

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PROJEVY A VÝSKYT AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLÁCH
Z POHLEDŮ ŽÁKŮ A UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Wurmová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Zároveň děkuji všem učitelkám, které přispěly k realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi poskytují.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ PROBLEMATIKY AGRESE A AGRESIVITY	4
2 FUNKCE AGRESE	9
2.1 ODEZVA NA AGRESI	10
3 DRUHY AGRESE A JEJÍ PROJEVY	12
4 SMĚRY AGRESE	15
5 AGRESE MEZI VRSTEVNÍKY A JEJÍ DĚLENÍ	17
5.1 PROFIL DÍTĚTE, KTERÉMU JE UBLIŽOVÁNO	18
5.2 PROFIL DÍTĚTE, KTERÉ SE CHOVÁ AGRESIVNĚ	20
6 PŘÍČINY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	22
6.1 VNĚJŠÍ FAKTORY	22
6.2 VNITŘNÍ FAKTORY	23
7 PREVENCE A NÁPRAVA AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	25
8 PŘEHLEDOVÁ STUDIE	34
PRAKTICKÁ ČÁST	42
9 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI	43
9.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
9.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
9.3 VÝZKUMNÉ METODY A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	44
10 POZOROVÁNÍ	45
10.1 POPIS POZOROVANÝCH SLOŽEK	46
10.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ	47
11 PROJEKT NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	51
11.1 INSPIRACE K VYTVOŘENÍ PROJEKTU	51
11.2 ZÁMĚR, PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU	51
11.3 OBSAH PROJEKTU	52
12 ROZHOVOR S UČITELI	71
12.1 PŘÍPRAVA A REALIZACE ROZHOVORŮ	71
12.2 ANALÝZA DAT	71
12.3 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ	72
12.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ ROZHOVORŮ	81
ZÁVĚR	83
RESUMÉ	85
SUMMARY	86
SEZNAM LITERATURY	87
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	92
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ: Základní škola

ADHD: Porucha pozornosti s hyperaktivitou

SVP: Středisko výchovné práce

OSPOD: Orgán sociálně – právní ochrany dítěte

PPP: Pedagogicko – psychologická poradna

RVP: Rámcový vzdělávací plán

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Při výběru tématu pro mě byly inspirací zkušenosti získané při studiu oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ a také práce vychovatelky v dětském domově, kterou jsem měla možnost si vyzkoušet. Zásadní pro mě bylo setkání s dětmi z dětského domova. V dětském domově byly děti z různých důvodů. Především pak děti, které doma neměly správné sociální podmínky či děti, které měly problém se zvládním vzteku a agrese.

Překvapilo mě, čeho všeho jsou děti schopny. V konverzacích často zaznívaly nadávky a problémy mnohdy řešily fyzickým násilím. Začala jsem tedy přemýšlet nad otázkami: *„Proč se k sobě takto chovají? Kde se tomuto chování naučily nebo k němu přišly? Mohu něco udělat, aby se k sobě chovaly jinak?“*

Problém ale není pouze v dětských domovech, je ve školách i v běžném životě. Toto téma je v poslední době řešeno i ve společnosti. Ale mnoho lidí ví o tomto tématu jen velmi málo. Proto většina lidí považuje za hlavní důvod zvyšování agrese média. Otázkou však je, jestli tomu tak doopravdy je.

K tomu, abych lépe pochopila agresivní chování, vyznala se v příčinách či uměla toto chování regulovat ve své učitelské praxi, mi zajisté bude nápomocna tato práce.

V teoretické části se budu snažit vysvětlit pojmy, které jsou potřeba k pochopení tématu. Pokusím se hledat příčiny, které zapříčiňují agresivní chování. Dále se budu zabývat prevencí či nápravou tohoto chování a sociálními dovednostmi.

V praktické části práce pak bude stěžejní analýza výsledků z pozorování a rozhovorů. Cílem pozorování bude zjištění úrovně sociálních dovedností u žáků v pozorované třídě. Rozhovory budou zaměřeny na odhalení nejčastějších projevů agresivního chování ve třídách na prvním stupni ZŠ. A také pohled učitelů na sociální dovednosti jejich žáků bude jistě zajímavý. Součástí výzkumu bude též provedení projektu na rozvoj sociálních dovedností.

1 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ PROBLEMATIKY AGRESE A AGRESIVITY

Lidstvo se od nepaměti setkává s událostmi, které jsou naplněné krutostí a destruktivitou. Agrese lidstva je patrně větší než agresivita zvířat, i když na první pohled se to nemusí zdát jednoznačné. Avšak právě člověk je opravdový „zabiják“. Zatímco zvířata jednají agresivně, jestliže je narušena rovnocennost prostředí či společenství. Člověk tak jedná i v případech, kdy rovnováha není narušena. Navíc člověk je jediný tvor, který má potěšení z toho, že působí bolest druhým. Cílem tedy není pouze uspokojení jeho potřeb a sebeobrana (Fromm, 2019, s.189-190).

Agrese

Pokud se chceme zabývat tím, co je to agrese. Musíme přemýšlet nad charakteristickými znaky, které agresi odlišují od ostatních druhů chování. Jelikož agrese se projevuje množstvím symptomů. Tak i samotný pojem agrese nabývá mnoho významů (Čermák, 1999, s. 9). Proto není snadné objasnit a ucelit konkrétní jedinou definicí celý pojem agrese. V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou definic a názorů. Mnozí autoři pojmy agrese a agresivita spojují do jednoho celku, mnozí tyto pojmy oddělují.

Slovo agrese pochází z latinského *agressio*, což znamená výpad, útok provedený vůči věci nebo osobě se záměrem ublížit (Edelsberger, 2000, s. 20).

Svoboda (2014, s. 39) agresi definuje jako projev vitální síly. Vitální je podle autora každý živý tvor. To, že je jedinec vitální, značí, že je případně i agresivní. Proto dle autora nelze agresi vymýtit. Agresi považuje za stereotyp, který charakterizuje člověka.

Fromm (2019, s.190) označuje agresí činy, které mají za cíl zapříčinit škodu jiné osobě, zvířeti, předmětu.

Agresi můžeme chápat jako násilné narušení práv jiného člověka, způsobeného pudy a chováním, které není v souladu se stanovenými pravidly společnosti (Čermák, 1999, s.9). Dále také jako zálibu v ubližování druhým, kdy agrese je pro člověka uvolněním, potěšením (Martínek, 2015, s. 24).

Agresivita

Pojem agresivita pochází z latinského *agressivus*—což znamená útočný. Za agresivitu považujeme vlastnost, postoj a schopnost rychle se uchýlit k agresi. Podíváme-li se na pojem v širším měřítku, jedná se o způsobilost organismu zmobilizovat sílu k útoku, pokud chceme dosáhnout nějakého cíle. Také schopnost odolávat těžkostem (Martínek, 2015, s. 10).

V sociologickém slovníku pojmů je brán důraz na odlišení pojmů agresivita a agrese. Pojem je definován následovně: Agresivita je brána jako vlastnost, která je charakteristická pro živé organismy. Oproti tomu agrese je samotné vykonání násilí. Bez určité míry agresivity by člověk nebyl schopen fungovat v běžném životě. Autor zmiňuje, že agresivita nemusí za každou cenu vyústit v agresi. Pokud dochází k podnětům, které člověka dráždí, schyluje se k agresivnímu aktu. Záleží však na stupni agresivity. Pokud jedinec má silnou agresivitu, může i slabý podnět způsobit silnou reakci. Má-li jedinec naopak slabou agresivitu, je zapotřebí více silných podnětů (Jandourek, 2012, s. 51).

Fakt, že míra agresivity je zodpovědná za náchylnost jednat agresivně zmiňuje také Martínek (2015, s. 10-11). Jedinec s vysokou mírou agresivity reaguje na podněty mnohem více impulzivně, a to mu může činit komplikace v mezilidské komunikaci. Tito lidé mají také větší sklon k vztahovačnosti a urážlivosti. Okolí se od takovýchto jedinců může distancovat, jelikož mohou být považováni za hrozbu.

Autoři Říčan, Krejčířová (2006, s. 245) agresivitu popisují takto: Jde o vyjádření zlosti, hněvu, verbálně či neverbálně. Jedná se o reakci na frustraci, stres. Jedinec nerespektuje morální a sociální normy.

V pedagogickém slovníku se setkáváme s pojmem agresivita jako s určitou tendencí pro útočnost. Agresivita je popsána jako tendence se nepřátelsky projevovat slovně či útokem. Dále jako prosazování sebe sama, svých zájmů, cílů, bez ohledu na ostatní. Mnohdy i nepatřičným či brutálním způsobem. Je to sklon k ovládnutí skupiny, ke získání takového postavení, při kterém lze vnučovat své názory ostatním členům skupiny, řídit je (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.12).

Nutno konstatovat, že agresivita není pouze špatná. Život nás někdy nutí agresivitu použít. Pokud je agresivita přiměřená, může zvyšovat sebevědomí a autoritu. Dá se tedy říci, že agresivita má i svá pozitiva.

Asertivita

Asertivitu lze považovat za dosažení stavu win-win, což znamená, že dochází ke spokojenosti obou stran. Asertivní člověk projevuje svůj názor napřímo, říká, co chce, aniž by manipuloval s ostatními. Stojí za svými právy, neutlačuje při tom práva ostatních. Snaží se mít pochopení pro ostatní, vyhovět jim tak, aby došlo ke spokojenosti obou stran (Potts Conrad, Potts Suzanne, 2014, s. 33, 54).

Hartl (1993, s.20-21) označuje asertivitu za schopnost prosadit se bez použití viditelné agresivity. Autor zmiňuje, že k uplatnění asertivity je třeba dostatečné sebevědomí.

Asertivita je slušná, nenásilná forma agresivity, respektuje práva a důstojnost druhého. Jedná se o agresivitu, která slouží k prosazení. Důsledkem neschopnosti říci svůj názor, tedy říci „ne“, je vzdání se práv, tedy podřízení se. Člověk může rezignovat, trpět tím, že se nedovede postavit nespravedlnostem na něm provedených. Neasertivní člověk tedy neumí vyjádřit přání, nesouhlas, dostává se do stavu nedůstojnosti, beznadějnosti, nepřijatelného sebepojetí (Nakonečný, 1997, s. 13).

Frustrace

Frustraci můžeme chápat jako situaci nebo jako prožitek, ve které se jedinec nachází. V případě frustrace jako situace se setkáváme se třemi aspekty. Prvním aspektem je jedinec, druhým aspektem je cíl, kterého chce jedinec dosáhnout. Třetím aspektem je překážka, která mu brání ve zvládnutí cíle. Aspektem, který lze také zařadit, je, jak jedinec na frustrující situaci zareaguje. Je známo, že frustrace způsobuje zátěž, která je často důvodem a spouštěčem agrese. Není však pravidlem, že každá frustrace musí být předpokladem k agresi. Pokud jedinec vnímá frustraci jako nespravedlivou, pak i reakce na ni je intenzivnější, než pokud je frustrace náhodná, společensky přijatelná či je očekávaná. (Řezáč, 1998, s. 136, Čermák, 1995, s.117-126).

Velice subjektivní je frustrační prožitek, který každý z jedinců, nacházející se ve stejné frustrační situaci, vnímá jinak. Setkáváme se se subjektivní interpretací situace, kde se projevují osobnostní

zvláštnosti jedince. Na zpracování situace mají vliv emoce, postoje, návyky, charakter, zkušenosti. Velkou roli hraje frustrační tolerance čili odolnost na frustraci. Jde o schopnost, která napomáhá se s frustrační situací vyrovnat a vynaložit sílu na její překonání (Řezáč,1998, s.137).

Hněv

Stav, vyznačující se silnými emocemi, který mnohdy doprovází agresi. Nejedná se však o nevyhnutelnou podmínku. Čermák (1999, s.13) zmiňuje, že jedinec může být ve stavu nahněvanosti a nemusí se chovat agresivně. Opakem je pak jedinec, jenž se chová agresivně, aniž by prožíval hněv.

Lze rozlišit dvě formy hněvu. Pokud se jedná o pocit rozzlobení, hovoříme o slabší formě hněvu. Příkladem tohoto může být pocit naštvání, pokud se něco nedaří podle našich představ. Silnější formou je vztek tzv. zuřivost. S hněvem bývá spojován pojem afekt zlosti, vzteku. Tyto dva pojmy bývají vnímány jako odlišné. Hněv bývá považován za emoci, vztek za afekt. Afekt se tvoří náhle, jedinec ho těžko ovládá. V tomto stavu nerespektuje normy dané společností, má tendenci k násilnému chování. Oproti tomu hněv se vyznačuje nižší intenzitou, může být odlišován i kvalitativně. Neboť pokud je jedinec rozzloben spravedlivě, cítí hněv nikoli zlost a vztek (Nakonečný,2000, s.259, Čermák,1999, s.13).

Hostilita

Hostilitu lze chápat jako celkový negativní postoj k jinému jedinci či k více lidem. Hostilní člověk je charakteristický kritickým a negativním hodnocením ostatních lidí. Zastává k lidem negativní vztah (Čermák,1999, s.13). Hostilita může být jedním z důvodů agresivního chování. Není to ale podmínkou.

Násilí

Pojmy agrese a násilí jsou často zaměňovány pro svou podobnost. Násilí bývá definováno jako činnost se záměrem ublížit, uškodit jinému jedinci či sám sobě. Vzniká jí pravděpodobnost zranění, strádání, poškození, újmy či dokonce smrti. Zelman (2006, s. 185) vymezuje pojem pro interakci mezi lidmi. Zdůrazňuje, že pojem agrese je používán především biology, zoology. Kdežto kriminalisty a sociology je používám více pojem násilí.

Čermák (1999, s.12) poukazuje na nutnost pojmy od sebe odlišit. Zdůvodňuje to tím, že agrese je zdroj násilí, nýbrž násilí může být považováno za jeden z možných projevů agrese. Toto

tvrzení autor následně doplňuje a uvádí, že v běžné diskusi o agresi a násilí záměna těchto pojmů nemusí znamenat chybu. Odlišovat tyto pojmy je nezbytné především pro vědecké výzkumy.

2 FUNKCE AGRESE

To, že agrese není nic neobvyklého a jaké je vymezení tohoto pojmu, jsme již zmínili v první kapitole této práce. Agrese má ale také své funkce, díky kterým je realizován záměr jedince. Tuto kapitolu jsme věnovali tomuto tématu.

Funkce agrese lze rozdělit do tří tříd. První třídou je agrese, která ***má za cíl posunout hranice***. Tato funkce má za cíl rozšířit psychický či fyzický prostor. Můžeme také říci, že jedinec chce zvětšit teritorium, ve kterém má vliv. Autor (Svoboda, 2014, s. 40), uvádí příklad s dětským pokojem, kdy dítě už nechce za svůj prostor považovat pouze jeho pokoj, ale chce rozšířit své teritorium na celý byt. To samé je i u jeho psychického území, ve kterém už se nespokojí pouze např. s maminkou, ale snaží se do svého působení zahrnout i jiné osoby a některé naopak odebrat. Toto chování je řízeno agresí a může zapříčinit konflikt. Tyto problémy lze vyřešit buď kompromisem nebo dochází k pocitu vítězství a prohry.

Druhou funkcí agrese je ***zajištění aktivity jedince***. Pro člověka je typické, že potřebuje vykonávat činnost. Nedokáže být v klidu po delší dobu a pokud není uspokojena jeho fyzická činnost, začne alespoň v jeho myšlenkách být aktivní. Dítě do určitého věku nedokáže svou aktivitu přenášet pouze do myšlenek, a proto svou aktivitu vyjadřuje zejména pohybem a činností. Pokud člověk nemá podnětné prostředí, nejsou uspokojovány jeho potřeby, je v disharmonii a podrážděný. Jeho cílem je tedy najít podněty. Stává se pro okolí provokatérem, což společnost odsuzuje, aniž by si uvědomovala, že se jedná o snahu se zachránit. Jestliže tento jedinec nenajde vnější podnět, dochází k přesměrování agrese vůči sobě. Což má za následek množství negativních stavů, nálad a může vést až k depresi (Svoboda, 2014, s. 40-41).

Poslední funkcí je funkce ***ochranná***, kdy dochází k ochraně psychického i fyzického území. Dle autora je důležitou hranicí člověka jeho tělo. Hranice chápeme díky pocitům ať už pozitivním či negativním, či v důsledku bolesti, příjemným pocitům, které jsme již v dětství při kontaktu zažívali. Hranice budují zvyky, zlozvyky, stereotypy či rituály. Návaznost je i na prostředí, ve kterém je jedinec vychováván. V různých částech světa se můžeme setkat s odlišnostmi. Agresivní chování je zcela normální v situacích, kdy je

ohroženo naše území, ať už psychické či fyzické. Formy obrany jsou spjaty s věkem, dispozicemi a možnostmi (Svoboda,2014, s.41).

Ve škole se jako učitelé můžeme setkat s prvními dvěma funkcemi agrese. Přičemž agrese je často snaha o rozšíření svého vlivu, teritoria. Zde se projevuje snaha se prosadit v kolektivu třídy, získat moc, dobré postavení. Dále se můžeme setkat s druhým typem, kdy žák se snaží na sebe upozornit, provokovat a uspokojit tak svou potřebu podnětu, až může dojít k agresi vedené vůči své osobě.

2.1 ODEZVA NA AGRESI

Agresi doprovází různé pocity. Můžeme zde zařadit pocit bezmoci a hněv druhých. Bezmoc přichází v důsledku náhlého, nečekaného útoku na tělo – fyzické či psychické teritorium. Intenzita bezmoci souvisí s věkem a získanými zkušenostmi. Čím je jedinec mladší, tím má méně zkušeností a tím spíše není schopen se vyrovnat s nepříjemnými pocity. Pocity se mohou dostavit v reakci na běžné podněty a situace.

Autor Svoboda (2014, s. 42-44), vysvětluje tyto pocity na konkrétních situacích. Prvním z důvodů je reakce na útok druhého člověka, která se zdá nesmyslná, nevysvětlitelná. Buduje se tak prostor pro nejistotu v sama sebe, nejistota odhadu na reakci ostatních. Druhou reakcí na neočekávanou situaci je hněvem přesycená fantazie sloužící k odreagování. Síla, která byla připravena v případě útoku jít ven, zůstává uvnitř. Vnější projev si člověk často nedovolí, bojí se, a tak se energie hromadí v těle a člověk pociťuje například nevolnost. V jiném případě dojde k změně nálady, obviňování, a to vede k tomu, že bezmoc se často mění na strach. Jedinec pociťuje problémy s dýcháním, podlamování kolen až ztrátu vědomí. Lze říci, že tyto reakce organismu jsou obrannou reakcí na strach. Pozornost je zaměřena na jiný problém a jedinec pociťuje úlevu. U dítěte můžeme pozorovat jako obrannou reakci na strach manipulaci s dechem, zakrývání obličeje, schoulení se. Dítě se snaží odejít od původu strachu.

Reakce na hněv druhé osoby jsou spojeny s tím, jak se člověk umí v případě agrese zachovat.

Rozlišovány jsou čtyři typy (Svoboda,2014, s. 44-46):

1.typ – Oběť se vyhýbá konfliktům

Obviňuje sebe za viníka konfliktu, na úkor svých potřeb se ostatním přizpůsobuje. Základ odezvy nalézáme ve výchově, kdy jedinec byl považován za nedůležitého, musel se přizpůsobit. A tak činí, což může směřovat až k depresi.

2. typ – Střední opozice

Ideální typ, má nadhled nad agresí, snaží se ji chápat, neprovokovat a poslouchat urážky na jeho osobu, aniž by je vracel. Jedná se o vzácný typ zvládnutí hněvu, který je spojován s moudrostí.

3.typ – Pasivně agresivní

Přenáší agresi a hněv na ostatní. Agresor se stává neagresivním, až obětí. Kdežto oběť je brána za agresivní. Jedinec se vymlouvá, snaží se vyhnout konfliktu.

4. typ – Útočník

Je hádavý, vznětlivý, přesvědčuje se o své pravdě. Často používá slovní útok, sarkasmy, ironii. Tuto reakci se učí v rodině, kdy se k němu chovali příliš autoritativně.

Z tohoto vyplývá, že jedinec vykazuje formy odezvy podle toho, jak byl vychováván a jaké má osobnostní dispozice pro řešení konfliktů.

3 DRUHY AGRESE A JEJÍ PROJEVY

Fyzická – přímá a nepřímá

Přímá fyzická agrese se vyznačuje tím, že jedinec přímo útočí fyzicky na svou oběť.

Nepřímá agrese se vyznačuje tím, že jedinec se dopouští nepřímé fyzické agrese, ničí majetek oběti.

Verbální – přímá a nepřímá

Pro přímou verbální agresi jsou typické nadávky, zesměšňování. Pro nepřímou verbální agresi pomluvy, nevhodné poznámky a vtipy na oběť.

Do těchto dvou pohledů se navíc prolíná pasivita a aktivita, což znamená, že jedinec je při agresi buď aktivní, je její tvůrcem, či je pasivní a agresi přihlíží.

Martínek (2015.38-39) a taktéž Čermák (1999, s. 11-12) na základě sloučení těchto tří hledisek vymezují osm druhů agrese:

- 1) **Fyzicky aktivní přímá** – Mezi projevy patří bití, využívání své síly, fyzické nadvlády nad obětí, patří sem i fyzické úkony, které jsou pro oběť často ponižující. Ve škole častý druh agrese, který se projevuje v podobě záměrného fyzického ubližování, šikany.
- 2) **Fyzicky aktivní nepřímá** – V tomto případě se agresor přímo nepodílí na agresi, ale najde si prostředníka, který ublíží oběti za něj, samotnému ublížení poté přihlíží a často i sám vymýšlí průběh ubližování.
- 3) **Fyzicky pasivní přímá** – Projevy této agrese je ničení věcí, pomůcek oběti, kdy tímto výkonem agresor brání oběti v úspěchu, cíli. Ve škole často vyskytující se.
- 4) **Fyzicky pasivní nepřímá** – V tomto případě agresor odmítá plnit úkol, požadavek, který mu byl udělen. Nechce ve prospěch oběti například uvolnit místo v lavici, pomoci spolužákovi.
- 5) **Verbálně aktivní přímá**– Projevuje se nadáváním, urážením, slovním ponižováním. Mnohé děti berou sprostá slova jako normální projev, nepovažují je za špatné. Proto je důležitý přístup učitele, který nenechá žáky takto mluvit, vymezí jasné mantinely. Ve škole se s tímto druhem agrese setkáváme nejvíce často.

- 6) **Verbálně aktivní nepřímá** – Často je tato agrese spojována s prvním stupněm šikany, kdy jde psychické ubližování spolužákovi, pomluvy, posměch, intriky, špatné napovídání.
- 7) **Verbálně pasivní přímá** – Projevuje se ignorací oběti, tato agrese je spojena s postavením agresora ve třídě. Kdy, pokud je vlivný, může oběti způsobit i vyloučení z kolektivu třídy.
- 8) **Verbálně pasivní nepřímá** – Jedná se o agresi, která se projevuje nezastáním se někoho, kdo je nespravedlivě obviněn, pranýřován. U tohoto lze za příklad uvést, že ve škole často dochází k tomu, že některý problémový žák je neprávem potrestán i za něco, co neudělal a ostatní tomu přihlíží.

Emoční, frustrační, instrumentální

Emoční agrese

Emoční agrese je doprovázena silnými emocemi. Roli hraje také nepříjemný podnět či množství negativních prožitků, které se v jedinci nakupily. Negace z prožitků mohl získat v různých situacích např. při hádkách. Můžeme říci, že u tohoto typu agrese vzniká jako dopad negativních pocitů. Charakteristická je intenzivní reakce, ať už fyziologická či motorická. Patrné jsou tělesné projevy jako zrychlený dech, zatnuté pěsti. V momentu rozrušení není jedinec schopen rozumem ovládnout své vystupování, je pod vlivem adrenalinu. Emoční agrese jako taková není předem plánovaná.

Při zvládnutí této agrese se doporučuje jedince nechat vyvztekat, neříkat mu, aby se uklidnil. Vhodné je, když dítě vybijí svůj vztek například na polštáři, neživém předmětu, který nepodlehne zkáze. Pokud je ohrožen touto agresí jiný člověk, v tomto případě je nutno zakročit a s třídou situaci poté probrat. Agresor musí za následek svého chování dostat trest, ovšem musí vědět za co.

Pro emocionálního agresora je typická vznětlivost, impulzivita v reakcích. Často jsou tyto reakce způsobeny strachem ze selhání, smutkem, bezmocností či nezvládnutou kritikou na jeho osobu (Martínek, 2015. s.40-42).

Frustrační agrese

Spojena s frustrací, překážkou, která brání v cíli. Frustrace způsobuje nežádoucí emoce například hněv. Frustrace může být vyvolána druhými osobami např. rodiči, učiteli, kteří nedostatečně dítě oceňují. Naopak ale i rodiči, kteří dítěti ze života odstraňují všechny překážky. Později při konfrontaci s překážkami jedinec neví, jak se s nimi vyrovnat a zažívá již zmíněnou frustraci. Frustrační agresi může vyvolat také škola, zvláště pokud má dítě intelektový deficit. Tento deficit může způsobit, že dítě neumí najít lepší řešení, než je agrese. Agrese může narušit kolektivní vztahy ve třídě, zapříčinit neúspěch při budování dobrých vztahů se spolužáky či neúspěch v oblasti, která by za normálních okolností byla úspěšná (Martínek, 2015, s. 42-44).

Instrumentální agrese

Je to naprosto jiná agrese než předchozí dva typy. Agresor při této agresi má jasný cíl a promyšlenou strategii, jak ho dosáhnout. Zřetelným příkladem je loupež. V průběhu agrese jedinec jedná chladně, chce dospět k provedení agrese, kterou si určil. S touto agresi se lze ve školním prostředí setkat v situacích, kdy si žák agresivně vybojuje lepší známku či při šikaně. Při šikaně má jedinec plán, provádí oběti, co jemu je nepříjemné, nebo hledá slabší oběť, než je on sám a posiluje si tak své sebevědomí. Dalším případem může být i agrese z nudy. Potrestání instrumentální agrese je vždy nutné, jedinec musí nést za své skutky odpovědnost. Typ instrumentálního agresora není úzkostný, je sebejistý, má potřebu nadvlády nad ostatními, jeho cílem je uškodit oběti (Martínek, 2015, s.44-46).

Autor Fromm (2019, s.190-191) dělí agresi:

- a) na biologicky *adaptivní*, životu sloužící – benigní agresi

Tuto agresi můžeme také nazývat obrannou agresi, zajišťuje přežití druhu. Tvoří se při ohrožení a při jeho odstranění ustupuje. Je vlastní jak zvířatům, tak lidem.

- b) na biologicky *neadaptivní* – maligní agresi

Tato agrese nevzniká při ohrožení, je specifická pro člověka, je krutá a destruktivní. Člověk pomocí ní uplatňuje své touhy, kterých chce docílit.

4 SMĚRY AGRESE

Směry agrese odbourávají představy o tom, že agrese probíhá pouze vůči druhé osobě.

Martínek (2015, s.25-37) rozlišuje **3 základní směry agrese**:

1) Vybitá na neživém předmětu

V tomto případě se jedná o momenty, kdy agrese je vybitá na věci, školním vybavení, pomůckách. Věc slouží k uvolnění agresivního jedince. Jedinec díky fyzické síle před ostatními spolužáky působí silnější. Avšak opak je pravdou. Často má tento agresivní jedinec nízké sebevědomí a neumí své spolužáky oslovit jiným, kladným způsobem. Tato agrese může být i způsobem, jak děsit ostatní. Pozitivní roli hraje tento směr při terapeutických účelech při emociální agresi, o které již bylo zmíněno výše. V tomto případě se předmět, např. boxovací pytel či jiný předmět, dítěti poskytne ke zvládnutí vzteku. S tímto směrem se setkáváme již od útlého věku dítěte. Dítě v případě záměrného poškození hračky přenáší následky této situace na rodiče. Chce po nich hračku opravit. Zprošťuje se tak odpovědnosti za svůj špatný skutek. Vhodné je k tomuto přistoupit tzv. personifikací hračky. Říci: „*Medvídka to bolelo, nebudeš si s ním týden hrát.*“ Důležitá je doba zákazu, jelikož pokud bychom dobu trestu nespecifikovali, můžeme tím vyvolat opakovanou agresi.

2) Vybitá na zvířeti

Nastává v momentech, kdy je dítě v emocionálním rozpoložení a v emotivní agresi jde za zvířetem. Místo pomazlení zvíře svírá a vybíjí si svůj vztek na něm. Pro dítě je mnohem snazší agresi provést na zvířeti, než si dovolit na rodiče či spolužáka. Často jsou nevědomými iniciátory samotní rodiče, kteří dítě pošlou se projít se psem, aby se uklidnilo. Dítě psa může bez dohledu tahat na vodítku, kopat atd. Dítě své chování může přenést i do rozšířeného sociálního prostředí. Když dítě nabude dojmu, že slabý se nemůže bránit, může svou agresi směřovat na něj. Zkušenosti s týráním zvířat se projevují i v dospívání, kdy jedinec není schopen navazovat vztahy, je bezohledný a neempatický. Mluvíme tak o tzv. anetickém syndromu.

3) Autoagrese

Agrese, která je vedena proti sobě samému. Nejzávažnějším stupněm autoagrese je sebevražda. Za nižší stupeň považujeme sebepoškozování. Samotné sebepoškozování má mnoho variant. Můžeme sem zařadit vytrhávání vlasů, řas, okusování nehtů s poškozením nehtového lůžka, pálení se svíčkou, probodávání, řezání apod. Základem zpravidla bývá zvýšená zátěž, stres, úzkost, způsobující silné napětí jedince. Příčinou může být celá řada podnětů např. tlak na výkon od rodiny, nepřijmutí nového člena rodiny. Velkou skupinu jedinců, kteří provádí autoagresi tvoří děti se syndromem CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Tyto děti procházejí fyzickým, psychickým týráním či jsou psychicky zanedbávány.

5 AGRESE MEZI VRSTEVNÍKY A JEJÍ DĚLENÍ

Agresivní chování není v dnešní době, u žáků všech věkových kategorií, ničím neobvyklým. Avšak přibývá na intenzitě a brutalitě. Je to důsledek mnoha vlivů. Například blahobytu, nedostatečně kvalitních vzorů, negace z počítačových her, filmů, nedostatečné schopnosti komunikovat či trendem vysoké nezávislosti jedince. V institucích, kde jedinec přichází do kontaktu s ostatními, tedy i ve škole, se agrese bezprostředně musí řešit. Důležitý je udržet adekvátní přístup řešení. K tomu, aby tomu tak mohlo být, je třeba vymezit dělení agresivních projevů.

Svoboda (2014, s. 60-62) rozděluje agresivní projevy do tří níže zmíněných kategorií. U všech těchto tří kategorií platí, že je třeba hledat řešení. U těchto agresi se spatřuje základ ve vnitrodruhové agresi, která je vlastní všem savcům, tedy i člověku. Tedy mezi jedinci stejného druhu. Vnitrodruhovou agresi nelze úplně odstranit. Avšak je možné velmi rychle stav zmírnit, zlepšit. Nejtěžší je vyřešit šikanu. Její špatné či zbrklé řešení může zapříčinit, že se přesune mimo školu, kde již není tak možná její regulace.

Individuální agrese

Tato agrese se vyznačuje negativním vztahem určitých jedinců. Dochází k ní bezprostředně, či po výměně názorů nebo fyzické šarvátce. Agresi často inscenuje jedinec konfliktní, který má často konflikty i s více jedinci. Agresivní jedinec dráždí, vyvolává problém mezi ním i více jedinci. V kolektivu je toto chování často tolerováno, není pro ostatní jedince překvapující, jelikož se opakuje a dojde k navyknutí si na toto chování.

Skupinová agrese

Vyznačuje se negativním postojem více jedinců k jednomu či více jedincům, kteří jsou oběťmi. Volba oběti bývá záměrná. Důvody, proč zrovna tento jedinec, jsou konkrétní. Znakem této agrese je, že netrvá déle než tři měsíce. Poté je určena agresory jiná oběť.

Šikana

Jedním z projevů je negativní postoj jedince či více jedinců k jednomu jedinci. Tento jedinec zůstává obětí velmi dlouho, déle než 3 měsíce. Doba, která je uváděna pro ZŠ je i déle než jeden rok. U šikany se jedná o závažný, skrytý a dlouhotrvající jev. Šikanovaný jedinec se zpravidla obává bolesti. Je neschopný se bránit útokům, ať už fyzickým, tak

slovním. Velmi hojně jde o jedince, který je nějak fyzicky či psychicky slabý nebo sociálně postižený. Nemá důležité postavení v kolektivu. V kolektivu je toto chování zpravidla tolerováno, přehlíženo.

Martínek (2015, s.128) uvádí, že dle výzkumů se s šikanou na českých školách setkala asi 41 % dětí. Což je poměrně vysoké a znepokojující procento. Z tohoto důvodu se touto problematikou budeme zabývat trochu více.

Definic tohoto pojmu je mnoho a ve své podstatě se velmi shodují. Nejvýstižněji vysvětluje pojem šikana Vágnerová (2008, s. 798), která ho vysvětluje takto: *„Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout, a není schopen se bránit.“*

Patrné rozdíly v definicích uvádíme dále. Autor Kolář (2005, s.17) zdůrazňuje, že se jedná o stav, který může probíhat celý život. Nikoli pouze ve škole, ale i v dalších etapách života např. v zaměstnání, vztahu, domě seniorů apod. Říčan (1995, s.26) v jeho definici zdůrazňuje, že pokud se jedná o občasnou rvačku či hádku fyzicky stejně silných soupeřů, nejedná se o šikanu. Martínek (2015, s.128-129) upozorňuje na rozdílnost termínů teasing a šikana. Teasing je podle autora chování, které se jeví jako šikana, ale jedná se o nevinné škádlení např. mezi chlapci a děvčaty. Šikanu autor označuje za opakované, úmyslné týrání, při kterém se využívá agrese a manipulace.

V dnešním digitálním světě je stále častější přesun šikany do kyber prostředí. Mluvíme tak o kyberšikaně. Dle výzkumů byly zjištěny podobnosti mezi těmito typy šikany. Bylo například zjištěno, že tyto dvě formy šikany mnohdy probíhají současně. Podobnost je spatřena také v tom, že obě formy mají za cíl poškodit pověst, vztahy. Rozdílnost je naopak v tom, že v případě kyberšikany může agresor skrývat svou pravou identitu. Může oběť traumatizovat i v prostředí domova, oslovit velké množství lidí, což může ztížit její řešení (Williford, Depaolis,2019, s. 558,559).

5.1 PROFIL DÍTĚTE, KTERÉMU JE UBLIŽOVÁNO

Vágnerová (2008, s. 799) charakterizuje oběť jako znevýhodněného jedince, který bývá plachý, tichý, psychicky nejistý, s často nízkým sebevědomím. Oběť se agresorovi podřizuje,

je obvykle fyzicky slabší, neobratná či je něčím vzhledově nápadná. Důvodem, proč agresor zaútočí na oběť, je zpravidla rozdílná sociální vrstva, rasa atd.

Na obtížnost při sestavování charakteristiky oběti upozorňuje Kolář (2005, s.87), který se domnívá, že obětí může být téměř kdokoli. Existuje však několik typů, pro které je více časté, že se stávají oběťmi. Nejedná se pouze o jedince s poškozením, nýbrž o jedince, který je nejslabší. U těchto jedinců je patrná zranitelnost, plachost, rozpačitost. Není pravidlem, že oběť je vždy fyzicky málo zdatná. Agresor si všímá i psychicky málo schopných jedinců, kteří se nejsou schopni pohotově ubránit.

Oběti dle **Koláře** můžeme rozlišit na několik typů:

- a. Prvním typem je *oběť slabá* – myšleno po stránce psychické či fyzické.
- b. Druhým typem je *oběť silná* – v tomto případě je oběť vybrána nahodile, často z důvodu existence více agresorů v prostoru oběti, třídě.
- c. Třetím typem je *deviantní oběť*.
- d. Posledním typem oběti je *šikanovaný žák s životním předurčením oběti*, takovýto jedinec dává najevo svůj strach, uposlechne příkazy, nedokáže zhodnotit vážnost situace. Stává se tak obětí někdy i opakovaně (Kolář, 2005, s.84,89).

Další klasifikaci uvádí **Martínek** (2015, s.164-166), který dělí oběti do čtyř tříd:

1. První druh oběti je tzv. oběť na první pohled. U tohoto druhu autor uvádí, že jedinec vydává signál slabosti. Poutá pozornost např. svým vzhledem. Typické je pro něj neschopnost sebeprosazení, zamlklost, plachost, méně kamarádů. Oběť tohoto druhu je velmi často dítětem ochranných rodičů, kteří ho straší všemožným nebezpečím života. Dítě na nástrahy poté neumí reagovat a snaží se problému vyhnout či reaguje pláčem.
2. Druhým druhem je oběť, která je v rodině vychovávána protektivně. Pod tímto si můžeme představit přílišnou ochrannou roli rodiny. Dítěti je neustále říkáno, že je malé, nesamostatné. Rodina za dítě vše vyřizuje, chrání ho. Takové se pak stává středem pozornosti, tudíž i možnou obětí. Pro ostatní děti je toto chování rodiny velice zvláštní a provokující.
3. Třetím druhem je často postižené dítě, které je díky integraci zařazeno do běžných tříd, a tak se může dostat do středu zájmu agresora.

4. Posledním druhem obětí je učitelské dítě, které je jednou z častých obětí z důvodu toho, že ostatní děti si myslí, že je upřednostňováno, je mu nadržováno, ukazovány připravené testy apod. Nejhorší situace nastává, pokud rodič své dítě i učí. Vhodné je, aby dítě chodilo na jinou školu, než učí rodič. Osobně máme s tímto druhem zkušenosti. Dokud nikdo nevěděl, že rodinný příslušník je učitel, bez problému se bavili. Poté, co spolužáci zjistili tento fakt, přerušili kontakty, začaly narážky a osočování. Domnívali se, že dochází k nadržování, i přestože docházelo k hodnocení možná i přísnějšímu, než měli oni. Bohužel s tím i přes snahu se zalíbit, nešlo nic dělat.

5.2 PROFIL DÍTĚTE, KTERÉ SE CHOVÁ AGRESIVNĚ

Tomuto dítěti říkáme agresor. Jedná se o jedince, který se chová konfliktně, budí strach a umí tohoto strachu využít. Autorka Vágnerová (2008, str.798) uvádí charakteristiku, která odráží vlastnosti agresora. Podle autorky se jedná o fyzicky či psychicky silného jedince. Tento jedinec se často předvádí, je neukázněný, ukazuje svou sílu před ostatními. Povahově bývá necitlivý, bezohledný, nedůvěřuje ostatním, snaží se ovlivnit postoje druhých. Patrná je u něj tendence k ubližování. Často se jedná o jedince s nízkým svědomím, který necítí odpovědnost za své činy.

Agresory můžeme rozdělit na několik druhů:

- a. První typ agresora můžeme nazvat „*hrubiánem*“. Pro tohoto agresora je typické využívání fyzické síly. Jeho oběť často zažívá mlácení, pálení, škrčení. Agresor má potěšení z utrpení jedince, kterému ubližuje. Autor Martínek zdůrazňuje, že většinou se jedná o jedince, který se ve své rodině setkává s hrubým chováním. Je velmi přísně trestán za svá provinění. Často je trestem bití či neadekvátní zákaz (Martínek, 2015, s.161, Kolář,2005, s.86). Z tohoto vyplývá, že do agrese jedince je promítána vlastní zkušenost s agresí nebo postihy provedené na jeho osobě. Svou sílu si jedinec dokazuje na slabší osobě.
- b. Dalším typem je „*vzorňák*“, který se vyjadřuje a působí slušným až kultivovaným dojmem. Tento jedinec často v hloubi duše zažívá úzkost, má až sadistické či sexuální sklony. Ve školním prostředí se může učitelům jevit jako žák, který mu rád pomůže, má velmi vysokou pozici ve třídě. Za zády učitele provádí šikanu. Neprovádí ji sám, ale pověří tím ostatní jedince. (Martínek,2015, s.162). U tohoto typu rodina hraje také roli. Jedinec často zažívá důslednou, drilovanou výchovu a nedostává dostatek lásky,

- což může být jedna z příčin jeho chování. Jedinec obětí mučí skrytě, beze svědků (Kolář,2005, s. 86-87).
- c. Dalším již třetím typem je agresor „*vtipálek*“. Tento typ má ve skupině vliv, je oblíbený, umluvený. Agresor je nezodpovědný, je bezstarostný. Chce mít život, co nejjednodušší, bez překážek, plný legrace (Martínek,2015, s.162). Typické je, že neubližuje druhým pouze pro své uspokojení, ale chce zaujmout ostatní, pobavit je. Často tak činí s humorem, schovává své skutky za legraci. V rodině nenajdeme jasnou příčinu tohoto chování, může jít např. o neexistenci mravních hodnot, či emoční deprivaci (Kolář, 2005, s.87).
- d. Martínek (2015, s.163) zmiňuje dále typ agresora, který nazývá „*agresor spouštějící ekonomickou šikanu*“. Tento agresor má velmi dobré materiální zázemí. Nezažívá pocit čekání, touhy, tudíž si neváží jak věcí, tak ani lidí. Agresor má sice materiálně vše, ale nedostává od rodičů dostatečné porozumění, propojení. (Martínek,2015, s.163). Materiální věci poté způsobují rozčlenění žáků agresory na lepší a horší. Přičemž lepší jsou ti, kteří mají podobné materiální zázemí a horší ti, kteří nemají vše. Agresor takového žáka často vyčleňuje, je pro něj podřadný, sociálně slabý.

6 PŘÍČINY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Je nutné konstatovat, že agresivní chování není náhodné a má své příčiny. Je důležité tyto příčiny identifikovat a přijmout účinná preventivní opatření, zejména v předškolním a školním vzdělávání. Komunikace s dětmi a žáky je klíčová, ale také je důležité spolupracovat s rodiči. S rostoucím vlivem informačních a komunikačních technologií, sociálních sítí a internetu mají děti přístup k nevhodnému obsahu médií, což může být příčinou agresivního chování. Někteří děti se však může setkat s agresivním chováním v domácím prostředí, kdy je svědkem nebo dokonce obětí domácího násilí. Agresivní chování můžeme vidět na ulici, ve filmech, a i v každodenním životě. Někdy jsme svědky trestných činů, kdy dokonce i nezletilé dítě je pachatelem násilí na svých spolužácích, což může mít fatální důsledky. Agresivní chování u dítěte je tedy komplexním fenoménem, který může mít jak vnitřní, tak vnější příčiny.

6.1 VNĚJŠÍ FAKTORY

Jedním z vnějších faktorů jsou situační faktory agrese. Týkají se člověka, který běžně neprojevuje krutost, ale pod vlivem proměnných faktorů se může stát agresivním. Toto závisí na konkrétních podnětech, stavu konkrétním jedince a dané situaci. Faktory, které způsobují agresivní chování jsou pro jedince diskomfortní. Patří mezi ně například bolest, provokace, frustrace, útok. Ovlivnit jedince může také negativní smýšlení, stres, nepohodlí (Výrost a kol., 2019, s.207).

Dále jsou to faktory sociální. Tyto faktory zahrnují normy, vzorce chování a zvyky, které jsou preferované většinou společností. Také zahrnují vliv rodiny, styl výchovy, hodnotový systém a emoční přijetí dítěte. Špatná výchova, problémy v rodině, či nevhodné prostředí mohou být jednou z příčin agresivního chování. Mezi další můžeme zařadit i vliv školy, který může být jak negativní, tak pozitivní. Ten negativní může v žákovi vyvolat špatný vztah s učitelem, spolužáky. A také může způsobit nesouhru mezi školou a rodinou. Dále sem patří masová komunikace a média, jako jsou počítačové hry, internet, televize a další, které mohou obsahovat prvky násilí a podporovat násilné chování. (Výrost a kol., 2019, s.211).

V neposlední řadě můžeme mluvit o faktorech environmentálních, kdy spouštěčem může být hluk, toxické látky, zápach, dým, vysoká teplota apod.

Příčiny agrese u dítěte jsou různé. Zahrnují špatnou výchovu, nedostatek jasně stanovených hranic v rodině a škole, přijímání špatných vzorů, identifikaci s negativními skupinami, nedostatek pochopení a empatie, vliv moderních technologií a rychlého tempa současné doby. Kromě toho se jedná i o subjektivní faktory, jako jsou zvyky, touha po pomstě a snaha napodobit obraz silného člověka, jaký vidíme v médiích (Martínek, 2015, s.82-94).

Z praxe víme, že pokud dítě vyrůstá v nevyhovujících rodinných podmínkách, kde rodiče projevují malý zájem o jeho výchovu, v domácnosti zanedbané s nepodnětným prostředím, kde panuje tam špatná atmosféra, kde může být přítomno domácí násilí nebo závislost na alkoholu nebo jiných návykových látkách. Pak toto dítě si tyto negativní vzorce chování přebírá jako standard a může být obtížné a často i dlouhodobé napravovat důsledky jeho problémového nebo agresivního chování.

V některých případech může být agresivní chování způsobeno skrytou agresivitou matky, která hájí své dítě za každých okolností. Nebo bezmocí způsobenou tyranem v otcovské roli, fyzickými tresty od rodičů atd (Martínek a kol., 2015, s.11).

Je důležité stanovit dítěti jasná pravidla a hranice, které nesmí překročit, včetně respektu vůči autoritám. Nicméně i u dítěte z funkční rodiny se může objevit agresivní chování, příčinami pak jsou některé vnitřní faktory.

6.2 VNITŘNÍ FAKTORY

Mezi vnitřní faktory můžeme zařadit faktory biologické, které jsou ovlivněny genetikou, fungováním nervové soustavy a biochemickými procesy. Mezi biochemické procesy řadíme některé hormony, třeba testosteron, serotonin a látky, které mohou snížit inhibici vůči agresi. Těmito látkami rozumíme například alkohol, nízkou hladinu cukru v krvi. (Výrost a kol., 2019, s.207). Může se také jednat o organické poškození mozku u agresivního dítěte (limbický systém ovlivňující kontrolu emocí, kůra mozková – cerebrální kortex spojený se sociálním učením) (Martínek a kol., 2015, s. 19).

Dále sem můžeme zahrnout osobní faktory zahrnující motivaci a emoční naladění, jako jsou neuspokojené potřeby, citová jistota nebo seberealizace. Jedinec, který pociťuje

potřebu něco udělat, je příliš aktivizován, má větší potřebu se chovat agresivně (Výrost a kol., 2019, s.208).

Psychologické faktory, například poruchy chování (např. ADHD), mohou hrát také v agresivním chování roli. Tyto poruchy chování mohou také zahrnovat lhaní, krádeže, nechození do školy, útěky a další podobné projevy. Mezi tyto faktory můžeme řadit i osobnost jedince, temperament, emoční labilitu a sebeúctu. Sebeúcta je důležitá k tomu, aby se dítě umělo prosadit, získalo přirozený respekt (Martínek a kol., 2015, s. 101-122).

Učitelé a okolí dítěte by měli být pozorní a měli by dobře znát dítě, aby mohli rychle rozpoznat změny v jeho chování, pokles jeho výkonu a podobně. Tímto způsobem mohou předcházet negativním jevům, jako je agresivní chování, a přijímat preventivní opatření k eliminaci těchto problémů. Některé možnosti prevence jsou uvedeny v další kapitole.

7 PREVENCE A NÁPRAVA AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Podle pedagogického slovníku (Průcha, 2003, s. 178) existují **tři základní pilíře prevence** : primární prevence, sekundární prevence a terciární prevence.

- **Primární** prevence se snaží ve vztahu k agresivnímu chování zabránit vzniku agresivity u dítěte.
- **Sekundární prevence** se zaměřuje na omezení agresivního chování u dítěte, u kterého se již projevuje.
- **Terciární prevence** je zaměřena na minimalizaci škod, které mohou být způsobeny agresivním chováním dítěte, které již má vysokou míru agresivity.

Dítě v mladším školním věku se setkává s různými vrstevníky, na které působí různé způsoby výchovy a různé přístupy k hodnotám života. Dítě je velmi vnímavé a zvědavé, ale zároveň je také zranitelné a snadno ovlivnitelné. Někdy není schopno odhadnout důsledky svého agresivního chování.

Učitelé se často potýkají s náročným chováním žáka. Rodiče mohou být náchylní k bránění svého dítěte a nechtějí přiznat, že se jejich dítě dopouští například šikany a ohrožuje ostatní spolužáky svým agresivním chováním. Proto je důležité, aby škola úzce spolupracovala s rodiči dítěte v rámci prevence agresivního chování a zapojovala je do činností školy i mimo ni.

Prevence agresivního chování u dítěte a mladistvého je velmi důležitá, jelikož agresivita může mít závažné následky jak pro jednotlivce, tak pro celou společnost. Proto je nutné ji brát vážně a věnovat jí dostatečnou pozornost. Prevence by měla být zaměřena nejen na samotné dítě, ale také na jeho rodinu, školu a okolí.

Prevence agresivního chování začíná v rodině, výchovou dítěte rodiči. Dítě je nutno vychovávat k zodpovědnosti, sebeovládání a respektování hranic, a to jak etických, tak společenských norem. Dítěti je potřeba pomáhat, s tím, aby se naučilo přijímat zodpovědnost za své chování. Je nutné řešit problémy z hlediska impulzivnosti, agresivity, vzdorovitosti či lhostejnosti dítěte a dalších. Řešit konflikty se spolužáky. Stanovit pravidla, která se musí dodržovat. O problémech s dítětem mluvit. Rodina může svému dítěti pomoci i s výběrem a zajištěním vhodných aktivit. Kroužků, které povedou k vybití jeho nadbytečné energie. O významu rodiny pojednává i Matějček, který považuje výchovu

za nejúčinnější prevenci agresivního chování, pokud je tedy směřována pozitivně. Matějček také zdůrazňuje, že přílišné používání trestů není také žádoucí a může naopak agresivní chování způsobit. Dítě totiž v častém tělesném trestu může spatřovat vzorec běžného chování a přenášet ho do svého okolí a budoucí výchovy svých dětí (Clouc, Townsend, 2016, s. 12, Matějček, 1997, s. 55).

Škola v prevenci i ve vývoji jedince hraje značnou roli. Instituce, která poskytuje vzdělávání žáků v organizovaných formách podle vzdělávacích programů, nazýváme školou. Funkce a přístupy školy se přizpůsobují potřebám společnosti. Především škola je místem pro socializaci žáka, podporuje jeho sociální, osobnostní rozvoj a připravuje ho na jeho budoucí život, ať už osobní, pracovní či občanský (Průcha, 2003, s. 238).

Škola zastupuje instituci, která je mocnější, než rodiče, neboť i oni respektují rozhodnutí školy. Škola dítěti umožňuje zvýšení na společenském žebříčku a prestiže. Žák se ve škole ocitá v nových rolích. V roli školáka dítě získává sociální postavení. Z hlediska školy, školní třídy, je dítě žákem, pro ostatní děti ve třídě je dítě v roli spolužáka, se kterým sdílí prostředí školní třídy. Roli žáka dostává automaticky. To, že je dítě přijato do školy, se chápe jako potvrzení „normálnosti“. Samotná role žáka je především rolí podřízenou. Dítě se podřizuje autoritám i pravidlům daným školním řádem. Role, ve které se žák ve škole ocitá, způsobuje řadu změn. Mezi ně lze zařadit změnu životního stylu, přijetí zodpovědnosti, podřizování se autoritám (Vágnerová, 2012, s. 327-331).

Škola vede k vývoji osobnosti a přispívá k začlenění jedince do společnosti. Nabízí výhled a cíl, podporuje rozvoj schopností, dovedností a osobnostních vlastností. Škola dětskou osobnost ovlivňuje v období, kdy se množství vlastností i kompetenci teprve vytváří. Míra zkušeností, které dítě díky škole získává, je mnohem obsáhlejší, než se očekává. Nelze se zaměřit pouze na získání znalostí či dovedností. Ty jsou především prostředkem ke získání požadovaného stupně přemýšlení a k řešení překážek. Nejsou tedy pouze cílem, ale zastávají trénink rozumových funkcí (Vágnerová, 2012, s. 328).

Nelze říci, že ve škole jde pouze o výkon a věcnou správnost, ale vše se opírá o interakci žáka a učitele. Z tohoto hlediska funkci školy vymezuje například J. Prokop (1996, s. 44), který rozděluje funkce školy na:

a) personalizační – přetváření jedince na osobnost samostatně jednající,

- b) kvalifikační – zaměření na znalosti, výkon, hodnocení,
- c) socializační – působení na jedince, které vede k jeho včlenění do společenských a mezilidských vztahů,
- d) integrační – příprava na povolání, rodinný a veřejný život, přijímání kritiky a změn.

Socializace je jedním z dalších úloh školy. I když je dítě socializováno již z rodiny, ve škole socializace nabývá nových rozměrů. Dítě získává nové zkušenosti rozdílné od těch, které získalo v rodině. Dítě přijímá ve škole nové hodnoty a potřeby a mění se mu hodnotová škála. Na hodnotové škále má důležitou pozici jeho výkon a postavení ve třídě. Proto velký vliv na dítě má také hodnocení. Klasifikace výkonů a chování se odráží v jeho následné sociální pozici. Pozitivní hodnocení a přijetí je pro žáka velmi důležité. Pokud ho žák nemá, může si mezi ostatními připadat přehlížený a vynucovat si proto pozornost jiným způsobem. Vynucování pozornosti bereme jako obrannou reakci na zátěž způsobenou „bezejmenností“.

Školní úspěšnost ovlivňuje budoucí profesní volbu. Neboť rozvoj identity školního dítěte se zrcadlí do jeho postoje ke škole a tento postoj může zůstat celý život. Úspěšnost se odráží i v sebepojetí (Vágnerová, 2012, s. 327-331).

Další úlohou školy je zaměření se na rozvoj sociálních kompetencí. Jako je například spolupráce, řešení problémů, osvojování a respektování pravidel.

Sociální dovednosti a kompetence

Sociální dovednosti chápeme jako osvojené předpoklady pro dostatečné vzájemné sociální působení a komunikaci. Jako způsobilost jedince se zachovat v různě komplikovaných, náročných momentech nejlepším způsobem s ohledem na jednotlivce a všechny zúčastněné jedince v sociální situaci (Švec, 1998, s.178, Gillernová a kol., 2012, s.32).

Zásadní sociální dovednosti se týkají sebepoznání sebe a druhých, komunikace, řešení konfliktů a zátěžových situací. U sociálních dovedností zpravidla můžeme rozlišit dvě složky, a to sociální dovednosti tykající se: 1) sebe sama, 2) mezilidských vztahů.

Do první složky můžeme zařadit sebepoznávání, sebehodnocení, rozklíčování a adekvátní projevy emocí. Do druhé složky řadíme schopnost vcítění se do druhých, toleranci vůči druhým, naslouchání, snahu pochopit druhého jedince, akceptaci jiných pohledů,

poznávání ostatních jedinců, interpersonální komunikaci, řešení konfliktů (Gillernová a kol., 2012, s.32).

Sociální dovednosti můžeme také definovat jako sociální reakce, které jsou vzájemně prolnuté a směřují k určitému cíli. Tyto sociální reakce lze naučit a jsou v moci jedince (Manstead, Hewstone, 1995, s. 605-607).

Autor V. Smékal pohlíží na sociální dovednosti více konkrétně. Ansámbl sociálních dovedností vnímá jako nezbytnou součást sociálních kompetence. Tato kompetence vystihuje obratnost a efektivitu při jednání s lidmi. Obratnost je v tomto případě chápána jako dovednost sociálně komunikovat, což znamená navázání a udržení konverzace, spolupráci atd. Dosažení cílů, rozklíčování problémů v sociální situaci a způsob řešení či předcházení konfliktů atd. zahrnuje pojem efektivita. Za důležitou sociální kompetenci uvádí sebehodnocení, zhodnocení svého působení na ostatní (Smékal,1995, s.18).

Rozvoj a již osvojené sociální dovednosti jsou důležité pro efektivní práci školy. Bez dobře rozvinutých sociálních dovedností je ztíženo osvojování nových poznatků. Na toto poukazuje sociálně kognitivní model vzdělávání. (Gillernová a kol,2012, s.238). Kvalita vzdělávání se odráží v tom, jak dobře jsou osvojeny sociální dovednosti. Pokud jsou sociální dovednosti včas a dobře rozvinuty, mohou se podílet na řešení a prevenci sociálních problémů. Například na řešení agresivního chování, šikany či jiných konfliktů (Havrdová,2015, s. neuvedena).

Mnoho autorů nerozlišuje pojmy sociální kompetence a dovednosti. Vnímají je taktéž. Ani RVP tyto pojmy nerozlišuje. Více se v něm však pracuje s pojmem sociální kompetence.

Někdy jsou sociální kompetence brány za nadřazenou třídu sociálních dovedností. Sociální kompetence zahrnují sociální dovednosti, kterými jsou sociální kompetence uskutečněny. Kompetence jsou osobnostní součástí jedince, zařazují schopnosti, které se projevují v chování čili dovednostech (Belz, Siegrist, 2001, s.375).

Český autor J. Čáp (1997, s. 424) používá pojem schopnosti nikoli pojem kompetence. Schopnosti bere jako obecný termín vyznačující psychologické vlastnosti. Dovednost je brána jako podmínka k náležitému provedení činností.

V rámci prevence je důležité, aby učitel měl u žáka přirozenou autoritu a byl všímavý k projevům agresivního chování, nebagatelizoval je. V tomto ohledu je důležitá edukace pedagogů a dalších pedagogických pracovníků.

Obecně lze v rámci školy volit systémová opatření. Mezi ně můžeme řadit nastavení a dodržování třídních a školních pravidel. Snažit se posilovat spolupráci, vztahy a kladné chování. Pokud se ve třídě nachází agresivní chování je vhodné zařadit trénink pro zvládnání emocí. Jeho realizace by měla být v gesci školy, pomoci s tímto může školní poradenské pracoviště. Je nutné pracovat s celou třídou, ve které se tento žák nachází (Mertin,2021, neuvedeno).

Metodická doporučení a metodické pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování můžeme nalézt na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Uvádíme některá preventivní doporučení (MŠMT, 2016, s. 15-20):

1. Škola musí mít nastavený hodnotový systém

Nejdůležitější hodnotou, kterou škola zastává, je bezpečné prostředí, ve kterém se student mohou vzdělávat. Škola respektuje identitu a individualitu každého jednotlivce a odmítá násilí a zneužívání moci v jakékoli podobě. Podporuje solidaritu, toleranci a vzájemný respekt. Všichni pedagogové jsou vnímaví ke vztahům mezi studenty a atmosféře ve třídách, kde působí, a snaží se tyto vztahy aktivně řešit. Hodnotový systém školy je jasný a srozumitelný pro všechny a je aplikován v praxi. Škola má pravidla a předpisy, které odpovídají deklarovaným hodnotám, a tyto hodnoty se odrážejí i v konkrétních postojích školy a řešeních. V případě výskytu agresivního chování přistupuje k řešení této situace včas, otevřeně a zajišťuje bezpečí pro všechny zúčastněné.

2. Bezpečí musí být utvářeno všemi

Každý účastník výchovně vzdělávacího procesu je zodpovědný za vytváření bezpečného prostředí ve škole. Vedení školy určí odpovědnosti a kompetence pro ředitele a jeho zástupce, pedagogy, ostatní zaměstnance školy, žáky, rodiče a školní poradenské pracoviště, aby byly adekvátní k jejich roli a možnostem. Spolupráce s rodiči je důležitá a může být zajištěna prostřednictvím seznamovacích schůzek, webových stránek

a třídních schůzek. Škola musí zajistit, aby byla alespoň jedna osoba z řad pedagogických pracovníků pověřena specifickými otázkami v prevenci a řešení agresivního chování a pravidelně se vzdělávala. Učitel je také klíčovým faktorem v utváření sociálního klimatu třídy a má vliv na atmosféru, postavení žáků, řešení problémů atd.

3. Vytvořeny musí být vhodné podmínky pro sociální učení

Škola musí zajistit základní podmínky pro žáky i učitele, aby se cítili bezpečně a mohli se soustředit na učení. To zahrnuje například přístup k základním biologickým potřebám (pití, jídlo, toalety), ochranu osobních věcí, volný pohyb v době přestávek a vymezení prostorů pro takový pohyb. Bez těchto základních podmínek se nemůže uskutečnit další sociální učení.

4. Pravidla musí být jasná, stejně jako důsledky za jejich nedodržení

Škola má jasně stanovená pravidla chování pro všechny a důsledky za jejich nedodržení, které jsou srozumitelné a adekvátní k situaci. Pravidla jsou specifikována ve školním řádu a jsou známa všem ve škole. Škola také jasně definuje, co považuje za šikanu a jakým způsobem bude toto chování sankcionováno. Ve třídě jsou nastavena třídní pravidla, která nejsou součástí školního řádu, ale jsou důležitou součástí sociálního učení. Pedagog dohlíží na smysluplnost třídních pravidel.

5. Včasný systém pro zjišťování signálu agresivního chování

Škola má mít systém pro zjišťování varovných signálů agresivního chování. Systém zahrnuje pravidelný monitoring rizikových jevů pomocí diagnostiky a sledování sociálního klimatu tříd. Pedagogové jsou seznámeni s postupy komunikace a informovanosti o rizikových faktorech. Škola podporuje všímání si rizikových prvků agresivního chování. Monitoring probíhá pravidelně a škola se zaměřuje na prostor, kde je riziko zvýšeného výskytu agresivního chování. Škola zajišťuje účinnou ochranu pro žáky i pedagogy v těchto prostorách, zajišťuje dozory apod.

6. Důležitá je spolupráce s dalšími organizacemi

Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, střediskem výchovné péče a dalšími institucemi, které mohou pomoci s řešením nežádoucího chování.

7. Dostatečná podpora pedagogů a žáků je nutná

Škola podporuje své pedagogy a jejich rozvoj prostřednictvím pravidelného dalšího vzdělávání, které se zaměřuje na účinné strategie řešení problémů, třídní management a monitoring varovných signálů. Škola umožňuje žákům pravidelně reflektovat své zážitky a zkušenosti ve škole. Učitel se snaží žáka rozvíjet v rámci sociálních dovedností. Tato aktivita se obvykle vede s třídním učitelem a umožňuje žákovi vyjádřit své názory na spokojenost ve škole, pocit bezpečí, vztahy s ostatními žáky a další sociální dovednosti. Tohle se obvykle provádí v rámci třídnických hodin nebo specifických programů primární prevence.

8. Žák musí být informovaný o tom, kam se obrátit

Škola se musí snažit vzdělávat žáky i pedagogy v prevenci agresivních projevů a pomoci jim při řešení problémů s agresory. K tomu slouží schránka důvěry pro anonymní svěřování se a informace o tom, na koho se obrátit v případě potřeby. Cílem je vytvořit týmovou spolupráci a změnit přístup k tomuto chování.

9. Škola má mít zpracovány potřebné dokumenty

Škola má vymezená pravidla, která zajišťují bezpečnost školy, a ta jsou popsána ve školních dokumentech, jako je školní řád, preventivní program, program školních poradenských služeb, nařízeních ředitele/ky, bezpečnostních a krizových plánech. Školní řád určuje povinnosti žáků a pedagogů, pravidla pro soužití ve třídách a role třídních učitelů i učitelů specialistů. Program školních poradenských služeb zahrnuje popis činností, rozdělení rolí a vymezení odpovědnosti a kompetencí školních poradenských pracovníků. Preventivní program stanovuje základní pravidla pro zajištění prevence různých forem rizikového chování. Bezpečnostní plán obsahuje preventivní mechanismy pro minimalizaci a kontrolu agresivního chování. Zatímco krizový plán stanoví postupy pro řešení konkrétních krizových situací. Tyto postupy jsou jasné a závazné pro každého pracovníka školy a určují konkrétní odpovědnost jednotlivých zaměstnanců.

Při objevení rizikového chování je vhodné, aby škola postupovala následovně (MŠMT,2016, 5-10):

1. Škola využije postupů z krizového plánu, který je obsahem preventivního programu školy
2. Škola reaguje na závažnost situace, s lehčí formou agresivního chování si má být schopen poradit pedagog, především pak školní metodik prevence. Pokud se jedná o těžší případy obrací se na externí pracovníky – PPP, SVP, psychology, psychiatry apod. V případě, že se jedná o agresivní chování, které může být považováno za přestupek či trestný čin (například: těžké ublížení na zdraví, znásilnění, vydírání, nebezpečné vyhrožování apod.) - Policii ČR, OSPOD.
3. Škola by se měla postarat o bezpečnost oběti, měla by se ho zeptat, co může udělat, aby se cítila v bezpečí. Důležité je také se postarat o bezpečí informací a informátorů.
4. Škola se stará o nápravu. To zahrnuje nejen nápravu pro oběti, ale také pro celou třídu, včetně těch, kteří agresivní chování pouze sledovali. Je vhodné pracovat s agresorem a pomoci mu pochopit své chování a motivy. Oběť by měla být také podporována. Je vhodné, v případě potřeby, navrhnout péči odborníků. V některých situacích by mohlo být také užitečné přeložení do jiné třídy.
5. Dále škola využívá nápravná opatření, která mohou pomoci k zastavení a potrestání agresora. Patří sem například výchovná opatření, jako napomenutí od třídního učitele nebo ředitele, podmíněné vyloučení nebo vyloučení ze školy (v závislosti na povinné školní docházce), individuální výchovný plán pro agresora, převedení do jiné třídy nebo pracovní skupiny (s ohledem na účinnost tohoto opatření). Škola podává doporučení rodičům, aby navázali spolupráci nebo umístili žáka do střediska výchovné péče. Či podá návrh na OSPOD apod.

Na základě předchozích vymezení jsme se pokusili sestavit pro učitele rady, možnosti, jak pomoci dítěti snižovat riziko projevů agresivity a podporovat jeho zdravý vývoj. Rady mohou být následující:

1. Vytvářejte přátelské a respektující vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli. Získáte tak důvěru dítěte, bude se cítit bezpečněji a lépe se učit. Využívejte pomůcky a didaktický materiál. Práci prokládejte didaktickými hrami.

2. Pomáhejte žákovi rozvíjet sociální dovednosti, např. řešení konfliktů, spolupráci, empatii a respekt k ostatním. To může být realizováno prostřednictvím her, příběhů, skupinových aktivit, diskuzí a dalších interaktivních metod.
3. Buďte pozorní ke změnám v chování dětí. Pokud si všimnete agresivity nebo násilného chování, snažte se zjistit příčinu a snažte se problém řešit s dítětem i jeho rodiči.
4. Vytvářejte jasná pravidla chování ve třídě a důsledně je uplatňujte. Vhodné je vytvořit je společně se žáky a ti by si je měli odsouhlasit. Měli by být informováni o očekávaném chování a důsledcích porušení pravidel.
5. Umožňujte žákovi aktivně se zapojovat do výuky a podporujte rozvoj jeho zájmů a schopností. To může pomoci snížit frustraci a negativní emoce, které mohou vést k agresivitě.
6. Učte žáka, jak usměrnit své emoce např. pomocí technik relaxace a dechových cvičení či her na zvládnání emocí.
7. Udržujte kontakt s rodiči a zapojte je do řešení potíží s chováním jejich dítěte. Spolupráce s rodiči může být velmi efektivní při prevenci agresivního chování u dítěte.
8. Podporujte a vyzdvihujte pozitivní chování a úspěchy žáka. Tím posilujete jeho sebevědomí a snižujete pravděpodobnost, že se bude uchýlovat k agresivnímu chování. Nezaměřujte pozornost pouze na negativní chování na úkor toho pozitivního.

Takový přístup může mít pozitivní vliv na celkovou atmosféru ve třídě a přispět k prevenci projevů agresivity.

8 PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Pro práci jsme si podrobně prošli a zanalyzovali studie na obdobné téma. Vybrali jsme studie, které ve svém obsahu korespondují se záměrem práce. Dále uvádíme jednotlivé studie, přičemž u všech zmiňujeme, v čem se vztahují k této práci, teoretické zakotvení, výzkumné cíle, metody, organizaci, jak byl výzkum proveden. Pokud byly zmíněny výzkumné hypotézy, jsou také uvedeny.

Studie č. 1 – Prevence šikany na 1. stupni základních škol

Autor: Havlíčková Eliška

Rok vydání: 2021

Zvolená diplomová práce se zaměřuje na prevenci šikany na prvním stupni ZŠ a formou dotazníkového šetření analyzuje pracovníky na vybraných školách v několika městech. Přímo se dotýká řešeného tématu práce, protože je zpracováno téma šikany, jakožto projev agresivního chování na 1. stupni ZŠ. Výzkum autorka realizovala i v malotřídních školách. Zároveň poskytuje širší spektrum výsledků i z dalších typů škol, což je užitečné při diskuzi výsledků. V práci je řešena agresivita jako vrozený instinkt i jako naučené chování a obecně je definována i teorie šikany.

