

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

USMĚRŇOVÁNÍ AGRESIVITY DĚTÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Autorka:	Petra Novotná
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor:	Petra Novotná
Osobní číslo:	P13361
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název závěrečné práce:	Usměrňování agresivity dětí na 1. stupni základní školy
Název závěrečné práce AJ:	Regulation of children's aggression at the first level of elementary scholl

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je prevence, usměrňování a zmírnění agresivních projevů chování žáků prvního stupně základní školy. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů a charakteristiku agrese a agresivity. Konkrétně se zaměřuje na projevy agrese, faktory ovlivňující agresivitu a na prevenci a nápravu této problematiky. Praktická část se zaměřuje na hry, aktivity a netradiční formy ve výuce, a je obohacena kasuistikou vybraných dětí. Použitými metodami jsou pozorování, rozhovor a kasuistika. Literatura: Antier, Kolář, Koukolík, Drtilová, Martínek, Říčan, Šimanovský a další literatura.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.
Oponentka:	Křováčková Blanka, PhDr.
Datum zadání závěrečné práce:	21.1.2014
Datum odevzdání závěrečné práce:	14.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Petra Novotná

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Ivě Křoustkové Moravcové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování diplomové práce. Dále děkuji základní škole a dětem za spolupráci při získávání informací pro praktickou část práce.

ANOTACE

V diplomové práci se zabývám problematikou usměrňování a zmírňování agresivity dětí na prvním stupni základní školy. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů a charakteristiku agrese a agresivity. Konkrétně se zaměřuje na projevy agrese, faktory ovlivňující agresivitu a na prevenci a nápravu těchto projevů chování. Praktická část se orientuje na hry, aktivity a netradiční formy ve výuce, a je obohacena kasuistikou vybraných dětí. Použitými metodami jsou pozorování a kasuistika.

Klíčová slova

Agrese, agresivita, projevy, vlivy, prevence

ANNOTATION

My thesis deals with directing and mitigation of children's aggression in the first grade of primary school. The teoretical part is focused on the definition of basic terms and the characteristics of aggression and aggressiveness. Specificaly it focuses on the expressions of aggression, the factors influencing it and prevention and remedy of these types of behaviour. The practical part describes games, activities and untraditional forms in education and it is euriched by the casuistry of the chosen children. Observation and casuistry represent used methods.

Keywords

Aggression, manifestations, influences, prevention

OBSAH

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1 ROZDÍL MEZI AGRESIVITOU A AGRESÍ.....	7
1.1 DRUHY AGRESÍ.....	8
1.2 SMĚRY AGRESE	9
1.2.1 Agrese vybitá na neživém předmětu	9
1.2.2 Agrese vybitá na zvířeti.....	10
1.2.3 Autoagrese.....	10
1.3 DĚLENÍ AGRESÍ.....	10
1.4 VZNIK A PŘÍČINY AGRESIVITY	12
1.4.1 Vnitřní faktory.....	12
1.4.2 Vnější faktory.....	15
2 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ	21
2.1 PRVNÍ ŽIVOTNÍ PODNĚTY (0 - 3 MĚSÍCE)	21
2.2 BLAHOSLAVNÝ VĚK (3 - 9 MĚSÍCŮ)	21
2.3 PRVNÍ PROVOKACE (9 - 18 MĚSÍCŮ).....	22
2.4 OBDOBÍ ODSTRKOVÁNÍ A KOUSÁNÍ (18 MĚSÍCŮ - 3 ROKY).....	22
2.5 OBDOBÍ NADÁVEK (3 - 5 LET)	23
2.6 OBDOBÍ UVÁŽENÉ AGRESIVITY (7 – 12 LET)	23
2.7 DOSPÍVÁNÍ	23
3 ÚČASTNÍCI AGRESE	25
3.1 PROJEVY AGRESIVITY	25
3.1.1 Lhaní.....	25
3.1.2 Krádeže.....	25
3.1.3 Záškoláctví	26
3.1.4 ADHD- hyperaktivita s poruchou pozornosti	26
3.1.5 Útěky a toulky	27
3.2 AKTÉŘI AGRESIVITY	27
3.2.1 Agresor	27
3.2.2 Oběť	29
3.2.3 Přihlížející	30
3.2.4 Zastánce.....	30
3.2.5 Pedagog a pedagožka	30
3.2.6 Rodiče zúčastněných dětí	31
3.2.7 Společnost	32
4 AGRESIVITA V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉ ŠKOLY.....	33

4.1	POROVNÁNÍ ZPŮSOBŮ ŘEŠENÍ AGRESE U NÁS A V ZAHRANIČÍ	33
4.1.1	České školy	33
4.1.2	Zahraniční školy	34
4.1.3	Porovnání českých a zahraničních škol	34
4.2	PREVENCE A ŘEŠENÍ PŘÍPADŮ AGRESE	35
4.2.1	Možnosti školy	35
4.2.2	Možnosti rodičů	36
4.2.3	Vztah učitel a žák	36
4.2.4	Rozhovor	36
4.2.5	Odměňování žádoucího chování	36
4.2.6	Rozvoj sociálních dovedností	37
4.2.7	Tresty	37
4.3	SYSTÉMOVÁ PÉČE	37
II	PRAKTICKÁ ČÁST	39
5	VÝCHOVNÝ PROGRAM ZAMĚŘENÝ NA PREVENCI ČI ZMÍRNĚNÍ AGRESIVNÍCH PROJEVŮ CHOVÁNÍ	40
5.1	SEZNAMUJEME SE S PROGRAMEM, ODHALUJEME PODNĚTY NAŠÍ AGRESIVITY A SNAŽÍME SE JI ZVLÁDAT	43
5.2	DEMASKOVÁNÍ A VENTILACE NAŠÍ AGRESIVITY	46
5.3	UČÍME SE POROZUMĚT SOBĚ I DRUHÝM	50
5.4	SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	54
5.5	VYTVÁŘÍME SI ZDRAVÉ SEBEVĚDOMÍ A SEBEÚCTU	57
5.6	NAVAZOVÁNÍ NEAGRESIVNÍCH VZTAHŮ	60
5.7	KASUISTICKÁ STUDIE	63
5.7.1	Anamnéza	64
5.7.2	Diagnostické metody	65
5.7.3	Školní úspěšnost	67
5.7.4	Výchovný program	68
5.7.5	Zhodnocení kasuistické studie	69
5.8	DISKUSE VÝSLEDKŮ	70
5.9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	71
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
	SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Současné školství se mimo jiné potýká s problematikou agresivního chování, proto jsem se rozhodla tímto tématem zabývat a popsat je ve své práci. Konkrétně se zaměřuji na usměrňování agresivity na 1. stupni základní školy. Narůstající agresivní chování je diskutovaným tématem na úrovni odborné, ale i laické. Z médií se již nedozvídáme pouze o stoupajícím násilí dospělých osob, ale čím dál častěji slýcháme o brutálních projevech agresivity dětí vůči svým rodičům, učitelům a hlavně vrstevníkům.

Agresivita se ukrývá v každém z nás. Je to jakási naše výbojnost a energie, bez které by lidstvo nemohlo přežít. Agresivita je dispozicí k agresivnímu chování, proto je laickou veřejností vnímána jako negativní. Díky nízké informovanosti o daném problému často nedochází k tomu, aby se dítě učilo s touto vnitřní energií zacházet a usměrňovat ji pozitivním směrem.

V teoretické části se zaměřuji na základní informace dané problematiky. Vymezení základních pojmů, charakteristiku agrese a agresivity, projevy agrese, faktory ovlivňující agresivitu a nápravu těchto projevů chování.

Praktickou část orientuji na hry, aktivity a netradiční formy ve výuce, které mohou fungovat jako prevence agresivních projevů chování ve škole. Tato část je obohacena kasuistikou vybraného dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROZDÍL MEZI AGRESIVITOU A AGRESÍ

Než začnu řešit otázku problematiky agresivity v dětském věku, je třeba od sebe odlišit dva pojmy, kterými jsou agresivita a agrese. Tyto pojmy jsou v našem jazyce většinou zaměňovány a jednotlivými autory chápány různým způsobem.

Definice, které objasňují tyto pojmy, je mnoho. Pro přehled uvádím několik z nich.

Agresivita

Pojem agresivita pochází z latinského slova - aggredi, což znamená: přiblížit, přistoupit, útočit, dosáhnout něčeho násilím. (Jedlička, Koťa, 1998)

J. Vymětal (1994) popisuje agresivitu jako stálou individuální dispozici, která se projevuje v četnosti, způsobu a síle útočného jednání.

Martínek (2009) popisuje ve své knize agresivitu jako postoj, útočnost a pohotovost k agresi. Agresivitu označuje jako schopnost organismu mobilizovat síly k boji o dosažení určitých cílů a schopnost vzdorovat těžkostem. Agresivita je v širším slova smyslu dispozicí k agresivnímu chování.

Dětskou agresivitu popisuje Špaňhelová (2007, s. 5) takto: „Je to chování dítěte, které je zaměřeno proti vrstevníkům (někdy také rodičům nebo vychovatelům), které se projevuje útočností - útočným jednáním vůči druhému jedinci.“

Agrese

Slovo agrese je odvozeno z latinského slova - Aggressio, což znamená: útok, výpad, jednání, kterým se projevuje násilí vůči objektu nebo nepřítelství, a útočnost se záměrem někomu ublížit. Agrese je projev agresivity v chování jedince. (Martínek, 2009)

Takto vysvětluje pojem (Koukolík, Drtilová in Martínek, 2009): „Agrese je přirozeným druhem chování pro přežití ve volné přírodě. Násilné chování je patologickou agresí, jejímž cílem je něco poškodit, někomu ublížit, či jej zabít.“

„Za agresí je zpravidla označováno jednání, jehož intencí je poškodit toho, kdo je jeho obětí, ublížit mu, způsobit mu utrpení (Berkowitz, 1993, Čermák, 1998, Říčan, 1999). Obyčejně se přitom pozornost soustřeďuje na vnější projevy a mluví se o agresivním chování.“ (Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003, s. 159)

„Autoři se shodují v názoru, že agrese je pojem, který zahrnuje řadu různých druhů chování, počínaje slovním útokem přes šikanu, vyvolávání rvaček, až po loupež, znásilnění a vraždu.“ (Koukolík, Drtilová, 2001, s. 176)

1.1 Druhy agrese

V této kapitole uvádím několik druhů agresivního chování, jejichž cílem není způsobit škodu, ale škodu způsobit mohou. Toto agresivní chování se nazývá pseudoagrese.

Hravá agrese

Tato agrese není motivována nenávistí, a jejím cílem není zranění. Slouží pouze k procvičení dovedností. Šerm, lukostřelba a souboj mečem vycházely z potřeb obrany při útoku nepřítele. Postupem času ztratily svou funkci, a v dnešní době jsou pouze uměním, které vede ke cvičení obratnosti. (Fromm, 1997)

Neúmyslná agrese

„Jasným příkladem pseudoagrese je náhodná, neúmyslná agrese, tj. agresivní čin, který někomu ublíží, ačkoli tak nebyl míněn. Klasickým příkladem agrese toho druhu, je neúmyslně vypálená rána z revolveru, která poraní nebo zabije člověka stojícího poblíž.“ (Fromm, 1997, s. 192)

Agrese jako sebeprosazení

Sebeprosazující agresivita je základní vlastností člověka, která je potřeba v mnoha životních situacích. Tento druh agresivity je nepostradatelný jak pro lovce, sportovce, tak i pro obchodníka. Úspěšnost je závislá na schopnosti prosadit se a nenechat

se odvrátit od vytyčeného cíle. Člověk, kterému by tento typ agresivity chyběl, by nebyl úspěšný ve svých výkonech, jako např.: generál, velitel, voják.

Faktorem, který často ovlivňuje sebeprosazující agresi bývá autoritativní vliv rodiny a společnosti. V tomto případě se přirovnává k neposlušnosti a útoku. (Fromm, 1997)

1.2 Směry agrese

1.2.1 Agrese vybitá na neživém předmětu

Tato agrese bývá častá ve školním prostředí, kde se cílem útoku stává školní vybavení (rozkopané skříňky, rozbité lavice) nebo školní pomůcky (pravítko, tužka, sešit). Agresor si tímto způsobem ulevuje na neživých předmětech. Často ale jedinec pouze ukazuje svojí fyzickou sílu před ostatními spolužáky. Toto provádí většinou jedinci, kteří mají nízké sebevědomí a před ostatními se neumí předvést lepším způsobem. Vybití na neživém předmětu agresori často využívají k zastrašení ostatních. S tímto směrem se setkáváme již od předškolního věku. Např: rozbití nějaké hračky.

Každý člověk se snaží svalit vinu na někoho druhého, než si uvědomí, že chyba je právě u něj samotného. To samé dělají děti ve školním prostředí. Za špatnou známku viní učitele, který jej vyvolal a agresi si vybíjí právě třeba na sešitu nebo hanlivou nadávkou mířenou k učiteli.

V takové situaci je dobré se řídit pravidlem - ihned nereagovat. Takto alespoň učitel nepřistoupí na žákovu hru. Samozřejmě, že učitel takový případ musí řešit, ale je vhodné pokračovat ve vyučování a k problému se vrátit až před koncem vyučovací hodiny. Pro třídu je situace v pozadí, žák i učitel jsou klidnější a situace je pro všechny reálnější. Řešení situace by mělo probíhat před celou třídou, aby učitel neskončil v roli slabocha, který agresi žáka neumí čelit. (Martínek, 2009)

1.2.2 Agrese vybitá na zvířeti

Doma často rodiče své rozzlobené dítě pošlou na procházku se psem, aby ze sebe svůj vztek dostalo ven. Dítě si agresi vybíjí na psovi taháním za vodítko, škrcením, či kopáním do něj.

Ve školách už není vzácností, že se zde nachází terária, ve kterých žijí křečkové či morčata, na kterých se žáci učí, jak se k nim chovat mile a neubližovat jim. Nastávají zde i situace, kdy je dítě ve velké agresi a netroufne si na spolužáka nebo učitele a svou agresi si jde vybit právě na zvíře. (Martínek, 2009)

1.2.3 Autoagrese

Jak již vyplývá z názvu, autoagrese je nasměrování agrese proti sobě samému. Uvádí se, že nejtěžším stupněm je sebevražda. Tento jev je ve školním prostředí ojedinělý. Častějším jevem bývá autoagrese spojená se sebepoškozováním (rozdírání kůže, řezání a píchání ostrými předměty do rukou a nohou).

Základem těchto agresí je vnitřní napětí. Časté bývá u dětí, které prožívají dlouhodobý stres, rozvodovou situaci rodičů nebo frustraci nějaké potřeby. Patří sem i děti ohrožené prostředím, děti zanedbávané a týrané. Martínek (2009, s. 24) ve své knize také ještě uvádí: „ Zkušenosti ukazují, že nejčastěji dochází k autoagresi u dětí, které procházejí fyzickým a psychickým týráním, popř: psychickým zanedbáváním.“

1.3 Dělení agresí

Existují různá dělení a každá z nich má své odpůrce i zastánce. Martínek (2009) ve své knize uvádí dělení pro školní prostředí takto.

Fyzická aktivní přímá agrese

Jedná se o bití oběti, používání fyzické síly, fyzické ponižování a nucení k ponižujícím úkonům. Ve škole se tato agrese projevuje šikanou (fyzickým ubližováním).

Fyzická aktivní nepřímá agrese

Nepřímou aktivní agresí se rozumí najmutí jiného člověka, který ublíží vybrané oběti. Sám agresivnímu chování pouze přihlíží, a vymýšlí, jak to udělat.

Fyzická pasivní přímá agrese

Jde o ničení pomůcek druhého jedince, které potřebuje ke své práci. Tím se mu snaží zabránit v dosažení jeho cílů. Ve školním prostředí je tato agrese velmi častá.

Fyzická pasivní nepřímá agrese

Při této agresi dochází k odmítání plnění určitých požadavků. Např.: pomoci spolužákovi, uvolnění místa v lavici, uvolnění tělocvičny jiné třídy.

Verbální aktivní přímá agrese

Tato agrese je ve školách jedna z nejčastěji se vyskytujících. Hovoříme o vulgárních nadávkách, urážkách a slovním urážení. Jedinec tuto agresi většinou považuje za zcela normální.

Verbální aktivní nepřímá agrese

Jedná se o šíření pomluv ubližující druhým osobám. V kolektivu se projevuje jako první stadium šikany. Projevuje se posměchem, pomlouváním jeho chování, oblečení, atd. Řadí se sem legrácky a intriky, které vedou k tomu, že se jedinec ve skupině necítí dobře.

