

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kateřina Ambrožová

Agresivita a agresivní chování u dětí předškolního věku

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod odborným vedením a že jsem použila pouze prameny, jež jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne:

.....

Kateřina Ambrožová

Poděkování:

Děkuji Mgr.. Michalu Růžičkovi, Ph.D. za podněty a rady, které mi jako vedoucí bakalářské práce poskytoval při jejím zpracování. Zároveň bych ráda poděkovala manželovi za trpělivost a podporu.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 6 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST..... | 7 |
| 1 Vývojové aspekty a psychologická východiska sledované problematiky | 8 |
| 1.1 Myšlení | 8 |
| 1.2 Psychomotorický vývoj | 9 |
| 1.3 Paměť | 9 |
| 1.4 Chápání prostoru a času | 10 |
| 1.5 Řeč | 10 |
| 1.6 Sluch | 13 |
| 1.7 Zrak | 14 |
| 1.8 Hra | 14 |
| 1.9 Kresba | 15 |
| 1.10 Sebeobsluha | 16 |
| 1.11 Socializace | 17 |
| 2 Agresivita | 18 |
| 2.1 Rozdíl mezi agresivitou a agresí | 18 |
| 2.2 Etiologie..... | 18 |
| 2.3 Další možné příčiny dětské agresivity | 19 |
| 3 Dětská agresivita | 22 |
| 3.1 Projevy agresivního chování..... | 22 |
| 3.2 Důsledky agresivity | 23 |
| 3.3 Možnosti pedagoga zvládnání agresivity..... | 23 |
| 3.4 Poradenský systém ve školství | 25 |
| 4 Výzkumy agresivity | 27 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST..... | 29 |
| 5 Metodologická východiska výzkumného šetření | 30 |
| 5.1 Cíle výzkumného šetření | 30 |
| 5.2 Metody a průběh výzkumného šetření..... | 30 |
| 5.3 Popis výsledků výzkumu | 31 |

| | |
|--|----|
| 5.4 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření | 46 |
| Závěr..... | 48 |
| Seznam bibliografických citací | 49 |
| Seznam použitých zkratk | 53 |
| Seznam obrázků, tabulek a grafů..... | 54 |
| Seznam příloh..... | 55 |

Úvod

Nejenom z médií se velice často dozvídáme o případech agresivního chování a šikaně již na základních a středních školách. Jak je to ale s dětmi, které ještě nejsou školou povinné? Agresivita je člověku přirozená a někdy i nezbytná pro jeho vlastní obranu. Důležité ale je, abychom se ji naučili ovládat. A protože pracuji v mateřské škole s dětmi ve věku 2 až 7 let, tak se s projevy agresivního chování u dětí setkávám. U dětí mladších tří let se projevuje toto chování často kvůli komunikačnímu deficitu. Spousta takto malých dětí přichází do MŠ (dále jen mateřská škola) a neumí ještě mluvit. Proto spoustu situací řeší udeřením nebo kousnutím druhého, protože si ještě neumějí říct o to, co chtějí. Spousta dětí kolem třetího roku zažívá tzv. období vzdoru. Snaží se prosadit v kolektivu a před dospělým vztekem, křikem, kopáním kolem sebe, což je pro toto vývojové období přirozené a časem přejde. U starších dětí se ale objevuje i agresivita vůči ostatním dětem. Zvláštní je, že u chlapců je projev agresivity jiný než u děvčat. Chlapci, pokud mají s někým konflikt, tak jej častěji řeší fyzicky (udeřením, kopnutím, kousnutím, štípnutím...). Naopak děvčata své konflikty častěji řeší nadávkami a vyřazením druhého děvčete ze skupiny.

Učitelky v MŠ se snaží děti naučit jejich agresivní chování ovládat a naučit se řešit problémy slovy a kompromisem. Ne vždy je to ale snadné. Proto se v teoretické části své bakalářské práce zaměřím na vývojové období dítěte v předškolním věku a budu se snažit popsat jeho zákonitosti a zvláštnosti. Následující kapitoly budou zaměřeny přímo na agresivitu a agresivní chování dětí v předškolním věku.

Cílem bakalářské práce je zjistit pohled učitelek a učitelů na agresivitu dětí v předškolním věku. V praktické části své bakalářské práce se zaměřím na to, jestli se učitelé setkávají s agresivním chováním u dětí. Dále na to, jak se toto chování projevuje a jak řeší případné konflikty. Zajímavé také bude zjistit, zda mají učitelky a učitelé možnost se na někoho obrátit, pokud si s agresivním chováním dětí nevědí rady. Přínosné pro mě bude, pokud zjistím, jaké metody učitelky v MŠ praktikují, aby agresí mezi dětmi eliminovaly. K tomuto zjištění použiji metodu dotazníku pro učitelky a učitele MŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojové aspekty a psychologická východiska sledované problematiky

Za předškolní věk považujeme období od 3 přibližně do 6 let. V tomto období dochází k výrazným fyziologickým změnám. Dítě se snaží prosadit ve vrstevnické skupině a postupně se uvolňuje závislost na rodině. Dítě předškolního věku přebírá nové role a osvojuje si běžné normy chování. Dítě se učí komunikovat adekvátním způsobem jak s vrstevníky, tak i s dospělými. Stále ale převládá egocentrismus. Nástup do školy považujeme za ukončení této fáze. (Vágnerová, 2000)

1.1 Myšlení

Myšlení je útržkovité, nekoordinované a nepropojené. To znamená, že chybí komplexní přístup (dítě se zaměřuje na jednu vlastnost objektu). A protože u dítěte převládá egocentrismus, tak si upravuje realitu takovým způsobem, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná. Myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, srovnávání, třídění a zobecňování se zdokonalují postupně. Pro dítě je těžké myšlením zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů, proto se snažíme o konkrétnost a názornost. (Čepičková, Wedlichová a kol. 2005)

Myšlení se u dítěte předškolního věku vyznačuje dalšími specifickými charakteristikami:

- je animistické – způsob myšlení, kdy dítě přisuzuje neživým věcem vlastnosti živých bytostí, např. praští-li se dítě o stůl, tvrdí, že jej stůl kopnul
- antropomorfní – dítě všemu přisuzuje lidské vlastnosti; např. dívka ostříhá své panence vlasy a pak se moc diví, když už jí vlasy nikdy nedorostou
- artificialistické – přesvědčení, že vše bylo nějak stvořeno, vyrobeno. S tím souvisí mytické chápání vzniku světa, který musel být podle dítěte někým stvořen, např. jezera byla vyhloubena a hory vznikly navezením kamení
- magické – dítě pozměňuje realitu podle vlastních přání, nerozlišuje mezi fantazijním výtvořem a skutečností. Příkladem může být imaginární postava, kterou si dítě vytvoří, dá jí jméno a povídá si s ní a hraje.

(Langmeier, Krejčířová, 2006; Piaget, Inhelderová, 2001; Vágnerová, 2000)

1.2 Psychomotorický vývoj

Tříleté dítě již umí běhat, skákat, jezdit na tříkolce, házet míčem, lézt na žebřík a poměrně rychle se u něj rozvíjí schopnost udržet rovnováhu. Dokáže postavit z kostek komín a začíná se zájmem čmárat po papíře. U předškolních dětí dále dochází ke zdokonalování pohybové koordinace a hbitosti. Děti si postupně osvojují náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnost, pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel i motoriky očních pohybů. (Bednářová, Šmardová 2006)

V oblasti hrubé motoriky dochází k rozvoji pohyblivosti a přesnosti pohybů, a to ovlivňuje rychlost při běhání, skákání či prolézání. Dítě zvládá chůzi do schodů i ze schodů se střídáním nohou, umí kotrmelec, dokáže přejít kladinu, udrží rovnováhu při stožení na jedné noze. Při hrách s míčem je obratné, koulí, hází i chytá míč. Koncem předškolního období může dítě zvládnout základy některých sportů, začíná jezdit na kole, plavat, lyžovat, bruslit. Rozvíjí se i jemná motorika, tedy pohyby, jež vyžadují velmi jemnou svalovou koordinaci, především souhrn drobného svalstva prstů. S rozvojem jemné motoriky zvládá dítě i úkony sebeobsluhy a jednodušší pracovní činnosti. Předškolní děti dokážou pracovat se stavebnicemi, mozaikami a zapojují se do rukodělných činností, které vyžadují pečlivost, přesnost i obratnost. Učí se používat některé nástroje (nůžky, příbor, kartáček na zuby) a dovedou pracovat s různými materiály (s plastelínou, pískem, papírem či s lepidlem). (Čepičková, Wedlichová a kol., 2005)

1.3 Paměť

Paměť dítěte byla studována psychology velmi málo. Byla měřena hlavně výkonnost. Jsou ale známy dva druhy paměti, a to rozpoznávání a vybavení. Pokud je dítě přítomno předmětu, se kterým se již někdy setkalo, tak tento předmět dokáže rozpoznat na základě předešlé zkušenosti. Naopak paměť vybavující je schopna vybavit si vzpomínky na předmět, který není nyní přítomen. (Piaget, Inhelderová, 2001)

Paměť předškolního dítěte se vyznačuje především obrazností, citovostí a živelností. Paměť mladších předškolních dětí je nezáměrná, dítě si pamatuje věci bez úmyslu (především emocionálně silné zážitky). U starších předškolních dětí se už objevuje úmyslné

zapamatování. Paměťové procesy jsou schopny se uskutečňovat mechanicky, rozvíjí se trvalost paměti. (Čepičková, Wedlichová a kol., 2005)

1.4 Chápání prostoru a času

Na vnímání prostoru má v předškolním věku jistý vliv i egocentrismus dítěte. Předmět, který je nejbližší, má tendenci přeceňovat, protože se mu zdá velký. Naopak předmět, který vidí z dálky, má dítě tendenci podceňovat, jelikož se mu zdá malý. Prostorové vztahy tedy neumí odhadovat. Vše hodnotí podle vlastního vnímání. Co je ale již správné, je diferenciaci toho, co je nahoře a co dole. (Vágnerová, 2000)

Vnímání času je pro předškolní dítě obtížné a rozvíjí se pomalu. Měří tak čas prostřednictvím časové posloupnosti a opakujících se jevů. Dítě je vázané na to, co se děje právě teď. Je pro něj významnější přítomnost než budoucnost. (Vágnerová, 2000) Čím je jedinec starší, dokáže si zapamatovat každodenní události, potom tyto situace očekává a může se na ně připravit. Tyto každodenní činnosti dávají dítěti pocit jistoty a bezpečí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

1.5 Řeč

„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení daného jedince. Tak je chápáno jakékoliv sdělení, i kdyby byl záměr mluvčího odlišný.“ (Vágnerová, 2000, s. 113)

Řeč je pro dítě důležitým prostředkem pro komunikaci i navazování vztahů a také nástrojem myšlení. Nejvýraznější rozvoj řeči nastává do věku sedmi let dítěte, je ovlivněn motorikou, vnímáním ale i sociálním prostředím. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Výslovnost tříletého dítěte je ještě nedokonalá, ale už dokáže navazovat a udržovat krátký rozhovor. Tříleté dítě umí dokonce krátké říkanky. Tzv. dětská patlavost mizí kolem čtvrtého roku jedince. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba, dítě tak dokáže lépe vyjádřit své myšlenky. Přibližně 3 000 slov dítě zná již v šesti letech a vývoj výslovnosti by měl být již dokončen. Na konci předškolního věku dokáže hovořit o různých událostech ze svého života. (Klenková, 2006)

U šestiletého dítěte, vyrůstajícího v přiměřeném prostředí, je už komunikační schopnost na takové úrovni, že umí spolehlivě komunikovat pomocí zvukových symbolů mateřského

jazyka a je všestranně připravené na osvojování grafické formy jazyka. Zatímco zvukovou stránku jazyka si dítě osvojilo spontánně, jeho grafickou podobu si musí osvojit speciálním nácvikem – výukou čtení a psaní v základní škole. (Lechta, 1990)

Řeč lze rozdělit do čtyř jazykových rovin:

- foneticko-fonologickou
- morfologicko-syntaktickou
- lexikálně-sémantickou
- pragmatickou

(Bednářová, Šmardová, 2011)

Foneticko-fonologická

Zvuková rovina jazyka neboli foneticko-fonologická rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči, kde základními jednotkami jsou hlásky - fonémy. Jde tedy o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Dítě z okolních zvuků dokáže vyčleňovat hlásky. (Bytešnicková, Horáková a Klenková, 2007)

Vývoj je zdlouhavý a začíná se projevat již okolo šestého až osmého měsíce věku dítěte. Všechny hlásky pak dokáže rozlišit po šestém roce života. Na sluchové rozlišování je úzce vázána výslovnost dítěte. Nesprávnou výslovnost (dyslalii) můžeme považovat za normální (tedy fyziologickou) do pěti let. Pokud nesprávná výslovnost trvá až do sedmi let, považujeme ji za prodlouženou fyziologickou. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Morfologicko-syntaktická

Gramatická rovina řeči neboli morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramaticky správnou výslovnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla a pádu (Dvořák, 1998). Lechta (In Klenková, 2000) uvádí, že gramatická rovina verbálních projevů odráží zcela přesně celkovou úroveň psychického vývoje dítěte.

