

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Libuše Pavlíková

**Dětská agresivita v mateřských školách
v Jihomoravském kraji**

Olomouc 2017

vedoucí práce: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a jen s pomocí zde uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne:

Libuše Pavlíková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Vladimíře Kocourkové, Ph.D., za odborné vedení, spolupráci, trpělivost a velmi cenné rady, které mi poskytovala v průběhu vypracování mé bakalářské práce. Dále chci poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu při studiu, a také všem respondentům, kteří byli ochotni poskytnout potřebná data pro můj výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
1.1 Tělesný vývoj, vývoj motoriky a kresby.....	8
1.2 Kognitivní vývoj.....	10
1.2.1 Myšlení a řeč.....	10
1.2.2 Vnímání.....	10
1.2.3 Paměť a pozornost.....	11
1.2.4 Představivost.....	12
1.3 Emoční vývoj.....	12
1.4 Sociální vývoj a hra.....	13
1.5 Socializace dítěte.....	14
1.5.1 Vztahy s rodinnými příslušníky.....	14
1.5.2 Vztahy s lidmi mimo rodinu.....	15
1.5.3 Vývoj sociálních vlastností a dovedností.....	16
2 AGRESIVITA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	18
2.1 Vymezení pojmů souvisejících s agresivitou.....	18
2.2 Funkce a cíle agrese.....	19
2.3 Druhy agrese.....	20
2.4 Projevy agrese u dětí v předškolním věku.....	20
2.5 Příčiny agrese.....	21
2.5.1 Příčiny agresivního chování a rodinné prostředí.....	22
2.5.1.1 Vliv masmédií na agresi.....	23
2.5.2 Příčiny agrese a prostředí mateřské školy.....	24
2.6 Prevence agresivity v mateřských školách.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
3 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	28
3.1 Zhodnocení aktuálního stavu.....	28
3.2 Cíle výzkumného šetření.....	29
3.3 Problémy a hypotézy výzkumného šetření.....	29
3.4 Výběr a charakteristika výzkumného souboru.....	31
3.5 Metoda výzkumného šetření.....	34
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
5 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	53
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM ZKRATEK.....	62
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Agresivitu si každý z nás v sobě nese jako svůj povahový rys. Chovat se agresivně je naše přirozenost. Pro děti je to síla, která jim pomáhá překonávat překážky a dosahovat vyšších vývojových cílů. Pro jejich správný vývoj je to nutné. Agresivitu tedy nelze zcela odstranit. Ovšem ventilování agrese negativním způsobem není v naší společnosti žádoucí, za takové projevy bývají členové potrestáni. Co tedy s ní? Aby děti vrostly do společnosti a staly se jejími platnými členy, je potřeba agresivitu usměrnit. Ukázat dětem cestu a naučit je, kam svou energii směřovat.

Předškolní období je podle mého názoru jedno z nejrozmanitějších období života. Co se v tomto období zamešká, již v pozdějším věku dohnat nelze. Matějček (2012, s. 47) podává přehled toho, co ve výchově u předškolních dětí nezmeškat. Nezapomíná na dobré společenské zvyky, výchovu k toleranci nebo hygienické návyky. Zdůrazňuje důležitost mateřské školy pro vývoj vztahu k druhým dětem. Celý život se budou děti potkávat s dalšími svými vrstevníky, ať ve škole nebo později v zaměstnání, proto je důležité tento vztah rozvíjet a prohlubovat. Ve vztahu k dalším dětem se budují vlastnosti jako schopnost spolupráce, pro-sociální chování, schopnost přátelství. Děti se učí řešit konflikty správným způsobem. Poznávají, vnímají a hodnotí své pocity, příjemné i nepříjemné, aby je neventilovaly formou násilí. Díky tomuhle má mateřská škola jedinečné a nezastupitelné postavení.

K napsání bakalářské práce na téma dětská agresivita mě inspirovala práce v mateřské škole, která mě uchvátila natolik, že jsem se rozhodla své budoucí pracovní uplatnění směřovat k dětem v předškolním věku. Myslím si, že problém vzrůstající dětské agresivity je záležitostí celé společnosti. V jedné internetové anketě učitelé všech stupňů škol odpovídali na otázku, co je nejvíce odvádí od jejich výchovně-vzdělávacího procesu, nejčastější odpovědí bylo „řešení výchovných problémů“. Pokud tomu tak je, není vhodné začít se zabývat touto problematikou u dětí v co nejnižším věku?

Bakalářská práce je dělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. První kapitola se věnuje charakteristice dítěte v předškolním období, popisuje jeho zvláštnosti a to z hlediska biologického, psychologického a sociálního. Druhá kapitola se zabývá agresivitou dětí předškolního věku, její příčinou,

prevencí a možným řešením. Praktická část obsahuje tři kapitoly, kde jsou stanoveny cíle, problémy deskriptivní a relační povahy a hypotézy, je popsán výběr výzkumného vzorku, jsou uvedeny zvolené metody, nakonec jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření a následně diskuze, ve které jsou srovnány výsledky této práce s výsledky vybraných závěrečných prací, které se zabývaly stejnou problematikou.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit výskyt agresivního chování u dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji. K naplnění hlavního cíle jsou stanoveny i cíle dílčí.

Cíle teoretické části: Definovat dítě v předškolním věku, jeho zvláštnosti, popsat proces jeho socializace, příčiny agresivního chování a konkrétní projevy u těchto dětí. Uvést možná řešení.

Cíle praktické části: Zjistit výskyt agresivity u dětí předškolního věku v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Objasnit, jaké projevy agresivního chování se objevují nejvíce, kdy bývají děti agresivnější, které pohlaví se chová více agresivně a v jakých situacích se děti chovají agresivně. Výzkum je realizován ve školním roce 2016/2017.

Charakteristika předškolního dítěte může přiblížit zvláštnosti předškolního období, proč jsou předškolní děti takové, jaké jsou, jejich motivy jednání a chování. Popis funkcí, projevů, příčin agresivního chování a preventivních opatření může být inspirací k nalezení cest, jak agresivitě mezi dětmi v mateřských školách předcházet. Zjištění výskytu agresivity u dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji může přinést aktuální poznatky o dané problematice v této konkrétní oblasti. Bakalářská práce může posloužit učitelům a učitelkám mateřských škol Jihomoravského kraje, obzvláště těm začínajícím, jako zdroj informací při seznamování se s problematikou agresivního chování u dětí v předškolním věku.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období je podle Vágnerové (2012, s. 177) označováno za období od tří do šesti/sedmi let. Konec této fáze není dán věkem, ale sociální zralostí a nástupem do základní školy. Předškolní období nazývá věkem hry a přípravou na školu. Říčan (2014, s. 119) uvádí, že předškolní období trvá od tří do šesti let, protože v šesti letech je každé dítě více či méně připraveno na plnění školních povinností. Inspirován Matějčkem předškolní období nazývá kouzelným světem předškoláka. Matějček (2012, s. 47) tvrdí, že předškolní věk je nešťastné označení pro toto období. Vlivem společnosti je předškolní období označováno podle vzdělávací instituce, jako by se zde jednalo jen o přípravu na školu. A přitom má toto období svá specifika a vývojové úkoly, které je potřeba pro zdravý vývoj zvládnout.

Věkem ohraničené období slouží jako kontrola, zda vývoj dítěte je v pořádku a v normě. Tato kapitola je věnována charakteristice předškolního dítěte. Poznat předškolní dítě po všech stránkách je důležité proto, aby se mohly odhalit motivy, které jej vedou k agresivnímu chování.

1.1 Tělesný vývoj, vývoj motoriky a kresby

Na počátku třetího roku života dítě měří 90–96 centimetrů a váží 13–16 kilogramů, na konci předškolního období dítě měří 107,5–115 centimetrů a váží 17,2–21,3 kilogramů. (Bacus, 2004, s. 12 a s. 148) Průměrný roční přírůstek bývá 5–7 centimetrů a 2–3 kilogramy. Dívky obvykle bývají pod průměrem a chlapci zase nad ním. Říčan (2014, s. 120) uvádí, že průměrný chlapec v předškolním věku vyroste o 20 centimetrů a na váze přibere 7 kilogramů. Dívky bývají menší a lehčí. V tomto období nastává období první vytáhlosti. Zda tělo u dítěte prošlo proměnou může posloužit filipínská míra, která spočívá v dosažení prsty levé (pravé) ruky přes temeno hlavy na (levý) ušní boltec. Větší a silnější děti v kolektivu obstojí mnohem snadněji, rychleji si tam najdou své místo a obvykle se dostávají do vůdcovských rolí.

V hrubé i jemné motorice se v tomto období zkvalitňují a zpřesňují pohyby. Dítě ve třech letech dokáže udržet rovnováhu na jedné noze, rovně chodit po přímce, jezdit na tříkolce, chodit po špičkách, skákat snožmo. Ve čtyřech letech už umí scházet dolů ze schodů a střídat pravou a levou nohu. Pětileté dítě snadno skáče na jedné noze a zvládá

jízdu na kole s pomocnými kolečky, hází a chytá míč. Na konci předškolního období dítě samo jezdí na kole bez pomocných koleček, na bruslích, lyžích, umí se samo rozhoupat na houpačce. (Bacus, 2004, s. 40–149) Celkově v tomto období mají děti rády jakoukoli tělesnou aktivitu a je žádoucí je v tom podporovat, a pomoci jim utvářet kladný vztah k aktivitě, a tím zároveň ke zdravému životnímu stylu jako prevenci před sociálně- patologickými jevy. Obratnější a rychlejší dítě má lepší postavení v kolektivu. (Říčan, 2014, s. 121) Matějček, Dytrych (1994, s. 73–76) tvrdí, že „*pohybová zdatnost je po celou dobu dětství vstupní branou do dětského kolektivu*“. Pokud má dítě v oblasti motoriky problém a je mu tato brána uzavřena, znamená to pro něj i vážný sociální handicap. Takové dítě bývá terčem posměšků.

Během předškolního období si dítě v oblasti jemné motoriky osvojuje manipulaci s drobnými předměty, například navlékání korálků, stříhání nůžkami, zvládá otevřít dlaň po jednom prstu a dotknout se bříškem palce bříškem každého prstu. Okolo třetího roku se dítě učí držet tužku špetkovým úchopem, tedy ve třech prstech. Tohle by mělo dělat automaticky před nástupem do školy. Během předškolního období dochází k vyhranění laterality. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 6–7 a s. 11)

S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby. Tím, jak začíná být dítě obratnější a v pohybech přesnější, začíná se čím dál více zajímat o kreslení. Říčan (2014, s. 129–131) upozorňuje, že se předškolní dítě svým nedokonalým výtvarným projevem vůbec netrápí, a není problém pro něj své dílo dodatečně pojmenovat. Pro dítě je kreslení nejpřirozenější vyjadřovací prostředek. Kresbou poví víc, než by dokázalo verbálně. V kresbě také promítá svá přání.

Vágnerová (2012, s. 55–56 a s. 187–189) rozlišuje několik fází vývoje dětské kresby, od období „čmáranic“, kdy dítě zajímá požitky z činnosti, až po fázi, kdy dítě dopředu ví, co bude kreslit a kresbu začíná s konkrétním úmyslem. Analýzou dětské kresby lze zjistit nejen dosaženou vývojovou úroveň, ale i například temperament, emoční prožívání a názory. Dětská kresba se tak stává důležitým diagnostickým nástrojem pro poznání míry agresivity.

1.2 Kognitivní vývoj

Vývojem prochází i poznávací procesy. Do těchto procesů se řadí myšlení, vnímání, pozornost, paměť a představivost. S rozvojem poznávacích procesů dítě poznává svět hlouběji. Poznání okolního světa je pro dítě důležité, aby se cítilo bezpečně.

1.2.1 Myšlení a řeč

V období předškolního věku se podle Piagetovy periodizace střetávají dvě etapy, od dvou do čtyř let se jedná o etapu symbolického a předpojmového myšlení a od čtyř do sedmi let o etapu názorného myšlení. Předškolní dítě čeká přelom z jedné etapy do druhé. Začíná uvažovat v celostních pojmech, i když je usuzování ještě vázáno na vnímané či představované. Myšlení předškolního dítěte se neřídí logickými postupy a je úzce vázáno na jeho činnost. Myšlení je egocentrické – dítě lpí na svém názoru a opomíjí názory druhých, a antropomorfní – dítě přičítá vlastnosti živých bytostí neživým objektům. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 73) Říčan (2014, s. 122–124) dodává, že dvě egocentricky smýšlející děti v předškolním věku se snadno dostanou do konfliktů, protože nemůžou chápat, že jeden druhému něco neudělal naschvál. Proto přátelství v předškolním věku nemívá dlouhé trvání.

S rozvojem verbálních dovedností dítě získává více možností, jak poznat svět. Typické pro toto období jsou otázky „jak“ a „proč“. Dítě si upřesňuje gramatická pravidla, začíná používat minulý a budoucí čas, učí se respektovat pravidla konverzace. Vývojem prochází i řeč egocentrická, která souvisí s proměnou myšlení. Egocentrická řeč není určena pro další posluchače, je to řeč pro sebe. Egocentrická řeč je předstupeň vnitřní řeči, která už není artikulovaná vůbec. (Vágnerová, 2012, s. 215–217) Pro vývoj řeči je předškolní období velmi významné. Dochází k velkému rozvoji komunikačních schopností. Na konci předškolního období dítě obvykle mluví artikulačně správně. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 70)

1.2.2 Vnímání

Už od narození dítě svými smysly poznává svět. Orientace v životním prostředí je pro dítě základní potřebou.

Zrakem přijímáme nejvíce informací. Předškolní dítě začíná rozlišovat barvy, tvary, figuru a pozadí. Prostor děti vnímají egocentricky. Nedokáží odhadnout prostorové vztahy.

Co vidí daleko, vnímají jako malé, a co blízko, jako velké. (Vágnerová, 2012, s. 192) Dobře si ale uvědomují polohu předmětu, určí, zda je nahoře, dole, vpravo, vlevo. Charakteristické pro předškolní dítě je zaměřenost spíše na celek než na detail. Vhodné v tomto období je stimulovat oční pohyby pro nácvik čtení, tedy odshora dolů a zleva doprava. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14)

V oblasti sluchového vnímání u dítěte v předškolním období dochází k větší diferenciaci zvuků. Pro úspěšný start do dalšího období je prospěšné s dítětem oblast sluchového vnímání prohlubovat, například čtením pohádek, říkanek, rytmizací písní, rozlišováním hloubky a výšky tónů. (Bednářová, Šmardová, 2011 s. 40)

Typický pro vnímání času u dětí je prezentismus. Děti žijí přítomností a veškeré dění je na přítomnost vázáno. Vztahy mezi přítomností, budoucností a minulostí je dítě schopno začít chápat mezi 4. – 5. rokem života. Plynutí času dítě vnímá subjektivně, co je příjemné, trvá kratší dobu a co nepříjemné, trvá déle. Dítě měří čas podle opakujících se jevů. (Vágnerová, 2012, s. 192–195) Vytvoření opěrných bodů během dne umožní dítěti lepší orientaci, díky které se cítí bezpečně a jeho chování je předvídatelné. Získá tím kladný vztah k řádu, pravidlům, a tím se sníží jeho případné problémy ve vztahové oblasti. (Svoboda, 2014, s. 90–91)

1.2.3 Paměť a pozornost

Šulová (2004, s. 68) uvádí, že paměť předškolního dítěte je převážně bezděčná a až okolo pátého roku se začíná vyvíjet paměť záměrná. Paměť je spíše konkrétní, dítě si pamatuje konkrétní situace, obzvláště ty, které jsou citově zbarvené. Paměť je krátkodobá, až koncem předškolního období se rozvíjí paměť dlouhodobá. Vzpomínky předškolních dětí jsou nepřesné, nejvíce si zapamatují to, co je nejvíce zaujalo.

Michalová (2012, s. 58–59) říká, že rychle a natrvalo si děti zapamatují to, co je nejvíce upoutá. Paměť dítěte v předškolním věku je totiž nezáměrná. V předškolním období se vyvíjí vyšší nervová činnost, která spolu s výchovou začíná u dítěte rozvíjet vůli, uvědomělé sebeovládání a citové sebeovládání.

