

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Agrese u dětí předškolního věku**

Bakalářská práce

Autor: Bc. Barbora Dubnová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy  
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Barbora Dubnová</b>
Studium:	P16K0152
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Agrese u dětí předškolního věku</b>
Název bakalářské práce AJ:	Aggression in preschool children

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak pedagogové pracují s agresí dětí předškolního věku a jaký je její výskyt v mateřských školách z pohledu pedagogů. V teoretické části jsou popisovány typy, druhy a možné příčiny agrese. Právě příčiny jsou nosným tématem v teoretické části, proto se práce detailněji věnuje vlivům sociálního prostředí na výchovu, rovněž však vývojovým specifikům dětí předškolního věku. Pozornost bude věnována i prevenci agrese ze stran pedagogů. Empirická část zkoumá vztah mezi délkou praxe, vzděláním pedagogů a způsoby, jak pracují s agresí u dětí předškolního věku.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

JANATA, Jaromír. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada, 1999, 220 s. Psyché. ISBN 80-7169-889-X.

TOUŽIMSKÁ Zofia, 2006. *Agresivita u dětí*. In: ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

VEVERA, Jan a Pavel STOPKA, 2012. *Agrese a násilí*. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012, 466 s. ISBN 978-80-246-1985-9.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Janet Wolf
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynkové, Ph.D samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 4. 2020

Podpis:.....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za to, že se s velmi vřelým přístupem ujala vedení mé bakalářské práce a poskytla mi věcné rady, zejména při statistickém zpracování a následném vyhodnocování dat. Poděkování patří také všem respondentkám, které věnovaly svůj volný čas a zúčastnily se dotazníkového šetření.

## **Anotace**

DUBNOVÁ, Barbora. Agrese u dětí předškolního věku. Hradec Králové: Pedagogická fakulta. Univerzita Hradec Králové, 2020. s. 63. Bakalářská práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak pedagogové pracují s agresí dětí předškolního věku a jaký je její výskyt v mateřských školách z pohledu pedagogů. V teoretické části jsou kromě teoretického vymezení pojmů agrese a agresivita popisovány druhy agrese a její možné příčiny. Právě příčiny agrese jsou nosným tématem v teoretické části, proto se práce detailněji věnuje vlivům sociálního prostředí na výchovu, rovněž však vývojovým specifikům dětí předškolního věku. Pozornost je věnována i prevenci agrese v prostředí mateřských škol ze strany pedagogů.

Empirická část zkoumá vztah mezi délkou praxe, úrovní vzdělání pedagogů a způsoby, jak pracují s agresí u dětí předškolního věku. Dílčím cílem je zjistit, jakými opatřeními se pedagogové snaží předcházet agresí a jak různé druhy agrese řeší.

**Klíčová slova:** agrese, dítě předškolního věku, mateřská škola, prevence

## **Anotation**

DUBNOVÁ, Barbora. Aggression in preschool children. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2020, 63 pp. Bachelor Degree Thesis

The aim of this thesis is to find out how teachers work with the aggression of preschool children and what is its occurrence in kindergartens from the perspective of teachers. In the theoretical part, besides the theoretical definition of the terms aggression and aggressiveness, its types and possible causes are described. The causes of aggression are the main topic of the theoretical part, therefore the thesis examines the influence of social environment on upbringing, just as the development particularities of preschool children. Attention is also paid to teachers' prevention of aggression in the environment of kindergartens.

The empirical part examines the connection of the length of professional experience and level of teachers' education to practices they use while dealing with aggressive behavior. A partial goal is to find out what measures the teachers try to prevent aggression and how they deal with various types of aggression.

**Key words:** aggression, preschool child, kindergarten, prevention

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK) a rektorským výnosem č. 9/2020 (Přechodná změna způsobu odevzdání bakalářských a diplomových prací).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

# Obsah

Úvod.....	9
1 Agrese .....	10
1.2 Členění agrese.....	11
1.3 Šikana.....	12
1.4 Multikauzální etiologie agrese.....	14
2 Prevence.....	19
2.1 Řešení agrese .....	22
3 Psychický vývoj dítěte .....	25
3.1 Vývojová specifika dětí předškolního věku.....	27
4 Výzkumné cíle a otázky.....	31
5 Popis metod a procedura.....	31
6 Výzkumný soubor.....	32
7 Výsledky .....	35
7.1 Heteroagrese .....	36
7.2 Autoagrese .....	39
7.3 Agrese k věcem.....	41
7.4 Výskyt agrese v prostředí MŠ.....	43
7.5 Charakteristika agresivních dětí.....	48
7.6 Přístup pedagoga.....	51
8 Diskuse a limity výzkumu .....	60
Závěr .....	66
Seznam literatury: .....	67
Přílohy:.....	71



## Úvod

Bakalářská práce nesoucí název „Agrese u dětí v mateřských školách“ je pomyslně rozdělena do dvou navzájem souvisejících částí. První část předkládá čtenáři teoretické poznatky o agresi, její prevenci v prostředí škol a vývoji dětí v předškolním věku. Práce porovnává definice agrese a agresivity od vícera autorů a pokouší se vysvětlit rozdíly mezi těmito dvěma pojmy. Dále se zabývá dělením agrese dle původu vzniku, podle směru působení a také dle toho, kým je agrese způsobována. Rovněž šikana jako jeden z druhů agrese není v teoretické části opomenuta. Poměrně rozsáhlá část se věnuje multikauzální etiologii agrese, přičemž se snaží podrobně charakterizovat každou z hlavních potencionálních příčin agresivního chování s přihlédnutím k předškolnímu věku.

Jedna z kapitol se zabývá prevencí agrese. Vzhledem ke studovanému oboru a samotnému zaměření bakalářské práce je popisována prevence agrese ze strany pedagogů. Čtenáři jsou poskytnuta konkrétní doporučení, jak preventivně předcházet agresivním projevům. Řešením agrese a konkrétními kroky ze strany pedagoga při řešení konfliktů se pak zabývá následující kapitola, která přímo cílí na prostředí a konkrétní situace v mateřských školách.

Závěr teoretické části práce je věnován psychickému vývoji člověka, konkrétně činitelům ovlivňujícím tento vývoj. Jelikož je práce zaměřena na děti v předškolním věku, notná část se zaměřuje právě na vývojová specifika v tomto období, tedy věkové rozmezí od dvou do sedmi let. Každý rok ve vývoji dítěte je specifický a odehrávají se v něm přirozené procesy, které by měly být brány v zřetel při práci s agresí a na které je nutno myslet při výchově a vzdělávání.

Cílem výzkumné části bakalářské práce je pomocí dotazníkového šetření vyzkoumat, jakým způsobem pracují předškolní pedagogové s agresí v mateřské škole a jak hodnotí výskyt tohoto jevu v prostředí mateřských škol sami pedagogové.

Výzkumná část se pokusí objasnit vztahy mezi proměnnými, jež se týkají přístupu pedagoga a vyskytující se agrese u dětí. Výzkumná část mimo jiné zjišťuje, jaký je výskyt agrese u dětí v mateřských školách, zdali se její výskyt kvalitativně či kvantitativně mění v průběhu času a jaké postupy volí pedagogové při snaze výskyt zmírnit. V popředí zájmu je také zjistit, jaké jsou z pohledu pedagogů příčiny agrese u dětí, zdali si všimli shodných rysů těchto dětí a jakým stylem agresí řeší.

# 1 Agrese

Agrese je právem často používaný pojem, který lze slyšet z různých zdrojů. Prolíná se všemi sférami společnosti, leč v jiné podobě. Agresi je možné spatřovat u odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody, ale i u vysoce postavených manažerů. Agresivně chovajícího jedince možno zpozorovat i napříč věkovými skupinami – mezi osobami důchodového i předškolního věku. V poslední době je zmiňován hojně v souvislosti s masmédií, tedy relativně novodobým sdělovacím prostředkem. Nutno zmínit, že agrese je přirozenou součástí nejen lidského chování a v případě agresivity se jedná o jednu ze základních lidských vlastností, které podmiňují přežití jedince. Právě pro všednost těchto pojmů, agrese a agresivity, není možné pracovat pouze s jednou, všeobecně uznávanou definicí, proto se tato kapitola snaží o vymezení pojmů agrese a agresivity od vícero autorů. Níže uvedené definice pohlížejí na agresi především z **psychologického a pedagogického pohledu**, přestože se lze setkat s agresi i v jiných odvětvích.

Hartl a Hartlová (2010, s. 18) vnímají agresivitu jako tendenci útočně jednat, agresi popisují jako „útok, útočné či výbojné jednání vůči osobě, předmětu či překážce na cestě k uspokojení potřeby...“.

Je třeba zmínit myšlenky J. Janaty (1999), který upozorňuje na dvě hlavní cesty, kterými se vydávají autoři snažíc se co nejlépe vystihnout pojem agrese. První skupinu tvoří ti, kteří vnímají agresi jako pojem označující jednání přímo ohrožující jinou osobu. Druhá skupina autorů již na agresi nenahlíží v tak úzkém měřítku, vidí v ní nejrůznější projevy chování. V tomto širším pojetí bychom za agresivního jedince mohli považovat každého, kdo svým jednáním a chováním směřuje k realizaci svých představ, toho, který se chová agonálně. Janata dále uvádí, že společnost, ve které jako civilizovaní lidé žijeme, určitou míru agrese vyžaduje a svým způsobem jsme nuceni ji používat již od útlého věku v rámci plnění společenských rolí. Příkladem může být role žáka ve škole. „Neuvědomujeme si, že celý školní systém a způsob známkování je založen na konkurenčním agresivním chování. Kdo je správným způsobem agresivní, tomu se otevírají v životě možnosti, kterých neagresivní jedinec nemůže dosáhnout“ (Janata, 1999, s. 21).

Vevera a Stopka (2012) agresi odlišují od násilného chování. Agrese je jimi popisována jako přirozené reagování člověka s cílem přežít. Oproti tomu násilné chování je agrese chorobná. Cílem již není snaha o zachování zdravého a živého organismu, ale fyzicky ublížit jiné osobě nejrůznějšími způsoby. Naopak Nakonečný (2015), opírajíc

se o myšlenky K. Lorenze, tvrdí, že za agresi nelze považovat násilný akt vykonaný ve snaze přežít (lov kořisti), jelikož agresi vnímá jako jednání, ve kterém je nutně přítomen záměr ublížit. To, co vnímají autoři Veverka a Stopka za projev agrese, by Nakonečný za agresivní jednání nepokládal. Látalová (2013, s. 16) rovněž vnímá agresi jako zjevnou a záměrnou. „Zjevný charakter chování znamená, že jej lze pozorovat. Záměr znamená, že chování má vědomý cíl nebo účel. Jinými slovy, je to stav myslí u osoby v době, kdy jedná agresivně.“ Právě při porovnání výkladu pojmu agrese od Veverky a Stopky (2012), Nakonečného (2015) a Látalové (2013) je možné si uvědomit, jak tenká hranice svírá tento pojem. Vnímání pojmu agrese je velmi subjektivní, a tak někteří jedinci mohou vnímat za agresivní projevy to, co jiní vnímají za zcela akceptovatelné chování.

## 1.2 Členění agrese

Pokud se již samotné definování pojmu agrese jeví jako obtížné, její členění nebude nikterak snadnější. Fischer a Škoda (2014) rozlišují 3 druhy agresivního chování dle funkce a původu vzniku:

- 1) **Agresivita instrumentální** – jedná se o jeden ze způsobů, jak dospět k vytyčenému cíli. Ne nutně vždy je toto agresivní chování vnímáno negativně, jedná-li se o cíl prospěšný. Instrumentální agresivitu můžeme spatřovat v určitých vyhrocených situacích, kdy je cílem zajistit bezpečí své či jiných osob. Negativně vnímaná podoba instrumentální agrese je v případě, že jí jedinec využívá k uspokojení svých potřeb.
- 2) **Agresivita spontánní** – v případě této agresivity je účelem agresivního chování snaha docílit uspokojení např. emoční potřeby. Jedinec cítí uspokojení při způsobení bolesti jinému člověku. Příkladem může být zažívání slasti v případě sadismu.
- 3) **Agresivita zlostná** – nejedná se, jako u instrumentální agresivity, o snahu dosáhnout cíle. Jedná se o impulzivní čin v afektu, který bývá relativně bezpečný. „Pokud se však jedná o odplatu, jež je také reaktivní, jde již o jednání, které je společensky nebezpečné. Patří sem projevy zášti a nenávisti, cílené způsobování bolesti. To přináší vnitřní uspokojení“ (Fischer, Škoda. 2009, s. 47).

Nakonečný (2017) člení formy lidské agresivity podle toho, jakým směrem je namířena, a to do dvou skupin:

- 1) **Autoagresivita** – zaměřená proti vlastní osobě, může dojít až k suicidiálnímu jednání.
- 2) **Heteroagresivita** – agresivita směřující mimo „vlastní já“. Lze ji dále členit na heteroagresivitu proti druhému člověku nebo předmětu. V druhém případě nazýváme agresi vandalstvím.

Agresi však můžeme dále dělit podle toho, proti komu a kým je agrese vyvíjena. Velkou roli zde hraje pozadí situace – jaké stimuly a motivy agresi vyvolaly. Toto rozdělení předkládá Svoboda (2014) v souvislosti s kolektivem mateřských škol. Agresi dělí do následujících 3 skupin:

- 1) **Agrese individuální** – v případě této agrese se jedná o nepřátelské vztahy mezi určitými dětmi. Nelze zde jasně určit stranu oběti a stranu viníka. Obvykle je však podnícena dítětem, které mívá často konflikty s ostatními dětmi či dítětem. V tomto případě se jedná o navyklý vzorec chování, proto je ostatními dětmi agrese většinou tolerována – jedná se o rutinní záležitost.
- 2) **Agrese skupinová** – oproti individuální agresi je zde snadné jednoznačně vytyčit oběť, která je agresory zvolena na základě faktických důvodů. Již z názvu je zřejmé, že agresori útočí ve skupině. „Pokud je možné klasifikovat chování jako skupinovou agresi, zpravidla (statisticky) je vedena proti jedné oběti v časovém úseku do tří měsíců. Pak je aktéry neuvědomovaně, spontánně za oběť vybrán jiný jedinec“ (Svoboda, 2014, s. 61).
- 3) **Šikana** – specifický druh heteroagrese, v dnešní době rovněž velmi frekventovaný pojem. Z tohoto důvodu je tomuto tématu věnována následující podkapitola.

### 1.3 Šikana

Laickou ani odbornou veřejnost nejspíše nepřekvapí, že se šikana objevuje již u dětí v předškolním věku, proto je třeba se o ní alespoň okrajově zmínit, přestože by si jako svébytný jev zasloužil více pozornosti. O tom, že je tento jev velmi rozšířený právě v prostředí škol, píše Martínek (2007), který upozorňuje na proběhlé výzkumy, z nichž vyplývá, že na školách v České republice prošlo šikanou 41 % dětí. Studie Crozlera

a Skliopidou z roku 2002 zaměřená na mapování šikany ve školním prostředí ve Velké Británii uvádí, že školní šikanu v dětství přiznává 64 % dospělých Britů.

Říčan (1995) tento jev vnímá jako multioborový problém především z oblasti sociologie, pedagogiky, psychologie a, dnes dle mého názoru stále více a více společensky upadající, etiky. Existence šikany ve školním prostředí je autorem vnímána jako odraz nedostatků přítomných v systému školství, ale i v samotné „rozpadající se“ společnosti, jejíž členy lze charakterizovat jako individua, která navazují povrchní vztahy s ostatními, neuznávají tradiční autority a nejsou solidární vůči ostatním. V této souvislosti s lehkým vybočením od tématu agrese je příhodné odkázat na knihu Éra prázdnoty, jejímž autorem je Gilles Lipovetsky, která popisuje dopady individualismu v postmoderní společnosti.

Fontana (2014, s. 302) vnímá šikanování jako úmyslnou snahu „získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrašování. Šikanování probíhá jak v prostorách školy, tak mimo ni a může postihnout děti každého věku, od počátku až do konce školní docházky“.

O šikaně dle Martínka (2007) hovoříme za 3 předpokladů, prvním je, že se jedná o boj nevyrovnaných sil. Agresor je většinou již na první pohled silnější než oběť, nemusí se jednat pouze o fyzické znaky (muskulatura), sílu lze spatřovat i v inteligenci, počtu kamarádů mezi spolužáky či nadvládou ve smyslu věku, tedy, kdy starší děti cílí na slabost mladších dětí. Druhým předpokladem je určitý vývoj v čase, ve kterém šikana postupně kumuluje. Většina autorů pojímá šikanu jako něco dlouhodobého, Martínek naopak pokládá za šikanu i krátkodobý agresivní akt. Třetím předpokladem je, že se oběti agrese útok nelíbí. V této souvislosti nutno zmínit tzv. „teasing“, který by mohl být za šikanu mylně pokládán. Martínek (2007, s. 4) uvádí příklad „teasingu“/škádlení mezi chlapci a děvčaty na 2. stupni základní školy. „Dívky křičí, chichotají se, někdy i chodí žalovat, dospělý však vidí, že jim škádlení chlapců vůbec není nepříjemné, a jejich stěžování je pouze formální.“

Agresi lze dále dělit podle příčiny. Právě etiologii se věnuje následující kapitola.

## 1.4 Multikauzální etiologie agrese

Jen stěží jednoznačně označit, co nebo kdo zapříčiňuje agresi, to doposud v různých výzkumech zůstává pouhými spekulacemi. Svoboda (2014, s. 61) připomíná, že agrese v mateřských školách není novodobým problémem, avšak nově nabývá brutálnější a intenzivnější podoby. Dle autora „se jedná o důsledek souhry několika faktorů: blahobyt, absence kvalitních vzorů, negativní vzory z počítačových her, nízká schopnost vzájemné komunikace a stále se zvyšující individualizace, možná i faktory další.“ Zaměříme-li se na hledání příčin agrese, vyvstane základní otázka, zdali je agrese vrozená či naučená. Nakonečný (2017) uvádí, že příčinu lze shledat nejen v **biologickém základu**, ale i v **sociálním učení**, v rámci kterého se jedinec naučil agresivní chování využívat proti druhým lidem s cílem dosáhnout vytyčených cílů. „Mezi oběma výše uvedenými druhy agrese je zásadní rozdíl v tom, že pudová agrese je provázena pocity hněvu a nepřátelským postojem a v případě zablokování jejího projevu se přenáší na kterýkoli objekt, který se agresorovi namane („obětní beránek“), zatímco instrumentální agrese je naučená technika jednání, generalizovaná na podobné objekty a probíhající bez účasti hněvu a nepřátelství“ (Nakonečný, 2017, s. 327).

Podíváme-li se na jednotlivé faktory, které stimulují agresivitu u dětí, lze je po vzoru Toužimské (2006) rozdělit do třech oblastí, ve kterých působí. V prvním případě se jedná o specifika samotného dítěte, poté o charakteristiku rodiny, ve které dítě vyrůstá a následně se jedná o charakteristiku jiného prostředí, než je to rodinné, např. prostředí vrstevnické. Velmi obecně lze konstatovat, že výskyt agresivity je podmíněn následujícími faktory ve zmiňovaných 3 rovinách:

1. **Specifika samotného dítěte** – častější výskyt agresivity je u chlapců (hlavní příčinu zde hraje hormon testosteron), u dětí nacházejících se na nízké sociometrické pozici ve školním prostředí, u dětí nezralých (především emočně), u dětí s nedostatečným sebevědomím a s utvořenou závislostí na vrstevnické sounáležitosti.
2. **Charakteristiky rodinného prostředí** – děti s častějšími projevy agresivity vyrůstají v rodinách, které lze popsat jako rodiny, ve kterých jsou matky jen minimálně vzdělané (přičemž vzdělání není uznávanou hodnotou u všech členů rodiny) či trpí psychickou poruchou a kriminální chování je možné spatřit u otců. Tyto rodiny bývají téměř zcela bez jakéhokoliv náboženského vyznání, vyznačující se nadměrnými konflikty a převládá u nich nevhodný výchovný styl.

Rodiny agresivních dětí socioekonomicky spadají mezi nižší třídu, což má za následek neúměrně hojně stěhování celé rodiny, a to často do tzv. vyloučených lokalit.

3. **Charakteristiky nerodinného prostředí** – dítě se vyskytuje v prostředí vrstevnických skupin, které ho svádí k určitému nonkonformnímu jednání, či se nachází v takové vrstevnické skupině, která uznává normy dané společnosti, avšak daného jedince vyčleňuje z kolektivu. Vzdělávací instituce neadekvátně řeší problémy dítěte, což může mít podobu ignorace daného problému nebo přehnaně autoritářského řešení (vyloučení z instituce). V neposlední řadě může být korelujícím faktorem v této rovině nefungující síť organizací, které by mohly preventivně zasáhnout, např. orgán sociálně právní ochrany dětí.

O prvním výše zmíněném bodu, tedy o specifikách samotného dítěte, pojednává Říčan (1995), který v souvislosti především se šikanou uvádí, že co se týče fyzické stránky, z větší části se jedná o chlapce patřící spíše mezi ty zdatnější a silnější jedince. Někdy však sílu a zdatnost může nahradit spolu s manipulací dalších osob i vysoká inteligence. Odkloníme-li se od tělesné stránky, zaměříme se na to, jak lze popsat psychické vlastnosti agresivních jedinců: nižší pozornost, snaha prosadit své názory a manipulovat s druhými, lehce podprůměrný školní prospěch. Jedná se o jedince s vysokým sebevědomím, který touží po dominanci. Autor však vhodně poznamenává, že agresivní jednání, tedy jednání za určitou hranicí přijatelnosti, se mnohdy pojí „se sklonem překračovat i další pravidla: ničit věci ze zlomyslnosti nebo pro zábavu, nerespektovat soukromé vlastnictví a podvádět. Například o tom, zda se malý asociál bude proviňovat spíše násilím nebo spíše podváděním, rozhoduje většinou příležitost, tělesná síla a inteligence, kterou potřebuje podvodník, nikoli však rváč“ (Říčan, 1995, s. 33).