Právě teorie šikany je podrobně popsána v teoretické části práce a poskytuje pevný základ pro výzkumné cíle. Detailně jsou popsány protagonisté šikany, projevy i typy šikany a vývojové stupně. V dalších kapitolách se práce zabývá obsáhle prevencí na různých úrovních (tj. školní, třídní či jednotlivců). Rozebrány jsou i organizace, které se zabývají právě problematikou a prevencí šikany.

Výzkumná část si klade za cíl zjistit stav současného přístupu k prevenci šikany na vybraných školách, jejich případné spolupráce s organizacemi pohybujícími se v dané problematice a otázky se týkají jak agresorů, obětí, tak rodičů.

Zvolenou metodou pro získání výsledků a ověření hypotéz bylo dotazníkové šetření, které bylo vybráno s ohledem na probíhající epidemiologickou situaci v ČR. Dalším vhodným nástrojem by byl řízený rozhovor, který byl původně plánován a otázky zůstaly koncipovány stejným způsobem.

Výzkumný soubor tvořili výchovní poradci vybraných základních škol v Karlovarském kraji. V šesti vybraných školách v Karlovarském kraji byla následně provedena analýza prostředí, metodiky prevence a programů specifické prevence, případně činnosti psychologa (pokud jím škola disponovala). Dotazníky byly následně rozeslány výchovným poradcům do vybraných škol a následně pouze 4 školy byly plně participovány na výzkumu a dodaly data pro sběr. Celkem bylo položeno 13 dobře koncipovaných otázek, které se přímo dotýkají problematiky šikany na 1. stupni ZŠ.

Výchozím předpokladem byla dobrá orientace dotazovaných v problematice. Výsledky byly zpracovány formou přehledných tabulek a vyhodnoceny formou diskuze.

Jednou z hypotéz byl předpoklad spolupráce školy a odborných organizací, druhá hypotéza předpokládala vlastní metodiku, kterou zpracovala každá z tázaných škol v souvislosti s agresivním chováním.

Závěrem byly potvrzeny všechny hypotézy a předpoklady této práce. Vzhledem ke konečnému snížení počtu respondentů byly výsledky omezené a stálo by za zvážení doplnit respondenty z dalších škol pro možnost objektivizace závěrů. Nelze generalizovat ani závěry z dotazovaných škol, vzhledem k jejich různým velikostem – obecně vzato v malých školách mezi žáky nejsou výrazné rozdíly, takže k šikaně nedochází tak často a pokud ano, je snáze odhalena. Vhodné by tedy bylo zaměřit práci pouze na školy prvního řešeného typu (200-300 žáků, Bečov, Teplá, Bočov, Žlutice) či druhého řešeného typu (malotřídní školy – Chyš, Štědrá).

Studie č. 2 - Šikana na 1.stupni ZŠ

Autor: Doložilková Jana

Rok vydání: 2019

Vybraná práce se zabývá tématem šikany na 1. stupni ZŠ z pohledu pedagogů s důrazem na analýzu možné prevence, čímž se přímo dotýká řešeného tématu této práce. Práce byla vybrána za účelem srovnání výsledků některých obdobných výzkumných otázek zpracovaných odlišnou výzkumnou metodou, což je dle našeho názoru podnětné. Praktická část je zpracována formou kvantitativního výzkumu. Provedeno bylo dotazníkové šetření. Forma otázek byla dále optimalizována a konkretizována na specifické případy.

Teoretická část práce shrnuje základní pojmy, které jsou důležité pro téma. Definovány jsou znaky, příčiny, motivy, stádia a následky šikany. Následně se teoretická část zaměřuje přímo na šikanu ve školním prostředí a zde je rozebrána osobnost pedagoga. Pozornost je zaměřena i na signály šikany ve školním prostředí a následné postupy při jejím řešení. Autorka zde zmiňuje i úskalí při řešení šikany. Jedním z nich je například, že legislativa podporuje trestání agresorů dle závažnosti, avšak řádné ukotvení šikany a její problematiky je z hlediska zákona nedostatečné a z právního hlediska nejednoznačné.

Podrobná teoretická část je stěžejním základem pro správné zvolení cílů, metod a výzkumných souborů.

Tato práce uvádí za hlavní cíl analýzu zkušeností pedagogických pracovníků s šikanou na pracovišti a rovněž zkoumá způsoby, jakými případné konflikty byly řešeny. Dílčím cílem je zpracování profilu učitelů, jejich informovanost o problematice, přístup k šikaně.

Jako výzkumná metoda byl zvolen strukturovaný dotazník, který byl nejdříve optimalizován pěti respondenty a následně byl cíleně rozeslán ředitelům ZŠ.

Jako výzkumný soubor byli zvoleni pedagogičtí pracovníci 1. stupně vybraných ZŠ. Celkem bylo pomocí online dotazníku osloveno 250 respondentů, z čehož bylo následně vybráno 219 řádně vyplněných, čímž lze vypovídající hodnotu práce považovat za dobrou. Vysoká zpětná vazba respondentů byla zřejmě způsobena správným zvolením formy a metody šetření, která byla časově flexibilní a dostupná pro všechny dotázané (s jedinou podmínkou přístupu k internetu). Celkem bylo položeno 23 otázek. Až 89 % dotázaných byly ženy, téměř polovina respondentů byla starší 45 let. Otázka na věk a pohlaví se části respondentů zdála nadbytečná. Zásadní se jeví délka pedagogické praxe, současná pozice a informovanost či proškolení ohledně šikany.

Práce neuvádí žádnou konkrétní hypotézu.

Výsledky konstatují, že každý se již setkal s nějakým druhem násilí (osobně či zprostředkovaně) a odhalení agresorů i obětí může být náročné – ačkoliv u mladších dětí je to často lépe čitelné. Závěrem práce konstatuje komplexnost a náročnost problému a doporučuje zlepšení pro praxi. Důraz je kladen zejména na proškolení samotných pedagogů v kombinaci s konzultacemi s externími odborníky.

Studie č. 3 - Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy

Autor: Hajderová Darja

Rok vydání: 2020

Problematika agresivního chování se často může objevovat právě ve třídách tzv. začínajících učitelů, tj. osob s pedagogickým vzděláním a způsobilostí, nicméně bez pedagogické zkušenosti. Práce byla vybrána proto, že všeobecně je v odborné literatuře poukazováno na problematiku začínajících učitelů a jejich schopnost zamezit agresivnímu chování je tedy považována za jednu ze stěžejních. Vzhledem k tomu, že patříme mezi začínající učitele stává se toto téma důležitým a využitelným i pro tuto práci. Zmíněná práce se zabývá potížemi s učením a chováním žáků 1.stupně ZŠ. Poukazuje na negativní projevy v několika oblastech např. oblasti chování a sociální oblasti, což se přímo dotýká této práce. Mimo jiné je zpracován stejný výzkumný soubor (pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ) jako v této práci.

V teoretické části je zaměřena pozornost zejména na osobnost učitele a kázeň. Pedagog je obecně spjat s jistými klíčovými vlastnostmi, které se zkušenostmi a vývojem profesní dráhy kulminují. Kázeň je specifická pro mladší děti, které ještě prochází mravním vývojem a práce tak definuje příčiny a projevy nekázně. V teoretické části jsou specifikovány i vybrané problémy žáků s učiteli na 1. stupni s volně navázanými metodami pro práci s obtížným chováním a strategiemi dobré kázně.

V rámci výzkumného šetření bylo hlavním cílem zjistit, jakým způsobem si začínající učitelé udržují kázeň, jak se snaží eliminovat nekázeň. Následně vyhodnotit efektivitu použitých přístupů v kombinaci s navržením dalších opatření pro zamezení nevhodného chování či agresivního chování jako takového.

Zvolena byla dotazníková metoda, otázky byly formulovány cíleně a vztahovány k vnějším i vnitřním vlivům. Otázky byly pokládány obsahové (pro naplnění výzkumných cílů a otázek) a funkcionální (optimalizace dotazníku).

Pro účast v dotazníkovém šetření byli vybráni pedagogičtí pracovníci s méně než 5 lety pedagogické zkušenosti a celkem bylo dotázáno 196 respondentů.

Výzkumné otázky byly koncipovány jako otevřené i uzavřené dle povahy otázky a následně byly odpovědi tříděny do odpovídajících kategorií pro usnadnění vyhodnocení.

Práce neanalyzuje konkrétní hypotézy.

Za slabé místo lze zvolit samotnou použitou metodu dotazník, která nebyla s žádnou jinou metodou kombinována. Za slabinu tak lze označit cílení na subjektivní vnímání situací na úkor skutečné podstaty události.

Z výsledku vyplývá, že kázeň je zdroj kvalitního vyučování, dobrého třídního klimatu. Závisí na tom, jak je vyžadováno dodržovat pravidla, jaké metody práce jsou používány, jak jsou žáci motivováni a ohodnocováni za svou práci.

Studie č. 4 - Agresivita dětí v mateřské škole

Autor: Majerová Monika

Rok vydání: 2018

Pro kompletní analýzu problematiky je vhodné posoudit kromě řešených dětí 1. třídy i děti mladší. Z tohoto důvodu byla vybrána studie zabývající se agresivitou dětí v mateřské škole. Práce používá obdobné metody jako naše práce (pozorování a cílené aktivity). Srovnává tři konkrétní případy dětí, které se v kolektivu projevují agresivně v různých formách. Porozumění charakteru těchto dětí a jejich vztahům ve třídě může být tedy klíčové pro navazující studie starších dětí.

Práce komplexně popisuje agresivitu nejen ze sociální perspektivy, ale také z hlediska biologického fungování, zabývá se také reakcemi vychovatelů na projevy šikany a vlivem prostředí na podněcování takového chování. Okrajově jsou řešeny i emoční a inteligenční sebezvojevotázky v kontextu komunikačních dovedností. Pochopení charakteru agresorů je zásadní pro prevenci a úspěšné řešení problematiky.

Mezi výzkumné cíle patří nalezení efektivních postupů při práci s agresivitou dětí. Jsou hledány způsoby pro usměrnění agresivity, pro rozvoj sociálního citění a zároveň možnosti, jak agresivním projevům předcházet.

Hlavní metodou použitou ve vybrané práci bylo pozorování ve spojení s realizací aktivit rozvíjejících dovednosti. V rámci aktivit byly vybrány hry a další činnosti, které cílí na odstranění agrese a zároveň podporují přirozené rozvíjení osobnosti dítěte.

Hlavní výzkumný soubor je tedy tvořen pouze třemi jedinci, kteří byli cíleně vybráni na základě častým konfliktům ve třídě, vzpurné a prudké povaze či projevech fyzické agrese. Vybrané děti se pohybují v kolektivu 21 dětí, výzkumných aktivit se tak účastnily všechny děti a byly pozorovány i reakce ostatních dětí, lze to ale považovat za vedlejší cíl práce.

Šetření bylo dobře zorganizované, byl pečlivě charakterizován kolektiv i vybraní jedinci na základě MBTI (společný rys vybraných dětí byl stejného charakteru). Bylo položeno několik hlavních otázek, analyzovány příčiny agresivního chování.

Práce neřeší konkrétní hypotézy, obecně však řeší výzkumný problém zvládnutí agresivity u dětí v MŠ.

Závěrem práce a kazuistik je několik poznatků, mimo jiné nutnost individuálního přístupu, hledání příčiny, trénink a upevňování správného chování. Obecně lze říci, že agresivním projevům lze předcházet rozvojem potřebných dovedností u dětí. Je nutné řešit okolnosti, příčiny i následky agresivního chování komplexně, aby bylo možné situaci šikany či agrese úspěšně vyřešit. Slabé místo práce může být zároveň vnímáno jako silné. Autorka je zároveň učitelka řešených dětí, což může vyvolávat dojem subjektivního posouzení. Nicméně při dodržení stanovených výzkumných otázek a dobře zvolené formě výzkumných metod nelze v tomto případě hovořit o ovlivnění výsledků.

Studie č. 5 - Prevence rizikového chování na 1 stupni ZŠ – případová

studie

Autor: Šlejtrová Lucie

Rok vydání: 2015

Případová studie se zabývá dětmi v mladším školním věku (2. třída), což se přímo dotýká práce. Obdobná je i metoda výzkumného šetření, která byla volena s ohledem na nízký věk dětí – pozorování. Mimo pozorování dětí byl proveden i polostrukturovaný rozhovor s dotazovanými pedagogy, což je také jedna z metod této práce.

Se zaměřením na mladší školní věk je v rámci teoretické části nutno objasnit základní související pojmy. S mladším školním věkem je spojen motorický a emoční vývoj, socializace.

Kromě popisu rizikového chování a legislativy spojené s rizikovým chováním je v rámci práce řešeno i školní poradenské pracoviště a třídnické hodiny, včetně jejich struktury.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat působení speciální pedagožky, která působí v 2. třídě ZŠ a vyhodnotit toto působení, včetně doporučení dalších preventivních opatření proti agresivnímu chování.

Základními výzkumnými metodami bylo pozorování, dotazníky a rozhovory. Jako doplňková metoda byl zvolen dotazník B4, který měl doplnit výsledky o pohled žáků na jejich vztahy ve třídě, což mělo zasadit fungování celé třídy do širšího kontextu.

Výzkumným souborem tedy byli žáci 2. třídy ZŠ (29 dětí) jejich pedagog a speciální pedagog.

Výzkum byl koncipován velmi pečlivě, pozorování bylo rozděleno do čtyř fází (sledování agresivního chování a jeho četnost v běžné výuce, dění na třídnických hodinách se speciální pedagožkou, aktivity se zaměřením na vzájemnou důvěru a komunikace, chování ve škole v přírodě). Dále byl proveden polostrukturovaný rozhovor s dotazovanými pedagogy a dotazník B4, který ve své podstatě zjišťuje aktuální pocity žáka z jeho třídní komunity pomocí kladných a záporných bodů.

Vzhledem k explorativní povaze výzkumu nejsou v práci ověřovány konkrétní hypotézy.

Výsledek výzkumu tak může být ovlivněn velmi úzkým souborem z pedagogického spektra a nelze generalizovat výsledky z tohoto šetření mimo dotčenou třídu.

Nicméně práce zhodnocuje pozitivní přínos výsledků pro speciální pedagogy v rámci další výuky, shrnuje aktivity, které mohou působit preventivně proti šikaně a agresivnímu chování vedoucímu k šikaně.

Studie č. 6 – Prevence šikany na 1. stupni ZŠ

Autor: Lišková Olga

Rok vydání: 2018

Tento výzkum se přímo dotýká této práce vzhledem ke zvoleným výzkumným metodám (pozorování a rozhovor). Teoretická část se zabývá přidruženým tématem k této práci

– tématem šikany a její prevence na 1. stupni. Problematika je objasněna z hlediska žáků a jejich psychologického vývoje, stejně tak je řešena možnost prevence šikany, která může být realizována pedagogickými pracovníky. Tematicky se tedy práce úzce dotýká i našeho řešeného tématu.

Teoretická část práce se zabývá základními pojmy jako je agrese a projevy šikany. Řeší šikanu v trojím pojetí, jako nemocné chování, závislost či jako poruchu vztahů ve skupině. Charakterizovány jsou i účastníci šikany a dále je zešíroka řešena prevence, zejména z hlediska pedagogů.

Hlavním cílem práce bylo posoudit již konkrétní přínosy preventivního programu „Kočičí zahrada“. Program se specializuje na rozvoj sociálních dovedností a prevenci rizikového chování.

Výzkumné metody byly vybrány tři: pozorování, analýzy produktů a rozhovory.

Výzkumný soubor byl vybrán cíleně vzhledem k potřebě realizovat preventivní program v určitých třídách. Byly tedy vybrány dva druhé ročníky základní školy, které měly kázeňské problémy (včetně fyzického napadení).

Výzkum byl zvolen kvalitativní, vzhledem k nutnosti hloubkového studia jednotlivých případů. Byl strukturován pomocí spirály profesního rozvoje, což je založeno na konkrétním jednání a následně učení se ze svého jednání.

Vzhledem k explorativní povaze výzkumu nejsou v práci ověřovány konkrétní hypotézy.

Závěrem je vyhodnocena efektivita testovaného preventivního programu. Zhodnocena je nutnost jeho přizpůsobení vývojovému stádiu dětí (uveden příklad abstraktního myšlení). Výsledkem je i důležitá role pedagoga v jeho působení na děti a zaujetí určitého postoje. Preventivní kroky proti agresivnímu chování lze zapojit i do běžné výuky mladších dětí společně s cíleným budováním dobrých vztahů ve třídách.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI

9.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V rámci této diplomové práce bude cílem se zaměřit na analýzu úrovně rozvoje sociálních dovedností žáků v mladším školním věku. Především při řešení konfliktů, interakci s dospělými, vrstevníky. Konkrétně se práce zaměří na tyto výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem žáci reagují na zátěžové situace?
2. Jakým způsobem žáci řeší konflikty?
3. Jak dokáží spolupracovat, komunikovat, rozumět svým emocím a prožívat je?

Dalším cílem práce bude vyšetřit názor učitelů na úroveň sociálních dovedností jejich žáků a na současný výskyt agresivního chování. Práce se bude zabývat dalšími výzkumnými otázkami jako jsou:

1. Vyskytuje se agresivní chování ve třídách a jaké jsou jeho projevy?
2. Vnímají učitelé zvyšující se míru agresivního chování?
3. Co považují za příčinu tohoto chování?

Posledním cílem bude prezentovat a realizovat projekt zaměřený na rozvoj sociálních dovedností žáků v oblasti komunikace, řešení konfliktů a spolupráce s ostatními. A to s důrazem na přínos v prevenci agresivního chování.

9.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro tento výzkum jsme vybrali dva soubory respondentů – základní soubor a výběrový soubor.

Základní soubor tvořili žáci 1. stupně základních škol v okrese Tachov, který zahrnuje žáky všech škol v daném okrese.

Výběrový soubor tvořili žáci a učitelé prvního stupně ZŠ v Chodové Plané. Tento soubor byl vybrán na základě dostupného výběru, neboť v této obci je pouze jedna škola a byly zde absolvovány praxe. Do výzkumu bylo zapojeno 23 žáků, jedna školní třída. A učitelé vyučující na 1. stupni této školy. V souboru byli zahrnuti žáci různých pohlaví a socioekonomického statusu. Výzkum probíhal v období od února 2023 do dubna 2023.

9.3 VÝZKUMNÉ METODY A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Výzkum jsme provedli pomocí kvalitativního akčního výzkumu, který byl založen na rozhovoru, pozorování (standardizovaném archu) a projektu. Výzkumné metody, které jsme použili jsou pozorování, rozhovor a realizace aktivit na sociální dovednosti pomocí experimentu.

Pozorování bylo využito pro sledování interakce žáků mezi sebou a také mezi žáky a dospělými. Umožnilo také sledovat další sociální oblasti jako řešení konfliktů, práci s emocemi. Tato metoda byla nápomocna ke získání informací o úrovni sociálních dovedností žáků před provedením projektu.

Rozhovory jsme použili ke sběru informací o zkušenostech učitelů s agresivním chováním a pohledu na úroveň sociálních dovedností u jejich žáků.

V rámci praktické části jsme navrhli a realizovali projekt na rozvoj sociálních dovedností u žáků 1. stupně ZŠ. Tento projekt se skládal z několika aktivit zaměřených na řešení konfliktů, interakci s dospělými a vrstevníky a na další sociální dovedností. Tyto aktivity byly realizovány jako experiment, kdy bylo sledováno, jak se žáci chovají při řešení různých situací a jak si vedou při interakci s ostatními.

Data získaná z výzkumných metod jsme následně zpracovali a analyzovali, byla využita kategoriální analýza. Vytvořili jsme záznamy z pozorování a rozhovorů, které byly dále interpretovány a shrnuty do závěrů. U rozhovorů jsme využili kódování pro zpracování dat. Získané informace jsme rozdělili do kategorií a kódy nám umožnily analýzu odpovědí učitelů. Výsledky experimentu jsme pečlivě zaznamenávali, nahrávali a následně analyzovali a reflektovali.

Celkově lze konstatovat, že výzkumné metody použité v tomto výzkumu nám umožnily získat důležité informace o sociálních dovednostech žáků. O zkušenostech učitelů s agresivním chováním a sociálními dovednostmi jejich žáků, které mohou být využity pro další rozvoj těchto dovedností v praxi.

10 POZOROVÁNÍ

Pro pozorování jsme vybrali ZŠ v Chodové Plané. Pozorování probíhalo od února 2023 do dubna 2023. Probíhalo během praxe a následného suplování, které jsme ve třídě měli. Během pozorování jsme se snažili nepozorovaně sledovat žáky po dobu vyučování v jejich třídním kolektivu tak, aby nebyla narušována jejich činnost. K pozorování jsme využívali pozorovací arch, který byl inspirován americkou verzí COR Observation Items: Preschool Child Observation Record, která původně obsahuje 6 subtestů. Pozorovací položky COR – záznam o pozorování dítěte byly vytvořeny pro účel pedagogů tak, aby byl zjištěn stupeň rozvoje osobnosti dítěte. Pro náš účel jsme využili subtest na sociální dovednosti, který odpovídal našemu výzkumnému záměru. Tento subtest zahrnuje 4 složky. První složka se zabývá vztahem dítěte k dospělým. Druhá složka se zabývá vztahem dítěte k ostatním dětem. Třetí složka se zabývá řešením konfliktů. Poslední je zaměřená na vyjadřování a porozumění emocím. Popis jednotlivých složek je zmíněn dále.

Subtest na sociální dovednosti jsme vybrali z důvodu, že mezi sociálními dovednostmi a agresivním chováním je patrná spojitost. Sociální dovednosti zahrnují schopnost spolupráce, porozumění, vyjádření potřeb, emocí, respekt druhých a řešení konfliktů. Je tedy zřetelné, že pokud jsou tyto dovednosti dobře rozvinuty, je jedinec schopen se lépe vcítit jak do situace, tak druhých. Lépe tak pochopit jejich perspektivu, což jedinci umožňuje se lépe vyrovnat s nejrůznějšími situacemi.

Na opačné straně jedinci s málo rozvinutými sociálními dovednostmi mohou být náchylní k agresivnímu chování více. Jelikož se hůře vyrovnávají s konflikty a frustrací. Jedinec nemusí být schopný řešit problémy konstruktivně, a tak může být agresivní chování jedním ze způsobů, jak si obstarat své potřeby.

Závisí však na mnoha faktorech. Každopádně dostatečně rozvinuté sociální dovednosti jsou velkou výhodou pro zvládnání agresivního chování.

Pozorování probíhalo následovně. Při pozorování jsme se pokaždé zaměřili na konkrétní jedince. Tyto jedince jsme sledovali a ohodnotili ve všech zvolených oblastech. Výběrem z pěti úrovní. Takto jsme postupně ohodnotili všechny žáky ze třídy. K hodnocení jsme se během doby pozorování vraceli a ujišťovali se v ohodnocení. Ze začátku jsme si mohli ověřit, jak žáci reagují na neznámou osobu, jak komunikují. Postupem času, jak komunikují

s námi, jako s jejich učiteli – osobou známou. Pronikli jsme tak více do jejich třídních vztahů, komunikace, konfliktů a zvládání emocí.

