemi oddíly mozku. Elektrickým drážděním mozečku můžeme vyvolat pocity spokojenosti, ale i agrese. Hluboko v limbickém systému vznikají emoce, které motivují a řídí speciální a sexuální chování, vnitřní homeostázu⁵ a bazální pocity hladu a žízně. Nejdůležitějšími formacemi je hypofýza⁶, amygdala, hippocampus⁷ a regio septalis“* (Tamtéž, s. 23). Emočně zbarvené podněty jsou následně vyhodnoceny v hypothalamu⁸, který za využití nervových přenosů vyvolává pocity, které slouží k uchování života. Patří mezi ně ochranné reakce zajišťující výživu, sexualitu a termoregulaci. Různé části hypothalamu vyvolávají, buď pocity příjemné, nebo nepříjemné. Může vyvolat pocity štěstí, ale i nechuti a trestu, které dále spadají pod kontrolu dalších částí mozku např. v hippocampu (Tamtéž, s. 23- 24). *„Hippocampus se podílí na posouzení společenského hierarchického uspořádání a chování, které mu odpovídá. V normálním hippocampu vznikají asi pocity strachu, které brzdí chování*

¹ Limbický systém- část mozku, která má vztah k instinktům, sloužících k zachování jedince a rodu, s pomocí hypothalamu ovlivňuje řadu fyzických funkcí (<http://lekarske.slovniky.cz/pojem/limbicky-system>, 2.4.2016).

² Amygdala – mozková jádra, součást limbického systému, podílí se na citění, náladě, paměti apod. (<http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz>, 2.4.2016).

³ Receptor – „čidlo, příjemce“ (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/receptor>, 2.4.2016). „Buňka, skupina buněk nebo orgán, jejichž funkcí je zaznamenat stav a změny v organismu nebo v zevním prostředí a informovat o nich vyšší centra zejm. mozek či na ně přímo reagovat“ (<http://lekarske.slovniky.cz/pojem/receptor>, 2.4.2016).

⁴ Transmitter- biochemická látka zajišťující přenos vzruchu v organismu (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/transmitter>, 2.4.2016).

⁵ Homeostáza- stálost vnitřního prostředí, rovnováha (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/homeostaze-homeostaze-homeostase-homeostaza-homeostaza>, 2.4.2016).

⁶ Hypofýza- část mozku, žláza s vnitřní sekrecí produkující hormony (<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/mozek-jednotlive-anatomicke-casti-a-jejich-funkce-v-prehledu> 9.4.2016).

⁷ Hippocampus- část mozku, zpracovává informace z limbického systému (<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/limbicky-system-funkce-anatomie-projevy-co-ridi-lokalizace> 9.4.2016)

⁸ Hypothalamus- část mozku sloužící k regulaci tělesných funkcí (<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/mozek-jednotlive-anatomicke-casti-a-jejich-funkce-v-prehledu> 9.4.2016).

neodpovídající postavení ve společenské hierarchii. Ovlivňuje asi depresivitu, pocity strachu a fobie strachu " (Tamtéž, s. 24). Při poškození hippocampu dochází k narušení schopnosti něco si zapamatovat. Nedojde k uchování verbální, prostorové nebo obrazné vzpomínky a odpovídajícímu vyhodnocení dané situace nebo podnětu. Proto je nutné, aby každá vzpomínka prošla emocionálním zabarvením, ať už pozitivním či negativním. Důležitým útvarem v mozku je také nuclei septi, který slouží jako regulátor emocí vzniklých v limbickém systému. Tlumí extrémní emocionalitu. Při jejich poškození dochází ke zvýšené vzrušivosti, agresivitě a výbuchům vzteku, ale zároveň zvyšuje u jedince potřebu větší sociability, vyhledávání sociálních kontaktů (Tamtéž, s. 25).

Jednou z hlavní funkcí mozku je přijímat, zpracovávat, regulovat a uchovávat emočně zabarvené podněty. S cílem utvořit flexibilitu chování člověka, která spočívá v tom, že jedinec dokáže opustit nevhodné, navyklé chování a nahradí ho chováním vhodnějším. Chování člověka souvisí i s určitou hierarchií jeho postavení (Tamtéž, s. 25). Pokud u jedince dojde k poškození části mozku, která má na starosti přijímání, zpracování a vyhodnocování podnětů, může se objevit zvýšená agresivita nebo špatné vyhodnocení situace a následné přehnané, nežádoucí jednání.

2 FUNKCE AGRESE

Práce učitelky v mateřské škole je náročná nejen velkou odpovědností za edukaci a zdraví dítěte, ale také tím, že během dne musí řešit nespočet sporů a konfliktů mezi dětmi. U každého konfliktu musí správně reagovat na různé motivy a druhy agresivního chování (Diessler, 1994, s. 74). Je důležité řešit negativní projevy agrese dětí adekvátně, individuálně a se specifickým řešením, protože ne každá agresivita je špatná. Jako stěžejní dělení funkcí agrese, použijeme dělení podle Jana Svobody, které zahrnuje stejné či podobné body, jako většina autorů zabývajících se danou problematikou. Funkce:

- **Obranná a ochranná:** Jednou z funkcí agrese je ochránit a ubránit hranice vlastního psychického i fyzického území. Za základní hranici člověka považujeme jeho tělo. Je to hranice, jejíž existenci si uvědomujeme již od narození, kdy opustíme matčinu dělohu a ocitáme se existenčně „sami“ na světě, nejsme ničí součástí. Díky kontaktu a dotekům ostatních lidí si začneme tuto hranici spojovat i s pocity. S pocity libými nebo nelibými. Narušení hranic přirozeně vyvolává obrannou reakci. Za další důležitou hranici můžeme považovat hranice společenské, spojené se zvyky, stereotypy nebo návyky, které nám určují společenské normy. Díky této funkci také zjišťujeme své místo v životě.
- **Prostředek posunutí hranic:** Dítě pomocí agrese rozšiřuje svůj psychický i fyzický prostor, a tím rozšiřuje i teritorium svého vlivu. Do svého prostoru následně zahrnuje osoby, které v něm chce a vytěšňuje osoby, které v něm nechce.
- **Prostředek zajišťující aktivitu:** Člověk nedokáže být nečinný, potřebuje činnosti, potřebuje být aktivní. Pokud se nemůže realizovat fyzicky, začne přemýšlet a vytvoří si nový zdroj, kterým by se mohl vyjádřit, často prostřednictvím agresí. Pokud nedojde k uvolnění oné potřeby, začnou se uvnitř dítěte hromadit nepříjemné pocity, které mohou vyústit až v deprese (Svoboda, 2014, s. 39- 44).

Funkce agrese jsou převážně považovány za způsoby obrany vůči chování a jednání ostatních. Někdy je agrese nezbytnou obranou vůči útoku agresora, bránění svého majetku, postavení či své osoby. Může sloužit i jako určitý limit pro ostatní jedince, co si k nám smí a nesmí dovolit. V obranné agresi lze vidět i boj o zachování si svých standardů, udržení si loajality lidí, kteří jsou pro dítě důležití, které potřebuje ke svému spokojenému životu (Diessler, 1994, s. 74- 80). Agrese může sloužit i jako pomocný prostředek při dosahování

cílů. Kdy dítě nejen rozvíjí „své já“, ale i zkouší možnosti svého vlivu a manipulací s ostatními. Zkouší nespočet možností, často agresivních, jak si prosadit svou, a tím dosáhnout svého cíle (Martínek, 2015, s. 14). Edwige Antier pohlíží na funkci agrese a agresivity převážně jako na způsob upozornění na sebe v rámci uspokojování potřeb, ale také jako na způsob vybití nahromaděné energie. Antier neuspořádává funkce agrese a agresivity do jasných, oddělených bodů, ale z jejího díla lze jednotlivé funkce odvodit:

- Prostředek vynucování pozornosti, upozorňování na sebe v rámci uspokojování potřeb: Od nejtějšiho věku dítě hledá způsoby, kterými na sebe upozornit, ať už za účelem nasycení potřeb, provokování nebo jen ke komunikaci. Již od narození si dítě vynucuje pozornost násilnou agresí v podobě křiku. Dítě si také pomocí agresí ověřuje funkčnost pravidel a hranic.
- Způsob upozorňování na svou autonomii, identifikaci: Ověřování autonomie a její prosazování, prosazování vlastních názorů a postojů. Můžeme se setkat i s identifikací, kdy dítě napodobuje hlavního hrdinu ze své oblíbené pohádky. Tyto agrese slouží jako vzory pro napodobování chování i jednání jedince. Je potřeba dítě nechat přirozeně se identifikovat, je však zapotřebí mu vysvětlit, že některé chování hrdinů (a nejen hrdinů) není správné a v běžném životě žádané.
- Prostředek uvolnění nepříjemných pocitů a stresu: Jedinec hledá způsoby, pomocí kterých uvolní své vnitřní napětí, zbaví se nepříjemných pocitů a neúspěchů.
- Životní pohon
- Obrana proti nepřesycení podněty, obrana proti přehnané komunikaci: Přehlcení podněty může u dětí vyvolávat chaos, zmatek a nátlak. Citlivější jedinci mohou na tento nátlak reagovat právě v podobě agresí. Dítě může být přehlceno nejen podněty v podobě předmětů, hraček, ale také přehnanou komunikací, ať už s ním nebo v podobě hluku způsobeným mluvením rodičů nebo neustálých návštěv v domácnosti. Dítě reaguje agresivně na to, že nemá svůj klid.
- Prostředek k vybití přebytku energie: Edwige Antier jako jedna z mála autorů pohlíží na agresi jako na způsob vybití nahromaděné energie. V podobě křiku, kopání, kousání, házení s věcmi apod. (Antier, 2004, s. 9- 75).

3 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ

V různých projevech chování můžeme pozorovat širokou škálu forem i míry agresivity. Důležité je věnovat se druhům a směrům agrese, u kterých rozlišujeme, zda jsou projevy zaměřené proti ostatním lidem, předmětům, zvířatům nebo proti sobě samému. Pokud je agrese vedena proti jiným předmětům, jedná se o agresi přenesenou, odvrácenou od zdroje, který původně agresi vyvolal. Může se jednat i o určitou sebekontrolu získanou sociálním učením nebo naopak o to, že útočník je nenapadnutelný (rodič, učitel, silnější žák, příliš slabý žák...). V krajních případech je agrese obrácena proti sobě samému, v extrémních případech může skončit i sebevraždou. Agrese je, buď přímým útokem, nebo únikem (Vaníčková a kolektiv, 1995, s 19).

Existuje několik druhů dělení agresí a jejich projevů. Za základní dělení lze považovat dělení agresí na vrozenou pudovou sílu a na důsledek frustrace jedince (Poněšický, 2010, s. 16). Našemu využití však nejvíce vyhovují konkrétnější klasifikace od Zdeňka Martínka, které nám přijdou nejprehlednější a nejsrozumitelnější, jak pro využití učitelky mateřské školy, tak pro širší laickou veřejnost. Dané klasifikace jsou přímo cílené a konkretizované na děti a mládež.

V první uvedené kategorizaci nazvané „Kategorizace agresí podle zúčastněnosti agresora a podle způsobu útoku“ (viz. 3.1). Martínek využívá kritéria způsobu útoku a angažovanosti agresora v ní. Kdy agresor útočí přímo nebo nepřímou agresí, která se projevuje, buď aktivně nebo pasivně, formou verbální nebo neverbální agrese. Kombinací těchto možností odlišuje osm rozdílných druhů agresí. Dané agrese jsou specifické mírou zúčastněnosti agresora, způsobem napadení a formou útoku. V uvedené kategorizaci zjistíme, že agrese může být nejen zkratová, okamžitá reakce, ale také složitě promyšlený a naplánovaný útok (Martínek, 2015, s. 38- 47).

Ve druhém dělení „Kategorizace agresí podle emočního náboje“ (viz. 3.2), Martínek zvolil kritérium jiné. Zaměřil se spíše na emoční „podtext“ způsobu ubližování. Dané projevy úzce souvisí s časem, po který byly u dítěte negativní emoce hromaděny. Zda byla agrese okamžitá reakce na negativní pocity nebo byla výsledkem dlouhodobějšího trápení a přerostla ve frustraci. Zvažuje také možnost agrese jako prostředek k překonávání překážek potřebných k dosažení stanoveného cíle (Martínek, 2015, s. 40- 47).

Zdeněk Martínek při dělení agresí kombinuje kritéria zúčastněnosti agresora, způsobu útoku a podle emočního náboje, ale nezvažuje počet agresorů zainteresovaných do napadení. Tímto faktorem se zabývá Jan Svoboda a díky tomu popisuje další tři druhy agresí, které jsme využili pro sestavení „Kategorizace agresí podle počtu agresorů“ (viz. 3.3). Uvedené agrese považuje za přírodní mechanismy, které fungují nezávisle bez ohledu na to, zda jsou přijímány kladně nebo záporně. Jejich pohonem je vnitrodruhová agrese, jejímž úkolem je zajistit evolučně kvalitní pokračování existence druhu, prostřednictvím soutěživosti a „dravosti“, ale také dosycování sociálních potřeb (Svoboda, 2014, s. 59-60). V této souvislosti zvažuje i fakt, že nikde v přírodní říši, ani v dávné historii lidstva se nevyskytují kolektivy, kde by se na tak malém území (škola, školní třída) setkávalo naráz tolik jedinců velice podobného věku. Tato anomálie se může v kolektivním zařízení projevat různými projevy agresí mezi vrstevníky. Ale nejen agresí proti ostatním vrstevníkům.

V poslední části této kapitoly se seznámíme s „Kategorizací podle směřování agrese“ (viz. 3.4), zda je směr agrese veden z jedince ven nebo z jedince dovnitř, vůči sobě samotnému. Při agresi vedené z jedince ven dochází k poškozování a ubližování ostatním lidem, zvířatům nebo věcem. Naopak při agresi vedené dovnitř dochází k autoagresi (Martínek, 2015, s. 25- 37). Jan Svoboda zdůrazňuje, že je potřeba tyto agresivní projevy a případné konflikty dětí řešit adekvátně, individuálně a se specifickým řešením (Svoboda, 2014, s. 59- 61). K tomu je potřeba znát a využívat nejrůznějších dělení, dělení podle různých charakterů, kritérií a směrů.

3.1 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE ZÚČASTNĚNOSTI AGRESORA A ZPŮSOBU ÚTOKU:

- Fyzická aktivní přímá agrese: Agresor využívá fyzické síly nad obětí. Projevuje se bitím oběti, fyzickým ponižováním, nucením k ponižujícím úkonům. Ve školách se vyskytuje i formou šikany.
- Fyzická aktivní nepřímá agrese: Při tomto druhu agrese jeden agresor agresi promyslí a naplánuje, ale sám ji nevykonává, k tomu si „najme“, „naverbuje“ jiného druhého agresora, který útok provede. První agresor celému činu pouze přihlíží.

- Fyzická pasivní přímá agrese: Při tomto druhu agrese dochází k záměrnému fyzickému bránění jedinci při plnění úkolů, při dosahování cílů. Dochází k znemožňování splnění úkolu během jeho plnění nebo znehodnocení hotových výtvorů.
- Fyzicky pasivní nepřímá agrese: Fyzicky pasivní nepřímá agrese se projevuje odmítnutím splnění některých požadavků potencionální oběti. Agresor může jednat agresí např. tak, že odmítne uvolnit místo pro další jedince.
- Verbální aktivní přímá agrese: Tento druh agrese je velice častý. Projevuje se zejména nadávkami, urážkami, až slovním ponižováním. Ve školských zařízeních se můžeme setkat i s výjimečnými vulgárními výrazy slabšího rázu.
- Verbální aktivní nepřímá agrese: Jedná se o rozšiřování pomluv, které ubližují druhému.
- Verbální pasivní přímá agrese: Cílem této agrese je ignorace jedince. Agresor napadeného jedince přehlíží, dělá, že ho nevidí, neslyší, komplexně popírá jeho existenci. Pokud se podobného postoje chytí i ostatní spolužáci, může dojít až k úplnému vyloučení oběti z kolektivu.
- Verbální pasivní nepřímá agrese: Ve školním prostředí se s touto agresí setkáváme hlavně při řešení nějakého problému. Vina za daný problém je často automaticky prisuzována na tzv. "Černé ovce", "Znamé firmy", i když jsou třeba nevinní, a nikdo se jich nezastane (Martínek, 2015, s. 38- 40).

3.2 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE EMOČNÍHO NÁBOJE:

- Emocionální agrese: Emocionální agrese je velice silně emočně podložená agrese, v jejímž pozadí většinou bývá silně nepříjemný podnět, bolestivý podnět, který u jedince "nalomí" jeho stabilitu a jedinec se stává vznětlivější, impulzivnější a citlivější. Emocionální agresivní reakce může být okamžitá reakce na nepříjemný podnět nebo může být vyvrcholením, "přetečením" nahromaděných negativních prožitků z předchozích konfliktů, křivd nebo hádek. Nástup této emocionální agrese je náhlý, jedinec často jedná v zápalu vzteku, aniž by si uvědomoval, co dělá nebo jaké bude mít jeho čin následky. "Motorem" této agrese je intenzivní fyziologická

a motorická reakce, kterou lze v jisté míře u agresora pozorovat (hrnutí krve do hlavy, zrychlený dech, zatínání pěstí, zrudnutí, zuřivost, křičení nebo kopání kolem sebe). Někteří spolužáci této impulzivity dítěte využívají, záměrně ho provokují a baví se nad jeho vzteklou reakcí. Emocionální agresori jsou pak smutní, bezmocní, netrpěliví, jsou citlivější na kritiku, často pláčou, ale také jsou vždy připraveni k útoku (Martínek, 2015, s. 40- 42).

- Frustrační agrese: Její původ je často spojován s frustrací pocházející z negativních emocí z dlouhodobého neúspěchu při dosahování cílů, negativním hodnocení, při celkovém nenaplnění očekávání nebo nedosycení potřeb. Frustrace vyvolávají v jedinci negativní emoce, které se stanou "motorem" pro agresivní chování, díky kterému chce jedinec tyto překážky překonat. Frustrace v jisté míře nemůžeme považovat pouze za "špatné". Díky frustracím se také učíme překonávat a řešit problémy běžného života, učíme se, co je povoleno a co ne, a tím si utváříme přirozené hranice vůči sobě, ale i ostatním. Pokud již v dětství nezískáme schopnost řešit a překonávat překážky, tento hendikep se projeví v dospělosti frustracemi plynoucími z neúspěchů a neschopnosti pomoci sám sobě. Vzniklé frustrace pak následně vyvolají další agrese (Martínek, 2015, s. 42- 44).
- Agrese instrumentální: Dělí se na žádoucí, a na nutnou. Rozdíl mezi těmito druhy je patrný hned v jejich názvu. Agrese instrumentální žádoucí, je chtěná, promyšlená s jasným cílem někomu ublížit, někoho ovládat nebo si dokazovat svou sílu. Agresor dosahuje svých cílů pomocí taktického a promyšleného ubližování ostatním. Chladnokrevně se zbavuje všech překážek, které se mu postaví do cesty. Agresor si pak na oběti vybije své frustrace, které jsou u těchto jedinců způsobené tvrdým fyzickým týráním v rodině. Je potřeba, aby tyto jedinci byli za své chování a jednání potrestáni, jinak mohou pochytit pocit, že mohou dělat vše, protože jim "vše" projde. Oproti tomu stojí agrese instrumentální nutná, kdy je potencionální agresor obětí vykonstruované situace, často se jedná o obranu vůči agresi žádoucí. Potencionální agresor je často známý svou vznětlivostí a agresivními mnohdy směšnými reakcemi na provokace. Ostatní děti ho rádi pro pobavení vyprovokují a baví se nad jeho reakcemi. Potencionální agresor se však nebaví, bere situaci vážně a je za své agresivní chování často nespravedlivě trestán. U jedince se začnou objevovat silné pocity bezradnosti a nespravedlnosti (Martínek, 2015, s. 40- 47).

3.3 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE POČTU AGRESORŮ:

- Individuální agrese: Jedná se většinou o spontánní nebo vyvolanou agresi jednoho agresora k oběti nebo obětem. Agresivní, konfliktní jedinec provokuje ostatní, až vyprovokuje konflikt.
- Skupinová agrese: Projevuje se agresí více jedinců ze skupiny k jedné nebo k více obětem. Skupinová agrese je záměrně vedena na vybranou oběť, po dobu maximálně tří měsíců. Pak je přirozeně vybrána nová oběť, která je pomocí pomíjivých důvodů vyprovokována ke konfliktům (Svoboda, 2014, s. 59- 62).
- Šikana: „*Projevuje se negativním vztahem jedince nebo skupiny jedinců ke konkrétnímu žákovi. Jedná se o skrytý, plíživý a dlouhodobý jev, ostatními členy kolektivu spíše tolerovaný*“ (Svoboda, 2014, s. 61). K šikaně je zpravidla volený jedinec, který má jiný vztah k bolesti (bojí se jí) a neumí se útokům bránit (Svoboda, 2014, s. 59- 62).

3.4 KATEGORIZACE AGRESIVNÍCH PROJEVŮ PODLE SMĚŘOVÁNÍ AGRESE:

- Agrese vybitá na neživém předmětu: Neslouží pouze k uvolňování negativních pocitů a přemíry energie, ale je i prostředkem prezentace síly jedince před ostatními, prostředkem zastrašování, ale mohla by být i řešením kontrolovaného vybití se (Martínek, 2015, s. 25- 27).
- Agrese vybitá na zvířeti: Jedná se o agresi, kdy dochází k „vybití se“ na zvířatech. Malé děti nejsou schopné se plně a zodpovědně o mazlíčka postarat, naopak se bezbranní mazlíčci často stávají terčí útoků dětí, které se skrývá za "mazlením" (dítě zvíře hladí, mazlí a ve skutečnosti ho přiškrcuje, štípe, tahá za srst atd.) nebo zvířeti ubližují jiným předmětem (bije ho, tluče ho, škrtí ho např. vodítkem...) nebo přivádí zvíře do nebezpečných situací, kdy může dojít k jeho zranění až smrti. Tímto způsobem ubližování bezbranným zvířatům dítě může získat pocit, že by mohl ubližovat i slabším bezbranným jedincům kolem sebe (Martínek, 2015, s. 27- 28).
- Autoagrese: Jedná se o namíření agrese jedince proti sobě samému. Při této agresi jedinec ubližuje sám sobě. Nejčastější formou autoagresí u dětí je sebepoškozování,

ale můžeme se setkat i se sebevražedným jednáním. Při sebepoškozování dochází k poškozování těla, ať už vlastními silami nebo za pomoci různých předmětů (Martínek, 2015, s. 25- 32). Zdeněk Martínek se podrobněji zabývá sebepoškozováním, se kterým se setkáváme nejčastěji ve školním prostředí. Sebepoškozování dělí podle typu na:

- Stereotypní autoagrese: Projevuje se častými údery hlavou do tvrdé plochy. Nejčastěji se vyskytuje u dětí s mentální retardací nebo artismem. Rovněž může mít význam obranný vůči nadměrné stimulaci, přetěžování, nadměrnému množství podnětů, autostimulace proti nudě...(Martínek, 2015, s. 30- 31).
- Automutilace: *„jedná se nejčastěji o izolovaný a jednorázový akt vázaný na psychotické onemocnění, popř. organické poškození mozku, např. při intoxikaci nebo encefalitidě. Jedinec většinou jedná pod vlivem bludu či halucinace, mívá snížený práh bolesti a v extrémním případě si může odejmout i celý orgán“* (Martínek, 2015, s. 31).
- Kompulzivní autoagrese: Projevuje se dětskou masturbací s vysokou repetencí v obdobích zvýšeného stresu a úzkosti. Může se jednat i o chování automatické, vázané na nudu, inaktivaci či relaxaci. Tyto dětské projevy většinou s přibývajícím věkem přirozeně vymizí (Martínek, 2015, s. 31).
- Impulzivní autoagrese: Je záměrné a vědomé sebepoškozování, sloužící k uvolnění nesnesitelného vnitřního napětí, způsobeným extrémní zátěží, stresem, smutkem nebo úzkostí. Jedinec poškozuje své tělo bez sebevražedných úmyslů (Martínek, 2015, s. 31).

Jedná se o:

- Trichotilomanie: Vytrhávání vlasů a řas. Nejedná se o tahání za vlasy, ale o násilné vytrhávání celých chomáčů vlasů nebo vytrhávání všech řas.
- Masivní onychofagie: Okusování nehtů (na rukou nebo na nohou) s následným poškozením nehtového lůžka.

- Pálení se svíčkou, cigaretou
 - Vpravování jehel či jiných ostrých předmětů pod kůži
 - Probodávání kůže spínacími špendlíky nebo jehlami
 - Zabraňování zacelení rány: Jedinec neustále škrábe strup až do masa, čímž zabraňuje zahojení rány.
 - Řezání: Žiletkou, nožem apod. Nejčastěji u pubertálních jedinců (Martínek, 2015, s. 31- 32).
- Sebevražedné jednání: *„Sebevražda je úmyslné zabití sebe sama. Je to porucha pudu sebezáchovy a je to vždy naprosto patologický a zvrácený způsob řešení jakéhokoliv problému“* (Kučerová, 2013, s. 36). Je to vždy zoufalý čin a je povinností každého člověka proti tomuto jednání zakročít. Sebevražedné jednání je zapříčiněno bludy nebo silnou depresí, kdy se jedinec snaží zničit původce dané deprese. Tedy sebe sama. V literatuře se můžeme setkat s pojmy „demonstrativní sebevražda“, „dokonaná sebevražda“ a „rozšířená sebevražda“.

Kdy u demonstrativní sebevraždy dochází k „volání o pomoc“. Jedinec se pomocí pokusů o sebevraždu snaží upoutat pozornost svého okolí, nebo jí může použít jako donucovací prostředek. Může se stát, že jedinec neodhadne množství léků nebo míru ublížení na zdraví a dojde k úplné dokonané sebevraždě, jejímž výsledkem je úmrtí. U dospělých jedinců se můžeme setkat i s tzv. rozšířenou sebevraždou, kdy dospělý (nejčastěji člen rodiny) jedná pod vlivem bludu, deprese nebo psychické poruchy, která u něj vyvolává pocit, že se on i jeho nejbližší ocitají v nějakém nebezpečí a on je vysvoboditel, který je rozšířenou sebevraždou zachrání, vysvobodí (Kučerová, 2013, s. 36- 38).

Pro naši problematiku je důležité uvědomit si, že pokud jedinec mluví o sebevraždě, zvažuje jí, plánuje jí, je potřeba danou situaci nezlehčovat a okamžitě řešit. Protože nelze určit nebo předpovědět, zda jedinec pouze vyhrožuje nebo sebevraždu doopravdy uskuteční.

4 PŘÍČINY VÝSKYTU AGRESIVNÍCH PROJEVŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Možných příčin vzniku agresí je nespočet. Mohou být nejrůznějšího charakteru i původu, přesto mají jedno společné, a to je trápení, pocit bezmoci a frustrace. Tyto vzniklé negativní pocity dítě často řeší právě agresí. Zaměřili jsme se na příčiny, o kterých si myslíme, že jsou nejzávažnější a mají na dítě největší dopad. Primárně jsme příčiny rozdělili na vnitřní a vnější.

4.1 VNITŘNÍ PŘÍČINY AGRESÍ

Vnitřní příčiny vzniku agresí souvisí se zdravotním stavem dítěte. Jak s jeho fyzickým zdravím, tak i s duševním zdravím. Některé příčiny mohou být dědičné a tedy i těžko napravitelné, jiné mohou být způsobené frustracemi (viz. 4.1.3), poruchami (viz. 4.1.2), zdravotním hendikepem nebo jiným znevýhodněním (Michalová, 2012, s. 17). Jedním z hlavních faktorů je: „*genetická výbava, kterou dítě zdědilo po rodičích, tělesná stavba a komplex chemických struktur, jež řídí všechny naše tělesné systémy. Lidé s vrozenou predispozicí k násilnému chování se při napadení budou chovat agresivněji než lidé bez této dispozice*“ (Michalová, 2012, s. 11). Mezi vnitřní příčiny vzniku agresí se dají zařadit i poruchy kognitivních schopností nebo poruchy smyslového vnímání, způsobené poškozením smyslového orgánu. Dále opožděný vývoj centrální nervové soustavy nebo vedlejší účinky léků a závislosti na nich (Michalová, 2012, s. 15- 17).

4.1.2 PORUCHY CHOVÁNÍ DĚTÍ DOPROVÁZENÉ AGRESIVITOU

Nápadná agresivita a násilné chování mohou doprovázet poruchu chování dítěte, jejíž projevy nejsou výchovně žádoucí. Nejedná se o jednotnou poruchu, ale o soubor příznaků, které mají různé příčiny, povahu i vyústění. V odborné literatuře jsme se nejčastěji setkali s těmito poruchami chování projevujícími se zvýšenou agresivitou jedince (Martínek, 2015, s. 101):

- Opoziční porucha, opoziční vzdorovité chování: „*Opoziční chování dítěte se považuje za normální jev u dětí mezi 2. – 3. rokem věku*“ (Tamtéž, 2015, s. 110). Pokud však přetrvává nadále, lze mluvit o opoziční poruše chování, která se převážně objevuje u jedinců vychovávaných příliš autoritářskou výchovou nebo

naopak tzv. podmíněnou láskou, kdy rodič dítě citově vydírá („*Budu tě mít ráda, když přineseš jedničku.*“). V obou typech výchovy dochází k absenci lásky, podpory a pozitivní motivace (Tamtéž, 2015, s. 110- 11). Charakterizuje se negativistickým, vzdorovitým, neposlušným a nepřátelským chováním po dobu delší než 6 měsíců. Mezi typické příznaky patří: výbušnost, hádky, srážky, odmítání pravidel, dráždění a napadání ostatních, podrážděnost, zlostnost, mstivost. Porucha se častěji objevuje u chlapců než u dívek (Koukolík, Drtilová, 2001, s. 184- 185).