Antier (2004, s. 70) k pohlaví agresivních jedinců dodává, že se rozdíly mezi dívkami a chlapci pomalu zmenšují, tedy, že agresivních dívek přibývá. U dívek převládá spíše agrese slovní, ve které je rodiče mnohdy podporují. „Dívky jsou vedeny k nové ženské identitě, směsici koketnosti a emancipace. Malá nebojácná dívka, posuzovaná kdysi spíše negativně jako „nevydařený chlapec“, je dnes oceňována jako šikovné dítě, které si (tak jako muži) lépe poradí s životními nesnázemi.“

Martínek (2015) dodává, že zvýšenou agresivitu lze sledovat u jedinců impulzivních. Jedná se o jedince, jejichž chování je již před nástupem do základní školy v rozporu

s normami – neposednost, neposlušnost, majetnickost, nezvladatelnost. Majetnickost se projevuje ve snaze dítěte přivlastnit si všechny hračky ve třídě přesto, že s žádnou z nich si nevydrží hrát dlouho. Pokud by se však nějaké (většinou slabší) dítě pokusilo si s hračkou hrát, impulzivní jedinec by použil agresi, aby tomu zamezil. Autor poukazuje na to, že se tyto děti snaží svým počínáním upoutat pozornost jiných dětí či dospělého (učitelky), a to bez ohledu na ostatní. „Ve školním prostředí se ve většině případů z výše uvedených jedinců stávají agresori, kteří mají zvýšenou tendenci dopouštět se šikanujícího chování“ (Martínek, 2015, s. 61).

Antier (2004, s. 65) upozorňuje na spojitost mezi vyjadřováním dítěte a mírou agrese. „Děti, které mají náskok ve slovním projevu, jsou všeobecně méně agresivní než děti, které se neumějí snadno vyjadřovat a snaží se dokazovat svou nadřazenost rychlostí, s níž napřahují pěsti. Vždycky zde totiž existuje přímá úměrnost mezi agresivitou a opožděným vývojem řeči.“ Lze předpokládat, že dítě, jež je komunikativní a jeho řeč je na úrovni, kdy je schopné se s jinými dětmi domluvit, nebude tak často používat agresi ke sdělení svých pocitů či potřeb.

V druhém zmiňovaném bodě popisujícím jednotlivé aspekty rodinného prostředí dítěte byl zmiňován tzv. nevhodný výchovný styl. Hodnocení toho, jaký výchovný styl je či není vhodný, je do jisté míry subjektivní. Výchova dnešních dětí se zdá být více a více liberální, bez omezení, bez hranic. Martínek (2015) spojuje právě permissivní výchovný styl s agresivitou. Popisuje, jak neustálé diskuse s liberálně vychovávanými dětmi mohou vést k neschopnosti dítěte se přizpůsobit. Jistou rolí zde hraje i fakt, že si dítě v rámci permissivní výchovy vytváří mylnou představu o okamžitém plnění jeho potřeb a přání, tak tomu však bohužel v reálném životě nebývá. Z tohoto důvodu může takto vychovávané dítě používat agresi ve snaze docílit svých přání.

Podíváme-li se na dopady tohoto výchovného stylu znovu bez snahy jej jakkoli hodnotit, objeví se možnost zamyšlení nad reakcemi dítěte, které po dvou až třech letech liberální výchovy přijde do běžné mateřské školy. Domnívám se, že takové dítě musí být neskutečně zaskočené, neboť je najednou v prostředí, ve kterém, ať už z personálních či jiných důvodů, není možné zajistit liberální přístup a prostor pro neustálé diskutování s pedagogy všem dětem. Dítě, jež se v takové nepříjemné situaci ocitne, může reagovat různě – i agresí. Avšak přísnější přístup ze strany pedagogů je dle Martíňka (2015, s. 15) v takovém případě nutný: „Je nutné si uvědomit, že celý život bude jedinec nucen dělat



věci, o kterých se nediskutuje a které jsou pravidlem. Respektovat tyto věci se opět dítě učí v raném věku“.

Výchovný styl bezpochyby ovlivňuje míru agresivního chování u dětí, někdy do takového míry, že výchovné působení učitelky nepomáhá. „Naprostou katastrofou jsou situace, kdy rodič dokonce své dítě k agresivitě nabádá – dítě je vedeno v představě, že současný svět je jenom o konkurenci, a pokud jedinec nemá „ostré lokty“, nemůže v této silné konkurenci obstát“ (Martínek, 2015, s. 18). Autor dodává, že v takových situacích, kdy nefunguje spolupráce s rodinou dítěte, nemá pedagog či odborník (psycholog) téměř žádnou moc.

Čermák (1998) poukazuje na další zajímavý fakt o agresi, jež souvisí s rodinným prostředím, konkrétně s tím, jak rodiče vstupují do interakcí probíhajících mezi dětmi. Pokud dítě čelilo agresi od svého sourozence, bude oproti dítěti, jež takovému přístupu sourozence nečelilo, reagovat více agresivně i v interakci s dalšími jedinci. Důležitou roli v tomto případě sehrávají právě rodiče, kteří svými zásahy v případném konfliktu svých potomků agresi spíše podněcují. Dítě mladší (a většinou tedy slabší) ví, že na jeho straně stojí dospělý, který se ho snaží ochránit, tím dítě získává jistotu a vyvolává další konflikty. Autor deklaruje zjištění o mladších sourozencích: „iniciují více rvaček než starší. Dále se potvrzuje, že agrese mezi sourozenci je nejmenší, když rodiče netrestali ani jedno dítě a agrese je největší, když je trestáno dítě nejstarší“ (Čermák, 1998, s. 8).

Martínek (2013) odkazujíc na výzkumy uvádí, že agrese souvisí se sociálním učením a výchovnými vzory. Pokud má chlapec matku, na které se jeho otec dopouští agrese, je až 90 % šance, že toto chování bude v dospělosti praktikovat i na svou životní partnerku. Pokud je domácí násilí praktikováno na matce dívky, je velká pravděpodobnost, že dívka bude v dospělosti čelit rovněž domácímu násilí.

Samozřejmě záleží i na způsobu trávení volného času dítěte v rodinném prostředí. Tráví-li ho sledováním televize, hraním her na PC, tabletu a jiných zařízeních, je u nich větší pravděpodobnost výskytu agresivního chování. Antier (2004) vzpomíná na výsledky sedmnáctiletého výzkumu prováděného na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Dle výsledků vidí děti během jednoho večerního televizního programu průměrně 7 vražd a až 4 násilné činy. Výzkum prokázal statisticky významné souvislosti mezi délkou sledování televize a sklony k agresi, u dívek je tato pravděpodobnost však mnohem nižší než u chlapců. Rovněž děti trávící volný čas u videoher s násilnickými

prvky jsou vystavovány takovým podnětům, které postupně otupují jejich city a realistický pohled na téma smrti a násilí. Děti se tak stávají citově chladnější, jelikož se pro ně stává násilí zcela běžným jevem. Matoušek a Kroftová (1998, s. 105) zmiňují tzv. pondělní syndrom, který označuje „zvýšenou agresivitu dětí ve školkách a ve školách, která je oprávněně vykládána jako odreagování agresivity, již se děti nabily během víkendu z televize“.

Do charakteristiky nerodinného prostředí, které jsou zmíněny v bodě třetím, spadá samozřejmě nespočet různých faktorů, které mimo jiné mohou souviset s prostředím školy, přístupem pedagoga, s kolektivem dětí v mateřské škole atd. V popisu specifík samotného dítěte byla mimo jiné zmiňována impulzivita, avšak, jak uvádí Jucovičová a Žáková (2010, s. 199), může být ovlivněna i prostředím: „K přetrvávajícím projevům impulzivního jednání někdy dochází i pod vlivem vrstevníků, party, kdy dítě, které má stále silnou potřebu se předvést, „ukázat“ před ostatními, reaguje impulzivně, snadno se nechá „strhnout“ a nedomyšlí důsledky svého jednání.“ Čapek (2010) k vrstevnickým skupinám v předškolním věku ale dodává, že takto malé děti většinou nedokážou vytvořit konstantní skupinu, jedná se spíše o flexibilní, krátkodobé, hravé konfigurace.

Výše bylo charakterizováno dítě, u kterého je vyšší pravděpodobnost výskytu agresivního chování. Nelze ale opominout dítě, které stojí na opačné straně – oběť. Mezi potencionální oběti agrese ve školním prostředí lze řadit především ty děti, které se z pohledu ostatních dětí určitým způsobem vymykají kolektivním představám ideálu. Typickým příkladem z praxe je jedinec z viditelně chudší rodiny, jehož vzhled je negativně vnímán z pohledu dnešních, mnohdy materiálně smýšlejících, dětí. Dle Fontany (2014) se také může jednat o děti mající problémy s pohyblivostí tělesného aparátu či mající jiné tělesné vady. Autor zmiňuje jako příklad koktání, které se ostatním dětem stává důvodem pro posměšky. Mezi děti ohrožené agresí lze zařadit i děti se specifickými osobními problémy. Pokud dítě vyrůstá v rodině, která se z různých důvodů často stěhuje, znamená to pro něj svízel v podobě změny školy, tudíž neustálou adaptaci na učitele, ale i děti. Jedinec si nestihne vybudovat pevný vztah s ostatními a zůstává být „tím neznámým“, který neměl možnost vybudovat si respekt a získat kamarády, kteří by mu případně pomohli čelit agresivním útokům. Z těchto a mnohých dalších příčin vznikají u dítěte emoční problémy z důvodu zažívání pocitů zavržení. Erkert (2004) dodává, že u dětí, které se cítí být ohrožené agresí, mohou nastat

psychosomatické potíže, nejčastěji bolest břicha a hlavy. Nespokojenost a strach pak může dojít až zavržení docházky do mateřské školy.

## 2 Prevence

Agresi, zejména její extrémní formu, v prostředí škol řadíme mezi projevy rizikového chování. Dle Miovského (2010) za rizikové chování dále pokládáme například poruchy příjmu potravy, xenofobní a rasistické projevy chování, rizikové chování v oblasti lidské sexuality atd.

Agresi v mateřské škole popisuje Antier (2004), který tvrdí, že agrese lze spatřovat již v samotném odloučení dítěte od matky, případně obou rodičů. Dítě zažívá velký šok, když přichází z mnohdy klidného rodinného prostředí do budovy plné malých dětí. Tato diskomfortní situace mu zkresluje pohled na svět, který se v jeho očích stává nelítostným. Mnohdy teprve dvouleté dítě je přes svou nevoli nuceno k dočasnému opuštění svých nejbližších, svého oblíbeného prostředí, cítí jiné vůně, slyší neznámé hlasy a potkává cizí tváře. Není divu, že začne reagovat násilím.

Přesto, že je agresivita částečně vrozená a částečně podněcována výchovou a prostředím, ze kterého dítě pochází, je i ovlivňována prostředím školy. Za preventivní opatření ze strany školy lze pokládat její klima, zdali je přátelské či nepřátelské. Velkou roli zde sehrává sám učitel, jeho psychické naladění, jeho přístup, jeho vztahy s ostatními pracovníky, prosociální vztahy s nadřízenými apod. Dle Vašutové (2008) pedagog intenzivně ovlivňuje náladu dětí, chybí-li mu vnitřní motivace, dochází k frustraci u samotného pedagoga i dětí. Agresivita uvnitř školských zařízení nabírá na intenzitě v případě, že není instituce vhodně řízena. Lze očekávat snížení agresivních projevů v takových institucích, které se těší demokratickému, přátelskému, přívětivému a osobnímu vedení. Za prevenci lze považovat zlepšení psychosociálních podmínek školy.

Antier (2004) zmiňuje důležitost autority učitele. Učitel je dětmi uznáván pouze tehdy, je-li vnímán jako spravedlivý jedinec. Dopouští-li se pedagog slovní agrese či jiného podobného chování, které může spočívat v nelítostné kritice, dítě toto jednání vyhodnotí jako nespravedlivé a cítí se ukřivděn. K takovému učiteli jen stěží bude chovat přirozený respekt.

Autor dále upozorňuje na nebezpečné hry, které děti zcela přirozeně vymýšlejí i v prostředí mateřských škol. Potřeba dětí projevit svou sílu, získat převahu nad slabšími jedinci a pocítit silné emoce je uspokojována právě ve hrách, při kterých hrozí nebezpečí. V roce 2000 ve Francii zemřel chlapec, který se zúčastnil hry s názvem „šátkovaná“. Chlapci ve věku 6 a 7 let mu uvázáním šátku kolem krku způsobili takové zranění, kterým nakonec podlehl. Všichni účastníci události to však pojímali pouze jako hru, včetně oběti tohoto aktu. Pedagog by měl dětem neustále vysvětlovat, jaké hry jsou a nejsou vhodné, otevřeně s nimi mluvit o následcích a rizicích, které si děti, na rozdíl od dospělého, právem nemusejí uvědomovat. Své vlastní hry si děti v mateřské škole volí většinou v tom případě, že neprobíhá řízená činnost. Mezi dětmi jsou takové, které potřebují pomoci, nezvládají vymyslet žádnou hru, nezapojují se nebo si neumí hrát s ostatními dětmi bez použití násilí či agrese. Martínek (2015) jako jednu z příčin agrese v prostředí škol zmiňuje nudu, která může nastat nedostatkem činností třeba při volné hře.

Štech (2010, s. 152) vnímá velký vliv v učitelské profesi v rámci prevence rizikového chování, a to nejen v učení dětí přebírat odpovědnost za své činy, být solidární a svědomitý. Přestože tato slova mohou být pokládána za klišé absolutně nesouvisející s prevencí, opak je pravdou. „Prae-venire znamená vlastně „jít napřed, vědět předem“. Tj. mít na základě minulých zkušeností a znalostí představu o pravděpodobné budoucnosti jedince, skupiny, instituce atd. Ve své nejobecnější podobě je tedy potenciálně primární prevencí každý pedagogický akt. Resp. každý pedagogický akt může, ale samozřejmě nemusí, být prevencí nežádoucích projevů.“

Říčan (1995) popisuje některé ze zásad prevence šikany ve školním prostředí ze strany pedagoga. Níže zmíněné je však jistě možné aplikovat na agresi obecně i v prostředí mateřských škol:

1. **Solidarita** – její rozvoj v dětském kolektivu má jistě své místo. Naučit kolektiv být solidární však nelze bez toho, aby byl solidární sám pedagog. Dle autora se učitelé mnohdy, byť třeba nevědomky, distancují od dětí, jež jsou na pokraji onoho kolektivu, neboť (dle poznatků z psychologie) se nepřátelské postoje k outsideru přenášejí i na toho, kdo mu pomáhá – a to učitelé mohou podvědomě vycítit. Úlohou učitele by, i přes riziko ztráty důvěry ostatních dětí, mělo být pokusit se co nejvíce začlenit tyto slabší jedince mezi ostatní, dodat jim pocit sounáležitosti, posílit víru v sebe samého a ujistit je o jejich hodnotě pro celou

skupinu. Tím zamezí rozdělování dětí na outsidersy a favority, bude prosazena spravedlnost, která chrání menšinu před těmi, jež jsou, alespoň z pohledu většiny, inteligentnější, zábavnější, bohatší atd.

**2. Demokracie** – její posílení vede nejen k podpoře přirozené autority učitele, ale i k uvědomění, že každý ze skupiny dětí má právo na názor a jeho hlas má stejnou váhu. V mateřské škole lze děti vychovávat k demokracii různými způsoby.

- V edukační realitě je třeba zajímat se o názory dětí, vyslyšet jejich přání a respektovat všechny názory, jež jsou přítomny v diskusi. Tedy i ty, které se neslučují s názorem pedagoga. Ideální je aplikace tohoto přístupu po celý čas trávený s dětmi, přímo organizovat diskusi je vhodné zejména v komunitním kruhu.
- V průběhu dne v mateřské škole je třeba dávat dětem na výběr – ať jde o zvolení hry či způsobu trávení času na školní zahradě.
- Aby bylo možné označit klima školy za demokratické, je třeba být otevřen i rodičům dětí. To spočívá v jejich časném informování o chodu MŠ a samotném dítěti – o jeho úspěších i neúspěších. Rovněž by měl pedagog rodiče informovat i o tom méně příjemném, tedy i tom, zdali je dítě šikanováno nebo je-li agresor.

**3. Ideová výchova** – je neméně důležitá v systému ostatních výchov. Vštěpovat dětem od útlého věku hodnoty společnosti je dozajista tou nejpřirozenější cestou, jak dosahovat efektivní prevence agrese. Opět, pokud bychom chtěli najít konkrétní příklad v mateřské škole, lze se opřít o pravidla, která jsou dětmi a pedagogy stanovována v prvních týdnech školního roku. Pravidla mohou vyznívat poněkud prostě, avšak ve skutečnosti jsou základem pro soužití ve všech společnostech – nikomu neubližovat, dokázat se omluvit, poprosit, být vstřícný k ostatním, mít úctu ke všemu živému i neživému kolem nás...

**4. Spolupráce** – aplikovat zásady kooperace v mateřské škole je možné téměř ve všech činnostech. Je záhodno vést starší děti k pomoci mladším dětem, a to při oblékání, vysvětlování, hře. Lze do výchovně vzdělávacího procesu zařadit plánovitě takové činnosti, při kterých budou děti nuceny spolupracovat, aby dosáhly určitého výsledku. Děti mohou být rozděleny do týmů, které však nejsou sestaveny náhodně. Sestavení týmů by mělo být doménou učitele, který by měl myslet na to, do jakého týmu začlenit potencionální oběti či agresory, ba dokonce ty děti, které se určitým způsobem zúčastnily třeba šikany. „Není radno – aspoň

zpočátku – začlenit do jednoho týmu více agresorů nebo potenciálních agresorů, stejně jako agresora a oběť. Agresor má být v týmu dětí, které nemá šanci šikanovat. Později je možno zařadit agresora a oběť do téhož týmu, ovšem spolu s dětmi, které nepřipustí, aby bylo oběti jakkoli ublíženo“ (Říčan, 1995, s. 84).

## 2.1 Řešení agrese

Mnozí pedagogové si jistě kladou otázku, jak pracovat s dítětem, které bylo aktérem šikany či se jiným způsobem dopustilo agresivního jednání vůči jinému. Dozajista není snadné pomoci někomu, kdo druhým ubližuje a nalézt cestu k nápravě. Dle Říčana (1995) je důležité děti pozorovat a v případě, že by došlo byt' jen k náznaku recidivy, nekompromisně zakročit. Zamezit agresivním sklonům u těchto dětí lze několika kroky: užívat co nejvíce pozitivní zpětné vazby, připravit pro děti dostatek takových činností, ve kterých budou mít prostor vyniknout, učit je empatii a v dostatečné míře jim projevovat lásku, která mnohdy absentuje právě v rodině.

Dařílek (2013) předkládá výčet nejrozšířenějších psychologických postupů, které pomáhají zvládat agresivní chování u dětí nejen v prostředí školních zařízení. Zároveň však upozorňuje, že u většiny z nich nelze s jistotou potvrdit jejich efektivitu. Zmiňuje však i existenci jiných metod, jako jsou elektrošoky, kastrace či farmakoterapie, aplikace těchto metod však samozřejmě nespadá mezi kompetence učitele, proto se jimi nebudeme dále zabývat.

Jako jednu z nejužívanějších metod uvádí autor **rozhovor**, který může sloužit ke zjištění původu agresivního chování. Styl, jakým s dítětem mluvíme, je nutno individuálně přizpůsobit. Lze ho vést demokratickým či autoritářským stylem, záleží na přístupu samotného dítěte. Pokud se s ním nelze domluvit na řešení situace, použijeme spíše druhý styl.

Veselá (2010) doporučuje v případě výskytu agrese vytvořit školní kodex, který bude vypracován spolu s dětmi. V mateřských školách jsou běžně utvářena pravidla soužití, tzv. třídní pravidla apod., která obsahují různé zásady v závislosti na každé třídě, pedagogovi a dětech. Vedle pravidel vyžadujících snižování hluchnosti, ohleduplného chování k jiným dětem a nabídnutí pomoci v případě potřeby je možné zařadit i pravidlo o slušném vyjadřování. Dle autorky je nutno především netolerovat vulgarismy a v případě, že k verbální agresi dojde, striktně vyjádřit nesouhlas. Antier (2004, s. 61) v případě používání vulgarismů radí pedagogům, aby byli v jejich

řešení přirození. „Znamená to, že se lze zasmát, když dítě řekne sprosté slovo poprvé, ale pak je potřeba požadovat, aby si dítě nechalo neslušné výrazy pro sebe, nebo mu doporučit, aby si je šlo říkat na toaletu, to znamená na místo, kde tato slova budou co nejméně urážet sluch ostatních.“ Dle autora je však problematický postup při regulaci slovní agrese u jedinců, kteří byli vychováni v agresivním prostředí, kteří mají agresivní rodiče nebo agresivního sourozence. V takovém případě by měl být pedagog z části tolerantní a obloukem se vyhýbat jakýchkoli náznaků ponižování. Projevy slovní agrese by u takových jedinců měly být do jisté míry ignorovány a jedinec by za ně neměl být příliš často trestán. Sankcionování takového činu může mít mnohdy opačný efekt – dítě bude vulgarismy používat i nadále, jelikož tím mu pedagog věnoval třeba právě to, co chtělo, jeho pozornost.

Veselou (2010) je v souvislosti s fyzickou agresí vzniklou ve snaze imitovat akční filmové hrdiny doporučováno tyto projevy zakázat, už kvůli bezpečnosti své a dětí. Předjet takovému chování je možné upoutáním pozornosti dítěte jinou činností. Aplikujeme-li tuto myšlenku do prostředí mateřských škol, ze strany pedagoga je nutné zajistit zábavný a kvalitní program, pedagog by měl mít neustále připravené činnosti a úkoly navíc v případě, že se objeví jakékoli náznaky agrese. Autorka však podotýká, že pokus agresivní dítě zaměstnat není vždy úspěšný. Další radou je pořádit audiovizuální záznam dítěte, které napodobuje různé chvaty a hmaty z filmů, tento záznam může sloužit pro přesvědčení rodičů dítěte, že filmy či seriály tohoto typu nejsou vhodné pro děti předškolního věku.

Erkert (2004) nabízí učitelkám v mateřské škole jasná doporučení, jak, například pomocí her, docílit snižování projevů agrese.

- 1) **Vnímání a ventilace pocitů** – učitelky by měly děti učit poznávat své emoce, reflektovat je a zaujmout k nim postoj. K tomu je nutné, aby byl pedagog dostatečně otevřený a aktivně naslouchal. Dítě předškolního věku by mělo být schopné pojmenovat základní pocity, mělo by vědět, že i o negativních emocích se dá v klidu mluvit bez toho, aby na něj okolí nahlíželo jakkoli nelichotivě. Nácvik může probíhat formou hry, kdy dítě pantomimou předvádí např. zlost. Efektivní je propojení pohybu s hudbou, dítě se snaží pomocí hudby vyjádřit, zdali je veselé či smutné, ostatní děti se pokoušejí jeho pocitům vyjádřeným skrze hudbu porozumět.

