

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a výchovné pracovníky

Název bakalářské práce:

**HRA JAKO PROSTŘEDEK ELIMINACE AGRESIVITY
U MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ NA ZVLÁŠTNÍ
ŠKOLE**

Autor:

Alena Hladká (Jamborová)

Podpis:

Adresa:

Svojsíkova 172

411 11, Sulejovice

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Počet:

stran	slov	grafů	tabulek	pramenů	Příloh	
60	12349	8	15	17	3	1 CD s obsahem celé BP

V Liberci dne: 30.4.2005

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Sulejovicích dne: 15.4.2005

Alena Hladká (Jamborová)

Poděkování:

Děkuji své rodině, především svému manželovi Petrovi a dceři Lucii za trpělivost, kterou projevili v době, kdy jsem se věnovala psaní bakalářské práce. Vedoucímu práce doc. PhDr. Bohumilu Stejskalovi, CSc. děkuji za odborné vedení a podnětné rady, které jsem využila při zpracování této práce.

Název BP: Hra jako prostředek eliminace agresivity u mentálně postižených dětí na zvláštní škole

Název BP: Play as a Means of Aggression Elimination in Mentally Handicapped Children at Special School

Jméno a příjmení autora: Alena Hladká (Jamborová)

Akademický rok odevzdání BP: 2005

Vedoucí BP: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá zpracováním problematiky agresivity dětí s mentálním postižením, příčinami agresivního chování, možnostmi jeho tlumení a využitím hry jako prostředku tlumení agresivního chování. Cílem práce je zjistit, zda hra jako prostředek může eliminovat agresivitu u dětí na zvláštní škole a zachytit chování agresivních jedinců ve dvou zkoumaných skupinách. První část práce je teoretická a obsahuje poznatky z odborné literatury o poruchách chování, agresivitě, mentálním postižení, vzdělávání na zvláštní škole a hře. Druhá praktická část pomocí pozorování, sociometrického šetření a rozhovoru zjišťuje vliv hry na tlumení agresivních projevů a zachycuje agresivní jedince v dané skupině. Přílohová část obsahuje soubor interakčních her a cvičení, které poskytují možnost naučit děti konstruktivně zvládat zlost a agresivitu.

Summary

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1. PORUCHY CHOVÁNÍ	8
2.1.1. CHARAKTERISTIKA PORUCH CHOVÁNÍ V DĚTSKÉM VĚKU	8
2.2. AGRESIVITA.....	9
2.2.1. POJEM AGRESIVITA, AGRESE	9
2.2.2. KLASIFIKACE AGRESIVITY A AGRESE	10
2.2.3. STUPNĚ AGRESE	12
2.2.4. MÍRA AGRESIVITY	13
2.2.5. PŘÍČINY A SPOUŠTĚČE AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	13
2.2.6. MOŽNOSTI TLUMENÍ AGRESE	17
2.3. MENTÁLNÍ RETARDACE.....	19
2.3.1. VYMEZENÍ POJMU.....	19
2.3.2. PŘÍČINY VZNIKU	19
2.3.3. PŘÍZNAKY	20
2.3.4. KLASIFIKACE.....	20
2.3.5. LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE.....	21
2.3.6. INTELEKT V PÁSMU PODPRŮMĚRU	22
2.3.7. DĚTI S HRANIČNÍM INTElekTEM	22
2.3.8. PSEUDOOOLIGOFRENIE	23
2.3.9. MENTÁLNÍ HANDICAP	23
2.4. ZVLÁŠTNÍ ŠKOLA	24
2.5. HRA	26
2.5.1. INTERAKČNÍ HRY A CVIČENÍ JAKO PEDAGOGICKÁ MOŽNOST	26
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
3.1. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	28
3.2. STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	28
3.3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ SKUPINY	28
3.4. POUŽITÉ METODY	30
3.5. SHRNUÍ POZNATKŮ A JEJICH INTERPRETACE	33
3.5.1. VÝVOJ AGRESIVNÍCH PROJEVŮ BĚHEM CELÉHO ŠETŘENÍ	33
3.5.2. VÝSKYT AGRESIVNÍCH PROJEVŮ BĚHEM TÝDNE	35

3.5.3.	VÝSKYT AGRESIVNÍCH PROJEVŮ V ZÁVISLOSTI NA ČASE	37
3.5.4.	POŘADÍ DĚTÍ VE TŘÍDĚ DLE VÝSKYTU AGRESIVNÍCH PROJEVŮ.....	38
3.5.5.	SOCIÁLNÍ VZTAHY MEZI DĚTMI VE ZKOUMANÝCH SKUPINÁCH.....	39
3.6.	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	39
4.	VÝSLEDKY A NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	45
5.	ZÁVĚR.....	46
6.	SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ.....	47
7.	SEZNAM PŘÍLOH	48

1. ÚVOD

Již delší dobu mě znepokojuje stále sílící agresivita dětí na školách, proto jsem si zvolila téma bakalářské práce zabývající se právě touto problematikou.

Vzrůstající agresivita se jeví jako stále vážnější problém současné společnosti. Přeceňování materiálních hodnot a naopak nedoceňování hodnot jiných, mohou vést k nárůstu agresivního jednání. Základem takového jednání bývá citová otupělost, nevhodné rodinné prostředí nebo špatná zkušenost z dětství. Nemalou roli hraje také vliv médií, kde se je násilí na denním pořádku. Nevhodné, drastické filmy mohou pro některé děti být přitažlivým vzorem. Nejúčinnějším řešením může být pouze důsledná morální výchova, přísný řád a tlak společnosti.

Ve školách se projevuje agresivní způsob chování v stále rannějším věku. Agresivita se projevuje jak v chování žáků k sobě navzájem, tak i vůči učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům. Pro mentálně postižené děti je takový způsob chování a jednání atraktivní, ale na druhé straně jsou často sami objekty agrese. Problém agresivity dětí, šikany a následné podpory ze strany rodičů stále narůstá. Tím je neustále snižována autorita učitelů, protože se tak děje většinou před očima ostatních žáků.

Chceme-li se pokusit eliminovat agresivní chování, musíme znát příčiny vedoucí k těmto poruchám chování a prostředky tlumící agrese.

Snahou pedagogických pracovníků je, aby se děti naučily ovládat agresivní impulsy a aby si osvojily a udržely uspokojivé vztahy k druhým dětem a dospělým lidem a vzniklé konflikty řešily pokojným způsobem.

Cílem práce je analyzovat problematiku agresivity dětí na zvláštní škole, se zaměřením na agresivitu jedinců ve dvou zkoumaných skupinách a zjistit, zda může hra jako prostředek eliminovat agresivitu u dětí mladšího školního věku.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické práci jsou obsaženy poznatky z odborné literatury o agresi a agresivitě, jejich příčinách, klasifikaci a působení ve spojení s mentální retardací. V praktické části jsou použity následující metody řešení uvedené problematiky: pozorování, rozhovor, sociometrické šetření.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Poruchy chování

Vzhledem k tomu, že tématem této bakalářské práce je agresivita, je třeba si vymezit pojem poruchy chování, protože agresivita za určitých podmínek mezi poruchy chování bezesporu patří.

Vágnerová (2000) chápe chování a jednání dítěte a dospívajícího, dospělého i stárnoucího člověka jako výsledek vnitřních a vnějších faktorů které je vázáno na vzájemné působení dědičnosti, prostředí a výchovy. Uplatňují se zde významné vzájemné vztahy společenské a individuální.

Poruchy chování charakterizuje jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.

2.1.1. *Charakteristika poruch chování v dětském věku*

Podle téže autorky lze poruchy chování v dětském věku formálně rozdělit na **neagresivní porušování sociálních norem** (lži, útek, toulání) a **agresivní poruchy chování** (šikanu, vandalismus, přepadávání apod.). Agresivní chování porušuje a omezuje práva ostatních, a proto je lze považovat za závažnější. Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat.

O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku, i když se u disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností objevuje nežádoucí chování již v ranějším období. Takový projev může signalizovat budoucí závažnější poruchu, ale může mít i přechodné trvání.

2.2. Agresivita

Agresivita je stěžejním tématem této bakalářské práce, proto je nutné vymezit základní pojmy jako jsou agresivita, agrese, agresivní jednání, druhy a stupně agrese a objasnit příčiny a spouštěče agresivního jednání a možnosti jejího tlumení.

2.2.1. *Pojem agresivita, agrese*

Podle Švingalové (2000) **agresivita** představuje určitou pohotovost (tendenci, sklon) k agresivnímu jednání, vyjadřuje vnitřní dispozici neboli osobnostní vlastnost, kterou zpravidla chápeme jako relativně stálou a hůře ovlivnitelnou charakteristikou osobnosti. Emocionální doprovod agresivního chování může představovat celou škálu, od neutrálních pocitů (lhostejnost) přes pocit uspokojení až k variantě sadistického zaměření.

Agresi chápe jako odezvu s vrozeným základem, která je modifikována vlivy prostředí, výchovou, vlastními zkušenostmi v průběhu života, a to jak přímými, tak zprostředkovanými (např. multimédií), sociálním učením (zejména nápodobou). Pojem agrese je v psychologii používán jako souhrnné označení pro rozličné formy poškozujícího násilného chování. Označuje útočné či nepřátelské jednání vůči určitému objektu nebo útok na překážku (jíž může být jiná nebo svoje vlastní osoba, popř. určitý předmět nebo zvíře) na cestě k uspokojení své potřeby či cíle násilnou formou.

Vágnerová (2000) definuje **agresivní chování** jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušují integritu živých bytostí a neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agresivitu lze chápat jako sklon k takovému chování. Agrese označuje aktuální projev takového chování.

Agresivní chování je obvykle prostředkem, jak dosáhnout uspokojení, kterému stojí v cestě překážky. Je jedním z obranných mechanismů, který řeší problém útokem na překážku, resp. na zdroj ohrožení (případně na takový cíl, který se tak jeví). Agresivní jednání bývá stimulováno prožitkem hněvu, vzteku, který je spojen s uvědoměním zátěže. Agresivní jednání může být prostředkem k uspokojování osobně významných potřeb, ale stejně dobře se může sama stát cílem. Stává se zdrojem jistoty vlastních kompetencí, které lze kdykoli použít.

2.2.2. Klasifikace agresivity a agrese

Agresivita bývá jednoznačně odmítána avšak psychologové upozorňují na její nezbytnost a účelnost v životě.

Základní dělení agresivního chování, jak uvádějí autoři Dařilek, Klusák (1995), souvisí s pojmy reaktivní a instrumentální agrese. Toto dělení zapojuje do pojmu agrese další pojem, a to emocionální reakci vzteku.

Reaktivní agrese je většinou krátkodobá primitivní reakce, která se projevuje bouřlivým odreagováním afektu vzteku, jehož následkem je nepromyšlená destrukce jedince nebo předmětu. Reaktivní agrese je podmíněná rysy temperamentu agresivního jedince. Reaktivní agrese závisí zejména na těchto vlastnostech temperamentu: impulsivita, intenzita reakce, úroveň aktivity a nezávislost. Jedinci s vysokou úrovní impulsivity, intenzity reakcí, aktivity a nezávislosti mají vyšší predispozice k reaktivní agresi. Vztahuje se spíše k osobnostním vlastnostem.

Instrumentální agrese má bližší vztah k procesu učení. Jde o promyšlené, plánované a kontrolované jednání, jehož cílem je dosažení nějakého předmětu nebo výhody. Instrumentální agrese je tedy pouze nástrojem k dosažení daného cíle.

Naproti tomu Švingalová (2000) dělí agresivitu obecně na:

- **konstruktivní** (účelná, přiměřená, vhodná, akceptovatelná, socializovaná)

Tento druh agresivity je důležitý pro vývoj člověka a bývá mu přisuzována důležitá role v procesu socializace a individualizace. Za konstruktivní lze označit agresivitu, která napomáhá rozvoji osobnosti, aniž by současně poškozovala či ničila druhé. Je součástí asertivity.

- **dekonstruktivní** (nevhodná, nepřiměřená, neakceptovatelná)

Mezi základní znaky dekonstruktivní agresivity patří touha ničit a ubližovat. Výrazná dekonstruktivní agresivita je považována za poruchu osobnosti. Vždy signalizuje narušení vztahu jedince k sobě samému nebo druhým lidem.

Tatáž autorka klasifikuje agresi podle různých kritérií následovně:

Dle projevů:

- **verbální**
- **brachiální** (fyzické násilí, napadení)

Dle intenzity:

- **bez vnějších projevů** (probíhá pouze v oblasti myšlení)
- **s vnějšími projevy:**
 - verbální agrese (výhrůžky, nadávky, ironie...)
 - destrukce (bouchnutí dveří, rozbíjení a ničení předmětů, vandalismus apod.)
 - fyzické napadení druhé osoby – fyzické násilí na druhé osobě (patří sem násilné trestné činy a přestupky jako jsou např. ublížení na zdraví, šikana, znásilnění, pohlavní zneužívání, týrání svěřené osoby, vraždy a pokusy o vraždu)

Dle směru (zaměření):

- **extropunitivně:** (trestání okolí)
 - subjekt reaguje agresí vůči okolí, trestá okolí
 - jako emoce je zde v popředí vztek a nepřátelství vůči vnějšímu okolí, které je odsuzováno a obviňováno

Extrémním případem je vražda.

- **Intropunitivně:** (trestání sebe sama)
 - v popředí jsou reakce obrácené dovnitř, agrese je zaměřena vůči vlastní osobě (autoagrese), člověk trestá sám sebe a cítí pocit viny a výčitky svědomí, dochází k sebeobviňování
 - vyskytuje se často u osob s přísně vyvinutým svědomím

Může jít o různé formy sebepoškozování, extrémním případem je pokus o sebevraždu, sebevražda (suicidium).

- **Generalizovaná agrese**

- např. vůči celému lidstvu, vůči všem učitelům, vůči všem dospělým, všem dětem, všem lidem...

Švingalová (2000) dále vymezuje další stupně agrese:

Násilí je vyšším stupněm agrese, je to čin nebo činnost, která jinému působí škodu nebo újmu. Dochází k ublížení na zdraví, majetku apod.