Verbální pasivní přímá agrese

Verbální pasivní přímá agrese se projevuje ignorací druhé osoby. Patří sem např.: neodpovídání na pozdravy a otázky. Jestliže má agresor ve skupině hlavní slovo, může to vést, až k vyčlenění oběti z kolektivu.

Verbální pasivní nepřímá agrese

Nezastání se jedince, který je nespravedlivě trestán nebo kritizován. Obětí se stávají jedinci, kteří jsou často přítomni u šarvátek. Dá se na ně vše svést a nikdo se jich většinou nezastane.

1.4 Vznik a příčiny agresivity

Vznik agresivity může ovlivnit hned několik faktorů. Většinou se nejedná jen o jednu příčinu. Mezi ovlivňující faktory se řadí biologické předpoklady, sociální faktory a získané zkušenosti. Ty se dají rozdělit do dvou skupin na faktory vnitřní a vnější.

„Člověk přichází na svět jako biologická bytost. Přináší si s sebou určitou genetickou výbavu. Své dispozice může za určitých podmínek rozvinout či nechat vyhasnout. Teprve působením sociálního prostředí se stává plně lidskou bytostí. A pod jeho vlivem se jeho agresivní dispozice vyvinou nebo zůstanou utlumeny.“ (Jedlička, Koťa, 1998, s. 70)

1.4.1 Vnitřní faktory

Dědičnost

Některé prameny poukazují na významnou úlohu genetických faktorů a uvádí až 60% možnou míru dědičnosti. Někteří autoři např.: (Čermák, 1999, Renfrew, 1997) prezentují, že vliv genetických faktorů na agresivitu lze předpokládat za těchto podmínek:

Velký počet členů rodiny je agresivních. Ačkoliv v tomto případě nelze eliminovat společný faktor prostředí, lze předpokládat přítomnost společného genetického faktoru.

Jedinec z normální rodiny se chová extrémně agresivně. Pokud se zbytek rodiny chová normálně, pak to znamená, že rodinné prostředí je nepatologické. Z tohoto důvodu je možné, že agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormitu. (Martínek, 2009)

Uspokojené a neuspokojené potřeby

Jednou z dalších příčin vzniku agrese je neuspokojení hlavních potřeb jedince. Mluvíme o frustraci. Teorie (A. Maslowa in Nakonečný, 1998) uvádí tyto potřeby:

- základní, fyziologické: jídlo, pití, teplo, sex
- bezpečí: pocit životní jistoty
- lásky a náležitosti: touha být milován a někam patřit, být společensky začleněn
- uznání a úcty, respektu, důvěry a kompetence
- sebeaktualizace: potřeba být sám sebou a osobně růst

Jak uvádím v dalších kapitolách, nejdůležitější pro optimální vývoj zdravého jedince je pevná vazba mezi ním a matkou již od narození. Základní bazální a nenahraditelnou jistotou jedince je vazba s biologickou matkou. Ta pro něho znamená bezpečí, ochranu před okolím a péči o základní potřeby nutné pro přežití.

(John Bowlby in Martínek, 2009) anglický psychiatr, potvrzuje význam bazální jistoty pro dítě. Jeho teorie vazby vychází z jednoduchého pozorování. Jestliže se dítě oddělí od matky, tak se snaží jakýmkoliv způsobem dostat k matce zpět. Teorie vazby Johna Bowlbyho vysvětluje, proč se dítě takto chová, následujícím způsobem: Citová vazba měla vždy základní význam pro přežití. Ve volné přírodě šlo především o ochranu před dravci. Citová vazba se vyvíjí celý život od „nezralé“ ke „zralé“ závislosti - tou rozumíme citovou autonomii, jež však uchovává citově významný vztah. V průběhu dospívání a dospělosti je tato vazba doplňována novými vazbami - k přátelům, partnerovi apod. Schopnost tvořit citové vazby - někdy v roli člověka pečujícího, jindy opečovávaného - považuje tato teorie za základ duševního zdraví. Charakteristickým znakem chování dětí (i ostatních mláďat) je potřeba zkoumat okolí, hrát si a účastnit se činností nejen vrstevníků, ale i dospělých. Pokud se dítě cítí bezpečně, zkoumá okolí. Jakmile začne vnímat pocit ohrožení, vrací se do blízkosti matky. Jeho chování se může popsat jako zkoumání světa z bezpečné základny. Prostor, který dítě prozkoumává, a čas, který na to potřebuje, se s přibývajícím věkem rozšiřují - stále však ví, že se může k matce vrátit, že u ní je bezpečná základna. U zdravého vztahu mezi dítětem a matkou tento pocit trvá až do dospělosti. Další součástí vazby je pečování ve smyslu uspokojování základních potřeb. Bez péče o potomstvo by člověk nebyl schopen přežít.

Výzkumy ukazují, že děti, které měly v dětství pevnou vazbu s matkou, jsou ve školním prostředí otevřenější, radostnější, dokážou adekvátně požádat o pomoc a lépe se poperou s životními překážkami. Opakem jsou děti s vazbou nejistou. Ve škole jsou nejisté, reagují agresivně, špatně se soustředí a mají problémy s hyperaktivitou. Dá se tedy předpokládat, že narušení bazální vazby matky s dítětem je jednou z příčin vzniku poruch chování. (Martínek, 2009)

Oslabení či porucha CNS

S agresí a agresivitou souvisejí dvě oblasti, kterými jsou: limbický systém a kůra mozková. V limbickém systému je obsaženo určité množství propojených struktur, které mají vazbu k agresivnímu chování. Struktury ovlivňující kontrolu emocí se nazývají hippocampus a amygdala. Hippocampus agresí snižuje, naopak amygdala agresí posiluje.

Se sociálním učením jsou spojené korové oblasti. Čelní neokortex je propojen s recepcí a interpretací vnějších informací. V důsledku poškození tohoto neokortexu vede ke zvýšenému vnímání podnětů z okolí. Narušením anticipace následků dochází k agresivním reakcím jedince. Reakce se projevují např.: náladovostí, vzrušivostí, impulzivní agresí, zvýšenou dráždivostí, citlivostí vůči vnějším provokacím.

K poškození čelních laloků může dojít kdykoliv během vývojového období jedince. Již v prenatálním období může mít na poškození mozku vliv úraz, či léková terapie matky. Během porodu, v perinatálním období, může být příčinou překotný, protahovaný nebo klešťový porod. V období po porodu to může být jakékoliv onemocnění nebo úraz mozku. Hlavně onemocnění zánětlivé a horečnaté, doprovázené febrilními křečemi.

Děti s organickým poškozením mozku bývají velmi neklidné, vztahovačné a nabuzené k agresí. Předpokládá se, že tyto děti mají v důsledku poškození mozku velké problémy s kontrolou agresivity. Často se účastní patologického chování a mohou se zapojit do násilných trestných činů. (Martínek, 2009)

1.4.2 Vnější faktory

Způsoby chování, které se dítě učí hlavně v raném období, se silně promítají do jeho budoucího života. Velký vliv na chování dítěte má rodinné a školní prostředí. Neměli bychom opomíjet ani vliv party a médií.

Řada psychologů tvrdí, že agrese je věc naučená, kterou si osvojíme pomocí zkušeností. Člověk agresivitu používá, protože se naučil, že se vyplácí. Tomuto chování nás učí zkušenosti, obrazovka nebo rodinné prostředí. (Říčan, 1995)

Rodinné prostředí

Martínek (2009) uvádí, jaký vliv může mít rodinná výchova. Ve společnosti se často z agresivity viní muž. Praxe ale dokazuje, že děti, které jsou vychovávány tzv. skrytě agresivní matkou, mají problémy s agresivitou větší. Skrytě agresivní matka před cizími osobami vystupuje jako ta, která pro své dítě nechce žádné potrestání. Tvrdí, že nemá sílu své dítě potrestat, a na okolí působí jako veliký ochránce svého dítěte. Její tvrzení jsou pravdivá. Ona se spoléhá na otce, který pro ránu nejde daleko, a dítěti často vyhrožuje tím, že si to s ním otec vyřídí. Matka u dítěte ztrácí důvěru, protože pouze přihlíží tomu, jak otec dítě trestá za jeho prohřešky, které matka otcí nahlásila. Pro dítě se v této situaci hodná matka stává zrádkyní, a dítě jí nemůže důvěřovat. Dítě vychovávané v takovém prostředí začíná svět vnímat jako špatný, zlý a pro něj nebezpečný. Tento typ výchovy se znatelně promítá do působení ve školním prostředí. Děti jsou výbušné a vznětlivé. Vše, co jim přijde nebezpečné, se většinou neobejde bez vzteku nebo agresivního chování. V třídním kolektivu je takový jedinec často vyprovokován a jeho reakce slouží k pobavení skupiny.

Další příčinou vzniku agresivity v rodinném prostředí je, že rodič nechá své dítě používat agresivitu k tomu, aby dosáhl svého cíle. Přírozeným jevem je, že se každé dítě v určité vývojové fázi začne chovat agresivně. Chce jednat samostatně a chce se prosadit. Okolo třetího roku života na sebe chce dítě upoutat pozornost. Upoutává na sebe dupáním, kopáním či vztekem. Ústupek a vyhovění vede dítě k tomu, aby v takovém chování pokračovalo a použilo ho i příště.

Nečitelnost ve výchově je jedna z příčin vzniku agresivity. Špatné nastavení či nedodržování pravidel, je pro dítě výchovou nečitelnou. „Nečitelný“ rodič a vychovatel působí na dítě nejistě. Tato výchova nemá za následek pouze agresivní chování, ale bývá příčinou sociálně patologických projevů dětí. Díky tomu se dítě dostane do začarovaného kruhu plného problémů a nemá cesty ven.

Školní prostředí

Stejně tak, jak může ovlivnit agresivní chování dítěte nečitelnost ve výchově v rodinném prostředí, tak může mít vliv na agresivní chování nečitelnost ve výchově ve školním prostředí. Je řada případů, kdy učitelé známkují podle svých nálad. Někdy nepřiměřeně přísně nebo naopak nepřiměřeně mírně. Podle svých nálad obdobně řeší různé situace ve školním prostředí. Nečitelnost ve výchově pedagoga může být pro dítě stresující. (Martínek, 2009)

V životě dítěte nemá škola úlohu pouze předávat informace, ale je důležitá i po stránce sociální komunikace. Právě ve školním prostředí, dochází k blízké komunikaci dítěte s učitelem a vrstevníky. V řadě případů může docházet ke konfliktním situacím. Takové situace učitelé řeší podle řádu, který má škola vytvořený. Problémy se většinou vyřeší a pro učitele se stanou uzavřené. Na druhé straně ale stojí dítě, které zažívá pocit křivdy, je-li situace řešena nespravedlivě. Své pocity má dítě tendenci ventilovat ven, protože dobře ví, že doma ho čeká další trest. Tyto děti se velmi často zamotají do nekonečného kruhu špatných známek, trestů a poznámek. Jsou vystavovány silné a dlouhodobé frustraci. Ve škole ani doma není nikdo, kdo by uspokojoval jeho citové potřeby. V takových situacích může dojít až k hostilitě jedince. Hostilita je dlouhodobý emoční stav, který se projevuje např.: narušováním výuky, násilností vůči spolužákům, ničením školních věcí.

„Někteří autoři, zabývající se „školním násilím“, nastolují zajímavou hypotézu, že agresivitu žáků a žákyň lze vyložit jako hyperkompenzaci určitých jedinců se specifickou životní zkušeností, jejichž jednání má charakter obrany proti psychosociálnímu znejistění.“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 72) U určitého typu dětí, které mají zavrhuje rodinnou výchovu dochází k prohlubování pocitu méněcennosti

i ve školním prostředí. Tento stav jedinec překonává agresí mířenou k učitelům a vychovatelům, protože právě je vnímá jako zdroj ponižování.

O šířící se agresivitě dětí ve školním prostředí se ve své knize zmiňuje i Edwige Antier. (2004) Uvádí, že z výpovědí dětí lze usoudit, že dítě ve škole uznává autoritu učitele či vychovatele tehdy, je-li spravedlivá. Na jeho otázky, zda je paní učitelka přísná, často odpovídají, že je přísná, ale hodná. Z toho vyplývá, že si děti váží toho, co učitel říká. Naopak pro dítě může být velmi traumatizující sebemenší nespravedlnost v počínání učitele.

„Ve třídě, která představuje uzavřené a omezující prostředí, je žák nucen po většinu času sedět na místě, chovat se tiše a poslouchat učitele. Podle E. Debardieuxe (La violence dans la classe/ násilí ve třídě. Paris, ESF, 1991) vnímají žáci tuto situaci jako nepřirozenou a vyvolává u nich značný stres, protože učitel ve třídě svým výkladem a tím, že na sebe soustředí pozornost všech ostatních, vyplňuje veškerý prostor.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 23)

Vliv party

Jednou z příčin vzniku agresivity může být vliv party. Každý z nás je od narození členem mnoha různých skupin. Hovoříme-li o agresi a vlivu party bude pro nás důležitější skupina neformální. Neformální skupina je pro jedince dobrovolná. V těchto skupinách platí, že čím je vztah ke skupině větší, tím je schopnost se od skupiny odloučit těžší. Často se stává, že jedinec uvnitř skupiny ztrácí svoji individualitu, zdravé usuzování a přijímá prvky násilí a agresivního chování. Za výsledek jednání jedince, vždy nese odpovědnost celá skupina, takže je zde potlačována individuální vina a často se stává, že jedinec koná činy, které by za normálních okolností sám nekonal. (Martínek, 2009)

Martínek (2009) v knize Agresivita a kriminalita školní mládeže uvádí pro jedince sympatizující s agresivními skupinami následující charakteristiku:

- tvrdost, neohroženost a schopnost bojovat
- tvrdost vůči sobě a jiným

- připravenost k fyzickému zápasu, která navenek působí jako odvaha
- pohrdání lidským životem
- úsilí o autonomii a svobodu v jednání - nikdo nebude nikomu nic nakazovat, každý si může dělat, co sám uzná za vhodné
- vyhledávání vzrušení, vzrušení a rozptýlení - únik z každodenní nudy
- tendence vidět výsledky snahy o pozitivní změnu jako zbytečné, nevedoucí k ničemu - tito jedinci jsou přesvědčeni o tom, že nemohou změnit svůj osud, agrese je způsob, jak se alespoň někde prosadit

Vliv masmédií

Antier (2004, s. 70, 71) uvádí: „Podle výsledků jednoho dlouhodobého průzkumu pořádaného vědeckými pracovníky Kolumbijské univerzity v New Yorku, násilí v televizi zcela jistě rozvíjí agresivitu dětí. Tato studie, zohledňující vzorek 707 dětí po dobu 77 let, je nejrozsáhlejší studií, která byla dosud uskutečněna.“

To, že televizní obrazovka má vliv na rozvoj agresivity u dětí, tvrdí ve své knize i Jedlička a Koťa (1998). Popisují, že se děti, které tráví hodiny před obrazovkami, dají přirovnat k tzv. „počítačovým narkomanům“ nebo jedincům se závislostí. Středem jejich zájmu je pouze televize nebo počítač, emoční vztahy klesají a objevují se konflikty s rodiči. Důsledkem této závislosti je neplnění povinností, zhoršující se prospěch ve škole, a v neposlední řadě dochází k morálně emočnímu otupění.

„Agrese shlédnutá v televizi může zároveň sloužit jako vzor vhodný k napodobení – malé dítě má poměrně nízkou rozlišovací schopnost v tom, co je možné a co ne, co je skutečné a co je fikce. Časté pozorování násilí upevňuje přesvědčení dítěte, že agrese je přípustná, povolená a pomocí ní může řešit konflikty, do kterých se během života dostane. Agrese, která je ve filmu prezentována jako morálně ospravedlnitelná, neboť oběť si zaslouží, aby byla napadena, většinou vyvolává u jedince agresivní chování. Navíc u dětí, které vnímají svět zjednodušeně, musíme počítat s tím, že neporozumí jemným nuancím významu, jenž je sdělován násilnickou scénou – jejím

obsahem. Děti se zaměřují na vnější podobu agrese, nechápou však záměr, proč se agresor tak chová.“ (Martínek, 2009, s. 78)

Koukolík a Drtilová (2001) uvádí, že ve věci mediálního násilí je nejvlivnější televize. Vliv televizního násilí může mít na dítě různý dopad. Např.: děti se naučí agresivním postojům, chování a násilí jako způsobu řešení problémů. Vnímavost vůči skutečnému násilí se sníží, vzniká obava nebo strach, že se dítě samo stane obětí násilí.

Za kritické období ve věci vlivu televizního násilí se považuje školní věk 6 - 11 let. Agresivita po zhlédnutí programu s násilným tématem výrazně roste u dětí, které se s televizní postavou identifikují. Tento jev je častější u chlapců. V tomto období děti přecházejí od animovaných pohádek ke sledování filmů pro dospělé.

