

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Projevy agresivity a prosociálního chování dětí
v mateřské škole**

Bakalářská práce

České Budějovice, 2013

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Marta Franclová, Ph. D

Vypracovala:
Ivana Dlouhá

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 18. 6. 2013

Dlouhá Ivana

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu této práce PhDr. Martě Franclové, Ph. D., za odborné vedení, pomocné připomínky a rady při zpracování mé práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá projevy agresivního a prosociálního chování dětí v mateřské škole. První část uvádí základní teoretická východiska dané problematiky. Vymezuje důležité pojmy jako agrese, agresivita, prosociálnost, seznamuje s jejich druhy, projevy a příčinami. Vysvětluje jejich vývoj v souvislosti s vývojovými etapami předškolního věku. Dále se zaměřuje na doložení významu prosociálního chování a na jeho zakotvenosti v předškolní výchově. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo popsat a analyzovat situace, ve kterých se u dětí projevovalo agresivní nebo prosociální chování. Ke zjištění potřebných informací byla použita metoda zúčastněného pozorování.

Klíčová slova: agrese, agresivita, prosociální chování, empatie, předškolní výchova

Annotation

This bachelor thesis investigates the manifestation of Aggression and of socially desirable Behavior in Kindergarten. The first part outlines the basic theoretical foundations of the analysed topic. It defines the essential terms such as aggression, aggressiveness and prosocial behaviour, and proceeds to review their types, manifestations and causes. It also explains their development in connection with the developmental stages of pre-school children. Furthermore, the first part focuses on evidencing the significance of prosocial behaviour and on its presence in pre-school education. The practical part of the thesis is based on a qualitative analysis, aiming to describe and analyse situations in which the children showed aggressive or prosocial behaviour. The required data were collected using the participant observation method.

Key words: aggression, aggressiveness, prosocial behaviour, empathy, pre-school education

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VYMEZENÍ POJMU AGRESIVITA, AGRESE	9
1.1 AGRESIVITA	9
1.2 AGRESE	10
1.2.1 Druhy agrese	11
1.3 MOTIVACE AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	13
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ.....	15
1.4.1 Dědičnost.....	15
1.4.2 Biologické faktory.....	15
1.4.3 Sociální faktory.....	16
2 AGRESIVITA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	17
2.1.1 Emoční vývoj.....	17
2.1.2 Socializace.....	18
2.1.3 Normy chování a morální uvažování.....	19
2.2 PROJEVY A PŘÍČINY AGRESIVITY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.2.1 Projevy agresivity.....	20
2.2.2 Příčiny agresivity u dětí.....	21
3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	24
3.1 VYMEZENÍ POJMU PROSOCIÁLNOST	24
3.1.1 Druhy prosociálního chování	25
3.2 VÝVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	26
3.2.1 Morální usuzování	26
3.2.2 Empatie.....	27
3.3 MOTIVY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	28
4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
4.1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V RVP PV	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	34
5 PŘÍPADOVÁ STUDIE	34
5.1 METODY VÝZKUMU.....	34
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	35
6 PRŮBĚH VÝZKUMU	37
7 AGRESIVITA	38
7.1 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	38
7.2 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	42
8 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	44
8.1 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	44
8.2 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	48
ZÁVĚR.....	49
POUŽITÉ ZDROJE.....	51
LITERATURA	51
INTERNET	52

ÚVOD

Agresivita je neoddělitelnou součástí tohoto tisíciletí, setkáváme se s ní v obchodech, na silnicích, na úřadech, v nemocnicích, ve školách nebo na televizních obrazovkách. Příčin může být mnoho, některé mohou souviset se změnou hodnot v dnešní společnosti, zaměřené na materiální stránku života a pracovní výkon.

V dnešní době se často setkáváme s názorem, že stoupá agresivita a bezohlednost dětí, že dnešní děti jsou sobecké a neberou ohledy na ostatní. Dítě může reagovat na různé situace agresivitou vůči svému okolí - kopne, kousne, praští jiné dítě tím, co má právě po ruce. Jako učitelka v mateřské škole se s takovým chováním u dětí také setkávám. Téměř každé dítě v tomto věku bere kamarádovi hračky, kopne nebo křičí. Jsou proto tyto děti zlé, agresivní a bezohledné? Co je důvodem takového chování? Právě tyto otázky mě vedly k napsání této práce.

Příčin způsobujících násilí, může být několik a my dospělí je většinou hledáme všude kolem, jen ne u sebe. Přiznat si, že jsme to právě my, kdo dává svým dětem příklad, jak řešit problémy, že my jsme dětem vzorem různých způsobů jednání, je někdy velmi těžké. Někteří rodiče často mluví před dětmi hrubě. Jestliže dítě vyrůstá v nepřátelském prostředí, přebírá tyto vzorce chování a považuje je za běžné. Velmi důležité jsou tedy podmínky (klíma), ve kterých dítě vyrůstá. Dítě se musí cítit bezpečně, musí mít jistotu, že svět, ve kterém žije, mu nebude ubližovat a že je pro ně přehledný. Ví, co smí a co nesmí, a tomu rozumí. To mu také umožňuje, aby se zdárně rozvíjelo.

Také prostředí mateřské školy by mělo vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj důležitých společenských funkcí, jako je učit se spolupracovat, respektovat právo druhých, prožívat radost ze společného úspěchu nebo rozvíjet dětské přátelství. To vše jsou důležité předpoklady k posilování prosociálního chování, které je opakem agresivního chování. Jsou děti předškolního věku schopné chovat se prosociálně? Někdo může namítnout, že jsou ještě malé na to, aby dokázaly pomoci někomu jinému. V této práci se proto pokoušíme zjistit, zda k takovým projevům dochází a v jakých situacích se děti dokáží chovat prosociálně. I tady je velmi důležitý přístup k dítěti. Aby se chovalo ohleduplně a prosociálně k ostatním, potřebuje zažít stejné chování i od druhých, hlavně dospělých osob.

Cílem práce je popsat a analyzovat projevy agresivity a prosociálního chování u dětí v mateřské škole. Teoretická část se zaměří na obecnou problematiku agresivity a prosociálnosti v obecné rovině a v souvislosti s vývojovými etapami předškolního věku. Pokusí se doložit význam výchovy prosociálního chování a jeho zakotvenost v předškolním vzdělávání. Praktická část popisuje a analyzuje konkrétní situace, ve kterých se u dětí projevovala agresivita, či prosociální chování. Zvolili jsme kvalitativní výzkum a prostřednictvím zúčastněného pozorování sledujeme skutečné důvody agresivního a prosociálního chování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU AGRESIVITA, AGRESE

Pojmy agresivita a agrese v našem jazyce velice často zaměňujeme, ale v odborném jazyce má každý z nich svůj význam. Nejdříve si tedy vyjasníme, co každý z nich znamená.

1.1 Agresivita

Pedagogický slovník nám vysvětluje agresivitu takto:

- *Tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně, nebo útočným činem.*
- *Tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně a brutálně.*
- *Tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů.*
(Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2009, s. 13)

V psychologickém slovníku je formulována:

Agresivita (aggression) - útočnost; v etologii tendence k hrozbě nebo útočnému jednání vůči druhému jedinci vlastního druhu - tzv. agresivita vnitrodruhová, anebo vůči jedinci jiného druhu. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 23)

Definice ze sociologického slovníku zní:

Agresivita (aggressivity) - sklon k útočnému jednání vůči druhému. Určitou míru agrese lze pozorovat u každého jedince. Podle jednotlivých teorií je agresivita buď geneticky zakotvena, nebo je odpovědí na vnější podněty, popř. se jí člověk učí jakožto vzorci chování. (Jandourek, 2001, s. 16)

Defektologický slovník uvádí:

Agresivita (lat. aggressivus = útočný) - vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. (Sovák, 2000, s. 26)

Také Vágnerová uvádí podobný význam: "*Termín agresivita označuje tendenci, pohotovost k násilnému způsobu reagování.*" (Vágnerová, 2008, s. 757)

Podle Matějčka a Dytrycha rozlišujeme dva významy agresivity:

- a) agresivita útočná a ke škodě někomu druhému
- b) agresivita dobrá, společensky přijatelná, dokonce vítaná a účelná, kdy se jedná o určité útočné zaměření naší energie vůči "něčemu" (např. překážka, úkol, problém) a bez které by nebylo objevů, pokroku, vynálezů apod. (Matějček, Z., Dytrych, Z., 1997).

Janata chápe v širším slova smyslu agresivitu jako cílevědomé jednání, kterým chceme něčeho dosáhnout. Veškeré lidské jednání je z tohoto hlediska víceméně agresivní, i když je to jen částečně zjevné (Janata, 1997 in Matějček, Z., Dytrych, Z., 1997).

Agresivita nám jako základní evoluční strategie pomáhá v přežití a negativní se stává až ve chvíli, kdy ji nezvládneme a začneme ji zneužívat.

1.2 Agrese

Přestože je agrese součástí naší každodenní zkušenosti, je velice těžké ji jednoduše definovat.

Jednotní nejsou ani vědci, kteří se tímto fenoménem lidského chování zabývají.

V pedagogickém slovníku se slovo agrese neuvádí.

Definice z psychologického slovníku:

Agrese (aggression) - útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci). (Hartl, P., Hartlová H., 2000, s. 22)

Pokud se podíváme na pojem agrese do sociologického slovníku, dozvíme se, že je popsán jako: „*Akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení jeho svobody a ke způsobení psychické nebo fyzické bolesti. Agrese u jedince může být myšlenková (nepřátelství zůstává ve formě představy), verbální, fyzická a zaměřená proti věcem nebo osobám. Agrese přesunutá je zaměřená na jiný objekt, než který agresi prvotně podnítil.*“ (Jandourek, 2001, s. 16.)

Defektologický slovník popisuje agresi takto:

Agrese (z lat. aggressio = výpad, útok) - vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Agresivní jednání je jedna z běžných reakcí na frustraci. (Sovák, M., 2000, s. 20)

Agrese podle Čermáka (1999) nabývá nepřeborné množství významů, protože zahrnuje velkou škálu projevů. Musíme se zamyslet nad tím, co ji odlišuje od jiných druhů chování, co je pro agresi nejcharakterističtější. Potom může být chápána jako násilné porušení práv jiného člověka, ale také ji můžeme označit jako asertivní jednání. Lidskou agresi můžeme vysvětlovat různě, jako vrozenou součást lidské podstaty nebo jako naučené chování. Obsahuje projevy, které jsou základem k přežití. Agrese může být považována za součást normálního chování, projevuje se u každého zdravého jedince, ale jde pouze o určité druhy agrese a v omezené míře. Agrese má svou pozitivní funkci, kdy chrání člověka jako živoucí bytost, jako druh. Je určena především k ochraně, nikoliv k primární destrukci nepřítele.