- 2) **Uvolnění napětí hravou formou** – dojde-li mezi dětmi ke konfliktu, častou jsou plné pocity hněvu a zlosti. Většina pedagogů se snaží konflikt vyřešit domluvou či rozhovorem, avšak tím se tyto negativní pocity nevyventilují. Je potřeba dát dětem možnost ventilace pocitů způsobem, který nikomu neublíží. Příkladem může být přetahování lana, roztrhání papíru, házení míčem, ventilace hněvu pohybem (dupání do země tam, kde to nikoho neruší) či odreagování se u hry na nástroj, ideálně třeba buben. Pedagog, pokud je to v jeho kompetencích, může do mateřské školy zakoupit boxovací pytel, který je vynikající pomůckou při ventilaci emocí. Za tímto účelem lze také dítěti poskytnout antistresový míček nebo hlínu či modelínu, kterou by mohlo hníst. Zřízení určitého místa v mateřské škole může posloužit jako dobrý úkryt a prostor pro toho, kdo potřebuje ventilovat nějaké pocity, zároveň poslouží jako oáza klidu a preventivní opatření před „ponorkovou nemocí“.
- 3) **Hraní rolí** – při hraní rolí může pedagog nabídnout taková témata, která v rámci vývoje smyšlené situace úmyslně povedou ke konfliktu. Při hraní rolí se pak skupina dětí snaží nalézt řešení, která by vedla ke spokojenosti všech účastníků. Existují situace, které mají vícero správných řešení, ale i to je pro děti naučné, zjistí, že je nutné brát v potaz i pohled ostatních. „Tím, že děti ve svých rolích musí někdy zaujímat i jiný postoj než svůj vlastní, podporujeme a rozvíjíme jejich schopnost empatie a vzájemné pochopení“ (Erkert, 2004, s. 38). Autorka radí pedagogům, jak naučit děti řešit konflikty v rámci situačního učení. V mateřských školách je celkem běžné, že vzniká spor o hračku. Tento spor by měl pedagog co nejvíce využívat k nalezení jeho řešení s dětmi. Hádají-li se děti např. o auto, navrhuji zainteresované, ale i děti přihlížející, různé možnosti řešení. Jedno z dětí může ustoupit a vzít si auto jiné. Druhou možností je, že se vystřídají – k tomu mohou výborně sloužit přesýpací hodiny, díky nimž mají děti pojem o čase a zvládnou si ho samy ohlídat. Děti jsou v tomto vynalézavé a ve většině případů vymyslí spoustu dalších řešení.

Chlapci předškolního věku pokládají za jednu z charakteristik ideálu sílu, kterou si mezi sebou často poměřují. Tento spor může vést ke slovní, ne-li dokonce k fyzické agresii. Pedagog situaci může opět využít a spolu s dětmi navrhnout, jak si chlapci mohou férově změřit své síly. Síly se mohou změřit např. u přetahování lana. Dívka může oba chlapce požádat, aby jí pomohli opravit



kočárek pro panenky. Další dítě může chlapce upozornit, že nezáleží pouze na síle, ale i na inteligenci a dá jim hádanku. Chlapci tedy soutěží, kdo ji první vyluští.

- 4) **Poklidné řešení konfliktů** – vzniklý spor by se děti měly učit řešit v klidu, měly by umět formulovat, co konkrétně je rozčílilo. To samé by však měly umožnit druhým dětem a jejich slovům naslouchat. Některé děti mají z různých důvodů problém slovně vyjádřit, co je k rozezení vedlo, ať už z důvodu studu či řečové vady. Pedagog by měl znát alternativní možnosti, kterými se děti mohou vyjádřit, třeba prostřednictvím kresby. Na význam kresby se poté pedagog dále doptává. Některé děti se necítí komfortně při řešení konfliktů napřímo, z očí do očí. Pedagog jim může nabídnout alternativní řešení skrze vysíláčky či vytvořený telefon z kelímků a šňůry. Děti předškolního věku velmi rády komunikují a naslouchají loutce. Dítě tedy může sdělit své pocity třeba právě kašpárkovi, kterému důvěřuje.
- 5) **Začlenění dětí** – pokud je v kolektivu třídy mateřské školy dítě, které je známé agresivním chováním, napadáním a urážením dětí, běžně se stává, že je dětmi vyčleňováno z kolektivu, jelikož se nenajde nikdo, kdo by si s ním chtěl hrát. „Takové děti se tak poměrně rychle dostávají do pozice outsiderů a stěží se zbavují svého navyklého negativního chování. Trvalé odmítání až úplné zapuzení, které tyto děti nevyhnutelně pociťují, vede totiž zpravidla k tomu, že jejich agresivní potenciál ještě zesílí“ (Eckert, 2004, s. 55). Autorka zdůrazňuje, že by měl pedagog agresivnímu dítěti dodávat pocit sounáležitosti se skupinou, pocit bezpečí a lásky, co nejvíce by se měl uchýlovat k ukládání trestů. Dítě tímto způsobem postupně začne věřit ve své vlastní já a zvyšuje se jeho mínění o sobě samém.

### 3 Psychický vývoj dítěte

V posledním úseku teoretické části se budeme zabývat vývojovými specifiky dítěte předškolního věku. Než však zabředneme do popisu vývoje dítěte předškolního věku a agrese, pozastavíme se u toho, kdo všechno patří mezi činitele psychického vývoje dítěte. V této problematice se většina odborníků této doby shodují. Hayes (2003) upozorňuje na posun ve vnímání vývoje dětí. Zatímco ještě na počátku minulého století bylo obecně uznávaným názorem, že vývoj dítěte se odehrává výhradně

pod vedením genetiky, v průběhu 20. století vznikaly různorodé směry, které na vývoj dítěte nenahlíželi vždy takto monotónně. Autor vzpomíná behavioristy, jejichž názory byly právě zcela protikladné – novorozenec jimi byl vnímán jako čistá duše, kterou lze rozvíjet podle očekávání společnosti. Atkinson uvádí výrok jednoho z nejznámějších behavioristů J. B. Watsona: „Dejte mi tucet zdravých dětí ... a můj vlastní svět, ve kterém bych je mohl vychovávat, a já vám ručím za to, že z kteréhokoli z nich, náhodně vybraného, mohu vychovat jakéhokoli odborníka – lékaře, právníka... A samozřejmě i žebráka nebo zloděje, nezávisle na jejich talentu, sklonech, schopnostech, povolání a rase jejich předků“ (Atkinson, 2003, s. 70). Oba extrémní názory jsou v současnosti již vyvráceny. Citát J. B. Watsona je samozřejmě utopií, protože nelze děti vychovávat v separovaném světě – vždy se kolem nacházejí jedinci, kteří mu předávají vzorce chování.

Svoboda a kol. (2001) shodně s dalšími novodobými autory mezi činitele psychického vývoje řadí jak výchovu, tak dědičné predispozice. Dítě se rodí s genotypem, který je utvořen spojením genů otce a matky. Bez pochyby však samotný genotyp striktně neurčuje, jak se bude dítě chovat v dospělosti. Jedná se pouze o dědičnou dispozici, která je dále rozvíjena na základě faktorů vnějšího prostředí. Souhrou genotypu a stimulů vnějšího prostředí vzniká fenotyp. Ani ten však není stálý a mění se v čase i v prostředí. „Duševní vývoj je proces vzniku, postupných změn a zdokonalování psychických procesů, vlastností i integrace celé osobnosti. **Realizuje se rozvíjením vrozených dispozic v interakci s prostředím**“ (Svoboda a kol., 2001, s. 21).

Dle Látalové (2013, s. 27) zde existuje i souvislost s chováním matky v těhotenství a agresivitou: „Nitroděložní nežádoucí účinky, které zvyšují pravděpodobnost agresivního chování u potomstva zahrnují kuřáctví matek, užívání alkoholu a nutriční deficit během těhotenství.“ Výsledky výzkumu dr. Thomase Vernyho, na který upozorňuje Martínek (2015), je důležité umožnit dítěti v prenatálním stádiu vývoje poslech hudby od Mozarta, to a mnoho dalšího může blaze ovlivnit vývoj dítěte.

Svoboda a kol. (2001) dále uvádí, že nejvýznamnější skupinou faktorů vnějšího prostředí tvoří vlivy sociokulturního prostředí. V tomto prostředí je realizován proces socializace. V prvé řadě je nutno sem zařadit rodinu dítěte, která má velký vliv na rozvoj osobnosti a je označována za malou sociální skupinu, ve které se lidé navzájem znají a ovlivňují. Dalším socializačním činitelem je sociální vrstva, ve které se jedinec nachází. Členové

širší sociální skupiny se oproti členům v rodině nemusejí osobně znát, avšak přesto je jí ovlivňován. Z makrosociologického hlediska lze za největší skupinu pokládat společnost, jejíž vlivy působí na všechny její příslušníky. Každá společnost vyzdvihuje trochu jiné hodnoty a normy, které si jedinec osvojuje v průběhu celého života. Právě řád, který je předáván mezigeneračním přenosem nám říká, co lze pokládat za normokonformní, tedy v souladu s normami. Chování na pomyslně druhém pólu „normálnosti“ lze označit za nonkonformní či deviantní chování, které je určitým způsobem sankcionováno. Ve stejném duchu můžeme polemizovat i nad agresí – kdy ještě vnímáme agresi jako společností akceptovaný jev a kdy už se jedná o hraniční patologické chování. Od počátku si dítě v rodině prostřednictvím sociálního učení osvojuje vzorce chování v určitých rolích. Učení je rovněž odměňováno či sankcionováno.

V rámci procesu psychického vývoje člověka byla vypořádována určitá období, která lze pokládat za kritická. Jako příklad je možno uvést období, kdy dítě citově přilne k matce, batolecí období, kdy se dítě částečně osamostatňuje, ale i období pubescence, které je, co se týče emočního zrání, obdobím velmi náročným. Konkrétním vývojovým specifickým dětí předškolního věku se bude věnovat následující podkapitola.

### **3.1 Vývojová specifika dětí předškolního věku**

Vývoj osobnosti člověka byl popisován mimo jiné Sigmundem Freudem, Jeanem Piagetem či Erikem Eriksonem. Říčan (2006) uvádí všechna Eriksonova stádia vývoje osobnosti, my však vzhledem k tématu práce, které je zaměřeno na předškolní věk, uvedeme pouze první tři období:

- V prvním nejranějším stádiu je vytvářena důvěra k matce, která je základním pilířem pro pozdější navazování citových vztahů. V případě, že tato důvěra není dostatečně vybudována, může být celoživotně ohrožen duševní vývoj dítěte. Dojde-li k intenzivní citové deprivaci, může být narušen i vývoj tělesný.
- Druhé stádium se odehrává přibližně mezi prvním a třetím rokem života dítěte. Zde je hlavním tématem autonomie. Dítě začíná prosazovat své názory a často oponuje názorům druhých. V tomto období se odehrává tzv. batolecí vzdor, který je často popisován jako negativismus.
- „Následuje stadium iniciativy, jež zhruba odpovídá předškolnímu věku. Dítě se učí – opět na celý život – směle a s rozkoší pronikat do prostoru činů a střetů. Objevuje se také nový, vyšší způsob autoregulace – schopnost cítit vinu, tedy

svědomí (přesněji zvnitřněné normy, resp. superego)“ (Říčan, 2006, s. 50). Jedná se tedy o období, kdy dítě často vnímá, že jeho agresivní chování není v souladu s pravidly slušného chování a je schopno nést za své chování následky.

Níže jsou vypsány informace o vývoji dítěte, jsou to však pouze ty, které se pojí k předškolnímu věku, tedy k dětem věku dvou až sedm let. Zároveň jsou to ty informace, ve kterých lze najít spojitost s agresivním či prosociálním chováním.

Obecně lze dle Čapka (2010) popsat předškolní děti jako individua se sklony kolektivně reagovat na určité situace emotivně – hlučností, pláčem, smíchem i agresí. „Děti ještě nedozrály k vlastní sebereflexi, nevnímají druhé dítě jako osobnost, naopak zde doznívá dětský egocentrismus. Interpersonální vztahy jsou v náznacích, projevují se nadřazeností, závislostí, organizování a řízení starších dětí nad mladšími“ (Čapek, 2010, s. 20).

Allen a Marotz (2005) ve své publikaci popisují vývoj dítěte. **Dvouleté děti** si stojí za svým, z pohledu dospělého, často iracionálním názorem. Sami rodiče dvouletých si s nimi a s jejich tvrdohlavostí neví rady. Mezi typické projevy patří záchvatové vztekání. Již v tomto věku je dítě schopno lítosti s druhou osobou, kterou se snaží utěšit. „Když je přemůže pocit bezmoci nebo vzteku, uchyluje se k tělesnému násilí. (U některých dětí je to výraznější než u ostatních.) Agresivita se obvykle snižuje s tím, jak se zlepšují verbální schopnosti“ (Allen a Marotz, 2005, s. 92). Autoři dále uvádějí, že jsou dvouleté děti netrpělivé a nerady se střídají, což v kolektivu mateřské školy může spolu s tendencí majetnického hromadění hraček vyvolávat konflikt. Je vzdorovité, avšak jejich negativismus má svůj význam – je vytvářen základ jejich nezávislosti. Zkoumání všeho v jejich okolí může rovněž vyústit v konflikt, jelikož dítě se snaží vypozařovat reakce ostatních na nejrůznější situace, a tak se může stát, že udeří jiné dítě jen proto, aby zjistilo jeho reakci.

Svoboda (2014) upozorňuje, že dítě netestuje pouze reakce dětí, ale i dospělých participujících na jejich výchově. To vše ve snaze zjistit, kam až sahají hranice a jak striktně jsou tyto hranice vymezeny. Autor k onomu zmíněnému „období vzdoru“ dodává, že dítě mnohdy není skutečně schopné dostát nárokům dospělých, přesto, že by si to třeba samo přálo. „Chápe, co si přejí a proč to chtějí, ale je paralyzováno svým vlastním jednáním. Disharmonie tak vede k jeho vzteku, projevům bezvýchodnosti, které jsou často nazývány agresí“ (Svoboda, 2014, s. 13).

Allen a Marotz (2005) **srovnávají tříleté dítě s dvouletými**: oproti dvouletým je tříleté dítě poslušnější a s dospělým již tak často nepřichází do konfliktního stavu. Je oproti svému o rok mladšímu „já“ o poznání vstřícnější k druhým. Již dokáže pochopit princip střídání, avšak ne pokaždé je svolné se vystřídat. „Brání si vlastní hračky a majetek. Někdy se při tom chová násilnický, vytrhává hračky druhým dětem z rukou a bije je.“ (Allen a Marotz, 2005, s. 106) Tito autoři upozorňují, že obvyklé pře s dětmi jsou přirozené a pedagog by jim měl dát prostor urovnat spor samostatně. Ne však, pokud se jedná o vyhrocenou situaci. Langmeier a Krejčířová (2006) ke sporu o hračky a jiné předměty dodávají, že jistou výhodou disponují děti mající sourozence, jelikož jsou z rodinného prostředí zvyklé brát ohled na potřeby a žádosti druhých, přistoupit ke kompromisu a o majetek se dělit s další osobou.

Martínek (2015) upozorňuje na přirozený rozvoj agresivity odehrávající se v období **dosazení 3 let**. Častější projevy agrese autor spojuje se začínajícími sklony počínat si samostatněji, s rozvojem identity a tzv. „prvního já“. Objevuje se zde i užívání vulgarismů v komunikaci s ostatními, což pak může v kolektivu mateřských škol vyvolávat konflikty. Při snaze prosadit „své vlastní já“ dítě různými prostředky (vztek apod.) vyvíjí na dospělého takový tlak, kterému mnohdy podlehne a dítěti ustoupí. Dítě začne vnímat agresi jako možnost, jak dosáhnout svého cíle. Rodič se pro něj stává snadno manipulovatelným. „Učitelky mateřských škol denně vidí situace, kdy bezradný rodič v šatně přemlouvá své dítě, aby se převléklo, běhá za ním s bundou, s čepicí a čím více přemlouvá a přesvědčuje, tím více dítě odmítá daný úkol splnit.“ (Martínek, 2015, s. 14) Dle autora si jedinec vytváří modely chování právě v období třech až čtyř let.

Antier (2004) onu dětskou snahu testovat hranice spojuje i s již zmiňovanými vulgarismy sloužícími k provokaci. Dítě si je z reakcí okolí vědomé, že se tato slova používat nemají, a právě jejich používáním může demonstrovat okolí, že dítě dokáže oponovat. Dítě nechce nadávkami nikoho urážet, pouze šokovat. Ve **věku 3-5 let** je zcela přirozená interní agrese dětí ventilována skrze snahu vyhrávat, přičemž v dětských očích se stává vítězem třeba právě ten, kdo vysloví slovo nejvíce vulgární.

V tomto věkovém období se také rozvíjí dětský humor, který je však neslučitelný s humorem dospělých, na což je nutné brát zřetel. Děti od humoru vyžadují, aby byl logický a neobsahoval v sobě jakoukoli agresivní formu výsměchu – ta ho činí

neklidným, neví, jak se s ním vypořádat. Děti rodičů, jež využívají agresivní formu humoru, se výsměch učí používat namísto zcela bezprostředního humoru.

Dítě se ve věku 3-5 let rovněž učí rozlišovat svá přání od přání druhých a začíná přistupovat na kompromisy, což pomáhá k utvoření emočně stabilní osobnosti. Od 4 let je dítě velmi zvědavé, chce znát odpovědi na vše, co se odehrává kolem něj a k tomu vyžaduje neustálou pozornost dospělého. „Protože v tomto věku obohacuje dítě své synapse, vlásenkovitá spojení mezi neurony. Je to zásadní kapitola jeho vývoje a jakákoli samota je pro ně nesnesitelná...“ (Antier, 2004, s. 64).

U dětí šestiletých, případně sedmiletých, dochází k celkovému zrání, nachází se v období před nástupem do základní školy, jinak nazývaným obdobím starší předškolní věk. Vágnerová (2012) porovnává děti čtyřleté a šestileté a uvádí příklad demonstrující pokrok v myšlení. Zatímco šestileté dítě si již pohrává s myšlenkou příslušnosti k různým kategoriím a zařadilo by červenou papriku mezi zeleninu, čtyřleté dítě by tu samou papriku zařadilo mezi jiné červené předměty. Co je však velmi důležité, těsně před nástupem do základní školy si děti začínají uvědomovat, že druzí lidé mají na stejnou věc odlišný názor a jednotlivé situace mohou prožívat odlišně. Na konci předškolního období děti dokážou lépe porozumět svým pocitům a také začínají vnímat ambivalenci emocí. Rozumí tomu, že jsou situace, kdy člověk není pouze veselý či smutný, ale jsou i takové situace, při kterých se emoce mísí. Typická věta, která může zaznít od dítěte ve věku šesti a sedmi, je: „Jsem šťastný, že jdeme ven, ale jsem i trošku smutný, že jdeme na vycházku, a ne na zahradu, na tu bych moc chtěl.“

Vágnerová (2012, s. 351) dále popisuje dítě ve věku na začátku školní docházky, tedy dítě šestileté a sedmileté, jako dítě, které již ve většině případů rozezná správné chování od špatného. Normy chování přejímá tak, jak jim je dospělý předává, hlouběji o nich nepřemýšlí a nikterak je nezpochybňuje. „Normy určují authority, které jsou také garantem jejich respektování. Názor a rozhodnutí dospělých považuje dítě za kritérium správnosti a s jejich požadavky nepolemizuje.“ V praxi mateřské školy lze pozorovat, jak starší děti umravňují ty mladší s odkazem na slova paní učitelky: „Neumíš poslouchat? Paní učitelka říkala, že se ve školce neběhá!“

## 4 Výzkumné cíle a otázky

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakými způsoby pracují učitelky mateřských škol s agresí u dětí a jaký je z pohledu pedagogů výskyt agrese u dětí předškolního věku. Dílčím cílem je zjistit vztah mezi délkou praxe pedagogů, jejich vzděláním a tím, jakým způsobem pracují s agresí dětí v mateřské škole.

**V rámci výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky:**

VO1: Jaké formy agrese, a v jaké míře, se vyskytují v mateřské škole z pohledu učitelek v MŠ?

VO2: Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách heteroagresi?

VO3: Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách autoagresi?

VO4: Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách agresí k věcem?

VO5: Při jakých činnostech v rámci režimu MŠ nejčastěji dochází k agresivnímu chování u dětí z pohledu učitelek v mateřských školách?

VO6: Jaká je dle učitelek mateřských škol příčina agrese u dětí předškolního věku?

VO7: Jaká preventivní opatření činí učitelky v mateřských školách, aby předešly vzniku agrese?

VO8: Jaký je vztah mezi vzděláním a délkou praxe učitelek v mateřské škole a tím, jak řeší agresí?

## 5 Popis metod a procedura

Vzhledem k tomu, jaký byl stanovený cíl bakalářské práce, byl zvolen **smíšený design výzkumu**, který obsahuje prvky kvantitativní i kvalitativní metodologie. Každá metodologie má své výhody a nevýhody. Dle Gavory (2010, s. 35) spočívají výhody kvantitativního výzkumu oproti kvalitativnímu ve větší objektivnosti a v možnosti prezentace výsledků v jasných číselných údajích, které je možné dále zpracovávat. „Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádřit směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost rozdílu mezi dvěma anebo více výsledky apod.).“ Surynek a Nový (2006) doplňují, že se kvantitativní výzkum zaměřuje na charakteristiky jevů z hlediska jejich četnosti, intenzity a frekvence. Výzkumník jej volí právě tehdy,

potřebuje-li zjistit, jak často se dané prvky v určitém celku opakují a jaký je jejich výskyt, co se počtu, velikosti či síly týče. Kvalitativní metodologie nám naopak dovoluje pracovat se slovy, s myšlenkami a názory respondentů.