Anderson, Ventile a Buckley (2007) poukazují na longitudinální studii, která byla provedena s dětmi základních škol.

Dali jsme dotazníky 430 dětem ze třetí, čtvrté a páté třídy, jejich vrstevníkům a učitelům ve dva různé časy během jednoho školního roku. U dětí samotných jsme chtěli měřit, jak často se dívají na násilí v televizi, ve filmu, a jak často ho vidí ve videohrách. Dále pak, jestli se během roku dostaly do nějakého fyzického boje. Od jejich vrstevníků jsme se chtěli dozvědět, které děti byly verbálně, vztahově, fyzicky agresivní, nebo jestli se naopak chovaly pozitivně a společensky k sobě navzájem, ale také které děti mají rády a které ne. U učitelů jsme měřili relační agresi, u dětí fyzickou agresi, pozitivní prosociální chování a vystupování ve škole.

Očekávali jsme, že děti, které hrají větší množství násilných videoher v raném věku, začnou svět vnímat jako nepřátelské místo a stanou se tím pádem více agresivní a méně společenští, což nakonec bude znamenat, že budou odmítány svými vrstevníky. Studie byla navržena tak, že děti, které hrály násilné videohry, mohly naopak z dotazníku vzejít jako více společenské a méně agresivní.

Ve skutečnosti jsme zjistili to, co jsme očekávali. Děti, které hrály více násilných videoher v raném školním věku, měnily svůj pohled na svět a vnímaly ho více agresivně a zároveň byly více verbálně a fyzicky agresivní v pozdějším věku. Vyšší agrese a nižší prosociální chování vedlo k tomu, že je vrstevníci nebrali mezi sebe.

Překvapilo nás, že jsme mohli měřit změny v agresivitě už po tak krátké době - průměrná prodleva mezi měřeními byla 5 měsíců. Také bylo překvapující, že vrstevníci a učitelé rozpoznali změny v chování, ačkoliv nevěděli, co které dítě ve volný čas dělá.

Doba u obrazovek (u televize i u počítače dohromady) signalizovala horší známky ve škole. Čím více času trávily děti u televize, tím horší byly jejich školní výsledky. Také jsme zjistili, že množství a obsah médií mají různé efekty. Množství času ovlivňuje školní výsledky, zatímco násilný obsah médií ovlivňuje agresivní chování, ale ne školní výsledky. Našli jsme také důkazy o tom, že vztah mezi násilnými videohrami a agresivním chováním je o dost silnější než vztah mezi násilím v televizi a agresivním chováním.

Z toho vyplývá, že nikdo není „imunní“ a všichni mohou být ovlivněni násilím v médiích úplně stejně. V tomto případě mají rodiče mocnou pozici - nastavují pravidla. Jaké množství a co obecně mohou děti z médií vnímat. Toto může být pro děti velmi ochraňujícím faktorem.

2 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ

Antier (2004) jednotlivá vývojová období pojmenoval a charakterizoval takto:

2.1 První životní podněty (0 - 3 měsíce)

„Prvním úkolem novorozence je ihned po přestřížení pupeční šňůry hlasitě zakřičet. Je to vskutku „úkol“ připomínající násilnost porodu, k němuž jsou novorozenci přinuceni.“ (Antier, 2004. s. 14)

Antier (2004) uvádí, že dítě po přestřížení pupeční šňůry musí náhle samo vdechnout kyslík a naplnit plíce. Křik způsobí vzduch, který je vypuzen a prochází přes hlasivky. Křik není pro rodiče utrpením, ale výkřikem života. Dítě se samo nadechlo, krev je okysličena, a je schopno žít v plynném prostředí.

V tomto období je dítě jako korálek nabitý energií. Umí vynaložit obrovskou sílu k tomu, aby na sebe upozornilo např.: zmltáním a zvuky. Toto je princip života. Dítě, které bylo najednou odstřiženo od pupeční šňůry, musí procházet fázemi ubezpečujícího naplňování při kojení, a poté prázdna, které vnímá při pocitu hladu. Činnost matky přeruší křikem, získá si pozornost a nabídnutí mléka.

2.2 Blahoslavný věk (3 - 9 měsíců)

Toto období také často označováno jako „fotografické období“. Dítě se rádo směje na okolní svět. Je to období něhy a největší radosti ze života. Do jeho vědomí zatím nepronikají žádné úzkosti, které by ho činily agresivním. Intenzivním pozorováním vnímá své okolí, se kterým chce komunikovat.

Jestliže bude dítě v tomto období podporováno v objevování sebe a v získávání důvěry v ostatních lidech, předejde se projevům agresivity. Antier (2004) dále uvádí, že v tomto období bychom měli sledovat požadavky dítěte a reagovat na ně. Jediným přáním dítěte je poznávat svět kolem sebe.

2.3 První provokace (9 - 18 měsíců)

V tomto období se začíná projevovat první „ne“. Od doby, kdy dítě začne chodit, vstupuje do opozice vůči rodičům. Z touhy experimentovat a objevovat začíná přestupovat zákazy. Díky tomu, že už se dokáže přemísťovat, tak může rozšířit i svůj okruh zkoumání. To vede k tomu, že se rodičův postoj mění, a čím dál častěji začíná používat slovo „Ne!“. Stává se tím, kdo dítě omezuje a vzbuzuje v něm hněv.

V této fázi si dítě začíná uvědomovat, že je plnoprávným jedincem. Aby rodičům naznačilo, že je „jiné“, odmítá jejich požadavky.

„Dítě musí vnímat, že vy chápete jeho pokusy jako něco, co je u dětí úplně normální. Ale vaše rodičovská přání jsou také úplně normální a nalezení kompromisu mezi jeho přáními a vašimi pravidly je nezbytné pro jeho růst.“ (Antier, 2004. s. 33)

2.4 Období odstrkování a kousání (18 měsíců - 3 roky)

Koukolík, Drtilová (2001) uvádí, že se v tomto období výbuchy špatné nálady a útoky objevují u obou pohlaví jak vůči dospělým, tak vůči vrstevníkům. Agresi ale většinou obrazejí k věcem než vůči lidem.

„Zajímavé je, že rodiče popisují agresivitu dětí rozdílně: otcové hovoří o častějším agresivním chování synů než dcer, zatímco v britské studii popisovaly matky agresivnější chování dcer než synů (Hay a kol., 1995).“ (Koukolník, Drtilová, 2001, s.176)

Antier (2004) se zmiňuje o tom, že rodiče v tomto období začínají být zmateni agresivitou svého dítěte. Vše je zapříčiněno tím, že si dítě uvědomuje své ego. Kolem druhého roku života začíná dítě s rodiči „bojovat“, protože se chce vůči svým rodičům identifikovat. Název toho období je blízko pravdě. Dítě se může projevovat tak, že kousá, kope kolem sebe a buší pěstmi.

2.5 Období nadávek (3 - 5 let)

V tomto období se děti učí, jak zvládat vztahy s vrstevníky a agresivita u dětí klesá. Koukolík, Drtilová (2001) také uvádí, že se chlapci chovají agresivněji než dívky, což ale neplatí pro vztahy sourozenecké. Tam jsou chlapci i dívky útočné stejně. Ze studií vyplývá, že u některých dívek dochází ke skryté či nepřímé agresivitě, která se projevuje pomluvami a vylučováním soupeřky ze skupiny.

„Dívky, které byly sledovány pomocí bezdrátového mikrofónu, šikanovaly své okolí se stejnou četností a závažností jako chlapci. Na rozdíl od chlapců se však k tomuto chování přiznávaly velmi neochotně a daleko vzácněji (Pepler a Craig, 1995).“ (Koukolík, Drtilová, 2001, s. 177)

Antier (2004) popisuje, jakým způsobem umí dítě dávat najevo to, že umí rodičům oponovat a je z něho nezávislé dítě. K provokaci rodičů používá sprostá slova, o kterých ví, že jsou zakázána. Slova záměrná používá před kamarády a ostatními lidmi, aby rodiče šokovalo.

2.6 Období uvážené agresivity (7 – 12 let)

Jak již vyplývá z názvu, je to období, kdy dítě své impulzy ve prospěch sociálního chování potlačuje. Co se týká výchovy, je to období nejsnazší a pro rodinu je to období relevantního klidu. Dítě má snahu se začlenit do sociální skupiny. Je otevřené výchově, školní docházce, sžívá se se spolužáky a nemá tolik příležitostí k projevům násilí.

V tomto „klidovém“ období se chlapci rádi věnují fyzickým soutěžím a hram, kde mohou uplatnit svou sílu. Dívky se projevují agresivně ve slovním vyjadřování, v hádkách nebo v soupeření mezi kamarádkami. Dívky svůj hněv většinou nedávají najevo hrubostí, ale otočí ho proti sobě, což může vést, až k bolestem břicha.

2.7 Dospívání

Jedinec, který je v dětství agresivní, bude s velkou pravděpodobností agresivní i v dalším budoucím životě. Loeber (1997) dokázal, že s rostoucím věkem zároveň klesá počet rvaček, ale přibývá násilného chování s použitím zbraně. V tomto období

se jedinci mohou stát rodičem a zneužívat své děti a partnery (Moffit, 1993). (Antier, 2004)

3 ÚČASTNÍCI AGRESE

3.1 Projevy agresivity

V této části uvedu nejčastější poruchy chování u dětí a mládeže, které jsou spojené s agresivitou.

3.1.1 Lhaní

Při výskytu lhaní u dětí je vždy důležité rozlišit, o jaký druh se jedná a co je jeho příčinou. V určitých případech není dobré dítě trestat, protože se nejedná o patologické chování.

Martínek (2009) člení „lež“ do tří kategorií:

Smyslenka - nejčastěji se vyskytuje u dětí v předškolním věku. Děti své představy mění za skutečné události a neuvědomují si nepravdivost svých výroků. Často jsou vyvolány dětským zkresleným vnímáním délky doby, velikosti či vzdálenosti. Toto nebereme jako něco patologického nebo zvláštního. Smyšlenky u dětí ve školním věku značí infantilnost, emoční labilitu nebo sníženou úroveň rozumových schopností.

Bájná lež - poznáme ji podle vymyšlení a vyprávění neskutečných a velmi dlouhých příběhů proto, aby dítě vzbudilo pozornost a upozornilo na sebe. To je normální u dětí do 11 let. V pozdějším věku je tato lež spojena s některou z psychických poruch.

Pravá lež - tato lež je vždy vědomá a cílená. Jedinci využívají lež v okamžiku, kdy se chtějí vyhnout určité situaci či povinnosti, chtějí něco získat nebo někým manipulovat. Vyskytuje se ve věku, kdy je jedinec schopen si uvědomit rozdíl mezi pravdou a lží. Není projevem duševní poruchy, ale stává se návykem.

3.1.2 Krádeže

O krádeži se dá mluvit tehdy, když dítě odcizí předmět vědomě a uvědomuje si své nesprávné chování. Ve většině případů je příčinou krádeže prostředí, ve kterém dítě vyrůstá nebo parta spíše než psychiatrická onemocnění. Ke krádeži může vést i obrovská touha mít něco, co by nikdy nedostal. Vliv party nebo špatná pozice

v kolektivu může vést k takovému chování. Jedinec by neměl být potrestán dříve, než se zjistí příčina, proč ke krádeži vůbec došlo.

3.1.3 Záškoláctví

Záškoláctví je nejčastější poruchou chování a je jedním z nejvážnějších problémů školství. Jedná se o neplnění školní docházky bez řádného omluvení rodičem či lékařem. Dochází k úmyslnému zameškávání vyučovacích hodin. Záškoláctví má mnoho příčin. Může se jednat o strach ze školy, strach z učitele, nechut' k práci nebo špatné vztahy mezi žáky.

Plánované, účelové - dítě se chce úmyslně vyhnout písemné práci nebo zkoušení.

Impulzivní - dítě reaguje náhle a nepromyšleně až v určité situaci.

3.1.4 ADHD- hyperaktivita s poruchou pozornosti

„Projevuje se v průběhu vývoje dítěte v podobě nedostatku v oblasti kognitivních a percepčně motorických funkcí, v oblasti regulace afektů a emotivity a také v sociálním přizpůsobení. Třemi základními znaky v projevu dítěte s ADHD jsou: hyperaktivita nebo hypoaktivita, nepřiměřený stupeň pozornosti, impulzivita.“ (Martínek, 2009, s. 86)

Hyperaktivita - dítě je neustále v pohybu, neposedí, odbíhá od činností, je nápadné, silný psychomotorický neklid, vrtí se, zasahuje do řeči.

Hypoaktivita - je opak hyperaktivity. Pomalé tempo, zaostává za ostatními, budí dojem nezájmu, pohodlnosti a lenosti. Jedinec je vystavován posměchu a rozveselení.

Pozornost - snadná únava, vysoká nepozornost, kolísání nepozornosti, kolísavá výkonnost, vyrušování, časté zapomínání, trestání.

Děti s ADHD stále bojují ve společnosti o uznání a snaží se uspět. Velmi často jsou hodnoceni negativně a vzniká u nich agresivní obrana, kdy je lepší se vztekat a odmítat než opět zažívat pocity neúspěchu.

3.1.5 Útěky a toulky

Útěky mají většinou impulzivní ráz, kdy dítě svůj čin nepřipravuje a nepromýšlí ho. Často mu hrozí nebezpečí, protože odchází bez jídla a oblečení. Příčin útěků může být několik. Např.: psychické onemocnění, špatná adaptace, ADHD nebo epilepsie.

Další příčinou je zviditelnění nebo touha po dobrodružství. V tomto případě jedinec nemá problém s vloupáním a krádežemi. Útěky jsou promyšlené a připravované. Většinou probíhají s partou, kde se jedinci chovají úplně jinak, než kdyby byli sami.

Toulky trvají delší dobu, navazují na útěky a jsou spojeny se záškoláctvím. Nejčastější jsou u dětí, které nemají vztah k domovu. Končí tím, že je vypátrá policie, jsou podrobeni lékařským prohlídkám a terapeutické péči. (Martínek, 2009)

3.2 Aktéři agresivity

Abych lépe odhalila, kdo se aktivně účastní šikany, tak nejprve popíši jednotlivé účastníky a poukážu na jejich typické vlastnosti.

3.2.1 Agresor

Agresor je iniciátor šikany. Je to ten, který se jí aktivně účastní a vede ji. Říčan, Janošová (2010) popisují typické vlastnosti, podle kterých můžeme odhadnout, zda se jedná o agresora ve skupině, ale i zde platí mnoho výjimek.

- Tělesně zdatný, obratný a silný - takový většinou agresor bývá. Ale i slabý a malý jedinec dokáže šikanu zorganizovat.
- Výraz a rysy - již z tváře se dá rozpoznat určitá hrubost jedince. Často se ale hrubost skrývá za andělským úsměvem a tváří. Toho si jsou jedinci vědomi a využívají své roztomilosti.
- Rváč - často se dostává do konfliktů. Je vznětlivý, impulzivní, nekontrolovatelný. V každém rváči ale není ukryta zlomyslnost a krutost, která je potřeba k týrání druhých, takže rváč nemusí být iniciátorem šikany.
- Slabší školní prospěch - většinou je to v důsledku s jeho neukázněným chováním.

- Zakrnělé svědomí - nezná pocit viny, i když moc dobře ví, jaké jsou společenské normy. Strach neznamená svědomí.
- Porušování pravidel chování - je typické neukázněností, podvody, lhaním, drzostí, ničením věcí.
- Neoblíbený mezi spolužáky - vzbuzuje strach.
- Pocity méněcennosti - trpí nedostatkem sebevědomí, závidí ostatním, je nešťastný a šikanou si léčí své nedostatky.
- Krutý, škodolibý a zlomyslný - s radostí ubližuje druhým. Je bezcitný, bez schopnosti soucitu. V širším slova smyslu se dá hovořit o sadistických sklonech. Chybí mu empatie a nedokáže se vcítit do druhých.
- Panovačný, dominantní, ovládá druhé - touží mít moc nad druhými, bezohledně se prosazuje, je arogantní, urážlivý, paranoidní.

Kolář (1997, s. 48) dospěl k závěru: „Při setkání s agresory bylo vždy zarážející, že tito mladí lidé neměli žádné vědomé pocity viny, netrápili se skutečností, že někomu ublížili, a zasloužený trest vnímali jako křivdu. Těmto jedincům znásilňujícím slabé chyběl jakýkoliv náhled na nemorálnost jejich jednání. Na základě mnohých zkušeností jsem dospěl k názoru, že morální slepota je způsobena na dvou úrovních:

Na povrchnější úrovni má charakter obrany sebepojetí, což se potvrdilo v různých variantách na řadě případů.