Podle Martínka (2009) může být také ale chápána jako jednání bez motivace nebo jako jednání, které se neshoduje se společenskými pravidly. Z jiného pohledu může agrese směřovat k získání moci nad jiným jedincem nebo k potvrzení si své vlastní hodnoty. Nacházíme i vymezení agrese jako potřeby ubližovat jiným lidem, agrese se stává zdrojem potěšení.

Agrese je součástí podstaty každého člověka. Záleží však na tom, jestli ji vždy využíváme jen v případě nutnosti, z důvodu přežití nebo pouze pro zábavu a jak jsme schopni ji regulovat.

1.2.1 Druhy agrese

Vedle množství definic máme také množství druhů agrese a každé dělení má své zastánce i odpůrce. Dvě základní dělení podle Čermáka (1999) jsou na instrumentální a emocionální agresi.

- **Instrumentální agrese** – cílená, promyšlená, je pouze prostředkem k dosažení vnějšího cíle.
- **Emocionální agrese** - zlostná, hněvivá, afektivní, hostilní, není prostředkem, ale cílem sama o sobě.

Jiné dělení agrese:

- **Agrese vědomě kontrolovaná** – aktér počítá s rizikem, přemýšlí o důsledcích, které pro něj z chování plynou.
- **Agrese impulzivní** – jedinec jedná impulzivně, jde o spontánní vzplanutí, výbuch negativních emocí a následných motorických reakcí.

Toto pojmenování ještě více odlišuje kognitivní a afektivní složku agrese. Někteří autoři totiž zpochybňují přítomnost impulzivity jako nezbytné složky emocionální agrese. Také ti, kteří o emocionální agresi hovoří. Emoci totiž chápou jako reflektovanou, tedy více či méně uvědomělou. (Berkowitz, 1993 in Čermák, 1999)

Čermák (1999) ve své publikaci uvádí také Moyerovu klasifikaci. Ten formuloval sedm různých druhů agrese. Základem je odlišnost v podnětových a fyziologických zdrojích. I když je toto dělení původně založeno na studiu chování zvířat, ukázalo se dobře využitelné a platné i pro lidi:

1. **Predátorská agrese** – útočné chování proti přirozené kořisti, většinou se jedná o mezidruhovou agresi, ovšem může se objevit i v rámci druhu
2. **Agrese mezi samci** – uvnitř jednoho druhu, slouží k nastolení hierarchie dominantních a submisivních samců, u samic se objevuje zřídka
3. **Agrese vyvolaná strachem** – vždy jí předchází pokus o útěk, ovšem pakliže ten není možný a jedinec se cítí v ohrožení, reaguje agresivně
4. **Dráždivá agrese** – vyvolávají ji živé i neživé objekty, předchází jí frustrace, hlad, únava, bolest, nedostatek spánku a jiné stresory
5. **Mateřská agrese** – reakce matky v případě ohrožení jejího mláděte
6. **Sexuální agrese** – vyvolána stejnými podněty, jež vyvolávají sexuální reakce, většinou se projevuje u samců
7. **Agrese jako obrana teritoria** – vnitro i mezidruhová agrese, objevuje se při narušení vymezeného území, Moyer ji však později označil za špatně vymezenou, protože existuje v rámci ostatních druhů a nemá samostatnou fyziologickou bázi. (Čermák, 1999)

Agresivita se rozlišuje podle výraznosti jejích vnějších projevů na agresivitu zastřenou a otevřenou. Mezi zastřené (nepřímé) formy agresivity patří např. škádlení, vtípkování na úkor druhého, ironie, pomluvy, jízlivosti, intrikování. Mezi otevřené (přímé) formy

agresivity patří např. vyhrůžky gestikulací, slovní urážky (ústní i písemné), nadávky, záchvaty vzteku a zuřivosti spojené s tělesným (brachiálním) násilím.

Podle směru agrese rozeznáváme chování heteroagresivní a autoagresivní. Agrese zaměřená na jiné osoby je **heteroagrese**. Projevuje se např. násilným omezováním pohybu jiného dítěte v prostoru, jeho fyzickým napadáním, snahou přivlastnit si hodnoty (hračky, jídlo, nápoje, cukrovinky apod.) jiného dítěte. U starších dětí se objevuje snaha udělat si z ostatních dětí sluhy, jakési komorníky, otroky. U mladších dětí se občas vyskytují agresivní hry na odsouzence, což má značná rizika (děti přivazují oběti ke stromu, trefují se do nich různými předměty).

Agresi zaměřenou na sebe sama nazýváme **autoagresí**. Může být *totální* (pokus o sebevraždu např. kvůli chronické šikaně spolužáky či z chorobného strachu z reakce rodičů na špatné vysvědčení dítěte) nebo *selektivní*, dílčí (sebepoškozování, trestání sebe sama, dítě si např. poraní končetinu, kterou považuje za příčinu nějaké nesprávnosti).

Často se setkáváme s přesunutou agresí neboli s **transgresí**. Jde o přesun na jinou osobu, věc nebo sebe sama. Dochází k ní zejména při přísně trestaných projevech agresivity dítěte. Dospělý člověk např. něco zakáže určitému dítěti, to si nedovolí dospělému oponovat a odmítat, ale vylije si svou zlost na jiném dítěti, ze kterého strach nemá. Záminka k přesunuté agresi bývá často malicherná. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>)

1.3 Motivace agresivního chování

V některých zdrojích se uvádí, že agresivita je chápána jako hlavní dispozice k agresivnímu chování. Vágnerová (2008) definuje agresivní chování jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agrese označuje aktuální projev takového chování. Může to být, jak fyzické či psychické poškození jiné osoby, nebo poškození majetku. K agresi má člověk vrozené dispozice, které se však u každého liší. Agresivní chování se rozvíjí učením a to jednak posilováním agresivních projevů dítěte anebo učením nápodobou.

Agresivní chování může být reakcí na neuspokojování různých potřeb. Jestliže je člověk v situaci nějaké zátěže, která je doprovázena pocitem menšího uspokojení, zvyšuje se riziko, že se bude chovat agresivně. Pohotovost k násilnému jednání stoupá při podnětovém přesycení, zvláště pokud jsou podněty bolestivé nebo příliš intenzivní. Tendenci chovat se agresivně rovněž podporuje pocit nudy a prázdnoty. Agresivitu také zvyšuje omezení osobního teritoria. Častou formou je agrese použitá v obraně - člověk často při obraně důležitých hodnot užívá násilí. Impulzem k tomuto chování je pak strach ze ztráty, vztek a rozhořčení nad útočníkem. Dalším motivem agresivního chování je pomsta. Při pomstě si člověk symbolicky vyrovnává vzniklou křivdu. Agrese také může fungovat jako kompenzace, jako zdroj náhradního uspokojení potřeby seberealizace. Takto by mohlo být vysvětleno podivné chování např. vandalismus či násilí na zcela cizích lidech atd.

"Ze sociálně psychologických výzkumů vyplývá, že agrese jako prostředek posilování vlastní sociální hodnoty (identity) je sycena především následujícími motivy: a) sebezpotvrzením, b) odplatou, c) spravedlivým rozhořčením, d) opovržením, e) zajištěním výhody posilujícím vlastní identitu, f) atribucí úmyslů." (Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003, s. 32)

Čermák (1999) ve své knize poukazuje na to, že se lidé v každodenním životě mnohem častěji chovají agresivně ne pro uspokojení svojí touhy ubližovat druhým, ale kvůli svým negativním emocím, jako je hněv, vztek a zlost.

Agresivní chování v člověku vyvolává pocit nejistoty, selhání, snahu o odstranění nečekané překážky. Rozlišujeme různé formy agresivního chování:

- a) verbální
- b) fyzická
- c) přenesená (když se s něčím nedokážu vyrovnat, tak to přenesu na někoho jiného nebo na nějakou věc)
- d) zprostředkovaná (zákeřná, zpovzdálí, prostřednictvím nějaké osoby, která s tím nemá nic společného) (<http://dark-sun.blog.cz/0801/socialni-patologie>)

Člověk se chová agresivně na základě vrozených instinktů, které se ovšem dají usměrnit, aby nebyly nebezpečné, protože my v současné době již ve většině životních situacích agresii k přežití nepotřebujeme.

1.4 Faktory ovlivňující agresivní chování

Člověk se nestává vysoce agresivním v určitém okamžiku a náhle, ale jde o postupný proces na základě dispozic výchovy, vlivů sociálního prostředí, zkušenosti atd. Zamyslíme-li se nad možnými příčinami agresivního chování, zjistíme, že možných faktorů nalezneme hned několik, sklon ke zvýšené agresivitě je tedy podmíněn multifaktoriálně. Mezi obecně řazené patří biologické, psychologické a sociální. Je však velmi obtížné vnímat tyto příčiny odděleně. Ve většině případů se mezi sebou jednotlivé faktory prolínají a vzájemně na sebe působí. Dalo by se říct, že vytváří jakýsi komplex příčin.

1.4.1 Dědičnost

Dispozice k agresivnímu chování má člověk vrozené a podle etologických teorií jsou potřebné k zajištění a obraně vlastního teritoria nebo k vytvoření společenské hierarchie. Obdobně jako předpoklady k jiným vlastnostem nejsou vlohy k agresi u všech lidí stejné. Významnou roli zde hraje sociokulturní vzorec společnosti, ke které patří a kde byli v minulosti pozitivní selekcí zvýhodňováni jedinci s určitými dispozicemi a tím jejich výskyt v dalších generacích. (Vágnerová, 2005) Některé prameny uvádějí, že míra agresivity je dědičná až z 60%. Vrozená je rovněž míra impulzivita jedince. (Martínek, 2009)

1.4.2 Biologické faktory

Jednou z příčin zvýšené agresivity jedince může být změna ve struktuře či funkci mozku nebo

poškození CNS. Podle Vágnerové (2005) jsou útočnější a agresivnější pacienti s poškozením kůry čelních laloků. Vlivem poškození dochází k narušení koordinace emočního a racionálního hodnocení a tím také regulace vlastního chování. Janata (1999, in Vágnerová, 2005) označuje právě čelní lalok jako cenzora lidského chování.