10.1 POPIS POZOROVANÝCH SLOŽEK

1. Složka – vztah dítěte k dospělým

První hodnocená složka se zaměřuje na vztah dítěte k dospělým. Na to, jak dítě dokáže s dospělým komunikovat, interagovat. Přičemž rozlišujeme, zda toto dokáže pouze s dospělým, kterého zná, nebo i s někým cizím, například se suplujícím učitelem, popřípadě cizím vychovatelem. Vztah mezi žákem a učitelem může být stěžejní pro soudržnost a funkční třídní kolektiv.

2. Složka – vztah dítěte k ostatním dětem

Druhá složka se zabývá vztahem dítěte s vrstevníky. Vytváření vztahů je důležité pro nacvičování komunikační taktiky, spolupráce, sdílení a vyjadřování emocí. Vztahy mezi dětmi mohou přispět k tvorbě sebeúcty. Děti, které mají vytvořeny pozitivní vztahy s jinými dětmi, jsou méně náchylné k tomu, aby byly obětmi šikany či byly izolovány. Pozorování je zaměřeno na to, jak dítě komunikuje, interaguje s ostatními dětmi. Zda je schopno konverzaci začít, udržet. Zda si s dětmi dokáže hrát, rozhodnout se s kým chce být při hře. Zda umí projevit přátelství či podporu dalšímu dítěti.

3. Složka – řešení konfliktů

Další pozorovaná složka se zaměřuje na to, jakým způsobem dítě řeší konflikty. Zda dítě umí konflikt vyřešit samo, potřebuje pomoc od dospělého nebo vůbec nezvládá konflikt řešit. Řešení konfliktů je stěžejní pro efektivní mezilidskou komunikaci. Může naučit empatii, spolupráci, lepšímu porozumění lidem a respektu jejich potřeb a zájmů. Vyřešený konflikt může posílit vztahy. Naopak neřešený konflikt může vést k neshodám, až k agresivnímu chování.

4. Složka – Porozumění a vyjadřování pocitů

Poslední složkou subtestu je zjištění, zda dítě umí vyjadřovat své emoce a porozumět jim. A jakým způsobem dítě emoce vyjadřuje. Zda o svých emocích mluví či nikoli. Jestli emoce umí vyjádřit i jinak, například prostřednictvím hry. Dále zda zná i důvod emocí.

S emocemi se dítě setkává jak u dospělých, tak jeho vrstevníku či u sebe samotného. Porozumění emocím druhých pomáhá se vcítit do druhých, mít kvalitnější vztahy. Dítě, které

umí vyjádřit a porozumět svým emocím, porozumí lépe samo sobě, svým myšlenkám i potřebám. Vyjádření emocí může pomoci se zvládnutím stresu a náročnými životními situacemi. Je důležité pro rozvoj sebekontroly, sebereflexe.

10.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

Během pozorování byli ohodnoceni na pětistupňové škále všichni žáci zkoumané třídy. Celkový počet žáků byl 23. V počtu 15 chlapců a 8 dívek. Jednalo se o žáky v mladším školním věku, konkrétně o žáky prvního ročníku.

Dále uvádíme v tabulce shrnuté výsledky pozorování. Jména žáků jsou z důvodu GDPR změněna, aby byla zachována anonymita. Úroveň jednotlivých sociálních dovedností byla při pozorování udělována na základě záznamového archu. Každá z úrovní záznamového archu obsahuje charakteristiku, kterou dítě musí splňovat, aby byla tato úroveň dosažena. Ukázka záznamového archu je uvedena v příloze č.1.

Tabulka 1- Výsledky sociálních dovedností u dívek

Jména dívek:	Vztah dítěte k dospělým	Vztah dítěte k jiným dětem	Řešení konfliktů	Porozumění a vyjadřování svých pocitů	Celkový výsledek
Vendula	4	4	2	4	14
Jana	4	5	2	4	15
Šárka	3	4	3	4	14
Veronika	4	4	2	4	14
Julie	3	5	2	4	14
Markéta	2	4	3	4	13
Valerie	4	5	3	4	16
Ema	3	4	3	4	14
Průměr v soc. oblastech/ celkový průměr	3,37	4,37	2,5	4	14,25

Výsledky dívek vykazují nejvyšší dosažený výsledek v oblasti vztahu dítěte k jiným dětem, kde dívky dosáhly průměru 4,37 z možných 5 (tabulka 1). Vztahy dívky ve třídě tvoří především mezi sebou. Dívky společně tráví čas o přestávkách, plánují si společné hry, vyjadřují vzájemnou náklonnost. Nikdo není ze skupiny vyloučen, dívky se spolu baví všechny bez výjimek. Kromě občasných situací, kdy si některé dívky chtějí hrát pouze

s některou. U několika dívek jsou patrné i hlubší vztahy (úroveň 5). Výsledky v této oblasti je na velmi dobré úrovni.

Další oblasti, která je velmi dobře rozvinuta je oblast porozumění a vyjádření pocitů. V této oblasti dosáhly výsledku 4. Všechny dívky jsou schopny vyjadřovat emoce prostřednictvím aktivit, her. Projevují nadšení z jejich práce i z připravovaných aktivit, dovedou se při divadélku vžít do postav. O svých emocích mluví, ale neuvádějí důvod jejich emocí. Z tohoto důvodu byly všechny zařazeny do úrovně 4.

Co se týče oblasti vztahu dítěte k dospělým. Dívky dosáhly průměru 3,37. Většina dívek je otevřená i vůči cizím lidem a při pozorování se pohybuje na úrovni 3 a 4. Dívky s námi vedly i jako s cizími osobami konverzaci, mnohé ji i dokázaly udržet. Pouze jedna dívka čekala a komunikovala pouze na vyzvání.

Nejméně rozvinutou oblastí je oblast řešení konfliktů, kde dívky dosáhly průměrného skóre 2,5. Dívky chodí neustále žalovat. Chtějí, aby konflikt učitel vyřešil za ně. Některé dívky dokáží říct, v čem je problém, popsat konflikt. Konflikty ale bez výjimek vyřešit samy neumí.

Tabulka 2- Výsledky v sociálních oblastech u chlapců

Jména chlapců :	Vztah dítěte k dospělým	Vztah dítěte k jiným dětem	Řešení konfliktů	Porozumění a vyjadřování svých pocitů	Celkový výsledek
Oldřich	4	4	3	4	15
Michal	2	3	2	3	10
Robert	2	3	1	1	7
Jan	3	4	2	3	12
Ivo	3	4	3	5	15
Eliáš	3	4	2	4	13
Matyáš	2	3	3	4	12
Jonáš	3	5	2	4	14
Aleš	4	4	4	5	17
David	3	4	2	3	12
Jakub	2	3	2	3	10
Josef	2	3	3	3	11
Tobiáš	2	3	1	2	8
Jiří	2	3	1	2	8
Erik	2	3	3	3	11

Průměr v soc. oblastech/celkový průměr	2,6	3,53	2,26	3,26	11,66
--	-----	------	------	------	-------

U chlapců můžeme pozorovat největší průměr 3,53 v oblasti vztahu dítěte k jiným dětem (tabulka.2) Ve třídě se většina chlapců baví společně a vycházejí spolu dobře. Často hrají o přestávkách fotbal s měkkým míčkem. Do her se nezapojují všichni, někteří žáci spíše přihlíží. Do komunikace s jiným žákem se zapojují všichni chlapci.

Porozumění a vyjadřování pocitů je druhou nejlépe rozvinutou sociální oblastí. Nejčastější dosahovanou úrovní byla úroveň 3. Kdy tito chlapci dokáží o svých emocích bez problémů mluvit. Nachází se zde ale i dva jedinci, kteří jsou na vysoké úrovni – emoce si uvědomují a říkají jejich důvod. Například že jsou naštvaní, protože někdo křičí, a je už z toho bolí hlava. Takto udávají důvod bez toho, aniž by to po nich někdo vyžadoval. Sami od sebe. Naopak zde, ale nalézáme jedince, který své emoce nezvládá, vyjadřuje se pomocí agresivního chování a křiku (úroveň 1). Tento žák nezvládá prohry, nezvládá pocit neúspěchu, není schopen se vyrovnat s pracovním tempem, špatným pohledem či komentářem.

U vztahu žáka a dospělého je patrné, že chlapci nejsou tolik otevřeni ke komunikaci s dospělým. Nejčastěji pokud se jedná o konverzaci s cizím člověkem odpoví, ale sami ji nezačnou a neudrží. Pouze dva chlapci z pozorovaných jsou schopni konverzaci s dospělým i udržet.

Nejnižší průměr 2,26 je zjištěn u oblasti řešení konfliktů. U některých jedinců s nižší úrovní je při řešení konfliktů vidět neschopnost řešení. Dochází zde k občasným fyzickým potyčkám a hádkám. Tito jedinci jednají prudce, emoce nad nimi vítězí. Ostatní žáci se snaží chování přehlížet, tolerovat. Většina žáků konflikty řeší, takže požádají o pomoc učitele.

Závěrečné vyhodnocení výsledků pozorování

Po porovnání výsledků z tabulek vyplývá, že v průměru jsou dívky ve všech měřených složkách více rozvinuty než chlapci v dané třídě. Dívky vykazují největší hodnoty ve složce vztah dítěte k dítěti a složce porozumění a vyjadřování emocí. Domníváme se, že výsledek odpovídá klimatu ve třídě. Dívky jsou ve třídě ty více empatické, více vyjadřující emoce a přátelství. Poměrně vyrovnané skóre nacházíme ve složce řešení konfliktů, kdy konflikty jsou u obou pohlaví většinou řešeny podobným způsobem. Pomoc při řešení většiny konfliktů vyhledávají žáci u učitele. Jednoznačně je těžké zhodnotit výsledky. Sociální vývoj je proces složitý. Výsledky celkově hodnotíme však jako průměrné až lehce neprůměrné. Což považujeme za obstojný výsledek. Výsledky můžeme vnímat jako významný ukazatel toho, jak jsou u žáků sociální dovednosti rozvinuty. Výsledky mohou pomoci se zaměřením na konkrétní jedince, kteří vykazují nízké výsledky (například 7 bodů z 20). Vhodné by bylo se zaměřit na jejich následný rozvoj. A to především ve složkách s nižší úrovní sociálního rozvoje. Je důležité připomenout, že sociální dovednosti se dají rozvíjet a zdokonalovat. Výsledky, kterých žáci dosáhli, nejsou pevné, nezměnitelné.

Protože výsledky byly u některých jedinců nízké, byl vytvořen projekt, který má pomoci se sociálním rozvojem.

11 PROJEKT NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

11.1 INSPIRACE K VYTVOŘENÍ PROJEKTU

Na základě provedeného pozorování jsme vytvořili projekt s názvem „*Svět jako z pohádky*“, který jsme realizovali v pozorované 1. třídě ZŠ. Samotné téma projektu vzniklo na základě inspirace pohádkou: Bob a Bobek – Létající koberec. Při plánování projektu bylo inspirací množství knih. Z nich jsme čerpali mnoho nápadů pro sestavení projektu na rozvoj sociálních dovedností, ať už šlo o oblast komunikace, řešení problémů, oblast emocí apod. Uvádíme několik knih, které byly inspirací.

Knihou *Hry pro zvládání emocí* (2022, s.13,24) od Angeliky Grubert. V této knize jsme čerpali náměty pro aktivity zaměřující se na zvládání emocí a nekázně pomocí aktivního korigování agrese (pohybem).

Další inspirativní knihou byl titul od Deborah M. Plummer s názvem *Hry na zvládání hněvu* (2019, s. 98-120). Ta byla obohacující pro aktivity patřící spolupráci. Pro nácvik vzájemného respektování se, způsobů vzájemného vyjednávání a strategií pro zvládání konfliktů.

Publikace *Hry pro usměrňování agresivity* (2004, s.61) od A. Erkert přispěla množstvím nápadů a her na kooperativní cvičení, při nichž se žáci cítí být součástí skupiny. Dále byla inspirací pro činnosti, při kterých žáci procvičují, jak jednat při řešení konfliktů.

11.2 ZÁMĚR, PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU

Cílem projektu je rozvoj oslabených sociálních dovedností, potlačení agresivního chování a jeho následné nahrazení prosociálním chováním. Dále zmíněné projektové aktivity mají za úkol: přispět k lepšímu poznání dětí ve třídě, zlepšit komunikaci mezi dětmi. A také procvičit kooperaci, a jak tolerovat druhé. Zlepšit vztahy učitele a žáků i mezi žáky navzájem. Zkvalitnit sebezpoznaní, seberegulaci. Hravou formou dojít k řešení problémových situací, konfliktů.

Projekt jsme navrhli jako celodenní. Časovou dotací jsou čtyři vyučovací hodiny. V rámci projektu jsme použili následující organizační formy: práce ve větší skupině, práce ve dvojicích.

Dále uvádíme konkrétní výukové metody a popis jejich využití.

Klasické výukové metody:

- 1) Slovní: vyprávění (úvodní příběh), rozhovor (v průběhu celého projektu vedeme a necháváme rozvíjet rozhovory mezi žáky).
- 2) Názorně demonstrační – předvádění (pantomima, pohyb), pozorování, práce s obrazem (aktivita č.4, motivační obrázky postav).

Aktivizující výukové metody:

- 1) diskusní (žáci projevují o téma zájem, zapojují se do diskusí),
- 2) heuristické: řešení problémů (řeší problémové otázky, situace),
- 3) didaktické hry: (viz. aktivity projektu-rozvoj sociálních dovedností).

Komplexní výukové metody:

Skupinová, kooperativní výuka, projektová výuka

V průběhu projektového dne žáci pomáhají královně Světomíře řešit problémy na světě, vydávají se na cestu za dobrem, plní úkoly, které jim královna udělila. Projekt může sloužit nejen pro účel diplomové práce, ale jako inspirace pro ostatní pedagogy, kteří chtějí zlepšit úroveň sociálních dovedností žáků a přispět tak ke zlepšení prosociálního chování v jejich třídě.

11.3 OBSAH PROJEKTU

V této podkapitole uvádíme popisy jednotlivých aktivit. U každé aktivity je uveden cíl, potřebné pomůcky, časová dotace a postup provedení.

1. Aktivita: Vynález – příběh na uvedení do děje

Cíl: Žák naslouchá příběhu, dokáže vlastními slovy říci, o čem příběh byl. Žák odpoví na otázky k příběhu, při vyzvání se zapojí do komunikace s učitelem.

Pomůcky: text příběhu (viz. Dále), maňásek královny

Časová dotace: 10 min

Text příběhu

Ocitáme se v době, kde vládne královna Světomíra, která už se na svět nemůže dívat. Má po krk všech špatností, co si lidé mezi sebou provádějí a všeho špatného, co kazí svět. Proto povolá všechny své vynálezce a nechá vytvořit věc díky které odhalí všechny špatnosti – létající peřinu, koberec (dle výběru žáků). Díky této peřině/koberci dokáže pak královna přilétnout ke všem špatným věcem, které se nacházejí na světě. Královna chce všechno zlo zničit a chce svět přátelský, plný lásky a porozumění, a to bez zbytečných hádek a šarvátek. Sama na to ale nestačí. Proto hledá své nástupce, někoho, kdo jí pomůže.

Metodický postup: Žákům přečteme krátký příběh, který žáky pomůže vtáhnout do děje. Poté můžeme položit otázku na porozumění textu- např. „*Jak se jmenovala královna? Co chce královna udělat?*“ Následně žákům položíme otázku: „*Poletíme? Pomůžeme jí vytvořit lepší svět?*“ Žáky tak aktivujeme do dalších aktivit.

Zhodnocení činnosti a její realizace

Na začátku hodiny jsme žákům představili téma dne, oznámili, jak budou pracovat. V tento moment byli žáci v lavicích a vyprávěli jsme jim příběh o královně Světomíře (Obr.1). Tato činnost napomáhala rozvíjet schopnost žáků soustředit se na obsah, pochopit děj. K příběhu jsme jim ukázali vyrobeného maňáska královny. Žáci poté odpovídali na otázky v průběhu aktivity např. „*Co je to mír?*“. Žáci hádali, jaký vynález mohli vynálezci pro královnu vytvořit. Návrhy, které zaznívaly, byly nejdříve více realistické, jako např. (dalekohled, letadlo), později do návrhů žáci vložili větší dávku fantazie. Jelikož žáci na to, o jaký vynález šlo (létající peřina/koberec) nepřišli, byla jim položena otázka: „*Chcete prozradit o jaký vynález šlo?*“. Ve třídě zaznělo jednoznačné, hromadné *ano*. Společně si pak žáci odhlasovali, zda chtějí cestovat na létajícím koberci nebo peřině. Byl vybrán koberec. V této části docházelo k rozvoji schopnosti analyzovat text. Byli vyzváni k aktivní komunikaci s učitelem. Posilovali jsme schopnost komunikace a vyjadřování myšlenek před ostatními. Poté si žáci na pokyn učitele vzali svou židličku a vytvořili v přední části třídy kruh. V průběhu aktivity byla ve třídě naprostá kázeň a natěšení, co se bude dít dál. Motivační funkce byla tedy splněna a mohli jsme se přesunout k dalším činnostem.

Obrázek 1- Maňásek k příběhu a práce s ním



Zdroj vlastní



Zdroj vlastní

2. Aktivita – Nastoupení na palubu, představení členů posádky

Cíl: Žák respektuje v průběhu aktivity druhé, naslouchá jim. Žák chápe význam pojmu – charakteristický rys. Žák dokáže zformulovat na základě tohoto pochopení, sebeúcty a sebeuvědomění vlastní charakteristický rys, který ho vystihuje.

Pomůcky: zvonek

Časová dotace: 15 min

Motivace: „Na cestu použijeme speciální vymoženost-létající koberec, na který společně nastoupíme (uděláme kruh, postavíme se za židličku). Koukněte se, všichni jsme se sem vešli. Musíme ale pořádně poznat naši vzdušnou posádku“

Metodický postup:

Žáci se postaví, stanou se tak pasažéry koberce. Žákům dáme zvoneček. Každý člen posádky zazvoní a představí se. A to tak, že vybere slovo, které ho nejlépe vystihuje. Poté předává zvonek po kruhu dalšímu. Vše se opakuje, až se vystřídají všichni.

OBMĚNA – těžší varianta – slovo, které ho vystihuje a začíná prvním písmenem jeho jména (např. „*Já jsem Petr a jsem pořádný*“).

Zhodnocení činnosti a její realizace:

Při této aktivitě žáci pracovali v kruhu, každý si přinesl svou židličku do kruhu. Bylo nutné posunout první dvě řady lavic. Při aktivitě jsme využili lehčí variantu vzhledem k věku žáků. Nejprve jsme vysvětlili aktivitu, uvedli příklad. Žáci poté vymýšleli ke svému jménu slovo, které je vystihuje (Obr.2). Ze začátku bylo vidět, že žáci se hodně inspirovali uvedeným příkladem. Po upozornění se následně snažili vymyslet i jiná slova ke svému jménu (např. jeden z žáků řekl, že je roztomilý). Aktivita byla velmi úspěšná, zaměřovala se především na respekt a naslouchání. Během aktivity si žáci naslouchali, věnovali pozornost tomu, co ostatní říkali. Nedochovalo k prodlevám a vzájemnému nerespektu. Žáci si uvědomili, že každý z nich má své charakteristické rysy, které ho vystihují. Zamysleli se tak nad tím, jaký je právě jejich charakteristický rys. Při aktivitě bylo zjevné, že se učili sebedůvěře, sebeúctě při charakterizaci rysu. Tento proces byl podpořen sdílením své myšlenky s ostatními a dostáním zpětné vazby od ostatních. Zpětnou vazbu žáci vyjadřovali například úsměvem, nebo řekli, zda s tím, jak se někdo popsal souhlasí. Navíc jsme pak udělali druhé kolo, ve kterém žáci vyjadřovali, co mají rádi. Zaznívala třeba oblíbená zvířata, hry, fotbal. Bylo velmi hezké vidět žáky, jak se sebevědomě vyjadřovali, jak se museli zamyslet nad sebou. Tímto druhem interakce poznali lépe nejen sebe, ale i své spolužáky, což je důležité pro zlepšení vztahů a lepší spolupráci ve třídě. U žáka K s nižší úrovní v oblasti komunikace, bylo vidět, že vyslovení a vymyšlení svého rysu nebo toho, co má rád, mu činilo menší potíže. Poskytli jsme mu příležitost na získání času na promyšlení, vrátili jsme se k pak němu a dali mu dostatečný prostor, aby mohl být slyšen. Podporovali jsme ho, aby se vyjádřil. Poté již zvládl naformulovat svůj charakteristický rys a i to, co má rád. Naopak žákům s vysokou úrovní v komunikaci nečinila tato aktivita žádný problém.

Obrázek 2-Podávání zvonku, představení posádky



Zdroj vlastní

3. Aktivita – Vzlétnutí

Cíl: Žák objevuje své pocity, dokáže je pojmenovat. Žák koordinuje své negativní pocity, hněv a mění je v pohyb (pantomima).

Časová dotace: 15 min

Pomůcky: -

Motivace: „Je před námi vzlet, ale co se to děje? Jsme moc těžcí! Abychom mohli vzlétnout musíme vše, co se nám dnes nelíbilo, vyhodit přes palubu. Máte nějakou špatnou emoci, pocit, který vás dnes tíží? Něco, co vás trápí? Štve? (učitel uvede příklad, co tíží jeho).“

Metodický postup:

Zeptáme se dětí, jak se dnes cítí. Zda je něco netrápí, nerozčiluje. Děti, pokud chtějí, mohou mluvit o svých pocitech, emocích, okamžicích, které jim nejsou dnes příjemné apod. Negativní emoci poté zahodíme (pantomimou předvedeme, jak pytel s nepříjemným pocitem zahazujeme a zavoláme: „Šup se (např. vztekem) přes palubu!“ Každý žák může něco navrhnout. Společně vyhazujeme negaci a všechno co nás tíží pryč.

Zhodnocení činnosti a její realizace:

Na začátku aktivity jsme žákům zahráli menší scénku, napodobovali startování. Říkali jim, že je před námi start, ale že nemůžeme vzlétnout, protože jsme asi těžcí. Poté jsme je vyzvali, aby nám řekli, proč si myslí, že tomu tak je. Žáci uváděli příklady (jako třeba, že sedí na kovových židlích a ty jsou těžké apod.). Společně jsme došli k tomu, že tížit nás nemusí pouze věci, ale také špatné události a pocity. Zeptali jsme se jich, zda je dnes něco naštvalo, jestli je něco trápí. Uvedli jsme jim příklad toho, co dnes trápí nás. Snažili jsme se vytvořit takové prostředí, které bude pro ně bezpečné, aby se nám otevřeli a sdíleli své pocity. Poté jsme žákům nechali volnost ve vyjadřování. Když žák uvedl něco špatného, co ho trápí, snažili jsme se ho pomocí otázek dovést k tomu, aby i pojmenoval své problémy. Žáci například uváděli, že jsou naštvaní, protože jim rodič něco nedovolil nebo měli problém se sourozencem či spolužákem. Vždy nás poté zajímalo, co tedy prožívali za emoci. Zda vztek, smutek apod. Po vyslovení jsme vstali a všichni sborově řekli: „*Pryč s.....přes palubu.*“ a pantomimou zahodili špatnou emoci (Obr.3). Zaměřili jsme se tedy na to, jak může žák koordinovat své negativní pocity a jak je může přeměnit v pohyb. Viděli jsme, že žáci se do aktivity vrhli po hlavě a do pohybu vkládali emoce. Poté, co jsme vyhodili špatné emoce, bylo patrné uvolnění, zklidnění většiny členů.

