

UNIVERZITA PALACKÉHO VOLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Ivona Sekaninová

AGRESIVITA U DĚTÍ MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

Olomouc 2023

Potvrzuji, že jsem dokončila svou práci samostatně a použila jen zdroje a literaturu uvedené v seznamu.

V Olomouci dne

.....
vlastnoruční podpis

Chtěla bych vyjádřit své díky vedoucí mé bakalářské práce, doc. PhDr. Lucii Lackové, Ph.D., za její odborné vedení, podporu, rady a ochotu, kterou mi poskytovala během psaní práce.

Obsah

ÚVOD	5
1. OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1. Mladší školní věk	7
1.2. Dítě	8
1.3. Osobnost	17
1.3.1. Význam osobnosti	19
1.3.2. Složky osobnosti	20
1.4. Duševní vývoj	22
1.5. Emoční vývoj	23
2. AGRESIVITA A AGRESE	25
2.1. Agresivita	25
2.2. Dětská agresivita	26
2.3. Práce s agresivitou	27
2.3.1. Hry vhodné pro usměrnění agresivity	28
2.4. Agrese	30
3. AGRESIVITA U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	40
3.1. Výzkumy agrese a agresivity	40
3.2. Metody testů agresivních tendencí	42
3.1.1. Test apercpece ruky	42
3.1.2. Kresba lidské postavy	46
DISKUZE	50
ZÁVĚR	53
Seznam použitých zdrojů a literatury	55
Seznam příloh	60
ANOTACE	61

ÚVOD

V minulosti jsem měla možnost se setkat s agresivním dítětem, což nebylo příjemné setkání, ale zaujalo mě to natolik, že jsem chtěla o této problematice zjistit více. Ačkoliv by se mohlo zdát, že se agrese u dětí projevuje jen při nevhodném chování, rozpačitosti nebo naštvanosti, např. užíváním vulgarismů, je pravdou, že se jedná o mnohem obtížnější projev chování. Dle svých zkušeností, při kterých jsem měla možnost se setkat s agresivním dítětem, mohu říct, že vulgarismy opravdu nejsou jediné signály značící u dětí mladšího školního věku jistou agresi. Hlavní otázkou, pro mě zůstávalo, jak tedy daná agrese a agresivita vzniká, jaké jsou projevy chování, kdy můžeme pozorovat tyto projevy, jaké jsou příčiny a formy agrese, kdy agrese vzniká a jaké jsou možnosti odstranění agrese u dětí mladšího školního věku. Mladší školní věk jsem zvolila z důvodu osobního, jelikož se jedná o moji cílovou skupinu v rámci studia vychovatelství a jsem přesvědčena, že mám blíže ke starším dětem na základní škole prvního stupně. S těmito dětmi je pro mě komunikace a pochopení méně náročné než s dětmi v mateřské škole.

Ve své práci, která je čistě teoretická, chci objasnit faktory a pojmy, které souvisí s agresivitou a mladším školním věkem. Především bych chtěla charakterizovat pojem osobnosti a vývoj jedince mladšího školního věku, vznik a projev agresivity a agrese, dohledat a představit výzkumy provedené v rámci tohoto tématu a rozšířit teoretické poznatky.

V první kapitole se zaměřím na objasnění pojmu, který kopíruje název mé bakalářské práce, a tím je mladší školní věk. Následně bych ráda pokračovala pojmem dítě, osobnost dítěte a všechny potřebné části, které k tomuto pojmu náleží. Druhá hlavní kapitola nese název Agresivita a Agrese, ve které bude popisovat a objasňovat veškeré faktory, které náleží k tomuto tématu, a jsou s ním velice úzce spjaty. Třetí hlavní kapitola bude popisovat provedené výzkumy a metody v rámci agresivity.

TEORETICKÁ PRÁCE

1. OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.1. Mladší školní věk

Mladší školní věk, od 6 do 9 let, je období, kdy dítě rozvíjí své dovednosti, kterými lze rozumět čtení a psaní. Mezi nejdůležitější řadíme začlenění a postavení do společnosti a kolektivu. Dále se rozvíjí sociální vazby, budování sebepoznání a postoj ke vzdělávání. Lze nazývat jako příprava pro fázi dospívání. Vyrovnanějším obdobím rozumíme období středního školního věku, kdy děti pokračují na druhý stupeň, ve věku do 12 let. V tomto věku se u dítěte nedějí žádné významné změny, které by výrazně ovlivňovali vývoj dítěte (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Mladší školní věk lze popsat jako období, ve kterém dítě nastoupí do základní školy a následně se začínají prohlubovat známky pohlavního dospívání a vnímání. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Období, ve kterém dítě setrvává do přestoupení na druhý stupeň, je ve věku od 6-7 let, a na druhém stupni ve věku od 11-12 let. V tomto období se u dítěte začíná projevovat puberta a její známky (Vágnerová, 1999).

Podle Čížkové (2004) je nástup do školy považován za klíčový moment v období mladšího školního věku. Jelikož dítě vstupuje do nového životního období a také role. Tato role žáka je dělena do dvou úrovní:

- Poznání a rozvoj rozumových schopností
- Socializace a emocionální vývoj

Intenzivní začleňování do společnosti a rozvíjení nových sociálních vazeb je pro toto období velice specifické. Sociální vazby jsou propojeny s institucionalizovaným vzděláváním. Dítě, se postupně přesouvá z období her do období, kdy je potřeba věnovat svoji pozornost převážně učení a začít chápat, že existují pravidla a je potřeba podřídit se autoritám. Tyto povinnosti mohou dítě velice stresovat. Změny, které dítě v tomto období zažívá, ačkoli jim nemusí být mnoho, jsou velice důležité pro další zdravý rozvoj a vývoj pro nadcházející životní období. Mezi tyto významné změny řadíme změny psychické, emoční a tělesné (Thorová, 2015).

Dle Skorunkové (2011) je jedním z nejdůležitějších bodů progres v rámci kognitivní oblasti, jelikož je tato oblast popsána jako oblast konkrétních operací. Tento fakt způsobuje, že děti snáze vnímají vztahy a hledají si tak cestu k druhým na základě vlastního pocitu a zkušeností.

1.2. Dítě

Touto kapitolou bych chtěla objasnit obecný pojem „dítě“ a činitele, které působí na vývoj a výchovu dítěte a zmínit základní psychické potřeby dítěte a jejichž dělení.

1. Vymezení dítěte z pohledu vybraných oborů

Dítě je termín, jehož podstata může být u většiny populace odlišná. V některých situacích se můžeme shledat, že dítě je popsáno svojí matkou. Jelikož matka své dítě reprezentuje, tak jak ho vnímá. Proto pro matku věk jejího dítěte nehraje žádnou roli. Matka může své dítě oslovovat „dítě“, ačkoliv se může jednat o dospělého člověka. Z toho plyne, že vztah matky a dítěte může být odlišný dle věku, ale nikoliv podle označení, které matka pro svoje dítě používá. Celý život tedy žijeme v očích naší matky jako její dítě. Nutno podotknout, že s rostoucím věkem, rostou i naše povinnosti a veškeré možnosti našeho života si volíme sami, bez ohledu na matku. Jsme dospělí. Pro vhodné vymezení pojmu musíme specifikovat a naučit se vhodně užívat tento termín. Pro toto stanovení nám napomáhají obory, které se liší jednotlivými zaměřenými, pro termín „dítě“. Rozdílů je mnoho, avšak velmi časté jsou brány dle vztahu k danému vědnímu oboru. Jednoduše řečeno, že psychologie je věda, která zkoumá lidské chování a pozoruje lidský průběh.

Příkladem mohu uvést:

- Dítě z hlediska pedagogiky
- Dítě z hlediska psychologie
- Dítě z hlediska právního

V publikaci Psychologie dítěte, kterou napsal doc. PhDr. Čáček, je popsán dlouhodobý proces vývoje dítěte následovně: „*Vývojová psychologie, zvláště*

pak psychologie dítěte, která je spolu s psychologií dospívání její součástí, je však orientovaná jen na ty životní fáze, veškerých probíhá duševní vývoj nejstrměji“ (Čačka, 1994, s. 12). Docent Čačka (1994) rozdělil vývojová období do šesti fází, které jsou podrobně popsány a považovány za klíčové pro formování duševního zdraví dítěte.

Těmito stádii jsou jednotlivá období chápána následovně:

- Období kojenecké
- Batolecí
- Předškolní věk
- Etapa dětského věku a prepuberty
- Puberta
- Adolescence

Období, jež je pro vyvíjení se pro dítě promární, začíná v kojeneckém věku (1 rok) a končí v období adolescence (16-22 let). *„Nejvýraznější vývojové skoky spadají do období počátku školní docházky a pak nástupu dospívání“ (Čačka, 1994, s. 16).*

U změn jednotlivých aspektů mentálního zdraví by měli děti vnímat přiměřenou pohyblivost tohoto jevu. Týrané a zneužívané děti tuto pohyblivost nevnímají. Jsou prováděny přechody z jednotlivých etap a bývají velice svižné nebo naopak příliš pozvolné (Čačka, 1994).

Při ztrátě potřeb může docházet k velkému nedostatku, který může omezit možnost účinně chápat, citové vazby a narušení mezilidské citlivosti a absenci formou zásoby vnímání chování ve společnosti. Poté od 4 let nastává vývoj mentálních úloh, které umožňují postupné dospívání a jednají v návaznosti pohledu dospělých. Největším zlomem úrovně se stává začlenění jedince, u kterého dochází ke ztrátě základních psychických potřeb, do níž patří opomenutí, neurčitost a nejasnost poznání osoby. Podle Vágnerové (2012) je vývojová psychologie brána jako obor vědy, který se zaměřuje na psychický vývoj jednotlivců. Dále nutno podotknout, že zde řadí i způsoby zkoušení a myšlení neboli etapy, které jsou řazeny do doby před narozením do doby dospívání, do

dosažení 20. roku. Psychický vývoj se definuje jako proces, který zahrnuje vznik, rozvoj a transformaci psychických procesů a vlastností., jejichž rozlišení a členění, které ovlivňují celou jedince (Vágnerová, 2012, s. 15).

Teorie Sigmunda Freuda zahrnovala rané období jako klíčovou fází vývoje osobnosti, která je ovlivněna vrozenými pudovými tendencemi. V dřívější době neměli historici pro pozorování psychického vývoje pochopení. Pud slasti, které popisuje ve svých publikacích, je chápán jako možnost, při které vede k dosažení blaha, slasti. Tyto etapy rozdělil na stádium orální, anální, falické a genitální stádium. Dítě, které je raném věku obdařené novými zkušenostmi, může do budoucna pomoci ovlivnit svůj prožitek a projevy chování, které se mohou ukázat až v pozdějších letech. Stádium spjato s kojeneckým obdobím, je definováno jako stádium orální. V této fázi se u dítěte projevují potěšení spojené s orálními aktivitami, jako je sání a polykání. Stádium anální je fáze vývoje v batolecím věku. V této fázi se dítě dostává do období, kdy se zaměřuje na funkci svého konečníku a močového ústrojí, což je spojeno s procesem vyměšování. Děti v období předškolního věku prožívají falické stádium, kdy vnímají uspokojení buď formou vyprazdňování, nebo zadržování. V tomto období se dítě učí novým pocitům, které jsou spojeny s manipulací s genitáliemi a má možnost objevovat a poznávat tyto pocity. Dítě má potřebu poznat nejen své vlastní genitálie, ale i ty ostatních dětí. Dalším stupněm vývoje je stádium latence, které se nejvíce projevuje v období raného školního věku. Toto stádium je charakteristické pro nové aktivity a zájem o sexuální podněty klesá, zatímco zájem o navazování sociálních vztahů a rozvíjení kontaktu s ostatními lidmi se zvyšuje. Psychosexuální vývoj je klíčovým faktorem pro rozvoj osobnosti, kdy se libidinózní energie přesouvá do různých oblastí. Poslední fází tohoto vývoje je genitální období, které se vyznačuje zesílením a obnovou genitální slasti a zvýšeným zájmem o ni. (Freud, 1939 in: Vágnerová, 2012).

U dětí, které si během svého dospívání prošli sexuálním zneužíváním, jsou pocity spojené se slastí na jejich genitálie omezeny, příčinou jsou špatné vzpomínky. Je utvořen blok, který dětem od toho stádia brání. Děti týrané nebo zneužívané, přecházejí do jednotlivých stádií pomaleji, někdy však jednotlivé etapy přecházejí, jelikož jsou spjaty se situacemi, které jsou příčinou těchto problémů. U těchto dětí můžeme uvést

stádia genitální a falické. Stádium latence bývá přisuzováno k období zájmu k druhým lidem, u dětí zneužívaných je toto období potlačováno nelibostí. Děti s těmito zkušenostmi se hůře začleňují do společnosti a špatně vnímají kontakt a utváření přátelství s novými lidmi, to vše může do budoucna vést k důsledku, že tyto děti se budou nacházet v oblastech prostituce, příčinou těchto zkušeností (Freud, 1939 in: Vágnerová, 2012).

Pedagogika je společenská věda, která se zabývá zkoumáním osobnosti člověka, jeho celkového vývoje a vlivu osobnosti na něj. Tato věda je vyznačována především v oblastech lidského poznání a vlivu výchovy a vzdělání. Dříve byla tato věda chápána jako věda o formování mladé generace (Švarcová, 2008).

Dítě lze považovat za jedince, a je nutno přizpůsobit jeho výchovu takovým způsobem, aby v budoucnu byl integrován do společnosti a přijímán společností. Rodina a škola jsou klíčové instituce, které mají zásadní vliv na výchovu a formování osobnosti dítěte. Podle Komenského by mělo být dítě chápáno jako jedinečná bytost s univerzálními schopnostmi a mělo by být vychovááno tak, aby bylo schopno žít společenský život, Jednat uvážlivě, rozvážně a s rozmyslem, rozvíjet svou osobnost a neustále se vzdělávat a poznávat nové věci. Tento pohled by nám měl říct, že dítě nemusí být zaměřováno pouze na rozvoj silných a slabých stránek, ale celkový vývoj osobnosti tak, aby tento jedinec dokázal zapadnout do společnosti bez újmy, odmítnutí nebo nespokojenosti.

Můžeme se tedy zeptat, kdy je dítě považováno za dítě a není klasifikováno jako dospělá osoba. Můžeme říct, že právní oblast používá termín "dítě", který není třeba blíže specifikovat, je brán tak, že věk nehraje hlavní roli. Osoba nezletilá, mladistvá a osoba blízká, může v právní skutečnosti zaniknout, pokud je dosažení věku spjata se vznikem práva. Nutno podotknout, že v občanském zákoníku v zákoně č. 89/2012 Sb. §23 lze nalézt informaci, že už při početí dítěte vzniká povinnost a právo na dítě. Dle zákona §30, který se věnuje zletilosti, plyne, že zletilost je uvedena po dovršení osmnáctého roku věku. Odstavec číslo dva je vyjádřen následovně: *„Před nabytím zletilosti se plné svéprávnosti nabývá přiznáním svéprávnosti, nebo uzavřením manželství. Svéprávnost nabytá uzavřením manželství se neztrácí ani zánikem*

manželství, ani prohlášením manželství za neplatné. “ Lze tedy říci, že pro jedince, který je podle zákona stále brán jako dítě, je možné uznat jeho zletilost v rámci naší společnosti. Pokud začneme chápat dítě jako dospělého, musíme přihlížet k souvisejícím úkonům, a to, že dítě musí brát následky za své jednání a přijmout tento fakt jako povinnost.

Když osoba dosáhne patnácti let, je považována za zodpovědnou za své činy, ale stále se považuje za dítě. Po dosažení osmnácti let se stává plnoletou a považuje se za dospělou osobu. Nejsem schopna říct, jestli je možno nošení pojmu “dítě“ omezit na příslušnou dobu. Přiznání zletilosti se může stát řešením pro právní aspekty.

2. Vývoj a výchova dítěte

Vytýčení hlavních činitelů, působících na vývoj a výchovu dítěte, z všeobecného pohledu, má za úkol tato kapitola. M. Damborská a J. Koch napsali publikaci, která se zabývá výzkumem v oblasti pedagogiky a psychologie dítěte. Tato publikace popisuje vývoj dítěte jako proces, během kterého se jedinec mění v různých směrech. Vývoj dítěte je označován jako proces změn, které vedou k jeho růstu. Tyto změny mohou být ovlivněny vnitřními faktory, jako je dědičnost. Změny okolní jsou označovány jako "prostředí" na základě jejich příčiny. Autoři tvrdí, že všechny vlastnosti jsou buď vrozené, nebo získané během života, zejména v období dospívání. Jako příkladem může být zmíněna "mateřská náklonnost", která pokud není poskytnuta a projevena dítěti od jeho narození, může se v budoucnu stát značným problémem, protože dítě se bude muset naučit rozpoznat a vnímat ji samo během svého života. (Damborská, Koch, 1969).

„Každý jedinec se vyvíjí v procesu permanentního vzájemného působení vlastních vnitřních dispozic a vnějších vlivů svého okolí. Na člověka od narození působí přírodní, kulturní a sociální prostředí a veškerá jeho činnost probíhá vždy v určitých společenských podmínkách. Tyto vnější vlivy člověka individuálně reflektuje a specifickým způsobem na ně reaguje. Postupně tak „vrůstá“ do společnosti a stává se kulturní a sociální bytostí, která si osvojuje společenské hodnoty a normy a více či méně úspěšně podle nich jedná“ (Švarcová, 2008, s. 57).

Výchova je součástí všech aspektů, které působí na dítě, a to převážně na jeho kladný vývoj. Dle publikace Švarcové (2008) je nejpodstatnější pochopit a porozumět a všem bezprostředním ale i zprostředkovaným vlivům, které působí člověka po celý život.

Jako další z primárních aspektů, které působí na dítě, je prostředí. Místo, kde dítě žije, vyrůstá a rozvíjí se. Prostředí má jisté míry podíl na vlivu a rozvoji člověka a jeho osobnosti. Celkový vliv prostředí se může projevit u osob samostatně, např. pokud je projeven vzhledem k jinému pohlaví. Dle výzkumu je prokázáno, že chlapci mají mnohem větší sklon k účinkům vlivů prostředí, a to může vést k citlivosti. Jednání osob pod tímto vlivem je velice individuální. Lze říct, že jedinec se „tvorí“ pomocí vlivu prostředí tak, jak je mu zpřístupněno a srovnává se s možnými situacemi dle svého uvážení (Kraus, 2008).

„Společenskou funkcí výchovy, je připravovat dorůstající generaci na aktuální i perspektivní život ve společnosti. Společnosti celého světa čelí globálním výzvám, jako jsou migrace, prohlubování rozdílů mezi bohatými a chudými, vznik a růst oblastní sociálního vyloučení, nárůst kriminality. To vše znamená, že společnosti a jejich výchovné systémy dostávají pod rozmanité tlaky“ (Pospíchal, 2008, s. 19, in: Švarcová, 2008, s. 59).

V raném věku je rodina nejdůležitějším faktorem výchovy a má velký vliv na dítě. Její úlohou je poskytnout dítěti bezpečné a smysluplné prostředí, respektovat ho a dodržovat morální zásady, ale také naplnit jeho potřeby pro správný vývoj. Rodina je spojena láskou, péčí a ochranou a může být vnímána jako skupina lidí se společným cílem. Členové rodiny se podílejí na správě domácnosti a každý z nich má své místo a úlohu v rámci rodiny. Bez pochyby, je nejdůležitějším faktorem pro fungování správné domácnosti vzájemná podpora všech členů, důvěra a pohodlné prostředí domova. Když dítě vyrůstá v rodině, která ho řádně vychovává, připravuje se na postupné začlenění do společnosti (Damborská, Koch, 1969).

Týrané a zneužívané děti jsou opakem dětí, které se vyvíjejí plynule a jsou začleňovány do společnosti. Tyto děti trpí ztrátami psychických, duševních a základních potřeb, které jsou pro ně velmi důležité.

3. Základní psychické potřeby dítěte

Pro popis základních psychických potřeb jsem použila Maslowovu pyramidu, která vysvětluje teorii postupného získávání a potřeby různých fází jednotlivce během jeho života. Pyramida je rozdělena do kategorií, které se zaměřují na specifické definice potřeb. Pyramida potřeb má první fázi, která se týká fyziologických potřeb, jako jsou spánek, dech, vylučování a potrava. Druhá fáze se soustředí na bezpečí a prostředí. Třetí fáze se věnuje potřebě lásky, pozornosti a vnímání. Čtvrtá fáze se zabývá potřebou uznání, soucitu, jistoty a důvěry. Co se týče fáze páté, ta objasňuje potřebu seberealizace, objevování svých schopností i nedostatků a možného potenciálu.

Maslowova pyramida (2014) je tedy vyjádřena takto:

- 1) **Fyziologické potřeby** jsou potřeby potřebné pro lidský organismus. Mezi tyto potřeby jsou zařazeny potřeby, jako např. spánek, dýchání a potravu.
- 2) **Potřeba jistoty a bezpečí**, do těchto potřeb jsou řazeny potřeba rodiny, zdraví a fyzické bezpečí, čímž je myšleno bezpečí před násilím a agresí.
- 3) **Potřeba lásky**, lze říct, že tato potřeba je směřována na citové vztahy, přátelství a rodinu a pocity spojené s nimi.
- 4) **Potřeba uznání a úcty** je mířena na růst sebevědomí, oceňování, být schopni přijmout a respektovat okolí, mít sebereflexi, být v očích ostatních úspěšní a plnit své cíle.
- 5) **Potřeba seberealizace**, může být brána jako sebe uznání, být lepším člověkem, mít své cíle pod kontrolou a zdokonalovat se. Být považován za nejlepšího, být v očích lidí jako úspěšný. Jedinci, kteří vystupují ze svého komfortního pohodlí, mohou posouvat své cíle, nadále tvořit a zdokonalovat se, být viděni a být úspěšní, to jsou dle Maslowa osoby, které znají své hodnoty. (Maslow, 2014).

Přirozený rozvoj citových vztahů by měl být u dítěte prolomen při vytváření vztahu neboli lásce k matce a k otci. Rodiče ho milují, dávají mu pocit bezpečí, poskytují potravu, teplo a jistotu. To vše dítě vstřebává a je schopno dále rozvíjet své citové vztahy, milovat a být milováno. Výchova může být ohrožena, pokud je dítě v prostředí bez lásky. Dítě by nemělo zažívat pocit osamělosti, tento pocit často spouští malá pozornost a neakceptování dítěte. Je potřeba aby dítě pocítilo projevy zájmu ze strany druhé osoby, společně strávený čas a podporu v činnostech, ve kterých dítě dělá pokroky. Pocit bezpečí je neodmyslitelně jeden z nejdůležitějších pocitů, které dítě může pociťovat. Jelikož dítě přichází na svět do neznáma, vše je pro něj nové a cizí, je důležité dítěti zaopatřit bezpečí a pocit spojený s ním. Neměnné prostředí je pro dítě nejvhodnější, jelikož dítě si může lehce zvyknout na prostředí domova, a to mu může evokovat bezpečí. Vzor pro dítě bývá nejčastěji otec nebo matka. Děti tyto osoby napodobují, přejí si být jako oni. Ztotožňují se a osvojuje si jejich návyky, styl života a názory. Dítě svůj vzor pozoruje a učí se. Celkové ztotožnění můžeme považovat za základ rodičovské autority a výchovy.

Každé dítě má potřebu se projevit, nemít zábrany a samovolně bez strachu zkoušet, kde končí hranice. Výchova, která je tvořena především zákazy, tresty a napomenutím, nemusí dítěti prospět v jeho zdravém a přirozeném vývoji. Děti jsou zvědavé, objevují a seznamují se s tím, co je pro ně doposud neznámém, chtějí poznávat a zkoumat. Všestrannost, co se vývoje týče, je velice důležitá stejně jako projev lásky, úsměv, podpora, objetí nebo i odměna za zásluhy. Všechny tyto aspekty tvoří pro dítě plnohodnotný vklad do budoucnosti a možnost zlepšovat svůj rozvoj. (Damborská, Koch, 1969).

„PessoBoydenSystemPsychomotor“ (PBSP) je metoda, při které člověk dle svého instinktu očekává. Tuto metodu rozvinuli manželé Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso od konce 50. let a rozvinuli tak i psychoterapeutickou metodu nesoucí tento název. Očekávání, je pocit, při kterém, jedinec očekává reakci na jeho určitou aktivitu nebo podnět, který on vykonal nebo bude v budoucnu vykonávat. Při této aktivitě očekává zpětnou a uspokojivou vazbu, která by měla jedince potěšit. Lze zjednodušeně říct, že na otázku očekává odpověď, která bude uspokojivá, stejně tak při aktivitě, očekává uspokojivou reakci. Hledání ideálů, vnitřního obrazu a toho co jedince naplňuje, je součástí jeho genetické výbavy. Pokud jedinec najde, co hledá, může tak pracovat se

svým. Jestliže nenachází tyto aspekty, může dojít k frustraci ovlivněnou očekáváním. To může vést k nechuti a bezmoci, pocitu samoty a nesmyslnosti života. Tato metoda je zaměřena na sebepoznání, nacházení smyslu života a úspěchu, který si jedinec stanoví a rozvoj radosti i štěstí v životě. Psychomotorická terapie je České republice známa pod názvem „Pesso-Boyden“ terapie.

Metoda pojednává o psychické potřebě očekávání, která je nápomocná při rozvoji potřeb jedince.

Je rozlišováno pět potřeb při „očekávání“:

1) Místo, kam patříme

Dítě, které očekává, že ve svém životě najde své místo, ve kterém bude naplněna jeho touha po pocitu štěstí, radosti a spokojenosti. Místo, kde jedinec zažívá mateřskou lásku v dlaních své matky, pocit domova, místa, kde jsou jeho rodiče a jeho pokoj, rodinného života, v náruči rodičů, obklopen svými blízkými. Tyto pocity nám dávají možnost cítit se sami sebou v místě, kde je nám to příjemné.

2) Ochrana

Dítě se vždy cítí bezpečněji, pokud je chráněn. Už od narození je chráněn matkou, poté samotnými rodiči a rodinou. Přirozeným pocitem bezpečí, který si buduje má za následek aktivnější růst v životě. Necítí se tolik ohrožen a může tak žít bez velkého pocitu strachu.

3) Výživa

Ve smyslu "dobře živen", jako pocit sytosti a naplnění. Proto lze říci, že tato potřeba není mířena čistě jen na jídlo a pití, ale také na životní situace, ve kterých získáváme a vytváříme vztahy, kontakty a rozvíjíme další důležité funkce v životě.

4) Podpora

Děti, které dostávají dostatečné množství podpory, nemají ve svém životě strach budovat své plány a realizovat své představy. Dostatečná podpora umožňuje lidem se cítit úspěšnými a s pocitem, že na daný problém nejsou sami. Vzbuzuje v člověku energii a elán, který je vede k růstu.

5) Být "limitován"

Vědět kdo jsem, znát své místo ve společnosti, znát své dosahy a hranice. Dosažení limitu můžeme jednoduše popsat jako žít beze strachu, jít do možností naplno, nebát se koukat okolo sebe, brát ohled na druhé ale zároveň být hlavním bodem svého života. Prvním krokem k limitu mohou být rodiče, kteří respektují zkoumání a poznávání dítěte, radují se s ním a pomáhají mu k dětské radosti a překonávání všech strastí. Zároveň by rodiče měli být ve výchově pevní, jelikož ne vždy je spousta volnosti prospěšná.