Za faktor zvyšující riziko násilného chování můžeme považovat také mužské pohlaví. Příčinou je mužský pohlavní hormon testosteron, jehož vysoká hladina způsobuje u mužů chování, které lze označit jako asocíální.

1.4.3 Sociální faktory

Sklon k agresivnímu reagování mohou posilovat vlivy prostředí, zejména jeho sociální složka. V závislosti na učení může lidská agresivita vzrůstat, třeba pomocí instrumentálního učení, nápodobou nebo identifikací s určitým člověkem.

Již primární zkušenosti ovlivňují tendenci k agresivitě a tak rodina je určitě nejvýznamnějším zdrojem rané zkušenosti. Podle Vágnerové (2005) právě na hodnotovém systému rodiny, na rodičovském chování, stylu výchovy i preferovaném způsobu reagování závisí rozvoj agresivních tendencí. V zásadě se růst dětské agresivity spojuje se zanedbávající výchovou, s pocity nejistoty a s nedostatkem citového zázemí. V horším případě hraje významnou roli i přímá zkušenost s násilím mezi členy rodiny.

Také systém sociální skupiny, do níž jedinec patří, vytváří komplex zábran proti nežádoucímu chování a stejně tak vymezuje to, co je akceptováno. Protože normy a hodnoty různých skupin se liší, je různá i míra tolerance agresivního chování. Různé adolescentní skupiny chápou agresivní chování jako žádoucí, ne-li nutné a jejich postoj k agresi bývá často extrémní.

Na rozvoji agresivity se spolupodílí i celkové společenské klima. Jak uvádí Vágnerová (2005), důležitou roli ve vztahu k agresi hraje vzorec hodnot a norem, který je závazný pro všechny členy společnosti. Odráží jak předchozí historii, tak současné vlivy podporující různé varianty chování.

Stoupenci teorie sociálního učení zastávají názor, že agrese je sociálně naučené chování, které se bude vyskytovat tím pravděpodobněji, čím častěji bude agrese posilována a že agresivní chování se lze naučit imitací. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>)

2 AGRESIVITA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Ve vývoji dítěte hraje agresivita velkou úlohu, a pokud zůstane v mezích, které je dítě schopné kontrolovat, může být zdrojem jeho úspěchu. Naše výchova nemá tedy za cíl agresivitu úplně odstranit, ale nasměrovat ji tak, aby tato energie sloužila k dosažení pozitivních cílů.

Pokud budeme hodnotit agresivní chování předškolních dětí, musíme brát v úvahu především jejich motivaci k agresi, schopnost dítěte pochopit negativní důsledky svého jednání a schopnost se ovládat.

2.1 Předškolní věk

Toto období trvá od 3 do 6-7 let a z psychologického hlediska má dvě důležité hranice. Kolem třetího roku věku je to vstup do mateřské školy a konec není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně a to nástupem do základní školy.

Charakteristické pro dítě předškolního věku je podle Vágnerové (2005) jeho diferenciací vztahu ke světu. Ten dítě poznává pomocí představivosti, kdy svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvává u něj stále egocentrismus, který ovlivňuje jeho uvažování a komunikaci. Tento věk je také označován jako období iniciativy. Dítě cítí potřebu něco zvládnout, vytvořit, aby potvrdilo svoje kvality. V sociální oblasti dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky. Novým projevem chování v předškolním období je sdílená aktivita, která vyžaduje jak sebeprosazení, tak prosociální chování.

„V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu.“ (Matějček, 2005, s. 139)

2.1.1 Emoční vývoj

Na rozdíl od batolecího věku je emoční prožívání předškolních dětí charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Bývají častěji pozitivně laděné, postupně ubývají negativní emoční reakce. Vztek a zlost už se neprojevují tak často, protože předškolní

děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, umí se s ní lépe vyrovnat. *"V tomto období se děti učí zvládat zejména agresivní projevy a svůj vztek, zlost a rozladění projevovat společensky přiměřeným způsobem. To je nesmírně důležité.* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 127)

V tomto věku se u dětí rozvíjí emoční inteligence, dovedou lépe pochopit svoje pocity a projevit empatii k emocím jiných lidí. Navazují kontakty se svými vrstevníky, dochází k rozvíjení vztahových emocí. Od předškolních dětí se vyžaduje, aby svoje emoce ovládaly, ale své city rozhodně nedokáží korigovat vždycky, protože ve 4-5 letech se emoční autoregulace teprve začíná rozvíjet. V tomto období u dětí pozorujeme sebehodnotící emoce, které mohou být pozitivní i negativní. Pokud dosáhnou určitého stupně morálního uvažování, přijmou obecná pravidla chování a ztotožní se s nimi, objevují se u nich pocity viny. To znamená, že se u předškolních dětí vytvořil vnitřní korektivní mechanismus, který řídí jejich chování i v nepřítomnosti toho, kdo by je pokáral. (Vágnerová, 2005)

Mertin a Gillernová (2010) popisují souvislost mezi emocionálním vývojem v předškolním věku a identifikací dítěte s pohlavní rolí. Pohlavní identita reguluje celou řadu projevů emocí - pláč se toleruje spíše u dívek než u chlapců, projevy agresivity u dívek nás "děsí" více než stejné projevy u chlapců, u dívek je více přijímána závislost, u chlapců zase dominance. Tak to vidíme alespoň v našich společenských a kulturních podmínkách.

2.1.2 Socializace

Zralost předškolního dítěte se potvrzuje vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky. Vrstevnické vztahy jsou jiné než sourozenecké, kamaráda si může dítě do jisté míry vybrat samo. Musí si ujasnit emoční vztahy k lidem v blízkém rodinném prostředí, ale i ve vzdálenějším sociálním prostředí, osvojuje si příslušné normy a role. Aby dítě zvládlo všechny nároky socializace, potřebuje pomoc dospělého, lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se může bezpečně pohybovat. (Mertin, Gillernová, 2010)

V předškolním věku dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi mimo rámec rodiny, kdy mluvíme o fázi přesahu rodiny, přechodného období mezi rodinným

prostředím a jinými sociálními skupinami. V novém prostředí se učí novým sociálním dovednostem, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi, než jsou rodiče. Postupně se vyčleňují tři oblasti, se kterými se dítě identifikuje. Rodina jako zdroj jistoty a bezpečí, vrstevníci jako rovnocenná skupina a mateřská škola, jejímž prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Tím získává i další role - role vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. (Vágnerová, 2005)

Matějček (in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, str. 459) k tomu uvádí: „*V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnosti neboli interakci s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu i přehlížení. Jeho identitu a životní jistotu povznáší, může-li v této součinnosti najít někoho, kdo s ním „sou-zní“ a „sou-hlasí“, kdo s ním něco sdílí, ať hru, radost či bolest.*“

Dospělí využívají všech forem sociálního učení, pomáhají dětem jak záměrným výchovným působením, tak i nezáměrně, příkladem, vzorem. Učitelky v mateřských školách pracují se skupinou dětí (na rozdíl od rodiny), která poskytuje zcela přirozené prostředí pro srovnávání a různé formy sociálního učení. Děti se od nás učí tím, že jsou s námi a pozorují, jak se umíme vyrovnat s různými situacemi. (Mertin, Gillernová, 2010)

2.1.3 Normy chování a morální uvažování

V souladu s celkovým vývojem dítěte se rozvíjí morální uvažování. To závisí na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů a ovlivňuje způsob chápání norem i dětské chování. Dospělí jsou pro děti předškolního věku autoritou, která určuje pravidla chování a také garantem dodržování norem. Dítě si uvědomuje svoji podřízenost dospělému a k dodržování norem je motivováno pozitivním a negativním hodnocením. Normy vymezují obsah žádoucího chování, jsou proto důležité i pro rozvoj osobní identity. Názory dospělých a jejich uznání posilují dětskou sebeúctu a sebejistotu. Rodina má největší podíl na vytváření norem chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému.

Významným vývojovým mezníkem předškolního dítěte je schopnost cítit vinu. Dítě vnímá porušení pravidel jako nepříjemné a začíná považovat pozitivně hodnocené

chování za nutné, i když ho žádný dospělý nevidí. Je to začátek rozvoje dětského svědomí. (Vágnerová, 2005)

2.2 Projevy a příčiny agresivity u dětí předškolního věku

Podle názoru Antier (2011) dnešní rodiče často při výchově dětí nerozlišují jejich potřeby a přání. Je důležité uspokojovat jejich životní potřeby, ale není správné plnit všechna jejich přání. Dítě si na to zvykne, ale pokud to tak není, reaguje agresivně. Agresivita dětí, jak uvádí ve své knize Antier (2011), souvisí s jejich temperamentem, který se utváří dědičností, prenatálním vývojem a stykem s rodiči a vychovateli v mateřské škole a ve škole.

2.2.1 Projevy agresivity

Někteří odborníci považují agresivitu za dědičnou (viz str. 15). Podle Špaňhelové ale agresivita není vrozenou vlastností. Výchovou ji můžeme stejně tak dobře rozvinout, jako potlačit. Agresivní chování dítěte je zaměřeno proti vrstevníkům (někdy i rodičům nebo učitelům) a projevuje se útočným jednáním proti druhému jedinci. U dítěte vyvolává agresivitu nemožnost mít něco, co si velmi přeje. Agresivitu dítěte provází hněv, podrážděnost, posmívání a provokace. Dědičné jsou typické povahové vlastnosti, které mají podíl na tom, že se chování dítěte projevuje jako agresivní (např. temperament dítěte, výbušnost, impulsivita). Rodiče by měli tyto vlastnosti sledovat od raného věku a pomáhat dítěti si je uvědomovat, pracovat s nimi, ale neútočit. Je zapotřebí, aby dítě mělo už od raného stadia informace o svém chování a také návod, jak se zachovat jinak a co se svojí agresivitou. (<http://www.azrodina.cz>)

Ale agresivita dětí předškolního věku není pouze ta nežádoucí. Jak bylo již uvedeno výše (viz str. 14), agrese může sloužit i jako prostředek k posilování vlastní sociální hodnoty, může být způsobena i pochopitelnými pocity.

2.2.2 Příčiny agresivity u dětí

Příčiny přibývajících agresivity u dětí mohou být různé. Matějček a Dytrych (1997) je shrnuli do třech bodů:

1) **Nedostatek spontánní aktivity, tělesné práce a pohybu**

Velmi důležitá charakteristika živého organismu je jeho pohyblivost. Všechny děti jsou velice pohyblivé a dynamické (až do puberty odpočívají pohybem). Jejich unavené svalové skupiny a vyčerpané mozkové buňky si odpočinou tehdy, když jsou do činnosti uvedeny jiné svaly a jiné partie mozku.