Žák R s nízkou sociální úrovní v oblasti emocí se projevoval velmi opatrně a nejistě. Bylo vidět, že ví, co se od něj požaduje, ale má problémy s vyjádřením svých pocitů. Řekl, co ho trápí, ale už nevěděl proč. A jaký pocit to v něm probouzí. Postupně jsme ho povzbuzovali, vysvětlovali jsme mu, jaké emoce máme a jak se projevují. Nakonec jsme společně došli ke správnému pojmenování jeho emoce i k jejímu ztvárnění pohybem. Tento žák potřebuje i nadále podporu a trénink na rozvoj emocionálního povědomí. Nicméně jsme viděli jeho snahu a úsilí o zapojení se do této aktivity. Byl to pro nás moment uvědomění si toho, že je potřeba se více na tuto oblast u žáků zaměřit. Ostatním žákům nedělalo vyjádření problém.

Obrázek 3-Zahazování špatných věcí, pocitů



Zdroj vlastní

4 Aktivita – Řešíme špatnosti, aneb co chci na světě změnit

Cíl: Žák debatuje a spolupracuje s ostatními žáky. Žák předvídá, jak může příběh na kartách pokračovat. Identifikuje příčiny a následky vybraných situací. Žák podá postavám z karet doporučení, jak konflikt, problém řešit. Žák zargumentuje své nápady na řešení a hledá kompromis.

Pomůcky: karty s obrázkovými příběhy

Časová dotace: 45 min

Motivace: „Podařilo se nám vzlétnout. Posadte se a vyrazíme konat dobro (řídíme). Koukněte se dolů (rozhlížíme se). Co vidíte špatného na světě? Co byste chtěli změnit?“

Metodický postup:

Žákům dáme pokyn k posazení se. S žáky vedeme rozhovor, co by chtěli na světě změnit. Co špatného, zlého můžeme na světě vidět. Rozmístíme obrázky se špatnostmi mezi žáky nebo na koberec, postupně je odkryjeme a budeme o nich debatovat – „Co na obrázku vidíme? Co asi postavy mohou říkat? Jak by se jinak měli postavy zachovat? Jak bychom se zachovali my, aby byl svět lepší?“

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Při této aktivitě jsme se věnovali řešení konfliktů, což považujeme za stěžejní aktivitu projektu. Jelikož v této oblasti jsou žáci na nejnižší úrovni a někteří konflikty nezvládají řešit jinak než křikem či fyzicky. Proto jsme na tuto aktivitu vyčlenili celou vyučovací hodinu. Na začátku aktivity jsme koberec „řídili“ rozhlíželi se po okolí a „podívali se na svět z nadhledu“ (Obr.4). Během provádění pohybu došlo ke zhoršení kázně, bylo nutné žáky usměrňovat. Po zklidnění jsme se ptali žáků, co by chtěli na světě změnit, co se jim nelíbí. Zaznívalo například, že by chtěli, aby lidé neodhazovali odpadky, nekradli atd., ale také to, co by chtěli změnit ve třídě. Poté jsme si povídali, co pro to můžeme udělat. Dále jsme s žáky prohlíželi a komentovali kreslené příběhy. Jeden žák vždy dostal kartu, ukázal ji ostatním (Obr.5). Poté jsme si říkali, co na ní vidí, co by postavy na kartě mohli říkat, jak se asi cítí, jak by mohl příběh pokračovat, jak by se zachovali oni. Prošli jsme takhle několik příběhů zaměřujících se na běžné konflikty a problémy z prostředí žáků. Dali jsme si rady, jak takové situace řešit. Bylo vidět, že aktivita žáky baví. Všichni se chtěli zapojit do debaty. Vzájemně naslouchali názorům svých spolužáků. Většina žáků své myšlenky vyjádřila srozumitelně. Dokázali u většiny příběhů vymyslet jeho pokračování a identifikovat příčiny a následky situací na kartách. Na základě analýzy většina žáků dokázala doporučit různá řešení a hledat kompromis.

Celkově byla aktivita velmi úspěšná, přinesla vhled na různé problémy a jejich řešení. Pokud by obdobná situace poté nastala ve třídě, připomněli jsme žákům, jak jsme tyto konflikty řešili společně a chtěli jsme, aby to zkusili vyřešit podobným způsobem. Aktivita přinesla žákovi nové zkušenosti v oblasti debatování, spolupráce a řešení konfliktů.

Žák s nejnižší úrovní v oblasti řešení konfliktů byl nejdříve trochu pasivní. Postupně se ale připojil a přinášel své nápady na řešení situací. Celkově šlo vidět, že ví, jak by měl řešit danou situaci. Ale provést řešení v nastalé situaci je pro něj obtížné, jedná impulzivně. Je třeba u něj nadále rozvíjet především oblast řešení konfliktů a zvládnání emocí.

Obrázek 4-Prohlížení si světa



Zdroj vlastní

Obrázek 5- Ukazování obrázku z příběhu



Obrázek 6- Řazení obrázků



Zdroje vlastní

5. Aktivita – Pidimužici na palubě

Cíl: Žák ventiluje své emoce prostřednictvím pohybu. Žák rozvíjí své sebeuvědomování, seberegulaci, uvědomuje si dopady svého chování na ostatní členy skupiny.

Pomůcky: obrázky/ postavičky pidimužίκů

Časová dotace: 5 min

Motivace: „Na palubu se nám vloudili pidimužící. Nelíbí se jim, že jsme vyřešili spoustu znepokojivých problémů. Víte, co dělají a jak podle vás mohou vypadat? Tito pidimužící v nás probouzejí špatné pocity a vlastnosti. Jsou to pidimužící: (ukázat obrázky) způsobující neklid – Neposedálkové, zlí – Světoničitelé. Musíme se jich zbavit! Co uděláme? Pomůžete nám?“

Metodický postup:

Žáci si představí, že se nám na palubu dostali pidimužící a mají na ně špatný vliv. Můžeme tak zareagovat i na případnou nekázeň a pidimužící pojmenovat. Žáků se zeptáme, zda se jich chtějí zbavit. A navrhneme, jak by to mohli provést. Následně pohybem pidimužící vyženeme/vystřelíme z koberce pryč.

Doprovodný pohyb:

Dupeme, zrychlujeme

Plácáme do stehů, zrychlujeme

Zvedneme ruce nad hlavu a počítáme raz, dva a na tři vystřelíme pidimužící a s nimi to špatné pryč.

„Fíííí – A jsou fuč“

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Tato aktivita je zařazena především na zklidnění, seberegulaci a na podpoření kázně během projektu. Aktivitu je možno zařadit i na jiné místo v projektu.

Když jsme cítili ve třídě neklid, zařadili jsme právě tuto aktivitu. Žákům jsme sdělili, že se nám na náš koberec vloudili zlí pidimužící, kteří je zlákali k nepravostem a udělali z nich zlobivé, neposedné děti. Poté jsme jim ukázali jejich obrázky a žáci vymýšleli, jak by se

mohli jmenovat. Vymysleli několik návrhů jmen. Poté jsme se jich zeptali, zda se jim líbí ve třídě, kde je neklid. Žáci odpověděli, že je bolí uši, když někdo křičí. Nebo že se jim nelíbí, když oni mluví a někdo ze třídy je neposlouchá. Poté jsme se jich zeptali, zda chtějí pidimužíky vyhnat. A že pokud to uděláme, už budou ve třídě jen hodné děti. Žáci s tím souhlasili. A tak jsme se naučili pohyb, který jsme poté všichni provedli, a tak jsme zlé a zlobivé pidimužíky z koberce vyhnali (Obr.7). Poté bylo patrné zklidnění. Děti nějakou dobu ani nemlkly. Všichni žáci pracovali bez rozdílů. Aktivita vedla k sebeuvědomování, seberegulaci emocí a k respektu k ostatním při dodržování stanovených pravidel. Všichni žáci se snažili být v klidu. Pokud někdo chtěl pravidlo porušit, ostatní žáci mu dali jasně najevo, ať jim to nekazí a je ohleduplný. Následně jsme navázali další aktivitou.

Obrázek 7-Realizace aktivity, provedení pohybu



Obrázek 8- obrázky k aktivitě



Zdroj vlastní

Obrázek 9- Počítání a vyhánění pidimužíků



Zdroje vlastní

6. Aktivita – Řazení a seskupování na palubě

Cíl: Žák kooperuje ve skupině, podle určitých kritérií je schopen řazení, kategorizace. Žák uplatňuje verbální komunikaci při kladení zjišťovacích otázek nebo k domluvě využívá neverbální komunikaci. Žák řeší problémy, ocitá se v různých pozicích a skupinách.

Pomůcky: -

Časová dotace: 20 min

Motivace: „*Během letu nám cestu překazilo špatné počasí. Budeme muset přistát na zemi. Před přistáním je třeba se roztřídit podle určitých vlastností, kritérií*“

Metodický postup:

Žáci se seřadí podle určených kritérií (např. podle toho, v kolik ráno musí vstát, podle věku atd.). U některých kritérií zakážeme slovní domluvu (např. u řazení podle délky vlasů, výšky). Žáci mohou tvořit skupiny se stejnou barvou očí, se stejnou barvou trička apod. Žáci mohou vymýšlet své vlastní nápady na řazení a seskupování.

Žáků se po této aktivitě zeptáme otázkami: „*Co bylo nejtěžší? Vadilo vám, když jste se nemohli domlouvat pomocí slov? Jaký jste měli pocit na různých pozicích a v různých skupinách? Líbilo se vám být první, poslední? Být členem různých skupin? K čemu je nám dodržování různých pravidel?*“

Společně s žáky dojdeme v závěru aktivity k tomu, že pokud dodržíme pravidla a podmínky, pak může být naše spolupráce jednodušší.

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Při této aktivitě se žáci řadili dle určitých kritérií. Začali jsme s řazením beze slov podle výšky do zástupu (Obr.10). Bylo patrné, že žáci mají tendenci se slovně domlouvat. Museli jsme jim neustále opakovat, aby dodržovali pravidla. Nakonec se seřadit dokázali, došlo jen k pár chybám při seřazení. U žáků jsme vyzorovali, kdo je ve skupině více dominantní, kdo má vůdčí roli.

Dále se žáci řadili dle barvy očí. V tomto případě měli problém s tím, že si někteří žáci nebyli jisti barvou svých očí. Nedokázali se s někým domluvit, aby jim jejich barvu očí určil

či se sám rozhodnout, kam se tedy zařadit. Někteří chtěli dopomoc od nás. Poslali jsme je však v rámci spolupráce za jejich spolužáky. Nakonec došlo ke správnému rozřazení.

Poté se žáci řadili podle barvy trika. Po každém dělení jsme se jich ptali, jaký měli pocit, jestli se jim líbilo být s někým ve skupině či být nejvyšší, nejnižší. Povídali jsme si o rozdílech mezi námi. Po aktivitě jsme shrnuli, k čemu slouží spolupráce, dodržování pravidel. V průběhu aktivity se žáci aktivně zapojovali do verbální komunikace, pokládali si otázky a hledali správné řešení úkolu. V některých situacích většina žáků využila i neverbální komunikaci a byli schopni řešit konflikty, které se vyskytly v průběhu aktivity.

Žák s nízkou úrovní v oblasti komunikace byl v tomto ohledu spíše pasivní, nechal se řídit. Využíval spíše neverbální komunikaci, aby se dorozuměl s ostatními. Byla ale vidět jeho snaha o zařazení se do skupiny. Postupně se pasivita lehce přeměňovala v aktivitu. Při práci s ostatními se v rámci skupinové práce stával sebejistějším.

Naopak žák s nejvyšší dosaženou úrovní v oblasti komunikace si sám vše dokázal vykomunikovat již od začátku aktivity, měl jednu z řídicích rolí.

Obrázek 10- Řazení podle výšky, barvy očí



Zdroj vlastní



Zdroj vlastní

7. Aktivita – Smějící se obyvatelé

Cíl: Žák udrží pozornost, dokáže vyčkat, než přijde na řadu. Žák využívá mimiku jako prostředek komunikace, opětuje úsměv, rozvíjí své sebeuvědomování. Žák se učí zvládat stres (rychlost, změny v průběhu činnosti).

Pomůcky: -

Časová dotace: 10 min

Motivace: „Přistáli jsme! Obyvatelé se k sobě sice chovají díky našemu řešení již hezky, ale stále se málo usmívají. Zkusme jim smích předat.“

Metodický postup: Žáci sedí v kruhu. Jeden z žáků vyšle pantomimou smích a předá ho svému spolužákovi. Takto si žáci posílají smích po kruhu. Zrychlujeme a můžeme předat smích i skrz kruh či v opačném směru.

Debatujeme s žáky o jejich pocitech: „*Jak se vám líbí, když se na vás někdo směje? Poznáte falešný a upřímný smích? Jak? Cítíte se dobře/špatně? Vadila vám změna směru hry?*“

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Na začátku této aktivity jsme žákům sdělili, že už jsme s naší lodí přistáli. Přičemž se ozývalo „*Néé, ještě chceme cestovat*“. Žákům jsme poté řekli, že i když jsme přistáli, neznamená to, že končíme. Navázala jsme tedy další aktivitou, při které jsme se snažili usmát se a předávat si úsměv dále po kruhu (Obr.11). Při této aktivitě si žáci vyzkoušeli, jak umí udržet pozornost. Důležitým prvkem bylo využití mimiky jako prostředku komunikace, což pomohlo rozvíjet sebeuvědomování a empatii.

Žáci si vyzkoušeli i těžší variantu. Předání úsměvu přes kruh, avšak příliš se jim to nedařilo. Přisuzujeme to tomu, že žáci, kteří nebyli v daný moment na řadě, nedokázali zcela odbourat svoji mimiku a být v klidu. U některých žáků to selhalo na tom, že nedokázali plně navázat oční kontakt s tím, komu posílali úsměv. A tak se nám úsměv většinou u někoho ztratil. Při této aktivitě bylo vidět, že někteří jedinci plně zvládli i hru přes kruh, jiní nikoli. Ostatní se jim snažili pomoci. „*Jsi na řadě. Musíš to pořádně předat. Usmát se a koukat do očí*“. Zkusili jsme to několikrát. Délka hry se lehce prodlužovala, ale na svižnou hru nedošlo.

Nakonec jsme si povídali o pocitech. Jak se žákům líbilo, když se na ně někdo smál. Shodli se na tom, že se jim to líbilo a vyvolávalo to v nich pozitivní pocity. Ptali jsme se také, zda jsou si vědomi, že každý úsměv nemusí být pravý, ale někdy se může někdo přetvařovat. „A co vy, museli jste se při naší hře přetvařovat nebo vám dělalo radost, že se na někoho můžete usmát? Bylo vám to příjemné?“ Většina žáků řekla, že to bylo upřímné.

Obrázek 11- Předávání úsměvu



Zdroj vlastní

8. Aktivita-Dar

Cíl: Žák zdokonaluje své vnímání druhých, pozná spolužáka po hmatu. Všimá si sounáležitosti skupiny. Určí, kdo ve skupině chybí podle zvuku, hmatu.

Pomůcky: deka, šátek

Časová dotace: 10 min

Motivace: „Na světě už se lidé k sobě chovají hezky, a dokonce se na sebe i usmívají. Říká se, že smích je nejlepší lékař. I královna Světomíra má velikou radost, že jsme jí pomohli. Za naši práci se nám chce odvděčit darem. Dala nám velkou truhlici. Podíváme se, co je v ní ukryto?“

Metodický postup:

Jeden hráč bude mít zavázané oči. Učitel mezitím vybere ze zbytku třídy dalšího a ten se schová pod deku. Je „darem“. Dítě se zavázanýma očima poté hádá, kdo je pod dekou schovaný. Používá hmatu, zvuku či jiných znaků.

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Při této aktivitě byli žáci motivováni tím, že dostali od královny dar. A že tímto darem mohli být oni samotní. Jeden žák byl vybrán, byly mu zavázány oči (stal se hadačem). Ze zbytku třídy jsme poté vybrali dalšího a přikryli ho dekou (stal se darem). Hadač pak přistoupil blíže a nejdříve pomocí hmatu zkoušel poznat svého spolužáka (Obr.12). Někteřím žákům se to povedlo hned podle hmatu. U někoho bylo třeba i aby „dar“ promluvil. Většinou třída uváděla, že poznala, o koho jde už pouhým ohmatem bot či oblečení. Žáci se učili rozpoznat druhé nejenom vizuálně, ale i pomocí hmatu a zvuku. Přínosná tato aktivita byla z hlediska empatie, porozumění druhým a prohlubování mezilidských vztahů. Celkově nám přišlo, že jako kolektiv fungují velmi dobře, rozpoznání jim nedělalo problém.

Obrázek 12- Realizace aktivity, poznávání spolužáka po hmatu



Zdroj vlastní

9. Aktivita – Společně tvoříme celek (reflektivní skládačka z kreseb)

Cíl: Žák sdílí obrázek s ostatními, dokáže spolupracovat v náhodné dvojici. Žák si uvědomí svou důležitost ve skupině. Vnímá, že hraje ve skupině podstatnou roli.

Pomůcky: pastelky, velkoformátový karton

Časová dotace: 45 min

Motivace: „Na památku Světomíře nakreslíme obraz. Stanou se z nás malíři. Ukážeme jí, jak umíme spolupracovat. Vytvoříme společně umělecké dílo. Zakreslíme do něj, co z celého našeho snažení odnášíme. Co se nám líbilo či co pro nás znamená svět jako z pohádky“.

Metodický postup:

Žáci budou pracovat ve dvojicích v lavicích. Rozdělíme je náhodně vylosováním či pomocí provázku (každý chytne jeden konec z nabízených barevných provázků, a tak si nejde

dvojici). Velký formát kartonu rozčleníme na části. Ty rozstříháme. Společně budou tvořit celek. Dvojice pak kreslí obrázek společnými silami. Musí spolupracovat. Je na nich, jaký zvolí postup. Zda se budou např. střídat. Tématem pro kresbu bude název projektu *Svět jako z pohádky*. Žáci budou moci zakreslit, co se jim líbilo, co si z projektu odnesli či např. něco z úvodního příběhu. Kresbu si podepíší. A společně sestavíme celkový obraz (koberec, na kterém jsme cestovali). Společně můžeme dokreslit další prvky do kresby.

Reflexe: „Jaké jste měli při kreslení pocity? Dokázali jste se bez slov domluvit? Byl někdo ve skupině vůdcem? Vadilo vám, že někdo dokresluje váš obrázek? Co se ti líbilo/nelíbilo, proč? Jsou si obrázky v něčem podobné?“

Zhodnocení aktivity a její realizace:

Projektový den jsme zakončili aktivitou vyžadující spolupráci, komunikaci, řešení problémů a vzájemný respekt k názoru druhých, určitou dávku sebezprosení. Žáci pracovali v náhodných dvojicích, trojicích. Do dvojice či trojice jim byl dán pruh velkého kartonu A1. Měli za úkol společnými silami zakreslit něco, co si ze dne odnáší, co se jim líbilo (Obr 13). Členové skupin museli společně spolupracovat, domluvit se, kdo co nakreslí nebo jinak vyřešit, jak to tedy udělají. Bylo zajímavé pozorovat členy jednotlivých skupin. Některé se domluvily na konkrétním obrázku, společně pak obrázek kreslily i vybarvovaly. V jiné byl vůdčí člen, který říkal, co se kreslí a jak to bude. Některé skupiny zvolily taktiku, že nakreslí každý svůj obrázek do určité části čtvrtky. Právě v této skupině byl i žák s nízkou úrovní řešení problémů.

Nejčastějším kresleným motivem byla královna Světomíra. Objevilo se i zakreslení organizace naší práce v kruhu (Obr.14). Žákům jsme poté sdělili, že jejich výtvar je jednou částí našeho „pohádkového“ koberce a ten že společně „utkáme“ z našich obrázků. Kresby jsme umístili před tabuli na zem a na dětech bylo, aby si je dle domluvy seskupily do tvaru obdélníku a slepily. Každý obrázek se stal součástí koberce třídy 1.A. Kouzelný koberec jsme vyvěsili na tabuli. Výsledek svého celodenního snažení jsme zhodnotili sebehodnocením, při kterém každé ze zúčastněných dětí vyjádřilo, jak se mu den líbil, zda mu některá aktivita činila potíže, co se mu líbilo/ nelíbilo.

Ve třídě nebyl nikdo, komu by byly činnosti nepříjemné, nelíbily se.

Obrázek 13- Společná kresba



Zdroj vlastní



Zdroj vlastní

Obrázek 14-Výsledná skládačka z kreseb (koberec)



Zdroj vlastní

12 ROZHOVOR S UČITELI

12.1 PŘÍPRAVA A REALIZACE ROZHOVORŮ

Vzhledem k výzkumným otázkám a cílům jsme sestavili otázky pro rozhovor, které ve své podstatě vycházely z pozorování – pozorovacího archu. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Díky této metodě bylo možné se během rozhovoru doptávat, rozvíjet odpovědi. Dodržovat přitom danou strukturu rozhovoru.

Ve zkoumané škole jsme oslovili třídní učitelky všech tříd prvního stupně. Výzkumného šetření se zúčastnili čtyři učitelé z pěti možných. Jeden rozhovor tedy neproběhl. Všechny oslovené učitelky byly seznámeny s tématem rozhovoru už při jejich oslovení. Před samotným rozhovorem byly ubezpečeny o anonymitě a účelu jejich odpovědí. Z tohoto důvodu jsou v jednotlivých rozhovorech označeny písmeny A–D. Rozhovory jsme nahrávali a následně přepisovali v text. Rozhovory jsme provedli po vyučování, v klidném prostředí bez rušivých vjemů. Učitelky měly možnost se k jednotlivým otázkám vyjádřit po dobu jakou uznaly za vhodné.

12.2 ANALÝZA DAT

Rozhovory jsme vyhodnocovali na základě obsahově kategoriální analýzy. Jednotlivým odpovědím byly přiřazeny kódy. Na základě této analýzy byly kódy rozřazeny do šesti kategorií.

- I. Pohled na agresivní chování
- II. Pohled učitelů na sociální dovednosti žáků
- III. Socializace emocí
- IV. Konflikty a jejich řešení
- V. Komunikace žák – žák a dospělý –žák
- VI. Vzájemné vztahy

12.3 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ

I. Pohled na agresivní chování

Důvody agresivního chování

Všechny učitelky se v zásadě shodují na tom, že agresivita pochází z externalit. Agresivní chování dle nich často pochází z médií, her, stylu života, rodiny, volné výchovy a s tím spojeným nebudováním hranic. Což dokazují výroky všech učitelek.