Jako výzkumná technika byla zvolena dotazovací technika, konkrétně **dotazník**. Pro sběr dat byl využit dotazník vlastní konstrukce (viz. příloha B). V dotazníku se objevovaly **otázky škálové (5 otázek), dichotomické (1 otázka), polytomické (13 otázek), otevřené (9 otázek) i polootevřené (8 otázek)**. Chráska (2007, s. 171) klade na dotazník tři požadavky, aby byl praktický, validní a reliabilní. Validita dotazníku znamená, že je dotazník sestaven tak, aby skutečně zjišťoval to, co měl výzkumník v úmyslu zjišťovat. „Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.“

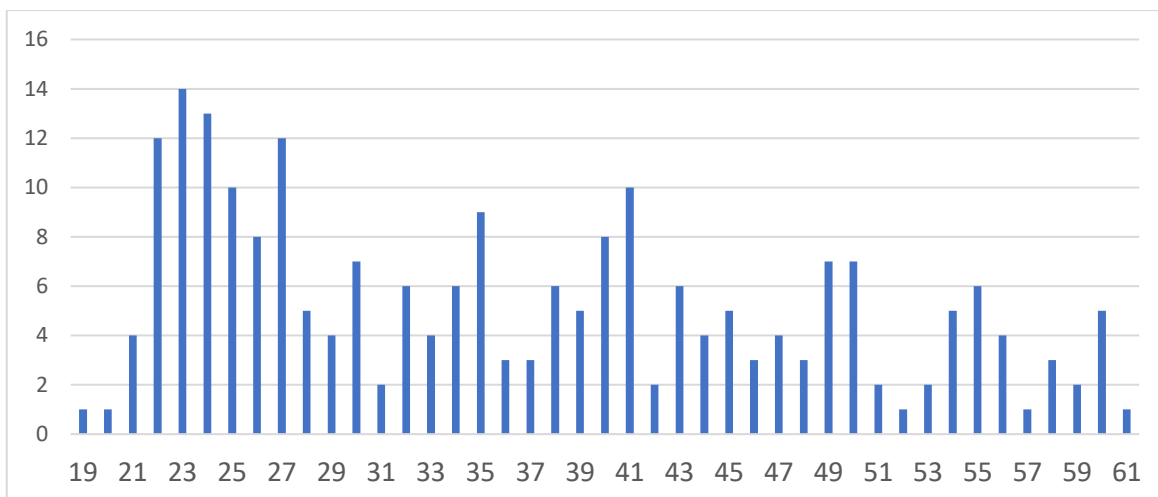
Výzkumné šetření bylo realizováno od 9. 11. 2019 do 19. 1. 2020, dotazník byl vložen do facebookových skupin, které sdružují komunitu učitelek v mateřské škole. Konkrétně se jednalo o facebookové skupiny s těmito názvy: Inspirace pro učitele MŠ, Inspirace pro paní učitelky do MŠ a Příprava pro MŠ. Vyhodnocování a analýza dat probíhala v únoru a březnu roku 2020, shrnutí výsledků v březnu a dubnu téhož roku. Získaná data byla statisticky počítána korelační analýzou, T-testem pro nezávislé výběry a pro zpracování odpovědí respondentek na otevřené a polootevřené otázky byla vybrána metoda konstantní komparace, což je jedna z metod obsahové analýzy. Při všech otevřených a polootevřených otázkách byly odpovědi tříděny podle společných znaků a souvislostí do kategorií.

## 6 Výzkumný soubor

Dotazník vlastní konstrukce byl respondentkám adresován skrze online prostředí. Výzkumného šetření se zúčastnilo 228 respondentek, jednalo se pouze o ženy. Výsledky výzkumu jsou anonymní, s čímž byly respondentky obeznámeny před jeho vyplněním. Na základě údajů z webového rozhraní [www.survio.cz](http://www.survio.cz), na kterém byl dotazník uveřejněn, jej méně než 10 minut vyplňovalo 35 % respondentek, v časovém horizontu 10-30 minut 58 % a déle než 30 minut dotazník vyplňovalo 7 % respondentek.

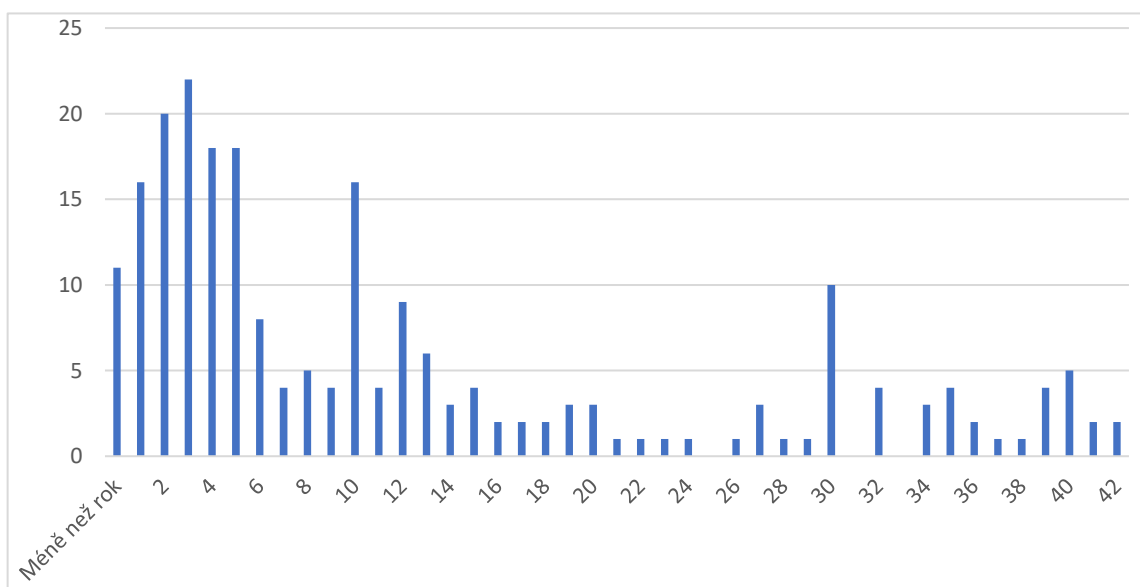
Tato kapitola se dále snaží o charakteristiku výzkumného souboru z hlediska věku, praxe, počtu dětí ve třídě, počtu tříd v mateřské škole a dalších kritérií. Právě o věkovém složení výzkumného souboru vypovídá graf č. 1.





Graf č. 1: Věk respondentek (n = 226)

Pokud rozdělíme respondentky do kategorií dle věku, lze na základě dat vyobrazených v grafu č. 1 konstatovat, že nejpočetněji zastoupenou skupinou jsou učitelky ve věku 20-29 let (36 %), poté ve věku 40-49 let (23 %) a ve věku 30-39 let (23 %). Do věkové kategorie 50-59 let patří 14 % dotazových, nad 59 let necelá 2 %. Nejmladší respondentce bylo 19 let, nejstarší 61 let. U dvou respondentek není možné odpověď zařadit, jelikož označily svůj věk za „přiměřený“ a „vysoký“. Věkový průměr skupiny je 36,5 let (SD = 11,6)<sup>1</sup>, medián 35 let a modus 23 let. Za zajímavý údaj z hlediska charakteristiky respondentek lze jistě považovat i délku praxe v rámci výkonu povolání učitele, tyto údaje poskytuje graf č. 2.



Graf č.2: Kategorizace respondentek dle délky praxe (N = 228)

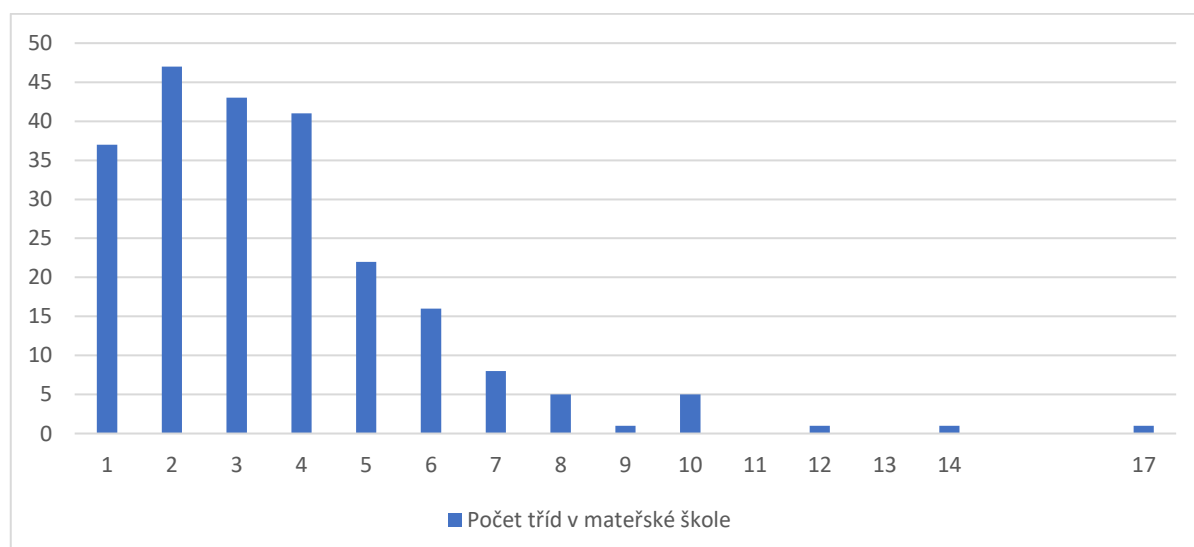
<sup>1</sup> V celé bakalářské práci zkratka SD značí směrodatnou odchylku.

Z grafu č. 2 je již na první pohled znatelné, že nejvíce respondentek mělo praxi v mateřské škole v rozmezí od 1 do 5 let (41 %), poté v rozmezí 6-10 let (16 %). Třetí nejpočetnější skupinu tvoří učitelky s praxí v délce 11 až 15 let (12 %). Pouze dvě respondentky uvedly délku praxe 21-25 let a 41-42 let. Nejnižší uvedená délka praxe byla 3 měsíce a nejdelší 42 let. Nejvíce respondentek uvedlo délku praxe 3 roky, odpovědělo tak 9,7 % dotazových. Medián této skupiny je 7 let praxe, průměr je 12 let (SD = 12,1).

Tabulka č. 1: Kategorizace respondentek dle nejvyššího dosaženého vzdělání (N = 228)

Dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Středoškolské maturitní vzdělání	102	44,8
Vyšší odborné vzdělání	22	9,6
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	72	31,6
Vysokoškolské magisterské vzdělání	32	14

Z tabulky č. 1 vyplývá, že téměř polovina, 102 respondentek, jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedla středoškolské s maturitou. Vysokoškolské bakalářské vzdělání uvedlo 72 respondentek, vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu uvedlo 32 respondentek. Pouze 22 respondentek uvedlo vzdělání vyšší odborné.



Graf č. 3: Kategorizace respondentek dle velikosti MŠ (N = 228)

Z grafu č. 3 plyne, že nejvíce respondentek učilo v mateřské škole, kde byly dvě třídy, uvedlo tak 47 respondentek. Je očividné, že valná většina, konkrétně 168, učí v MŠ s jednou, dvěma, třemi nebo čtyřmi třídami. Nejvyšší uvedená hodnota počtu tříd v mateřské škole bylo sedmnáct, uvedla tak, stejně tak jako u údajů o čtrnácti, dvanácti a devíti třídách, pouze jedna respondentka. Údaj o počtu tříd v mateřské škole souvisí

zejména se sociálními vztahy mezi aktéry utvářejícími školní klima. Stěží najdeme v literatuře rozdělení škol dle velikostí, ale mohli bychom se opřít například o tzv. Dunbarovo číslo. Vevera a Stopka (2012) poukazují na myšlenku psychologa a antropologa Robina Dunbara, který tvrdí, že lidé mohou udržovat sociální vztahy v okruhu přibližně 150 osob (toto číslo je medián). Zaměříme-li se na Dunbarovo číslo 150, lze alespoň na tomto základu pomyslně rozdělit školy na malé a velké. Ve třídě mateřské školy může být až 28 dětí, připočítáme-li k tomuto počtu dětí i provozní a pedagogický personál, o malou školu s počtem lidí do 150 se jedná v případě, že v ní jsou 4, maximálně 5 tříd. Všechny ostatní školy tedy pokládejme, alespoň v rámci této práce, za velké.

Respondentky byly zároveň tázány na **počet dětí**, jejich **věkový rozptyl** a také, zdali u nich ve třídě výrazně **převládá jedno z pohlaví**. Ve třídě měly v průměru 23 dětí (SD = 4,5), nejnižší počet dětí byl uváděn 6, nevyšší 28. Respondentky zároveň uváděly, jaký je věk dětí a podle těchto údajů byly spočítány věkové rozptyly dětí ve třídě. Výsledky byly rozmanité a vypovídají o tom, zdali respondentka učí ve třídě věkově homogenní či heterogenní. Průměr věkového rozptylu dětí je 2,7 (SD = 1,3), minimální hodnota je 1 a maximální hodnota 5,5. Znamená to, že mezi respondentkami byly učitelky, které měly ve třídě děti přibližně stejně staré (např. 3-4 roky), zároveň však i ty, které učí ve třídě věkově smíšené (např. děti v rozmezí od 2 do 7,5 let). Respondentky byly dále tázány, zdali mají ve třídě převahu chlapců či dívek. Převahu chlapců potvrdilo 36,4 % respondentek, převahu druhého pohlaví 20,2 % respondentek. Zbýlých 43,3 % uvedlo, že mají přibližně stejný počet chlapců i dívek.

## 7 Výsledky

Kapitola se zabývá prezentací a analýzou výsledků dotazníkového šetření. Zprvu bude pozornost věnována druhům agrese, nejdříve heteroagresi, její přítomnosti v mateřských školách, průběhu a řešení. Stejným stylem budou poté interpretována data ohledně autoagrese a agrese směřující k věcem. Následně bude kladen důraz na zmapování výskytu agrese v mateřských školách z hlediska jednotlivých činností během dne, dále však i z hlediska kratšího a dlouhodobějšího časového horizontu.

## 7.1 Heteroagrese

Tato podkapitola se bude zabývat interpretací výsledků dotazníkových otázek, které se týkaly agrese dítěte směřující k jinému či jiným dětem. Na výskyt heteroagrese mezi dětmi se tázala tato otázka: „**Setkáváte se u dětí s agresí směřující k ostatním dětem? Pokud ano, prosím, popište všechny způsoby, jakými vzniklou situaci řešíte.**“.

Otázka byla polootevřená, jelikož si respondentky vybíraly odpověď ze dvou možností: „ano“ a „ne“. Jestliže odpověděli „ano“, uváděly způsoby, kterými vzniklou situaci doprovázenou agresí řeší (výčet způsobů, kterými řeší vzniklou agresivní situaci, předkládá tabulka č. 3). Odpověď „ne“ zvolilo 42 respondentek, tedy 17,7 %. Zbylých 186 respondentek (82,3 %) potvrdilo výskyt heteroagrese mezi dětmi. V souvislosti s tímto byly respondentky v jiné otázce tázány na to, od jakého pohlaví a jakým směrem jsou projevy agrese častější.

Tabulka č. 2: Původ a směr heteroagrese z hlediska pohlaví dětí (N = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Chlapec k chlapci	86	37,7
Chlapec k oběma pohlavím	72	31,6
Stejně (nevnímám rozdíly mezi pohlavími)	52	22,8
Dívka k oběma pohlavím	10	4,4
Dívka k dívce	7	3,1
Chlapec k dívce	1	0,4
Dívka k chlapci	0	0,0

Tabulka č. 2 předkládá údaje o tom, u jakého pohlaví a směrem k jakému pohlaví vnímají respondentky častěji projevy agrese. Nejčastější odpovědí bylo, že jsou projevy agrese vnímány **od chlapce směrem k chlapci** (37,7 %), druhou nejčastější odpovědí bylo, že jsou tyto projevy vnímány od chlapce směrem k oběma pohlavím (31,6 %). Žádný rozdíl mezi pohlavími, co se týče agresivního chování, nevnímá 22,8 % respondentek. Žádná z respondentek nevedla častější projevy agrese u dívek směrem k chlapci a pouze jedna uvedla, že jsou projevy agrese znatelnější od chlapce směrem k dívce.

Nyní se vraťme k původní otázce, která zjišťovala, jakými způsoby řeší učitelky v mateřských školách vzniklou heteroagresi. Odpovědi byly zpracovány metodou konstantní komparace do kategorií v následující tabulce.

Tabulka č. 3: Způsoby řešení heteroagrese (n = 186)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Slovní metody	101	23,4
Potrestání agresivního dítěte	76	17,6
Poukázání na důsledky a nebezpečí	56	13,0
Omluva oběti agresivním jedincem	42	9,7
Zjištění příčiny heteroagrese	27	6,3
Společné hledání řešení	24	5,6
Pravidla třídy	21	4,9
Konzultace s rodiči	18	4,2
Náz. demonstrační metody a dramatizace	17	3,9
Komunitní kruh	10	2,3
Napomenutí	9	2,1
Využití literatury	9	2,1
Rozvoj prosociálního chování	6	1,4
Využívání pomůcek a programů	6	1,4
Fyzický zásah – přerušování útoku	5	1,2
Zvýším hlas	4	0,9

Tabulka č. 3 uvádí 16 kategorií obsahujících odpovědi, které zároveň částečně zodpovídají druhou výzkumnou otázku „**Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách heteroagresi?**“. Podrobněji budou popsány pouze čtyři kategorie s nejvyšším počtem odpovědí a poté jedna, která má souvislost s další dotazníkovou otázkou, proto je nutné ji neopomenout. Na prvním místě tabulky nalezneme kategorii „**slovní metody**“, z nichž byla nejčastěji zmiňována domluva a promluva, individuální i skupinový rozhovor, sebereflexe, diskuse, poučení a rozbor situace. Na druhém místě nalezneme kategorii „**potrestání agresivního dítěte**“, do které spadají pestré odpovědi. Respondentky uváděly, že agresivnímu dítěti odeberou určité výhody (pod tímto si lze představit odebrání výsady jít mezi prvními pro jídlo apod.) a zákaz oblíbených činností. Agresivní dítě vyloučí ze hry, distancují, separují či izolují od ostatních dětí. Zmiňováno bylo zklidnění dítěte, posazení na židli dál od kolektivu a individuální tresty v podobě malby či jiných úkolů a činností, aby došlo k onomu zklidnění a odvedení pozornosti od situace, která v něm agresi vyvolala. Respondentky často zmiňovaly odpověď typu „*nechám ho v klidu přemýšlet, co udělal, poté mi sdělí, jak se v takové situaci zachovat správně pro příště*“.

Jako třetí nejpočetněji zastoupená kategorie je „**poukázání na důsledky a nebezpečí**“. Respondentky uváděly, že se snaží dětem ukázat, jaké by jejich chování mohlo způsobit důsledky a jak nebezpečné vlastně je.

Na čtvrtém místě nalezneme skupinu odpovědí s názvem „**omluva oběti agresivním jedincem**“. Respondentky uváděly příklady omluvy pohlazením, podáním ruky, vykonáním dobrého skutku pro dítě, kterému agresor ublížil či namalováním obrázku. Není překvapivé, že nejčastěji byla zmiňována omluva slovní.

Na osmém místě v tabulce s 18 respnzenzi je kategorie „**konzultace s rodiči**“. V rámci jiné dotazníkové otázky byly respondentky tázány: „**Informujete o konfliktech mezi dětmi rodiče dětí při jejich předání?**“. Respondentky vybíraly z 5 možností, viz. tabulka č. 4:

Tabulka č. 4: Informování rodičů dětí o vzniklých konfliktech (N = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	2	0,9
Zřídka	29	12,7
Občas	109	47,8
Často	52	22,8
Velmi často	36	15,8

Přesto, že v případě výsledků otevřené otázky zpracované v tabulce č. 3 uvedlo pouze 18 respondentek jako jedno z řešení konzultování s rodiči dítěte, v případě uzavřené otázky téměř všechny, vyjma dvou respondentek, uvedly, že rodiče dětí o vzniklých konfliktech informují. Dokonce 36 uvedlo, že tyto informace předávají rodičům velmi často, 52 vybralo možnost „často“, 109 možnost „občas“ a 29 z nich „zřídka“.

Pokud se vrátíme k základní otázce, tedy, zdali se u dětí setkávají s heteroagresí, překvapivým zjištěním se jevil fakt, že 17,7 % respondentek uvádí, že nedochází k výskytu heteroagrese mezi dětmi. Na základě toho vyvstala otázka, čím se odlišují tyto respondentky od těch, které heteroagresi ve své třídě potvrzují. V příloze C nalezneme tabulku, která předkládá výsledky t-testu pro nezávislé výběry v oblasti 10 škál: věk respondentky, délka její praxe, dosažené vzdělání, počet absolvovaných kurzů v oblasti agrese, četnost konzultací s odborníky z PPP či SPC, obecná představa o moci pedagoga zmírnit agresivní chování a představa o vlastní moci zmírnit toto chování. Poslední 3 škály vypovídají o představách pedagožek o 3 faktorech a jejich míře působení na vznik agrese: genetika, vliv rodiny a vliv prostředí v mateřské škole.

Statisticky významné rozdíly byly prokázány u 6 z 10 škál. Prokázány nebyly u věku, délky praxe, vzdělání a počtu absolvovaných kurzů. Respondentky, které uvedly, že se neseťkávají s heteroagresí mezi dětmi, jsou oproti těm, jež se dle jejich odpovědí s heteroagresí u dětí setkávají, statisticky významně přesvědčené, že pedagogický pracovník má tu moc zmírnit agresivní chování ( $M = 4,95$ ,  $SD = 1,253$ )<sup>2</sup> a zároveň mají vyšší moc zmírnit agresivní chování u dětí ony samy ( $M = 4,79$ ,  $SD = 1,226$ ). Dále, oproti druhé skupině, spatřují větší vliv na vznik agresivního chování v genetice ( $M=3,88$ ,  $SD=1,199$ ) a ve vlivu prostředí mateřské školy ( $M = 3,00$ ,  $SD = 2,49$ ), nižší však u vlivu rodiny ( $M = 5,44$ ,  $SD = 1,098$ ). Ti, jež uvedli absenci agrese mezi dětmi, zároveň méně konzultují projevy agrese s odborníky z PPP, SPC a jiných zařízení ( $M = 1,81$ ,  $SD = 1,006$ ), což je však pochopitelné. Pokud se u nich agrese nevyskytuje, netřeba ji konzultovat s odborníky.