2) **Frustrace** (= psychický stav, který vzniká, pokud uspokojení nějaké aktivizované potřeby je blízko, ale nelze ho dosáhnout)

Frustrace způsobuje agresi a vzbuzeň agrese se pak obrací proti původcům oné frustrace, tj. třeba proti rodičům, byť milujícím a jednajícím v dobré víře.

3) **Různé formy psychické deprivace** (= psychický stav, který vzniká, pokud nějaká základní psychická potřeba není uspokojována tak dlouho, až zaniká nebo si hledá uspokojení nějakým jiným, tj. náhradním a „nepřirozeným“ způsobem)

Některé děti vyrůstají bez mateřské a otcovské lásky (v ústavech nebo i ve vlastních rodinách). Dochází tím k odchýlnému vývoji osobnosti pod vlivem deprivace, kdy se mnohé děti domáhají svého práva na lásku násilím (agresivním chováním), jiné děti si nacházejí náhradní uspokojení v tom, že druhým dětem ubližují, snaží se je ovládat a podřít si je jako služebníky nebo otroky – chovají se „bezcitně“; často trápí i zvířata nebo zcela nesmyslně něco kazí a ničí. Dnes přibývá spíše případů lehčích („subdeprivace“) – děti jsou sice v rodinách, ale jejich citové potřeby zdaleka nejsou uspokojovány.

Sociální pracovník Linky bezpečí a vedoucí Linky vzkaz domů Jan Kaňák sestavil deset důvodů, proč dětská agresivita roste:

1. **Změna postoje k autoritám**

Mění se jak postoj k autoritám, tak pojetí dětství. Děti jsou chápány jako partneři a dospělí pro ně přestávají být nedotknutelnou autoritou.

2. Vliv médií

Díky médiím má dítě 21. století nesrovnatelně velký přehled a neskutečné procento vědomostí. Ale míra agresivity ve filmu z poloviny minulého století a v současném filmu je nesrovnatelná.

3. Počítačové hry

Na dětskou psychiku mají bezesporu zhoubný vliv. Některé hry agresivně podporují, dítě těžko rozeznává mezi realitou a virtuální realitou.

4. Zaneprázdnění rodiče

Rodiče dětí jsou dnes v práci "od nevidím do nevidím", aby uživili rodinu. Ale uživit ještě neznamená vychovat z dítěte slušného a spokojeného člověka. Čas, který rodiče stráví s dětmi, je cennější než hmotné statky.

5. Četba na ústupu

Čtení knížek byl dříve jeden ze stěžejních koníčků průměrného dítěte. Čtením se malý čtenář kultivoval, prohlubovala se dětská fantazie, dítě bylo nuceno přemýšlet. Dnes je četba bohužel výstředním koníčkem.

6. Příliš mnoho svobody

Nyní ponecháváme dětem podle amerického vzoru tolik svobody, že nakonec samy nevědí, co s ní. Děti by si přály mantinely, ale neumějí si o ně říci.

7. Nezdravý životní styl, nezdravá strava

Děti mají ve srovnání s dětmi z minulého století méně spánku a daleko nezdravější stravu. Stravování v podnicích typu fast food vytlačuje rodinný život s dlouhými nedělními obědy a teplými večeřemi, mnohdy se ve fast foodech stravuje celá rodina. Vědecká zkoumání vedou k závěrům, že nevhodná strava může skutečně přispět k agresivnímu chování.

8. Agresivita proniká i do pohádek

Ani samotné pohádky už nejsou poklidné, jako bývaly dříve. Nejoblíbenější celosvětovou pohádkou je Harry Potter - a i ta se ke konci změní v krvavý válečný masakr.

9. Babičky a dědové se zmodernizovali

Dnešní babičky a dědové vlastní mobilní telefony, mailují, chatují, cestují, pracují, protože odchod do důchodu se odsouvá do stále vyššího a vyššího věku. A tak ani z nich nemohou vnoučci čerpat poklid. Mnohdy na ně prarodiče nemají čas - stejně jako rodiče.

10. Nedostatek pohybu

Dítě, které nemá možnost si energii vybit pohybem, ji ventiluje jinak - například i pomocí agresivních zkratů. (<http://doma.nova.cz>)

3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Agresivita směřuje k ovládnutí sociální skupiny. Agresivně jednající člověk vnucuje skupině své názory, rozhoduje o činnosti skupiny a o jejích členech. Naproti tomu bychom mohli postavit člověka jednajícího prosociálně. Prosociální vlastnosti a chování lze charakterizovat jako pozitivní a respektující ostatní lidi. Jsou to projevy, které usnadňují zařazení do společnosti a řešení případných sociálních konfliktů. (Vágnerová, 2005)

Každý den se dostáváme do nejrůznějších situací, kdy někomu pomáháme. Pro mnohé je dokonce takové jednání natolik samozřejmé, že si ho ani neuvědomují. Půjčit někomu pero, poradit cestu, podpořit smutného kamaráda, přispět na dobročinné účely či pomoci zraněnému člověku – to vše je pomáhající chování.

3.1 Vymezení pojmu prosociálnost

Pomáhání je obecný pojem, který v sobě též zahrnuje chování prosociální a altruistické. Prosociální chování je takové jednání, které přináší druhému prospěch. Někteří autoři dále rozlišují mezi prosociálním a altruistickým chováním, ačkoli jiní je považují za synonyma. Pojmem altruistické chování označují takovou pomoc, za kterou pomáhající neočekává žádnou odměnu.

Pedagogický slovník vysvětluje prosociální chování jako "*chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti.*" Dále popisuje toto chování jako "*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Nácvik prosociálního chování bývá součástí moderních kurikul, někdy ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince.*" (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2009, s. 185)

Význam slova prosociálnost ve své publikaci vysvětluje Svobodová. „*Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem.*

Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat altruismus, který můžeme vnímat jako

tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.“ (Svobodová, 2007, s. 2)

Německý psycholog H. W. Bierhoff rozeznává tři pojmy: pomáhání, prosociální chování a altruismus. Termín „pomáhání“ považuje za nadřazený oběma dalším pojmům. Pomáhání podle něj představuje všechny druhy vzájemné lidské podpory. Prosociální chování vymezuje jako *"chování, jehož cílem je zlepšit situaci druhé osoby, přičemž pomáhající není povinen poskytnout pomoc na základě své profese a příjemce pomoci není organizace ani instituce, nýbrž jedinec."* (Bierhoff, 1999, in Zášková, Mlčák, 2009, s. 16)

K tomu, aby mohl člověk prosociálně jednat, potřebujeme *"porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku, schopnost empatie - porozumění pocitům druhých, znát sociální normy a pravidla."* (podle Vacka, 2005, in Svobodová, 2010, s. 120)

Prosociální chování vede k pozitivním vztahům. Je orientováno na poskytnutí pomoci jiným osobám a skupinám, na spolupráci. Rozvíjí schopnost rozlišit a realizovat společenské cíle bez aktuálního očekávání odměny. Nabývá různých podob: dar, sympatie a porozumění (poskytnutí útěchy), pomoc, nabídka ke spolupráci, podpora...

3.1.1 Druhy prosociálního chování

Poměrně zásadní rozdíly se týkají jednotlivých druhů prosociálního chování. Zášková a Mlčák (2009) rozlišují ve své publikaci tyto formy prosociálního jednání a pomoci:

- **spontánní** - jedinec sám určí druhého člověka, který potřebuje pomoc a sám ji iniciuje
- **responzivní** - pomoc na základě žádosti osoby v nouzi
- **jednorázové, krátkodobé**
- **časově náročné**

Z hlediska své motivace odlišuje jedna z nejnovějších typologií G. Carla a B. A. Randallové (2002, in Zášková, Mlčák 2009) šest typů prosociálního chování:

1. **Altruistické prosociální chování** - dobrovolné pomáhání lidem s motivem zájmu člověka o potřeby a prospěch druhé osoby

2. **Kompliance** - pomáhání druhým motivované jejich verbální či nonverbální žádostí, častější než spontánní pomáhání
3. **Emocionální prosociální chování** - pomoc v emocionálně vypjatých situacích vyvolávajících u pomáhajících osob soucit, ale i vysokou úroveň vzrušení a osobního distresu, motivované kognitivní i afektivní empatií, morálním usuzováním a připisováním zodpovědnosti
4. **Veřejné prosociální chování** - probíhá za účasti publika, motivem je přání získat akceptaci a respekt
5. **Anonymní prosociální chování** - pomáhající člověk neví, komu pomáhá, motivované pozitivními pocity z vykonání dobrého skutku
6. **Prosociální chování v naléhavých situacích nebo také emergentní chování** - pomoc lidem nacházejících se v krizových či jiných typech nouzových situací s nutností okamžitého zásahu, motivem je často impulzivní, nezištný altruismus, ale i občanská odvaha

3.2 Vývoj prosociálního chování

Jednat prosociálně mohou bezpochyby děti již od raného věku. K tomu potřebují zvládnout především dovednost empatie, schopnost chápat situaci z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku a uvědomovat si sociální normy a pravidla. (Svobodová, 2010)

Jako důležitý předpoklad prosociálního chování uvádí Záškodná a Mlčák (2009) určitou kvalitu sociokognitivních procesů. Jako zásadní pro vývoj prosociálního chování se podle nich obecně uznávají především dva navzájem nezávislé sociálně kognitivní procesy a to morální usuzování a empatie.

3.2.1 Morální usuzování

Podle většiny psychologů děti procházejí úrovněmi nebo fázemi morálního úsudku během dospívání. Teorie morálního vývoje vychází z koncepce J. Piageta, která vývoj morálního úsudku prvotně propojuje s překonáním egocentrismu (Piaget, 1932, in Vágnerová, 2005). Nejznámější teorií morálního usuzování, Kohlbergovu teorii,

popisuje Zášková a Mlčák (2009). Kohlberg v ní rozlišuje šest úrovní, ve kterých se postupně odvíjejí tři stupně vývoje morálky s typickým morálním usuzováním:

1. stupeň - předkonvenční: stadium *zaměření na tresty a poslušnost* (dodržování pravidla kvůli vyhnutí se trestu) a stadium *instrumentální* (správné chování přináší odměnu)
2. stupeň - konvenční: stadium se *zaměřením na to být hodný/á* (správné je "být hodný") a stadium *zaměření na právo a pořádek* (dodržovat zákony a plnit povinnosti je správné)
3. stupeň - postkonvenční: stadium *zaměření na společenskou smlouvu* (co se demokraticky rozhodlo, je správné) a stadium *orientace na obecné zásady* (morální jednání podle internalizovaných, individuálních zásad člověka)

3.2.2 Empatie

Empatie úzce souvisí se schopností člověka porozumět druhým lidem a komunikovat s nimi. Patří k základům uspokojivých nejdůvěrnějších vztahů, jako je láska, partnerství, přátelství či rodičovství. Podle vyjádření C. Serinové a F. M. Marzanové (2007, in Zášková, Mlčák, 2009, s. 99) empatie reprezentuje *"jeden z nejpodivnějších a současně nejvíce fascinujících jevů sociálního života. Je to komplex, mnohostranný prožitek, jenž může být pozorován v různých kontextech a analyzován na různých úrovních."*

S vývojem prosociálního chování velmi úzce souvisí vývoj empatie. Přestože vývoj empatie a prosociálního chování je velmi individuálně probíhající proces, M. L. Hoffman (2006, in Zášková, Mlčák, 2009) identifikoval v jeho průběhu pět etap:

1. Reaktivní pláč novorozence - novorozenec pláče, když slyší pláč jiného novorozence, je to reakce podmíněná mimikou
2. Egocentricky orientovaná empatie - dítě ztotožňuje utrpení jiné osoby s vlastním, dosud nevytvořeno přesné rozdělení já/oni
3. Kvaziegocentrická empatická reakce - dítě si již uvědomuje utrpení někoho jiného, dělá to, co by pomohlo jemu
4. Pravá empatie - dítě si již uvědomuje, že vnitřní stav druhých lidí není stejný jako jeho, svými city se přibližuje citům druhého člověka

5. Empatická reakce na skutečnosti přesahující situaci typu tady teď - reakce není vyvolána bezprostředními podněty, ale celkovou životní historií a zkušenostmi druhých, reakce na složitější životní situace

Hoffman spojuje vývoj empatie s kognitivní strukturalizací - první a druhá fáze převládá v prvním roce života, dvě další fáze ve druhém a třetím, případně ve třetím až osmém roce života. Začátek poslední fáze se předpokládá od osmého roku života. Podle Hoffmana je empatická, zástupná afektivní reakce základem motivu pomoci.

3.3 Motivy prosociálního chování

Jako prosociální motivy můžeme chápat relativně přetrvávající předpoklady pro poskytnutí pomoci v odpovídajících situacích. Každé poskytnutí pomoci je několikanásobně determinováno. O tom, jak bude jedinec danou situací interpretovat a jaké jednání z toho vyplyne, spolurozhoduje individuální způsob hodnocení, například úvahy o nákladech a užitku, posouzení vlastní kompetence, soucit s cizí osobou, příčinné atributy nouzové situace, egoistické motivy nebo negativní emoce spojené s pocitem viny. (Zášková, Mlčák, 2009)

J. Reykowski (1982, in Zášková, Mlčák) rozdělil relativně přetrvávající osobnostní znaky, *standards of evaluation*, rozhodující při hodnocení různých cílů prosociálního chování. Tyto standardy se liší původem:

- a) Standardy **biologického původu** - vztahují se k afektivním stavům jako radost nebo bolest, situace slibuje dosažení radosti nebo zabránění bolesti
- b) Standardy **sociálního původu** - odvozené od očekávání významných druhých osob jako rodičů nebo vrstevníků, cílem je orientace na konformitu
- c) Standardy **abstraktního původu** - očekávání přiměřeného stavu libovolného věcného obsahu, např. pokud slouží prosociální chování k zabránění hrozcím odchylkám od optimálního chování vlastní osoby ("motivy na sebe" se vztahující)

4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Prosociální chování v RVP PV

Velká většina toho, co se dítě během prvních let života naučí, prožije a přijme, tvoří základ pro jeho budoucí život. Z toho vychází Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla předškolního vzdělávání. Citlivě určuje rámec tohoto vzdělávání se záměrem vytvoření prosociálního prostředí, požadavků a pravidel tak, aby pro dítě bylo nové prostředí sociálně pozitivní a akceptující. (Svobodová, 2007)

Podmínky a cíle předškolního vzdělávání vymezuje RVP PV tak, aby byl dětem umožněn prosociální rozvoj. Rámcové cíle určují hlavní směr předškolního vzdělávání a k jejich naplňování by mělo docházet v průběhu všech činností v mateřské škole. Jsou to tyto cíle:

- 1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2004, s. 11)*

Tyto rámcové cíle učitelce pomáhají jednat tak, aby docházelo k prosociálnímu rozvoji u dětí. Správnou komunikací může předávat nejen vědomosti a dovednosti, ale také zároveň ovlivnit pozitivní rozvoj v oblasti morální a osobnostní. Pokud je kladen důraz pouze na předávání vědomostí a dovedností, nedochází k příznivému sociálnímu ani morálnímu rozvoji dítěte. To je možné pouze za předpokladu, že budou naplňovány všechny tři cílové oblasti v žádoucí formě. (Svobodová, 2007)

Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako "*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*" (RVP PV, 2004, s. 11)

Základy klíčových kompetencí se utvářejí v předškolním věku a nikdy by neměly být vytvářeny v rozporu s prosociálními tendencemi. Složitý a dlouhodobý proces osvojování kompetencí dále pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se

dotváří během dalšího života. Veškeré vzdělávání by mělo společně směřovat a přispívat k jejich vytváření a klíčové kompetence by měly tvořit základ vzdělávání na všech úrovních. Jednotlivé kompetence by měly být naplňovány v souladu s prosociálním rozvíjením dětí. (Svobodová, 2007) Učitelka může rozvíjet prosociálnost u dětí v souvislosti s naplňováním některých kompetencí:

Kompetence k učení

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody a techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje, chce porozumět věcem a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých

Učitelka by měla především vycházet ze zájmů a zkušeností dětí, do činností by je neměla nutit. Snažit se dětem vytvářet podnětné prostředí, kde by spolupracovaly a vzájemně si pomáhaly. Využít konflikty, problémy, přirozené situace, nabídnout příležitosti k pozorování, hledat souvislosti a podněcovat děti ke kladení otázek, na které by hledaly odpovědi. Její pomoc by měla spočívat v tom, že nalezená řešení mají prosociální charakter a pozitivní morální dopad. (Svobodová, 2007)

Kompetence k řešení problémů

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého

- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

Dítě předškolního věku se obvykle zabývá otázkami ze dvou oblastí: funkční a sociální. V oblasti funkční se děti učí řešit myšlenkové a technické problémy, různé hádanky, objevují nové poznatky a provádějí experimenty. V sociální oblasti se také učí řešit problémy, ale problémy spojené s mezilidskými vztahy. Tyto kompetence směřují k činnostem se silně prosociálním akcentem a je důležité, aby i při jakékoliv činnosti byly vyřešeny problémy v sociálních vztazích. Učitelka by neměla problémy řešit za děti, ale pomáhat jim najít cestu k jejich vyřešení, ocenit jejich snahu a aktivitu. Měla by problémy řešit hned a neodkládat je. Děti se tak učí žít prosociálně, ale pouze pokud problémy řeší skutečně děti za pomoci učitelek, a ne učitelky bez dětí. (Svobodová, 2007)

Komunikativní kompetence

Dítě ukončující předškolní docházku:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou

Děti by měly mít dostatečný prostor k vyjadřování. Učitelka by je měla pozorně poslouchat a dávat najevo, že porozuměla. Snažit se reagovat empaticky na jejich pocity a nálady a umožnit jim vyjadřovat vlastní pocity, prožitky a nálady. Děti se tak

vzájemně lépe poznají, porozumí si a tím se vytváří podmínky pro prosociální jednání. Učitelka by nikdy neměla na děti křičet a překřikovat je, ale vytvářet s nimi pravidla o tom, jak se společně domluvit. (Svobodová, 2007)

Sociální a personální kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- projevuje dětským způsobem citlivost, ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, rozpozná nevhodné chování
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácejí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou

Učitelka by se měla snažit citlivě vnímat potřeby jednotlivých dětí a reagovat na ně empaticky. Neměla by dětem vyvracet jejich pocity a emoce, ale hledat cesty vedoucí k prosociálnímu chování a cítění. O svých pocitech by měly mít děti možnost hovořit, sdělovat je ostatním, a tím odstraňovat anonymitu jednotlivců ve skupině a riziko asociálních jevů mezi sebou. (Svobodová, 2007)

Činnostní a občanské kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí odpovídá
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřené aktuálnímu dění
- má dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, a co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu

Učitelka by měla děti vést k osvojování žádoucích morálních hodnot a sama jim být vzorem v jejich naplňování. Měla by s dětmi sledovat, co se okolo děje, jestli by se nedalo něco vylepšit nebo někomu pomoci. Všechny tyto věci by měla učitelka naplňovat při každé příležitosti. (Svobodová, 2007)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl praktické části

Cílem praktické části této práce je popsat a analyzovat situace, ve kterých se u dětí v mateřské škole projevovala agresivita, či naopak prosociální chování.

5 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Základní výzkumné otázky:

Jaký je kontext agresivního a prosociálního chování dětí v MŠ?

Jaké situace mají vliv na agresivní nebo prosociální chování u dětí v mateřské škole?

5.1 Metody výzkumu

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na projevy agresivity nebo prosociálnosti a na situace, při kterých k těmto projevům dochází.

Zvolila jsem kvalitativní výzkum ve formě případové studie, která je založena na zúčastněném pozorování. Švaříček, Šed'ová (2007) uvádějí různé definice kvalitativního výzkumu, které jsou založeny na metodě sběru dat, na použité metodě usuzování, na typu dat nebo na způsobu analýzy. Pokud se zohlední všechny důležité rysy, tak kvalitativní přístup určují jako proces zkoumání různých jevů a problémů v autentickém prostředí. Cílem je získat ucelený obraz těchto jevů, který je založen na datech a specifickém vztahu badatele a účastníků výzkumu.

Kvalitativní výzkum používá několik metod sběru dat, já jsem vzhledem k cíli této praktické části použila metodu zúčastněného pozorování. To definuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 143) jako *"dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces."*

5.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila třídu v Mateřské škole Kovářov, kde působím jako učitelka. Na začátku výzkumu, ve školním roce 2011/2012, v této třídě bylo 28 dětí ve věkovém rozmezí 3-5 let (viz Tab. 1). V letošním školním roce 2012/2013 přešlo 16 dětí do třídy předškoláků, které doplnily počet ve třídě opět na 28 dětí a to ve věku 4-6 let (viz Tab. 2). Nyní působím jako učitelka v této třídě předškoláků.

Tab. 1

Rozdělení dětí podle pohlaví 2011/2012	
Pohlaví	Počet
Chlapci	15
Děvčata	13

Tab. 2

Rozdělení dětí podle pohlaví 2012/2013	
Pohlaví	Počet
Chlapci	17
Děvčata	11

Mateřská škola Kovářov je vesnická dvoutřídní školka. Navštěvuje ji celkem 56 dětí, které jsou rozděleny podle věku. Většina z nich je místních, znají se a kamarádí spolu i mimo školku, setkávají se na různých akcích, které pořádá obec. Já v této školce učím tři roky a zároveň studuji na JČU v Českých Budějovicích, abych získala potřebnou kvalifikaci. Letos působím ve třídě předškoláků, některé děti učím již druhým rokem.

6 PRŮBĚH VÝZKUMU

S pozorováním ve třídě jsem začala v lednu roku 2012. Na začátku svého pozorování jsem si vymezila projevy agresivity a projevy prosociálnosti, na které jsem se zaměřila a které jsem u dětí sledovala.

Agresivita - strkání, bití, kopání, nadávky, ničení věcí

Prosociálnost - pohlazení, půjčení něčeho, pomoc někomu, utěšování, rozdělení se o něco

Od ledna 2012 jsem zaznamenávala situace, v rámci kterých docházelo k projevům agresivního či prosociálního chování.

Během dne se dětem v mateřské škole nabízejí různé činnosti. Den začíná předáváním dítěte rodičem paní učitelce, následuje volná hra, řízené činnosti, hygiena, stravování, pobyt venku, oblékání a svlékání v šatně, odpočinek. Zapisovala jsem, při kterých denních činnostech se projevila agresivita nebo prosociálnost.

Nakonec jsem podrobně popisovala situace, které předcházely agresivnímu nebo prosociálnímu chování. Co dítě zrovna dělalo, s kým si hrálo, proč právě takhle reagovalo. Pokud jsem danou situaci přímo neviděla, musela jsem se spolehnout na vysvětlení ostatních dětí.

Tímto způsobem pokračovalo moje pozorování i v následujícím roce, které probíhalo průběžně od října 2012.

Zapisovala jsem každou situaci, kdy se vyskytlo agresivní nebo prosociální chování. Časem se některé situace opakovaly nebo byly podobné, měnily se pouze zúčastněné děti.

Uvědomila jsem si, že lze tyto situace seskupovat, že vykazují stejné, či velmi podobné znaky (reakce na nepřijetí, reakce na neúspěch, pomoc druhému, soucit...).

7 AGRESIVITA

7.1 Výsledky pozorování

Projevy agresivity

Uvedu příklady, kdy se projevovala u dětí agresivita. Každá taková situace je doprovázena silným emočním hnutím - afektem. Tyto situace podřadím kategoriím, které jsou vytvořeny na základě podobnosti situací. Každá kategorie je stručně popsána, doplněná o konkrétní situaci.

Odpoutání od matky či jiné osoby

Situace spojené s příchodem do školky, možno uvažovat o nezvládnuté adaptaci. Dítě jedná pod vlivem silné negativní emoce. Projevuje se agresivita spojená s nezvládnutou emocí. Jde o reakci na neuspokojení potřeby bezpečí a jistoty. Dítě se ještě nedokáže odpoutat od matky, pocit bezpečí a jistoty zažívá pouze v její přítomnosti. Tyto projevy agresivity postupem adaptace mizí.

Markétka začala v lednu 2012 chodit do školky, měla problémy s adaptací. Ráno ji přivedla do školky maminka. Už v šatně byl slyšet její pláč. Když se otevřely dveře do třídy, maminka popostrčila Markétku se slovy: "Tak běž, Markétko, já si pro tebe za chvíli přijdu." Nechávala ji zatím ve školce jenom na dvě hodiny. Zavřela dveře a odešla. Markétka začala plakat ještě víc. Snažila jsem se jí chytit za ruku a nabídnout jí nějaké hračky. Ale ona se mi vytrhla a začala se vztekat, dupat a bouchat do dveří. "Já chci pryč, já chci mámu!" Když jsem jí chtěla opět chytit a uklidnit, plácla mě přes ruku: "Nech mě! Já chci mámu!" Nechala jsem ji chvíli u dveří, ale stále jsem ji pozorovala, aby neutekla ze třídy. Za chvíli se zklidnila a mě se podařilo přivést ji k děvčatům, které si hrály s panenkami. Markétka je nejdříve jenom pozorovala a potom si vzala také jednu panenku, se kterou si hrála.

Frustrace spojená s nemožností mít to, co chci - spory o hračku

V těchto případech se projevuje fyzická nebo verbální agrese spojená s negativními emocemi. Dítě nemůže mít to, co chce, v tomto případě hračku, což u něj vyvolává zlost a hněv. Svoje emoce nedokáže ještě ovládnout a jedná agresivně.

Po příchodu do školky si děti volně hrají. Některé si hrají samy, některé ve dvojici, jiné ve skupinkách. Tomášek si půjčuje traktor a usedá za volant. Má z jízdy radost, šlape jako o závod. Po chvíli ho zastavuje Kubík: "Teď já, dej mi ho, chci taky jezdit." Strká do něj, aby z traktoru slezl. Tomáš nechce. Kubík ho tedy začne bouchat pěstí do zad. Tomáš začíná brečet: "Nech mě, paní učitelko, ať mě nechá!" Říkám Kubíkovi, že se ve školce nepereme, že to Tomáška bolí. On na to: "Když von mi nechce pučit traktor." Snažila jsem se Kubovi vysvětlit, že pokud chce půjčit od někoho hračku, měl by to provést jinak než bitím. Kubík nakonec Tomáška poprosil a ten mu slíbil traktor za chvíli půjčit.

Po vánocích si děti nejraději hrají s novými hračkami od Ježíška. Děvčata měla velkou radost z krásných princeznovských šatů. Šárka je ráno ve školce mezi prvními. Hned se do nových šatů oblékla a chtěla pustit písničky, aby mohla tančit. Když přišla Kačka, hned zamířila k Šárce a chtěla si šaty také vyzkoušet. "Šáry, puč mi je, já si je chci taky zkusit." Šárka nechtěla: "Ne, nepučim!" Kačka se nedala odbýt: "Hele, nejsou jen tvoje, puč mi je taky!" Šárka znovu řekla, že ne, že si v nich chce zatancovat. Kačka našťvaně zareagovala: "Tak si blbá! A už si s tebou nebudu hrát! A řeknu to pani učitelce!"

Odmítnutí, vyloučení ze společenství

Dítě se v této situaci nedokáže vyrovnat s tím, že ho ostatní odmítli přijmout mezi sebe. Někdy nezaútočí přímo na ně, ale zničí jim třeba jejich stavbu. Jde tedy o agresi přenesenou vyvolanou pocitem odmítnutí. Dítě také reaguje agresivně proto, aby se druhému pomstilo za to, co udělalo. Motivem agresivního chování je pomsta.

Honza, Michal a Jindra si hrají s molitanovou stavebnicí. Staví garáže na traktory a na kolo. Společně se domlouvají, podávají si kostky. Kluci spolu chodí do školky již druhým rokem. Pozoruje je Lukáš, který je ve třídě nový. Ptá se kluků, jestli si s nimi může hrát, ale nikdo z nich nemá zájem. Lukáš odchází s nepořízenou, ale ještě nohou kopne do zdi, která spadne. "Ty jo, co děláš?" Michal do něj rozzlobeně strčí a Lukáš raději utíká.

Neúspěch při hře, prohra

V těchto případech se dítěti nedaří dosáhnout toho, co chce, nedokáže se vyrovnat s prohrou. Tento neúspěch v něm vyvolá negativní emoce, hněv a zlost, které se projeví verbální, fyzickou nebo přenesenou agresí.

Děti rády "chytají rybičky". Hra spočívá v tom, že na konci udičky je kroužek, kterým se musí zachytit háček na rybičce. Tato hra vyžaduje vytrvalost a trpělivost. Danielka s Barunkou se posadily ke stolečku a pustily se do chytání. Za chvíli měla Barunka na udičce první rybičku. S radostí povídá: "Hele, Dančo, už mám jednu rybičku!" Danielka stále nemohla zachytit udičkou háček na rybičce: "No a co, Baruno, co má bejt?" Danielka se na Barunku mračila a ještě chvíli se snažila rybičku chytit. Když se jí to nedařilo, našťvaně hodila udičku na stůl a hra jí přestala bavit.

Pro děti je přirozený pohyb. Proto hrajeme různé pohybové hry, hlavně na honěnou. Hra "Na kopřivu" spočívá v tom, že jedno dítě – kopřiva - honí ostatní a koho se dotkne, je spálený a zůstává stát. Poslední, kdo nebyl spálený, se stává kopřivou. Jindra jako kopřiva chytal děti, které pak zůstávaly stát. Když se dotknul Šárky, začala se vztekat a fňukat, že to neplatí. Zastavila jsem hru a připomenula Šárce pravidla hry. Pokud je nebude dodržovat, nemůže dál hrát. Odmítla s ostatními pokračovat ve hře a šla si sednout na lavičku. Tvářila se dost našťvaně. Děti běžely dál a já jsem si všimla, že když běžely kolem Šárky, nastavila jim do cesty nohu. Měla jsem strach, aby se nikdo nezranil, tak jsem zavolala: "Šárko!" Snažila jsem se jí vysvětlit, že i když se zlobí, nemůže ubližovat ostatním dětem.

Obrana

V tomto případě jde o situace, kdy dítě použije agresivní chování k obraně. Impulzem k takovému chování je strach ze ztráty. Dítě se cítí ohrožené, brání si svoje místo nebo svoji věc, a proto použije fyzickou agresi.

Každý den chodíme s dětmi ven. Malým dětem v šatně s oblékáním pomáháme, starší se snaží oblékat sami. Děti sedí těsně vedle sebe, každý na své značce. Verunka a Gustík seděli vedle sebe a začínali se oblékat. O něco později přišel Jindra, který měl mezi nimi svou značku a chtěl si také sednout. Začal se mačkat mezi Verunku a Gustíka, aby mu udělali místo. Gustíkovi se to nelíbilo: "Bacha, tady sedím já!" Strčil do Jindry a ten skoro upadl na zem.

Napadl čerstvý sníh. Děti běhaly po zahradě, vyšlapávaly cestičky, nabíraly sníh lopatou a stavěly iglú, zkoušely postavit sněhuláka. Viktorka si hrála s Nelou, dělaly sněhové koule. Za chvíli přiběhla Nela a stěžovala si, že ji Viktorka bouchla do hlavy. Viktorka nijak nezapírala a prý už řekla "promiň". Dodala, že jí Nela chtěla sebrat klacík, kterým kreslila do sněhu. Ptala jsem se holek, jestli by to příště nešlo řešit jinak, lépe. Nela odpověděla, že si také najde svůj klacík.

Prosazení v kolektivu, sebeprosazení

V těchto situacích se dítě snaží prosadit v kolektivu. Někdy může zneužít toho, že je větší, než ostatní. Chce prosadit svůj názor za každou cenu a použije k tomu fyzickou agresi.

Ke školce patří přilehlá zahrada, kde si děti hrají každé dopoledne. Kromě pohybových her mají možnost hrát si na pískovišti, točit se na kolotoči, jezdit na skluzavce, zdolávat různé průlezkky, houpat se na houpačce. Kluci si hráli na policisty a lupiče. Míša a Honza jako policisté honili lupiče, Gustíka a Dana. Pozorovala jsem, co dělají ostatní děti a potom jsem slyšela Danečka brečet. Blížil se ke mně a vzlykal, že ho Míša bouchnul do břicha. Ten to potvrdil a obhajoval se tím, že Daník už nechtěl být

lupičem. Daník vysvětloval, že taky chtěl být policista, ale Michal to nechtěl, že musí být policista on, že je větší a bouchnul ho do břicha.

Každý den s dětmi začínáme "vítacím rituálem". Zpíváme písničku, během které se chytne společně za ruce a vytvoříme kruh. Tomášek přiběhl mezi posledními a chtěl se postavit mezi Šimona a Honzíka. Kluci se drželi za ruce a nechtěli se pustit. Tomášek začal bouchat pěstičkou kluky do ruky, aby ho vzali mezi sebe. Když nepovolili, tak je zkusil dlaní "rozseknout". To už se kluci ozvali, že to bolí, ať Tomáš přestane. Tak odešel a postavil se mezi Dana a Ládíka, kteří ho mezi sebe pustili.

7.2 Shrnutí výsledků pozorování

Výhodou při mém pozorování určitě bylo to, že jsem většinu dětí dobře znala, protože jsem je učila již druhým rokem. Mohla jsem pozorovat změny jejich chování a projevů.

Agresivita se nejčastěji projevovala při hře, kdy si děti spolu hrají, učí se spolu komunikovat a spolupracovat. Zvláště u mladších dětí, které ještě nejsou zvyklé dělit se o hračku s ostatními a domluvit se. Proto řešily většinu situací spojených s půjčením hračky agresí. Chlapci většinou fyzickou a děvčata převážně verbální agresí. Dále se agresivita projevovala v situacích, kdy si děti bránily před ostatními něco svého nebo svoje území, při neuspokojení potřeby bezpečí a jistoty nebo seberealizace. V některých případech došlo k agresivitě při snaze prosadit se v kolektivu, dalším motivem byla pomsta.

Pokud porovnám projevy agresivity, musím konstatovat, že v loňském školním roce byly mnohem častější u mladších dětí než u starších dětí v letošním školním roce. Výsledky pozorování dokazují, že starší děti se umí mezi sebou lépe domluvit a projevy agresivity jsou tak méně časté. Jak zmiňuje Vágnerová (2005), u předškolních dětí ubývá agrese přímá a narůstá agrese zprostředkovaná, symbolická, což je způsobeno kontrolou a ovládním agresivních tendencí.

Pozorováním jsem zjistila, že se děti chovají agresivně ne pro uspokojení svojí touhy ubližovat ostatním, ale kvůli svým negativním emocím, jako je hněv, vztek a zlost, které ještě nedokážou ovládat. V převážné většině se tedy jedná o chování, které odpovídá

věkovým zvláštnostem daného období - silná vázanost na matku, neschopnost odkládat potřeby, omezené strategie sebeprosazování.

8 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

8.1 Výsledky pozorování

Projevy prosociálního chování

Nyní uvedu příklady, kde se u dětí objevovala prosociálnost. Ve všech popsaných situacích se u dětí projevila empatie, schopnost chápat situaci z pohledu druhé osoby nebo schopnost morálního úsudku. Tyto situace jsem také rozdělila do kategorií vytvořených na základě podobnosti situací. U každé kategorie je stručný popis doplněný konkrétním příkladem.

Vzájemná pomoc

V těchto situacích se u dítěte projevuje dobrovolné pomáhání ostatním, které je motivováno jeho zájmem o potřeby a prospěch druhé osoby. Dítě tak jedná s vědomím, že ho nečeká žádná odměna.

Malá Majdalenka se rozhodla, že si bude hrát s hříbečkovou mozaikou. Když ji chtěla položit na stoleček, zavadila krabičkou o židličku a mozaika se rozsypala po podlaze. Viděla jsem, že stojí, nemá daleko k pláči a tak jsem jí šla pomoci sbírat. Hned také příběhla Petruška se Sylvou a říkaly: "My ti pomůžem, Majdi." Sesbíraly jsme společně všechny hříbečky, daly do krabičky na stůl a já jsem poděkovala děvčatům, že jsme to měly díky nim tak brzy sebrané. Majdalenka si mohla spokojeně skládat.

Děti si hrály na koberci s různými stavebnicemi. Stavěly domečky, garáže, ohrádky pro zvířátka. Danielku napadlo, že bychom si mohli zahrát pohybovou hru "Na mrazíka". Přidaly se k ní i další děti, tak jsme se dohodly, že stavebnice uklidíme, aby bylo dostatek prostoru na hru. Každý uklidil všechno, s čím si hrál. Mezi posledními byl Jindra, který měl největší stavbu, a proto nejvíce práce s úklidem. Šla jsem mu s tím pomoci a začaly se k nám přidávat i jiné děti. Honzík: "Já mu taky pomůžu, pani

učitelko." Gustík: "Já mu taky pomůžu." Když byla uklizená poslední kostička, Gustík dodal: "To nám to šlo rychle, co?" Potom jsme si mohli zahrát pohybovou hru, na kterou se děti těšily.

Děti mají v herně v rohu zaparkované traktory a vedle sebe vyskládané kočárky. Když si s dětmi chceme zacvičit a zahrát nějakou pohybovou hru, musíme všechno odvézt, aby se někdo nezranil. Těsně před cvičením jsem začala hračky postupně uklízet: "Aby se nám něco nestalo, musíme všechno uklidit." Hned ke mně přiběhl Honzík a začal odvážet traktor: "Já ti pomůžu, pani učitelko." Přidaly se ještě další děti, které začaly odvážet kočárky, a za chvíli byla herna uklizená.

Paní školnice si ráno přinesla do třídy hromadu čistých ručníků. Začala je skládat na úhledné hromádky, aby je mohla dát do poličky v umývárně, odkud si je děti berou podle potřeby. Všechny děti si hrály ve třídě. Najednou k paní školnici přiběhla Martinka a Sylvinka: "Teto, mi ti pomůžeme. Můžem s tebou skládat?" Sedly si ke stolečku a skládaly ručníky podle paní školnice. Děvčata to velmi bavilo a paní školnice byla ráda, že má takové šikovné pomocnice.

Děti běhaly venku na zahradě. Tomášek v trávě objevil krásnou můru s červenými křídly, která nemohla létat. Opatrně ji vzal do dlaní a nesl mi ji ukázat. Zjistili jsme, že má trochu pochroumané křídlo. Tomášek ji chtěl nějak pomoci. Rozhodl se, že jí udělá hnízdečko, kde bude odpočívat, dokud se neuzdraví. Našel v trávě malý důlek, který vystlal suchou trávou a lístečky. Některé děti se k němu připojily a pomáhaly mu. Můru uložil do hnízdečka a našel ji tam i druhý den. Velice ho to potěšilo a tak opět hlídal, aby na ní někdo nešlápl. Třetího dne byla můra pryč.

Dělení se o něco

V těchto situacích se u dítěte projevuje schopnost porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby. Dítě si dovede představit, co by pomohlo v této situaci jemu a podle toho jedná.

Děti běhají po zahradě, hrají si s míčem, vozí kočárky, točí se na kolotoči, houpají se na houpačce, jezdí po skluzavce. Všimla jsem si Vojty, který měl nudli u nosu. Zavolala jsem si ho, abych mu nudli utřela. Ptala jsem se ho, jestli má kapesník. Neměl ho ani v šatně. U sebe jsem měla pouze hadrový, tak jsem se ptala, co budeme dělat. Zaslechla nás Eliška, která si vedle hrála: "Vojtíšku, já ti pučim, já mám celej balíček!" Podala Vojtovy kapesník a my jsme jí poděkovali za půjčení.

Když se ráno děti nasvačily, zbylo na tácku několik kousků ovoce. Než jsme odešli na zahradu, nabízela jsem dětem, jestli nemají chuť na zbylé ovoce. Několik dětí přiběhlo ke stolečku s táckem a ovoce si rozebraly. Jindra chtěl jablíčko, jenže přišel pozdě, když už žádné nebylo. Smutně povídá: "Já jsem taky chtěl jabko." Verunka měla jablíčko, ale než do něj kousla, rozlomila ho napůl. Podala ho Jindrovi a povídá: "Na, tady máš půlku." Jindra se na Verunku usmál a vzal si jablko. Upozornila jsem ho ještě, jestli na něco nezapomněl. Rychle Verunce poděkoval.

Po vánocích si Anežka přinesla do školky krásného koníka, kterého dostala od Ježíška. Ihned se stala středem zájmu ostatních dětí. Těm se moc líbilo, co všechno koník uměl - chodit, řehtat, potřásat ocasem. Anežka s nadšením předváděla jeho schopnosti a měla radost, že se koník líbí i ostatním dětem. Všechny si ho chtěly vyzkoušet a začaly Anežku prosit o jeho půjčení. Potom s napětím čekaly, komu koníka Anežka půjčí. Ta ho ochotně přenechala během dne všem dětem, které o něj poprosily, aby si s ním chvilku pohrály.