„Do čtyř let považujeme dysgramatismy, tj. neobratnosti v tvarosloví či větosloví, za fyziologické. Pokud přetrvávají ve větším rozsahu i nadále, potom již mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 29)

Lexikálně-sémantická

Lexikální rovina neboli lexikálně-sémantická rovina jazyka se zabývá rozsahem aktivní a pasivní slovní zásoby, chápáním významu slov a přenesenými slovními významy, jako např. metafory, pořekadla, přísloví apod. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Pokud hovoříme o porozumění řeči, jedná se o perceptivní složku. Naopak pokud máme na mysli vyjadřování, jde o expresivní složku řeči. Důležitým faktorem pro rozvoj řeči je pojmenovávání dítěti všeho, co vidí, slyší atd. Tím dochází k jasnému spojení mezi předmětem a slovem. V předškolním věku je tedy pro děti typické kladení otázek jako např. „Co je to?“ anebo „Proč?“. (Bednářová, Šmardová, 2011)

| Věk | Rozvoj slovní zásoby |
|-----------|---|
| do 1 roku | Dítě rozumí jednoduchým pokynům a začíná opakovat slova, která slyší. |
| do 2 let | Tvoří jednoduché věty. |
| od 2 let | Rozšiřuje svou slovní zásobu a ptá se na otázku „Co je to?“ |
| do 3 let | Mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu vět. Ptá se na otázky „Proč?“. Získává nové kvality slovní zásoby a také dochází k rozvoji slovní neboli verbální paměti. |
| do 4 let | Dochází k upřesnění slovní zásoby a gramatické stavby věty. Dítě dokáže vyprávět, chápe děje a dokončuje je. |
| do 6 let | Dítě chápe složité děje, má již velkou slovní zásobu a gramaticky zvládá jednoduchá souvětí. |

Tabulka 1 Rozvoj slovní zásoby v závislosti na věku dítěte (Škodová, 2000)

Pragmatická

Rovina sociálního uplatnění – rovina pragmatická je dle Lechty a kol. (1990) rovinou sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Do jejího popředí vstupují sociální a psychologická hlediska komunikace. Dle Bednářové a Šmardové (2011) jde o užití

řeči v praxi (vyjádření pocitů, vztahů, oznámení informace, usměrnění sociálních interakcí). Dítě se pomocí řeči učí dosahovat cíle. Dalším projevem této roviny jsou i konverzační schopnosti, které se dítě učí rozvíjet.

1.6 Sluch

Sluch je důležitý pro rozvoj řeči i abstraktního myšlení. Samozřejmě je i jedním z prostředků komunikace. Sluchové vnímání lze rozdělit do několika oblastí, jež se vzájemně prolínají. A to na naslouchání, sluchovou diferenciaci, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu, vnímání rytmu a sluchové odlišení figury a pozadí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Naslouchání

Dítě v předškolním věku by mělo dokázat lokalizovat zvuk a ukázat jeho směr. Dále by mělo poznat předměty denní potřeby podle zvuku např. cinkání klíčů. Dokáže poznat známou píseň podle melodie a soustředěně naslouchá vyprávění krátké pohádky. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Sluchová diferenciac

Dítě v předškolním věku by mělo být schopno porovnávat neřečové zvuky a tóny jako je výška, délka, počet a intenzita. Dítě by před zahájením školní docházky mělo rozlišit měkké a tvrdé slabiky, krátké a dlouhé samohlásky, znělé a neznělé hlásky. Diferenciac je důležitá pro následné čtení a psaní ve škole. (Bytešnicková, 2012)

Sluchová analýza a syntéza

Učitelky v mateřských školách rozvíjejí sluchovou analýzu a syntézu pomocí rozpočítadel, rýmování, rozkladem slov na slabiky a pomocí určení počáteční a poslední hlásky slova. (Bednářová, Šmardová, 2011) Náročnější na zvládnutí je u dětí v předškolním věku sluchová syntéza. (Zelinková, 2003)

Vnímání rytmu

Vnímání rytmu je pro děti důležité pro rozvoj řečového a pohybového projevu, ale i pro následné osvojování čtení a psaní ve škole. Proto se v mateřských školách do programu zařazují říkanky s pohybem a písně. (Bytešnicková, 2012)

Sluchové odlišení figury a pozadí

Jedná se o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Jde tedy o schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět a ostatní zvuky vytěsnit. Hlas druhého člověka je tak pro nás figurou, hrající hudba pozadím. (Bednářová, Šmardová, 2011)

1.7 Zrak

Zrakové vnímání je u dítěte zaměřeno na celek. V popředí je vlastnost předmětu, která jej zaujme – např. barva. Zraková diferenciacce se zdokonaluje postupně s věkem. Dítě si postupně uvědomuje také polohu předmětu v prostoru. Jedinec v předškolním věku by měl být schopen koncentrovat pozornost na objekt, který jej zaujal, a odlišit jej tak od pozadí. Dokáže k sobě přiřadit stejné barvy, barvu ukázat i pojmenovat. U dětí je důležitá také zraková hygiena jako např. správné osvětlení. (Bednářová, 2015)

1.8 Hra

Období předškolního věku je také označováno za období hry. Hra je základní potřebou dítěte, ale také základní aktivitou dětské seberealizace, a tudíž by měla být naplňována v intenzivní podobě. Pomocí hry dítě zkoumá, zkouší, ověřuje či vytváří. K tomu si podle vlastního uvážení vybírá hračky, místo ke hře, ale i vlastního dětského partnera. Dítě si také volí námět, cíl a prostředky hry. (Kořátková, 2005)

Suchánková (in Opravilová, 2016) uvádí, že dítě v podstatě ani neví, že si hraje. Chce především poznávat svět a své okolí. Zajímavé je i to, že dítěti vlastně nejde ani tak o výsledek hry nýbrž o její samotný průběh. Hrou se dítě učí řešit problémy i navazovat kontakty. Hra u něj rozvíjí vnímání, fantazii, myšlení, řeč, tělesný i emocionální vývoj. Dále přináší uvolnění, ale také napětí a vzrušení.

Millarová (1978) uvádí čtyři základní etapy hry z pohledu ostatních herních partnerů. Jedná se o hru samostatnou, paralelní, sdružující a hru kooperativní.

Před třetím rokem si dítě hraje nejčastěji samostatně a velmi rádo pozoruje hru vrstevníků. Pozorováním se učí odhadovat druhého a napodobuje jeho chování i způsob hry. Paralelní hru pozorujeme okolo třetího roku. Děti si hrají obdobné hry, ale již vyhledávají blízkost vrstevníka. Rády si hrají vedle sebe, ale současně nezávisle na sobě. Velmi často dochází k situacím, kdy děti mají zároveň zájem o jednu samou hračku. Sdružující hra se objevuje kolem čtvrtého roku. Děti tvoří skupinky (tři až pět členů), v nichž se domluví na jednom

námětu. Typickým příkladem tohoto stádia je hra „na něco“, co zažily či co znají z běžného života. Posledním typem je etapa kooperativní hry. Projevuje se tehdy, když je dítě schopno komunikovat a porozumět druhému. Vzdůstá schopnost spolupráce a domluvy, snaha prosadit se. Proto v této etapě dochází ke konfliktům a výměně názorů. (Koťátková, 2005)

Dle Kerna (in Šmelová, 2004) se hry člení podle jejich druhu na:

- funkční hry
- pohybové hry
- konstrukční hry
- hraní rolí
- hry s pravidly
- skupinové hry

1.9 Kresba

Zkoumání dětské kresby představuje vstup do dětské duše. Kreslení děti většinou velmi baví, nemusí se tak do této činnosti nutit. Pro děti předškolního věku není snadné své pocity či myšlenky vyjádřit slovy, proto můžeme mnoho skryté najít právě v jejich kresbách. (Davido, 2001)

Období „čarání“

Dítě při kreslení pociťuje volnost, radost a potěšení. Je to pro něj uvolnění, jakési ukojení touhy. Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě napodobovat písmo dospělých, napodobuje držení tužky. Jeho kresby nejsou realistické a jejich pojmenování je většinou náhodné. Dítě prostě čmárá, nemá žádný určitý úmysl, vznikají náhodné kresby. Objevují se převážně kruhy anebo uzavřené smyčky. Obrázek navíc zůstane často dokončený, protože dítě nedokáže udržet pozornost a věnovat se kreslení delší dobu. (Davido, 2001)

Období „hlavonožců“

Kolem třetího až čtvrtého roku začíná dítě kreslit postavy tzv. hlavonožce. V podstatě využívá toho, co již umí – tj. koleček a čar. Postava je znázorněna kolečkem a končetiny čarami, jež jsou připojeny ke kolečku. Postavu dítě kreslí pouze zepředu. Období hlavonožců trvá většinou až do šestého roku, ale v průběhu této doby se kresby mění. Jediněc postavu

postupem času propracovává, všímá si detailů. Přidává oči, uši, nos, pus, pupek a potom začne postavu rozdělovat na hlavu a trup. Vše se děje postupně, jak dítě roste a jak se rozvíjí jeho intelekt. Velký vliv má také chápání sebe sama, uvědomění si vlastního těla a detailů na něm. Dítě tak do kresby promítá samo sebe, vlastní podobu, tělo i osobu. Pokud tedy dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe. (Davido, 2001)

Mezi pátým až sedmým rokem dítěte můžeme v kresbách pozorovat sklápění. Děti ještě nerozeznávají horizontálu a vertikálu, předměty kreslí disproporční. Dítě nekreslí předměty tak, jak je vidí, ale tak jak je zná. Je to období, kdy dítě kreslí vše, o čem ví a co zná. G. H. Luquet nazval toto období stádiem „intelektuálního realismu“. (Davido, 2001)

1.10 Sebeobsluha

V tomto věku od dětí často slyšíme „já sám“ anebo „já taky“. Jedinec chce napodobovat činnosti dospělých a ukázat, že to zvládne taky. Pokud dítěti dáme možnost, aby si např. samo obulo boty, a povzbudíme jej, posilujeme tak jeho sebedůvěru. Dítě má přirozenou tendenci k nezávislosti, jež mu také usnadňuje pobyt v mateřské škole. Samozřejmě se při nácviu sebeobslužných dovedností musíme obrnit trpělivostí, protože ne vždy se všechno povede napoprvé a dokonale. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Bednářová, Šmardová (2011) uvádějí některé sebeobslužné dovednosti, které by mělo dítě na konci předškolního věku ovládat:

- správně použít WC a poté si umýt a utřít ruce
- samostatně si vyčistit zuby
- samostatně použít kapesník
- poznat, kdy je třeba si umýt ruce
- samostatně se oblékat i svlékat
- poznat si své věci
- správně stolovat (používat příbor).

1.11 Socializace

Nejdůležitější fáze socializace probíhají vždy v malých skupinách. Tyto skupiny mají vliv na to, jak se člověk vyvíjí prostřednictvím odměn či trestů a při osvojování sociálních vzorců a také rolí. Nejdůležitějším socializačním činitelem je pro malé dítě rodina, která ovlivňuje jeho vývoj a vytváří mu emocionální vazby. Rodiče socializují svého potomka podle toho, co sami znají a prožívají. (Jedlička a kol., 2015)

Dle Opravilové (2016) jsou dalším důležitým socializačním činitelem vrstevníci. Pro dítě se stává vrstevník poutavým. Při vzájemném setkávání se dítě snaží kopírovat chování druhého, hovoří spolu, hrají si blízko sebe, ale také se objevují první konfrontace. Nenahraditelná je tak pro předškolní období mateřská škola, která rozvíjí prosociální chování dětí. Avšak dominantním socializačním činitelem stále zůstává rodina. Langmeier a Krejčířová (in Hoskovcová, 2006) uvádí, že období předškolního věku je pro dítě chápáno jako kritické. Nyní se učí kontrolovat své sociální chování a přijímat sociální role.

2 Agresivita

Podle Matějčka (2005, s. 144) „*agresivita sama o sobě není špatná věc, protože patří k základní výbavě lidského rodu. Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a k boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek. Bez pořádné dávky agresivity v lidech by nebylo horolezců, ale ani mořeplavců, ani objevitelů elektřiny či antibiotik, ani letů na Měsíc. Agresivita může pomáhat a sloužit – může však i ubližovat a škodit.*“

2.1 Rozdíl mezi agresivitou a agresí

Na tomto místě je třeba přiblížit rozdíl mezi pojmy agresivita a agrese.

Agresivita

„*Z latinského aggressivus = útočný – vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních.*“ (Edelsberger, 2000, s. 29)

Agrese

„*Z latinského aggressio = výpad, útok – vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ (Edelsberger, 2000, s. 29)

2.2 Etiologie

Mnoho vědců se pokoušelo najít odpověď na otázku, proč se lidé chovají agresivně a co agresivní chování způsobuje. Nyní budou uvedeny nejznámější teorie zabývající se příčinami vzniku agrese.

Nejznámější teorie:

Eibl-Eibesfeldt (in Nakonečný, 2014) uvádí tři modely agresivního chování:

1) pudový model (S. Freud, 1920, K. Lorenz, 1963): agresivní chování vychází u lidí z vrozeného pudu k agresi

2) model frustrace-agrese (J. Dollard a spol., 1939): agresivní chování vyvolávají citové deprivace v raném dětství a aktuálně pak situace frustrace

3) model založený na poznatcích z psychologie učení: agresivnímu chování se člověk učí už od dětství. Může být zpevnováno rodičovskými požadavky a odměňováním agresivního chování, přičemž se uplatňují také vzory v sociálním okolí.

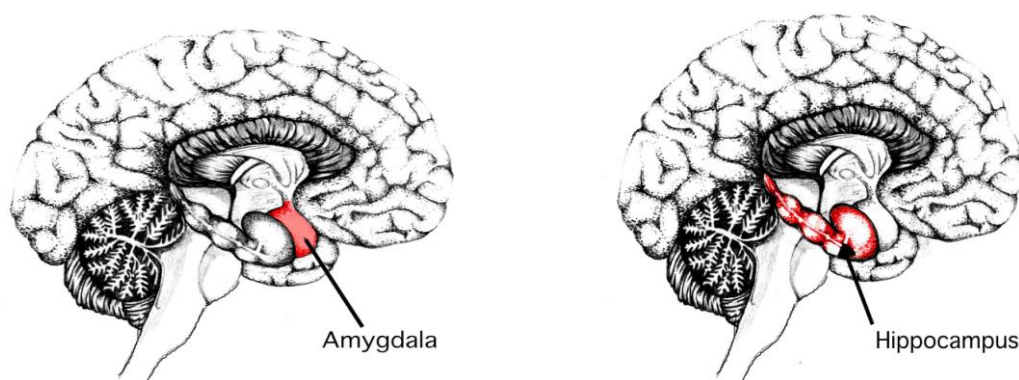
2.3 Další možné příčiny dětské agresivity

Genetické faktory – dědičnost

Některé prameny uvádí, že agresivita je převážně dědičná. Děti, které se projevují agresivně, mají většinou disharmonický vývoj osobnosti a odchylky v citovém prožívání. (Vágnerová, 2001)

Poškození mozku

Poškození mozku se projevuje např. po úrazu hlavy anebo při onemocnění epilepsií a následných změnách osobnosti. Tyto děti mají problém se sebeovládáním, nejsou schopny akceptovat běžné normy chování. (Vágnerová, 2001) Dle Martínka (2015) ovlivňují emoce amygdala a hippocampus v mozku. Amygdala je zdrojem impulzů, agresi tedy posiluje. Naopak hippocampus agresi snižuje.



Obrázek 1 Amygdala a Hippocampus (Memory loss & the brain, 2006)

Rodinné prostředí

Dle Matějčka (1986) je právě nesprávná výchova důsledkem agresivního chování dětí. Rodiče by měli dítěti poskytnout především pocit lásky i bezpečí a zároveň být důslední. Antier (2004) říká, že je důležité dítěti vymezit hranice. Také samotní rodiče by měli být dítěti vzorem při svém chování.

Vrstevníci

Langmeier, Krejčířová (in Hoskovcová, 2006) tvrdí, že právě předškolní období je kritické v osvojování si sociálních kontrol a sociálních rolí. Socializace je základem emočního vývoje dítěte.

Média

„Podle výsledků jednoho dlouhodobého průzkumu, pořádaného vědeckými pracovníky Kolumbijské univerzity v New Yorku, násilí v televizi zcela jistě rozvíjí agresivitu dětí. (Antier, 2004, s. 70)

Pokud dítě často pozoruje agresivní chování jiných, myslí si, že takové chování je normální a povolené. Dětem od nejtítlejšího věku předkládáme agresivitu prostřednictvím televize, DVD či počítače. Často si to ani neuvědomujeme. A také vulgární výrazy jsou často z televize přejímány. (Martínek, 2009)

Nedostatek pohybu

Předškolní děti potřebují prostor pro pohyb. Pokud je u dětí omezován, stávají se neklidnými a jejich projevy mohou být až agresivní. (Matějček, 1997)

Různé formy psychické deprivace

Pokud je dítě deprivováno, tj. není-li uspokojena nějaká základní psychická potřeba (např. chybí dostatek lásky), může se k ostatním lidem nebo zvířatům chovat agresivním způsobem. (Matějček, 1997)

| Vnitřní | Vnější | Mezilidské |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Duševní zdraví • Epilepsie • Potíže se zrakem či sluchem • Kognitivní (poznávací) schopnosti • Dieta • Tělesné postižení • Vedlejší účinky léků • Bolest • Zneužívání návykových látek • Závislost • Fenotypy (soubor všech pozorovaných vlastností) chování | <ul style="list-style-type: none"> • Hluk • Teplota • Přelidněnost • Osvětlení • Nedostatečná / přílišná stimulace • Barvy • Zasedací pořádek • Sterilní prostředí • Nepředvídatelné zvyky • Nedostatečné pochopení druhé osoby • Nerespektování soukromí • Osobní prostor • Restriktivní kontrolované prostředí • Zneužívání: <ul style="list-style-type: none"> ○ fyzické ○ sexuální ○ emocionální ○ finanční • Předjímání | <ul style="list-style-type: none"> • Poškození smyslového vnímání • Problémy s komunikací • Nedostatečné oceňování • Kulturní zvláštnosti • Postoje, očekávání a zkušenosti • Pozornost • Zklamání • Strach • Naučené chování • Nízké sebevědomí • Frustrace (zklamání) |

Tabulka 2 Možné příčiny problémového chování z pohledu Michalové (2012)

3 Dětská agresivita

O dětské agresivitě uvádí Hartl a Hartlová (2000): Dětská agresivita bývá většinou zaměřena vůči vrstevníkům, někdy také vůči rodičům nebo vychovatelům. Častěji můžeme agresivní reakce pozorovat při hrách. Srovnávací pokusy také prokazují, že značný vliv na dětskou agresivitu mají televizní pořady s násilnou tematikou.

Agresivita u dětí patří k jejich vývoji. Dítě si touto formou chování snaží získat dostatek pozornosti. Proto se také v tomto období často setkáváme s trucovitostí dítěte. Někdy se rodiče či učitelé domnívají, že agrese je způsob provokace, neposlušnosti anebo zlobení. Proto je důležité si uvědomit, v jaké vývojové etapě se dítě nachází. (Poněšický, 2005)

Agresivní chování je naprosto neakceptovatelné tehdy, pokud by mělo někomu uškodit nebo by vyústilo v ničení předmětů. Pokud ale dítě svou agresi potlačuje a snaží se být hodné, tak z něj rodiče sice mají radost, ale pro daného jedince to není zrovna nejvhodnější. Ten, kdo potlačuje své pocity a snaží se vyhovět druhým, zrazuje sám sebe. (Poněšický, 2005)

3.1 Projevy agresivního chování

Jak uvádí Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010), pokud nejsou uspokojeny některé potřeby dítěte v MŠ, brání se právě agresivním chováním. Takový jedinec se pak může dokonce stát i nebezpečným pro ostatní děti. Mezi projevy patří například škrábání vlasů, štípaní či udeření. Erkert (2004) jako další projevy agresivního chování uvádí vyhrožování, kousání, škrábání, kopání a bití.

Příklad z praxe autorky, kdy se jeden chlapec projevoval agresivním chováním z důvodu nenaplnění potřeby komunikace:

„Filípek nastoupil do MŠ ve věku 2 let a 9 měsíců. Již od prvního dne byly potíže ve vztahu k ostatním dětem. Stačilo, aby kolem něj někdo prošel, a hned někoho udeřil či srazil k zemi. Pokud nějaké dítě sedělo na koberci, vzal předmět – např. plastové auto – a udeřil jiné dítě do hlavy. Troufal si na všechny děti, i na ty, které byly starší a větší. K učitelkám se choval hezky, stejně tak k paní kuchařce a paní uklízečce. Podle matky ubližoval i členům rodiny, udeření bral jako legraci. Filípek s námi komunikoval jen gesty. Pokud něco potřeboval ukázat anebo podat, vzal nás za ruku a zavedl k danému předmětu. Vystává otázka: „Proč se tento chlapec projevoval k ostatním dětem takovým způsobem?“ Protože neuměl mluvit a nedokázal ostatním dětem sdělit své potřeby.“

Beal (in Janošová, 2008) uvádí, že vyšší míra agresivity je u chlapců pokládána za normální. Antier (2004) popisuje, že se agresivita nejčastěji projevuje při hrách.

Také děvčata prožívají zlost a vztek. Avšak tyto pocity častěji ventilují nadávkami, hádkami a výhrůžkami. Už v předškolním věku dokážou děvčata pomlouvát a vytvářet intriky. (Janošová, 2008) „Vzhledem k tomu, že u chlapců jsou mnohé z uvedených projevů spíše okrajové, lze předpokládat, že rozdílem mezi dívkami a chlapci není míra agrese, ale spíše její forma.“ (Janošová, 2008, s. 164)

3.2 Důsledky agresivity

Pokud dojde v mateřské škole k agresivnímu jednání, měly by děti s pomocí pedagoga problém vyřešit. Pokud se tak nestane, děti se nenaučí řešit konfliktní situace slovně a při dalších problémech se mohou bitky a křik opakovat. Což rozhodně není dobré pro klima třídy a také z hlediska bezpečnosti dětí.

3.3 Možnosti pedagoga zvládnání agresivity

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Česko, 2004, § 33)

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 7)

Nevhodné projevy dětského chování (např. vztek, ničení věcí, kousání, bití) se často objevuje u dětí, které jsou v mateřské škole nové, a ještě se neorientují v pro ně cizím prostředí a nejsou také zvyklé na dětský kolektiv. Dítěti činí problém se na nové prostředí a kolektiv adaptovat. Nejčastěji se tyto projevy objevují u dětí, jež jsou ještě sociálně nezralé nebo jsou velmi impulzivní. (Dudziňská, 1997)

Aby učitelka efektivně zvládla agresivní jednání dítěte, měla by mít dobré komunikační schopnosti. Avšak pokud dítě dostane záchvat vzteku, efektivnější je si ho nevšímat. Dítě tak pozná, že jeho chování nevede k cíli. Pokud ale zjistíme, že dochází k ubližování, musíme rázně zakročit. Musíme ale jednat s klidem a důrazně říci „dost“. Jakmile se atmosféra trochu uklidní, následuje rozhovor, který by měl vše vysvětlit. Děti by z rozhovoru měly pochopit, proč bylo jejich chování neakceptovatelné. Samozřejmě se snažíme, aby nebylo nikomu ukřivděno. Dětem bychom měli umožnit dostatek pohyb, ale také místo a čas pro relaxaci. (Erkert, 2004)

Portmannová (1996) podotýká, že by pedagog měl s dětskou agresivitou a zlostí pracovat. Samozřejmě agresivité a zlosti se nedá odnaučit, a proto by konflikty měly být zvládnuty bez poškození jedince (ať už psychického anebo fyzického). Cloud a Townsend (2016) uvádějí, že se děti učí chování nápodobou, pomocí příkladů a také pomocí vlastních zkušeností.

Špaňhelová (2007, s. 10) popisuje deset základních bodů, díky kterým je možné eliminovat agresivní chování dětí:

- 1) *„vnímejme impulzivitu dítěte, jeho temperament,*
- 2) *zkusme plánovitě temperament „vybíjet“,*
- 3) *zkusme využít na „vybíjení“ temperamentu různé sportovní aktivity,*
- 4) *pokud dojde k agresivnímu jednání ze strany dítěte vůči jinému dítěti, postavme se mezi ně a pomozme jim,*
- 5) *zamezme případnému bití,*
- 6) *pomozme oběma dětem, aby dořešily svůj konflikt,*
- 7) *nechtějme slyšet výmluvy jednoho ani druhého, učme děti, že lepší je přiznat pravdu než lhát,*
- 8) *učme dítě, které reaguje agresivně, aby nějakým způsobem svůj čin odčinilo,*
- 9) *učme ho se s naší pomocí omluvit,*
- 10) *nevyklučujme ho z kolektivu dětí.“*

Erkert (2004) ve své knize Hry pro usměrňování agresivity navrhuje různé hry, které by měly pomoci ke zvládnání agresivního chování, ale i k posílení pozitivního chování dítěte. Hry jsou rozděleny do následujících kapitol:

- 1) **Jsem strašně rozzuřený** – zde se autor zaměřuje na hry, které učí děti chápat své pocity, ukazuje způsoby jak se s nimi vypořádat a nepotlačovat je.
- 2) **Vybij svůj vztek akcí!** – tyto hry ukazují dětem, jak se místo rvaček odreagovat formou různých her, tyto hry by měly vést k uklidnění emocí.
- 3) **Vyzkoušej si různé role** – hry v rolích umožňují dětem vžít se do konfliktní situace a nalézt různé možnosti vyřešení. Tyto hry dají dítěti možnost vidět, jak by se k problému postavilo jiné dítě a také rozvíjí schopnost empatie.
- 4) **Dýmka míru u jednacího stolu** – v této kapitole se autor zabývá hrami, které dají rozhádaným dětem možnost v klidu pomocí rozhovoru vysvětlit svůj hněv a následně spor vyřešit pomocí slov.
- 5) **Ven z izolace a blíž k sobě** – děti, které jsou vůči ostatním dětem agresivní, mohou být ze skupiny vrstevníků vyloučeny. A právě tyto hry by jim měly pomoci získat důvěru ostatních a posílit i prosociální jednání ostatních dětí.
- 6) **Příběhy s pohybem** – v této kapitole uvádí autor různé příběhy, jež děti doplňují pohybem, gesty i mimikou. Během tohoto vyprávění mohou děti prožívat různé emoce.
- 7) **To mě uklidňuje a uvolňuje** – další kapitola se také zabývá příběhy, při kterých se děti mohou dotýkat, hladit nebo malovat na záda. Při těchto hrách, mohou děti zažít pocit, že se díky nim ten druhý cítí uvolněně a klidně.
- 8) **Prostor, v němž se cítíme dobře** – v této kapitole autor popisuje, jak mohou místnosti působit na děti. Popisuje také možnosti vhodného zařízení prostoru pro děti.

3.4 Poradenský systém ve školství

„Pedagogicko-psychologické poradenství včetně speciálně pedagogického poradenství je odborná služba dětem, rodičům dětí a pedagogickým pracovníkům poskytovaná subjekty systému poradenských služeb ve školství k optimalizaci vzdělávacího procesu, osobnostního rozvoje žáků a k řešení obtíží ve školní práci, výchově a vývoji žáků. Tato služba je bezplatná.“ Pilař (in Jedlička a kol., 2015, s. 338)

Poradenskými službami ve školství se zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Na koho se mohou učitelé MŠ, ale i rodiče obrátit při agresivních projevech dítěte:

- 1.) Školní psycholog** – jedná se o poměrně novou profesi. Školní psycholog může pomoci při výchovných potížích dětí, pomáhá také zvládat konflikty a podporuje pozitivní klima třídy. Bývá i psychickou podporou učitelům. (Franclová in Jedlička, 2015)
- 2.) Pedagogicko-psychologická poradna** – toto zařízení se nezabývá jen otázkou školní zralosti a připravenosti dětí, ale i výchovnými obtížemi. Navrhuje podpůrná opatření pro dítě. Činnost poradny se poskytuje ambulantně. (Knotková, 2014)
- 3.) Speciálně pedagogické centrum** – jeho pedagogičtí pracovníci poskytují podporu jak ambulantně, tak i návštěvami v rodinách a školách. Vydává také zprávu a doporučení, navrhuje podpůrná opatření pro dítě. Nedílnou součástí je i poradenství poskytované pedagogům. (Knotková, 2014)
- 4.) Škola** – školy jsou povinné vytvářet školní program rizikového chování – „Minimální preventivní program“. Tento program by měl zahrnovat dlouhodobé cíle, pedagogické přístupy a aktivity na podporu pozitivních sociálních vztahů ve škole. Spolupracovat by měli: ředitel školy, školní metodik prevence, výchovný poradce a další pedagogičtí pracovníci. (Pilař in Jedlička, 2015)

4 Výzkumy agresivity

4.1 Bobo doll experiment

Albert Bandura (autor sociální teorie učení) v 60. letech minulého století, dokazuje, že děti se učí chování nápodobou. Dokazuje tím, že na jedince mají vliv vnější činitelé. Provedl tzv. Bobo doll experiment, jenž byl cílen na děti předškolního věku, které byly rozděleny do tří skupin:

První skupina – děti sledovaly na videu osobu, která se chovala agresivně k hračce zvané Bobo doll (nafukovací klaun ve velikosti dítěte). Dospělá osoba do klauna kopala, bouchala, sedala si na něj).

Druhá skupina – děti sledovaly dospělou osobu, která si klauna vůbec nevšímal a nechovala se vůbec agresivně.

Třetí skupina – poslední skupině dětí nebylo promítáno žádné video.

Následně byly děti postupně poslány do místnosti s nafukovacím klaunem (byly tam posílány samostatně, aby se vzájemně neovlivňovaly). Agresivní chování vůči klaunovi projevovaly děti z první skupiny. Kopírovaly tedy chování dospělé osoby, kterou viděly na videu. Děti z druhé a třetí skupiny nejevily vůči klaunovi známky agresivního chování.

Z tohoto experimentu je patrné, že děti dokáží kopírovat chování dospělých. Některé děti přímo imitovaly dospělou osobu na videu a dokázaly toto chování rozvíjet i dál.

(McLeod, 2016)

4.2 Průzkum ČŠI

V září roku 2016 vydala Česká školní inspekce (ČŠI) zprávu s výsledky inspekční činnosti zaměřené na problematiku prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování v mateřských, základních a středních školách.

Na základních a středních školách bylo provedeno plošné elektronické zjišťování. Jelikož je ale předškolní vzdělávání specifické, byla v mateřských školách provedena prezenční inspekční činnost. Celkem šlo o 982 mateřských škol.

V mateřských školách se ještě šikana nevyskytuje v takové podobě jako na školách základních či středních. Ovšem již v mateřské škole se mohou objevovat první náznaky.

Agresivní chování se u dětí nejčastěji projevuje fyzickým ubližováním, nadávkami, zesměšňováním a ponižováním.

Strategie mateřských škol v oblasti prevence byla účinná. Jednalo se o taková opatření jako spolupráce se zákonnými zástupci dětí ale i s pedagogicko-psychologickou poradnou.

| Školní rok | Podíl MŠ (%) |
|-------------------|---------------------|
| 2012/2013 | 1,7 |
| 2013/2014 | 1,1 |
| 2014/2015 | 1,9 |

Tabulka 3 Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany (ČSI, 2016, s. 4)

Téměř všechny z navštívených mateřských škol mají ve školním řádu zakotvenou ochranu dětí obecně, a to jako ochranu před sociálně patologickými jevy.

Děti informují o riziku šikany učitelé. A to nejčastěji formou vysvětlování, zařazují prožitkové a situační učení, obrázkové příběhy, didaktické hry, modelové příklady a besedy. Nejúčinnější prevencí rizikového chování je budování pozitivního školního klimatu. Důraz je také kladen na dodržování třídních pravidel.

(Česká školní inspekce, 2016)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologická východiska výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce přináší výsledky výzkumného šetření agresivního chování dětí v předškolním věku z pohledu učitelů a učitelek mateřských škol v České republice. K dosažení stanovených cílů byla zvolena metodika kvantitativního výzkumu. K získání potřebných dat byl použit anonymní dotazník. Výhodou dotazníku je získání více údajů za krátký časový úsek.

Jandourek (2009) charakterizuje dotazník jako formulář, který je určen respondentovi. Tento formulář má obsahovat otázky s možnostmi odpovědí, případně je možnost ponechat místo na spontánní odpověď respondenta.

5.1 Cíle výzkumného šetření

V úvodu bakalářské práce je stanoven hlavní cíl, který zní:

Zjistit, zda se učitelé a učitelky mateřských škol setkávají s agresivním chováním dětí a jakým způsobem se agresivní chování projevuje.

Dále jsou stanoveny dílčí cíle:

1. Kdy se agresivní chování dětí nejčastěji projevuje a jaké jsou metody řešení případného konfliktu.
2. Zda mají učitelé a učitelky mateřských škol metodickou podporu.
3. Jakými metodami lze předcházet případným konfliktům a agresivnímu chování.

5.2 Metody a průběh výzkumného šetření

K sběru dat je použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník obsahuje hlavičku s oslovením, s představením autorky, se studovaným oborem a s názvem bakalářské práce. Také seznamuje respondenta s cíli bakalářské práce. V dotazníku, který byl předložen, jsou položeny uzavřené otázky, které nabízí možnosti odpovědí. U otázek číslo 5, 6, 7, 8, 9, 12 a 15 je ponechána možnost i na spontánní odpověď respondenta. Dotazník je sestaven tak, aby byl srozumitelný respondentům. Otázky jsou formulovány stručně a jasně.

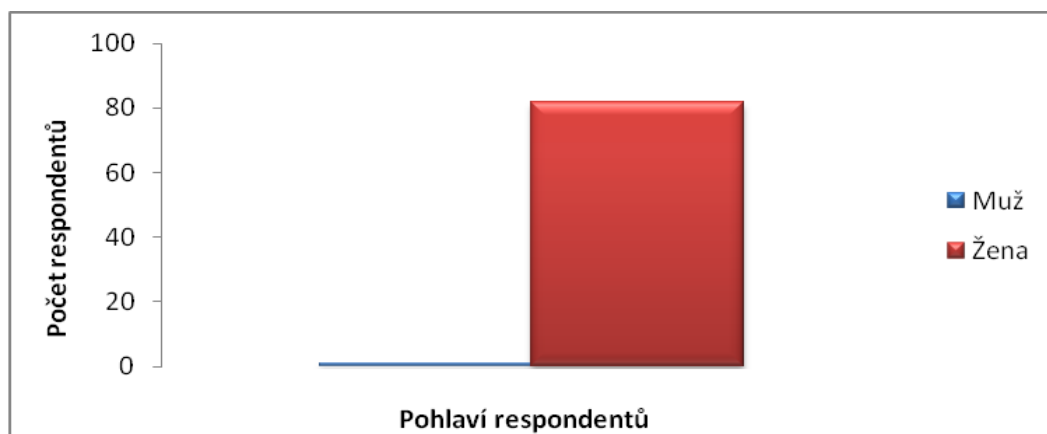
Úvodní otázky jsou koncipovány tak, aby byly od respondentů získány základní údaje: pohlaví, délka praxe v MŠ a věkové složení třídy. Zbylá část dotazníku je zaměřena na téma agresivního chování dětí v předškolním věku. Celý dotazník se skládá z 15 otázek.

Dotazník byl distribuován učitelům a učitelkám osobně s následnou diskuzí k danému tématu. Další možností distribuce, bylo rozeslání online dotazníku na emailové adresy mateřských škol. Počet vyplněných dotazníků byl 83.

Výsledky dotazníku jsou zpracovány do grafů a tabulek. V grafech jsou vyznačeny konkrétní hodnoty zjištěných dat (absolutní četnost). Při vyhodnocování jsou využity také hodnoty relativní četnosti, které jsou zaznamenány do tabulek. Chráska (2016, s. 41) definuje „relativní četnost jako podíl četnosti absolutní a celkové četnosti. Získaná hodnota se vynásobí 100 %. Udává nám, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou kategorii (hodnotu).“

5.3 Popis výsledků výzkumu

Téměř výhradní zastoupení na pozici učitele MŠ mají ženy. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že z 83 respondentů tvoří 98,80 % ženy. A pouze 1,20 % muži. Zastoupení mužů na pozici učitele v MŠ je velmi nízké. Je zřejmé, že počet mužů v mateřských školách je nízký, kvůli zaběhlým genderovým stereotypům. Další z možností, proč se muži nezajímají o práci v mateřských školách je nízké finanční ohodnocení

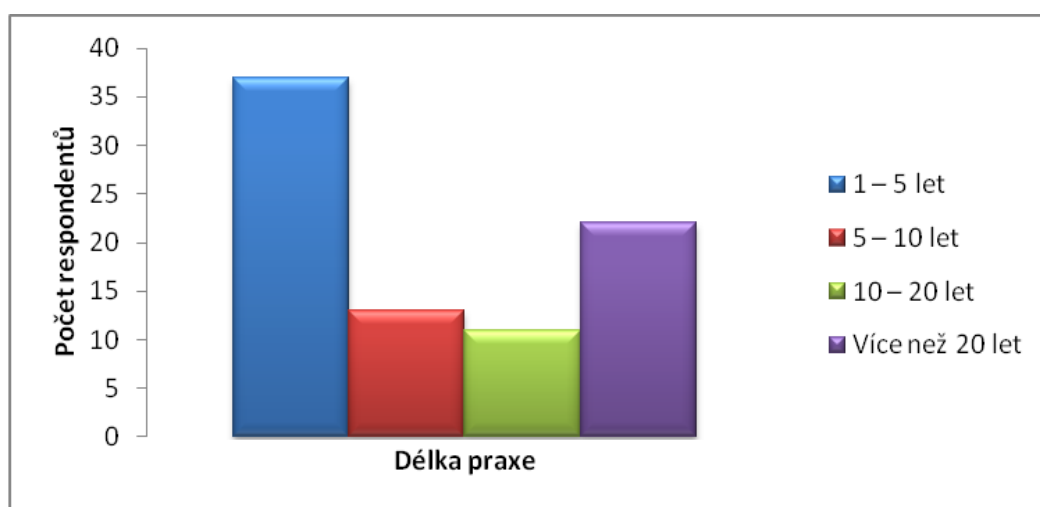


Graf 1 Pohlaví respondentů

| Pohlaví | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------|-------------------|-----------------------|
| Žena | 82 | 98,80 |
| Muž | 1 | 1,20 |

Tabulka 4 Četnost pohlaví respondentů

Při zjišťování délky praxe, se došlo k závěru, že 44, 58 % učitelů má délku praxe 1 až 5 let. Jedná se tedy o začínající učitele. Absolutní četnost začínajících učitelů je tedy 37. Další hojně zastoupenou skupinou jsou učitelé s praxí přes 20 let a to s relativní četností 26,51 %. Pedagogů s pěti až deseti lety praxe je 15, 66 % a dále pak 13,25 % respondentů uvedlo, že jejich praxe trvá 10 až 20 let. Lze předpokládat, že vyšší zastoupení respondentů s praxí 1 až 5 let je způsobeno tím, že se jedná o mladší věkovou skupinu, která většinou odpovídala formou elektronického dotazníku, který byl operativnější než listinný.