Jistým druhem heteroagrese je šikana, na jejíž výskyt byly respondentky rovněž tázány. Otázka zněla: „**Setkali jste se v mateřské škole se šikanou dítěte ze strany ostatních dětí?**“, na výběr měly ze tří možností – „ano“, „ne“ a „šikanu nedokážu rozpoznat“. Setkání se šikanou v dětském kolektivu mateřské školy potvrdilo 47 respondentek (20,6 %), naopak vyvrátilo 177 respondentek (77,6 %). Zbylé 4 respondentky zvolily možnost „šikanu nedokážu rozpoznat“.

## **7.2 Autoagrese**

Dalším druhem agrese je autoagrese, na ni byly respondentky taktéž tázány. Otázka byla polootevřená. Nejdříve potvrzovaly či vyvracely výskyt autoagrese u dětí v jejich třídě, v případě potvrzení autoagrese následovala možnost uvést, jak postupují v případě autoagresivního chování. Otázka zněla: „**Setkáváte se s autoagresí u dětí? Pokud ano, napište, prosím, všechny způsoby, jak v takové situaci postupujete.**“.

Z celkového počtu 228 pouze 43 respondentek (18,9 %) uvedlo, že se setkávají s autoagresí. Valná většina, 81,1 %, autoagresi u dětí ve třídě nepotvrdila. Respondentky s kladnou odpovědí dále popisovali způsoby, jak postupují při autoagresi dětí. Bohužel 10 respondentek, u nichž se autoagrese u dětí někdy vyskytovala, zřejmě pochopily chybně otevřenou otázku – v dotazníku sdělovaly způsoby, jakými si děti ubližují (štipání, trhání kůže, bouchání hlavou o stěnu), nikoliv způsoby, jakými ony postupují při

---

<sup>2</sup> V celé bakalářské práci zkratka M značí průměr.

autoagresi dětí. Odpovědi 33 respondentek byly zpracovány metodou konstantní komparace a jsou zařazeny do tabulky č. 5, počet odpovědí převyšuje počet respondentek, jelikož některé z nich poskytly odpověď, která obsahovala až 4 různé způsoby.

Tabulka č. 5: Způsoby řešení autoagrese (n = 33)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zklidnění dítěte	29	40,8
Odvedení pozornosti	14	19,7
Rozhovor s dítětem	11	15,5
Zamezení případnému ublížení	5	7,0
Zjistím příčinu autoagrese	4	5,6
Odvedení dítěte z prostoru	3	4,2
Konzultace s rodiči dítěte	3	4,2
Konzultace s odborní z PPP, SPC	2	2,8

Tabulka č. 5 zodpovídá třetí výzkumnou otázku, která zní: „**Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách autoagresi?**“ a kategorizuje výčet způsobů řešení autoagrese do osmi kategorií, níže budou popsány první čtyři nejpočetněji zastoupené kategorie.

Na prvním místě je kategorie „**zklidnění dítěte**“, kam byly řazeny ty odpovědi, které se zabývaly možnostmi, jak uvést dítě do klidnějšího stavu. Jednalo se např. o tyto odpovědi: „*zklidnit dítě*“, „*mluvím laskavým a klidným hlasem*“, „*laskavý přístup*“, „*oslovím ho jménem*“, „*nabídnou mu pomoc*“, „*uchlácholím ho*“, „*pochováám jej*“, „*obejmu ho*“, „*pohladím ho*“, „*vezmu ho k sobě na klín*“, „*věnuji mu zvýšenou pozornost a individuálně k němu přistupuji*“, „*motivuji ho a dotýkám se ho*“.

Kategorie „**odvedení pozornosti**“ je na druhém místě a jedná se o odpovědi, které nebyly nikterak rozváděny. Respondentky odpovídaly, že dítě dostatečně zaměstnají a odvedou jeho pozornost jiným směrem. Pod názvem kategorie „**rozhovor s dítětem**“ jsou zahrnuty odpovědi, které vypovídaly o použití slovních metod mezi učitelem a autoagresivním dítětem. Jedná se např. o tyto odpovědi: „*diskutuji o následku*“, „*rozhovor s dítětem*“, „*rozbor situace*“, „*domluvímu*“, „*říkám mu, proč to nemá dělat*“, „*vysvětluji*“. Na čtvrtém místě nalezneme kategorii „**zamezení případnému ublížení**“, jedna respondentka uvedla, že dítěti podrží ruce, další respondentky svou odpověď více nerozváděly.

Rovněž jako u heteroagrese byl i v této souvislosti realizován T-test, aby bylo zjištěno, v čem tkví rozdíl mezi pedagogy, kteří se s autoagresí setkávají a těmi, kteří se s ní



v rámci výkonu svého povolání nesetkávají. Výsledky T-testu pro nezávislé výběry v oblasti 11 škál předkládá tabulka v příloze D. Jedná se o tyto škály: věk respondentky, délka její praxe v mateřské škole na pozici učitelky, nejvyšší dosažené vzdělání, počet absolvovaných kurzů týkajících se agrese a přidružených témat, četnost konzultací s odborníky z PPP nebo SPC, míra využívání minimálního preventivního programu, obecná představa o moci pedagoga zmírnit agresivní chování, představa o vlastní moci zmírnit agresivní chování a přesvědčení pedagoga o původu agrese v případě 3 oblastí – původ agrese v genetice, původ v rodinném zázemí (výchovném působení rodiny) a původ v prostředí mateřské školy. Statisticky významné rozdíly byly prokázány v případě 3 škál (vzdělání, konzultace s odborníky a využívání minimálního preventivního programu školy). U ostatních 8 škál nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Respondentky, jež se dle jejich odpovědí setkávají s autoagresí, dosáhly, oproti druhé skupině respondentek, statisticky významně vyššího vzdělání ( $M = 2,63$ ,  $SD = 1,254$ ), častěji konzultují vzniklé problémy s odborníky z PPP, SPC a jiných zařízení ( $M = 2,72$ ,  $SD = 1,141$ ) a zároveň při své práci využívají více minimálního preventivního programu školy ( $M = 3,05$ ,  $SD = 1,327$ ).

### 7.3 Agrese k věcem

V rámci výzkumného šetření byly respondentky tázány, zdali u nich v mateřské škole dochází k agresi směřujícím k věcem (hračkám, nábytku, vybavení MŠ apod.). Pokud uvedly, že k takovému typu agrese dochází, uváděly i to, jakým způsobem takovouto situaci obvykle řeší. Z celkového počtu 228 respondentek uvedlo 116, že tento typ agrese u dětí ve své třídě pozorují. Zbylých 112 uvedlo, že se s agresí směřovanou k věcem nesetkávají.

Výčet způsobů, jakými je řešena agrese směrem k věcem, je uveden v tabulce č. 6. Nutno uvést, že se nejedná o odpovědi všech 116 respondentek, ale pouze o odpovědi 102 respondentek – zbylých 14 otázku pochopilo chybně. Místo způsobů, jakými agresi řeší, vyjmenovávaly, jak agrese probíhá a k jakým věcem je směřována. Jednalo se např. o tyto odpovědi: „*bouchání do nábytku a rozbíjení hraček*“, „*bourání staveb*“, „*kopání do hraček*“, „*šlapání po hračkách*“. Počet odpovědí opět převyšuje počet respondentek, jelikož většina z nich uváděla více než jednu odpověď. Tyto odpovědi zodpovídají třetí výzkumnou otázku: „**Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách agresi k věcem?**“

Tabulka č. 6: Způsoby řešení agrese k věcem (n = 102)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní (%)	četnost
Slovní metody	73	42,0	
Trest	31	17,8	
Náprava škody dítětem	11	6,3	
Odvedení pozornosti	11	6,3	
Konzultace s rodiči	10	5,7	
Zjištění příčiny	8	4,6	
Vřelý přístup pedagoga	8	4,6	
Názorně demonstrační metody a dramatizace	7	4,0	
Možnost alternativního vyjádření emocí	6	3,4	
Zdůraznění důsledku chování a ceny věci	3	1,7	
Komunitní kruh	3	1,7	
Pravidla třídy	2	1,1	
Odborná pomoc	1	0,6	

Následující odstavce se budou zabývat konkretizací čtyřech kategorií, které dosahují nejvyššího zastoupení v tabulce č. 6. Zároveň však i kategorií „možnost alternativního vyjádření emocí“, jejíž název není zcela vypovídající o obsahu odpovědí, proto je zapotřebí ji ještě podrobněji dovysvětlit.

Kategorie „**slovní metody**“ opět obsahuje velmi různorodé odpovědi, které vypovídají o řešení situace pomocí rozhovoru a vysvětlování. Pro představu lze uvést např. tyto odpovědi: „*okamžitý zásah mluveným slovem, aby si dítě uvědomilo, co provádí*“, „*vedu rozhovor s celou skupinou*“, „*dítěti domluvím*“, „*vedu individuální rozhovory*“, „*napomenutí*“, „*rozbor situace s konkrétním dítětem*“.

Pod kategorií „**trest**“ jsou odpovědi, které zmiňují řešení situace pomocí individuálního či skupinového potrestání, tedy např.: „*odeberu mu věc, kterou ničí*“, „*nesmí si hrát s oblíbenou hračkou*“, „*vyločení ze hry na určitou chvíli*“, „*musí si jít sednout ke stolečku*“, „*dostane úkol u stolu*“, „*izolují agresora*“, „*jde si sednout do kouta*“, „*má zákaz chodit do herny*“ a „*schovám hračku, která byla terčem útoku, všem dětem*“.

Pod názvem „**náprava škody dítětem**“ jsou zařazeny odpovědi, které se týkaly vyřešení situace dítětem, ať reálným opravením či uhrazením poškozené věci nebo nápravou škody ve smyslu urovnání věci – třeba omluvou. Některé z odpovědí zněly: „*pokud věc rozbijí, chci, aby vymyslely řešení, jak se věc opraví*“, „*dohodneme se na řešení*“, „*dáme dětem rozbitou věc opravit*“, „*požadujeme, aby byla věc uhrazena*“, „*náprava škody*“, „*společně je opravíme*“, „*omluva*“.

Kategorie „**odvedení pozornosti**“ sdružuje odpovědi, které se týkají zaměstnání dítěte a odtržení jeho pozornosti od předmětu, ke kterému směřuje agrese. Jednalo se o stručné odpovědi: „*odvedení pozornosti na jinou činnost*“, „*dítě zaměstnám*“, „*zvolím klidnější činnost*“.

Na osmém místě je umístěna kategorie „**možnost alternativního vyjádření emocí**“, která obsahuje odpovědi týkající se poskytnutí možností, jak vyjádřit a ventilovat své pocity. Mezi odpověďmi byly např. tyto: „*vyjádření emocí nedestruktivním způsobem*“, „*alternativní možnost, jak si vybit vztek a zlost-podložka na dupání*“, „*snažím se, aby dítě vyjádřilo a pojmenovalo své pocity*“, „*uvolnění napětí jiným způsobem-mačkáním papíru*“, „*uklidnění a uvolnění těchto emocí*“.

#### 7.4 Výskyt agrese v prostředí MŠ

Tabulka č. 7 předkládá 13 kategorií odpovědí, které vypovídají o tom, při jakých činnostech a v jakých situacích dochází k agresivnímu chování, jsou tedy odpovědi na pátou výzkumnou otázku „**Při jakých činnostech v rámci režimu MŠ nejčastěji dochází k agresivnímu chování u dětí z pohledu učitelek v mateřských školách?**“.

Vzhledem k rozsahu bakalářské práce není možné důkladně popsat všechny kategorie, proto se budeme zabývat prvními čtyřmi, jež měly významnější zastoupení odpovědí.

Tabulka č. 7: Činnosti, při kterých dochází k agresivnímu chování nejčastěji (N = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Volná hra	144	44,7
Spor o hračku	40	12,4
Režimové mezery a přesuny	26	8,1
Boj o místo a postavení	25	7,8
Pobyt venku	24	7,5
Řízená činnost	10	3,1
Skupinové činnosti	9	2,8
Nelze určit	9	2,8
Pohybové aktivity	9	2,8
Soutěživé hry	8	2,5
Neoblíbené a nezáživné činnosti	8	2,5
Neshody s jinými dětmi	7	2,2
Úklid hraček	3	0,9

Dle odpovědí zaznamenaných v tabulce č. 7 dochází nejčastěji k agresivnímu chování při **volné hře**, jedná se o spontánní aktivity dětí, při kterých si vymýšlejí hry a k nim vytvářejí pravidla. Na druhém místě byl zmiňován **spor o hračku**, tato odpověď nebyla nikterak specifikována.

Naopak kategorie „**režimové mezery a přesuny**“ obsahuje bohatou škálu odpovědí, které se zmiňují o výskytu agrese v době, kdy probíhají přesuny mezi místnostmi či mezi jednotlivými činnostmi. Je tím myšleno např.: „*při přechodech na toaletu a do šatny*“, „*při přesunech, když si děti myslí, že je nikdo nevidí*“, „*při obědě*“, „*v šatně*“, „*při čekání v řadě na svačinu*“, „*před odpočinkem*“, „*režimové momenty*“ a „*přechod z volné hry na řízenou činnost*“.

Kategorie s názvem „**boj o místo a postavení**“ pojímá odpovědi, které souvisí s výskytem agrese v souvislosti se snahou upevnit své postavení a prosadit si svůj názor. Respondentky vzpomínaly např. tyto situace: „*snaha být první*“, „*boj o konkrétní židli*“, „*boj o místo*“, „*boj o své hrací území*“, „*při prosazování vlastního zájmu*“, „*boj o vůdčí roli ve hře*“ a „*když má ukončit oblíbenou činnost dříve, než on sám chce*“.

Kromě konkrétních činností byly respondentky tázány i na to, zdali k projevům agresivního chování dochází i v určité dny. Otázka zněla: „**Lze říct, že se projevy agresivního chování objevují v určité dny?**“. Pouze jedna respondentka uvedla, že se u nich agresivní chování nevyskytuje. Velký počet respondentek sice neuváděl konkrétní den v týdnu, ale alespoň specifikoval časové období, ve kterém k těmto projevům spíše dochází. Odpovědi od 227 respondentek byly zpracovány do tabulky č. 8 do 13 kategorií. Některé z kategorií, jejichž název plně nevypovídá o obsahu odpovědí, budou podrobněji popsány v textu pod tabulkou.

Tabulka č. 8: Výskyt agrese v určitém období (n = 227)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nelze stanovit konkrétní den	118	40,3
Pondělí	64	21,8
Po dlouhodobé absenci	27	9,2
Pátek	23	7,8
Čtvrtek	18	6,1
Úterý	11	3,8
Po víkendu	10	3,4
Středa	9	3,1
Před prázdninami	4	1,4
Konec týdne	4	1,4
Při úplňku	3	1,0
Odpoledne	1	0,3
Začátek týdne	1	0,3

Při pohledu na počet odpovědí v tabulce č. 8 je patrné, že není identický s počtem respondentek, jelikož některé respondentky jich opět uváděly více. Nejvíce respondentek odpovídalo, že **nelze stanovit konkrétní den**, zároveň však ani neuvedly žádnou jinou odpověď, která by svědčila o tom, že se agrese objevuje v určitém období.

Jako den, který se respondentkami jeví jako den se zvýšeným výskytem projevů agrese, bylo uváděno **pondělí**. Teoreticky by k této kategorii bylo možné přiřadit i jednu odpověď, kterou najdeme na konci tabulky. Jedná se o odpověď „začátek týdne“, jež byla zmíněna pouze jednou učitelkou. Mohla by však vypovídat jak o pondělku, ale i o úterku. Den „úterý“ zvolilo 11 respondentek a je v tabulce na 6. místě. Kategorie „pondělí“, „úterý“ a „začátek týdne“ by bylo možné sloučit s kategorií „po víkendu“, do které spadají responze 10 respondentek. Přistoupili bychom ke sloučení těchto čtyř kategorií, vznikla by nám kategorie, která by obsahovala odpovědi 86 respondentek.

Kategorie „po dlouhodobé absenci“ je v tabulce umístěna na třetím místě. Respondentky uváděly, že se agrese objevuje po delší absenci v mateřské škole, tedy po dovolených, prázdninách či svátcích. Na třetím místě je v tabulce kategorie „pátek“ a na čtvrtém „čtvrtek“. K těmto odpovědím však lze přiřadit i kategorii „konec týdne“, která je až na desátém místě v tabulce, jelikož tak odpověděly pouze 4 respondentky.

### **Kvantitativní proměny agrese v čase**

Dotazník se zajímal i o to, zdali se výskyt agrese mění v čase. Na toto byly dotazovány pouze ty respondentky, jež mohou časový vývoj posoudit z dlouhodobějšího hlediska, jako hranice byla stanovena délka praxe na pozici učitelky v mateřské škole 10 let. Z celkového počtu respondentek odpovědělo, že má praxi alespoň 10 let, necelá polovina - 103 respondentek. Z toho 73 respondentek uvedlo, že vnímají nárůst agrese, 30 respondentek, že agrese nikterak nestoupá.

Pro porovnání těchto dvou skupin respondentek byl použit T-test pro nezávislé výběry, který přinesl zajímavé výsledky ve 12 rovinách. Jako proměnné byly vybrány škály, které charakterizují respondentky z hlediska věku, délky praxe v MŠ, nejvyššího dosaženého vzdělání a počtu absolvovaných kurzů zaměřených na agresi a podobná témata. Dále, zdali vnímají motivy z filmů jako podněty a příčinu agresivního chování, zdali agresi konzultují s odborníky z PPP, SPC a jiných zařízení, do jaké míry využívají MPP, do jaké míry vnímají moc pedagoga zmírnit agresivního chování dětí a to, jakou moc přikládají

sobě samé jakožto pedagožce. Poslední 3 proměnné vypovídají o tom, do jaké míry je agresivní chování dítěte ovlivněno genetikou, rodinou a prostředím MŠ.

Příloha E předkládá výsledky T-testu ve výše popsaných škálách. Jak vidíme, statisticky významné rozdíly byly prokázány u 5 z 12 škál (podněty z filmů, informování rodiny, moc pedagoga, vlastní moc a vliv rodiny). U zbytku škál nebyly rozdíly natolik veliké, abychom je mohli označit za statisticky významné.

Ty respondentky, jež vnímají nárůst agrese u dětí v mateřské škole v čase oproti těm, jež tento nárůst nepotvrzují, více vnímají agresi jako akt motivovaný sledováním filmů ( $M = 3,52$ ,  $SD = ,930$ ) a o konfliktech dětí častěji informují rodiče zainteresovaných dětí ( $M = 3,510$ ,  $SD = ,899$ ). Příkládají obecně pedagogům menší moc při zmírňování projevů ( $M = 4,640$ ,  $SD = 1,006$ ) a méně si myslí, že svým vlastním výchovným působením dokážou zamezit agresivnímu chování u dětí v MŠ ( $M = 4,490$ ,  $SD = 1,119$ ), zároveň však při vzniku agrese příkládají větší význam vlivu rodiny ( $M = 6,030$ ,  $SD = 1,137$ ).

### **Kvalitativní proměny agrese v čase**

Dotazník se i v další otázce dotazoval pouze těch respondentek, které učí v mateřské škole alespoň 10 let: „**Vnímáte, že se projevy agrese mění? V případě, že ano, pokuste se prosím popsat konkrétní proměny agrese.**“. Jak bylo deklarováno v předchozí kapitole, pouze 103 respondentek uvádí praxi 10 let a víc, avšak pouze 48 z nich potvrdilo, že vnímají to, že se agrese určitým způsobem mění. Z celkového počtu však pouze 41 uvedlo, jakým způsobem se agrese proměňuje – 7 respondentek neuvedlo žádnou odpověď, jiné zas zřejmě pochopily otázku jinak a proto odpovídaly např.: „*může si dělat doma co chce, ve školce nikoliv*“, „*málo pozornosti od rodičů*“. Právě odpovědi těchto respondentek jsou zpracovány metodou konstantní komparace a jsou kategorizovány v tabulce č. 9, pod touto tabulkou budou některé z kategorií dovysvětleny:

Tabulka č. 9: Změna podob v projevech agrese (n = 41)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Intenzita agrese	20	40
Promyšlená a inteligentní agrese	7	14
Inspirována filmy a PC hrami	6	12
Snaha prosadit své zájmy	5	10
Slovní agrese	4	8
Opakování agrese i přes napomenutí	4	8
Neohleduplnost k majetku a vybavení	2	4
Způsob zábavy	2	4

Jako nejpočetnější z 8 kategorií je kategorie, která je v tabulce č. 9 umístěna na prvním místě, a tou je „**intenzita agrese**“. Spadají sem odpovědi, které zmiňují jak nárůst agrese, tak i její stupňování. Pro lepší představu uveďme příklady odpovědí: „*větší násilí, rozmanitost chvatů – nyní je agrese mnohem větší*“, „*občas si ublíží hodně do krve – pěstí do nosu*“, „*útoky na citlivá místa - krk, obličej, břicho*“, „*projevy narůstají*“, „*agrese se stupňuje*“, „*jsou častější, agresivních dětí v kolektivu přibývá*“ a „*kopou se do genitálií*“.

Na druhém místě je kategorie obsahující odpovědi, které popisují změnu **agrese v její promyšlenosti a inteligenci**, jedná se o tyto odpovědi: „*psychický teror – dochází k šikaně*“, „*hraje roli vydírání*“, „*zákeřnost – jsou agresivní nenápadně*“, „*vydírání -pokud mi dáš tohle, uděláš tamto, tak budeme kamarádi*“, „*agrese je skrytá*“, „*viník lže a vinu popírá*“ a „*snaha přehodit vinu na druhé dítě*“.

Změnu agrese spatřuje 6 respondentek v **inspiraci ve filmech a počítačových hrách**, některé odpovědi byly obecnější: „*TV – inspirace*“, „*hry a filmy-dříve na to koukali starší děti, nyní se inspirují i předškolní děti*“, jiné byly dosti konkrétní a zmiňovaly inspiraci v těchto smyšlených postavách: „*Penyweis, Babička Granny*“.

Kategorie „**snaha prosadit své zájmy**“ je pestrou škálou odpovědí, které vnímají změnu agrese v tom, že je motivována sebestředností a zájmem o svou vlastní osobu, o své vlastní potřeby: „*sobectví*“, „*povyšování*“, „*děti neumí ustoupit, prosazují samy sebe*“, „*netolerantnost, nedůtklivost, sebestřednost*“ a „*nedokážou se domluvit, ustoupit*“. Pro zajímavost je zapotřebí specifikovat i kategorii „**slovní agrese**“, jež obsahuje odpovědi, které popisují, že jsou čím dál častěji používány vulgarismy.

## 7.5 Charakteristika agresivních dětí

Tato sekce empirické části práce se bude zabývat tím, zdali je možné z různých úhlů pohledu popsat dítě, které od ostatních dětí vyniká svou agresivitou. Jedna z dotazníkových položek žádala respondentky, aby se zamyslely nad tím, zdali existují nějaké shodné rysy agresivnějších dětí. Z celého výzkumného souboru sčítajícího 228 respondentek odpovědělo 123, že si všimly jistých skutečností, které mají agresivnější děti společné. Kategorizované odpovědi nalezneme v tabulce č. 10, jak vidno, počet odpovědí je opět neúměrně vysoký počtu respondentek z důvodů uvádění vícečetné odpovědi.

Tabulka č. 10: Shodné rysy agresivních dětí (n = 123)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nevhodná výchova v rodině	58	28,4
Nevyhovující rodinné zázemí	38	18,6
Osobnostní rysy dítěte	23	11,3
Sourozenecká konstelace	21	10,3
Dítě s SVP – ADHD, PAS	16	7,8
Komunikační bariéra	13	6,4
Snaha upoutat pozornost	11	5,4
Pochází z neúplné rodiny	10	4,9
Dítě nezralé na MŠ	6	2,9
Starší a mohutnější kluci	6	2,9
Dítě z materiálně bohaté rodiny	5	2,5
V životě dítěte se odehrává změna	4	2,0
Tráví čas na PC a TV	3	1,5

Tabulka č. 10 kategorizuje odpovědi respondentek, které se snažily o nalezení shodných rysů dětí jevících se jako agresivnější v porovnání s ostatními. Na prvním místě tabulky nalezneme kategorii „**nevhodná výchova v rodině**“. Tato kategorie obsahuje odpovědi, které popisovaly agresivní děti jako ty, které jsou v rodině vychovávány liberálně, výchova je benevolentní nebo o děti rodiče nejeví dostatečný zájem. Patří sem odpovědi: „volná výchova“, „obhajování činů dítěte rodiči“, „výchova bez hranic“, „neznalost pravidel“, „dítě bez respektu k dospělému“, „děti, kterým se rodiče nevěnují“, „dítě, které doma nemá dostatek citů“, „dítě, jež nemá naplněné své emocionální potřeby“, „dítě nemající pozornost od rodičů“, „dítě pocházející z rodiny, kde chybí láska a cit“, „dítě příliš zaměstnaných rodičů“.



S touto kategorií souvisí i druhá kategorie, kategorie „**nevyhovující rodinné zázemí**“, v níž jsou obsaženy odpovědi týkající se prostředí v rodině, zejména se jednalo o takové prostředí, které je závadné ve smyslu psychosociálních vztahů, ekonomické situace apod. Kategorie sčítá odpovědi: „*nepodnětné domácí prostředí*“, „*pochází z nižší sociální a intelektuální vrstvy*“, „*špatné sociokulturní prostředí*“, „*nevhodné rodinné zázemí*“, „*agresivní rodiče*“, „*děti narkomanů*“ a „*děti z dětského domova*“.

„**Osobnostní rysy dítěte**“ popisují ty odpovědi, které se týkaly např. temperamentových vlastností dítěte. Pokud bychom se pokusily vytvoření charakteristiky agresivního dítěte z odpovědí respondentek, bylo by to dítě, které je dominantní, impulzivní, cholerické, temperamentní, sebestředné, nevyrovnané, netrpělivé, emočně nestabilní, hlučné, cílevědomé a neschopné vyrovnat se s prohrou. Co se týče inteligence, zde se odpovědi rozcházel, některé respondentky tyto děti popisovaly jako inteligentní, jiné zase jako s nedostatkem inteligence.

Zajímavá je rovněž kategorie „**sourozenecké konstelace**“, které zastřešují odpovědi týkající se postavení dítěte v rodině z hlediska pořadí narození. Do této kategorie bylo zařazeno 21 odpovědí, z nichž 14 vypovídalo o tom, že agresivní dítě je z pravidla jedináček, 6 odpovědí, že se jedná o mladšího sourozence a 1 odpověď zmiňovala, že se jedná o sourozence staršího.

Další dotazníková otázka směřovala k zodpovězení šesté výzkumné otázky „**Jaká je dle učitelek mateřských škol příčina agrese u dětí předškolního věku?**“. Z celkového počtu 228 respondentek 11 respondentek zřejmě chybně pochopilo otázku, jelikož uváděly spíše způsoby, jakými je agrese projevována. Další 4 respondentky uvedly, že neví, jak odpovědět. Odpovědi zbylých 213 respondentek jsou zaznamenány v tabulce č. 11.

Tabulka č. 11: Příčiny agrese u dětí v MŠ (n = 213)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Výchovný styl rodiny	125	41,8
Povaha, genetické predispozice	48	16,1
Prostředí rodiny	48	16,1
Vliv PC, TV a jiných technologií	24	8,0
Vzor rodičů	21	7,0
Psychické rozpoložení dítěte aktuální stav	16	5,4
Sourozenecká konstelace	9	3,0
Věk dítěte aktuální stav dítěte	4	1,3
Rozpor mezi výchovou v rodině a MŠ	3	1,0
Program MŠ	1	0,3

Tabulka č. 11 kategorizuje názory respondentek na původ agrese u dětí do 10 kategorií. Nejvyššího počtu odpovědí dosáhla kategorie „**výchovný styl rodiny**“, z odpovědí sem řazených vyplývá názor, že o tom, zdali dítě je či není agresivní, rozhoduje zejména výchovný styl rodiny, zdali má volnou výchovu, přemíru fyzických trestů. Pro zajímavost uvedme odpověď jedné respondentky: *„Bud' velká utaženost ve výchově doma, a ve školce poté dítě povolí, uvolní se a vypne. Toto uvolnění napětí je doprovázeno agresí, nebo má naopak doma až moc volnou výchovu a myslí si, že může dělat co chce.“*

Druhou nejpočetnější kategorii tvoří odpovědi respondentek, které vnímají původ agrese u dítěte v jeho vrozených predispozicích, povaze či temperamentu, v tabulce ji najdeme pod názvem „**povaha, genetické predispozice**“. Stejně procentuální zastoupení má i kategorie „**prostředí rodiny**“, respondentky v případě odpovědí spadajících do této kategorie vnímaly jako hlavní faktor ovlivňující vznik agrese právě prostředí, ve kterém dítě vyrůstá – v této souvislosti byly často zmiňovány děti, které vyrůstají v neúplných rodinách. Na čtvrtém místě je v tabulce kategorie „**vliv PC, TV a jiných technologií**“. Respondentky v těchto odpovědích mimo jiné zmiňovaly, že je agresivní chování dětí ovlivněno zejména nadužíváním tabletů a mobilů. Zmiňováno bylo i hraní her, sledování filmů s nevhodným obsahem a s tím spojená imitace agresivních hrdinů.

Na agresi v souvislosti s podněty z filmů či seriálů se respondentek tázala následující uzavřená otázka: „**Setkáváte se s tím, že je agrese u dětí motivována podnětem z filmů či seriálů?**“. Respondentky volily z jedné z následujících možností– „nikdy“, „zřídka“, „občas“, „často“ a „velmi často“. Zastoupení jednotlivých možností je znázorněno v tabulce č. 12.

Tabulka č. 12: Motivovanost agrese podněty z filmů či seriálů (n = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	8	3,5
Zřídka	45	19,7
Občas	98	43,0
Často	52	22,8
Velmi často	25	11,0

Z této tabulky č. 12 vyplývá, že pouze 8 respondentek se nikdy nesetkalo s tím, že by byla agrese motivována podněty z filmů či seriálů, zbylé respondentky souvislost mezi agresí a sledování filmů a seriálů potvrzují. Nejčastěji zvolená možnost byla „občas“ (98 respondentek), poté „často“ (52 respondentek), 45 respondentek zvolilo možnost „zřídka“ a 25 zvolilo „velmi často“.

Pokud bychom se vrátili k názorům učitelek, v čem dle nich tkví původ agrese, přesuneme se na další, tentokrát škálové, otázky. Respondentky vyjadřovaly svůj názor na hodnotící škále výběrem ze stupnice 1-7 u 3 různých otázek:

- a) Myslíte si, že je agresivní chování podmíněno především geneticky?
- b) Myslíte si, že je agresivní chování podmíněno především výchovou v rodině?
- c) Myslíte si, že je agresivní chování dítěte ovlivněno především prostředím v mateřské škole?

Čím vyšší číslo na jednotlivých stupnicích zvolily, tím spíše s danou otázkou souhlasí. V případě genetiky byla průměrná hodnota 3,6 (SD = 1,3), v případě výchovy v rodině 5,8 (SD = 1,0) a u prostředí mateřské školy byla průměrná hodnota 2,6 (SD = 1,2). **Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že si respondentky myslí, že je agresivní chování nejvíce ovlivněno výchovou v rodině, poté genetikou, a nakonec prostředím mateřské školy.**

## 7.6 Přístup pedagoga

Tato podkapitola empirické části se bude zabývat samotným pedagogem – jeho přístupem k agresivním dětem, prevencí agrese, řešením prevence a mnoha dalšími aspekty. Nejprve však bude věnována pozornost informovanosti pedagogů o agresi.

Jedna z dotazníkových otázek zněla: „**Absolvovala jste někdy kurz, seminář či školení týkající se agrese, agresivity, prevence rizikových jevů apod.?**“. Respondentky vybíraly ze dvou možností „ano“ a „ne“. Možnost „ne“ zvolilo 139 respondentek (61 %),

zbylých 89 respondentek zvolilo odpověď „ano“. Respondentky s kladnou odpovědí dále uváděly počet kurzů – 41 z nich uvedlo, že absolvovalo jeden kurz, 26 absolvovalo dva kurzy, 10 respondentek absolvovalo tři kurzy, 2 respondentky absolvovaly čtyři kurzy, 4 absolvovaly pět kurzů a 2 absolvovaly 6 kurzů. Odpovědi s počtem kurzů 8, 20 a 30 byly uvedeny vždy jen jednou respondentkou.

Co se týče informovanosti učitelek v mateřské škole, dotazník se snažil zjistit i to, **z jakých zdrojů čerpají informaci o agresi** (o její prevenci, intervenci, terapii...). Odpovědi respondentek jsou opět zpracovány do tabulky (č. 13), jedná se však pouze o odpovědi 192 respondentek, jelikož 7 uvádělo nespecifikované odpovědi („různě“, „všude možně“) a 29 uvedlo, že nečerpá z žádných zdrojů.

Tabulka č. 13: Využívané zdroje informací o agresi (n=192)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Knihy, odborná literatura	99	30,9
Internetové stránky	63	19,7
Školení, semináře, kurzy	42	13,1
Rady kolegyň, sdílení zkušeností	33	10,3
Odborné články v časopisech	31	9,7
Studium – SŠ, VOŠ, VŠ	18	5,6
Rady a konzultace odborníků – SPC apod.	11	3,4
Vlastní zkušenosti	9	2,8
Facebook	9	2,8
Vedení MŠ – rada od ředitelky	4	1,3
Televize	1	0,3

Nejvíce odpovědí bylo v tabulce č. 13 zařazeno do kategorie „**knihy, odborná literatura**“. Respondentky nejčastěji odpovídaly stroze, tedy, že využívají odborné publikace a knihy týkající se agrese. Některé však své odpovědi konkretizovaly: „*knihy od pana Koláře*“, „*knihy Agresivita dětí*“, „*knihy Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*“, „*knihy Nová cesta k léčbě šikany*“, „*knihy od Jana Svobody*“, „*knihy od Z. Matějčka*“, „*knihy Jak zvládnout agresi*“, „*knihy zaměřené na vývojovou psychologii*“, „*knihy z nakladatelství Portál*“, „*knihy Respektovat a být respektován*“, „*knihy Najděte si svého Marťana*“, „*metodika Kouzlo 1-2-3*“ či „*knihy od pana Jedličky*“.

V případě kategorie „**internetové stránky**“ respondentky uváděly ve většině případů odpověď „*internet*“. Některé z nich však odkazovaly na konkrétní webové stránky: „*nevychova.cz*“, „*metodický portál RVP*“, „*stránky MPSV*“, „*predskolak.cz*“ a jedna

respondentka uvedla, že si na internetu hledá diplomové práce zaměřené na toto téma. K této kategorii by bylo možné zařadit i kategorii „Facebook“, která je však v tabulce oddělená. Zde respondentky uváděly i konkrétní názvy facebookových skupin: „*Inspirace pro učitele MŠ*“, „*Pedagogická inspirace*“, „*Náměty a inspirace pro učitele*“ a „*Pedagogická komora*“.

Jako třetí nejobsáhlejší kategorie je „**školení, semináře, kurzy**“, 42 respondentek tedy čerpá informace o agresi touto formou vzdělávání. Byly sem zařazeny např. tyto odpovědi: „*semináře NIDV*“, „*kurzy Nautis*“, „*seminář pana Svobody*“, „*kurz Dobrý začátek*“ a „*školení Zdeňka Martínka a Mariky Kropíkové*“.

Na čtvrtém místě tabulky je kategorie „**rady kolegyň, sdílení zkušeností**“, kde respondentky uváděly, že v případě agresivního chování se poradí s kolegyněmi, které mají s daným problémem více zkušeností. Další kategorie o řádek níže je kategorie „**odborné články v časopisech**“, zmiňován byl časopis Informatorium, Škola a rodina, Psychologie, Učitelství noviny a Poradce ředitelky mateřské školy.

V tabulce nalezneme kategorii „**rady a konzultace odborníků – SPC, PPP apod.**“, spadají sem odpovědi 11 respondentek. V jiné otázce byly respondentky tázány: „**Konzultujete projevy agrese s PPP nebo jinými odborníky (např. SVP, psycholog)?**“, zdali a jak často k takovým konzultacím dochází, ukazuje tabulka č. 14.

Tabulka č. 14: Četnost konzultací projevů agrese s odborníky (n = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	32	14,0
Zřídka	40	17,5
Občas	66	28,9
Často	21	9,2
Velmi často	10	4,4
Zatím nebylo zapotřebí	59	25,9

Z údajů v tabulce č. 14 vyplývá, že většina respondentek projevy agrese konzultuje s odborníky, 32 však uvádí, že tyto projevy nikdy nekonzultuje, dalších 59 tyto projevy nekonzultuje z důvodu, že zatím nebylo takové konzultace za potřebí. Ostatní respondentky uvedly, že projevy agrese konzultují s odborníky občas (66 respondentek), zřídka (40 respondentek), často (21 respondentek) a velmi často konzultuje 10 respondentek.

Další dotazníkové otázky od učitelek zjišťovaly jejich postupy při řešení agresivního chování u dětí. Ve snaze zjistit jejich postupy byla položena otázka: „**Trestáte dítě za agresivní chování?**“ a měly na výběr z možností „nikdy“, „zřídka“, „občas“, „často“ a „velmi často“. O tom, jaké možnosti byly v rámci dotazníkového šetření zvoleny, vypovídá tabulka č. 15:

Tabulka č. 15: Četnost trestání dětí za agresivní chování (N=228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	38	16,7
Zřídka	69	30,3
Občas	82	36,0
Často	31	13,6
Velmi často	8	3,5

Nejčastěji volenou možností je dle tabulky č. 15 „občas“, kterou zvolilo 82 respondentek, poté „zřídka“ (69 respondentek) a možnost „nikdy“, zvolená 38 respondentkami. Početně blízko je i možnost „často“, odpovědělo tak 31 respondentek. Nejmenší skupinu tázaných učitelek v MŠ tvoří 8 těch, které odpověděly, že je dítě za agresivní chování trestáno „velmi často“.

Co se trestu týče, další otázka se tázala: „**Pokud se jedná o závažné agresivní chování, zasahují účinky trestu i do dalších dnů?**“. Valná většina responzí (198) byla negativních, zbylých 30 (tedy 13,2 %) potvrdzovala, že účinky trestu postihují daného jedince po více než jeden den.

Další z otázek zněla: „**Trestáte celou skupinu dětí za projevy agrese jednotlivce či jednotlivců (hromadný trest-zákaz na skluzavku, nepřčtete dětem pohádku, zabavíte jim oblíbenou stavebnice apod.)?**“. Opět se jednalo o uzavřenou otázku s pěti možnostmi zvolení, viz tabulka č. 16:

Tabulka č. 16: Ukládání kolektivních trestů za agresivní projevy jednotlivců (N = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	153	67,1
Zřídka	58	25,4
Občas	16	7,0
Často	0	0
Velmi často	1	0,4

V případě této otázky se respondentky z velké části shodovaly, jelikož, jak ukazuje tabulka č. 16, 153 odpovědělo, že nikdy netrestají celou skupinu dětí za projevy agrese

jednotlivce či jednotlivců. Možnost „zřídka“ zvolilo 58 respondentek, „občas“ 16 respondentek, „často“ žádná respondentka a „velmi často“ pouze 1 respondentka.

V rámci postupů při řešení agresivního jednání kolektivním způsobem byly respondentky tázány: „**Pokud dojde k agresivnímu konfliktu mezi dětmi, řešíte jej před celou skupinou dětí (tedy i dětmi, jež se konflikt netýká)?**“, odpovídaly zvolením jedné z 5 možností, jejich odpovědi jsou zaznamenány v tabulce č. 17.

Tabulka č. 17: Řešení agresivního konfliktu před celou skupinou dětí (N =228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	26	11,4
Zřídka	63	27,6
Občas	86	37,7
Často	38	16,7
Velmi často	15	6,6

Tabulka č. 17 zcela jasně ukazuje, že respondentky v případě této otázky nejčastěji volily tu odpověď, že řešení agresivního konfliktu probíhá před celou skupinou dětí občas (86 respondentek), a poté zřídka (63 respondentek). Následně 38 respondentek zvolilo možnost „často“ a 26 možnost „nikdy“. Pouze 15 tázaných učitelek v mateřské škole odpovědělo, že ke kolektivnímu řešení agrese dochází velmi často.

Dotazník zjišťoval, komu věnují učitelky více pozornosti při vzniklém konfliktu, na výběr měly ze 3 možností: „agresorovi“, „oběti“ nebo „stejně“. **Pouze 5 respondentek uvedlo, že věnují více pozornosti oběti, 28 uvedlo, že pozornost směřují k agresorovi a zbývajících 195 uvedlo, že pozornost rovnoměrně rozdělují mezi agresora i oběť agrese.**

Kromě řešení agrese, kterému byly věnovány předchozí podkapitoly, se dotazník zaměřoval i na to, jak se respondentky snaží předcházet samotné agresii, odpovědi respondentek jsou kategorizovány v tabulce č. 18 a jsou odpovědi na sedmou výzkumnou otázku „**Jaká preventivní opatření činí učitelky v mateřských školách, aby předešly vzniku agrese?**“.

Tabulka č. 18: Preventivní opatření vzniku agrese ze strany pedagogů (n = 222)

Odpoověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vytváření a dbání na dodrž. pravidel třídy	66	14,3
Slovní metody	65	14,1
Dostatek a různorodost činností	47	10,2
Rozvoj prosociálního chování	40	8,7
Přístup pedagoga	34	7,4
Primární prevence	32	6,9
Četba vhodné literatury	27	5,9
Názor. demonstrační metody a dramatizace	27	5,9
Řešení problémů	25	5,4
Vzor pedagoga	20	4,3
Kvalitní motivace	18	3,9
Vytváření pozitivního prostředí	15	3,3
Komunitní kruh	15	3,3
Neustálý dohled nad dětmi	10	2,2
Využívání pomůcek a programů	7	1,5
Rozvoj spolupráce mezi dětmi	5	1,1
Organizace dne	5	1,1
Spolupráce s rodinou	3	0,7

Z celkového počtu 228 respondentek odpovědělo 222, zbylých 6 respondentek neuvedlo žádnou odpověď či napsaly, že neumí odpovědět. Většina respondentek uváděla vícero způsobů, jakými se snaží předcházet agresi, odpovědi byly kategorizovány do 18 skupin a jsou řazeny sestupně v tabulce č. 18, podrobněji jsou popsány níže.

Respondentky nejčastěji uváděly, že pro předcházení projevům agrese při výkonu svého povolání **vytvářejí pravidla chování a zároveň důsledně dbají na jejich dodržování**. Téměř stejné zastoupení odpovědi má i kategorie, která popisuje využití **slovních metod**, kde mezi nejčastější odpovědi patřily tyto slovní metody: rozhovor, diskuse, poučení dítěte, domlouvání dítěti, promluva o příčinách chování, vysvětlení rizik a důsledků, debaty o hodnotě věcí a vysvětlování, proč dané chování není správné.

Do skupiny „**dostatek a různorodost činností**“ byly řazeny takové odpovědi, které se týkaly dostatečného vytížení dětí činnostmi a pravidelného střídání různých činností, tedy například tyto odpovědi: „*možnost volit si činnosti*“, „*málo volné hry*“, „*práce v malých skupinkách*“, „*zařazování oblíbených činností*“, „*dostatek činností*“, „*tvořivé činnosti*“, „*dostatek pohybových činností*“, „*střídání klidových a rušných činností*“, „*zařazení relaxačních chviliek*“, „*relaxační hudby a jógy*“.

Kategorie „**rozvoj prosociálního chování**“ skýtá pestrou škálu odpovědi, které vypovídají o snaze rozvinout u dětí prosociální chování, např: „*rozvoj empatie*“,



*„ohleduplnost a respekt k ostatním dětem“, „prohlubování kamarádských vztahů“, „realizace kruhu přátelství“, „stmelování kolektivu“, „vzájemné naslouchání mezi dětmi“, „rozvoj emoční inteligence dětí“ a „prosociální chování a hry na rozvoj dobrých vztahů“.*

Notná část respondentů uvedla, že své vlastní chování, tedy **přístup pedagoga** k dítěti, vnímají jako preventivní opatření před vznikem agrese při jednání s dětmi uplatňují důsledný, ale vlídný a klidný přístup, snaží se eliminovat křik a tresty, jsou trpěliví, snaží se o spravedlivý přístup bez upřednostňování konkrétních dětí, přistupují k dětem individuálně, uznávají jejich názory a usilují o jejich spokojenost.

Do kategorie **„primární prevence“** řadíme odpovědi, které lze v rámci prevence označit za primárně preventivní: *„využívání minimálního preventivního programu mateřské školy“, „vyhýbání se kontaktním hrám“* či *„předcházení rizikovým situacím“*.

Nutno popsat i kategorii **„četba vhodné literatury“**, kde lze zmínit tyto nejčastěji se vyskytující odpovědi, které souvisejí s použitím textů určité literatury: *„čtení naučných příběhů“, „příběhy s poučením“, „morální pohádky“, „poučná literatura“, „knihy o etiketě“, „rozbor a četba pohádek“*.

Za zajímavé lze pokládat i odpovědi, které spadají do kategorie **„národně demonstrační metody a dramatizace“**, bylo zmiňováno hraní divadelních scén, využívání maskota a maňáska, dramatizace situací, demonstrace agresivního chování, nácvik sebekontroly, modelové situace a situační učení.

V případě odpovědí přiřazených do kategorie **„řešení problémů“** respondentky zmiňovaly, že se dětem snaží pomoci, aby se dopracovaly ke společné dohodě a samy vyřešily konflikt bez agrese. Jako preventivní opatření před vznikem agrese je učitelkami vnímán **vzor pedagoga**, tedy, že jdou dětem příkladem ve smyslu slušného chování. **Kvalitní motivace** tvoří jednu z dalších kategorií, nejčastěji obsahovala odpovědi: *„pozitivní motivace“* a *„dostatek motivace“*.

**Vytváření pozitivního prostředí** zahrnuje odpovědi, které určitým způsobem souvisejí se snahou nastolit vhodné a přátelské školní a třídní klima MŠ. Kategorie **„komunitní kruh“** nebyla respondentkami více rozváděna, odpovídaly, že samotné zařazování komunitního kruhu chápou jako preventivní opatření před vznikem agrese.

V případě kategorie „**neustálý dohled nad dětmi**“ se jedná o odpovědi, které souvisely s tím, že nenechávají své děti bez dozoru a některé, že více dohlíží na ty děti, které jsou známé častými konflikty či agresivním chováním. Konkretizovat odpovědi je nutné i v kategorii „**využívání pomůcek a programů**“, kde respondentky uváděly, že využívají: „*socioemoční program Baltazar*“, „*didaktické karty a obrázky o chování*“, „*piktogramy*“, „*Ferda a jeho mouchy*“. V neposlední řadě byl zmiňován **rozvoj spolupráce mezi dětmi**, tyto odpovědi rovněž nebyly specifikovány. Předposlední kategorie s názvem „**organizace dne**“ obsahuje odpovědi respondentek, které uváděly, že se snaží dodržovat denní harmonogram a organizovat činnosti tak, aby byly v souladu s nastaveným režimem dne. Poslední kategorie je „**spolupráce s rodinou**“, kterou nelze podrobněji popsat, jelikož byly odpovědi skutečně takto strohé.

V rámci preventivních opatření vzniku agrese byl zmiňován i minimální preventivní program, na jeho využívání se respondentek tázala otázka: „**Pracujete s agresí v souladu s minimálním preventivním programem Vaší MŠ?**“. Jednalo se o uzavřenou otázku se 4 možnými odpověďmi: „Nevím, že něco takového existuje.“, „Nepracuji, nikdy jsem ho nečetla.“, „Nepracuji, není pro mě důvěryhodným zdrojem.“ a „Ano, pracuji v souladu s MPP MŠ.“. O tom, kolik respondentek volilo jednotlivé možnosti, vypovídá tabulka č. 19:

Tabulka č. 19: Využívání MPP při práci s agresí (n = 228)

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nevím, že něco takového existuje.	82	36,0
Nepracuji, nikdy jsem ho nečetla.	38	16,7
Nepracuji, není pro mě důvěr. zdrojem.	18	7,9
Ano, pracuji v souladu s MPP MŠ.	90	39,5

Na základě údajů tabulky č. 19 lze konstatovat, že většina respondentek nepostupuje v souladu s minimálním preventivním programem školy, 82 respondentek o existenci takového programu neví, 38 jej nikdy nečetla a 18 respondentek jej nevyužívá, neboť pro ně není důvěryhodným zdrojem. Pouze 90 respondentek potvrzuje, že pracuje v souladu s tímto programem.

Z tabulky č. 18 je evidentní, že jsou dotazované učitelky z mateřských škol kreativní, co se týče snahy předcházet agresi. Důležité však je, do jaké míry věří, že preventivním

opatřením mohou skutečně agresivním projevům předcházet. Dvě dotazníkové otázky se právě toto přesvědčení snažily zjistit, a to ve dvou rovinách:

- a) Myslíte si, že má pedagog obecně moc zmírnit agresivní chování u dětí v MŠ?
- b) Myslíte si, že vy sama jakožto pedagog máte moc zmírnit agresivní chování u dětí v MŠ?

V obou případech se jednalo o škálovou otázku, respondentky vyjadřovaly svůj názor na škálové stupnici 1-7. Čím vyšší číslo zvolily, tím spíše jsou přesvědčené, že obecně pedagog či ony samy mají moc zmírnit agresivní chování u dětí v mateřských školách. V případě otázky směřující k obecné moci pedagogů byl průměr všech odpovědí 4,6 (SD = 1,3), u přesvědčení o vlastní moci byl průměr 4,4 (SD = 1,2). Rozdíly mezi průměry nejsou nikterak závratné, avšak **lze konstatovat, že respondentky věří spíše moci pedagoga v obecném měřítku** (tedy vzhledem ke kolegům, pedagogickým vzorům apod.) **než ve vlastní moc zmírnit agresivní chování u dětí.**

Pro podrobnější poznání vztahů mezi přesvědčením respondentek o vlastní moci a dalšími proměnnými byl vypočítán korelační koeficient (viz příloha F). Příloha F ukazuje korelace mezi 18 proměnnými. Tyto korelace nám předkládají mnoho informací o vztazích mezi proměnnými, avšak vzhledem k rozsahu práce budeme popisovat pouze ty, jež jsou v příloze D červeně zvýrazněny. Jedná se o korelační koeficienty kladné i záporné. Statisticky významné pozitivní korelace byly zjištěny mezi vlastní moci pedagoga zmírnit agresivní projevy u dětí v MŠ a těchto proměnných: věk respondenta ( $r = 0,238$ ,  $p < 0,01$ ), délka praxe respondenta ( $r = 0,215$ ,  $p < 0,01$ ), počet absolvovaných kurzů ( $r = 0,187$ ,  $p < 0,01$ ), využívání minimálního preventivního programu ( $r = 0,155$ ,  $p < 0,05$ ), přesvědčení o obecné moci pedagogů zmírnit agresivní projevy u dětí v MŠ ( $r = 0,498$ ,  $p < 0,01$ ), vliv rodiny na vznik agresivního chování ( $r = 0,133$ ,  $p < 0,05$ ) a u vlivu prostředí mateřské školy na vznik agresivního chování ( $r = 0,161$ ,  $p < 0,05$ ). Záporná korelace pak byla zjištěna s proměnou „četnost informování rodičů o konfliktech dítěte“ ( $r = -0,155$ ,  $p < 0,05$ ).

Výzkumná otázka č. 8 zní: „**Jaký je vztah mezi vzděláním a délkou praxe učitelky v mateřské škole a tím, jak řeší agresi?**“. Odpověď byla zjišťována opět korelační analýzou (viz. příloha G).

Příloha G uvádí, zdali a jak silné existují vztahy mezi délkou praxe učitelky v mateřské škole, jejím vzděláním a tím, zdali trestá dítě za agresivní chování, zdali konflikty řeší

před celou skupinou dětí, zdali používá hromadné tresty, zdali konzultuje projevy agrese s odborníky a tím, zdali informuje rodinu dítěte o případném konfliktu.

Co se týče praxe respondentek, statisticky významné pozitivní korelace byly zjištěny u konzultování s odborníky ( $r = ,143$ ,  $p < 0,05$ ), tedy, čím delší je délka praxe respondentky, tím spíše konzultuje projevy agrese s odborníky z SPC, PPP apod. Statisticky významné záporné korelace byly zjištěny u trestání dítěte za agresivní chování ( $r = -,153$ ,  $p < 0,05$ ) a ukládání hromadných trestů ( $r = -,208$ ,  $p < 0,01$ ).

Vzdělání respondentek statisticky významně koreluje pouze s jednou z proměnných. Záporná korelace byla zjištěna u kolektivního ukládání trestů ( $r = -,145$ ,  $p < 0,05$ ), což znamená, že čím nižší je vzdělání respondentek, tím spíše se uchylují k tomu, že trestají celou skupinu dětí za agresivní chování jednotlivců.

## 8 Diskuse a limity výzkumu

Tato kapitola poskytuje prostor pro diskusi, závěr kapitoly je pak věnován možným limitům výzkumné části práce.

První výzkumná otázka zněla: „**Jaké formy agrese, a v jaké míře, se vyskytují v mateřské škole z pohledu učitelek v MŠ?**“. Respondentky byly tázány v několika otázkách, zdali se u dětí v jejich třídě objevuje heteroagrese, autoagrese a agrese směřovaná k věcem. Z výsledků výzkumu vyplývá, že z celkového počtu 228 respondentek se 186 z nich setkává z heteroagresí, 43 s autoagresí a 116 s agresí směřující k věcem.

Některé z výsledků jsou poněkud zarážející. Je zajímavé, že 42 respondentek uvedlo, že se neseťkávají s heteroagresí. V teoretické části této práce nalezneme informace podložené odbornou literaturou o tom, že agrese je již u dětí v mateřských školách zcela přirozeně se vyskytující jev. Je tedy možné, že respondentky vnímají agresi odlišně, stejně, jako někteří autoři. Jedním z důvodů, proč 42 respondentek neuvedlo výskyt heteroagrese, je, že agresi vnímají shodně jako Vevera a Stopka (2012), odlišují ji tedy od násilného chování, které má za cíl ublížit. Stejným způsobem můžeme uvažovat i u autoagrese a agrese směřující k věcem. Některé děti mohou ničit např. hračky záměrně, jiné pouhým nedopatřením či neopatrností. Je možné se domnívat, že respondentky, které odpověděly, že se u nich v mateřské škole neobjevuje agrese směřující k věcem ze strany

dětí, nevnímají jako projev agrese ty situace, kdy nebylo prokázáno, že věc nebyla ničena, poškozena či zničena úmyslně.

Vondrušková (2017) se učitelek v mateřských školách tázala, jak se u dětí projevuje agrese. První tři kategorie s největším počtem odpovědí vypovídají o heteroagresi, fyzické ubližování uvedlo 38 %, spor o místo ve skupině 24 % respondentek a psychické ubližování 21, 5 % respondentek. Dále bylo uváděno poškození hraček, tuto agresi směřovanou k věcem uvedlo 15, 2 % respondentek. Pouhé dvě respondenty (1, 3 %) uvedly, že se setkávají se sebeubližováním (autoagresí). Lze říci, že autorka diplomové práce shodně s námi vyzkoumala, že nejčastěji se učitelky v MŠ setkávají s heteroagresí, poté s agresí směřovanou k věcem a na závěr s autoagresí.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku lze najít v tabulce č. 3, ve které jsou uvedeny kategorie odpovědí popisující **způsoby řešení heteroagrese učitelkami v mateřských školách**. Z jejich odpovědí vyplývá, že nejčastěji řeší agresi s použitím slovních metod. Další odpovědi respondentek vypovídaly o tom, že za heteroagresi dítě potrestají, poukážou na důsledky a nebezpečí, po agresorovi vyžadují omluvu, zjišťují příčinu heteroagrese, společně s dítětem hledají řešení konfliktu bez použití agrese, dbají na dodržování pravidel třídy, konzultují heteroagresi s rodiči, využívají demonstračních metod a dramatizace, heteroagresi řeší v komunitním kruhu nebo dítě napomenou. Zmiňováno bylo i využití naučné literatury, různých emočních pomůcek a programů. Některé z respondentek uvedly, že zvýší hlas či fyzicky zasáhnou a tím heteroagresi přeruší.

V tabulce č. 5 lze nalézt odpověď na třetí výzkumnou otázku **„Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách autoagresi?“**. Nejčastější odpovědí bylo, že se určitým způsobem snaží zklidnit dítě. Dále bylo zmiňováno vedení rozhovoru s dítětem, zamezení případnému ublížení, zjištění příčiny autoagrese, odvedení dítěte od ostatních dětí, konzultování s rodiči dítěte a konzultování autoagrese s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra a dalších zařízení.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: **„Jakým způsobem řeší učitelky v mateřských školách agresi k věcem?“**. Dle výsledků zobrazených v tabulce č. 6 lze konstatovat, že učitelky v mateřských školách řeší agresi k věcem slovními metodami, potrestáním, požadují nápravu škody ze strany dítěte a jeho rodiny, odvedou pozornost dítěte na jinou činnost,

situaci konzultují s rodiči dítěte. Dále zjišťují příčinu, proč k ničení věci dochází, používají názorně demonstrační metody a dramatizaci, dávají dítěti možnost alternativního vyjádření emocí, zdůrazňují dítěti důsledky jeho chování a cenu věci, situaci řeší v komunitním kruhu, dbají na dodržování pravidel třídy a vyhledají odbornou pomoc.

V teoretické části bakalářské práce bylo zmíněno, že Dařílek (2013) uvádí jako jeden z nejpoužívanějších postupů při řešení agrese rozhovor, který je řazen mezi slovní metody. V případě řešení heteroagrese a agrese směřujícím k věcem patřili v rámci tohoto výzkumu slovní metody jako nejvyužívanější, v případě autoagrese byl rozhovor uváděn jako druhá nejpoužívanější metoda. V rámci diplomové práce se Vondrušková (2017) ve výzkumném šetření ptala učitelek v mateřské škole na to, jak řeší agresi. V tomto výzkumu, oproti našemu, nebylo rozlišováno, jakými způsoby řeší jednotlivé druhy. Více než polovina respondentek (51,7 %) uvedla odpověď „domluvou“, kterou řadíme mezi slovní metody.

Odpovědí na pátou výzkumnou otázku, tedy **„Při jakých činnostech v rámci režimu MŠ nejčastěji dochází k agresivnímu chování u dětí z pohledu učitelek v mateřských školách?“** je, že nejčastěji dochází k agresivnímu chování při volné hře, kterou zmínila téměř polovina respondentek. Hitková (2010) ve své diplomové práci mimo jiné rovněž zkoumala, při jakých činnostech dochází k agresivním projevům, došla ke stejnému výsledku. Autorka realizovala pozorování, při kterém postřehla 263 projevů agrese, z toho 43,7 % bylo vyzorováno právě při volné hře dětí, více jich nebylo vyzorováno při žádné z jiných činností.

Šestá výzkumná otázka zní: **„Jaká je dle učitelek mateřských škol příčina agrese u dětí předškolního věku?“**. Odpověď na tuto otázku je poněkud složitější. Podíváme-li se do tabulky č. 11, která kategorizuje odpovědi učitelek týkajících se jejich pohledu na příčiny agrese, zjistíme, že nejčastěji zmiňovanou příčinou byl výchovný styl v rodině. K této kategorii je možné připojit kategorie obsahující odpovědi respondentek, které spatřují příčinu v prostředí rodiny, vzoru rodičů a sourozeneckých konstelacích. Tato kategorie související s rodinným prostředím by posléze obsahovala odpovědi více než 2/3 respondentek. Dále byla zmiňována povaha dítěte a genetické predispozice, v souladu s odbornou literaturou některé respondentky míní, že agresivní děti jsou zároveň impulzivní. Z kategorií „psychické rozpoložení dítěte“ a „věk dítěte“ lze opět

spojit a vytvořit z ní kategorii „aktuální stav dítěte“. Opět z odborné literatury vyplývá, že jsou děti v určitém věkovém období „agresivnější“, znovu nutno poukázat např. na „období vzdoru, negativismu“. Pouze velmi malá část odpovědí vypovídá o tom, že by mohla být příčina agrese v prostředí mateřské školy. V tabulce nalezneme kategorii „rozpor mezi výchovou v rodině a MŠ“, která spatřuje příčinu z části v mateřské škole, z části v rodině. Pouze jedna respondentka uvedla, že spatřuje příčinu agrese v tom, jaký je program v mateřské škole.

Na příčinu agrese byly respondentky tázány i v dalších (škálových) otázkách. Na škálách od 1-7 měly označit, jaký vliv má podle nich výchova v rodině, genetika a poté prostředí mateřské školy. Výsledky škálových otázek jsou velmi podobné výsledkům z otevřené otázky. Dle názorů respondentek vyjádřených na jednotlivých škálách lze říct, jakou váhu přisuzují jednotlivým potencionálním příčinám agrese. Na základě naměřených hodnot má největší váhu výchova v rodině 5,8 (SD = 1,0), poté genetika 3,6 (SD = 1,3) a následně prostředí v MŠ 2,6 (SD = 1,2).

Lze říct, že výsledky výzkumu jsou podobné jiným výzkumům, které proběhly v rámci závěrečných prací na vysokých školách. Tarčoňová (2014) se respondentek (učitelek v mateřské škole) ptala na příčinu agrese u dětí. Z celkového počtu 40 respondentek 39 (tedy 97,50 %) označilo výchovný styl v rodině jako příčinu agrese. Dalších 42, 50 % uvedlo jako příčinu genetické predispozice a 17, 50 % uvedlo, že za příčinu agrese považují školu či učitele. Pořadí příčin je tedy stejné u našeho výzkumu i u výzkumu Tarčoňové.

Odpovědi na sedmou výzkumnou otázku „**Jaká preventivní opatření činí učitelky v mateřských školách, aby předešly vzniku agrese?**“ nalezneme v tabulce č. 18. Na základě vyobrazených kategorií lze na osmou výzkumnou otázku odpovědět, že učitelky v mateřských školách v rámci preventivních opatření vzniku agrese vytvářejí pravidla třídy a dbají na jejich dodržování, využívají slovních metod, připravují dostatek různorodých činností a rozvíjejí u dětí prosociální chování. Jako preventivní opatření vnímají svůj vlastní přístup k dítěti, řídí se zásadami primární prevence, čtou dětem vhodnou a naučnou literaturu, používají názorně demonstrační metody a dramatizaci, učí děti řešit konflikty bez agrese, jdou dětem příkladem, kvalitně je motivují, vytvářejí pozitivní prostředí, zařazují do programu MŠ komunitní kruh, nad dětmi vykonávají

neustálý dohled, využívají pomůcky a programy rozvíjející prosociální chování, dodržují pravidelný režim v mateřské škole a spolupracují s rodinou.

Poslední výzkumná otázka se zajímala o to, **jaký je vztah mezi vzděláním a délkou praxe učitelek v mateřské škole a tím, jak řeší agresí.** Pro zjištění odpovědi na tuto otázku byl vypočítán korelační koeficient mezi vzděláním a délkou praxe učitelky v mateřské škole, četností ukládání individuální trestů, hromadných trestů, konzultování agresivních projevů dětí s odborníky, četností informování rodiny a tím, zdali řeší konflikty jednotlivců před celou skupinou dětí. Statisticky významný pozitivní vztah byl shledán pouze u délky praxe a konzultování s odborníky. Čím delší je praxe učitelky, tím častěji konzultují projevy agrese s odborníky. Tento výsledek však může znamenat pouze to, že v případě delší praxe měly učitelky vyšší pravděpodobnost setkat se se závažnějším projevem agrese, který by vyžadoval konzultaci s odborníky.

Statisticky významné negativní vztahy byly zjištěny u těchto proměnných: délka praxe a trestání dítěte, délka praxe a ukládání hromadných trestů, vzdělání a kolektivní řešení konfliktů. Učitelka s kratší dobou praxe ukládá individuální i hromadné tresty častěji než učitelka s delší praxí. Dále lze prohlásit, že problémy jednotlivců jsou řešeny před ostatními dětmi více učitelkami s nižším vzděláním než těmi, které dosáhly vzdělání vyššího.

Nyní se přesuňme k limitům spočívajícím v tomto výzkumu. Jako jeden z limitů lze vnímat samotný dotazník, který měl 36 otázek. Při takto dlouhém dotazníku, který navíc obsahuje značnou část polootevřených a otevřených otázek, se mohlo stát, že respondentky při jeho vyplňování pociťovaly únavu a ztrácely pozornost. Na některé otázky tak mohly odpovídat neúplně. Dalším limitem je samotný způsob sběru dat, respondentky nebyly vybírány náhodně, ale příležitostně. Neexistuje žádný seznam učitelek z mateřských škol s jejich kontaktními údaji, aby bylo možno je náhodně vybírat a kontaktovat. Tento způsob sběru dat by byl zároveň časově velmi náročný.

V případě zvolení výzkumného nástroje dotazníku existuje vždy riziko, že respondenti nebudou uvádět pravdivé údaje. V případě otázky výskytu agresivního chování by bylo jistě přesnější pozorování, jehož realizace by byla poněkud náročnější a stěželo by mohlo být pracováno s tak vysokým počtem učitelek. Velký limit je možné spatřovat v subjektivním vnímání na straně výzkumníka i jednotlivých respondentek. Již bylo v diskusi zmiňováno, že pojem agrese si lze vyložit různými způsoby.



Výsledky výzkumu může dále zkreslovat subjektivní zpracování výzkumníkem. U otevřených a polootevřených otázek respondenty uváděly spousty odpovědí, které tak mnohdy převyšovaly počet 400. U odpovědí bylo nutné hledat nějaké spojitosti a následně je kategorizovat. Kdyby kategorie vytvářel jiný výzkumník a následně do nich zařazoval odpovědi, je pravděpodobné, že by byly kategorie obsáhlejší či strožejší.

## Závěr

Tato bakalářská práce čtenáři poskytla teoretický konstrukt o agresivitě, agresi, o jejich druzích, o šikaně a o multikauzální etiologii agrese. Agrese a agresivita jsou pojmy, které jsou definovány spoustou autorů, kteří na něj mnohdy nahlíží zcela jinak. Na základě dostupné literatury nelze jednoznačně určit, jaká je hlavní příčina agresivního chování, některé prameny však uvádí, že z 60 % je na vině genetika. Tomuto výroku by mohly oponovat jiné studie, které tvrdí, že hlavní příčinu vidí v rodinném či širším sociálním prostředí. Práce předložila souhrn preventivních opatření a návrhů řešení agrese s přihlédnutím na prostředí mateřských škol. Právě tato část může být přínosná pro případného čtenáře, který učí v mateřské škole a má zájem o téma agrese. Poslední úsek teoretické části se zabýval psychickým vývojem dítětem a shrnul, jací činitelé se na vývoji podílejí. Práce shrnula informace o vývojových specifikách dítěte předškolního věku a zdůraznila především ty momenty vývoje, které jsou určitým způsobem doprovázeny agresí nebo potencionální agresivitu jedince vysvětlují.

Empirická část popisovala cestu hledání odpovědí na výzkumné otázky. Nejčastěji se objevující se formou agrese je dle odpovědí respondentek heteroagrese, poté agrese směřující k věcem a následně autoagrese. Učitelky v mateřských školách využívají spoustu metod a způsobů, kterými řeší agresivní projevy dětí. Pokud shrneme způsoby řešení všech zmíněných forem agrese, lze říct, že nejčastěji jsou používány metody slovní (rozhovor, diskuse...). Agresivní projevy se z pohledu učitelek v mateřské škole objevují nejčastěji při volné hře, kdy mají děti volnost a nejsou motivovány a podněcovány ke konkrétní činnosti. Dle učitelek v mateřských školách spočívá původ agrese v rodinném prostředí. Učitelky v mateřských školách činí před vznikem agrese preventivní kroky, které spočívají v dodržování a vytváření pravidel třídy, využívají slovní metody, připravují pro děti bohatý program plný různorodých činností a snaží se u dětí rozvíjet prosociální chování. Bylo zjištěno, že existuje vztah mezi délkou praxe učitelek, jejich vzděláním a tím, jak postupují při řešení agrese.

Přínos pro praxi je dle mého velký, jelikož přináší zajímavá fakta o agresi v mateřských školách přímo od učitelek. Nejen učitelky v mateřských školách v této práci naleznou spoustu doporučení, jak agresi předcházet, jak ji řešit a v jakých chvílích ji očekávat. Učitelka, která na agresi nahlíží erudovaně, s ní dokáže pracovat nejen ve svůj prospěch, ale i v prospěch samotného dítěte, které mnohdy neví, jak své emoce ventilovat jiným způsobem než právě agresí.

## Seznam literatury:

ALLEN, Eillen a MAROTZ, Lyn, 2005. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

ANTIER, Edwige, 2004. *Agresivita dětí*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7178-808-2.

ATKINSON, Rita L, 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

CROZIER, W.Ray a Evanthia SKLIOPIDOU, 2002. *Adult Recollections of Name-calling at School. Educational psychology: an international journal of experimental educational psychology*. Abingdon: Carfax Publishing Company. ISSN 0144-3410.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERMÁK, Ivo, 1998. *Dětská agrese*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm. ISBN 80-7204-098-7.

DAŘÍLEK, Pavel, 2013. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 60 s. Studijní opora. ISBN 978-80-244-3758-3.

ERKERT, Andrea, 2011. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. 95 s. ISBN 978-80-7367-885-2

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 231 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYES, Nicky, 2003. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. 220 s. ISBN 80-7178-8074.

HITKOVÁ, Eva, 2010. *Agrese u dětí v mateřské škole* (Diplomová práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Česká republika).

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANATA, Jaromír, 1999. *Agrese, tolerance a intolerance*. Praha: Grada. 220 s. Psyché. ISBN 80-7169-889-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0

LÁTALOVÁ, Klára, 2013. *Agresivita v psychiatrii*. Vyd. 1. Praha: Grada. 235 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4454-4.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2007. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 80-86956-29-6.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 2., rozš., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6

MARTÍNEK, Zdeněk, 2013. *Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny?*, článek [online]. 1. února 2013 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/agrese-a-sikana-u-deti-mohou-za-to-media-rodicovska-vychova-nebo-geny-69.html>

MIOVSKÝ, M. a kol., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7., Univerzita Karlova v Praze & Togga. ISBN 978-80-87258-47-7.

NAKONEČNÝ, Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. 662 s. ISBN 978-80-7387-929-7.

NAKONEČNÝ, Milan. 2017. *Psyché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář. 658 s. ISBN 978-80-7439-124-8.

- ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Obecné principy psychického vývoje jako základ pro poznání psychických poruch u dětí.* In: ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie.* 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9
- SURYNEK Alois a Ivan, NOVÝ, 2006. *Sociologie pro ekonomy a manažery.* 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Manažer. 288 s. ISBN 80-247-1705-0.
- SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3
- SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ Dana a Marie VÁGNEROVÁ, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠTECH, Stanislav, 2010. *Pedagogický smysl prevence.* In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství.* Praha: TOGGA, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7., Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- TARČOŇOVÁ, Ladislava, 2014. *Agresivní děti v mateřských školách (Bakalářská práce, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, Česká republika)*
- TOUŽIMSKÁ Zofia, 2006. *Agresivita u dětí.* In: ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie.* 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- VAŠUTOVÁ, Mária, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 278 s. ISBN 978-80-7368-525-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VESELÁ, Michaela, 2010. *Extrémní formy násilí ve školách.* In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství.* Praha: TOGGA, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7., Univerzita Karlova v Praze & Togga. ISBN 978-80-87258-47-7.

VEVERA, Jan a Pavel STOPKA, 2012. *Agrese a násilí*. In: RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 466 s. ISBN 978-80-246-1985-9.

VONDRUŠKOVÁ, Lucie, 2017. *Agrese a agresivita u dětí v prostředí mateřské školy* (Diplomová práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Česká republika)

## **Přílohy:**

Příloha A: Seznam tabulek a grafů

Příloha B: Dotazník vlastní konstrukce

Příloha C: Výsledky T-testu pro porovnání postojů učitelů, kteří se setkávají s heteroagresí a těmi, kteří se s heteroagresí nesetkávají

Příloha D: Výsledky T-testu pro porovnání postojů učitelů, kteří se setkávají s autoagresí a těmi, kteří se s autoagresí nesetkávají

Příloha E: Výsledky T-testu pro porovnání postojů učitelek, které vnímají kvantitativní proměny v čase a těch, jež proměny nevnímají

Příloha F: Výsledky korelační analýzy mezi přesvědčením respondentek o vlastní moci a dalšími proměnnými

Příloha G: Výsledky korelační analýzy mezi délkou praxe, vzděláním a dalšími proměnnými

## **Příloha A: Seznam tabulek a grafů**

### **Tabulky:**

Tabulka č. 1: Kategorizace respondentek dle nejvyššího dosaženého vzdělání (N = 228)

Tabulka č. 2: Původ a směr heteroagrese z hlediska pohlaví dětí (N = 228)

Tabulka č. 3: Způsoby řešení heteroagrese (n = 186)

Tabulka č. 4: Informování rodičů dětí o vzniklých konfliktech (N = 228)

Tabulka č. 5: Způsoby řešení autoagrese (n = 33)

Tabulka č. 6: Způsoby řešení autoagrese (n = 102)

Tabulka č. 7: Činnosti, při kterých dochází k agresivnímu chování nejčastěji (N = 228)

Tabulka č. 8: Výskyt agrese v určitém období (n = 227)

Tabulka č. 9: Změna podob v projevech agrese (n = 41)

Tabulka č. 10: Shodné rysy agresivních dětí (n = 123)

Tabulka č. 11: Příčiny agrese u dětí v MŠ (n = 213)

Tabulka č. 12: Motivovanost agrese podněty z filmů či seriálů (N = 228)

Tabulka č. 13: Využívané zdroje informací o agresi (n = 192)

Tabulka č. 14: Četnost konzultací projevů agrese s odborníky (n = 228)

Tabulka č. 15: Četnost trestání dětí za agresivní chování (N = 228)

Tabulka č. 16: Ukládání kolektivních trestů za agresivní projevy jednotlivců (N = 228)

Tabulka č. 17: Řešení agresivního konfliktu před celou skupinou dětí (N = 228)

Tabulka č. 18: Preventivní opatření vzniku agrese ze strany pedagogů (n = 222)

Tabulka č. 19: Využívání MPP při práci s agresi (N = 228)

### **Grafy:**

Graf č. 1: Věk respondentek (n=226)

Graf č. 2: Kategorizace respondentek dle délky praxe (N=228)

Graf č. 3: Kategorizace respondentek dle velikosti MŠ (N=228)



## **Příloha B: Dotazník vlastní konstrukce**

*Vážené pedagožky, vážení pedagogové,*

*stejně jako vy jsem učitelkou v mateřské škole. Zároveň jsem studentkou Univerzity Hradec Králové a píšu bakalářskou práci na stále aktuálnější téma v prostředí mateřských škol, agrese u dětí. Věnujte, prosím, přibližně 10 minut svého času vyplnění následujícího dotazníku, který je zcela anonymní. Předem děkuji za vyplnění.*

*S přáním krásného dne plného úsměvů a dobré nálady,*

*Barbora Dubnová*

- 1) Jaký je Váš věk?
- 2) Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?
- 3) Jaké je Vaše pohlaví?
  - a) Žena
  - b) Muž
- 4) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
  - a) Středoškolské
  - b) Vyšší odborné (DiS.)
  - c) Vysokoškolské (Bc.)
  - d) Vysokoškolské (Mgr., Ing.)
  - e) Jiná...
- 5) Absolvovala jste někdy kurz, seminář či školení týkající se agrese, agresivity, prevence rizikových jevů apod.?
  - a) Ano – doplňte prosím počet absolvovaných kurzů
  - b) Ne
- 6) Kolik tříd je ve Vaší mateřské škole?
- 7) Kolik dětí je zapsaných ve třídě, ve které nejčastěji učíte?
- 8) Jaký je věkový rozptyl dětí ve třídě, kde nejčastěji učíte?
- 9) Máte ve třídě převahu dívek nebo chlapců?
  - a) Dívek
  - b) Chlapců
  - c) Přibližně stejně

- 10) Setkáváte se u dětí s agresí směřující k ostatním dětem?
- a) Ano – popište prosím všechny způsoby, jakými vzniklou situaci řešíte.
  - b) Ne
- 11) U jakého pohlaví a jakým směrem vnímáte častější projevy agrese?
- a) Chlapec k oběma pohlavím
  - b) Dívka k oběma pohlavím
  - c) Chlapec k chlapci
  - d) Dívka k dívce
  - e) Chlapec k dívce
  - f) Dívka k chlapci
  - g) Stejně (nevnímám výrazně častější projevy agrese u konkrétního pohlaví)
- 12) Setkali jste se v mateřské škole se šikanou dítěte ze strany ostatních dětí?
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nedokážu rozpoznat šikanu
- 13) Setkáváte se s autoagresí u dětí?
- a) Ano – popište prosím všechny způsoby, jakými vzniklou situaci řešíte.
  - b) Ne
- 14) Setkáváte se s agresí směřovanou k věcem (hračky, nábytek, vybavení apod.)?
- a) Ano – popište prosím všechny způsoby, jakými vzniklou situaci řešíte.
  - b) Ne
- 15) Při jakých konkrétních činnostech nejčastěji dochází k agresivnímu chování?
- 16) Lze říct, že se projevy agresivního chování objevují v určité dny?
- a) Pondělí
  - b) Úterý
  - c) Středa
  - d) Čtvrtek
  - e) Pátek
  - f) Jiná odpověď...

- 17) Pokud pracujete ve školství déle – alespoň 10 let, vnímáte nárůst agrese u dětí?
- a) Ano, vnímám nárůst agrese
  - b) Nevnímám nárůst agrese
  - c) Pracuji ve školství kratší dobu
- 18) Pokud pracujete ve školství déle – alespoň 10 let, vnímáte, že se projevy agrese mění?
- a) Ano, vnímám změnu – pokuste se prosím popsat konkrétní změny.
  - b) Nevnímám změnu
  - c) Pracuji ve školství kratší dobu
- 19) Dokážete obecně popsat některé charakteristiky dětí, které byly agresivnější?  
Lze mezi těmito dětmi najít určité shodné rysy?
- a) Ano – prosím, zkuste specifikovat
  - b) Ne
- 20) Z jakých zdrojů čerpáte informace o agresi (o prevenci, intervenci, terapii...)?
- 21) V čem podle Vás tkví původ agrese u dětí? Co je rozhodujícím faktorem, zdali dítě je či není agresivní? Jaký aspekt má podle Vás největší váhu?
- 22) Setkáváte se s tím, že je agrese u dětí motivována podnětem z filmů či seriálů?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 23) Trestáte dítě za agresivní chování?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často

- 24) Pokud se jedná o závažné agresivní chování, zasahují účinky trestu i do dalších dnů?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 25) Pokud dojde k agresivnímu konfliktu mezi dětmi, řešíte jej před celou skupinou dětí (tedy i dětmi, jež se konflikt netýká)?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 26) Trestáte celou skupinu dětí za projevy agrese jednotlivce či jednotlivců (hromadný trest - zákaz na skluzavku, nepřečtete dětem pohádku, zabavíte jim oblíbenou stavebnici apod.)?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 27) Konzultujete projevy agrese s PPP nebo jinými odborníky (např. SVP, psycholog)?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 28) Pracujete s agresí v souladu s minimálním preventivním programem Vaší MŠ?
- a) Nevím, že něco takového existuje.
  - b) Nepracuji, nikdy jsem ho nečetla.
  - c) Nepracuji, není pro mě tím nejdůvěryhodnějším zdrojem.
  - d) Ano, pracuji v souladu s MPP MŠ.

- 29) Informujete o konfliktech mezi dětmi rodiče dětí při jejich předání?
- a) Nikdy
  - b) Zřídka
  - c) Občas
  - d) Často
  - e) Velmi často
- 30) Komu věnujete více pozornosti při vzniklém konfliktu?
- a) Agresor
  - b) Oběť
  - c) Stejněměrně
- 31) Co v rámci výkonu svého povolání činíte proto, aby nedocházelo k projevům agrese u dětí?
- 32) Myslíte si, že má pedagog obecně moc zmírnit agresivní chování u dětí v MŠ?  
Pedagog nemá žádnou moc 1-2-3-4-5-6-7 Pedagog má velkou moc
- 33) Myslíte si, že svým výchovným působením dokážete zmírnit agresivní chování vy sama/sám?
- Nedokážu zmírnit agresivní chování 1-2-3-4-5-6-7 Dokážu zmírnit agr. chování
- 34) Myslíte si, že je agresivní chování podmíněno především geneticky?
- Rozhodně ne 1-2-3-4-5-6-7 Rozhodně ano
- 35) Myslíte si, že je agresivní chování podmíněno především výchovou v rodině?
- Rozhodně ne 1-2-3-4-5-6-7 Rozhodně ano
- 36) Myslíte si, že je agresivní chování dítěte ovlivněno výhradně prostředím v mateřské škole?
- Rozhodně ne 1-2-3-4-5-6-7 Rozhodně ano

**Příloha C: Výsledky T-testu pro porovnání postojů učitelů, kteří se setkávají s heteroagresí**

Proměnná	M hetero-N	M hetero-A	p	t	df	SD hetero-N	SD hetero-A	F - poměr	P rozpt.
Věk	36,21	36,55	,867	-,168	224	12,149	11,515	,073	,787
Praxe	13,30	11,73	,443	,768	226	13,104	11,917	,663	,416
Vzdělání	1,91	2,21	,124	-1,546	226	1,065	1,157	1,858	,174
Kurzy	0,43	1,10	,140	-1,480	225	,859	2,895	2,670	,104
Konzultace	1,81	2,30	,008	-2,724	73,257	1,006	1,213	5,711	,018
Moc ped.	4,95	4,50	2,135	225	,034	1,253	1,255	,168	,682
VI. moc	4,79	4,35	2,116	225	,035	1,226	1,219	,012	,911
Genetika	3,88	3,48	,060	1,916	69,891	1,199	1,367	4,275	,040
Rodina	5,44	5,85	,018	-2,373	225	1,098	1,006	2,440	,120
Vliv MŠ	3,00	2,49	,041	2,090	52,877	1,512	1,101	6,688	,010

\*hetero-N = nesetkávají se s agresí, \*hetero-A = setkávají se s agresí, SD = směrodatná odchylka

**Příloha D: Výsledky T-testu pro porovnání postojů učitelů, kteří se setkávají s autoagresí a těmi, kteří se s autoagresí nesetkávají**

Proměnná	M auto-N	M auto-A	p	t	df	SD auto-N	SD auto-A	F-poměr rozptylů	P rozptyly
Věk	39,452	35,810	,066	1,845	224	11,266	12,726	3,416	,066
Délka praxe	11,073	16,128	,036	2,145	54,701	11,367	14,445	11,605	,001
Dosažené vzdělání	2,04	2,63	,002	3,105	226	1,090	1,254	2,871	,092
Absolvované kurzy	0,86	1,47	,177	1,353	225	2,481	3,269	2,480	,117
Konzultace s odborníky	2,09	2,72	,002	3,214	226	1,172	1,141	,705	,402
Využívání MPP	2,38	3,05	,003	2,997	226	1,302	1,327	,014	,905
Moc pedagoga	4,52	4,86	,124	1,545	225	1,251	1,299	,070	,792
Vlastní moc	4,39	4,62	,287	1,068	225	1,180	1,431	2,604	,108
Vliv genetiky	3,60	3,38	,341	-,954	225	1,360	1,268	,195	,659
Vliv rodiny	5,72	6,00	,119	1,565	225	1,040	,988	3,296	,071
Vliv mateřské školy	2,62	2,45	,427	-,796	225	1,174	1,329	,898	,344

\*auto-N =nesetkávají se s autoagresí, \*auto-A = setkávají se s autoagresí, \*SD = směrodatná odchylka

**Příloha E: Výsledky T- testu pro porovnání postojů učitelek, které vnímají kvantitativní proměny v čase a těch, jež proměny nevnímají**

Proměnná	M	nárůst-N	M	nárůst-A	p	t	df	SD	nárůst-N	SD	nárůst-A	F-poměr rozptylů	P rozptyly
Věk	48,233	46,014	,199	-1,292	101	7,276	8,171	0,674	,413				
Délka praxe	24,081	21,206	,161	-1,412	102	11,823	10,856	2,274	,135				
Dosažené zdělán	2,130	1,930	,434	-,786	102	1,204	1,159	0,398	,530				
Absolvování kurzů	1,060	1,540	,337	,964	101	1,153	2,643	1,314	,254				
Motivovanost filmy	2,710	3,520	,000	4,907	75,145	0,693	0,930	6,248	,014				
Konzultace s odborníky	2,000	2,510	,036	2,125	102	1,125	1,107	0,071	,791				
Informování rodiny	2,940	3,510	,003	3,007	102	0,854	0,899	2,612	,109				
Moc pedagoga	5,710	4,640	,000	-4,755	101	1,066	1,006	0,062	,804				
Vlastní moc	5,420	4,490	,001	-3,547	101	1,267	1,119	0,176	,675				
Vliv genetiky	3,680	3,350	,271	-1,106	101	1,426	1,301	0,801	,373				
Vliv rodiny	5,320	6,030	,004	3,029	48,844	0,949	1,137	4,672	,033				
Vliv mateřské školy	2,650	2,350	,247	-1,164	101	1,153	1,279	1,876	,174				

\*nárůst-N =nevnímají kvantitativní proměny agrese v čase, \*nárůst-A = vnímají kvantitativní proměny agrese v čase, \*SD = směrodatná odchylka



**Příloha F: Výsledky korelační analýzy mezi přesvědčením respondentek o vlastní moci a dalšími proměnnými**

	Věk	Praxe	Vzdělání	Kurzy	Třídy	Děti	Věk. Roz.	Trestání dětí	Kolekt. řeš.	Hrom. trest	Konzultace s odborníky	MPP	informován i rodiny	Moc pedagoga	Vlastní moc	Genetika	Rodina	Prostředí MŠ
Věk	1																	
Délka praxe	,878**	1																
Vzdělání	-,166*	-,158*	1															
Počet kurzů	,141*	,165*	,029	1														
Velikost MŠ	-,041	-,021	,036	,242**	1													
Počet dětí	,051	,132*	-,117	,010	,039	1												
Věkový rozptyl	-,015	,002	-,041	,075	-,298**	,030	1											
Trestání dítěte	-,184**	-,153*	,099	,130	,126	-,002	-,067	1										
Kolektivní řešení	,099	,061	-,145*	-,067	-,135*	,099	,022	,104	1									
Hromadné tresty	-,223**	-,208**	,000	,238**	,139*	-,041	,036	,203**	,071	1								
Kon. s odbor.	,129	,143*	,055	,089	,150*	-,031	,004	,022	,086	-,025	1							
Využívání MPP	,354**	,318**	-,012	,125	-,071	-,020	,015	-,033	,037	-,129	,201**	1						

Info. rodiny	-,156 <sup>*</sup>	-,097	,047	,125	,056	,035	,033	,074	,200 <sup>**</sup>	,125	,196 <sup>**</sup>	,002	1					
Moc pedagoga	,234 <sup>**</sup>	,223 <sup>**</sup>	,002	-,098	-,096	-,050	-,044	-,205 <sup>**</sup>	,031	-,228 <sup>**</sup>	-,022	,119	-,106	1				
Vlastní moc	,238 <sup>**</sup>	,215 <sup>**</sup>	,021	,187 <sup>**</sup>	,008	-,002	-,037	-,116	-,090	-,060	-,050	,155 <sup>*</sup>	-,138 <sup>*</sup>	,498 <sup>**</sup>	1			
Vliv genetiky	-,046	-,028	-,045	,081	,015	,113	-,014	,012	-,027	,067	-,064	-,027	-,024	-,064	,023	1		
Vliv rodiny	-,059	-,068	-,027	,077	-,043	,064	-,058	,103	,123	,033	-,010	-,001	,103	,088	,133 <sup>*</sup>	-,046	1	
Vliv MŠ	-,071	-,084	,008	,156 <sup>*</sup>	-,019	-,089	,064	-,052	-,078	,050	-,072	-,049	,050	,000	,161 <sup>*</sup>	,188 <sup>**</sup>	-,072	1

**Vysvětlivky:** \*korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01

### **Příloha G: Výsledky korelační analýzy mezi délkou praxe, vzděláním a dalšími proměnnými**

<b>Proměnné</b>	<b>Praxe</b>	<b>Vzdělání</b>
Trestání dítěte	-,153*	,099
Kolektivní řešení	,061	-,145*
Hromadné tresty	-,208**	,000
Konzultace s odborníky	,143*	,055
Informování rodiny	-,097	,047

**Vysvětlivky:** \*korelace průkazné na hladině 0,05, \*\* korelace průkazné na hladině 0,01.