Na hlubší úrovni, a vlastně jako základní zdroj morální slepoty se ukázala výrazná sobecká a sebestředná orientace“

Fieldová (2009) poukazuje na to, že většina agresorů se agresivnímu chování učí od svých rodinných příslušníků doma. Jedinci často vyrůstají v neúplných nebo dysfunkčních rodinách, kde láska a úcta chybí. Mnohdy násilí a šikanu sami zažívají a berou ji jako přirozenou a správnou věc. Jiným typem jsou rodiče, kteří šikanu popírají. Svě děti rozmazlují, výchově se moc nevěnují, hranice a pravidla dětem nenastavují. Neučí ho k zodpovědnosti za agresivní chování.

3.2.2 Oběť

Norský průkopník boje proti šikaně Dan Olweus tvrdí, že oběťmi se stávají jedinci z velmi ochranných rodin. Děti, které mají s matkou těsný vztah, jsou citlivé a opatrné. Děti, které mají panovačné rodiče nebo rodiče, kteří sami prožívají šikanu. Takovýmto dětem se často nedostane pomoc, protože nejsou schopné se se svým problémem svěřit. Nechtějí se postavit milovanému rodiči, natož se vzepřít agresorům. (Fieldová, 2009)

Říčan, Jarošová (2010) poukazují na zvýšenou agresivitu i díky většímu počtu dětí, které jsou rizikové v důsledku svého chování a svých duševních vlastností daných hlavně výchovou v rodině.

- Tělesná slabost - je rizikem šikany.
- Nápadné vnější znaky - rezavé vlasy, brýle, obezita, nový člen v kolektivu, koktavost, tiky.
- Rasová odlišnost - odlišnost v barvě pleti se stává často útokem na jedince.
- Hyperaktivita a porucha pozornosti
- Neurotické dítě - je plaché, tiché, izolované, ustrašené. Je velmi snadným terčem agrese.
- Opožděný rozumový vývoj - často bývá terčem posměchu
- Provokující dítě - navazuje kontakty pomocí provokace, stává se otloukáčkem, ale alespoň si ho někdo všímá.
- Dítě ze sociálně slabé rodiny
- Dítě oslabené nemocí
- Dítě sobecké
- Dítě s pesimismem a pocitem méněcennosti
- Podle určitých vlastností můžeme odhalit, kdo je obětí šikany, ale ne vždy se jimi můžeme řídit.

- Obětí šikany může být totiž kdokoliv. Např.: dítě, které vchází do nového kolektivu nebo dítě, které má nějakou svou přednost. Může to být ale i dítě, které je příliš zralé, přemýšlivé, s dobrými vztahy s učiteli. (Říčan, 1995)

3.2.3 Přihlížejíci

Častým důvodem šikany bývá to, že se jedinci chtějí předvést před třídou. Chlapci se snaží dívkám ukázat svoji mužnost a sílu. Přihlížejíci jsou všechny členové dané třídy nebo kolektivu bez jakéhokoliv zapojení. Opakovaně přihlíží něčemu, co je nesprávné a zakázané. Podle oblíbenosti mediálního násilí ale víme, že trýznění je pro lidskou bytost velmi atraktivní. Při dlouhodobém přihlížení se zákonitě mění mentalita celé třídy. Jednotlivci se postupně přiklání na stranu agresora, protože na jeho straně se budou cítit bezpečněji.

3.2.4 Zastánce

Zastáncem se většinou stane dítě, které má smysl pro odpovědnost, kterou se naučil v rodinném prostředí. Takových dětí je ve skupině většinou menšina. Čím je ale takových dětí ve skupině více, tím je třída odolnější. (Říčan, Janošová, 2010)

3.2.5 Pedagog a pedagožka

I pedagog může mít podíl na vzniku šikany v kolektivu. Kritizování slabého žáka, i když je oprávněné, může vést k vyvolání šikany mezi dětmi. Učitelova ironie může vést žáky k posměchu, na kterém se většinou podílí celá třída. Spouštěcím momentem může být i špatně provedené sociometrické šetření. Mnoho jedinců se může dostat do neoblíbené pozice. Učitelé často ignorují známky šikany a v mnoha případech nechávají děti, aby si to vyřešily mezi sebou.

Psychologie v postojích učitelů k šikaně naráží na skrytou a vědomou sympatii s agresory. Je to dáno tím, že respekt a obdiv k nezkrotné síle má každý z nás zakódován geneticky. Často učitelé sympatizují s žáky, na které se mohou spolehnout, mají výborný prospěch a jsou oblíbeni. Jenže právě tito žáci jsou skrytým bezohledným diktátorem. V těchto případech jsou učitelé spojenci šikany a oběť se stává bezbranná. (Říčan, Janošová, 2010)

Jak uvádí Kolář (1997, s. 61) „Hlavním nástrojem pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho vlastní osobnost. Ta musí být v pořádku, pedagog musí sám sobě rozumět a znát své možnosti. Jinak řečeno, potřebuje umět reflektovat sám sebe i svůj vztah k žákům. Není-li tomu tak, potom nevyhnutelně na svých svěřencích a celé skupině páchá škody.“

3.2.6 Rodiče zúčastněných dětí

V předešlých kapitolách jsme si uváděli, jaký vliv mají rodiče a rodinné prostředí na vznik agresivity. V následujících kapitolách se zaměřím na podíl viny, kterou mají rodiče v době, kdy se šikana rozvíjí.

Rodiče agresorů

Agresori se svým chováním doma nechlubí, proto většina rodičů těchto dětí ani neví, že k šikaně ze strany jejich dítěte dochází. Jestliže se k nim tato informace dostane ze strany školy, snaží se problém zlehčovat a přirovnávat k rošťárnám. Jiný typ rodičů problém řeší formou výprasku, což vede ještě k větší agresivitě dítěte. Další část rodičů vede své děti k roli nadřazených bossů a šikanou si právě tuto roli trénují. Vysoce postavení rodiče při řešení problému vystupují arogantně a povýšeně.

Rodiče obětí

Rodiče obětí se o šikaně dozvídají častěji než rodiče agresorů. S šikanou se dítě svěří samo nebo na ni upozorní velmi zřejmé příznaky, kde se rodič dopátrá, o jaký problém jde. Ve většině případů dítě nechce, aby rodič do problému zasahoval a řešil ho. Rodiče z obav, že mohou poškodit školu, učitele a žáky, problém neřeší. Dítěti se snaží pomoci spoustou rad, které jsou ovšem v této situaci nerozumné. Používají rady typu: „Musíš to vydržet!“ a „Neper se!“

Řada rodičů je schopna se situaci postavit a řešit ji. Svě děti vyslechnou, podporují je a spolupracují se školou. (Říčan, Janošová, 2010)

3.2.7 Společnost

Říčan, Janošová (2010) poukazují na celkový úpadek dodržování norem slušnosti, ohleduplnosti, poctivosti a pravdivosti. Zásada „Silný chrání slabého.“ se postupně mění v zásadu „Silný má pravdu, slabý má smůlu.“ Upadá respekt ke všem autoritám.

„Policisté to někdy vyjadřují tímto hořkým bonmotem: Kdysi o policajtovi platilo: „Na rohu ulice stojí, každý se ho bojí.“ Pak přišla doba, kdy platilo: „Na rohu ulice stojí, nikdo se ho nebojí.“ A současnost? „Na rohu ulice stojí, každého se bojí.“ Ve škole bohužel nejsme daleko od oné třetí fáze: „U tabule stojí...“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 71, 72)

4 AGRESIVITA V PROSTŘEDÍ SOUČASNÉ ŠKOLY

„Podle studie, kterou vypracoval Eric Debarbieux, vědecký pracovník univerzity Bordeaux-II, jedna třetina žáků základní školy soudí, že je v jejich škole příliš mnoho násilí. V základní škole už tedy nepanuje jen dětské škorpení jako kdysi, nemluvě o násilí, které panuje na dětských toaletách. Setkáváme se s malými dětmi, které tam raději celý den nejdou, protože strkání, pošklebování nebo zamykání dveří, je pro ně velkým strašákem. Tyto prohřešky, které byly kdysi výjimečné, a děti za to byly kárány nebo dostaly přísnou důtku od dospělých, jsou dnes pro mnoho dětí na denním pořádku.“ (Debarbieux in Antier, 2004, s. 69)

4.1 Porovnání způsobů řešení agrese u nás a v zahraničí

Bendl (2003) poukazuje na globální problém násilí ve školách. Tento problém se již netýká pouze USA, ale i ostatních zemích. Násilí se rozmohlo tak, že se mu jednotliví žáci nemohou ani vyhnout. Školní docházka se pro některé jedince stává utrpením.

Stejný problém se v různých zemích (regionech, komunitách) řeší rozdílným způsobem. Nejprve uvedu dva případy, které mluví samy za sebe. V závěru vysvětlím, proč jsou řešení stejného problému různá.

4.1.1 České školy

„Prvňáčka zatáhli kluci z třetí třídy do křoví. Zkroutili mu ruce za záda, srazili ho na kolena: „Zejtra přineseš pajčku. A jestli cekneš, budeš se válet v krvi!“ Prvňáček se svěřil mamince, ta se hned rozběhla za paní učitelkou. Její reakce: „Tohleto? Na naší škole? Vyloučeno! To si musel váš chlapec vymyslet.“ Večer si nešťastný prvňáček cosi maloval pastelkami. Padesátikorunu. Aby ukázal aspoň snahu...“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 11)

Jiný případ na jiné české škole se vyostřil tak, že situaci již škola řešit musela. Byla nucena se obrátit na policii, která případ řešila přibližně týden. Sepsáním zprávy a díky nízkému věku žáků byla celá záležitost uzavřena. Škola se stala bezmocná a agresori nedotknutelní.

Bendl (2003) dokazuje, že se šikana vyskytuje na všech našich školách i přesto, že některé školy tvrdí, že tomu tak není. Poukazuje na tři „důkazy“ existence šikany.

Kasuistiky, permanentní stížnosti učitelů na nekázeň, výsledky rozsáhlejších výzkumů.

Titulky novinových článků.

Oficiální výnosy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

4.1.2 Zahraniční školy

Říčan, Janošová (2010, s. 13) uvádí děsivý případ z Norska. „Tichý chlapec jménem Jak byl několik let obětí občanského šikanování, jež se v sedmé třídě vystupňovalo. Několik měsíců byl denně pokořován. Spolužáci mu shazovali knihy ze stolku, lámali mu tužky, hlasitě se posmívali jeho odpovědím na učitelovy otázky, přezdívali mu „červ“. Učitel se při jeho ponižování obvykle díval jinam. Jednou ho přinutili, aby vlezl oblečený do sprchy, brali mu peníze. Musel pro ně v samoobsluze krást cigarety. Několik spolužáků ho litovalo, ale nikdo mu nepomohl. Když ho jednou přinutili lehnout si na záchodě do žlábků, odešel tiše domů a spolykal hrst prášků pro spaní. V dopise na rozloučenou napsal, že se cítí naprosto bezcenný a že na světě bude líp bez něj. Rodiče byli šokováni, neměli o ničem tušení. Chlapec se totiž bál, že kdyby si ve škole stěžovali, vedlo by se mu ještě hůř.“

Bendl (2003) také dokazuje existenci šikany na školách v zahraničí. Popisuje vážnost situace ve Francii, kde si rodiče mohou pojistit své dítě, kdyby se stalo obětí šikany a narůstajícího násilí ve školách, ale i po vyučování. Francouzská pojišťovna specializující se na školní pojištění, je zodpovědná za oběť nehody a pojišťovacím ústavem jsou propláceny náklady na léčbu a škodu majetku.

4.1.3 Porovnání českých a zahraničních škol

V této kapitole chci upozornit na rozdíly. Různé děti ocitnou-li se ve stejné situaci (stejný stupeň agrese, šikany), na různých místech (stát, region, komunita) nemají stejné možnosti ochrany nebo pomoci. Řešení jejich situace je závislé na systémových

opatření, ve kterých se nacházejí tzn. rozdílné zákony, rozdílné organizace zabývající se těmito problémy, rozdílný přístup jejich okolí.

Aby se zamezilo těmto rozdílům (aby všechny děti měly stejnou pomoc) vznikla „Mezinárodní observatoř školního násilí“. Ta se snaží zajistit lepší porozumění a zavést účinné metody v zemích, které nemají tak jednoduchý přístup k vědeckým poznatkům. (Společenství proti šikaně, 2004)

4.2 Prevence a řešení případů agrese

4.2.1 Možnosti školy

Rozvíjet průřezové téma osobnostní a sociální výchovy. Etická výchova, která dětem ukáže cestu k úctě k druhým lidem, ke všemu živému.

Osobní příklad - vzor učitele během všech školních činností.

Individuální přístup - k dětem s osobními, zdravotními, sociálními a vztahovými problémy. Zajištění zlepšení klimatu ve skupině.

Zlepšování vzájemných vztahů - mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodinou.

Otevřený postoj k šikaně - rodiče i žáci musí mít pocit, že škola si problém uvědomuje a chce ho řešit.

Zajištění dostatečného pedagogického dozoru.

Seznámení s metodickým pokynem MŠMT, školním řádem a literaturou o šikaně.

Kurz prevence a řešení šikany, Akreditovaný MŠMT- tento kurz by měl absolvovat alespoň jeden z pedagogů školy.

Pozorování a řešení méně nápadných projevů agresivního jednání.

Při podezření zajistit řádné vyšetření a výchovné postupy.

Ředitelé a učitelé škol musí dát žákům a rodičům jasně najevo, že ve škole je nulová tolerance jakékoliv formy agrese. Z každé agrese, které se žák dopustí na půdě školy, by měly plynout následky. (Aggressive Behaviour, 2014)

4.2.2 Možnosti rodičů

Hodnotový žebříček - přední místa žebříčku mají být solidarita a ochrana slabých.

Udržování důvěry - je potřebné k tomu, aby se děti nebály svým rodičům povědět o svých trápeních.

Sledování příznaků.

Spolupráce se školou - podporovat učitelovu autoritu a důvěru, podílet se na společném řešení problémů.

Zajištění pomoci a ochrany - okamžité řešení, spolupráce se školou, spolupráce s odborným poradenským pracovištěm. (Říčan, Janošová, 2010)

4.2.3 Vztah učitel a žák

Jako velmi prospěšné, v usměrňování agresivity, se jeví dobré vztahy mezi žáky a učiteli. Šimíčková Čížková a kol. (2010) potvrzují, že čím jsou tyto vztahy lepší, tím je agresivní chování u žáků nižší. Vysvětlují to tak, že je pro děti obtížné být agresivní k někomu, s kým mají pěkný a pozitivní vztah.

4.2.4 Rozhovor

Tato metoda se řadí mezi metody základní, bez kterých se neobejdeme při zjišťování příčin agrese. Šimíčková Čížková a kol. (2010) ve své knize rozdělují metodu rozhovoru do dvou základních poloh.

Slušná forma - hledáme s jedincem příčiny, nabízíme mu pomoc, řešení, domluvíme pravidla pro zvládání agresivního chování.

Tvrdší forma - seznámení s důsledky chování, nekompromisní řešení situace.

4.2.5 Odměňování žádoucího chování

Obecně se tvrdí, že učitelé málo odměňují. Děti, které mají problém s agresivním chováním, by podle Šimíčkové Čížkové a kol. (2010) měly být odměňovány i za krátké intervaly bez agrese. Mělo by se odměňovat jakékoliv žádoucí chování těchto jedinců. Čím více bude žádoucího chování, tím méně zbude místa na agresi.

4.2.6 Rozvoj sociálních dovedností

Nejdůležitější sociální dovedností je asertivita. U dětí s agresivním chováním je velmi důležité je asertivitě učit. „Jedním z cílů asertivity je naučit děti, aby řekly druhým dětem, že je obtěžují. Lze to však udělat bez toho, aby zranily druhé dítě nebo vyvolaly rvačku. Je nutné nejdříve děti naučit, aby popsaly svoje pocity a chování.“ (Šimíčková, Čížková a kol., 2010, s. 57)

4.2.7 Tresty

Agresivní děti potřebují důslednost, vymezení hranic, musí se jim dát jasně najevo, že jejich chování je špatné a nebude nikým tolerováno. Šimíčková Čížková a kol. (2010) upozorňují na to, že dítě by se po každém agresivním chování mělo ihned omluvit nebo nahradit poškozenou věc. Již od dvou let věku, by dítě mělo být k omluvám vedeno. Omluvy se provádí pohlazením. Fyzické tresty jsou v těchto případech nepřipustné. Vyvolávají ještě větší agresi a dítě tím učíme řešit problém zase agresi.