- Antisociální porucha chování: Jedná se o přetrvávající, opakované chování porušující základní práva, normy a pravidla společnosti. Mezi typické znaky antisociální poruchy patří: vážné porušování pravidel chování, agrese vůči lidem a zvířatům, ničení majetku, podvádění a krádeže (Koukolík, Drtilová, 2001, s. 186- 188).
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD): Může se jednat i o velmi závažné onemocnění. Dříve byla tato porucha označována za lehkou mozkovou dysfunkci. Příznaky poruchy se projevují ve škole i doma po dobu delší než 6 měsíců. Mezi nejčastější projevy patří vyhýbání se plnění úkolů, nerespektování instrukcí, těžké udržování pozornosti, neklid, hlučnost, upovídanost, nedočkavost...(Koukolík, Drtilová, 2008, s. 96- 97). Mezi základní příznaky patří hyperaktivita, hypoaktivita, snadná unavitelnost, neudržení pozornosti, ulpívání, zabíhavost a impulzivita. Dítě s ADHD používá jako ochranné strategie únik, přemístění, projekci, útěk do fantazie, regresi, fixaci, rezignaci, identifikaci, percepční obrany, ale jednou z nejčastějších je právě agresivní obrana (Martínek, 2015, s. 102- 109).

4.1.3 FRUSTRAČNÍ PODKLAD AGRESE

Jak jsme již zmínili, agresivní chování, může být zapříčiněno i dlouhodobým strádáním, jehož výsledkem jsou frustrace. Protože již od narození toužíme po pocitech „šťěstí“ a „naplnění“, které jsme doposud cítili v děloze matky. V místě, kde byly syceny všechny naše potřeby, chůtce a přání. V místě bez starostí a nedostatku. Po narození jsme vystaveni zcela odlišným podmínkám, které se nám nelíbí, ve kterých pocítujeme nedostatek a neuspokojení. Uspokojování našich vrozených potřeb je dále závislé na interakci, vztahu

s nejbližší pečující osobou (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 53- 55). Během svého života se učíme, jak na sebe upozornit, tak aby byly naše potřeby uspokojeny. Později se učíme, jak potřeby sytit a uspokojovat sami. Pokud nedochází k nasycení základních biologických a sociálních potřeb, prohlubují se negativní pocity beznaděje a úzkosti, které pociťujeme. Vnitřní nátlak na jedince je tak silný, že hledáme nejrůznější možnosti a způsoby, jak potřeby nasytit, jen proto, abychom se negativních pocitů zbavili a mohli se dál zdravě vyvíjet (Antier, 2004, s. 9- 69).

Psychoterapeut Albert Pesso a jeho žena Diane Boyden- Pesso během své dlouholeté praxe zpracovali systém základních sociálních potřeb, který nám pomůže se v dané problematice lépe orientovat. Vytvořený systém je součástí celku nazývaného Pesso Boyden terapie (dále jen PBSP), který potřeby dále dělí v úrovni fyzické, psychické a metapsychické. Pesso v „PBSP“ dodává, že „*tyto potřeby musí být naplněny ve správný čas, správným způsobem a správnými lidmi*“ (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 60).

Dělení potřeb podle Alberta Pessa a Diane Boyden- Pesso:

- *„Potřeba místa*
- *Potřeba sycení*
- *Potřeba podpory*
- *Potřeba ochrany*
- *Potřeba mezi (limitů)“ (Tamtéž, s. 68).*

Potřeba místa

Potřebu místa jasně vystihuje názor Alberta Pessa: „*Aby člověk mohl žít šťastný a naplněný život, musí se cítit součástí světa, potřebuje cítit, že tento svět ho chce a respektuje jeho existenci*“ (Tamtéž, s. 68). S tímto názorem souhlasí i další autoři zabývající se danou problematikou. Edwige Antier podrobněji popisuje tento proces ve své knize, kde zmiňuje nejrůznější úskalí této potřeby. Shrneme-li její poznatky, můžeme říci, že potřebu místa dítě vnímá již od prenatálního období, kdy je obkloповáno matčinou dělohou, následně se adaptuje na prostředí mimo ní, seznamuje se s hranicemi a limity svého těla, ale i prostředí, získává poznatky o svém okolí a uvědomuje si svou autonomii. V oblasti sociální si hledá

své místo v rodině, ve školce, ale i ve společnosti (Antier, 2004, s. 9-69). Jan Svoboda navíc zdůrazňuje potřebu místa a s ní spojenou touhou někam patřit. Mít své místo. Místo v podobě místa mezi lidmi nebo místa jako teritoria. (Svoboda, 2014, s. 63-66). Potřeba místa může být ohrožená velkým počtem faktorů, např. narozením sourozence, stěhování, pobytem v nemocnici, střídavou péčí, nedostatkem lásky apod. (Martínek, 2015, s. 57). Můžeme se setkat i s paradoxem, kdy dítě považuje za „své místo“ vše a všude, a pomocí agrese si je brání a dožaduje. PBSP poukazuje i na to, že pokud dítě trpí deficitem naplňování potřeby místa, trpí touhou najít si své místo, kam patří. Někteří jedinci s tímto deficitem mohou mít sklony hledat své místo v „jiném“ světě, pomocí náboženství, sekt nebo v mimozemském životě. V krajních případech mohou mít i sebevražedné sklony (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 98).

Potřeba sycení

Alberto Pesso a Diana Boyden spojují potřebu sycení s dvěma směry. Jedním je sycení spojené přímo s přijímáním potravy, jež nás seznamuje s prvotním pocitem „naplnění“. Druhým je sycení na úrovni symbolické, kdy „*je dítě syceno láskou, pozorností, vyprávěním, učením atd.*“ (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 70).

Někteří autoři pohlíží na danou potřebu podobně. Pouze ji nenazývají „potřeba sycení“, ale „*potřeba péče*“ (Martínek, 2015, s. 59) nebo „*potřeba podnětu, péče a výživy*“ (Svoboda, 2014, s. 74). Ať už autoři nazývají potřebu sycení jakkoliv, všechny mají společné jádro v tom, že se jedná o potřebu, jejíž sycení je důležité pro zdravý vývoj jedince a jeho následný život. Prvotní sycení probíhá prostřednictvím příjmu potravy, péčí o psychickou a fyzickou pohodu dítěte a nakonec získává i rozměr, kdy je dítě syceno podněty a pozorností okolí. Díky tomuto sycení získává příjemný pocit naplnění (Martínek, 2015, s. 59).

S deficitem naplňování potřeby sycení se můžeme setkat v několika podobách, které mají společné to, že se jedinec snaží zaplnit často nepochopitelný pocit prázdnoty, který pociťuje. Můžeme se setkat i s jevem, kdy jedinec krade a kupí věci, aby danou touhu, prázdnotu nasýtil (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 98).

Potřeba podpory

Potřeba podpory má dvě dimenze. První dimenze pohlíží na podporu jako na věc fyzicky podporující, nadnášející tělo, nejprve v těle matky (nadržování plodovou vodou v děloze), druhotně tělem matky (chování, houpání). Podpora jako pomoc, věc pomáhající při překonávání zemské tíže působící na novorozence, později jako pomoc při učení se chůzi, podpora při padání. Čím více dítě pocítuje, že je podporováno a provázeno životem, tím více se cítí bezpečně a má menší sklony k probuzení agresivity. U starších dětí získává podpora druhou dimenzi, v oblasti psychické, kdy podporujeme své dítě při rozvoji jeho schopností a dovedností, podporujeme ho v tom, co rádo dělá, v čem je nadané. Je chváleno, motivováno a vedeno. Potřeba podpory je důležitá, protože díky ní dítě získává pocit podpory, naučí se, co je pro něj dobré, naučí se lépe zvládat krizové situace, naučí se podporovat sám sebe, ale i lidi kolem sebe (Martínek, 2015, s. 58).

Deficit pochvaly může u dětí vést až k tomu, že mu nebude záležet na tom, co si o něm druzí myslí, což může vést až k negativním důsledkům v oblasti sociální. Nechválený jedinec dokáže chápat svět jako nepřátelský, ve kterém dosáhne svého cíle pouze, když se za ním vydá „přes mrtvoly“ bez ohledu na následky, které to má na ostatní (Svoboda, 2014, s. 76-82). Nedosycení potřeby podpory se může projevat i neklidem jedince, nízkou sebedůvěrou nebo tendencemi k podceňování, ale také problémy s rovnováhou a neschopností relaxovat, odevzdat se do „rukou“ druhého (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 89).

Potřeba ochrany

PSBP pohlíží na potřebu ochrany jako na určitý „štít“ proti nebezpečí. Nejprve plní funkci tělesného „štítu“, jakoby ochrany před okolním prostředím a vnějším silám, které působí na bezmocné novorozence. Postupně získává tento „štít“ symbolický význam v podobě lidských a dětských práv, kterými je dítě chráněno, i když není právě v tělesném kontaktu s rodiči (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 71). Nechceme-li na potřebu ochrany pohlížet symbolicky, lze využít k popisu této potřeby pohled Zdeňka Martínka, který na ní nahlíží, jako na potřebu bezpečí, u které zdůrazňuje potřebu, naučit děti rozeznávat, co je pro něj bezpečné a co ne, čemu se má vyhýbat, a co v případě ohrožení dělat. Tím získáme schopnost bránit se a dále učit ostatní. Tato potřeba je sycená ochranou jedince před nebezpečím z okolí, ale i před tím, aby si neublížilo samo. Nedosycení

potřeby bezpečí dosahuje dvou extrémů. Jedním jsou jedinci, kteří nerozeznají, co je pro ně bezpečné a co ne, často jsou submisivní, podřídí se silnějšímu. Později se stávají obětmi manipulací a šikany. Druhým extrémem jsou jedinci, kteří vyrůstají v prostředí maximální ochrany. Přesycením dané potřeby jedinec získá pocit, že svět je nebezpečné místo a vše by mu mohlo ublížit (Martínek, 2015, s. 58- 59). Oproti Martínkovi, který na potřebu pohlíží spíše z výchovného, ochránářského hlediska, Jan Svoboda pohlíží na potřebu bezpečí, jako na subjektivní pocit, který souvisí s geny, výchovou, ale i s prožitými traumaty. Pokud se dítě ocitá v prostředí, ve kterém se necítí bezpečně, začne být více podrážděné, reaguje přehnaně až agresivně na sebemenší podnět. Ale může se projevovat i zamlklostí nebo zpomalenými reakcemi (Svoboda, 2014, s. 67- 73). Deficit v naplňování potřeby ochrany se „...projevuje jako citlivost, zranitelnost, strach, úzkost.“ *Nedostatek ochrany vede k vysokému výskytu pocitu bezmoci a nemožnosti. Vede k některým úzkostným poruchám*“ (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 99).

Potřeba mezí (limitu)

„Dítě musí být milujícím způsobem omezováno (limitováno) tak, aby se jeho základní životní síly, tvořivá a ničivá, nevyvinuly nežádoucím směrem a nestaly se nekontrolovatelnými, všemocnými, bezhraničními a tím ohrožujícími jak dítě či člověka samotného, tak jeho okolí“ (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 99). Dítě potřebuje limity a hranice k tomu, aby lépe pochopilo systém a řád světa. Aby vědělo, co je povoleno, a co je již netolerováno. Problém může nastat u dětí vyrůstajících v „bezhraničních“ rodinách, kde se nepoužívá zákazů. Kde pravidla, režim ani řád neexistují. Takové děti mohou získat pocit, že mohou vše a nic není zakázáno. Porušují pravidla, řády a nechápou, proč a za co jsou trestáni, když se chovají normálně (Martínek, 2015, s. 60). Deficit v naplňování potřeby mezí se může projevovat v chování jedince jako: *„destruktivní, nerozeznávající realitu a fantazie, nekonečně lačně, kořistí ve jménu svých zájmů bez ohledu na druhé, nezvládá svoji sexualitu“* (Pesso, A., Boyden- Pesso, D., Vrtbovská, P., 2009, s. 99).

4.2 VNĚJŠÍ PŘÍČINY AGRESÍ

Vnější příčiny agresí souvisí s prostředím, ve kterém se dítě nachází, vyrůstá, žije, kde je vychovááno a vzděláváno. Souvisí s celkovým působením prostředí na jedince, na jeho pocity, nálady nebo potřeby, ať už formou prostředí (prostory, atmosféra...) nebo formou vzájemných vztahů (vztahy v rodině, komunikace, výchova, vzdělávání...). Vnější příčiny mohou souviset s hlukem, teplotou, množstvím osvětlení, barvami nebo čistotou, které mohou vědomě nebo nevědomě působit na naše smysly, ale i s chováním a jednáním ostatních jedinců, kteří různými způsoby omezují naše práva, soukromí, prostor, nerespektují naše přání a potřeby, zkrátka chováním, které omezuje nebo ohrožuje naši osobu a zdraví, ať fyzicky nebo psychicky (Michalová, 2012, s. 15- 17).

Výrazným faktorem pro vznik agresí můžou být situace, které vážně nalomí naši psychickou stabilitu. Může se jednat o náhlé, nečekané, krizové události v rodině nebo v horším případě, o dlouhodobé týrání, zneužívání a zanedbávání. Jedním z faktorů ovlivňujících agresivitu jedince je výchova, špatné výchovné a vzdělávací styly, nečitelnost ve výchově (Martínek, 2009, s. 82- 84), problémy v komunikaci, naučené hodnoty, postoje, sebepojetí a s ním spojené obavy, očekávání, zklamání spojená s přetěžováním dítěte, vysoké nároky na výkon dítěte (Michalová, 2012, s. 15- 17), těžkosti přenesené z domova do školního prostředí, negativní agresivní modely, špatné modely jednání (Diessler, 1994, 74- 80). Zdeněk Šimanovský poukazuje i na možnou příčinu agrese způsobenou rasismem. Ať už rasismem majority vůči minoritě, ale i minority vůči majority. Vyzývá k tomu, aby učitelé vedli děti k přijímání odlišností druhých lidí a viděli v nich spíše možnosti a inspiraci než šikanu, urážky a jiné psychické či fyzické ubližování (Šimanovský, 2002, s. 17). Za důležitý faktor lze považovat svět a specifika dnešní doby, které nás mnohdy i nevhodně ovlivňují. Jedná se o uspěchanost doby, přemíru techniky, nedostatek podpory a porozumění, ale i média (Martínek, 2009, s. 8- 9).

Výše jsme uvedli několik příčin agresí dětí, jejichž výčet je značný a různorodý. Podrobněji jsme se zaměřili na média, jako na spornou příčinu agresí, protože jejich vliv na agresí dětí není vědecky potvrzený ani vyvrácený. Dále jsme se zaměřili na krizové události v rodině a na příčiny, které mají svůj poklad v týrání, zneužívání a zanedbávání.

4.2.1 MÉDIA

Do vnějších příčin jsme zařadili i jednu speciální skupinu zahrnující média, agresivní filmy, obrázky, sledování televize, hraní počítačových a tabletových her. Názory na tento faktor jsou sporné. Někteří odborníci upozorňují na nevhodnost a špatný vliv některých vysílání, filmů, pohádek nebo počítačových a tabletových her. Jako například Edwige Antier, která tvrdí, že sledování televize v dětství může dlouhodobě ovlivňovat naši osobnost. Může trvale změnit způsob, kterým vnímáme svět, otupuje citlivost a občas předkládá obraz světa nebezpečnějšího než ve skutečnosti je (Antier, 2004, s. 72- 75).

Někteří autoři nevidí v technologiích žádný problém, nespojují ho s rostoucí agresivitou jedinců, ani s rostoucí agresí. Jako například Hans Diessler, který k tomuto tématu dodává, že pokud se dítě vystavuje agresivnímu chování pomocí médií, nevnímá bezprostředně okamžitě tyto projevy, ukládá si je do podvědomí a hodnotí je podle toho, jak se k danému problému staví nejbližší rodina. Pokud rodiče vnímají agrese jako špatné a odsuzují je, pak je i dítě bude vnímat jako špatné, a naopak (Diessler, 1994, s. 78).

Z obou tvrzení je patrné, že média sama o sobě nemají zásadní vliv na míru agresivity jedince. Záleží na rodičích, jaký program dítěti zvolí, na komunikaci mezi nimi a dítětem, na tom, jak mu vysvětlí, co je a co není špatné, a na tom, k jakým hodnotám a normám vedou své dítě.

4.2.2 KRIZOVÉ UDÁLOSTI V RODINĚ

Jedná se o události, které nemile a hluboce zasáhnou rodinu a naruší její běžný chod, jak psychicky, tak funkčně. Tyto krizové události vyvolávají hluboké negativní pocity, které způsobují silné napětí a pocity beznaděje. Mohou uvolňovat záchvaty pláče, vzteku nebo právě agresí. Průběh vyrovnávání se s událostí probíhá hůře a déle, pokud je událost tabuizována nebo zlehčována. Dítě se bojí projevit své pocity, smutkem, obavami, pláčem nebo lítostí, aby za to nebylo potrestáno nebo hubováno, tak uvolňuje nesnesitelné napětí jinými způsoby, často agresí. Mezi krizové události v rodině řadíme: rozvod rodičů, rozpad rodiny, neúplnost rodiny, úmrtí v rodině, přestěhování rodiny apod. (Šimanovský, 2002, s. 13-20).

Krizové události, které rodina prožívá, mohou mít neblahý dopad na fungování a atmosféru v rodině. Díky těmto nepříjemným událostem může docházet k narušení návyků, stereotypů a rituálů, které jsou pro dítě tolik důležité.

4.2.3 NÁVYKY, STEREOTYPY, RITUÁLY

V životě dítěte jdou důležité jevy, které se v životě pravidelně objevují. Nejčastěji se objevují formou styčných bodů v podobě návyků, stereotypů a rituálů. Styčné body jsou pro dítě jakési záchytné body, které ho ukotvují ve společenství, pomáhají mu orientovat se v životě, potvrzují mu správnost chování v konkrétním společenství, naznačují ukončení jednoho děje a nástup děje dalšího. Dojde-li k jejich narušení, dojde i k totálnímu rozpadu systému, který si dítě doposud vytvořilo. Dítě již není schopné předvídat, co se bude dít a co nastane. Začne ho pohlcovat úzkost, strach, bezmoc a nejistota, což jsou pocity, které jsou nejčastějšími spouštěči agresí. V mateřské škole je potřeba vytvářet takové prostředí, aby se v něm děti cítily co nejlépe, a to jim zaručují právě jistoty, že každý den má pravidelný režim, pravidelné styčné body, které vždy nastanou (Seminář. MARTÍNEK, Zdeněk. *Hyperaktivní, hypoaktivní a agresivní dítě v MŠ*. [MSMT 10396/2014- 1- 310]. NIDV Karlovy Vary. 20. 5. 2015). Všechny tyto jevy mají společný základ. V jádru jsou společné svou pravidelností, rychlou závislostí a nutností, přesto jsou každý trochu odlišný:

- Zvyk: je činnost, která se pravidelně opakuje. Výsledkem zvyku je vytvořený návyk. Mezi typické návyky patří hygienické návyky (umývat si ruce, čistit si zuby...) nebo naučená pravidla. Zvyky pomáhají dítěti v sociální integraci.
- Stereotypy: fungují na podobném principu jako zvyky, jen s tím rozdílem, že stereotypy jsou vázané na konkrétní dobu, čas v průběhu dne. Stereotypem může být například rohlík s kakaem k snídani nebo oběd ve 12 hodin.
- Rituál: je jevem, při kterém provádíme určitou činnost s přesným pořadím jednotlivých kroků. Je to obřad, který si většinou ani plně neuvědomujeme. Týká se každodenních činností i ustálených a ritualizovaných zvyků (př. průběh Štědrého dne, uspávání dětí, rituály loučení...) (Svoboda, 2014, s. 89).

4.2.4 CAN SYNDROM

Za jednu z nejvýznamnějších příčin agrese můžeme označit postižení jedince CAN syndromem, které na dítěti zanechává trvalé následky. Jedná se o závažnou formu krizové události v rodině. CAN syndrom (child abuse and neglect), je oficiální zkratka pro syndrom zneužívaného a týraného dítěte, který byl definován roku 1992 zdravotní komisí Rady Evropy. Tato definice zahrnuje širokou oblast týrání a zneužívání, kterého se dopouští dospělý člověk na dítěti s následkem poškození jeho zdraví a zdravého vývoje. Definice CAN syndromu zahrnuje oblasti:

- **Tělesného týrání:** Za tělesné týrání se považuje fyzické ublížení oběti nebo nezabránění ublížení či utrpení dítěte, otrávení nebo udušení. V případech, u kterých je podezření, že zranění bylo způsobeno nebo mu nebylo zabráněno (nejedná se o běžný dětský úraz, nehodu...). Důsledkem tělesného týrání jsou trvalé následky tělesného poškození, poškození psychického zdraví až úmrtí jedince.
- **Sexuálního zneužívání:** „*Pohlavní týrání je nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování*“ (Vaníčková a kolektiv, 1995, s. 34). Je nepatřičné jakékoliv sexuální zneužívání dítěte. Dělí se na dotykové (kontaktní) a bezdotykové. Při bezdotykovém zneužívání je dítě vystavováno exhibicionismu, sexuálními aktivitám, formou pornografických obrázků či videí. Kontaktní zneužívání je ještě vážnější, jelikož dochází k přímému pohlavnímu kontaktu, laskání, pohlavnímu styku (formou orální, anální...). Dítě je poškozováno jak fyzicky, tak psychicky, v dospělosti mívá velké problémy v partnerských vztazích.
- **Citového týrání:** Jedná se o chování, kdy je ohrožované zdravé sebevědomí dítěte formou verbálních útoků, ponižování či jeho zavrhování, izolace a omezování jedince, vystavování dítěte násilí a konfliktům v rodině. Dítě pak vyrůstá v prostředí plného strachu a nejistoty, které zanechává následky v oblasti intelektové a emoční, jež mají v dospělosti vliv na sebepojetí, sebehodnocení a utváření mezilidských vztahů.
- **Zanedbávání:** Projevuje se nedostatkem péče, který vážně poškozuje, ohrožuje dítě a zanechává na něm újmu v jeho vývoji. Zanedbávání dělíme na tělesné a citové, ale i na nedostatek péče a výchovy. Při tělesném zanedbávání dochází

k neuspokojování tělesných potřeb dítěte formou nedostatku výživy, oblečení, ochrany, zdravotní péče a domova (přístřeší). Naopak při citovém zanedbávání dochází k neuspokojování citových potřeb (zejména potřeby patření- patřit někam, nedostatek lásky). Zanedbávání se neprojevuje pouze neuspokojováním potřeb, ale také neposkytnutím plného vzdělání (časté absence, nedostatečná stimulace) a dětskou prací. Důsledkem je zaostávání, invalidita, nedostačující hygienické návyky, nerozvinuté schopnosti a dovednosti, nevhodné chování a jednání, opožděný vývoj řeči, absence správných návyků a mravů, nerozvinuté sociální dovednosti... Zanedbávání probíhá nejen v rodinách s nízkým socioekonomickým a kulturním statusem, ale také v rodinách s vysokou životní a kulturní úrovní (příliš angažování rodiče).

- Systémového týrání: K systémovému týrání neboli také tzv. druhotnému ponižování dochází tehdy, kdy je dítě týrané systémem, který je vytvořen na jeho pomoc a ochranu. Dochází k němu zejména během vyšetřování zneužívání či zanedbávání. Dítě podstupuje nepříjemné lékařské prohlídky, účastní se soudů, je odebráno z rodiny, je mu odepřeno právo na informace a styk s rodiči, je mu odepřeno právo být slyšen nebo naopak je neustále dokola vyslýcháno...(Vaničková a kolektiv, 1995, s. 33- 37).

V novějších publikacích se můžeme setkat i s tzv. Münchhausenovým syndromem (by proxy – v zastoupení). Jedná se o zvláštní způsob týrání, při kterém rodiče záměrně dítě přiotravují (pomocí léků a jiných prostředků) nebo zveličují „příznaky“ nemoci. Následně si u dítěte vymýšlejí nejrůznější příznaky onemocnění nebo u nich následkem otrav a podávání léků vzniknou zdravotní komplikace. Dítě je pak týráno množstvím „zbytečných“ vyšetření a léčebným procesem. V krajních případech může dojít až k dokonané otravě dítěte (Dunovský a kolektiv, 1995, s. 51- 52).

Jak jsme již zmiňovali, tak k týrání, zanedbávání a zneužívání dochází převážně v rodinách, prostřednictvím rodičů nebo blízkých příbuzných. Mezi nejčastější oběti pak patří děti slabší, bezmocné, nechtěné, děti s hendikepem, děti v náhradní rodinné péči a děti vyrůstající v odlišných kulturních a sociálních prostředích (Vaničková a kolektiv, 1995, s. 22-25).

K tomu, aby bylo možné týrání a zanedbávání dětí včas identifikovat a řešit, je potřeba znát jejich nejčastější formy.

Ve své pedagogické praxi, ale i v běžném životě se můžeme setkat s těmito nejčastějšími formami týrání a zanedbávání:

- Aktivní agresivita: formou fyzického násilí na dítěti.
- Pasivní agresivita: zanedbávání a neuspokojování základních potřeb.
- Fyzické násilí: formou přehnaného tělesného trestání, hrubé zacházení – cloumání, strkání, sexuální násilí.
- Psychické násilí: slovní ve formě podceňování, zesměšňování, citového vydírání, diktátorské výchovy (nemožnost diskuse, svobody slova, projevení vlastního názoru, přehnané uplatňování autority rodičů, omezování, dítě nemá dostatek prostoru k vlastnímu rozvoji).
- Psychická deprivace: nejčastěji formou je citové deprivace- nedostatek lásky, přijetí a bezpečí (Vaničková a kolektiv, 1995, s. 25-26).

Každá forma zneužívání a zanedbávání má své specifické projevy:

- Fyzicky týrané děti: stopy po týrání – modřiny, odřenin, popáleniny, řezné rány, oděrky, vytrhané vlasy...
- Psychicky týrané děti: náchylnost k neurotickým stavům- úzkostné, malátné, bez energie, snížená aktivita, bez motivace k činnostem, špatně se soustředí.
- Projevy zanedbaného dítěte: špinavé, špatně nebo naopak přepychově oblečené, podvyživené, nevyspalé...
- Dlouhodobé: pokřivený obraz sebe sama (podceňování, úzkost, strach), pokřivené představy o normách a hodnotách, zásah do oblasti sebepojetí a sebehodnocení, pokřivený vztah důvěry ke světu, hluboké změny v osobnosti dospělého jedince, poruchy chování... Dítě se stává agresivní, má předpoklad budoucího týrajícího rodiče. Většinou má potíže s navazováním citových vztahů, sklon k asociálnímu chování a závislostem (Vaničková a kolektiv, 1995, s. 26- 33).

V identifikaci, odhalení a řešení možného týrání je důležité brát na zřetel ohlašovací povinnost a vyhlášky vydané státem, které mají povinnost dodržovat nejen učitelé, lékaři, ale i veřejnost. Učitelé nebo lékaři jsou často prvními osobami, které poukáží na případný problém v rodině či na příznaky týrání a zanedbávání dítěte. Měl by rozpoznat

a identifikovat příznaky týrání a jejich následný vliv na projevy chování dítěte, které může dlouhodobě registrovat během školního roku. V případě podezření na týrání, zneužívání nebo zanedbávání jsme povinni kontaktovat Odbor sociální péče a ochrany dětí (OSPOD) nebo přímo Policii české republiky (Vaníčková a kolektiv, 1995, s. 37- 50).

5 CHARAKTERISTIKA AGRESORŮ A OBĚTÍ

Zdeněk Martínek tvrdí, že: „*se nedá jednoznačně říci, kdo se stane agresorem a kdo obětí. Žádný člověk ve společnosti není vůči těmto dvěma kategoriím imunní, přesto však lze z chování a rodinné výchovy některých jedinců vysledovat, zda budou více inklinovat k pozici agresora, či oběti*“ (Martínek, 2015, s. 160). Pokud známe informace, z jakého prostředí dítě pochází a k jaké pozici více inklinuje, lze s tímto jedincem cíleně pracovat, jeho chování korigovat a navést ke správnému efektivnímu řešení než je násilí. Je potřeba spolupracovat s rodinou, poskytnout dítěti jinou formu vybití nahromaděného napětí a podporovat u něj empatii (Martínek, 2015, s. 163- 164).

5.1 CHARAKTERISTIKA AGRESORŮ

Agresory mohou být chlapci i dívky. Dítě je vybavené určitými temperamentovými dispozicemi, jako například: vznětlivost, impulzivita nebo menší citlivost k předvídání následků svých činů. Vrozené dispozice samy o sobě agresivitu nevyvolávají. Jsou to pouze předpoklady pro agresivitu a případnou agresi, které jsou dále podmíněné výchově (Říčan, 1995, s. 33). Nejvíce dítě poškodí výchova, ve které je patrný „*...nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů nebo dokonce nenávisť. K tomu často přistupuje fyzické i psychické násilí: bití, kruté tělesné tresty, nadávky, ponižování*“ (Tamtéž, s. 33). Výchova z domova uvede směr, kterým se jeho agresivita bude rozvíjet. Následné ovlivňování probíhá ve školských zařízeních (Tamtéž, s. 33). Agresoři jsou většinou chytří, sebejistí, sebevědomí jedinci s potřebou dominovat, ovládat a za každou cenu se prosazovat. Tito jedinci mají většinou deficit v rozvinutí svědomí a empatie, jsou impulsivní a útoční (Holeček, 1997, s. 26).