Učitelka A: *„Rodiče je nechávají koukat na filmy, kde to násilí je. Hrají hry, které nejsou přiměřené jejich věku, a hlavně rodič se jim nevěnuje.“*

Učitelka B to doplňuje o důvod spočívající ve stylu života, nebudování hranic a snaze se prosadit. Zajímavé je, že agresivní chování považuje za volání o pomoc, díky tomuto chování je schopen jedinec na sebe poutat pozornost: *„Je to současný styl života. Nikdo je neposlouchá. Nemají žádné hranice, nemají nastavená žádná pravidla. Chtějí se prosadit, je to takové volání o pomoc.“*

Výrok učitelky C se shoduje ve své podstatě s výrokem učitelky B, příčinou je zde snaha o pozornost, upozornění na sebe. Vzor z rodiny. Jako jediná však učitelka C zmiňuje, že důvodem může být i nuda: *„Chce na sebe upozornit, strhává na sebe pozornost. Nudí se, případně ho to nebaví. Vidí doma jak se to řeší, a tak to tak řeší ve škole.“*

Poslední z oslovených učitelek D spatřuje důvod v přehnané péči rodičů, neschopnosti respektovat přání ostatních z důvodů, že doma jim dají vše, co chtějí: *„Všechno jim připravují, vše dostanou hned. Prostě neumí řešit, že ten druhý taky něco chce“.*

Překvapilo nás, že nikdo z oslovených nepovažuje za důvod agresivního chování vliv školy a školních vztahů.

Výskyt agresivního chování

Co se týče výskytu agresivního chování v daných třídách dle odpovědí je zpozorován ve dvou ze čtyř tříd.

Učitelka A si je vědoma tohoto chování a zdůrazňuje, že jde o přetrvávající problém: *„Mám agresivního jedince ve třídě a jeho agresivita byla řešena už ve školce.“* V tomto případě se žák tedy projevoval agresivně již ve školce a chování dále pokračuje.

Učitelka D výskyt tohoto chování v její třídě také potvrdila.

Ostatní učitelky výskyt vyloučily, přičemž zkušenosti s tímto chováním v minulosti ale měly. Toto lze podložit výrokem učitelky C: *„Momentálně ne. Loni, tam se dalo leccos řešit. Řešilo se to i s rodiči. Stěžovali si i na šikanu.“*

Otázkou však zůstává, zda všechno agresivní chování probíhá zjevně, přímo pod dohledem učitelů. Zda v daných třídách mají žáci k učitelům pozitivní vztah, že by se s případným problémem, agresivním chováním svěřili, obrátili se na pedagoga. Toto zkusíme rozklíčovat dále.

U zmíněných dvou učitelek, u kterých se agresivní chování ve třídě vyskytuje, bylo dále zjišťováno, jakou formou se toto chování projevuje. Obě učitelky se shodly na tom, že projevy jsou jak fyzické, tak verbální. Chování je často spojeno s impulzivitou. Tento výrok můžeme potvrdit odpovědí učitelky D: *„Je vulgární anebo i silou jedince odstrčí, bouchne, třeba když mu někdo něco řekne“*. Učitelka si uvědomuje, že žák má problém se sebeovládáním.

Učitelka A poté spatřuje zlepšení u agresivního žáka především v jeho intenzitě: *„Ted' už se to trošku eliminovalo, ale projevovalo se to naprostou de facto nenávisí k ostatním. On šel ublížit bez jakéhokoli varování. Prostě šel, kopnul, šel, bouchnul, šel, shodil věci, použil vulgární slova.“*

Ze zmíněného tedy vyplývá, že tito žáci mají problém se zvládnutím svých emocí, jejich korigováním. U žáka vyskytujícího ve třídě učitelky A můžeme zlepšení přisuzovat v posunu v jeho sociálním vývoji, většímu dozrání.

Změna ve výskytu agresivního chování

Při dotazu, zda učitelky pozorují u žáků změny ve výskytu agresivního chování, se všechny učitelky shodly, že Ano.

Učitelky A a B přiznaly, že dochází k negativní změně ve výskytu agresivního chování. Toto dokládá výrok učitelky A: *„Jsou víc agresivní a myslím si, že to je čím dál tím horší.“*

Zbylé dvě učitelky nepozorují změnu ve výskytu, ale spíše v náchylnosti k agresivnímu chování a v nadměrném individualismu, díky kterému poté vznikají konfliktní situace. Toto můžeme podložit například výrokem učitelky C: *„Agresivní chování vždycky*

bylo, že se pohádali, někdo někomu zlomil ruku. Ale teď mi přijde, že je to kvůli každé kravině, každé blbosti, prostě že ani není důvod být agresivní.“

II. Pohled na sociální dovednosti žáků

Nedostatky žáků v sociálních dovednostech

Nedostatky jsou učitelkami shledávány u žáků často jako komplexní. Dle odpovědí se tedy tyto problémy nalézají ve více oblastech.

Toto dokazuje výrok učitelky D: *„Snad ve všem, není to jen jedna oblast.“*

Žádná z nich nejmenovala pouze jednu oblast. Pokud se zaměříme konkrétněji na nedostatky, které byly nejčastěji jmenovány, pak musíme vyzdvihnout problémy s komunikací, spoluprací, nasloucháním druhých, řešením konfliktů či respektem.

Dvě ze čtyř učitelek také označily jako problém to, že nemají základy slušného chování. Jako příklad uvádíme výrok učitelky A: *„Neumí spolu komunikovat, neumí spolu spolupracovat, neumí základní věci. Děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou. Všechno musíme připomínat. To jsi myslím, že je asi největší kámen úrazu.“*

Učitelka D poté vnímá zhoršení u žáků a přisuzuje ho pandemické situaci z předchozích let.

Je tedy pravdou, že nedostatky v sociálních dovednostech jsou a je vhodné je proto rozvíjet.

Úroveň sociálních dovedností

Pokud máme říci, jak učitelé vnímají úroveň sociálních dovedností, se kterou přichází žáci do prvních tříd povinné školní docházky. Pak z odpovědí vyplývá, že sociální dovednosti jsou vnímány jako složitá věc, které ve školce byly položeny základní kameny, ale je třeba ji dále rozvíjet.

Jeden z názorů učitelů konkretizoval rozvoj sociálních dovedností i vzhledem k jeho úskalí. Učitelka C konstatovala, že záleží na práci školky, jak s dětmi pracuje. Rozvoj dle učitelky nutný je, avšak učitelka uvádí jisté obavy z rodičů žáků, konkrétně v potlačení rozvoje sociálních dovedností žáků rodiči. Rodiče podle učitelky řeší problémy za jejich děti. Takový jedinec pak nezvládá nic řešit sám. Pokud ale dojde ve škole k tomu, že to chce

po něm učitel, učitel se ocitá v úzkých, jelikož rodič třeba s řešením problému někdy není spokojen a přichází pak do školy.

Pro větší propojení myšlenek přikládáme odpověď učitelky C: *„Myslím, záleží asi na tom, jak v té školce pracují. Takže to je možná z té školky málo rozvinuto. Asi i záleží, jak jsou chránění doma rodiči. Když je problém ve školce nebo i ve škole. Kdo přijde? Rodič. Rodiče to za ně řeší vše. Nevím, jestli my máme moc tady šanci to vyřešit. Když se snažíme si to vyřešit sami jako učitelé se svými dětmi, pak nastoupí rodič. Je třeba sociální dovednosti rozvíjet. Otázka je, jestli se ten vyučující do toho pustí, když pak přijde rodič se stížností.“*

Z tohoto můžeme vyvodit, že učitel necítí dostatečnou podporu od rodičů žáků, není vybudován dobrý vztah mezi ním a rodiči. Učitel váhá, zda má něco v tomto ohledu podnikat. Žádoucí by bylo vztahy mezi rodinou a školou zkvalitnit, dohodnout si vzájemná pravidla. Tohle ale vždy záleží na vstřícnosti obou stran.

III. Socializace emocí

Z hlediska emocí jsme zjišťovali, jak žáci emoce vyjadřují, jak jim rozumí vzhledem k jejich věku. Učitelky se shodly na tom, že žáci emoce vyjadřují. Forma, kterou je vyjadřují, je různá.

Vyjádření emocí

Dvě učitelky se shodují na tom, že žáci emoce vyjadřují především neverbálně.

Toto tvrzení můžeme doložit výrokem učitelky C: *„Vyjadřují je především neverbálně.“* Učitelka D ještě více rozšířila formu vyjádření: *„Často když je nějaké cvičení, tak emoce vyjadřují. Radost potleskem. Úspěch zasmáním. Když jsou naštvaní, tak to taky umějí projevit.“*

Učitelka B projevuje snahu o to, aby žáci emoce uměli vyjádřit. Využívá k tomu různé aktivity a hry: *„Hrajeme takové ty sociometrické hry. Jakou máš dnes náladu? Proč? Takže se snažíme, aby to dokázali vyjádřit. Ale děláme to různě. Někdy obrázkem, někdy smajlíkem, někdy barvou.“* Rozvoj vnímáme velmi pozitivně.

Učitelka A zmínila, že žáci emoce vyjádří, pokud jde o naštvání nebo radost.

Pochopení a pojmenování emocí

Učitelky se ve své podstatě shodují, že mezi jednotlivými žáky jsou rozdíly. Někteří mají emoční stránku dobře rozvinutou, jiní nikoli. Rozdíly jsou u žáků především v pochopení a pojmenování emocí než v samotném vyjádření.

Toto tvrzení můžeme podložit výrokem učitelky A: *„Ano, ale jsou jedinci, kteří to vlastně ani nedovedou pojmenovat. Ale řekla bych, že většina ano. U udání důvodu jak kdo. Někdo to umí, někdo ještě není schopný“*. Učitelka je si tedy vědoma, že někdy je k rozvoji emocí třeba více času.

Učitelka C pak upozorňuje na to, že také záleží na povaze žáků. Někteří vyjadřovat emoce vzhledem k jejich povaze nechtějí: *„Někteří mají takovou povahu, že prostě to dělat nechtějí, ale důvod neřeknou. Já jsem se třeba v září zeptala, proč se tak tváří. A dočkala jsem se odpovědi, že se tak tváří pořád. A někdy jako ano, řeknou, že jsou třeba naštvaní a proč.“* To samé potvrdila i učitelka B a D.

Otevřenost žáků

Co se týče otevřenosti žáků ve vztahu k emocím. Všechny učitelky se shodují, že jejich žáci jsou většinou otevření.

Učitelka A se domnívá, že otevřenost je někdy až za žádoucí hranicí: *„Jsou emoce, které by mohli ubrzdit a nebrzdí. Myslím si, že jsou až moc otevření.“*

Učitelka D rozvádí, že někdy je třeba k tomu, aby se žáci otevřeli, vhodné prostředí, situace: *„Když se s nimi udělá kroužek nebo přímo se zeptáte, tak jsou schopni o tom povídat, ale musí se navodit správná situace.“*

IV. Konflikty a jejich řešení

Řešení konfliktů

Řešení konfliktů učitelé vnímají nepříliš pozitivně. Z jejich názorů vyplývá, že konflikty žáci řešit samostatně nezvládají. V nižších ročnících převládá žádost o pomoc učitele jako způsob řešení konfliktů. Učitelé konstatují, že za nimi žáci chodí často a žalují. Čekají od nich rozřešení.

Tento výrok dokládáme odpovědí učitelky A: *„S každou maličkostí, s každým malinkým problémem, který si myslím, že by zvládli si vyřešit sami, tak chodí za námi.“* Učitelka A

za důvod neschopnosti řešení konfliktů považuje rodinu: „*Neumí to. A já si myslím, že to je z rodiny, protože ty maminky za ně dýchají, protože tam je to opravdu ta opičí láska. Myslím, že to není to pravé*“. Opět zde vidíme spojitost s rodinnou výchovou.

Učitelka B poté přisuzuje neschopnost v řešení věku žáků: „*Jdou za mnou, oni jsou ještě malí. V první, druhé třídě to oni ještě neumí, prostě jdou to říct.*“

Ve vyšších ročnících poté snaha o řešení konfliktů je. Většinou je ale pořád nutná dopomoc učitele.

Učitelka C dokazuje toto tvrzení svou odpovědí: „*Někdy jo, řeší to, ale musím do toho vstoupit, aby se došlo k nějakému řešení.*“

Učitelka D zdůrazňuje, že snaha o vyřešení je často špatná. A z tohoto důvodu je nutno do konfliktu vstoupit a napomoci jeho zdárnému vyřešení: „*Nechci, aby to řešili úplně sami, protože si to normálně vyřešit moc neumí.*“

Z tohoto je tedy patrné, že řešení konfliktů je jedna z oblastí méně rozvinutých.

Průběh konfliktů

Co se týče toho, jak konflikty probíhají. Tak učitelky zmiňují, že při řešení se vyskytují hádky.

Tohle můžeme podložit výrokem učitelky C: „*No oni se hádají a člověk už to nemůže poslouchat. Takže pak je nutné zasáhnout.*“

Pokud konflikt vzniká z důvodu potyčky, strčení, není to dle učitelky D pouze tak, že žák vyjádří nesouhlas s tímto nevhodným chováním svého spolužáka sám slovně a následně dojde k ukončení sporu mezi dětmi: „*Nestačí říct jenom já si tohle nepřeju nebo tohle mi nedělej. Bohužel to nestačí. Takže ten dotyčný pak pokračuje, a nakonec přijdou za mnou.*“

Výskyt jedince s nezvládnutým řešením konfliktů

Při otázce, zda mají ve třídě učitelky někoho, kdo konflikty nezvládá řešit. Odpověděly tři ze čtyř učitelek, že ano. Mezi projevy, které dokazují nezvládnutí patří křik, agresivní chování. Shodují se v tom učitelky A, B a D.

Pro větší přehlednost uvádíme výrok učitelky A, která ve své třídě pozoruje žáka, který využívá základní techniky řešení konfliktů: *„Používá brek, útěk. Já nic, jenom on. A dokonce i když on si je vědomý, že ublížil. Prostě používá ty základní techniky. Nevládá ani sám sebe.“*

Učitelka B poté při konfliktu eviduje projevy křiku a sebepoškozování: *„Prostě křičí a má i sklony třeba k sebepoškozování. Takové, že třeba začne mlátit hlavou o lavici.“*

Poslední z učitelek pak poukazuje na problém, který s žáky řeší. Učitelka C nabývá při řešení konfliktů pocitu, že konflikt mají ve třídě vyřešen. Avšak žáci mají potřebu téma konfliktu znovu doma otevřít a přibarvovat si ho: *„Takže my ve finále to ve třídě máme vyřešené. Zeptáme se ho, jestli je to dobré, a stačí mu to tak. Řekne: Jo, jo. Ale pak mám odpoledne telefonát od maminky.“*

Přijímání kompromisů

Pokud jsme se zeptali učitelek na přijímání kompromisu, byla patrná různost.

Dvě ze čtyř učitelek potvrdily, že jejich žáci zvládají kompromisy. Jedna z učitelek měla jisté pochyby a jedna kompromis ve třídě pozoruje málo. Přikládáme ukázkou výroků.

Učitelka A kompromis pozoruje velmi zřídka: *„Málokdo. Jsou výjimky, jsou i takoví bezohlední. Myslím si, že opravdu jsou tady tak tři, čtyři takoví empatičtí jedinci, kteří už to dál zvládají, ale ostatní ještě musí k tomu dozrát.“*

Učitelka B vede žáky k akceptování odlišností, dle ní kompromisy zvládají: *„Ano, myslím si, že ano. Řešíme prostě zvláštnosti chování a vysvětlujeme si to. A oni už jsou tak prostě naučení.“*

Učitelka D zdůrazňuje, že pokud je situace rozebrána, pak žáci přijmou kompromis. Ale není si jista, zda by to tak bylo bez jejího zásahu: *„No tak když si to vysvětlíme, tak jo. Ale jako jestli by to dokázali sami. Toť otázka. Někdo určitě ano, ale jaké procento. To fakt nevím.“*

V. Komunikace žák–žák a dospělý –žák

Komunikace žák–žák

Komunikace mezi žáky dle učitelů probíhá. Úroveň je však různá.

Dvě ze čtyř učitelek, učitelka A, B uvedly, že všichni jejich žáci nedovedou konverzaci s jiným dítětem začít a udržet. Jelikož se jedná o třídy s mladšími žáky, tak jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být i věk a nedostatečné dozrání v oblasti komunikace.

Učitelka A se domnívá, že v její třídě je několik jedinců, kteří s tímto mají problém: „*Myslím si, že tam těch dětí, co to nezvládají, mám tak čtyři, pět. Ostatní, bych řekla, že nemají problémy se sebou komunikovat.*“ Doplnuje to však o zajímavý výrok a to ten, že jejich konverzace je spíš strohá, nerozvíjející: „*Spíš je to jenom takový to štěkání těch povelů.*“ Učitelka také zdůraznila, že je patrná rozdílnost v pohlaví při komunikaci. Děvčata jsou na tom dle učitelky v komunikaci lépe.

Naopak učitelky vyšších ročníků považují komunikaci mezi žáky za zvládnutou. Žáci dle nich dokáží konverzaci s jiným žákem začít i udržet.

Učitelka C přikládá význam tomu, že ve třídě je málo žáků, tudíž žákům konverzace nedělá problém: „*No tak v téhle třídě určitě. Je jich málo.*“

Učitelka D pak tvrdí, že potřeba konverzace je mezi žáky malá. Žáci upřednostňují přestávky trávit jinak než povídáním. Pokud ale chtějí, konverzovat spolu dokáží: „*Zas až tak moc si nepovídají, protože oni dělají spíš blbiny. Ale řekla bych, že když chtějí, zvládají to.*“

Komunikace dospělý – žák

Pokud se podíváme na komunikaci z jiného hlediska, konverzaci dospělý (učitel, pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci) a žák. Všímáme si tří názorů.

Dvě učitelky A, B si u svých žáků všímají, že žáci nedovedou konverzaci s dospělým začít a udržet.

Učitelka A si všímá navíc rozdílnosti. Komunikaci lépe žáci zvládají s někým, koho znají: „*Většina tohle nezvládá, že začnou konverzaci s kýmkoli. Spíš s tím, koho znají a jsou rezervovaní. Myslím, že tady ty děti ještě nejsou schopny delší dobu mluvit. Jsou to spíš jednotlivé věty nebo slova. Nejsou schopni komunikovat delší dobu.*“

Učitelka B uvedla, že žáci jenom při interakci dospělému odpovídají.

Učitelka C naopak vidí komunikaci svých žáků s dospělým za dobře rozvinutou. Žáci dle ní začnou konverzaci, a i ji udrží. Nezáleží přitom na tom, jestli osobu znají. Výrok dokládáme tvrzením učitelky: „*No to si myslím, že není problém ani s jedním.*“

Poslední z učitelek pak je názoru, že ve škole žáci příliš nepotřebují začínat konverzaci s dospělým, ale pokud je to třeba, nejsou zdrženliví: „*Vždycky začne učitel. Myslím, že tam ostych nebo něco takového ale není.*“ Pokud konverzace je začatá, dokáží ji žáci udržet.

U komunikace si všímáme patrných rozdílů ve věku. Mladší děti ještě nemají oblast komunikace plně rozvinutou. Kdežto žáci starší s tímto problémem již nemají. Věk pak má vliv také na potřebu interakce.

VI. Vzájemné vztahy

Vztahy ve třídě učitelky ve většině považují za pozitivní. Pouze jedna učitelka vyjádřila vztahy ve třídě za nestálé.

Uvádíme odpověď učitelky A: „*Vztahy jsou zvláštní, takže vůbec sama nevím, co s tím.*“ Učitelka tedy vyjádřila určitou neschopnost v rozvíjení vztahů. Kompetence k tomu, aby se učitel naučil řešit v tomto případě konflikty, je u učitele malá.

Ostatní učitelky vnímají vztahy ve třídě za dobré. Učitelé dle odpovědí vidí časté vyjadřování přátelství. Tento fakt dokazujeme tvrzením učitelky C: „*Pomáhají si mezi sebou. Půjčují si věci. Takže je to bezvadné. Kolektiv je výborný.*“

Spolupráce a partnerství

Co se týče spolupráce a partnerství mezi žáky a učitelem dvě ze čtyř učitelek považují spolupráci za funkční.

Například učitelka B odpověděla: „*Myslím si, že ano.*“

Učitelky A a D vyjádřily určitou nejistotu. Dokládáme výrokem učitelky A: „*Musím být, myslím dost autoritativní. Myslím si, že takovéto partnerství, co bývalo dřív, tady nefunguje. Třeba bude fungovat později. Třeba dozraje.*“

Učitelka D poté vyjádřila pochyby u partnerství.

Vzájemný respekt

Při otázce, zda učitelky žáci respektují stejně jako dřív nebo pozorují změny, uvedly tři ze čtyř učitelek, že pozorují změnu k horšímu.

Toto tvrzení můžeme doložit například odpovědí učitelky C: „*Je to opravdu horší.*“

Učitelka D uvedla, že změnu nepozoruje přímo v respektu, nýbrž v uposlechnutí pokynů, což je dle učitelky zapříčiněno i výchovou: „*Tak jako přímo respekt, jako je. Poslechnou, nejsou drzí. Takže bych řekla, že jako respekt ano, ale nejsou zvyklí úplně poslouchat a myslím si, že to je z domova.*“ Učitelka se toto snaží řešit důsledným přístupem k žákům.

12.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ ROZHOVORŮ

Rozhovorem s učitelkami jsme odhalili, že za důvod agresivního chování u dětí je považován vliv vnějších faktorů, jako jsou média, hry, styl života, rodina a nedostatečné stanovení hranic. Z rozhovoru naopak nevyplývá, že by agresivita pocházela ze školy a školních vztahů. Učitelky také považují agresivní chování za volání o pomoc a pozornost. Výskyt agresivního chování byl zaznamenán ve dvou z čtyř tříd, konkrétně v prvním a pátém ročníku. Projevy jsou jak fyzické, tak verbální. Vhodné by bylo držet se při práci s agresivními jedinci doporučených rad, které například zmiňujeme v kapitole – Prevence a náprava agresivního chování. Podstatnou roli v prevenci mají i sociální dovednosti, které je třeba rozvíjet.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že učitelky si uvědomují, že žáci mají v sociálních dovednostech mezery. Projevuje se to v rámci všech oblastí. Učitelky si někdy neví s rozvojem rady, panují i určité obavy. Což i samy přiznaly. Vhodné by bylo, aby byly učitelé v tomto ohledu dále školeni v rámci celoživotního vzdělávání. Zařadit některé tréninkové programy. Aby nedošlo k tomu, že na rozvoj rezignují. K tomu by mohla posloužit i tato práce, především pak praktická část, kde navrhuje některé techniky pro rozvoj.

Pokud se podíváme na jednotlivé zkoumané sociální oblasti. Pak u emocí z průzkumu provedeného mezi učitelkami vyplynulo, že žáci vyjadřují své emoce různými způsoby. Většina žáků emoce vyjadřuje především neverbálně, například gesty, mimikou, zasmáním, potleskem nebo projevem naštvanosti. Někteří žáci však mají problém pojmenovat své emoce. Učitelky se shodují na tom, že rozdíly mezi žáky jsou větší v pochopení a pojmenování emocí než v samotném vyjádření. Nalezli jsme i případ, kdy učitelka využívá různé aktivity a hry k rozvoji emocí žáků. Většinou se učitelky jsou jednotné v tom, že žáci jsou vůči svým emocím otevření.