4.3 Systémová péče

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

„Pedagogicko-psychologická poradna pomáhá řešit výukové a výchovné problémy dětí předškolních zařízení, žáků základních škol, středních škol a speciálních škol a školských zařízení, pomáhá při profesionální orientaci žáků a zajišťuje pro předškolní zařízení, školy a školská výchovná zařízení odborné pedagogicko-psychologické služby.“ (Vocilka a kol., 1996, s. 37)

PPP se orientují na zjišťování školní zralosti, výukově či výchovně zanedbávané děti a žáky s vývojovými poruchami učení a chování.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

„Speciálně pedagogická centra jsou zařízení, která poskytují poradenské služby školám a školským zařízením pro zdravotně postižené, rodičům zdravotně postižených dětí, orgánům státní správy ve školství a orgánům dalších resortů a iniciativ, zabezpečujících péči o zdravotně postižené děti a mládež.“ (Vocilka a kol., 1996, s. 39)

Středisko výchovné péče pro děti a mládež (SVP)

„Středisko výchovné péče pro děti a mládež poskytuje všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, pokud nejsou důvody pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních.“ (Vocilka a kol., 1996, s.19)

Středisko v rámci prevence poskytuje poradenskou péči dětem, mladistvým, rodičům, učitelům a dalším zájemcům. Cílem je zachycení prvních potíží psychického vývoje jedince. Středisko poskytuje pomoc v naléhavých případech.

Výchovný poradce

Výchovní poradci plní funkci výchovného poradenství na školách. Funkce výchovných poradců jsou zřizovány na všech základních školách a do funkce ho ustanovuje ředitel školy. Výchovný poradce musí splňovat pedagogickou kvalifikaci, 3 roky praxe a absolvované nebo nastoupené studium výchovného poradenství. V rámci kompetencí vede třídní učitele, poskytuje poradenství žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům. Mimo jiné spolupracuje s PPP, SPC a SVP. (Vocilka a kol., 1996)

Metodik prevence

Metodik prevence plní funkci preventisty sociálně patologických jevů. Tuto funkci vykonává jeden z učitelů školy ke svým standardním pedagogickým povinnostem. Matoušek, Kolářková, Kodymová (2005) uvádí, že část metodiků prevence svou činnost vykonává s velkým nasazením, ale bohužel druhá část pouze formálně.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝCHOVNÝ PROGRAM ZAMĚŘENÝ NA PREVENCI ČI ZMÍRNĚNÍ AGRESIVNÍCH PROJEVŮ CHOVÁNÍ

Cílem mé diplomové práce bylo využít hry a aktivity usměrňující agresivitu v praxi. Pro naplnění svých cílů jsem vytvořila primární výchovný program, který se bude zaměřovat na to, aby cílová skupina získala dovednosti, znalosti a postoje podporující správné chování, a aby tyto zkušenosti využila i mimo výchovný program.

Charakteristika programu:

Program je rozdělen do šesti hodinových lekcí podle tematických celků. V rámci jedné lekce se vždy uskuteční dvě aktivity (aktivita A, aktivita B). Lekce se zaměřují na činnosti usměrňující agresivní projevy chování u dětí prvního stupně základní školy. Při sestavování programu jsem čerpala z odborné literatury. V jednotlivých lekcích jsem si stanovila cíl, který se shoduje s výběrem dvou zařazených aktivit. Aktivity jsou zaměřeny na prevenci a zvládání konfliktních situací, rozvoj kreativity, práce s emocemi, podporu vlastního vyjadřování a spolupráce s ostatními dětmi. V každé lekci je stanoven cíl, popis aktivit, reflexe žáků a reflexe učitelky.

Realizace:

Realizace programu proběhla na základní škole v Náchodě, kde v současné době působím jako třídní učitelka spojených ročníků druhé a třetí třídy. Preventivní program jsem aplikovala na žáky druhé třídy. V této třídě je 11 žáků, z toho 7 chlapců a 4 dívky. Vše probíhalo v období březen – duben 2015. Mezi jednotlivými lekcemi byl rozestup 7-10 dní. Lekce probíhaly v místnosti dané třídy během dopoledního vyučování, kdy žáci druhé třídy měli samostatnou hodinu nebo po vyučování. Program probíhal po dohodě s paní ředitelkou, která byla s celým průběhem předem seznámena. Žáci byli s programem seznámeni v první lekci.

Aktivity jsem vybírala tak, abych naplnila své stanovené cíle. Snažila jsem se, aby každá lekce byla na jiné téma a hry byly odlišné.

Na začátku programu jsme si vysvětlili, proč se programu účastníme, a co je jeho cílem. V první lekci jsme si společně zopakovali pravidla, která bychom při plnění aktivit měli dodržovat. Každá lekce začínala seznámením s náplní dané hodiny. K dosažení cílů lekce nás vedly vždy dvě aktivity. Každou hru jsme si vysvětlili a řekli si její jasný postup. Závěrem každé lekce byla závěrečná reflexe žáků, abych zjistila, co lekce žákům dala. Dbala jsem na to, aby každá závěrečná reflexe probíhala pomocí jiné aktivity. Využila jsem vedenou diskuzi, společný rozhovor, aktivitu „teploměr“, „ANO - NE“, bodování pomocí prstů 1 – 5, kladné a záporné hodnocení prostřednictvím smajlíků. Každou aktivitu jsem zhodnotila svou reflexí. K hodnocení aktivit jsem využívala metodu pozorování. Po skončení lekce jsem ještě provedla reflexi učitele, kde jsem se zaměřila na svou přípravu a jednání během hodiny. Poslední a nejdůležitější částí celé tématické lekce je zhodnocení naplnění cílů. Abych toto mohla hodnotit, využívala jsem metodu pozorování, diskuze a rozhovoru.

Cíle projektu:

Prevence a zmírnění agresivních projevů chování žáků prvního stupně základní školy za pomoci aktivit a činností, které vedou ke zklidnění a usměrňování agresivních projevů v chování. Získání dovedností, znalostí a postojů, které podporují správné chování jedince ve společnosti. Rozvoj kreativity, práce s emocemi, podpora vlastního vyjadřování a spolupráce s ostatními lidmi. Pomocí teoretických a praktických činností získat zkušenosti k následnému uplatnění v reálných životních situacích.

Cílem bude ověřit, zda žáci po absolvování výchovného programu budou sami schopni nacházet snáze alternativní řešení náročných situací namísto řešení pomocí agresivního chování. Zda budou schopni odhalit příčiny agresivního chování u sebe i druhých a pochopit jejich význam. Jestli se jim podaří vybudovat bezpečnou atmosféru, důvěru a sociální vztahy.

Výzkumné otázky

Budou žáci schopni řešit své konflikty klidnějším způsobem?

Zvládnou žáci teoretické a praktické činnosti využít v situacích běžného života?

Naučí se vnímat pocity své a pocity druhých?

Překonají obtíže, které se vyskytují v běžném životě?

Zmírní se agresivní chování mezi žáky dané třídy?

Odhalí jedinci příčiny svého agresivního chování?

Dokáží agresivního jedince upozornit na jeho chování?

Typ projektu:

Projekt je primární neboli základní, který cíleně působí na předcházení a zmírňování projevů agresivního chování jedinců. Jelikož je realizován v šesti hodinových blocích, tak se řadí mezi projekty krátkodobé.

Charakteristika skupiny:

Druhá třída malotřídní základní školy. Realizace projektu se vždy účastnila celá třída, tedy jedenáct žáků (7 chlapců, 4 dívky). Tuto třídu jsem si vybrala hned z několika důvodů. Již druhý rok jsem jejich třídní učitelkou a od nástupu dětí do školy se potýkáme s agresivními projevy chování u některých žáků, v tomto případě chlapců. Agresivita se vyskytuje nejčastěji při volných chvílích, kdy dochází ke konfliktům v podobě hádek, které občas vyvrcholí v lehké fyzické napadení.

Metody a techniky:

Metodou pro získání informací a závěrečné zhodnocení byla zvolena metoda pozorování, metoda rozhovoru a kasuistická studie. Při metodě pozorování jsem zvolila způsob nestrukturovaného pozorování, kde se předem nepoužívají stanovené pozorovací systémy, škály ani jiné přesné nástroje. Věděla jsem pouze události, jevy a osoby, které budu pozorovat.

„Pozorování znamená sledovat činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.“ (Gavora. 1996. s. 16)

„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Při interview je možné sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“ (J. Skalková a kol. 1983, s. 92 in Gavora, 1996)

Výsledky programu

Domnívám se, že cíle lekcí, které jsem si předem stanovila, jsem ve větší míře naplnila, protože jsem žákům poskytla aktivity a hry s cíleným působením na prevenci a zmírnění projevů u dětí prvního stupně základní školy. Během řízené činnosti a pod mým dohledem mohly děti bezpečným způsobem ventilovat svou agresivitu, hledat a poznávat příčiny agresivního chování, učit se spolupráci ve skupině, porozumět sobě i druhým, zmírňovat strach z doteku a ostych, budovat si zdravé sebevědomí a sebeúctu.

5.1 Seznamujeme se s programem, odhalujeme podněty naší agresivity a snažíme se ji zvládat

Cíl lekce: Odhalení spouštěčů, příčin agresivity a následné vypořádání se s tímto chováním. Cílem této lekce bylo, aby se žáci naučili vnímat pocity své a pocity druhých. Snažili se odhalovat podněty své agresivity a následně se s tímto chováním vypořádali. Aktivity byly vybrány a použity tak, aby se tyto cíle co nejvíce naplnily.

Název aktivity A	Co prozradí tamtam
Cíl	Vyjádření a vnímání svých pocitů, uvědomění si pocitu druhých.
Věková skupina	6 – 8 let
Metody	Didaktická hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	Malý bubínek
Postup	Děti se posadí na zem do kruhu. Zvolí se jeden, ten chodí kolem dokola a bubnuje podle toho, jak se právě teď cítí. Může bubnovat např. tišeji, hlasitěji, pomaleji nebo

	rychleji. Ostatní poslouchají a mají za úkol poznat, jak se kamarád právě cítí a jak mu je. Děti by si měly uvědomit, že není tak jednoduché poznat, jak se ostatní cítí. Když děti pocit uhodnou, jde vyjádřit svou náladu pomocí bubínku zase někdo jiný, např. ten, kdo uhádl nejdříve. Pokud už svůj pocit vyjadřoval, vybere sám někoho ze zbývajících hráčů, který ještě nehrál. (Erkert, Andrea, 2004, s. 20,21)
--	---

Naplnění cílů aktivity A

Pomocí této aktivity měly děti možnost vyjádřit své pocity a zkusit vnímat pocity druhých. Každý z nich si vyzkoušel obě role. Všechny děti dokázaly ostatním předvést, jak se cítí. Dokázaly si uvědomit, jak se cítí ostatní, protože správně hádaly, nebo se alespoň přiblížily náladě, kterou ostatní vyjadřovaly, což bych považovala za splnění daných cílů této aktivity.

Název aktivity B	Vyloučený
Cíl	Uvědomění si příčin, spouštěčů agresivity
Věková skupina	8-12 let
Metody	Didaktická hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské, komunikativní
Pomůcky	-
Postup	Tato hra se hraje v prostoru. Děti se procházejí po třídě, jako by byly venku na procházce. Cestou potkávají své známé- zdraví se, podávají si ruce, usmívají se, na sebe, chvíli si povídají. Poté jdou dál a potkávají dalšího známého. Situace se stále opakují. Vybereme žáka, který se dobrovolně přihlásí a přijme roli „vyvržence“. Toho si nikdo nevšímá, dělá jako by tam nebyl. „Vyvrženec“ se snaží získat něčí pozornost.

	Hra končí, když se mu podaří někoho přemluvit, aby mu podal ruku nebo se s ním dal do řeči. Poté vybereme dalšího, který se role ujme. (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 29)
--	---

Naplnění cílů aktivity B

Během této aktivity si každý zkusil roli „vyloučeného“. Měl možnost si vyzkoušet, jak se cítí ostatní v takových situacích, se kterými se v životě běžně setkávají. Tím, že každý zůstal sám, odstrčený od skupiny, mohl přijít na to, proč se v těchto chvílích někteří chovají nevhodným až agresivním způsobem. Děti přicházely na to, že tímto agresivním chováním na sebe chtějí upozornit a upoutat pozornost. Uvědomovaly si, co je vlastně příčinou tohoto nevhodného způsobu chování, což bylo naším cílem.

Reflexe žáků: Závěrečnou reflexi celé lekce provádíme v kruhu na koberci pomocí diskuse vedené učitelkou, která žákům pokládá otázky.

- Jak ses cítil jako „vyvrženec“?
- Co pro tebe bylo obtížné?
- Jak moc to pro tebe bylo těžké?
- Jak myslíš, že se cítili ostatní?
- Bylo těžší být „vyvržencem“ nebo členem skupiny, která ho nesměla přijmout?
- Co bylo lehčí hrát na bubínek nebo hádat, jak se cítí ostatní?
- Která hra pro tebe byla snadnější?

Reflexe učitelky: Jelikož toto byla úplně první lekce, tak jsme si řekli, proč se výchovného programu účastníme, jak a kdy bude probíhat, a co bude naším cílem.

V úplném začátku jsme věnovali ještě chvilku připomenutí základních pravidel, ale jelikož společně působíme v jedné třídě, nebylo potřeba tomuto tématu věnovat více času.

Myslím, že pro příště by bylo vhodné před takovými aktivitami vytvořit pojmovou mapu a společně přijít na to, jaké má člověk city a pocity. Po rozšíření obzorů, by ve hrách možná nedocházelo k opakování stejné věci.

Ze závěrečné reflexe žáků vyšlo najevo, že pro většinu bylo těžší být skupinou, která nesmí přijmout „vyvržence“ a těžší pro ně bylo hrát na bubínek. Snadnější aktivita pro ně byla ta druhá. V první hře pro děti bylo nejtěžší vcítit se do druhého a uhádnou, jak se právě cítí.

Naplnění cílů lekce: Ze závěrečné reflexe žáků vyšlo najevo, že pro většinu bylo těžší být skupinou, která nesmí přijmout „vyvržence“ a těžší pro ně bylo hrát na bubínek. Snadnější aktivita pro ně byla ta druhá. V první hře pro děti bylo nejtěžší vcítit se do druhého a uhádnou, jak se právě cítí.

Po zhodnocení aktivit se domnívám, že cíle této lekce byly naplněny, protože žáci měli možnost si vyzkoušet všechny role, díky kterým mohli odhalit podněty agresivního chování, vnímat pocity své i druhých. Zkoušeli se vypořádat s těmito situacemi, které se vyskytují v běžném životě.

5.2 Demaskování a ventilace naší agresivity

Cíl lekce: Vyjádřit přirozeným pohybem krátký příběh, prožívat emočně silnou událost, rozvoj kreativity a vcítění. Pomocí vývoje příběhu překonávat obtíže, které se vyskytují v běžném životě.

Název aktivity A	Malý vzteklý tygr
Cíl	Vyjádřit emoce, rozvoj schopnosti vcítění, zvládání situací běžného života.
Věková skupina	6-8 let
Metody	Didaktická hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	-
Postup	Učitelka vypráví krátký příběh, podle kterého se děti

	pohybují a prožívají ho. <i>Malý tygr čelo chmuří, Jako divý stále zuří.</i> Děti ukazují, jak dovedou být vzteklé. <i>Vystrkuje přitom svoje ostré drápy, Všem jen vyhrožuje, zvířata tím trápí.</i> Všichni zvednou ruce a svými prsty znázorňují drápy. <i>Tygr ve svém vzteku ani netuší, Že mu vyplazený jazyk nesluší.</i> Děti vyplazují jazyk. <i>Nejvíce se jeho řev po krajině šíří, Když má místo masa jen mrkev na talíři.</i> Děti řvou co nejhlasitěji jako tygr. <i>Všichni z něho mají strach, nemají ho rádi, tygříkovi to však zatím asi málo vadí.</i> Všichni krčí rameny a ukazují svou lhostejnost. <i>Brzy ho však začne mrzet, že je stále sám, Přemýšlí a rozhlíží se: „Co teď udělám?“</i> Děti se rozhlížejí kolem a vidí, že si jich nikdo nevšímá. <i>Naríká a kňučí, jak nešťěstí pytel, Že mu nezbyl na světě ani jeden přítel.</i> Děti naznačují pláč. <i>Slzy mu však přinášejí málo prospěchu, Proto aspoň ve zpívání hledá útěchu.</i> Hráči chodí „po čtyřech“ po místnosti a společně zpívají písničku. <i>Když dozpívá, zůstane bez pohnutí stát, Nemá žádné kamarády, nemá si s kým hrát.</i> Děti zůstanou stát jako přikované. <i>Přemýšlí a za chvíličku sám se podiví, Že mohl být na zvířata tak moc ošklivý.</i>
--	---

	Děti naznačují, že všechno pochopily, a přitom si ukazují prstem na čelo. <i>Příště už se vždycky ke všem lépe zachovám, abych nikdy nezůstal tak opuštěn a sám.</i> Všichni se začnou tvářit přátelsky, z obličejů jim vyzařuje vstřícnost. <i>Potom tygr navštěvuje všechna zvířátka, každé z nich ho rádo pozve k sobě za vrátka.</i> Vždy dvě děti přistoupí k sobě a zůstanou stát. <i>Potichu se omlouvá: „Velmi mě to mrzí, že jsem vám všem ubližoval a byl jsem tak drzý.“</i> Děti spolu mluví tichým hlasem. <i>Každému pak podá packu pod větvemi v chládku a z kožíšku vytahuje dárek na památku.</i> Dvojice si podává ruce a pantomimicky znázorňuje předávání dárku. <i>Zvířátkům však na dárcích příliš nezáleží, raději tygra obejmout všechna rychle běží!</i> Nakonec se všichni navzájem srdečně objímají. (Erkert, Andrea, 2004, s. 66,67)
--	--

Naplnění cílů aktivity A

Tato aktivita sloužila k tomu, aby děti mohly bezpečným způsobem vyjádřit své emoce pomocí příběhu, který byl dětem v tomto věku blízký. Obsah příběhu měl zároveň dětem ukázat cestu, k lepšímu řešení situací, které je provázejí běžným životem. Myslím si, že tento příběh byl dětem dobrým návodem k tomu situace řešit vhodnějším způsobem, proto byly cíle naplněny.

Název aktivity B	Viděl jsi zuřícího Tomáše?
Cíl	Uvědomění si a vyjádření agresivního a nevhodného chování, vcítění se do druhých
Věková skupina	8-12 let
Metody	Didaktická hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	-
Postup	Aktivita probíhá v kruhu, děti sedí na židličkách. Všichni sedí, pouze jeden chodí uprostřed. Ten, který obchází ve středu, se zastaví před jedním a zeptá se: „Viděl jsi zuřícího Tomáše?“ Dítě odpoví: „Ano.“ Na to se stojící ptá: „A co dělal?“ Sedící dítě nyní předvede, co dělal „zuřící Tomáš“ – nějaký agresivní pohyb, zvuk, nebo obojí, a všichni v kruhu se připojí. Sedící dítě po chvíli toto agresivní představení ukončí (a s ním všichni ostatní). Vymění si místo s dítětem ve středu kruhu a začne nové kolo. (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 18)

Naplnění cílů aktivity B

Touto hrou si každý vyzkoušel to, jak se chovají jedinci s agresivním chováním. Během aktivity si děti mohly uvědomit, co je příčinou nebo spouštěčem tohoto nevhodného chování. Pozorováním ostatních spolužáků vnímaly to, jak na ně jejich chování působí, což se projevovalo například smíchem. Řekla bych, že jsem cíle aktivity naplnila, protože jsem žákům poskytla možnost si vše vyzkoušet.

Reflexe žáků: Tuto lekci zhodnotíme pomocí aktivity „prsty“ společně v kruhu na koberci. Každý z dětí využívá prsty jedné ruky. 1 – 5 prstů tvoří stupnici. Nejmenší (méně) hodnotu znázorní pomocí zvednutí jednoho prstu, nejvyšší (hodně) hodnotu pomocí pěti prstů. Pedagog cíleně pokládá otázky.

- Jak moc jsi dokázal vyjádřit své pocity při hrách?

- Jak moc ses snažil vcítit do druhých?
- Jak moc se ti povedlo vcítit do druhých?
- Jak moc se ti povedlo vyjádřit příběh o tygrovi?
- Jak moc ti pomohou hry řešit situace v životě?

Reflexe učitelky: Snažila jsem se poučit z předchozí lekce a tentokrát jsem dětem nedávala žádné rady, jak se mají chovat. Všichni se podle poslechu snažili příběh prožívat podle svého. Do příběhu jsem nemusela zasahovat.

Aby druhá aktivita probíhala plynule, tak jsem věnovala na začátku aktivity čas nácviku vět, které se v aktivitě používají.

Naplnění cílů lekce: Aktivita „Malý vzteklý tygr“ a „Viděl jsi zuřícího Tomáše?“ byly vybrány a aplikovány tak, aby během lekce došlo k naplnění několika cílů. Největším cílem bylo vyventilovat svou agresivitu. Bezpečným způsobem prožít emočně silnou událost, překonat obtíže, rozvinout kreativitu a vcítění. Z reflexe žáků vyšlo najevo, že některým se podařilo vyjádřit příběh na pět bodů, ostatním na 4 body. Otázka, jak moc jim pomohou hry řešit situace v běžném životě, byla pro žáky asi obtížná. Při této otázce se děti začaly koukat kolem sebe a nebyly si jisté odpovědí. Všichni hodnotily třemi nebo čtyřmi body. Většina uvedla, že se moc snažila vcítit do druhých, ale povedlo se to jen na půl.

Myslím si, že cíl uvědomění a vyjádření vlastních citů byl v této krátké lekci naplněn. Podle závěrečné reflexe žáků usuzuji, že jsme se cíli vcítění do druhých přiblížili.

5.3 Učíme se porozumět sobě i druhým

Cíl lekce: Vzájemné porozumění, budování důvěry a sociálních vztahů s druhými. Tlumení agresivního chování a vytváření bezpečné atmosféry.

Název aktivity A	Tlumočníci
Cíl	Spolupráce, porozumění druhým, řešení situací klidnějším způsobem
Věková skupina	8 – 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	-
Postup	Třída se rozdělí na 2 skupinky. Každá skupina vyšle svého zástupce k vedoucímu hry. Ten každému pošeptá nějaký pokyn, příkaz pro celou skupinu. Vyslanci se vrátí a zadaný úkol musí svým skupinám sdělit. Nesmí však používat slov, mluvit, nehlasně artikulovat, psát na papír nebo prstem do vzduchu. Nesmí se ani svých spoluhráčů dotýkat. Mohou používat zvuků, gest a pohybů. Na otázky zástupci skupin mohou jen kývat nebo zavrtět hlavou. Skupina, která pochopí a provede správně úkol jako první, vyhrává. Příklady zadání: Zazpívej písničku „Prší, prší“, „Kočka leze dírou“. Přines plyšovou hračku, míček. (Šimanovský, Zdeněk, 2002. s. 120)

Naplnění cílů lekce A

Tato soutěžící hra byla žákům velmi blízká, protože rádi soutěží. Byla zaměřena na spolupráci ve skupině. Každý tým chtěl vyhrát, proto se všichni snažili, aby úkol splnili co nejlépe. Cílem aktivity byl rozvoj spolupráce a řešení situací klidnějším způsobem. Díky opakování úkolů, měli žáci možnost mezi sebou diskutovat, co udělat

příště jinak a lépe. To vše je vedlo k tomu, že začali zjišťovat, že se situace dají řešit vhodnějším způsobem, který vede k lepším výsledkům.

Název aktivity B	Ruka nemusí bít
Cíl	Navázání přátelského kontaktu, zklidnění
Věková skupina	8 – 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské, komunikativní
Pomůcky	-
Postup	Děti sedí v kruhu a zavřou oči. Pedagog jim dává pokyny: <i>„Sedíš pohodlně, obě nohy opřené o zem. Soustřed' se na dýchání. Pozoruj nádech a výdech, nádech a výdech... Dýcháním se zbavíš všeho napětí a neklidu. Jsi klidný a stále klidnější... Dýcháš zhluboka a rovnoměrně... Ted' položíš pravou ruku do levé tak, že dáš hřbet pravé ruky do levé dlaně. Všimni si, jak se cítí tvá pravá ruka v levé. Ted' pohlad' levým ukazováčkem pravou ruku, nejprve palec, pak ukazováček, prostředníček, až po malíček a pak zpět okraj pravé ruky. Nyní ohmatej dlaň. Cítíš vyvýšeniny i důlky, vrásky a oblíny své dlaně? K čemu potřebuješ tuto ruku? Co všechno s ní můžeš dělat?“</i> (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 42)

Naplnění cílů lekce B

Tato aktivita byla odpočinková a relaxační. Vedla ke zklidnění a navození příjemné atmosféry. Ukazovala na to, že klidnější a mírnější chování je příjemnější, než chování

agresivní a nevhodné. Pomocí této aktivity si každý mohl prožít situaci a uvědomit si, jaký způsob projevu je vhodnější a k čemu je lepší ruce použít.

Reflexe žáků: V kruhu na koberci pomocí metody rozhovoru si volně povídáme o tom, jak se děti cítily při cvičení a po něm. Jaká byla spolupráce v týmech. Povídáme si o tom, k čemu nám slouží ruce. Co svou rukou můžeme udělat, aby se někdo cítil dobře. Jak souvisí naše ruce s výhrou v týmu?

Reflexe učitelky: Na tuto lekci jsem si na pomoc pozvala paní asistentku, která do naší třídy dochází na některé hodiny českého jazyka a matematiky, protože jsem věděla, že u první aktivity budu potřebovat pomoc při dodržování pravidel.

Naplnění cílů lekce: Cílem této lekce byla spolupráce, navázání přátelského kontaktu a vytváření bezpečné atmosféry. Aktivity jsem vybírala tak, aby nebyly obě stejné a děti měly změnu. První aktivita byla rušnější, druhá odpočinková a relaxační. Již při plnění úkolů bylo patrné, že jedna skupinka se k naplnění cílů přibližuje rychleji. Ze závěrečného rozhovoru zase jasně vyplynulo, které skupince se lépe pracovalo. Tady jsme se pozastavili a řešili jsme, proč jedna skupinka splnila úkol dříve a lépe. Společně jsme přišli na to, co bylo při spolupráci špatné a co dobré. Prohraná skupinka toto sama dokázala říci.

Druhá aktivita byla odpočinková a ve třídě navodila příjemnou přátelskou atmosféru. Povídali jsme si o tom, k čemu nám ruce slouží. Padlo mnoho různých nápadů. Nejvíce mě ale překvapilo, že všechny byly kladné a dobré. Domnívám se, že to bylo způsobeno přátelskou atmosférou a tím, že byl každý příjemně naladěný. Když jsem zadala poslední otázku do našeho rozhovoru, tak jsem byla opět mile překvapena. Samozřejmě, že se většina dětí divila, co je to za hloupost, že se v té hře ani dotýkat nemohla. Na otázku: „Jak může dotek ruky souviset s výhrou v týmu?“ nám odpověděly dvě dívky. Společně nám vysvětlily, že příjemný a přátelský dotek vede k tomu, že se mají všichni mez sebou rádi, a když se mají všichni rádi, tak se i lépe spolupracuje. Po tomto vysvětlení od většiny zaznělo: „A jó, to je pravda, to by mě nenapadlo“.

Myslím si, že cíle této lekce byly naplněny a žáci budou příště schopni reagovat lépe než dnes.

5.4 Správné řešení konfliktů

Cíl lekce: Bezpečné experimentování s vlastním chováním, objevování způsobů smysluplného jednání a jeho využití v situacích běžného života. Hledání správného řešení různých situací.

Název aktivity A	Česká tleskaná
Cíl	Rozvoj postřehu, pohotových reakcí a zdravé bojovnosti
Věková skupina	6- 10 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	-
Postup	Hra probíhá ve volném prostoru, kdy se hráči ve dvojicích postaví proti sobě ve vzdálenosti předpažení. Ruce jsou v úrovni ramen, dlaněmi dopředu. Oba hráči mohou tleskat pouze do dlaní kamaráda nebo uhýbat rukama do stran. Každý z nich se snaží docílit toho, aby kamarád ztratil rovnováhu a zvedl paty, špičky nebo chodidla ze země. Ten, který tohoto docílí, tak získává bod. Oba se současně snaží bránit a útočit. Po vzájemném souboji se rozloučí a každý si najde dalšího partnera. Souboje se stále opakují, než se všichni vystřídají. (Šimanovský, Zdeněk, 2002, s. 48)

Naplnění cílů aktivity A

V této na pohled jednoduché hře šlo o to, aby si žáci vyzkoušeli bezpečné experimentování s vlastním chováním pod dohledem učitelky. V rámci hry rozvíjeli postřeh a pohotovost reakce. Cíle této aktivity byly naplněny, protože měl každý možnost rozvinout zdravou bojovnost a experimentovat s vlastním chováním.

Název aktivity B	Hry se spory
Cíl	Správné vyřešení konfliktní situace, hledání řešení konfliktu
Věková skupina	6 – 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské, komunikativní
Pomůcky	Židličky, kartičky s úkoly
Postup	Děti vytvoří dvojice, ve kterých spolu budou spolupracovat. Každá dvojice dostane na kartičce napsaný příklad sporu, který musí scénkou předvést. Po přehrání scénky si role vymění a předvedou spor znovu. Hned po předvedení dvojice o problému diskutuje a snaží se nalézt správné řešení konfliktu. Své řešení přednesou celé skupince, která se snaží zhodnotit správnost a reálnost řešení. (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 94)

Naplnění cílů aktivity B

Cílem aktivity bylo hledat správná řešení konfliktních situací. Děti měly možnost spor předvést pomocí scénky, vždy dvakrát, aby si každý vyzkoušel všechny role. Po odehrání scénky měly prostor k tomu, aby společně s ostatními dětmi, mohly najít

správné řešení konfliktu. Takto se během aktivity vyřešilo několik konfliktních situací. Cíle byly naplněny, protože děti byly schopni ve všech situacích přijít na správné řešení.

Reflexe žáků: Tuto lekci zhodnotíme v prostoru pomocí aktivity „ANO - NE“. Jedna strany třídy je odpověď ANO, druhá strana NE. Pokládáme uzavřené otázky a děti se podle své odpovědi přemisťují po třídě.

- Bavila tě první aktivita?
- Bavila tě druhá aktivita?
- Chtěl bys tyto hry ještě někdy hrát?
- Líbilo se ti, že tě někdo bouchá do dlaní?
- Vybral sis správnou dvojici na řešení úkolu?
- Našel jsi ve hře správné řešení konfliktu?
- Myslíš, že ti půjdou některé situace v životě řešit lépe?

Reflexe učitelky: Na první aktivitu jsem připravila třídu tak, aby vznikl co největší prostor a byla zajištěna bezpečnost dětí při hře. Jelikož obě hry probíhaly ve dvojicích a nechtěla jsem, aby vždy jedno dítě stálo a marnilo čas, tak jsem se těchto aktivit účastnila také. Tudíž mé pozorování bylo ztíženo, ale mohla jsem si vyzkoušet, jak děti budou reagovat, když budou ve dvojici se mnou.

Úkoly „konflikty“, které děti dostávaly ve druhé aktivitě, jsem vymýšlela podle toho, co se u nás ve třídě často řeší.

Naplnění cílů lekce: Cílem čtvrté lekce bylo bezpečně experimentovat s vlastním chováním, naučit se správně řešit konfliktní situace a hledat správná řešení těchto situací. Již po předvedení scének a okamžitém dohledání správného řešení si myslím, že cíl této lekce byl naplněn, protože žáci byli schopni sami přijít na to, jak se v těchto situacích chovat vhodnějším způsobem.

Po závěrečné reflexi, kdy děti na mé uzavřené otázky odpovídaly ANO – NE pomocí přemísťování po třídě, jsem zjistila, že žáky obě aktivity bavili, chtěli by je znovu hrát a myslí si, že některé situace v životě by po těchto aktivitách dokázali vyřešit lépe.

5.5 Vytváříme si zdravé sebevědomí a sebeúctu

Cíl lekce: Překonání pocitu slabosti, nejistoty a strachu. Budování sebevědomí, sebeúcty a zdravých sociálních vztahů. Pozitivní rozvoj lidských schopností.

Název aktivity A	Jsem – umím- mám
Cíl	Zvyšování vlastních hodnot, budování sebevědomí a sebeúcty a zdravých sociálních vztahů
Věková skupina	8 – 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	Karty velikosti A5, tužky, izolepa
Postup	Každému dítěti se na záda nalepí kartička velikosti A5. Na každé kartě bude napsaný začátek tří vět: • Jsem • Mám • Umím Všechny děti budou mít v ruce tužku a na povel se rozejdou po místnosti. Jejich úkolem je, si vzájemně doplňovat začátky vět, které jsou napsány na kartičkách. Věty doplňují pozitivními poznámkami, které se hodí k danému dítěti. Hra končí v době, kdy jsou všechny věty doplněny. Vůbec nevadí, když je u některé věty více poznámek. Poté si děti karty sundají a přečtou si, co si o nich druzí

	myslí. Poznámky jsou anonymní, aby se děti neostýchaly sdělit druhým své názory. (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 73)
--	--

Naplnění cílů aktivity A

Sebehodnocení není problémem pouze u dětí, ale i u dospělých, proto mi přišlo velmi důležité toto téma do výchovného programu zařadit. Cílem bylo budovat sebevědomí, sebeúctu a zdravé sociální vztahy. Děti k tomuto cíli docházeli pomocí aktivity zaměřené na kladné vlastnosti jedinců. Mohly vnímat kladné vlastnosti druhých a přijímat své kladné vlastnosti, takže jsme se přiblížili k cíli.