Pokud dítě pravidelně řeší konflikty a problémy agresivním způsobem, je vystaveno velkému množství agresivních událostí, které si do paměti uloží jako scénáře. Opakováním jsou pak posilovány, případně doplněny. Agresivní chování je pak „*důsledně řízeno zakódovaným scénářem.*“ (Čermák, 1999, s. 47)

1.2.4 Představitost

Bujná fantazie předškolního dítěte je neomezená. Vágnerová (2012, s. 178) uvádí, že pro předškolní dítě je typická magičnost v myšlení. Dítě příliš nerozlišuje rozdíl mezi fantazií a skutečností a reálné dění ve světě si zkresluje.

Šulová (2004, s. 68–69) mluví o dětské konfabulaci. Jedná se o zcela vymyšlené skutečnosti, které dítě považuje za pravdivé. Je naprosto nevhodné tyto smyšlenky trestat, protože pro dítě je velmi obtížné rozlišit skutečnost a konfabulaci. Dítě v předškolním věku si vymýšlí, neumí lhát. Lhaní v pravém slova smyslu se objevuje až v mladším školním věku.

1.3 Emoční vývoj

Dítě v předškolním období bývá obvykle pozitivně laděné, tedy veselé. Má smysl pro humor, i když to znamená například opakování legračního nebo nesmyslného slova. Negativní projevy bývají méně častější, stejně jako vztek a zlost. Tíha k pocitu strachu se objevuje v důsledku rozvoje představitosti. Děti se rády straší. Celkově emoční projevy jsou u předškolního dítěte stabilnější a vyrovnanější než v období batolecím. Již v předškolním období, s rozvojem emoční inteligence, jde poznat, které dítě bude umět ovládat své emoce a které bude mít problém s porozuměním emocí, ovládnutím či udržením pozitivního naladění. Předškolní dítě chápe příčinu emočních prožitků a orientuje se v nich. Reaguje společensky přiměřeněji. Pro dítě je obtížné porozumět komplexnějším emocím, až šestileté dítě začíná chápat, že člověk může prožívat zároveň radost i obavu. Oblíbenější dítě bývá to, které se v pocitech druhých lidí orientuje. Aby to dítě zvládlo, musí s tím mít potřebné zkušenosti. Tyto zkušenosti může získat v rodině. Rodiče, svými reakcemi na nálady svých dětí, učí děti chápat význam citových prožitků. (Vágnerová, 2012, s. 218–221)

Šulová (2004, s. 72–73) říká, že citové ladění předškolních dětí je intenzivní, avšak velmi proměnlivé. Předškolní děti dokáží přeskočit ze smíchu do pláče. Důležité pro dítě jsou sociální city jako láska, nenávisť, sympatie. Ve vrstevnické skupině se rozvíjí schopnost spolupráce, sounáležitost, obětavost, tolerance, což lze souhrnně označit jako prosociální chování. S vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů souvisí vývoj morálně etický. Předškolní dítě si začíná představovat, jak má vypadat ideální chování. Rozvíjí se svědomí a dítě ví, co se smí a co ne. V předškolním období, dle E. H. Eriksona,

děti řeší psychosociální konflikt mezi iniciativou a pocitem viny, proto předškolní dítě chodí na sebe žalovat, než aby v sobě řešilo pocit viny.

Aby děti své pocity neventilovaly agresivním chováním, je potřeba je naučit vědomě vnímat celou škálu emocí, ty pozitivní i ty negativní. Tím se děti naučí své pocity poznat a hodnotit, a lépe se s nimi budou moci vypořádat. (Erkert, 2011, s. 19)

1.4 Sociální vývoj a hra

Předškolní dítě je samostatnější. I když je rodina primárním a nejdůležitějším socializačním činitelem, mělo by být dítě schopno se dočasně odpoutat od matky. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 75)

Vágnerová (2012, s. 224) dodává, že jedině u dítěte, které v rodině získalo pocit bezpečí a jistoty, má překročení hranice rodiny ten správný efekt. Dítě, které v rodině pocit bezpečí a jistoty nezískalo, se nemůže dostatečně naučit sociálním dovednostem a vytvořit si vztah k cizím lidem. Potom v kontaktu s cizími lidmi nebo vrstevníky může pociťovat strach nebo reagovat agresivně.

Předškolnímu období se říká období hry, protože hra u dítěte hraje v socializačním procesu významnou úlohu. Na přelomu batolecího a předškolního období se jedná o paralelní hru, při které si děti spolu nehrají, ale hrají si vedle sebe. S počátkem předškolního období přichází hra asociativní – společná, ve které si děti hrají spolu, pracují na různých projektech a mohou si poskytovat materiál. Později se objevuje hra kooperativní, ve které jde o rozdělení rolí ve společné hře a každé dítě přispívá svým osobitým způsobem. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98–99)

Šulová (2004, s. 76–77) zdůrazňuje možnost, aby si dítě hrálo co nejčastěji a spontánně. Hry rozlišuje na:

- 1) Hry nepodmíněné reflexní – experimentační, lokomoční, lovecké, sexuální, obranné a agresivní, sběratelské
- 2) Hry senzomotorické – dotykové a haptivní, motorické, sluchové, zrakové
- 3) Hry intelektuální – funkční, námětové, nápodobivé, fantastické, konstruktivní, hlavolomné a skládací, kombinační
- 4) Hry kolektivní – soutěživé, pospolité, stolní, rodinné

To, jaké hře dítě dává přednost, napovídá, k čem bude mít v dalším vývoji předpoklady.

Hra má svůj důležitý význam i v prevenci proti agresivnímu chování. Formou hry, jež pro dítě znamená zábavu a legraci, je možné eliminovat agresivní chování. V sociální hře, kde fungují pravidla, lze dítě naučit vyjadřovat se neagresivně. Vhodné jsou také pohybové hry. Agresivně chovající se děti mají obvykle narušené tělesné vnímání. Při pohybových hrách může dítě zažít pozitivní a příjemný tělesný kontakt, a tím prozkoumat své tělo. (Michalová, 2012, s. 120)

1.5 Socializace dítěte

Socializace znamená vrůstání do společnosti a přijímání vzorců chování v té dané společnosti. Proces socializace začíná narozením, kdy je dítě ovlivňováno okolím a své okolí zároveň ovlivňuje, a končí až smrtí jedince. Předškolní věk je označován jako fáze přesahu rodiny. Socializace předškolního dítěte sice stále probíhá v rodině, ale nově hlavně v interakci s jinými lidmi. (Vágnerová, 2012, s. 223)

V procesu socializace dochází ke změnám ve třech úrovních. Rozvíjí se sociální reaktivita, která v předškolním období nabývá nového významu, protože se dítě začíná setkávat s širším okolím, obvykle vlivem mateřské školy. K rozvoji dochází i u sociálních kontrol, kdy dítě přijímá normy společensky přijatelného chování. Poslední změnou je osvojování si nových, různých sociálních rolí. (Šulová, 2004, s. 74)

V důsledku vstupu do širší společnosti, u předškolního dítěte je tou širší společností obvykle mateřská škola, má dítě spoustu nových příležitostí k rozmanité interakci. Setkává se s vrstevníky, kamarády, učitelkou v mateřské škole a jinými cizími lidmi, proto lze do značené míry toto období označit jako kritické, co se týká osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 94)

1.5.1 Vztahy s rodinnými příslušníky

Podle Vágnerové (2012, s. 225, s. 228–229 a s. 232–233) jsou pro dítě jeho rodiče emočně významnou autoritou. Bezděčně a nekriticky přijímá jejich názory, postoje, hodnoty a vzorce chování. Rodiče pro své dítě představují vzor, jemuž se chtějí podobat a identifikují se s ním. Dítě v každodenní interakci se svými rodiči získává zkušenosti potřebné pro vytváření vztahů s vrstevníky. To, jak se dítě bude chovat k vrstevníkům, záleží na rodině a rodinném prostředí. Zkušenosti z rodiny děti aplikují do budoucích vztahů. Pokud v rodině dítě zažije pozitivní zkušenosti, pocity bezpečí a jistoty, bude mít

pozitivní sociální očekávání, tedy očekává vstřícné reakce a samo se tak chová. Dítě, které zažije v rodině negativní zkušenosti, nic pozitivního a dobrého od ostatních neočekává, proto se může chovat nepříjemně až agresivně. Tím bývá okolím odsuzováno a odmítáno. Vzniká riziko, že se negativní zkušenost bude prohlubovat. Ovšem je potřeba říct, že některé společensky nepřijatelné projevy chování mají vrozený základ. Socializační význam může mít i vztah sourozenecký. Interakce mezi sourozenci vede k lepšímu porozumění pocitům a potřebám druhých lidí. Mladší sourozenec se od staršího může přiučit sociálním dovednostem a lépe pochopit očekávání rodičů. Starší sourozenec se učí společensky přijatelným způsobem zvládat vůdcovskou roli.

Rodičovská dyáda je významná pro budování pohlavní identity. Dítě se zájmem pozoruje, jak se rodiče k sobě chovají, sleduje jejich interakci. V předškolním věku je to pro dítě nezbytné k nalezení vlastní pohlavní identity. Důležitý je také vztah s prarodiči. Prarodiče bývají tolerantnější, mají na vnouče víc času, poskytují mu nadhled. Předškolní dítě má možnost zvažovat různé postoje dospělých autorit, které vyvstávají mezi prarodiči a rodiči. (Šulová, 2004, s. 75–76)

Vřelý a cituplný vztah mezi rodiči a jejich dítětem je základ pro zdravý duševní vývoj dítěte. V předškolním období má svůj význam i proto, že v tomto období se dítě identifikuje s rodičem stejného pohlaví a napodobuje jej záměrně i nezáměrně. (Michalová, 2012, s. 61)

1.5.2 Vztahy s lidmi mimo rodinu

Dítě v předškolním období se odpoutává od rodiny a začíná navazovat vztahy mimo ni. Vztahy navazuje k cizím lidem i k vrstevníkům. Protože dítě vstupuje do společnosti druhých lidí, musí se naučit novým sociálním dovednostem, objevit základy prosociálního chování, naučit se ovládat své projevy tak, aby bylo společností přijato. Zároveň rozšiřuje svou sociální síť. Mateřská škola má tímto mimořádné postavení v procesu socializace, zde se díky každodennímu kontaktu s vrstevníky může dítě tomu všemu naučit. Dítě se v mateřské škole obvykle poprvé pravidelně setkává s cizí dospělou autoritou-učitelkou. Musí se naučit učitelku respektovat, dodržovat pravidla a řád mateřské školy. Do mateřské školy je dítě včleněno mezi víceméně cizí vrstevníky. Ztrácí své výsadní postavení, které mělo v rodině, a stává se jedním z mnoha. Potýká se s konkurencí,

bývá opomíjeno, musí si své místo vydobýt a naučit se prosadit se, ovšem ne na úkor dalších dětí. (Vágnerová, 2012, s. 231)

I Michalová (2012, s. 59–60) říká, že se dítě v důsledku ztráty výsadního postavení, které mělo v rodině, musí vypořádat s konkurencí v mateřské škole. Mateřská škola pro dítě představuje přechod mezi známým a intimním prostředím rodiny a anonymním školním prostředím. Aby to dítě zvládlo, musí dosáhnout jistého vývojového stupně. Zralost pro prostředí mateřské školy se projeví touhou po kontaktu s vrstevníky.

Matějček (1992, s. 111) tvrdí, že si dítě v mateřské škole dotváří svou identitu, kterou započalo v kontaktu s rodinou a jejími příslušníky. Jen v interakci s dětmi stejných zájmů a potřeb se dítě může naučit základům spolupráce a osvojit si takové postoje jako například přátelství, povinnost vůči ostatním, soutěživost.

1.5.3 Vývoj sociálních vlastností a dovedností

Společensky žádoucí způsoby chování se rozvíjí a prohlubují v předškolním věku. Protože žádoucí sociální vlastnosti a vzorce chování mají mít obecnou platnost, nemohou se rozvíjet v rámci intimního prostředí rodiny, ale jediné až v kontaktu s neutrálními, do té doby cizími, lidmi. Tyto prosociální vlastnosti Vágnerová (2012, s. 237–239) charakterizuje jako vlastnosti „*pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc. Jsou to projevy, které usnadňují zařazení do společnosti s řešením eventuálních sociálních konfliktů.*“ Předpokladem pro rozvoj prosociálního chování je emoční zralost, schopnost empatie, kontrola agresivity a oddálení vlastních aktuálních potřeb. Důležitým předpokladem je také uspokojená citová potřeba bezpečí a jistoty. Základy těchto citových potřeb pokládá rodina a její prostředí. Děti, které tyto potřeby mají dostatečně uspokojené, respektují potřeby druhých, umějí brát i dát. Děti, u kterých pocity bezpečí a jistoty nebyly plně uspokojeny, reagují více úzkostně, agresivně či jinak nepřiměřeně. Dítě se prosociálními vlastnostem učí nápodobou. Pokud v rodině nemá možnost sledovat správné vzorce chování, nelze očekávat, že se správně bude chovat k ostatním. S rozvojem prosociálního chování souvisí rozvoj kontroly a ovládnutí agresivních projevů. Ubývá přímé agrese a přibývá agrese symbolická. Děti přechází od fyzických útoků k útokům spíše verbálním. Celkově se dítě učí reagovat při řešení konfliktu společensky přijatelnějším způsobem. Rozvoj agresivního chování záleží na vrozených dispozicích i na zkušenostech, které dítě získalo v rodině i mimo ni.

Vlastnosti, které nemohou být plně rozvíjeny ve známém rodinném prostředí, ale v prostředí, kde dítě přichází do interakce s ostatními vrstevníky, jakým může být například mateřská škola, popisuje i Matějček (2012, s. 48). Tyto vlastnosti, které rodina nemůže dostatečně rozvíjet, jsou schopnost spolupráce a prosociální vlastnosti, charakterizované jako „*sounáležitost, obětavost, solidarita, družnost, tolerance, soustrast.*“

2 AGRESIVITA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Tato kapitola pojednává o agresivitě dětí v předškolním věku v mateřských školách. Definuje pojmy související s agresivitou, popisuje funkce a cíle agrese, druhy agrese, projevy agresivního chování, její příčiny a prevenci v mateřských školách.

2.1 Vymezení pojmů souvisejících s agresivitou

Nakonečný (1997, s. 10) definuje agresivitu jako „*rys osobnosti, který se projevuje určitou mírou energie a určitými způsoby projevu.*“

Agresivitu jako „*přirozenou součást lidské společnosti*“ popisuje Antier (2011, s. 9), ovšem dodává, že musí být usměrňována správným směrem, aby se dítě mohlo optimálně rozvíjet a dosahovat vyšších pozitivních cílů.

Michalová (2012, s. 115) zase uvádí, že „*agresivitou rozumíme výbuchy vzteku, které bez morálních zábran eskalují vůči ostatním, vůči sobě nebo vůči věcem*“.

„*Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti či neživé objekty. Může jít o reálný či symbolický útok, o různé způsoby ubližování, například bitím, nadávkami, omezováním, ničením.*“ Přičemž agresivitou se rozumí tendence, pohotovost k určitému způsobu chování a agrese označuje reálný projev násilného chování. (Vágnerová, 2008, s. 757)

Jestliže je agresivita rys osobnosti, potom agrese je konkrétní projev. Potřeba agrese je pravděpodobně vrozená, tudíž všichni lidé jsou agresivní, rozdíl je jen v intenzitě agresivity a v jejich způsobech. (Nakonečný, 2009, s. 216) Definovat agresi není jednoznačné, protože zahrnuje spoustu různých aktivit, například útočit, napadat, přičemž útočit lze verbálně i fyzicky. (Nakonečný, 1997, s. 9)

Svoboda (2014, s. 39) říká, že „*agrese pochází z latinského výrazu ad-gregior, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost.*“ Také upozorňuje na důležitost tohoto stupňování. Lze v tom vidět jistou záměrnost jednání. Agresi, jako „*záměrné jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku,*“ definuje i Čermák (1999, s. 15).