Ochrana, výživa, podpora a limit, jsou potřeby, které si vytváříme už v děloze. Po narození tyto potřeby plní rodiče, ať už kontaktem, podporou a radostí, kterou nám předávají, dotykem a komunikací. Dále své místo nachází ve společnosti, kde už sám nachází místo v rodinném kruhu, a sám dokáže rozlišit kdy je mu která potřeba dávána. V prostředí domova vnímá okolnosti, které vedou k naplnění jednotlivých potřeb, v nichž se cítí jako "doma". Pocit bezpečí odsouvá pocit ohrožení, při kterém si daný jedinec vyhledává sobě příjemný okruh lidí (Pesso, 1984; Pesso, Boyden –Pesso, Vrtbovská, 2009).

1.3. Osobnost

Tato kapitola pojednává o významu osobnosti z obecného hlediska a následně spadá do popisu osobnosti dítěte mladšího školního věku, která je primárním věkem této bakalářské práce.

„Osobnost lze definovat jako komplexní a stabilní systém, který funguje jako celek, který je složen ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevů na základě reakcí na různé podněty a situace“ (Vágnerová, 2010, s. 13).

Osobnost skládá charakteristické vlastnosti a zvláštnosti, které udávají dědičnost každého jedince – uvádí ve své publikaci Vágnerová (2010).

Dle Čakrta (2004) je osobnost tvořena skupinou rysů, které jsou trvalé a jimiž se každý jedinec od sebe liší.

Dítě v mladším školním věku má tendenci svoje sexuální pudy odvracet spíše k asexualitě, de které, lze řadit čas strávený s přáteli, aktivity a sportu. Pozornost jedince je odvrácena od jeho vlastního těla a je směřována především do aktiv a okolního světa. V případě mladšího školního věku je opomíjeno psychologické zkoumání, a to z důvodu, že v toto období je bráno jako období stagnace a bez důležitých změn (Balcar, 1991; Kollerová, 2016; Feist&Feist, 2006). Dítě v tomto období poznává a vytváří svůj vztah k ostatním jedincům a svému pohlaví. Poznává funkce jednotlivých vztahů a seznamuje se s protějším pohlavím, ne však v sexuální oblasti.

Individuální životní cesta je spojena s osobností člověka. Lze říci, že člověk je osobnost, která se formuluje a tvoří v podmínkách, které ovlivňuje příroda, historie společnost. Osobnost se utváří v průběhu života a dospívání, při němž si jedinec nese vliv dědičnosti a biologické kvality organismu (Kohoutek, 2000).

„Ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorovatelné chování.“ (Pervin, In Blatný, 2010, s. 12)

Člověk je odlišný svojí osobností a charakteristickými znaky, kterými se liší od ostatních. Mezi lidmi nejsme schopni spatřit dva naprosto stejné jedince, a to stejné platí i ve společnosti. Avšak lidé mají jedno společné, tím mohou být např. vlastnosti, vzhled, tyto aspekty tvoří a třídí společnost a její funkci (Šimíčková – Čížková, 2008). Hodnocení jednotlivce je běžně používaný výraz, který se vztahuje k tomuto pojmu. Tyto vlastnosti jsou obvykle považovány za žádoucí, protože jsou společensky přijatelné a viditelné. Nicméně, někdy se může objevit názor, že tyto vlastnosti jsou spíše nežádoucí.

Dle Eriksona je mladší školní věk ze sociálního hlediska považován za klíčový. V tomto období dítě poznává ostatní jedince, zapojuje se do kolektivu a setkává se s prací. Mladší školní věk nese i řadu rozdílů, například jedinec přestává trávit čas s rodinnými příslušníky a spíše více inklinuje ke svým vrstevníkům a vnějšímu okolí. Hodnocení, poznávání svých chyb a srovnávání se s ostatními spolužáky taktéž připadá převážně k tomuto období. (Erikson, 1997; Erikson, 2002). Představa lidí, často vzniká na základě srovnání podoby s ostatními jedinci. Pokud se jedná o rodinné příslušníky,

podobnost může být pravděpodobná, např. jeho sestra má stejné oči, podobá se na svého otce, nebo naopak, že není podobná na svého strýce ani dědečka.

Orientace je oporou při vnímání a poznání konkrétního jedince, a to především při budování vztahu k osobě. Soužití s jinými lidmi může vést k problémům např. komunikace, vzájemné sympatie, naslouchání a tolerance, avšak orientace může dopomáhat ke zvládnutí situací a požadavků, ve vztahu k ostatním lidem (Vágnerová, 2010).

Projevy osobnosti jsme schopni spatřit na venek, avšak některé projevy bývají skryté a mohou se projevovat vlivem určitých situací a okolností. Tyto okolnosti má každý jedinec odlišné, může se jednat např. v agresi, ve stresu, v úzkosti nebo v nerozvážnosti. Můžeme se setkat s názorem, kdy lidé popisují osobu, která je na venek velice milá, ve společnosti slušná, ochotná pomoci, komunikativní a obětavá, ale při situaci, ve které se osoba cítí nekomfortně, ve stresu nebo úzkosti, může jednat právě těmi projevy, které se ihned na první pohled a na venek neprojeví.

Osobnost je velmi křehká a nepředvídatelná, není možné popsat a charakterizovat osobnost jako celek, a brát tak všechny jedince jako jednu osobnost. Osobnost nám může sloužit popisu osoby, kdy charakterizujeme jednotlivé a viditelné vlastnosti jedince. Nicméně, pro lepší charakterizaci osoby mohou být vhodnější dílčí aspekty, jako jsou osobnostní vlastnosti, které nám ukazují obecný způsob reagování (Vágnerová, 2010).

1.3.1. Význam osobnosti

Říčan (2010) uvádí, že význam osobnosti je označován jako hodnotící pojem, což je termín s hodnotícím významem, používaný laiky. Když je osoba vnímána jako výjimečná jedinečnost ve společnosti, je to považováno za pozitivní. Smékal (2002) v knize Humanistická psychologie popisuje tento význam následovně: *„Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů.“* (Smékal, 2002, in Říčan, 2010, s. 13). V oblasti psychologie

může být problematické používání hodnotících termínů, neboť by mohlo vést k nesrovnalostem s objektivitou přírodních věd. Smékal považuje úkol psychologie za nalezení optimálních vlastností, ale pro zachování souvislosti mezi těmito pojmy je nutné se jich vzdát (Smékal, 2002, in Říčan, 2010).

Každý jedinec má svou vlastní psychickou identitu, což znamená, že se odlišuje od ostatních lidí, zejména pokud žijí ve stejné kultuře a jsou ve stejném věku. Psychickou individualitu lze definovat jako obor, který se zabývá rozdíly mezi jednotlivými osobnostmi a snaží se je popsat a vysvětlit.

Osobnost můžeme chápat jako celek a strukturu psychiky, podobně jako anatomie a tělesná stavba jsou analogické zkoumání psychiky. Psychika je rozdělena na složky, ve kterých každá plní danou funkci nebo více funkcí. Jedná se o společnou souhu, kdy všechny složky fungují zcela analogicky. (Helus, 2009)

Helus (2009) osobnost charakterizuje následovně:

- Spojení individuality, které tvoří osobnost jedince, se skládá z částí, které jsou propojeny, ale nezávisí na sobě. Tato celistvost tvoří individuum.
- Osobnost je osoba, která má kontrolu nad svým chováním a myšlením a je zodpovědný za své akce. Je to také tvůrce svých myšlenek a rozhodnutí a stojí v centru pozornosti.
- Každý z nás je výjimečný díky své osobnosti, která se projevuje skrze naše vlastní rozhodnutí, sebevyjádření a orientaci (Helus, 2009).

1.3.2. Složky osobnosti

Osobnost se skládá z různých prvků, které ji definují, ale je to velmi komplexní koncept, který zahrnuje určitou míru kompenzace. Tato kompenzace je ovlivněna rozvojem schopností, tendencí a vlastností, které jsou spojeny s vnějším světem (Chalupa, 2007).

Chalupa (2007) uvádí, že hlavními funkčními složkami osobnosti jsou tyto:

- Schopnosti
- Vědomosti
- Dovednosti
- Návyky
- Vlastnosti temperamentu
- Vlastnosti charakteru
- Potřeby
- Zájmy
- Hodnoty
- Zaměřenost osobnosti.

Složky jsou různorodé a mají odlišnou strukturu. Každý jedinec nemusí mít všechny tyto vlastnosti, které byly zjištěny, a nemusí se projevovat ve všech situacích, aktivitách a vlastnostech, které prožívá. Některé vlastnosti se projevují pouze v určitých situacích (Chalupa, 2007).

Smékal (2004) zmiňuje jednotlivé složky takto:

- Stavba těla
- Temperament
- Schopnosti
- Motivace
- Charakter
- Jáství
- Životní dráha

1.4. Duševní vývoj

Kapitola zaměřená na charakterizaci duševního vývoje jedince, který je součástí lidského vnímání a může značně ovlivnit i lidské chování.

Duševní vývoj je hlavní příčinou všech duševních procesů (Slávka Fraňková, Jiří Odehnal, Jana Pařízková, 2001)

Je nedílnou součástí každého jedince. Podílí se především na vývojových změnách v životě jedince, které se do jeho života zapojují. Lze tyto vývoje rozdělit na nejdůležitější úrovně, které jsou následující:

- Vývoj duševních procesů
- Vývoj činností
- Vývoj struktury osobnosti

Dále tyto úrovně dělíme dle jevů. Jednodušší jevy zahrnuje úroveň nízká. Nízká úroveň vstupuje do úrovně vyšší a tvoří tak základ složitějších jevů (Slávka Fraňková, Jiří Odehnal, Jana Pařízková, 2001)

1. Duševní procesy

Dle Fraňkové, Odehnala a Pařízkové (2001) mezi duševní procesy řadíme:

- Vnímání
- Představy
- Procesy paměťové
- Procesy motivační a citové

Procesy motivační a citové vycházejí z potřeb jedince, které ovládají řadu činností sloužící k uspokojování potřeb jedince. Tyto procesy se rozvíjí v průběhu života a vývoje. (Fraňková, Odehnal, Pařízková, 2001)

2. Činnosti duševních procesů

Činnostmi i tělem, dítě vstupuje do světa a kontaktu s vnějším prostředím. Jelikož jsou činnosti řízeny především duševními procesy, dítě tak své působení mění. Dítě může své působení ovlivnit na základě svých aktivit a jejich výsledků. Tyto aktivity jsou velice důležité k vývoji mozku a jsou závislé na vývoji duševních procesů.

Činnosti, které dítě vykonává, ho obohacují v prospěch duševního života, pomocí činností, které během vývoje mění a rozvíjí. Tyto činnosti vyplňují jeho život. (Fraňková, Odehnal, Pařízková, 2001)

1.5. Emoční vývoj

Emoční vývoj je společně s duševními procesy nedílnou součástí vlivu na lidskou psychiku. U dětí, obecně, i dětí mladšího školního věku může být příčinou mnoha faktorů záviselých na chování. Nové prostředí a pravidelný denní režim mohou ovlivnit emoční prožívání dítěte, což může způsobit počáteční strach, zvýšenou citlivost a úzkost (Vágnerová & Valentová, 1994).

V raném věku je klíčové, aby rodiče, společnost a učitelé ve škole podporovali děti v rozvoji dovedností zvládnání stresu, emoční inteligence a vhodného vyjadřování svých pocitů bez použití vulgarity (Thorová, 2015). Po nástupu do školy se období mladšího školního věku pro dítě stává emočně neklidným. Nicméně, díky poznání centrálního vývojového systému a schopnosti seberegulace, se dítě postupně uklidňuje a stabilizuje své emoce (Čačka, 2000). Symptomy nestability, impulzivity a sebestředného prožívání postupně slábnou (Vágnerová & Valentová, 1994).

Pro rozvoj sebekontroly je pro dítě klíčové prostředí školy, které podporuje tento vývoj. Osoba se učí zvládat a ovládat své emoce, potlačit nebo odložit svou emoční reakci. Dítě může být ovlivněno reakcemi ostatních lidí a sebekontrola mu pomáhá porozumět emocím druhých a pochopit, jaké pocity vznikají v určité situaci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Formátování se rozvíjí a zvyšuje se v důsledku prostředí a sociálního tlaku, který obklopuje dítě a ve kterém se pohybuje (Čačka, 2000). Děti, které zvládnou kontrolovat své emoce, mohou být schopné lépe zvládat školní povinnosti a splňovat očekávané nároky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Strach je dalším podnětem, který se objevuje u dětí, ale nemusí být vždy reakcí na pocit ohrožení. Někdy může být způsoben strachem z posměchu nebo jiných nepříjemných zážitků ze sociálního prostředí (Čačka, 2000).

Dítě začíná rozpoznávat rozdíly mezi projevy chování a emocionálními projevy a postupně si uvědomuje, že emoce mohou být skryté nebo falešné. Také se učí, že může prožívat více protichůdných emocí současně, což se nazývá ambivalentní pocity (Langmeier & Krejčířová, 2006). Výchova je klíčovým faktorem, který ovlivňuje emoční vývoj a pocity dítěte. Pokud je postoj rodičů nedbalý nebo nadměrně hýčkájící, může to negativně ovlivnit emoční vývoj dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti v mladším školním věku často prožívají silné emoce, zejména při vstupu na základní školu, kde se setkávají s novými situacemi a zkušenostmi. Tyto emoce mohou být pro děti nepříjemné a mohou je těžce snášet.

2. AGRESIVITA A AGRESE

2.1. Agresivita

V této části pojednávám o vymezení pojmu agresivita, její formy a způsob, jak ji ovládat a řídit.