Název aktivity B	Dítě ve studni
Cíl	Zvýšení sebevědomí pomocí poskytnutí pomoci
Věková skupina	8 – 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské, k řešení problémů
Pomůcky	-
Postup	Děti sedí v kruhu na zemi a jedno stojí uprostřed. Ten, kdo stojí, náhle upadne a volá: „Spadl jsem do studny!“ Všechny děti v kruhu se současně ptají: „Kdo tě má zachránit?“ Dítě ve studni odpovídá, např: • Ten, kdo umí nejhlasitěji křičet. • Ten, kdo umí nejlépe utěšit. • Ten, kdo je nejsmutnější. • Ten, kdo je nejveselejší.

	Děti v kruhu se pokusí co nepřesvědčivěji předvést chování nebo pocit. Dítě ve studni rozhodne, kdo nejlépe splnil úkol. Rozhodovat může dítě samo, s pomocí skupiny nebo pedagoga. Ten, koho vybere, se stává „zachráncem“. Dítěti ve studni podá ruku, pomůže mu vstát a převezme jeho místo. Musíme dát pozor na to, aby každý z dětí mohl zachraňovat a získal zkušenost, že něco dokáže udělat správně. (Portmannová, Rosemarie, 1996, s. 74)
--	--

Naplnění cílů aktivity B

V této aktivitě si děti mohly přirozeně zvyšovat sebevědomí pomocí poskytnutí pomoci ostatním spolužákům. Jelikož se vystřídaly všechny děti, tak se každý do této situace dostal a mohl si ji vyzkoušet. Ten, který byl právě vyzvaný k pomoci mohl získat pocit důvěry. V této aktivitě docházelo k překonání nejistoty a budování sociálních vztahů.

Reflexe žáků: Reflexi celé lekce provedeme pomocí aktivity „teploměr“. Jedna stěna třídy je „ano“, druhá stěna třídy je „ne“ a mezi stěnami je nerozhodný názor „nevím“. Pokládáme otázky a děti se přemísťují podle odpovědi po třídě.

- Cítil ses dobře během chození po místnosti?
- Cítíš se dobře, když sis přečetl, co si o tobě myslí druzí?
- Cítil ses ve studni dobře?
- Cítil ses dobře jako „zachránce“?
- Bavilo tě předvádět chování a pocity?

Reflexe učitelky: Jelikož děti při první aktivitě při vyplňování kartiček nepotřebovaly žádný dohled, tak jsem tentokrát měla větší možnost dění ve třídě pozorně sledovat.

Protože jsem součástí třídy, tak jsem se druhé aktivity zúčastnila také. Když se stalo, že by v této činnosti měl jít někdo vícekrát, tak jsem zasáhla a společně jsme vybrali někoho, kdo ještě nebyl.

Naplnění cílů lekce: Myslím si, že tato lekce, co do naplňování cílů byla nejtěžší. Cílem bylo, aby si žáci zvýšili vlastní hodnoty a sebevědomí. Po zhodnocení celé lekce jsem zjistila, že se děti necítí úplně dobře, když si mají o sobě čist pozitivní názory druhých. Řekla bych, že lépe umí přijímat své záporné vlastnosti. Opakováním podobných aktivit by mohlo pomalu dojít ke zvyšování sebevědomí. Kladné bylo, že každý dokázal popsat svůj pocit i ten nepříjemný záporný, tím vlastně překonal pocit slabosti a strachu. Každý se tedy alespoň mírně posunul k budování sebevědomí a sebeúcty.

5.6 Navazování neagresivních vztahů

Cíl lekce: Zařazení do kolektivu, přizpůsobení se druhým, vytváření dobrých vztahů ve skupině. Odstranění ostychu a strachu z intimity.

Název aktivity A	Transport po zádech
Cíl	Odbourat strach z doteku, dokázat připustit blízkost
Věková skupina	6- 12 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	Papíry, tužky
Postup	Děti si sednou za sebe do řady tak, aby každé z nich dosáhlo rukama na záda kamaráda před ním. Dítě, které je na konci řady, nakreslí na list papíru „tajnou zprávu“, např: písmeno, číslici, značku, jednoduchý obrázek. List papíru odloží vedle sebe tak, aby ho nikdo neviděl. Dítě

	na začátku řady má také připravený list papíru a tužku. Poté začne poslední v řadě malovat svou „tajnou zprávu“ prstem na záda kamaráda před sebou. To předá znamení na záda dalšímu. Celá hra pokračuje do té doby, než se zpráva dostane k prvnímu v řadě. Ten zprávu překreslí na papír. Celá řada se posadí do kroužku a společně porovnávají původní a novou zprávu. Povídají si o tom, jestli se oba obrázky shodují a v čem. (Portmannová, Rosematie, 1996, s. 84)
--	---

Naplnění cílů aktivity A

Tato aktivita sloužila k tomu, aby žáci kolektivně spolupracovali na dané činnosti a rozvíjeli dobré vztahy ve skupině. Díky zadaným úkolům zapomínali na to, že je celou aktivitou doprovází blízkost s druhými a doteky. Cílem bylo odstranění ostychu a strachu z doteku, k čemuž jsme si díky hře velmi přiblížili.

Název aktivity B	Mycí linka
Cíl	Odstranění ostychu a úzkosti spojené s dotekem
Věková skupina	6- 9 let
Metody	Hra
Organizační formy	Řízená činnost
Kompetence	Sociální a personální, občanské
Pomůcky	-
Postup	Na tuto aktivitu stačí malý prostor. Vždy jen jeden hráč se promění v „jedoucí auto“- chodí po čtyřech. Ostatní děti proti sobě ve dvou řadách klečí a představují mycí linku. Mycí linka každé auto rukama omyje, usuší a vyleští z obou stran. Každé auto také ale pochválí. Např.:

	„Ty jsi ale pěkná octavka.“ Celou aktivitu můžeme ještě jednou zopakovat. (Šimanovský, Zdeněk, 2002, s. 60)
--	---

Naplnění cílů aktivity B

Opět pomocí celkem vtipné a veselé aktivity měly děti možnost odstraňovat ostych a úzkost spojenou s dotekem, aniž by vnímaly, že je tato aktivita zaměřena právě na tuto problematiku. Mezi dětmi docházelo k vytváření dobrých vztahů, protože každý z nich měl důležitou funkci, bez které, by se to neobešlo. Tím pádem byly cíle do jisté míry naplněny.

Reflexe žáků: Tuto lekci zhodnotíme ve velkém kruhu na koberci pomocí kladných a záporných smajlíků. Všechny děti sedí v tureckém sedu. Uprostřed kruhu leží kartička s usměvavým smajlíkem. Mimo kruh leží kartičky se zamračeným smajlíkem. Čím více jsou naše pocity a názory kladné, tak se ruce přibližují ke kladnému smajlíkovi. Pocity a názory záporné vyjádříme pomocí rukou směrem k zápornému smajlíkovi (za záda).

Vracíme se k tomu, jak jsme se cítili, co nám bylo příjemné či nepříjemné. Nepokládáme otázky, pouze hodnotíme situace.

- Dotýkání se kamaráda
- Kamarád se dotýká tebe
- Spolupráce celé třídy
- Sedíme blízko sebe
- Byl jsem jedoucím autem
- Byl jsem mycí linkou
- Chválil jsem auto

Reflexe učitelky: V první aktivitě jsem se po dokončení první činnosti rozhodla hru pozastavit. Ptala jsem se dětí, kde se mohla v posílání stát chyba. V tom nás přerušil rozhovor dvou „třídních rivalů“, které jsem musela zastavit. A vlastně tento rozhovor

nám trochu odpověděl na naši otázku. Nechala jsem děti bez jakéhokoli zasahování, aby se mezi sebou poradily, jak budou postupovat při dalším posílání zprávy. Jelikož jsem nepočítala s tím, že budeme hru v průběhu zastavovat, tak jsme stihli pouze dvě posílání.

Protože tato lekce výchovného programu byla poslední, tak jsem se nažila si nechat dostatek času na závěrečnou reflexi, což se mi díky mírnému zkrácení první aktivity povedlo.

Naplnění cílů lekce: Cílem úplně poslední lekce výchovného programu bylo odbourat strach z doteku, dokázat připustit blízkost a odstranění ostychu spojeného s dotykem. Podle závěrečné reflexe žáků, kdy pomocí kladných a záporných smajlíků vyjadřovali své pocity ze splněných aktivit, bylo zřejmé, že aktivity zaměřené na splnění těchto cílů nebyly některým dětem úplně příjemné. Cíle byly přesto naplněny, protože se každý zúčastnil všech aktivit a dokázal doteky přijmout a opětovat je. Odbourat strach a odstranit ostych není za tento čas možné, ale strach z doteku a zmírnění ostychu se zlepšilo.

5.7 Kasuistická studie

Pro svou kasuistickou studii jsem si vybrala žáka druhého ročníku s hyperaktivitou a poruchou pozornosti (ADHD) a specifickou poruchou učení dysgrafií. Již dva roky jsem jeho třídní učitelkou a měla jsem možnost ho poznat ještě před nástupem školní docházky, kdy do naší školy docházel na přípravný kroužek „Školička“. Tento žák se účastnil všech hodin výchovného programu, který byl vytvořen pro tuto věkovou skupinu žáků.

Jedná se o devítiletého chlapce, který v současné době navštěvuje druhý ročník malotřídní základní školy. Je vzděláván podle individuálního plánu bez asistentské péče. V tomto školním roce je třída tvořena z jedenácti dětí druhého a dvanácti dětí prvního ročníku. Ve třídě je také přítomen asistent pedagoga k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Chlapec do školy nastoupil s jednoletým odkladem školní docházky.

5.7.1 Anamnéza

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině se dvěma sourozenci. Podobná diagnóza se vyskytuje u obou bratrů. Některé znaky jsou pozorovatelné i u otce. Matka je se všemi diagnózami smířena. Chlapec je lehce fixovaný na matku, protože otec je řidič z povolání a přes týden není doma. Díky diagnózám a tomu, že je matka většinu času sama, je výchova celkem komplikovaná. Chlapec úkoly plní pouze za nějakou odměnu. Většinou je to sladká odměna, hra na počítači nebo nová hra. Při nástupu do školy jsme s tímto návykem měli velké problémy. S pobytem chlapce ve škole a ve školní družině se tento jev začíná urovnávat. Vztah s otcem má dobrý, a vždy se na něho těší. Společně spolu mají velkou zálibu v počítačích a počítačových hrách. Se starším bratrem se mají rádi, a opět mají jednu společnou zálibu, a to počítačové hry. O mladším bratrovi mluví chlapec mnohem více, protože se s ním dělí o jeden počítač a často vypráví, jak se o něj hádají. Mladší bratr je silný autista a vyžaduje stále matčinu pozornost. Při psaní domácích úkolů musí chlapec pracovat sám, protože matka musí mladšího bratra zabavit v jiné místnosti. Většinu volného času tráví rodina doma u televize nebo počítače. Do školy a ze školy jezdí chlapec autem se svou matkou. Je rád středem pozornosti.

Osobní anamnéza

Je druhým dítětem, těhotenství bylo komplikováno krvácením. Porod byl v termínu, chlapec kříšen. Matka uvádí, že nepředpokládala nástup na běžnou základní školu. Od narození je patrný pomalejší vývoj. Chlapec byl sledován rizikovou poradnou a rehabilitoval. Kvůli vadě řeči dochází od 4 let na logopedii. V logopedické péči je stále. Slovní zásoba je bohatá a verbální porozumění na dobré úrovni. Oblast sebeobsluhy a hygieny je bez zjevných změn, i když dochází k nedbalosti v udržování vlastního vzhledu a nepotřebnosti dodržování zásad slušného chování. V oblasti stravování přetrvávají dodnes problémy s jídlem hlavně s konzumací masa. Nejraději by chlapec byl, kdyby každý den bylo k obědu sladké jídlo. Při individuálním přístupu je chlapec ochotný ke spolupráci, většinou bývá aktivní a sdílný. S přibývajícím časem se stále více projevuje lehce zvýšená spontaneita a impulzivita reagování. Pro

efektivnost práce je potřeba neustálé individuální usměrňování. Impulzivita, snížená schopnost zaměření pozornosti a snížená schopnost vnitřní kontroly má negativní dopad na jeho výkony. Oblast grafomotoriky je velmi oslabena.

5.7.2 Diagnostické metody

Kresba začarované rodiny

Kresbu začarované rodiny jsem dala dětem za úkol v hodině výtvarné výchovy. Navázali jsme na předmět prvouky a anglického jazyka. Chlapec měl z tohoto úkolu velkou radost a nápad se mu líbil. Již při zadávání úkolu se začal ptát, jestli může každého z rodiny popsat a na úkol se těšil. Bylo vidět, že tento den měl dobrou náladu a chtělo se mu pracovat. Výkres měl hotový jako první a s nadšením mi práci ukazoval. Všechny členy rodiny nakreslil jako papoušky. Prvního kreslil tatínka, který má červenou barvu a letí úplně nejvýše. O kousek níže, hned za tatínkem letí černá maminka. Přesně pod tatínkem, kousek níže než je maminka letí modrý starší bratr. Staršího bratra v letu následuje mladší bratr, který je zlaté barvy. Jako posledního člena rodiny nakreslil chlapec sebe. Má zelenou barvu a ze všech papoušků letí nejnižší. Velikostně největší je tatínek a nejmenší maminka. Oběma bratrům chybí nohy.

Metoda nedokončených vět

- A) Nejraději mám *palačinky*.
- B) Nejvíce se bojím *tmy*.
- C) Naše maminka je....*hodná*.
- D) Tatínkové někdy*se hádají*.
- E) Myslím si, že hodně lidí.... *dělá kravál*.
- F) Můj bratr je ...*hodný*.
- G) Moji kamarádi často *mají hezké triko*.
- H) Když myslím na školu, tak ...*mi je trochu špatně*.
- CH) Kdyby nemusela být škola *tak bych byl nejraději*.
- I) Moje třídní učitelka ...*je Petra Novotná*.

- J) Jsem dost šikovný ...*na stavění lega.*
- K) Nejslabší jsem ...*v ping-pongu.*
- L) Naši si o mně myslí, že jsem *chytrý kluk.*
- M) Moje největší přání je *letět raketou do Vesmíru.*
- N) Kdybych měl hodně peněz *koupil bych si vlastní počítač.*
- O) Pochválil bych se za *hraní.*
- P) Nepochválil bych se za *jsem všude dobrej.*
- Q) Občas mamince *něco tajím.*
- R) S tatínkem *si domlouváme tajnosti před mamkou.*

Tuto metodu jsem prováděla ústně, protože tento projev je pro chlapce mnohem jednodušší než písemný. V písemném projevu by se chlapec nesoustředil na obsah vět a práce by ho nebavila. Při ústním projevu, kdy měl větu dokončit první myšlenkou, která ho napadne, pracoval chlapec velmi pěkně. Vůbec nepřemýšlel a hned řekl svou jasnou odpověď. Každé své odpovědi se smál a měl z ní radost.

Metoda rozhovor

V době, když byl ve školní družině venku na zahradě, tak jsem za ním nenápadně přišla a začala si s ním povídat. Z tohoto rozhovoru jsem zjistila, že se mu ve škole líbí, ale někdy ho nebaví učení. Lepší by bylo si celou dobu pobytu ve škole jen hrát. Do školy se většinou těší. Nejvíce se těší na volnou hodinu, družinu a výlety. Jeho nejoblíbenějším předmětem je prý někdy matematika, někdy český jazyk nebo pracovní činnosti. Nemá rád výtvarnou výchovu. Když jsem se ho zeptala, zda poslouchá hudbu, tak odpověděl, že ano a nejraději má písničky z filmů. Poté mi tajně pošeptal, že nejlepší jsou bojové písničky. Oblíbená barva je modrá. V televizi se rád kouká na hokej. Sám by chtěl chodit na kroužek plavání, ale maminka ho zatím nepřihlásila. Má rád sladká jídla, hlavně palačinky. Z hraček prosazuje puzzle s filmovými postavami a doma nejvíce hraje na počítači. Za odměnu si přeje počítačové hry. Ve škole navštěvuje kroužek angličtiny, ale raději by místo kroužku zůstal

ve družině. Každý pátek je našťvaný, protože maminka končí v práci dříve a vyzvedává si ho moc brzy.

Metoda pozorování

Jelikož je naše malá škola zaměřena na individuální a rodinný přístup, snažíme se po celý rok dětem školní docházku zpříjemnit různými mimoškolními aktivitami, takže mám možnost chlapce poznávat jak ve školní lavici, tak mimo školu. Když srovnám jeho působení ve škole před dvěma lety a teď, tak udělal obrovský pokrok. Jeho agresivní chování vůči dětem se rok od roku zlepšuje. Motorický neklid již není tak výrazný jako dříve. Logopedické potíže se zmírňují, chlapec je stále v péči logopeda. Grafický projev je slabší, ale rozvíjí se. Při samostatné práci se začíná více soustředit a unavitelnost se s věkem snižuje. Při nástupu školní docházky se chlapec obtížně zapojoval do úkolů, které pro něho nebyly zajímavé, jakmile nebylo po jeho, následoval vztek a brek. I toto se během dvou let posunulo vpřed.

5.7.3 Školní úspěšnost

Chlapec pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu bez pomoci asistenta. Ve škole mu je poskytnuta speciálně pedagogická reedukační péče v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně. Tyto reedukační hodiny jsou zaměřeny na posilování pozornosti, grafomotorická cvičení, uvolňovací cvičení, automatizace psacích tvarů písmen, práce s chybou, posilování vizuomotoriky, upevňování pravolevé orientace, orientace v ploše a prostoru. Z kompenzačních a rehabilitačních pomůcek využívá pracovní sešity pro ADHD, prostorovou orientaci, čtení s porozuměním a hry s jazykem.

V rámci běžné školní výuky se stále zaměřujeme na rozvoj čtenářské dovednosti. Snažíme se o správnou techniku čtení, necháváme dostatek času na čtení a práci s textem. Při psaní necháváme dostatek času, vedeme k pečlivé kontrole napsaného a vyhledání chyb. Preferujeme kvalitu nad kvantitou. Chlapec má k nahlédnutí a kontrole tabulky s přehledem učiva. Písemný projev činí obtíže, takže má chlapec možnost ústního přezkoušení po písemném testu. Při ověřování znalostí dáváme přenost ústnímu zkoušení. Diktáty a písemné práce jsou pro chlapce zkráceny. Díky oslabení grafomotoriky, vizuomotoriky a prostorové orientace vedeme k přehledné a jednoduché

grafické úpravě v sešitech. Na osvojení a procvičení učiva poskytujeme dostatečný čas. Dle doporučení poradenského zařízení se snažíme uplatňovat postupy vhodné pro práci s dětmi s ADHD. V tomto případě se jedná především o efektivní zvládnutí spontaneity a impulzivity, snížené schopnosti zaměření a udržení pozornosti a snížené schopnosti vnitřní kontroly. V podmínkách malotřídního vyučování dochází bohužel k situacím, kdy chlapec musí úkoly plnit samostatně, jelikož se vyučující věnuje dětem z jiného ročníku, které vyučuje zároveň v jedné třídě. V těchto situacích dochází ke snížení chlapcových výkonů. Chlapec je na vysvědčení hodnocen známkami. O slovním hodnocení se zatím neuvažuje. V hodinách je hodnocen známkami, které pro něho ale nemají velkou váhu, neřeší je. Špatným známkám se většinou směje. Většinu učiva zvládá díky všeobecnému přehledu získaného odposlechem a dotazy, aniž by se musel intenzivněji věnovat domácí přípravě.

Chlapec čte namáhavěji a méně plynule. Složitější slova slabikuje i několikrát opakuje. Mírně specificky chybí přesmykem, záměnami a přidáním hlásky, domýšlí si koncovku. Porozumění čtenému a reprodukce je na dobré úrovni. Píše nesprávným úchopem a se zvýšeným tlakem na psací náčiní. Tempo písemného projevu je velmi pomalé, obtížně si vybavuje tvary psacích písmen. Po stránce grafické je písmo velkých tvarů, sklon je kolmý až obrácený. Písmo má ve větší míře škrtnuté a přepisované, nedodržuje linku. V matematice je pro něho obtížné počítání diktovaných příkladů, vše musí mít písemně, tempo je pomalejší, ale výkony v normě.

Nejoblíbenějším předmětem jsou pracovní činnosti. Vyučování by nejraději vyměnil za hru.

5.7.4 Výchovný program

Tento chlapec se účastnil všech šesti lekcí primárního výchovného programu. Jeho chování při aktivitách, které měly za úkol naplnit několik dílčích cílů, mě velmi mile překvapilo. Jelikož chlapec má ve škole nejraději volné chvíle, kdy se nemusí učit a čas strávený ve družině, protože tam si pouze hraje, tak zapojení této třídy do programu pro něho bylo velmi motivující. Po skončení první lekce se hned ptal, kdy bude další a byl velmi natěšený. Díky své „dětskosti“ a spontaneitě všechny úkoly vykonával s nasazením a v jeho provedení se nejvíce díky projektu přibližovaly reálnému životu.

Pomocí teoretických a praktických činností se učil řešit konfliktní situace, rozpoznávat agresivní chování, vnímat příčiny agresivního chování u sebe i druhých a učil se rozvoji tvůrčího přístupu. Podle závěrečných reflexí se mu nejvíce povedly aktivity: „Malý vztekly tygr“ a „Viděl jsi zuřícího Tomáše“. Z toho usuzuji, že chlapec má větší potřebu takto bezpečně ventilovat svou agresivitu. Myslím si, že formou her a zajímavých aktivit měl chlapec možnost nahlédnout do „svého světa“, uvědomit si, že se u něho agresivní chování projevuje, a hlavně kdy nejčastěji se projevuje. Zjistil, že se situace dají řešit i jiným, než agresivním způsobem. Po absolvování programu je schopen přijmout rady dospělých i vrstevníků, dokáže ostatní upozornit na jejich i své agresivní chování. Ve třídě je nyní patrné, že chování všech žáků mezi sebou se upravilo. Ostatní spolužáci již vědí, proč se chlapec v určitých situacích chová agresivně. Vědí, jak mu mají pomoci a upozornit ho. Naopak on je schopný rady přijmout. Pro chlapce by bylo dobré, kdyby se tyto aktivity zařazovaly častěji ve výuce a ve školní družině. V současné době chlapec pokračuje v minimálním preventivním programu, jelikož navštěvuje kroužek „Smajlík“, který na naší základní škole vedu.

5.7.5 Zhodnocení kasuistické studie

Dá se říci, že chlapec během dvouleté školní docházky prošel výrazným vývojem hlavně v oblasti sociální. Pomalu se z něj stává celkem samostatný a bezproblémový chlapec, který zvládá vzdělávání na základní škole. Postupem času se učí čelit různým sociálním situacím, které začíná lépe zvládat a sám řešit. Díky pedagogickým pracovníkům a návštěvám speciálních zařízení je znát celkové zlepšení. Se spolužáky vychází mnohem lépe než při nástupu do školy. Postupně se učí jak s nimi vycházet a komunikovat. Začíná spory řešit jinými způsoby než agresivním a výbušným chováním, proto sporů ubývá. Znamky opožděného vývoje jsou patrné, ale ubývá lítostivého a plačtivého chování. Je potřeba si stále o jeho chování povídat, a v každé situaci si vysvětlit, jak lépe se příště zachovat. Ve výuce dochází ke zlepšení v závislosti na zlepšení chování a návyků během návštěvy školního zařízení. Už mnohem lépe chápe, proč musí chodit do školy, učit se a vypracovávat domácí úkoly. Lépe chápe, že se čas dělí na dobu povinností a dobu volna.

5.8 Diskuse výsledků

Z celého výchovného programu byly děti nadšené. Aktivita pro ně byly velmi motivující. Bylo to pro ně velkým obohacením jejich vyučovacích hodin a času tráveného ve školní družině. Z dotazů, kdy budou další lekce, jsem usoudila, že se děti těší. Velmi je bavily aktivity, které jsme v jednotlivých lekcích realizovali. Především to byly hry pohybové a rozechřívací. Trochu na rozpacích byly z her, u kterých se využívalo doteku.

Domnívám se, že cíle lekcí, které jsem si předem stanovila, jsem ve větší míře naplnila, protože jsem žákům poskytla aktivity a hry s cíleným působením na prevenci a zmírnění projevů u dětí prvního stupně základní školy. Během řízené činnosti a pod mým dohledem mohly děti bezpečným způsobem ventilovat svou agresivitu, hledat a poznávat příčiny agresivního chování, učit se spolupráci ve skupině, porozumět sobě i druhým, zmírňovat strach z doteku a ostych, budovat si zdravé sebevědomí a sebeúctu.

Cílem programu bylo ověřit, zda žáci po absolvování výchovného programu budou sami schopni nacházet snáze alternativní řešení náročných situací namísto řešení pomocí agresivního chování. Zda budou schopni odhalit příčiny agresivního chování u sebe i druhých a pochopit jejich význam. Jestli se jim podaří vybudovat bezpečnou atmosféru, důvěru a sociální vztahy.

Žáci, během výchovného programu, pomocí teoretických a praktických činností získávali zkušenosti, které mohou uplatňovat v reálných životních situacích. Získávali dovednosti, znalosti a postoje, které podporují správné chování jedince ve společnosti.

Po aplikaci výchovného programu zaměřeného na prevenci a zmírňování agresivních projevů chování si myslím, že se spousta žáků přiblížila k tomu, že dokáží příště řešit konfliktní situace klidnějším a rozvážnějším způsobem. Dokáží, alespoň z části, přenést teoretické a praktické zkušenosti do běžného života a překonají obtíže, které se v něm objevují. Domnívám se, že alespoň z části pochopí příčiny agresivního chování a dokáží lépe vnímat pocity své i druhých, dokáží jedince na nevhodné chování upozornit a přijmou lépe rady druhých. Myslím si, že díky výchovnému programu se mírně upravilo agresivní chování žáků, které je patrné při pobytu ve škole.

Není možné se během programu vše naučit, ale naším cílem je, se k tomu alespoň přiblížit a hledat další nové cesty ke zlepšení.

5.9 Doporučení pro praxi

Po sestavení, okamžitém aplikování a reflexích primárního výchovného programu bych se pokusila sepsat několik doporučení, ke kterým jsem během své práce dospěla.

Myslím si, že v současné době, by měl každý z pedagogů vlastnit publikaci souborů aktivit usměrňující agresivitu dětí. Knihy, ze kterých jsem čerpala, jsou velmi dobře rozděleny do kapitol podle určitého zaměření. V současné době dochází k integraci předmětů, čehož by se dalo dobře využít v praxi. Do hodin tělesné výchovy by se daly zařadit hry aktivizační, rozehrívací či rozehrívací s umělým konfliktem. Do hodin českého jazyka a literatury se hodí aktivity založené na příběhu nebo básničce. Hodiny pracovních činností a výtvarné výchovy by se daly obohatit aktivitami s vyjádřením pocitů a s dotekem. Konec jakékoliv vyučovací hodiny by mohl být zakončen aktivitou na zklidnění, soustředění nebo relaxační aktivitou. Myslím si, že tyto hry by mohly být na denním pořádku v rámci školních družin.

Tento můj výchovný program bych doporučila aplikovat v každé třídě. Protože jedině budováním dobrých vztahů, spoluprací, porozumění druhým a vytvářením přátelské atmosféry mezi jedinci sociální skupiny může docházet ke správnému naplňování cílů ve školách a školních třídách. Jelikož je tento program krátkodobý, tak bych určitě doporučila výchovný program rozšířit na více lekcí a aplikovat aktivity dlouhodobě.

Myslím si, že tento výchovný program by se dal aplikovat i v rámci týdenní školy v přírodě a dal by se zahrnout do primárního preventivního programu školy.

Každý, kdo by chtěl tento program aplikovat, aby si měl jednotlivé aktivity dobře připravit a promyslet. Vždy by měl mít na mysli, co je cílem jednotlivých aktivit, lekcí i celého programu, aby se mohl zaměřit na to, co má zjišťovat a pozorovat. To vše vede k tomu, že po ukončení programu budeme schopni dále promýšlet, jak se skupinou pracovat a dále ji rozvíjet správným směrem.

Jelikož jsem na konci každé lekce viděla, že by bylo potřeba se tomuto cíli věnovat dále a dlouhodoběji, tak jsem se rozhodla na naší škole v tomto školním roce zavést kroužek,

který se jmenuje „Smajlík“ Tento kroužek se zaměřuje na hry a aktivity, které vedou k získání dovedností, znalostí a postojů podporující správné chování, které využíváme v reálných životních situacích. Kroužek je v současné době realizován jednou hodinou týdně. Kroužku se účastní žáci první až páté třídy v počtu patnácti žáků.

ZÁVĚR

Má diplomová práce se zabývala velmi aktuální a diskutovanou problematikou agresivních projevů v chování dětí, které se v současné době na prvním stupni základní školy vyskytují čím dál častěji.

V teoretické části jsem se věnovala pojmům, které by měly osvětlit tuto problematiku. V první kapitole se věnuji objasnění pojmů agresivita, agrese, vysvětluji rozdíl mezi agresivitou a agresí. Zabývám se vznikem a příčinami agresivity. Ve druhé kapitole popisuji jednotlivá vývojová období od prvních podnětů života až po dospívání. Třetí kapitolu věnuji různým projevům agresivity a všem účastníkům. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na agresivitu v prostředí současné školy, kde porovnávám způsoby řešení agrese u nás a v zahraničí. Zabývám se možnou prevencí a řešením případů agrese. Nabízím možnosti systémové péče u nás.

V praktické části jsem sestavila a aplikovala svůj primární výchovný program určený dětem mladšího školního věku. Touto cestou jsem žákům poskytla teoretické a praktické činnosti, pomocí kterých se mohli naučit řešit konfliktní situace klidnějším způsobem. Bezpečnou cestou jsem jim nabídla pomoc při zvládnutí jejich náhlých změn nálad, výbuchů, či vybití své energie pomocí různých zábavných a netradičních aktivit. Snažila jsem se docílit lepší spolupráce, komunikace mezi dětmi a navození příjemné a přátelské atmosféry v kolektivu. Následně jsem uvedla závěrečnou reflexi pedagoga a další doporučení pro realizaci mého výchovného programu. Praktickou část jsem ještě obohatila kasuistickou studií žáka, který se výchovného programu účastnil.

V mé práci jsem se snažila poukázat na to, že cílem není agresii vymazat ze života lidí, ale naučit se s agresí zacházet a využívat ji správným nedestruktivním směrem, který člověka popohání k dobrým výsledkům. Myslím si, že pedagog by neměl být pouze dobrým „učitelem“ matematiky a českého jazyka, ale měl by být schopen žákům nabídnout kooperační a tvořivé činnosti zaměřené na zmírnění agresivních projevů chování. Dále by měl děti učit spolupráci a socializaci, kladným postojům k sobě i druhým a budování příjemné a přátelské atmosféry v sociální skupině.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 104 s. ISBN 80-7178-808-2.

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. vyd. 1. Praha: ISV, 2003, 197 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. vyd. 3. Praha: Portál, 2000, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-406-0.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 96 s. ISBN 80-7178-938-0.

FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. vyd. 1. V Praze: Ikar, 2009, 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 519 s. ISBN 80-7106-232-4.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996, 130 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-x.

HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-850-9.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina (ed.), Petr MACEK (ed.) a Ivo ČERMÁK (ed.). *Agrese, identita, osobnost*. vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 315 s. ISBN 80-86620-06-9.

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy: [učební text pro posluchače filozofické fakulty Univerzity Karlovy]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.

KOUKOLÍK, František, Jana DRTILOVÁ a Lubomír HOUDEK (ed.). *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001, 390 s. Makropulos. ISBN 80-7262-089-4.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, Oldřich (ed.), Pavla KODYMOVÁ (ed.) a Jana KOLÁČKOVÁ (ed.). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-7367-002-x.

PORTMANN, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity: [od 8 do 18 let]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 102 s. ISBN 80-7178-094-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 116 s. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 12 s. ISBN 978-80-86991-00-9.

VOCILKA, Miroslav. *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež: [metodický materiál]*. vyd. 2. Praha: Tech-market, 1996, 105 s. ISBN 80-902134-5-6.

Internetové zdroje

Aggressive Behaviour. Education [online]. 2014 [Cit. 2015-05-17] Dostupný z [www: http://www.education.com/reference/article/aggressive-behavior/](http://www.education.com/reference/article/aggressive-behavior/)

Infogram - portál pro podporu informační gramotnosti. [Cit. 2015-05-20] Dostupný z www: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1304>

Národní informační centrum pro mládež. [Cit. 2014-03-27] Dostupný z www: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ABC Význam první zkratky.

B Význam druhé zkratky.

C Význam třetí zkratky.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY