

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

Dítě s agresivními projevy v mateřské škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Hrebenářová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Václava Klímová

Plzeň, 2024

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

V Plzni, 2024

.....
vlastnoruční podpis

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí, paní Mgr. Václavě Klimtové, za její významnou pomoc, odborné vedení práce, poskytování rad a spolupráci při psaní bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům účastnících se dotazníkového šetření za ochotu a čas věnovaný zodpovězení otázek.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	9
1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ.....	9
1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	10
2 CHARAKTERISTIKA AGRESE A AGRESIVITY	12
2.1 DĚTSKÁ AGRESIVITA	13
2.2 DĚLENÍ AGRESE	14
2.3 FUNKCE AGRESE	14
2.4 PŘÍČINY AGRESIVITY	15
3 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
3.1 OBSAH RVP PV	18
3.1.1 Vzdělávací oblast RVP PV	19
3.1.2 Podmínky vzdělávání.....	20
3.1.3 Vzdělávání dětí se speciálními potřebami.....	20
3.2 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
4 PREVENCE VÝSKYTU AGRESE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	23
4.1 RODINA A SPOLUPRÁCE S MATEŘSKOU ŠKOLOU	24
4.2 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY	25
4.3 PRAVIDLA A RITUÁLY	26
4.4 PROSOCIÁLNÍ AKTIVITY	27
5 PRAKTICKÁ ČÁST	29
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE.....	29
5.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
5.3 METODY VÝZKUMU	29
5.3.1 Výzkumný nástroj.....	29
5.3.2 Předvýzkum.....	30
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	30
5.5 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT	30
5.6 ANALÝZA DAT.....	31
5.7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
5.8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	32
6 DISKUSE A LIMITY PRÁCE.....	51
ZÁVĚR	52
RESUMÉ	54
RESUME	55
SEZNAM LITERATURY.....	56
PŘÍLOHA I	I

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – Mateřská škola

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

ZZS – Zdravotnický záchranný systém

ÚVOD

Děti jsou zejména v předškolním věku velice citlivé a učí se nápodobou. Může se tedy stát, že jednání neodpovídající společenským pravidlům, jsou-li jeho součástí, přejmou za své. Bez včasného zásahu a následného řešení, se pro ně špatné a agresivní jednání posléze stane normou. Tito jedinci pak narušují chod třídy a jsou nebezpeční jak pro sebe, tak své okolí. Rodiče, nebo vychovávající dospělí, by měli mít přehled a kontrolu nad tím, co dítě obklopuje a co sleduje například v televizi, na mobilu či tabletu. Pravděpodobně nejhorší možnost je, když se vychovávající osoby agresivního jednání dopouštějí sami na sobě, nebo na dítěti. Toto chování je poté dítětem osvojeno, a pokud dochází do mateřské školy, začne jej používat i tam. Dítě primárně vychovávají jeho zákonní zástupci a mateřská škola následně pomáhá dítěti v socializaci, zodpovědnosti, učení se správným návykům, pochopením světa a svých emocí. Nenahradí ale primární rodinnou výchovu. Mateřskou školu lze spíše chápat jako doplněk výchovy. S měnícími se tradicemi a přístupy ve výchově lze zaznamenat vzrůstající agresivitu i menších dětí, o čemž nás informují různá média, nebo je možné tento fakt zaznamenat i na základě osobní zkušenosti.

Z pozice praxe autorky této práce lze konstatovat, že projev agresivity v mateřské škole není výjimečný jev. Konflikty mají různou formu a bohužel někdy jsou identifikovány projevy brachiálních agresivních projevů. Přesto, že ne vždy je po ruce adekvátní řešení konfliktních situací, je nutné z pozice učitelky na danou situaci co nejdříve reagovat, a především pracovat na preventivních opatřeních, které situace co nejvíce eliminují. Z těchto důvodů bylo zvoleno téma této kvalifikační práce, jejímž hlavním obsahem bude agresivita dětí školního věku.

Bakalářská práce disponuje teoretickou a praktickou částí. Teoretická část bude obsahovat kapitoly, které se budou vztahovat k vývojovému období dětského věku stráveného v mateřské škole. Dále budou popsány druhy agresivních projevů a také bude zmíněn základní legislativní rámec s Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání. V závěru teoretické části budou představeny preventivní přístupy pro minimalizaci agresivních projevů dětského věku, dle odborných autorů a dostupných vědeckých pramenů. Zmíněn bude i vhodný přístup rodiny, v situacích s agresivními projevy dítěte a význam vzájemné spolupráce rodiny a mateřské školy.

Hlavním cílem této bakalářské práce bude charakterizovat možné příčiny agresivity vyskytující se u dětí v mateřské škole. V praktické části bude snahou získat pomocí kvantitativního výzkumného šetření odpovědi na stanovený cíl této kvalifikační práce.

1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vágnerová (2012, s. 177) definuje předškolní věk jako dobu od tří do šesti až sedmi let, kdy dítě dochází do mateřské školy (dále MŠ). Konec tohoto období není dán pouze věkovou hranicí, ale je s ním spjat i sociální aspekt, a to nástup do školy (konec se tedy pochopitelně s odkladem školní docházky prodlužuje).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) popisují toto období jako delší etapu, a to od narození (někdy včetně prenatálního vývoje) až po vstup do školy. Od tří do pěti let může MŠ navštěvovat z rozhodnutí rodičů, zda svému potomkovi umožní již ve třech letech začlenit se do kolektivu a poskytnou mu setkávání s jeho vrstevníky a socializaci. Poslední předškolní rok je povinný a dle Eurydice (2023), oficiální internetové stránky Evropské unie, probíhá každý všední den nepřetržitě čtyři hodiny. V krizové situaci se dítě může rovnocenně vzdělávat distančním způsobem.

„V tomto období dochází k zpomalení a harmonizaci vývoje, individuální osobnost dítěte se stává zřetelnější“ (Thorová, 2015, s. 381). Můžeme si tedy všimnout výraznějších rozdílů mezi jedinci a vidět více vynikat jejich rozdíly a jedinečnost. Předškolní věk je typický zájmem dětí v různých výtvarných činnostech – lepení, stříhaní, trhání, vymalovávání, modelování. Velkým vývojem také prochází kresba. Vágnerová (2008, s. 62) ji popisuje jako neverbální symbolickou funkci, kde jedinec zobrazuje realitu tak, jak ji on sám chápe. Vývoj kresby v předškolním věku prochází třemi fázemi:

- Presymbolická fáze – dítě zajímá více samotný proces čmárání na papír než výsledek.
- Fáze symbolická – postupné uvědomování si, že čmárání může zobrazit na papír i reálné prvky.
- Fáze primárního symbolického vyjádření – v této chvíli jde dítě kreslit již s úmyslem a reálnou představou obrazu, který chce přenést na papír. Ne vždy je ale výsledný produkt podobný s původním úmyslem – to závisí na tom, jak moc je rozvinuta motorika, ale i například emoční stav.

Hlavu, trup a ruce začínají děti kreslit postavám na konci předškolního období. Děti skrze kresbu vyjadřují své zážitky a pocity. Kresba je také spojena s úzkostí a ono samo se snaží tuto úzkost při kreslení minimalizovat. Kvůli strachu z čarodějnice ji dítě nakreslí menší a princeznu naopak větší, protože je hodná (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93).

1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

V rámci kognitivního vývoje se prohlubují znalosti a schopnosti dítěte správně uvažovat a vyhodnotit situaci. U mladších předškolních dětí ve své knize Vágnerová (2000, s. 12) popisuje stále přetrvávající egocentrismus. Dítě všechny situace bere ze svého pohledu a dle svých emocí. Nedokáže přemýšlet nad tím, že něco, co ono vnímá jako pozitivní a má z toho radost, nemusí vnímat stejně i druhý. Egocentrismus „*je projeven ve způsobu, jakým si dítě zakrývá oči, aby ho druzí neviděli*“ (Langmejer a Krejčířová, 2006, s. 92). Dle uvažování, když ono nevidí nás, my automaticky nemůžeme vidět jeho.

Po otázce, proč dítě něco udělalo, dostanete odpověď, že ono nic neprovedlo, udělal to plyšák. Tento jev ve své knize popisuje Vágnerová (2012, s. 199), v předškolním věku hovoříme o tzv. magickém realismu, kdy má dítě sklon psychické jevy zhmotňovat a ty fyzické zase oživovat. „*Hrnek ze stolu nespádl, on sám skočil*“ (Vágnerová, s. 199). Další z pojmů související s tímto obdobím označuje Thorová (2015, s. 388) jako animismus. Dítě dává neživým předmětům a objektům skutečné vlastnosti či emoce. Chlapec se například ptá, zda strom nebolelo, když mu uřízli větev.

Pro předškolní děti je nepochopitelné, jak se ostatním mohou rychle měnit názory, vše berou jako absolutní a konečné. Nemohou přeci být dvě televizní reklamy na zubní pastu a v obou zaznít, že je tato nejlepší. Nejlepší byla přeci pouze ta, kterou dítě vidělo jako první. (Vágnerová, 2012, s. 179) Jedinec zpravidla nemá žádný problém přehlížet věci a informace, které se mu nelíbí, nesouhlasí s nimi a mnohdy si je upraví k jeho přijatelnosti. Zde může nastat problém u pedagogů v MŠ či rodičů doma, kteří budou toto jednání brát jako lhaní. Jenže dítě nelže, jde pouze o vývojové období a je potřeba být s touto skutečností obeznámen.

1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ

„*Motorika znamená pohyb a pojem psychomotorický označuje důležité spojení a vzájemné ovlivňování vývoje pohybu a psychiky*“ (Zelinková, 2023).

Vliv pohybu na psychický vývoj tedy můžeme zaregistrovat například při následném učení psaní a čtení (Zelinková, 2023). Jak se ve vývoji říká, vše souvisí se vším, a proto i na první pohled zdánlivě rozdílné věci mohou mít souvislost.

V předškolním věku jsou pohybové aktivity pro dítě důležité zejména v pomoci zapojování se do společenských činností. Pokud je dítě v některé činnosti méně obratné a bojácné, po určité době ji přestane vyhledávat. Předškolní děti rády pracují se stavebnicemi nebo různými kostkami. Oblast jemné motoriky dítěti v tomto věku již umožňuje navlékání korálků. Rovněž se učí správný úchop tužky i příboru (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 6). Kutálková (1996, s. 96) popisuje důležitost správného mluvního vzoru a výchovných postupů pro rozvoj řeči dítěte. Bez nich může vzniknout celá řada poruch ve výslovnosti. Thorová (2015, s. 386) řeč v předškolním období charakterizuje spoustou otázek a nekonečným vyptáváním. Dítě rádo mluví, doptává se a snaží získat co nejvíce informací otázkou „a proč?“. Učí se různé říkanky, písňe a spousta dětí v tomto věku vyhledává vyprávění příběhů dle knížek, zejména při ukládání ke spánku. Zpravidla již rozumí slovním pokynům a umí odpovědět na otázku. Dokáže vám převyprávět, o čem byla pohádka, kterou včera s rodiči vidělo nebo zazpívat písničku, kterou zná například od staršího sourozence. Soustředění je ale stále krátké a je proto nutné aktivity obohacovat, střídat, ozvláštňovat, nebo provázat mluvené slovo s pohybem, abychom udrželi zájem dítěte.

1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Dle Thorové (2015, s. 389) hraje rodina v procesu socializace důležitou roli. Dítě se učí nápodobou a okoukává, rodiče jsou pro něj vzor a chce být ve všech směrech stejné jako oni. Předškolní věk je pro sociální vývoj dítěte nesmírně důležitý. V tomto období dítě přichází do kontaktu s jeho vrstevníky a učí se s nimi navazovat a budovat vztahy. V MŠ dítě vyjadřuje své potřeby a přání, ale zároveň se musí naučit respektovat i ty jiné než jeho.

Hra je v tomto období velice důležitá. Již zde začíná kooperativní hra, kdy dítě vyhledává kamaráda, se kterým by si mohlo hrát na něco společně, nikoli jen vedle sebe, jako tomu bylo doposud. Dítě zde stále pracuje se svou vlastní fantazií, a právě ta je důležitá pro jeho hru. Obyčejná kostka může znázorňovat mobilní telefon, jídlo, dopravní prostředek, nábytek a o chvíli později televizi.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 70) ve své knize popisují, jakým způsobem má být vedena hra. Ta dle nich přestává plnit svůj účel, jestliže dospělý příliš zasahuje do organizace, určitým způsobem se snaží ji vést, měnit či nařizovat. Pedagog nebo rodič

je v této chvíli v roli mentora, jenž má za úkol dítě pouze navést a při potřebě podat pomocnou ruku.

Stěžejním kritériem volby jejich kamaráda bývá pohlaví, zpravidla si děti chtějí hrát se stejným pohlavím. Dále v případě, že druhá osoba vlastní například zajímavý předmět, se kterým by si i ony samy chtěly hrát. (Thorová, 2015, s. 129)

Mádlová (2019) definuje předškolní věk jako období plné přátel, které dítě ovlivňují v chování a myšlení. Společenský život je důležitá součást vývinu, ve kterém již mnohdy mají nejlepšího přítele či dětskou lásku. Ve chvíli, kdy si váš potomek s někým více rozumí a ve školce například vyhledává pouze jeho kontakt, je vhodné podporovat jejich vztah a například kamaráda pozvat na návštěvu domů.

2 CHARAKTERISTIKA AGRESE A AGRESIVITY

V této kapitole bude popsán rozdíl mezi agresí a agresivitou, díky čemuž bude následně možné lépe porozumět tématu.

„Agresivita (z lat. Aggressivus) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresí. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek, 2015, s. 9). V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 12) agresivitu popisují jako tendenci násilného sebeprosazování bezohledným a někdy až brutálním způsobem.

Martínek (2015, s. 9) připisuje určitou míru agresivity každé bytosti. Člověk obdařený vysokou mírou agresivity je ale daleko náchylnější například v stresových situacích jednat tímto způsobem a není schopen ji potlačit. Situaci, kterou by člověk s nižší mírou agresivity pouze přešel, jedinec s vyšší mírou nedokáže. Naopak jedinec s nižší mírou je schopný stresové situace zvládat klidně, dojít k určitému řešení či kompromisu a na okolí působí velice vyrovnaně a společensky. Agresivita může mít tedy pozitivní vliv a vést k posílení autority a sebevědomí, pokud je ovšem použita přijatelným způsobem.

S tím souhlasí Antier (2011, s. 9), který ve své knize zmiňuje stejně velkou úlohu agresivity ve vývoji dítěte, jako přisuzuje lásce. Dle něj tedy není úkolem výchovy agresivitu odstranit, ale usměrnit správným směrem k dosažení pozitivních cílů pro jedince i jeho okolí.

Dle názoru Mertina (2023) společnost v dnešní době nežádoucí chování řeší daleko více, nežli tomu bylo dříve. V předchozích letech byly i více normalizovány například fyzické či jiné tresty za nepatřičné projevy chování a mnohdy se o nich ani nikdo jiný nedozvěděl, protože nebylo zvykem se svěřovat. Nikdo tehdy neřešil, jak násilí a jiné negativní události zanechávají ve vývoji jejich potomka značné stopy. Dnes si všimneme i drobností a následně je řešíme, protože známe lépe nežli dříve potřeby dětí a to, jaké mohou negativní události v jejich životech zanechat stopy.

Agresi oproti agresivitě můžeme popsat jako již skutečné činy, a ne pouze myšlenky. Agresi Svoboda (2014, s. 39) vykládá takto: *„Slovo pochází z latinského výrazu ad-gredior, tedy přiblížit se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místo, zničit nějaké místo, osobu.“* Dále popisuje agresi jako projev vitální síly. Potencionálně agresivní je každý lidský jedinec stejně jako jiný živý tvor. Není možné agresi vymýtit, můžeme ji pouze usměrňovat a orientovat

směrem nezanechávající negativní následky. Klíčové je v tomto případě nastavení určitých pravidel a dbaní na jejich dodržování.

„...tón hlasu jasně naznačuje stupňující se agresi“ (Svoboda, 2014, s. 19), agrese je tedy rozpoznatelná a v případě, že již máme naučené chování určitého jedince, můžeme v případě měnícího se tónu hlasu odklonit situaci jiným směrem a vyhnout se konfliktu.

2.1 DĚTSKÁ AGRESIVITA

Dítě předškolního věku zpravidla neublíží druhým za účelem ublížit. Je to spíše jakási obranná reakce či snaha dosáhnout svého. V předškolním věku totiž ještě není schopné předvídat důsledek svého chování, nechce nikomu ublížit a prozkoumává, zda tímto způsobem dosáhne svého. Někdy dítě stojí o čas a lásku a agresivním chováním se na sebe snaží upozornit (Špaňhelová, 2007, s. 6).

Špaňhelová (2007, s. 3-6) popisuje dětskou agresivitu jako chování zaměřené vůči vrstevníkům či rodičům, které se projevuje útočným jednáním. Agresivita souvisí s aktivnějším temperamentem, předpokládá se tedy, že je takové dítě kupříkladu cholerik. Nevoralová (2021) popisuje nadměrnou agresi u dítěte předškolního věku jako reakci na problém v rodině, při kterém se narušuje zdravý vývoj dítěte.

Pro eliminaci agresivity, dle Špaňhelové (2007, s. 10), je vhodné postupovat následovně:

U agresivního dítěte:

- vybijet agresivitu sportem (fotbal...),
- učit ho přiznat pravdu a nevymlouvat se, nevymýšlet výmluvy,
- pomoci mu při řešení konfliktu, pomoc při omluvě,
- nevylučovat po dořešeném incidentu z kolektivu, ale dovolit mu si hrát dál, nejlépe s dítětem, se kterým mělo konflikt.

U dítěte, jemuž je ubližováno:

- vyzdvihnout jeho sebevědomí,
- snažit se, aby se dítě zvládlo ubránit samo a hledat nejvhodnější způsob obrany.

2.2 DĚLENÍ AGRESE

Martínková (2016) rozděluje agresi na předem připravenou, tedy benigní a agresi impulzivního charakteru, maligní. Impulzivní reakce se zaznamená na nepříjemnou událost, strach, při které nervový systém funguje zvýšeně. Obecně bývá vnímána lépe a shovívavěji z morálního hlediska. Na druhou stranu plánovaná a předem připravená agrese je nepřijatelná, jelikož její příčina a spouštěč není v důsledku strachu a obavy o život. Martínek (2015, s. 29-33) ve své knize dělí agresi pro školní prostředí na přímou, nepřímou, verbální, fyzickou, pasivní a aktivní.