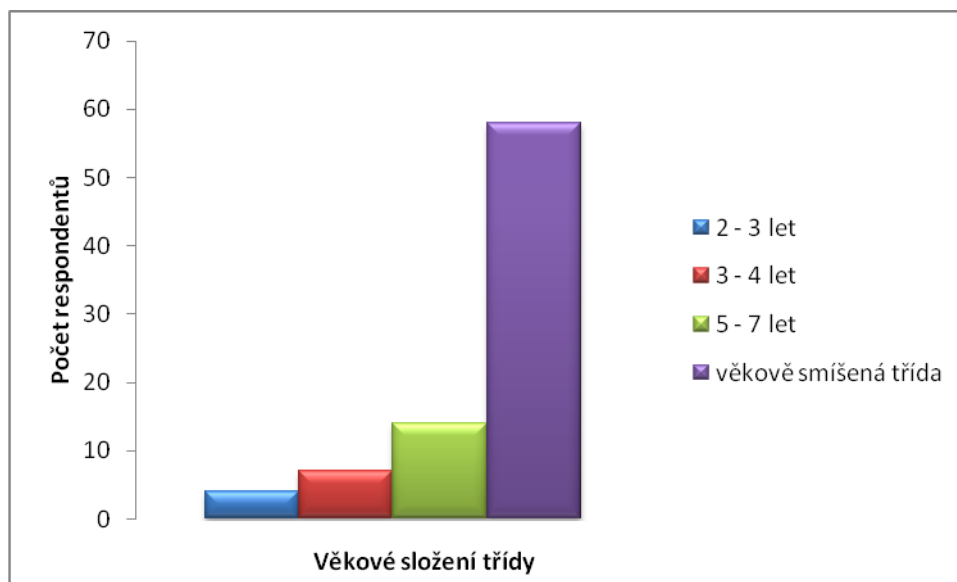
Graf 2 Délka praxe v MŠ

| Délka praxe v MŠ | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------|-------------------|-------------------|
| 1 – 5 let | 37 | 44,58 |
| 5 – 10 let | 13 | 15,66 |
| 10 – 20 let | 11 | 13,25 |
| Více než 20 let | 22 | 26,51 |

Tabulka 5 Délka praxe v MŠ

Většina mateřských škol v České republice má třídy věkově smíšené, tedy heterogenní. Jak vyplývá z tabulky, tuto možnost označilo 58 pedagogů, tedy 69,88 % z 83 dotázaných respondentů. 14 z dotázaných respondentů pracuje ve třídě, kde jsou děti ve věku 5 až 7 let (16,87 %), dále pak 7 z dotázaných respondentů označilo možnost, že pracuje ve třídě s dětmi

ve věku 3 až 4 let (8,82 %). Nejmenší zastoupení pedagogů, a to 4,82 % pracuje ve třídě s dětmi ve věku 2 – 3 let. Vzhledem ke skutečnosti, že od roku 2020 budou mít mateřské školy povinnost přijmout k předškolnímu vzdělávání i děti dvouleté (pokud budou mít rodiče zájem), lze předpokládat, že v následujících letech by mohl narůst počet pedagogů, kteří budou pracovat ve třídě dvouletých až tříletých dětí.

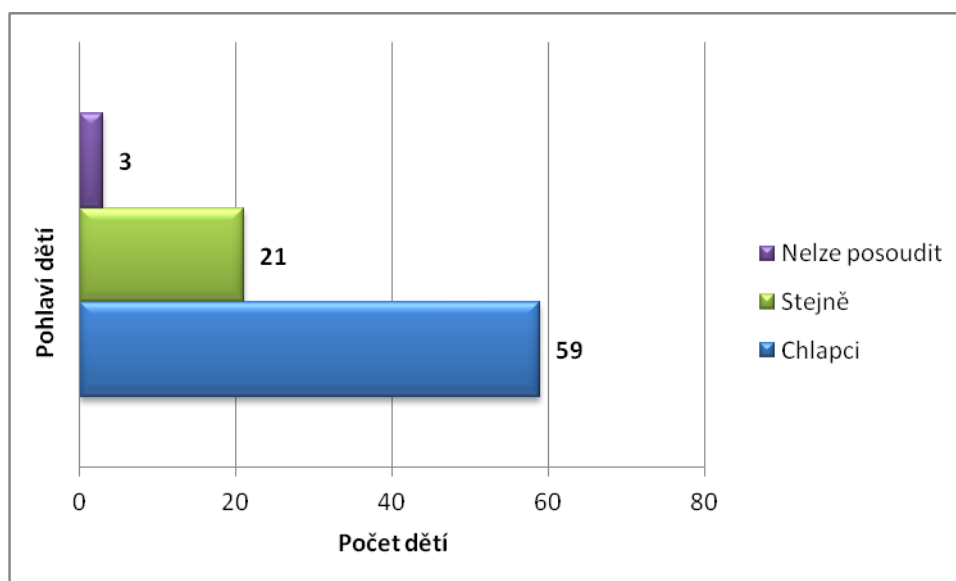


Graf 3 Věkové složení třídy

| Věkové složení třídy | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|----------------------|-------------------|-----------------------|
| 2-3 let | 4 | 4,82 |
| 3-4 let | 7 | 8,43 |
| 5-7 let | 14 | 16,87 |
| Heterogenní | 58 | 69,88 |

Tabulka 6 Věkové složení třídy

Nejvíce respondentů, a to až 71,08 % pozoruje častější projevy agresivního chování u chlapců. 25,30 % respondentů uvedlo, že chlapci i děvčata projevují agresivní chování stejně často. Respondentů, kteří nedokázali posoudit je pouze 3,61 %. Skutečnost, že se agresivní chování projevuje častěji u dívek, neoznačil žádný z dotazovaných.



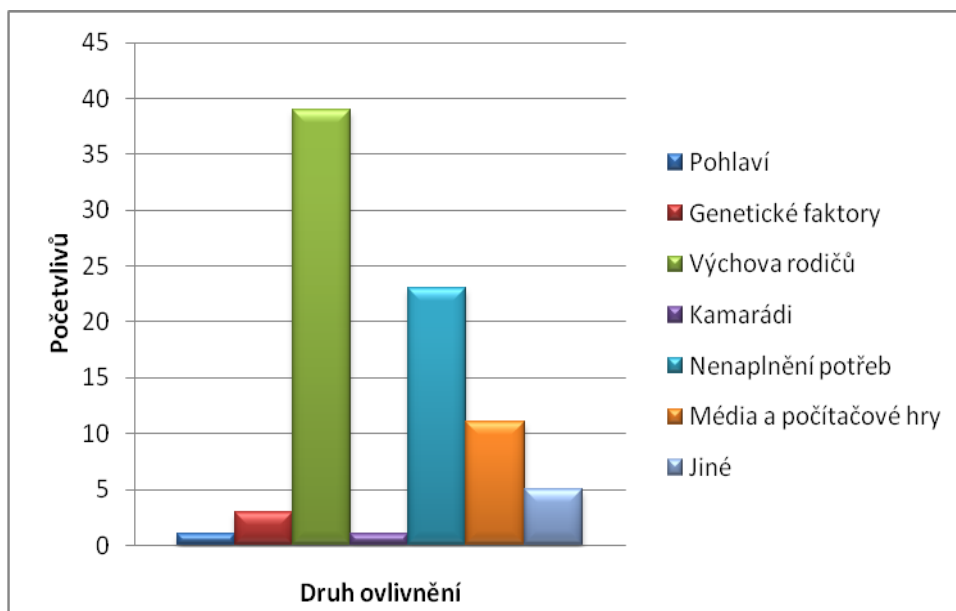
Graf 4 Pohlaví dítěte, u kterého se projevuje agresivní chování nejčastěji

| Pohlaví dítěte, u kterého se agresivní chování objevuje nejčastěji | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| Chlapci | 59 | 71,08 |
| Děvčata | 0 | 0,00 |
| Stejně | 21 | 25,30 |
| Nedokážu posoudit | 3 | 3,61 |

Tabulka 7 Pohlaví dítěte, u kterého se projevuje agresivní chování nejčastěji

Při rozboru odpovědí respondentů je patrné, že názor pedagogů na příčinu agresivního chování dětí je nejednotný. 46,99 % respondentů se domnívá, že na agresivní chování dětí má největší vliv výchova rodičů. 27,71 % respondentů uvedlo jako příčinu agresivních projevů nenaplnění potřeb. Během rozhovoru se někteří pedagogové vyjádřili, že tyto projevy mohou být následkem separace od rodičů nebo nezvládnutí pobytu v mateřské škole, kde je vysoký počet dětí. Pro klidnější prostředí v mateřských školách by mohlo pomoci snížení počtu dětí ve třídách. 13,25 % respondentů uvedlo, že příčinou agresivního chování jsou často média a počítačové hry. Eliminace pořadů s kriminální tematikou v odpoledních hodinách a povědomí rodičů o tom, jaké počítačové hry děti hrají ve volném čase, by mohlo pomoci snížit agresivní projevy dětí. 6,02 % respondentů zastává názor, že agresivní chování dětí

ovlivňuje kombinace všech uvedených vlivů. Genetické faktory jako příčinu agresivního chování dětí označilo 3,61 % respondentů. Pouze 1 respondent (1,20%) označil jako možnou příčinu pohlaví. Další možností, která ovlivňuje agresivní chování, jsou kamarádi (1,20 %).



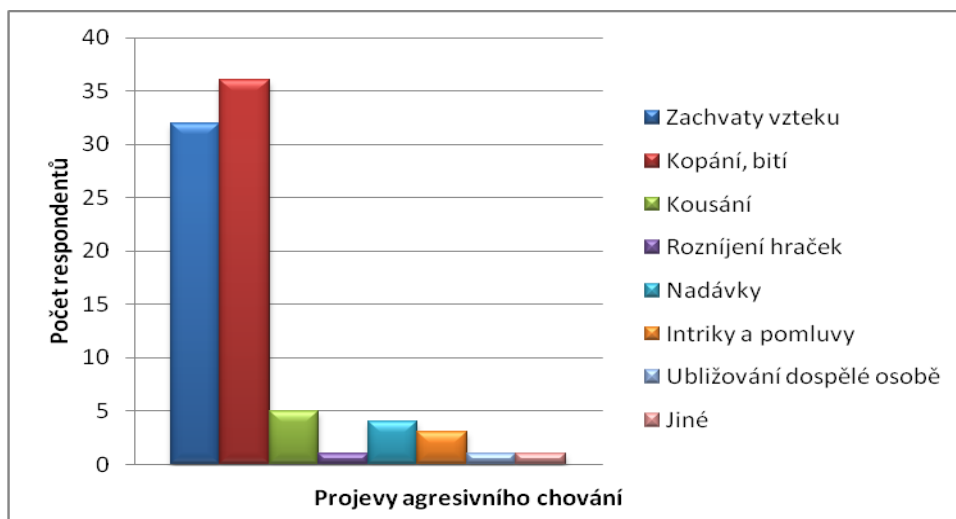
Graf 5 Vlivy ovlivňující agresivní chování

| Vlivy, které nejvíce způsobují agresivní chování dětí | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---|-------------------|-----------------------|
| Pohlaví | 1 | 1,20 |
| Genetické faktory | 3 | 3,61 |
| Výchova rodičů | 39 | 46,99 |
| Kamarádi | 1 | 1,20 |
| Nenaplnění potřeb | 23 | 27,71 |
| Média a počítačové hry | 11 | 13,25 |
| Kombinace všech | 5 | 6,02 |

Tabulka 8 Vlivy ovlivňující agresivní chování

Kousání a bití patří mezi nejčastější projevy agresivního chování, tuto možnost označilo 36 respondentů, relativní četnost je tedy 43,37 %. Další z možností, která byla označena, jsou

záchvaty vzteku (38,55 %). Záchvaty vzteku jsou u dětí časté, protože u dítěte předškolního věku převládá egocentrismus. Tyto záchvaty časem odezní. 4,82 % respondentů se často setkává s nadávkami a 3,61 % respondentů uvedlo, že již u předškolního dítěte se objevují intriky a pomluvy. Méně často se vyskytují projevy jako rozbíjení hraček, ubližování dospělé osobě, brání hraček jinému dítěti. Dle tabulky 9 je patrné, že sebepoškozování a trhání vlasů neoznačil žádný z respondentů.

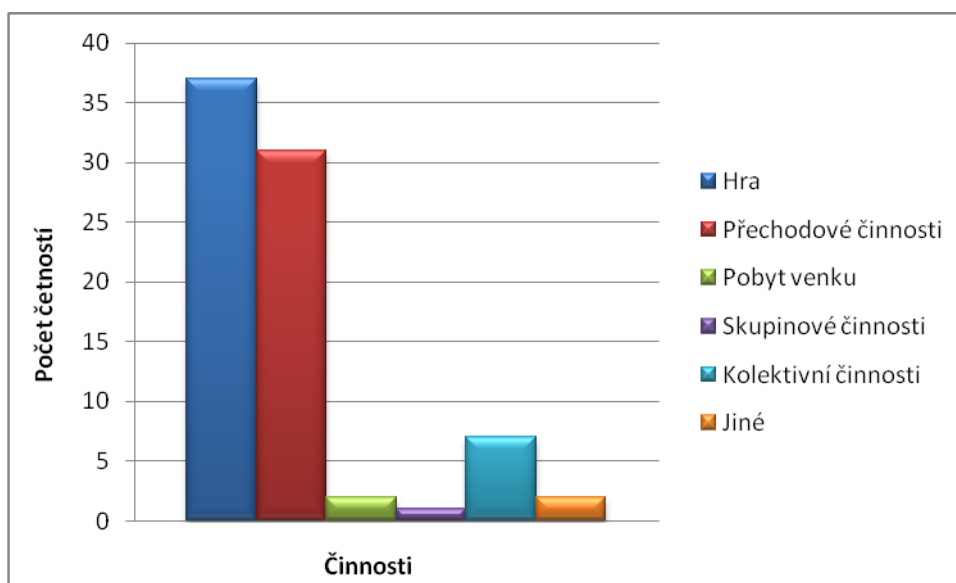


Graf 6 Projevy agresivního chování

| Projevy | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Záchvaty vzteku | 32 | 38,55 |
| Kopání, bití | 36 | 43,37 |
| Kousání | 5 | 6,02 |
| Rozbíjení hraček | 1 | 1,20 |
| Nadávky | 4 | 4,82 |
| Sebepoškozování | 0 | 0,00 |
| Intriky a pomluvy | 3 | 3,61 |
| Trhání vlasů | 0 | 0,00 |
| Ubližování dospělé osobě | 1 | 1,20 |
| Jiné: brání hraček | 1 | 1,20 |

Tabulka 9 Projevy agresivního chování

37 respondentů (44,58 %) uvedlo, že nejčastěji se děti chovají agresivně při hře. Tuto skutečnost lze přikládat k tomu, že zejména chlapci si rádi hrají na policisty a zloděje, vojáky anebo jen napodobují počítačovou hru s prvky násilí. Dalšími momenty, kdy se agresivita objevuje, jsou přechodové činnosti (příprava na pobyt venku, odpočinek...). Přechodové činnosti označilo 31 respondentů (37,35 %). V menší míře se agresivita projevuje při pobytu venku, skupinových a kolektivních činnostech. Pouze 2 respondenti uvedli, že se s agresivním chováním dětí setkávají při všech činnostech.

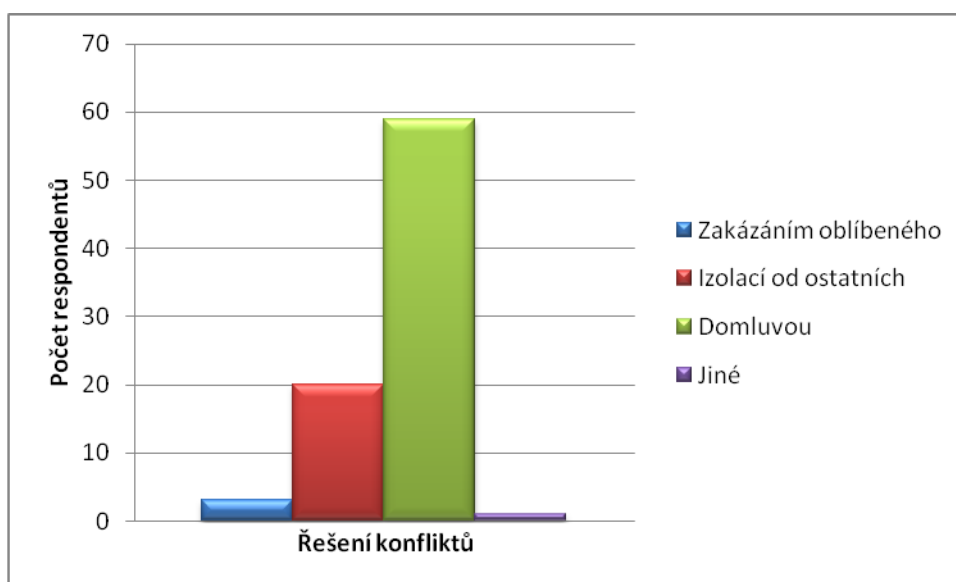


Graf 7 Činnosti, při kterých se objevuje agresivní chování

| Činnosti | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-----------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Hra | 37 | 44,58 |
| Přechodové činnosti | 31 | 37,35 |
| Pobyt venku | 2 | 2,41 |
| Skupinové činnosti | 4 | 4,82 |
| Kolektivní činnosti | 7 | 8,43 |
| Jiné: při všech činnostech | 2 | 2,41 |

Tabulka 10 Činnosti, při kterých se objevuje agresivní chování

Následující graf 8 ukazuje, že domluva je nejlepší způsob vyřešení konfliktů (71,08 % respondentů). Možnost izolace od ostatních dětí označilo 20 respondentů. 3,61 % dotázaných uvedlo, že řešení vidí v možnosti zakázání oblíbeného. Z tabulky 11 je patrná i možnost neřešení konfliktu anebo fyzický trest, tyto možnosti neoznačil žádný z dotazovaných. Graf 8 také uvádí, že pouze 1 respondent uvedl jiné řešení konfliktní situace. Dotyčný respondent řeší případné agresivní projevy odvedením dítěte mimo skupinu a dořešení situace mechanickými úkony (objetí, zpěv). Velká část dotazovaných uvedla poznámku k možnosti domluvy: vždy s dětmi proberou příčinu jejich chování a společně navrhnou řešení. Pro zvládnutí agresivního chování dětí se možnost domluvy jeví jako ideální. Děti se mohou k situaci vyjádřit, popsat příčinu svého jednání a následně společně s pedagogem najít řešení.

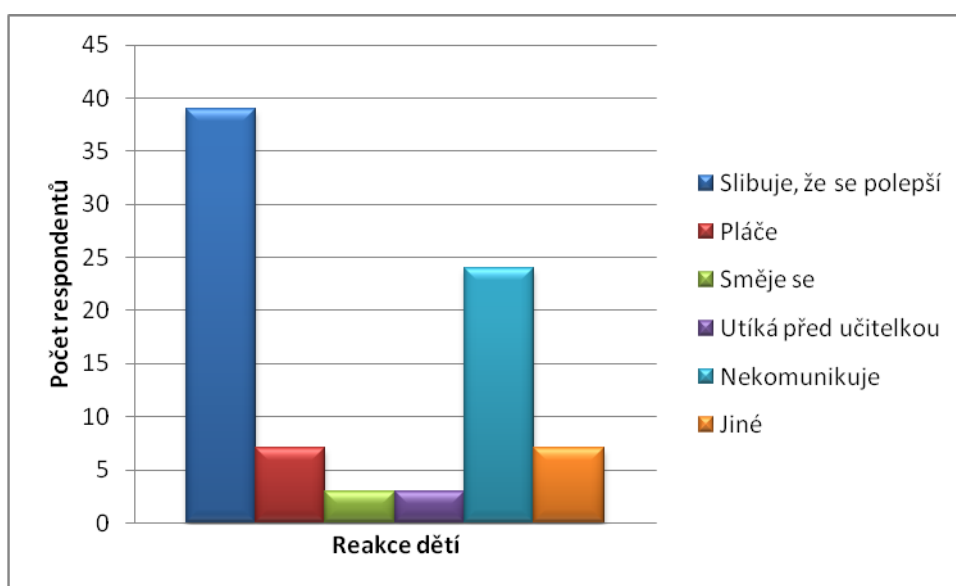


Graf 8 Způsoby řešení konfliktů

| Řešení konfliktů | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| Neřeším | 0 | 0,00 |
| Zakázání oblíbeného | 3 | 3,61 |
| Izolace od ostatních | 20 | 24,10 |
| Fyzický trest | 0 | 0,00 |
| Domluva | 59 | 71,08 |
| Jiné: izolace od ostatních, objetí, zpěv | 1 | 1,20 |

Tabulka 11 Řešení konfliktů

Graf 9 ukazuje nejčastější reakce dětí, při řešení konfliktní situace. 46,99 % respondentů uvedlo, že nejčastější reakcí dětí bývá slibování, že se polepší. Další častou reakcí je nekomunikování, tuto možnost zvolilo 28,92 % respondentů. V menším zastoupení se objevují reakce jako je pláč (8,43 %), smích (3,61 %) a útěk před pedagogem (3,61 %). Pouze 4 respondenti uvedli, že se dítě začne projevovat vztekem a křikem. 3,61 % respondentů uvedlo, že se dítě schová pře učitelkou. Z následujícího grafu je patrné, že každé dítě je jiné a také jsou různé projevy dětí při řešení konfliktů.

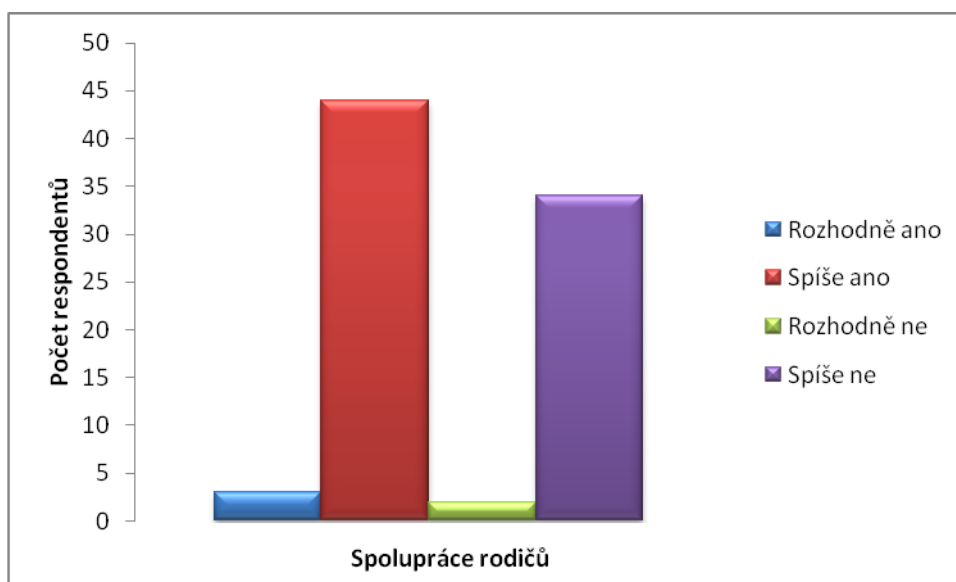


Graf 9 Reakce dětí při řešení konfliktů

| Reakce dětí | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------|-------------------|-----------------------|
| Slibuje, že se polepší | 39 | 46,99 |
| Pláče | 7 | 8,43 |
| Směje se | 3 | 3,61 |
| Utíká před učitelkou | 3 | 3,61 |
| Nekomunikuje | 24 | 28,92 |
| Vzteká se, křičí | 4 | 4,82 |
| Schová se | 3 | 3,61 |

Tabulka 12 Reakce dětí při řešení konfliktů

Následující graf udává názor pedagogů na spolupráci rodičů při zvládnání agresivního chování jejich dětí. Možnost, že rodiče spíše spolupracují, označilo 53,01 % respondentů. Rozhodně ano, pouze 3,61 % respondentů. Další početnou skupinou jsou podle pedagogů rodiče, kteří spíše nespupracují (40,96 %). Nejméně byla označena možnost, že rodiče rozhodně nespupracují (2,41 %). Zda se rodiče rozhodnou spolupracovat s pedagogem, také závisí na dobrých komunikačních schopnostech pedagoga.



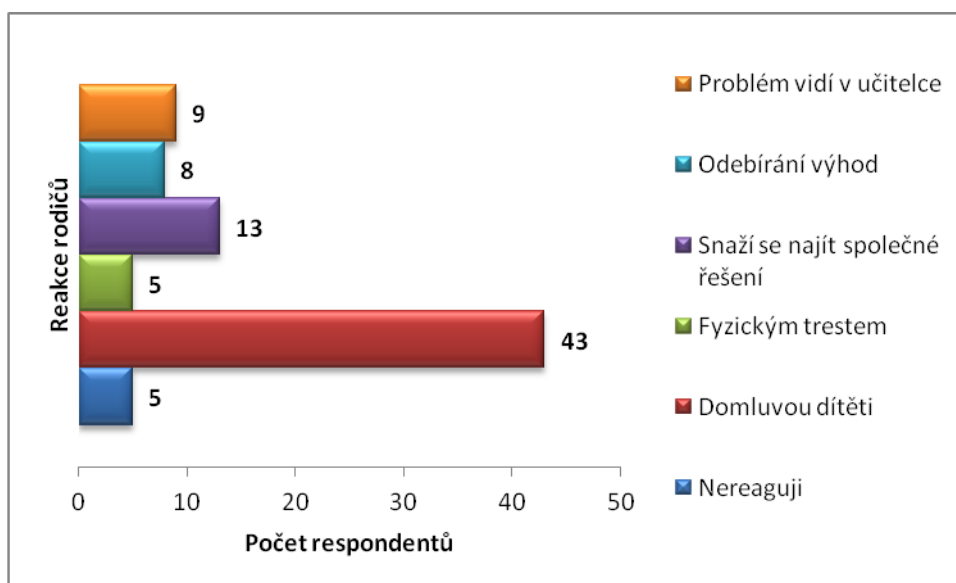
Graf 10 Spolupráce rodičů při zvládnání agresivity jejich dítěte

| Spolupráce rodičů | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano | 3 | 3,61 |
| Spíše ano | 44 | 53,01 |
| Rozhodně ne | 2 | 2,41 |
| Spíše ne | 34 | 40,96 |

Tabulka 13 Spolupráce rodičů při zvládnání agresivity jejich dítěte

Reakce rodičů na problémové chování dětí jsou z pohledu pedagogů různé. Graf 11 ukazuje, že rodiče nejčastěji reagují domluvou dítěti (51,81 %). Dalších 5 respondentů označilo možnost, že rodiče na daný problém nereagují. Stejný počet respondentů je také u možnosti fyzického potrestání dítěte (6,02 %). Snahu nalezení řešení společně s učitelkou

uvedlo 15,66 % respondentů. Další možnou reakcí rodičů je odebrání výhod dítěti (9,64 %). Někdy ale rodiče vidí problém v pedagogovi, tuto možnost označilo 9 respondentů.



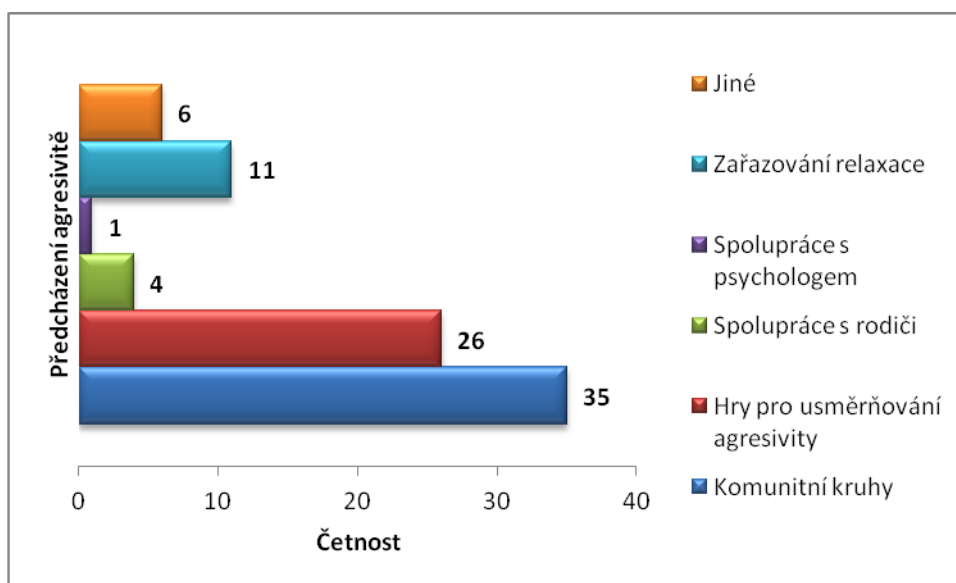
Graf 11 Reakce rodičů na daný problém

| Reakce rodičů | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| Nereagují | 5 | 6,02 |
| Domluva | 43 | 51,81 |
| Fyzický trest | 5 | 6,02 |
| Snaha nalezení řešení společně s učitelkou | 13 | 15,66 |
| Odebrání výhod | 8 | 9,64 |
| Problém vidí v učitelce | 9 | 10,84 |

Tabulka 14 Reakce rodičů na daný problém

Pro klidné a bezpečné prostředí MŠ je důležité, aby se pedagogové snažili agresivitě předcházet. Níže uvedený graf a tabulka ukazují, jaké jsou možnosti předcházení a usměrňování agresivního chování v mateřských školách. 42,17 % respondentů zařazuje do programu dne komunitní kruhy. Komunitní kruh dává dětem možnost vyjádřit své radosti,

trápení i názory. 31,33 % pedagogů hraje s dětmi hry pro usměrňování agresivity. 4,82 % respondentů se snaží agresivitě předcházet spoluprací s rodiči. Dalším účinným prostředkem pro eliminaci agresivity ve třídě může být zařazování relaxace (13,25 %). Pouze 1 respondent uvedl, že předchází agresivnímu chování v MŠ spoluprací s psychologem. Respondenti měli možnost spontánního vyjádření do kolonky „jiné“ Zde se objevily možnosti jako individuální zaměstnávání jedince, spolupráce s etopedem anebo nevím, nic se mi neosvědčilo.

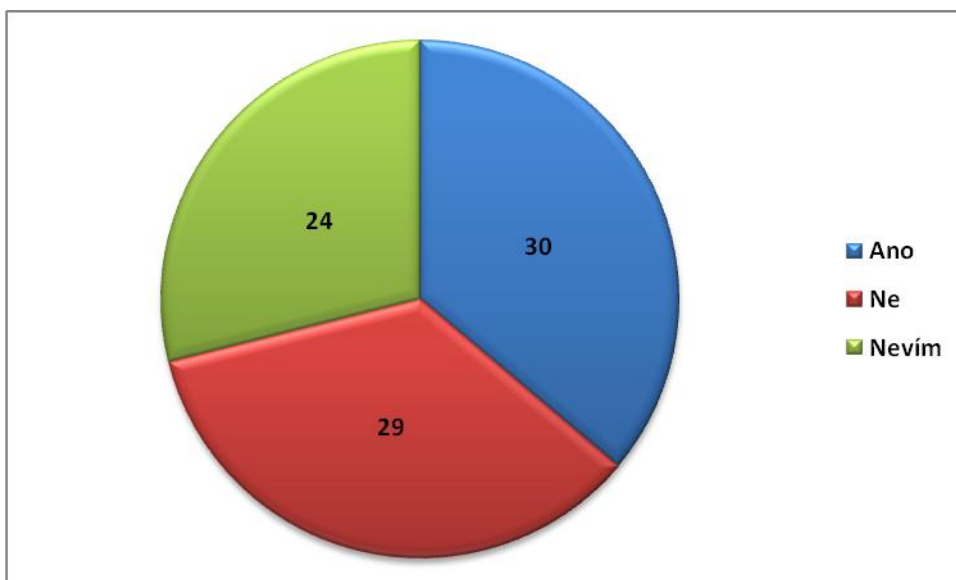


Graf 12 Možnosti prevence

| Možnosti prevence | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--|-------------------|-----------------------|
| Komunitní kruhy | 35 | 42,17 |
| Hry pro usměrňování agresivity | 26 | 31,33 |
| Spolupráce s rodiči | 4 | 4,82 |
| Spolupráce s psychologem | 1 | 1,20 |
| Zařazování relaxace | 11 | 13,25 |
| Individuální zaměstnávání jedince | 2 | 2,41 |
| Nevím, nic se mi neosvědčilo | 3 | 3,61 |
| Spolupráce s etopedem | 1 | 1,20 |

Tabulka 15 Možnosti prevence

Názor respondentů na dostatečné množství informací o dětské agresivitě je různý. Z níže uvedeného grafu a tabulky je patrné, že 36,14 % respondentů se domnívá, že informací k dané problematice je dostatek. 34,94 % respondentů se naopak domnívá, že informací je málo. 24 respondentů (28,92 %) označilo možnost c) nevím.



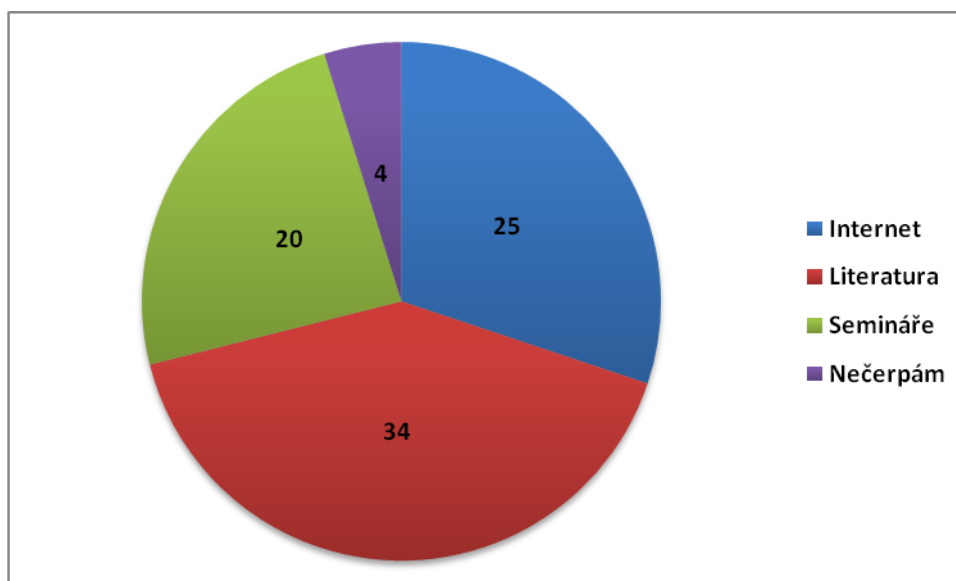
Graf 13 Dostatečné množství informací o dané problematice

| Dostatek informací | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Ano | 30 | 36,14 |
| Ne | 29 | 34,94 |
| Nevím | 24 | 28,92 |

Tabulka 16 Dostatečné množství informací o dané problematice

V grafu 14 je zřetelně vidět, že informace o dětské agresivitě respondenti nejvíce získávají z literatury. Tuto možnost označilo 40,96 % respondentů. Dalším hojně zastoupeným zdrojem informací o dané problematice je internet (30,12 %). Možnost navštívit seminář o agresivním

chování dětí využívá 24,10 % respondentů. Překvapivým výsledkem je, že 4 pedagogové nevyužívají žádnou možnost k získávání informací o dané problematice.



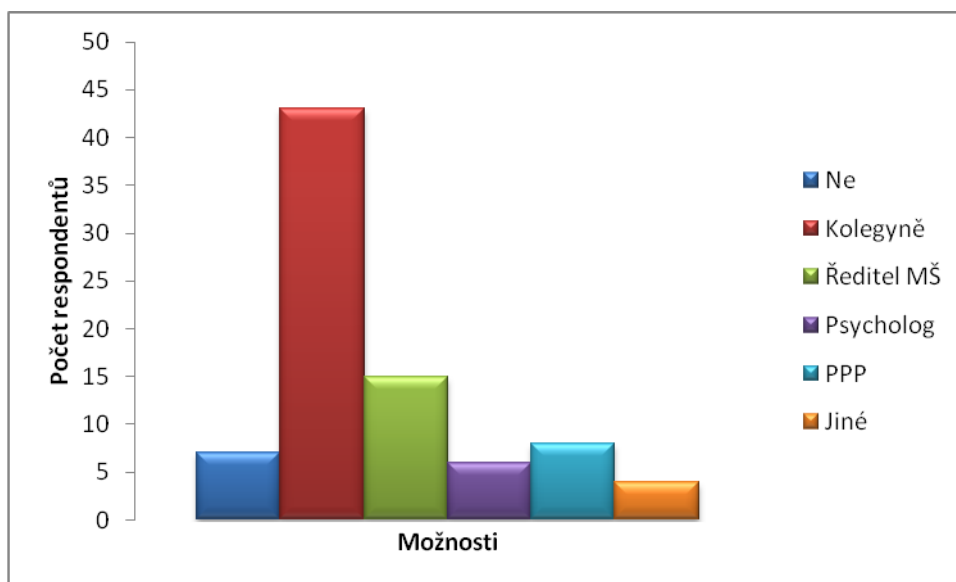
Graf 14 Zdroj čerpání informací o dané problematice

| Zdroj informací | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Internet | 25 | 30,12 |
| Literatura | 34 | 40,96 |
| Semináře | 20 | 24,10 |
| Nečerpám | 4 | 4,82 |

Tabulka 17 Zdroj čerpání informací o dané problematice

Následující graf a tabulka udávají možnosti respondentů, koho mohou oslovit s prosbou o konzultaci a pomoc, pokud si neví rady s agresivním chováním dětí. Možnosti pedagogů jsou různé. 43 respondentů nejčastěji osloví svou kolegyni (51,81 %). Této možnosti využívají pedagogové zřejmě proto, že kolegyně může dané dítě s problémovým chováním znát a může být zkušenější v oblasti usměrňování agresivity. 18,07 % respondentů osloví ředitele školy. 7 respondentů uvedlo, že nemají koho oslovit s prosbou o konzultaci. 7,23 % pedagogů využívá možnost konzultace s psychologem. 9,64 % pedagogů řeší daný problém

s PPP. Ve spontánních odpovědích dotazníku se objevil i etoped, kterého označil 1 respondent, dále pak SPC (také 1 respondent). 2 respondenti uvedli, že konzultaci nepotřebují, protože si vždy vědí rady.



Graf 15 Možnosti konzultace a podpory

| Možnosti | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------|-------------------|-----------------------|
| Nemám možnost | 7 | 8,43 |
| Kolegyně | 43 | 51,81 |
| Ředitel školy | 15 | 18,07 |
| Psycholog | 6 | 7,23 |
| PPP | 8 | 9,64 |
| SPC | 1 | 1,20 |
| Etoped | 1 | 1,20 |
| Konzultaci nepotřebuji | 2 | 2,41 |

Tabulka 18 Možnosti konzultace a podpory

5.4 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

V současnosti se stále hovoří o zvyšující se agresivitě dětí. Tento fenomén není aktuální jen u žáků na základních a středních školách, ale i u dětí ve školách mateřských. Již v předškolním věku lze u dětí pozorovat první známky agresivního chování vůči ostatním. Zmíněné projevy již přestávají být ojedinělé.

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda se skutečně pedagogové předškolního vzdělávání setkávají s agresivitou dětí. Agresivní chování se podle pedagogů skutečně vyskytuje již v předškolním věku. Nejvíce konfliktů musí učitelé mateřských škol řešit mezi chlapci. Avšak i mezi děvčaty dochází k různým konfliktním situacím. Dle rozhovoru s některými pedagogy, se u děvčat projevuje spíše slovní agrese (nadávky, posměšky...). Dle pedagogů se agresivní jednání projevuje nejčastěji kopáním, bitím a záchvaty vzteku.

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, kdy se agresivní chování dětí nejvíce projevuje. Výzkum ukázal, že nejčastěji se agresivita projevuje při hře a přechodových činnostech. Jako možnou eliminaci lze spatřit v nastavení pravidel třídy (společně s dětmi) již na začátku školního roku a důsledného dodržování. Nejméně se však agresivita dětí projevuje při pobytu venku, což lze přisuzovat skutečnosti, že na zahradě nebo hřišti mají děti možnost volného pohybu. Pobyt venku je pro předškolní děti velmi prospěšný, protože mohou vybit svou přebytečnou energii a necítí se stísněně. Pocit stísněnosti mohou děti zažít ve třídách, které jsou mnohdy přeplněné.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jaké jsou metody řešení agresivního jednání a konfliktů mezi dětmi. Pedagogové vidí jako nejúčinnější řešení domluvu. Další možností může být izolace od ostatních, což by se mělo praktikovat pouze v nejnutnějších případech, než dojde u dítěte ke zklidnění. Následovat by měl opět rozhovor o příčinách takového chování.

Pedagogové se také vyjádřili, zda mají možnost konzultace o daném problému. Nejčastěji učitelé mateřských škol konzultují problémové chování dětí s kolegyní, ať už ze školy, ve které pracuje, nebo využije možnost konzultace kolegyně ze školy jiné. Přínosné by mohly pro pedagogy být vzájemné návštěvy ve třídě, tzv. hospitace. Pohled jiného pedagoga by mohl pomoci v řešení dané situace. Výhodou velkých škol je školní psycholog či speciální pedagog.

Přínosným zjištěním byly možnosti, jakými metodami lze agresivitu dětí předcházet. Zřejmě jako nejúčinnější se jeví komunitní kruhy, které by do programu dne měli zařazovat všichni pedagogové mateřských škol. Komunitní kruhy dávají dětem možnost vyjádřit se. Pokud si pedagog všimne již prvních náznaků agresivního chování mezi dětmi, bylo by vhodné komunitní kruhy doplnit hrami pro usměrňování agresivity. V rámci získávání a rozvoje sociálních dovedností dětí, by mohli pedagogové častěji zařazovat konkrétní situace a příběhy v rámci dramatické výchovy anebo za použití maňásků. Pedagogům jsou nabízeny také semináře a vzdělávací kurzy na téma agresivity v mateřských školách, které by jim mohly poskytnout metodickou. Seminářů a kurzů zabývajících se touto tematikou je ale velmi málo.

Závěr

Cílem bakalářské práce, která se zaměřuje na agresivitu a agresivní chování u dětí předškolního věku, bylo zjistit nejen pohled pedagogů mateřských škol na danou problematiku, ale také zjistit, jaké jsou možnosti snížení agresivního chování dětí. Agresivita je velmi rozsáhlá, může mít celou řadu příčin a nabývat různých forem, které se navzájem prolínají.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, dělí se na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části se zabývá vývojovými aspekty a psychologickými východisky dané problematiky. Podkapitoly stručně pojednávají o zákonitostech a zvláštích zaměřené na vývojové období dítěte předškolního věku. Druhá kapitola se zabývá pojmy, jako je agrese a agresivita, jejich vysvětlením a etiologií. Třetí kapitola teoretické části práce pojednává o dětské agresivitě. V podkapitolách jsou popsány projevy agresivity a také možnosti pedagoga při zvládnutí agresivního chování dětí. Stručně je také popsán poradenský systém ve školství.

Předmětem praktické části bakalářské práce bylo zjištění pohledu pedagogů mateřských škol na agresivní chování dětí předškolního věku. S jakými projevy agresivity se setkávají nejčastěji, a jak případné konfliktní situace řeší. Výzkum byl proveden kvantitativní dotazníkovou metodou spojenou s následným rozhovorem s některými pedagogy. Výzkumu se zúčastnilo pouze 83 předškolních pedagogů z celé České republiky. Výsledky výzkumu jsou zpracovány do grafů a tabulek. Pro přesnější výsledky a srovnání názorů pedagogů by bylo potřeba více respondentů. Na základě vyvozených závěrů v podkapitole 5.4 lze konstatovat, že se zcela podařilo naplnit hlavní cíl této práce. Na základě zjištění, která poskytuje tato práce, je možné říci, že je stále potřebné informovat pedagogy formou seminářů a kurzů o různých metodách eliminace agresivního chování dětí. Ovšem nejen pedagogové mají výchovný vliv na děti, ale hlavně rodiče samotní, kteří by měli dětem zajistit pocit bezpečí a jistoty, důslednou a láskyplnou výchovou. Vhodné by bylo také snížení počtu televizních pořadů s násilnou tematikou a povědomí rodičů o tom, jaké počítačové hry hrají jejich děti.

Jedním z cílů bylo také zjistit, s kým mají pedagogové možnost konzultovat daný problém. Překvapivým výsledkem byla skutečnost, že pedagogové se s problémem agresivního chování dětí jen minimálně obrací na PPP či psychologa. Dalším cílem této práce je přimět k diskusi na toto téma, které je stále aktuální.

Seznam bibliografických citací

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

BENDÁŘOVÁ, Jiřina. *Metodická příručka: Zrakové vnímání a motorika předškolního dítěte*. Lužánky: Středisko volného času a Pedagogicko psychologická poradna Brno.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLON. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. Praha: Albatros, 2006. Albatros Plus. ISBN 80-00-01552-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

CLOUD, Dr. Henry a Dr. John TOWNSEND. *Hranice a děti*. 2 vyd.. Praha: Návrat domů, 2016. ISBN 978-80-7255-352-5.

ČEPIČKOVÁ, Ivana, WEDLICHOVÁ, Iva. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. 2005. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva, Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách* [online]. Praha: ČŠI, 2016 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_prevence_sikany/html5/index.html?&locale=CSY&pn=

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírnka zákonů České republiky, 2008. ISSN 1211-1244.

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

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

- DUDZIŇSKÁ, Irena. *Dětské konflikty v předškolní výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica.
- EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. upravené vyd. Jinočany: H+H. 2007. ISBN. 80-86022-765.
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MCLEOD, Saul. *Simply psychology: Bobo Doll Experiment* [online]. 2014[cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html>
- Memory loss & the brain* [online]. New York: Simon and Schuster, 2006 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.memorylossonline.com/glossary/amygdala>.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: Projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Nuv.cz [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 4. Vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.
- PORTMANN, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity : [od 8 do 18 let]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

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

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

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přeprac. vyd. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých zkratk

| | |
|--------|-----------------------------------|
| A kol. | a kolektiv |
| Apod. | a podobně |
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| Např. | například |
| PPP | pedagogicko psychologická poradna |
| SPC | speciálně pedagogické centrum |
| Str. | strana |
| Tj. | to je |
| Tzv. | tak zvané |

Seznam obrázků, tabulek a grafů

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 Amygdala a Hippocampus (Memory loss & the brain, 2006) | 19 |
| Tabulka 1 Rozvoj slovní zásoby v závislosti na věku dítěte (Škodová, 2000) | 12 |
| Tabulka 2 Možné příčiny problémového chování z pohledu Michalové (2012) | 21 |
| Tabulka 3 Podíl škol, které řešily v uvedených letech nějaký případ šikany (ČSI, 2016, s. 4) | 28 |
| Tabulka 4 Četnost pohlaví respondentů | 31 |
| Tabulka 5 Délka praxe v MŠ | 32 |
| Tabulka 6 Věkové složení třídy | 33 |
| Tabulka 7 Pohlaví dítěte, u kterého se projevuje agresivní chování nejčastěji | 34 |
| Tabulka 8 Vlivy ovlivňující agresivní chování | 35 |
| Tabulka 9 Projevy agresivního chování | 37 |
| Tabulka 10 Činnosti, při kterých se objevuje agresivní chování | 37 |
| Tabulka 11 Řešení konfliktů | 38 |
| Tabulka 12 Reakce dětí při řešení konfliktů | 39 |
| Tabulka 13 Spolupráce rodičů při zvládnání agresivity jejich dítěte | 40 |
| Tabulka 14 Reakce rodičů na daný problém | 41 |
| Tabulka 15 Možnosti prevence | 42 |
| Tabulka 16 Dostatečné množství informací o dané problematice | 43 |
| Tabulka 17 Zdroj čerpání informací o dané problematice | 44 |
| Tabulka 18 Možnosti konzultace a podpory | 45 |
| | |
| Graf 1 Pohlaví respondentů | 31 |
| Graf 2 Délka praxe v MŠ | 32 |
| Graf 3 Věkové složení třídy | 33 |
| Graf 4 Pohlaví dítěte, u kterého se projevuje agresivní chování nejčastěji | 34 |
| Graf 5 Vlivy ovlivňující agresivní chování | 35 |
| Graf 6 Projevy agresivního chování | 36 |
| Graf 7 Činnosti, při kterých se objevuje agresivní chování | 37 |
| Graf 8 Způsoby řešení konfliktů | 38 |

| | |
|--|----|
| Graf 9 Reakce dětí při řešení konfliktů | 39 |
| Graf 10 Spolupráce rodičů při zvládnání agresivity jejich dítěte | 40 |
| Graf 11 Reakce rodičů na daný problém | 41 |
| Graf 12 Možnosti prevence | 42 |
| Graf 13 Dostatečné množství informací o dané problematice | 43 |
| Graf 14 Zdroj čerpání informací o dané problematice | 44 |
| Graf 15 Možnosti konzultace a podpory | 45 |

Seznam příloh

Příloha 1 dotazník

Příloha 1 Dotazník

Dotazník pro učitelky a učitele mateřských škol

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Ambrožová a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, zaměřením Speciální pedagogika předškolního věku. Zpracovávám bakalářskou práci na téma: Agresivita a agresivní chování u dětí předškolního věku. Cílem mé výzkumné práce je zjistit pohled učitelek a učitelů MŠ na agresivní chování dětí, s jakými projevy agresivního chování se nejčastěji setkávají, jak tyto situace řeší a zda se mají na koho obrátit, pokud už si neví rady.

Tímto se k Vám obracím s prosbou o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a poslouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem velmi děkuji za Váš čas strávený nad vyplňováním dotazníku.

1.) Jakého jste pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

2.) Jaká je délka Vaší praxe v MŠ?

- a) 1 – 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 20 let
- d) více než 20 let

3.) V jaké věkové třídě pracujete?

- a) 2-3 let
- b) 3-4 let
- c) 5-7 let
- d) věkově smíšená třída

4.) U koho se agresivní chování objevuje nejčastěji?

- a) Chlapci
- b) Děvčata
- c) Stejně
- d) Nedokážu posoudit

5.) Co myslíte, že agresivitu dětí nejvíce ovlivňuje?

- a) Pohlaví
- b) Genetické faktory
- c) Výchova rodičů
- d) Kamarádi
- e) Nenaplnění potřeb
- f) Média a počítačové hry
- g) Jiné, uveďte.....

6.) Jaké projevy agresivního chování nejčastěji sledujete?

- a) Záchvaty vzteku
- b) Kopání, bití
- c) Kousání
- d) Rozbíjení hraček
- e) Nadávky
- f) Sebepoškozování
- g) Intriky a pomluvy
- h) Trhání vlasů
- i) Ublížování dospělé osobě
- j) Jiné uveďte:.....

7.) Při jakých činnostech se agresivní chování nejčastěji vyskytuje?

- a) Hra
- b) Přejímové činnosti
- c) Pobyty venku
- d) Skupinové činnosti
- e) Kolektivní činnosti
- f) Jiné uveďte:

8.) Jak řešíte případný konflikt?

- a) Neřeším
- b) Zakázáním oblíbeného
- c) Izolací od ostatních
- d) Fyzickým trestem
- e) Domluvou
- f) Jiné, uveďte:

9.) Jak se děti nejčastěji projevují při řešení konfliktu?

- a) Slibuje, že se polepší
- b) Pláče
- c) Směje se
- d) Utíká před učitelkou
- e) Nekomunikuje
- f) Jiné uveďte:.....

10.) Spolupracují zákonní zástupci při zvládnání agresivity jejich dítěte?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Rozhodně ne
- d) Spíše ne

11.) Jakým způsobem rodiče reagují na daný problém?

- a) Nereagují
- b) Domluvou dítěti
- c) Fyzickým trestem
- d) Snaží se najít řešení společně s učitelkou
- e) Odebráním výhod
- f) Problém vidí v učitelce

12.) Jak se snažíte agresivitě předcházet?

- a) Komunitní kruhy
- b) Hry pro usměrňování agresivity

- c) Spolupráce s rodiči
- d) Spolupráce s psychologem
- e) Zařazování relaxace
- f) Jiné, uveďte.....

13.) Myslíte, že je k dispozici dostatek informací o dětské agresivitě?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

14.) Odkud nejčastěji čerpáte informace o dětské agresivitě?

- a) Internet
- b) Literatura
- c) Semináře
- d) Nečerpám

15.) Máte se na koho obrátit, pokud si nevíte s agresivním chováním dítěte rady?

- a) Ne
- b) Kolegyně
- c) ředitel MŠ
- d) Psycholog
- e) PPP
- f) Jiné uveďte:.....

ANOTACE

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Kateřina Ambrožová |
| Katedra: | Ústav speciálně pedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Michal Růžička, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2017 |

| | |
|------------------------------|--|
| Název práce: | Agresivita a agresivní chování u dětí předškolního věku |
| Název v angličtině: | Aggression and aggressive behaviour at preschool children |
| Anotace práce: | <p>Tématem práce je agresivita a agresivní chování u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje obecné informace týkající se charakteristiky vývoje předškolního dítěte. Dále je také zaměřena na vymezení pojmů agresivita a agresivní chování. Třetí kapitola se zabývá etiologií a projevy agresivního chování dětí. Cílem praktické části je zjistit pohled pedagogů na agresivní projevy dětí. Praktická část se věnuje vyhodnocení a interpretaci dotazníkového šetření, zaměřené na konfliktní situace a jejich možná řešení. V závěru jsou shrnuta nejdůležitější zjištění vyplývající z práce.</p> |
| Klíčová slova: | Předškolní věk, agresivita, prevence, hry pro usměrňování agresivních projevů |
| Anotace v angličtině: | <p>The theme of the thesis is aggression and aggressive behavior in pre-school children. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part contains general information on the characteristics of the development of a preschool child. It is also focused on the definition of aggressiveness and aggressive behavior. The third chapter</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | deals with etiology and manifestations of aggressive behavior of children. The aim of the practical part is to find the view of teachers on aggressive children's manifestations. The practical part deals with the evaluation and interpretation of the questionnaire survey, focused on the conflict situations and their possible solutions. In conclusion, the most important findings from the thesis are summarized. |
| Klíčová slova v angličtině: | Preschool age, aggressiveness, prevention, aggressive expressions reduction games |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha 1 Dotazník |
| Rozsah práce: | 55 s. |
| Jazyk práce: | Český |