Podpora druhého, soucit

V těchto případech dítě poskytuje ostatním svoji pomoc v emocionálně vypjatých situacích, které u něj vyvolávají soucit. Dítě se dokáže vcítit do pocitů druhých a na základě těchto pocitů se snaží pomoci.

Anežka ráda kreslí. Hned ráno, když přišla do školky, si vzala papír, pastelky a začala kreslit. Za chvilku měla nakreslený obrázek a rozběhla se s ním ke mně, aby mi ho ukázala. Najednou zakopla a spadla na můj stolek. Hned jsem ji zvedla a koukala, kam se uhodila. Anežka začala plakat a viděla jsem, jak se jí začíná dělat boule na čele. V

umývárně jsem namočila ručník do studené vody, položila jsem Anežku na gauč a přiložila obklad na čelo. K Anežce chodily ostatní děti a ptaly se, co se jí stalo. Barunka s Verunkou si k ní sedly. Soucitně se ptaly, jestli to ještě bolí a hladily ji po hlavě. Nosily jí hračky, plyšáky a knížky, aby si mohla hrát a přestalo ji to co nejdříve bolet. Ještě jednou jsem Anežce vyměnila obklad a za chvíli si šla s děvčaty hrát.

Když přišla Linda do školky, byla dost stydlivá a nesmělá. Bála se sama pohybovat po třídě. Vždycky se mě chytla za ruku a musela jsem ji všude doprovázet. Do různých koutků s hračkami, ke stolečku k ostatním dětem, do umývárny. Jednou přišla do školky a viděla, že si hrají s malým Rostíkem. Přišla k nám a dívala se na nás. Potom mě chytla za ruku, abych šla s ní. Bylo vidět, že je smutná, jen se rozbrečet. Kousek dál si hrála Kačenka s kočárkem a šla k Lindě: "Ahoj, Lili, budeme si spolu hrát?" Linda si ji prohlédla a nic neříkala. Tak ji Kačenka pohladila, vzala za ruku, a když nic nenamítala, pomalu ji odvedla ke kočárku s panenkami, kde si společně hrály.

Nezištnost

Tímto chováním dítě nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Děti v těchto situacích jeho chování nepřináší žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.

Napadl sníh a děti mohly konečně sáňkovat a bobovat. Po hodině zimních radovánek jsme se vrátili zpět do školky. Děti svlékaly mokré oblečení, které jsme pokládaly na topení usušit. Některé děti měly promáčené i punčochy, tak se musely převléknout do suchých. Obcházela jsem děti a pomáhala jim najít suché oblečení. Když si Šárka sundala mokré punčochy, zjistila, že nemá žádné věci na převlečení. Řekla jsem jí, že jí třeba půjčí oblečení někdo, kdo ho má a zrovna nepotřebuje. A už volá Martinka: "Šáry, já tu mám tepláky, já ti je klidně pučím, na!" Šárka byla ráda, Martince poděkovala a rychle se převlékla do suchého.

Děti dostávají každý den ke svačině na výběr různé druhy zeleniny nebo ovoce. Skoro všechny děti měly již vybráno a svačily. O něco později než ostatní přišel Tomáš. Vzal si chleba, čaj a nemohl si vybrat zeleninu. Povídá: "Já mám rád okurku, ale už tu žádná

neni." Tak jsem se ptala dětí, jestli by si s ním někdo nevyměnil okurku, ale všechny děti už zeleninu nakousaly. Tomášek si nakonec vzal papriku. Druhý den se situace opakovala, na Tomáše zase nezbyla okurka. Eliška, která s ním seděla u stolečku, si všimla, že je z toho smutný: "Tome, já si to s tebou vyměním, já mám okurku, tu máš." Podala mu okurku, Tomáš byl mile překvapený a Elišce poděkoval.

8.2 Shrnutí výsledků pozorování

Po dobu svého působení ve školce jsem se snažila uplatňovat poznatky získané ve škole, například metody efektivní komunikace a principy prosociálního chování, které by měly předcházet projevům agresivity a podporovat prosociálnost.

Prosociálnost se u dětí projevovala v různých podobách, ať už to byla vzájemná pomoc, kdy si děti pomáhají při úklidu hraček nebo pomůcek, při oblékání. Rády pomáhají dospělým při jednoduchých činnostech. Dokáží udělat něco ve prospěch někoho jiného, dělit se o něco, o hračku nebo o jídlo, kapesníky. Projevují podporu, kdy jedno dítě poskytne druhému útěchu, projeví slovní podporu, soucit, když je někdo smutný, nemocný nebo zraněný. A také jsou nezištné, kdy se obětují ve prospěch někoho jiného, vzdají se něčeho svého, například oblečení nebo jídla.

S četností projevů prosociálního chování to bylo obráceně než u projevů agresivity. V loňském roce u mladších dětí jsem jich nezaznamenala tolik, jako v letošním roce u starších dětí. Souvisí to s vývojem schopnosti empatie, která je pro prosociální chování klíčovou dovedností. Podle Vágnerové (2005) je dítě ke konci předškolního věku alespoň částečně schopné posoudit situaci z pohledu jiného člověka a chápat také jeho potřeby.

Prosociální chování u dětí mělo různé motivy. Podstatné byly jejich vztahy k ostatním. Svoji sympatii projevovaly pozitivním zájmem o jinou osobu, respektem a ohledem k jejich potřebám, ochotou pomoci, sdílet různé situace, podělit se nebo obdarovat druhého.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat a analyzovat situace, ve kterých se u dětí v mateřské škole projevovala agresivita nebo prosociální chování. Teoretická část vymezuje základní pojmy jako agrese, agresivita a prosociální chování. Popisuje jejich druhy, projevy, příčiny a celkový vývoj vzhledem k vývojovým etapám předškolního věku. Dokládá význam výchovy k prosociálnímu chování a jeho zakotvenost v předškolním vzdělávání. V praktické části jsou popsány a analyzovány konkrétní situace, ve kterých se děti chovaly agresivně, či naopak prosociálně.

Z mého pozorování, které probíhalo během dvou školních roků, vyplynulo, že projevy agresivního nebo prosociálního chování závisí na věku a zkušenostech dítěte. Zatímco u malých dětí jsme zaznamenali větší výskyt agresivního chování a menší výskyt prosociálního chování, u starších dětí tomu bylo právě naopak. Mladší děti reagují snadněji fyzickým útokem, protože ještě nedokáží situaci zvládnout zralejším způsobem. V předškolním věku se teprve rozvíjí schopnost ovládat se a volit přijatelnější způsoby chování. Z výsledků pozorování usuzujeme, že postupem věku u dětí projevů agresivity ubývá a projevů prosociálního chování naopak přibývá. Děti se postupně naučí kontrolovat a ovládat svoje chování a svých cílů dosahují sociálně přijatelnějším způsobem.

Situace, ve kterých se projevovalo u dětí agresivní chování, souvisely převážně s neuspokojením jejich aktuální potřeby, například potřeby jistoty a bezpečí, lásky, sounáležitosti nebo seberealizace. Agrese byla projevem nezvládnutých emocí, nikoliv touhy někomu ublížit.

Pozorování prokázalo, že děti mohou již v předškolním věku jednat prosociálně. Prosociální chování souvisí s vývojem empatie, se schopností dětí rozeznat, pochopit a procítit pocity druhé osoby. Toto chování se rozvíjí na základě nápodoby, s pomocí vysvětlování a podmiňování (trestem a odměnou). Pokud dítě nemá ve školce nebo v rodině vhodný model, nelze očekávat jeho žádoucí chování.

Během této práce jsem pochopila, že značný podíl na chování dětí má především učitelka. Záleží na mém přístupu k jejich chování, na mé toleranci, na tom, jak budu reagovat. Jakým způsobem budu vhodné chování podporovat a špatné chování potlačovat. Uvědomila jsem si, že je důležité, abych se chovala přirozeně, autonomně,

abych jednala v souladu s tím, co říkám. Také bych chtěla prohlubovat spolupráci s rodiči, protože je nutné, aby naše společné působení na dítě bylo jednotné. Doufám, že všechny postoje a hodnoty, které si děti v mateřské škole osvojí, se stanou základem jejich spokojeného života.

POUŽITÉ ZDROJE

Literatura

1. ANTIER, E. *Agresivita dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 104 s. ISBN 978-80-7367-881-4.
2. ČERMÁK, I. *Agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta v.o.s., 1999, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
3. ČERMÁK, Ivo - HŘEBÍČKOVÁ, Martina - MACEK, Petr. (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. 315 s. ISBN 80-86620-06-9.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Portál: Praha 2000. 774s. ISBN 80-7178-303-X
5. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Portál: Praha, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
6. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
7. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
8. MATĚJČEK, Zdeněk., DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás děti trápí*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, s. r. o., 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4
9. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
10. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. 395s. ISBN 978-80-7367-647-6.
11. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [i.e. 2005]. 48 s.
12. SOVÁK, M. a kolektiv: *Defektologický slovník*. 3. upravené vyd. H a H: Jinočany, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
13. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2007. 137 s. ISBN 80-86307-39-5.
14. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

15. ŠULOVÁ, Lenka - ZAOUCHÉ-GAUDRON, Chantal. Předškolní dítě a jeho svět. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
16. ŠVARŤÍČEK, Roman - ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
17. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4
18. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
19. ZÁŠKODNÁ, Helena, MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6.

Internet

1. KOHOUTEK, Rudolf. *K teorii a praxi redukování agresivity a šikanování*. In: Psychologie v teorii a praxi [online]. 18. srpna 2011 v 16:53. [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1108/k-teorii-a-praxi-agresivity-u-deti>
2. *Sociální patologie*. In: [Http://dark-sun.blog.cz/](http://dark-sun.blog.cz/) [online]. 25. ledna 2008 v 19:21. [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: <http://dark-sun.blog.cz/0801/socialni-patologie>
3. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, PhDr. AGRESIVITA DĚTÍ. In: AZ RODINA.CZ: to nejlepší pro rodinu [online]. [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: <http://www.azrodina.cz/1712-agresivita-deti>
4. *10 důvodů, proč roste agresivita u dětí. Váš názor?*. In: Doma.cz [online]. 08.11.2012. [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: <http://doma.nova.cz/clanek/rodina/10-duvodu-proc-roste-agresivita-u-deti.html>