- Fyzická aktivní přímá agrese: jedinec využívá fyzické převahy nad obětí, kterou fyzicky ponižuje, bije, nebo nutí k nepříjemným úkolům.
- Fyzická aktivní nepřímá agrese: v tomto případě agresor pouze přihlíží, ale osobně se na násilí nepodílí, využívá k tomu někoho jiného.
- Fyzická pasivní přímá agrese: zabránění cíle oběti agresorem, například zničením pomůcek.
- Fyzická pasivní nepřímá agrese: agresor neuvolní místo, odmítne pomoci, neochoten splnit požadavek.
- Verbální aktivní přímá agrese: zesměšňování či nadávky, typické pro dětský věk, jedinci nepovažují jednání jako nenormální a neuvědomují si své chování. Důležité je, aby pedagog zasáhl v raném stádiu a nezavíral před tímto chováním oči.
- Verbální aktivní nepřímá agrese: zde můžeme mluvit o tzv. ostrakismu, psychické ubližování svému spolužákovi, legrace a pomluvy týkající se jeho oblečení, vlasů, hraček.
- Verbální pasivní přímá agrese: tento typ nejčastěji vede k vyloučení oběti z kolektivu, agresor ho ignoruje, odmítá komunikaci a na jeho otázky neodpovídá.
- Verbální pasivní nepřímá agrese: přehlížení nespravedlivého jednání či potrestání, nezasáhneme v případě, když vidíme, že se s někým nejedná fér.

2.3 FUNKCE AGRESE

„Agrese sloužila vždy k obraně, ochraně, hájení zájmů a území, získávání potravy, porážce nepřítelů“ (Martínková, 2016). Sloužila tedy již od pradávna lidstvu pro jeho přežití. Její nedostatek mohl způsobit vymření celého rodu nebo skupiny.

Hněv a zlost jsou přirozenou emocí každého člověka. Pokud je dítě od dětství vedeno k tomu, aby se učilo s agresí zacházet a přiměřeně ji vyjadřovat, lze ji vnímat jako vhodnou k překonávání překážek a k vlastní ochraně. Svoboda (2014, s. 40-41) popisuje významné funkce agrese, které vedou k naplnění určitých záměrů daného jedince nezávisle na věku. Jako zásadní popisuje cíl posunout hranice, jako další například zajištění aktivity či ochrana a obrana psychického a fyzického území. Cíl posunout hranice je snaha o zvětšení prostoru, ať už fyzického, či psychického. Nestačí mu pouze maminka, ale má zájem i o další osoby, nebo se snaží naopak jiné osoby zcela vytěsnit. Toto chování je negativní, řízené agresí a vede buď ke kompromisu, pocitu prohry, nebo naopak výhry. Další snahou za použití agrese, stojí zajištění si aktivity, protože člověk je aktivní bytost, která potřebuje impulsy, a když žádné nemá, hledá si je sám. Menší děti vyjadřují aktivitu fyzickými činnostmi. Nedostatečné podněty vedou k podráždění a jedinec si je hledá provokováním okolí, což můžeme brát jako pokus zachránit se. Poslední z cílů agrese je ochrana a obrana vlastního psychického a fyzického území. Pro člověka je hranicí jeho vlastní tělo a učíme se, kde přesně tělesné mantinely máme. Vytváříme si návyky, stereotypy a rituály, které úzce souvisí s tím, kde vyrůstáme. Jiné zvyky budeme mít my v České republice a odlišné například u domorodých kmenů. Zejména v případě působí-li doteky bolesti, je možné agresi vnímat jako opodstatněnou. V případě narušení našich hranic vzniká obranná reakce, kterou často nazýváme agrese.

2.4 PŘÍČINY AGRESIVITY

Je nezbytné si uvědomit, že jakékoli agresivní chování nevzniká bezdůvodně. Někdy je příčina patrná, jindy musí rodiče situaci podrobně prozkoumat a buď sami, nebo s pomocí odborníka se dopátrat výsledku a následného řešení (Smrž, 2023). Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3 o sociálním vývoji, dítě od rodiny přejímá zvyky, hodnoty a návyky, které ho budou provázet celý život. Smrž (2023) například hovoří o velmi snadném vytvoření normy u domácího násilí, kterému je dítě přítomno.

Při každém konfliktu nebo zaznamenání agresivity je potřebné situaci řešit, komunikace je v tomto případě klíč. Jestliže dítě někomu vezme hračku, někoho uhodí nebo slovně urazí a nedostane žádnou odezvu na své chování, začne brát toto chování jako normu a vytváří si model svých činů pro budoucí život (Špaňhelová, 2007, s. 3).

Martínek (2015, s. 11-20) ve své knize popisuje několik příčin agresivity. Jako podstatné zmiňuje genetické faktory, jelikož genetika hraje stěžejní roli a z několika dostupných pramenů můžeme zjistit, že až z 60 % je stupeň agresivity dědičný. Špaňhelová (2007, s. 6), ale zavrhuje v předškolním období diskuzi o vrozené agresivitě, jelikož v tomto věku mluvíme o snaze dítěte dosáhnout svého, aniž by si vždy stoprocentně uvědomovalo, že dělá něco špatně. Zvýšená míra agresivity může mít také spouštěč v rodině. U některých dětí, u kterých byla agresivita zachycena, se následně odhalilo, že od útlého věku dítěte mu bylo vštěpováno agresivní chování jakožto prostředek k dosažení jejich cíle. Dalším důvodem, může být důsledek permissivního výchovného stylu, který je v dnešní době na vzestupu. Rodiče se snaží o diskuzi s dětmi, vše jim popisují, vysvětlují a snaží se jim naslouchat. Dítě se pak může naučit, že pokud nechce určitou věc vykonat, začne s rodiči diskutovat a následně neposlechne. Na to lze konstatovat, že zkrátka je vhodné s dítětem ne o všem vést diskuzi a rozhovory. Agresivita spojená s takzvanou výchovnou slepotou rodiče, se jeví také jako jedna z hlavních příčin. Rodiče odmítají kooperaci, nevidí nic špatného v chování svého potomka a uvádí, že doma je jeho chování zcela v pořádku, chyba je tedy u pedagogů či spolužáků. V případě, že dítě prodělalo trauma, ať již porodní nebo následně způsobené úrazem, může být i toto příčinou agresivního chování. Jako další možnou příčinu, uvádí Martínek neuspokojenou bazální jistotu. Pro dítě je podstatou pevná vazba mezi ním a matkou a dává mu pocit jistoty bezpečí, a ochrany a péči. Pokud se od matky oddělí, pociťuje stres a může být změna chování nesoucí projevy agrese.

3 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole bude popsána charakteristika zákonů související s předškolním vzděláváním, jeho náplně a pracovního zajištění.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, v druhé části vztahující se k předškolnímu vzdělávání, v § 33 uvádí, že hlavní cíle předškolního vzdělávání jsou pozitivně působit na formování a vývoj jedince, účastnit se na rozvoji kognitivního, emočního a tělesného zdraví, kladnou výchovou a sebevýchovou výchovně působit na upevňování kladných projevů chování a prožívání ve společnosti vrstevníků. Dalším záměrem je dosáhnout co nejvíce srovnávat rozdíly ve vývoji mezi vrstevníky.

Dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 2 je pedagogickým pracovníkem osoba, která svou činností má přímý vliv na výuku a výchovu nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností působí na vzdělávaného jedince. Pedagogičtí pracovníci mají upravenou dobu dle zákona. Pro učitele je velmi důležitý rozsah jeho přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Přímou pedagogickou činností je charakterizována doba, kdy pracuje učitel v přímé interakci se žáky. Nepřímá pedagogická činnost představuje veškeré činnosti, při kterých se učitel připravuje na přímou pedagogickou činnost. Dále je zákonem stanoveno takzvané celoživotní vzdělávání. Pedagogický pracovník se má kontinuálně celoživotně vzdělávat, protože pedagogické postupy se stále vyvíjejí a tato závazná povinnost dalšího vzdělávání a rozvoje, je také ukotvena zákonem. K legislativě MŠ také neodmyslitelně patří kurikulum. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 13) uvádí, že kurikulum je „*souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života*“. V pedagogickém slovníku jsou rozlišeny 3 významy tohoto pojmu. „*1. Vzdělávací program, projekt, plán. 2. Průběh studia a jeho obsah 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 110).

Pro potřeby učitele kurikulum vyjadřuje vše, s čím se dítě ve škole setkává a určuje jeho směr a formuje ji nejen ze stránky vzdělávací, ale také výchovné.

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je dle pedagogického slovníku program, který vymezuje zaměření, cíle a očekávané výstupy pro daný obor vzdělávání. Na základě programů si pak v souladu s RVP PV jednotlivé MŠ vytváří vlastní ŠVP (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 197).

Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 72) popisují verzi programu vydanou roku 2001 pro potřeby ověření učitelů. 1. září 2007 byla vydána verze, podle které již školy zařazené do rejstříku musely začít vzdělávat. Zapletalová a Stodůlková (2023, s. 93) poukazují na aktualizace RVP a nutnost pedagogů vždy pracovat s aktuální verzí programu.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004, s. 5) platného ode dne 1. září 2021 v souladu se současnou kurikulární reformou je několik zásadních formulací, které představují povinný rámec pro tvorbu jednotlivých školních programů (MŠMT, 2022). Například rozvíjet každé dítě individuálně dle jeho potřeb a možností, brát v potaz jeho vývoj na základě kterého tvoříme obsah vzdělávání, zajistit srovnatelnou kvalitu všech mateřských škol a jejich programů a využívání forem a metod dle podmínek regionu.

3.1 OBSAH RVP PV

Rámcový vzdělávací program je státní, veřejný dokument, jehož vznik se datuje k roku 2004. Od této doby doznal několika přepracování a poslední úprava proběhla v roce 2021. V první kapitole je souhrnně představeno vzdělávání v České republice se závaznými dokumenty, podle kterých jsou na úrovni jednotlivých škol dále zpracovány vlastní školní vzdělávací programy. Na straně pět je přehledně ve čtyřech bodech vyjádřeno z čeho Rámcové plány vycházejí, co formulují a podporují. Tím je naplněna základní filozofie vzdělávání. Druhá kapitola definuje předškolní vzdělávání a jeho strukturu. Jsou zde stanovena pravidla pro přijímání dětí do předškolního vzdělávání. V třetí kapitole jsou uvedeny úkoly a cíle vzdělávání s klíčovými kompetencemi, které jsou rozděleny na kompetenci k učení, řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a poslední činnostní a občanské. Kapitola pátá a šestá člení vzdělávací oblasti na pět základních (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální) a vymezuje, k čemu vzdělávací obsah slouží. Kapitola sedmá definuje podmínky předškolního vzdělávání na věcné, životosprávu, psychosociální, organizaci, řízení mateřské

školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. Osmá kapitola je věnována vzdělávání dětí se speciálními potřebami, systému a jejich možnostech. Devátá kapitola popisuje povinnosti při vzdělávání nadaných dětí. Desátá kapitola pojednává o vzdělávání dětí od dvou do tří let. Kapitola jedenáct stanovuje způsob hodnocení výsledků vzdělávání, a jakým způsobem má probíhat autoevaluace. Dvanáctá kapitola je věnována školnímu vzdělávacímu programu, a co vše má povinnost obsahovat. Kapitola třináct popisuje nároky a kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu. Poslední, čtrnáctá kapitola, nás seznamuje s veškerými povinnostmi učitele mateřské školy. Na konci dokumentu také nalezneme slovníček použitých pojmů sloužící především pedagogickým pracovníkům.

3.1.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST RVP PV

„Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.“ (Smolíková, 2004, s. 14) Jednotlivé oblasti spolu úzce souvisí a navzájem na sebe navazují.

V RVP PV nalezneme celkově pět vzdělávacích oblastí. Dítě a jeho tělo (oblast biologická) usiluje o podporu růstu a zlepšování fyzické, pohybové a manipulační zdatnosti. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická) zahrnuje psychickou odolnost, rozvoj intelektu a podporu sebevyjádření. Oblast je dále dělena na jazyk a řeč, poznávací procesy a sebepojetí, city a vůle. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální) podporuje vytváření a prohlubování mezilidských vztahů a obohacuje vzájemnou komunikaci. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní) se zaměřuje na pravidla společenství a osvojení materiálních a duchovních hodnot. Dítě a svět (oblast environmentální) se zabývá nabytí povědomí o okolním světě a o okolním světě a vztahu člověka k životnímu prostředí (Smolíková, 2004, s. 15-30).

Každá oblast zahrnuje kategorii dílčích cílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a rizik. Dílčí cíle obsahují to, co by měl pedagog v průběhu celého roku podporovat u každého dítěte. Vzdělávací nabídka je souhrn činností vedoucích k naplnění cílů. Očekávané výstupy jsou formulované do kompetencí, které jsou dosažitelné. Rizika nastiňují, co může ohrozit budoucí výsledky a na co si dávat pozor (Zapletalová a Stodůlková, 2023, s. 92, 93).

3.1.2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ

Podstatnou součástí RVP PV jsou podmínky pro předškolní vzdělávání. Podmínky potřebné k dodržování při vzdělávání dětí jsou vymezeny vyhláškami, zákony a předpisy, „v návaznosti na ně RVP PV podrobněji popisuje a doplňuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky“ (Smolíková, 2004, s. 31).

RVP PV dělí podmínky na věcné, životosprávu, podmínky psychosociální, organizační, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

Zapletalová a Stodůlková (2023, s. 116-121) v návaznosti na RVP PV jednotlivé podmínky blíže popisují. Věcné podmínky určují dostatečný prostor určený dle počtu dětí dané MŠ, splňující hygienické a bezpečnostní normy vnitřních i vnějších prostorů a zároveň řeší umístění veškerého vybavení pro děti na viditelné, přehledné a bezpečné místo. Životospráva je nezbytná pro dodržování pitného režimu, RVP stanovuje stravování v MŠ, aby bylo plnohodnotné, strava vyvážená s vhodnou skladbou jídelníčku a určuje dostatek volného pohybu a času tráveného venku. Psychosociální podmínky dbají na bezpečí a jistotu, respektují potřeby dětí a určují všem rovnocenné podmínky, zatímco pedagog podporuje děti v samostatnosti a vyhýbá se negativním komentářům. Kapitola týkající se organizace popisuje dostatek zdravotně pohybových aktivit, vyvážený poměr spontánních a řízených činností, denní program reagující na aktuální dění a činnosti vycházející z potřeb a zájmů dětí. Řízení mateřské školy definuje důležitost vzájemné důvěry, tolerance a pedagogického sboru fungující jako jeden celek. Personální a pedagogické zajištění je plně vyhovující, pokud se udržují dohodnutá pravidla, profesionální přístup a sebevzdělávání. Podmínky týkající se spoluúčasti rodičů popisují důležitost oboustranné důvěry, povinnost zaměstnanců chránit soukromí rodiny a udržovat diskrétnost.

3.1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

Školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, § 16 vztahujícího se k předškolnímu vzdělávání definuje jedince se speciálními vzdělávacími. Inkluze jako nový společný směr vzdělávání byl vyhlášen ve Sbírce zákonů pod č. 82/2015 Sb. § 16 vztahující se ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami – vešel v platnost až v roce 2016. Školský zákon 561/2004 Sb.

o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, § 16 vztahujícího se k předškolnímu vzdělávání definuje jedince se speciální vzdělávacími potřebami jako osobu, která bude bez rozdílu vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu bez rozlišování. Pro vyrovnání podmínek je jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnuta podpora. Podpůrná opatření zahrnují „vzdělávací plán, úprava obsahu, metod a organizace vzdělávání, kompenzační pomůcky a speciální hračky“ (Zapletalová a Stodůlková, 2023, s. 84) Dále ve své knize popisují specifika a odlišnosti při vzdělávání dětí s mentální retardací, zrakovým, sluchovým či tělesným postižením a děti nadané.

Společné vzdělávání je praxe zařazování všech dětí do běžné mateřské školy v jejich spádové oblasti, bez oddělování dětí se speciálními potřebami od těch, které je nepotřebují (Polanská, 2018).

V případě vzdělávání dětí se speciálními potřebami máme dvě možnosti realizace. Děti s handicapem buďto docházejí do běžné mateřské školy a za pomoci inkluze a s pomocí podpůrných opatření se začleňují do kolektivu, nebo probíhá vzdělávání ve speciálních třídách dle stupně postižení. Výhodou vzdělávání ve speciálních třídách jsou proškolení pedagogové, méně dětí na třídu, upravené prostředí dle postižení a více pomůcek (Zapletalová a Stodůlková, 2023, s. 83).

RVP PV je základním dokumentem při tvorbě vzdělávacího programu pro tyto děti, ať jsou vzdělávány jakoukoli z těchto možností (Smolíková, 2004, s. 35).

3.2 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„V předškolním vzdělávání je pojem organizace užíván v několika významech. První, obecnější, zahrnuje celkovou organizaci chodu školy, druhý je okruhem podmínek pro poskytování kvalitního vzdělávání, stanoveným v RVP PV. Třetí význam souvisí s organizováním vzdělávacího procesu“ (Syslová a kol, 2019, s. 138).

Organizace předškolního vzdělávání zahrnuje například požadavky na přijetí, počet přijímaných dětí, počet dětí na pracovníka, organizaci roku, týdne a dne a velikost skupin. Základní podmínky přijímání upravuje školský zákon. Požadavky na přijetí, velikost skupin a počet dětí na pedagoga uvádí Eurydice (2023). Přijímání probíhá na základě písemné žádosti podané společně s doložením zdravotního stavu dítěte a potvrzením o řádném očkování.