Agresivitu lze chápat jako „*charakteristický znak osobnosti jedince. V nejširším slova smyslu ji lze definovat jako dispozici k agresivnímu chování. Každý jedinec je vybaven určitou mírou agresivity, jinak by neměl ve společnosti šanci na přežití.*“ (Martínek, 2009, s. 10)

Osoba s náchylností k agresivnímu chování má sklon jednat agresivně v různých situacích a často se snaží potlačit svou agresivitu. Jeho život je ovlivněn agresivitou, která je příčinou všech situací a problémů v komunikaci. Celkově může agresivita způsobovat vážné problémy nejen v osobním životě, ale i ve společnosti. Tento člověk reaguje na podněty, které by jiní lidé přehlédli nebo by se nad nimi smáli. Avšak při každodenních činnostech může agrese vést k problémům. Pokud se jedná o komunikaci, zde se může agresivita projevovat urážením nebo přecitlivělostí. Komunikace může být hlavní kámen úrazu a velice náročná pro tyto jedince. Lze říci, že pro okolí tito lidé mohou působit jako nebezpeční, to proto že v lidech vyvolávají obavy z jejich chování a nemohou tedy předvídat, jak se zachovají (Martínek, 2009).

Každý z nás se už pravděpodobně s jakýmkoliv znakem agresivity setkal, nějaký ke znaků se mohl objevit i ve filmu, zde jsou tyto znaky pro charakteristiku herce často užívané, při neshodě v nočním baru, anebo při nakupování v supermarketu. Jak se zdá, na agresivitu můžeme narazit úplně kdekoliv a nemusíme ji pouhým vnímáním postřehnout.

Jako běžný znak nízké míry agresivity lze vnímat komunikaci, ta bývá u těchto jedinců velice obohacena i ve společnosti. Jsou situace, ve kterých je užití agresivity považováno za možné. Mezi tyto situace můžeme řadit vytváření autority a přirozeného respektu v práci, při zvýšení sebevědomí nebo popř. při výchově dětí. To vše ovšem jen v míře, která je pro společnost přijatelná (Martínek, 2009, s. 13)

2.2. Dětská agresivita

Agresivita u dítěte je nejčastěji mířena vůči vrstevníkům, avšak vyskytují se i případy agrese mířené na rodiče nebo učitele. Může sestát, že dítě svoji agresi použije při aktivitě s ostatními dětmi na určitého jedince, a tem mu ustoupí. V tuto chvíli agresor cítí sílu a má pocit, že jeho chování je v pořádku. V opačném případě, pokud by se napadené dítě agresorovi postavilo, pocit síly by nemusel pro agresora přijít a vymizelo by pro tuto chvíli agresivní chování. Existují pokusy, které potvrzují, že větší míra agrese vznikla u dětí, které sledovali pořady, ve kterých se vyskytovalo násilí (Hartl, a další, 2009)

Vhodnému chování, učíme děti už od útlého věku, avšak hlavním cílem je plynulé zařazení se do společnosti a naučení se respektovat zásady společnost a vhodně se podle nich chovat. V dospělosti by dítě mělo být samostatné a schopno své chování regulovat a případnou agresi potlačit, bez pomoci rodičů. Samostatnost, se u dítěte projeví, ve chvíli, kdy dítě pocítí vinu, je nahnáno do situace, ve které neví, co provedlo a tuší že přijde následný trest (Vágnerová, 2014).

U dětí, které jsou ještě v mladším školním věku, může být příčinou agresivity porucha opozičního vzdoru, což znamená, že se odmítají podílet na spolupráci a vzdorují autoritám. Tato porucha se projevuje specifickými symptomy, jako jsou emoční výkyvy, zpoždění v řečovém vývoji a vzdorovitost. Matka může způsobit tento typ poruchy tím, že užívá drogy, konzumuje velké množství alkoholu a podobně. Učitelé a rodiče by měli děti vést ke správnému chování. Dítě by mělo být schopno ovládat své emoce a agresivitu a umět se vyjadřovat srozumitelně vůči svým potřebám. Dítě by nemělo být potlačováno v projevu agrese, ale mělo by se naučit, jak ji správně vyjádřit. Je důležité, aby dítě rozumělo tomu, že jsou i negativní emoce, které je třeba zvládnout bez použití agrese (Špaňhelová, 2004).

„Ve skutečnosti totiž nereagování rodičů na kupříkladu agresivní či jinak disociální chování nevede k jeho vymizení, mnohem spíše nedochází k jeho socializaci ve smyslu konstruktivního zacházení s agresi. S ním spojené impulzy zůstanou potlačeny, zacementovány a ve své původní dětské neadaptivní formě. Podobně nevymizí nereagováním na vzteklé chování dítěte příslušná odmítavá reakce rodiče; její

potlačení, její hromadění vede k jejímu zintenzivnění, skryté a zhoubnější proti agresi, jež se může projevovat tisíci drobných gest a postojů, které dítě samozřejmě registruje.“
(Poněšický, 2005, s. 17)

Rodiče často hledají příčinu agresivního chování svého dítěte a snaží se mu zabránit. Spouštěč agresivity je však individuální a může být způsoben například špatnou náladou, nedostatkem pozornosti nebo odmítnutím dítětem vyjádřené žádosti či zákazem (Špaňhelová, 2007). Pro dítě může být jakýkoliv spouštěč citlivější než u dospělého člověka, který je schopen mít nad svým chováním kontrolu.

2.3. Práce s agresivitou

Lze vůbec „odstranit“ agresivitu? *„Byla vyslovena hypotéza o katarzi: o některých potřebách je známo, že se oslabují tím, že se uspokojí, tím se člověk od nich jakoby očistí (katarze – řecky očištění). Zdá se však, že agresivní projevy vedou nejvýše jen k dočasnému oslabení agrese, kdežto dlouhodobě se tím usnadňuje vybavení nekontrolovatelných agresivních výbuchů. K rozvoji sebekontroly, která by tlumila agresivitu, je zapotřebí kladného příkladu neagresivního chování a jednání a jeho posilování“* (Čáp, 1987, s. 92).

Tato myšlenka umožňuje nahradit agresivní chování jinou aktivitou, která bude mít podobný účinek a intenzitu na jednotlivce, ale nebude způsobovat škodu nikomu jinému. Vykonávání alternativních aktivit může snížit agresi i v budoucnu. Bohužel neexistují dostatečné důkazy, které by potvrdily tuto hypotézu a myšlenku. Naopak, bylo zaznamenáno, že někteří lidé mohou být agresivní vůči ostatním tímto způsobem. (Čermák, 1998).

Dle Čermáka (1998) je tato metoda při odstranění agrese zdánlivá, a to právě z těchto následujících důvodů:

- Pokud je u agrese možnost snížení a přivodění úlevy, může vést k redukci emocionální tenze neboli napětí, které může do budoucna vést následnému opakování.

- Při dosažení odplaty může být u agresora snížen pocit motivace k dalším útokům, to ovšem může prohloubit a znásobit možné riziko např. negativní připomínka
- Ke snížení rizika agrese může být nápomocna aktivita, to ovšem nemusí fungovat z dlouhodobého hlediska, jelikož je prokázáno, že aktivita má vliv na zvýšení pozornosti.

Dalšími velmi efektivními způsoby k odstranění agrese jsou sport a tělesná práce. Při tělesné práci je zapojeno celé tělo, proto je správné, že soustředíme svoji pozornost na práci a není potřeba myslet na jiné nepodstatné (v tu chvíli) věci. Je potřeba zmínit, že dobrý výsledek je také velké vodítko ke zvládnutí agrese. Pokud dítě pracuje s rodiči, má odvedení práce lepší efekt a vzniká tak vzájemná spolupráce. Spolupráci lze vnímat jako terapeutický předmět, a to převážně u dětí se sklony k agresivnímu chování. Stejně tak jako u tělesné práce, je sport prostředkem k vypořádání se s agresivním chováním, zde je agresivita upnuta na soutěživost nebo vítězství mezi soupeři, dle pravidel (Matějček, Dytrich, 1997)

2.3.1. Hry vhodné pro usměrnění agresivity

V této části se zabývám hrami, které jsou klasifikovány podle Šimanovského (2002) a Erkerta (2004) a jsou vhodné pro snížení agresivity u dětí.

- Aktivizační hry
 - K použití této hry, nesoucí název „Černá, bílá a strakatá“, budou potřeba provázek a dva kruhy různých barev – jeden bílý a druhý černý. S pomocí provázku se vytvoří dvě stanoviště, na jednom z nich bude bílý kruh a na druhém černý. Kantor rychle instruuje děti, aby se postavily do buď bílého nebo černého stanoviště. Pokud učitel vydá pokyn, který zahrnuje kombinaci bílých a černých barev, nazývanou také strakatou, studenti musí stát s jednou nohou v bílém stanovišti a s druhou nohou v černém stanovišti.

- Hra přezdívaná jako „Barevná Baba“, funguje jako obvyklá honička, ale s tím rozdílem, že hráč může chytit babu pouze tehdy, pokud má na sobě určitou barvu. Tyto barvy mohou být různé, například zelený svetr, světlé vlasy, hnědé oči a podobně.
- Hry na soustředění a zklidnění
 - Hra, při které se děti uklidní a zavřou oči, může být označena jako relaxační cvičení. Během této relaxace učitel vypráví příběh, který si děti představují ve své mysli s uzavřenými očima: „Právě jdeme po louce, která krásně rozkvetlá, šlápneme bosýma nohama do trávy, která je měkká jako koberec, ptáčci nám zpívají příjemné melodie a kolem nás skáčou zajáci. Sluneční paprsky nám barví tvář a tom v dáli vidíme jezírko. Jezírko je lesklé a obrysy stromů jsou jako v zrcadle, které hraje všemi barvami. Tento den je krásný a slunečný.“ Po vyprávění tohoto příběhu učitel probouzí děti a diskutuje s nimi o jejich emocích a představách. Příběh může být upraven a doplněn o relaxační hudbu.
- Hry k poznání a výuce
- Autentické hry
- Modelové hry
- Hry pro zdravé sebezpozování
 - Při této hře se s dětmi posadíme do kruhu, následně si s dětmi povídáme o tom, co mají rádi. Ať už se jedná o potraviny, sport, sladkosti, hračky apod. Dále si povídáme o tom, co rádi naopak nemají (houby, plavání). Tato hra má sloužit k vyjádření svých pocitů, dítě může zmínit cokoliv je mu blízké, a co naopak není. Tato aktivita se ukončuje v pozitivní náladě.

Hry rozdělená dle Erkerta (2004):

- Hry pro uvolnění napětí
 - Dejme sílu do hnětení hlíny – V této činnosti se použije modelovací hlína a podložka jako hlavní nástroje. Hlína bude sloužit jako médium, do kterého dítě vyjádří své emoce pomocí tvorby. Dítě může manipulovat s hmotou

různými způsoby, jako je mačkání, stlačování nebo bouchání. Když se uklidní po projevu vzteku, začne postupně tvořit z hlíny.

- Hry, při kterých vnímáme své pocity
 - Míč nám bude sloužit jako pomocník při této činnosti, kdy se děti usadí do kruhu a natáhnou své nohy tak, aby se špičky chodidel dotýkaly s ostatními. Dítě, které drží míč, má za úkol předat míč druhému spolužákovi, avšak před předáním má předvést vzteklé chování a poté poslat míč spolužákovi, který stejně tak znázorní vztek. Po rozdání míčů všem dětem následuje diskuse o tom, jak se vyrovnávat se vztekem, jak ho zvládat, jak se správně chovat a komu se můžeme svěřit s našimi pocity.
- Hry, při kterých se vžíváme do jiných rolí
- Hry na řešení konfliktu a zvyšování odolnosti o Masky pocitů

2.4. Agrese

V této části se budu zabývat definicí agrese, jejím rozdělením, různými formami a možností, jak se s ní vypořádat.

Hartl definuje agresi jako nepřátelské jednání, které má za cíl napadnout nebo poškodit osobu, věc nebo překážku, která brání uspokojení potřeb. „*Agrese se může projevit otevřeně, být potlačena, projevit se podrážděností či psychosomatickými důsledky*“ (Hartl, 2004, s. 10).

Agrese může být zapříčiněna frustrací. Frustrace může být příčinou, že jedinec zažívá nepříjemné pocity a jakákoliv nepříjemná situace je tak pro něj stává velice náročná. Frustrace se může projevovat až při absenci základních lidských potřeb. Za touto absencí může stát znemožnění, které není možno překonat. Co se týče projevu frustrace, nemusí být nutně viditelná agrese projevována na ostatní osoby, ale např. nervozita, úzkost a podrážděnost. Ale také jsou jedinci, kteří agresi neprojevují, jelikož nad ní mají kontrolu (Dařílek, a další, 1998).

„Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušení integrity živých bytostí a neživých objektů. Jde o symbolické nebo zcela reálné omezování, poškozování a ničení.“ (Vágnerová, 2002). Je důležité vzít v úvahu individuální průběh, když se zabýváme možnostmi projevů agrese, které jsou definovány.

1. Stupně agrese

Každý člověk může mít svou vlastní formu agresivity, která se stává součástí jeho přirozenosti a životního stylu. K řešení problémů je potřeba dostatek motivace a energie, které jsou dodávány prostřednictvím vnitřních impulzů organismů. Je důležité, aby jedinec byl schopen ovládat své chování, což mu může pomoci překonat problémy spojené s agresivitou. Výchova se většinou soustředí na ovládání agresivního chování jedince a podporuje mobilizaci energie, která směřuje k dosažení pozitivních cílů (Antier, 2004, s. 9).

Edelsberger (2000) klasifikuje pojem agrese do čtyř základních stupňů podle intenzity, kterou projevuje. Agrese je chování, které vzniká v důsledku frustrace.

Dělení agrese dle Edelsbergera (2000):

- I. Existuje forma agrese, která se neprojevuje ve vnějším chování, ale odehrává se pouze v myšlenkách jedince. Tento typ agrese může být doprovázen určitou mimikou obličeje, jako je například zčervenání nebo sevření čelisti.
- II. Agrese druhého typu se projevuje skrze vnější projevy, jako jsou například urážky, nadávky, vulgarismy a nevhodné poznámky.
- III. Třetí forma agresivity spočívá v destruktivním jednání, které se projevuje vandalismem a úmyslným poškozováním majetku, bez ohledu na to, zda je majetkem jednotlivce nebo cizí osoby.
- IV. Fyzická agrese zahrnuje napadení druhé osoby, což může ohrozit její život a zdraví. Tento druh agrese se projevuje použitím fyzické síly nebo útokem na druhou osobu.

2. Směry agrese

Ačkoliv se občas stane, že agresivní jedinec napadne nebo fyzicky poškodí druhou osobu, veřejnost obecně chápe pojem agrese jako takový projev. Nicméně, není to pravidlem (Martínek, 2009, s. 21).

3. Příčiny vzniku agrese

Za příčinu vzniku agrese lze považovat mnoho aspektů. Jako jedním z nejdůležitějších je neodmyslitelně vrozená pudovost. Teoretikové sociálního učení tvrdí, že agresivita vzniká vlivem sociálního učení, nikoliv přirozeně nebo na popud vrozené agresivity (Škobrtal, 2012).

Mezi další možné příčiny řadíme frustraci neboli reakci na frustraci, která je získávána, naučena, a proto je velice zranitelná. Mezi jednotlivými aspekty lze nalézt nesrovnalosti, a to v otázkách, které jsou s jednotlivými příklady spojeny. Prvním příkladem, který zde uvedu, je otázka, na agresi vrozenou. Pokud přijímáme agresi jako přirozenou, znamená to, že je toto chování ospravedlnitelné, protože nelze ovlivnit? Je možné, že správnou výchovou lze odstranit naučenou agresi, ale praxe bohužel nebyla schopna tyto otázky potvrdit (Poněšický, 2004). Rozdíly jsou především v projevu agrese, tyto rozdíly jsou následky minulosti, toho, co mozek jedince zažíval od období narození až po dospělost. Další rozdíly lze odůvodnit z genetické výbavy. Působení prostředí je zajisté další vliv na agresi. Díky rodinnému prostředí, kde vzniká největší podíl na ovlivnění převážně výchovou, si dítě nese výsledek procesu výchovy a vzdělávání do dospělosti je nejisté, co je v souboji mezi biologii a společností nejdůležitější (Říčan & Janošová, 2010).

Děti jsou v současnosti vystaveny negativnímu vlivu mediálního násilí, které se objevuje v televizi, počítačových hrách a tiskovinách, a to má škodlivý dopad na jejich agresivitu (Říčan, 1995).

Dle Čermáka (1999) agrese může být způsobena různými situacemi, které ovlivňují osobní predispozice. Kromě toho existují jedinci, kteří jsou více náchylní k projevům agrese. Typologický přístup umožňuje vyjádřit sklon k agresi. Snažíme se určité

soubory vlastností člověka zasáhnout a vytvořit tak větší riziko vedoucí k agresivnímu chování.

Emocionálně reaktivní a instrumentální agresi rozlišuje Berkowitz (1994) ve své publikaci, kdy na základě těchto dvou typů agrese rozlišuje i dva typy agresorů, a těmi jsou: emocionálně reaktivní agresor a instrumentální agresor.

Další z příčin agrese lze považovat dědičnost. Jelikož geny ovlivňují metabolismus dopaminu a serotoninu, jsou proto jedny z nejdůležitějších faktorů. Serotonin má klíčovou roli při emočním prožívání, protože ovlivňuje a potlačuje naše chování a případné tendence k projevu agrese. Dopamin podporuje činnost, která může vést k aktivaci a následně může být spojena s agresivním chováním (Vágnerová, 2014).

Agrese může být způsobena i dalšími významnými faktory:

- **Vliv v prenatálním období**

Když matka pije alkohol během těhotenství, může to snížit hladinu serotoninu v mozku dítěte, což zvyšuje riziko agresivity. To může vést k problémům jako šikana ve škole nebo agresivní chování (Látalová, 2013).

- **Prostředí**

Dítě potřebuje rodinu jako základní sociální prostředí. V rámci rodiny se učí pravidlům a normám, které jsou v ní stanoveny, a postupně se je snaží osvojit. Děti velmi snadno přijímají negativní nebo agresivní chování, pokud je toto chování běžné v jejich rodině, a mohou se začít chovat podle této normy. Kromě rodiny se dítě setkává také s dalšími sociálními skupinami, jako jsou škola, kamarádi a vrstevníci. Pro dítě je důležité dodržovat pravidla a normy, které jsou charakteristické pro danou sociální skupinu, aby se mohlo úspěšně začlenit do této skupiny. Pokud se dítě těchto pravidel nedrží, může být ze skupiny vyloučeno. Agresivní chování může být považováno za normální v určitých situacích. Sociální prostředí má vliv na agresivitu dětí. Každý stát

má své vlastní zvyky, kulturu, normy a návyky, které jsou specifické pro danou zemi. (Vágnerová, 2014)

- **Rodina**

„Ve společnosti mnohdy panuje názor, že „viníkem“ agresivity je muž – otec. Praxe však ukazuje, že daleko větší problémy s agresivitou mají děti, které jsou např. vychovávány tzv. Skrytě agresivní matkou – zde je již faktor prostředí naprosto nepopiratelný.“ (Martínek, 2015, s.28)

Už na samotném počátku lidstva byli děti ochraňováni svými matkami, které bránili své děti před možnými nástrahy a ohrožením v životě. Tento vztah se stejně jako jiné vztahy postupně dle evoluce vyvíjel (Martínek, 2015).

Sama za sebe můžu říct, že důvěra mezi mnou a mojí matkou je to nejdůležitější jsem jako dítě ve výchově potřebovala. Existují samozřejmě i případy, ve kterých matka tuto důvěru neudržovala. Chtěla bych uvést příklad matky, která je přezdívaná jako „ulehčena“. Tato matka jedná při nastání problému velice opatrně, chce z této situace vyjít jako „ta správná“. Dochází k tomu tím, že matka použije výstražnou frázi: „Jen počkej, až domů přijde tatínek, to uvidíš.“ Je to pro matku jedna z možností, kdy dítě podlehne strachu a matka tak nemusí daný problém nadále řešit. Matka si bohužel neuvědomuje, že pro dítě je toto jednání bráno jako zrada a důvěra se tak postupně vytrácí. V tomto případě, se může stát, že dítě vychováváno matkou se skrytou agresí, se může do budoucna potýkat se značným pocitem nebezpečí a nedůvěry, který mu byl v dětství poskytnut (Martínek, 2015).

Komunikace je značný projev výchovy, co je správné, co není a jak jinak by mělo dítě jednat. Nicméně, by se měl čas od času každý rodič dostat do role „velícího“, a na místo komunikace dítěti nastavit „mantinely“. Dítě by mělo respektovat nastavená pravidla, která jsou důležitá v respektování jakékoliv formy a situace v životě. Pokud dítěti tyto hranice nenastavíme, může se stát, že u řešení problému a kázání, k žádnému výsledku, nápravě a uvědomění nedojdeme (Martínek, 2015)

4. Formy agrese

Formy agrese lze rozdělit dle kritérií na různé druhy. Různé typy agrese jsou obvykle kategorizovány podle formy, jako například fyzická, verbální, přímá nebo nepřímá (Škobrtal, 2012).

Dle Čermáka (1998) existuje osm různých typů agrese, které se dělí na:

1. Fyzická (přímá aktivní)
2. Fyzická (nepřímá aktivní)
3. Fyzická (přímá pasivní)
4. Fyzická (nepřímá pasivní)
5. Verbální (přímá aktivní)
6. Verbální (nepřímá aktivní)
7. Verbální (přímá pasivní)
8. Verbální (nepřímá pasivní)

Podle Kelnarové a Matějkové (2010) je následující klasifikace vyjádřena následovně:

- Agrese, která se projevuje vůči lidem, může být zaměřena na jakoukoli osobu z okolí jedince, jako jsou například rodiče, kamarádi a spolužáci. Je důležité neumožnit dítěti projevovat agresi vůči lidem
- Agrese projevovaná na zvířatech je výsledkem agresivity namířené proti bezbranným tvorům. Stejně jako u lidí, je důležité neumožnit dětem ubližovat živým tvorům.
- Autoagrese je agresivní chování, které se zaměřuje na samotného jedince a způsobuje mu škodu. Haškovcová (citována v Kelnarové a Matějkové, 2010) uvádí, že bulimie (přejídání a následné zvracení), anorexie (výrazné hubnutí), sebevražda a onychofagie (okusování nehtů) jsou příklady této formy agrese.

- Agrese může být zaměřena na neživé předměty, kdy agresor úmyslně poškozuje a ničí předměty, jako například bije do zdi, kopne do židle, rozbíjí dveře apod.

Fromm (in Škobrtal, 2012) rozdělil agresivitu do dvou kategorií takto:

- a) Benigní agresivita je reakcí na podnět, který může být pro jedince nepříjemný a slouží k eliminaci potenciálního rizika.
- b) Fromm charakterizoval maligní agresivitu jako nemocný jev, který není přirozený a nepřináší pro jedince žádnou přizpůsobivost. Takovýto druh agresivity porušuje přirozený postoj a lásku k životu, které jsou vkládány do člověka již od narození matkou.

Další druhy agrese se dělí podle následujícího rozdělení (Kelnarová & Matějková, 2010; Martínek, 2009):

- Emoční agrese vzniká převážně z frustrace a jedinec trpící touto formou agrese má často zkreslené myšlení a není schopný logického uvažování a plánování. Pokud se jedná o dítě, které prochází emoční agresí, není vhodné ho trestat, protože si neuvědomuje své činy (Škobrtal, 2012).
- Instrumentální agrese je nezbytná, když se jedinec brání proti vědomé agresii.
- Instrumentální agrese je forma agrese, která vyžaduje pečlivé zvážení situace a udržení klidného rozumu. Šikana je běžný projev této agrese.

Moyera dělí agrese na sedm druhů, které se zakládají na chování zvířat. Tuto klasifikaci uvádějí Kelnarová a Matějková (2010) a Čermák (1998) podle Moyera z roku 1968:

1. Predátorská agrese je zvýšena v důsledku podnětu, kterým bývá často pohyb.
2. V období mezi čtvrtým a pátým rokem věku dítěte se objevuje agresivita mezi chlapci a dívkami, kdy se děti začínají sdružovat do skupin a vybírají si své vůdce.
3. Dráždivá agrese se obvykle objevuje, když je dítě vystaveno tlaku, ale může být vyvolána také frustrací, hladem nebo bolestí.

4. Když se dítě ocitne v situaci, kdy se blíží nebezpečí a nemá možnost utéct, může reagovat agresivním chováním způsobeným strachem.
5. Rodičovská agrese zahrnuje reakce rodičů na situace, které mohou ohrozit jejich dítě a vyvolat v něm strach. Rodiče se snaží chránit své děti, protože sami byli v minulosti vychovávaní podobným způsobem a vědí, že je důležité přistupovat k situacím, kdy je dítě v nebezpečí.
6. Sexuální agrese je agresivní jednání, které vychází z podobných impulsů jako sexuální reakce.
7. Když někdo nebo něco vstoupí na určené území, může to vyvolat agresivní reakci jako obranu tohoto teritoria. To platí i u zvířat, která si hlídají své území a zdroje potravy.
8. Tato kapitola pojednává o rozdělení agrese dle kritérií, které jsou popsána výše. Co se týče podkapitoly, která pojednává o dělení agrese dle chování zvířat, toto dělení mě natolik zaujalo svým popisem a podobou zvířecí agrese.

5. Zvládání agrese u dětí

Děti a mládež směřují svůj zájem pouze na sebe, což může vést k většímu riziku agrese. Děti obtížněji navazují sociální vztahy a hledají nové kamarády. Jelikož se s dětmi neprocvičuje ovládání nebo zvládání agrese, ani se o tomto problému nemluví, dochází tak častěji k rozpoutání agrese, ať už ve škole nebo mezi vrstevníky a jinými sociálními skupinami. Pedagogové spíše na agresi reagují stylem harmonizace neboli vyhnutí se konfliktu. Pokud ke konfliktu dojde, hledá se pouze viník a předchází následné napomenutí. Přičemž svět a lidé v něm, toto chování nepřijímají a ihned reagují trestem nebo vyřazením ze sociální skupiny (zavržení). To v dítěti může probudit další navazující vlnu agrese. Podpora pedagogů je v tomto ohledu velice důležitá, stejně tak i podpora ze strany rodiny. Dítěti by mělo být poskytnuto zvládnutí konfliktu a problému bez újmy.

Podle Portmannové (1996) se agresivní děti mohou zdát sebevědomé, ale ve skutečnosti jsou spíše nejisté a závislé na ostatních. Můžeme vyjádřit, že jedním z hlavních motivů u těchto dětí je překonání své vlastní slabosti a prokázání si, že nejsou slabí. Jelikož vlastními pochybami o sobě samotném znehodnocuje své hodnoty a stává

se tak agresivním. Pokud má dítě nebo člověk zdravé sebevědomí, je schopný se vnímat a sám sebe respektovat. Naopak dítě bez sebevědomí, může mít problém přijmout od ostatních např. kritiku nebo i pochvalu. Jelikož takové dítě předpokládá, že je v očích ostatních dětí, stejně slabí, jako vidí sám sebe.

Důležitým okruhem a vztahem pro dítě je rodina, ale může také být jedním z hlavních faktorů, které mohou vést k agresi. Odborníci se zabývají tímto problémem, protože je známo, že tresty jsou běžně používány v rodinném prostředí. Poněšický (2004, s. 147) uvádí, že: „*Nulová reakce spíše vede k vyhasnutí sociálně nevhodného chování než reakce, která je spojena se zákazem, výčitkami či proti agresi anebo která dokonce nějakým způsobem chování dítěte udržuje či podporuje, například výprask snásledným politováním, slibováním odměny za ukončení vzteklé reakce dítěte atd.*”

Aplikovaná behaviorální analýza je obor vědy, který se zaměřuje na zlepšování lidského chování a používá své analýzy jako terapeutický prostředek (Skinner, 1957).

V knize z roku 1975 rozděluje Baron zvládání agrese do několika kategorií:

- Trestání
- Proces uvolnění emocí
- Ukázka agresivního chování
- Techniky pro ovládání agrese pomocí myšlení
- Vytváření neslučitelných reakcí
- Trénink sociálních schopností

Čermák (1998, s. 147) uvádí: „*Trest někdy agresi snižuje, avšak někdy ji naopak posiluje.*”

Katarze může být chápána jako způsob vyjádření agrese v pozitivním smyslu, například vypuštění emocí bouchnutím do polštáře nebo vykřičením se. Expozice neagresivního modelu může být jednoduše popsána jako situace, kdy je agresivní osoba vyprovokována. Kognitivní metody pro ovládání agrese pomáhají agresorovi získat kontrolu nad svým chováním. Asistent může pomoci uživatelům přemýšlet o možných

následcích svého jednání a předvídat reakce protivníka. Také může hledat vysvětlení pro agresivní chování a snažit se situaci uklidnit, aby nedošlo k nekompatibilním odpovědím. Pokud je to nutné, asistent může přivést agresora do situace, kdy nemá důvod být agresivní. Např. příjemné jednání, úsměvné poznatky a humor, atd (Čermák, 1998).

Dle Baronova (1975) názoru záleží na různých faktorech, zda je trest pro agresora účinný a dokáže ho odradit, nebo naopak může být pro něj další motivací k rozpoutání hněvu a agresivit:

1. Pokud agresor prožívá slabý hněv a je provokován, může trest mít účinek. Naopak, pokud je jeho hněv silný, trest nemusí mít žádný účinek.
2. Podle velikosti trestu se zvyšuje pravděpodobnost, že jedinec bude odrazen od používání agrese. Čím větší je trest, tím větší je pravděpodobnost, že si jedinec uvědomí následky svého jednání a bude se ho snažit vyhnout.

Zda si jedinec myslí, že za použití násilí bude jeho trest malý nebo možná žádný, v tomto případě nemusí použití trestu fungovat (Čermák, 1999).

Dle Barona (1975) je trest považován za neúčinný z těchto důvodů:

- Agresor trest vnímá jako útok
- Pokud agresor agresi potlačí, může následně posílit jiné nespolečenské druhy chování
- Může agresorovi poskytnout agresivní model
- Trest účinkuje, jen v tu chvíli, kdy je aplikován dle určitých zásad

3. AGRESIVITA U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola kopíruje název bakalářské práce a má za úkol zmínit a představit a metody a výzkumy provedené v rámci agrese a agresivity u dětí.

Agresivita je přirozenou součástí lidského vývoje a projevem chování, který má velký význam pro správný vývoj dítěte. Přirozená motivace, energie a sebevědomí, které dítě získává, jsou klíčové poznatky pro jeho vlastní rozvoj a úspěšné dosahování cílů. Je nezbytné, aby se projevy v rámci společnosti vyjadřovaly pouze v přijatelné formě a v množství, které lze ovládat (Antier, 2004).

3.1. Výzkumy agrese a agresivity

Television and the Child

První výzkum, který jsem zvolila a současně je úzce spjat s tematikou agrese, je výzkum „Television and the Child“. Autory tohoto výzkumu jsou Hilda Himmelweitová, Oppenheim a Vince. V roce 1968 je založeno „National Commission on the Causes and Prevention of Violence“, přezdívané jako televizní násilí. Tento výzkum byl prvotně uveden v letech 1958 ve Velké Británii. Prvně byla vedena diskuze o tomto výzkumu, a dopadu televizních pořadů na děti. Jeho cílem bylo zjistit, zda děti, které pozorují pořady s násilnickými prvky, mají tendenci k agresi a zda mají tyto filmy dopad na dětskou psychiku. Pojednává o možných důsledcích, které mohou vést k těmto tendencím. Příčinou, proč dítě věnuje pozornost těmto pořadům, může být příliš volného času. Pozorováním těchto pořadů působí na ovlivnění dětských hodnot a pohledu na svět. Výsledkem tohoto výzkumu byla shoda, že sledování pořadů s prvky násilí vede neodmyslitelně a agresivními chování. Bylo také prokázáno, že děti svůj volný čas tráví právě sledováním těchto pořadů, jelikož jsou jim volně přístupné v televizi. Při studiích bylo provedeno 5500 výzkumů a 70 procent výzkumu bylo shodné s faktem, že tyto pořady mají doopravdy dopad na lidskou psychiku (Himmelweitová, Oppenheim, Vince, 1958)

BoboDoll

V 60. letech byly provedeny dva výzkumy autorem Albertem Bandurou, jeden z nich je známý svým experimentem prováděným s panenkou „Bobo“. Cílem výzkumu s hračkou panenkou „Bobo“, bylo zjištění, zda děti při pozorování páchaní agrese na hračce, mají posléze sklony také hračce ubližovat a s tím související otázka, zda se děti učí stejnému chování, které vidí v televizi. Dětem, které byli rozděleni do dvou skupin, byly promítány rozdílně dva filmy. V jednom ze dvou filmů bylo vyobrazené agresivní chování a násilí prováděné na panence jménem „Bobo“, tento film shlédla jedna skupina. V druhém filmu toto chování není, tento film shlédla skupina druhá. Po shlédnutí obou filmů šly všechny děti do místnosti, kde bylo spoustu hraček. V této místnosti byla i panenka „Bobo“. Děti měly možnost si s těmito hračkami hrát a během hraní byly pozorovány. Dle Bandury (1972), byla zaznamenána vyšší úroveň agresivního chování vyvíjená na panence, ve skupině dětí, kteří zhlédli film s agresivním chováním (Bandura, 1972).

Pozorování

Cílem bylo zjistit, zda lze agresivní chování vytvářet, napodobovat nebo předstírat, pomocí pozorování tohoto jevu u druhé osoby. (Bandura, 1961). V rámci tohoto výzkumu bylo otestováno 36 chlapců a 36 dívek, ve věku od 3 do 6 let, ze Stanfordské Univerzity (NurserySchool). Nejprve byl výzkum prováděn čistě pozorováním dětí v jeslích a zjištění, jak velkou míru agrese děti vykazují. Toto pozorování hodnotili na základě 5 bodových stupňů. Poté byly děti spojeny do dvojic, tak aby jejich míra agrese v každodenním chování byla podobná. 51 dětí bylo hodnoceno dvěma nezávislými hodnotiteli. Tato hodnocení byla posléze porovnávána a vyhodnocena. Výsledky ukazovali vysokou míru spolehlivosti ($r = 0,89$), z toho vyplývá, že byla pozorovateli prokázána shoda u chování dětí a agrese (Bandura, 1961).

3.2. Metody testů agresivních tendencí

3.1.1. Test apercce ruky

Test apercce ruky neboli Hand test, psán autorem E. E. Wagnerem (1961), byl prvotní zmínkou o tomto testu. V následujících letech vydali autoři Bricklin Piotrowski a Wagner, příručku tohoto testu. (Svoboda, 2001). V roce 1991 byl slovenský překlad této příručky proveden autory Fridrichem a Nociarem. Příručka v českém jazyce byla přepsána roku 2013. M. Lečbych přepsal slovenskou verzi Hand testu a doplnil ji o nové poznatky týkající se jeho použití. Dříve byl Hand test vnímán pouze jako nástroj pro předpověď agresivního chování, což je zmíněno i v příručce z roku 1983 (Wagner, 1983; Lečbych 2013). Vývoj tohoto testu byl dočasně zastaven v souvislosti s diagnostikou. O zhotovení testu, který by byl schopen odhadnout či předpovědět chování klienta, se pokusil Wagner. Tento odhad funguje na komplexním posouzení psychologa. Tento test nám jen udává informace, mířené na klienta a jeho sebereflexi (Lečbych, 2013).

Lze říct, že Hand test je diagnostická metoda, která používá obrázek ruky jako hodnotící předmět. Hand test je utvořen z 10 karet, přičemž pouze na 9 kartách je nakreslen obrázek znázorňující ruku, zbývající jedna karta je prázdná. Tyto obrázky ruky nejsou všechny identické, na některých obrázkách je nakreslená ruka zkřivená, na dalším ve špatné kvalitě, avšak tyto rozdíly na rukách nejsou defektem, ba naopak, jedná se zde čistě o záměr. Při kresbě těchto obrázků použil Wagner neumělecké pojetí, které nasměroval na projektivní užití. Rozdíl v jednotlivých kartách je v jistém potenciálu každé karty. Některé karty jsou čistě ke zkoumání klienta a jeho pohledu na realitu, jiné karty zkoumají polohy ruky. Důvodem prázdné karty, je otázka, při kterém, když klient narazí na prázdnou kartu, jak na ni bude reagovat. Každý typ obrázku ruky má schopnost vyvolat určité reakce u klienta, a to platí i pro prázdnou kartu. Rozdílem je však to, že při prázdné kartě má klient více času a prostoru na reakce. Můžeme říct, že odpovědi často nabádají k akci, a proto věříme, že uživatelé budou schopni zapojit se do praktických aktivit (Lečbych, 2013). Tento test má hlavní výhodu v jednoduchém konceptu a srozumitelnosti, což usnadňuje zpracování dat pro všechny věkové skupiny. Je vhodný i pro osoby s mírnou mentální retardací, protože umožňuje rozlišit strukturu

osobnosti. Shromažďování informací a jejich správa, včetně překážek jako například klient s nízkou nebo naopak vysokou komunikativností, zabere zhruba 15 minut. Prostředky, které nám poslouží k administraci, jsou: tabule, záznamový arch, tužka, a stopky pro měření času. Abychom mohli klientovi jednotlivé tabule předkládat, musí být seřazeny do pořadí, ve kterém je budeme postupně vykládat. Test je administrován po ukončení testu, a to z důvodu přátelského prostředí, ale také, protože se můžeme setkat s dítětem, které doposud žádný test neabsolvovalo. Testová baterie neboli soubor testů, zahrnující výkonové testy, proto, pokud by administrace proběhla dříve, nezískali bychom potřebně informace o zvládnutí strukturované a nestrukturované situací klienta. (Lečbych, 2013)

Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, Výzkum provedený studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Dominikou Bočanovou, jejíž práce nese název Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, z roku 2017.

Bočanová (2017) se před zahájením administrace testu chlapcům představila a snažila se o navození přátelské nálady. Administrace testu probíhala v kabinetech daných třídních učitelek, které si zde postupně přivolali jednoho žáka. Při administraci byli přítomni pouze student, třídní učitel a autorka práce. Samotný test probíhal v poklidu při chodu vyučovací hodiny. Záměr tohoto testu autorka žákům neprozradila, z důvodu, aby nedošlo k ovlivnění odpovědí. Následovalo předvádění tabulí, které byly poskládány, tak, aby odpovídaly běžné poloze i pořadí, před žáka, který viděl vždy pouze znázornění ruky. Postupně zaznamenávala autorka všechny odpovědi do záznamového archu a současně do něj zapisovala i své emocionální reakce a manipulace s tabulemi. Dále sledovala i neverbální projevy a to, jak se žák projevuje u práce a jaké je jeho chování. Autorka při testu s žákem komunikovala a snažila se žákovi pomoci povzbuzením. Čas strávený při administraci byl zhruba 15 minut, podle popisu Zdeňka Altmana (2016).

Před zahájením testu autorka poskytla popis, který obsahoval 10 obrázků rukou v různých polohách. Chtěla slyšet nápady účastníků ohledně toho, co by mohla nakreslená ruka dělat a jakou činnost právě vykonává. Účastníci měli také popsat, co dělá člověk, jehož ruku vidí na obrázku (Bočanová, st. 40, 2017)

Pokud bylo potřeba, autorka žáka podporovala dalšími otázkami: "Máš nějaké další nápady? Pokud ano, řekni mi všechny, co Ti přijdou na mysl. Čím více nápadů mi sdělíš, tím lépe pro mě." (Bočanová, st. 40, 2017). Pokud autorka nebyla přesvědčena o správnosti odpovědi žáka, položila další otázky jako například: "Mohla bys mi to vysvětlit podrobněji?", "Proč si myslíš, že to tak je?", "V jaké situaci by se to mohlo stát a proč?", "Jaký by mohl být názor druhé osoby v této situaci?" (Bočanová, st. 40, 2017). Když si žák nebyl jistý, co odpovědět, autorka ho podpořila slovy: "Není to nic strašného, zkuste alespoň odhadnout, co vám to připomíná" nebo "Řekněte cokoli, co vám právě přijde na mysl" (Bočanová, st. 40, 2017). Na prázdné tabuli nebyla žádná předloha a autorka požádala uživatele, aby si sám představil polohu ruky a popsal, co by mohla dělat, aniž by mu ukázala jakoukoli předlohu. Chtěla, aby to byl jeho vlastní nápad (Bočanová, st. 40, 2017).

Záznam průběhu testování chlapce z první skupiny:

1	Někomu podat ruku Psát Něco držet	COM ACT ACT	INT ENV ENV
2	Něco držet	ACT	ENV
3	Ukazovat Mačkat tlačítko	COM ACT	INT ENV
4	Snaží se něco vzít, třeba kartičku Něco někomu podat Potřást si rukou	ACQ COM COM	ENV INT INT
5	Hodit míčem Kamarádovi zamávat na rozloučenou Někoho pohladit Driblovat s míčem	ACT AFF AFF ACT	ENV INT INT ENV
6	Bouchnout Kámen-nůžky-papír	AGG ACT	INT ENV
7	Něco někomu podat Potřást si rukou Někoho pohladit	COM COM AFF	INT INT INT
8	Něco zatlačit Něco nabrat	ACT ACT	ENV ENV
9	Něco bodat (papír)	AGG	INT
10	Psát, držet pero	ACT	ENV

Obr. 1. Záznam průběhu testování chlapce z první skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

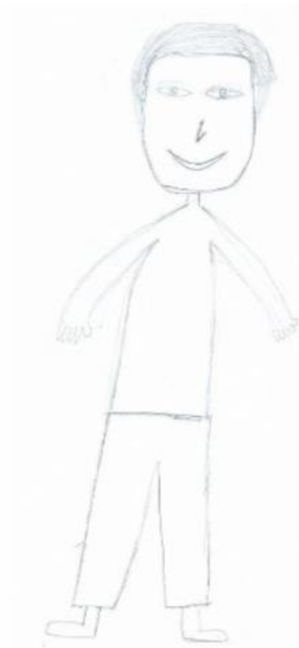


Obr. 2. Záznam průběhu testování chlapce z první skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

Záznam průběhu testování chlapce z druhé skupiny:

1	Mává Stůj	COM DIR	INT INT
2	Prohlížet si nalakované nehty Nechci, nech toho	EXH NEG	INT INT
3	Ukazovat na někoho Ukazovat nalakované nehty	COM EXH	INT INT
4	Podat si s někým ruku Dát někomu facku Obejmout kamaráda při gólu	COM AGG AFF	INT INT INT
5	Ukazuje nalakovaný nehet Drží se větve, protože se snaží vylézt na strom Snaží se něco vyndat	EXH ACQ ACQ	INT ENV ENV
6	Dát někomu pěsti (úsměv) Pozdravit se s kamarádem Bouchá do stolu, protože je našťvaná Drží hokejku Dát někomu pár facek	AGG AFF AGG ACT AGG	INT INT INT ENV INT
7	Podat si s někým ruku Dát pohlavek Něco shrnout ze stolu Dělat karate	COM AGG ACT AGG	INT INT ENV INT
8	Sypat prášek, cukr Drolit špínu z prstů	ACT ACT	ENV ENV
9	Vytáhnout někoho když někam spadl Pozdrav	AFF COM	INT INT
10	Držet hokejku S někým se prát, pěsti Ukazovat zlomený prsty Stříhat si nehty Vzit kamaráda za krk, když ho chci uškrtit (úsměv) Donést kamaráda k domu, když má něco s nohou Mačkat (míček, gumu na posilování prstů) Pořádně se držim, když chci někam vylézt (mám sevřený pěsti)	ACT AGG CRIP ACT AGG AFF ACT ACQ	ENV INT MAL ENV INT INT ENV ENV

Obr. 3. Záznam průběhu testování chlapce z druhé skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)



Obr. 4. Záznam průběhu testování chlapce z druhé skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

3.1.2. Kresba lidské postavy

Mezi nejčastěji používané kresebné testy patří kresba lidské postavy, kterou poprvé zmínila Goudenoughová v roce 1926. Tento test se používá k hodnocení kognitivního vývoje a výpočtu IQ (Domino, Domino; 2006). Tato technika se dnes používá k určení inteligence, sociálních vztahů a sebepoznání u dětí. V tomto výzkumu autorka používá metodu „Drawing of the human figure“ test, kterou navrhla Machaoverová (DAP, 1949). Tento test vyžaduje, aby dítě nakreslilo lidskou postavu a poté postavu opačného pohlaví, než je postava na prvním obrázku (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2009). Tento test se liší v tom, že se zaměřuje na vyobrazení postavy a jiné osoby. Tato technika může být klíčová pro hodnocení. Důležité informace zahrnují porozumění vztahu mezi mužem a ženou a chápání vztahu k opačnému pohlaví.

Výzkum provedený studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Dominikou Bočanovou, jejíž práce nese název Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, z roku 2017.

Autorka zadávala do všech tříd kresby skupinově. Ke splnění úkoly měli žáci jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Autorka rozdala žákům prázdný papír formátu A4 a jako další pomůcky jim poskytla tužku a gumu. Poté dala instrukci: "Prosím, nakreslete mi lidskou postavu podle svých nejlepších schopností." (Bočanová, st. 41, 2017). Děti byly ujištěny, že jejich kresby jsou správné a nebudou hodnoceny. Autorka podporovala děti a odpovídala na jejich dotazy, aby se snažily nakreslit co nejlépe. během studie Testu apercepce ruky autorka rozdělila 34 chlapců z pátých tříd do dvou skupin na základě získaných vzorků. Každá skupina obsahovala sedm chlapců ve věku 9 až 10 let. Skupina I zahrnovala chlapce s projevy agresivity. Skupina chlapců, kteří podstoupili Test apercepce ruky, projevila větší sklon k agresivitě. Jejich hodnotící protokol se liší od běžného, protože obsahuje více agresivních a varovných odpovědí. Autorka konzultovala s třídními učitelkami ohledně výběru chlapců a bylo potvrzeno, že někteří z nich projevují zvýšenou agresivitu. Skupina II obsahuje chlapce, kteří buď nevykazují agresivní chování, nebo jsou tyto projevy velmi mírné. Druhá skupina byla vybrána na základě Testu apercepce ruky a u těchto chlapců nebyly zaznamenány žádné projevy agrese. Při zařazení této skupiny do výzkumu se autorka poradila s třídními učitelkami, které potvrdily, že tito chlapci nevykazují žádné známky agresivity. Autorka při hodnocení využila literaturu a studie uvedené v teoretické části své práce (Cognet, 2013; Davido, 2001; Gilbert, 1980, in Zadeh&Malik, 2009; Goldstein &Rawn, 1957; Lev-Wiesel&Hershkovitz, 2000) jako inspiraci.

Bodování probíhá následovně: Pokud se kritérium v kresbě neobjeví, získáváte 0 bodů. Pokud se kritérium v kresbě objeví, získáváte 1 bod.

Rozměry postavy:

- a) Menší než 10 cm.
- b) Mezi 10 a 17 cm.
- c) Větší než 17 cm.

Shrnutí výsledků obou skupin:

Autorka díky tomuto testu a srovnání, zjistila, jaký je rozdíl mezi kresbami chlapců mladšího školního věku s agresivními sklony a těch, kteří nemají agresivní sklony nebo mají menší míru agrese. Autorka provedla průzkum, který ukázal rozdíly v zobrazení těla. Chlapci s agresivními sklony nakreslili tělo s hranatými liniemi, což může být interpretováno jako projev agresivity. V druhé skupině chlapců se u žádného z nich nevyskytl tento znak. Autorka objevila další rozdíl při zobrazení ramen, když chlapci s agresivními sklony měli ramena s výraznými hranatými liniemi. Tento jev může být znovu interpretován jako tendence k agresivitě. V kolektivu chlapců, kteří nevykazují agresivní chování, nebyla nalezena žádná kresba s ostrými liniemi, pouze s kulatými.



Obr. č. 5 – příklady vyobrazení kresby postavy (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

Obr. č. 6 – příklady vyobrazení kresby postavy (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

Tabulka níže ukazuje počty kritérií, které byly zobrazeny v kresbě. V první skupině jsou chlapci s tendencemi k agresivitě, zatímco ve druhé skupině jsou chlapci s minimálními nebo žádnými sklony k agresivitě. (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

Kritéria hodnocení kresby lidské postavy	Skupina I	Skupina II
Velikost postavy – typ C	2	3
Zobrazení nosu	4	0
Atypické zobrazení úst	7	1
Výrazná ramena	6	0
Atypické zobrazení prstů	5	0
Zdůraznění obuvi	7	3
Výrazné vybarvení, šrafování	7	1
Zobrazení těla	7	0

Tab. č. 1 - Množství chlapců, kteří vykreslili určité kritérium na obrázku. (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

DISKUZE

Neboť jsem měla možnost, se v minulosti dvakrát setkat s agresivním dítětem, během praxe, kterou jsem absolvovala v mateřské škole a základní škole, v družině, uvažovala jsem, že by bylo vhodné o této problematice zjistit více a popřípadě ji zmínit ve své bakalářské práci. Jelikož jsem nejprve netušila, jak svoji práci na toto téma pojmut a jaký by měla nést název, inspirovala jsem se prací na podobné téma. Název práce jsem zvolila na základě svojí zkušenosti a věkovou kategorii z důvodu, jelikož studuji obor vychovatelství a mladší školní věk je chápán jako moje cílová skupina. Byla jsem schopna si představit, jak by má práce měla vypadat a co by měla obnášet.

Nejprve jsem zvolila jednotlivé kapitoly obsahu, v tomto případě, беру jako obrovskou chybu, v tu chvíli, moji neznalost informací, jak by měl obsah vypadat a co by měl obsahovat. Mojí chybou, byl obsah mnohokrát předěláván, a stejně tak cíl mojí práce. Představa mojí práce byla, že si zvolím práci, která bude doprovázena výzkumem, formou dotazníku. Dotazník jsem měla promyšlený, avšak nebylo moudré mít dotazník na téma agresivita, připravený pro děti na prvním stupni základní školy. Usoudila jsem tedy, že bude lepší ponechat práci čistě teoretickou, a to z důvodu, že mohu ke zpracování empirické části využít výzkumy a metody již provedené a představit jej. Zpětně si uvědomuji, že je velká škoda, že jsem výzkum provedený mnou nezrealizovala, neboť mám pocit, že mojí práci chybí celistvost. Shánění množství literatury, které má za úkol, pokrýt veškerou práci bylo velice náročné. V první hlavní kapitole jsem charakterizovala pojem „Mladší školní věk, dítě a osobnost“. Pojem „Dítě“ jsem nejprve popisovala obecně, bez ohledu na název práce, jelikož mi přišlo vhodné zmínit tento pojem jako celek a následně jsem směřovala k popisu v rámci mladšího školního věku. Stejným způsobem jsem pracovala s pojmem „Osobnost“ dle svojí představy. Dále jsem zmínila kapitoly s názvem „Duševní a Emoční vývoj“. Tyto kapitoly byly zvoleny z důvodu, že se jedná o možné vlivy na psychické a mentální zdraví dítěte v rámci agrese a agresivity. Zde jsem se mohla více zaměřit na zvolený cílový věk, avšak dle mého byla potřeba tyto pojmy objasnit více z obecného hlediska.

Druhá hlavní kapitola je zaměřena především na pojmy „Agresivita a Agrese“. Tyto pojmy jsou, dle mého, hlavními činiteli celé práce, jelikož moje pozornost při výběru práce byla směřována právě k těmto pojmům. V této kapitole jsem bojovala především se skládáním veškerých myšlenek a představ, jak bych tuto kapitolu chtěla pojmut. U „Agresivity“ jsem se zaměřila na obecný popis a následně popis dětské agresivity. Následující podkapitola je nazvána „Práce s agresivitou“. Nejprve tomu tak ale nebylo. Prvotní název byl „Odstranění agresivity“, na což jsem byla v ihned upozorněna paní docentkou Lackovou, že agresivitu nelze odstranit, lze hledat způsob, jak s ní pracovat a mít nad ní kontrolu. V rámci agresivity jsem zvolila jako ukázkou „Hry pro usměrnění agresivity“. Co se týče „Agrese“, zde jsem zvolila metodu následného popisu, každého pojmu vážící se k agresi. Jsou zde uvedeny „Stupně agrese, Směry, Příčiny vzniku, Formy a Zvládání agrese“.

Poslední hlavní kapitola měla za úkol kopírovat název práce. Zde jsem zvolila, že bude vhodné zařadit výzkumy a metody, již provedené. První výzkum, který jsem zvolila, byl výzkum „Television and the Child“ (1958). Jeho hlavní myšlenkou a cílem bylo zjistit, zda děti, které sledují pořady, ve kterých je zobrazeno násilí, mají tendence k agresi. Bylo potvrzeno, že více než polovina provedených výzkumů potvrdila, že tyto tendence opravdu mají. Z mého pohledu tento výzkum není možné brát jako fakt, jelikož není proveden globálně, a chování jedinců může být individuální. Je možné, že v jiné zemi nebo jiné skupině dětí by procenta byla odlišná. Výzkum druhý nese název „BoboDoll“ (1972). Tento výzkum má podobnou myšlenku jako výzkum první, avšak jejich rozdíl je v provedení výzkumu. Zde vědci rozdělili děti do dvou skupin, jedna skupina pozorovala film, ve kterém byla člověkem vyvíjena agrese a násilí na panenku jménem „Bobo“. Druhá skupina dětí zhlédla film, bez vyvíjení agrese. Poté byli děti zavedeny do místnosti plné hraček, společně s „Bobo“. Zde byly děti pozorovány a dle výsledků bylo prokázáno, že množství dětí, po zhlédnutí filmu s agresi, vyvíjelo agresi na panenku nebo jiné hračky. V tomto ohledu jsem kritická především k postupu, dle mého by bylo vhodné nejprve zjistit, jak si děti hrají s hračkami bez zhlédnutí filmu a následně porovnat následky zhlédnutí filmu. Jelikož zde byly skupiny dvě, s rozdílnými pocity z filmu. Porovnání před a po, by dle mého pohledu, bylo také přínosné. Dále následují metody provedených testů v rámci agresivních tendencí. Metody Test apercepce ruky a Kresba lidské postavy, jsem stručněji shrnula ve svém závěru práce,

jelikož se mi zpracování těchto metod, dle Dominiky Bočanové, v její práci Agresivní tendence u chlapců mladšího školního věku líbilo a tyto metody byly dle mého efektivní. Stejný pohled jako u předchozích výzkumů mám i u těchto metod. Nelze brát výsledek jako fakt, jelikož byla metoda Testu apercce ruky provedena jen na chlapcích v počtu 34, ve věku od 9-11 let. Nelze proto tyto výsledky brát v potaz z globálního pohledu. Přínosem mojí práce lze považovat užití teoretických materiálů především ve výuce pro učitele nebo pro žáky. Pro obeznámení se s těmito pojmy a shledání poznatků k tomuto tématu. Množství teorie a termínů, které jsou zde vepsány, je široké. Práci lze rozšířit, provedeným výzkumem, který by měl stanovené cíle pojíci se k tématu bakalářské práce.

ZÁVĚR

Bakalářská práce nese název „Agresivita u dětí mladšího školního věku“. Jejím cílem bylo objasnění agresivního chování, jeho příčiny vzniku, formy, následné odstranění a mnohé další poznatky, které jsou spjaty s tímto tématem. Dále představit výzkumy, který byly provedeny v rámci tohoto tématu. Nejprve jsem se zaměřila na oblast mladšího školního věku, ve kterém vysvětluji, o jakou cílovou skupinu se jedná a co je pro tento věk specifické. Následně jsem objasnila pojem „Dítě a Osobnost“ z obecného hlediska s následným spádem do popisu osobnosti dítěte mladšího školního věku, tyto pojmy jsou důležitou součástí tématu. V následujících podkapitolách zmiňuji dělení, která jsou zaměřena na jednotlivé oblasti vážící se k dítěti a mladšímu školnímu věku. Jedná se o „Emoční vývoj a Duševní vývoj“, které jsou součástí lidské a dětské psychiky a jsou důležité v návaznosti na další faktory ovlivňující vznik a podporu agresivity.

V další hlavní kapitole charakterizují pojem „Agresivita a Agrese“, definují agresivní chování a jeho formy, příčiny, směry a odstranění. Zmiňují zde současně i dětskou agresivitu jako celek a možné formy aktivizačních her pro usměrnění agresivity. Poslední kapitola kopíruje název mé bakalářské práce, tedy „Agresivita u dětí mladšího školního věku“. V této kapitole jsem se rozhodla zmínit už provedené výzkumy a metody, které se zabývají zkoumáním agresivity, agresivních tendencí a agrese. Výzkumy, které zmiňuji, jsou mířené na prokázání agresivní tendence v důsledku sledování pořadů s prvky násilí a násilí páchané na předmětu. Patří zde výzkum „BoboDoll“ (1972) a „Television and the Child“ (1958). Metody, které jsem si zvolila, byly provedeny studentkou Dominikou Bočanovou, která svým výzkumem zkoumala agresivní tendence u chlapců mladšího školního věku (9-11 let) ze základní školy v Písku, porovnáním kreseb. Chlapci byli vybráni dle výsledků „Testu apercepce ruky“, které absolvovalo 34 chlapců. Chlapci byli autorkou rozděleni do dvou skupin, v každé skupině bylo sedm chlapců. Poté autorka ve skupinách zadala úkol testu „Kresba lidské postavy“ - nakreslení postavy. Pro obě skupiny byly nastaveny stejné podmínky. Pro srovnávání jednotlivých kreseb autorka využívala kritéria, kterými se

inspirovala na základě zahraničních studií, které se zabývají agresivními kresbami. Výsledkem tohoto výzkumu bylo tedy, že u chlapců s agresivními tendencemi bylo prokázáno, že tyto tendence vykazují. Naopak u chlapců bez agresivních sklonů se tyto tendence neobjevují nebo výrazně méně. Při kritériu velikosti postavy, bylo autorkou vyhodnoceno, že tento prvek není vhodný pro určení rozdílu v agresivních tendencích při kresbě. Výsledky mohou být ovlivněny i subjektivním hodnocením nebo výběrem vzorku. Díky tomuto výzkumu bylo potvrzeno (v rámci této skupiny chlapců), že u kreseb chlapců s agresivními sklony a kreseb chlapců bez těchto sklonů, jsou rozdíly. Jelikož autorka tento výzkum prováděla v malém množství výzkumného vzorku, nejde tento výzkum zobecnit na celou populaci.

Čas, strávený psaním bakalářské práce mi byl velikým přínosem. Mohla jsem tímto nahlédnout do dětského světa. Každé období sebou nese nějaké potíže, agresivita u dětí v tomto věku není příjemná záležitost, stejně tak jako v jakémkoliv jiném věku. Osobně jsem si rozšířila svůj pohled na děti a agresivitu s nimi spojenou. Jsem velice vděčná, že si odnáším spoustu poznatků, které budu moci uplatnit ve své budoucnosti.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ALTMAN, Z. Test apercepce ruky v psychodiagnostické praxi. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2016. ISBN 978-80-8647-157-0.

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

BALCAR, K. Úvod do studia psychologie osobnosti. Chrudim: MACH, 1991. ISBN 978-80-86009-32-2.

BANDURA, A. (1972). American Psychologist, 27(9), 787. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0020485>.

BANDURA, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. The Journal of Abnormal and Social Psychology. 63(3), 575–582. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0045925>.

BARON, R. S., BELL, P. A. (1975). Aggression and heat: Mediating effects of prior provocation and exposure to an aggressive model. Journal of Personality and Social Psychology. 31, 821-832.

BERKOWITZ, L. Frustration – aggression hypothesis. Psychological Bulletin, 1991. 106(4), 59-73. ISBN 978-0-495-60038-1.

BLATNÝ, M. Psychologie osobnosti. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BOČANOVÁ, Dominika. Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku [online]. České Budějovice, 2017. Dostupné z: https://theses.cz/id/89h5ga/Bakal_sk_prce_-_Dominika_Bo_anov_-_Agresivn_tendence_v_kr.pdf. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, Otto. Psychologie dítěte. 1. vyd. Tišnov: SURSUM, 1994, 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČAKRT, M. Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-112-7.

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: KAROLINUM, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

- ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: FAKTA, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
- ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
- ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
- ČÍŽKOVÁ, J. Kompendium obecné a vývojové psychologie. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-364-1.
- DAMBORSKÁ, Marie a Jaroslav KOCH. Psychologie a pedagogika dítěte. 2., přepracované vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969, 232 s.
- DAŘÍLEK, Pavel a KUSÁK, Pavel. 1998. Pedagogická psychologie. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7076-789-9.
- DOMINO, G.; DOMINO, M. Psychological Testing. New York: Cambridge University Press 2006. 640 s. ISBN 978-0-511-22012-8
- EDELSBERGER, Ludvík. Defektologický slovník. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- ERIKSON, E. H. Dětství a společnost. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- ERIKSON, E.H. 1997. Thelifecyclecompleted (ExtendedVersionwith New Chapters on theNinthStageof Development by Joan. M. Erikson). New York: W.W. Norton& Co.
- ERKERT, Andrea. Hry pro usměřování agresivity. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FEIST J. & FEIST, G. J. 2006. Theoriesof Personality (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- FRAŇKOVÁ, S., PAŘÍZKOVÁ, J., ODEHNAL, J. Výživa a vývoj osobnosti dítěte. Praha: HZ EDITO, 2002. ISBN 978-80-86009-32-2.
- HARTL, P. Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHALUPA, B. Psychologie dnes a zítra. Brno: Littera, 2007. ISBN 978-80-85763-38-6.

- KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. Psychologie pro studenty zdravotnických studií, 1.díl. Praha: GRADA, 2010. ISBN978-80-247-6896-0.
- KOHOUTEK, R. Základy psychologie osobnosti. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KOLLEROVÁ, L. Střednídětství. In Blatný, M. (Ed.), Psychologie celoživotního vývoje (85-95). Praha: Karolinum, 2016.
- KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KURIC, J. Ontogenetická psychologie. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LÁTALOVÁ, Klára. Agresivita v psychiatrii. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4454-4.
- LEČBYCH, M. Wagnerův Hand Test. Aplikace ve výzkumu a praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3862-7.
- MEAD, M., & Lumsdaine, A. A. (Ed.). (1963). TV effects: London view [Review of the book Television and the child, by H. T. Himmelweit, A. N. Oppenheim & P. Vince]. Contemporary Psychology, 8(6), 248-249. <https://doi.org/10.1037/007261>
- MARTÍNEK, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MASLOW, Abraham Harold. O psychologii bytí. Vyd. 1. Překlad Hana Antonínová. Praha: Portál, 2014, 317 s. Klasici (Portál). ISBN 9788026206187
- MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. 1997. Jak a proč nás trápí děti. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- PESSO, Albert, Diane BOYDEN-PESSO a Petra VRTBOVSKÁ. Úvod do PessoboydenSystemPsychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009, 210 s. ISBN 978-80-86620-15-2.
- PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

- PONĚŠICKÝ, Jan. Agrese, násilí a psychologie moci. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-593-0.
- PORTMANNOVÁ, R. Jak zacházet s agresivitou. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. s. 104. ISBN 80-7178-094-4.
- ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti, 6. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti. Vydání 6. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
- ŠIŘÍNEK, J. Vývojová psychopatologie a Body work. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 1802-3983.
- SKINNER, Burrhus Frederic. Verbalbehavior. XanEdu, 1957. ISBN 13: 978-0-87411-591-4.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., & VÁGNEROVÁ, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 978-80-7178-545-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Osobnost a její vývoj (distanční výuková opora). Ostrava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-515-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ I. & PUGNEROVÁ, M. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-2442-433-0.
- ŠKOBRTAL, P. Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy. 1. vyd. Olomouc: UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC, 2012. ISBN 978-80-244-3065-2.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. Dítě v předškolním období. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. Jak usměrňovat agresivitu. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-00-9.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy pedagogiky. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008, 315 s. ISBN 978-80-7080-690-6.

THOROVÁ, K. Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. Praha: PORTÁL, 2015. ISBN 978-80-2620-714-6.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, M. Úvod do psychologie, 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. 2. vydání, Praha: Karolinum 1999, 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

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

ZADECH, Z. F., & MALIK, S. M. (2009). Expression of AggressiveTendencies in the Drawings of Children and Youth Who Survived the Northern Pakistan Earthquake. Europe's Journal Of Psychology, 5(2), 64-81. doi:10.5964/ejop.v5i2.267

Zákon č. 89/2012 Sb. §23

Zákon č. 89/2012 Sb. §30

Seznam příloh

- Obr. 1. Záznam průběhu testování chlapce z první skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Obr. 2. Záznam průběhu testování chlapce z první skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Obr. 3. Záznam průběhu testování chlapce z druhé skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Obr. 4. Záznam průběhu testování chlapce z druhé skupiny (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Obr. č. 5 – příklady vyobrazení kresby postavy (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Obr. č. 6 – příklady vyobrazení kresby postavy (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)
- Tab. č. 1 - Množství chlapců, kteří vykreslili určité kritérium na obrázku. (Dominika Bočanová, Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku, 2017)

ANOTACE

Jméno a příjmení: Ivona Sekaninová

Katedra: Katedra psychologie a
patopsychologie

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2023

Název práce: Agresivita u dětí mladšího školního věku

Název Aggression in children of younger school age
v angličtině:

Anotace Bakalářská práce se zabývá agresivitou dětí mladšího věku. Práce je
práce: čistě teoretická. V první kapitole objasňuji pojmy mladší školní věk,
dítě, osobnost. V druhé kapitole charakterizuji agresivitu a agresi, jejich
vznik, formy, příčiny a odstranění. Poslední hlavní kapitola kopíruje
název bakalářské práce. V této kapitole zmiňuji provedené výzkumy a
metody v rámci tohoto tématu. Zvolila jsem metody The television and
the child a BoboDoll. Metody, provedené studentkou Dominikou
Bočanovou, zkoumající agresivní tendence. Tyto výzkumy nesou název
Kresba postavy a Test apercepce ruky. Při testu apercepce ruky byl
odebrán výzkumný vzorek pro kresbu postavy. Díky kresbě postavy jsou
vnímány rozdíly mezi jednotlivými skupinami dle kritérií, které se týkají
agresivity znázorněné v kresbě. Výsledkem těchto výzkumů, je fakt, že
chlapci s agresivními sklony podporují většinu kritérií a ve větším
množství. Cílem bakalářské práce bylo objasnění vzniku, příčiny, formy,
znázornění a odstranění agresivity u dětí mladšího školního věku.

Klíčová slova: Agresivita, agrese, dítě, mladší školní věk, vliv, agresivní tendence.

Anotace The bachelor's thesis deals with the aggressiveness of younger children.

v angličtině: The work is purely theoretical. In the first chapter, I explain the terms younger school age, child, personality. In the second chapter, I characterize aggressiveness and aggression, their emergence, forms, causes and elimination. In this chapter I mention the conducted research and methods within this topic. I chose The television and the child and BoboDoll methods. I chose research conducted by student Dominika Bočanová, investigating aggressive tendencies. These investigations are called Figure Drawing and Hand Apperception Test. A research sample for character drawing was taken in the hand apperception test. Thanks to the drawing of the character, the differences between the individual groups are perceived according to the criteria related to the aggressiveness shown in the drawing. The result of these researches is the fact that boys with aggressive tendencies support most of the criteria and in larger quantities. The aim of the bachelor thesis was to clarify the origin, cause, form, representation and elimination of aggression in children of younger school age.

Klíčová slova Aggressiveness, aggression, child, younger school age, influence,

v angličtině: aggressive tendencies.

Přílohy vázané

v práci:

Rozsah práce: 61 stran

Jazyk práce: Čeština