Ve třetí kapitole jsme se zabývali druhy agresí. Za jeden z druhů agrese lze považovat šikanu. O aktérech šikany (agresorech) lze říci, že: „*pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé, bezohledně se prosazovat. Snadno se urazí, mají sklon vidět agresi proti sobě i tam, kde žádná není. Ublížovat druhým je pro ně radostí*“ (Říčan, 1995, s. 32). Říčan uvádí zvláštní, ale často se objevující typ tzv. „*nohled agresora*“, který šikanuje jen z toho důvodu, aby se sám nestal obětí šikany. Většinou není strůjcem šikany, ale členem šikanující skupiny nebo komplicem hlavního agresora. Pokud nejsou agresoři vedeni správným směrem, může u nich agresivita nadále růst, až přeroste

v kriminalitu. Agresivní jedinci mají v dospělosti větší sklony ke konfliktům a kriminalitě. Říčan je jedním ze zastánců názoru, že řada dětských agresorů pochází z podnikatelských rodin. Rodin „zbohatlíků“, kteří dítěti finančně kompenzují svůj nedostatek času (Říčan, 1995, s. 33- 38). Oproti němu stojí Václav Holeček, který dané tvrzení považuje za „*typický český omyl*“ (Holeček, 1997, s. 27). Poukazuje na statistiky, které dokazují, že: „*agresori převažují v sociálně slabších vrstvách*“ (Holeček, 1997, s. 27), ale zvažuje i možnost určité finanční kompenzace (Tamtéž, s. 27). Myslíme si, že špatnou výchovou podporující agresivní dispozice mohou být vedeny nejen děti z chudých rodin, ale i děti z rodin bohatých. Proto nelze jednoznačně říci, že by agresori pocházeli z toho nebo z onoho prostředí.

Zaměříme-li se na typologii agresorů ze širšího úhlu pohledu než je zaměření se na šikanující agresory, můžeme k jejímu rozlišení využít typologii agresorů, kterou uvádí Zdeněk Martínek. Martínek uvádí čtyři nejčastější typy, se kterými se můžeme setkat ve školských zařízeních. Jedná se o agresory hrubé, fyzické dále o agresory jemné, kultivované, agresory srandisty a agresory, kteří spouštějí ekonomickou šikanu. Ve své praxi se nejvíce setkává s problémovými jedinci, kteří pochází z problémových rodin, tudíž se není čemu divit, že v daném chování pokračují i oni, když neznají jiný, lepší vzor chování. Působení rodiny, rodinná atmosféra, rodinné hodnoty a názory přejímá dítě za své a následně se chová stejně jako jeho vzory z domova (Martínek, 2015, s. 161- 164).

Typologie podle způsobu vývoje jednání agresora:

- Agresor hrubý, fyzický: „*Jedná se o jedince, který k týrání své oběti používá své fyzické převahy a síly*“ (Martínek, 2015, s. 161). Většinou si agresor na obětech kompenzuje svá vlastní trápení. Agresor je většinou i sám obětí, obětí někoho silnějšího, nejčastěji v podobě přísných rodičů nebo jednoho z nich. Jedinec následně ubližuje svým obětem podobně, jak je ubližováno i jemu samotnému. Může se jednat o nejrůznější druhy bití, pálení nebo škrcení. Týrání mu přináší určitý druh uspokojení, uvolnění a kompenzace.
- Agresor jemný, kultivovaný: Jemný agresor se skrývá za rouškou slušného, ochotného jedince. Na první dojem působí velice seriózně a kultivovaně, na druhý již tvrdě spouští šikanu vůči jinému jedinci. Jemný agresor si nechce „ušpinit ruce“,

z těchto důvodů používá k samotnému vykonání agrese jiného útočníka. Samotnými útočníky pak jsou agresorovo „kumpáni“. Kamarádi z party. Pokud dojde k vyšetřování problému, daný typ agresora se opět „schová“ za roušku „slušňáka“ a prezentuje se jako nevinný. I tento typ agresora používá agresi k uvolnění vnitřního napětí, které v něm působí nátlak tvrdé výchovy v rodině.

- Agresor srandista: Tento agresor využívá agresi jako způsobu vyhnutí se povinností nebo činnostem, které mu jsou nepříjemné. Danou situaci zlehčí, zesměšní. Dochází však i k nepříjemným situacím, kdy agresor ubližuje jinému jedinci a pokud je přistižen, vymluví se na to, že to byla „jen sranda“. Po této výmluvě mu často útok projde, protože je považovaný za „srandistu“ třídy, ale i zde je potřeba podívat se na situaci z druhé strany, kdy je oběti nepříjemně ubližováno, za využití přesily a síly.
- Agresor spouštějící ekonomickou šikanu: Jedná se o jedince, který vyrůstá v rodině, kde se ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí, jedinec je maximálně podporovaný a vše, co si přeje, dostane hned. Rodiče daného jedince si myslí, že mu poskytují to nejlepší, co mohou, ale přitom ho „okrádají“ o pocit tužby, toužit po něčem a následně si dané věci vážit. Martínek tvrdí, že pokud si dítě neváží materiálních věcí, pak si neumí vážit ani mezilidských vztahů. Agresor využívá svého materiálního zajištění k vytváření si postavení ve třídě, ze kterého spouští rozvrstvení třídy dle ekonomického a materiálního zajištění a vybavení ostatních jedinců. Pak je již připravená „živná půda“ pro ekonomickou šikanu. Agresor si myslí, že má nárok na privilegia a výhody nejružnějšího charakteru jen proto, že si to může finančně dovolit (Martínek, 2015, s. 160-164).

Zdeněk Martínek se zaměřuje především na agresi a agresivitu dětí a mládeže (Martínek, 2015), ale v otázkách agresorů a obětí, je potřeba se zaměřit na agresi a agresivitu ze širšího úhlu pohledu. Z pohledu jejího vzniku a jejího následného vývoje. Novák a Capponi se ve svém díle „*Sám proti agresi*“ zabývají typy převážně dospělých agresorů (Novák, Capponi, 1996). Uvedeme zde, seznámení s danou typologií, protože již v rodině se dítě může setkávat s agresory a agresi. A jak jsme již výše uvedli, vzor rodiny je pro dítě zásadní při získávání hranice tolerování násilí. Novák a Capponi při svém dělení využívají dělení agresorů na „skryté agresory“ a „zjevné agresory“ jejichž chování je typické již podle jejich názvu. Skrytí agresori „skrývají“ svou agresivitu a manipulaci na určité úrovni

myšlenkové, za to „zjevné agresori“ ubližují hned na první pohled nebo spíš s první „ránou“.

Typologie „Skrytých agresorů“:

- Jemní lidé: Tito agresori nedají přímo najevo svou nespokojenost. V ostatních vyvolávají úzkost spojenou s nejistotou. Nedají ostatním najevo, co se vlastně děje, na čem vlastně jsou.
- Nemocní tyraní: Ke svému okolí se projevují jako těžce nemocní, kteří na tomto světě již dlouho nebudou. Záměrně vyvolávají u druhých pocit lítosti a nespravedlnosti světa. Svůj zdravotní stav používají k manipulování s ostatními.
- Zapomnětlivci a opozdilci potažmo i chronicky přepracovaní: Snadno každému vše slíbí, ale pak si zapamatují a dodrží pouze to, co se jim hodí. Jako omluvu svého chování využívají přepracovanost nebo nahromadění úkolů, které nutně potřebovali přednostně splnit.
- Zachránci a obětavci: Záměrně vytvoří podmínky k tomu, aby se někdo dostal do nemilé situace a následně se uspokojí jeho záchranou.
- Intelektuátoři: Tito jedinci se považují za výjimečné osoby a svou výjimečností se snaží ponižovat ostatní. Vyznačují se složitou verbální komunikací, používají nejrůznější cizí slova, kterým nikdo jiný moc nerozumí.
- Malý psychoanalytici: Cílem těchto agresorů je analyzovat ostatní a vnucovat jim své závěry. Při plnění úkolů vymyslí nespočet důvodů, proč danou činnost nemohou splnit. Dlouhou dobu jí odsunují stranou místo toho, aby ji vykonali hned (Novák, Capponi, 1996, s. 19-20).

Typologie „zjevné agrese“:

- Muži, kteří bijí ženy: Jedná se často o muže, kteří byli v dětství týráni nebo bití svými otci. K bití může docházet i v důsledku požití alkoholu nebo drog. V některých případech může agresor být agresivní z důvodu, testování, co jeho žena vydrží nebo ze strachu, že ho žena opustí.

- Ženy, které bijí muže: Agresory bývají nespokojené hysterické ženy nebo manželky/ přítelkyně alkoholiků. Tento druh agrese je u dívek pěstován již od dětství, pokud jsou vychovávány příliš tvrdými otci. U těchto dívek se utváří snížená tolerance k mužské dominanci.
- Bití rodiče: Novák a Capponi zvažují i možnost nejen bitých dětí rodiči, ale i bitých rodičů, které bijí děti, jejichž počty se stále zvyšují. Ať už se jedná o bití rodičů za účelem zisku (výhody, svolení, peníze) nebo čím dál častější bití seniorů (Novák, Capponi, 1996, s. 21- 26).

5.2 CHARAKTERISTIKA OBĚTÍ

Obětí se může stát kdokoliv. Většinou se však jedná o jedince, kteří jsou něčím zvláštní, něčím se odlišují od ostatních nebo na sebe upozorňují (záměrně nebo i nezáměrně). Ať už se jedná o nové dítě v kolektivu, dítě s odlišnými názory od většiny nebo hendikepovaní jedinci. Nejtypičtějšími obětmi se stávají jedinci, kteří působí na první pohled jako jedinci tělesně i duševně slabí. Jedinci, u kterých je zřejmé, že se neumí nebo nejsou schopni napadení ubránit. Jedním z faktorů může být i nesympatický, odlišný vzhled jedince či vada. S tímto faktorem souvisí i možnost útoků na děti pocházející ze sociálně slabé rodiny, jejíž finanční i sociální postavení se odráží v oblečení dítěte, vybavení žáka nebo hračkách. U obětí se projevují psychické vlastnosti jako jsou: tichost, plachost, citlivost, ustupování, nízké sebevědomí, ale také projevy dráždící ostatní, provokující, apod. Potencionální oběti lze vidět i v jedincích nedostatečně vedených k samostatnosti a k jakési sebeobraně vůči napadení. Přestože trýznění obětí většinou končí v dospělosti, jizvy na duši zůstávají trvalé (Říčan, 1995, s. 34- 38).

Ve své praxi se můžeme setkat s několika typy obětí. Martínek dělí oběti podle sociálního statusu, který je v určité oblasti „zviditelňuje“ pro agresory.

Typologie nejčastějších obětí:

- Oběť na první pohled: Jedná se o jedince, kteří vyzařují do okolí signály nejhrůznějšího charakteru (vzhled, slabost, zvláštnost...), kterými upoutají agresora. Oběť je charakteristická svou neschopností bránit se, neprůbojností a emoční

nestabilitou. Potencionální obětí se většinou stávají jedinci, kteří vyrůstají v rodině bez možnosti svobodného poznávání světa, o jedince s příliš ochránářskou výchovou nebo o jedince, u kterých je tlumená přirozená aktivita.

- Oběti vchované příliš protektivně: Tento typ potencionální oběti vchovávají stylem, ve kterém si rodina nechce připustit vývojová období, kterých dítě dospělo a jeho typický příchod zvyšující se samostatnosti. Dítě nemá přes přehnanou péči rodičů možnost se osamostatňovat. Rodiče se snaží v dítěti podporovat chtíč po zvýšené spolupráci rodiče, zvýšenou potřebu péče a nutnost jejich pomoci. Bohužel svou přehnanou péči dávají najevo i starším jedincům, ke kterým se to nehodí, často před zraky ostatních dětí. Jedinci se následně stávají potencionálními oběťmi výsměchu nebo šikany.
- Hendikepované děti: Martínek není kritikem integrace jedinců s hendikepem, pokud je zajištěna informovanost a kvalifikace učitelů, jak s daným hendikepem pracovat, čemu se vyhýbat nebo co všechno může být možným ohrožením pro hendikepovaného jedince. Ať už v podobě možného výsměchu nebo ohrožení na zdraví způsobeným nesprávným zacházením (př. invalidní vozík...).
- Učitelské děti: Zdeněk Martínek jako jeden z mála vidí možnou oběť v učitelských dětech. Tyto děti se často stávají agresory díky svému pocitu, že mají určité výhody, ale čím dál častěji se stávají právě oběťmi. Hlavně pokud navštěvují stejnou školu, ve které jeho rodič vyučuje. Učitelské děti trpí vícero způsoby. Mohou se stát oběťmi kvůli tomu, že jejich rodiče jsou přímo u zdroje informací o jejich chování (rodič- učitel se dozví vše hned a přímo od zdroje) nebo i postojem ostatních dětí vůči němu hlavně v oblasti důvěry (co kdyby učitelské dítě žalovalo), ale i nespravedlivou škálou hodnocení (mírnější nebo i přísnější), (Martínek, 2015, s. 164- 166).

Při řešení konfliktů je potřeba, aby dítě (oběť) mělo v rodičích oporu, ochranu a bezpečí. Neexistuje žádný přesný postup, jak případné konflikty, útoky či šikanu řešit. Vše je individuální a specifické. Můžeme však využít doporučení Zdeňka Martínka: *„Rodičům dětí je třeba zdůrazňovat důležitost spolupráce s vlastním dítětem, varovat je před ukvapenými akcemi, nikdy by takoví rodiče neměli brát spravedlnost do svých rukou (např. že si půjdou vše vyřídit s rodiči agresora, popř. agresorem samotným). Je důležité, aby oběť šikany nebyla svými blízkými podezřívána za spouštění šikany vůči ní (ty je*

provokuješ, ty jim nadáváš apod.), popř. za toto chování trestána“ (Martínek, 2015, s. 166). Myslíme si, že dané doporučení je možné použít i při řešení ostatních druhů agresí a ne jen u specifické šikany.

5.3 TYPICKÉ REAKCE NA HNĚV DRUHÝCH

Jedná se o reakce na hněv druhých lidí, kteří svůj hněv ventilují na ostatních lidech. Myslíme si, že je potřeba znát nejen typologii agresorů a obětí, ale i typologii reakcí obětí na útoky, se kterými se můžeme nejčastěji setkat, aby pedagog mohl předejít dalšímu neblahému vývoji konfliktu. Typologií reakcí se zabývá Jan Svoboda, který ji dělí takto:

- Typ oběti: Využívá přizpůsobování a podřízenost jako způsob vyhýbání se konfliktům. Pokud i přesto dojde ke konfliktu, daný jedinec má pocit, že on sám je jejím viníkem a agresora ještě obhajuje. Jedná je o jedince, kteří jsou vychováni v rodině, ve které není dítě dostatečně podporováno k získání pocitu své cennosti a výjimečnosti. Naopak může daný jedinec získat pocit své obyčejnosti a pocit, že všichni ostatní jsou důležitější než on sám. Pro tento typ oběti jsou typické reakce podřízenosti, submisivní chování a neustálé přizpůsobování se ostatním jedincům na úkor vlastních tužeb a potřeb. Jedinec se snadno dostává do stavů depresí právě kvůli neustálému přizpůsobování se a neuspokojování vlastních potřeb.
- Typ útočnicka: Tento typ útočnicka si myslí, že se proti němu „spikl celý svět“. Jeho pohled na konflikt je natolik zkreslený, že problémy vidí pouze v chování ostatních lidí a přesvědčuje sám sebe o vlastní pravdě. Při konfliktu využívá náhledu, že on sám je v pořádku na rozdíl od oběti, která podle něj v pořádku není. Reakce jedince „typu útočnicka“ mají rychlý nástup. Nejprve slovně zaútočí formou „horkého vzteku“ a následně útok přemění do „chladného vzteku“, kdy zaútočí formou sarkasmů a ironií. Jedinec si neuvědomuje, že slovními útoky nepůsobí viditelné rány na těle, ale na duši, kde jsou dlouhodobě uchovávané. Ke vzniku daného typu útočnicka je potřeba určitých vrozených dispozic, které jsou dále rozvíjeny příliš autoritativní výchovou v rodině.
- Typ střední pozice: Tento typ je považován za téměř fungující ideál. Daný jedinec ví, že pokud ke konfliktu dojde, jedná se o krátkodobou situaci, která se vyřeší a zase odejde. Když jedinec zaobírá tento typ reakce, je schopný bez vnitřní újmy

vyslechnout útočníka aniž by na něm jeho jízlivé poznámky a slovní útoky zanechaly nějaké bolavé rány. Jedinec ví, že útočník potřebuje uvolnit své vnitřní napětí. Typ střední pozice je určitým ideálem, ale tento způsob reakce na hněv druhých lidí vyžaduje vnitřní moudrost, vyrovnanost a obrovské pochopení pro chování útočníka. Proto nelze tuto formu zvládnání hněvu druhých naučit.

- Pasivně agresivní typ: Umí přesunout svou agresi na ostatní tak, aby se původně klidní jedinci stali agresivními, a on sám původní agresor působil jako oběť. Tento způsob jednání lze nazvat i „hrou ve hře druhého“. Agresor z podřízené, na první pohled nezaujaté role řídí situaci a konflikt jiných lidí. Svého jednání si je plně vědom a užívá ho ke svému zisku. Přesto své problémy odmítá řešit, vyhýbá se jim a uhýbá před zodpovědností. Pasivně agresivní jedinec je labilní, mívá časté problémy s přizpůsobováním se pravidlům a zákonům. Jakmile se však pasivně dostane do problému, může reagovat až přehnaně dětsky. Dostává se do role oběti (viz. Typ oběti) a začne se problému vyhýbat. Pasivně agresivní typ často trpí pocitem nenaplnění očekávání druhých, které řeší formou sebelítosti až nakonec formou různých sebedestruktivních a sebeponižujících labilních výstupů. Následně agresor opět využívá své pozice (oběti) k tomu, aby z podřízené role řídil ostatní (Svoboda, 2014, s. 44- 47).

Ve výše uvedené typologii reakcí na hněv druhých jsme se seznámili s reakcemi na psychické, slovní a emoční útoky, které ubližují spíše na duši než na těle. Druhým typem útoku jsou fyzické útoky. Novák a Capponi dělí reakce oběti bití podle jejich postoje vůči útokům na:

- Pasivní: Oběť je pasivní při řešení svých problémů, kolísají mezi bezradností a depresí. Oběti bití v partnerských vztazích přeceňují svou závislost na partnerovi a svou neschopnost řešit daný problém.
- Aktivní: Tyto oběti jsou typické svými kritickými připomínkami, skrytými provokacemi vůči ostatním. Vyhledají slabinu, cíleně zaútočí, a když už to druhý jedinec nevydrží, tak „vybuchne“. Tento typ nechtěně vyprovokuje agresora k dalšímu útoku (Novák, Capponi, 1996, s. 22-23).

Svoboda tvrdí, že pokud se sami nalezneme ve výše uvedených negativních typech reakcí na hněv druhých, má smysl pracovat na změně svého přístupu k nim. Změna přinese

pozitivní vliv nejen na následné setkání s agresory a oběťmi, ale i při důležitém předávání správných a efektivních vzorů chování a jednání našim dětem nebo žákům, kteří se nejvíce učí právě nápodobou (Svoboda, 1996, s. 47).

6 PROJEVY AGRESE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

6.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Zdeněk Matějček vymezuje "předškolní věk" jako věk zhruba od 4 do 6 let věku dítěte. Vysvětluje pojem "předškolní věk" jako období, kdy by dítě mělo být připravováno na školu (Matějček, 2005). Oproti Matějčkovi většina autorů, ale i RVP PV vymezují „předškolní věk“ zpravidla od 3 do 6 let (Musil, 2015, s. 98, Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová D., 2002, s. 69, Michalová, 2012, s. 58, aj.). Langmeier J., Langmeier M. a Krejčířová D. označují „předškolní věk“ za věk hry. Jelikož tato činnost je danému věku vlastní (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová D., 2002, s. 69).

V tomto období je dítě velice aktivní, podle svých zájmů si vyhledává nespočet podnětů, všestranně se rozvíjí, vyspívá nejen tělesně, ale i intelektově, citově a společensky. Seznamuje se s kulturními nároky své společnosti, propojuje vnímání zrakového a sluchového aparátu, rozvíjí paměť, představivost, ale i způsoby sebevyjádření (Matějček, 2005, s. 138- 139).

Při podrobnějším šetření zjistíme, že se předškolní dítě vyvíjí v nejrůznějších oblastech. V oblasti vnímání se již nezaměřuje na věc, jako na celek, ale začíná si, čím dál více všimnout jejích detailů, zabývá se funkčností částí přístroje nebo hraček. Jeho oblíbenou činností je nejprve rozkládání (analýza), později skládání (syntéza). Mezi oblíbené hračky patří různé stavebnice, skládačky, vkládačky, puzzle apod. Proces analýzy a syntézy se neprojevuje pouze v oblasti manipulace, ale také v oblasti sluchové a sní spojené oblasti řečové. Dítě se učí rozkládat a skládat nejen stavebnice, ale i slova. Díky výtvarným projevům dítěte získáváme jakési hmatatelné svědectví o jeho duševním vyspívání. Kresba se přinejlepším vyvíjí od tzv. hlavonožce, který postupně získává čím dál více detailů a tělo se stává členěnějším. Kresba postavy se stává čím dál více reálnější. Podobné je to i u kresby předmětů. Kresba domu je zprvu primitivní, později získává detaily a správné a funkční umístění jednotlivých částí (okna, dveře, komín apod.). Postupně ztrácí i svou "průhlednost", až není přes stěnu domu vidět dovnitř (Matějček, 2005, s. 138- 148). Paměť předškoláka má mimovolní charakter, díky němuž rychle a trvale uchovává vše, co upoutá dětskou pozornost. Díky rozvíjející se vyšší nervové činnosti dochází pod vlivem výchovy k prvním náznakům uvědomělého sebeovládání a vývoji vůle, které se projevují v charakterových vlastnostech každého jedince jinak. Dochází k prvotnímu utváření

osobnosti dítěte (Michalová, 202, s. 58- 59). Myšlení je stále jednodušší, stále užívají personifikace, věří v nesmrtelnost, žijí přítomností, účel je důležitější než následek, věří na kouzla a kouzelné bytosti. Postupně se tyto postoje a procesy vyvíjejí. Myšlení se stává složitějším, dítě se vžívá do reality, začíná uvažovat o následcích svých činů, postupně si uvědomuje, co je možné, a co je jen v pohádkách. V tomto období je fantazie dítěte v maximálním rozkvětu. Je nejbujnější, neotřelá, živá a velice tvořivá. Mezi základní cíle učení patří také přijetí hygienických, kulturních a komunikačních návyků své společnosti. V tomto věku to nedělá dítěti obtíže, jelikož u něj působí určitá konformita. Jakýsi vnitřní pohon. Chce dělat vše jako ostatní, chce dělat vše, tak jak se má, chápe a dohlíží na to, co se má nebo nemá dělat. Nejčastější hrou je pro dítě hra „na něco“, „na někoho“, hra „jako“. Dítě si hraje „na něco“, „na někoho“, ale ví, že je to jen „jako“. Jeho fantazie nezná mezí. Vytvoří si neuvěřitelné příběhy, hry, rekvizity, kostýmy. V dětské hře získávají předměty, lidé i zvířata nové neočekávané možnosti, funkce, využití. Často si vymýšlejí fiktivní kamarády (Matějček, 2005, s. 146- 154). Zdeňka Michalová upozorňuje na jeden z důležitých úkolů tohoto období tj. identifikace s rodičem stejného pohlaví (Michalová, 2012, 61).

V „předškolním věku“ by se nemělo šetřit pochvalou, oceňováním a povzbuzováním. Je třeba učit děti všemu správně za pomoci správných postupů, technik a metod tak, aby nemuselo docházet k pozdějšímu obtížnému odnaučování nebo přecvičování. Dítě „předškolního věku“ je pozitivně nastaveno k přijímání zvláštností druhých lidí. V mateřské škole většinou dochází k prvním setkáním s odlišnými jedinci, ať už s jedinci pocházejících z jiných kultur, odlišných vzhledů, řeči nebo postižení či nemoci. Učí se snáze toleranci a přijímání odlišností druhých.

6.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola je školské zařízení, ve kterém český stát zabezpečuje předškolní výchovu. Docházka do předškolního zařízení je však nepovinná a je určena zpravidla pro děti od 3 do 6 let, výjimečně i pro děti dvouleté. Zřizovateli mateřských škol mohou být obce, kraje, církve, občanská sdružení nebo soukromé osoby. Podle věku dětí se třídy dělí na homogenní nebo heterogenní v počtu 24 až 28 dětí v jedné třídě. Podle provozu lze mateřské školy dělit na denní, týdenní, polodenní a internátní. Základní funkce mateřské

školy jsou bezpečnostní, zdravotní a hygienické, výchovně vzdělávací, sociální a poradenská (Musil, 2015, s. 99- 100).

Cíle předškolního vzdělávání České Republiky jsou stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004). Rámcové cíle:

- „*Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- *Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- *Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“* (RVP PV, 2004, s. 11).

Cíle předškolního vzdělávání, by měly být ve finále naplněny kompetencemi k učení a k řešení problémů. Dítě by mělo dále získat kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské (RVP PV, 2004, s. 12).

Mateřskou školu lze charakterizovat i jako místo, kde se děti setkávají se svými vrstevníky, po kterých v předškolním věku touží. Touží po zapojení, začlenění, přijetí vrstevníky. Miluje hry s nimi, navazují první přátelství, ale také uspokojuje své potřeby předvést se a vyzdvihnout se. To vše mu může nabídnout právě mateřská škola, která je pro dítě i určitým útočištěm. Pokud je dítě v rodině vystavováno situacím způsobených nepříjemnou událostí, pak je pro dítě místem, kde může na nepříjemnou událost „zapomenout“, „odpočinout si“, „ozdravit se“. Poznává zde jiné kulturní zvyklosti společenské normy, než se kterými se setkává doma. Mateřská škola je také prvním místem prevence a objevitelem zanedbávání, týrání a zneužívání dítěte. Působí také jako rádce při nápravě nevhodné výchovy dítěte, je místem pedagogické osvěty. Je tvořena pedagogickými odborníky, kteří se neustále vzdělávají a rozšiřují své pedagogické a psychologické poznatky, se kterými nadále seznamují rodiče (radí jim) a aplikují je na děti (Matějček, 2005, s. 141- 143).

Podíváme-li se na danou instituci ze sociálního hlediska, lze ji popsat jako přechod mezi intimním prostředím rodiny a školskou institucí. Jako místo, kde se dítě setkává s vrstevníky, má potřebný čas na adaptaci, není na něj vyvíjen nátlak na výkon. Dítě zde podstupuje nenásilnou socializaci, prvními pokusy o samostatnost a autoregulaci. (Michalová, 2012, s. 59).

6.3 KASUISTICKÉ STUDIE

Cílem kasuistické studie bylo zmapovat agresivní projevy dětí v mateřské škole. Zajímali nás zejména jejich příčiny, spouštěče, konkrétní projevy a další okolnosti. Klíčovou metodou sběru dat bylo pozorování dětí v přirozených podmínkách v mateřské škole, jehož zápis byl podroben kvalitativní analýze. Celkem jsme pozorovali 10 cíleně vybraných dětí. Většina dětí byla záměrně pozorována od července 2015 do března 2016, u některých závažnějších případů se jedná o pozorování víceleté (2-3 roky). Tento počet umožnil i srovnání dívek a chlapců. Pozorování bylo podpořeno častějšími rozhovory s rodiči, které nám pomohly lépe si představit prostředí, ze kterého dítě pochází. Od některých rodičů jsme získali cenné informace, které nám pomohly lépe poznat dítě i jeho rodinu. Následně byly kvalitativní výsledky pozorování shrnuty a detailně popsány v kasuistikách (viz. přílohy č. I-X). Shrnutím všech výsledků jsme získali tyto závěry:

Vztah agresivních projevů a základních dat:

- **Pohlaví:** Agrese se dopouštějí jak chlapci, tak dívky. Zpozorovali jsme, že se dívky dopouštěly spíše verbálních agresí formou nadávek, posměchu či vychloubání se, pokud používaly fyzické agrese, tak nejčastěji formou štípání, kousání nebo tahání za vlasy. U chlapců jsme zpozorovali, že se nejčastěji projevovali fyzickou přímou agresí, ať už ve formě bití nebo nepřímou agresí formou zabránění místa, neuvolnění místa ostatním.

Nelze jednoznačně říci, zda byli agresivnější dívky nebo chlapci, protože i některé agrese dívek byly nepřiměřené a brutální vzhledem k danému pohlaví a naopak i někteří chlapci se projevovali „zženštile“ a byli snadnou obětí ubližování. Během pozorování jsme řešili konflikty řešené agresí jak u chlapců, tak u dívek.

- **Rodina:** Agresivní projevy se objevovaly jak u dětí z rodin úplných, tak i u dětí z rodin neúplných. Stejně tomu bylo i v pozorování dětí z rodin s nižším finančním i sociálním statusem a u dětí z rodin s vysokou životní úrovní. Myslím si, že děti mohou strádat, jak v rodinách chudých, tak v rodinách bohatých. V obou případech mohou děti strádat, každé však v jiné oblasti. Některé děti strádají nedostatkem času a pozornosti rodičů, jiné trpí přehnanou láskou, péčí a strachem o jejich

bezpečnost. Myslím si, že děti mohou trpět ve všech rodinách, ve kterých se jim dostává něčeho značný nedostatek nebo naopak přebytek.

Největší problémy v chování však byly zjevné u dětí pocházejících z rozpadlých rodin, u dětí vyrůstajících ve střídavé péči a u dětí, které žijí v rozpadlé rodině, kde si každý z rodičů našel nového partnera. V rodinách, kde dítě nemá své stálé zázemí a jednotné výchovné působení, kde dítě „pendluje“ mezi domácnostmi, lidmi a odlišnými normami, hranicemi a požadavky. U těchto rodin jsem zpozorovala i citovou „chudobu“ ve vzájemných vztazích vůči ostatním členům rodiny. Chybí jakési rodinné pouto, které by mělo držet rodinu pohromadě a ukazovat dítěti její „sílu“. Tyto děti jsou naopak vystavovány nevhodným vzorům (jak vzorům nefungující rodiny, tak vzorům nefungujících partnerských vztahů apod.), kde se dítě setkává s pomluvami, nadávkami, naschvály, křivdami, negativním hodnocením, zesměšňováním, vulgárními oslovením apod. Setkali jsme se také s jedinci, kteří vyrůstají v rodinách úplných, působících celkově dobrým dojmem, a přesto jejich děti používají agrese. Nejčastěji agrese směřované vůči sobě samému v podobě masturbací nebo okusování nehtů.

- **Zdravotní stav:** Během záměrného pozorování jsme se setkali s cca 56 dětmi, z nichž mělo oficiálně stanovenou (zveřejněnou) diagnózu pouze 5 dětí, z nichž se většinou jednalo „pouze“ o drobné zrakové, sluchové a řečové vady. Porucha chování, hyperaktivity a pozornosti, epilepsie apod. byly zjištěny „pouze“ u 2 dětí. Ne proto, že by se u ostatních problémových jedinců domněnky učitelů nepotvrdily, ale rodiče nedbali našich doporučení a nevyhledali odbornou pomoc. U jednoho dítěte došlo k následné diagnostice až po vstupu do základní školy, kdy vyšetření škola vyžadovala.

V této oblasti vidím značný nedostatek v neposkytování pravdivých informací o zdravotním stavu dítěte a jeho případných diagnózách. Protože rodiče ani odborníci (lékaři, psychologové, psychiatři apod.) nejsou povinni předávat škole zprávy z vyšetření, které dítě podstoupilo. Škola často ani neví, že dítě má diagnostikovanou nějakou poruchu vývoje či chování, pozornosti, autistického spektra nebo jiný zdravotní hendikep (který není zjevný na první pohled). Pracujeme pouze s informacemi, které nám sdělí rodiče, případně s minimálními informacemi, které nám sdělí pediatři v evidenčním listě dítěte po vstupní prohlídce

do mateřské školy. Bohužel rodiče jsou většinou nesdílní a velice si chrání své soukromí. Každý rodič si stěží připouští, že by jeho nejcennější „poklad“ mohl mít nějaký hendikep. Myslím si, že se rodiče bojí o to, aby po zveřejnění diagnózy nebyl změněn přístup k jejich dítěti, aby jejich dítě nedostalo nálepku „dítě s poruchou“, „dítě s hendikepem“, aby k jejich dítěti nebyl volen jiný přístup než k ostatním „zdravým“ dětem. Neuvědomují si, že učitelky jim stojí ku pomoci, aby dítěti maximálně pomáhali v jeho rozvoji a podporovali jeho další zdravý vývoj. Tak, aby mu maximálně přizpůsobili vzdělávací podmínky a ne, aby dítě ponižovali, zesměšňovali či znevažovali.

Bez těchto důležitých informací učitelka pracuje pouze s domněnkami (které mohou být i milné), nemůže na dítě efektivně, vhodně a přiměřeně jeho schopnostem a požadavkům působit. Kvůli nedostatku informací může docházet ke zbytečným neshodám a konfliktům, kterým by se dalo případně vyhnout.

Další problém vidíme i v tom, že jakmile učitelka navrhne návštěvu odborníka např. v pedagogicko-psychologické poradně, tak rodiče návrh dlouho zvažují nebo ho rovnou zavrhnou. Když už rodiče začnou zvažovat, že by dané vyšetření a následná diagnostika (odhalení problému a možných příčin) mohla dítěti i rodině pomoci, tak dlouho trvá, než se odhodlají udělat první krok a objednájí se k odborníkovi. V takovém případě dochází často k prohloubení primárního problému, ke zhoršení doprovodných příznaků, ke zvýšení agresivity, k nevratnému posunutí hranic a limitů apod. Rodiče často začnou uvažovat o problému, až když je dítě nezvladatelné a výrazně ohrožuje a narušuje jejich standardy, požadavky, zdraví, představy...

Ve spojitosti s agresivním chováním jsme neviděli žádný zřejmý ukazatel, který by tvrdil nebo vyvracel, zda jsou agresivnější děti „zdravé“ nebo děti s hendikepem či poruchou. Všimli jsme si, že děti, které jsou nějakým způsobem hendikepované, jsou ve školce častějšími oběťmi agresivních útoků. Ať už se jedná o sociální nebo zdravotní hendikep. Agresi používaly děti zdravé i děti s hendikepem či poruchou. U zdravých dětí se jednalo většinou o záměrné útoky vůči slabšímu nebo snadno „vyprovokovatelnému“ jedinci, naopak u jedinců hendikepovaných se jednalo většinou o agrese obranné nebo přenesené na jiný předmět. Všimli jsme si, že děti s poruchou chování často jednájí zkratkovitě. Často ani neví, proč někomu ublížily.

Jakoby jednaly pod vlivem nějaké neutěšitelné, nezvladatelné síly, energie, která pohání jejich jednání.

Vztah agresivních projevů a školní anamnézy:

- **Vývoj motoriky:** Vývoj motoriky většinou odpovídal věku. U některých jedinců se projeví nedostatky v ovládnutí těla (nekoordinované, neobratné a nepřesné pohyby, neudržení tělesné čistoty- moč, stolice). Větší sklony k pádům a úrazům. Horší nebo nenaucené správné úchopy psacího náčiní i lžice. Jemná motorika byla u některých jedinců také slabší (práce s drobnějšími předměty je pro některé jedince velice náročná). Překvapivým zjištěním bylo, že jedinci s ADHD se projevovali lepšími schopnostmi a dovednostmi (když se zklidnili) v oblasti motoriky než ostatní děti. Byly fyzicky zdatnější, vytrvalejší. Motorika a koordinace pohybů přesnější, koordinovanější. Jemná motorika byla také lépe zvládnutá- navlékaly korálky různých velikostí, vázaly tkaničky, lépe držely tužku i lžici. Některé děti se vyhýbaly rušným, hlučným pohybovým hrám, jiné je naopak vyhledávaly. Děti byly živé, impulzivní, plné energie. Rády běhaly, skákaly, přelézaly, podlézaly. Ale objevovaly se i lenoši se sklony k obezitě. Byly méně vytrvalé a fyzicky zdatné. Měly ochablé některé svalové skupiny- nepřesnost cviků, neobratnost při zdolávání překážek.

Neradi dodržovaly pravidla her. Nesnášely prohru. Stále se objevoval egocentrismus, kdy děti myslely jen na sebe, ve svůj prospěch, „šly přes mrtvoly“ (úrazy). U některých jedinců se objevila zvýšená odvaha (Nebo snad snížený pud sebezáchovy? Nepředvídatelnost následků? Možná nebezpečí?). Děti milovaly pobyt venku, kde nejraději běhaly, dováděly na prolézačkách, klouzačkách, jezdily na koloběžkách, hrály první míčové hry, střefovaly míč do basketbalového koše apod.

Myslím si, že většina dětí je dostatečně vedena ke zdravému životnímu stylu a sportování. Většina dětí navštěvuje sportovní oddíly (fotbal, hokej, atletika, karate, míčové hrátky) nebo tanečky. Zřídka se objeví i výtvarné a keramické kroužky.

- **Vývoj řeči:** U většiny dětí jsme se setkali s většími či menšími řečovými vadami. Někteří komunikovali pouze jednotlivými slovy nebo skřeky. Přestože pouze u jediného dítěte se může jednat o možný následek týrání. Proč tomu však je i u ostatních dětí je na zamyšlenou. Děti měly problém verbalizovat své myšlenky, požadavky a problémy. Dorozumívaly se pouze posunky, jednotlivými slovy nebo jednoduchými větami. Slovní zásoba (volba slov) často odpovídala batolecím výrazům (ham, ee, hají, čí, tútú...), přestože se v průměru jednalo o čtyřleté děti. Řečové vady či nemluvnost se objevovala u rodin chudších, ale i u bohatších, přesto si myslím, že u obou skupin může docházet k zanedbání, převážně v oblasti komunikace. Ne, že by rodiče nepečovali o své dítě, ale často za něj rozhodují a dítě nemá možnost se verbálně vyjádřit, být samostatné, nebo naopak o dítě přehnaně pečují a dítě „zleniví“ a nemá potřebu mluvit, protože ví, že mu maminka stejně rozumí a pokud ne, začne se vztekat, křičet (agrese) a mamince rychle dojde, že je něco v nepořádku. U dětí, které mluvily, mluvily v jednoduchých větách, učily se používat první souvětí, se objevovaly se většinou drobné vady ve výslovnosti písmen, patlavost, koktání, zbrkllost v tempu, ukřičenost apod. Někteří jedinci měly velice širokou slovní zásobu včetně vulgarismů nebo složitých technických názvosloví či názvů zvířat apod. Dle svých zájmů. Řečové vady se postupně zlepšovaly hlavně díky spolupráci rodičů, školy a logopedické péče.
- **Učení:** Většina dětí měla průměrné znalosti, schopnosti a dovednosti. Nadále se vyvíjely a vyvíjí přiměřeně věku. Nejčastějším problémem této oblasti byla velká nesoustředěnost, nepozornost a roztěkanost dětí. Byl veliký problém je zklidnit, motivovat a vést k záměrnému soustředění se. Pokud již pozornost udržely, tak na velice krátkou dobu. Díky nesoustředěnosti se hůře soustředily na detaily a na plnění úkolů. Hůře si zapamatovávaly básničky, písničky a pravidla. Nejoblíbenější činností byly pohybové hry a tanec nebo jen spontánní běhání, skákání a lezení po třídě. Problémově rozvíjely námětové hry (na rodinu, na kuchaře, na pošťáka, na policisty, na maminky...). Nerady si hrály u stolečku (klidové činnosti- skládačky, puzzle, modelování, kreslení apod.).

Děti nejsou již z domova vedeny ke slušnému stolování. Neposeděly na židli, neustále někam odbíhaly, některé se neuměly samostatně ani najíst (neuměly držet lžící, doma byly krmeny). Některé děti neuměly udržovat hygienu. Neuměly chodit

na toaletu, neudržovaly čistotu (počůrávaly se, pokakávaly se i ve vyšším věku). Byla potřeba vést děti k větší samostatnosti. Intelektuální schopnosti dětí byly spíše průměrné. Setkala jsem se pouze s jedním dítětem s podprůměrnými intelektovými schopnostmi. S nadaným dítětem jsem se doposud nesetkala.

Úchopy psacího nástroje a lžice byla potřeba procvičovat. Kresba byla většinou přiměřená věku. Vývoj kresby byl plynulý (čmáranice, kruhy, hlavonožec...). U starších dětí se objevovaly složitější náměty (rakety, auta, princezny, ZOO...) s množstvím detailů. Pracovní listy byly u některých dětí odfláknuté a zmuchlané, u jiných byly práce precizní (přiměřeně k věku), čisté, správně provedené, barevné. Objevoval se i nepřiměřený přítlak na tužku (příliš tlustá a hluboká stopa, příliš tenká skoro neviditelná stopa).

Většina dětí určí a pojmenuje základní barvy, určí polohu tělesa (nahore, dole, na, za, pod...), bezpečně se orientují v řadě 1-5 (někteří až 10), umí vyjmenovat řadu čísel 1-20 (výjimečně 1- 100), určí velikosti a množství (malý velký, hodně x málo apod.). Znají a pojmenují základní zvířata, přírodní jevy, dny v týdnu, povolání, rostliny, materiály... Paměť se mění v záměrnou a dlouhodobější. Rádi řeší problémové úkoly. Objevuje se zvýšený zájem o technologie, vědu a počítače. Paměť, představivost a fantazii mají bohatou, odpovídá věku. Přirozené učení probíhalo bez komplikací. Řízené činnosti byly často narušovány problémovými jedinci. Přesto se úroveň vědomostí, schopností, dovedností a pozornosti během školního roku zvyšovala. Zvyšovala se i samostatnost dětí a zájem o nejrůznější témata. Problém vidím v tom, že rodiče nedávají dětem dostatečný prostor pro přirozené poznávání, experimentování a učení. V dobré víře je přehnaně ochraňují a opečovávají.

- **Vývoj sociálních vztahů:** V mateřské škole se sociální vztahy vyvíjely dvěma směry. Jedním byl směr vůči autoritám (učitelkám a dalším personálem školy) a druhým byl směr vůči ostatním vrstevníkům (dětem). Ve vývoji sociálních vztahů k autoritám jsme si všimli, že některé děti měly zpočátku problémy přijímat autoritu od cizích dospělých než od rodičů. Po tom, co děti nastoupily do mateřské školy, podstoupily adaptaci na prostředí, režim a na nové lidi ve svém okolí. Učily se komunikovat, učily se základům slušného chování a pravidlům třídy. Občas se objevovaly konflikty a souboje o to, kdo bude rozhodovat. Zda dítě nebo učitelka.

Většina dětí však neměla problém přijímat autority, respektovala je, poslouchala a plnila jejich požadavky. Postupně se dané vztahy zlepšovaly. U některých tento proces trval déle, protože někteří jedinci nejsou zvyklí poslouchat ani doma natož ve školce. Setkali jsme se i s agresemi, které byly směřované vůči učitelce. Jednalo se většinou o agrese, protesty proti pobytu ve školce, prosazení si vlastního názoru, vlastních přání a chtíčů. Nejčastěji formou fyzických útoků (dupání, kopání, mračení se, schování se pod stůl, útoky, bouchání do dveří apod.) a slovních útoků (křičení, pláč, nadávky, výhrůžky apod.). Po vysvětlení nevhodnosti daného chování a vysvětlení situace došlo ke zklidnění dítěte. Intenzita agrese vůči učitelce se snižovala nebo úplně vymizela.

Vývoj sociálních vztahů mezi vrstevníky probíhal podobně. Děti se zprvu adaptovaly na velké množství vrstevníků ve svém okolí. Které pro ně bylo nové, neznámé. Poprvé se ocitly bez matky. Nejprve se seznamovaly s prostředím, režimem a s ostatními dětmi. Některé děti si rovnou našly první kamarády a začaly hrát první společné hry. Jiné děti se nacházely teprve ve stádiu hry, kdy si každý hraje zatím nejraději sám a partnera pro hru příliš nevyhledává. Postupně se vztahy mezi dětmi prohlubovaly, rozvíjely a vznikala první pevnější přátelství. Následně se objevovaly i agrese mezi nejlepšími přáteli. Nejčastěji kvůli strachu z jejich ztráty. I zde jsme se setkali se spoustou konfliktů a sporů mezi vrstevníky. Většinou se jednalo o první setkání s vrstevníky, porovnávání a soupeření. Doposud byli pouze oni ti nejlepší a nejúžasnější a teď se ocitli v prostředí, kde je někdo lepší, průbojnější. Děti během roku zjišťovaly, co si mohou dovolit k autoritám, ale i k ostatním dětem. Některé děti byly méně konfliktní, přátelštější, submisivnější a tolerantnější, jiní byly agresivnější, vznětlivější, tvrdohlavější, neústupní... Setkaly se s první kritikou, srandičkami, provokacemi, neúspěchy, s prohrou, s prvními situacemi, kde se musely rozdělit, odříct svá přání, být ohleduplní, situacemi, kdy nebyly středem pozornosti... Někteří se setkali s prvními zákazy, tresty, s fyzickým nebo psychickým ubližováním apod.

Během školního roku se vzájemné vztahy různě vyvíjely a měnily. Většinou však kladným směrem. Zpočátku roku se vyskytovalo více konfliktů řešených agresí, postupně se agresivita i výskyt agresí snižoval. Děti se postupně během roku adaptovaly, začaly respektovat třídní pravidla, získaly zkušenosti v řešení konfliktů.

Během roku se staly aktéry nebo pozorovateli agresí a jejího následného řešení. Získaly spousty správných příkladů, jak vzniklé konflikty a nedorozumění řešit tak, aby nedocházelo k dalším útokům. Tak, aby řešení bylo efektivní a neagresivní. Získaly podněty k tomu, jak se správně chovat jeden k druhému. Jak se respektovat a neublížovat si.

Během školního roku bylo patné propojení mezi rodinou a školou v tom smyslu, že pokud se něco událo doma, projevilo se to i v chování dítěte v mateřské škole. Kde dítě řešilo domácí problémy v prostorách školky, buď že ničilo hračky a jiné předměty, nebo že ubližovalo ostatním dětem. Jedinci se zvýšenou mírou agresivity byly agresivní po celý školní rok. Pouze se snižovala nebo zvyšovala četnost a intenzita útoků během dne. V tom okamžiku jsme začali učit ostatní děti, jak dané situace řešit, učili jsme je správně se bránit útokům. Tak, aby nepůsobily jako snadné oběti. Setkali jsme se i s jevem, kdy dítě nevědělo, jak dát ostatním najevo svou nákolnost, lásku a tak použilo agresí. Myslím si, že většina agresí má hlubší podtext, převážně z domova. A školka s velkým množstvím spouštěčů a agresorů je pro dané „praproblémy“ „dobrou“ živnou půdou.

Konkrétní agresivní projevy u dětí v MŠ:

Pozorování probíhalo v průběhu celého školního roku, u některých jedinců se jednalo o víceleté pozorování, díky kterému podrobněji mapujeme vývoj jedince. Během pozorování jsme viděli několik způsobů agresí, které se velice často opakovaly i u ostatních jedinců. Jednalo se o stejné projevy, jen velice zřídka se objevil nový způsob agrese. U některých jedinců jsme zpozorovali jakýsi postupný vývoj agresí během školního roku. Kdy se nejprve jednalo o primitivnější, zkratkovité reakce na náhlý negativní impulz nebo nečekanou změnu, které se postupně přetvářely v promyšlenější a zákeřnější útoky až manipulace. U jedinců, u kterých máme možnost víceletého pozorování, se mi daná hypotéza víceméně potvrdila. Postřehli jsme, že se agrese může dále vyvíjet i ve svém způsobu, projevu. Kdy se u jedinců jedná primárně o jednoduché, přímé, zkratkovité fyzické útoky, které se postupně přetvářejí na pasivní fyzické útoky. Postupně se mohou přetvořit i do verbální podoby, kdy si je jedinec vědom záměrných manipulací a záměrných slovních útoků (i s použitím vulgarismů).

Dítě se během dlouhodobějšího působení mateřské školy a výchovy v rodině socializovalo, získalo kompetence k navazování a udržování vzájemných vztahů, slušného chování a povinností. Vrůstalo do společnosti, do jejich pravidel a norem. Kde není žádoucí bít každého, kdo nám nevyhoví, proto někteří jedinci hledali jiné způsoby, jak někomu ublížit tak, aby po útoku nezůstali žádné viditelné (dokazující) rány. Neuvědomují si ale, že po slovním napadení nezůstávají viditelné stopy, ale přesto mohou ublížit stejně bolestivě.

V mateřské škole jsme se nejčastěji setkali s projevy fyzické aktivní přímé agrese, fyzicky aktivní nepřímé agrese, fyzicky pasivní přímé agrese, fyzicky pasivní nepřímé agrese, verbální aktivní přímé agrese, verbální aktivní nepřímé agrese a verbální pasivní nepřímé agrese. Z nichž se objevovaly nejčastěji tyto projevy:

- **Aktivní:** brek, křik, vztekání se, zamračení se, odhánějící gesta, smích, výsměch, bití (rukou, cizím předmětem...), tahání za vlasy, odstrčení, přiškrcení, kopání (do ostatních lidí, do předmětů, do zvířat), šíření pomluv (ale i srandiček „na adresu“ jiného dítěte), najmutí si jiného útočníka, nadávky, slovní ponižování, vulgární slova, vrážení do dětí, strkání do dětí, odmlouvání, navedení jiného dítěte k útoku, dupání, znemožnění splnění úkolu ostatních dětí (zničení pomůcek, zmuchlání/ roztrhání papíru, schování pomůcek, počmárání obrázku...), dětská masturbace, útky ze třídy, útky ze zahrady, vyhrožování (zbitím, uskutečněním útoku...), slovní ubezpečování, vychloubání se, pomočení se, citové vydírání, pokousání...
- **Pasivní:** pasivita jedince, nezájem, pomalé tempo, rezignace, neomluví se za svůj čin, vzpurnost, neuposlechnutí, naschvály, nepřijetí potrestání, nevolní místo ostatním, znemožní přístup ostatním do určitých prostor, ignorace učitele, provokace, vydírání, odchod ze hry a její následné ukončení...

Z daného výčtu projevů je patrné, že děti častěji a více používaly aktivní formu agresí. Myslím si, že je to způsobené právě danou pozorovanou věkovou kategorií (3-6 let), kdy jedinci nejsou natolik vyspělí, zkušenější a způsobilí vymyslet a vykonat promyšlenější útok. Přesto bylo patrné, že čím byl jedinec starší, vyspělejší, zkušenější apod. tím byly jeho útoky promyšlenější a zákeřnější. Byly více maskované a nedokazatelné (primární agresor se dlouho dohledával, nepřiznal se, vylouval se, distancoval se od útoku, „dělal“ ze sebe oběť“ apod.).

Setkali jsme se s agresemi, které směřovali buď vůči jiné osobě, sobě samému nebo proti neživému předmětu. S agresí směřující proti zvířeti jsme se během pozorování nesetkali. Setkali jsme se s agresí vybitou na neživém předmětu v podobě ničení hraček (házení, kopání, mlácení, utrhávání vlasů a končetin panenek...), trhání papíru a knih, bití ostatních jedinců pomocí předmětu, ničení předmětu jiným předmětem (např. mlácení kladivem do kartonových kostek, mlácení panenkou o zem...). Agrese vybité na jiném jedinci se projevovaly formou aktivní či pasivní (uvedeno výše). Autoagrese se projevovala nejčastěji kompulzivní autoagresí ve formě dětské masturbace (jak u chlapců, tak u dívek).

Spouštěče agresivního projevu:

Během pozorování jsme se setkali s nejrůznějšími spouštěči agresí. Některé byli viditelné na první pohled (sebrání hračky, zasednutí místa, strčení...) jiné byly skryté (vnitřní pohnutky- uspokojení potřeby, frustrace, chtíč...) a u některých případů byly příčiny zcela neznámé (samo dítě neví, proč to udělalo a příčina se nedala rozumně odvodit). Nejčastěji jsme se setkali se spouštěči, který vycházeli z neuspokojení základních potřeb. Jednalo se o:

- potřebu vyhrát, být první v řadě, zkřížit/ zmařit plány druhého, upozornit na sebe, postavit se požadavku dospělého, či jiného dítěte, sebeprosazení se, nesouhlas s rozhodnutím, prohra, kompenzace frustrační agrese, ohrožení zájmu dítěte, strach ze ztráty postavení/ role/ výhodné pozice, obrana proti výsměchu/ bití, odlišnost ve vzhledu/ oblečení/ projevech, obrana, nepochopení legrace/ vtípu, nepochopení pravidel/ zadání, chtíč, touha mít/ vlastnit, ověření pevnosti pravidel/ limitů/ hranic, nejistota, strach, úzkost, náhlá změna, udržení si přátel, inaktivace, beznadějí, nátlak na výkon dítěte, nenasycení potřeb, hledání si místa v kolektivu/ ve třídě/ ve světě, potřeba být přijat, potřeba mít kamarády, potřeba respektu, potřeba uznání, potřeba pochvaly, potřeba podpory, potřeba péče, potřeba někam patřit, potřeba lásky, potřebu společného trávení času, potřeba stálého prostředí, potřeba stejného výchovného působení, potřeba pozornosti a podnětů...
- Změny narušující zaběhlé stereotypy a rituály a ohrožující sycení potřeb: nástup do mateřské školy, narození sourozence, přestěhování se, přesun do jiné třídy, setrvání ve stejné třídě, změna programu, úmrtí v rodině, ztráta přátelství...

Již ve výčtu spouštěčů je patrné, že se nejčastěji jednalo o tyto spouštěče, které se dále specifikovali, dle dané situace:

- strach, frustrace, chtíč, nejistota, obrana, sebepojetí, potřeby, úzkost, náhlá změna, nečitelnost výchovy, neshodnost výchovného působení

Můj názor na příčiny agrese:

Nelze jednoznačně říci, co bylo hlavní příčinou agrese, protože u každého jedince jsem se setkala s jinými spouštěči, útoky a směry agrese. Přestože se některé případy zdály být na první pohled naprosto jasné a stejné, přesto byl každý naprosto odlišný a vyžadoval jiné řešení. U agrese jsem se setkala s nespočtem spouštěčů a příčin agrese, já si však myslím, že hlavní příčinou byly základní potřeby a jejich uspokojování nebo strádání spojené s jejich neuspokojováním. Dovolím si i tvrdit, že je lze považovat za hlavní příčinu zvyšující se agresivity u dětí, protože v dnešní době jsou právě ty nezákladnější potřeby neuspokojované. Jejich neuspokojení následně spouští řetězec, který „nabaluje“ další a další možné příčiny, které se nahromadí, přetečou a nakonec „vybouchnou“ formou agrese. A každá agrese následně vyvolává další agresi.

Mezi základní vnitřní příčinu zařadím dědičnost (geny po rodičích, vrozený temperament...) a zděděné předpoklady ke zvýšené agresivitě. Pokud má dítě rodiče se zvýšenou mírou agresivity je zřejmé, že i dítě má tyto dispozice. Tento jev jsem zpozorovala při sdělování konfliktních situací rodičům, kterých se zúčastnilo jejich dítě. Někteří rodiče se snažili řešit konflikt v klidu, „drželi se na uzdě“ a byli ochotni hledat vhodné řešení dané situace. Jiní rodiče mě nenechali ani dovyprávět, co se stalo a už na mě křičeli, vyhrožovali mi, uráželi mě (což už jsou projevy verbální agrese). Pokud si rodiče dovolí takto jednat a vystupovat před učitelkou, není se čemu divit, že i jejich dítě má okoukané a naučené stejné postupy a modely situací při řešení konfliktů již z domova.

Podíváme-li se na agresi jako na vnitřní životní pohon, neuhasínající energii, lze říci, že jsem se setkala s agresí, jejímiž příčinami byla právě tato energie, kterou se děti snažily vybit. Bohužel převážně v negativní podobě (s negativním, ničujícím nábojem) nejčastěji formou dětské masturbace, bitím hraček o zem nebo o sebe, vybíjely se běháním a následným strkáním do všeho a do všech, co jim přišlo do cesty, křik, celkový neklid apod. S vnitřní příčinou způsobenou poruchou chování a pozornosti jsem se setkala pouze

v jednom případě. Ostatní děti doposud nepodstoupily pedagogicko-psychologické vyšetření, které by potvrdilo nebo vyvrátilo případné další poruchy chování a pozornosti a s nimi spojené specifické projevy v chování. Setkala jsem se s dětmi s příznaky poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) s dětmi s podezřením na opoziční poruchu chování, s dětmi, které kradly, lhaly a utíkaly. Myslím si, že u těchto jedinců byli hlavními příčinami a spouštěči agresí právě neuspokojené základní potřeby, které vyvolávaly negativní emoce a trápení jedince, které dítě nedokázalo samo odstranit a řešit. Nemyslím si, že by děti s poruchami chování či hendikepem byly agresivnější než ostatní děti. Každý jedinec má jinou „odolnost“ vůči potencionálním spouštěčům a každý jedinec je též vybavený jinou „inteligencí“ pro řešení konfliktů. Proto i hendikepovaný jedinec (ať už hendikepovaný sociálně nebo zdravotně) může být méně agresivní než „zdravý“ jedinec a naopak.

Vnitřní příčiny vidím jako určité predispozice, které jsou nadále buď korigovány a usměrňovány nebo naopak podporovány a rozvíjeny dalšími situacemi a zkušenostmi. Myslím si, že pokud by byli tyto predispozice již od raného věku „přetvořeny“ v kreativní, tvořivou funkci agresivity byl by výskyt agresí nižší. Ale bohužel vrozená agresivita jedince je u většiny dětí rozvíjena právě v její negativní podobě. Vrozená agresivita získává negativní náboj převážně díky nevhodnému výchovnému působení, nevhodnému výchovnému prostředí, neuspokojováním základních potřeb, přesycením podněty a přehnané péče, nevhodnými vzory (ať už v rodině nebo v médiích), celkovou uspěchanost doby (na nic není čas, neustále někam spěcháme), citově chladné vztahy (nedostatek lásky, podpory, porozumění apod.), špatné výchovné styly (příliš liberální až rozmazlující nebo naopak příliš autoritářské), nečitelnost ve výchově, nepředvídavost, vývojové úkoly jedince (identifikace...), krizové události v rodině (rozpad rodiny, rozvod, neúplnost rodiny, úmrtí v rodině, stěhování...).

Během pozorování jsem zjistila, že agrese může být výsledkem jedné nenaplněné základní potřeby (hlad, žízeň, únava...), ale i výsledkem více strastí, kdy prapůvod agrese je složitý a spouštěčů je více. Mezi základní příčiny agresí zařazuji:

- Nečitelnost (výchovy, požadavků, jednání...)
- Nečekané změny narušující návyky, stereotypy a rituály
- Nenasycení nebo přesycení potřeb způsobující frustrace

- Nevhodné výchovné prostředí a styly výchovy
- Narušení emoční stability jedince způsobené krizovou událostí v rodině
- Ověřování limitů a hranic, zmatenost a nejistotu vyplývající z jejich nedodržování
- Následek po týrání, zanedbávání a zneužívání

Myslím si, že všechny výše uvedené příčiny jsou nejčastějšími spouštěči agrese, protože všechny jmenované příčiny v dítěti vyvolávají velice silné negativní emoce (strach, nejistotu, úzkost, bezbrannost apod.), které nedokáže ovládat ani se jich zbavit. Reaguje na tyto silné negativní, ničivé pocity právě agresí, protože jinak to neumí (většinou). A právě v tomto případě, v této situaci by se měla každá učitelka zarazit a uvědomit si, že to dítě nedělá schválně (většinou), ale že se jedná o „volání“ o pomoc. A místo toho, aby „přilévala olej do ohně“ a na dítě se v afektu rozčílila a „hubovala ho“ a zvyšovala jeho nepříjemné pocity, by se měla zarazit, vysvětlit mu v klidu, že toto chování je nevhodné, nežádoucí a měla by mu poskytnout pomocnou ruku. Pídit se po příčinách daného chování, zda se jedná o náhlou změnu v chování nebo o dlouhodobější problém, za kterým se mohou skrývat dlouhodobé frustrace a deprese.

ZÁVĚR

Pojmy „agrese“ a „agresivita“ bývají často považovány za synonyma, přesto že se jedná o dva odlišné jevy. Díky náhledům několika autorů se nám podařilo tyto dva pojmy odlišit na „agresivitu“ čili vlastnost, vnitřní pohotovost a životní pohon, a na „agresi“, čili její destruktivní, útok – projev. Krátce jsme se zabývali podkladem agresí v mozku, zapříčiněným poruchami v příjmu, zpracování a vyhodnocování podnětů, které způsobují zvýšenou agresivitu, impulzivitu a negativní, obrannou reakci.

Seznámili jsme se s několika funkcemi agrese. Zjistili jsme, že slouží jako prostředek k upozornění na sebe, k obraně, dosahování cílů, ale je i nepostradatelným životním pohonem. V praxi jsme se bohužel setkali pouze s negativní agresí.

Podrobněji jsme se zaměřili na dělení agrese, na druhy a směry, se kterými se můžeme setkat u dětí předškolního věku. Pro rozdělení agresí jsme vybrali dělení podle Zdeňka Martínka a Jana Svobody, kteří zvolili kritéria podle: druhu a směru agrese, počtu agresorů, zúčastněnosti agresora, způsobu útoku a emočního náboje. S několika druhy a směry jsme se skutečně setkali.

Nejvíce jsme se věnovali příčinám a spouštěčům agresí. Během studia odborné literatury jsme zjistili, že příčin agresí je obrovské množství. Liší se svou závažností, mírou negativních emocí a dopadem na zdravý vývoj jedince. Z daného množství jsme vybrali a popsali nejzávažnější a nejzásadnější příčiny, se kterými se může setkat dítě předškolního věku. Příčiny jsme rozdělili na vnitřní a vnější. Podrobněji jsme se zabývali frustračním podkladem agrese, protože si myslíme, že je nejčastější příčinou a následným spouštěčem agresí. Dané tvrzení nám následně potvrdilo záměrné pozorování dětí a vypracované kasuistiky. Zaměřili jsme se i na frustrující krizové události v rodině, mezi které nejčastěji patří: rozvod rodičů, rozpad rodiny, úmrtí v rodině, přestěhování se apod., a na události, které postihují dítě CAN syndromem (týrání, zneužívání a zanedbávání jedince). CAN syndrom jsme zmínili, protože si myslíme, že je potřeba znát jeho příznaky, potencionální oběti a agresory, formy a projevy k tomu, aby došlo k jejímu včasnému odhalení a řešení. Daným příčinám jsme se věnovali nejen proto, že při nich dochází k narušení zdraví, návyků, stereotypů a rituálů, ale i proto, že dítě získává agresivní vzorce chování, které nejsou v naší společnosti žádané.

Charakterizovali jsme nejčastější typy obětí a agresorů, proto, abychom byli schopni odhadnout jejich výskyt ve třídě. Domníváme se, že pokud učitelka vytipuje

potencionální oběť, může mu pomoci s jeho zvýšenou ochranou a s učením obranných taktik, a naopak se může zaměřit na agresora, a na korigování jeho nevhodného chování. Potencionální agresory a oběti jsme rozdělili do několika skupin, podle kterých je lze lépe charakterizovat a odhalit. Zabývali jsme se také typickými reakcemi na hněv druhých proto, že si myslíme, že je potřeba znát nejen typologie agresorů a obětí, ale i typologii jejich reakcí, se kterými se můžeme nejčastěji setkat. Dané informace můžeme následně využít pro „čtení“ konfliktní situace a k předvídání jejího následného vývoje.

Závěrečná šestá kapitola je současně i praktickou částí této práce. Prvotně je zaměřená na charakteristiku dítěte předškolního věku, proto, aby se každý čtenář blíže seznámil s danou věkovou kategorií a věděl, jaké jsou její možnosti, schopnosti a dovednosti. Následně je charakterizována státní mateřská škola, její organizace, poslání, cíle a její značný vliv na socializaci jedince. Charakterizovali jsme jí proto, aby bylo zřejmé v jakém prostředí probíhalo záměrné pozorování. V praktické části bakalářské práce jsme se zaměřili na zmapování agresí v mateřské škole. Na její výskyt, projevy, příčiny, spouštěče apod., které jsme zpozorovali během záměrného pozorování dětí v mateřské škole. Průběžným pozorováním jsme vybrali 10 dětí předškolního věku (3-6 let, chlapce i dívky), kteří vykazovali problémové chování, se zvýšenou mírou agresivity. Dané jedince jsme záměrně pozorovali v přirozeném prostředí mateřské školy, minimálně po dobu osmi měsíců. Někteří byli pozorováni po dobu dvou let s následným záměrným osmiměsíčním pozorováním v rámci bakalářské práce. Postřehy z pozorování byly pravidelně zapisovány, zpracovány, proběhly rozhovory s rodiči a následné vyhodnocení všech dat do formy kasuistické studie. Data byla podrobena obsahově kvalitativní analýze.

Ze shrnutím výsledků záměrného pozorování a zpracování podrobných kasuistik plyne několik závěrů. V mateřské škole jsme se setkali převážně s negativní agresí, kterou se projevovali chlapci i dívky, nejčastěji formou individuální přímé verbální nebo fyzické agrese, při které byl agresor buď aktivní, nebo pasivní. Agrese byly nejčastěji vedené proti druhé osobě nebo proti neživé věci. Setkali jsme se i s agresí vedenou proti sobě samému formou dětské masturbace. S agresí vedenou proti zvířeti jsme se nesetkali. Během získávání informací o dítěti a po četných rozhovorech, s rodiči a dětmi, jsme došli k závěru, že primární příčinou daných agresí bylo „volání o pomoc“, kterým upozorňovaly na neuspokojení základních potřeb. Jednalo se o neuspokojení těchto potřeb: místa, podpory, limitů, sycení a ochrany, jejichž podrobný výčet je uvedený v šesté kapitole společně s celkovými výsledky pozorování. Byl kladen důraz na kvalitu a autentičnost

informací. Kasuistiky s podrobnými anamnézami o vývoji jedince a agresí, jsou s četnými ukázkami uvedeny v příloze.

Myslíme si, že práce naplnila své seznamující a obohacující poslání.

RESUMÉ

Bakalářská práce „Projevy agrese dětí předškolního věku“ se zabývá dětskou agresí a jejími projevy v mateřské škole.

V teoretické části je první kapitola věnována vymezení pojmů agrese a agresivita a jejich neurobiologickému podkladu v mozku. Druhá kapitola se zabývá funkcemi agresí. Následně jsou agrese ve třetí kapitole rozděleny dle druhu a směru útoku. Zaměřili jsme se na agrese fyzické a verbální. Ve čtvrté kapitole Příčinami jejich vzniku se zabýváme ve čtvrté kapitole, kde jsou příčiny dále rozdělené na vnitřní a vnější. Zaměřili jsme se na příčiny způsobené frustrací jedince. Následující kapitoly jsou věnovány charakteristice agresorů, obětí a charakterizaci dítěte předškolního věku. Dané poznatky jsou podkladem pro praktickou část bakalářské práce, která je součástí šesté kapitoly.

Praktická část je zaměřená na zmapování agresí v mateřské škole na konkrétních případech. Zaměřili jsme se na zmapování projevů, příčin a spouštěčů agresí u dětí předškolního věku. Využili jsme metod pozorování a kasuistické studie. Získaná data byla následně podrobena obsahově kategoriální analýze, jejíž výsledky jsou uvedeny v šesté kapitole. Podrobné kasuistiky jsou přiložené v příloze.

Klíčová slova: agrese, agresivita, frustrace, potřeby, agresor, oběť, dítě

RESUME:

Bachelor thesis "Manifestations of aggression preschool children" deal with child aggression in kindergarten.

In the theoretical part is a first chapter about the concepts of aggression and aggressiveness and their neurological origin in the brain. The second chapter deals with the function of aggression. In the third chapter are aggression classified according to the type and direction of attack. We focused on verbal and physical aggression. In the fourth chapter deals with the causes of their creation and where they are divided into external and internal. We focused on the causes of frustration caused by individuals. The following chapters are devoted to the characteristics of aggressors, victims and characterization of a preschool child. This knowledge is the basis for the practical part of the thesis, which is part of the sixth chapter.

The practical part is focused on mapping aggression in the kindergarten on the specific cases. We focused on mapping the symptoms, causes and triggers aggression in preschool children. We used the methods of observation and casuistical. The obtained data were subjected to content categorical analysis, the results are given in the sixth chapter. Detailed case studies are provided in the attachment.

Keywords: aggression, aggressive behavior, frustration, needs, aggressor, victim, child

SEZNAM LITERATURY

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-808-2.
- DISSLER, Hans, Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole – Pomoc pro učitelky a rodiče*. Z německého originálu „*Alltagsprobleme im Kindergarten*“. Freiburg: Verlag Herder, 1982. Přeložil Zdeněk Jančařík. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk a kolektiv. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Grada: Praha, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- HOLEČEK, Václav. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Pedagogické centrum Plzeň, 1997. Evidenční číslo: 4/97.
- JANATA, Jaromír. *Agrese tolerance a intolerance*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-889-X.
- KOUKOLÍK, František. DRTILOVÁ, Jana. *Zlo na každý den – Život s deprivanty I*. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6. ISBN 80-7262-089-4 (soubor).
- KUČEROVÁ, Helena. *Psychiatrické minimum*. Grada: Praha, 2013. ISBN 978-80-247-4733-0.
- LANGMEIER, Josef. LANGMEIER, Miloš. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Vyd. 2. Praha: H&H Vyšehradská, s. r. o, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada, 2005, ISBN 80-247-0870-1.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední školy*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-107-8.
- NOVÁK, Tomáš. CAPPONI, Věra. *Sám proti agresi*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-253-0.
- PESSO, Albert. BOYDEN-PESSO, Diane. VRTBOVSKÁ, Petra. *Úvod do PESSO BOYDEN SYSTEM PSYCHOMOTOR- PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorii attachmentu*. Praha: Sdružení SCAN, 2009. ISBN 80-86620-15-8.
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci v životě i v procesu psychoterapie*. Triton, Praha: 2010. 2. Vyd. ISBN 978-80-7387-378-3.

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

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

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. 175 s. ISBN 80- 7178- 689- 6.

VANÍČKOVÁ, Eva, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, PROVAZNÍKOVÁ, Hana. *Násilí v rodině- Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Karolinum: Praha, 1995. 382-180- 94, 17/80.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2006. Dotisk prvního vydání. ISBN 80-87000-00-5.

INTERNETOVÉ, ONLINE ZDROJE:

MUDr. Zdeněk Mlčoch [online] 2016. [cit. 2016-04-09].
Dostupný z <<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/limbicky-system-funkce-anatomicke-casti-a-jejich-funkce-v-prehledu>>.

MUDr. Zdeněk Mlčoch [online] 2016. [cit. 2016-04-09].
Dostupný z <<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/mozek-jednotlive-anatomicke-casti-a-jejich-funkce-v-prehledu>>.

MUDr. Zdeněk Mlčoch [online] 2016. [cit. 2016-04-09].
Dostupný z <<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/medicina/neurologie-nemoci-vysetreni/mozek-jednotlive-anatomicke-casti-a-jejich-funkce-v-prehledu>>.

SCS. ABZ. CZ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV [online] 2016. [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz>>.

SCS. ABZ. CZ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV [online] 2016. [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/receptor>>.

SCS. ABZ. CZ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV [online] 2016. [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/transmitter>>.

SCS. ABZ. CZ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV [online] 2016. [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/homeostaze-homeostaze-homeostaze-homeostaza-homeostasa>>.

Velký lékařský slovník [online] 2016 [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://lekarske.slovníky.cz/pojem/limbicky-system>>.

Velký lékařský slovník [online] 2016. [cit. 2016-04-02].
Dostupný z <<http://lekarske.slovniky.cz/pojem/receptor>>.

SEMINÁŘ:

MARTÍNEK, Zdeněk. *Hyperaktivní, hypoaktivní a agresivní dítě v MŠ*. [MSMT 10396/2014- 1- 310]. NIDV Karlovy Vary. 20. 5. 2015.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. I - EVA	II
PŘÍLOHA Č. II - KATEŘINA	VI
PŘÍLOHA Č. III – KEVIN	XI
PŘÍLOHA Č. IV - LUKÁŠ	XIX
PŘÍLOHA Č. V - MAREK	XXV
PŘÍLOHA Č. VI - MILUŠE.....	XXX
PŘÍLOHA Č. VII – NELA	XXXV
PŘÍLOHA Č. VIII - RADEK	XLIII
PŘÍLOHA Č. IX - SIMONA	XLVI
PŘÍLOHA Č. X - PETRA	XLVIII

PŘÍLOHA Č. I - EVA

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Eva
- **Věk:** 5 let
- **Rodina:** úplná
- **Zdravotní stav:** Poslední oficiální zpráva od dětského lékaře (podzim 2014) informuje o tom, že „...*dítě vývojově neodpovídá úrovni tříletého dítěte.*“ Na popud učitelek následovalo vyšetření v ped- psy poradně (jaro 2015), výsledky však matka škole nikdy nesdělila. Musím jí tedy označit za oficiálně bez nálezu. Přesto, že mám podezření na LMD.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Eva vyrůstá v úplné rodině. Žije v rodinném domě na předměstí spolu s dalšími sourozenci (starší sestra v pubertálním věku a mladší novorozená sestra). Otec pracuje jako dělník, maminka je na mateřské dovolené. Rodině pomáhá čiperná babička. Rodina v posledních letech řešila řadu nepříjemností, které zasáhli i chod rodiny. Maminka se jeví jako velice ochotná, milá, ale přecitlivělá osobnost. Má veliký zájem o Evičky prospěch a často se ptá na její pokroky. Je si Evičky nedostatků vědoma, ale hůře se s nimi smiřuje, proto se toto téma stalo jakýmsi tabu. Matka k nám začíná být otevřená až teď (po 2 letech), postupně nám sděluje informace, které nám dané problémy trochu objasňují. Sdělila nám, že během těhotenství byla pod velkým tlakem okolí a pod tlakem nepříjemných událostí, které se stali (častá úmrtí, pohřby, rodinné potíže se starší dcerou). Již během těhotenství pociťovala, že je něco jinak, než v předchozím těhotenství. Plod se projevoval odlišně. Po narození byl pomalejší vývoj dále patrný. Špatná koordinace pohybů, pozdější lezení, chůze...Neobratnost se začala projevovat v celkovém projevu dítěte, byla patrná při samoobsluze, převlékání, jídle... Při vstupní lékařské prohlídce do mateřské školy lékařka upozornila matku na to, že Evičky projevy, schopnosti a dovednosti neodpovídají tříletému dítěti (vyjádření lékaře v „Evidenčním listě dítěte“). Po nástupu do mateřské školy se začali projevovat i rozdíly v intelektuální oblasti.

Eva je nejspíše dítě se specifickými poruchami učení (SPU) - LMD. Projevy dítěte se odchyľují od běžné normy. Její projevy se jeví jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice

psychických procesů, nesoustředěnost, impulsivita a tělesná neobratnost). Diagnózu nemáme potvrzenou, můžeme se pouze domnívat. Matka nám odmítá předložit zprávu z pohovoru („vyšetření“) v pedagogicko-psychologické poradně.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2014/2015:

- **Vývoj motoriky-** Eva je vyšší zavalitější postavy (vyčnívá mezi ostatními spolužáky v MŠ), působí jako „přerostlé batole“. Její pohyby jsou nekoordinované, neobratné a nepřesné. Kvůli špatné koordinaci často padá.
- **Vývoj řeči –** Verbální komunikace je také velice slabá. Jediné co Eva v MŠ říká je: „*Maminka píše, píše po obede.*“ Tuto větu používá, když se s ní bavíte kdykoliv o čemkoliv. Ke konci školního roku začala opakovat jednoduchá slova, která jsme jí říkali: jídlo, pití, názvy oblečení, jména dětí apod. Vždy jen zopakovala, co jsme jí řekli. Podezření na narušení komunikačních schopností, narušení rovin jazykového projevu (stagnování ve stádiu asociačně reprodukcijním).
- **Učení-** Neudrží pozornost – neustále někde pobíhá nebo skáče. Chvilí neposedí – odbíhá od veškerých činností, při kterých se chvíli sedí (jídlo, povídání v kroužku, kreslení, vyrábění, sledování pohádky v TV...). Vrtí se na židli – neustálý nepokoj, pobíhá dokola po třídě. Nedokáže čekat. Nedokáže dávat pozor na detaily, má potíže udržet pozornost při vypracovávání úkolů a při hře. Intelektové schopnosti jsou slabé. Eva chodí do MŠ od září a až březnu si dokázala zapamatovat jaká je její značka v šatně, nepoznává si své věci (oblečení...). Potřebuje nepřetržitý dohled. Potřebuje dohled při chůzi na záchod a při hygieně (často se počůrává a pokakává – cca. 3 x týdně a několikrát denně). Mám podezření na dysmuzii a dyspraxii. Musíme jí oblékat i svlékat. Je nesamostatná při hygieně.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Eva nastoupila do MŠ v září 2014. Adaptace proběhla bez větších komplikací. Nejraději si hrála sama, tím způsobem, že neustále běhala a skákala po třídě. O ostatní děti příliš nejevila zájem. S přijímáním autorit neměla problém.

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Motorika je stále neohrabaná, nepřesná, ale je patrné zlepšení. Má problém se správným úchopem psacího náčiní a drobných předmětů. Její nejoblíbenější činností je stále běhání a skákání po třídě.
- **Vývoj řeči –** Komunikuje pomocí jednoduchých vět. S řadou vad ve výslovnosti. Často jí není rozumět. Ale již se snaží komunikovat jak s učitelkami, tak s dětmi.
- **Učení-** Již je soustředěnější a dokáže chvíli posedět na místě. Po letních prázdninách si opět až do Vánoc nezapamatovala svou značku (přesto, že má stejnou jako v loňském roce). Intelektuální schopnosti jsou stále podprůměrné. Nedokáže postavit jednoduchou skládačku ani puzzle (pro neúspěch je už ani nevyhledává). Nechápe vtip ani legraci. A díky tomu se občas stává obětí drobných legráček. Své oblečení si již pozná, ale stále si ho neumí oblékat. Úroveň vědomostí, schopností a dovedností neodpovídá úrovni pětiletého dítěte. Potřebuje dopomoc při oblékání (občas si obléká kalhoty na hlavu, triko na nohy, nebo jde ven jen v kalhotkách, tričku a kozačkách, neumí obracet části oblečení tak, aby nebyli naruby...)
- **Vývoj sociálních vztahů-** Začala vyhledávat první partnery pro hru a pokouší se o primitivní námětové hry. Inklinuje spíše k nejmladším dětem ve třídě (2,5 – 3 roky), se kterými si hraje nejčastěji s panenkami „Na maminku a na tatínka“. Problém je, zřejmě, protože Eva je největší a nejstarší dítě ve třídě a ostatní se jí občas smějí, protože se neumí oblékat, neumí pořádně mluvit, neumí čistě jíst, když se jí na něco zeptáte, tak odpoví úplně na něco jiného. Nejčastěji si z ní dělají legraci děti stejně staré nebo jen o trochu mladší, škádlí jí a smějí se tomu, jak Eva reaguje (rozčiluje se, mluví srandovně, vzteká se, brečí, srandovně se tváří...). Snažíme se tohle chování u ostatních dětí eliminovat. Učíme je, že se nemůžou někomu posmívat, jen proto že něco neumí nebo nechápe (požadavky, hry, legráčky...). Empatičtější děti ze třídy se snaží Evičce pomáhat (vysvětlují jí postupy, zadání úkolů, vysvětlují legráčky a drobné konflikty, zapojují jí do hry, snaží si s ní povídat).

4. Pozorování agresivních projevů:

V Evině případě se jedná spíše o agresi instrumentálně nutnou. Eva se dlouho drží, aby konflikty mezi ní a ostatními dětmi řešila v klidu, ale když už její trpělivost „přeteče“, tak reaguje brekem, křikem, vztekáním se, dělá „legrační“ zamračené obličej, gesta apod. Ostatní se pak daným projevům smějí. Občas mi přijde, že si z ní ostatní dělají legraci jen proto, aby se pak mohli smát jejím „legračním“ projevům. „Legraci“ většinou vyvolá to, že Eva něco špatně pochopí, a pak se situace někdo chytí a prohodí legrační poznámku nebo podpoří to, co Eva špatně pochopila. Eva má sklony stát se budoucí obětí šikany v základní škole. V mateřské škole vykazuje charakteristiku budoucí oběti: je „jiná“ než ostatní děti, je „pomalejší“, budoucí oběť „na první pohled“. Děti si z ní nejčastěji dělají legraci kvůli jejímu „odlišnému“ vzhledu (zavalitější postava, nekoordinované pohyby, prsa, „zvláštní“ výraz v obličejí...), projevům (když jí škádlí nebo i běžně během dne- zvláštní smích, vydávané zvuky...) nebo kvůli jejím nižším intelektuálním schopnostem a dovednostem (nižší rozsah vědomostí, schopností a dovedností, nesrozumitelná řeč, nechápe legraci a škádlení...).

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Nepochopení legrace, škádlení a její následné využití k verbální aktivní přímé agresi

Klasická situace, kdy si děti říkaly, kdo půjde po obědě domů a kdo ne.

Eva: „*Ja pudu domu po obedu.*“

Simona: „*Ne, ne, nepudeš.*“ (se smíchem)

Eva: „*Jo, jo pudu po obedu!*“

Simona: „*Ne, ne, nepudeš.*“ (se smíchem)

Eva: „*Paní učitelko, ona říkala, že nepudu po obedu.*“ (s poňukáváním)

Učitelka: „*Půjdeš Evičko. Simonka si dělá jen legraci, jen tě škádlí.*“

Eva: „*Pudu po obedu.*“ (s poňukáváním)

Simona: „*Ne, ne, nepudeš.*“ (se smíchem)

Eva: „*Paní učitelko, ona říkala, že nepudu po obedu.*“ (s poňukáváním)

Učitelka: „*Půjdeš Evičko. Simonka si dělá jen legraci, jen tě škádlí.*“

Učitelka: „*Simonko, neprovokuj Evičku! Vidiš, jak je z toho smutná!*“

Eva: „*Pudu po obede.*“ (s brekem)

Ukázka č. 2- Nepochopení verbální komunikace a následný výsměch

Při volných hrách na koberci.

Kamila: Eva skákala po vytvořeném rybníčku. „*To se nedělá! Ty, ty, ty!*“

Eva: „*Paní učitelko, ona říkala: Ty, ty, ty! Ale já sem Evička!*“

Ostatní situaci pozorovali a zpozzdáli, se smály. Kamila nakonec ještě dodala. „*Ta je hloupá!*“ Eva to postřehla a s brekem si šla raději sednout ke stolečku. Snažila jsem se Evičku povzbudit a hrála jsem si s ní chvíli sama u stolečku. Kamilu jsem napomenula za nevhodné chování, musí se naučit přijímat odlišnosti ostatních a nemůže se ostatním posmívat jen proto, že něco špatně pochopili, nebo že něco neumí a ať se podívá, jak je teď Eva smutná, když říkala, že je hloupá.

PŘÍLOHA Č. II - KATEŘINA

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Kateřina
- **Věk:** 5 let
- **Rodina:** neúplná
- **Zdravotní stav:** Zdravá. Bez nálezu.

V tomto školním roce (2015/2016) se u Katky objevily komplikace s růstem- roste příliš rychle, tudíž jí často bolí svaly a klouby. Jakmile jí bolí klouby, tak si chvíli odpočine, ale jiné speciální potřeby nemá.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Katka vyrůstá od 3 let pouze s matkou. S otcem se vidá každý týden, má o ni zájem, zajímá se o její pokroky a vzdělávání. Bohužel spory o zajištění rodiny vedly k jejímu rozpadu. Katka teď žije s matkou u prarodičů, kteří jim vypomáhají, jak finančně, tak s výchovou. Rodinná atmosféra se zdá být příjemná, klidná a přátelská. Rodina spolupracuje s mateřskou školou, zajímá se o Katčiny pokroky i vzdělávání. Katka navštěvuje taneční kroužky, myslím si, že jsou její zájmy podporovány.

Kačenka již odmala jezdila s maminkou (vedoucí tábora) na dětské tábory, kde nejspíše přilnula ke starším dětem a dospělým. Získala i určitou samostatnost, zvládala dobře odloučení od matky, ale získala i zvýšenou důvěru v dospělé. Každého hned považovala za „tetu, strejdu“ a hned se s každým dospělým skamarádila. S matkou jsme následně řešili možná rizika této zvýšené dětské důvěry v cizí dospělé osoby. Maminka si byla rizik vědoma a ochotně spolupracovala se školou na prevenci bezpečí své dcery.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2014/2015:

- **Vývoj motoriky-** Vývoj hrubé i jemné motorika odpovídal věku. Bála se rušných pohybových her.

- **Vývoj řeči** – Slovní zásoba odpovídala věku, s drobnými chybami ve výslovnosti.
- **Učení**- Katka byla nesoustředěná, roztěkaná. Řízená činnost jí většinou nezaujala. Bavili jí pouze tanečky. Vědomosti odpovídali slabšímu průměru. Velice ráda zpívala a milovala tanec.
- **Vývoj sociálních vztahů**- Katka nastoupila do mateřské školy v září 2014, jako jedna z nejmladších dětí. Svým vyšším věkem, však působila jako starší. Čímž na ní v prvních dnech měli ostatní členové personálu školy vyšší požadavky. Vše se okamžitě vyjasnilo předáním informací všem členům personálu. Kačenka byla první den na samostatném „průzkumu“ třídy. Nekomunikovala, prozkoumala si sama prostředí třídy, seznámila se s režimem a pravidly třídy. Dělal si, co chtěla, ale nenarušovala bezpečný chod třídy. Druhý den přišla Katka jako vyměněná. Přeměnila se v mazlivou, upovídanou a velice komunikativní holčičku a tou zůstala až doposud. Během roku jsem postřehla, že je spíše samotář. Neuměla si hrát. Postřehla jsem, že si nejen neumí najít partnera pro hru ve vrstevnickém kolektivu, ale neuměla si ani vymyslet hru, popřípadě v ní zůstat a rozvíjet ji. Po celý den jen tak „bloumala“ mezi ostatními, nic jí nebavilo, nic jí nezaujalo. Rozuměla si nejvíce s dospělými, s učitelkami a uklízečkou. Neustále se u nás „motala“ a chtěla si s námi povídat nebo vyrábět. Nepomohla žádná motivace. Kačenka „bloumala“ od ničeho k ničemu po celý den. Občas jsme řešili drobné konflikty mezi ní a ostatními dětmi, bylo zjevné, že s nimi neuměla komunikovat, a když něco chtěla, tak si to prostě vzala a nechápala, že se musí dovolit nebo se o hračku podělit s ostatními.

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky**- Nadále rozvíjí přiměřeně věku. Kačka stále miluje tanec, chodí dokonce do tanečního kroužku. Vývoj motorických schopností a dovedností odpovídá věku.
- **Vývoj řeči** – Řečové vady ve výslovnosti jsou postupně odstraňovány.
- **Učení**- Úroveň vědomostí s rostoucím věkem stoupla, zájem o témata se zvyšuje. Zpozorovala jsem, že Kačka nerada staví puzzle a různé skládačky, nemá na ně trpělivost, nesoustředí se, dlouho jí nebaví.

- **Vývoj sociálních vztahů-** V letošním školním roce zůstala Kačenka spolu s dalšími 5 nejstaršími (loňskými nejmladšími) dětmi nadále v naší třídě. Ostatní spolužáci postoupili do třídy starších dětí. Kačenka se cítila velice dotčena tím, že zůstala nadále v „malé“ třídě, přesto, že si už přišla „velká“. Bohužel Kačky schopnosti neodpovídali zvýšeným požadavkům „velké“ třídy a věkově spadala nadále k nám. Tato křivda však u Kačenky spustila nemilá překvapení. Kačenka začala být drzá, chvílemi stagnovala, neměla zájem o „učení“, nechtěla se zapojovat do společných činností, vysmívala se úrovni her a chování mladších dětí, přesto, že sama často tápala v chápání úkolů a pravidel her. Po tomto období vzdoru a msty se Kačenka opět zlepšila. Smířila se svým umístěním ve třídě „mladších“ dětí a pokoušela se navázat první přátelství s ostatními dětmi. O mladší děti ve třídě neměla zájem, bavila se hlavně se staršími dětmi, které tu zůstaly stejně jako ona. Nejdříve často řešily, jak je „nefér“, že zůstaly u malých dětí. Následně si začaly hrát první primitivní hry. První 4 měsíce si neustále hrála s ostatními dětmi „Na kočky“. Neustále lezly po čtyřech po koberci a mňoukaly. To byla celá hra. Při budování prvních her a kamarádství jsem často zpozorovala konflikty mezi Kačkou a ostatními dětmi. Některé byly drobnějšího rázu, ale některé byly surovější s jasným cílem ublížit (viz. ukázky). Při řešení konfliktů bylo zřejmé, že si Kačka neuvědomuje, že by mohla svým chováním někomu ublížit, ale vždy věděla, proč to udělala. V oblasti her Kačenka stále volí spíše primitivnější hry „Na kočky“, „Na princezny“. Ale žádné hry kreativně nerozvíjí, nikam se nevyvíjejí. Stále většinu dne „bloumá“ po třídě, ale výsledně vlastně nic určitého nedělá.

4. Pozorování agresivních projevů: V prvních měsících školního roku se agrese projevovaly jako jasné útoky, jak na sebe upozornit, že do dané třídy nepatří. Jednalo se o jakési volání o pomoc formou frustrační agrese. Katka protestovala svou neaktivností, nezájmem, pomalým tempem, prostě celkovou rezignací. Postupně se agrese přetvářela ve fyzické přímé útoky, při kterých nejčastěji ubližovala formou bití rukou, taháním za vlasy nebo odstrčením. Reakce byly většinou stejné. Pokud se jednalo o to, že jí někdo předběhl nebo jí zabral místo, tak jedince vystrčila nebo shodila na zem, aby mohla na dané místo sama. Pokud někdo dělal něco, co ohrožovalo její zájmy (přání, výhru nebo jinou

odměnu...) nebo pozici (pořadí, ale i místo „velké holky“, která musí všechno umět a být vždy první a musí mít vše správně...), tak ho bouchla (většinou rukou) nebo zatahala za vlasy (aby neprohrála...). Často však reagovala zkratkovitě, nepředvídala následky svých činů, kterých pak litovala, ale v danou chvíli se nedokázala ovládat.

5. Prognóza:

V budoucnu bychom se měli zaměřit na podporu navazování trvalejších kamarádkých vztahů mezi Kačenkou a ostatními dětmi. Měli bychom jí vést ke správnému řešení konfliktů tak, aby je Kačka neřešila zkratkovitě a nepřiměřeně. Dále bychom se měli zaměřit na rozvíjení hry, fantazie a utvářet záměrnou pozornost, kterou bude Kačka potřebovat pro zvládnutí blížící se základní školy.

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Fyzická aktivní přímá agrese

Kačenka si hrála se Simonkou na princezny z populární pohádky „Frozen-Ledové království“. V dané pohádce jsou hlavními hrdinkami dvě princezny- sestry (Anna a Elsa), na které si většina holčiček ze školky velice často hrají. Bohužel často vznikají konflikty kvůli tomu, kdo bude hrát princeznu Annu, a kdo bude hrát princeznu Elsu. Protože každá z princezen je jiná a Elsa má dokonce kouzelné schopnosti. Většina konfliktů vzniká právě proto, že všechny holčičky chtějí být Elsy, ale ta může být jen jedna.

Stejně začal i tento konflikt. Kačenka se hádala se Simonkou o Elsin závoj. Obě dvě chtěli být Elsamí. Simona však měla závoj první a tak si roli Elsy nárokovala jako první. Kačence se to nelíbilo. Šla mi to žalovat, že chce být taky Elsa, ale že jí chce být i Simonka. Nejprve sem Kačence řekla, že jí půjčím druhý závoj a můžou být Elsy obě dvě. To se ale Kačence nelíbilo, protože Elsa může být jen jedna. Odešla tedy za Simonkou, která tančila po třídě a naschvál jí přišlápla závoj, který měla Simonka navlečený kolem krku. Kačka ho tak rázně přišlápla, že Simonu ve výskoku stáhla závojem dolů a Simonka upadla „přiškrcená“ na zem. Když sem se Kačky ptala, proč to udělala, tak řekla, že byla na Simonu našťvaná, protože chtěla být Elsa ona. Děti byly předem poučeny, že si nesmí dávat závoje na gumičkách kolem krku. Byly seznámeny s hrozícím nebezpečím. Simonka neuposlechla. A Kačka věděla, že ji může zranit.

Ukázka č. 2- Fyzická aktivní přímá agrese

Konalo se hlasování o pojmenování víly, kterou si děti společně vyrobily. Padly dva návrhy. Z toho jeden Kačenky. Děti měli za úkol hlasovat tak, že se přihlásí ke jménu, které se jim líbí víc a to vyhraje. Nejprve proběhlo hlasování pro návrh Kačenky. To proběhlo bez problémů, přihlásila se cca polovina dětí. Pak následovalo hlasování pro druhý návrh. V tom, si Kačenka všimla, že Lucinka sedící vedle ní, hlasuje pro druhý návrh a ne pro ten její. A tak jí zatahala za vlasy. Když jsem se Kačenky ptala na vysvětlení, proč to udělala, tak řekla, že proto, že Lucinka nehlasovala pro její návrh a bála se, že prohraje.

Ukázka č. 3- Fyzická aktivní přímá agrese a fyzická pasivní přímá agrese

Děti se po vykonání toalety a hygieny řadí do dvou řad. Řady jsou rozděleny na kluky a na holky. Děti mezi sebou často závodí, kdo bude v řadě první. V řadě holčiček bývá většinou první Kačenka, protože je nejstarší ze třídy, tudíž je většinou nejrychlejší a nejprůbojnější. Dnes jí však předběhla Verunka. To se Kačce velice nelíbilo. Protože si první místo tak trochu přivlastnila za své, a teď bylo v ohrožení. Začala se rozčilovat, křičela na Verunku: „*Héj, to je moje místo! Já sem první!*“ A na to strčila do Verunky tak silně, že upadla a bouchla se do hlavy o futra dveří, která stály za ní. Kačenka si v klidu stoupla na své místo a plačící Verunku přehlížela. Když jsem se ptala, proč to udělala, tak řekla, že ona je první a Verunka jí místo sebrala. Verunka však v pláči a s boulí na hlavě tvrdila, že byla první a Kačka jí vystrčila. Kačka se odmítala Verunce omluvit, protože jí prý ona sebrala místo. Po ošetření jsem Verunku vrátila zpět na její zasloužené místo a Kačku jsem za trest poslala na úplný konec řady. To Kačka nedokázala přijmout vůbec, tak začala strkat do všech dětí. Nakonec jsem jí musela z řady úplně vyloučit.

PŘÍLOHA Č. III – KEVIN

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Kevin
- **Věk:** 5 a půl roku
- **Rodina:** neúplná, ale matka žije dlouhodobě s přítelem
- **Zdravotní stav:** jedinec s epilepsií

Kevin je také dítě s enurézií a epilepsií. Jedná se o pomočování, ke kterému dochází nejen v noci, ale i během dne (př. při poledním odpočinku). Kevin měl již od brzkého věku problémy s korigováním „močení“. Dlouho a stěží se učil chodit na nočník a později na toaletu. Maminka mu stále dává plenu na noc. Maminka tento problém začala řešit až po nástupu dítěte do mateřské školy, po rozhovorech s učitelkami. Maminka v Kevinově pomočování donedávna neviděla žádný problém.

K dnešnímu dni Kevin kvůli tomuto problému navštívil dětského lékaře celkem třikrát. Při první návštěvě (podzim 2013) doktor údajně řekl mamince, že je na řešení tohoto problému brzy, že to může být způsobeno nástupem do MŠ (stres, adaptace...), a že to „samo vymizí“. Maminka se s touto odpovědí smířila a problém dále neřešila. Přesto, že se Kevin dál „počůrával“ každý den (jak v noci doma, tak ve školce během poledního odpočinku, občas i při hře, občas se při hře i „pokakal“). Při druhé návštěvě dětského lékaře (jaro 2014) doktor údajně „vynadal“ mamince za to, že tento problém nezačala řešit dříve. Doktor Kevinu vyšetřil a předepsal mu léky na snížení noční produkce moči. Maminka tyto léky Kevinovi podávala pouze několik dní, protože se po nich prý „počůrával“ ještě víc. Kevin se nadále pomočoval každý den. Ve školce měl suchou postýlku pouze jednou v měsíci.

Ve školním roce 2014/2015 se stále „počůrával“ každý den (při poledním odpočinku, občas i během hry, samozřejmě i v noci doma). Na začátku listopadu 2014 byl Kevin na popud rozhovoru učitelek s maminkou na urologickém vyšetření, při kterém se zjistilo, že Kevin je po tělesné stránce naprosto v pořádku. Doktor mu předepsal léky, které mu maminka opět podávala pouze týden (jednu ze dvou dávek léku), protože prý neměly účinky. S kolegyní jsme mamince navrhli návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Chtěli jsme jí navrhnout již minulý rok, protože Kevin se „počůrává“ i během odpočinku

když nespí. Občas nám přijde, že si v té louži „libuje“. Občas se „počůrá“ nebo „pokaká“ i během dne. Ale čekali jsme, až se vyloučí urologické příčiny. Maminka návštěvu poradny dlouho zvažovala. Nakonec po dlouhém zvažování a „vymlouvání se“ na to, že v pedagogicko-psychologické poradně nemají místo a musí čekat apod., Kevin prošel sezením v ped-psy poradně (květen 2015). Návštěvu a vyšetření v ped-psy poradně jsme nedoporučili pouze kvůli „počůrávání“, ale také kvůli Kevinově problémovému chování. Kevin je velice živý, neúnavný, nesoustředěný, je těžké ho zklidnit, neudrží pozornost, má poruchu řeči i grafický projev je slabý. Kevin je tvrdohlavý, vzpurný, líný, rád dělá, že nás neslyší. Neustále někoho provokuje, pošťuchuje nebo bije. V celé třídě má pouze jednoho kamaráda a to jen proto, že se kamarádí jejich maminky. Při rozhovorech často odbíhá od tématu. Nemá žádné trauma z raného dětství (bolest při močení, špatný zážitek, trauma, nemoc...). S kolegyní máme podezření na nějakou poruchu chování a soustředěnosti spojenou s opožděným dozráváním nervové soustavy.

Jako příčinu jeho problémů vidím opožděný vývoj nervového systému, lenost, nedodržovaný režim a pravidla (doma), špatné návyky příjmu a výdeje tekutin, nedůslednost matky při výchově, vystavení hádkám matky a jejího přítele, dědičnost...

Na podzim roku 2015 podstoupil Kevin na popud ped-psy poradny SONO vyšetření, aby mohli vyloučit vybrané poruchy a lépe určit diagnosu. Na SONO vyšetření zjistili, že se u Kevina objevila epilepsie. Do dnes se s daným zjištěním pracuje, ale dalo by se říci, že maminka je ještě úzkostnější a omlouvá Kevinovo nevhodné a agresivní chování právě epilepsií, což je nesmysl, ale myslíme si, že často se jedná spíše o projevy nevychovanosti, nečitelnosti ve výchově a nedodržování pravidel, ADHD nebo jiné SPU spojené s hyperaktivitou a poruchou pozornosti. U Kevina je zjevná i častá agrese vůči ostatním jedincům.

Oficiální diagnóza je epilepsie. Zatím se ve školním prostředí nijak neprojevila. Naopak Kevin začal hrát hokej a účastní se několikrát týdně intenzivních tréninků.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Kevin je prvorozený a jedináček. Vlastní otec odešel od matky během jejího těhotenství. Opustil jí, kvůli jiné ženě, se kterou ve stejné době také čekal dítě. Otec o Kevina nejeví zájem. Kevin ho vůbec nezná. Vyrůstá s matkou a s jejím novým přítelem. Matka se s přítelem často hádá před zrakem dítěte, kvůli Kevinově problémovému chování. Matčin přítel jí upozorňuje na její rozmazlující

a bezhraniční výchovu. Maminka je masérka v lázeňském zařízení, je neustále v práci, a tak se mu snaží vynahradit svou nepřítomnost právě tím, že mu ledacos povolí nebo mu svou pracovní vytiženost nahrazuje dárky, sladkostmi a privilegii.

Kevin je jedno z těch dětí, které je ve školce neustále, přichází ráno v 6 a odchází odpoledne v 16:30, tráví zde celé prázdniny, je zde vždy, pokud je MŠ otevřená... Naštěstí chodí do školky rád. Maminka má Kevina velice ráda, ale bohužel na něj nemá čas, a tak se mu zřejmě snaží vše vynahradit tím, že ho „rozmazluje“ a vše mu povoluje.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2013/2014:

- **Vývoj motoriky-** Kevin je velice živé, neúnavné dítě. Rád běhá, hrubá i jemná motorika odpovídá věku. Nejraději má pohybové hry, pobyt venku, miluje pohyb.
- **Vývoj řeči** – Rychlá s chybami ve výslovnosti, často křičí. Tempo zrychlené, občas koktavá. Mluví v jednoduchých větách.
- **Učení-** Jelikož je Kevin nesoustředěný a divoký je těžké ho něčím zaujmout natolik, aby dával pozor a něco se naučil, často svým nevhodným chováním výuku narušuje (neustále někoho provokuje nebo pošťuchuje), neumí přijmout potrestání. Držení psacího náčiní je správné, kresba je spíše na úrovni slabšího průměru. Nekreslí ani hlavonožce, ale pouze jednotlivé osamocené čárky, nakonec všechno začmárá a zmuchlá. Nesoustředí se na detaily. Paměť je spíše krátkodobější a nezáměrná.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Nejraději si hraje sám tak, že si vezme velké auto a jezdí (běhá) s ním kolem třídy. Cestou „smete“ vše, co mu přijde do cesty (z těchto důvodů mu často nabízíme klidové hry a činnosti u stolečku). Rád staví vláčkodráhy, „rozkramaří“ hračky a pak je nerad uklízí. Během úklidu hraček opět běhá kolem třídy nebo se s někým „honí“ nebo „pere“. Ve třídě má pouze jednoho kamaráda. A to jen proto, že se baví jejich maminky, které daný vťah podporují. Když už si hraje s ostatními dětmi, tak to většinou končí konfliktem a brekem. Ostatní děti ho nemají moc rády, protože jim ubližuje nebo jim pořád něco násilně

bere. Ignoruje pravidla a vzteká se pokaždé, když prohraje. Problém se socializací mezi vrstevníky je zjevný. Možná i díky přetrvávajícímu egocentrismu.

Výsledky pozorování šk. rok 2014/2015:

- **Vývoj motoriky-** Kevin je stále velice živý a impulzivní. Fyzicky zdatný a vytrvalý. Po celou dobu pobytu venku (cca 1- 1,5 hod.) hraje fotbal, bohužel však nechápe jeho pravidla. Myslí si, že se fotbal hraje tak, že si dvě děti kopají s míčem a snaží se střelit gól do jedné brány. Nechápe, že se jedná o kolektivní sport, tudíž ho hraje víc dětí, kteří jsou v jednom družstvu, přihrávají si a spolupracují. Některé konflikty vznikají právě díky tomuto nepochopení. Ostatní děti totiž ví, jak se fotbal hraje a tak chtějí hrát taky. Kevin pak ostatní vyhání, vystrkuje, kope do nich. Když se mu snažíme pravidla vysvětlit, tak dělá, že nás neposlouchá. Hrubou motoriku ovládá lépe než jemnou. Má problémy se stříháním.
- **Vývoj řeči –** Stále zbrklá. Drobné chyby ve výslovnosti. Již mluví v delších větách a souvětích.
- **Učení-** Kevin je stále velice nesoustředěný a divoký. Vzdělávání je stále složité, protože je velice těžké ho motivovat k nějaké činnosti a nalézt téma, které by ho zaujalo. Největší problém má se soustředěností, nechá se strhnout, kdečím a problémově se zklidňuje. Je vzpurnější a tvrdohlavější. Jakmile se mu nechce tak reaguje vztekáním, kopáním nebo se naopak naštvě a nekomunikuje. Kresba se postupně zlepšuje, již maluje hlavonožce a objevují se první pokusy o auta, rakety. Kresba je bez drobnějších detailů, tlačí na tužku, občas papír i protrhne. Pracovní listy jsou stále odfláknuté, pouze u matematických listů je patrný zájem o počty. Po bližším zkoumání jsme zjistili, že Kevin umí vyjmenovat řadu do 20, orientuje se v řadě do 10, uvědomuje si následovníka a předcházejícího člena. Poznává základní barvy. Určí základní umístění (nahore, dole, před, za...). Nerad se učí básničky a písničky.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Od loňského roku nevidíme žádné razantní pozorovatelné zlepšení v jeho chování. Ba naopak, s příchodem nových dětí s podobným chováním jako má on sám, získal více partnerů pro „zlobení“, s kterými se neustále honí, provokuje, hádá, pošťuchuje a pere. Není den, abychom

neřešili žádný konflikt mezi Kevinem a ostatními dětmi. Volí převážně násilné hry „Na vojáky“, „Na policisty“..., kde nejčastěji někoho trestá za jeho prohřešky. Kevin je jedním z nejstarších dětí ve třídě, tudíž je velký „mazák“, tak chce být ve všem první (musí být první hotoví na toaletě, musí mít první židličku v řadě při převlékání, musí být první v řadě na oběd, musí mít první talíř na vozíku...) a pokud není první, tak je zle. Přijde mi, jako by občas spolužáky považoval pouze jako soupeře a ne jako spojence a partnery pro hru. Inklinuje k určité skupince „zlobících dětí“, kteří si spolu chvíli hrají, ale nakonec hra skončí konfliktem, často je vidět určitý boj o moc, o sebeprosazení se a neústupnost ostatních členů skupiny. Setkáváme se i s tím, že se mu děti posmívají kvůli „počůrávání“ nebo ho provokují tím, že mu říkají, že je „mimino“- toto chování se snažíme potlačovat, naopak dětem vysvětlujeme, že by ho měli podpořit, a že se to může stát každému. Občas se „počůrá“ při hře nebo při řízené činnosti, a pak se samozřejmě opět přesune veškerá pozornost na něj. Mohlo by se jednat i o určité upozorňování na sebe.

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Letos začal hrát hokej, ale bohužel mu byla zjištěna i epilepsie. Hokejové tréninky jsou časté a intenzivní. Na popud trenéra začal více posilovat dolní končetiny, protože prý nemá dostatečně zpevněné svalstvo. Rozvoj jemné i hrubé motoriky odpovídá věku. Přestal se počůrávat ve školce. Doma stále nosí pleny na noc.
- **Vývoj řeči** – Již mluví v souvětích. Má širokou slovní zásobu. Drobné chyby ve výslovnosti se postupně odstraňují. Řeč již není zbrklá ani tolik ukřičená jako dřív.
- **Učení-** Pomalu se u Kevina zlepšuje soustředěnost, zajímá se o témata typu- sport, doprava, zaměstnání, vesmír. Již přijímá potrestání, chápe, že vykonal něco špatného a přijímá přiměřený trest. Nadále rozvíjíme jeho mírně nadprůměrné schopnosti v oblasti matematických představ. Již umí vyjmenovat řadu od 1 do 50. Pokouší se o jednoduché počty do 10. Poznává a pojmenuje základní barvy, zvířata, přírodní jevy, dny v týdnu, povolání, rostliny, materiály...Paměť se mění

v záměrnou a dlouhodobější. Když už se dokáže uklidnit a soustředit, tak se zaměřuje na drobnější detaily. Rád řeší problémové úkoly.

- **Vývoj sociálních vztahů-** V tomto roce Kevin navštěvuje již předškolní třídu a v září by měl nastoupit do základní školy. Kevin udělal pokrok v ovládnutí svého chování. Již není tolik impulzivní a agresivní. Stále řešíme konflikty mezi ním a ostatními dětmi, ale útoky již nejsou tak brutální. Již není tak zaslepený touhou být ve všem první, možná i díky tomu, že navštěvuje třídu předškoláků a konkurence je veliká a ostatní děti jsou silnější, výkonnější, ale umí se i lépe bránit. Během tohoto roku se Kevinovo chování značně zlepšilo. Je zjevná i proměna vztahů ve skupince oněch „zlobivých dětí“. Postupně se podařilo vzájemné vztahy korigovat a směřovat je k vytváření vzájemných přátelství. Členové již nejsou k sobě tolik agresivní a útoční jako v předchozích letech. Když se perou, tak většinou jen náznakově, aby si ukázali chvaty a triky, které viděli ve filmu. Opadl jistý agresivní, destruktivní náboj. Nadále sleduji další vývoj.... Má rád auta, rád staví z lega zbraně a vesmírné lodě. Kevinovo díla z lega jsou moc pěkná, promyšlená a každá kostička má svůj účel (kanón, palivo, zásoby jídla, vězení, motor...).

4. Pozorování agresivních projevů:

Neustále řešíme nějaké konflikty mezi ním a ostatními dětmi. Kevin je strůjcem nebo spoluúčastníkem konfliktů, přesto si myslím, že se jedná o emocionální nepromyšlené agrese. Reaguje nejčastěji individuální, fyzickou aktivní přímou agresí, která směřuje ven proti ostatním, neustále někoho bije, kope nebo strká. Bije buď rukou (pěstí nebo fackami) nebo hračkou, kterou v ruce drží, často do dětí i kope. Nejčastějším zpozorovaným spouštěčem byly situace, kdy někdo měl něco, co chtěl mít v danou chvíli i Kevin, v tom případě si hračku vzal a pokud oběť jevila odpor, tak jí bouchl nebo prudce odstrčil, až se dítě upadlo nebo se bouchlo o blízký předmět nebo další osobu, která stála za ním. Pokud strčil oběť a ta spadla nebo strčila do dalšího dítěte, často vypukl další konflikt. Situace kumulovala a konflikty vyvolávaly další konflikty. Tudíž vznikali konflikty, které by bez Kevinovi přítomnosti nevznikly...Problémové chování se projevovalo i tím, že musel být ve všem první a pokud první nebyl, tak si první místo v řadě nebo někde jinde zařídil. Jednalo se o jakýsi pokus udržet si svůj status (třídní „mazák“, nejstarší dítě ve třídě,

vítěz). Nejčastěji tak, že prvního jedince vyhnal, vystrčil nebo mu nějak ublížil, aby mohl zaujmout jeho místo. Jakmile jsme ho však vrátili na jeho původní místo, tak byl agresivní i vůči učitelkám. Byl vzpurný, tvrdohlavý, odmítal poslechnout, strkal do učitelky... Kevin odmítal přijmout jakýkoliv trest, ať už v podobě zákazu hry s ostatními dětmi nebo zabavení hračky.

Myslím si, že Kevinovi projevy souvisí s jeho hledáním místa v životě i ve školce, s ověřováním hranic a limitů, ale také s pouhým uspokojováním chuti. Myslím si, že za určitou agresi lze považovat i počůrávání.

5. Prognóza:

Myslím si, že Kevin bude nadále jedinec s problémovým chováním, zvláště teď, když jeho matka začala veškeré nevhodné chování omlouvat epilepsií. Což je nesmysl. Stále je patrná nedůslednost a nečitelnost ve výchově. Kevina lze považovat za agresora, který se projevuje fyzickou aktivní přímou agresi. Problém s nesoustředěností a impulzivitou přetrvává, ale všechny tyto problémy se vážněji projeví až na základní škole. Kdy bude mít problém se rychle aktivizovat, dělat činnosti, které ho nebaví, bude muset plnit povinnosti, ať se mu chce nebo ne. Problém může mít i s navázáním pozornosti a uklidněním se.

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Fyzická aktivní přímá agrese

Kevin si sám stavil vláčkodráhu. V tom se k němu chtěl přidat Dan. Začal mu k vláčkodráze připojovat další kolejnice a vybíral si mašinku, se kterou po ní bude jezdit. V tom Kevin začal křičet: „*Di pryč, to je moje trať. Postav si svojí.*“ Dan se sebral, vzal si mašinku a odešel si postavit svou vláčkodráhu. Kevin viděl, že mu sebral tu nejlepší mašinku, kterou si chtěl původně sám vzít a křičel na Dana:

Kevin: „*To je moje mašinka! Dej mi jí!*“

Dan: „*Nedam, já jí měl první!*“

Kevin: „*Ale já jí chci!*“

Dan: „*Ale já jí měl první!*“

Pak Kevin bouchl Dana do hlavy kolejničkou, kterou držel v ruce. Zřejmě protože, věděl, že Dan má pravdu, ale on si vybranou mašinku tak přál. Dan plakal a běžel mi to říct. Když sem si k sobě zavolala Kevina, tak si stoupl a vzteky rozkopal postavenou vláčkodráhu. Zřejmě to považoval za křivdu.

Ukázka č. 2- Fyzická aktivní přímá agrese

Při obědě Kevin rychle jedl, aby byl první hotový. Zvedl se, aby odnesl talíř na vozík. V tom si všiml, že Pěť'a je již také hotový a odnáší talíř současně s ním. Přidal do kroku. Petr sedí blíže u vozíku, tak tam byl i dříve než Kevin. Pomalu pokládal talíř, v tom se přiříttil Kevin a odstrčil ho tak prudce, že Dan i s talířem upadli na zem. Kevin následně vítězně zvolal: „*Já sem první!*“ Nechápal, proč za to dostal následně vynadáno a odmítal se Danovi omluvit.

Ukázka č. 3 - Fyzicky pasivní nepřímá agrese

Při pobytu venku na školní zahradě, hrál Kevin fotbal s Lukášem. Kopali si s míčem a snažili se trefit gól. Postupně se k nim chtěly přidávat i ostatní děti, ale ty vždycky vyhnali. Bohužel na školní zahradě máme jen malý plácek, tudíž nemůže hrát fotbal víc družstev. Po tom, co jsme klukům jednoduše vysvětlili pravidla fotbalu, doufali jsme, že mezi sebe přijmou i ostatní děti, které chtěly také hrát. Nepřijmuly je, chtěli pořád hrát jen sami dva. Domluvili jsme se tedy, že si budou chvíli hrát sami a po 10 minutách se družstva vystřídají. Když nadešel daný čas střídání, Kevin odmítal hřiště opustit a uvolnit ho pro ostatní děti. Pořád si tam kopal sám. Ostatní děti mu vysvětlovaly, že se teď vystřídají, že teď jsou na řadě oni. Kevin dělal jako by neslyšel. Když viděl, že se děti doprošují svého práva, tak sebral míč a utíkal s ním pryč. Dobře věděl, že máme pouze jeden fotbalový míč a ostatní teď nemůžou hrát.

PŘÍLOHA Č. IV - LUKÁŠ

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Lukáš
- **Věk:** 3 roky a 8 měsíců
- **Rodina:** úplná
- **Zdravotní stav:** Zdravý, bez nálezu.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou):

Lukášek vyrůstá v úplné rodině. Maminka je na mateřské dovolené a tatínek pracuje na stavbě, takže často je maminka na výchovu sama. Výchova probíhá v mladé rodině, která zastává volnou výchovu pod heslem: Vše pro dítě! Takže Lukášek má dostatek pozornosti, neustále s ním nad něčím diskutují, ptají se na jeho názor, neustále má nějaký speciální zábavný program (výlety, přespávání u prarodičů, skákání v loužích, dárky, odměny) a privilegia. Bohužel to vše na úkor pravidelného režimu, pevných hranic a pravidel. Problémy v chování se začali intenzivně projevovat po narození mladší sestry (cca před rokem). Lukášek se začal chovat zcela odlišně než doposud. Celá rodina se snaží dopřávat Lukáškovi maximum pozornosti, aby se necítil ostrčený kvůli mladší sestře, ale přijde mi, že toho akorát zneužívá.

Maminka je velice komunikativní, mladá, neustále veselá, ze všeho si dělá srandu. Se školkou spolupracuje, začala si uvědomovat nedůslednosti ve výchově a potřebu změny přístupu k chování Lukáše. Zajímá se o jeho chování i vzdělávání.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Vývoj motoriky odpovídá věku, horší úchop psacího náčiní.
- **Vývoj řeči** – Lukáš je velice verbálně zdatný. Má širokou slovní zásobu, se kterou také často útočí. Nebojí se použít ani vulgarismy, jejichž význam však zřejmě

nechápe. Často jen tak křičí, aby na sebe upozornil. Řeč je s drobnými chybami ve výslovnosti.

- **Učení-** Lukáš se soustředí pouze na to, co ho baví, co ho zaujme. Což je velice těžké. U většiny činností je pouze pozorovatelem nebo spíše narušitelem. Nic ho nebaví, nic mu nepřijde dostatečně zajímavé a vhodné jeho úrovně. Přitom má široký rozsah vědomostí. Lukášek má široký rozhled o nejrůznějších tématech, logicky uvažuje, nerad zpívá a nemá rád kolektivní práce a činnosti. Neudrží pozornost, je nesoustředěný a roztěkaný. Jeho práce jsou nedodělané, počmárané a často zmuchlané.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Lukášek nastoupil v září 2015. Adaptace proběhla rychle a bez komplikací. Již od prvních dní se začal projevovat jako dítě s problémovým chováním. Neustále se chová jako by byl ve třídě jen on sám, běhá a křičí, neustále do někoho strká nebo kope. Díky tomu si s ním nikdo nechce hrát, děti se s ním nechtějí ani držet za ruku, straní se ho, nechtějí vedle něj stát, ani sedět, protože se bojí, že jim ublíží. Snažíme se Lukáše navést na správné chování ke kamarádům a ostatní děti vedeme k tomu, aby se mu nestranily. Stěží přijímá autoritu dospělých. Rád si hraje sám s auty.

4. Pozorování agresivních projevů: Neustále se chová jako by byl ve třídě jen on sám, běhá a křičí, neustále do někoho strká nebo kope. Kde není místo, tam si ho udělá. Jedná hlava nehlava. Neustále jen provokuje a zkouší pevnost hranic a pravidel. Egocentrismus je zřejmý. Začínám být z Lukášových projevů smutná. Často se cítím bezradná a bezmocná, protože na něj nepůsobí žádné taktiky. Nepůsobí pochvaly, motivace, podporování, pohlazení, zvýšená pozornost, zvýšené zapojení do činností (důležité funkce) úsměv ani drobné odměny v podobě obrázku, výhody nebo sladkosti ani tresty v podobě zákazu hry, sebrání hračky, popis smutných pocitů, které cítím já i ostatní děti, vyloučení z koberce ke stolečku... Lukášovi je všechno jedno, naopak se všemu ještě směje, často je zlostný a naschvál někomu ublíží, s každým napomenutím, vysvětlováním je ještě agresivnější, ale pokud k tomu nedojde, tak také zvyšuje svou agresivitu vůči ostatním dětem (ignorance nezabírá). Distancuje se většiny společných činností, běhá kolem a křičí, strká do ostatních nebo dělá vše, co je zakázané (skáče po gauči, odchází a dělá si, co chce), ignoruje veškeré napomínání a zákazy. Ještě rád dodává: „*Heč, heč, mě to stejně nevadí!*“

Lukáš používá nejen fyzické útoky ve formě strkání, kopání, bití, ale i verbální aktivní přímou agresi formou nadávek, ponižování za použití vulgárních slov. Nedávno nadával praktikantce, že je „*pinda*“, protože mu něco zakázala. Nebo se směje mladším dětem, že jsou „*blbý*“. Když jsem se ho ptala, jestli ví, co to znamená, když to říká a opět odpověděl, že neví. Je vzpurný, výbušný, provokující, agresivní, často je negativní, nepřátelský, neustále do někoho vráží nebo bije všechny kolem. Často je drzý a odmlouvá. Při řešení konfliktů mezi ním a ostatními dětmi, většinou říká, že neví, proč to udělal, že se to udělalo samo a jakmile dojde k potrestání, tak na vše říká, že je mu to jedno. Někdy, když už neví, jak dál provokovat, tak naschvál někomu brání. Brání ostatním dětem v přístupu na toalety tak, že si stoupne doprostřed, roztáhne ruce a nohy, a tak ucpe celý vchod. Následně se ostatním dětem směje, že potřebují na záchod, brečí a on je nepustí. Tento projev fyzické pasivní přímé agrese, je poměrně častý, občas se stane, že naschvál někomu zasedne židli a odmítá z ní slézt a směje se tomu, jak se oběť rozčiluje, brečí, nadává a zoufale bojuje o své místo.

Zjišťovala jsem, co by mohlo být možnými příčinami tohoto chování. Zjistila jsem, že to není zcela jednoznačné. Naopak se domnívám, že se jedná o mix více příčin, které nevladatelně přerostly v jeden velký problém. **Možné příčiny:**

- **Mladší sestra-** může se jednat o určitý protest, nesmíření se s příchodem sestry do rodiny, upozornění na sebe, hledání místa v rodině, hledání místa v životě. Jelikož se většina problémů chování začala projevovat nejvíce po narození mladší sestry, lze tuto událost považovat za silný faktor (spouštěč) ovlivňující Lukášovo nevhodné chování. Často nám Lukáš říká, že sestřičku nemá rád, hlavně proto, že je malá a pořád brečí nebo mu něco rozbíjí. Tato averze vůči mladším dětem se projevila i ve školce, kde ubližoval malým dětem jen proto, že jsou „malý“ nebo plakali v době adaptace. Uplatňoval vůči nim svou silovou převahu formou fyzické aktivní přímé agrese.
- **Nečitelnost ve výchově-** Během školního roku jsem si všimla, že když jsem mamince sdělovala, co dnes Lukášek zase provedl, tak maminka reagovala pokaždé jinak. Jednou prohršek zlehčovala a smála se mu, jindy ho vážně řešila hubováním a vysvětlováním. Nedivím se, že to má Lukášek v hlavě popletené, když vlastně neví, co je správné a co je zakázané, špatné a nevhodné.

- **Posunutá hranice, výchova bez pravidel-** Lukášek je vychováván v mladé rodině, která zastává volnou výchovu pod heslem: Vše pro dítě! Takže Lukášek má dostatek pozornosti, neustále s ním nad něčím diskutují, neustále má nějaký speciální zábavný program (výlety, přespávání u prarodičů, skákání v loužích, dárky, odměny) a privilegia. Bohužel to vše na úkor pravidelného režimu, pevných hranic a pravidel. Proto si myslím, že je pro Lukáška těžší se ve školce „přepnout“ na režim a pravidla.
- **Intelektuální schopnosti-** Lukášek je inteligentní dítě, často překvapí svým širokým rozhledem v nejrůznějších tématech. Jako jeden z mála dětí ve třídě logicky uvažuje a přemýšlí nad problémovými úkoly. Myslím si, že Lukášek je natolik chytrý, že ví, že je za své nevhodné chování ve školce nepostižitelný, ví, že ho nemůžu jinak potrestat než, že mu něco zakážu, seberu, nedovolím nebo maximálně omezím jeho hrací pole. A z pochvaly, pohlázení, úsměvu, odměny nemá radost. Což je divné, protože každé dítě touží po pochvale a uznání.

5. Prognóza: Bylo by vhodné navštívit ped-psy poradnu, kvůli odborné diagnostice, zda se nemůže jednat o opoziční poruchu chování. S maminkou jsme se zatím domluvili na stanovení jasných jednoduchých pravidel, které bude doma Lukášek striktně dodržovat. Bude na Lukáška výchovně působit jasně, čitelně a nebude si ze všeho dělat srandu, když se Lukáškovu chování vymyká víc a víc. Je potřeba ho naučit odlišovat, co je slušné, žádané a co je drzé, nevhodné a nepřijatelné špatné chování. Dále je potřeba naučit Lukáše, že odměny a privilegia jsou za odměnu a ne samozřejmostí, a že za své nevhodné chování musí nést přirozený následek (např. Když ze vzteku počmárá celou podlahu pastelkou, tak si ji také umyje. Aby si uvědomil, jakou dá práci její úklid a odstranění čmáranice.). Je potřeba Lukáše vést k tomu, aby se dělil o hračky a nebral si vše násilím. Musí se naučit vnímat ostatní děti v prostoru kolem sebe a respektovat jejich práva. Zmírnit egocentrismus, který ho vede k jednání „přes mrtvoly“.

V mateřské škole se snažíme o maximální spolupráci s maminkou. Během dne je Lukáš pod maximálním dohledem, aby nemohl ubližovat ostatním. Pokud chce a zaslouží si to (dodrží něco, na čem jsme se předtím dohodli), tak mu nabízím výjimečné aktivity (vedoucí role ve hře, role učitele...), činnosti navíc (rozdávání nádobí, pomůcek, přidržování výkresů...), aby se zabavil. Snažím se mu maximálně věnovat, podporovat ho

a zapojovat ho do společných činností, aby měl dostatek pozornosti a nemusel si ji vynucovat jinak. Do umývárny chodí jako poslední, aby nemohl bránit ostatním při vstupu. Dbáme na striktním dodržování pravidel a režimu třídy.

6. Ukázka:

Ukázka č. 1 - Fyzická aktivní přímá agrese

Lukáš si hrál na koberci s velkým nákladním autem. Převážel kostky z jednoho konce koberce na druhý, kde si chtěl postavit garáž. Jezdil stále stejnou trasu. Střemhlav z jednoho konce na druhý. Najednou se mu do cesty postavila Pavlínka, která projížděla kolem s vláčkem. Nevšimla si, že tudy jede i Lukáš. Lukáš si jel stále ve své trase, Pavlínku viděl, srazil jí, přejel ji nákladním autem nohu a jel dál jako by se nic nestalo. Když jsem se ho ptala, proč to udělal, tak řekl že...

Já: „*Ty jsi neviděl, že je před tebou Pavlínka?*“

Lukáš: „*Viděl*“ (a utekl si hrát dál s autem)

Zavolala jsem si Lukáška znovu.

Já: „*Když si Pavlínku viděl, tak, proč si jí přejel?*“

Lukáš: „*Já nevím.*“ (opět se snažil utéci pryč)

Opět sem ho zavolala k sobě.

Já: „*Lukášku, proč si přejel Pavlínku?*“

Lukáš: „*Já nevím.*“ (smál se)

Já: „*Tak se zamysli, pro jsi to udělal.*“

Lukáš: „*Já nevím. Když já, když já nemohl jet.*“

Já: „*A proč si ji raději neobjel okolo? Ted' si Pavlínku přejel a jí to moc bolí.*“

Lukáš: „*Ale ona neuhla.*“ (zlobil se na Pavlínku)

Já: „*Protože tě neviděla.*“

Lukáš: „*Neviděla.*“ (smál se)

Já: „Nemůžeš někoho přejet, jen proto, že ti stojí v cestě. Okolo si měl dost místa, tak si jí mohl objet. A když ti někdo stojí v cestě, tak mu slušně povíš “s dovolením“ nebo „zatroubíš“ na klakson, ale nemůžeš někoho přejet jen proto, že ti stojí v cestě.“

Lukáš: „No tak jo.“

Následně se šel s mým doprovodem Pavlínce omluvit. Následně si vzal zpět auto a jezdil si dál. Za chvíli změnil trasu a začal jezdit po koberci a naschvál vrážel do všech dětí.

Když jsem se ho ptala, proč to dělá. Tak opět jen řekl, že neví. Za trest musel uklidit auto a kostičky a šel si hrát ke stolečku. Na to mi pověděl pouze: „Mě je to stejně jedno. Mě to nevadí.“ a smál se. Tento projev jsem již ignorovala.

Ukázka č. 2- Fyzická aktivní přímá agrese

Při kreslení u stolečku. Z ničeho nic bouchl holčičku vedle sebe pastelkou. Po napomenutí, že se to nedělá, protočil oči a kreslil dál. Pochválila jsem mu obrázek a řekla jsem mu, ať pokračuje v kreslení. Kreslil dál a najednou počmáral obrázek druhé holčičky, která seděla vedle něj. Po opětovném napomenutí se začal smát a píchat obě holčičky vedle sebe pastelkou do rukou. Když jsem se ho ptala, proč to dělá, když ví, že se to nedělá a holčičky to moc bolí, tak se smál a říkal, že neví, že to samo. Za trest jsem ho posadila samotného k jinému stolečku, aby nemohl nikomu dalšímu ubližovat. Najednou vlezl pod stůl a počmáral celou podlahu pod stolem. Když jsem se ho ptala, proč to dělá, tak opět řekl, že neví a smál se tomu. Vynadala jsem mu a dala jsem mu vlhčené ubrousky a musel podlahu umýt (odstranit čmáranici, uklidit, co si natropil). Mytí se mu nelíbilo, že ho bolí ručičky (po zhruba třech pohybech). Tak jsem mu řekla, že kdyby tu podlahu nepočmáral, tak by jí nemusel teď umývat. Pronesl pár protestů, že ho to nebaví, ale nakonec čmáranici smyl.

PŘÍLOHA Č. V - MAREK

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Marek
- **Věk:** 3 a půl roku
- **Rodina:** úplná
- **Zdravotní stav:** Už v těhotenství matka pociťovala, že s plodem není něco v pořádku, následoval komplikovaný porod, došlo k několika komplikacím, které zanechaly na Marečkovi určité následky. Nejvíce zjevný byl následek snížené pohyblivosti. V porodnici doktoři stanovili prognózu, že Mareček bude „ležák“ a nebude nikdy chodit. Marečkovo maminka je však bojovnice a poskytla mu maximální péči. Začali společně navštěvovat nejruznější odborníky a začala s Markem intenzivně cvičit. Několikrát denně cvičili Vojtovu metodu. Mareček měl vždy maximální pozornost a péči celé rodiny.

Žádné jiné nemoci nebo poruchy nejsou známy. Mareček je občas úzkostný (nemá rád nečekané změny, nové věci...), nosí brýle a speciální ortopedické vložky do bot.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Marek vyrůstá v úplné rodině. Je prvorozený, jedináček. Rodinná atmosféra se zdá být příjemná, klidná a přátelská. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Středobodem rodiny je zřejmě Mareček. Maminka velice spolupracuje se školou, ptá se na chování a vzdělání Marečka, radí se a nabízí rady. Spolupráce s rodinou je vynikající. Péče o Marečka je občas až přehnaná, hlavně v neustálém vysvětlování a domlouvání se s ním. Mareček často všechno naslibuje, „okecá“, ale „skutek utek“.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Mareček nastoupil do mateřské školy v září 2015. S tím, že chodí, běhá, skáče... Z neznámého pohybu má strach, ale s naší dopomocí vše rád vyzkouší a naučí se. Kdyby nám maminka v prosinci 2015 nesdělila výše uvedené

informace, nikoho z nás by nenapadlo, že Mareček měl být podle doktorů „ležák“. Ano Marečkovo pohyby jsou občas nepřesné, nemotorné, ale k závažnosti stanovené diagnózy je to neuvěřitelný výkon. Je potřeba procvičovat správný úchop psacího náčiní a práci s drobnějším materiálem (navlékání korálků, manipulace s drobnými součástkami...).

- **Vývoj řeči** – Marek je velice upovídaný a má širokou slovní zásobu. Tím, že se zajímá o techniku a elektřinu apod. tak má slovní zásobu rozšířenou i o pár cizích slov. Mluví pouze s drobnými chybami. Tempo i hlasitost je přiměřená.
- **Učení**- Nejvíce se zajímá o elektřinu, elektroniku, techniku apod., a o to, jak vše funguje. Což je také Markovo nejčastější otázkou: „*Jak to funguje?*“ Mareček potřebuje velikou podporu při zdolávání nových překážek, nových úkolů. Potřebuje velikou podporu, motivaci a pochvalu. Musíme ho dlouho přesvědčovat o tom, že je šikovný a daný úkol zvládne. Po dlouhém přesvědčování úkol vždy bez problému zvládne, a pokud ne, tak se ho snadno naučí. Potřebuje drobnou pomoc při oblékání. Hygienu zvládá samostatně.
- **Vývoj sociálních vztahů**- Markovo adaptace byla velice problematická (viz. ukázky). Záchvaty vzteku a zoufalství byly neutěšitelné. Nakonec jsem jako poslední řešení použila metodu paní Prekopové – metodu pevného obětí. S tím, že sem musela Marečkovi neustále opakovat, jak je šikovný, že vše zvládne a maminka za chvíli přijde. Trvalo měsíc, než se s novou situací smířil. S maminkou jsme řešili Marečkovo nesnášenlivost změn. Snažili jsme se změny mamince hlásit co nejdříve, aby mohla Marečka na změnu připravit. Pokud se stala nečekaná změna, Mareček začal hrozně plakat, zažíval úzkostné stavy, které po delším vysvětlování nové situace pomalu ustávaly. Mareček se pomalu začal vžívat do režimu třídy. Miloval styčné pravidelné body dne a dbal na jejich dodržování. Pro jeho lepší pocit jsem mu vyrobila plakát se styčnými body dne (příchod do školky, hraní, svačina...), kde si pomocí nalepovacích puntíků ověřoval, co bylo, je a bude. Postupně si zvykl, až jsme nakonec plakát uklidili. Mareček si nejraději hraje sám s dětským počítačem, na kterém plní různé úkoly, oblíbil si také nejrůznější stavebnice. Marek má široký rozhled a hodně toho ví. Nejraději se zabývá elektřinou a elektroniku. S ostatními dětmi si rád hraje, ale nerad se dělí o hračky (viz. ukázky). Rád se zapojuje do všech činností. Ve třídě má

nejoblíbenějšího jednoho kamaráda, kterého má, tak rád, až ho svou nákolností odpuzuje. Protože, se na něj vrhne hned po vstupu do třídy, obejmě ho a nutí ho hraní si s ním. Neustále mu říká, jak ho má rád, a jak se na něj těšil. Mareček má také sklony upoutat se na jednu pečující osobu, na kterou se upne a pak odmítá všechny ostatní. Mareček se upnul na mě a odmítal všechny ostatní kolegyně. Pokud jsem nebyla ve školce, tak celý den probřečel, až dokud jsem nepřišla. Tento problém se postupně zlepšoval. Pláč se změnil na nekonečné opakování věty: „*Přijde Dominika?*“ (ujišťování se).

4. Pozorování agresivních projevů:

U Marka jsem zpozorovala emocionální agrese, které jsou nejčastěji zapříčiněny náhlou změnou, která v něm vyvolá nejistotu, na kterou okamžitě reaguje. Nejčastěji formou panického záchvatu nebo fyzickým útokem (brečí, křičí, kope a mlátí kolem sebe nebo utíká). V prvních dnech mě i slovně napadal. Po tom, co jsem mu vysvětlila, že se takhle k učitelce chovat nesmí, tak tyto agrese ustaly. Agrese byly spojené hlavně s adaptací. Vstup do mateřské školy pro něj byla tak obrovská změna, že totálně rozhodila jeho zažité stereotypy a sycení potřeb. Neustále se ubezpečoval, co bylo, je, a co bude. Potřeboval si zvyknout na pravidelný režim a pravidla třídy, najít si své místo ve třídě i v kolektivu, ubezpečit se o bezpečí prostředí, podpoře a sycení.

5. Prognóza:

Jelikož je Mareček momentálně již dlouhodobě nemocný, obávám se, že jakmile přijde, bude se problémová adaptace opakovat. Protože se bude muset znovu vypořádat s nečekanou situací a odloučením od maminky.

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Fyzická aktivní přímá agrese

Daná situace se odehrála druhý den v MŠ. První den maminka strávila s Marečkem ve třídě až do svačiny. Druhý den už maminka musela do práce, tak předávání probíhalo rychleji.

Maminka mi předávala Marečka. Hrozně plakal, křičel a kopal kolem sebe. Jakmile proběhlo předání, maminka zavřela dveře a situace pokračovala dál ve třídě:

Mareček: „*Já chci maminku!!!!*“ (křičí, kope a mlátí rukama kolem sebe)

Já: Snažím se ho ukonejšit: „*Neboj, maminka za chvíli přijde. Podívej se, jaký tu mám krásný červený nákladák.*“

Mareček: zlostný křik... „*Já chci maminku!!!!*“

Já: „*Já vím, že ti je smutno a chceš maminku, ale maminka musela do práce a než přijde, tak si budeme chvíli hrát, aby nám to rychle uteklo.*“

Mareček: „*Já chci maminku!!!! Kopnu tě!! Bouchnu tě koštětem!!*“ (kopl mě)

Já: „*Marečku! Nekopej do mě! To se nedělá! Do paní učitelky se nekope!*“

Mareček: „*Tak promiň.*“ A křičel a brečel dál.

Já: „*Marečku, já vím, že ti je smutno, ale vzpomínáš si, jak si to pěkně včera zvládnul?*“

Mareček: „*Já chci maminku!!!!*“ (křičí, kope a mlátí rukama kolem sebe)

Já: „*Marečku, já vím, že ti je smutno, ale vzpomínáš si, jak si to pěkně včera zvládnul?*“

Mareček: „*Jo, vzpomínám.*“

Já: „*A já vím, že si šikovný kluk a zvládneš to i dnes.*“

Mareček: „*Nezvládnul!*“

Mareček: „*Já chci maminku!!!!*“ (křičí, kope a mlátí rukama kolem sebe)

Já: „*Já ale věřím, že to zvládneš, protože si šikovný kluk!*“

Mareček: „*Já chci maminku!!!!*“ (křičí, kope a mlátí rukama kolem sebe)

Pak jsem použila metodu pevného objetí. Objala jsem Marečka a začala jsem mu opakovat, jak je šikovný kluk, že to ve školce zvládne, řekla sem mu co, budeme dneska dělat. Pořád jsem mu opakovala, jak je šikovný a že to ve školce zvládne, stejně jako den předtím. Nakonec se začal pomalu uklidňovat, až se nakonec uklidnil a byl schopný se zapojit. Během dne si párkrát vzpomněl na maminku, ale již to nebylo tak emotivní jako ráno. Podobná situace se opakovala i druhý den, pak stál Mareček ve dveřích s tvrzením: „*Já sem nechci, ale musím.*“

Ukázka č. 2- Útěky

V prvních dnech se stali i situace, že Mareček plakal i po ranním předání (již nebylo potřeba pevného obětí). Stalo se, že pláč přerostl v křik a v zoufalé pokusy o útěk ze třídy. Mareček se rozeběhl střemhlav ke dveřím a snažil se o útěk, za maminkou.

PŘÍLOHA Č. VI - MILUŠE

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Miluše
- **Věk:** 5 let
- **Rodina:** úplná
- **Zdravotní stav:** Zdravá (bez nálezu).

Vývoj plodu probíhal standardně, narodila se bez komplikací. Nejsou známé žádné nemoci ani poruchy, které by ovlivňovaly zdravý vývoj jedince. V loňském roce jsme řešili pouze to, že Miluška má jemné, krátké a řídké vlasy. U ostatních holčiček viděla, že mají vlasy dlouhé a bohaté. Milušku to velice trápilo, protože chtěla nosit copánky a culičky stejně jako ostatní holčičky. Vyřešila to tak, že nosila na hlavě šátek. Nosila ho tak, že měla pokrytou celou hlavu a na straně ho měla uvázaný, že vypadal jako cop. Šátek nosila neustále. Odmítala ho sundat. Cvičila v něm, spala v něm a v zimně přes něj nosila ještě teplou zimní čepici, ale šátku se nechtěla vzdát. Párkrát jsme jí ho zkoušeli „omylem“ sundat, ale Milušky reakce byly až panické. Vždycky to vypadalo, jako by si připadala „jako nahá“. Začala plašit, hledala šátek a honem si ho zase nasadila. Často jsme si s ní o tom povídali, ale žádné vysvětlení nám nepodala. Maminka nám pak průběžně předávala informace, které jí Miluška řekla, že nosí šátek, aby měla dlouhé vlasy nebo aby jí nebyla zima, někdy říkala, že ho nosí jen proto, že se jí líbí, ale v nejslabších chvílkách mamince několikrát sdělila své přání, že: *šátek nosí proto, že chce mít dlouhé vlasy jako její kamarádky.* Časem se nechala Miluška přesvědčit k tomu, že ho nemůže nosit při cvičení (z bezpečnostních a hygienických důvodů) a když má čepici, tak je nesmysl, aby měla na sobě dvě pokrývky hlavy (hygienické důvody). Daný problém se vyřešil postupně sám tím, že Milušce konečně dorostly vytoužené vlasy a šátku již nebylo třeba.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Miluška je prvorozená a zatím jedináček. Vyrůstá v úplné rodině. Oba rodiče jsou na Milušku velice upnutí, chtějí jí vynahradiť rozpad rodiny, ke kterému v loňském roce došlo. Během minulého školního roku, rodina prodělala krizi, kdy otec rodinu opustil, kvůli jiné ženě. Otec měl i po odchodu z rodiny o Milušku veliký zájem, staral se o ni, vyzvedával jí, měl jí velice rád.

Rodiče se snažili danou situaci před Miluškou řešit v klidu a v zájmu dítěte. Situace se postupně různě vyvíjela, až se nakonec otec vrátil zpět k původní rodině. V současnosti očekávají nový přírůstek do rodiny.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2014/2015:

- **Vývoj motoriky-** Odpovídal věku, nezaregistrovali jsme žádné odchylky. Miluška měla velice pěkný úchop tužky. Hrubou i jemnou motoriku ovládala přiměřeně věku.
- **Vývoj řeči –** Bohatá slovní zásoba, bez vážných řečových vad. Miluška ve školce moc nemluvila, ale ráda a pěkně zpívala, recitovala básničky a říkadla.
- **Učení-** Vzdělání, schopnosti a dovednosti odpovídali věku, průměrné. Miluška velice hezky kreslila (nejraději princezny). Pracovní listy měla vždy správně a pečlivě vypracované. Ráda se zapojovala do všech činností. Velice ráda kreslila a modelovala.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Miluška nastoupila v září 2014. Adaptace probíhala bez komplikací. Od začátku byla spíše odtažitá, samotářská, klidná a tichá. Miluška byla „postižená“ rodinnou krizí, často chodila do školky smutná, zakřiknutá, stranila se ostatních dětí (většinou si zalezla někde na gauč a tam sama odpočívala nebo si hrála s panenkou), často o rodinné situaci hovořila. Byla smutná z toho, že tatínek už maminku nemiluje, ale miluje tu druhou paní. A maminka doma proto hodně pláče. Nakonec se rodinná krize vyřešila a otec se vrátil zpět domů. Miluška z toho byla velice nadšená, což se projevilo i v celkové změně jejího chování. Začala si více hrát s ostatními dětmi, byla celkově veselejší. Nejraději si hrála v kuchyňce nebo si stavila domečky z velkých papírových kostek. Miluška se zdála být bezkonfliktní. Ke konci školního roku si začala hledat první kamarádky, které si začala hlídat. Občas jsem zaregistrovala, že si hrála pouze s nejlepšími kamarádkami a ostatní rázně odháněla se slovy: „*My tě tady nechceme.*“ (Přitom ostatní kamarádky by vyhnáno jedince rádi vzali mezi sebe).

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Odpovídá věku, nezaregistrovali jsme žádné odchylky. Hrubou i jemnou motoriku ovládá a dále rozvíjí přiměřeně věku. Navštěvuje taneční kroužek.
- **Vývoj řeči-** Bohatá slovní zásoba, bez vážných řečových vad. V tomto roce již komunikuje mnohem více, jak s dětmi, tak s dospělými. Intonace a melodie a hlasu jsou správné.
- **Učení-** Vzdělání, schopnosti a dovednosti odpovídají věku, průměrné. Miluška je stále velice pečlivá. Její práce jsou pečlivě, čistě, celkem rychle a správně zpracované. Logicky uvažuje nad úkoly, předmatematické dovednosti jsou v lepším průměru. Velice hezky kreslí, téměř nepřetahuje. Paměť dlouhodobější. Je soustředěná a klidná. Ráda se zapojuje do všech činností, nejraději má však zpěv a vyrábění.
- **Vývoj sociálních vztahů-** V letošním roce Miluška postoupila do třídy starších dětí. Rodinná atmosféra je již klidná, očekávající příchod nového přírůstku do rodiny. Miluška si během letních prázdnin, které strávila převážně na školce s tzv. letním provozem, upevnila vztahy s jejími dvěma nejlepšími kamarádkami. S těmito kamarádkami se kamarádí nejvíce i nadále. Naopak mi přijde, že k nim natolik přilnula, že si odmítá hrát i s ostatními dětmi a začala si kamarádky přivlastňovat, bránit, ale i manipulovat je, aby si hráli jen s ní. V dané skupince získala vedoucí pozici, přestože na první pohled působí nevýrazně a neprůbojně. Všimla jsem si však, že pokud není po jejím, tak se prostě sebere a odejde. Přestane danou rozehranou hru hrát a ostatní se jí raději přizpůsobí, jen aby si s nimi hrála dál.

4. Pozorování agresivních projevů:

Miluška úspěšně manipuluje se svými kamarádkami. Kamarádky jsou natolik zaslepené touhou po její přízni, že si to ani neuvědomují. Nejčastěji využívá fyzické pasivní přímé agrese, kterou využívá tak, že pokud není po jejím, tak se sebere a ze hry nebo společné činnosti (s kamarádkami) odejde a odmítá se vrátit, dokud nebude po jejím. Ostatní se jí zatím vždycky podřídili. Většinou se jednalo o přijmutí další hračky do hry, které Miluška

považuje za ohrožení, obává se ztráty svých nejlepších kamarádek. Nehodlá se podřídit požadavkům nebo nápadům kamarádek. Všechno musí být podle ní nebo nic. Podřídí se pouze v krajní nouzi, když vidí, že se kamarádka naštvala a zvažuje, zda si bude s Miluškou hrát dál nebo ne. Když dojde ke konfliktu mezi ní a jiným děvčetem, útočí vždy verbálně: nadává, křičí, občas ponižuje („*Máš ošklivou sukni.*“, „*Di pryč!*“, „*Vypadni!*“, „*My tě tady nechceme, nemáš svojí panenku!*“ „*Máš hnusný vlasy!*“ apod.). Při některých situacích jsem si všimla, že Miluška „navedla“ jednu ze svých nejlepších kamarádek, aby vyhnala ostatní děti z místa (domečku, stolečku, deky), kde si hraje jejich skupinka. Milušky agrese jsou okamžité reakce na ohrožení (místa, postavení...), směřující ven proti ostatním dětem. Dalo by se říci, že Miluška je určitým typem jemného, kultivovaného skrytého agresora.

5. Ukázka- Fyzická aktivní nepřímá agrese a verbální aktivní přímá agrese

Při ranních hrách si Miluška a její dvě nejlepší kamarádky Eliška a Sára hrály na dece s panenkami. V tom za nimi přišla Dana se svou panenkou z domova.

Dana: „*Jú, Eliško ty máš pěknou panenku.*“

Eliška: „*Ty taky, to je Sofie vid?*“

Dana: „*Jo, a když tohle zmáčkneš, tak zpívá.*“

V tom Miluška zbystřila.

Dana: „*Můžu si hrát s váma?*“

Miluška: „*Ne! Nemůžeš!*“

Dana: „*A proč ne?*“

Miluška: „*My si chceme hrát sami!*“

Dana: „*Eliško, můžu si hrát s tebou?*“

Eliška seděla a mlčela.

Miluška: „*Ne, my si hrajeme tady a tebe tu nechceme!*“

Dana: „*Můžu, prosím.*“

Miluška: „*Ne, běž pryč! Máš ošklivou panenku!*“

Dana odešla s pláčem, protože v tu chvíli ve třídě nebyly žádné jiné holčičky, se kterými by si mohla s panenkami hrát. Navíc jí moc mrzelo, že jí Miluška řekla, že má ošklivou panenku. Skupinka holčiček na dece pokračovala ve hře, převlékaly panenky do nejrůznějších plesových šatů. Pak přišla Dana znovu a sedla si bez dovolení k holkám na deku a začala si od nich půjčovat oblečky pro panenky. Miluška se naštvála.

Miluška: „*Héj, di pryč! My tě tady nechceme!*“

Dana: „*Nejdu, já chci taky oblečky!*“

Miluška: zašeptala něco Sáře do ucha.

Sára, šla a vytrhla Daně panenku z ruky.

Dana: „*To je moje panenka! Vrat' mi jí!*“

Sára: začala s panenkou utíkat po třídě

Dana: běhala za ní a volala „*Héj, vrat' mi jí! To je moje panenka!*“

Pak už jsem do konfliktu zasáhla. V tom Sára panenku vzala a zahodila jí, aby nedostala vynadáno.

Když jsem se holčiček ptala, proč nechtějí k sobě přibrat Danu, tak Eliška se Sárou byli zticha a jen Miluška řekla, že si chtějí hrát sami, že jí na dece nechtějí. Na to mají děti samozřejmě právo, tak pak jsem se jen zeptala Sáry, proč Daně sebrala panenku, a ta mi odpověděla, že neví proč. Když jsem se jí ptala o samotě znovu, tak mi řekla, že jí Miluška řekla, ať to udělá. Sáře jsem doporučila, aby nedělala vše, co jí Miluška řekne, poručí.

PŘÍLOHA Č. VII – NELA

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Nela
- **Věk:** 6 a půl roku
- **Rodina:** neúplná
- **Zdravotní stav:** jedinec s ADHD

Již po krátké docházce do MŠ bylo zjevné, že je Nela hyperaktivní, impulzivní, dělá jí problém se zklidnit a soustředit se. Objevilo se i nevhodné chování v podobě kousání, štípání a bití dětí. Po několika rozhovorech maminka sdělila, že když byla malá, tak měla ve školce stejné problémy.

S kolegyní jsme měli delší dobu podezření na ADHD, které zřejmě zčásti zdědila po mamince, a vše bylo završeno nevhodným výchovným vzorem, střídavou péčí a odlišným výchovným působením na dítě. Maminka dlouho váhala s návštěvou pedagogicko-psychologické poradny. Nelinka nakonec vyšetření podstoupila, ADHD bylo potvrzeno. Nyní absolvuje další potřebná vyšetření. Odborní lékaři již vybírají vhodné uklidňující medikamenty.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Nela vyrůstá ve střídavé péči. Je prvorozená, jedináček. Jediné vnouče. Rodina má nízký sociální i finanční status. Rodiče spolu nežijí. Nelu často hlídá i teta (sestra otce). Nela vyrůstá v prostředí, kde na ní každý působí výchovně odlišně. Matka chce, aby jí měla Nela ráda, tak jí spoustu věcí dovolí, nevhodnému chování se spíše směje nebo naopak Nelinku obhájí, snaží se jí sladkostmi a dárky vynahradit střídavou péčí. Otec je s Nelou méně, je pracovně vytížený, stejně jako matka se snaží Nele vynahradit nedostatek času a střídavou péčí. Teta na Nelinku působí také jinak, snaží se jí vštípit režim, který otec ani matka dále nedodržují, přesto i teta nedává Nele vhodný příklad.

Z rozhovorů s rodiči a tetou je patrné, že Nela vyrůstá v prostředí, kde je neustále svědkem bojů mezi rodiči a tetou. Všichni si dělají navzájem naschvály a pomlouvají před Nelou jeden druhého. Nelinka mi občas přijde jen jako prostředník mezi všemi třemi. Všichni jí

hrozně milují, ale na druhou stranu se všichni kolem nesnáší a „hází na sebe navzájem špínu“.

Jinak je o dítě řádně pečováno, rodina má zájem o její výsledky vzdělávání, podporují jí, spolupracují se školou. Nela má přes všechny pomluvy ráda všechny členy rodiny a na všechny se velice těší. Myslím si, že Nela sice má poruchu chování, ale svým nevhodným chováním se spíše snažila na sebe upozornit.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2012/2013:

- **Vývoj motoriky-** Nela byla pohybově zdatná. Všude vylezla, podlezla nebo zalezla. Ničeho se nebála. Účastnila se všech pohybových her i činností. Hrubá a jemná motorika byla přiměřená věku.
- **Vývoj řeči** – Měla širokou slovní zásobu. Byla pořád ve spěchu, chtěla všechno rychle, ale nemohla se „vymáčknot“. Např. „*Ale to..., ale to..., ale to..., ale, to já nejím.*“
- **Učení-** V oblasti vzdělávání měla Nelinka široké pole vědomostí, již uměla barvy, místní umístění, odlišovala velikosti, třídila dle pokynů, ale měla obrovské problémy s udržением pozornosti. Její pracovní listy a obrázky byly vždy počmárané a zmačkané, občas roztrhané. Byla nesoustředěná, nevydržela chvíli posedět a soustředit se.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Nela nastoupila do MŠ v září 2012. Adaptace proběhla rychle a bezproblémově. Avšak hned od prvních dní bylo patrné, že Nela bude pěkné „kvítko“. Již od prvních dní ubližovala ostatním dětem. Neustále někoho kousala, štípala nebo bila. Nelinka byla neustále plná energie, neustále běhala po třídě, „kramařila“, ale s ničím si nehrála. Často štípala a kousala děti jen tak a ještě se tomu smála. Postupně ubližovala dětem tak často, že si s ní už nikdo ve třídě nechtěl hrát. Děti se jí bály. Maminka neustále Nelinku omlouvala, že si ostatní děti začínají a Nelinka se jen brání. Což nebyla pravda. Neustále jsme jí vysvětlovali, že nesmí ostatním dětem ubližovat. Nelinka vše odsouhlasila a vzápětí zase někomu

ublížila. Ke konci školního roku se situace nepatrně zlepšila. Nela přestala kousat ostatní děti.

Výsledky pozorování šk. rok 2013/2014:

- **Vývoj motoriky-** Dále se vyvíjela přiměřeně věku, bez komplikací.
- **Vývoj řeči** – Řeč byla zbrklá, koktavá, často ukřičená. Občas používala vulgarismy.
- **Učení-** Během řízené činnosti nevydržela chvíli sedět na jednom místě, při výtvarné činnosti a vypracovávání pracovních listů byla vždy během chvilky hotová. Její práce a výtvary byly „odfláknuté“, nedodělané, vždy zmuchlané. Na práci byl patrný spěch a nesoustředěnost.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Nela zůstala druhým rokem v naší třídě. Agresivní chování vůči ostatním dětem se nadále objevovalo. Opět kousala a štípala ostatní děti. Kousala často a způsobovala hluboké rány. Když jsem se jí ptala, proč ubližuje dětem, tak říkala, že je má ráda. Ubližuje jim, protože je má ráda. Nelinka zřejmě nevěděla, jak své sympatie a lásku projevit. Tento rok začala i krást. Zřejmě se nejednalo o pravé krádeže, většinou jednala zkratkovitě, nedokázala odolat silné touze. Kradla vše, co se jí líbilo, nedokázala odolat. Občas sebrala i bonbon z učitelského stolu, ale nejčastěji „kradla“ malé hračky, které se daly dobře schovat. Nela působila jako by byla přeplněná energií, kterou nedokázala vybit ani ovládat. To se projevilo i během poledního odpočinku, kdy se na lehátku dlouho vrtěla, škubala a kroutila, než usnula. Přesto bylo patrné, že je unavená, ale nějaká vnitřní síla (energie) jí nedala spát. V červnu tohoto roku jsme konečně přesvědčili matku, aby navštívila s Nelou pedagogicko-psychologickou poradnu, kde ADHD potvrdily.

Výsledky pozorování šk. rok 2014/2015:

- **Vývoj motoriky-** Dále se vyvíjela přiměřeně věku, bez komplikací. Měla hezký úchop psacího náčiní. Ovládala dobře jemnou i hrubou motoriku. Uměla stříhat,

navlékala malé korálky, učila se vázat tkaničky. Velice ráda hrála pohybové hry (honičky), milovala tanec.

- **Vývoj řeči** – Řeč se trochu zpomalila, výslovnost byla zřetelná s drobnými vadami ve výslovnosti (ř, r, c, č, z, ž...). Začala se na řeč více soustředit, již tolik nekoktala.
- **Učení**- Bylo viditelné drobné zlepšení. Již vydržela chvíli sedět a soustředit se na řízenou činnost. Ale jakmile se začala nudit, tak začala provokovat a škádlit ostatní děti sedící blízko ní. Proto často seděla u učitelky a plnila nadstandardní úkoly. Museli jsme často měnit činnosti. Paměť, představivost, fantazie odpovídala věku. Stále byla nesoustředěná, nepozorná, nevydržela chvíli sedět na místě.
- **Vývoj sociálních vztahů**- Ve školním roce 2014/2015 Nela přestoupila do vyšší, předškolní třídy. Přejít do „velké“ třídy brala jako povýšení. Začali jsme na Nelu tak i působit. Už je ve „velké“ třídě, která má svá pravidla, která se musí dodržovat. Jedno ze základních pravidel je, že nikomu neublížíme (nekoušeme, neštípeme, nebijeme). Nela vzala svou roli „velké“ holky zodpovědně a ubližování ostatním dětem na čas odeznělo. Museli jsme jí chválit za každý pokrok, více jsme jí zaměstnávali, dostávala důležité role ve třídě...Nela začala navazovat první kamarádské vztahy. Přes všechna viditelná zlepšení jsme měli s Nelou problémy. Přestala dětem fyzicky ubližovat, ale začala jim ubližovat psychicky. Hlavně verbálně formou nadávek, vysmívání, vychloubání. Často ničila dětem jejich výtvary, trhala obrázky...Začala dělat naschvály.

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

Nela v září tohoto roku nastoupila do 1. třídy základní školy. S maminkou jsme zůstali nadále v kontaktu. Nely stav se zhoršil. Nedokázala se soustředit na vyučování, neustále vyrušovala, mluvila, když neměla, nedokázala sedět na místě, v hodině se procházela po třídě, při matematice si zpívala, byla drzá, odmlouvala, nechtěla dělat, co se po ní požadovalo, chtěla si dělat, co chce, a kdy chce. Nadále navštěvovala ped-psy poradnu a další odborníky, kteří vybírali vhodné uklidňující léky. Nely chování se natolik zhoršilo, že v listopadu 2015 byla vrácena do přípravné třídy „přípravky“ v základní škole. V té době již začala užívat medikamenty, které tlumily impulsivitu a neklid. V předškolní třídě se Nele zatím daří, líbí se jí tam. Líbí se jí režim, kde se střídají herní chvílky s učebními

jednotkami. Aktivita se častěji střídají, má více pohybu a možností pro volnou hru. Nela již není tak impulsivní a hyperaktivní.

Již má své oblíbené kamarádky, se kterými si nejraději hraje. Přesto se občas objevují útoky proti ostatním dětem, hlavně, když něco není po jejím nebo když jí někdo něco sebere. Často se s někým hádá, neváhá ani použít vulgární slova, v krajní nouzi protivníka bije rukou nebo tahá za vlasy.

4. Pozorování agresivních projevů:

U Nely je patrný vývoj agrese od fyzické po složitější verbální. Nejprve se jednalo o agrese zcela fyzického rázu, formou bití, kousání nebo kopání. Jednalo se o zkratkovité reakce, které zřejmě měli za účel upozornit na sebe. Jednalo se o jakési „volání o pomoc“ při nedosycení potřeby místa, bezpečí a podpory. Myslím si, že Nela používala tyto agrese, aby na sebe upozornila. Zřejmě kvůli tomu, aby se v rodině přestali dohadovat a pomlouvat, ale aby si uvědomili, že je tady Nela, která potřebuje jejich pozornost, péči a čas. Viděla, že pokud něco ve školce provede, tak učitelka to bude rodičům žalovat, a tak získá jejich pozornost, která bude zaměřená pouze na ní. Tento můj názor potvrzuje i fakt, že v dalším roce Nela ubližovala ostatním již s tím, že své chování pak odůvodňovala tím, že obětem ubližuje, protože je má ráda. Nela za předchozí rok zřejmě milně pochopila, že si rodiče a teta vyjadřují svou přízeň právě, hádkami, pomluvami a konflikty, protože jiné pocity k členům blízké rodiny zřejmě neviděla. Proto i ve školce chtěla vyjádřit svou náklonnost ke kamarádům. Později začala zjišťovat, že to nefunguje, že naopak od sebe děti odpuzuje. V jednu chvíli se zdálo, že se situace zlepšila, ale naopak. Nela nevydržela být na děti hodná příliš dlouho a děti si k ní nestačily vybudovat důvěru. Bohužel v tom okamžiku se zřejmě Nela naštvála a obrátila se opět proti dětem. Často to vypadalo, jako když si Nela řekla: „*když jsem ta zlobivá, tak já jí opravdu budu.*“ A skutečně pak docházelo k provokacím, škádlení, ale spíše formou verbální aktivní přímé agrese, kdy ostatním dětem nadávala (i vulgárně), posmívala se slabším a vychloukala se.

5. Prognóza:

Nela bude mít stále problémy nejen s chováním. Nejen kvůli ADHD, ale i díky protichůdné výchově obou rodičů, která nakonec působí jako „nevýchova“. Co jeden rodič

zakázal, tak naschvál druhý dovolil. Nela nemá pravidelný režim a pravidla, což je patrné v neschopnosti přizpůsobit se vzdělávání a povinností v 1. třídě. Chce dělat, co chce, a kdy chce. Nezná povinnosti ani pravidla slušného chování. Problém je i v tom, že potvrzením ADHD maminka omlouvá nevychovanost svého dítěte. Často jí prezentuje jako nemocnou. Proto častá výchovná doporučení a rady ignorovala. Vždy se bránila větou, že až dostane Nela prášky, tak se zklidní. Bylo to pro matku jednodušší řešení, než změnit styl své výchovy.

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Fyzická aktivní přímá agrese

Holčičky si hrály na koberci s panenkami. Nela si s nimi chvíli hrála a pak z ničeho nic kousla Nikolku do ruky.

Nikola: „*Áuu, paní učitelko Nela mě kousla!*“ (sděluje uplakaná Nikolka, držící si pravou ruku s viditelným kousancem)

Mezi tím se Nela běžela schovat, pod postýlku do ložnice.

Já: „*Nely, vylez ven!*“

Nela: dělala, že pod postelí není

Já: „*Nely, vylez ven! Pojd' mi vysvětlit to kousnutí.*“

Nela: vylezla zpod postele

Já: „*Pověz mi, proč si kousla Nikolku?*“

Nela: „*Já nevím.*“ (pláče)

Já: „*Podívej se, jaký tam má kousanec, moc jí to bolí!*“

Nela: podívala se na kousanec (pláče)

Já: „*Omluv se Nikolce.*“

Nela: „*Promiň, Nikolko.*“ (pláče)

Já: „*Tak a teď mi pověz, proč si to udělala?*“

Nela: „*Já, nevím,*“

Já: „*Nely, tak zapřemýšlej, zavzpomínej, proč si to udělala.*“

Nela: „*Protože jí mám ráda.*“ (pláče)

Já: „*A myslíš si, že je to pěkný způsob, jak Nikolce ukázat, že jí máš ráda?*“

Nela: „*Ne, ale já jí mám ráda. Ona je moje kamarádka.*“ (pláče)

Já: „*Když máš někoho ráda, tak mu nemůžeš ubližovat, ale můžeš jí to říci nebo jí pohladit.*“

Nela: „*Tak jo.*“

Pak odešla za Nikolkou, pohládila jí a řekla, že jí má ráda, ale Nikolka si s Nelou pokousnutí už nechtěla hrát.

Ukázka č. 2- Fyzická pasivní přímá agrese

Při kreslení u stolečku počmárala Davidkovi obrázek, protože růžek jeho papíru překrýval růžek jejího papíru. Davídek jí řekl, že se to nedělá a poví to učitelce. V tom okamžiku mu obrázek sebrala, utíkala s ním po třídě, David za ní, a když jí konečně chytil, tak mu naschvál obrázek roztrhala.

Ukázka č. 3- Fyzická aktivní přímá agrese

Nela šla na toaletu a cestou štípla každého, kdo šel kolem. Když jsem se jí ptala, proč to dělá tak řekla, že „*jen tak.*“ Pak jsem Nelu sledovala delší dobu a všimla jsem si, že naschvál štípala ty děti, které nejvíc brečely a křičely. Doposud nevím, zda chtěla na sebe daným chováním upozornit nebo jestli se jí líbilo ubližovat slabším a trápit je.

Ukázka č. 4 - Výchova, nevhodná

Po návratu ze školního výletu jsme řešily problém. V Nelči batůžku jsme našli fialový návlak na opěrku hlavy, který ukradla z autobusu. Když jsme tento problém řešily s maminkou, tak se tomu maminka zasmála a řekla, že si z toho můžeme ušít čelenky. Proběhl komentář: „*Nely to se nedělá.*“ a tím se problém z pozice maminky vyřešil a již se dál neřešil. Když jsme viděli reakci matky, tak jsme jí sdělili, že pokud se bude daná situace opakovat, tak s námi Nela už nikam nepojede. Výlet je za odměnu a ne za krádeže.

A ty mi rozhodně tolerovat nebudeme. V tomto případě by bylo vhodné matce návlek dát, a říci jí, aby ho osobně šla vrátit řidiči autobusu. Bohužel, po matčině reakci, že si z toho máme ušít čelenky, jsme dané řešení zavrhnly a ze strachu, že by návlek nakonec skončil někde v koši, jsme ho vrátili raději sami. Pan řidič byl rád, že se návlek našel, protože mu hrozily sankce ze strany zaměstnavatele.

PŘÍLOHA Č. VIII - RADEK

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Radek
- **Věk:** 3 a půl roku
- **Rodina:** rodiče jsou „od sebe“, ale každý má již nového partnera, se kterým bydlí
- **Zdravotní stav:** Zdravý, bez nálezu

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Radek vyrůstá se svou matkou a jejím přítelem. Matka s otcem se rozešli, když mu byli 2 roky. Radek má o rok starší sestru, která navštěvuje naši školku též. Sourozenci jsou spolu na jednom pavilonu. Radek je ve třídě mladších dětí, sestra je ve třídě starších dětí.

Dítě pochází ze sociálně slabší rodiny. Nedávno řešili problém s bydlením, nakonec se museli přestěhovat. Oba rodiče i přítel matky mají o dítě zájem, snaží se mu poskytnout maximum, dle svých možností. Myslím si, že dítě nestrádá, je o něj řádně pečováno.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Hrubou i jemnou motoriku ovládá přiměřeně věku. Hůře drží psací náčiní. Jinak je poměrně manuálně zručný (navléká malé korálky, rád si hraje s malými hřebíčky, které vkládá do mřížek). Nemá strach z překonávání nízkých překážek, rád běhá. Miluje pohybové hry.
- **Vývoj řeči –** Mluví s drobnými řečovými chybami. Mluví rychle a poměrně hlasitě.
- **Učení-** Radek je velice bystré, upovídané a zvědavé dítě. O všechno se zajímá a do všeho se plete. Je velice nedočkavý. Hůře se soustředí. Paměť přiměřená věku. Má bujnou fantazii. Obléká se sám bez dopomoci. Hygienu zvládá také sám. Udržuje čistotu při stravování.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Radek nastoupil do mateřské školy v září 2015. Adaptace probíhala celkem bez komplikací, jen zřídka se projevil protesty při

ranním předáváním. Radeček si rád hraje sám. Vydrží si hrát delší dobu nejčastěji s plastovými dráčky a rytíři nebo s malým dřevěným městečkem. Rád se zapojuje do všech činností. Nerad se dělí s ostatními dětmi o hračky a o pomůcky. Záleží mu na tom, aby byl vždy první a pokud není, tak se uráží. Nerad prohrává. Občas je tvrdohlavý, vzpurný a rád truceje.

4. Pozorování agresivních projevů:

Již ráno Radek spouští agresi vůči své mamince určitou formou citového vydírání. Jedná se o vzteklé dupání a mračení se nebo naopak o srdceryvné fňukání (bez slz) při ranním předáváním (všechny tyto taktiky zkouší krátce po sobě, když nezabere jedna, tak spustí druhou). Na protest, že nechce jít do školky, ale chce být doma s maminkou. Sotva k předání dojde, dveře se zavřou a s nimi přestávají i protesty.

Radkova agrese směřuje ven vůči ostatním jedincům nejčastěji formou fyzické aktivní přímé agrese, které jsou zjevné nejčastěji, když mu někdo sebere něco, co je jeho. Ať už se jedná o hračku z domova, výkres, autíčko, se kterým si právě hraje nebo židlička či postýlka. Pokud mu někdo něco sebere nebo si danou věc jen půjčí, tak reaguje přehnaně agresivně. Je schopný druhé dítě praštit čímkoliv, co má po ruce, nebo do dítěte surově strčí, až upadne. Jen aby ho donutil „jeho“ místo opustit, nebo aby „jeho“ věc vrátil. Nejvíce konfliktů má kvůli věcem, které jsou jeho nebo si je půjčí, a někdo mu je bez dovolení sebere. Jedná se o agrese individuální.

5. Prognóza:

U Radka je potřeba zapracovat na tom, aby se s ostatními dělil o věci, hračky, pomůcky apod. Popřípadě ho vést ke správnému, přiměřenému jednání v případě, že si jeho věci někdo půjčí.

6. Ukázky:

Ukázka č. 1- Fyzická aktivní přímá agrese

Při ranních hrách ve třídě si Radek půjčil velké nákladní auto. Chtěl si s ním hrát se Štěpánem. Ale než za ním Štěpán přišel, tak si na korbu kamionu sedla Verunka. Radek

zakřičel: „*Héj, to sem si já pučil!*“ a škulbl autem tak rychle až se korba zdvihla a Verunku vyklopila. Verča upadla na zem a bouchla se do hlavy.

Když jsem se Radka zeptala, proč jí vyklopil, tak řekl, že si auto půjčil on. A víc řešit nechtěl.

Ukázka č. 2- Fyzická pasivní přímá agrese

Při ranních hrách si hrál Radek na koberci s auty. Najednou si všiml, že mu Kamila sedí na místě u stolu. Kamilka si půjčila puzzle a sedla si na nejbližší místo, které viděla. Bohužel to byla židle Radkova. Radek se najednou přiřítíl a Kamilku z židle shodil. Se slovy „*To je moje židle!*“. Pak si všiml puzzlí ležících na stole a smetl je na zem. Když jsem se ho ptala, proč to udělal, tak mi řekl, že je to jeho židle a jeho místo. Vysvětlovala jsem mu, že když na svém místě nesedí, tak si ho půjčí jiné děti. Nejdříve pořád opakoval jen: „*To je moje místo a moje židle!*“. Nakonec si moje vysvětlení vysvětlil po svém a vzal si autíčka z koberce ke stolu, na své místo. A tak vyřešil to, že si jeho místo nemůže půjčit nikdo jiný, protože na něm sedí on sám.

PŘÍLOHA Č. IX - SIMONA

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Simona
- **Věk:** 3 roky
- **Rodina:** úplná
- **Zdravotní stav:** Zdravá, bez nálezu.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Simonka vyrůstá v úplné rodině. Rodina působí klidně, je vstřícná a otevřená, spolupracuje se školkou. Nedávno se jí narodil mladší sourozenec, celkem v klidu se smířila s jeho příchodem do rodiny, přijala ho a ráda pomáhá mamince s péčí o miminko. Bohužel hůře nese, že teď už nechodí domů po obědě, ale musí ve školce i odpočívat.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Vývoj hrubé i jemné motoriky odpovídá věku. Simonka je velice živá, divoká a impulzivní. Ovládá svalstvo a koordinaci pohybů. Miluje tanec a rušné pohybové hry. Každé ráno jezdí do školky na „dětském“ kole. Je manuálně zručná. Ovládá úchopy.
- **Vývoj řeči** – Řeč je plynulá, zřetelná, s drobnými chybami ve výslovnosti, má širokou slovní zásobu. Simonka je velice upovídaná.
- **Učení-** Hůře se soustředí, snadno se rozptýlí. Vědomosti, schopnosti a dovednosti odpovídají věku, jsou průměrné. Poznává základní barvy, vyjmenuje řadu 1-10, orientuje se v řadě 1-3, snadno se učí básničky, písničky, tanečky. Rytmizuje básničky. Chápe a respektuje třídní pravidla. Samostatně se obléká i svléká, hygienu zvládá.
- **Vývoj sociálních vztahů-** Simonka je ve třídě velice oblíbená. Hraje si se všemi dětmi. Nejlepší kamarádkou jí je Sabinka, se kterou si nejraději hraje „Na kočky“.

Simonka je „pěkné číslo“. Neustále vymýšlí nějaké lumpárny, ke kterým se ostatní rádi přidávají. Nejedná se „zlobení“ s negativním, agresivním podtextem, ale o dětské lumpárny (např. Nejdříve „vaří“ oběd a pak ho po sobě házejí, nakonec ve třídě lítá vše. Nebo se neustále všemu smějí, přestože vědí, že teď mají být potichu a poslouchat pohádku...). Myslím si, že je tolik oblíbená i díky tomu, že neustále vymýšlí nějaké lumpárny (zábavu). Nemá problém se s dětmi dělit, hračky půjčuje, domlouvá se s dětmi na hře, je empatická a nápomocná.

4. Pozorování agresivních projevů:

Během odpoledního odpočinku se u Simonky objevuje jistý druh sebepoškozování, formou kompulzivní autoagrese. Ve školce se projevuje „dětskou masturbací“. Nemyslím si, že se jedná o záměrné ubližování si, nebo o uvolňování stresu, ale spíše o relaxační činnost, vázanou na nudu a inaktivaci. Simonka často masturbuje po celou dobu odpoledního odpočinku nebo tak dlouho dokud se neunaví a neusne.

PŘÍLOHA Č. X - PETRA

1. Základní údaje:

- **Jméno:** Petra
- **Věk:** 3 roky
- **Rodina:** neúplná
- **Zdravotní stav:** Zdravá, bez nálezu.

2. Rodinná anamnéza (po rozhovoru s matkou): Již na první pohled je zřejmé, že se jedná o sociálně slabou rodinu. S nízkým sociálním i ekonomickým statusem. Po rozhovorech s maminkou jsem se dozvěděla, že ona i dítě byli týrané Petřiným otcem. Jednalo se o více druhů týrání, jak fyzického, tak psychického rázu. Matka nakonec po jedné velmi vyhrcoené situaci (více nepopsané) „sebrala“ dítě a utekla od něj. Od té doby má otec zákaz styku a Petra ho už neviděla. K tomuto týrání docházelo, když byla Petra v batolecím věku. Petra si v tomto období začala sebepoškozovat -vytrhávala si chuchvalce vlasů. Po osamostatnění a vysvobození rodiny z týrání byla rodina nadále pod dohledem sociální péče a Petra v péči dětské psychologičky. Petra nastoupila do školky v září 2015, již bez projevů sebepoškozování formou vytrhávání vlasů, již nebyla ani pod dohledem dětské psychologičky ani sociální péče. V dnešní době maminka bydlí s Petrou a s novým přítelem (v tomto školním roce již druhý). Matka často měnila zaměstnání. Nyní pracuje v obchodě. O Petru se stará matka i matčin přítel. O dítě je pečováno dle možností rodiny, bez zanedbání. Na Petře jsou patrné následky z týrání, občas je plašší a nemluví. Ale její stav se postupně zlepšuje.

3. Školní anamnéza:

Výsledky pozorování šk. rok 2015/2016:

- **Vývoj motoriky-** Vývoj jemné a hrubé motoriky odpovídá věku. Petra je mrštná, živá, divoká. Ovládá hrubou i jemnou motoriku. Nebojí se výšek, ráda leze na vysokou lanovou pyramidovou průlezku.

- **Vývoj řeči** – Když nastoupila do MŠ, tak nemluvila vůbec. Postupně začala vydávat neidentifikovatelné zvuky, skřeky. V dnešní době se již snaží o první slova, ale nejde jim rozumět.
- **Učení**- Petruška se ráda učí cokoli nového. I když moc nemluví, tak se snaží pomocí různých zvuků zpívat. Šíře vědomostí nelze přesněji určit, protože nemluví. Ale když jí řeknu, ukaž mi červenou barvu, tak mi jí ukáže. Úchop psacího náčiní je nesprávný. Petra je pravák. Kreslí kruhy. Velice ráda vyrábí a maluje. Umí se sama oblékat, hygienu zvládá, při jídle udržuje čistotu.
- **Vývoj sociálních vztahů**- Petruška nastoupila do MŠ v září 2015. Nejdříve ve třídě byla spíše za samotného průzkumníka a pozorovatele. Nikdy předtím nebyla v kolektivu tolika vrstevníků. Přesto adaptaci a odloučení od matky zvládla bez větších komplikací. Petra je hrozná kramářka. Nejrady si hraje tak, že si vezme nákupní vozík a naplní ho vším, co se jí líbí. Vozík pak někde vysype a jde „nakupovat“ nanovo. Problém nastává pak, protože hrozně nerada uklízí. Petruška je zatím bezkonfliktní. Když jí někdo ublíží nebo jí něco sebere, tak pláče, a nijak se útoku nebrání. Postřehla jsem, že se neumí napadení bránit. Pláče a nechá si brát její věci, a dokud nezasáhne učitelka tak jen stojí a nebrání se. Ve třídě patří k oblíbeným dětem, navazuje první stálější přátelství. Přijímá a respektuje autority. Chápe a respektuje pravidla a řád třídy.

4. Pozorování agresivních projevů: Petruška není konfliktní typ. Občas se stává obětí ostatních, protože vědí, že když jí něco seberou, tak se nebude bránit. Myslím si, že Petruška se neumí bránit, právě kvůli předešlému týrání otcem, kdy se v batolecím věku taky bránit neuměla a bylo jí ubližováno. Agrese se u Petry projevuje sebepoškozováním formou kompulzivní autoagrese. Ve školce se projevuje „dětskou masturbací“, při odpoledním odpočinku na lehátku. U Petry si nejsem jistá příčiny. Nevím, zda se jedná o uvolňování zvýšeného stresu a úzkosti nebo o chování automatické, vázané na nudu, inaktivaci či relaxaci. Jelikož Petra zřetelně nemluví, tak se pravou příčinu nedozvím.