O přijetí dítěte rozhoduje výhradně ředitel MŠ, který přijímá přednostně na základě věku (dovršení 3 let do 31. srpna) a trvalého pobytu v příslušném školském obvodu až do naplnění kapacity. „*Maximální počet dětí ve třídě mateřské školy, a tedy i maximální počet dětí na učitele je 24.*“ (Eurydice, 2023) Zřizovatel má pravomoc navýšit počet dětí až o čtyři, tedy maximálně na 28. Zároveň se zde uvádí snižování počtu za každé zařazené dítě s přiznaným podpůrným opatřením (nanejvýš pět) a rovněž za každé dítě mladší tří let. Počty přijímaných dětí do jednotlivých MŠ se tedy liší v závislosti na mnoha faktorech (Eurydice, 2023).

4 PREVENCE VÝSKYTU AGRESE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pedagogický slovník (Průcha, Walter, Mareš, 2009, s. 178) definuje prevenci jako soubor opatření pomáhající předcházet vzniku nežádoucích jevů.

Dělí se dle něj na tři typy:

- Primární prevence, zaměřená na celé populace.
- Sekundární prevence, zaměřená na rizikové jedince či skupiny.
- Terciární prevence, zaměřená na následky nežádoucího chování.

Pro prevenci výskytu agrese je důležité naplnění všech základních lidských potřeb, které jsou stejné pro všechny lidské bytosti a *„jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře, že se cítíme tělesně, psychicky i sociálně v pohodě“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 190).

Druhy potřeb dle pyramidy Abrahama Maslowa: (Kopřiva, 2008, s. 189-205)

- Fyziologické – přijímání potravy, pití, odpočinek, dýchání, pohybu.
- Bezpečí – jistota, neměnnost, řád.
- Potřeba lásky a sounáležitosti – u rodiny, přátel, ve třídě.
- Potřeba uznání a sebeúcty – být přijímán a respektován.
- Potřeba seberealizace, sebeuskutečnění – pochopit sebe a druhé.
- Vyšší potřeby – estetické, etické a duchovní.

Další z faktorů, který je nezbytně nutný, je důslednost. *„Děti dost často, a ne vždy zcela vědomě, testují pevnost pravidel“* (Kopřiva, 2008, s. 194). Půjdou tedy přesně tam, kam je jako rodič a pedagog jít necháme. Jakmile jim něco opakovaně dovolíme či nad tím přivřeme oči a dáme tím najevo, že je takové chování akceptovatelné, mnohem hůře se bude časem měnit. Na to navazuje Rogge, který ve své knize tvrdí, že *„Mnohé těžkosti při výchově dětí, které můžeme pozorovat všude, spočívají v nedostatečném vymezení hranic“* (Rogge, 2007, s. 29). Je tedy klíčové začít již od útlého věku dítěte a být důslední vytrvalí a důslední (Zormanová, 2018) poukazuje na problém v domácnostech, kdy rodiče raději dají dítěti to, co chce, aby od něj a jeho křiku, vzteku či mlácení měli klid, a tím ho nevědomky učí, jak fungující je to způsob k prosazení svého.

Eurydice (2023) píše o důležitosti režimu dne. Ten zahrnuje stravování, odpočinek a pobyt venku. RVP PV stanovuje délku pobytu venku. Dle vyhlášky je denní doba pobytu venku dopoledne dvě hodiny. Můžeme se zde dočíst také o důležitosti zejména pravidelného denního rytmu, který se ale dokáže přizpůsobit průběhu dne dle aktuálních potřeb dětí. Rovněž hovoří o důležitosti vyváženosti spontánních a řízených činností.

4.1 RODINA A SPOLUPRÁCE S MATEŘSKOU ŠKOLOU

Každý má jistě s tímto slovem spojené spousty pocitů a dokázal by vysvětlit, co pro něj rodina znamená a jak si ji představuje. Definice jsou spousty a v mnoha učebnicích a knihách se poněkud liší.

Šmelová, Prášilová a kol. (2018, s. 75) definuje rodinu jako nezastupitelný a nenahraditelný článek v rozvoji a socializaci dítěte. V psychologickém slovníku je rodina vysvětlena jako „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 512). Každá rodina má své priority a žebříček hodnot, v němž věří, dle toho své dítě vychovává a řeší problémy (Syslová a kol, 2019, s. 136).

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání uvádí v paragrafu 1 nutnost adekvátní spolupráce mezi rodiči dětí a mateřskou školou. Důvodem je individuální přístup a snaha o maximální rozvoj dítěte ze strany předškolního vzdělávání a dosažení souladu s podmínkami stanovených v rodině.

Šmelová, Prášilová a kol., (2018, s. 89) ve své knize uvádí důležitost partnerského přístupu učitelů a rodiny při výchově a vzdělávání dětí. Svým postojem mohou u dítěte ovlivnit respektování pravidel, přijímání autority a schopnost spolupráce. Základem je ochota kooperace. Jedním z klíčové kompetence učitele je v tomto případě schopnost vést rozhovor s rodičem taktně, citlivě a respektovat určité zásady. Učitel musí mít předem nastudovanou a připravenou analýzu řešené situace a být schopný navrhnout další postup a reagovat na připomínky rodiče.

Šmelová, Prášilová a kol., (2018, s. 91) hovoří o některých faktorech, kvůli nimž je poznamenána komunikace mezi pedagogem a rodičem. První faktor je typ osobnosti rodiče. S každým by tedy měl pedagog hovořit odlišně, v závislosti na jeho povahových rysech. Další skutečnost, na kterou se musí brát ohled, je připravenost rodiče za každé

situace hájit své dítě a postavit se za něj. Nedorozumění také často vycházejí z odlišných očekávání či výchovných strategií rodičů a učitelů.

V kapitole komunikace v praxi mateřské školy Lužová (2013, s. 25, 27) popisuje nastavení třídních schůzek a vhodnost vést je neformální cestou. Také upozorňuje na rozdílnost rodičů, na kterou se musíme připravit. Připisuje důležitost společných akcí, které mají děti, rodiče a mnohdy i pedagogové v oblibě, je při nich prostor pro bližší seznámení a zároveň demonstraci toho, jak to ve školce chodí.

4.2 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY

Zákon č. 561/2005 Sb., Školský zákon uvádí v § 116 možnost pro žáky a rodiče obrátit se na školská poradenská zařízení v případě potřeby či vyskytlého problému. Školská poradenská zařízení tvoří speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, které disponují diagnostickou a poradenskou činností k stanovení vhodných podmínek vzdělávání a volbě adekvátního povolání.

Základní a vyšší školy mají k dispozici školního psychologa, jenž s dětmi vede individuální rozhovory, mapuje jejich problémy a navrhuje řešení. MŠ bohužel takovou možnost nemá k dispozici a v případě obtíží spolupracují s PPP nebo SPC, které dle vyšetření a pohovoru navrhnou další postup.

PPP, neboli pedagogicko-psychologická poradna má pracoviště v každém okresním městě. Národní ústav pro vzdělávání (2022) popisuje hlavní činnost PPP jako práci s žáky školských zařízení od 3 let věku formou individuální péče či skupinové práce, na základě doporučení je poté volena vzdělávací cesta jejich svěřenců. Pracovníky PPP jsou psychologové, speciální pedagogové a na činnostech se podílí i sociální pracovníci.

SPC – speciálně pedagogické centrum, pedagogický slovník tento pojem definuje jako „školské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením“ (Průcha, Walter, Mareš, 2009, s. 223). Centrum není na rozdíl od PPP k dispozici ve všech okresech, v některých případech ani v krajích. Základ odborného týmu dle Národního ústavu pro vzdělávání (2022) je speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, doplněný o další odborníky v závislosti na postižení jedince. Centrum zajišťuje podpůrnou péči klientům a ve spolupráci se školou a rodinou poskytuje

odbornou pomoc. Služby jsou poskytovány ambulantně, návštěvami ve škole, doma či při pobytu ve speciálním zařízení.

4.3 PRAVIDLA A RITUÁLY

Klíčové pojmy této kapitoly budou pravidla, rituály a návyky. Zejména dodržování předem stanovených pravidel je v MŠ klíčové, aby mohlo probíhat kvalitní vzdělávání.

Pravidla se vytvářejí na začátku každého školního roku. S dětmi si o nich povídáme, diskutujeme a hledáme vhodná pravidla pro to, aby všem v MŠ bylo hezky. Po diskuzi necháme děti nakreslit symboly pro dohodnutá pravidla, která si můžeme vystavit ve třídě pro připomenutí. V případě zapojení dětí do celého procesu utváření pravidel dosáhneme lépe jejich pochopení a přijetí (Gondeková, 2010). S tímto názorem souhlasí i Kopřiva a kol. (2008, s. 13), uvádějící ve své knize, že *„již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, rádech a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely – nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 194).

V mateřských školách se setkáváme s dětmi, které respektují zadaná pravidla a řád, přitom doma se dle rodičů chovají agresivně. Nepevné hranice nastavené v jejich domácnosti vedou k pocitu nejistoty (Kopřiva, 2008, s. 194).

Svobodová definuje návyk jako *„zautomatizované chování v určité situaci.“* Návyk se může týkat vícera oblastí, například hygieny, společenských pravidel nebo bezpečnosti. Dítě se nemůžeme ptát, zda chce pozdravit a poděkovat, ale je třeba najít správný způsob motivace a automatizace k vykonávání. V první řadě bychom se dle požadovaných způsobů měli chovat my sami, poté vzrůstá pravděpodobnost, že po nás dítě chování převezme. Vše probíhá formou komunikace, návyk vysvětlíme a následně ukážeme na modelové situaci sloužící k lepšímu pochopení, ať už se jedná o mytí rukou či bezpečné přecházení silnice (Svobodová, 2022, s. 55,56).

„Rituály jsou ustálené činnosti pravidelně se opakující v čase“ (Svobodová, 2022, s. 59). V mateřské škole má každá třída v závislosti na učitelce jistě rituály poněkud odlišné, způsobené osvědčenými zkušenostmi z její praxe, přesto jsou ale nedílnou součástí předškolního vzdělávání.

Svobodová (2022, s. 57-61) poukazuje na důležitost rituálů podstatných k usnadňování dítěti pobyt v MŠ. Ve vztahu k domovu například loučící rituál s rodičem, který trénují ještě

před začátkem docházky v MŠ a vyhnou se tak později rannímu pláči při loučení. Častý je také rituální předmět, který má dítě z domova a ten mu ho připomíná, například hračka, plyšák, ale i maminky věc z šatníku. Rituály jsou mnohdy součástí ranního kruhu, například se v něm každé ráno vítáme básní/písní. Před odpočinkem následuje pohádka nebo relaxační hudba, na kterou se děti těší a zpříjemňuje jim to fakt, že někteří kamarádi odchází domů po obědě, zatímco ony zůstávají dále v MŠ.

4.4 PROSOCIÁLNÍ AKTIVITY

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem“ (Svobodová, 2010, s. 2). Dítě se tedy například vzdá své hračky a dá ji jinému dítěti, které pláče a hračku by moc chtělo.

Pedagogický slovník jako jednu z definic termínu uvádí následující: *„Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 185). Prosociální aktivity v předškolním vzdělávání tedy můžeme označit jako takové, které se zaměřují na vztahy mezi dětmi a posilují jejich vzájemnou kooperaci.

Nejen hry zaměřené na kooperaci a utužování vztahů, ale i volná hra, řízené činnosti, hygiena, stravování, v podstatě vše, co se v průběhu dne v MŠ děje, může mít potencionální prosociální charakter. Například v průběhu volné hry si dítě může vybrat, s jakým vrstevníkem kontakt naváže, poznává ho, zjišťuje, co je druhému příjemné a co nikoli, domlouvá se s ním na spolupráci, průběhu a pravidlech jejich hry. Při stravování má dítě, jsou-li respektovány jeho potřeby, právo vybrat si, co bude jíst a co odmítne, aniž by přitom ztratil úctu k jídlu. Nenutíme dětem jídlo, které nemají rády, ale pouze nabízíme a motivujeme. To jim dá zdravý základ v pozdějším věku, až jim bude nabízen například alkohol či cigarety (Svobodová, 2010, s. 66, 69).

Prosociální hry jsou často zaměřené na emoce, je proto důležité, aby se dítě nejprve naučilo pojmenovat a rozlišit emoce své, aby následně mohlo chápat emoce druhých lidí (Svobodová, 2010, s. 93).

Nabízení hmotných odměn jako odměnu za prosociální chování snižuje míru prosociálnosti jedince v pozdějším věku. Na druhou stranu chvála a povzbuzování v domácích pracích dokáže být pro jedince do budoucna prospěšné (Spinrad a Gal, 2018).

Důležité je se konflikty mezi dětmi snažit vyřešit. Vhodný způsob by mohlo být utužit vztahy hledáním věcí, co mají společné. Plummer (2019, s. 66) ve své knize uvádí obměnu hry „Ovocný salát“. Všichni si sednou do kruhu a jedno dítě nebo učitel si stoupne doprostřed. Člověk uprostřed vždy vybere nějaké tvrzení, například všichni, co mají rádi cereálie nebo ti, co chodí do školky. Ti, co souhlasí s tvrzením, si mezi sebou vymění místa. Jestliže s výrokem souhlasí každý, vymění si místa všichni. Takto hra pokračuje, dokud děti bude bavit a budou nás napadat další společná tvrzení.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce bude zaměřena na získání odpovědí na stanovený výzkumný cíl. Agresivita u dětí, jak již bylo zmíněno v teoretické části, je dána geneticky. Je však důležité naučit dítě určitému ovládnání, aby se nestalo nebezpečným pro své vrstevníky. K cílové otázce přispěla praxe autorky práce v mateřské škole, kde je agrese jedním z častých projevů při deficitu potřeb.

5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE

Hlavním cílem této bakalářské práce bude zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny agresivity dětí z pohledu učitelů mateřských škol.

5.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naplnění hlavního výzkumného cíle této práce byly stanoveny dílčí výzkumné otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaký typ agrese se u dětí v mateřské škole projevuje nejčastěji?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaké způsoby využívají pedagogičtí pracovníci při projevu agrese dětí v mateřské škole?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaký postoj rodiče zaujmou při řešení agresivity u jejich dítěte?

5.3 METODY VÝZKUMU

Pro získání dat k výzkumnému šetření, bude použito kvantitativního výzkumného šetření, kdy data budou získávána pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Tato data budou vyhodnocena pomocí absolutní a relativní četnosti do výsečových grafů. Na otevřené otázky nabízející slovní odpověď, bude použita metoda trsování, která seskupuje výroky do skupin dle vzájemných podobností. Miovský (2006, s. 221) uvádí: „*Tyto skupiny by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami*“.

5.3.1 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Dle Chrásky (2016, s. 158) je tento způsobem velmi často volená metoda pro získání dat. Dotazník obsahuje celkem 20 otázek. Otázky můžeme rozdělit na strukturované, kde respondent vybírá z již námi předem

navržených odpovědí a nestrukturované, ve kterých respondent odpověď sám vytváří. (Chráska, 2016, s. 160) 18 otázek je zpracováno formou strukturovaných položek, z toho 10 má přidanou možnost vlastní, slovní odpovědi. 2 otázky jsou zpracovány nestrukturovanou formou (viz příloha).

5.3.2 PŘEDVÝZKUM

Pro ověření výzkumného nástroje byla zvolena pilotní předvýzkumná studie, kdy byly požádány tři kolegyně výzkumnice o vyplnění dotazníku pro potvrzení správnosti a srozumitelnosti dat. Chráska (2016, s. 23) popisuje důležitost využití předvýzkumu k ověření funkčnosti, správnosti dotazníku a včasnému zamezení případných nevhodných metod před samotným vlastním výzkumem.

5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Jako výzkumný vzorek byli zvoleni pedagogičtí pracovníci pracující v mateřské škole na pozici učitel/učitelka s ukončeným kvalifikačním vzděláním pracující v heterogenní či homogenní třídě v okrese Plzeň-město a Plzeň-sever. Výzkumný soubor tvořili učitelé všech věkových kategorií, v rámci výzkumu byli následně v některých otázkách rozděleni do 2 kategorií dle délky praxe či třídě, ve které vyučují. Na výzkumné otázky odpovědělo 106 respondentů, 105 žen a 1 muž.

5.5 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT

Výzkumné šetření bylo zahájeno v listopadu roku 2023 a probíhalo formou osobního předání dotazníků do jednotlivých mateřských škol v oblasti Plzeň-město a Plzeň-sever. Celkem bylo výzkumníkem osobně distribuováno 150 dotazníků do 76 mateřských škol. Sběr dat probíhal osobním vyzvednutím dotazníků v jednotlivých vzdělávacích zařízeních, přičemž bylo obdrženo 132 dotazníků, zbytek bohužel nebyl učiteli vyplněn. Ze 132 dotazníků bylo vyřazeno 26 pro neúplné vyplnění či chybnost odpovědí, konečný počet dotazníků dále zpracovaných v praktické části bylo 106.

5.6 ANALÝZA DAT

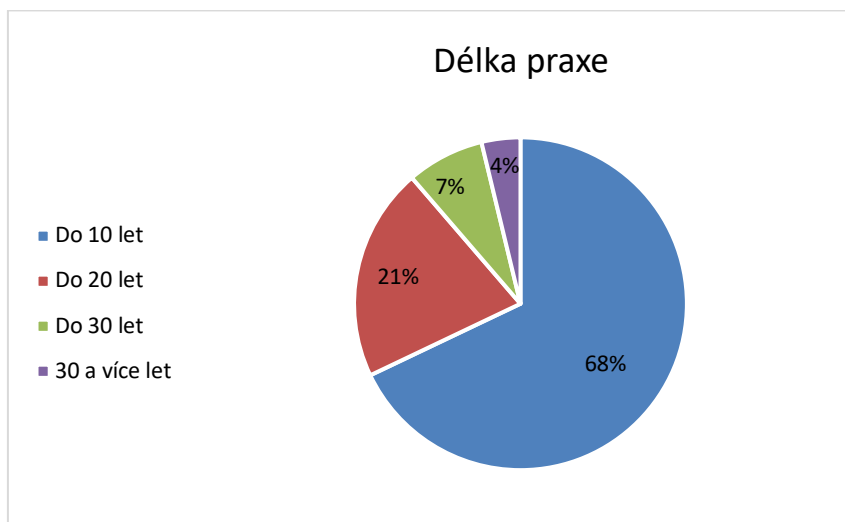
Získaná data byla rozčleněna dle typu otázek. Pro strukturované otázky byla použita deskriptivní metoda absolutní a relativní četnosti. Nestrukturované otázky byly zpracovány metodou trsování, přičemž byly vytvořeny skupiny dle podobnosti odpovědí respondentů. U strukturovaných otázek s možností vlastní, slovní odpovědi byla využita kombinace výše zmíněných postupů, strukturovaná otázka tedy byla vyhodnocena deskriptivní metodou absolutní a relativní četnosti, pro vlastní odpověď respondenta byla využita metoda trsování. Následná výsledná data byla řazena do jednotlivých kategorií a pro získání stanovených výzkumných otázek byla provedena komparace jednotlivých porovnání dle délky praxe či rozdělení tříd na heterogenní a homogenní. Respondenti dle délky praxe byli v otázkách rozděleni na 2 skupiny, učitelé s praxí do 20 let a učitelé s praxí více než 20 let. Pro nedostatek respondentů spadající do druhé kategorie byla hranice posunuta a skupiny přerozděleny na pedagogy s praxí méně než 10 let a pedagogy s praxí více než 10 let. Na každou otázku vždy odpovědělo všech 106 respondentů, kteří byli následně rozděleni do výše zmíněných kategorií dle toho, do jaké z výše zmíněných kategorií spadali, nebo zda využili vlastní, slovní odpověď. U nestrukturovaných otázek měli dotazovaní možnost napsat více než jednu odpověď, proto graf dohromady nedisponují 106 odpověďmi, ale více.