Zvláštní formou agrese je šikanování. Kolář (2001, s. 17, s. 27, s. 65 a s. 75) definuje šikanování: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ Tvrdí, že s šikanou se můžeme setkávat po celý život, začíná v rodině, například mezi sourozenci, a pokračuje ve školkách, školách, následně v zaměstnání, na vojně, mezi partnery, až v domovech pro seniory. Již v mateřských školách se vyskytují prvky šikany, případně první stadia šikanování. I když chybí systematičnost a dlouhodobost, šikanování je nepropracované, náladové, stále zůstává záměr ublížit, nepoměr sil agresora a oběti, a radost někomu ubližovat. Naproti tomu, u dětského škádlení, například popichování či žertování, jenž má za cíl pobavit, mít radost ze hry, je zachována důstojnost a rovnoprávnost, oběť je schopna se bránit, a nikdo nevyužije své plné síly k ublížení druhému.

Opakem agrese je prosociální chování neboli altruismus. Jedná se o „*chování poskytující pomoc*“. (Nakonečný, 2009, s. 221) Matějček (2012, s. 48) říká, že prosociální chování je souhrn vlastností jako „*schopnost spolupráce, družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast.*“ Dodává, že rozvoj těchto vlastností se děje v interakci s druhými dětmi, proto je mateřská škola pro rozvoj prosociálních vlastností vhodnou příležitostí.

2.2 Funkce a cíle agrese

Antier (2011, s. 9) říká, že agresivita je přirozená součást nás samých a je důležitá ve vývoji dítěte. Napomáhá mobilizovat energii, která dítě přiměje překonávat sebe a dosahovat vyšších pozitivních cílů.

Taková vitální síla plní funkci uskutečnit záměry daného člověka. Nejčastěji má za cíl posunout hranice, zajistit aktivitu a ochranu fyzického i psychického území a hranic. (Svoboda, 2014, s. 40–41)

O pozitivní agresi mluví také Erkert (2011, s. 7–9). Tvrdí, že v případě ohrožení pomáhá přistoupit k činu. Pozitivní agrese slouží dítěti posouvat se dále ve vývoji, zajišťuje mu ochranu a aktivitu. Rovněž dodává, že přesto většina lidí chápe agresi jako negativní způsob chování. Pokud se dítě chová negativním způsobem, společensky nepřijatelně, má to své příčiny, které je nutné vypořádat a vypátrat, aby jeho energie byla usměrněna ke správnému vývoji.

2.3 Druhy agrese

Nakonečný (1997, s. 9–10) rozlišuje agresi zlobnou a instrumentální. Zlobná agrese je podle něj pudového původu a provází jej pocity zlosti, nepřátelství a vzteku s cílem poškodit druhého. Instrumentální agrese je naučený vzorec chování bez pocitů zlosti nebo nepřátelství.

Podobně rozděluje agresi i Čermák (1999, s. 10–11), který tvrdí, že nejčastěji se agrese dělí na instrumentální, která je prostředkem k dosažení vnějších cílů, její použití je předem připraveno, plánováno, a na agresi emocionální, kterou doprovází silné negativní emoce a je cílem sama o sobě. Z praktického hlediska však rozděluje agresi na přímou a nepřímou, a verbální a fyzickou. Do přímé verbální agrese zařazuje například nadávky a do přímé fyzické například bití. Nepřímá verbální agrese zahrnuje například pomlouvání, k nepřímé verbální agresi patří i symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních a jiných uměleckých dílech. Nepřímá fyzická se projevuje například ničením věcí oběti agresora.

Na agresi, jež je buď vnitrodruhová, nebo mezidruhová, upozorňuje Nakonečný (2009 s. 234), tvrdí ovšem, že tohle rozdělení platí pro zvířata. Svoboda (2014, s. 60–62) však říká, že současná společnost chápe vnitrodruhovou agresi jako problém, který generuje individuální agresi, skupinovou agresi a šikanu. Agresi tímto u dětí rozlišuje podle kvalitního rozdělení jejich projevů na individuální, skupinovou a šikanu.

- 1) Individuální agrese se projevuje negativními způsoby chování konkrétních jedinců vůči nespécifikované oběti či obětem.
- 2) Skupinová agrese se projevuje negativním vztahem skupiny osob vůči jednomu nebo více obětem. Zpravidla po třech měsících si skupina agresorů vybere jinou oběť.
- 3) Šikana se projevuje negativním vztahem skupiny vůči jednotlivci nebo skupině osob. Je to plíživý a dlouhotrvající jev.

2.4 Projevy agrese u dětí v předškolním věku

Způsoby agresivního chování u dětí uvádí Buss a Durkee (1957, In Nakonečný 2009, s. 237–238), může to být například „*napadnutí, fyzické násilí, útok, nepřímá agrese jako pomlouvání a výsměch „za zády“*“, *popudlivost, pohotovost k afektivní explozi, vztahovačnost spojená s nepřátelstvím, negativismus, nevole, nevráživost, podezřívání*

(projekce nepřátelství na druhé lidi), verbální agrese (nadávky, vyhrožování)“.

Konkrétní příklady agrese uvádí také Michalová (2012, s. 115), a to: „*vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání.*“ Agresivitou se podle ní rozumí výbuchy vzteku, které se projevují vůči druhým dětem, věcem či sobě samému. Tvrdí, že u dětí mezi třetím až šestým rokem se začínají projevovat pohlavní rozdíly v míře útočnosti, kdy chlapci bývají agresivnější než děvčata. I Vágnerová (2008, s. 759–760) tvrdí, že větší sklon k agresi mají muži a připisuje to mužskému pohlavnímu hormonu testosteronu, který je vyšší v mladším věku.

Nebezpečné nejsou jen samotné projevy agresivního chování, například získání hračky nebo výhody násilím, ale také ten prožitek a radost z utrpení druhého, který se tímto může spustit. Instrumentální agrese je tedy možným spouštěčem agrese emocionální. (Kolář, 2011, s. 75)

Novým faktem není agresivní chování dětí v mateřských školách, nýbrž větší intenzita a brutalita. Svoboda (2014, s. 59–61) takové chování popisuje jako anomální, protože v historii lidstva není známo, že by se tolik dětí přibližně stejného věku stýkalo v jednom prostoru. Podle něj to není přirozené a anomální podmínky si vyžadují anomální chování, včetně agrese.

2.5 Příčiny agrese

Možných příčin agresivního chování dětí je mnoho, Nakonečný (2009, s. 233–234) uvažuje o pudovém základu vzteklé agrese, která je reakcí na frustraci, a sociálním základu instrumentální agrese, jakožto naučený model chování. Eibl-Eibesfeldt (1979, In Nakonečný 2009, s. 234) uvádí modely agresivního chování:

- model založený na poznacích z psychologie učení (agrese je naučený model chování)
- model frustrace-agrese (agrese je reakcí na deprivaci v dětství)
- pudový model (agresivní chování má vrozený základ)

I Říčan, Janošová (2010, s. 36–43) mluví o biologickém základu agrese a o agresi jako o naučeném chování. Každý člověk v sobě má pud chovat se v určitých situacích agresivně, aby přežil. Tato agrese bývá společností usměrňována a tlumena. Naučit se agresivnímu chování se děje na základě zkušenosti. Získat agresivním způsobem nějakou věc, výhodu, a navíc být za to i odměněn, je důvod k zafixování si tohoto způsobu

jednání a v dalším případě jej použít znovu. Rozdíly v agresivitě mezi lidmi jsou dány genetikou a vlivem prostředí, zvláště výchovy v rodině.

Původ agrese bývá nejčastěji spojován s frustrací, tedy násilným překonáváním překážek, které stojí v dosažení určitého cíle. (Čermák, 1999, s. 33)

Příčiny agresivního chování vidí Erkert (2011, s. 8–9) ve vlivu masmédií, tělesné a duchovní zanedbanosti dětí v rodině, špatných rodičovských postojích a jejich stylu výchovy, a společnosti, jenž nedostatečně zásobuje rodinu nabídkou volnočasových aktivit a atraktivních dětských hřišť.

Agrese jako typický způsob chování je také známý u jedinců s poruchou chování. Příčiny vzniku poruch chování mohou spočívat v biologických nebo psychosociálních faktorech. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN-10) se lze u dětí setkat s následujícími poruchami chování:

- porucha chování ve vztahu k rodině,
- nesocializovaná porucha chování,
- socializovaná porucha chování a
- porucha opozičního vzdoru.

Diagnostikovat poruchu chování může jen odborník, lékař. Onemocnění, jenž znesnadňuje kontrolu chování, je také ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Změnu v chování lze pozorovat i u týraného dítěte, může mít sklony k agresivnímu chování a šikanování svých vrstevníků. (Michalová, 2012, s. 23–25, s. 83 a s. 98)

Svoboda (2014, s. 68) tvrdí, že agresivní chování je pravděpodobně důsledkem kombinací různých příčin. K multifaktoriální podmíněnosti agresivity se přiklání i Vágnerová (2008, s. 758), jenž tvrdí, že sklon k agresivitě obvykle závisí na kumulaci různých vlivů a to vrozených dispozic, získaných zkušenostech a aktuálních podnětech.

2.5.1 Příčiny agresivního chování a rodinné prostředí

Rodinné prostředí ovlivňuje to, jak se dítě bude projevovat. Děti ve svých rodičích vidí vzory, přebírají a osvojují si pozitivní i negativní vzorce chování. Typy rodin, které negativně ovlivňují chování dítěte a jejich dítě bývá označováno jako problémové, bývají nejčastěji nezralá, přetížená, rozvodová, nevlastní a disociovaná. (Michalová, 2012, s. 32–33)

Matějček (1992, s. 60–65 a s. 115–125) upozorňuje na to, jak výchovné postoje mohou ovlivnit agresivitu u dětí. Tvrdí, že v rodině, kde působí výchova příliš úzkostná a příliš protektivní, je dítě v neustálém stavu frustrace, a aby z tohoto stavu uniklo, může se projevat agresivně. Zdrojem frustrace může být i nedůsledná výchova, která rovněž přispívá ke zvýšení míry agresivity. Také v rodině, kde rodiče prosazují množství trestů a zákazů, se obzvláště u chlapců zvyšují projevy agresivního chování. Dále říká, že k agresivitě může přispět psychická subdeprivace, která se vyvíjí z nedostatečného uspokojování biologických (například teplo, potrava) a psychických potřeb (potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy).

Svoboda (2014, s. 63–88) poukazuje na spojitost uspokojování sociálních potřeb, definovaných Albertem Pessou a Dianou Boyden, a motivací k jednání a chování. Rozlišuje pět sociálních potřeb, a to potřeba místa, potřeba bezpečí, potřeba podnětu, péče a výživy, potřeba podpory, opory a potřeba limitu. Nedosycenost sociální potřeby může přispět k agresivnímu chování dítěte.

2.5.1.1 Vliv masmédií na agresi

Dítě se učí nápodobou. A agresivně jednající postava v televizním pořadu může posloužit jako vzor. Je pravděpodobné, že imitací agresivního chování si dítě tento způsob chování uloží do kognitivní výbavy, kde bude připraven k použití i v běžném životě. (Čermák, 1999, s. 91)

Erkert (2011, s. 8–9) upozorňuje na nebezpečí nechat dítě samotné dívat se na televizi. Mnohdy v televizních seriálech nebo počítačových hrách se oblíbený hrdina chová a jedná agresivním způsobem, dítě pak jen napodobuje to, co vnímalo.

Antier (2011, s. 70–72) uvádí výsledky dlouhodobé studie Kolumbijské univerzity v New Yorku, která říká, že sledování televize a násilí v ní zcela jistě rozvíjí agresivitu u dětí. Také tvrdí, že častým sledováním televize se u jedince mění způsob vnímání okolního světa. Člověk si buduje vlastnosti jako řešit problémy agresivním způsobem, lhostejnost vůči násilí a zraněným osobám.

2.5.2 Příčiny agrese a prostředí mateřské školy

Michalová (2012, s. 62 a s. 93–96) tvrdí, že příčinou agrese v mateřské škole může být špatná adaptace na prostředí mateřské školy. Špatná adaptace může být zapříčiněna nezralostí dítěte na vstup do mateřské školy nebo rodičem, který je příliš závislý na dítěti a svou obavou mu přitěžuje v adaptaci na prostředí mateřské školy. Samozřejmě také záleží na zaměstnancích mateřské školy, jak budou dítěti nápomocni v jeho prvním kroku do širší společnosti.

Svoboda (2014, s. 63–88) uvádí, že příčinou agresivního chování v mateřské škole může být nedosycenost sociálních potřeb z rodinného prostředí. Pokud má dítě nedostatečně zajištěnou potřebu místa, v mateřské škole bývá příliš citlivé na své věci, ač své místo má vymezené (značka, místo u stolu, lehátko, ručník, skříňku). Při ohrožení svého místa může tvrdě a agresivně hájit své místo. V případě, že v rodině zažívá spíše pocit trvalejšího nebezpečí než bezpečí, v mateřské škole se potom může projevovat podrážděněji až agresivně. Prvky agresivity lze vyzorovat i u dítěte, jenž pochází z prostředí na podněty přesyceného, obklopeno dokonalými podněty. Takové dítě se bude k věcem, hračkám, dějům chovat povrchně a neaktivně. Dostatečně uspokojená potřeba podpory a opory je také důležitá. Dítě, které není chváleno za konkrétní činy, ale jen ve všeobecné rovině, má vytvořené falešné sebevědomí a jen těžko se vyrovnává s případnými neúspěchy v dalším životě. Problém v sociální oblasti nastává i u dítěte, které naopak není chválené vůbec. Takovému dítěti nezáleží na tom, co si o něm druzí myslí a na svět nahlíží nepřátelsky. Potřeba limitu je druhou nejdůležitější sociální potřebou (tou první je potřeba místa). Nedosycenost potřeby limitu vede dítě k agresivnímu chování, šikaně druhých, nedodržování pravidel. Takové dítě bývá vylučováno ze společnosti.

2.6 Prevence agresivity v mateřských školách

Prevenčí se rozumí „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálněpatologickým jevům“. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 178)

Sama mateřská škola má své pozitivní funkce, díky kterým se z ní stává vhodné prostředí pro získání sociálních dovedností. Tyto pozitivní funkce uvádí Matějček (1992, s. 110–114), jsou jimi:

- ovlivňovat výchovné postoje rodičů,

- přispívat k socializaci dítěte působením kolektivu,
- zprostředkovávat odborná doporučení,
- poskytovat dítěti i vychovatelům takzvanou korektivní zkušenost a
- v individuálních případech působit vysloveně terapeuticky.

Jsou to možnosti, které v rodinném prostředí nejsou a které mateřská škola může využívat při práci s agresivním dítětem.

Erkert (2011, s. 10–11) říká, že v případě, když si děti ubližují, by měl učitel klidně a uváženě zasáhnout a stanovit meze. Po zklidnění dětí by měl následovat rozhovor, kdy by měl učitel dětem aktivně naslouchat. Učitel by měl jasně stanovit svůj postoj, popsat emoce a říct, proč takové chování neschvaluje. Děti se tak samy naučí popisovat své emoce a k řešení problémů budou přistupovat samostatněji. Důležité je po nějaké době chování zreflektovat a správné chování posílit konkrétně cílenou pochvalou. Prevencí v mateřských školách proti agresivnímu chování také napomáhá příjemné prostředí umožňující dostatek pohybu a různorodou nabídkou aktivit.

Projevy agresivního chování v mateřské škole mohou znamenat volání o pomoc. Mateřská škola v takových případech může pomocí pozorování odhalit situace, ve kterých se dítě chová agresivně, zahájit spolupráci s rodiči a formou vhodné terapie tyto projevy minimalizovat. Snížit projevy agresivního chování v mateřské škole je možné hrou, kterou dítě chápe jako zábavu a zároveň je to pro předškolní dítě prostředek poznávání. Při hře dítě poznává své tělo, emoce, získává zkušenosti. Pro nácvik sociálních dovedností jsou vhodné sociální hry, pomocí nich lze agresivní chování změnit na chování žádoucí. (Michalová, 2012, s. 119–120)

Prekopová, Schweizerová (2013, s. 134–136) zase doporučují, aby neklidné dítě mělo dostatečné množství pohybu a tělesný kontakt, aby se mohlo zdokonalovat v řízení svých podnětů a cíleně zaměřit svou pozornost. Učitelka v mateřské škole může upevňovat sociální dovednosti například voděním neklidného dítěte za ruku na procházce, častěji ho chovat na klíně nebo za pomoci kontaktních her. Úloha učitelky je dítě nejen připravit na plnění školní docházky, ale také vést jej k sociální zralosti, jež se projevuje tím, že dítě vnímá ostatní kolem sebe, přebírá odpovědnost za své chování a jednání ve skupině, neruší ostatní děti. Učitelka mateřské školy by měla přijmout neklidné dítě i jeho rodiče, protože vzájemná spolupráce rodiny a školy je důležitá.