Brutalita je nejvyšším stupněm agrese (surovost, hrubost) – lze ji charakterizovat jako odbržděnou agresi, obsahující prvky násilí či týrání objektu agrese. V pojmu brutality se odráží právní výraz zvláště zavrženíhodného způsobu chování, které překračuje obecně platné morální a právní normy. Brutalitu společnost zavrhuje a sankcionuje izolací mimo společnost.

2.2.3. Stupně agrese

Dle mého názoru nejlépe vymezuje stupně agrese Kalibán (1995), který při jejich výčtu vychází z Monatové. Rozlišuje čtyři stupně agrese:

1. První stupeň není navenek příliš patrný, jedinec své chování zvládá. Nápadné může být červenání nebo zblednutí, případně zatnutí zubů a sevření úst.
2. Druhý stupeň se projevuje slovně hádavostí, urážkami, nadávkami, klením a nespravedlivým obviňováním druhého.
3. Třetí fáze je již nebezpečná, neboť se u jedince objevuje výtržnictví, destruktivní snahy s úmyslným poškozováním nebo dokonce ničením předmětů.
4. Nejzávažnější je čtvrtý stupeň, který vykazuje pozměněné chování vůči lidem s projevy psychického a fyzického násilí, postrádající jakékoli zábrany. Takový člověk terorizuje své okolí, bije členy rodiny, ale i cizí lidi, kteří vyvolali jeho afekt, ubližuje jim na zdraví nebo je dokonce ohrožuje na životě, vyhrožuje zabitím a tento svůj záměr taky někdy realizuje.

2.2.4. Míra agresivity

Míra agresivity je podle Švingalové (2000) interindividuální. Jednotlivci i skupiny se liší mírou na pomyslné škále agresivity. Míru agresivity i její druhy ovlivňuje mj. pohlaví. U mužů je její míra obecně vyšší než u žen. Je to dáno tím, že muž již v pradávných dobách měl roli ochránce ohně, rodiny a lovce. I v současné době je tolerance k agresivitě u mužů větší než u žen. Ženy obecně méně používají otevřenou či brachiální agresivitu, ale o to více se dopouštějí agresivního chování v latentní formě, např. používají méně či více rafinovaných intrik a pomluv. Míra agresivity je závislá nejen na vnitřních dispozicích, na výchově, na celkovém stylu života lidí v nejbližším okolí (zejména rodině) i celé společnosti.

2.2.5. Příčiny a spouštěče agresivního chování

Vágnerová (2000) uvádí, že člověk má **vrozené dispozice k agresivnímu jednání**. Avšak obdobně jako předpoklady k jiným vlastnostem a schopnostem nejsou vlohy k agresi u všech lidí stejné. Liší se v závislosti na historii a sociokulturní tradici populace, v níž byli v minulosti vlivem pozitivní selekce zvýhodňováni jedinci s určitými dispozicemi, a tím i jejich četnost v dalších generacích. (úspěšní jedinci snáze přežili a měli více potomstva). Interindividuální rozdíly existují i v rámci jedné současné populační skupiny.

Sklon k agresivnímu jednání se rozvíjí učením, není tedy závislý jen na dědičnosti, ale i na vlivech prostředí. Lidská agresivita je projevem potenciálu, který se může učením zvyšovat. Děje se tak již v rodině, jednak pozitivním posilováním agresivních projevů dítěte (dítě si potvrzuje užitečnost agresivního chování – něco jím získalo a nikdo je za ně nepotrestal), a učením nápodobou (dítě dělá to, co vidí u ostatních lidí, zejména těch, kteří jsou pro ně významní).

Jak je zřejmé, posilování agresivních tendencí je ve značné míře závislé na rodičích, na jejich hodnotovém systému, stylu výchovy i jejich preferovaném způsobu chování (které je pro dítě modelem).

Sklon k agresivnímu jednání je ovlivňován aktuální situací. Tendence reagovat agresivně se zvyšuje, když člověk nějakým způsobem strádá. Kdy k pocitu strádání dojde nelze předem přesně určit, tolerance k zátěži je individuálně rozdílná.

Přikláním se k názoru autorů Dařilka a Klusáka (1995), že **spouštěčem agrese může být jakýkoliv aspekt prostředí**, který vyvolá agresi. Kdokoli nebo cokoli je asociováno s agresí, v budoucnu se může stát podnětem pro agresi (např. pouhý nápis na tričku „Zemři“; jméno objektu agrese, které se shoduje se jménem oběti ve shlédnutém filmu; světlo fotografického blesku apod.). Podnětem agrese se může stát už pouhá odlišnost od normy. Nejměrnějším projevem této tendence u člověka je skutečnost, že věnuje odlišnému jedinci **nadměrnou pozornost**; dalšími projevy jsou **posměch, slovní napadení** a konečně může nabývat i formy **fyzické agrese**. Praktické zkušenosti informují o tom, že tato tendence má svůj výraz např. ve formě předsudků vůči etnickým menšinám ve společnosti, projevuje se v dětských skupinách apod.

Konkrétních spouštěčů agresivního jednání podle Švingalové (2000) je celá řada. Pohotovost k agresivnímu chování stoupá za různých okolností.

K pocitu strádání může dojít i v **situaci relativního nadbytku**. Pocit strádání nemusí být zjevný, ale je subjektivně pociťován. Příkladem může být situace dítěte z velmi dobře situované rodiny, jehož agresivita je výrazem pocitu osamocení a neschopnosti se ho zbavit přijatelnějším způsobem.

Jednou z mnoha příčin agresivního jednání může být **selhání obranných mechanismů**. Hovoříme pak o **agresi přesunuté**, která znamená agresi zaměřenou proti náhradnímu objektu, který není zodpovědný za vznik agresivního chování. Jestliže viníka nelze nalézt nebo nelze vůči němu agresivitu uplatnit, lze najít náhradní, zástupný objekt (člověka, věc...).

Agrese může fungovat jako **kompenzace**, tj. jako zdroj náhradního uspokojení, např. v oblasti seberealizace, citové akceptace apod. Násilí a ničení je jedním ze způsobů fiktivního ovládnutí světa, který má za cíl potvrdit vlastní hodnotu, jestliže toho nelze dosáhnout jinak.

Další příčinou agresivních projevů může být **zvýšený sklon k impulzivitě a nedostatečné sebeovládání**. Takovým jedincům zpravidla chybí úmysl k agresivnímu chování. Mívají pocity viny a svých činů obvykle později litují.

Příčinou zvýšené agresivity impulzivního charakteru mohou být v některých případech **poškození mozku** (např. u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce, po úrazech hlavy, intoxikacích, apod.). popř. při **některých duševních nemocích** (zejména z okruhu psychóz) a některých **poruchách osobnosti** (disharmonickým vývojem osobnosti).

Jinou příčinou může být **zkratové jednání**, které je bezprostřední reakcí na danou situaci. Agresivní jednání může mít také naopak charakter **plánovité a promyšlené činnosti**.

Neblahou roli v agresi a zejména rodinné agresi sehrávají **drogy a alkohol**. Alkohol a drogy odbrzdňují a uvolňují afektivní potenciál, který má jinak osoba pod kontrolou.

Pobyt ve stísněném, omezeném prostoru může být také příčinou agresivity. Hovoří se o stresu z hustoty, omezení pohybu, prostoru, utlačování – např. v přeplněném dopravním prostředku. Teritorium může být vymezeno prostorově i časově. Stísněné bytové prostory, tíživá finanční situace, omezování v práci a vůbec utlačování a omezování v životních kvalitách vyvolává odpor, který může mít charakter agrese.

Další příčinou agresivního jednání může být **nadměrná sociální stimulace** – pocit přesycenosti sociálním kontaktem s lidmi. Sklon jedinců reagovat agresivně se zvyšuje mezi členy malé izolované skupiny vzájemně závislých lidí, zejména tehdy, není-li je možné spontánně dle potřeby opustit a je-li navíc omezeno osobní teritorium (situace na vojně, v internátech, ve vězení, v ústavech, nemocnicích apod.).

V případě pocitu ohrožení vlastní existence, identity, zdraví či jinak osobně důležitých hodnot člověk často používá **agresi k obraně**.

Obecně je známo, že **agresivní tendence se násobí, jestliže je jedinec součástí davu nebo nějaké skupiny**. Ztrácí vnitřní zábrany a sebekontrolu, anonymita ho zbavuje individuální morální zodpovědnosti, převládá iracionální chování a zvyšuje se pocit vlastní moci a agresivita i u jedinců, kteří mají běžně malou míru agresivity.

Tabulka 1 - přehled nejčastějších příčin a spouštěčů agresivního chování podle Švingalové

PŘEHLED NEJČASTĚJŠÍCH PŘÍČIN A SPOUŠTĚČŮ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	
❖	Situace relativního nadbytku
❖	Selhání obranných mechanismů (agrese přesunutá)
❖	Kompenzace
❖	Zvýšený sklon k impulzivitě a nedostatek sebeovládání
❖	Impulzivní agresivní projevy: poškození mozku
❖	duševní nemoci
	poruchy osobnosti
❖	Zkratové agresivní jednání
❖	Plánovaná agrese
❖	Alkohol a drogy
❖	Prostorově nebo časově omezené teritorium
❖	Nadměrná sociální stimulace
❖	Agrese užitá k obraně
❖	Skupinová nebo davová agrese

Dařílek, Klusák (1995) uvádějí jako častý zdroj agresivního chování **rodinné prostředí**. Podle těchto autorů mají agresivní rodiče většinou agresivní děti. Agresivní rodiče používají častěji tvrdých tělesných trestů, zákazů a příkazů, které narušují atmosféru rodiny a vyvolávají averzivní pocity dětí vůči rodičům. Někdy agresivní výchovné techniky mohou přejít až k týrání dětí. Děti, které vyrůstají v atmosféře agrese, se vlastně nepřímo učí používat agresivní chování, protože je používají jejich rodiče jako vhodný prostředek k řešení problémů. Agresivita se objevuje u dětí zejména tehdy, mění-li rodiče výchovnou techniku z extrémně povolující v některých případech k extrémně trestající v případech jiných.

Dalším faktorem, kde může agresivita vznikat ale současně se i projevovat je podle těchto autorů **školní prostředí**. Školní prostředí představuje specifickou situaci, pro kterou jsou charakteristické časté, vybrané a stále obtížnější požadavky, se kterými se děti musejí vyrovnávat. S tím souvisí i častější výskyt frustračních situací. Nezvládnuté překážky jsou zdrojem frustrací, které mohou mít za následek úzkost, strach, ale i agresi vůči učiteli, učebním pomůckám, školnímu zařízení apod.

Podle Fontany (1997) má četnost výskytu agresivity a násilných trestných činů stoupající tendenci a věková hranice se neustále snižuje. Jako závažnou agresivní poruchu lze označit **šikanu**. Již v raném věku se některé děti snaží získat moc nad svými druhy zjevným nebo skrytým šikanováním. Šikanování je úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrasování. Šikanování probíhá jak v prostorách školy, tak mimo ni a může postihnout děti každého věku, od začátku až do konce školní docházky.

Dařílek a Klusák (1995) přičítají nárůst agresivního chování v současné době také vlivu **hromadných sdělovacích prostředků, zejména televizi**. Sledování násilí v televizi oslabuje emocionální reakce jedinců, kteří se stávají méně citliví k násilí i v životě. Nejsilnější tendence k napodobení agrese se objevuje tehdy, je-li agrese chápána jako spravedlivá. Agresivní jednání se také objevuje tehdy, je-li oběť násilí chápána neosobně, je-li neznámá a je-li představována jako někdo se zlými úmysly nebo zápornými vlastnostmi. Hovoří se o tzv. dehumanizaci oběti násilí.

2.2.6. ***Možnosti tlumení agrese***

Samotné rozpoznání a odstranění příčin agresivního jednání nemusí být v mnoha případech postačující k odstranění žákovy agresivity. Pokud se agresivní jednání stalo součástí repertoáru chování žáka, a zejména pokud mu přináší určité výhody, je většinou nutné přistoupit k agresivitě na základě vypracovaných technik, které je možno použít i ve školních podmínkách. Ve stručnosti popíšeme čtyři techniky, jak je popisují Dařílek, Klusák (1995), které tlumí agresivní chování u dětí na základě prezentace nebo odnětí odměn a trestů. Tyto techniky se ukázaly efektivní pro děti od 2 do 12 let. Agresivní chování by mělo být zaznamenáváno, aby byl přehled o jeho frekvenci výskytu nebo o změnách.

1. úroveň **Pozitivní posílení** je technika, která by měla být použita nejdříve. Její podstata spočívá v posílení vhodného neagresivního chování. Nejprve je nutno zjistit, co je pro dítě pozitivním posílením. Pozitivním posílením může být určitá odměňující aktivita nebo určitý okruh objektů (jízda na kole, zájmy, druh cukroví aj.). Žádoucí chování je nutné posilovat okamžitě a důsledně. Základní myšlenkou tohoto přístupu je postupné vytváření a posilování žádoucího chování, které se potom objevuje stále častěji, a tím přirozeně zatlačuje do pozadí nežádoucí agresivní chování.
2. **Vyhasínání** je postup založen na odejmutí pozitivního posílení, se kterým bylo agresivní chování spojeno v minulosti (dítě je např. drzé a vykřikuje proto, že mu to přináší obdiv u spolužáků). Vyhasínání je možno použít u mírnějších forem agresivního chování, které vážně neohrožuje ostatní děti. Vyhasínání není vhodné v případech, kdy musí být agresivní chování zastaveno okamžitě, protože ohrožuje ostatní děti nebo samotného agresora. Vyhasínání se nemá používat samostatně, ale v kombinaci a pozitivním posílením neagresivního chování. Aplikace techniky vyhasínání musí být důsledná, musí být ignorován každý případ agresivního chování pokud možno všemi dospělými, se kterými přijde dítě do kontaktu.
3. **Izolace** představuje třetí přístup ke tlumení agresivního chování. Spočívá v odejmutí všech druhů posílení na určitou dobu. Izolace se používá tehdy, když dítě manifestuje vysokou frekvencí a intenzitou agresivního chování. Opět se doporučuje používat izolaci ve spojení s pozitivním posílením žádoucího neagresivního chování. Lze ji aplikovat pouze v takovém prostředí, ve kterém je k dispozici izolační prostor (např.

malá místnost, oddělený prostor ve třídě, který můžeme vytvořit pomocí paravánu, školního nábytku apod.), ze kterého musíme odstranit všechna možná pozitivní posílení (hračky, knihy...). Izolace je nejefektivnější, je-li použita okamžitě po agresivním chování.

4. **Bodovací systémy** jsou založeny na přidělování bodů za vhodné chování a odnímání bodů za nežádoucí agresivní chování. Jejich použití je náročné na organizaci, přípravu i samotnou realizaci. Bodovací systémy se používají tehdy, jsou-li vyhasínání a izolace neefektivní. Bodované chování musí být jasně vymezeno. Výměna bodů spočívá v tom, že od bodů získaných za žádoucí chování se odečtou body ztracené za nežádoucí chování (např. agrese), zbylé body je možno potom vyměnit např. za návštěvu kina, sportovní nebo zájmovou činnost apod.

Výše uvedené techniky mají samozřejmě i svá omezení. Existuje mnoho projevů agresivního chování, které nelze těmito technikami přímo ovlivnit (vandalismus, šikanování aj.). Tyto techniky se objevují většinou tehdy, když dospělý není přítomen, nemůže tedy okamžitě zasahovat. Ve školních podmínkách se dají nejlépe využít techniky pozitivního posílení a vyhasínání. Techniky využívané k tlumení agrese jsou nejefektivnější, pokud funguje spolupráce učitele s rodiči.

2.3. Mentální retardace

Protože práce se zabývá dětmi s mentálním postižením, musíme si vymezit základní pojmy, objasnit příčiny vzniku, příznaky a klasifikaci.

2.3.1. Vymezení pojmu

Existuje několik definic mentální retardace, které se od sebe dosti liší. V literatuře se nevyskytuje ani jednotný název pro toto postižení. Používá se také především ve starší literatuře, například oligofrenie, rozumová vada, slabomyslnost, duševní zaostalost apod. V současné době se objevují snahy o sjednocení různých pohledů na mentální retardaci. V nejnovějším pojetí české psychopedie je mentální retardace zdůrazňována multidimenzionálním faktorem, který postihuje překrývajícím způsobem anatomické, fyziologické, psychologické, pedagogické a sociální kvality jedince. Ze všech definic mentální retardace je, dle mého názoru, pro naše téma nejvhodnější definice dle Černé (1995).

Podle této autorky je **mentální retardace** charakterizována individuálními zvláštnostmi psychických činností při dominantním postižení oblasti intelektové. Je to stav, který vzniká v různých vývojových obdobích života jedince, odráží se v jeho chování a sociální přizpůsobivosti, při zachování rozdílných schopností a kapacity.

2.3.2. Příčiny vzniku

Vágnerová (1995) uvádí, že defekt v oblasti rozumových schopností je spojen s odchýlným vývojem CNS (určitým poškozením, změnou struktury nebo jen porušenou funkcí). Jeho příčiny bývají velmi různé a mohou souviset s dále uvedenými faktory:

1. **Dědičnými faktory**, kdy mentální defekt vzniká na základě poruch ve struktuře a funkci genetického aparátu.
2. **Vlivy prostředí, ve formě teratogenních faktorů** mohou způsobit poškození mozku především v prenatálním, ale i perinatálním a krátce i postnatálním. V prenatální fázi působí na plod prostřednictvím mateřského organismu.

2.3.3. Příznaky

Hlavními znaky mentálního defektu podle téže autorky jsou:

Nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i ztíženou sociální adaptací na běžné životní podmínky, tj. omezenou schopností měnit na základě myšlení a učení své chování a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí či dokonce měnit prostředí podle svých schopností.

Jde o stav vrozený, který je třeba odlišovat od defektů získaných (deteriorace, demence).

Jde o stav trvalý, který přetrvává i v dospělosti (přestože je v závislosti na etiologii možná určitá míra rozvoje a její horní hranice je dána jak závažností a etiologií defektu, tak i individuální adekvátností působení prostředí).

2.3.4. Klasifikace

Mentálně retardovaní, podle Černé (1995), tvoří heterogenní skupinu vyznačující se celou řadou odlišností, přičemž na zřetel je třeba vzít i jedinečnost poškození (každý postižený jedinec se liší od druhého, i kdyby byli na stejném stupni vývoje). V současné době existuje asi padesát klasifikačních systémů. Při klasifikaci je používáno nejrozličnějších hledisek, z nichž nejčastější jsou, hloubka, vyjadřovaná stupni postižení, hledisko etiologické a symptomatologické.

Kvantitativní hodnocení – stupeň mentální retardace – důležitým kritériem poruchy rozumových schopností jak jej chápe Vágnerová (2003) je jejich závažnost, tj. kvantita úbytku (resp. zachování) příslušných kompetencí. Lze ji určit srovnáním úrovně schopností takto postiženého jedince s normou, tj. pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Kvantitativní hodnocení inteligence poskytuje pouhý globální odhad schopností, určující pozici mentálně postiženého člověka ve vztahu k populační normě. Modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100, **hranicí mentálního postižení je IQ 70.**

tabulka 2 – Stupeň mentální retardace podle MKN – 10 jak jej uvádí Vágnerová (2003)

Kódová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F 70	Lehká mentální retardace	50 – 69
F 71	Středně těžká mentální retardace	35 – 49
F 72	Těžká mentální retardace	20 – 34
F 73	Hluboká mentální retardace	0 – 19

Mezi stanovenými stupni jsou plynulé přechody, hranice bývají málo vyznačené především proto, že postižení není rovnoměrné a stejně intenzivní v jednotlivých oblastech a posouzení intelektu nemůže postihnout celou variabilitu osobnosti.

2.3.5. *Lehká mentální retardace*

Předmětem výzkumu jsou žáci zvláštní školy, proto budeme dále charakterizovat lehkou mentální retardaci.

(IQ 50 – 69, F 70)

Takto postižení lidé podle Vágnerové (2003) dovedou v dospělosti uvažovat v nejlepším případě na úrovni dětí středního školního věku. Respektují základní pravidla logiky, ale nejsou schopni uvažovat abstraktně, v jejich verbálním projevu chybí většina abstraktních pojmů. Myšlení i řeč jsou konkrétní. Jsou schopni se učit, zejména pokud jsou respektovány jejich možnosti. V dospělosti mohou dosáhnout určité samostatnosti, jsou pracovně začlenitelní, potřebují pouze dohled a oporu.

Švarcová (2003) uvádí, že většina takto postižených dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě mnohem pomalejší. Hlavní potíže se u nich objevují při teoretické práci ve škole. Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním. Lehce retardovaným dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.

V sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy. Důsledky retardace se však projeví, pokud je postižený také značně emočně a sociálně nezralý, např. obtížně se přizpůsobuje kulturním tradicím, normám a očekáváním, není schopen se vyrovnat s požadavky manželství nebo výchovy dětí, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, jako je získání a udržení si odpovídajícího zaměstnání či jiného finančního zabezpečení, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče apod.

2.3.6. *Intelekt v pásmu podprůměru*

Podle Vágnerové (1996), děti, jejichž inteligence je hodnocena jako výrazně podprůměrná (IQ 71 – 85), nezvládnou učivo základní školy a bývají přearozovány do zvláštní školy, kde se většinou dobře uplatní. Jejich nedostatky jsou zejména v oblasti abstraktního myšlení, které se opožďuje. K pochopení obtížnějšího učiva potřebují konkrétní, názorný výklad, popřípadě jeho zjednodušení. Řešení úkolů je u těchto dětí typické stereotypií, preferují mechanickou práci. Pomaleji se učí, ulpívají na zafixovaných způsobech práce. Řeč bývá obsahově chudší, často nerozumí některým abstraktním pojmům. V jejich verbálním projevu se opakují určitá slovní spojení. Mívají obtíže i při pochopení složitějšího čteného textu.

Charakteristickými rysy osobnosti méně nadaných dětí, podle téže autorky, je jejich infantilismus, hravost, větší závislost a méně regulovaná emocionalita. Jejich sociální chování i hra odpovídají úrovni nižšího věku a proto dávají přednost společnosti mladších dětí, které jim lépe vyhovují. Často mívají odloženou školní docházku. Do této skupiny jsou zahrnuti jedinci, u nichž má snížení inteligence nejrůznější etiologii. Patří sem děti s drobným mozkovým postižením, děti výchovně zanedbané, ale i děti d dědičně podmíněnými podprůměrnými schopnostmi. V tomto pásmu se často vyskytuje nerovnoměrné snížení rozumových schopností a v závislosti na příčině opoždění i další potíže v různých oblastech. Např. hyperaktivní děti jsou nesoustředěné, špatně adaptabilní s typickými výkyvy ve výkonu a v chování. Zanedbané děti nemají dobře rozvinutou řeč a sociální návyky, mívají i problémy se školní docházkou. Jde většinou o rodiny nedostačivé, sociálně slabé, zanedbávající i přímo narušující výchovu dětí.

2.3.7. *Děti s hraničním intelektem*

Podle Vágnerové (1996) jsou to děti, jejichž inteligence se pohybuje na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 86 –90). Ve vztahu k úspěšnému fungování na základní škole patří tyto děti mezi děti ohrožené. Úspěšnost těchto dětí pak závisí na mnoha faktorech – např. rodinném prostředí , charakterových a volních vlastnostech atd. Pro nároky běžné základní školy, zejména na druhém stupni, je taková úroveň rozumových schopností určitým znevýhodněním. Tyto děti nemusejí být nápadně problematické, mohou mít někdy i průměrné známky, ale za cenu nadměrné domácí přípravy. Hůře zobecňují a potřebují názorový

podklad. Jejich chápání je pomalejší a obtížnější. Tento problém bývá mnohem větší pokud mají ambiciózní rodiče, kteří nerespektují možnosti dítěte.

2.3.8. *Pseudooligofrenie*

Vágnerová (1996) používá termín pseudooligofrenie k označení retardace rozumového vývoje, která není způsobena nedostačivostí centrálního nervového systému, ale nedostatečnou stimulací.

Jestliže je dítě výrazněji zanedbáváno, jak uvádí Vágnerová (1996), nedochází u něho k odpovídajícímu rozvoji rozumových schopností a dítě se projevuje jako by bylo mentálně postiženo. Uvedený typ mentální retardace se nepovažuje za pravou oligofrenii, protože se stav dítěte může zlepšit, jestliže je umístěno do dobrého výchovného prostředí. Čím déle žije dítě ve špatném prostředí, tím hlubší je stupeň opoždění vývoje. Vývojové opoždění dané nedostatečnou stimulací prostředí je nerovnoměrné. Postihuje zcela specificky mnohem více ty složky, které jsou závislé na sociokulturních podnětech a méně ty, které více podmiňuje zrání. Sociální adaptace těchto dětí bývá často nápadná, odlišná od běžných projevů dětí stejného věku, protože vychází ze spontánního projevu a neřídí se běžnými normami chování.

2.3.9. *Mentální handicap*

Mentální handicap je podle Vágnerové (1996) kombinací podmíněného nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či přímo zanedbanosti.

Tyto děti obvykle mívají rodiče, jejichž celková úroveň vzdělanostní i intelektová je snížena. Podnětnost rodinného prostředí bývá nedostatečná, děti od svých rodičů získaly nejen horší dispozice, ale bývají i ve větší či menší míře zanedbávané. Jejich verbální inteligence, znalostí a řeči bývá horší než jejich praktická inteligence. Mívají chudý slovník, nemají všechny potřebné informace a zkušenosti, jejich paměť a pozornost není trénovaná, nemívají rozvinuté ani pracovní, sociální a hygienické návyky. Senzomotorické dovednosti mívají většinou v mezích široké normy, bývají zručné a prakticky zdatné. U těchto dětí lze očekávat ve škole (či mateřské škole, většinou zvláštní) určité zlepšení. Je však velmi těžké určit jeho míru, protože závisí na podílu nedostatečnosti působení prostředí a míry snížených dědičných dispozic.

2.4. Zvláštní škola

Švarcová (1998) uvádí, že ve zvláštních školách se vzdělávají zpravidla děti školního věku s lehkým mentálním postižením, případně s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru, které nejsou z různých důvodů schopny prospívat v základní škole. Posláním zvláštní školy je speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit mentálně retardovaným žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností.

Konečným cílem výchovné a vzdělávací práce zvláštní školy je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného občanského života.

Jak dále uvádí autorka, z požadavku integrace mentálně retardovaných dětí, vyplývá, že tyto děti mají být všude, kde je to možné, vychovávány spolu se svými vrstevníky. Výjimku tvoří pouze proces jejich vzdělávání, který probíhá odlišně od procesu vzdělávání ostatních žáků, a proto vyžaduje speciální učební metody, vhodný výběr učiva a individuální přístup učitele, podmíněný snížením počtu žáků ve třídě.

Mezi žáky zvláštních škol nacházíme děti s nejrůznějšími typy postižení a s různou mírou mentální retardace. Zejména v poslední době bývají do zvláštních škol zařazováni nejen žáci s mentální retardací, ale i žáci, jejichž rozumové schopnosti se pohybují téměř nebo zcela v oblasti normálu, kteří však z různých důvodů dobře neprospívají na základní škole. Mezi žáky zvláštní školy se můžeme setkat s dětmi, které trpí poruchami koncentrace pozornosti, s dětmi psychicky a nervově nemocnými, s dětmi se specifickými poruchami učení a někdy i se žáky s více vadami, ať už v kombinaci mentálního postižení s tělesnou či smyslovou vadou. Značnou část žáků tvoří děti rómského původu, ať už mentálně retardované nebo intelektově normální, handicapované pouze odlišnými návyky, chováním či nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Plně souhlasím s autorkou, že znepokojujícím jevem v poslední době je skutečnost, že ve zvláštních školách stoupá počet žáků s poruchami chování, kteří jsou spíše obtížně vychovatelní, než mentálně retardovaní. Tito žáci, kteří často narušují proces vyučování na zvláštní škole, by zřejmě měli být ponecháni na běžných základních školách a jejich kázeňské problémy by měly být řešeny spíše etopedickými než psychologickými prostředky. Může se stát, že silnější žáci s poruchami chování budou různým způsobem svým slabším spolužákům ubližovat a může dojít i k jejich šikanování.

Zvláštní školy jsou **devítileté**. Žáci se v nich vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů.