5.7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Všichni respondenti byli již v úvodu dotazníku obeznámeni s anonymitou, kterou jim dokument poskytuje. Miovský (2006, s. 280-282) popisuje zásady etických pravidel, které chrání účastníky výzkumu. Výzkum musí například splňovat zásadu o ochraně osobních údajů, respondenti jsou předem seznámeni s tím, k čemu budou jimi vyplněná data následně využita. V úvodu dotazníku jim tedy bylo zaručeno zpracování dat pouze pro následné vyhodnocení výzkumu.

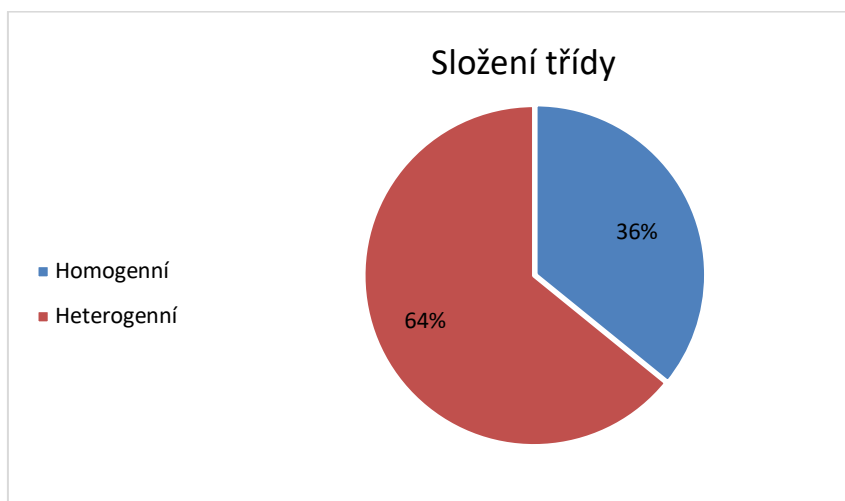
5.8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Níže jsou uvedeny přehledné grafy zpracovaných dat z dotazníkového šetření znázorněné výšečovým typem grafu v relativní četnosti a popisem získaných dat.



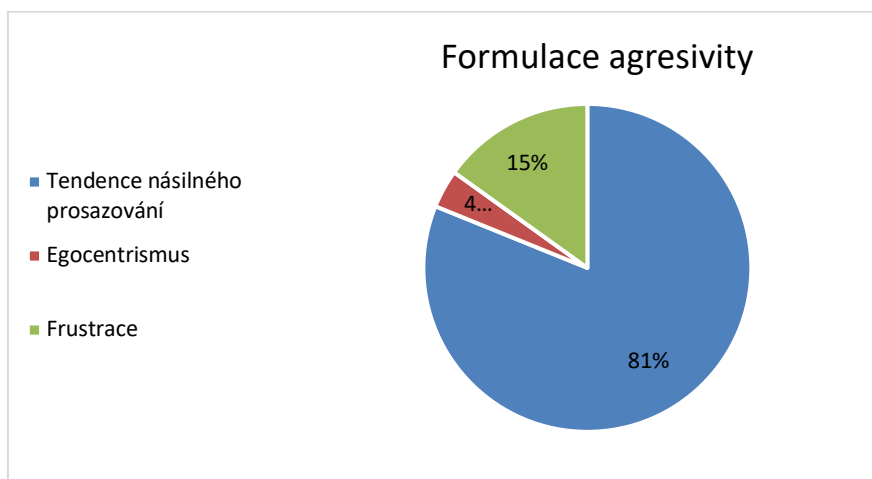
Graf č. 1: Otázka č. 1 - respondenti mohli zvolit jednu z nabízených variant

Dle grafu č. 1 můžeme vidět, zabývající se délkou praxe, že nejvíce dotazovaných pedagogů, tedy 68 %, má délku praxe kratší než 10 let, což v absolutní četnosti odpovídá 72 respondentům. Druhé největší zastoupení získala praxe do 20 let, tou disponuje 22 respondentů, tedy 21 % z celkového počtu. Praxi do 30 let ve vzdělávání zaškrtnulo 7 % dotázaných a nejméně, 4 % z celkového počtu získala praxe vyšší, než je 30 let.



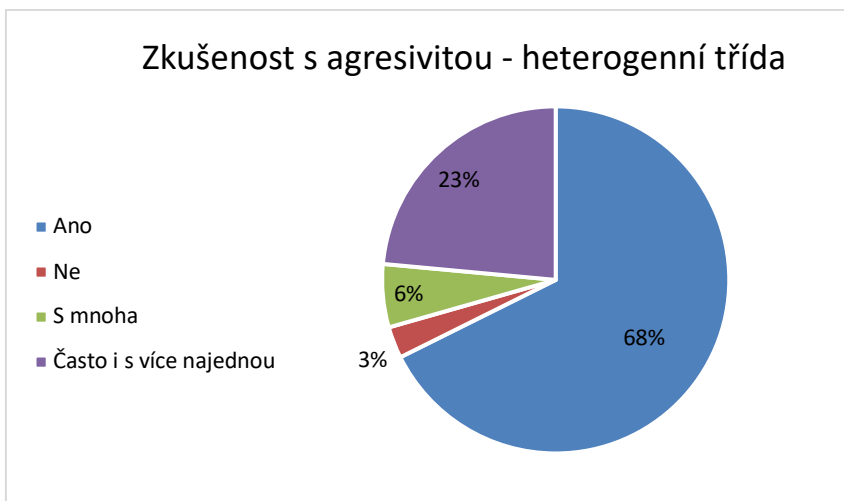
Graf č. 2: Otázka č. 2 - respondenti mohli zvolit jednu z nabízených variant

Druhá otázka se zabývala složením třídy, ve které pedagogové působí. Větší procento zastoupení, přesněji 64 % pedagogů učí v heterogenní třídě, což je skupina věkově smíšená. V homogenní třídě, tedy v třídě se stejným věkovým rozložením dětí, vyučuje 36 % respondentů, což v absolutní četnosti odpovídá 38 dotázaným.



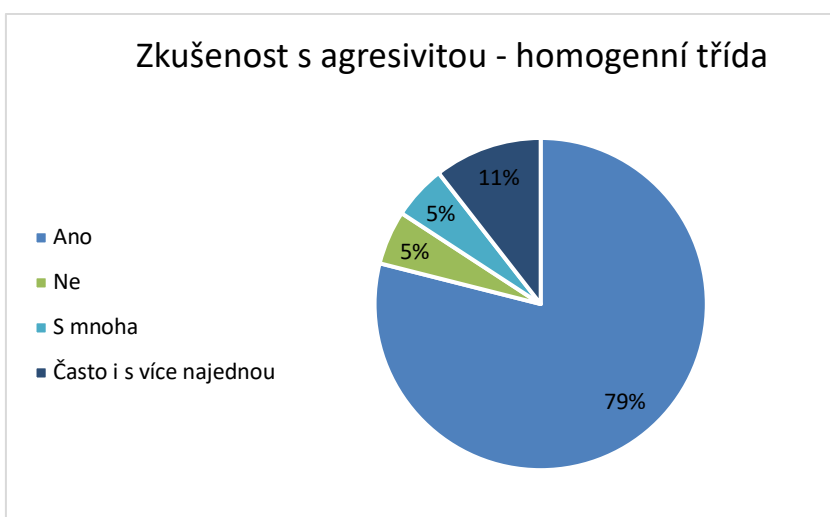
Graf č. 3: Otázka č. 3 - respondenti mohli zvolit jednu z nabízených variant

Na otázku třetí, která ze tří nabízených možností vyjadřuje agresivitu, nejvíce respondentů zaškrtnulo možnost A, agresivita pro ně tedy představuje tendenci násilného sebeprosazení, bezohlednost a nepřátelství, celkově možnost zvolilo 81 % z celkového počtu, v absolutní četnosti 86 ze 106 dotázaných. 15 % respondentů zvolilo třetí možnost, v absolutní četnosti 16 lidí agresivitu popisuje jako frustraci, ponižování a deptající chování. Nejméně dotázaných, konkrétně 4 %, se přiklání k druhé odpovědi popisující agresivitu jako egocentrismus, lhaní a vyhraněnou individualitu.



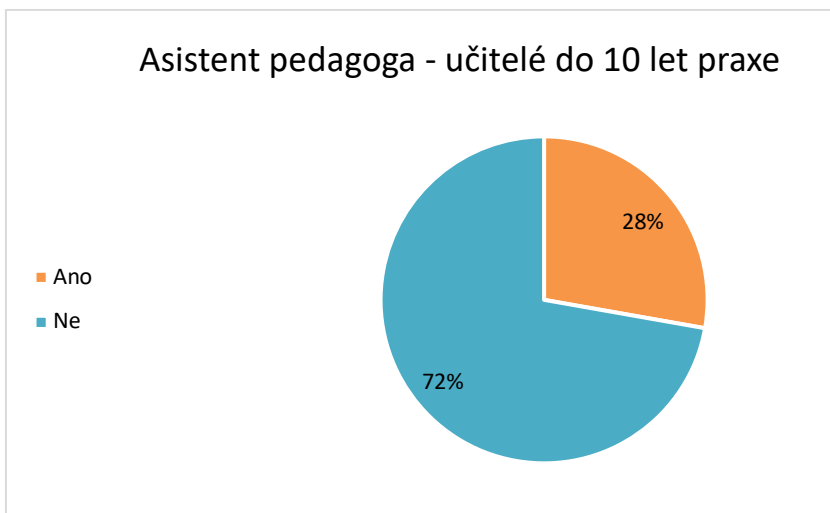
Graf č. 4: Otázka č. 4 - respondenti působící v heterogenní třídě

Následující otázka, jak bylo již výše zmíněno, je vyhodnocena na základě parametru složení třídy. Respondenti, vyučující v heterogenní třídě, se v 68 % případů setkali s dítětem disponujícím agresivními projevy, 6 % se setkali s více takovými dětmi a 23 % z dotázaných dokonce pracovalo s více agresivními dětmi najednou. Celkové procento učitelů, kteří zvolili jednu z výše uvedených možností a mají tedy zkušenost s jedním či více agresivními jedinci, je 97 %. Pouhá 3 %, v absolutní četnosti 2 respondenti se s takovým dítětem nesešli nikdy.



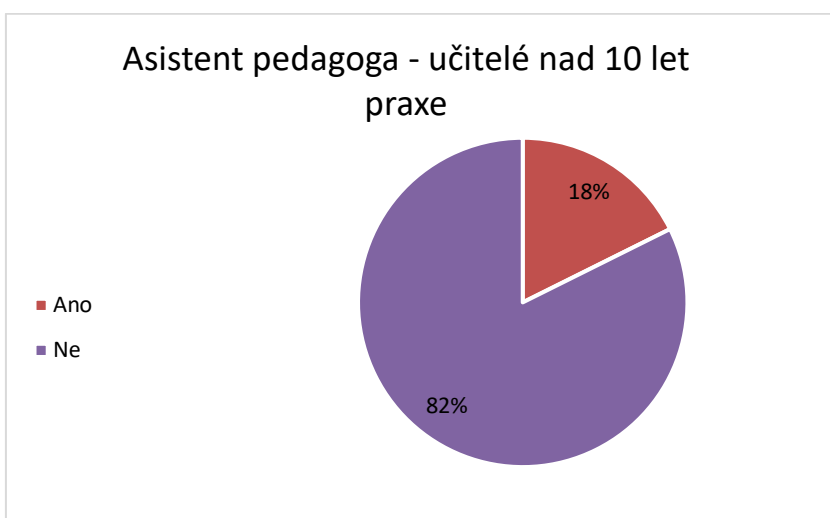
Graf č. 5: Otázka č. 4 - respondenti působící v homogenní třídě

Pedagogové v homogenní třídě se s dítětem s agresivními projevy setkali v 79 %, dalších 5 % učitelů během své praxe učilo více takových dětí, 11 % pracovalo i s více jedinci zároveň. U homogenní skupiny dětí má jakoukoli zkušenost s agresivitou 95 % dotázaných, což je o 2 % méně, než tomu bylo u druhé, heterogenní, skupiny.



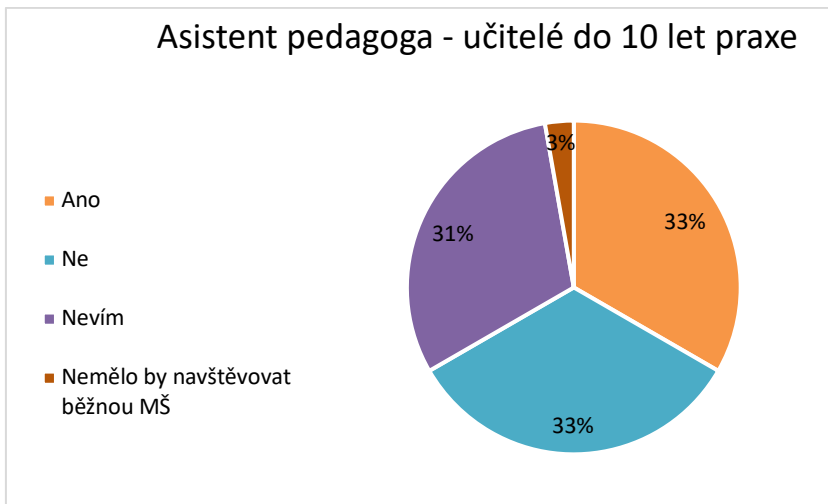
Graf č. 6: Otázka č. 5 - respondenti s praxí do 10 let

Učitelé s praxí do 10 let mají zkušenost s přiděleným asistentem u agresivního dítěte ve 28 %. Zbýlých 72 %, v absolutní četnosti 52 respondentů, nedisponuje zkušeností přiděleného asistenta u těchto dětí.



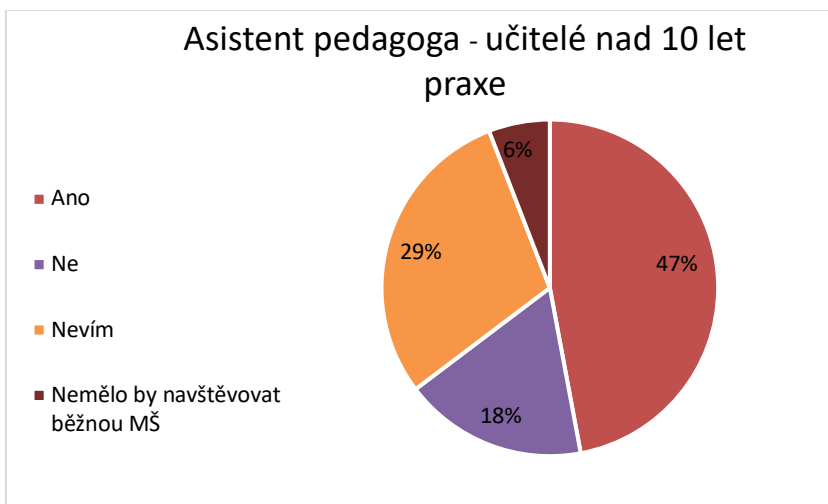
Graf č. 7: Otázka č. 5 – respondenti s praxí nad 10 let

Učitelé s praxí nad 10 let mají nižší procento zkušenosti práce s přiděleným asistentem u agresivního dítěte, celkově 18 % dotázaných tuto zkušenost potvrdilo, tedy o 10 % méně, než tomu bylo u pedagogů s praxí kratší 10 let. Domnívám se, že důvodem je stoupající počet asistentů ve školství, zatímco v dřívější době taková míra rozšířenosti nebyla.



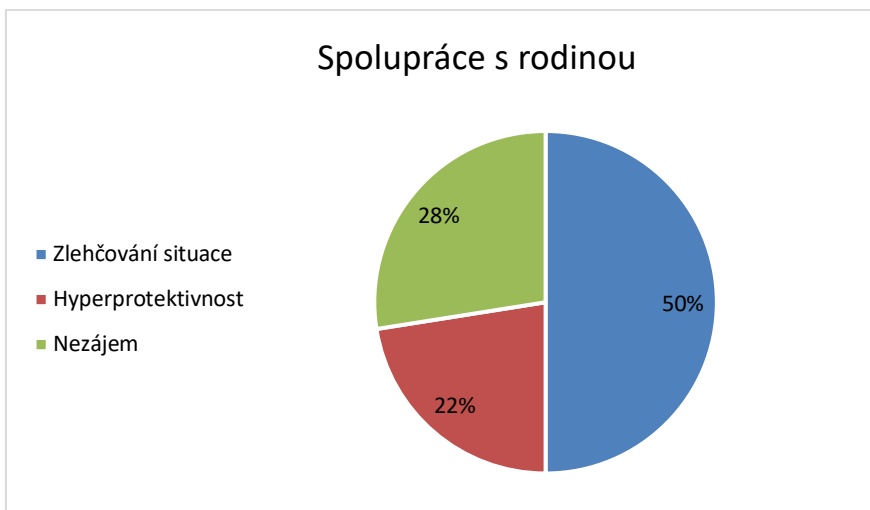
Graf č. 8: Otázka č. 6 – respondenti s praxí do 10 let

Dle grafu vypovídá, že 24 respondentů s praxí do 10 let, v relativní četnosti 33 %, nepovažuje za nutnost mít u dítěte s agresivními projevy asistenta. Stejně množství dotázaných, tedy 33 %, zvolilo možnost opačnou a asistenta by dětem přidělili. 31 % na problematiku nemá názor a nedokáže odpovědět. 2 učitelé jsou názoru, že děti s agresivními projevy by vůbec mateřskou školu navštěvovat neměly.