U oblasti řešení konfliktů jsme zjistili, že učitelé vnímají řešení konfliktů ve třídách negativně, protože žáci nejsou schopni je řešit sami a často potřebují pomoc učitele. V nižších ročnících jsou žáci méně schopni řešit konflikty a více se spoléhají na pomoc učitele. Zatímco ve vyšších ročnících se žáci snaží konflikty řešit sami, ale stejně mnohdy potřebují dopomoc učitele. Někteří žáci nezvládají řešení konfliktů a projevuje se to u nich agresivním chováním, křikem a podobně. Z hlediska věku by toto již měli zvládat.

V rámci oblasti komunikace jsme dospěli k tomu, že komunikace se mezi žáky v závislosti na věku a ročníku liší. U mladších žáků je to obtížnější, ale i v této kategorii jsou rozdíly. Učitelky vyšších ročníků mají pozitivnější názor na dovednost žáků komunikovat mezi sebou a s dospělými.

Vztahy ve třídě jsou podle většiny učitelek pozitivní, avšak jedna učitelka vyjádřila neschopnost rozvíjet vztahy. Spolupráci a partnerství mezi žáky a učitelem dvě ze čtyř učitelek považují za funkční. Dvě učitelky vyjádřily nejistotu.

Z výše uvedeného vyplývá, že prostor pro zlepšení je. Nutné je říci, že oblasti, které u žáků nejsou zatím plně rozvinuty, časem dozrají, zdokonalí se. Důležité je však podnětné prostředí a správný rozvoj.

ZÁVĚR

Agresivní chování je komplexní problém, který pozorujeme ve školách i v běžném životě. Ve škole při jeho výskytu může narušit klima třídy, především pak vztahy mezi žáky. Zapříčinit přejímání špatných postojů a vzorů k negativnímu chování ostatními. V neposlední řadě ztěžuje pedagogům jejich práci a průběh jejich vzdělávání.

Problematiku agresivního chování jsme rozebrali v rámci této práce. V teoretické části jsme v rámci sedmi kapitol zpracovali základní pojmy, terminologii vztahující se k tomuto tématu. V první kapitole jsme rozklíčovali pojmy jako je agrese, agresivita a s tím spojené pojmy jako je asertivita, hostilita, frustrace, násilí, hněv. Druhou kapitolou jsme vysvětlili funkce agrese, díky kterým je realizován záměr jedince a reakci jedince na agresi. V třetí kapitole jsme se zabývali druhy agrese. Nejprve základními druhy jako je verbální a fyzická a poté jejich dalším dělením. Čtvrtou kapitolou jsme odkryly, jakým směrem může být agresivní chování směřováno. V rámci páté kapitoly jsme roztřídili agresi mezi vrstevníky na tři kategorie. Jednou z nich byla šikana, kterou jsme se dále více zabývali. Součástí této kapitoly byla také typologie oběti a agresora. V předposlední kapitole teoretické části jsme zkoumali příčiny, proč se jedinec chová agresivně. Roztřídili jsme je na vnější a vnitřní. Tyto faktory dále vysvětlili. Poslední velkou, a vzhledem k našemu výzkumnému šetření, zajímavou kapitolou byla kapitola prevence a nápravy agresivního chování. V ní jsme se zabývali úlohou školy, na to, v čem je škola pro žáka důležitá, jak mu pomáhá v jeho vývoji. Důležitým bodem v této kapitole byla podkapitola sociálních dovedností. V té jsme zmínili jejich vliv z hlediska naší problematiky. V rámci kapitoly jsme také doporučili některá preventivní a nápravná opatření. Tato doporučení lze použít i v praxi.

Přechod mezi teoretickou a praktickou částí tvoří přehledová studie. Ve které jsme zanalyzovali studie na obdobné téma. Ty byly inspirativní pro záměr naší práce.

Cílem praktické části bylo se zaměřit na analýzu úrovně rozvoje sociálních dovedností žáků v mladším školním věku. Především při řešení konfliktů, interakci s dospělými, vrstevníky. Dále vyšetřit názor učitelů na úroveň sociálních dovedností jejich žáků a na současný výskyt agresivního chování. Vytvořit projekt pro žáky na rozvoj sociálních dovedností. Prováděli jsme kvalitativní, smíšený výzkum, při kterém jsme používali metodu pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a vlastní akční výzkum – experiment, který zahrnoval projekt s aktivitami na rozvoj sociálních dovedností. Všechny části jsme zanalyzovali a vyhodnotili. Výsledky jsme v této práci

prezentovali a dospěli tím ke splnění zadaných cílů diplomové práce. První částí výzkumu, pozorováním, jsme zjistili úroveň sociálních dovedností žáků. Z výsledků vyplynulo, že dívky jsou na tom v tomto ohledu lépe než chlapci pozorované třídy. Nejnižší výsledky byly v oblasti řešení konfliktů. V druhé části výzkumu jsme popsali a doložili realizaci aktivit na rozvoj sociálních dovedností. Zreflektovali jsme jejich průběh a jejich význam. V poslední části výzkumu jsme zjistili, jaký je pohled učitelů zkoumané školy na sociální dovednosti a agresivní chování u jejich žáků. Využili jsme k tomu metodu rozhovoru. Z výsledků vyplynulo, že agresivní chování u žáků některé učitelky ve své třídě řeší. Objevilo se ve dvou se čtyř zkoumaných tříd. Učitelky popsaly, proč si myslí, že se u žáků vyskytuje agresivní chování. Za hlavní důvod považovali externalitu. Výskyt agresivního chování je dle nich větší než v dřívějších dobách. Co se týče názoru na sociální dovednosti. Žáci dle nich mají problémy ve více oblastech. Problémy uvedly s komunikací, spoluprací, nasloucháním druhých, řešením konfliktů či respektem. Učitelky také vyjádřili obavy z rodičů a nejistotu při jejich rozvoji.

Výsledky výzkumného šetření zmapovaly situaci na prvním stupni ZŠ v Chodové Plané, což je malá škola, která má od každého ročníku pouze jednu třídu. Výsledky nelze generalizovat mimo zkoumanou školu. Avšak doufáme, že závěry i samotná práce budou přínosné v náhledu na zjištěnou situaci, při řešení agresivních situacích, pro zvýšení informovanosti o dané problematice. A také množstvím technik, které mohou posloužit jako náměty na rozvoj sociálních dovedností.

RESUMÉ

Práce se zaměřuje na problematiku projevů a výskytu agresivního chování u žáků 1.stupně ZŠ. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část práce pojednává o základních pojmech, které jsou potřeba k pochopení dané problematiky. Popisuje také funkci, druhy, směry a možné příčiny agresivního chování. Charakterizována je zde také typická oběť a agresor. Dále je v práci rozebrána problematika sociálních dovedností, prevence a nápravy tohoto chování, především pak vzhledem k prevenci ve škole. Uvedena jsou doporučení pro prevenci a nápravu.

Praktická část ve svém úvodu popisuje výzkumné cíle, otázky, metody a způsob zpracování dat. Proveden je smíšený, kvalitativní výzkum. Výzkumná část je postavena na základě tří metod: pozorování, vlastního akčního výzkumu – projektu a rozhovoru s pedagogy. Na základě zjištění úrovně sociálních dovedností u žáků pozorováním je sestaven projekt na jejich rozvoj, který je popsán a realizován ve školním kolektivu. Rozhovory jsou zaměřeny na výskyt a odhalení nejčastějších projevů agresivního chování ve třídách na prvním stupni ZŠ. Také na pohled učitelů na sociální dovednosti jejich žáků.

Zadané cíle a výzkumné otázky jsou vyřešeny a zodpovězeny v rámci shrnutí u jednotlivých použitých metod. V rámci pozorování byla zjištěna horší úroveň sociálních dovedností u chlapců v pozorované třídě. Nejhorších výsledků žáci dosahovali v oblasti řešení konfliktů. Celkově jsou výsledky v pozorovaných oblastech průměrné až lehce nadprůměrné. Projekt je metodicky popsán a doložen o fotodokumentaci. Rozhovory jsou shrnuty a zahrnují ukázky výroků učitelů. Problémy v rámci sociálních dovedností jsou učitelkami považovány jako komplexní. Výskyt agresivního chování byl v některých třídách potvrzen. Učitelky si všimají negativních změn ve výskytu agresivního chování a v respektu u žáků. Přínosem práce je její využitelnost pro praxi, poskytuje techniky pro rozvoj sociálních dovedností, rady pro učitele při řešení agresivního chování. Poskytuje zpětnou vazbu na zkoumanou problematiku v dané škole a poukazuje na nutnost dalšího rozvoje žáků a vzdělávání pedagogů.

SUMMARY

The thesis is focused on the problem of manifestations and occurrence of aggressive behaviour in pupils of the first grade of primary school. It is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part of the work deals with the basic concepts that are needed to understand the issue. It also describes the function, types, directions and possible causes of aggressive behaviour. It also characterizes the typical victim and aggressor. Furthermore, the thesis discusses the issues of social skills, prevention and correction of this behaviour, especially with regard to prevention in schools. Recommendations for prevention and remediation are given.

The practical part in its introduction describes the research objectives, questions, methods and data processing. Mixed methods, qualitative research is conducted. The research part is based on three methods: observation, own action research - project and interview with teachers. On the basis of finding out the level of social skills in pupils by observation, a project for their development is designed, described and implemented in the school team. Interviews are focused on the occurrence and detection of the most frequent manifestations of aggressive behaviour in the classrooms of the first stage of primary school. Also, the teachers' perspective on the social skills of their pupils.

The stated objectives and research questions are addressed and answered within the summaries for each method used. The observation revealed a lower level of social skills among boys in the observed class. Pupils performed worst in the area of conflict resolution. Overall, the results in the observed areas are average to slightly above average. The project is methodically described and supported by photo documentation. The interviews are summarized and include samples of teachers' statements. Problems within social skills are considered by the teachers to be complex. The occurrence of aggressive behaviour was confirmed in some classes. Teachers note negative changes in the prevalence of aggressive behaviour and in pupils' respect. The contribution of the paper is its applicability to practice, providing techniques for developing social skills, advice for teachers in dealing with aggressive behaviour. It provides feedback on the issue under investigation in the school and points to the need for further development of pupils and teacher training.

SEZNAM LITERATURY

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.

CLOUD, Henry a John Sims TOWNSEND. *Hranice: hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?* Druhé vydání. Přeložil Alena ŠVECOVÁ. Praha: Návrat domů, [2016]. Hranice. ISBN 978-80-7255-352-5.

EDELSBERGER, Ludvík a SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ, přeložil Anna VESELÁ, ilustroval Cornelia MENICHELLI. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-885-2.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Přeložil Bedřich PLACÁK. Praha: Portál, 2019. Klasici. ISBN 978-80-262-1542-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GRUBERT, Angelika. *Hry pro zvládnání emocí: pro děti 4-10 let*. Ilustroval Libor DROBNÝ, přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1863-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

MANSTEAD, A.S.R – HEWSTONE, M. (eds.) *Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford : Blackwell, 1995, ISBN 978-0631202899.

- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie. 2.*, rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- POTTS, Conrad a Suzanne POTTS. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5197-9.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
- PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládání hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1507-3.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník. 4.* aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie. 4.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- SMÉKAL, Vladimír. *Sociální kompetence: sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU. Psychologické texty, 1995
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

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

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

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

Články, internetové zdroje:

ČERMÁK, Ivo, 1995. Princip specifičnosti při studiu agrese. *Československá psychologie*, XXXIX (2), 117-126 [2023-01-09]. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:5922c909-420f-11e1-1586-001143e3f55c?page=uuid:5922c920-420f-11e1-1586-001143e3f55c>

HAVRDOVÁ, Egle, 2015. Dobrý začátek, inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku. *Metodický portál: Články* [online], nevedeno [cit. 2023-02-01]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20413/DOBRY-ZACATEK-INKLUZIVNI-METODIKA-ROZVOJE-SOCIALNICH-A-EMOCNICH-DOVEDNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html#a2>

MERTIN, Václav, 2021. Jak pracovat s agresivními žáky. *Učitelský měsíčník*, (2), nevedeno, [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-pracovat-s-agresivnimi-zaky.a-7466.html?fbclid=IwAR0oHyMb4A6RV1ra60Lle1c_NUOeB_cnDZ8vx0VAzUNMfVCmPSzGRotmns

WILLIFORD, Anne a Kathryn J. DEPAOLIS, 2019. Validation of a Cyber Bullying and Victimization Measure Among Elementary School-Aged Children. *Child & Adolescent Social Work Journal* [online]. 36(5), 557-570 [cit. 2023-02-01]. ISSN 07380151. Dostupné z: doi:10.1007/s10560-018-0583-z

The COR Observation Items - Preschool Child Observation Record [online]. 2003 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <http://prekese.dadeschools.net/docs/ForTeachers/TeacherHandbook/appendixH/H%20CORObservationItemsPK.pdf>

ZELMAN, Marek, 2006. Zvládanie akútneho psychomotorického nekládu a agresivity pacienta. *Psychiatrie pro praxi*, (4),185-190 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2006/04/10.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010, 2016 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Přehledové studie:

1. HAVLÍČKOVÁ, Eliška. *Prevence šikany na 1. stupni základních škol*. Plzeň, 2021. [cit.2023-02-27].https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/45216/1/DP_Prevence%20sikany%20na%201.%20Ostupni%20zakladnich%20skol_HAVLICKOVA%20Eliška.pdf Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Nováková Daniela, PhDr. Ph.D.

2. DOLOŽILKOVÁ, Jana. *Šikana na 1. stupni ZŠ [online]*. Zlín, 2020 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/78maqf/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

3. HAJDEROVÁ Darja. *Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy*. Liberec,2020.[cit.2023-02-27]. Dostupné:https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/157921/DP_Hajderova_Darja.pdf?sequence=1&isAllowed=y Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

4. MAJEROVÁ, Monika. *Agresivita dětí v mateřské škole [online]*. České Budějovice, 2018 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/1ri4mb/>. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá.

5.ŠLEJTROVÁ, Lucie. *Prevence rizikového chování na 1 stupni ZŠ – případová studie [online]*. Liberec,2015[cit.2023-02-27].

Dostupné:https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/25657/Lucie_Slejtrova.pdf?sequence=1&isAllowed=y Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Oto Dymokurský

6.LIŠKOVÁ, Olga. *Prevence šikany na 1. stupni ZŠ*. Praha, 2018. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97834> Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky. Vedoucí práce Poche Kargerová, Jana.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1- Maňásek k příběhu a práce s ním	54
Obrázek 2-Podávání zvonku, představení posádky	56
Obrázek 3-Zahazování špatných věcí, pocitů	58
Obrázek 4-Prohlížení si světa.....	60
Obrázek 5- Ukazování obrázku z příběhu	60
Obrázek 6- Řazení obrázků	60
Obrázek 7-Realizace aktivity, provedení pohybu	62
Obrázek 8- obrázky k aktivitě	62
Obrázek 9- Počítání a vyhnání pidimužiků	62
Obrázek 10- řazení podle výšky, barvy očí	64
Obrázek 11- předávání úsměvu.....	66
Obrázek 12- Realizace aktivity, poznávání spolužáka po hmatu.....	68
Obrázek 13- Společná kresba	70
Obrázek 14-Výsledná skládačka z kreseb (koberec).....	70
Tabulka 1- Výsledky v sociálních dovednostech u dívek.....	47
Tabulka 2- Výsledky v sociálních dovednostech u chlapců.....	48-49

PŘÍLOHY

Příloha č. 1- Pozorovací arch¹

C. Řešení konfliktu	
Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky. Na této úrovni dítě reaguje buď hlasově (křičí, nahlas pláče), nebo fyzicky (kope, mlátí, škrábe), když se dostane do konfliktu s jiným dítětem.	
Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem. Během konfliktu dítě aktivně vyhledá dospělého, aby mu pomohl problém vyřešit („Paní učitelko, Tomáš se se mnou nechce rozdělit.“).	
Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni dítě pojmenuje problém, který má s jiným dítětem. Jestliže je přítomen dospělý, může napomoci pochopení problému nedirektivní otázkou („V čem je problém?“).	
Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu. Jedno z dětí, které se konfliktu účastní, nabídne druhému dítěti řešení konfliktu za podpory dospělého („Co bychom s tím mohli dělat?“).	
Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni se děti při řešení sporu chovají stejně jako jejich vychovatelé – samy nabízejí možná řešení, a to bez přítomnosti dospělých.	
D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků. Bez užití slov dává dítě najevo pozitivní či negativní emoce, jako je hněv, štěstí, smutek, žal, závist, radost nebo frustrace.	
Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno, nabízí mu útěchu v podobě pohlazení, objetí, podání pomocné ruky.	
Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích. Užívá slova k vyjádření nebo popisu emoce („Jsem na tebe našťvaný!“, „Jsem ráda, že sedíš vedle mě.“). Této úrovni odpovídají děti, které jsou schopny mluvit o svých vlastních emocích nebo o emocích někoho jiného.	
Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím imaginativní hry nebo uměleckých aktivit. Dítě ztvárňuje emoce prostřednictvím předstírání jisté role nebo popisem toho, co vytvořilo. (Tomáš předstírá, že pláče, protože mu utekl jeho fiktivní pejsek.)	
Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod. Dítě na této úrovni slovně vyjadřuje emoce a udává i jejich původ („Eliška je smutná, protože se jí stýská po mamince.“).	

¹ The COR Observation Items - Preschool Child Observation Record [online]. 2003 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <http://prekese.dadeschools.net/docs/ForTeachers/TeacherHandbook/appendixH/H%20CORObservationItemsPK.pdf>

C. Řešení konfliktu	
Úroveň 1: Dítě při konfliktu s jiným dítětem křičí nebo reaguje fyzicky. Na této úrovni dítě reaguje buď hlasově (křičí, nahlas pláče), nebo fyzicky (kope, mlátí, škrábe), když se dostane do konfliktu s jiným dítětem.	
Úroveň 2: Dítě požádá dospělého o pomoc při řešení konfliktu s jiným dítětem. Během konfliktu dítě aktivně vyhledá dospělého, aby mu pomohl problém vyřešit („Paní učitelko, Tomáš se se mnou nechce rozdělit.“).	
Úroveň 3: Dítě identifikuje problém při konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni dítě pojmenuje problém, který má s jiným dítětem. Jestliže je přítomen dospělý, může napomoci pochopení problému nedirektivní otázkou („V čem je problém?“).	
Úroveň 4: Dítě s pomocí dospělého navrhne řešení konfliktu. Jedno z dětí, které se konfliktu účastní, nabídne druhému dítěti řešení konfliktu za podpory dospělého („Co bychom s tím mohli dělat?“).	
Úroveň 5: Dítě vyjednává o řešení konfliktu s jiným dítětem. Na této úrovni se děti při řešení sporu chovají stejně jako jejich vychovatelé – samy nabízejí možná řešení, a to bez přítomnosti dospělých.	
D. Porozumění a vyjadřování svých pocitů	
Úroveň 1: Dítě vyjadřuje své emoce bez použití verbálních prostředků. Bez užití slov dává dítě najevo pozitivní či negativní emoce, jako je hněv, štěstí, smutek, žal, závist, radost nebo frustrace.	
Úroveň 2: Dítě utěšuje jiné dítě, které je frustrováno, nabízí mu útěchu v podobě pohlazení, objetí, podání pomocné ruky.	
Úroveň 3: Dítě mluví o svých emocích. Užívá slova k vyjádření nebo popisu emoce („Jsem na tebe naštvaný!“, „Jsem ráda, že sedíš vedle mě.“). Této úrovni odpovídají děti, které jsou schopny mluvit o svých vlastních emocích nebo o emocích někoho jiného.	
Úroveň 4: Dítě vyjadřuje své emoce prostřednictvím imaginativní hry nebo uměleckých aktivit. Dítě ztvárňuje emoce prostřednictvím předstírání jisté role nebo popisem toho, co vytvořilo. (Tomáš předstírá, že pláče, protože mu utekl jeho fiktivní pejsek.)	
Úroveň 5: Dítě si uvědomuje své emoce a pojmenuje jejich důvod. Dítě na této úrovni slovně vyjadřuje emoce a udává i jejich původ („Eliška je smutná, protože se jí stýská po mamince.“).	

Příloha č.2- Otázky rozhovoru s učiteli ²

1. Často se zmiňují sociální dovednosti jako kompetence, která se má u žáků rozvíjet. V jakých oblastech by se měli žáci podle vás rozvíjet?
2. Jsou podle Vás sociální dovednosti dostatečně rozvinuty již ze školky? Mají žáci po příchodu do školy sociální dovednosti na dobré úrovni?
3. V čem spatřujete u žáků nedostatky?
4. U žáků se mnohdy vyskytuje agresivní chování. Zkuste říci důvody, proč tomu tak je.
5. Máte ve své třídě dítě, o kterém víte, že je agresivní vůči svým spolužákům?
6. POKUD 5. OTÁZKA ANO – Jak se projevuje agresivní chování? (nadávky, výsměch, ponižování, bití, kousání, kopání, poškozování oděvu, plivání, strkání, sebeubližování, spor o místo ve skupině, poškozování věcí)
7. Pozorujete u žáků za poslední léta změnu ve výskytu agresivního chování? Respektují žáci stále stejně autority jako tomu bylo dříve?

Vztah dítěte k dospělým

8. Dokáží žáci začít konverzaci bez ohledu, zda dospělého znají nebo neznají? (Např. když do třídy přijde někdo nový, suplent apod.)
9. Udrží kontakt s dospělým (verbální či neverbální) po delší časový úsek?
10. Berou Vás žáci za partnera? Dokáží s vámi spolupracovat, svěřují se Vám?

Vztah dítěte k jiným dětem

11. Dokáží všichni žáci začít konverzaci s jiným žákem (verbální či neverbální)?
12. Udrží žáci konverzaci mezi sebou po delší časový úsek?
13. Vyjadřují si žáci své přátelství, podporují se (např. drží místo...)?

Řešení konfliktů

14. Jak se při konfliktu zpravidla zachovají vaši žáci?

² Zdroj vlastní

- a) křičí, reagují fyzicky
- b) požádají o pomoc dospělého
- c) s vaší pomocí nabídne jedno z dětí řešení konfliktu
- d) žáci sami umí najít řešení konfliktu

15. Dokáží žáci zohlednit pocity ostatních, přistoupit na kompromis?

16. Máte ve třídě někoho, kdo konflikty řešit nezvládá? POKUD ANO – Jak se to projevuje?

Vyjadřování a porozumění emocím

17. Jak žáci zpravidla vyjadřují své emoce? Vyjadřují je: beze slov, mluví o svých emocích, vkládají emoce do her, výtvorů, slovně vyjádří a udá důvod)?

18. Jsou otevřeni, svěří se či emoce skrývají?

19. Vyznají se ve svých emocích, dokáží je pojmenovat a udat jejich původ? Proč jsou např. smutní, naštvaní?

Tj. více než pět konverzačních výměn