Podle Vzdělávacího programu zvláštní školy (1997) **učební plán** zvláštní školy obsahuje obdobné vyučovací předměty jako učební plán základní školy, s výjimkou cizích jazyků. Byl koncipován tak, aby umožňoval žákům základní orientaci v okolní skutečnosti, ale také jejich další rozvoj a pokračování ve vzdělávání, získávání dalších informací, osvojování nových poznatků, chápání procesů a jevů v přírodě, ve společnosti i ve světě techniky a v neposlední řadě připravoval žáky na jejich budoucí profesní uplatnění. K osvojování praktických dovedností žáků byl do učebního plánu zvláštní školy zařazen poměrně velký počet hodin pracovního vyučování. Zdravému tělesnému vývoji žáků má napomáhat tělesná výchova v rozsahu tří vyučovacích hodin týdně po celou dobu školní docházky.

Zvláštní školy jsou vnitřně členěné na **tři stupně** jak je uvádí Švarcová (1998):

Nižší stupeň	1. – 3. ročník
Střední stupeň	4. – 6. ročník
Vyšší stupeň	7. – 9. ročník

Nižší stupeň zvláštní školy plní tři základní funkce: adaptační, propedeutickou a diagnostickou. Adaptační fáze je nutnou součástí přechodu mentálně retardovaného dítěte z mateřské školy, případně z rodinné péče do zvláštní školy. Propedeutická funkce nižšího stupně zvláštní školy spočívá v akcentu na důkladné zvládnutí trivie jako prostředku dalšího vzdělávání. Na nižším stupni zvláštní školy probíhá i diagnostické sledování, které má zjistit, zda žák úrovní svých schopností odpovídá úrovni požadavků zvláštní školy.

Střední stupeň zvláštní školy počítá již s tím, že žáci zvládli základy čtení a psaní a zavádí se celá řada nových vzdělávacích předmětů.

Vyšší stupeň zvláštní školy je zaměřen na přípravu žáků k jejich budoucímu profesnímu uplatnění, na integraci do společnosti a v neposlední řadě na přípravu na roli občanů, na život v rodině a výchovu k rodičovství.

Absolventi zvláštních škol se mohou připravovat na své profesní uplatnění v odborných učilištích, případně dále vzdělávat v praktických školách.

2.5. Hra

Černá (1995) chápe hru jako nejcharakterističtější projev každého dítěte, a to i zdravého nebo s nějakým postižením, tedy i mentálním. Při hře se chová dítě nejpřirozeněji. Hra je pro mentálně postižené dítě často práce i zábava v jednom. Hra je považována za velice vhodnou pro mnohostranné poznání osobnosti dítěte. Pro diagnostikování je považována za důležitou z těchto aspektů:

- a) Hra jako okruh zájmů a projev nadání.
- b) Hra jako příležitost k odhalení osobních problémů.
- c) Hra jako nástroj diagnostiky psychického vývoje.
- d) Hra jako možnost poznání struktury dětské osobnosti a jejího vnějšího světa.

Hra odráží skutečně obraz světa a u těch, kteří trpí duševní poruchou, odráží i jejich zvláštní duševní konstituci.

2.5.1. *Interakční hry a cvičení jako pedagogická možnost*

Podle Portmannové (1993), hry poskytují dětem a mládeži otevřené interakční systémy, které jim umožňují získat zkušenosti se sebou samými i s druhými. Mohou vložit do herní situace vlastní pocity a potřeby, mohou jednat aktivně a otevřeně – a beze strachu tak zakusit důsledky svého jednání. Platí to především pro tzv. sociální hry, tj. pro hry a cvičení bez vítězství a prohry. Soutěživé hry nejsou vhodné k nastartování pozitivních sociálních procesů. Touha zvítězit vede k silnému psychickému napětí, takže se jen ztěží dosáhnout změněných, sociálně žádoucích způsobů chování. Naproti tomu sociální hry a cvičení zprostředkovávají rozličné vztahy mezi členy skupiny, a to nejen na věcné, ale i na citové úrovni. Při sociálních hrách mohou děti a mládež překonat zaběhnuté vzorce chování a cvičit se ve schopnostech potřebných k prosociálnímu jednání.

Při sociální hře lze pomocí rituálu pravidel změnit vybraným způsobem agresivní chování, strategicky ho využít a použít pro neagresivní úmysly. Hry a podobná cvičení mohou navíc fungovat jako ventil a odbourávat napětí. Hra ve skupině vytváří základnu k vedení rozhovoru na určité téma, při němž všichni vycházejí ze stejných nebo podobných zkušeností (předem něco společně prožili).

Agresivně se chovající děti a mládež mají často narušené vnímání tělesnosti. Nejsou schopny přijmout „pozitivní“ tělesné kontakty. Při hře, např. právě při pohybových hrách, se mohou naučit prozkoumat a ovládat své tělo, nechat na sebe sahat a přátelsky se dotýkat druhých. Pohybové hry jsou v souvislosti se zlostí a agresivitou zvláště důležité i proto, že se dosud málo dbá na psychomotorické potřeby dětí a mládeže.

Při interakčních cvičeních a hrách lze agresivní chování ritualizovat. Avšak rituály, které se uplatňují při interakčních cvičeních a hrách, v sobě skrývají i jedno nebezpečí – totiž že působí osvobozujícím způsobem. Z tohoto důvodu je v každém případě důležitá následná diskuse o zkušenostech učiněných ve hře.

Základem pro interakční hry a cvičení mohou být zvláštní cíle učení. Mají dětem pomoci:

- uvědomit si a vyjádřit agresivní pocity
- poznat podněty zlosti a agresivního jednání
- lépe porozumět sobě i druhým
- ovládat a odbourávat zlost a agresivitu
- posílit vlastní „já“ a pocit vlastní hodnoty
- navázat neagresivní vztahy
- pokojně řešit konflikty

Možnosti sociálních her dosud nejsou ani zdaleka vyčerpány – nemají však být ani přeceňovány. Hry a interakční cvičení mohou pomoci vyrovnávat sociální deficity učení a zprostředkovat korigující sociální a emocionální zkušenosti. Mohou být také přizpůsobeny potřebám a situaci určité skupiny.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. Cíl praktické části

Jedním z vážných problémů dnešní doby je poměrně velký nárůst agresivního chování dětí a mládeže nejenom mezi sebou navzájem, ale i vůči ostatním členům společnosti, zvířatům i rostlinstvu.

Cílem praktické části této práce je zjistit, zda hra jako prostředek může eliminovat agresivitu u dětí na zvláštní škole a zachytit chování agresivních jedinců ve dvou zkoumaných skupinách.

3.2. Stanovení předpokladů

Vzhledem k vytčenému cíli byly stanoveny následující předpoklady: v průběhu aplikace her se podaří u dětí vyloučit agresivní projevy chování, agresivní projevy mohou mít v průběhu týdne i během dne různou intenzitu, agresivní děti nejsou mezi ostatními oblíbené, jedinci kteří mají dobré výsledky ve škole, převyšují své vrstevníky znalostmi, vynikají např. ve sportu a pomáhají slabším, jsou zpravidla oblíbení.

3.3. Charakteristika zkoumané skupiny

Šetření bylo provedeno na zvláštní škole v ústeckém kraji. Tuto školu navštěvuje 128 dětí. Je zde jedna 1. třída, jedna 2. třída, jedna 3. třída, dvě 4. třídy, dvě 5. třídy, jedna 6. třída, dvě sedmé třídy, jedna 8. třída a jedna 9. třída. Při zvláštní škole jsou také zřízeny dvě pomocné třídy.

Zkoumaný vzorek – zahrnuje celou pátou třídu, kterou navštěvuje 13 dětí, z toho 7 chlapců a 6 dívek. Věk dětí je 11 – 12 let.

Kontrolní vzorek – tvoří ji také pátá třída s počtem dětí 11, z toho 6 chlapců a 5 dívek. Věk dětí je 11 – 12 let.

Osoby podílející se na přímém pozorování – třídní učitelky. Každá z uvedených tříd má svou třídní učitelku. Učitelka třídy, která slouží jako zkoumaný vzorek, má praxi 33 let.

Učitelka třídy, která slouží jako kontrolní vzorek, má praxi 7 let. Aby jejich působení bylo co možná nejobjektivnější, byly o svých úkolech přesně instruovány.

tabulka 3 - Charakteristika zkoumané skupiny

	zkoumaný vzorek	kontrolní vzorek
Třída	5.	5.
Počet dětí	13	11
Z toho chlapců	7	6
 dívek	6	5
Věk	11 – 12 let	11 – 12 let

Způsob výběru

Zkoumaný vzorek byl vybrán náhodně. Kontrolní vzorek byl vybrán tak, aby věkovým složením a poměrem mezi chlapci a dívkami ve třídě byl podobný zkoumanému vzorku. Obě třídy se nacházejí ve stejné škole, věk 11 – 12 let, poměr chlapců a dívek je 1 : 1. Důležitý je také fakt, že obě třídy mě znají, což je nutné k tomu, abych nepůsobila jako rušivý element.

Kontrola působících podmínek

Působící podmínky byly kontrolovány následujícím způsobem.

- 1) Zajištění rovnocenných stimulačních podmínek a stejná instrukce všech zúčastněných.
- 2) Eliminace vedlejších, nežádoucích podmínek týkajících se zejména věkových rozdílů mezi zkoumaným a kontrolním vzorkem, rozdíly v pohlaví, vzdělání apod.
- 3) Přesné definování sledovaných agresivních projevů:
 - a) fyzické napadení – kopnutí, bouchnutí, strčení, facka, štípnutí, tahání za vlasy
 - b) slovní napadení – nadávka, urážka, posměch, hádka, rozkazování
 - c) ničení věcí - trhání, zmačkání, bouchnutí dveřmi, hození, kopnutí do stolu.

3.4. Použité metody

K ověření stanovených předpokladů byly použity následující metody: pozorování, sociometrické šetření, individuální a skupinový rozhovor.

Průběh šetření

Šetření probíhalo 30 dnů (kromě sobot a nedělí) v době od 4. října 2004 do 12. listopadu 2004. Šetření bylo rozděleno do tří etap po 10 dnech.

1. zjišťování vstupního stavu (1. – 10. den)

Během prvních deseti dnů probíhala registrace jednotlivých případů projevů agresivity den po dni. K registraci byla použita metoda nepřímého pozorování a forma písemných záznamů. Z agresivních projevů byly zaznamenávány: fyzická napadení, slovní napadení a ničení věcí. Tato etapa probíhala souběžně u kontrolního i zkoumaného vzorku.

Cílem bylo zjistit, v jaké míře se agresivita u dětí vyskytuje před aplikací her.

2. přímé ovlivnění (11. – 20. den)

Bylo užito metody přímého působení a metody pozorování. Přímé působení spočívalo v aplikaci her v průběhu deseti dnů pouze u zkoumaného vzorku. Každý den jsme spolu s dětmi hrály jednu sociální hru či cvičení. Byly vybírány hry, které se daly včlenit do vyučovacích předmětů tělesné výchovy, výtvarné nebo hudební výchovy, popř. i jiných předmětů.

Cílem bylo pomocí interakčních her a cvičení eliminovat agresivní projevy dětí.

Další metodou, které bylo využito v této části šetření, bylo nepřímé pozorování zkoumaného i kontrolního vzorku. Dále byl zaznamenáván výskyt agresivních projevů.

3. zjišťování výstupního stavu (21. – 30. den)

V této části šetření byla použita metoda nepřímého pozorování s písemným záznamem do protokolů.

Cílem bylo zjištění vývoje agresivních projevů již po aplikaci her (vzestup, pokles, setrvání vstupního stavu agresivních projevů). Pozorování probíhalo u zkoumaného i kontrolního vzorku.

Součástí šetření byla metoda **pozorování**. Pozorování se uskutečňovalo v průběhu 30 dnů ve třídě a v prostorách školy. Obsahem pozorování byla registrace konkrétních agresivních projevů. Cílem bylo zjištění míry výskytu agresivních projevů.

Metoda pozorování byla použita k registraci jednotlivých případů agresivity u dětí během šetření. Písemné záznamy o pozorování byly prováděny za pomoci osob (učitelek), jednalo se tedy o pozorování *nepřímé*. Tato forma záznamu byla zvolena záměrně, aby podmínky v obou třídách byly stejné.

Z hlediska soustavnosti se jednalo o pozorování *krátkodobé, přerušované* ve vymezených úsecích mezi 8 – 12 hodinou. Časový úsek byl zvolen s ohledem na rozvrh hodin. Agresivní projevy byly zaznamenávány během vyučovacích hodin a přestávek.

Záznam pozorování:

Pro písemný záznam byly vytvořeny nestandardní protokoly (viz. příloha č.3). Protokol obsahuje: datum – pro každý den jeden protokol, jevy dané vlastnosti – výčet konkrétních agresivních projevů, které jsou zaznamenávány. Třídění agresivních projevů na fyzické napadení, slovní napadení a ničení věcí. Na druhé straně je ve sloupci jmenný seznam všech dětí ve třídě a časová osa rozdělená na čtyři vyučovací hodiny včetně přestávek. Do protokolu byly zaznamenávány znaky agresivních projevů. Časový průřez mezi 8 – 12 hodinou byl zvolen proto aby mohlo být vyhodnoceno v kterou dobu se vyskytuje nejvíce agresivních projevů.

Přímé působení spočívalo v aplikaci her a interakčních cvičení. Her se účastnila pouze výzkumná skupina pod mým vedením. Při seznamování s hrou byla použita metoda slovní, názorná a praktické činnosti. Každá hra byla dětem vysvětlena, popř. předvedena a poté jsme si s dětmi hru zahrály.

Hry byly čerpány z knihy Rosemarie Portmannové „Jak zacházet s agresivitou“. Téměř 150 interakčních her obsažených v této knize poskytuje možnost naučit se konstruktivně zvládat zlost a agresivitu.

Děti a mladí lidé se tak učí kontrolovaně ve hře projevovat své city a jednat aktivně a sebevědomě. Učí se zvládat konfliktní situace smírnou cestou. Popis vybraných deseti her je obsažen v příloze.

Součástí šetření byl také **sociometrický průzkum**, který sloužil k zachycení skupinových vůdců a vztahů ve skupině. Sociometrický průzkum byl proveden u zkoumaného i kontrolního vzorku.

Každé dítě dostalo dvě otázky, ve kterých hodnotí své spolužáky z hlediska sympatie antipatie a indifrence.

Cílem sociometrie bylo zjištění skupinových vůdců (jedinců s určitými sociálními dovednostmi) a zkoumání přátelských vazeb, včetně jejich grafického znázornění do sociogramů.

Sociogram dává možnost určit nejen tzv. hvězdy nebo izolované jedince skupiny, ale i podskupiny dětí se sklonem sdružovat se navzájem jen mezi sebou. Přitom tzv. hvězdou v pozitivním slova smyslu se stává ten, kdo má lepší výsledky v učení, ve sportu, při pomoci slabším, v negativním pojetí to však je většinou agresor, který ubližuje a šikanuje ostatní slabší jedince.

Popis zadání otázek

Dětem zkoumaného i kontrolního vzorku bylo oznámeno, že pojedou v červnu na ozdravný pobyt. Této skutečnosti bylo využito k provedení sociometrického průzkumu s využitím odpovědí dětí na dvě jednoduché otázky. Obě otázky se týkaly přátelských vazeb v jednotlivých skupinách, přičemž první otázka byla kladná a druhá záporná:

1. S kým chceš být na ozdravném pobytu ubytován na pokoji?
2. S kým rozhodně nechceš být na ozdravném pobytu ubytován na pokoji?

Vzhledem k tomu, že se děti dobře znají, odpověděly na obě otázky bez dlouhého přemýšlení. Z odpovědí byly vytvořeny sociometrické tabulky. Vazby mezi dětmi, které jsou v nich zaznamenány, se dají zakreslit též graficky v podobě harmonogramu. V něm má každé dítě napsané své jméno od něhož šipkou směřuje ke jménu svého kamaráda (u otázky č.1) nebo ke jménu toho, s kým nechce být ubytováno (u otázky č.2).

3.5. Shrnutí poznatků a jejich interpretace

Pro vyhodnocení údajů z protokolů slouží následující tabulky a grafy.

Zajímá nás:

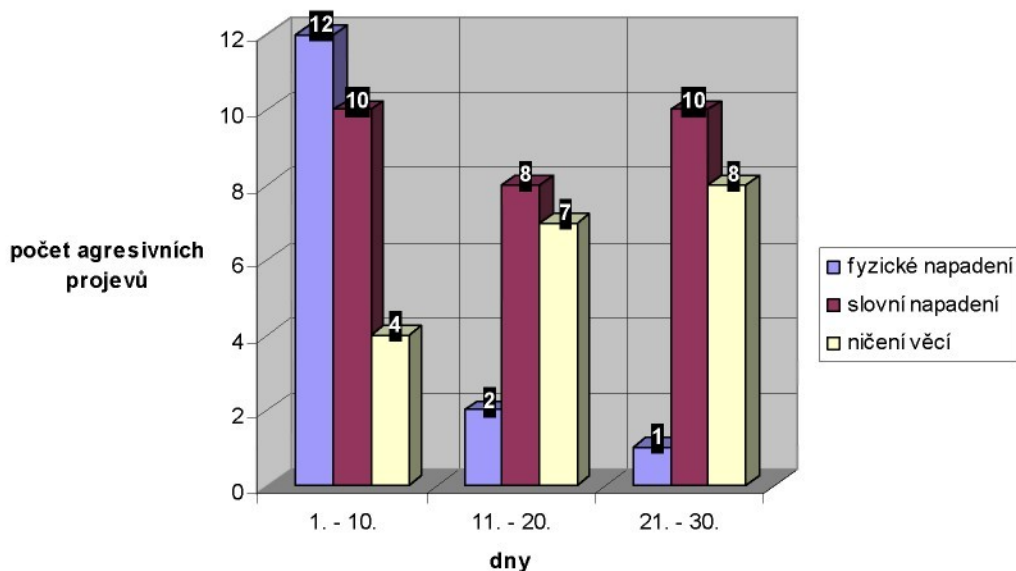
1. vývoj agresivních projevů během celého šetření
2. výskyt agresivních projevů během týdne
3. výskyt agresivních projevů v závislosti na čase během dne
4. pořadí dětí ve třídě dle výskytu agresivních projevů
5. sociální vztahy mezi dětmi ve zkoumaném vzorku i kontrolním vzorku.

3.5.1. Vývoj agresivních projevů během celého šetření

tabulka č.4 Vývoj agresivních projevů – zkoumaný vzorek

dny	fyzické napadení	slovní napadení	ničení věcí	celkem
1. - 10.	12	10	4	26
11. - 20.	2	8	7	17
21. - 30.	1	10	8	19

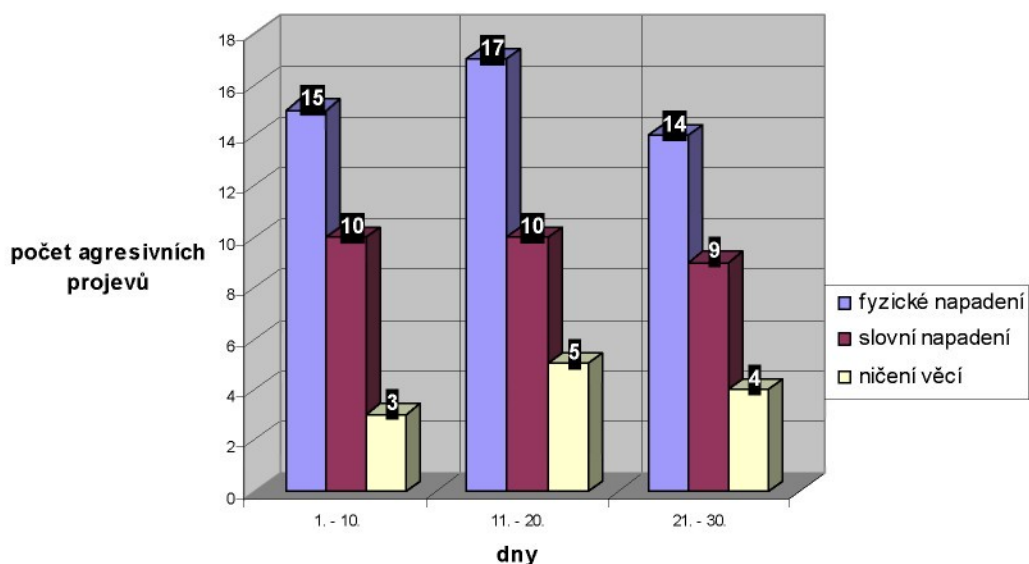
graf č.1 Vývoj agresivních projevů - zkoumaný vzorek



tabulka č.5 Vývoj agresivních projevů - kontrolní vzorek

dny	fyzické napadení	slovní napadení	ničení věcí	celkem
1. - 10.	15	10	3	28
11. - 20.	17	10	5	32
21. - 30.	14	9	4	27

graf č.2 Vývoj agresivních projevů - kontrolní vzorek



Výše uvedené tabulky a grafy jsou sumárním vyjádřením počtu sledovaných případů projevené agresivity. Vyhodnocením byl učiněn závěr, že v kontrolním vzorku došlo ke snížení agresivních projevů, především ve fyzické kategorii. Dále je patrný přesun agresivity z přímého napadení do jiných kategorií. Z tabulky i z grafu lze usuzovat, že šetření jednoznačně neprokázalo, že by po použití her zaměřených na snížení agresivity došlo k jejímu odstranění.

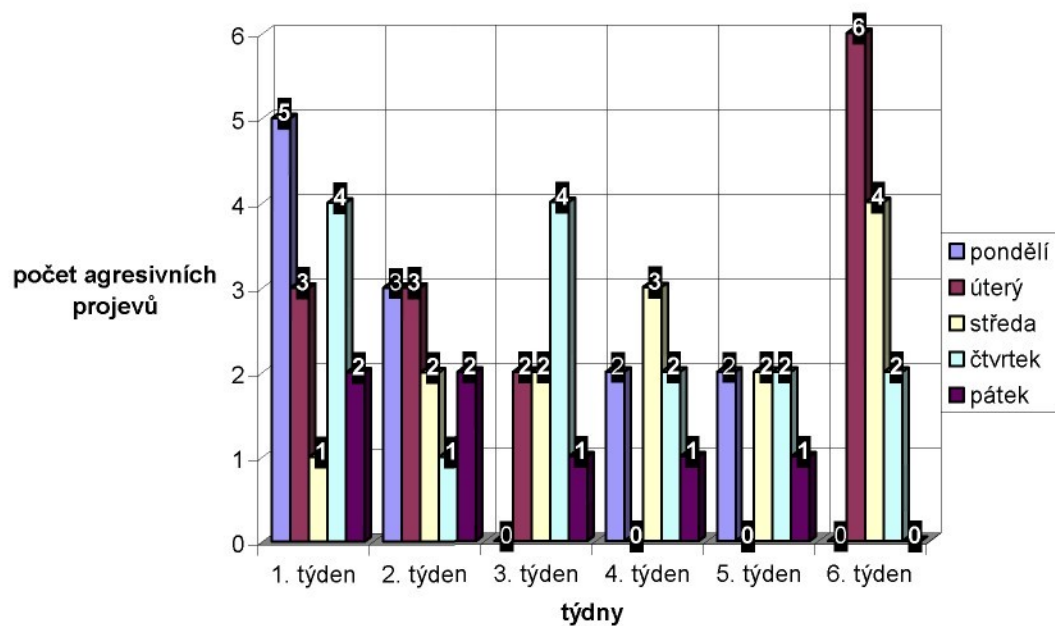
Údaje u kontrolního vzorku signalizují mnohem vyšší výskyt agresivity než u vzorku zkoumaného po celé sledované období, což je patrné porovnáním údajů obou tabulek.

3.5.2. Výskyt agresivních projevů během týdne

tabulka č.6 Změny chování během týdne – zkoumaný vzorek

	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek	celkem
1. týden	5	3	1	4	2	15
2. týden	3	3	2	1	2	11
3. týden	0	2	2	4	1	9
4. týden	2	0	3	2	1	8
5. týden	2	0	2	2	1	7
6. týden	0	6	4	2	0	12
celkem	12	14	14	15	7	62

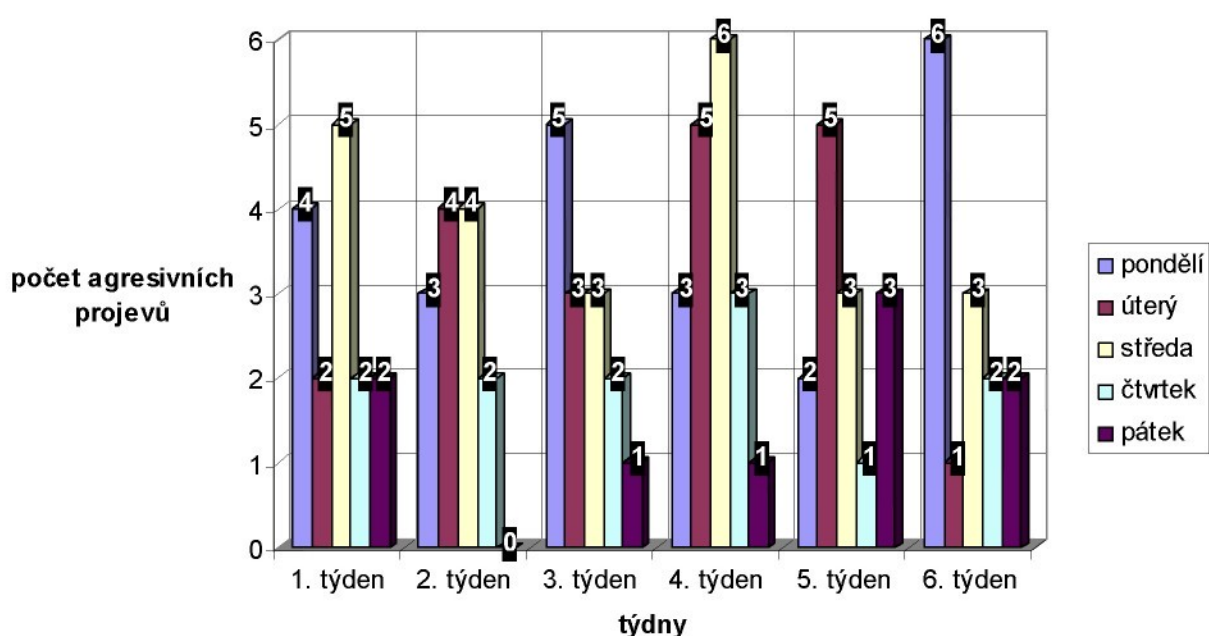
graf č.3 Změny chování během týdne - zkoumaný vzorek



tabulka č.7 Změny chování během týdne - kontrolní vzorek

	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek	celkem
1. týden	4	2	5	2	2	15
2. týden	3	4	4	2	0	13
3. týden	5	3	3	2	1	14
4. týden	3	5	6	3	1	18
5. týden	2	5	3	1	3	14
6. týden	6	1	3	2	2	14
celkem	23	20	24	12	9	88

graf č.4 Změny chování během týdne - kontrolní vzorek



Chování žáka se může měnit během týdne v důsledku zvýšeného napětí a kumulaci únavy ke konci týdne, po středě může dojít ke snížení výskytu nevhodného chování v důsledku žákova očekávání blížícího se víkendu.

Tento vývoj je patrný v některých týdnech u kontrolního vzorku. Poměrně vysoký nárůst agresivních projevů lze sledovat u pondělků (prvním dni po víkendu). Nárůst může být způsoben přechodem z jiného prostředí, režimu dne nebo vlivem některého shlédnutého filmu.

Obdobná tabulka pro zkoumaný vzorek tak výrazné údaje neposkytuje. Navíc se objevují i dny bez výskytu agresivního chování.

3.5.3. Výskyt agresivních projevů v závislosti na čase

tabulka č.8 Agresivní projevy v závislosti na čase – zkoumaný vzorek

Čas/hod.	počet agresivních projevů za 30 dnů
8 – 9	10
9 - 10	28
10 - 11	18
11 - 12	6

tabulka č.9 Agresivní projevy v závislosti na čase - kontrolní vzorek

Čas/hod.	počet agresivních projevů za 30 dnů
8 – 9	19
9 - 10	30
10 - 11	27
11 - 12	11

Chování žáka se může měnit během vyučovacího dne v důsledku změn v organizaci vyučování apod. Provedené šetření v obou třídách tento závěr potvrzuje s tím, že u zkoumaného vzorku jsou počty agresivních projevů nižší. Vývoj agresivních projevů v průběhu dne po celou dobu výzkumu vykazuje nárůst během velké přestávky, která skýtá řadu příležitostí k osobním kontaktům, které mohou vyústit i v konflikty.

3.5.4. Pořadí dětí ve třídě dle výskytu agresivních projevů

tabulka č.10 Pořadí dětí dle výskytu agresivních projevů – zkoumaný vzorek

Jméno	množství agresivních projevů za 30 dní
Michal F.	14
Michal K.	12
Michal Z.	10
Lukáš S.	10
Marie L.	8
František K.	4
Markéta H.	2
Kateřina F.	1
Jaroslav M.	1
Stanislav H.	0
Dominika G.	0
Vlasta D.	0
Tereza K.	0
Průměr	4,8

tabulka č.11 Pořadí dětí dle výskytu agresivních projevů - kontrolní vzorek

Jméno	množství agresivních projevů za 30 dní
Julius B.	20
Dominik M.	14
Tomáš L.	12
Marie Š.	11
Marcela Č.	10
Jiří M.	8
Vlastimil B.	6
Josef Č.	3
Lucie H.	2
Sabina B.	1
Jana Š.	0
Průměr	7,9

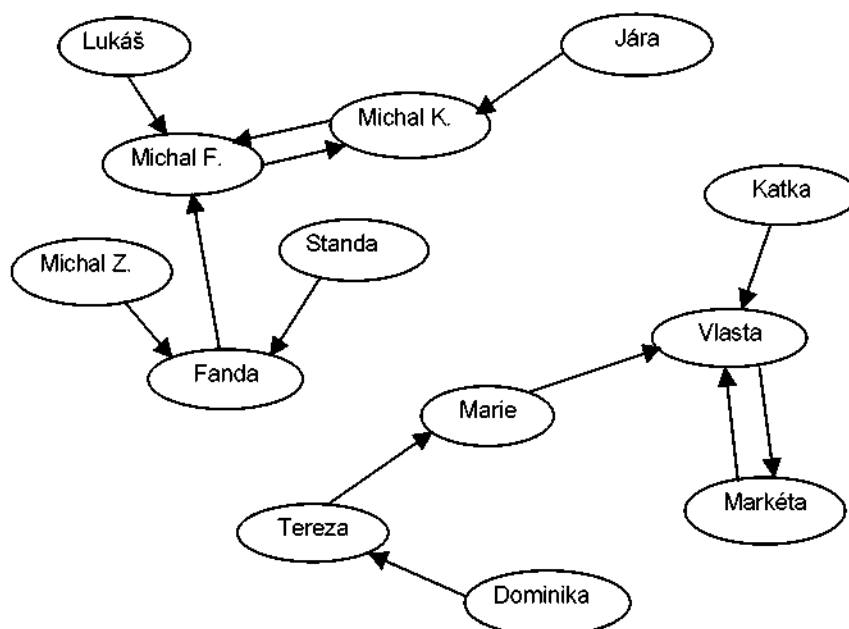
Z uvedených tabulek je patrné, že u zkoumaného vzorku je průměrný výskyt agresivních projevů menší (4,8) na rozdíl od kontrolního vzorku (7,9). V experimentální skupině se vyskytly čtyři děti bez agresivního projevu, ve skupině kontrolní jedno dítě.

3.5.5. Sociální vztahy mezi dětmi ve zkoumaných skupinách

tabulka č.12 Odpovědi dětí na otázku č.1 – zkoumaný vzorek

Jméno	Michal F.	Michal K.	Michal Z.	Dominika	Vlasta	Standa	Fanda	Katka	Tereza	Markéta	Jára	Lukáš	Marie
Michal F.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michal K.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michal Z.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Dominika	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Vlasta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Standa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Fanda	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Katka	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Tereza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Markéta	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Jára	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lukáš	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marie	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

graf č.5 Odpovědi dětí na otázku č.1 – zkoumaný vzorek



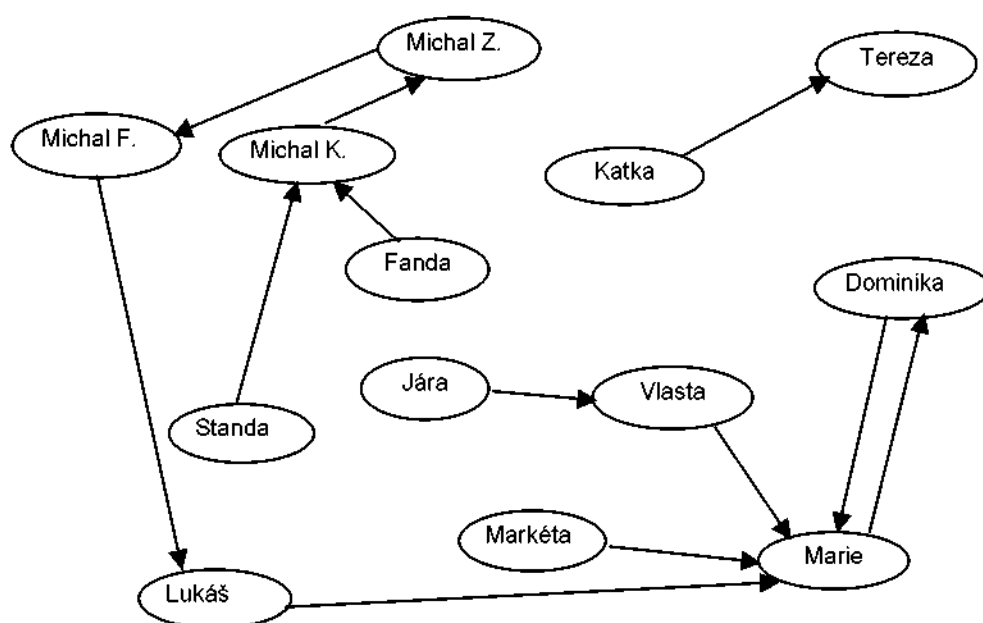
Z tabulky č.12 a grafu č.5 je patrné, že skupina je v přátelských vztazích rozdělena na dvě části – na dívčí a na chlapeckou přátelskou skupinu. Následným rozhovorem s třídní učitelkou se potvrdilo, že neformálním vůdcem dívčí skupiny v kladném slova smyslu je Vlasta. Vlasta se výborně učí, pomáhá slabším dětem, u učitelů je oblíbená pro svoji spolehlivost a vztah ke spolužákům. Neformálním vůdcem chlapecké skupiny je Michal F.

Michal je zdatný ve sportu a tím ostatním chlapcům imponuje, bohužel však není vždy pro děti kladným příkladem, neboť je často vulgární, pere se, těžko se podřizuje pravidlům, učí se průměrně, na vysvědčení měl dvojku z chování. Mezi oběma skupinami dochází často k soupeření až nepřátelství.

tabulka č.13 Odpovědi dětí na otázku č.2 – zkoumaný vzorek

Jméno	Michal F.	Michal K.	Michal Z.	Dominika	Vlasta	Standa	Fanda	Katka	Tereza	Markéta	Jára	Lukáš	Marie
Michal F.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Michal K.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michal Z.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vlasta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Standa	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fanda	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Katka	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Tereza	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Markéta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Jára	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lukáš	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Marie	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

graf č.6 Odpovědi dětí na otázku č.2 – zkoumaný vzorek



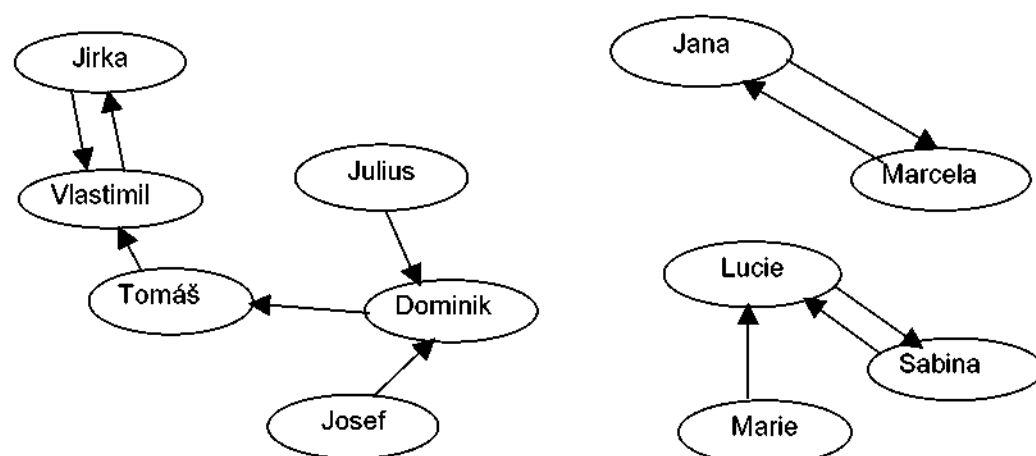
Ve zkoumané skupině je neoblíbená Marie, jak se ukázalo z tabulky č.13, grafu č.6, následných pohovorů s dětmi i s třídní učitelkou. Je to proto, že Marie lže, krade, je vulgární, dětem často nadává, provokuje je a posmívá se jim. Marie se snaží děti uplácet, aby s ní kamarádily tím, že jim nosí do školy bonbóny, oplatky apod. Dále stojí za povšimnutí dvě

negativní vazby k Michalu K. V tomto případě se jedná o chlapce, který by chtěl být vůdčí osobností ve třídě, ovšem snaží se toho dosáhnout tím, že vyvolává konflikty a často se pere.

tabulka č.14 Odpovědi dětí na otázku č.1 - kontrolní vzorek

Jméno	Dominik	Tomáš	Julius	Vlastimil	Jirka	Marcela	Marie	Lucie	Sabina	Jana	Josef
Dominik	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tomáš	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Julius	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vlastimil	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Jirka	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Marcela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Marie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Lucie	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Sabina	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Jana	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Josef	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

graf č.7 Odpovědi dětí na otázku č.1 - kontrolní vzorek

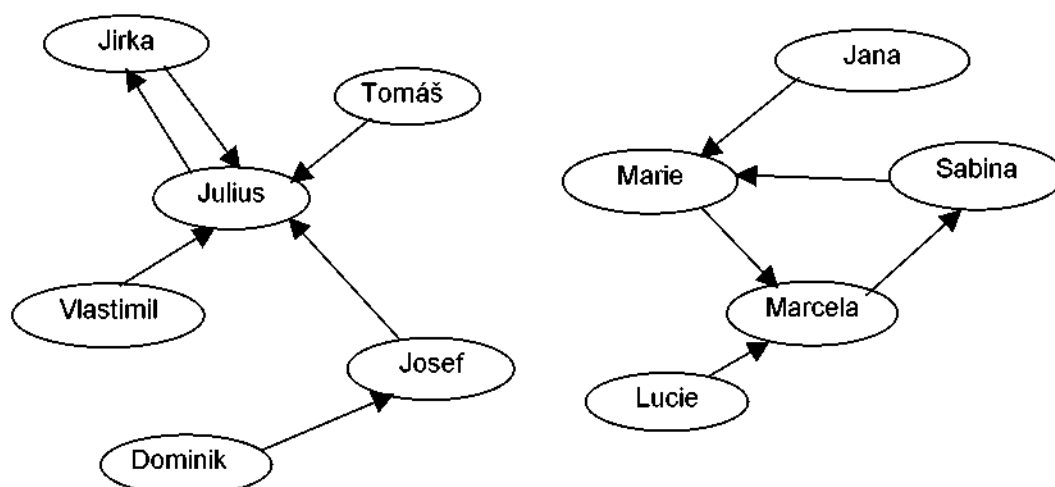


Kontrolní skupina je přátelsky rozdělená na tři skupinky. Skupinka chlapců je přátelsky vcelku dobře propojená. Dále tu můžeme pozorovat dvě samostatné skupinky dívek. Až na základě rozhovorů lze říci, že vůdcem skupiny je Vlastimil, který je nejstarší a na kterého je při plnění úkolů spolehnutí, výborně se učí a je kamarádský.

tabulka 15 Odpovědi dětí na otázku č.2 - kontrolní vzorek

Jméno	Dominik	Tomáš	Julius	Vlastimil	Jirka	Marcela	Marie	Lucie	Sabina	Jana	Josef
Dominik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tomáš	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Julius	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Vlastimil	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Jirka	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcela	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Marie	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Lucie	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Sabina	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Jana	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Josef	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

graf č.8 Odpovědi dětí na otázku č.2 - kontrolní vzorek



Z hlediska negativních vazeb je kontrolní skupina rozdělena na dvě poloviny a to vůči Juliovi a Marii. U obou jsou zřetelné poruchy chování s nedodržíváním základních společenských norem. Jejich negativní vůdcovské tendence jsou potlačovány Vlastimilem, který jak již bylo uvedeno je kladným vůdcem skupiny. Julius je v současnosti klasifikován trojkou z chování a je vyšetřován policií za krádeže a ublížení na zdraví.

3.6. Shrnutí výsledků praktické části

Sledováním vývoje agresivních projevů během celého výzkumu bylo zjištěno, že u zkoumaného vzorku došlo v průběhu aplikace her ke snížení počtu agresivních projevů oproti prvním deseti sledovaným dnům, kdy děti hry ještě nehrály. Z provedených záznamů můžeme usoudit na přesun agresivních projevů z fyzické kategorie do kategorie slovního napadení a ničení věcí.

V průběhu šetření byly sledovány a zaznamenávány také změny chování dětí během týdne. Agresivní chování dětí kontrolního vzorku vykazuje výkyvy, které mohou mít různé příčiny např. přechod z jiného prostředí, nevhodný film apod. Největší nárůst agresivního chování je patrný začátkem týdne, naopak koncem týdne agresivita klesá což může být způsobeno očekáváním víkendu. U zkoumaného vzorku tento trend není tak patrný, dokonce se vyskytují i dny bez agresivního projevu.

Sledováním výskytu agresivních projevů během dne bylo zjištěno, že nejvíce se agresivita projevuje v době velké přestávky, která skýtá dostatek příležitostí k osobním kontaktům mezi dětmi.

Sestavením tabulky pořadí dětí dle výskytu agresivity bylo zjištěno, že ve zkoumaném vzorku byl průměrný výskyt agresivních projevů po celou dobu šetření nižší než ve vzorku kontrolním. Ve vzorku zkoumaném je na prvním místě ve výskytu agresivního jednání Michal F. s počtem 14 agresivních projevů za 30 dní, ve vzorku kontrolním Julius B. s počtem 20 agresivních projevů za 30 dní.

Vztahy mezi dětmi ve skupině byly zkoumány sociometrickým měřením. Ze sociometrického měření vyplynulo, že ve zkoumané skupině jsou dva neformální vůdci. Michal F. je vůdcem chlapecké skupiny. Jak bylo již výše uvedeno, často mívá agresivní způsoby jednání proto není příliš vhodným vzorem pro ostatní. Chlapci na něm obdivují úspěch ve sportu. Vlasta je kladný, neformální vůdce dívčí části skupiny. Má výborné výsledky v učení, pomáhá slabším, je spolehlivá a mezi dětmi i učiteli oblíbená. Mezi oběma skupinami dochází k soupeření. Neoblíbená ve zkoumané skupině je Marie, která dětem nadává, uráží je, zesměšňuje, lže a krade. V kontrolní skupině je kladným neformálním vůdcem Vlastimil. Děti ho mají rády pro jeho kamarádskou povahu, je spolehlivý a pomáhá

slabším. Neoblíbení ve skupině jsou Julius a Marie. Oba jednají agresivně vůči ostatním dětem. U obou jsou zřetelné poruchy chování.

Z následujícího vyplývá, že předpoklad, že se v průběhu aplikace her podaří u dětí vyloučit agresivní projevy chování, se potvrdil částečně. Projevy agresivního chování v experimentální skupině se v průběhu aplikace her ke zvládnutí agresivity sice zmírnily, ale nevymizely úplně. Po skončení aplikace her došlo opět ke zvýšení počtu agresivních projevů.

Předpoklad, že agresivní projevy mohou mít v průběhu týdne i během dne různou intenzitu, se potvrdil úplně. Agresivní projevy během týdne měly kolísající tendenci. Začátkem týdne většinou byla agresivita nejvyšší, ale ne vždy. Potvrdilo se, že četnost agresivních projevů je nejvyšší během velké přestávky, kdy mají děti nejvíce příležitosti k osobním kontaktům.

Další předpoklad, že agresivní děti nejsou mezi ostatními oblíbené se potvrdil, ale současně se ukázal i úplný opak. Především chlapcům může agresivní způsob chování imponovat, pokud má takové dítě i nějakou schopnost, kterou obdivují – např. úspěch ve sportu., jak dokazuje případ Michala F. u zkoumané skupiny.

Poslední předpoklad, že jedinci kteří mají dobré výsledky ve škole, převyšují své vrstevníky znalostmi, vynikají např. ve sportu a pomáhají slabším, jsou zpravidla oblíbení, se potvrdil v plném rozsahu. Mezi oblíbenými dětmi ve zkoumané i kontrolní skupině jsou děti, které mají dobré výsledky ve škole, pomáhají slabším spolužákům, mají smysl pro spravedlnost, bývají oblíbení i u učitelů pro svoji spolehlivost. Často pracují v zájmových kroužcích.

4. Výsledky a navrhovaná opatření

Cílem praktické části této práce bylo zjistit, zda hra jako prostředek může eliminovat agresivitu u dětí na zvláštní škole a zachytit chování agresivních jedinců.

Zavedením hry ve zkoumané skupině se ukázal její vliv na agresivní chování jako redukující (omezující) nikoliv jako eliminující (vylučující, odstraňující). Vezmeme-li v úvahu trend vývoje agresivních projevů u kontrolní skupiny, který je rostoucí, a trend vývoje u skupiny zkoumané, který se ustálil a potom mírně vzrostl, můžeme tedy v účinku her spatřit redukci agresivních projevů.

Tento fakt je velmi povzbuzující, avšak je třeba brát v úvahu dobu redukujícího účinku her na agresivní chování po jejich aplikaci. Z výsledků šetření vyplývá, že účinky her na podporu zvládnutí agresivity jsou krátkodobé. Snížení agresivních projevů pozorujeme během aplikace her. V následujících deseti dnech účinek her pomalu pomíjí. Další vývoj po uplynutí těchto deseti dnů by musel ukázat další výzkum.

Ve skupině, kde se vyskytuje agresivní jedinec panuje atmosféra strachu a napětí. Stává se, že některé děti přebírají vzory chování agresivního jedince a je vysoká pravděpodobnost, že tyto negativní vzory chování budou sami uplatňovat vůči slabším jedincům. V každé skupině, kde se tento jedinec nebo jedinci vyskytují, hrozí nebezpečí šikany.

Poznatky uvedené v této práci lze nabídnout pro pedagogickou praxi. Interaktivní hry a cvičení mohou pomoci v usměrňování agresivních projevů dětí. Uvedené metody nám umožní zjistit sociální vztahy ve třídě a určit agresivní jedince. To může být velmi užitečné například pro prevenci a odhalení šikany ve skupině. Především mezi děvčaty bývá skrytá forma šikanování častější než u chlapců. Spočívá spíše ve vylučování ze skupinových činností, ve všeobecném ignorování a šíření pomluv, než ve zjevném fyzickém násilí. Riziko vzniku šikany lze snížit důsledností a neustálým dozorem všech výchovných pracovníků. Nebezpečné je zejména období před začátkem vyučování, o přestávkách a po ukončení vyučování.

Interakční hry sice nemohou agresivitu zcela eliminovat, ale mohou ji podstatně snížit. Pomůckou pro praxi může být soubor her uvedený v příloze a odborné publikace např. R. Portmannová „Jak zacházet s agresivitou“, P. Říčan „Agresivita a šikana mezi dětmi“.

5. ZÁVĚR

Problematika agresivity dětí je v této době velice aktuální. Přínosem této práce je zjištění, že hra jako prostředek agresivitu sice neeliminovala, ale došlo k redukci agresivních projevů v době aplikace her a v navazujícím období. Tento fakt lze využít v pedagogické praxi všude tam, kde je třeba zmírnit agresivní projevy ve skupině, zlepšit vzájemné vztahy, uvolnit napětí, vést děti ke spolupráci. Hry se dají zařadit přímo do vyučovacího procesu, dají se využít ve školní družině nebo v ústavní péči. Pro prvotní náhled na skupinu se kterou pedagog pracuje je vhodné využít sociometrické měření a individuální a skupinové rozhovory s dětmi a učiteli či vychovateli. Pro hlubší pochopení vazeb ve skupině je vhodné dále použít interakční hry a cvičení spolu s metodou pozorování.

Předmětem dalšího výzkumu by mohl být například vývoj agresivních projevů v průběhu dalších týdnů po aplikaci her. Jistě by bylo zajímavé také sledovat, jaký by byl trend ve výskytu agresivity, při realizaci uceleného programu interakčních her a cvičení uvedených v knize R. Portmannové

Každý jednotlivý krok pro vyřešení projevů agresivity je velice potřebný, k čemuž se touto prací podařilo přispět. Získané poznatky je však nutno přijímat uvážlivě, protože byl použit poměrně malý zkoumaný vzorek dětí a krátká doba zkoumání neumožňuje výsledky zobecnit. V průběhu šetření se také ukázala řada dalších signálů, které nebyly předmětem zkoumání, ale které mohou mít vliv na agresivitu dítěte. Např. pohotovost k agresivním projevům se u některých dětí zvyšuje při nahromadění většího počtu lidí, často záleží také na vrozených dispozicích dítěte, na schopnosti adaptovat se na nové podmínky. Agresivita může být také způsobena dlouhodobým kontaktem vzájemně závislých dětí, především tehdy, nelze-li skupinu opustit.

6. Seznam použitých odborných zdrojů

- ANTIER, E. *Agresivita dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-802-2
- ČERNÁ, M. A KOLEKTIV. *Kapitoly z psychopedie*. Přpracované vydání. Praha: UK, 1995. 82 s.
- DAŘÍLEK, K., KLUSÁK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. 3. vyd. Olomouc: VUP, 1995. 157 s.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s.
- MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: MU, 1995. 199 s. ISBN 80-210-1009-6
- PORTMANNOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 102 s. ISBN 80-7178-094-4
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9
- SPOUSTA, V. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 112 s.
- ŠVARCOVÁ, I. *Aktuální otázky z psychopedie*. 1. vyd. Liberec: TU, 1998. 81 s. ISBN 80-7083-272-X
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 2. vyd. Praha: portál, 2003. 187 s. ISBN 80-7178-821-X
- ŠVINGALOVÁ, D. *Základy psychologie*. 3. díl. 1. vyd. Liberec: TU, 2000. 144 s. ISBN 80-7083-384-X
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 163 s. ISBN 80-7178-131-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Patopsychologie II*. 1. vyd. Liberec: TU, 1995. 145 s. ISBN 80-7083-159-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec: TU, 2000. 125 s. ISBN 80-7083-378-5
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 444 s. ISBN 80-7178-496-6
- Vzdělávací program zvláštní školy*. Praha: Septima, 1997. 95 s. ISBN 80-7216-025-7

7. Seznam příloh

Příloha č.1 Soubor her

Příloha č.2 Ukázky prací Vlasty a Marie

Příloha č.3 Protokol

Příloha č.4 CD s obsahem celé bakalářské práce

Příloha č.1

S O U B O R H E R

Rozzuřená zvířata

Počet dětí: 13

Nezúčastnění: 0

Prostředí: tělocvična

Pomůcky: žádné

Hra na podporu demaskování vlastní agresivity.

Popis hry

K vyjádření a současně odbourávání napjaté atmosféry ve skupině může pomoci následující cvičení.

Děti se změní v divokou zvěř. Napodobují její pohyby a hlasy. Například skáčou a řvou jako tygři, plazí se a syčí jako hadi, dupou a troubí jako sloni, běhají a vyjí jako vlci. Navzájem se straší. Zvířata ovšem nesmějí být skutečně napadena, zůstane jen u vyhrožování: co kdyby to druhé zvíře bylo silnější a nebezpečnější než já? Po určité době se na znamení řádění ukončí a děti se shromáždí k pokojné diskusi a dostanou pokyny pro další činnost.

Vlastní postřehy a realizace

Sociálně agresivní děti často nenalezly cestu k vlastním citům. Aby mohly diferencovaně a vědomě vnímat pocity druhých, musejí si své vlastní pocity připustit a jednoznačně je vyjádřit. Děti musejí získat zkušenost, že hněv a agresivita jsou afekty, které nejsou cizí žádnému člověku. Hra „Rozzuřená zvířata“ otevírá nové možnosti pro jejich vyjadřování a zvládnutí.

Před zahájením hry bylo třeba si s dětmi popovídat o zvířatech, která znají, jak se tato zvířata projevují v přírodě. Potom si každé dítě vybralo jedno zvíře, které mu bylo nejbližší. Děti se nejprve při hře styděly projevit, postupně ale zapomněly na ostych a do hry se velmi dobře zapojily. Nejagresivnější projevy měly dominantní osobnosti dětí, které mezi sebou soupeřily. Po skončení hry probíhala vřelá diskuse o prožitcích ze hry a společně jsme se jim zasmáli. Tím cvičení pomáhá uvolnit nahromaděnou agresivitu. Tato hra, stejně jako všechny následující hry, klade vysoké nároky na zkušenost pedagoga. Nemělo by se stávat, že pedagog sám je uváděn výroky dětí do rozpaků. Může tomu předejít tím, že předem stanoví jasné hranice(slov,situací).

Doplňování vět

Počet dětí: 13

Nezúčastnění: 0

Prostředí: třída

Pomůcky: list papíru s připravenými větami, pero.

Hra na podporu poznání podnětů vlastní agresivity.

Popis hry

Dětem rozdáme papíry, na kterých je začátek věty týkající se zlosti. Každé dítě ji doplní samo za sebe. Potom mohou diskutovat v malých skupinách a porovnávat. Začátky vět byly následující:

- Když mám zlost, pak.....
- Kamarád mě nejvíc naštvě, když.....
- Kamarádka mě nejvíc naštvě, když.....
- Nerad jdu do školy, když.....
- Nejvíc mě štvě, když.....
- Když mě druzí naštvou, tak.....
- Když druzí zuří, tak.....
- Bítí je dovoleno, když.....
- Táta říká, že když mě druzí štvou, měl bych.....
- Máma říká, že když mě druzí štvou, měl bych.....
- Na učitelích mi vadí.....
- Nesnáším, když.....

Začátky vět by měly odrážet situaci ve skupině. Je-li mezi dětmi napětí nebo konflikty, toto cvičení by mělo posloužit k reflexi a uvolnění.

Vlastní postřehy a realizace

Každé dítě dostalo papír s napsanými nedokončenými větami týkajícími se agresivního chování. Úkolem dítěte pak bylo tyto věty dokončit. Potom jsme s dětmi společně dokončené věty prodiskutovaly, rozebraly a byla jim doporučena vhodná reakce. Pro názornost uvádím shrnutí odpovědí a v přílohouvé části č.2 práci Marie L. a Vlasty D.

Děti doplnily odpovědi následovně:

- | | | |
|---|--------------------------|--------|
| ▪ Když mám zlost, pak | - jsem uražený a nemluví | 5 dětí |
| | - nadávám a peru se | 3 dětí |
| | - brečím | 5 dětí |
| ▪ Kamarád mě nejvíc naštvě, když | - se mnou nemluví | 7 dětí |
| | - podvádí | 3 dětí |
| | - se se mnou pere | 3 dětí |
| ▪ Kamarádka mě nejvíc naštvě, když | - mi bere moje věci | 1 dítě |
| | - mi nadává | 3 dětí |
| | - se mnou nemluví | 5 dětí |
| | - podvádí | 4 dětí |
| ▪ Nerad jdu do školy, když | - potkám spolužáka | 6 dětí |
| | - mi někdo vyhrožuje | 3 dětí |
| | - mě někdo naštvě | 4 dětí |
| ▪ Nejvíc mě naštvě, když | - nesmím ven | 6 dětí |
| | - mi někdo nadává | 5 dětí |
| | - mi někdo poroučí | 1 dítě |
| | - mě maminka trestá | 1 dítě |
| ▪ Když mě druzí naštvou, tak | - jsem uražený a nemluví | 4 dětí |
| | - mám vztek a nadávám | 4 dětí |
| | - ho zbiju | 3 dětí |
| | - brečím | 2 dětí |
| ▪ Když druzí zuří, tak | - zuřím taky | 6 dětí |
| | - si jich nevšímám | 3 dětí |
| | - brečím | 4 dětí |
| ▪ Bití je dovoleno, když | - v sebeobraně | 6 dětí |
| | - mužům | 1 dítě |
| | - dítě neposlouchá | 5 dětí |
| | - jsme sami | 1 dítě |
| ▪ Táta říká, že když mě druzí štvou, měl bych | - si jich nevšímat | 6 dětí |
| | - ho zbít | 6 dětí |
| | - brečet | 1 dítě |

▪ Máma říká, že když mě druzí štvou, měl bych	- si jich nevšímat	5 dětí
	- ho zbít	6 dětí
	- jim nadávat	1 dítě
	- brečet	1 dítě
▪ Nesnáším, když	- mi někdo nadává	4 děti
	- mi někdo rozkazuje	1 dítě
	- se rodiče hádají	2 děti
	- se někdo pere	3 děti
	- nesmím ven	3 děti

Z dokončených vět je patrné, že:

Děti agresivitu připouštějí zejména v situaci, kdy jsou samy v ohrožení, ale projevy agresivity druhých se jim nelíbí.

Velký vliv na jejich agresivní projevy v chování má výchova v rodině. Rodiče je k agresivnímu způsobu řešení konfliktů často přímo vychovávají.

Nejvíce dětem vadí omezení volna (zákaz jít ven) a když jim někdo nadává. Nerady se podřizují nějakým pravidlům či sociálním normám.

Některé děti používají agresivitu jako projev své prezentace a k upoutání pozornosti. Jedná se především o děti jimž se pozornosti nedostává ze strany rodičů. Hlavním znakem těchto dětí je jejich citová plochost, chladnost, nedostatek empatie.

Pohoršení

Počet dětí: 13

Nezúčastnění: 0

Prostředí: třída

Pomůcky: list papíru, pastelky

Hra na podporu poznání podnětů naší agresivity.

Popis hry

Každé dítě napíše, co ho v určité situaci nebo ve styku s určitými osobami nejvíce zlobí. Pak na list papíru nakreslí kruh, v němž tato pohoršení podle svého významu zaujmou větší či menší výseč. Plošné grafy se pak srovnávají a hovoří se o nich nejprve v malých skupinkách, pak v celé skupině. Skupina se tak může dozvědět, čím se jednotliví členové cítí pohoršení, co zlobí všechny a co proto musí být naléhavě změněno.

Vlastní postřehy a realizace

Před začátkem hry byl dětem vysvětlen pojem „pohoršení“ a jak mají při konstrukci svého „koláče“ pohoršení postupovat.

Děti byly sdílné, řekly vše k tomu, co napsaly a vyprávěly o tom co cítily. Některé děti byly pohoršené na kamarády, kteří se nechovají tak jak mají, na spolužáka, který je pomalý a něco neumí, na sebe, že něco nezvládají, na rodiče, kteří si jich málo všimají. Dvě práce dětí, Marie L. a Vlasty D. jsou součástí přílohy č.2.

Start rakety

Počet dětí: 13

Nezúčastnění: 0

Prostředí: třída

Pomůcky: žádné

Hra na podporu zvládnutí podnětů naší agresivity.

Popis hry

K uvolnění napětí může dobře posloužit start rakety. Začíná tím, že děti:

- Bubnují prsty na stůl, nejprve zvolna a tiše, pak stále rychleji a hlasitěji.
- Plácají na stůl dlaněmi nebo tleskají, rovněž stále rychleji a hlasitěji.
- Dupají, opět zpočátku zvolna a tiše, pak stále rychleji a hlasitěji.
- Tiše bzučí a posléze přejdou do hlasitého křiku.
- Hluk a pohyb se stále stupňuje, děti vyskočí ze svých míst a s křikem vyhazují ruce do vzduchu, raketa odstartovala.

Postupně se děti opět usadí, jejich pohyby se uklidní. Hluk rovněž odeznívá, nakonec je slyšet jen bzučení, které je stále slabší, až zcela přestane – raketa mizí v oblacích.

Vlastní postřehy a realizace

Tato hra se ve třináctičlenné skupince dětí velice osvědčila. Vyžaduje i značnou zkušenost a zvládnutí skupiny od vyučujícího.

Pro děti je hra jednoduchá a děti ji hrály s radostí a s nadšením. Při této činnosti se děti dokonale uvolní a odreagují. Je možné si ji zahrát v různých hodinách např. v hodině hudební výchovy, řečové výchově či v rámci doplňovací hodiny.

Moje kniha proti vzteku

Počet dětí: 12

Nezúčastnění: Jaroslav M.

Prostředí: třída

Pomůcky: papír, pero, pastelky, nůžky, lepidlo, časopis

Hra na podporu zvládání podnětů naší agresivity.

Popis hry

Každé dítě si najde své vlastní metody, jak se vyrovnávat se zlostí a vztekem. Aby si je však zafixovalo a bylo schopno si na ně kdykoliv vzpomenout, založí si „knihu“ se svými vyzkoušenými „metodami proti vzteku“. V této knize vyjádří pomocí vlastnoručně malovaných obrázků, koláží, vlastních či cizích textů apod., co ho dokáže snadno naštvat a co při tom prožívá. První stránka „knihy“ by měla zůstat rezervována pro list, na kterém dítě vyjádří, co vnímá jako pozitivní na sobě a na svém okolí. Na poslední stránce mu napíší ostatní děti ze skupiny, co na něm shledávají kladného a milého. Knižky by měly být občas doplňovány nebo měněny.

Vlastní postřehy a realizace

Každé dítě ze skupiny dostalo desky, do kterých ukládá své obrázky, koláže, texty atd. První stránka knihy dvou dětí – Marie L. a Vlasty D. jsou součástí přílohy č.2. Dětem byla dána tři slova ke kterým měly doplnit slova či větu. Měly dát zadaná slova do kružnice a od nich vést čáry k doplněným slovům.

Potom se kolektivně hodnotila pozitivní stránka každého dítěte. Také se posílilo sebevědomí i u těch dětí, které se nechtějí zúčastňovat některých her. Došlo ke zjištění, že každý člověk má své dobré i méně dobré stránky, že někteří lidé i děti se umějí ovládat lépe jiní hůře. Děti diskutovaly o tom, co je na kom kladného a milého, samozřejmě i negativního. Došlo k povzbuzení dětí, u některých i k udobření se navzájem.

Kohoutí zápas

Počet dětí: 12

Nezúčastnění: Dominika G.

Prostředí: tělocvična.

Pomůcky: žádné

Hra na podporu zvládnání naší agresivity.

Popis hry

Dvě děti stojí proti sobě. Zkříží ruce před hrudí, zvednou jednu nohu a snaží se narážením do hrudi soupeře porušit jeho rovnováhu. Ruce musejí zůstat zkřížené. Cílem je vydržet stát na jedné noze.

Vlastní postřehy a realizace

Hra má jednoduchá pravidla, mezi dětmi si ihned získala oblibu. Dětem se tak líbila, že ji nechtěly přestat hrát. Hra je výhodná také v tom, že nejsou potřeba žádné pomůcky ani složitá příprava. Je vhodné ji zařazovat do hodin tělesné výchovy. Dominika se hry nezúčastnila z toho důvodu, že má natolik narušenou motoriku, že není možné aby se do hry aktivně zapojila. Počinání svých spolužáků ale sledovala a bavila se s ostatními.

Račí zápas

Počet dětí: 12

Nezúčastnění: Dominika G.

Prostředí: tělocvična.

Pomůcky: žádné

Hra na podporu zvládání naší agresivity.

Popis hry

Děti vytvoří dvojice, které se promění v „raky“. Pohybují se jen po dlaních a chodidlech, paže, břicho a nohy se nesmějí dotýkat země. Poté každý rak zvedne pravou nohu a snaží se zvrátit rovnováhu druhého raka, aby se nedotkl země. Dovoleno je tahání, strkání, narážení tělem. Není dovoleno kopání ani údery.

Vlastní postřehy a realizace

Račí zápas se stal stejně jako kohoutí zápas oblíbenou hrou. Po těchto hrách jsou děti unavené, veselé, vyprávějí si zážitky a přejí si v příštích hodinách hrát další hry, při kterých budou spolu soutěžit, veselit se a smát se.

Dominika se hry nezúčastnila ze stejného důvodu jako tomu bylo v předchozí hře. Opět hru sledovala a bavila se s ostatními někdy groteskními situacemi, které nastaly při hře.

Při hraní těchto druhů her je důležité důsledně dohlížet na dodržování pravidel.

Zápas paží

Počet dětí: 11

Nezúčastnění: Michal Z., Vlasta D.,

Prostředí: třída

Pomůcky: žádné

Hra na podporu zvládání podnětů naší agresivity.

Popis hry

Dvě přibližně stejně velké děti si sednou proti sobě ke stolu. Loket pravé (nebo levé) ruky položí na stůl a dlaň vloží do dlaně soupeře. Druhou ruku mají za zády. Na povel se obě děti snaží položit soupeřovo předloktí na desku stolu. Stejnou úlohu lze provádět vleže – děti leží na zádech proti sobě, lokty si opřou o zem, zaklesnou prsty zvednutého předloktí a postupují stejně. V tomto případě se cvičí buď na koberci, nebo v trávě. Lokty se při zápase nesmějí zvedat.

Vlastní postřehy a realizace

Je to tělesně orientované cvičení, které vychází vstříc dětské potřebě pohybu a která současně podporuje zklidnění emocionálně napjatých jedinců. Hra děti zaujala a stala se další vyžadovanou hrou. Opět je to hra, která nevyžaduje žádnou náročnou přípravu ani pomůcky a má jednoduchá srozumitelná pravidla.

Papírová válka

Počet dětí: 12

Nezúčastnění: Michal Z.

Prostředí: tělocvična nebo třída.

Pomůcky: novinový papír.

Hra na podporu zvládnutí podnětů naší agresivity.

Popis hry

Pro toto cvičení potřebujeme staré noviny nebo časopisy. Děti se rozdělí na dvě stejně velké skupiny a pro každou se vyznačí stejně velké „bitevní pole“. Na znamení děti začnou dělat koule z papíru, které na sebe házejí. Když se pak bitva ukončí, zvítězila skupina, která má na svém poli nejméně koulí. Stejně zábavná je však hra i v případě, že všichni hrají proti všem. Válka končí uplynutím předem dohodnutého času. Po „válce“ pak lze ze všech malých koulí vyrobit jednu velkou „mírovou kouli“. Papírovou válku lze hrát v různých variantách.

Příklady:

- Děti smějí házet pouze vsedě.
- Koule se vrhají nohama místo rukama.
- Hází se dozadu přes hlavu nebo skrz rozkročené nohy.
- Hází se jen levou rukou (leváci pravou).

Vlastní postřehy a realizace

Hra je velice variabilní a dynamická. Hra se hrála ve dvou variantách: dvě skupiny proti sobě a potom všichni proti všem. Nakonec byla vytvořena jedna velká mírová koule. Kouzlo hry spočívalo právě v tom, že nezáleželo na tom, kdo bude vítěz, ale všechny děti se při hře bavily. Užily si spoustu legrace a ještě po hře si vyprávěly zážitky. Děti se při hře dokonale zbavily napětí a pěkná byla i spolupráce při vytváření „mírové koule“, kdy děti spolu musely spolupracovat.

Spolupráce

Počet dětí: 12

Nezúčastnění: Michal Z., Kateřina F.

Prostředí: třída nebo tělocvična.

Pomůcky: tenké dřevěné kolíčky asi 30 cm nebo nové neořezané tužky.

Hra na podporu navazování neagresivních vztahů.

Popis hry

Děti vytvoří páry, které jsou spolu spojeny dvěma tenkými dřevěnými kolíky, dlouhými asi 30 cm (lze použít i nové, neořezané tužky). Tyto kolíky se opírají buď o dlaně, nebo o špičky prstů. Pak musí páry plnit určité drobné úkoly, aniž by jim kolíčky vypadly z rukou. Nesmí se hovořit.

Příklady některých úkolů:

- společně vstát a sednout si
- překročit překážku na podlaze
- uvázat mašli apod.

Rozšířením „spolupráce“ na tři až čtyři osoby se hra stane podstatně obtížnější.

Vlastní postřehy a realizace

Dvojice dětí byly vytvořeny náhodně. Děti se snažily o spolupráci avšak zjistily, že to není jen tak. I jednoduché věci se najednou staly obtížnými. Některé dvojice zvládaly všechny úkoly bez nejmenších obtíží, jiné nezvládly ani ty nejjednodušší. Po skončení hry jsme si s dětmi povídaly o tom, jak nezvyklá byla tato spolupráce, které úkoly šly splnit snadněji a které obtížněji a jak obtížné bylo dohovorit se bez mluvení.

Děti musejí dokázat hrát spolu, nikoliv proti sobě. Musejí zakusit, kolik radosti a pohody mohou získat, vykonají-li něco společně s druhými a pro druhé.

Při hrách a cvičeních, v nichž je třeba se přizpůsobit pohybům druhých, lze zakusit všemi smysly společenství a nezbytnost spolupráce k dosažení úspěchu.

Rozvoj neagresivních vztahů dá vzniknout pozitivním citům vzájemnosti a připraví půdu ke konstruktivnímu řešení konfliktů

UKÁZKY PRACÍ VLASTY A MARIE

PROTOKOL

P R O T O K O L

Registrace jevu – agresivity

Datum :

Registrované jevy:

X fyzické napadení – kopnutí, bouchnutí, strčení, facka, štípnutí, tahání
za vlasy

O slovní napadení – nadávka, urážka, posměch, hádka, rozkazování

/ ničení věcí – trhání, zmačkání, bouchnutí dveřmi, hození, kopnutí do
stolu

Jméno	8h – 9h	9h – 10h	10h – 11h	11h – 12h
<i>Kateřina F.</i>				
<i>Dominika G.</i>				
<i>Vlasta D.</i>				
<i>Markéta H.</i>				
<i>Marie L.</i>				
<i>Tereza H.</i>				
<i>Michal F.</i>				
<i>Michal Z.</i>				
<i>Stanislav H.</i>				
<i>František K.</i>				
<i>Michal K.</i>				
<i>Lukáš S.</i>				
<i>Jaroslav M.</i>				