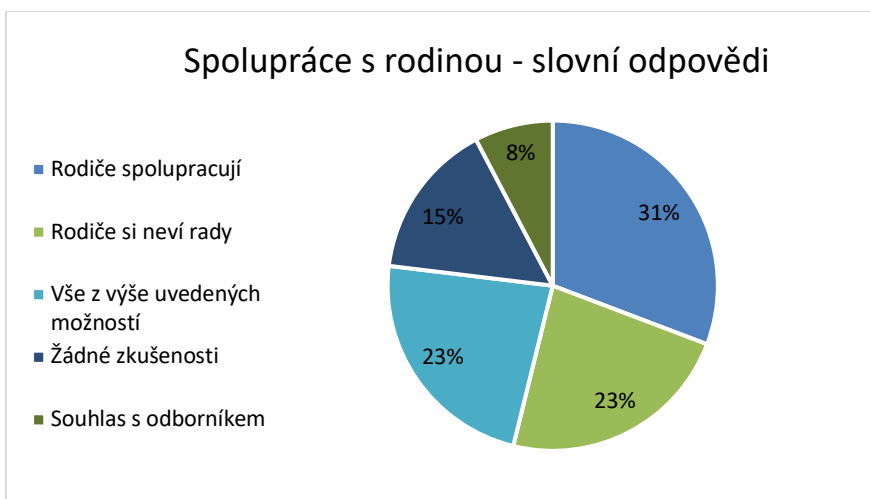
Graf č. 9: Otázka č. 6 – respondenti s praxí nad 10 let

47 % učitelů s praxí nad 10 let se domnívá, že by jedinec s agresivními projevy měl mít přiděleného asistenta pedagoga, což je o 14 % více, než odpověděli kolegové s nižší praxí. V absolutní četnosti 6 respondentů nepovažuje za správné mít asistenta u každého dítěte a 29 % nedokáže na otázku odpovědět. Stejně jako v předchozím případě, i zde se 2 učitelé domnívají, že agresivní děti by běžnou mateřskou školu navštěvovat neměly.



Graf č. 10: Otázka č. 7 – respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

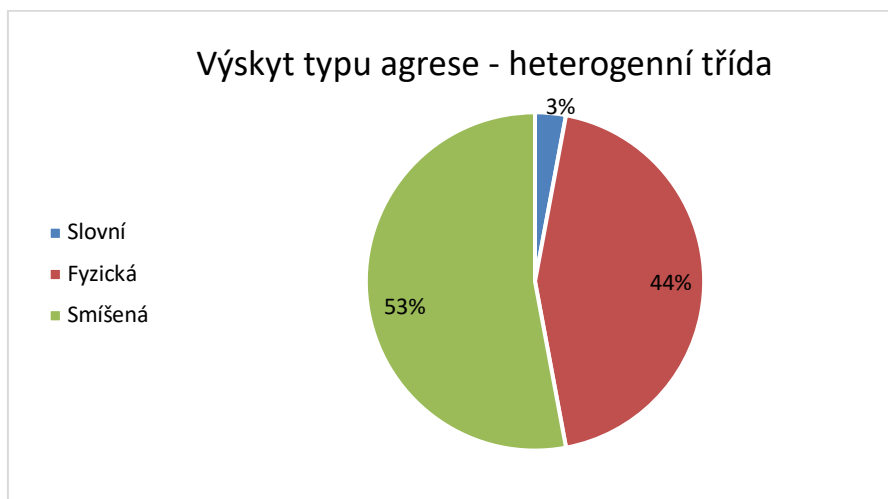
Na otázku o zkušenosti pedagogů při spolupráci s rodinou 50 % odpovědělo, že rodiče při řešení problému obdobného charakteru situaci zlehčují a neberou ji vážně. 18 učitelů zažilo hyperprotektivní jednání ze strany rodiny, při kterém dítě omlouvali a automaticky nadměrně chránili. S nezájmem ze strany rodičů se setkalo 28 % respondentů, což v absolutní četnosti odpovídá 22 dotázaným.



Graf č. 11: Otázka č. 7 – respondenti, co zvolili možnost slovní odpovědi

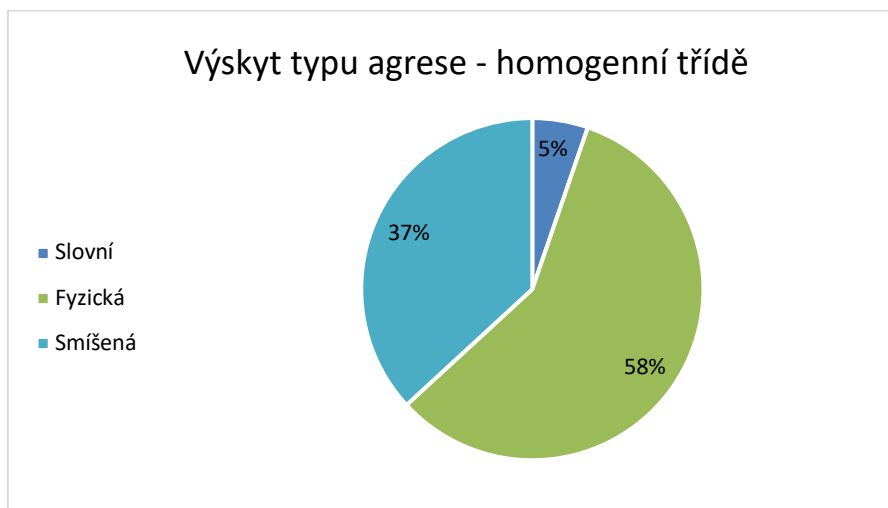
U otázky týkající se spolupráce s rodinou měli pedagogové také možnost vlastní slovní odpovědi. Metodou trsování, seskupující výroky do skupiny dle určitých podobností, vzniklo 5 kategorií. Nejvíce procent pedagogů, kteří vybrali vlastní, slovní odpověď, měli s rodinou kladnou zkušenost, a to 31 %. V absolutní četnosti 6 respondentů souhlasilo s každou ze tří možností uvedenou v dotazníku a setkali se tudíž s hyperprotektivitou, zlehčováním situaci

i nezájmem ze strany rodiny. Stejně dotázaných se setkalo s nevědomostí dalšího řešení. 13 % učitelů dosud neřešilo agresivní chování se zákonnými zástupci a 7 % rodičů souhlasilo s návštěvou odborníka.



Graf č. 12: Otázka č. 8 – respondenti působící v heterogenní třídě

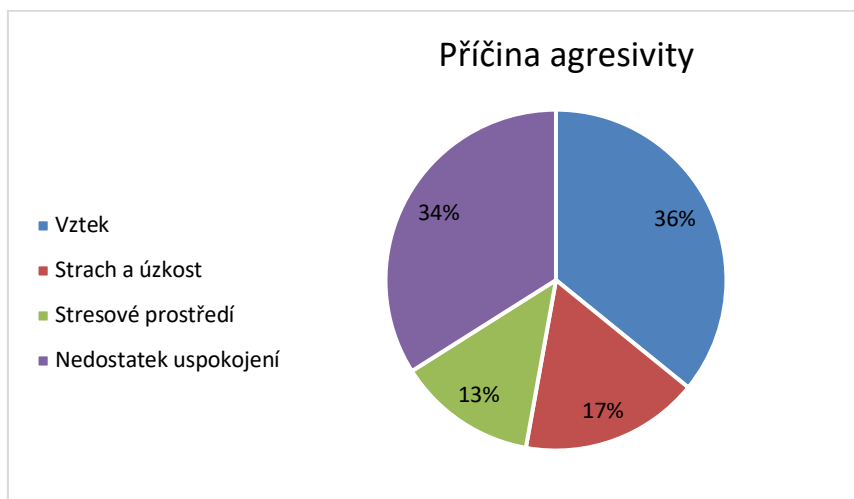
V heterogenní skupině dětí převažuje výskyt smíšené agrese, tuto možnost zaškrtno 53 % dotázaných, v absolutní četnosti 36 pedagogů. Pouze fyzický typ agresivity se v heterogenní třídě vyskytuje v 44 % případů. Nejméně můžeme zaznamenat agrese pouze slovní, a to jen ze 3 %. V této otázce byla na výběr i vlastní, slovní odpověď, tuto možnost ale žádný z respondentů nezvolil.



Graf č. 13: Otázka č. 8 – respondenti působící v homogenní třídě

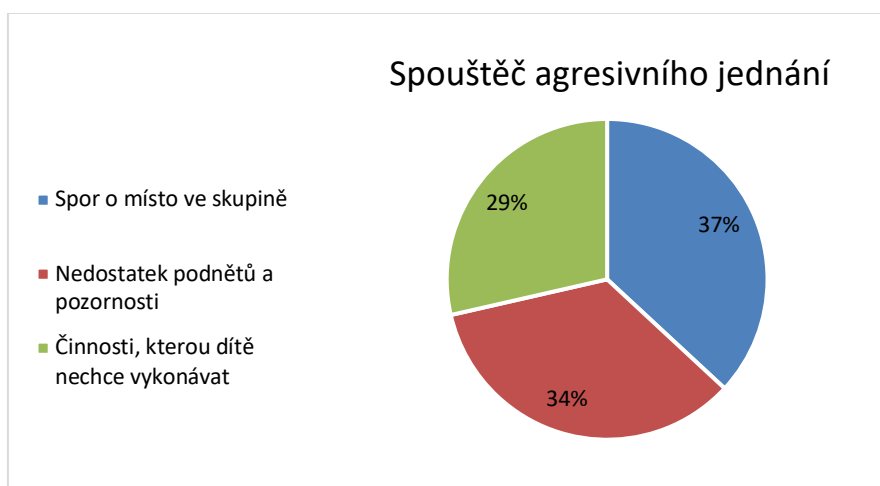
V homogenní třídě se nejvíce, dle dostupných odpovědí, vyskytuje agresivita čistě fyzická. 37 % pedagogů vyučující v homogenní skupině dětí zaznamenává výskyt smíšeného typu

agrese. I zde získala nejméně hlasů agrese slovní, v absolutní četnosti vybralo možnost 5 % učitelů. Ani v případě homogenní třídy žádný z respondentů nezvolil možnost vlastní, slovní odpovědi.



Graf č. 14: Otázka č. 9 – respondenti mohli zvolit jednu z nabízených variant

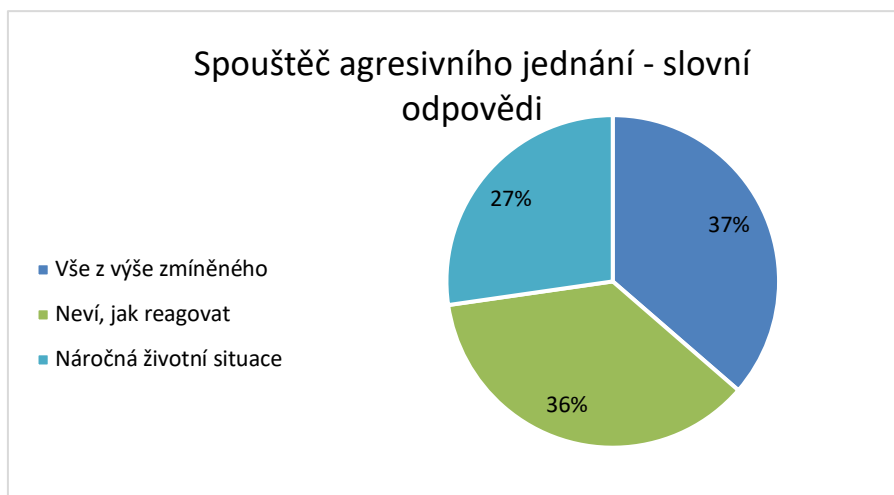
Možnost vztek byla zvolena jako nejčastější odpověď na otázku příčiny agresivity, v absolutní četnosti celkovým počtem 38 hlasů. Nedostatek uspokojení vybralo 36 pedagogů, strach a úzkost je faktor pro agresivní projev pro 18 dotázaných. Stresové prostředí vybralo 18 pedagogů, v relativní četnosti 13 %.



Graf č. 15: Otázka č. 10 - respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

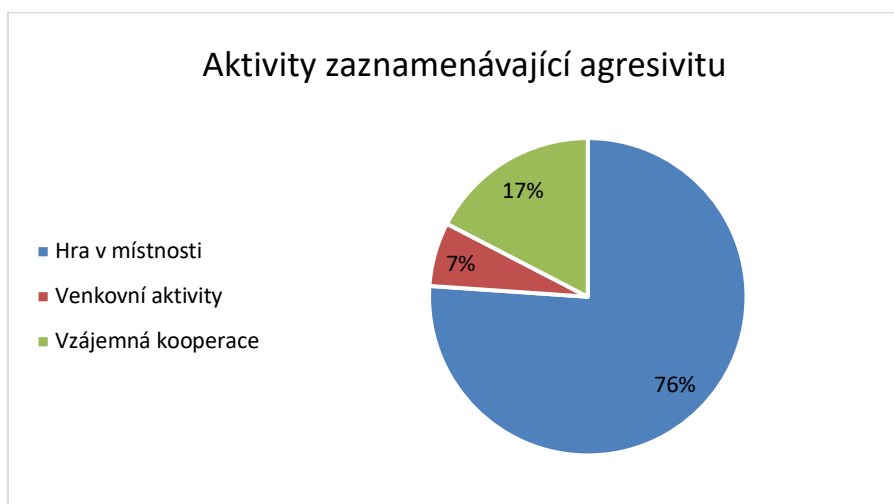
Spor o místo ve skupině jako spouštěč agresivního jednání zvolilo 31 respondentů. 29 pedagogů si myslí, že nejčastější důvodem pro agresivní jednání je nedostatek podnětů

a pozornosti. Dle 24 dotázaných, v absolutní četnosti 29 %, je důvodem pro agresivní jednání činnost, kterou dítě nechce vykonávat.



Graf č. 16: Otázka č. 10 – respondenti, co zvolili možnost slovní odpovědi

V této otázce byla opět možnost slovní odpovědi. 37 % učitelů by vybralo vše z výše uvedených možností, tedy spor o místo ve skupině, nedostatek podnětů a pozornosti a činnost, kterou dítě nechce vykonávat. 36 % se domnívá, že je to následek situace, ve které dítě neví, jak správně či jinak reagovat. Náročná životní situace je důvod pro 27 %, v absolutní četnosti 6 pedagogů.



Graf č. 17: Otázka č. 11 – respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

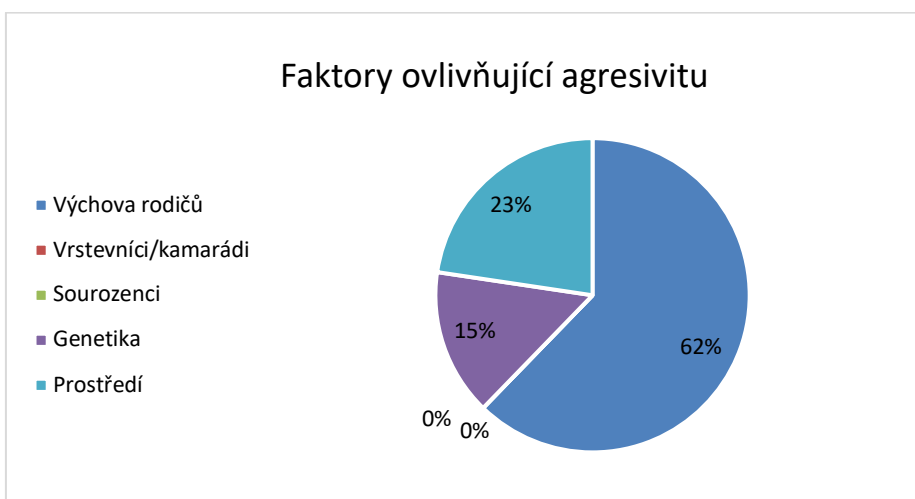
Učitelé nejčastěji zaznamenávají agresivitu při hře v místnosti, tuto možnost uvedlo 76 %, v absolutní četnosti 70 z dotazovaných. Při vzájemné kooperaci je svědky agresivity 16

pedagogů. Nejméně agresivity dle výsledků souvisí s venkovními aktivy, pouhých 7 % zaškrtno tuto možnost.



Graf č. 18: Otázka č. 11 – respondenti, co zvolili možnost slovní odpovědi

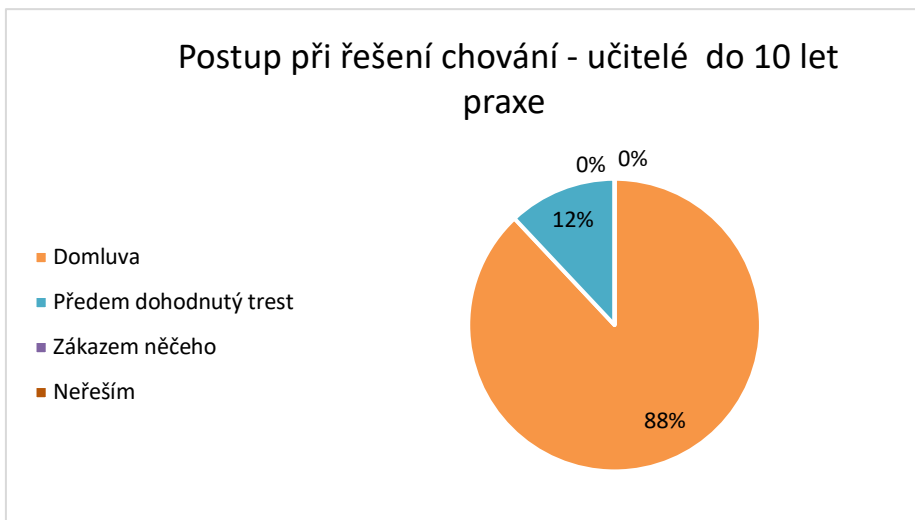
Metodou trsování je opět zpracována varianta slovní odpovědi. 71 % pedagogů, v absolutní četnosti 10 odpovídajících má názor, že agresivitu u dítěte zaznamenávají kdykoli není po jeho, nehledě na aktivitu, kterou zrovna provozují. Přechod mezi aktivitami je nejčastější důvod pro agresivitu pro 4 učitele, v relativní četnosti 29 % dotázaných, kteří vybrali možnost slovní odpovědi.