Na důležitost práce nejen s agresivním dítětem, ale rovněž s celou skupinou dětí, upozorňuje Čápová (2017, s. 21). Říká, že by děti měly vědět, proč agresivní dítě potřebuje jiný přístup. Také by se měly naučit agresivnímu dítěti jasně říct, že se jim takové chování nelíbí.

Vágnerová (2008, s. 777) prevenci a terapii nadměrné agresivity rozšiřuje na celou společnost. Tvrdí, že prevence bude účinnější, pokud se zaměří na modifikaci hodnot a postojů celé široké veřejnosti.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Praktická část této bakalářské práce zjišťuje výskyt agresivního chování dětí v mateřských školách (MŠ) v Jihomoravském kraji (JK). Osloveni byli učitelé a učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji formou dotazníku. Praktická část také hodnotí aktuální stav dané problematiky, stanovuje cíle, problémy a hypotézy výzkumného šetření, popisuje výběr vzorku a metodu výzkumného šetření.

3.1 Zhodnocení aktuálního stavu

Kolář (2011, s. 74) tvrdí, že výzkumy v oblasti agresivity dětí v mateřských školách provedeny nebyly, avšak z empirické zkušenosti lze usoudit, že prvky šikany a její počáteční stadia se v mateřských školách objevují. Také to dokazuje fakt, že šikanování v prvních třídách základních škol bylo výzkumy dokázáno, a žáci prvních tříd mají blízko dětem v předškolním věku.

Agresivitou dětí v předškolním věku se zabývá spousta studentů ve svých závěrečných, bakalářských nebo diplomových pracích. V systému Theses.cz, který slouží jako úložiště závěrečných prací a pro vyhledávání plagiátů, je možné najít práce, které se agresivitou dětí v předškolním věku a v mateřské škole zabývají. Po zadání do vyhledávače „dětská agresivita“ v systému Theses.cz se zobrazí 940 výsledků. Některé práce se dětskou agresivitou zabývají přímo, jiné nepřímo. Dětskou agresivitou se autoři závěrečných prací zabývají na různých stupních škol nebo v různých prostředích. Autoři prací, kteří se zabývají dětskou agresivitou v mateřských školách, zkoumají například příčiny, projevy, prevenci, vliv her, rozvoj prosociálních vlastností a sociálních dovedností, prvky šikany, poruchy chování. Část prací je kvantitativního charakteru, část je zaměřena kvalitativně a některé zaměřené teoreticky. (Vysokoškolské kvalifikační práce, 2017)

Bakalářkou práci s podobným tématem napsala v roce 2009 studentka Masarykovy univerzity Kateřina Žádníková, jejíž název je Dětská agresivita v předškolním období. Její průzkum zkoumá výskyt agresivního chování v předškolním období, informovanost pedagogů, vlivy, které mohou agresivitu ovlivnit, prevenci a rozdíl v agresivitě u obou pohlaví. (Žádníková, 2009, s. 21) Další tematicky podobnou bakalářskou práci napsala studentka Univerzity Palackého v Olomouci (UPOL) v roce 2012 Petra Navrátilová. Její práce s názvem Agresivita v MŠ zjišťuje, zda se agresivita v mateřských školách vyskytuje

a v jakých formách, a rozdíl v agresivitě mezi chlapci a děvčaty. (Navrátilová, 2012, s. 32–33) Bakalářská práce s názvem Agresivita a šikana v mateřských školách, studentky UPOL Alice Miholové z roku 2015, popisuje výskyt agresivity v mateřských školách, její formy, příčiny a prevenci. (Miholová, 2015, s. 37–53) Výsledky výše uvedených bakalářských prací budou srovnány s výsledky této bakalářské práce.

3.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části této práce bylo zjistit výskyt dětské agresivity v mateřských školách v Jihomoravském kraji.

V deskriptivní rovině bylo cílem zjistit, jaké projevy agresivního chování se u dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji vyskytují a v jaké části týdne a roku. Prozkoumat názory učitelek a učitelů na různé faktory ovlivňující agresivitu v MŠ v Jihomoravském kraji. Zjistit, jak učitelky a učitelé MŠ Jihomoravského kraje řeší agresivitu mezi dětmi a jak samotné děti reagují na agresivně chovajícího se kamaráda. Dále jsme si stanovili za cíl zjistit, jak často učitelé a učitelky MŠ v Jihomoravském kraji informují rodiče o chování jejich dítěte nebo dětí. Úkolem bylo také zjistit, jak učitelé a učitelky MŠ v Jihomoravském kraji předcházejí agresivnímu chování u dětí.

Dalšími dílčími cíli bylo srovnat výskyt agresivního chování mezi chlapci a děvčaty v MŠ v Jihomoravském kraji. Zjistit poměr mezi verbální a fyzickou agresí v MŠ v Jihomoravském kraji a porovnat, s jakou formou se učitelé setkávají nejvíce. Dále srovnat výskyt agresivního chování v MŠ v Jihomoravském kraji ve třídách věkově homogenních a věkově heterogenních, a porovnat četnost agresivity v různých typech činností.

3.3 Problémy a hypotézy výzkumného šetření

Před stanovením problémů a hypotéz je potřeba provést operacionalizaci definic pojmů, se kterými budeme ve výzkumném šetření pracovat. (Chráška, 2016, s. 13) V této práci jsou to tyto pojmy:

Děti: děti ve věku od dvou/tří let do zahájení povinné školní docházky

Mateřská škola: mateřská škola zapsána ve školském rejstříku podle § 7 zákona 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Verbální agrese: nadávání, posmívání, hádání se, odmítání vrstevníka, verbální napadání dospělé osoby

Fyzická agrese: bouchnutí, škrábání, kousání, kopání, tahání za oděv, brání hraček, bránění v činnosti, poškozování hraček, výrobků, fyzické napadání dospělé osoby

Vzhledem k formulovaným cílům v kapitole 3.2 byly stanoveny deskriptivní problémy, které zjišťují a popisují stav a výskyt daného jevu, a problémy relační, které jevy dávají do vzájemného vztahu. (Gavora, 2008, s. 54–55) Deskriptivních problémů bylo formulováno devět.

Deskriptivní problémy:

1. S jakými formami agresivního chování u dětí se učitelé a učitelky MŠ v JK setkávají?
2. V jaké době pozorují učitelé a učitelky MŠ v JK agresivitu u dětí?
3. Jak učitelé a učitelky MŠ v JK řeší agresivitu mezi dětmi?
4. Jak ostatní děti v MŠ v JK reagují, když se jejich kamarád chová agresivně?
5. Jak často informují učitelé a učitelky MŠ v JK rodiče o agresivním chování jejich dítěte/dětí?
6. Jak často informují učitelé a učitelky MŠ v JK rodiče o chování jejich dítěte/dětí?
7. Co podle učitelů a učitelek MŠ v JK negativně ovlivňuje agresivitu u dětí?
8. Jak se učitelé a učitelky MŠ v JK informují o agresivitě dětí?
9. Jak se učitelé a učitelky MŠ v JK snaží předcházet agresivnímu chování mezi dětmi?

Relační problémy byly stanoveny čtyři. Ke každému z problémů byly stanoveny hypotézy věcné (H) a k nim byly vymezeny statistické hypotézy nulové (H_0), jenž tvrdí, že mezi proměnnými vztah není, a hypotézy alternativní (H_A), které přijímáme, pokud po statistické analýze lze nulovou hypotézu odmítnout. (Chráška, 2016, s. 62)

Relační problémy a jejich hypotézy:

1. Existuje rozdíl v četnosti projevů mezi verbální a fyzickou agresí u dětí v MŠ v JK?
H1: Učitelé v MŠ v JK pozorují verbální projevy agresivního chování častěji než fyzické.

H1₀: Četnost projevů verbálního a fyzického agresivního chování u dětí v MŠ v JK je stejná.

H1_A: Četnost projevů verbálního a fyzického agresivního chování u dětí v MŠ v JK je rozdílná.

2. Liší se projevy agresivního chování v MŠ v JK v rámci pohlaví?

H2: Projevy agresivního chování bývají častější u chlapců než u děvčat.

H2₀: Četnost projevů agresivního chování je u chlapců a u děvčat stejná.

H2_A: Četnost projevů agresivního chování je u chlapců a u děvčat rozdílná.

3. Liší se projevy agresivního chování v MŠ v JK v rámci věkově rozdělených tříd?

H3: V MŠ v JK ve věkově homogenních třídách bývají děti agresivnější než ve věkově heterogenních třídách.

H3₀: Četnost projevů agresivního chování u dětí ve věkově homogenních třídách a ve věkově heterogenních třídách v MŠ v JK je stejná.

H3_A: Četnost projevů agresivního chování u dětí ve věkově homogenních třídách a ve věkově heterogenních třídách v MŠ v JK je rozdílná.

4. Existuje rozdíl ve výskytu agresivního chování u dětí v MŠ v JK mezi volnou hrou a ostatními činnostmi?

H4: Děti v MŠ v JK bývají agresivnější ve volných hrách více než v ostatních činnostech.

H4₀: Výskyt agresivního chování je ve všech činnostech stejný.

H4_A: Výskyt agresivního chování se v jednotlivých činnostech liší.

3.4 Výběr a charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor obsahuje všechny osoby ve skupině, která je předmětem zkoumání. Ze základního souboru se vyčleňuje výběrový soubor, který základní soubor zastupuje. (Chrásková, 2016, s. 17) Základní soubor toho výzkumného šetření zahrnuje učitelky a učitele mateřských škol působící v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Podle Statistické ročenky školství ve školním roce 2016/2017 na území Jihomoravského kraje v mateřských školách působilo celkem 3518 učitelek a 14 učitelů.

Osloveni byli učitelé a učitelky mateřských škol Jihomoravského kraje prostřednictvím sociální sítě Facebook ve skupině predskolaci.cz a formou soukromé emailové korespondence. Účast na výzkumném šetření byla dobrovolná, respondenti si sami mohli zvolit, zda se do výzkumného šetření zapojí či nikoliv. Výběr vzorku byl proveden formou záměrného anketního výběru. (Chráska, 2016, s. 19)

Prostřednictvím obou způsobů sběru dat se zapojilo celkem 112 respondentů. Z tohoto počtu bylo vyřazeno dohromady 37 respondentů, 36 pro působiště mateřské školy v jiném kraji než v Jihomoravském a 1 z důvodu nesplnění podmínky pracovní pozice učitele v mateřské škole. Toto výzkumné šetření pracuje se 75 respondenty, kteří splnili dané podmínky.

Reprezentativní vzorek byl ze 100 % zastoupen ženami. Vzdělání respondentů ukazuje Tabulka 1., nejvíce zastoupených respondentů bylo s vysokoškolským vzděláním, poté se středoškolským a nejméně s vyšším odborným vzděláním.

Tabulka 1. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Vysokoškolské	42	56,0
Vyšší odborné	6	8,0
Středoškolské	27	36,0

Délku pedagogické praxe ukazuje Tabulka 2. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno s délkou praxe 18 a více let a nejméně respondentů bylo s délkou praxe v rozmezí od 0 – 2 let.

Tabulka 2. Délka pedagogické praxe respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0 – 2 roky	7	9,3
2 – 6 let	16	21,3
6 – 12 let	12	16,0
12 – 18 let	8	10,7
18 a více let	32	42,7

Velikost obce, ve které respondenti působí v mateřských školách, byla stanovena podle počtu obyvatel od 0 do 50 000 a více. Tabulka 3. uvádí, kolik respondentů v jak velkých obcích působí.

Tabulka 3. Velikost obcí, ve kterých respondenti působí v mateřských školách

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0 – 999 obyvatel	15	20,0
1000 – 9 999 obyvatel	29	38,7
10 000 – 49 999 obyvatel	10	13,3
50 000 a více obyvatel	21	28,0

Třídy v mateřských školách byly rozděleny na věkově heterogenní a věkově homogenní. Tabulka 4. ukazuje, kolik respondentů pracuje ve třídě věkově heterogenní a kolik ve třídě věkově homogenní.

Tabulka 4. Počet respondentů pracujících ve třídě věkově heterogenní a homogenní

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Heterogenní třída	66	88,0
Homogenní třída	9	12,0

Počet dětí ve třídě byl stanoven v rozmezí od 0 do 20 a více. Tabulka 5. uvádí počet dětí ve třídách respondentů.

Tabulka 5. Počet dětí ve třídách v mateřských školách

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0 – 14 dětí	7	9,3
15 – 19 dětí	9	12,0
20 a více dětí	59	78,7

Věkové zastoupení dětí v mateřských školách ukazuje Tabulka 6. Respondenti mohli zvolit více věkových skupin v případě, že pracují ve třídě věkově heterogenní.

Tabulka 6. Věkové zastoupení dětí v mateřských školách

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
2 – 3 leté	35	46,7
3 – 4 leté	61	81,3
4 – 5 leté	69	92,0
5 – 6 leté	62	82,7
6 – 7 leté	56	74,7

3.5 Metoda výzkumného šetření

Jelikož je výzkumné šetření kvantitativní povahy, byla zvolena metoda explorační, konkrétně dotazníková metoda. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2016, s. 158)

Výhodou dotazníku je, že umožňuje rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Nevýhodou dotazníku zůstává, že dotazník nezjišťuje to, jací respondenti doopravdy jsou, ale to, jak chtějí být vnímáni nebo jak vnímají sami sebe. (Chráska 2016, s. 158)

Sestavený dotazník obsahoval 19 položek, byl anonymní a byl vytvořen v elektronické podobě. Nástroj pro vytvoření dotazníku a sběru dat byl zvolen survio.com. Položky v dotazníku byly sestaveny v souladu s teoretickými poznatky v teoretické části, stanovenými cíli a problémy. Dotazník byl šířen pomocí sociální sítě Facebook a soukromou emailovou korespondencí.

Podle Chrásky (2016, s. 158–163) lze položky v dotazníku rozřadit z hlediska cíle, pro který je položka určena, podle kritérií obsahu, který položka dotazníku zjišťuje a z hlediska formy požadované odpovědi. Z hlediska cíle, pro který je položka určena, se rozlišují položky obsahové, které jsou nutné pro splnění výzkumného záměru, a funkcionální, které optimalizují průběh dotazování. Dotazník v tomto výzkumném šetření obsahoval položky jak obsahové, tak i funkcionální.

Podle kritéria obsahu, který položka dotazníku zjišťuje, se rozlišují položky na položky zjišťující fakta, na položky zjišťující znalosti a vědomosti, a na položky zjišťující mínění, postoje a motivy. V dotazníku byly obsaženy převážně položky zjišťující fakta. Některé výběrové položky zjišťovaly mínění, postoje a motivy.

Z hlediska formy požadované odpovědi je možné rozlišit položky na otevřené a uzavřené. U otevřených položek respondent sám odpověď vytváří a u uzavřených položek respondent vybírá z nabídky. Z 19 položek v dotazníku byla jedna položka otevřená, položka číslo 18, která se ptala na vzdělání respondentů, a 18 uzavřených. Z těchto 18 položek byly 4 položky dichotomické, ty se ptaly na to, zda respondent pracuje v MŠ jako učitel nebo učitelka (položka číslo 1), na kraj, ve kterém se nachází mateřská škola (položka číslo 2), na věkové rozdělení tříd (položka číslo 3) a na pohlaví (položka číslo 16), a 14 polytomických. V polytomických položkách bylo zastoupeno 9 položek

výběrových (položky číslo 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 19), které se ptaly na počet dětí ve třídě, činnosti a dobu při kterých učitelé a učitelky pozorují agresi nejčastěji, jak ostatní děti reagují na agresivně chovajícího se kamaráda, také na to, jak často se rodiče a učitelé spolu baví o chování, případně o agresivním chování dítěte nebo dětí, co může ovlivňovat agresivní chování, na velikost obce, ve které se nachází MŠ a délku praxe jednotlivých respondentů, z toho byla 1 polouzavřená (položka číslo 7) a 2 škálové (položky číslo 8 a 13), a 5 položek bylo výčtových (položky číslo 4, 6, 9, 14, 15), jenž zjišťovaly počet dětí ve třídě, formy agrese, možnosti, jak učitelé řeší agresivitu mezi dětmi, odkud učitelé čerpají informace o agresivitě dětí, a jak se agresivitě mezi dětmi snaží předcházet.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola popisuje výsledky dat získané z dotazníkového šetření. První část analyzuje deskriptivní problémy, poté jsou zpracovány problémy relační povahy a jejich hypotézy. Výsledky jsou zpracovány do tabulek, kde jsou zaznamenány absolutní četnosti, a grafů, které uvádí výsledky v relativní četnosti v %.

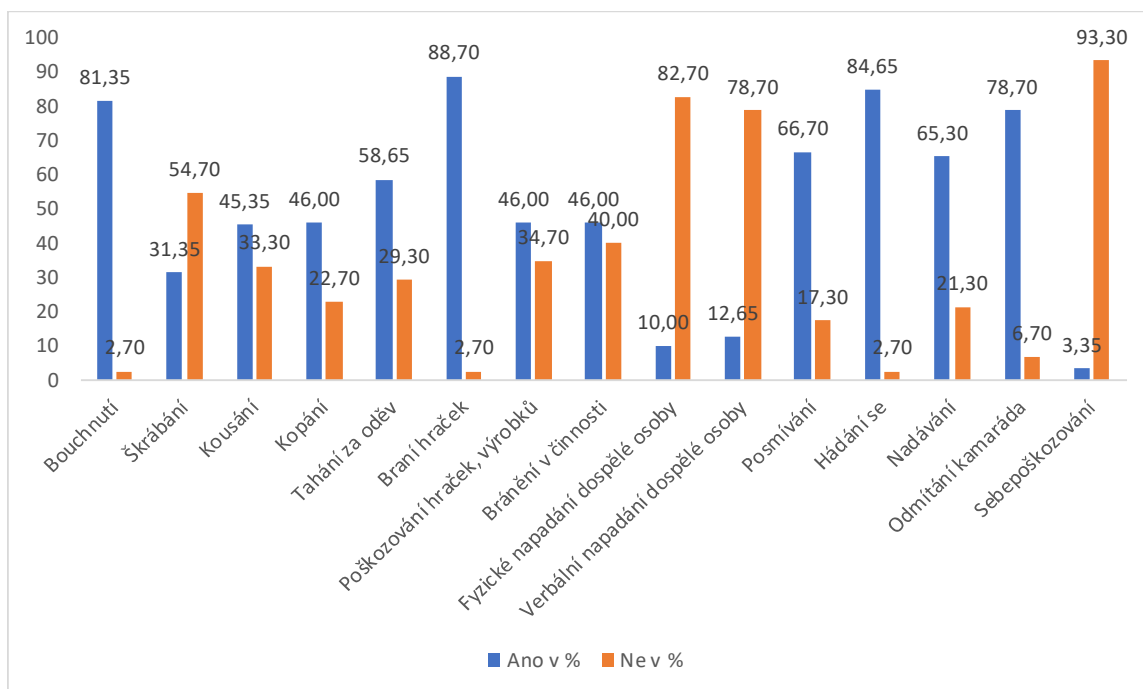
Deskriptivní problémy

1. S jakými formami agresivního chování u dětí se učitelé a učitelky MŠ v JK setkávají?

Tato otázka byla zaměřena na formy agresivního chování v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Odpověď na tuto otázku lze zjistit z položky číslo 6 v dotazníku součtem kladných odpovědí u děvčat a chlapců.

Tabulka 7. Formy agresivního chování v MŠ v JK

	Ano	Ne
Bouchnutí	122	2
Škrábání	47	41
Kousání	68	25
Kopání	69	17
Tahání za oděv	88	22
Braní hraček	133	2
Poškozování hraček, výrobků	69	26
Bránění v činnosti	69	30
Fyzické napadání dospělé osoby	15	62
Verbální napadání dospělé osoby	19	59
Posmívání	100	13
Hádání se	127	2
Nadávání	98	16
Odmítání kamaráda	118	5
Sebepoškozování	5	70



Graf 1. Formy agresivního chování v MŠ v JK

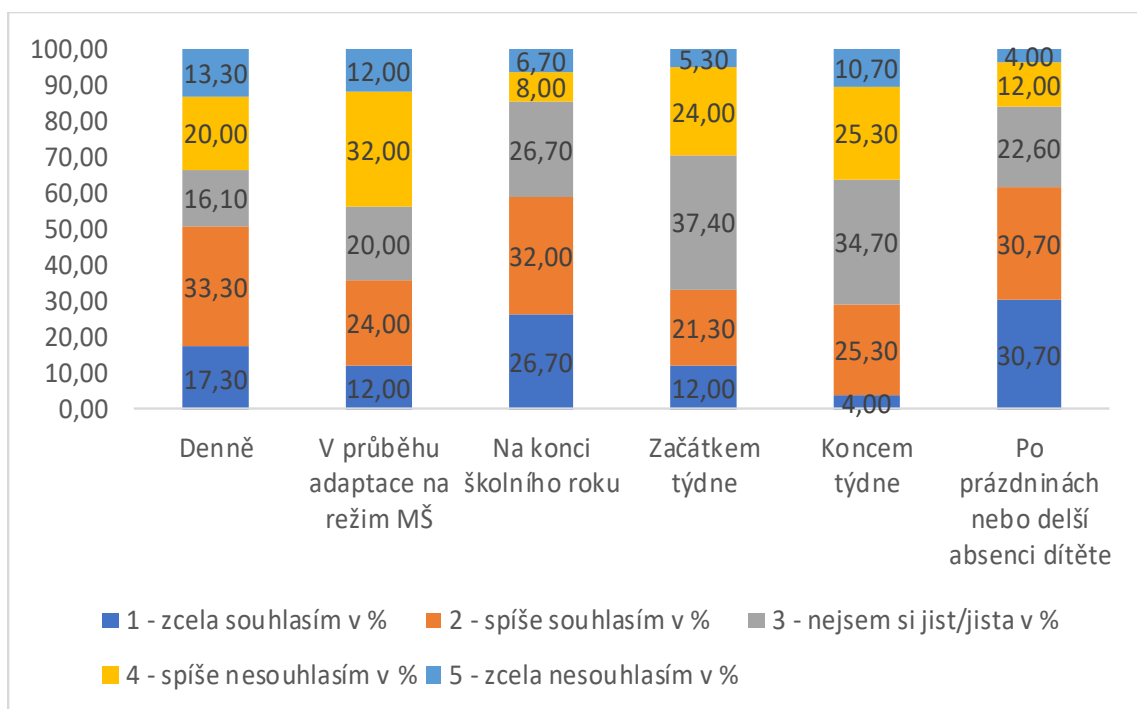
Z tabulky i grafu je patrné, že nejvíce respondentů se setkává ve své praxi s braním hraček (88,70 %), hádáním se (84,65 %), bouchnutím (81,35 %) a odmítáním kamaráda (78,70 %). Více než polovina dotázaných respondentů se setkává s posmíváním (66,70 %), nadáváním (65,30 %) a taháním za oděv (58,65 %). Z odpovědí respondentů lze usoudit, že se učitelé a učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji setkali z možných nabízených se všemi formami agresivního chování.

2. V jaké době pozorují učitelé a učitelky MŠ v JK agresivitu u dětí?

Druhá otázka zjišťoval dobu, ve které jsou děti podle učitelů a učitelek MŠ v JK nejvíce agresivní. Odpověď na tuto otázku podává dotazníková položka číslo 8. Respondenti měli u šesti tvrzení uvést, na kolik s ním souhlasí.

Tabulka 8. Doba, kdy učitelé a učitelky MŠ v JK pozorují agresivitu u dětí

	1 zcela souhlasím	2 spíše souhlasím	3 nejsem si jist/jista	4 spíše nesouhlasím	5 zcela nesouhlasím
Denně	13	25	12	15	10
V průběhu adaptace na režim MŠ	9	18	15	24	9
Na konci školního roku	20	24	20	6	5
Začátkem týdne	9	16	28	18	4
Koncem týdne	3	19	26	19	8
Po prázdninách nebo delší absenci dítěte	23	23	17	9	3



Graf 2. Doba, kdy učitelé a učitelky MŠ v JK pozorují agresivitu u dětí

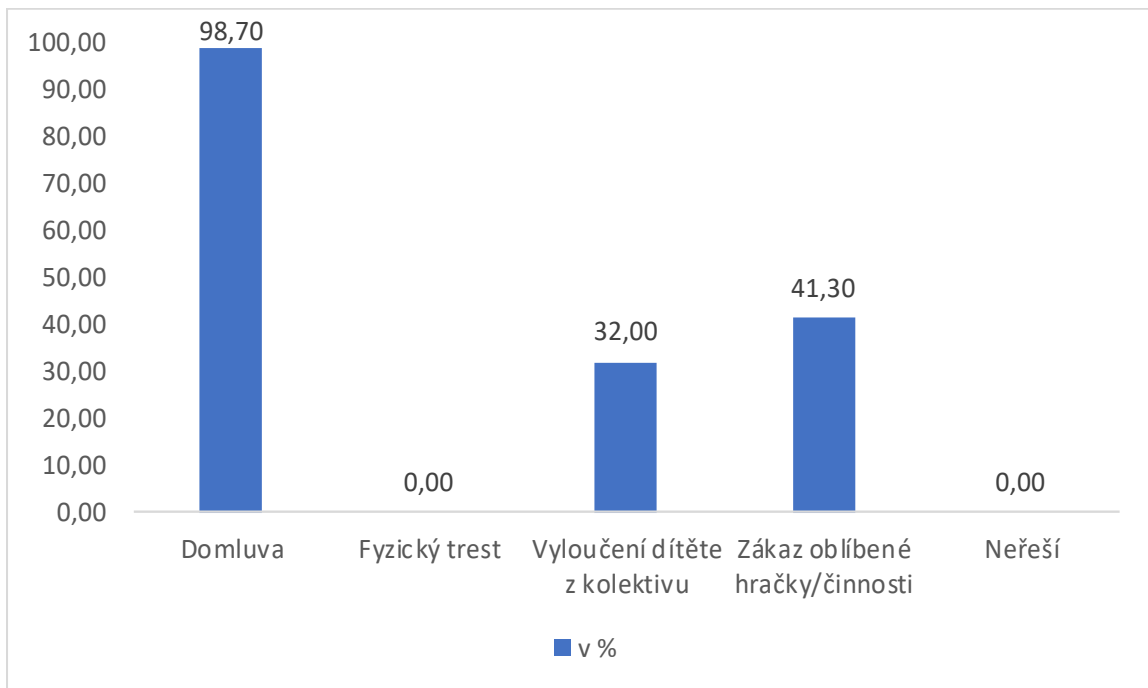
Z hodnot grafu je možné usoudit, že nejvíce respondentů zcela souhlasí (30,70 %) s tím, že se agresivita v MŠ mezi dětmi objevuje po prázdninách nebo delší absenci dítěte. Největší počet respondentů spíše souhlasí (33,30 %) s tím, že se agresivita objevuje denně. Nejvíce si respondenti nejsou jisti (37,40 %), zda se agresivita objevuje začátkem týdne. Nejvíce respondentů spíše nesouhlasí (32,00 %) s tvrzením, že se agresivita objevuje v průběhu adaptace na režim mateřské školy. V poslední hodnotě zcela nesouhlasím bylo nejvíce odpovědí u tvrzení denně (13,30 %). Graf ukazuje, že podle učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji, se agresivita mezi dětmi objevuje v každé době, kterou respondenti měli na výběr. Někteří s tvrzeními souhlasili více, jiní méně.

3. Jak učitelé a učitelky MŠ v JK řeší agresivitu mezi dětmi?

Třetí deskriptivní problém byl zaměřen na metody, které učitelé a učitelky mateřských škol v JK využívají při řešení agresivity u dětí. Odpověď na tuto otázku je zjistitelná z položky číslo 9 v dotazníku. Respondenti mohli zvolit více z možných odpovědí.

Tabulka 9. Řešení agresivity v MŠ v JK

	Počet odpovědí
Domluva	74
Fyzický trest	0
Vyloučení dítěte z kolektivu	24
Zákaz oblíbené hračky/činnosti	31
Neřeší	0



Graf 3. Řešení agresivity v MŠ v JK

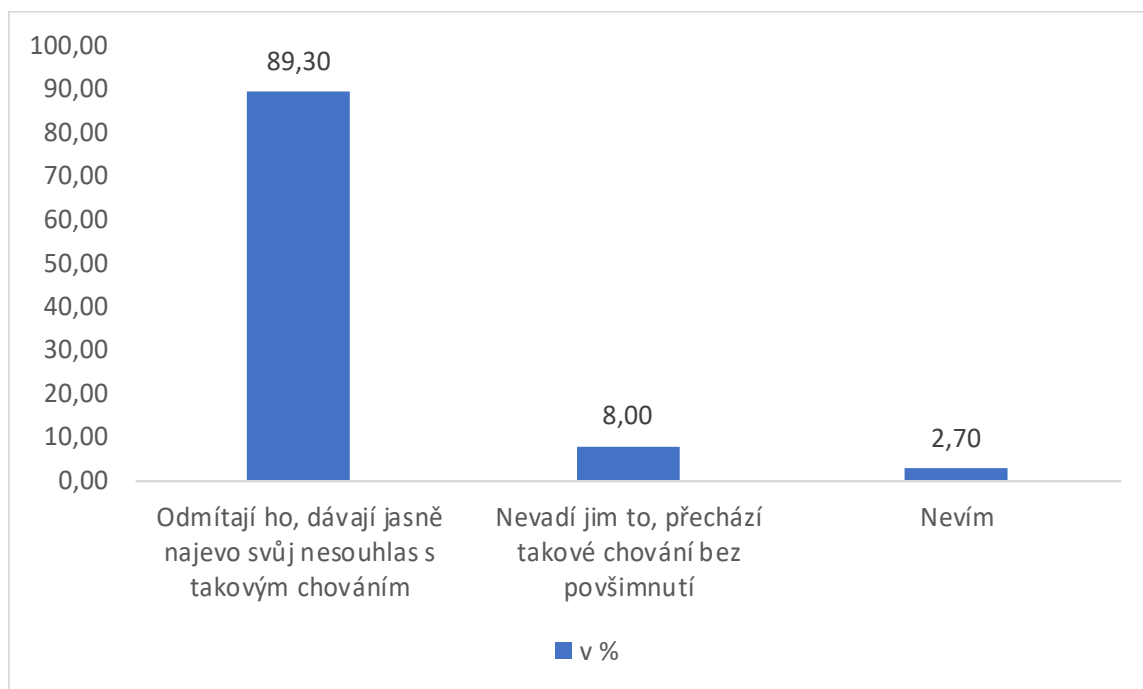
Ze získaných dat vyplývá, že 98,70 % respondentů řeší agresivitu mezi dětmi domluvou, 41,30 % respondentů zakazuje dětem oblíbenou hračku nebo činnosti, 32,00 % využívá vyloučení dítěte z kolektivu. Nikdo z respondentů děti netrestá fyzicky, nikdo nezvolil možnost neřešení. Učitelé a učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji nejvíce využívají domluvu k řešení agresivity mezi dětmi, poté zákaz oblíbené hračky nebo činnosti, a vyloučením dítěte z kolektivu.

4. Jak ostatní děti v MŠ v JK reagují, když se jejich kamarád chová agresivně?

Čtvrtá otázka řešila chování ostatních dětí v mateřské škole v JK, když se jejich kamarád chová agresivně. Zjistit odpověď je možné z dotazníkové položky číslo 10.

Tabulka 10. Reakce ostatních dětí na agresivně chovajícího se kamaráda v MŠ v JK

	Počet odpovědí
Odmítají ho, dávají jasně najevo svůj nesouhlas s takovým chováním	67
Nevadí jim to, přechází takové chování bez povšimnutí	6
Nevím	2



Graf 4. Reakce ostatních dětí na agresivně chovajícího se kamaráda v MŠ v JK

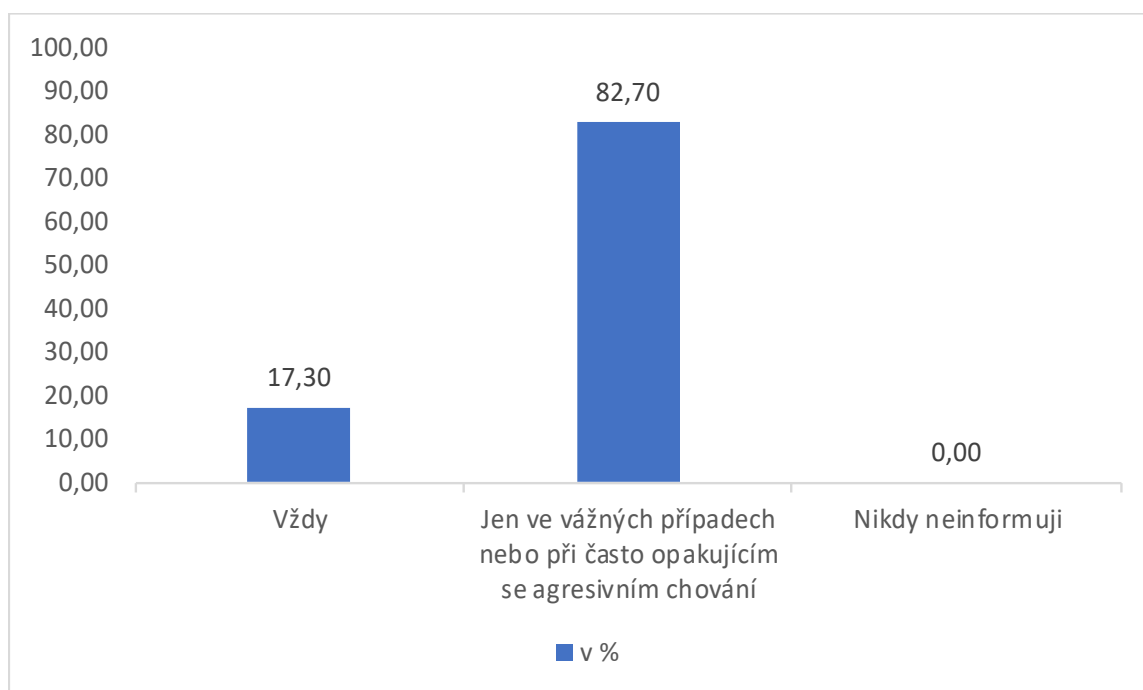
Hodnoty v grafu ukazují, že 89,30 % učitelů a učitelek v Jihomoravském kraji odpovědělo, že reakce ostatních dětí na agresivně chovajícího se kamaráda bývají odmítavé, děti s takovým chováním nesouhlasí a svůj nesouhlas dávají najevo, dalších 8 % odpovědělo, že ostatní děti reagují bez povšimnutí a nevádí jim takové chování, zbylých 2,70 % neví, jak ostatní děti reagují, když se jejich kamarád chová agresivně.

5. Jak často informují učitelé a učitelky MŠ v JK rodiče o agresivním chování jejich dítěte/děti?

Pátý problém se zabýval komunikací mezi učitelkami a učiteli v MŠ v JK a rodiči dítěte nebo dětí, když se jejich dítě nebo děti se chovají agresivně. Odpověď na tento problém lze zjistit z dotazníku, konkrétně z položky číslo 11.

Tabulka 11. Informovanost rodičů o agresivním chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK

	Počet odpovědí
Vždy	13
Jen ve vážných případech nebo při často opakujícím se agresivním chování	62
Nikdy neinformuji	0



Graf 5. Informovanost rodičů o agresivním chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK

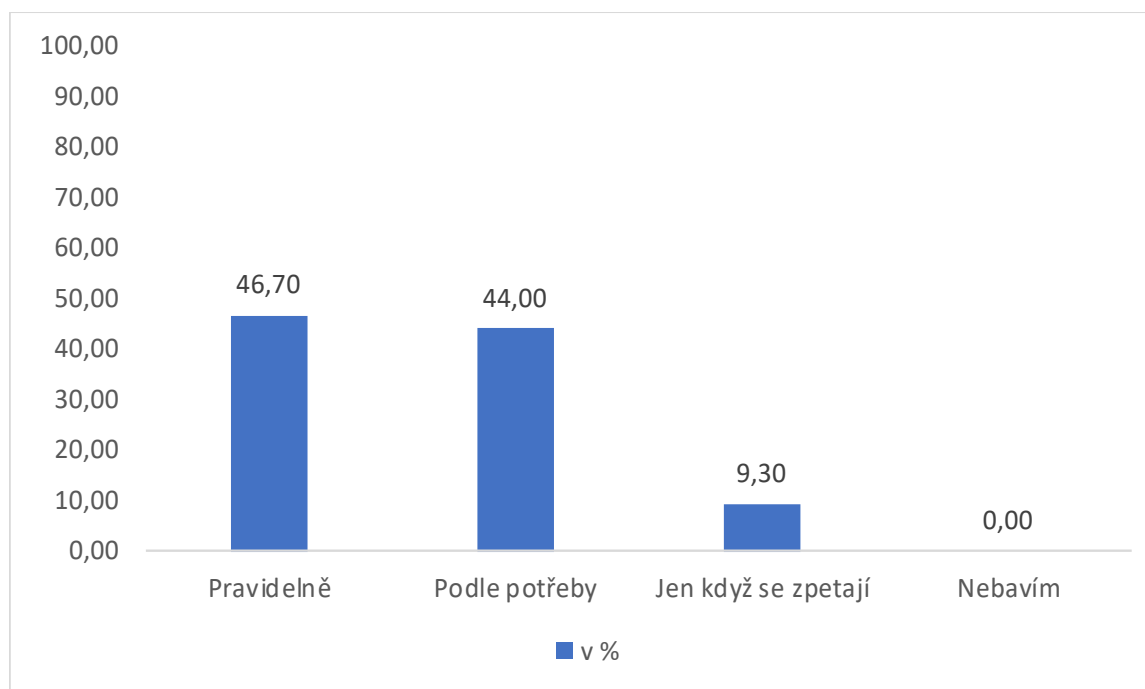
Tato otázka zjišťovala, jak často učitelé a učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji informují rodiče o agresivním chování jejich dítěte/děti. Nejvíce, 82,70 %, odpovědělo, že rodiče informují jen ve vážných případech nebo často se opakujícím agresivním chování, odpověď vždy zvolilo 17,30 % respondentů, a žádný respondent neodpověděl, že rodiče nikdy neinformuje.

6. Jak často informují učitelé a učitelky MŠ v JK rodiče o chování jejich dítěte/děti?

Šestá otázka řešila komunikaci mezi rodiči a učiteli či učitelkami v MŠ v JK. Zabývala se tím, jak často se baví učitelé a učitelky MŠ v JK a rodiče o chování dětí. Odpověď na tuto otázku ukazuje dotazníková položka číslo 12.

Tabulka 12. Informovanost rodičů o chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK

	Počet odpovědí
Pravidelně	35
Podle potřeby	33
Jen když se zeptají	7
Nebavím	0



Graf 6. Informovanost rodičů o chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK

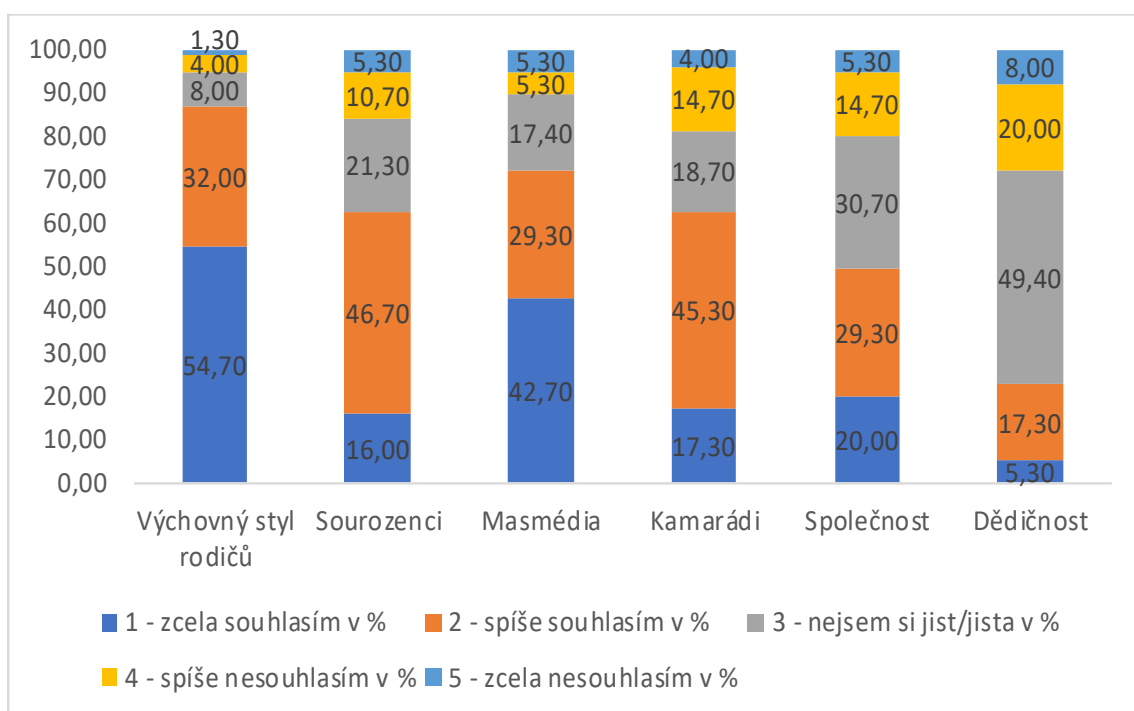
Učitelé a učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji ve 46,70 % případů pravidelně informují rodiče o chování jejich dítěte nebo dětí, podle potřeby jich informuje 44,00 % učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji, odpověď jen když se zeptají zvolilo 9,30 % učitelů a učitelek MŠ v JK. Nikdo neodpověděl, že se s rodiči o chování jejich dítěte nebo dětí nebaví.

7. Co podle učitelů a učitelek MŠ v JK negativně ovlivňuje agresivitu u dětí?

Sedmý problém se zabýval názory učitelů a učitelek MŠ z JK na možné příčiny agresivního chování u dětí v MŠ v JK. V dotazníkové položce číslo 13 měli respondenti u šesti tvrzení uvést, do jaké míry s ním souhlasí.

Tabulka 13. Příčiny agresivity u dětí podle učitelů a učitelek MŠ v JK

	1 zcela souhlasím	2 spíše souhlasím	3 nejsem si jist/jista	4 spíše nesouhlasím	5 zcela nesouhlasím
Výchovný styl rodičů	41	21	6	3	1
Sourozenci	12	35	16	8	4
Masmédia	32	22	13	4	4
Kamarádi	13	34	14	11	3
Společnost	15	22	23	11	4
Dědičnost	4	13	37	15	6



Graf 7. Příčiny agresivity u dětí podle učitelů a učitelek MŠ v JK

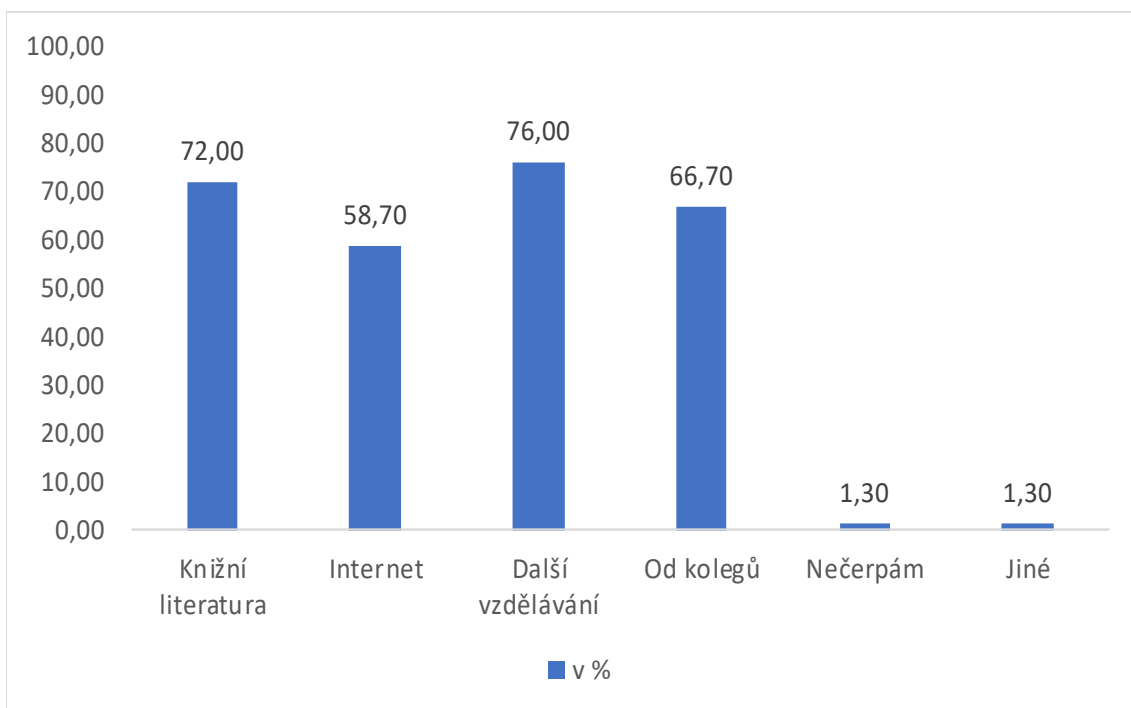
Z hodnot v grafu lze usoudit, že nejvíce učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji zcela souhlasí (54,70 %) s tím, že výchovný styl negativně ovlivňuje agresivitu u dětí, druhou možností jsou masmédiá (42,70 %). Nejvíce učitelů a učitelek MŠ v JK zcela nesouhlasí s dědičností (8,00 %) a zároveň je dědičnost odpovědí, kdy si učitelé a učitelky MŠ v JK nejvíce nejsou jisti (49,40 %).

8. Jak se učitelé a učitelky MŠ v JK informují o agresivitě dětí?

Osmý problém zjišťoval, jak se učitelé a učitelky MŠ v JK informují o agresivitě dětí. Dotazníková položka číslo 14 uvádí odpověď na tuto otázku. Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí, případně zvolit možnost jiné a napsat vlastní odpověď.

Tabulka 14. Odkud učitelé a učitelky MŠ v JK čerpají informace o agresivitě dětí

	Počet odpovědí
Knižní literatura	54
Internet	44
Další vzdělávání	57
Od kolegů	50
Nečerpám	1
Jiné	1



Graf 8. Odkud učitelé a učitelky MŠ v JK čerpají informace o agresivitě dětí

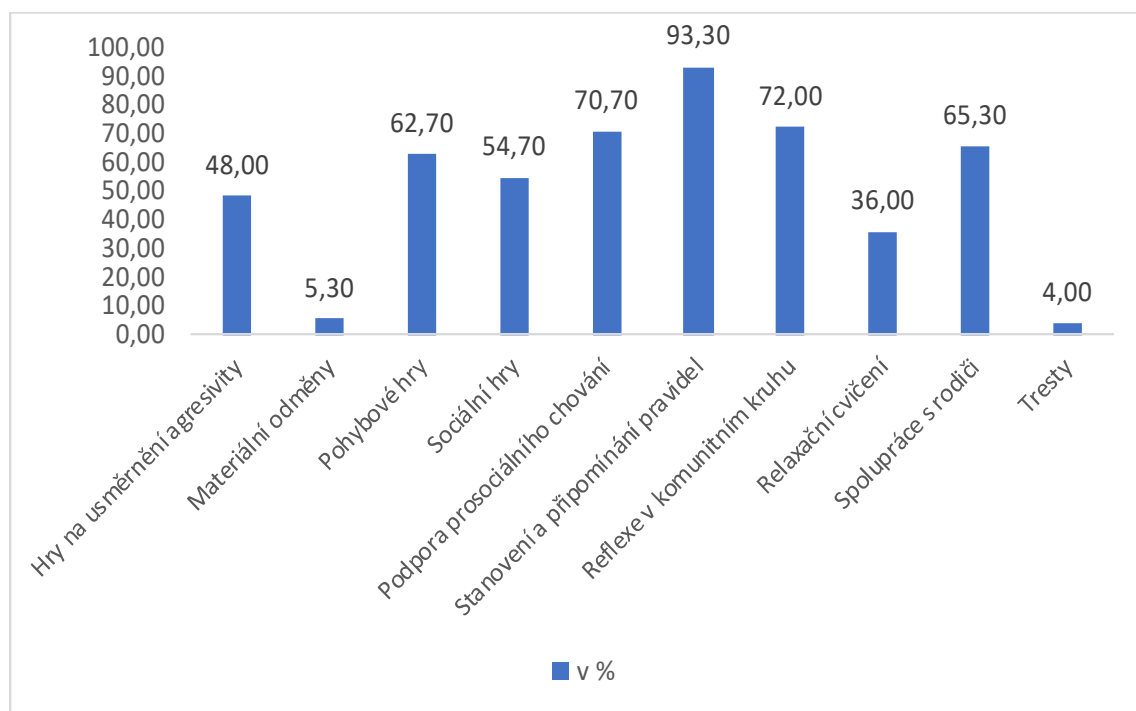
Získaná data ukazují, že nejvíce zastoupenou odpovědí na otázku, odkud učitelé a učitelky MŠ v JK čerpají informace o agresivitě dětí, byla další vzdělávání (76,00 %), druhou nejvíce zastoupenou odpovědí byla knižní literatura (72,00 %), třetí od kolegů (66,70 %) a čtvrtou internet (58,70 %). Nejméně zastoupenou odpovědí byla, že informace respondenti nečerpají (1,30 %). Jiné odpovědi využilo 1,30 % respondentů, kde respondent uvedl, že informace čerpá samostudiem.

9. Jak se učitelé a učitelky MŠ v JK snaží předcházet agresivnímu chování mezi dětmi?

Devátá a poslední otázka řešila prevenci agresivního chování dětí v MŠ v JK. Zjišťovala, co učitelé a učitelky v MŠ v JK využívají, aby agresivnímu chování mezi dětmi předcházeli. Na tuto otázku lze najít odpověď v dotazníkové položce číslo 15. Respondenti mohli zvolit více odpovědí z nabízených možností.

Tabulka 15. Prevence proti agresivnímu chování v MŠ v JK

	Počet odpovědí
Hry na usměrnění agresivity	36
Materiální odměny	4
Pohybové hry	47
Sociální hry	41
Podpora prosociálního chování	53
Stanovení a připomínání pravidel	70
Reflexe v komunitním kruhu	54
Relaxační cvičení	27
Spolupráce s rodiči	49
Tresty	3

**Graf 9. Prevence proti agresivnímu chování v MŠ v JK**

Ze získaných hodnot je patrné, že se nejvíce učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji snaží předcházet agresivitě mezi dětmi stanovením a připomínáním pravidel (93,30 %), druhou nejvíce volenou možností byla reflexe v komunitním kruhu (72,00 %), třetí podpora prosociálního chování (70,70 %), čtvrtou spolupráce s rodiči (65,30 %), pátou pohybové hry (62,70 %) a šestou sociální hry (54,70 %). Méně jak

polovina učitelů a učitelek MŠ v JK volila možnost hry na usměrnění agresivity (48,00 %), relaxační cvičení (36,00 %), materiální odměny (5,30 %) a tresty (4,00 %).

Relační problémy

1. Existuje rozdíl v četnosti projevů mezi verbální a fyzickou agresí u dětí v MŠ v JK?

První relační problém je zaměřen na rozdíl v množství pozorované verbální a fyzické agrese podle učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji. Stanovená hypotéza porovnává vztah mezi fyzickou a verbální agresí. Hypotéza vychází z dotazníkové položky číslo 6. Verbální a fyzickou agresi jsme vymezili v kapitole 3.3.

Věcná hypotéza:

H1: Učitelé v MŠ v JK pozorují verbální projevy agresivního chování častěji než fyzické.

Nulová hypotéza:

H₀: Četnost projevů verbálního a fyzického agresivního chování u dětí v MŠ v JK je stejná.

Alternativní hypotéza:

H_{1A}: Četnost projevů verbálního a fyzického agresivního chování u dětí v MŠ v JK je rozdílná.

Pro ověření hypotézy využijeme postup, jenž uvádí Chráska (2016, s. 76–78) a to test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Hladina významnosti je stanovena 0,05 a stupeň volnosti je 1. Kritická hladina pro danou hladinu významnosti a stupeň volnosti je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. V tabulce jsou uvedeny četnosti:

Fyzická agrese ANO – součet pozorované fyzické agrese

Fyzická agrese NE – součet fyzické agrese, která nebyla pozorována

Verbální agrese ANO – součet pozorované verbální agrese

Verbální agrese NE – součet verbální agrese, která nebyla pozorována

Tabulka 16. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H1

	Ano	Ne	Σ
Verbální agrese	462	95	557
Fyzická agrese	680	227	907
Σ	1142	322	1464

Po dosazení do vzorce $\chi^2 = n \cdot (a \cdot d - b \cdot c)^2 / (a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)$ dostáváme hodnotu testového kritéria:

$$\chi^2 = 1464 \cdot (462 \cdot 227 - 95 \cdot 680)^2 / (557 \cdot 1142 \cdot 322 \cdot 907) = 22,451$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 22,451$ je vyšší než kritická hladina $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Odmítáme tedy nulovou hypotézu H_{10} a přijímáme hypotézu alternativní H_{1A} , která říká, že četnost projevů verbálního a fyzického agresivního chování u dětí v MŠ v JK je rozdílná. **Hypotéza H1 se potvrdila.**

2. Liší se projevy agresivního chování v MŠ v JK v rámci pohlaví?

Druhý relační problém je zaměřen na rozdíl v množství projevů agresivního chování mezi děvčaty a chlapci podle učitelů a učitelek mateřských škol v Jihomoravském kraji. Stanovená hypotéza porovnává vztah mezi četností projevů agresivního chování v rámci pohlaví. Hypotéza vychází z dotazníkové položky číslo 6.

Věcná hypotéza:

H₂: Projevy agresivního chování bývají častější u chlapců než u děvčat.

Nulová hypotéza:

H₂₀: Četnost projevů agresivního chování je u chlapců a u děvčat stejná.

Alternativní hypotéza:

H_{2A}: Četnost projevů agresivního chování je u chlapců a u děvčat rozdílná.

Pro ověření této hypotézy použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. (Chráška, 2016, s. 76–78) Hladinu významnosti stanovujeme 0,05. Stupeň volnosti je 1. Kritická hladina pro danou hladinu významnosti a stupeň volnosti je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

V tabulce jsou zaznamenány tyto četnosti:

Chlapci ANO – součet pozorované agrese u chlapců

Chlapci NE – součet agrese u chlapců, jenž nebyla pozorována

Devčata ANO – součet pozorované agrese u děvčat

Devčata NE – součet agrese u děvčat, jenž nebyla pozorována

Tabulka 17. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H2

	Ano	Ne	Σ
Chlapci	627	498	1125
Děvčata	520	605	1125
Σ	1147	1103	2250

Po dosazení do vzorce $\chi^2 = n * (a*d-b*c)^2 / (a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)$ dostáváme hodnotu testového kritéria:

$$\chi^2 = 2250 * (627*605-498*520)^2 / (1125*1147*1103*1125) = 5,804$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 5,804$ a je vyšší než kritická hladina $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě výsledů odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která říká, že v četnosti projevů agresivního chování mezi chlapci a děvčaty je rozdíl. **Hypotéza H2 se potvrdila.**

3. Liší se projevy agresivního chování v MŠ v JK v rámci věkově rozdělených tříd?

Třetí relační problém zkoumá, zda se liší projevy agresivního chování v rámci věkově rozdělených tříd v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Počet respondentů pracujících ve třídě heterogenní byl 88% a ve třídě homogenní pracuje 12% respondentů. Stanovená hypotéza porovnává vztah mezi četností projevů agresivního chování ve třídě věkově heterogenní a ve třídě věkově homogenní. Hypotéza vychází z dotazníkových položek číslo 6 a číslo 3.

Věcná hypotéza:

H3: V MŠ v JK ve věkově homogenních třídách bývají děti agresivnější než ve věkově heterogenních třídách.

Nulová hypotéza:

H3₀: Četnost projevů agresivního chování u dětí ve věkově homogenních třídách a ve věkově heterogenních třídách v MŠ v JK je stejná.

Alternativní hypotéza:

H3_A: Četnost projevů agresivního chování u dětí ve věkově homogenních třídách a ve věkově heterogenních třídách v MŠ v JK je rozdílná.

K ověření hypotézy bude použit postup dle Chrásky (2016, s. 76–78) test nezávislosti

chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Hladina významnosti je stanovena 0,05 a stupeň volnosti je 1. Kritická hladina pro danou hladinu významnosti a stupeň volnosti je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

V tabulce jsou zaznamenány tyto četnosti:

Homogenní třídy ANO – součet pozorované agrese v homogenních třídách

Homogenní třídy NE – součet agrese v homogenních třídách, která nebyla pozorována

Heterogenní třídy ANO – součet pozorované agrese v heterogenních třídách

Heterogenní třídy NE – součet agrese v heterogenních třídách, která nebyla pozorována

Tabulka 18. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H3

	Ano	Ne	Σ
Homogenní třídy	130	55	185
Heterogenní třídy	1017	337	1354
Σ	1147	392	1539

Po dosazení do vzorce $\chi^2 = n * (a*d-b*c)^2 / (a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)$ dostáváme hodnotu testového kritéria:

$$\chi^2 = 1539 * (130*337-55*1017)^2 / (185*1147*392*1354) = 2,008$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 2,008$ a je nižší než kritická hladina $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě výsledů přijímáme nulovou hypotézu, která říká, že četnost projevů agresivního chování u dětí ve věkově homogenních třídách a ve věkově heterogenních třídách v MŠ v JK je stejná. **Hypotéza H3 se nepotvrdila.**

4. Existuje rozdíl ve výskytu agresivního chování u dětí v MŠ v JK mezi volnou hrou a ostatními činnostmi?

Tento čtvrtý relační problém se zabývá rozdílem výskytu agresivity u dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji v různých typech činností. Stanovená hypotéza porovnává rozdíl četností v různých činnostech, které v mateřských školách probíhají. Hypotéza vychází z dotazníkové položky číslo 7.

Věcná hypotéza:

H4: Děti v MŠ v JK bývají agresivnější ve volných hrách více než v ostatních činnostech.

Nulová hypotéza:

H4₀: Výskyt agresivního chování je ve všech činnostech stejný.

Alternativní hypotéza:

H_{4A}: Výskyt agresivního chování se v jednotlivých činnostech liší.

K ověření této hypotézy bude použit test dobré shody chí-kvadrát. (Chráška, 2016, s. 64–69) Hladina významnosti je stanovena 0,05 a stupeň volnosti je 4. Kritická hladina pro danou hladinu významnosti a stupeň volnosti je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Tabulka 19. Tabulka dobré shody chí-kvadrát k testování hypotéz H4

Činnosti	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	P - O	(P - O) ²	(P - O) ² /O
Řízená činnost	0	15	-15	225	15,01
Volná hra	52	15	37	1369	91,26
Pobyt venku	6	15	-9	81	5,41
Přechodové činnosti	14	15	-1	1	0,06
Jiné	3	15	-12	144	9,61
Σ	75	75			121,352

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 121,352$ a je vyšší než kritická hladina $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která tvrdí, že výskyt agresivního chování se v jednotlivých činnostech liší.

Tabulka 20. Tabulka dobré shody chí-kvadrát k testování hypotézy H4

Činnosti	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	P - O	(P - O) ²	(P - O) ² /O
Volná hra	52	15	37	1369	91,26
Ostatní činnosti	23	60	-37	1369	22,81
Σ	75	75			114,073

Pro Tabulku 20. byla stanovena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Kritická hladina $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ je nižší než hodnota testového kritéria $\chi^2 = 114,073$. Věcná hypotéza H₄ se potvrzuje.

5 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Tato kapitola analyzuje a hodnotí získané výsledky výzkumu a následně je srovnává s výsledky závěrečných prací Kateřiny Žádníkové, Petry Navrátilové a Alice Miholové, jak již bylo popsáno v kapitole 3.1.

Výsledky ukazují, že verbální agrese v mateřských školách převládá nad agresí fyzickou, čímž byla potvrzena první hypotéza. V oblasti projevů agresivního chování se více než polovina učitelek setkala s bouchnutím, taháním za oděv, braním hraček, posmíváním, hádáním se, odmítáním kamaráda a nadáváním. Zajímavým zjištěním v oblasti projevů agresivního chování je, že 73,3 % učitelek se u chlapců setkala s kopáním. Při srovnání počtu agresivních projevů mezi chlapci a děvčaty se zjistilo, že chlapci bývají agresivnější než děvčata. Druhá hypotéza, která zjišťovala rozdíl mezi pohlavím v počtu agresivních projevů, se potvrdila při hladině významnosti 0,05. Kdybychom zvolili jinou hladinu významnosti, tedy 0,01, nemohli bychom danou hypotézu potvrdit (naše vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 5,804$ by byla nižší než kritická hladina pro hladinu významnosti 0,01 a stupeň volnosti 1, tedy $x^2_{0,01}(1) = 6,635$). Třetí hypotéza zjišťovala rozdíl v počtu agresivních projevů v rámci věkově rozdělených tříd, tato hypotéza potvrzena nebyla. Významný rozdíl v počtu agresivních projevů byl zjištěn v různých činnostech probíhajících v mateřských školách. Podle učitelek se agrese objevuje nejvíce ve volných hrách, zato v řízené činnosti se dle našich respondentů nevyskytuje. Tímto byla potvrzena čtvrtá hypotéza.

Kateřina Žádníková se ve své bakalářské práci v roce 2009 zabývala agresivitou dětí v mateřských školách ve Zlínském kraji. Kvantitativní metodou zjišťovala informace o této problematice mezi pedagogy MŠ. Po srovnání výsledků zjišťujeme rozdíly hned v několika oblastech:

- V projevech agresivního chování. Respondenti Žádníkové (2009, s. 32) se shodli, že pozorují více fyzické agrese než verbální, výzkum v této práci zjistil, že děti verbální agresi využívají více.
- V možných příčinách. Žádníková (2009, s. 34) uvádí, že 49,28 % jejich respondentů zvolilo jako možnou příčinu počítačové hry, 44,80 % televizi. Výchovný styl respondenti uváděli až na třetím místě. V našem výzkumu byl nejvíce zastoupen právě výchovný styl, který po součtu souhlasných odpovědí

zvolilo 86,7 % respondentů, téměř tři třetiny respondentů volilo jako možnou příčinu masmédia.

- V prevenci. V práci Žádníkové (2009, s. 36) byly hry na usměrnění agresivity třetí nejčastější odpovědí respondentů, komunitní kruh respondenti volili méně, byl druhou nejméně zastoupenou odpovědí. Respondenti v této práci využívají více komunitní kruh, který byl třetí nejčastější odpovědí, kdežto hry na usměrnění agresivity byly až sedmou nejčastější odpovědí.
- Ve výskytu agresivity. Respondenti Žádníkové (2009, s. 31) se shodli, že děti bývají nejvíce agresivní denně. V našem výzkumu respondenti agresivitu nejvíce pozorují po nemoci nebo delší absenci dítěte.
- Ve vyhledávání informací o agresivitě. Zatímco respondenti Žádníkové (2009, s. 27) nejvíce využívají média (68,32 %) při vyhledávání informací o agresivitě dětí, respondenti našeho výzkumu nejvíce využívají další vzdělávání.

Po srovnání lze říci, že výsledky se shodují ve vlivu pohlaví na agresivitu, celkem 83,03 % respondentů Žádníkové (2009, s. 30) uvedlo, že bývají agresivnější chlapci. Také se výsledky shodují v řešení agresivity, v obou pracích nejvíce respondentů uvedlo, že agresivitu mezi dětmi řeší domluvou. Po shrnutí výsledků můžeme říct, že učitelky našeho výzkumu pozorují jiné projevy agresivního chování, vnímají jiné příčiny agresivity u dětí, také se o ní informují jinými způsoby a využívají jiné prostředky k předcházení agresivity u dětí, než respondenti Kateřiny Žádníkové.

Výsledky bakalářské práce Petry Navrátilové, která se zabývala agresivitou v mateřských školách v Olomouckém kraji v roce 2012, můžeme a budeme srovnávat ve dvou oblastech, a to: forem agrese a rozdílů v pohlaví. Navrátilová (2012, s. 37) rozděluje formy agrese na psychické ubližování, fyzické ubližování, sebeubližování a jiné. Nejvíce jejich respondentů volilo fyzické ubližování. V našem výzkumu respondenti uváděli, že častější je verbální agrese než fyzická. Výsledky se shodují ve vlivu pohlaví, v obou pracích respondenti uvedli, že agresivnější bývají chlapci. Ovšem vliv pohlaví na agresivitu už není tak výrazný jako v průzkumu Žádníkové. Navrátilová (2012, s. 38) uvádí, že 61,76 % respondentů zvolilo za agresivnější chlapce a 29,41 % volilo možnost obě pohlaví stejně. Oproti Žádníkové, u které pouze 7,84 % respondentů volilo oboje pohlaví stejně, vzrostl počet respondentů, kteří si myslí, že není rozdíl v agresivitě mezi pohlavím.

S průzkumem Alice Miholové, která se zabývala informovaností o agresivitě a šikaně v mateřských školách v roce 2015, srovnáme oblasti: vliv pohlaví na agresivitu, nejčastější projev agresivního chování a možnosti předcházení agresivitě. Miholová (2015, s. 46) ve výsledcích uvádí, že respondenti volili za agresivnější pohlaví chlapce (Z 71 respondentů celkem 44 zvolilo chlapce, 18 uvedlo oboje pohlaví stejně). Náš výzkum dospěl k podobnému výsledku a také uvádí chlapce jako agresivnější pohlaví. Podobně jako u Navrátilové, i u Miholové byl počet respondentů, kteří si myslí, že pohlaví nemá vliv na agresivitu, vyšší, než v práci Žádníkové. Při porovnání konkrétních projevů agresivního chování zjistíme, že v průzkumu Miholové (2015, s. 45) je nejčastější odpovědí plácnutí/bouchnutí, v našem výzkumu je tento projev až třetí nejčastější odpovědí respondentů. Nejvíce respondentů v našem výzkumu volilo braní hraček (88,70 %), v průzkumu Miholové (2015, s. 45) je podle respondentů braní hraček (15,49 %) až osmým nejčastějším projevem. Respondenti Miholové (2015, s. 52–53) volili pravidla jako prevenci proti agresivnímu chování dětí méně než v našem výzkumu. Pravidla jako prevenci využívá 9,85 % respondentů Miholové, kdežto stanovení a připomínání pravidel využívá v našem výzkumu 93,30 % respondentů.

Po srovnání výsledků všech prací lze usoudit, že rozdíl v počtu agresivních projevů mezi pohlavím přestává být zásadní. Roste počet respondentů, kteří si myslí, že obě pohlaví jsou agresivní stejně. Také respondenti začínají více využívat další vzdělávání, aby se dozvěděli více informací o agresivitě mezi dětmi, a tím jí mohli účinně předcházet.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá agresivitou dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Popisuje dítě v předškolním období z hlediska biologického, psychologického a sociálního. Poukazuje také na proces socializace u předškolních dětí, protože vstup do mateřské školy bývá zároveň obvykle prvním krokem do širší společnosti a společnosti vrstevníků. V praktické části učitelky mateřských škol Jihomoravského kraje odpovídají, s jakými projevy agresivního chování se u dětí setkávají, co si myslí, že může být příčinou a jak se tomu snaží předcházet. Také praktická část zkoumá rozdíly v projevech agresivního chování, ve četnosti mezi pohlavím, činnostmi a věkově rozdělenými třídami.

Stanovené cíle byly naplněny. Zjištěné výsledky mě ujistily, že je potřeba spolupracovat nejen s dětmi a jejich rodiči, ale i celou veřejností. Souhlasím s tvrzením, že pro účinnou prevenci je nutné změnit hodnoty a postoje celé široké společnosti. Také dílčí cíle byly naplněny. Teoretická část definuje dítě v předškolním věku z více hledisek, popisuje proces (obvykle) první emancipace, seznamuje s projevy, příčinami a prevencí agresivního chování u dětí v předškolním věku. Praktická část přinesla výsledky v oblasti agresivity dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Učitelky se shodly, že verbální agrese převládá nad fyzickou, nejvíce agresivních projevů se objevuje ve volných hrách, chlapci bývají agresivnější než děvčata - zde je nutno říci, že rozdíl není tak výrazný. Zjistili jsme také, že není podstatné, z hlediska agresivity, jakou věkově rozdělenou třídu dítě navštěvuje.

Aby výsledky byly více relevantní, bylo by potřeba dotázat se většího počtu učitelů a učitelek, než s kolika respondenty pracuje tato bakalářská práce. Přesto přínos této práce vnímám v tom, že je zaměřena na konkrétní oblast, a to Jihomoravského kraje. Tak mohou mít učitelé a učitelky mateřských škol působící v tomto kraji konkrétnější přehled o této problematice. Rovněž práce přinesla aktuální poznatky problému agresivity u dětí v mateřských školách. Jelikož všechny aspekty této problematiky kvantifikovat nelze, zvážila bych i výzkum kvalitativní povahy.

Zvyšující se brutalita a intenzita agresivního chování dětí je závažný celospolečenský problém, protože končícím dětstvím nekončí negativní způsoby chování.

Naopak, při neřešení začíná agresivita dosahovat vyšších kvalit. Zkoumá se život na cizích planetách, a přitom na té naší nejsme mnohokrát schopni chovat se k sobě slušně, natož hezky. Jednou my budeme předci a to, jak to tady bude vypadat a jaký odkaz zanecháme, je na zodpovědnosti každého z nás.

Děti jsou mezi námi díky volbě nás, dospělých, a jistě si zaslouží pro svůj vývoj kvalitní prostředí, ať se jedná o prostředí rodinné, mateřské školy či celého okolí. Jak již zmínil Komenský v 17. století: „*Dítky nejdražší boží dar a klenot nejpilnějšího opatrování hodny jsou.*“ (Komenský, 1964, s. 10) A proto si děti zaslouží naši pozornost, péči a lásku. Chraňme je, starejme se o ně, vychovávejme je a milujme je.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTIER, Edwig. *Agresivita dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, 104 s. ISBN 978-80-7367-881-4.

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 220 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČÁPOVÁ, Hana. 2017. Rodiče a školy hledají způsob, jak zkrotit zlobivé děti. *Respekt*, roč. 28, č. 7, s. 16 – 21. ISSN 0862-6545.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, 96 s. ISBN 978-80-7367-885-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-87-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H&H Vyšehradská, 2002. 135 s. ISBN 80-7319-016-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012, 144 s. ISBN 978-80-262-0202-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MIHOLOVÁ, Alice. *Agresivita a šikana v mateřských školách*. [online]. Brno, 2015 [cit. 2017-05-10]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Dostupné z: file:///C:/Users/Acer/Documents/Bakalářky%20-%20srovnat/BP_Alice_Miholova_-_final.pdf

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAVRÁTILOVÁ, Petra. *Agresivita v MŠ*. [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2017-05-06]. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Dostupné z: file:///C:/Users/Acer/Documents/Bakalářky%20-%20srovnat/Agresivita_v_M_-_konen_verze_v_pdf.pdf

PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Neklidné dítě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2013, 60 s. ISBN 978-80-262-0466-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele. [online]. 2017 [cit. 2017-04-28]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 248 s. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vysokoškolské kvalifikační práce. *Theses.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://theses.cz/vyhledavani/?search=agresivita%20d%C4%9Bt%C3%AD%20v%20mate%C5%99sk%C3%A9%20%C5%A1kole:start=1>

Zákon 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. 2017 [cit. 2017-05-5]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/skolskyzakon-1.1.2017.pdf>

ŽÁDNÍKOVÁ, Kateřina. *Dětská agresivita v předškolním období*. [online]. Brno, 2009 [cit. 2017-05-8]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Dostupné z: file:///C:/Users/Acer/Documents/Bakalářky%20-%20srovnat/Bakalarska_prace-_Detska_agresivita_v_predskolnim_obdobi.pdf

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti a hyperaktivity
JK	Jihomoravský kraj
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů 10. revize
MŠ	mateřská škola
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek:

Tabulka 1. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	32
Tabulka 2. Délka pedagogické praxe respondentů.....	32
Tabulka 3. Velikost obcí, ve kterých respondenti působí v mateřských školách.....	33
Tabulka 4. Počet respondentů pracujících ve třídě věkově heterogenní a homogenní.....	33
Tabulka 5. Počet dětí ve třídách v mateřských školách.....	33
Tabulka 6. Věkové zastoupení dětí v mateřských školách.....	33
Tabulka 7. Formy agresivního chování v MŠ v JK.....	36
Tabulka 8. Doba, kdy učitelé a učitelky MŠ v JK pozorují agresivitu u dětí.....	38
Tabulka 9. Řešení agresivity v MŠ v JK.....	39
Tabulka 10. Reakce ostatních dětí na agresivně chovajícího se kamaráda v MŠ v JK.....	41
Tabulka 11. Informovanost rodičů o agresivním chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK.....	42
Tabulka 12. Informovanost rodičů o chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK.....	43
Tabulka 13. Příčiny agresivity u dětí podle učitelů a učitelek MŠ v JK.....	44
Tabulka 14. Odkud učitelé a učitelky MŠ v JK čerpají informace o agresivitě dětí.....	45
Tabulka 15. Prevence proti agresivnímu chování v MŠ v JK.....	47
Tabulka 16. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H1.....	48
Tabulka 17. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H2.....	50
Tabulka 18. Čtyřpolní tabulka k testování hypotézy H3.....	51
Tabulka 19. Tabulka dobré shody chí-kvadrát k testování hypotéz H4.....	52
Tabulka 20. Tabulka dobré shody chí-kvadrát k testování hypotézy H4.....	52

Seznam grafů:

Graf 1. Formy agresivního chování v MŠ v JK.....	37
Graf 2. Doba, kdy učitelé a učitelky MŠ v JK pozorují agresivitu u dětí.....	38
Graf 3. Řešení agresivity v MŠ v JK.....	40
Graf 4. Reakce ostatních dětí na agresivně chovajícího se kamaráda v MŠ v JK.....	41
Graf 5. Informovanost rodičů o agresivním chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK.....	42
Graf 6. Informovanost rodičů o chování jejich dítěte/děti v MŠ v JK.....	43
Graf 7. Příčiny agresivity u dětí podle učitelů a učitelek MŠ v JK.....	44
Graf 8. Odkud učitelé a učitelky MŠ v JK čerpají informace o agresivitě dětí.....	46
Graf 9. Prevence proti agresivnímu chování v MŠ v JK.....	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK

Dětská agresivita v mateřských školách v Jihomoravském kraji

1. Pracujete jako učitel/učitelka v mateřské škole?
 - Ano
 - Ne
2. V jakém kraji se nachází mateřská škola, ve které působíte?
 - Jihomoravský
 - Jiný
3. V jaké třídě vyučujete?
 - Heterogenní
 - Homogenní
4. S jakou věkovou skupinou dětí pracujete? V případě věkově heterogenní třídy označte více odpovědí.
 - 2-3 leté
 - 3-4 leté
 - 4-5 leté
 - 5-6 leté
 - 6-7 leté
5. Kolik máte dětí ve své třídě?
 - 0-14 dětí
 - 15-19 dětí
 - 20 a více dětí

6. Uved'te, s jakou formou agrese se setkáváte u chlapců i u děvčat.

	Chlapci	Děvčata	Nikdo
Bouchnutí			
Škrábání			
Kousání			
Kopání			
Tahání za oděv			
Braní hraček			
Poškozování hraček, výrobků			
Bránění v činnosti			
Fyzické napadání dospělé osoby			
Verbální napadání dospělé osoby			
Posmívání			
Hádání se			
Nadávání			
Odmítání kamaráda			
Sebepoškozování			

7. Při jaké činnosti pozorujete agresi u dětí nejvíce?

- Řízená činnost
- Volná hra
- Pobyt venku
- Přechodové činnosti
- Jiná (uved'te, při jaké činnosti):

8. Uved'te, na kolik souhlasíte s otázkou „Kdy pozorujete agresi u dětí?“

1. Zcela souhlasím, 2. Spíše souhlasím, 3. Nejsem si jist/jista, 4. Spíše nesouhlasím, 5. Zcela nesouhlasím

	1	2	3	4	5
Denně					
V průběhu adaptace na režim mateřské školy					
Na konci školního roku					
Začátkem týdne					
Koncem týdne					
Po prázdninách nebo delší absenci dítěte					

9. Jak řešíte agresivitu mezi dětmi? Možnost zvolit více odpovědí.

- Domluvou
- Fyzickým trestem
- Vyloučením dítěte z kolektivu
- Zákazem oblíbené hračky/činnosti
- Neřeším

10. Jak ostatní děti reagují na agresivně chovajícího se kamaráda?

- Odmítají ho, dávají jasně najevo svůj nesouhlas s takových chováním
- Nevadí jim to, přechází takové chování bez povšimnutí
- Nevím

11. Kdy informujete rodiče o agresivním chování jejich dítěte/děti?

- Vždy
- Jen ve vážných případech nebo při často opakujícím se agresivním chování
- Nikdy neinformuji

12. Jak často se bavíte s rodiči o chování jejich dítěte/děti?

- Pravidelně
- Podle potřeby
- Jen když se zeptají
- Nebavím

13. Uveďte, na kolik souhlasíte s odpovědí na otázku „Co podle Vás negativně ovlivňuje agresivitu u dětí?“

1. Zcela souhlasím, 2. Spíše souhlasím, 3. Nejsem si jist/jista, 4. Spíše nesouhlasím, 5. Zcela nesouhlasím

	1	2	3	4	5
Výchovný styl rodičů					
Sourozenci					
Masmédia					
Kamarádi					
Společnost					
Dědičnost					

14. Odkud čerpáte informace týkající se agresivity dětí? Možnost zvolit více odpovědí.

- Knižní literatura
- Internet
- Další vzdělávání
- Od kolegů
- Nečerpám
- Jiná (uved'te, odkud čerpáte):

15. Čím se snažíte předcházet agresivnímu chování? Možnost zvolit více odpovědí.

- Hry na usměrnění agresivity
- Materiální odměny
- Pohybové hry
- Sociální hry
- Podpora prosociálního chování
- Stanovení a připomínání pravidel
- Reflexe v komunitním kruhu
- Relaxační cvičení
- Spolupráce s rodiči
- Tresty

16. Pohlaví

- Žena
- Muž

17. Jak je velká obec, ve které se nachází mateřská škola, ve které pracujete?

- 0-999 obyvatel
- 1000-9999 obyvatel
- 10000-49999 obyvatel
- 50000 a více obyvatel

18. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

.....

19. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- 0-2 roky
- 2-6 let
- 6-12 let
- 12-18 let
- 18 a více let

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Libuše Pavlíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Dětská agresivita v mateřských školách v Jihomoravském kraji
Název v angličtině:	Children's aggressiveness in nursery schools in South-Moravian region
Anotace práce:	Práce se zabývá agresivitou dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Teoretická část popisuje předškolní období dítěte z pohledu biologického, psychologického a sociálního, dále se zabývá agresivitou, její funkcí, jejími projevy, příčinami a prevencí. V praktické části se zkoumá agresivita u dětí v mateřských školách v Jihomoravském kraji, kde se učitelé a učitelky mateřských škol vyjadřují k této problematice. Praktická část zkoumá skutečné projevy agresivity u předškolních dětí.
Klíčová slova:	předškolní dítě, socializace, rodina, agrese, agresivita, mateřská škola
Anotace v angličtině:	This work deals with children's aggressiveness in nursery schools in South-Moravian region. Theoretical part describes preschool child, his biological, psychological and social aspect, furthermore it studies aggressiveness, functions, manifestations, causes and prevention of aggressiveness. In empiric part it studies children's aggressiveness in nursery schools in South-Moravian region, when teachers express about this problem. Empiric part studies actual aggression in preschool children.
Klíčová slova v angličtině:	preschool child, socialization, family, aggression, aggressiveness, nursery school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník
Rozsah práce:	65
Jazyk práce:	CZ