Graf č. 19: Otázka č. 12 - respondenti mohli zvolit jednu z nabízených variant

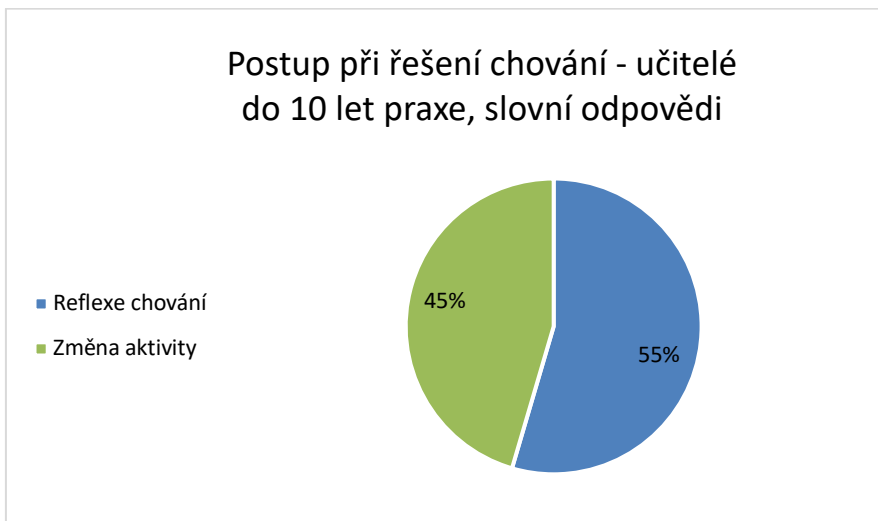
Výchova rodičů je dle 62 % učitelů, v absolutní četnosti 66, nejvýznamnějším faktorem ovlivňující agresivitu u dítěte. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zvolilo jako faktor 23 % pedagogů a genetické predispozice 15 % pedagogů, v absolutní četnosti 16 respondentů.

Sourozence a vrstevníky žádný z dotazovaných nepovažuje za nejvýznamnější faktor, jenž by míru agresivity ovlivňoval.



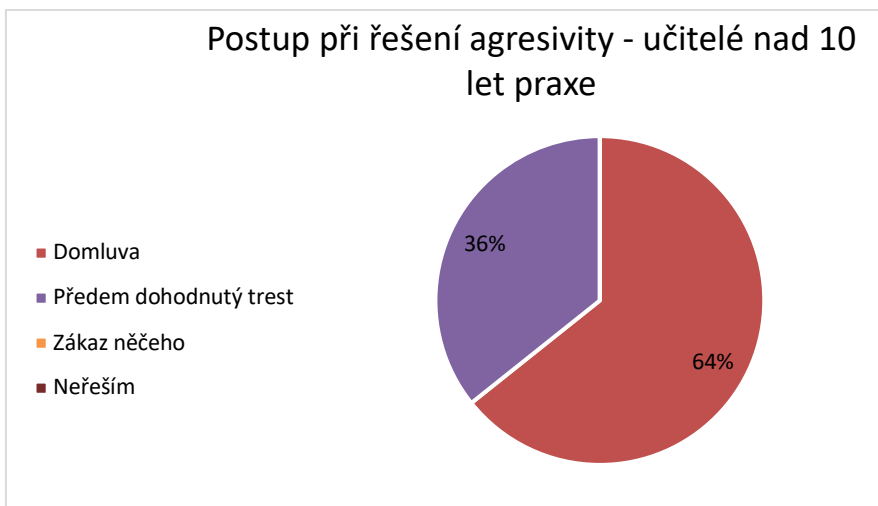
Graf č. 20: Otázka č. 13 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

Otázka týkající se postupu řešení agresivního chování je znovu vyhodnoceno dle délky praxe respondentů. V relativní četnosti 88 % učitelů volí jako vhodné řešení domluvu, u zbylých 12 % pedagogů následuje předem dohodnutý trest. Nikdo z dotázaných nezaškrtnl možnost zákazu, nebo že by takové chování neřešili vůbec a přehlíželi ho.



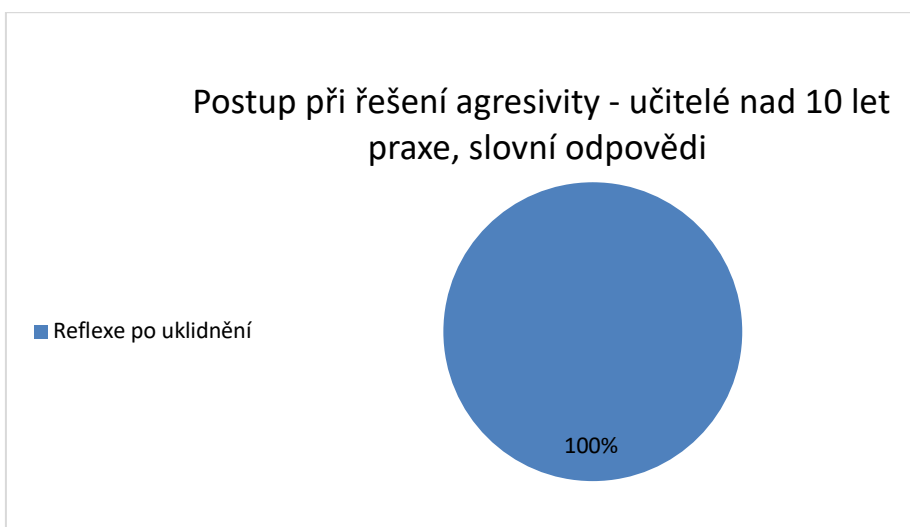
Graf č. 21: Otázka č. 13 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

22 učitelů s praxí do 10 let využilo možnost vlastní slovní odpovědi. Metodou trsování se vytvořila 2 kategorie odpovědí. 12 vyučujících využívá reflexi chování dítěte, 10 dalších mění aktivitu, například dítě pošlou ke stolečku k určité činnosti.



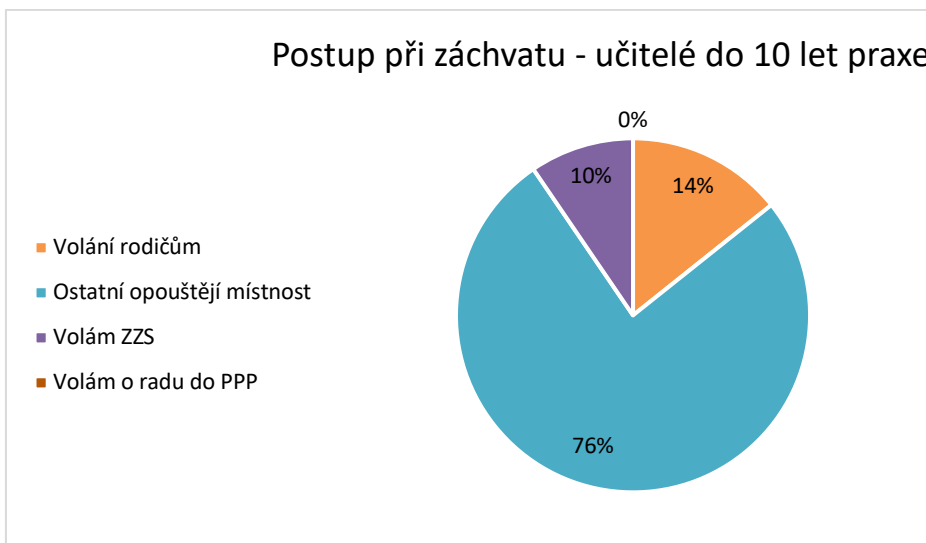
Graf č. 22: Otázka č. 13 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

Stejně tak u pedagogů s vyšší praxí převažuje jako nejčastější možnost řešení domluva, a to v 64 % případů, v absolutní četnosti 18. Variantu předem dohodnutého trestu zaškrtno 36 % pedagogů, v absolutní četnosti 10. Zákaz něčeho a variantu přehlížení agresivity, taktéž shodně s pedagogy s nižší praxí nezaškrtnl nikdo.



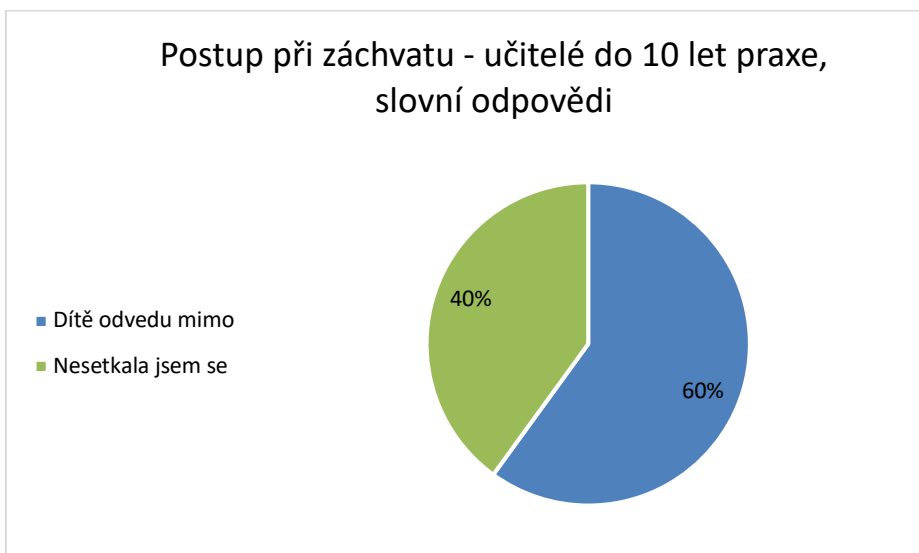
Graf č. 23: Otázka č. 13 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

6 pedagogů s víceletou praxí využilo možnost slovní odpovědi a metodou trsování vznikla jedna kategorie, ve které shodně každý z těchto respondentů uvedl reflexi chování dítěte po uklidnění dítěte.



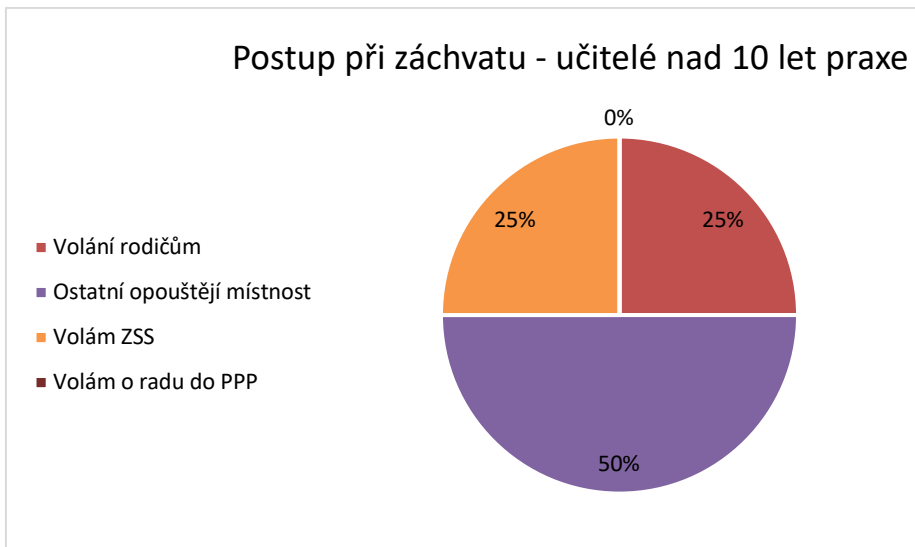
Graf č. 24: Otázka č. 14 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

76 % pedagogů s praxí do 10 let by volilo při agresivním záchvatu možnost opuštění místnosti ostatními dětmi a s agresorem zůstane dospělý, až do jeho zklidnění. 14 % z dotázaných, v absolutní četnosti 6, by volalo rodičům a řešilo s nimi následující postup. 4 učitelé volají ZZS při agresivním záchvatu dítěte. Žádný z respondentů by neřešil situaci voláním do PPP.



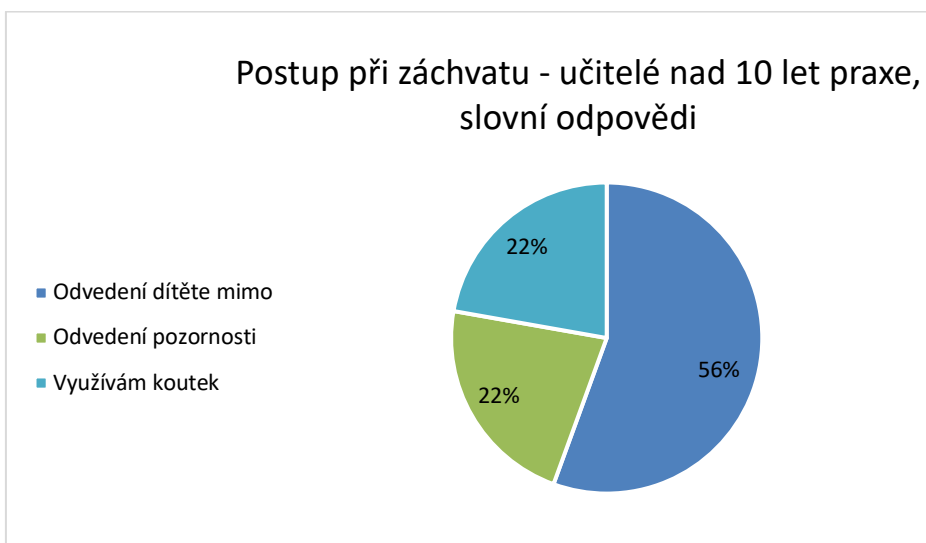
Graf č. 25: Otázka č. 14 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

I zde byla možnost využití slovní odpovědi, které využilo celkově 30 učitelů. 60 % z nich by využilo opačný postup, než byl uvedený v grafu č. 24, a místnost by opouštěli s agresorem, nikoli s ostatními dětmi. Z celkových 72 učitelů s praxí do 10 let 12 uvedlo, že se s vystupňovaným záchvatem dosud nesetkali.



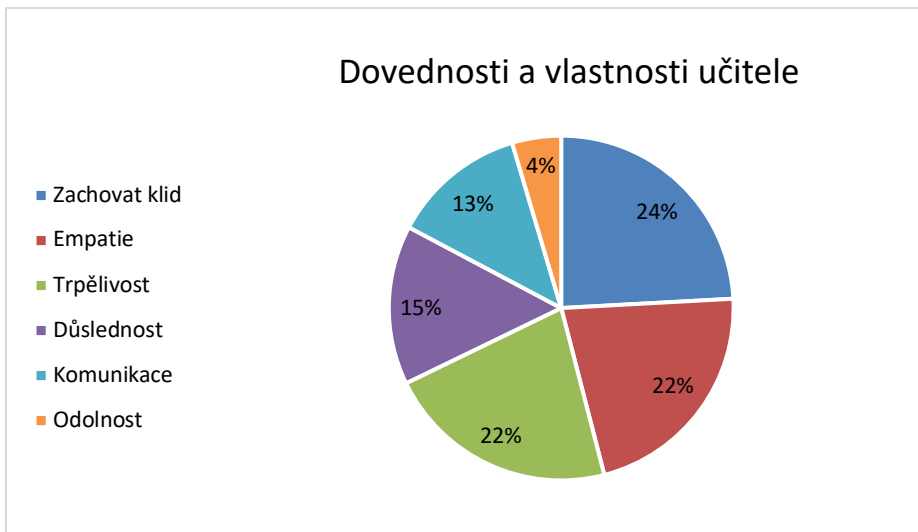
Graf č. 26: Otázka č. 14 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

I pedagogové s praxí nad 10 let jako nejčastější způsob řešení záchvatu uvádějí opouštění místnosti ostatními dětmi, a to v 50 %. Shodně, 25 % respondentů, v absolutní četnosti 4, označili možnost volání rodičům či ZSS. Taktéž ani učitelé s vyšší praxí by nevyužili možnost volání do PPP pro radu.



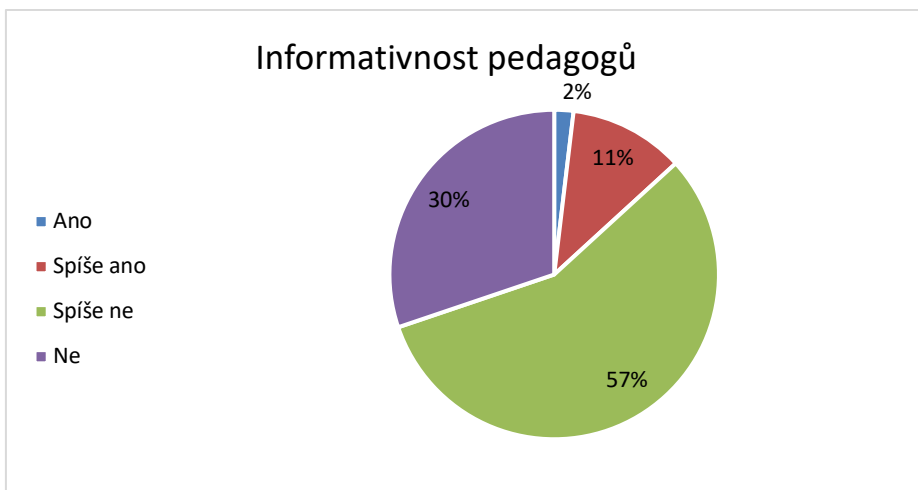
Graf č. 27: Otázka č. 14 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

I zde při možnosti slovního vyjádření bylo největší zastoupení, relativní četností 56 %, řešením o odvedení dítě mimo kolektiv. Po 4 respondentech praktikuje odvedení pozornosti či využívá koutku, do kterého dítě může jít a vyvztekat se. Na rozdíl od pedagogů s praxí do 10 let, kde 12 z nich s vystupňovaným záchvatem nemají dosavadní zkušenosti, učitelé s vyšší praxí takovou možnost nenapsali.



Graf č. 28: Otázka č. 15 – respondenti museli napsat slovní odpověď

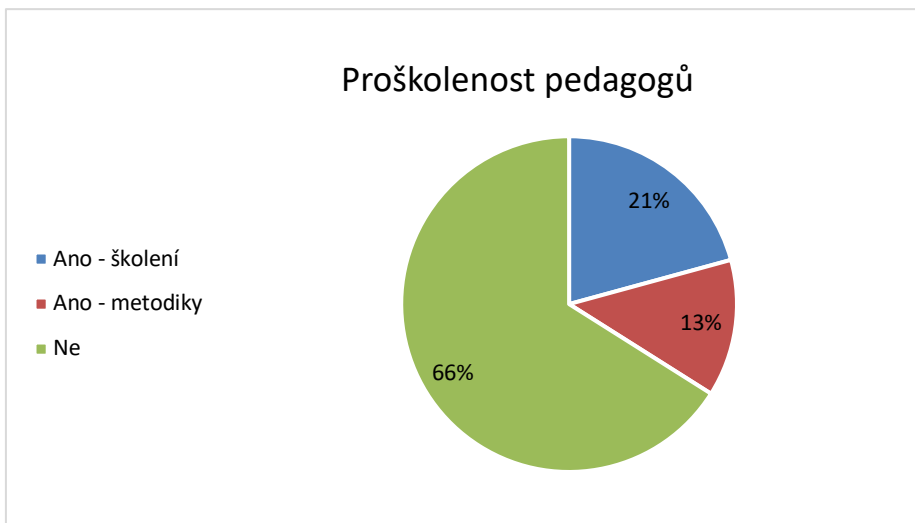
U patnácté otázky měli učitelé možnost napsat více dovedností, které jsou nezbytné pro zvládnání a řešení dětské agresivity, součet odpovědí tedy neodpovídá počtu respondentů. Nejčastěji objevující se byla schopnost zachovat klid i v krizových či stresových situacích, a to ve 24 %. Po 22 % byla uváděna empatie a trpělivost, 15 % poté důslednost, například v dodržování stanovených pravidel. Vhodná komunikace je základem pro 13 % dotázaných a 4 % také zmínili odolnost, zejména psychickou.



Graf č. 29: Otázka č. 16 – respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

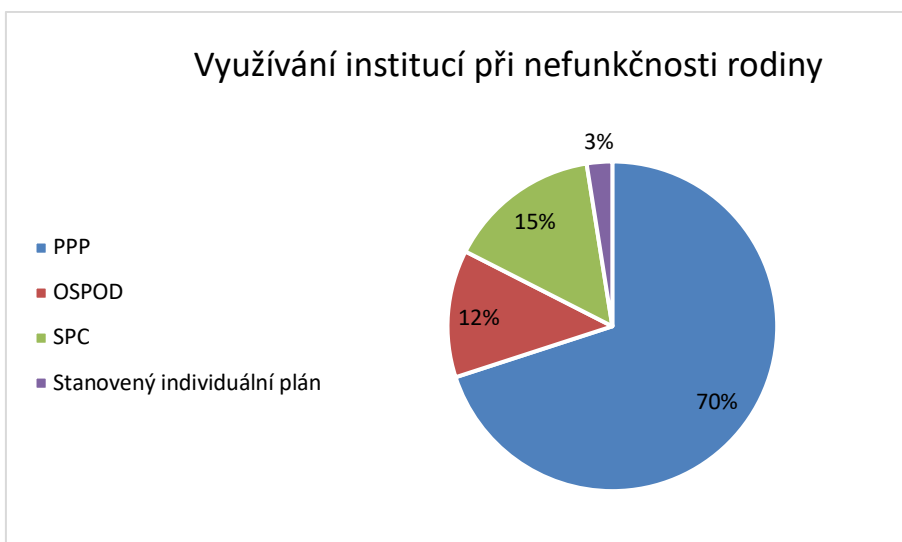
Pouhá 2 % pedagogů se domnívají, že během svého studia získali dostatek informací pro práci s agresivními dětmi. Možnost „spíše ano“ zaškrtnulo 11 % z celkového počtu a „spíše ne“ 30 %. Drtivá většina respondentů, tedy 57 %, v absolutní četnosti 60 dotazovaných,

si nemyslí, že by během studia nabili dostatek vědomostí o této problematice. Možnost vlastní, slovní odpovědi u této otázky nikdo nevyužil.



Graf č. 30: Otázka č. 17 – respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

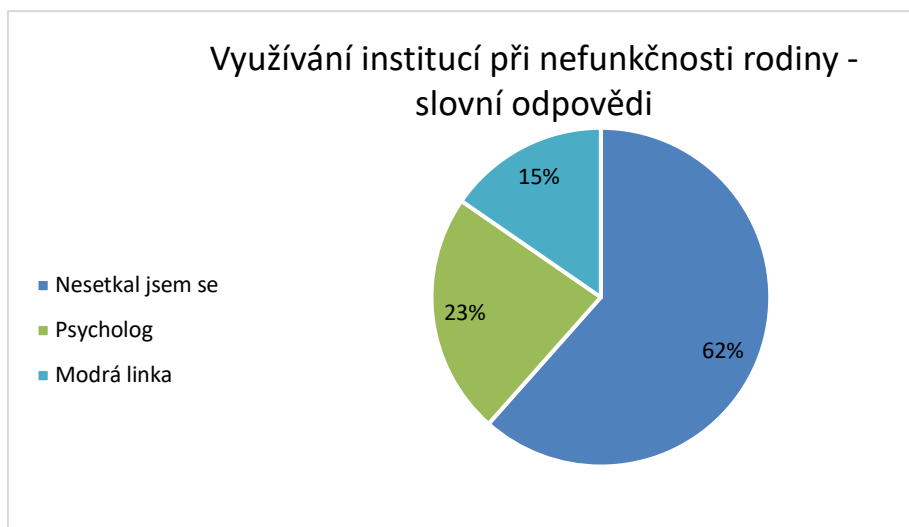
Při průzkumu průběžného školení, jak postupovat při práci s agresivním dítětem, celkově 38 % pedagogů zvolilo jednu ze dvou možností vzdělávání. 23 % se účastní různých školení a 15 % využívá k sebevzdělávání metodiky. 66 % učitelů, v absolutní četnosti 70, zvolilo možnost neúčastnění se jakékoli formy vzdělávání v tomto tématu. Možnost vlastní, slovní odpovědi u této otázky taktéž nikdo nevyužil.



Graf č. 31: Otázka č. 18 – respondenti, co zvolili jednu z nabízených variant

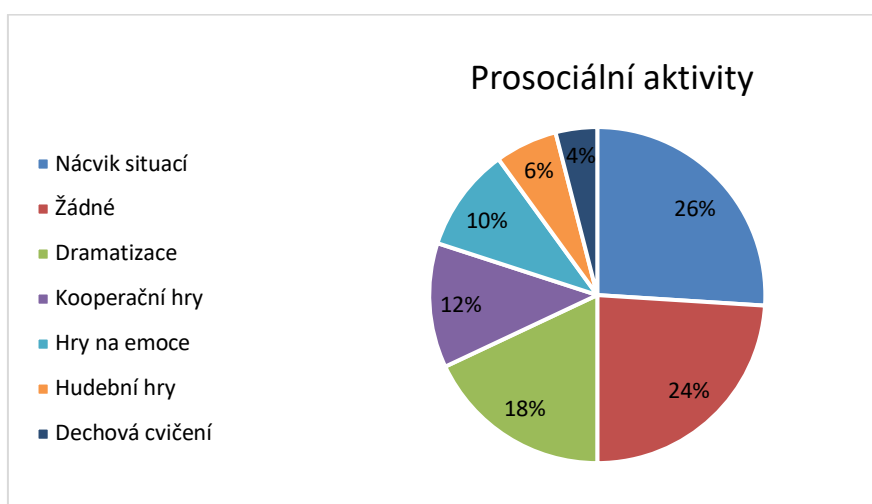
Pedagogové se v případě nefunkčnosti spolupráce s rodinou nejčastěji obracejí na pomoc Pedagogicko-psychologické poradny, a to v 70 %. 15 % učitelů by využilo pomoc Speciálně

pedagogického centra a 12 % by situaci řešilo zavoláním na Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Na stanovený individuální plán dítěte by se obrátili 3 % z dotazovaných.



Graf č. 32: Otázka č. 18 – respondenti, co zvolili možnost slovní odpovědi

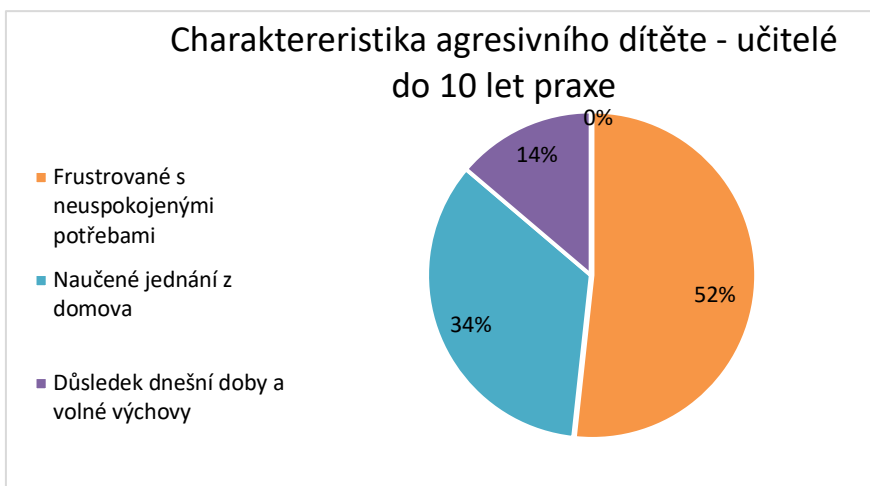
26 tázaných u této otázky využilo možnost vlastní slovní odpovědi. Metodou trsování byly vytvořeny 3 kategorie. 16 učitelů, v relativní četnosti 62 %, situaci řešit nikdy nemuselo, neboť se s nefunkčností rodiny nesetkalo. 23 % volí možnost kontaktování a radu psychologa a 15 % by využilo Modrou linku, která pomáhá a radí lidem v obtížných životních situacích.



Graf č. 33: Otázka č. 19 – respondenti museli napsat slovní odpověď

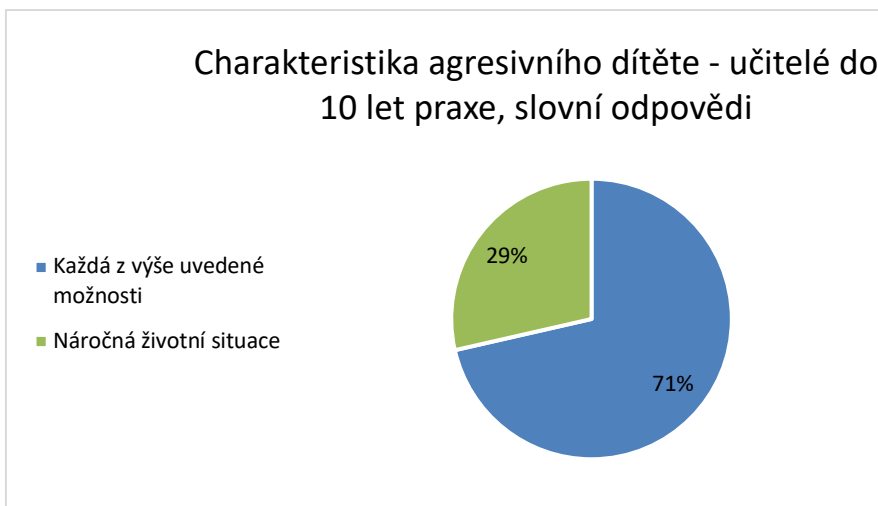
Otázka zabývající se prosociálními aktivitami je otevřená, tudíž měli dotazovaní možnost napsat více odpovědí a celkový počet neodpovídá počtu respondentů. Nejvíce se pedagogům osvědčil nácvik situací, do kterých by se děti potencionálně mohly dostat, a

naučit se je řešit, mluvit o pocitech. 18 % se zatím žádné prosociální aktivity neosvědčili. Zastoupena byla také dramatizace, kooperační, emoční a hudební hry, či dechová cvičení.



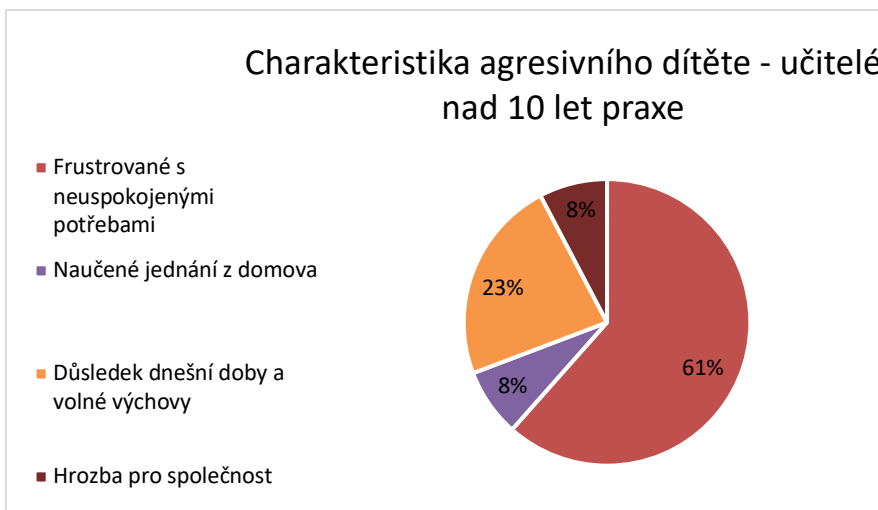
Graf č. 34: Otázka č. 20 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

30 tázaných s praxí do 10 let charakterizovalo agresivní dítě jako frustrované, s neuspokojenými potřebami. Dle 34 %, což je v absolutní četnosti 20 odpovědí, má dítě takové jednání naučené z domova a 14 % se domnívá, že chování je důsledkem dnešní doby a volné výchovy. Žádný z respondentů nezaškrtl odpověď hrozba pro společnost.



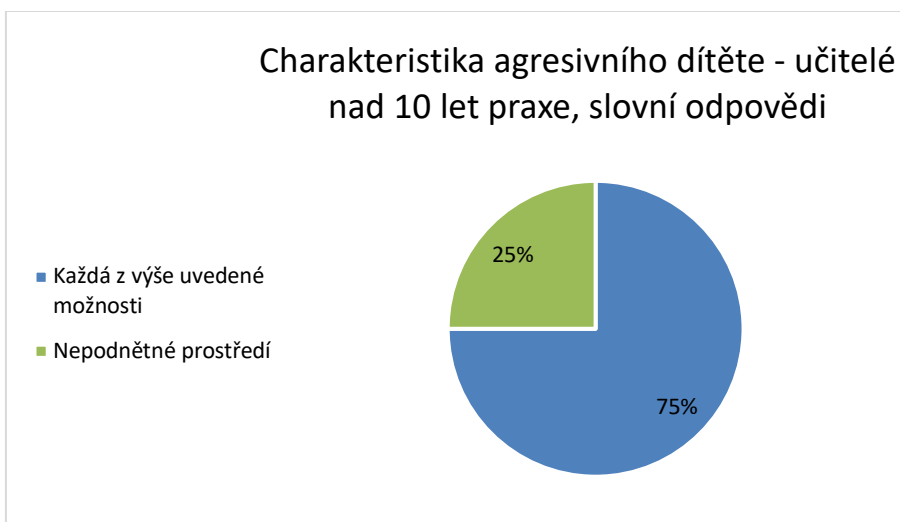
Graf č. 35: Otázka č. 20 – respondenti s praxí do 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

Učitelé s praxí do 10 let měli opět možnost slovní odpovědi. 10 z nich, v relativní četnosti 71 % souhlasí se všemi čtyřmi možnostmi, které mohli u této otázky vybrat. 29 % se domnívá, že se dítě pravděpodobně zrovna nachází v náročné životní situaci, například rozvodu rodičů.



Graf č. 36: Otázka č. 20 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili jednu z nabízených variant

Totožně i u pedagogů s praxí nad 10 let převažuje odpověď, že agresivní dítě je frustrované, s neuspokojenými potřebami. 23 % přisuzuje důvod dnešní době a volné výchově, zatímco 8 % se domnívá, že agresivita je naučené jednání z domova. Hrozba pro společnost je takové dítě pro 2 učitele, na rozdíl od pedagogů s nižší praxí, kde možnost nezaškrtnl nikdo.



Graf č. 37: Otázka č. 20 – respondenti s praxí nad 10 let, co zvolili možnost slovní odpovědi

8 učitelů s praxí nad 10 let využilo možnost vlastní, slovní odpovědi a metodou trsování vznikly 2 kategorie utvořené dle podobných znaků. 75 % souhlasí s každou z výše nabízených možností a 25 % agresivitu u dítěte přisuzuje nepodnětnému prostředí.

6 DISKUSE A LIMITY PRÁCE

Za největší limit práce lze považovat nedostatek respondentů odpovídající kritériu praxe nad 20 let. Původně byli pedagogové rozděleni do dvou kategorií s praxí nad 20 let a pod 20 let. Pomocí těchto dvou kategorií měly být následně vyhodnoceny některé otázky s následnou komparací. Kvůli této skutečnosti bylo nutno posunout hranici kritéria a následně rozdělit učitele s praxí do 10 let a nad 10 let. Vzhledem k počtu MŠ, kam byly dotazníky distribuovány, to svědčí o zastoupení mladších učitelů. V případě dostatečného množství učitelů s praxí nad 20 let, lze k jejich praxi předpokládat, že výsledky by byly průkaznější.

Z výsledků vyplývajících z výzkumu je důvod se o problematiku agresivity v předškolní věku zajímat hlouběji, jelikož bylo během výzkumu naraženo na spoustu limitů, například v domněnku pedagogů o neinformovanosti o tématu, kde pouhá 2 % předpokládala dostatečnou znalost získanou během studia.

Pozitivně lze hodnotit vstřícnost pedagogů při spolupráci a rozepisování se k jednotlivým otázkám s možností vlastního, slovního vyjádření.

V následujících řádcích budou zmíněny některé slovní zkušenosti, které respondenti v dotazníku ve volných odpovědích zmínili. Na otázku týkající se přidělení asistentů k dítěti s agresivními projevy respondentka s dlouholetou praxí odpověděla: „*Ne, asistenti ještě ve školství nebyli.*“ Asistenti pedagoga tedy ještě nebyli k dispozici v předškolním vzdělávání v době, kdy respondentka začínala učit. Na otázku zabývající se charakteristikou agresivního dítěte byla zmíněna odpověď: „*Aktuálně máme ve státní školce na třídě 4 předškoláky a 2 mladší děti z velmi komplikovaným rodinným zázemím a je zjevné, že častokrát řeší situace podle rodinného vzoru, je to ovšem všechno na úkor většiny kolektivu. Je to velmi vyčerpávající a neřešitelné.*“ Otázka dotazující se na osvědčené prosociální aktivity, byly v jednom dotazníku uvedeny hudební činnosti s dodatkem „*Často v takovýchto vypjatých situacích zpívám (mám několik oblíbených manter, které mají uklidňující melodii i slabiky, většina dětí se ke mne připojí) na zpěv většina dětí reaguje pozitivně, někdy se zadaří a zpěvu se chopí i agresor, já se při tom mohu zhluboka nadechnout a poskytnu mi to pár sekund.*“

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byla agresivita dítěte předškolního věku v mateřské škole. Teoretická část byla napsána s pomocí dostupných odborných knih a článků z vědeckých zdrojů. V první kapitole bylo představeno vývojové období dětského věku, které se vztahuje k předškolní docházce. Charakteristika byla zaměřena na psychomotorické, kognitivní a sociální oblasti ve vývojovém období dítěte. Druhá kapitola pojednávala o příčinách agresivních projevů, pro objasnění spouštěcích projevů dané problematiky.

V následující kapitole byl zmíněn základní legislativní rámec zahrnující RVP PV a zmíněny byly doporučované preventivní přístupy pro minimalizaci agresivních projevů s nezbytnou spoluprací s rodinou dítěte.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny agresivity dětí v mateřské škole dle zkušeností pedagogických pracovníků. Pro naplnění výzkumného cíle byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky. Pro získání potřebných dat, bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření a nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce (viz Příloha I). Data byla poskytnuta respondenty, kterými byli učitelé mateřských škol v okresech Plzeň-sever a Plzeň-město. Získaná data byla pro přehlednost zpracována do formy výsečových grafů.

Výzkumné šetření disponovalo častým porovnáním výsledků jednotlivých otázek dle parametrů délky praxe či složením třídy. Největší zastoupení respondentů představovala kategorie s délkou praxe menší 10 let a více pedagogů vyučovalo v heterogenní skupině dětí. Výsledky přinesly informace o tom, že jedinci s agresivními projevy v předškolním vzdělávání na Plzeňsku, zpravidla neměli přiděleného asistenta pedagoga. Velké rozdíly byly v odpovědi na otázku, zda by takové dítě vůbec mělo mít asistenta pedagoga. přinesly odpovědi na otázku, zda by takové dítě vůbec mělo mít asistenta pedagoga.

Na cílovou otázku, nejčastější příčina agresivity dětí v mateřské škole dle zkušeností pedagogických pracovníků dle získaných pedagogové dat je různá. Nejčastější příčinou agresivity dle odpovědí je vztek působící na organismus dítěte či nedostatek uspokojení. Jako spouštěč agresivního jednání byl nejvíce zvolen spor o místo ve skupině. Hra v místnosti je aktivita, při které pedagogové v nejvyšší míře zaznamenávají agresivitu dětí.

První, dílčí otázka, která zjišťovala častější typ agrese vyskytující se v předškolním vzdělávání byla vyhodnocena dle kritéria druhu třídy, ve kterém respondent vyučoval. V heterogenní třídě se nejčastěji vyskytovala agrese smíšená, tedy kombinace slovní i fyzické, kdežto ve třídě homogenní převažovala agrese čistě fyzická.

Druhá dílčí otázka zjišťovala, jaké způsoby využívají pedagogičtí pracovníci při projevu agrese dětí v mateřské škole. Z analýzy dat vyšlo, že pedagogové volili spíše mírnější řešení. Obě skupiny pedagogů, ti s praxí do 10 let i praxí delší, využívají nejčastěji metodu domluvy, v menší míře poté aplikují reflexi chování daného dítěte.

Odovědi na třetí dílčí otázku, která zjišťovala, jaký postoj rodiče zaujmou při řešení agresivity u jejich dítěte, se dotazovaní zpravidla setkali se zlehčováním situace ze strany rodičů a zkušenosti jsou tedy spíše negativní. 12 respondentů z celkového počtu 106 mají pozitivní zkušenost se spolupracující rodinou.

Doporučení pro praxi s ohledem na získané výsledky výzkumného šetření je využívání prosociálních aktivit v mateřské škole. Pedagogům se dle mého výzkumu nejvíce osvědčil nácvik situací, aby děti následně věděly, jak na ně reagovat, až jim budou čelit. Zastoupení získala také dramatizace, kooperační, hudební a emoční hry.

Vhodným předmětem dalších výzkumů by byla otázka zabývající se postupem spolupráce s rodinou a zaměřením se na větší informovanost v tomto tématu, abychom se v budoucnu setkávali v menší míře se zlehčováním, hyperprotektivitou či nezájmem ze strany rodiny.

Z výsledků vyplývá, že studium zaměřené na předškolním vzdělávání se nedostatečně zabývá problematikou agresivity a vysoké procento respondentů uvedlo nabytí vědomostí o tématu až v průběhu své praxe.

Z průzkumu bylo zjištěno, že agresivita je téma rozsáhlé a setkal se s ní každý z dotazovaných pedagogů. protože ovlivňuje celý život dítěte. Dle mého pohledu lze konstatovat, že odpovědi na zadaný hlavní cíl a pro jeho naplnění zvolené dílčí výzkumné otázky byly dostačující, tudíž cíl práce byl naplněn.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá agresivitou dítěte předškolního věku. Teoretická část obsahuje vývoj dítěte v psychomotorické, kognitivní a sociální oblasti, vymezení základních pojmů týkající se agresivity, obsahující základní legislativní rámec a RVP PV. V neposlední řadě řeší preventivní opatření této problematiky, vhodné přístupy spolupráce s rodinou a prosociální aktivity vedoucí k usměrnění agresivity. Teoretická část zjišťuje, jaké jsou nejčastější projevy a příčiny agresivity dětí v mateřské škole z pohledu pedagogických pracovníků za pomoci výzkumných otázek. Výzkumné šetření bylo následně zpracováno do přehledných výsečových grafů a otevřené či polouzavřené otázky zpracovány metodou trsování. Ve výzkumu byla zjištěna domněnka pedagogů o nedostatku informací ohledně problematiky agresivity získané během studia.

Klíčová slova: Agresivita, předškolní věk, mateřská škola, vývojová psychologie, spolupráce s rodinou

RESUME

The bachelor's thesis deals with the aggressive behaviour of a child at preschool age. The theoretical part contains the child's development in the psychomotor, cognitive and social areas, the definition of basic concepts related to aggression, containing the basic legislative framework and RVP PV. Last, but not least, deals with preventive measures of this issue and suitable approaches of cooperation with the family. The theoretical part aims to find out what are the most common behaviour and causes of children's aggression in kindergarten from the point of view of pedagogical staff with the help of research questions. The research survey was subsequently processed into clear pie charts and open or semi-closed questions were processed using the clustering method. In the research, the pedagogues' assumption about the lack of information regarding the issue of aggression acquired during the studies was found.

Keywords: Aggression, preschool age, kindergarten, developmental psychology, cooperation with family

SEZNAM LITERATURY

ANTIER, Edwige. 2011. *Agresivita dětí*. Přel. K. Křížová. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-881-4.

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

EURYDICE. *Organizace předškolního vzdělávání, 2023*. Evropská komise. Online. Dostupné: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-predskolniho-vzdelavani> [Citováno 2024-02-18].

GONDEKOVÁ, Michaela. 2010. *Třídní pravidla pro MŠ*. Metodický portál: Články. Online. Poslední revize 26. 9. 2010. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/N%C3%A1pady_a_n%C3%A1vody/1.Jak_na.../Pravidla_ve_t%C5%99%C3%ADd%C4%9B/T%C5%99%C3%ADdn%C3%AD_pravidla_pro_M%C5%A0 [Citováno 2024-02-19].

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

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

KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromil a KOPŘIVOVÁ, Tatjana. 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Speciální pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš a KREJČÍŘOVÁ, Dana. 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-37-4.

LUŽOVÁ, Ladislava. 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

MÁDLOVÁ, Martina. 2019. *Jak probíhá sociální vývoj u předškolních dětí a jak jim ho usnadnit?* Online. Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/jak-probiha-socialni-vyvoj-u-predskolnich-deti-a-jak-jim-ho-usnadnit/> [Citováno 2024-03-12].

MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-175-1.

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

MARTÍNKOVÁ, Lenka. 2016. *Agrese – Co o ní víme?* Psychologie pro každého. Online. 31. 12. 2016. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/agrese-co-o-ni-vime/> [Citováno 2024-03-07].

MERTIN, Václav. 2019. *Agresivita na vzestupu. Šance dětem*. Online. Dostupné z: https://sancedetem.cz/agresivita-na-vzestupu?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiA4NWrBhD-ARIsAFCKwWtRe-8o-UPFI0tIrUjdfXlRwhcHcBpSTGsmm3_OBliv2q7dj1pdL1caAml9EALw_wcB [Citováno 2024-02-14].

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

Copyright © 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Online: *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy> [Citováno 2024-02-14].

NEVORALOVÁ, Zuzana. 2021. *Dětská agresivita z pohledu psychologa*. Online. Dostupné z: <https://mama.pigy.cz/detska-agresivita-z-pohledu-psychologa/> [Citováno 2024-04-07].

PLUMMER, Deborah. 2019. *Hry pro zvládnání hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Přel. M. Kopicová. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1507-3.

POLANSKÁ, Eliška. 2018. *Co je to vlastně ta inkluze? Tady se dozvíte všechny informace v kostce*. EDUzín. Online. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2018/01/15/vlastne-ta-inkluze-tady-se-dozvite-zakladni-fakta-kostce/> [Citováno 2024-02-21].

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROGGE, Jan-Uwe. 2007. *Děti potřebují hranice*. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Vyd. 3. Přel. A. Sirovátková. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-330-7.

SMRŽ, Josef. 2018. *Kde je hranice zdravého vzteku aneb KDY začíná být agresivita nebezpečná*. Šance dětem. Online. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kde-je-hranice-zdraveho-vzteku-aneb-kdy-zacina-byt-agresivita-nebezpecna> [Citováno 2024-02-01].

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Online. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf [Citováno 2024-02-05].

SPINRAD, Tracy L., and GAL, Diana, E. 2018. *Fostering prosocial behavior and empathy in young children*. Current opinion in psychology. ScienceDirect [online] Dostupné z:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X17301288?casa_token=m4Gn63eNfXkAAAAA:DJ6lhBVfekRzDo2V27rlawTBpztSewRk2EmhKaJn0e_qT5CEHpLC23ADk3zSiXqcalWc4A7rizl [Citováno 2024-02-22].

SVOBODOVÁ, Eva. 2022. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1852-4.

SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ. ©2022. Online. Národní ústav vzdělávání: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html> [Citováno 2024-02-18].

ŠMELOVÁ, Eva a PŘÁŠILOVÁ, Michaela. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-1302-4.

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

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOLEMANOVÁ, Marja. *Vývoj dítěte předškolního věku*. Cortex Academy. Online. Dostupné z: <https://www.cortexacademy.cz/post/vyvoj-deti-predskolniho-veku> [Citováno 2024-03-08].

Vyhláška č. 43/2006 Sb., §1 o předškolním vzdělávání, MŠMT ČR 1. 1. 2024. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-43> [Citováno 2024-02-06].

Vyhláška č. 43/2006 Sb., §2 o předškolním vzdělávání, MŠMT ČR 1. 1. 2024. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-43> [Citováno 2024-03-08].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání § 33. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-43> [Citováno 2024-03-08].

Zákon č. 563/2004 Sb., *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* §2. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-43> [Citováno 2024-03-06].

ZAPLETALOVÁ, Eliška a STODŮLKOVÁ, Eva. 2023 *Průvodce předškolní pedagogikou*. Beroun: Machart. ISBN 978-80-7656-066-6.

ZELINKOVÁ, Olga. 2019. *Rozvoj psychomotoriky dětí předškolního věku*. Šance dětem. Online. 11.9.2019. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rozvoj-psychomotoriky-deti-predskolniho-veku> [Citováno 2024-04-06].

ZORMANOVÁ, Lucie. 2018. *Nemáme rádi agresí, preferujeme přátelství*. Metodický portál: Články. Online. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21790/nemame-radi-agresi-preferujeme-pratelstvi.html> [Citováno 2024-02-11].

PŘÍLOHA I

Dotazník pro učitele v MŠ

Vážené respondentky, vážení respondenti,
jmenuji se Lucie Hrebenárová a jsem studentkou 3. ročníku Učitelství pro MŠ FPE ZČU. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku, jehož data budou využita pro praktickou část mé bakalářské práce, s názvem „Dítě s agresivními projevy v mateřské škole“.

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, zaručuji, že získaná data budou použita pouze pro účely tohoto výzkumu a všichni respondenti zůstávají zcela v anonymitě.

Předem velmi děkuji za Váš čas.

INSTRUKCE:

U níže uvedených otázek je výběr možných odpovědí, prosím o zvýraznění (podtržení či jakékoli jiné označení) odpovědi, která nejvíce koresponduje s vaším názorem či zkušeností. V případě uvedené nebo Vámi vybrané volné odpovědi, prosím doplňte svůj názor. Děkuji!

1. Jaká je délka Vaší praxe?

A	Do 10 let
B	Do 20 let
C	Do 30 let
D	30 let a více

2. Vaše třída je:

A	Heterogenní
B	Homogenní

3. Co pro Vás představuje agresivita?

A	Tendence násilného sebeprosazení, bezohlednost, nepřátelství
B	Egocentrismus, lhaní a vyhraněná individualita
C	Frustrace, ponižování, deptající chování

4. Pracoval/a jste s dítětem, které mělo agresivní projevy?

A	Ano
B	Ne
C	S mnoha
D	Často i s více najednou

5. Pokud jste pracoval/a s agresivním dítětem, mělo přiděleného asistenta pedagoga?

A	Ano
B	Ne

6. Domníváte se, že by dítě s agresivními projevy mělo mít vždy přiděleného asistenta pedagoga?

A	Ano
B	Ne
C	Nevím
D	Vůbec by nemělo navštěvovat běžnou MŠ

7. Jakou máte zkušenost se spoluprací s rodinou dítěte s agresivními projevy?

A	Rodina si často neuvědomuje nebo zlehčuje vážnost situace
B	Rodina je hyperprotektivní, dítě omlouvá
C	Rodinu to příliš nezajímá a nic neřeší
D	Jiné – doplňte:

8. Který typ agrese se podle vás vyskytuje v MŠ častěji?

A	Slovní
B	Fyzická
C	Smíšená
D	Jiný – doplňte:

9. Jaká je podle Vašeho mínění nejčastější příčina agresivity u dětí?

A	Vztek
B	Strach a úzkost
C	Stresové prostředí
D	Nedostatek uspokojení

10. Který impulz nejčastěji, dle Vašeho názoru, spouští agresivní jednání u dětí?

A	Spor o místo ve skupině
B	Nedostatek podnětů a pozornosti
C	Činnost, kterou nechce dítě vykonat
D	Jiné – doplňte:

11. V jakých aktivitách nejčastěji zaznamenáváte agresivitu u dětí?

A	Při hře v místnosti
B	Při venkovních aktivitách
C	Při vzájemné kooperaci
D	Jiné – doplňte:

12. Co dle Vás nejvíce ovlivňuje míru agresivity u dětí?

A	Výchova rodičů
B	Vrstevníci/kamarádi
C	Sourozenci
D	Genetika
E	Prostředí

13. Jak řešíte systematicky a postupujete při agresivní chování u dítěte v MŠ?

A	Domluvou
B	Předem dohodnutým trestem
C	Zákazem něčeho
D	Neřeším
E	Jiné – doplňte:

14. Jak nejčastěji reálně řešíte vystupňovaný záchvat agrese u dítěte?

A	Voláte rodičům
B	Ostatní žáci opustí místnost a s dítětem v afektu zůstane dospělý, dokud se nezklidní
C	Voláte Zdravotnickou záchrannou službu
D	Voláte o radu do Psychologicko-pedagogické poradny
E	Jiné – doplňte:

15. Jaké dovednosti učitele, jsou nezbytné nezbytná pro zvládnání a řešení dětské agresivity?

.....

16. Domníváte se, že učitelé MŠ získají během svého studia, dostatek informací pro práci s agresivními dětmi?

A	Ano
B	Spíše ano
C	Spíše ne
D	Ne
E	Jiné – doplňte:

17. Jste průběžně školeni, jak postupovat při práci s agresivním dítětem?

A	Ano - školení
B	Ano – studujeme metodiky
C	Ne
D	Jiné - doplňte

18. Kam se obracíte nejčastěji v rámci institucí, pokud je dítě agresivní a pomoc rodiny je nefunkční?

A	Psychologicko-pedagogická poradna
B	OSPOD
C	Speciálně – pedagogické centrum
D	Využíváte již stanovený individuální výchovný plán
E	Jiné - doplňte

19. Jaké prosociální aktivity/hry se Vám osvědčily při práci s agresivním dítětem?

Doplňte:

20. Domníváte se, že dítě s agresivními projevy je.....

A	Frustrované a nemá uspokojené základní potřeby
B	Naučeno takto jednat z domova – děti se učí nápodobou
C	Důsledek dnešní doby a volné výchovy
D	Hrozbou pro společnost
E	Jiné - doplňte: