



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího
školního věku
se zaměřením na chlapce mezi 9. a 11. rokem

Vypracovala: Dominika Bočanová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27.4.2017

.....

Dominika Bočanová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala několika osobám. Předně vedoucí své bakalářské práce, Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za ochotu, odborné vedení a poskytování cenných rad a připomínek. Dále bych chtěla poděkovat všem členům pedagogického sboru základní školy, na které výzkum proběhl, za umožnění spolupráce. Nakonec bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu a jejich rodičům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Název práce: Agresivní tendence v kresbě dětí mladšího školního věku

Autor práce: Dominika Bočanová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Počet stran: 65

Bakalářská práce se zabývá porovnáváním kreseb dětí mladšího školního věku, konkrétně chlapců ve věku 9-11 let. Teoretická část je zaměřena na specifika období mladšího školního věku, agrese, agresivitu a dětskou kresbu. Obsahem empirické části je smíšený výzkum, jehož hlavním cílem je porovnat kresby chlapců s agresivními tendencemi, s kresbami chlapců, kteří agresivní tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře. Výzkumná otázka se ptá na to, v jakých attributech se kresby obou skupin chlapců liší. Ve výzkumu byl použit Test apercepce ruky, pomocí kterého byl vybrán výzkumný vzorek pro kresbu lidské postavy, prostřednictvím které jsou popisovány rozdíly mezi skupinami na základě stanovených kritérií týkajících se agresivity v kresbě. Výsledky ukazují, že skupina chlapců s agresivními tendencemi z výzkumného vzorku zobrazuje většinu daných kritérií ve větší míře.

Klíčová slova: agrese, agresivita, agresivní tendence, kresba lidské postavy, mladší školní věk, Test apercepce ruky

Abstract

Title: Aggressive tendencies in drawings of primary school children

Author: Dominika Bočanová

Supervisor: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Number of pages: 65

The Bachelor thesis compares drawings of primary school age children, specifically boys from 9 to 11 years old. Theoretical part focuses on specification of primary school age, aggression, aggressivity and children's drawing. Empirical part's content is a mixed research with main goal of comparing drawings of boys with aggressive tendencies with drawings of boys without these tendencies or with much less of them. The research question asks in what attributes the drawings of both groups of boys are different. In the research The Hand Test was used, through which the research sample for drawing of a human figure was chosen. The drawing describes the differences between the groups based on stated criteria related to aggressivity in drawings. Results show that group of boys with aggressive tendencies from the research sample displays most of the given criteria to a greater extent.

Key words: aggression, aggressivity, aggressive tendencies, drawing of a human figure, primary school age, The Hand Test

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1 Mladší školní věk.....	11
1.1 Charakteristika mladšího školního věku.....	11
1.2 Tělesný vývoj	12
1.3 Kognitivní vývoj.....	12
1.4 Vývoj percepce	14
1.5 Emoční vývoj.....	14
1.6 Sociální vývoj	15
1.7 Vývoj morálky, sebehodnocení, identity	17
2 Agrese a agresivita	19
2.1 Vymezení základních pojmů	19
2.1.1 Agresivita.....	19
2.1.2 Agrese.....	19
2.1.3 Další pojmy související s tematikou	21
2.2 Možné příčiny agresivního chování	22
2.2.1 Biologické předpoklady agrese	22
2.2.2 Agrese jako pud.....	23
2.2.3 Agrese jako naučená odpověď.....	24
2.2.4 Porovnání agrese jako pudu a jako naučené odpovědi	24
2.2.5 Vliv mediálního násilí na agresivní chování.....	25
2.3 Druhy agrese.....	26
2.3.1 Fyzická a verbální agrese, přímá a nepřímá agrese, aktivita a pasivita	26
2.3.2 Emocionální, frustrační a instrumentální agrese	27
2.3.3 Individuální a skupinová agrese, šikana	27
2.4 Funkce agrese	28
2.4.1 Posunutí hranic	28
2.4.2 Zajištění aktivity	28
2.4.3 Ochrana a obrana vlastního území, vlastních hranic	28

2.5	Typy agresivního chování	29
2.5.1	Typ oběti.....	29
2.5.2	Typ útočníka	29
2.5.3	Typ střední pozice	29
2.5.4	Pasivně agresivní typ.....	29
2.6	Agresivita jako porucha chování	30
2.7	Agresivita v mladším školním věku	30
3	Dětská kresba.....	32
3.1	Charakteristika dětské kresby	32
3.2	Stádia vývoje dětské kresby	32
3.2.1	Počátky dětské kresby.....	33
3.2.2	Kresba v předškolním věku	34
3.2.3	Kresba v mladším školním věku	34
3.2.4	Kresba ve starším školním věku	36
3.3	Znaky agresivity v kresbě.....	36
	Empirická část	39
4	Cíle výzkumu	39
5	Výzkumná otázka	39
6	Metody výzkumu	39
6.1	Test apercepce ruky	39
6.1.1	Charakteristika	39
6.1.2	Administrace	39
6.2	Kresba lidské postavy	40
6.2.1	Charakteristika	40
6.2.2	Administrace	41
7	Sběr dat.....	41
8	Charakteristika výzkumného vzorku.....	42
9	Metody zpracování dat	43
9.1	Test apercepce ruky	43
9.2	Kritéria hodnocení kresby lidské postavy.....	45
10	Výsledky	48
10.1	Výsledky skupiny I.....	48

10.2	Výsledky skupiny II.....	53
10.3	Shrnutí výsledků obou skupin	57
11	Diskuze	59
Závěr	61
Seznam použitých zdrojů a literatury	62
Seznam příloh	65

Úvod

Při výběru tématu této práce jsem se držela tří zásad, které jsem si stanovila.

První z nich byla, aby se má práce vztahovala k dětem, ideálně mladšího školního věku, jelikož s nimi mám dlouholeté zkušenosti v rámci různých praxí. Myslím si, že s dětmi v tomto věku umím vhodně komunikovat, u dětí mladších či starších bych v tomto ohledu mohla mít problémy.

Druhou zásadou bylo, aby tato práce obohatila mé dosavadní znalosti a zkušenosti, ideálně aby mě samotnou bavila a práce na ní mě uspokojovala. Z toho důvodu jsem si vybrala téma kresby, jelikož jsem se jí sama dříve věnovala a její diagnostika mě již nějakou dobu zajímá.

Třetí zásadou bylo, aby téma mé práce bylo aktuální. Z toho důvodu jsem si zvolila téma agresivity, jelikož ve spojitosti s dětmi je toto téma stále více diskutované. Čím dál častěji slyšíme o narůstajícím počtu násilných trestných činů spáchaných dětmi. Odborníci z oblastí kriminalistiky, psychologie či pedagogiky se shodují, že problematika vzrůstající agresivity u dětí je celosvětovým problémem. Já sama jsem si všimla faktu, že hry i celkové chování dětí je čím dál agresivnější. Čím více toto chování narůstá, tím více se zvětšují hranice společenské tolerance k agresivním projevům, jelikož se dané chování postupně stává určitou normou.

Z důvodu propojení těchto tří zásad jsem se zaměřila na kresbu dětí mladšího školního věku s důrazem na agresivitu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a empirické.

Teoretická část je členěna do tří kapitol. V první kapitole je charakterizován mladší školní věk jako takový a charakteristiky vývoje dětí v této životní etapě. Druhou kapitolou je téma agrese a agresivity, kde vysvětluji jednotlivé pojmy související s tématem, uvádím možné příčiny agresivního chování, popisuji jednotlivé druhy agrese, její funkce, typy agresivního chování a agresivitu ve spojitosti s poruchami chování. V této kapitole také uvádím, jakým způsobem se projevuje agresivita u dětí mladšího školního věku a jak je možné s ní pracovat. Poslední kapitolou teoretické části je kapitola týkající se dětské kresby, ve které nejprve kresbu charakterizují, poté popisují jednotlivá stadia vývoje dětské kresby a na závěr uvádím znaky agresivity v kresbě, které jsou doplněny zahraničními studiemi týkajícími se tématu.

Empirická část je zaměřena na porovnání kresby, kdy hlavním cílem je zjistit, zda a v jakých attributech se od sebe odlišuje kresba dětí s agresivními tendencemi v porovnání s dětmi, které tyto tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře. V této části je dále popsána výzkumná otázka, jaké metody byly při výzkumu použity a jakým způsobem jsem s nimi pracovala, způsob sběru dat, charakteristika výzkumného vzorku a metody zpracování dat. Na závěr jsou uvedené výsledky, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumu došla.

Teoretická část

1 Mladší školní věk

1.1 Charakteristika mladšího školního věku

Počátek mladšího školního věku bývá vymezen zásadní životní změnou, kterou je vstup do školy. Ta dítěti otevírá nové obzory a je zdrojem mnoha změn v oblasti psychického vývoje. Do života, jehož hlavní náplní byla dosud hra, nyní přichází školní práce a s ní i řada povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno. Další důležitou změnou v životě mladšího školáka je to, že je nyní přítomna nová autorita – učitel, dochází k rozšíření sociálních kontaktů a tím i k osvojování nových sociálních rolí (Lisá & Kňourková, 1986; Novotná, Hříchová, & Miňhová, 2012; Říčan, 1990).

Hlavním rysem mladšího školního věku je bezesporu střízlivý realismus, kdy je školák zaměřen především na to, co je a jak to je. Tento rys lze pozorovat ve všech činnostech – v mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Realismus se postupně mění od realismu naivního, kdy je školák závislý na názorech autorit (rodiče, učitelé, knihy), směrem k realismu kritickému. Kritický pohled na svět přichází většinou ke konci mladšího školního věku (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Mladší školní věk bývá v literatuře vymezován různě a každý autor se v tomto věkovém rozlišení nepatrně liší. Vágnerová (2000) rozlišuje školní období na tři dílčí fáze. První z nich je raný školní věk, kam spadají děti v rozmezí 6-9 let. Druhou fází je střední školní věk, který zahrnuje děti od 9 do 12 let. Poslední fází, která také bývá označována jako pubescence, je starší školní věk. Trvá do ukončení základní školy, tedy přibližně do 15 let.

Langmeier s Krejčířovou vymezují mladší školní věk od 6-7 let do 11-12 let, kdy se začínají objevovat první znaky pohlavního dospívání. Psychoanalýza tento věk označuje jako období latence – „*tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví v plné síle*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, 118).

Matějček (1989) rozlišuje školní věk na mladší a střední. Do období mladšího školního věku patří děti v rozmezí 6-8 let. Autor tuto etapu nazývá první pubertou, kdy

dítě mění svůj pohled na svět, směrem od hravého ke zralejšímu způsobu vnímání. Do středního školního věku řadí děti od 9 do 12 let.

Pokud bychom se na dané období podívali z pohledu psychologie osobnosti, konkrétně dle Eriksonovy teorie, nachází se mladší školák ve stádiu snaživosti proti méněcennosti. Znamená to, že dítě postupně přechází od her k produktivním činnostem, poznává svět, učí se novým dovednostem a má radost z úspěchu. Zkušenost neúspěchu může vést ke stavům méněcennosti. Při úspěšném zvládnutí tohoto stádia je výsledkem vlastní kompetence, aneb postupné zlepšování a osvojení si jednotlivých schopností a dovedností (Drapela, 2001).

1.2 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj mladšího školáka je rovnoměrně plynulý, bývá nazýván jako období druhé plnosti, kdy se tělo připravuje na bouřlivý příchod puberty. Významný je rozvoj jemné i hrubé motoriky, díky čemuž je školák svalově silnější a pohyby celého jeho těla jsou rychlejší a koordinovanější. S tím souvisí zvýšený zájem o pohybové aktivity. Tělesná síla a obratnost často u chlapců rozhodují o jejich postavení v kolektivu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Během tohoto období dítě zpravidla vyroste o 4-6 cm ročně, ke konci mladšího školního věku, okolo 11 let, mívají chlapci cca 145 cm, dívky bývají o 1 cm vyšší. Primárně se prodlužují dolní končetiny, čímž se mění poměr mezi horní a dolní polovinou těla. Během celého období se váha zvýší přibližně z 22 na 37 kg, dívky bývají o půl kilogramu těžší. Růst mozku se zpravidla okolo 9-10 let zpomaluje, dále se však zdokonalují jednotlivá spojení mezi buňkami. I změny v obličeji jsou výrazné, mění se postavení čelisti i celá spodní část obličeje, díky čemuž se rysy obličeje podobají čím dál více své dospělé podobě. Chrup i ušní boltce dostávají svou definitivní podobu (Lisá & Kňourková, 1986; Říčan, 1990).

1.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je výsledkem vrozených schopností i samostatné práce, nejvýznamněji se na něm podílí dědičnost, rodinná výchova, kulturnost prostředí a školní výuka (Lisá & Kňourková, 1986).

Mladší školní věk zpravidla bývá charakterizován jako období konkrétních logických operací, které se rozvíjejí především učením v rámci školní výuky. Znamená to,

že dítě je schopno úsudků, které nejsou závislé na viděné podobě, týkají se však pouze konkrétních obsahů, které si lze názorně představit. Užívání konkrétních logických operací má také výrazný vliv na chápání času mladšího školáka, který začíná zahrnovat různé události do svého osobního času. Změna v uvažování dále umožňuje dítěti si uvědomit, že každý člověk má více rolí, ve kterých může měnit své chování na základě rozdílných důvodů (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) uvádí, že změny v myšlení by se daly shrnout do tří základních znaků. Prvním z nich je decentrace, což znamená, že školák již není příliš omezován subjektivním pohledem na svět, ale dokáže skutečnost posuzovat podle několika měřítek, dokáže uvažovat o vzájemných vztazích a je schopno dané poznatky koordinovat. Schopnost decentrace by se dala také vysvětlit tak, že školák již chápe, že se objekty i situace mohou měnit, i přes to, že mají určité trvalé znaky. Druhým znakem je konzervace, která je charakteristická tím, že dítě dokáže pochopit trvalost podstaty určitého objektu i když se změní jeho vnější vzhled. Třetím znakem je reverzibilita, což je pochopení vratnosti. Znamená to, že školák chápe, že i přes to, že se situace změní, tak daná změna není definitivní a je možno ji opačnou operací navrátit do původního stavu.

V kognitivním vývoji je velmi důležitý rozvoj metakognice, což je schopnost uvažování o vlastním myšlení. Školák je díky ní schopen využít zpětnou vazbu, která mu pomůže ocenit nejenom celou situaci, ale také své vlastní možnosti, díky čemuž bude v budoucnosti řešit problémy efektivněji (Vágnerová, 2000).

S kognitivním vývojem souvisí i rozvoj paměti, která je ve školním věku stabilnější. Zlepšování paměti je podmíněno větší bohatostí již osvojených znalostí, do kterých se nové znalosti snáze integrují. Dítě také začíná používat paměťové strategie, např. opakování, logickou organizaci materiálu či mnemotechnické pomůcky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Velice úzký vztah je mezi vývojem myšlení a vývojem řeči, vzájemně se ovlivňují a tvoří „základ, jenž se projevuje na úrovni a struktuře rozumové vyspělosti“ (Lisá & Kňourková, 1986, 197).

Řeč, která řídí lidskou činnost a ovlivňuje rozvoj v oblasti chování a prožívání, je základním předpokladem úspěšného učení, podporuje rozvoj paměti a zdokonaluje pochopení světa. V období mladšího školního věku je rozvoj řeči výrazný, především

vlivem nových poznatků převzatých ze školního prostředí, rodiny, médií, knih a od vrstevníků. Slovní zásoba dítěte se rozšiřuje, věty i souvětí se prodlužují a stávají se složitějšími, používání gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Dívky zpravidla mívají rozvinutější verbální dovednosti než chlapci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Na začátku mladšího školního věku mívají děti aktivní slovní zásobu okolo 2500-3000 slov, v průběhu tohoto období se navýší až dvojnásobně. Okolo 7-8 let již bývá řeč čistá, dobře srozumitelná, bez patlavosti. Obrovský vliv na obohacování slovníku má bezesporu i psaná řeč (Lisá & Kňourková, 1986).

Na konci mladšího školního věku, tedy přibližně okolo jedenácti let, dítě přechází do stádia formálních logických operací, které nejsou závislé na schopnosti si obsah konkrétně představit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.4 Vývoj percepce

Podstatný vývoj nastává i v oblasti smyslového vnímání. Školák je pozornější, pečlivější a ve svém vnímání je méně závislý na okamžitých přáních a potřebách. Na rozdíl od předškoláka nevnímá věci vcelku, ale dokáže je prozkoumávat po malých částech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Co se týká zraku, nejprve se děti učí rozeznávat polohu nahoře-dole, později následuje rozlišování vlevo-vpravo, se kterým již školák nemívá výraznější problémy. V mladším školním věku jsou děti schopny systematického prohlížení, které má jasný řád. Kolem devíti let dítě bez problémů zvládá koordinaci oko-ruka, což výrazně zvyšuje kvalitu psaní a kresby (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sluchové vnímání dozrává mezi 5.-7. rokem. Na počátku děti rozeznávají délku samohlásek, později se také rozvíjí sekvenční analýza, kdy jsou děti schopné vnímat jednotlivé sluchové podněty postupně, v určitém pořadí (Vágnerová, 2000).

1.5 Emoční vývoj

V oblasti emočního vývoje je mladší školní věk poměrně klidné období bez afektů a bouřlivých projevů, kdy převládá optimismus a radostná nálada. Děti jsou extrovertní a nemají problém se seznamovat. Emoce se postupně stávají stabilnějšími, jsou však stále velmi jednoduché a mělké. V tomto období se začínají objevovat vyšší city, např. estetické či morální. Školák se postupně zdokonaluje v sebeovládání a regulaci emočních reakcí (Novotná, Hříchová, & Miřhová, 2012).

V této životní etapě se zřetelně vyvíjí i emoční porozumění, kdy dítě poznává, že své pocity, přání a motivy může před okolím skrývat. Ve školním věku dítě začíná rozumět ambivalentním pocitům. Na počátku připouští, že je možné prožívat dvě různé emoce těsně po sobě, ne však současně. Možnost přítomnosti i několika protikladných emocí si začíná uvědomovat kolem 10 let (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Školák zpočátku emoce hodnotí podle toho, jak si myslí, že by je posuzovali ostatní. Kolem osmého roku se vlivem školního prostředí, podávaných výkonů a sociálních interakcí rozvíjejí sebehodnotící emoce, konkrétně vina, hanba a hrdost. Na základě těchto sebehodnotících emocí si utváří své sebepojetí (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000).

Pro správný emoční vývoj je také důležitá emoční opora, která je zpočátku zajišťována rodiči, postupem času se oporou čím dál více stávají vrstevníci. Právě sdílení prožitků ve vrstevnické skupině je velmi důležitým aspektem nejenom pro emoční, ale také pro sociální vývoj (Vágnerová, 2000).

V mladším školním věku stále přetrvává strach, který však, oproti předškolnímu věku, mění svou podobu. Dítě se již tolik nebojí pohádkových bytostí či zvířat, stále u něj však přetrvávají obavy ze samoty či tmy. Kolem devátého roku začíná mít dítě strach ze smrti blízkých osob, především rodičů (Lisá & Kňourková, 1986).

1.6 Sociální vývoj

Vstup do školy je pro dítě velkým mezníkem i co se týká sociálního vývoje, který je závislý na rozumových schopnostech, duševním vývoji, zdravotním stavu, školní zralosti i na schopnosti osvojovat si nové poznatky, na jejichž základě se dítě učí analyzovat odlišnosti v chování svých spolužáků oproti rodičům a učitelům (Lisá & Kňourková, 1986).

V rané fázi školního věku je pro tvorbu vlastní identity stále velmi důležitá rodina, neboť poskytuje onu potřebnou emoční oporu a jistotu. Rodiče jsou pro děti velmi důležitými vzory, podle kterých se učí modelovat své chování. Mezi 8.-10. rokem dochází k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Role otce se začíná měnit, stává se pro školáka zdrojem poznatků a často bývá brán jako větší autorita než matka. Matčina role je podobná jako v přechozích životních etapách, zabezpečuje tělesné i duševní potřeby. Pro dívky představuje matka model jejich budoucí role, chlapci je brána jako ochránkyně

jistoty a bezpečí. V rané fázi jsou rodiče stále velkými autoritami a ovlivňují potřebu seberealizace (Vágnerová, 2000).

Velmi důležitý je také vztah mezi otcem a matkou, protože pro dítě představuje model mužské a ženské role. Pokud v tomto věku dojde k rozpadu manželství rodičů, je to pro děti velmi náročná situace, jelikož ztrácejí onu emoční oporu a klidné rodinné zázemí. Rozpad rodiny může negativně ovlivnit školní prospěch dítěte. Vztahy se sourozenci se v průběhu mladšího školního věku ustalují, jelikož mají společné vzpomínky, které je pojí dohromady. Díky sourozencům se děti učí spolupráci a soupeření (Vágnerová, 2000).

V průběhu mladšího školního věku se pro dítě významnými osobami, podle kterých se učí modelovat své vlastní způsoby chování, stávají kromě rodičů i učitelé a spolužáci, kteří dávají možnosti novým sociálním interakcím.

V rámci školy si děti osvojují dvě nové sociální role, roli žáka a spolužáka. Přijetí obou rolí je závislé především na míře identifikace s rolí, tj. jaký má pro dítě osobní význam. Dále je důležitá i míra sociální prestiže, kterou mu tyto role přinášejí. Roli žáka si děti samy nevybírají, je určena institucionálně a získají ji automaticky. Charakteristické je pro ni to, že se jedná vždy o roli podřízenou, která je určena přesnými pravidly, danými školním řádem. Pokud se dítě chová v souladu s těmito pravidly, je odměňováno, pokud dělá něco jiného, je hodnoceno negativně. Role spolužáka (vrstevníka, kamaráda) je významná nejenom pro školní věk, ale i pro budoucí strategie chování. V rámci této role se jedinec učí zvládat dovednosti sociální interakce, spolupráce, sebeovládání a způsobům specifické komunikace. Role spolužáka je zpočátku školní docházky obecně souřadnou rolí, v jejím průběhu se však intenzivně rozvíjí (Vágnerová, 2000).

Na počátku školní docházky se pro děti stává novou důležitou autoritou učitel. První učitel bývá dětmi milován a často se s ním identifikují. Učitel má velmi důležitou roli i v tom, jak dítě bude vnímat své spolužáky. Jeho názor na ostatní děti je bez výhrad akceptován (Vágnerová, 2000).

V průběhu školního věku se pro děti velmi důležitou skupinou stává skupina vrstevnická, protože reakce na vrstevníky je odlišná než reakce na dospělé a dětské zájmy i vlastnosti jsou si bližší. Mezi vrstevníky se dítě učí novým sociálním interakcím, např. pomoci slabším, spolupráci, soutěživosti či soupeřivosti. Jedinci v ní mohou sdílet své životní zkušenosti, společně řešit problémy, přijímat generační styl života, ideály,

hodnoty a skupinové normy, které jsou pro děti velmi důležité a respektují je. Pokud by se podle nich dítě nechovalo, mohlo by být ze skupiny vyloučeno. Přijetí skupinou je velmi důležité pro emoční seberegulaci dítěte. Děti s lepší schopností seberegulace bývají oblíbené, zatímco děti impulzivní bývají skupinou odmítány. Dosažení dobré třídní pozice má pro školní děti veliký význam, protože si tím potvrzují hodnotu vlastní osoby, získávají větší sebejistotu a sebeúctu, což se poté projeví i v sebepojetí (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000).

Mezi vrstevnickými skupinami je nejvýznamnější školní třída, jejíž členové se dobře znají, mají rozdělené role a jsou schopni společné akce, ke které se sami rozhodnou. Třída se pro děti stává referenční skupinou, pomocí které dochází ke srovnávání výkonů a ostatních dětských projevů. Během celého školního období se tento kolektiv postupně strukturuje. V první třídě se děti chovají jako stádo, které následuje svého vůdce – učitelku. Ve třetím ročníku lze u dětí pozorovat výrazná kamarádská solidarita, kdy autorita a vliv učitele postupně ustupují vlivu sociálně silných jedinců, skupinek či třídě jako celku. Tento celek je ve 4.-5. třídě schopen projevit svůj názor, zájem i požadavky. Pro mladší školní věk je typické utváření izosexuálních skupin, tedy chlapeckých a dívčích. Je to především ochrana před předčasným sexuálníím zájmem (Říčan, 1990).

1.7 Vývoj morálky, sebehodnocení, identity

Vývoj morálního vědomí a jednání závisí především na kognitivním vývoji. Podle Piagetovy teorie je na počátku školního věku u dětí morálka heteronomní, která je závislá na dospělých autoritách, především rodičích a učitelích. Autority určují, co je správné a co naopak špatné, co je, či není spravedlivé. Kolem osmého roku se heteronomní morálka začíná měnit v morálku autonomní, což znamená, že dítě si již samo určuje, co je správné, či nesprávné, bez závislosti na dospělých (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sebehodnocení bývá na počátku školní docházky závislé na učitelce, která se stává určujícím modelem pro dítě. V pozdějším věku se určujícími modely stávají vrstevníci. Do 7-8 let je sebehodnocení nepřesné, lehce ovlivnitelné aktuálními zážitky, poté se stává stabilnějším. Výkyvy se začínají objevovat až kolem 11-12 let, kdy nastává období pubescence. Pro rozvoj sebehodnocení je velmi důležité, aby dítě

vědělo, co se od něj očekává a aby znalo jasná pravidla, která se musí dodržovat (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. Pro utváření identity jsou velmi důležité názory, postoje a hodnocení dospělých autorit. Z hodnocení jsou důležité především dva aspekty, emoční přijetí a racionální hodnocení. Emoční přijetí je projev pozitivního citového vztahu a vyjadřuje, že je dítě pro někoho žádoucí, což podporuje jeho sebedůvěru a sebeúctu. Druhým aspektem je racionální hodnocení výkonu nebo chování, kdy pozitivní hodnocení podporuje sebedůvěru ve schopnosti dítěte (Vágnerová, 2000).

Kolem sedmého roku si dítě začíná uvědomovat, co si o něm ostatní myslí. Okolo osmi let se postupně začíná s ostatními porovnávat. V devíti letech jsou děti schopné se posuzovat ve vztahu ke zvnitřněným standardům. Dítě ve školním věku si uvědomuje, co je pro něj typické a čím se naopak od druhých odlišuje, je si vědomo stability své identity a své jedinečnosti. Školáci dovedou komplexně zhodnotit zjevné vlastnosti a projevy, posuzování psychických vlastností je pro ně však stále obtížné (Vágnerová, 2000).

2 Agrese a agresivita

2.1 Vymezení základních pojmů

Pokud se chceme zabývat problematikou agresivního chování, je důležité vymezit základní pojmy – agrese a agresivita a také pojmy, které s danou tematikou úzce souvisejí.

2.1.1 Agresivita

Agresivita je specifický znak osobnosti, který bychom mohli nejobecněji charakterizovat jako dispozici k agresivnímu chování (Martínek, 2009).

Lidé mají vrozené dispozice k agresivnímu jednání, které však nejsou u všech lidí stejné. Rozdělení těchto dispozic v populaci se blíží Gaussovu normálnímu rozložení, což znamená, že nejvíce lidí má předpoklady k agresivnímu chování průměrné a extrémní varianty bývají vzácnější (Vágnerová, 2004).

Jedinci s vysokou mírou agresivity jsou impulzivní, obvykle také urážliví a vztahovační a mají sklon se v nejrůznějších situacích chovat agresivně, což jim působí rozsáhlé komplikace v mezilidské komunikaci, kvůli kterým se od nich okolí často odtahuje. Naopak lidé s nízkou mírou agresivity jsou ve vypjatých situacích schopni kompromisu a dohody, tudíž jsou okolím považováni za komunikativní a společenské bytosti (Martínek, 2009).

Podle Defektologického slovníku je agresivita (z lat. *aggressivus* – útočný) „*vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Defektologický slovník, 2000, 21).

Hartl agresivitu definuje jako „*sklon k útočnému jednání, či reakci na pocit ohrožení*“ (Hartl, 2004, 11).

Agresivita je součástí lidské přirozenosti a hraje velmi důležitou úlohu ve vývoji dítěte, jelikož mu dodává energii a motivaci, které jsou potřebné k sebepřekonávání. Je však velmi důležité, aby zůstala v mezích, které je dítě schopné kontrolovat (Antier, 2004).

2.1.2 Agrese

Agresi bychom mohli velmi zjednodušeně definovat jako projev agresivity v chování jedince, který obsahuje velkou škálu projevů. Je součástí přímé či zprostředkované

každodenní zkušenosti každého z nás (Čermák, 1998). Tato definice je však příliš obecná, proto zde představím několik definicí od různých autorů.

Hartl definuje agresi jako „nepřátelství, útok, útočnost vůči osobě, předmětu či překážce na cestě k uspokojení potřeb. Agrese se může projevit otevřeně, být potlačena, projevit se podrážděností či psychosomatickými důsledky“ (Hartl, 2004, 10).

Podle Martínka slovo agrese pochází z latinského aggressio, což v překladu znamená výpad či útok. Je to „jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“ (Martínek, 2009, 9).

Vágnerová agresi popisuje jako „násilný způsob dosahování cíle, který bývá prostředkem k uspokojení osobně významných potřeb“ (Vágnerová, 2004, 61).

Podle Atkinsonové je agrese „chování s cílem zranit jinou osobu (fyzicky nebo verbálně) nebo zničit nějakou věc, kde klíčovým konceptem je záměr“ (Atkinson, 2003, 405).

Prekopová se Schweizerovou (1993) zmiňují, že agrese je neutrální jev, ze kterého se může vynořit nenávistné chování. I přesto, že existuje tato hrozba, neměla by se agrese u dětí potlačovat, jelikož může sloužit i jako obrana či prostředek k prosazování nových řešení a k vyřešení konfliktů.

Za agresi může být považováno takové jednání, jehož cílem je záměrné ublížení jiné osobě nebo přiměnění ji k tomu, aby vyhověla. Agrese však nemá pouze negativní stránku, existují i případy, kdy je možné hovořit o její pozitivní funkci. V takových případech není primárně zaměřena na destrukci oponenta, ale slouží k ochraně. Může se jednat např. o situace, kdy ji jedinec použije v zájmu zachování své fyzické či psychické integrity (Čermák, 1998; Martínek, 2009).

U agresivního jednání rozlišujeme čtyři základní stupně. První probíhá v myšlení a navenek se příliš neprojeví. Někdy může docházet k zčervenání, nebo naopak zblednutí jedince, k zatnutí zubů či změně výrazu v obličeji, korově je však jednání zvládnuto. Druhý se projeví verbálně, konkrétně nadávkami či klením. Stupňující se agresi lze odvodit z tónu hlasu daného jedince. Třetí stupeň se projevuje destrukcí, např. rozbíjením předmětů či bouchnutím dveří. Poslední, čtvrtý stupeň, obsahuje projevy fyzického násilí, např. napadení druhé osoby (Defektologický slovník, 2000; Hartl, 2004; Svoboda, 2014).

Jak již bylo zmíněno výše, agrese zahrnuje velkou škálu projevů, což je důvod, proč může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání, ale také jako jednání asertivní (Čermák, 1998).

2.1.3 Další pojmy související s tematikou

S agresí a agresivitou úzce souvisejí pojmy asertivita, násilí, hněv a hostilita.

Asertivita

Asertivita vychází z latinského *asserere*, což v překladu znamená tvrdit to s jistotou. Jako český ekvivalent se používá pojem sebezprosování (Novák & Kudláčková, 2002).

Asertivita je způsob jednání, kdy je jedinec schopen prosadit se bez zjevné agresivity, dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svoje práva v rámci existujících zákonů. Asertivní člověk vyjadřuje své vlastní pocity, přednosti, potřeby a názory takovým způsobem, který není vzhledem k ostatním ústupný, výhrušný ani trestající. Toto chování směřuje k tomu, aby ostatní lidé připustili, že jedinec má právo se sám rozhodnout, jak bude myslet a jednat (Hartl, 2004; Martínek, 2009).

Násilí

Násilí je „*uplatňování síly k překonání odporu, obvykle provázené nepřítelstvím a hněvem*“ (Hartl, 2004, 148).

Spurný popisuje násilí z psychologického hlediska jako „*patologický způsob interakce konkrétního jedince (skupiny) s okolím. Řadíme sem všechny aktivity, pomocí nichž si jedinec či skupina (subjekt, aktér) vytváří a reguluje vztahy vůči sociálnímu okolí způsobem, který je vnímán jako agresivní a manipulativní*“ (Spurný, 1996, 7).

Hněv

Hněv je silný emocionální stav, který agresii obvykle doprovází, není však její nutnou podmínkou. Člověk může být agresivní bez stavu nahněvanosti, na druhou stranu se nahněvaný člověk nutně nemusí chovat agresivně. Je krátkodobější než hostilita (Čermák, 1998; Hartl, 2004).

Hostilita

Hostilita je negativní postoj vůči sobě nebo jiným osobám, který se projevuje agresivitou. Pro hostilního jedince je typické, že ostatní hodnotí kriticky a negativně. Často bývá vyvolána žárlivostí, závistí či chorobnými duševními pochody (Čermák, 1998; Hartl, 2004).

2.2 Možné příčiny agresivního chování

Příčiny agresivního chování mohou být různé a souvisejí jak s vlivy prostředí, tak s vlastnostmi organismu daného jedince (Vágnerová, 2004).

2.2.1 Biologické předpoklady agrese

Dědičnost

Dědičné dispozice k agresivním projevům bývají časté u dětí s disharmonickým vývojem osobnosti, který bývá zkombinovaný s odchylkami citového prožívání. U těchto dětí se agresivita projevuje už ve velmi raném věku a výchovně je minimálně ovlivnitelná (Vágnerová, 2004).

Vliv dědičnosti na agresi se nejčastěji zkoumá prostřednictvím jednovaječných dvojčat. Existují studie, které potvrzují, že geny jsou z hlediska agresivního chování velmi významné. Například Rushton (1988, in Čermák, 1998) zkoumal 500 párů jednovaječných a dvojevaječných dvojčat. Výsledky studie byly takové, že jednovaječná dvojčata sdílejí agresivitu v daleko větší míře než dvojčata dvojevaječná.

Další výzkum zabývající se dědičností uskutečnil Mednick (1987, in Čermák, 1998), který zkoumal, jakou má souvislost odsouzení biologických a adoptivních otců s odsouzením pro kriminální čin u adoptovaných chlapců z Dánska. Z výsledků vyšlo najevo, že vliv biologického otce je významnější než vliv otce adoptivního.

Dalším příkladem pro podporu dědičnosti agresivního chování může být dědičné onemocnění metabolismu označované jako Lesch-Nyhanův syndrom. Jedinci s tímto syndromem mají výrazné tendence k sebepoškozování a k agresivním projevům vůči jiným osobám. Vyskytuje se u mužů, přidružená bývá i mentální retardace (Čermák, 1998).

Chromozomální poruchy

Agresivita se může také vyskytovat v souvislosti s chromozomálními odchylkami, nejčastěji u mužů. Příkladem takových odchylek může být supermale syndrom, tedy muž se znásobeným počtem chromozomů (XYY). Dalším příkladem může být syndrom lomivého X, v kombinaci s mentálním defektem. Řada výzkumů však souvislost mezi syndromy a agresivitou nepotvrdila (Čermák, 1998; Vágnerová, 2004).

Pohlavní hormony

Existují výzkumy, které zjišťují vliv pohlavních hormonů na agresi. Z výsledků vychází najevo, že zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu

agresivního chování. Dabbs se svým kolektivem (1987, in Čermák, 1998) zjistili, že osoby, které spáchaly násilný trestný čin bez předchozí provokace měly vyšší hladinu testosteronu než jedinci odsouzení za násilí v obraně.

Na druhou stranu bylo zjištěno, že kastrace agresi nepotlačuje. Můžeme se tedy domnívat, že úroveň hladiny testosteronu lze považovat za dispozici posilující možnou agresi, která se však v chování projeví, pokud se současně vyskytnou i jiné podněty (Čermák, 1998).

U žen bylo zjištěno, že agresivní projevy chování se zvyšují v průběhu menstruace. Tento jev je vysvětlován tím, že se v jejím průběhu změní poměr mezi hladinou estrogenu a progesteronu (Dalton, 1964, in Čermák, 1998).

Neurofyzilogické mechanismy, mozek a agrese

V lidském mozku se nacházejí dvě hlavní oblasti související s agresivitou a agresí – limbický systém a kůra mozková (Čermák, 1998).

Limbický systém ovlivňuje kontrolu emocí a obsahuje množství struktur, které mají vztah k agresivnímu chování, především amygdalu a hipokampus. Jádra amygdaly jsou zdrojem impulzů, které posilují agresi, hipokampus naopak agresi snižuje. Jednoznačný vztah k agresi však není prokazatelný (Čermák, 1998; Martínek, 2009).

Kůra mozková je spojena s kognitivními funkcemi, které jsou nezbytné pro učení, usuzování a rozhodování. Jedinci s poškozením čelního laloku jsou nadměrně vnímaví vůči podnětům z okolí, což způsobuje, že reagují často impulzivní agresí, jsou vzrušiví a náladoví. Všeobecně se ukazuje, že jedinci s organickými poškozeními mozku mají problémy s kontrolou agrese (Čermák, 1998; Martínek, 2009).

Neurotransmitery

Neurotransmitery jsou látky, které vznikají v nervové soustavě a slouží k přenášení vzruchů. Jednou z nejdůležitějších funkcí neurotransmiterů je kontrola agrese. Mezi nejpodstatnější neurotransmitery z hlediska ovlivnění agrese patří Acetylcholin, který agresi spouští, dále Noradrenalin, který souvisí jak se spouštěním agrese, tak s jejím snižováním a Serotonin, který agresi snižuje (Čermák, 1998).

2.2.2 Agrese jako pud

Freudova psychoanalytická teorie tvrdí, že většina našich činů je ovlivněna pudy, převážně pudem sexuálním. V případě, že není uspokojen, dojde k vyvolání pudu agresivního. Pozdější psychoanalytičtí teoretici tuto teorii ještě dále rozšířili o hypotézu spojení frustrace

s agresí, která zní: „*Při každém zmaření úsilí člověka dosáhnout jakéhokoli cíle dojde k vyvolání agresivního pudu, který motivuje chování směřující k poškození překážky (osoby nebo objektu), jež vyvolává frustraci*“ (Atkinson, 2003, 406).

Teorie frustrace má však dva základní nedostatky. Prvním z nich je, že agrese má formu základního pudu, který by měl vyvolávat frustraci do té doby, dokud není uspokojen, což bylo různými studii vyvráceno. Druhý vychází z předpokladu, že nejobvyklejší příčinou agrese je pouze frustrace (Atkinson, 2003).

2.2.3 Agrese jako naučená odpověď

Teorie sociálního učení vychází z behaviorální teorie, která spočívá v tom, že určité vzorce chování si lidé vytvářejí jako odpověď na změny v prostředí. Každé sociální chování může být odměňováno, nebo trestáno. Hlavním rozdílem mezi striktním behaviorismem a teorií sociálního učení je, že teorie sociálního učení zdůrazňuje význam kognitivních procesů, díky kterým lidé mohou předvídat důsledky svých činů a na základě toho mohou své chování ovlivnit. Dalším rozdílem je, že teorie sociálního učení zdůrazňuje význam učení pozorováním. Znamená to, že se děti učí určité vzorce chování prostřednictvím sledování nejenom chování druhých, ale i jeho důsledků, čímž se učí, co je a co není správné (Atkinson, 2003).

Stoupenci této teorie kladou důraz na to, že agresi se lze naučit prostřednictvím pozorování a nápodobou a popírají teorii agrese jako pud vyvolaný frustrací, jelikož agrese je pouze jednou z mnoha reakcí na frustraci. Říkají, že čím častěji je odpověď opakována, tím více se posiluje a zvyšuje se pravděpodobnost jejího výskytu. Na základě této teorie budou děti, které mají zkušenosti s agresivním chováním v rodině jako normálním projevem (rodiče je bijí, nadávají jim), dané chování modelovat a samy se poté budou v pozdějším věku chovat agresivně (Atkinson 2003; Vágnerová, 2004).

2.2.4 Porovnání agrese jako pudu a jako naučené odpovědi

Vědci, kteří se snaží objasnit původ agrese, hledají odpověď nejčastěji prostřednictvím katarze. Hartl katarzi definuje jako „*uvolnění napětí, úzkosti, pocitů viny a výčitek svědomí sdělením či znovuprožitím minulých zážitků*“, kdy se „*prostřednictvím hněvu a jiných emočních projevů uvolňuje psychické napětí*“ (Hartl, 2004, 105). Atkinsonová katarzi definuje jako „*zbavení emoce jejím intenzivním prožitím*“ (Atkinson, 2003, 410).

V případě, že by agrese byla čistě pudová záležitost, vedlo by její prožití ke snížení agresivních pocitů a projevů. Pokud je agrese naučenou odpovědí, veškeré agresivní

projevy by prostřednictvím posilování vedly ke zvýšení těchto projevů. Tato druhá varianta je podložena mnoha důkazy z výzkumů (Atkinson, 2003).

Teorii sociálního učení potvrzuje výzkum, který uvádí Eron (1987, in Atkinson, 2003). Jedná se o studii, kdy předškolní děti sledovaly dospělé, kteří se chovali agresivně k nafukovací panně. Děti poté napodobovaly agresivní chování dospělých.

Patterson, Littman a Bricker (1967) zmiňují další studii, která potvrzuje teorii sociálního učení. Jedná se o výzkum, kdy po dobu deseti týdnů byla u dětí sledována interpersonální agrese a události, které po ní bezprostředně následovaly. Mezi reakce na agresi patřilo pozitivní posilování (oběť plakala), negativní posilování (trest, protiútok oběti) a neutrální reakce (oběť agresora ignorovala). Výsledky ukazují, že nejvyšší úroveň agrese nastala tehdy, když docházelo k jejímu pozitivnímu posilování. Nejnižší úroveň agrese byla pozorována u dětí, pro které byl nejčastější reakcí trest. Zajímavý je i fakt, že původně neagresivní děti, které příležitostně reagovaly protiútokem, postupně začaly být samy agresivní, jelikož jejich agrese byla pozitivně posilována.

2.2.5 Vliv mediálního násilí na agresivní chování

Jak již bylo zmíněno výše, děti prostřednictvím přímého pozorování napodobují agresivní chování dospělých. Vynořila se tedy otázka, zda podobné chování budou napodobovat i tehdy, pokud agresivní projevy budou pozorovat nepřímě, tedy přes média.

Hlavním problémem médií je, že prezentují násilí jako běžnou věc, čímž je ovlivňována hranice předpokládané normy a tolerance ve vztahu k agresivním projevům. Neustálé sledování mediálního násilí vede ke snížení citlivosti vůči němu či jeho obětem (Vágnerová, 2004).

Média, konkrétně televize, vyvolává násilí dlouhodobě a může ovlivnit člověka až do věku 30 let (Antier, 2004). Martínek (2009) zmiňuje, že nejvíce negativní dopad mají na dětskou psychiku akční filmy. Důvodem je, že se v nich střídá mnoho situací, které dítěti splynou v jednu skvrnu, ze které vystupují do popředí emočně zbarvené scény, které jsou plné krve, násilí a křiku. Tyto scény se potom dostávají do dětského vědomí, které si je zafixuje.

Na zjišťování vlivu mediálního násilí proběhla již spousta studií, které ho potvrdily. Bylo zjištěno, že čím delší čas bude dítě trávit před televizí, kde bude sledovat násilný obsah, tím je větší pravděpodobnost, že se začne samo chovat násilně. Existují i longitudinální studie, které sledují děti po dobu několika let. Výsledky takových studií ukazují, že čím více

násilí sleduje chlapec v devíti letech, tím je poté v 19 letech agresivnější (Antier, 2004; Atkinson, 2003).

Je zajímavé, že u děvčat se tato korelace příliš neobjevuje. Toto tvrzení je v souladu s výsledky dalších studií, které prokázaly, že dívky mají mnohem menší tendenci napodobovat agresivní chování než chlapci. Vliv má zajisté i to, že většina násilnických hrdinů je mužského pohlaví, tudíž ženy nacházejí agresivní model k napodobení s menší pravděpodobností než muži (Atkinson, 2003).

V poslední době je kromě násilí v televizi obvyklé také násilí v počítačových hrách, které jsou mezi dětmi velmi oblíbené. I těmto hrám je přisuzováno, že v dětech vzbuzují agresivní chování. Velmi často jsou v nich obsaženy agresivní podněty a děti se ztotožňují s hrdinou, jehož cílem je s někým bojovat a zabít ho. Čím více je virtuální svět podobný realitě, tím je riziko napodobování agresivního chování pravděpodobnější (Antier, 2004).

2.3 Druhy agrese

2.3.1 Fyzická a verbální agrese, přímá a nepřímá agrese, aktivita a pasivita

Podle Martínka (2009) se agrese skládá ze tří základních dimenzí – fyzická a verbální, přímá a nepřímá, aktivní a pasivní. Kombinací těchto dimenzí vymezuje osm základních druhů agrese:

- **Fyzická aktivní přímá agrese** znamená bití oběti, fyzické ponižování či využívání převahy fyzické síly nad obětí.
- **Fyzická aktivní nepřímá agrese** je najmutí jiného člověka k ublížení oběti. Agresor se sám na agresi nepodílí, pouze přihlíží k tomu, jak je oběti ubližováno.
- **Fyzická pasivní přímá agrese** je fyzické bránění v dosahování cílů, např. ničení školních pomůcek, které jsou potřebné k úspěchu v některém z předmětů.
- **Fyzická pasivní nepřímá agrese** znamená odmítnutí splnění požadavků, např. odmítnutí pomoci postiženému spolužákovi.
- **Verbální aktivní přímá agrese** jsou nadávky, urážky či slovní ponižování oběti.
- **Verbální aktivní nepřímá agrese** je rozšiřování pomluv, které druhému člověku ubližují.
- **Verbální pasivní přímá agrese** je naprostá ignorace druhého člověka, kdy mu agresor odmítá odpovědět na pozdrav či na jakoukoliv otázku.

- **Verbální pasivní nepřímá agrese** znamená nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě trestán či kritizován (Martínek, 2009, 29-31).

2.3.2 Emocionální, frustrační a instrumentální agrese

Emocionální agrese je charakteristická přítomností silné negativní emoce, většinou hněvu. Vzniká náhle, často v důsledku nahromadění „nevýznamných“ negativních prožitků, např. dlouhotrvajících hádek s blízkými osobami, kdy se člověk postupně stává vůči různým podnětům zranitelnějším a vybavení agrese je poté velice snadné. Jedinec se postupně dostane do stavu, kdy není rozumem schopný ovládnout své chování, které si mnohdy ani neuvědomuje. Tento typ agrese není prostředkem k dosažení cíle, je cílem sama o sobě (Čermák, 1998; Martínek, 2009).

U frustrační agrese je frustrace chápána jako překážka, která člověku zabraňuje v dosažení cílů, což vyvolá negativní emoci, především hněv, který poté vede k agresivnímu chování s cílem tuto překážku překonat. Tento typ agrese často vidáme u jedinců, kteří jsou vychováni liberálním způsobem, kdy jim rodiče v dětství všechny překážky odstraňovali a v pozdějším věku jsou pro ně běžné životní překážky nadměrně frustrující (Martínek, 2009).

Instrumentální agrese je prostředkem k dosažení vnějšího cíle. Rozlišují se dva základní typy, žádoucí a nutná. Agrese instrumentální žádoucí je charakteristická tím, že je promyšlená, důkladně připravená a má jasný cíl. Typickým příkladem tohoto typu agrese je loupež, ve školním prostředí šikana. Lidé využívající tento typ agrese bývají sebejistí a často mají silnou potřebu ovládat druhé. Agrese instrumentální nutná se vyznačuje tím, že se většinou jedná o obranu před agresí žádoucí. Tento typ agrese je však velmi špatně rozpoznatelný a daná obrana je často chápána jako útok (Čermák, 1998; Martínek, 2009).

2.3.3 Individuální a skupinová agrese, šikana

Svoboda (2014) rozlišuje agresivní projevy ve školním kolektivu na tři základní typy.

Individuální agrese se projevuje negativním vztahem mezi určitými jedinci. Vzniká spontánně, případně po mírné potyčce, kterou zpravidla vyprovokuje jedinec, jenž je zbytkem kolektivu brán za konfliktního, jelikož mívá spory s více spolužáky. Vzhledem k tomu, že k danému chování dochází poměrně často, stává se pro kolektiv stereotypním a toleruje ho.

Skupinová agrese se projevuje negativním vztahem několika jedinců k jednomu nebo více spolužákům. Volba obětí není náhodná, má konkrétní důvody, které bývají pomíjivé. Skupinová agrese přetrvává většinou po dobu přibližně tří měsíců, poté si aktéři spontánně a neuvědoměle vybírají oběti nové.

Specifickým typem agrese je šikana, která se projevuje negativním vztahem jedince nebo několika jedinců ke konkrétnímu žákovi. Jedná se o dlouhodobý jev, který přetrvává déle než tři měsíce. Oběťmi často bývají děti deprivované nebo jinak sociálně handicapované, které zpravidla neobsazují žádnou z významných pozic v hierarchii třídy (Svoboda, 2014, 60-62).

2.4 Funkce agrese

Při popisu funkcí agrese vycházím z publikace Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku od Jana Svobody (2014).

2.4.1 Posunutí hranic

Posunutí hranic znamená, že se dítě snaží rozšířit prostor svého vlivu, který může být fyzický i psychický. Příkladem takového chování je, když dítě nechce za svůj prostor považovat pouze svůj pokoj, ale celý byt a snaží si to vydobýt agresí, která může způsobit konflikt. Řešením bývá kompromis, či prohra na jedné a výhra na druhé straně.

2.4.2 Zajištění aktivity

Člověk je aktivní bytost, která uvolňuje energii nejrůznějšími činnostmi. V případě, že mu není činnost umožněna či nemá dostatek intenzivních podnětů, je podrážděný a začíná hledat nové podněty, přes které by svou energii uvolnil. Hledání se většinou projevuje tak, že jedinec začne provokovat své okolí, což je v podstatě pokus se zachránit.

2.4.3 Ochrana a obrana vlastního území, vlastních hranic

Důležitou funkcí agrese je ochrana a obrana vlastního psychického i fyzického území neboli ochrany vlastních hranic, respektive těla. V případě, že dojde k narušení této hranice, jedinec začne jednat agresivně ve snaze se ochránit. Toto obranné agresivní chování vzniká zcela přirozeně, když se nás např. dotkne cizí člověk. Krajnými případy narušení vlastního tělesného teritoria jsou pokusy o zneužití, případně znásilnění, kdy je agresivní reakce zcela logická (Svoboda, 2014, 40-41).

2.5 Typy agresivního chování

Typy agresivního chování jsou převzaty z publikace Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku od Jana Svobody (2014).

2.5.1 Typ oběti

Pro oběť je typické, že se vždy snaží přizpůsobit druhým na úkor vlastních potřeb. Konfliktu se většinou snaží vyhnout tak, že agresora obhajuje, zatímco sama sebe obviňuje a označuje se za viníka konfliktu. Původ tohoto chování je zakořeněn v primární rodině, kde se rodiče k dítěti chovali takovým způsobem, že všichni jsou důležitější než ono samo.

2.5.2 Typ útočníka

Útočník bývá vznětlivý sebestředný jedinec, který je vždy připraven ke konfrontaci. Má pocit, že je mu neustále ubližováno, proto konflikty řeší hádkami, čímž sám sebe přesvědčuje o vlastní pravdě. U útočníků můžeme rozlišovat dva typy vzteku – horký a chladný. Horký vztek se vyznačuje rychlým nástupem slovního útoku. Chladný vztek spočívá v reakci pomocí sarkasmů a ironie. Na první pohled zasáhne tento útok druhého člověka méně, má však dlouhodobější dopad. I toto chování má kořeny v primární rodině, kdy ze strany rodičů bylo na dítě působeno příliš autoritativně.

2.5.3 Typ střední pozice

Typ střední pozice je ideální způsob reagování na konflikty. Tento jedinec má nadhled nad hněvem druhého, chápe jej a respektuje. Je si vědom toho, že se jedná o časově omezenou reakci, která po nějaké době vymizí. Z toho důvodu se nesnaží hněvajícího se člověka jakkoli podráždit, provokovat ho či mu jeho chování vrátit. Ač se jedná o ideální způsob řešení konfliktů, vyskytuje se v populaci velmi střídmě.

2.5.4 Pasivně agresivní typ

Pro pasivně agresivní typ je charakteristické to, že umí svůj hněv delegovat na ostatní osoby, které se stávají agresivními, zatímco on sám v konečném důsledku působí jako neagresivní jedinec, případně i jako oběť. Tito jedinci odmítají spory řešit otevřeně, vyhýbají se jim prostřednictvím výmluv či polopravd. Je pro ně běžné zprvu vyjadřovat s ostatními souhlas, aby poté našli „objektivní důvody“ pro vyjádření nesouhlasu. Tito jedinci nemají problém s jakýmikoliv formami sebeponižování a podřizování se, avšak poté z podřízené pozice vše řídí a všemi manipulují. Ostatní se jim nakonec přizpůsobí (Svoboda, 2014, 44-47).

2.6 Agresivita jako porucha chování

Mezinárodní klasifikace nemocí charakterizuje poruchy chování jako opakované, přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Jedná se o chování, kdy dítě nerespektuje běžné sociální normy na úrovni, která by odpovídala jeho věku (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2013).

Poruchy chování jsou odchylky v oblasti socializace. Jejich základním rysem je, že se narušování sociálních norem pravidelně opakuje minimálně po dobu šesti měsíců. Nejčastějšími příčinami vzniku poruch chování je vliv sociálního prostředí (především rodiny), genetická dispozice k disharmonickému vývoji a porucha centrální nervové soustavy, nejčastěji z prenatálního či perinatálního období (Vágnerová, 2004).

Pro jedince s poruchami chování jsou typické zjevné nápadnosti v oblasti sociálních vztahů, které se projevují citovou chladností, egoismem, nedostatkem empatie a absencí pocitů viny z důsledků svého chování (Vágnerová, 2004).

Poruchy chování se rozlišují do dvou základních kategorií – neagresivní a agresivní. Při neagresivním chování dochází k porušování sociálních norem bez použití agresivity, příkladem může být záškoláctví či lži. Při agresivním chování dochází k násilnému porušování a omezování práv ostatních a bývají zpravidla závažnější než poruchy neagresivní. Příkladem může být týrání či vandalismus. Oba typy se v praxi mohou kombinovat či různě překrývat, jelikož mezi nimi není přesně určená hranice (Vágnerová, 2004).

Jedinec s agresivní poruchou osobnosti bývá neschopný empatie, je pro něj typický nedostatek citového vztahu ke komukoliv, emoční plochost, lhostejnost, absence pocitů viny, případně výrazný egoismus a dominance vlastních potřeb nad jakýmkoliv jiným motivem. Neobvyklá není ani radost z ubližování druhým či sadistické prvky (Vágnerová, 2004).

2.7 Agresivita v mladším školním věku

Antier (2004) období mladšího školního věku označuje za tzv. uváženou agresivitu. Je to především proto, že mladší školní věk je, co se týká agresivních projevů, poměrně klidné období. Většina agresivních impulsů je v tomto věku odváděna ke školním úspěchům.

U chlapců je běžné, že se s oblibou věnují hrám a soutěžením, při kterých uplatňují svou sílu. U dívek se agresivita nejčastěji projevuje ve slovním vyjadřování, hádkami

a soupeřením mezi kamarádkami. Hlavní rozdíl mezi oběma pohlavími je v tom, že když se chlapec rozhněvá na své okolí, dává to najevo hrubostí. Dívka oproti tomu obrátí svůj hněv proti sobě, což může vést k různým zdravotním potížím jako jsou žaludeční potíže nebo poruchy spánku (Antier, 2004).

Rodiče školáků se často domnívají, že pro zmírnění agresivity je pro děti ideální sport, není to však příliš pravda. Například chlapci, kteří se učí bojovým sportům, často zkouší svou sílu proti sourozencům nebo vrstevníkům. Ideální způsob zmírnění agresivity je vést děti ke hrám, které jsou založené na přemýšlivosti a představivosti, např. amatérskému divadlu. Výhoda je především v tom, že se dítě naučí slovně pojmenovat své mentální představy, což mu umožní se vyjadřovat jinak než rukama a nohama (Antier, 2004).

3 Dětská kresba

3.1 Charakteristika dětské kresby

Sillamy kresbu definuje jako „*soubor čar a obrysů určité podoby*“ (Sillamy, 2001, 102).

Dětská kresba je jedním z nevhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte, jelikož v sobě zahrnuje hru, snění i realitu. Kresba dítěti umožňuje vyjádřit svá vědomá i nevědomá přání a je pro dítě vhodným prostředkem, jak převést své vlastní dojmy a myšlenky do reality. Kresba umožňuje dítěti dát najevo, jak se cítí, jak samo sebe prožívá a jak vidí své okolí, aniž by muselo použít mluvené slovo (Cognet, 2013; Davido, 2001).

Kreslení je pro dítě hrou, která se však od ostatních her liší v tom, že po ní zůstane relativně trvalý produkt. Děti obvykle kreslí osoby a předměty, které pro ně mají trvalý význam. Středem zájmu je nejčastěji člověk, později se objevuje vše, co s ním souvisí, např. domy, dopravní prostředky či zvířata (Uždil, 2002).

Kresby jsou hojně využívány při zjišťování mentální úrovně či jako komunikační prostředek. Dále z nich lze zkoumat dětskou afektivitu, povahu, vnímání vlastního tělesného schématu či orientaci v prostoru. Ke studiu povahy dítěte se užívá volná, nebo tematická kresba. Hodnocena bývá jak formální stránka, např. umístění na liště, tak i její obsah, který pomáhá odhalovat svět dítěte (Davido, 2001; Sillamy, 2001).

Na základě výzkumu Drakeové a Winnerové (2013) lze kresbu využít také jako regulátor emocí. Ve své studii zjišťovaly, zda náladu mladších školáků více ovlivňuje rozptýlení emocí, či jejich ventilace. Výzkum probíhal tím způsobem, že děti myslely na reálnou negativní událost a poté podle své fantazie kreslily pro rozptýlení emocí dům a pro jejich ventilaci měly danou událost zvěčnit. Z výsledků bylo zjištěno, že pro zlepšení nálady je účinnější emoční rozptýlení.

3.2 Stádia vývoje dětské kresby

Každému věku odpovídají specifické typy kresby, které procházejí jednotlivými stádii úzce souvisejícími s vývojem intelektu (Davido, 2001). Někteří autoři, např. Fawsonová (2009) však uvádí několik argumentů proti vymezování těchto stádií, jelikož jsou příliš založeny na idejích o úspěšném kreslení v západní společnosti a neberou v potaz hodnoty jiných kultur. Perout (2005) varuje před mechanickým aplikováním vývojových stádií na kresbu dítěte.

Při popisu jednotlivých stádií vycházím především z publikací Roseline Davidové (2001) a Evžena Perouta (2005), který vychází z poznatků Victora Lowenfelda

z knihy *Creative and Mental Growth* (1957). Uvedená věková rozpětí jsou pouze orientační, jelikož každé dítě je individuální a vývoj kresby závisí na jeho mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí i emoční zralosti (Davido, 2001).

3.2.1 Počátky dětské kresby

První počátky výtvarného projevu dítěte lze pozorovat již před prvním rokem života. Dítě zanechává ušpiněnými dlaněmi otisky, rozmázne kapku mléka nebo vyrývá prstem brázdu do písku (Cognet, 2013). Davido (2001) toto stádium nazývá obdobím skvrn, jelikož kdyby rodiče povolili dítěti se „umělecky vyjádřit“, pravděpodobně by dělalo skvrny.

Kolem jednoho roku začíná dítě procházet obdobím čmáranic, které už můžou leccos odhalit. Spokojené děti většinou kreslí silné čáry, kterými zaplní téměř celý papír. Naopak děti nevyrovnané u kresby moc dlouho nevydrží. Dítě s oblibou čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo (Davido, 2001).

Mezi druhým a třetím rokem se dítě dostává do stádia čarání. Luquet (1927, in Piaget & Inhelder, 2014) toto období nazývá nahodilým realismem. Je charakteristické tím, že již souvisí s vývojem intelektu, dítě se pokouší napodobovat písmo dospělých a úchop tužky je znatelně lepší. V kresbách lze vidět určitý záměr, který se však v průběhu velmi často mění. Není neobvyklé, že dítě kresbu nedokončí, jelikož neudrží pozornost příliš dlouho (Davido, 2001).

Lowenfeld (1957, in Perout, 2005) toto období rozděluje do tří etap. První z nich je chaotické (bezobsažné) čarání, které začíná údery tužkou do papíru, později vznikají krátké čáry mající různý směr. Dítě ještě nezvládá uchopit tužku, pohyb vychází z ramene, chybí vizuální kontrola. Znaky jsou nahodilé, nejedná se o pokus zachytit skutečnost. Dvouleté dítě nezvládne napodobit předkreslený kruh, některé děti však dokáží napodobit linku.

Přibližně po šesti měsících po chaotickém čarání přichází stádium nazvané zvládnutá čáranice. Dítě již začíná chápat souvislost mezi pohyby tužky po papíře a vzniklými symboly. Začíná se objevovat souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou. Dítě nejčastěji kreslí linky a kruhovitě čáranice. Kolem třetího roku začíná mít dítě dospělý úchop a zvládne napodobit předkreslenou linku, kříž i kruh, ne však čtverec (Lowenfeld, 1957, in Perout, 2005).

Dítě kolem tří let se nachází ve stádiu, které Lowenfeld (1957, in Perout, 2005) nazývá pojmenovaná čáranice, jelikož dítě dává svým výtvorům názvy, které obvykle souvisejí s pohybovou činností. Veliký pokrok je, když dítě předem sdělí, co nakreslí a poté

dokáže kresbu zopakovat. Děti však často prvotní záměr kresby v průběhu mění, neobvyklý není ani verbální doprovod, kdy dítě hovoří k sobě samému.

3.2.2 Kresba v předškolním věku

Podle Lowenfelda (1957, in Perout, 2005) se dítě mezi třetím a šestým rokem dostává do preschematického období, ve kterém dominuje emoční složka, která určuje způsob poznávání okolního světa. Dítě začíná kreslit hlavonožce, kteří znázorňují lidskou postavu jako kolečko, současně představující hlavu i trup. Většinou jsou k němu přidány čtyři čárky znázorňující nohy a ruce. Hlavonožci jsou typičtí pro všechny děti ve věku 3-5 let po celém světě. Čím je dítě starší, postupně přibývají další důležité lidské znaky – oči, ústa, někdy nos a zřídka uši, úroveň těchto detailů úzce souvisí s růstem mentální úrovně. Mezi 5-6 lety začínají děti kreslit další kolečko, které znázorňuje trup. Trup bývá v horní části zúžený, což představuje krk. Postava je vždy znázorněna zepředu. Okolo šestého roku děti kreslí tělo kompletní, se všemi končetinami, ruce nasazují správně k horní části trupu – ramenům (Davido, 2001; Uždil, 2002).

Na základě kresby postavy se můžeme dozvědět spousty informací o tom, jak dítě vnímá své vlastní tělo a jeho situování v prostoru (uvědomí si tzv. vlastní tělesné schéma), jelikož do kresby promítá samo sebe. Toto vědomí není vrozené, postupně se utváří prostřednictvím zkušeností. Dítě většinou umísťuje vlastní postavu do středu papíru, ostatní objekty jsou rozmístěné po obvodu, což koresponduje s Piagetovou teorií, která toto období označuje jako egocentrické. Co se týká velikosti objektů, dítě většinou kreslí výrazně to, co je pro něj osobně významné. Barvy nejčastěji volí podle oblíbenosti (Davido 2001; Lowenfeld, 1957, in Perout, 2005).

U předškolních dětí se často setkáváme s tzv. transparentností, kdy dítě zobrazuje vnitřek objektů, který ve skutečnosti nevidí. Může tedy např. nakreslit vnitřek domu, který je jinak zobrazen z venku. Transparentnost se může objevovat u dětí do deseti let, poté by se už vyskytovat neměla (Davido, 2001). Luquet (1927, in Piaget & Inhelder, 2014) toto období nazývá nezdařeným realismem.

3.2.3 Kresba v mladším školním věku

Mladší školní věk bývá označován za zlatý věk dětské kresby. Jedná se o jedno z nejproduktivnějších období, v němž jsou zobrazovány konkrétní předměty i fantazijní představy. Mezi tématy kreseb chlapců a dívek jsou odlišnosti – dívky nejčastěji kreslí

princezny s drobnými detaily v oblečení, chlapci se zaměřují na bitvy a moderní techniku (Lisá & Kňourková, 1986).

Davidov (2001) říká, že děti v období mezi šestým a dvanáctým rokem, tedy v období mladšího školního věku, se nacházejí ve stádiu vizuálního realismu, kdy se dítě snaží kreslit vše, co vidí.

Lowenfeld (1957, in Perout, 2005) člení kresbu mladšího školáka do dvou období. Prvním z nich je období schematické, kam jsou zařazeny děti od šesti do devíti let. Již z názvu je jasné, že dítě v této etapě zobrazuje schémata – symboly, které jsou divákem snadno identifikovatelné. Kresby zachycují proměnu v chápání sebe sama, děti si uvědomují, že jsou součástí širšího okolí a začínají chápat vztahy v okolním světě. Jednotlivé objekty dítě zobrazuje na základové lince (tzv. čára nebe a čára země), řazeny jsou plošně. Pro zobrazení pohybu se využívá boční pohled, u kresby figury se často objevuje tzv. smíšený profil, který kombinuje pohled do strany i zpředu. Příčinou tohoto jevu je to, že dítě svou kresbu neopírá o zrakové vjemy a paměť, nýbrž si představuje, jak by daná postava z profilu mohla vypadat. Pro děti na počátku mladšího školního věku je typické, že se pokoušejí zobrazovat věci v prostoru, avšak v tzv. obrácené perspektivě. Znamená to, že objekty na spodním okraji papíru bývají menší, avšak podle skutečnosti by měly být naopak větší. Okolo sedmého roku se děti začínají snažit o přesvědčivou konstrukci objemu (Lowenfeld, 1957, in Perout, 2005; Uždil, 2002). Luquet (1927, in Piaget & Inhelder, 2014) nazývá kresebné období do devíti let intelektuálním realismem.

Stejně jako v předškolním věku, se v kresbách může objevovat transparentnost, odlišná je však práce s barvami, které nejsou vybírány nahodile, nýbrž většinou odpovídají objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou (Lowenfeld, 1957, in Perout, 2005).

Okolo 8.-9. roku vstupuje dítě do období kresebného realismu, kdy přechází z emocionálně fantazijní oblasti k vizuální zkušenosti, která mu umožňuje vnímat jasné hranice mezi subjektem a pozorovaným předmětem. Plně již chápe trojrozměrnost objektů i správnou perspektivu, je opuštěno od pouhého aranžování objektů na základní linku a správně pracuje s prostorem. Dítě využívá barvy v závislosti na jejich odstínech, chybí však porozumění pro barevné efekty ve světle a stínu (Lowenfeld, 1957, in Perout, 2005). Luquet (1927, in Piaget & Inhelder, 2014) nazývá období od devíti let zrakovým realismem.

3.2.4 Kresba ve starším školním věku

Fázi mezi jedenáctým a patnáctým rokem nazývá Lowenfeld (1957, in Perout, 2005) pseudonaturalistickým obdobím. V tomto období výrazně klesá zájem o spontánní výtvarnou aktivitu, děti jsou vůči sobě výrazně kritické, jelikož zjišťují neschopnost v nakreslení toho, co chtěly. Při kresbě postavy bývají časté sexuální charakteristiky, což je forma reflexe vlastního fyzického vývoje. Oblíbenými tématy bývají karikatury a satirické znázorňování. Vděčné jsou také autoportréty, které souvisejí s problémem sebeidentifikace. V pohybu se začíná objevovat rozlišování světla a stínu, kresby jsou detailnější. Po patnáctém roce nastává období rozhodování, kdy jsou dospívající schopni vytvořit zkušenost nezávislou na tom, co vidí.

3.3 Znaky agresivity v kresbě

Ve volné kresbě agresivní děti nejčastěji znázorňují zabíjení, boje, poničená nebo deformovaná těla či krev. Agresivní kresby bývají vybarvené či vyšrafované, prvky kresby bývají zachyceny zmateně a nesouvisle. Kresby bývají často nečitelné, obvykle jsou kresleny hrubým stylem se silně nadrápanými tahy (Cognet, 2013).

Pokud bychom se podívali na agresivní znaky v kresbě lidské postavy, zajisté by se jednalo o rozježené obočí, otevřená ústa s vyceněnými zuby a výraznou bradu, u které platívá, že čím je dítě agresivnější, tím detailnější brada bude. Pro agresivní děti je typické, že kreslí figuru z profilu, jejich postavy mívají prvky kovbojů, policistů či starců. Neobvyklé nejsou ani zmrzačené, nadměrně veliké postavy, které mohou mít ruce za zády nebo v kapsách (Davido, 2001).

Gilbert (1980, in Zadeh & Malik, 2009) stanovil znaky, které mohou značit agresivitu v kresbě postavy. Tyto znaky jsou:

- zbraně, nože, pistole
- obličej – výrazné oči, výrazné zuby, široká brada
- ramena – výrazná, hranatá
- paže – dlouhé, mohutné
- zápěstí – výrazné, sevřené pěsti
- prsty – pařátovité, dlouhé, nadměrný počet, špičaté, viditelné prsty na nohou u oblečené postavy
- tělo – hranaté, málo křivek, mohutné

- provedení – ostré hrany, rovné linie, tlak, tahy tužkou směrem od postavy, výrazné stínování, postava umístěna ve středu papíru, nebo se sklonem do leva.

V případě, že v kresbě nejsou tyto znaky přítomny nebo je obsažen pouze jeden znak, ukazuje to na žádné až malé agresivní tendence. Pokud se objevují znaky dva, jedná se o průměrné agresivní tendence. Pokud se objevuje 3 a více znaků, odkazuje to na vysoké až velmi vysoké agresivní tendence (Zadeh & Malik, 2009).

Z těchto znaků vycházely ve své studii Zadehová a Maliková (2009), které zkoumaly agresivní tendence v kresbách lidské postavy u dětí, které přežily zemětřesení v Pákistánu. Vzorek tvořilo 75 dětí, z toho 44 chlapců a 31 dívek, všichni byli ve věku 5-15 let. Výsledky ukázaly, že 50 ze 75 zkoumaných dětí prokazovaly veliké agresivní tendence (3 a více znaků). Nejčastějším znakem agrese v kresbě byly u obou pohlaví rovné linie. U dívek byly dalšími častými znaky dlouhé paže, drápy, výrazné zápěstí a oči, hranaté tělo s málo křivkami, viditelné prsty na nohou u oblečené postavy, kresba ve středu papíru a výrazné zuby. U chlapců nejčastějšími znaky byly dlouhé paže, pařáty, výrazné oči, hranaté tělo, viditelné prsty na nohou u oblečené postavy, výrazné stínování, tlak, hranatá ramena, široká brada a špičaté prsty.

Další studie, která se zabývala agresivitou v kresbě je od Goldsteina a Rawna (1957). Vzorek tvořilo 39 mužů a žen pracujících v psychiatrické nemocnici. Byly vytvořeny dvě skupiny, jedna experimentální, druhá kontrolní. V této studii bylo zkoumáno sedm základních znaků agrese (ústa nakreslená jako přímá čára, zuby, špičaté prsty, sevřené pěsti, zvýrazněné nosní dírky, hranatá ramena a viditelné prsty na nohou u oblečené postavy). Dále zkoumali velikost postavy a tlak na tužku. Z výsledků vyšlo najevo, že tlak na tužku a velikost postavy nejsou významnými indikátory pro určování agresivity v kresbě postavy. Naopak u výše zmíněných sedmi znaků bylo zjištěno, že by mohly detekovat agresi.

Lev-Wiesel a Hershkovitz (2000) uskutečnili výzkum, který se zabývá detekcí násilného agresivního chování prostřednictvím kresby postavy. Vzorek tvořily tři skupiny vězňů. V první skupině byli vrazi a násilníci, ve druhé byli muži odsouzení za domácí násilí, třetí skupina byla skupinou kontrolní, nebyli do ní zařazeni násilníci. Výsledky ukázaly, že v kresbě lidské postavy existují rozdíly mezi násilnými a nenásilnými vězni. Hlavními znaky, které prokazovaly agresivitu jsou:

- oči – vyhloubené, šikmé, vystínované, propichující, vynechané
- obočí – tlusté, stínované

- knír a vousy – vystínované, mohutné
- krk – odpojení krku od zbytku těla
- prsty – dlouhé, špičaté, pařátovité
- ramena – široká
- postoj – široký
- nosní dírky – zřetelné.

Další indikátory, které prokazují agresivitu (výrazné zuby, výrazné uši, mohutné paže a ruce) byly shledány nevýznamnými v rozlišení mezi násilnými a nenásilnými vězni. Je však důležité zmínit, že testovanými byli dospělí muži, proto by se dané nálezy neměly vztahovat na ženy či děti.

Empirická část

4 Cíle výzkumu

Cílem této práce je porovnat kresby chlapců mladšího školního věku, konkrétně v rozmezí 9-11 let, s agresivními tendencemi, s kresbami chlapců, kteří agresivní tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře, a zjistit, v jakých atributech se jejich kresby liší.

5 Výzkumná otázka

VO: V jakých atributech se liší kresba chlapců s agresivními tendencemi v porovnání s kresbou chlapců, kteří tyto tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře?

6 Metody výzkumu

6.1 Test apercepce ruky

6.1.1 Charakteristika

Test apercepce ruky patří do skupiny apercepčních projektivních metod. Je vhodný pro celkovou diagnostiku osobnosti či poruch chování. V současné době je používán především jako metoda sloužící k diagnostice a predikci agresivního chování, což je důvod, proč jsem si tuto metodu k mému výzkumu vybrala (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

Test ruky vznikl v roce 1961 v Německu. Autorem je Edwin W. Wagner ve spolupráci s Barry Bricklinem a Zygmuntem A. Piotrowskim. Test pro československou populaci upravili Jozef Fridrich a Alojz Nociar v roce 1991. V roce 2016 se o českou úpravu testu zasloužil Zdeněk Altman. Jeho verze se oproti původní verzi liší v administraci a vyhodnocování (Altman, 2016).

Test obsahuje 10 tabulí, na devíti z nich jsou obrázky ruky v různých nejednoznačných polohách, desátá tabule je prázdná. Proband má za úkol interpretovat, jakou činnost ruka v dané poloze vykonává. Test je použitelný od šesti let (Altman, 2016; Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

6.1.2 Administrace

Před samotnou administrací Testu apercepce ruky proběhl krátký rozhovor, ve kterém jsem se chlapci představila, pokusila jsem se ho uvolnit a navést na přátelskou vlnu. Test apercepce ruky byl administrován individuálně v kabinetech třídních učitelek zkoumaných

žáků, kde byl vždy přítomen pouze daný žák a tazatelka, tj. autorka této práce. Tato metoda byla zadávána během výuky, tudíž jsme nebyli rušeni hlukem z okolí. Chlapcům jsem nesdělovala, co je daným testem zjišťováno, abych co nejvíce předešla možnosti záměrnému zkreslování odpovědí.

Jednotlivé tabule byly postupně předkládány pokusné osobě ve standardním pořadí i poloze, proband vždy viděl pouze aktuální obraz ruky. Odpovědi byly doslovně zaznamenávány do záznamového archu, včetně všech verbálních doprovodů, emocionálních reakcí či manipulací s tabulemi. Zároveň byly pozorovány také nonverbální projevy probanda, jeho přístup k práci a nápadnosti v chování. S pokusnou osobou jsem po celou dobu testování udržovala kontakt, případně ho nenávodně povzbuzovala. U každé odpovědi byl také registrován reakční čas. Celková administrace trvala průměrně 15 minut. Instrukce byly zadávány podle Zdeňka Altmana (2016).

Instrukce při zadávání: *„Mám tady 10 obrázků rukou v různých polohách. Zajímaly by mne Tvoje nápady, co nakreslená ruka asi dělá? Jakou činnost právě vykonává? Co právě dělá člověk, jehož ruku vidíš tady na obrázku?“*

Pokud bylo potřeba probanda povzbudit k více odpovědím: *„Ještě něco jiného? Můžeš říct i více odpovědí, cokoliv Tě napadá. Čím více nápadů mi řekneš, tím budu raději.“*

V případech nejasností byly pokládány doplňující otázky: *„Můžeš mi o tom povědět více?“, „Proč to dělá?“, „V jaké situaci, za jakým účelem?“, „Co by přitom dotyčný mohl říkat?“*

Pokud probanda žádná odpověď nenapadala, snažila jsem se ho povzbudit: *„O nic nejde, zkus alespoň odhadnout, co Ti to připomíná.“* nebo *„Řekni cokoliv, co Tě právě napadá.“* Tímto stylem jsem se doptávala pouze při prvním selhání, u dalších byl poskytnut dostatečný čas a následně byla zaznamenána signatura FAIL.

U desáté (prázdné) tabule zněla instrukce takto: *„Teď ti záměrně neukazuji žádnou předlohu. Chtěla bych, aby sis zkusil sám představit nějakou polohu ruky, a pověz mi, co asi může dělat? Chci, aby to byl čistě Tvůj nápad.“*

6.2 Kresba lidské postavy

6.2.1 Charakteristika

Výběr této metody byl inspirován Testem kresby lidské postavy. Zkoušku testu kresby člověka (Draw-A-Man) poprvé vytvořila v roce 1926 Florence Goodenoughová. Tato

metoda sloužila ke zjišťování rozumového vývoje dětí a vycházela z předpokladu, že se kresba zákonitě vyvíjí. Test kresby lidské postavy byl rozšířen a evidován v roce 1963 Dalem B. Harrisem a vyšel pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. Tato verze byla také zaměřena především na hodnocení kognitivního vývoje. Test také poupravila Karen Machoverová (Draw-A-Person), jejíž verze sloužila jako ukazatel celkového psychického vývoje a k odvozování charakteristik osobnostního vývoje. V roce 1982 vyšla česká revize od Jaroslava Šturmy a Marie Vágnerové, která se zaměřuje na děti od 3,5 do 11 let. Hodnocení je zde zaměřeno na obsah a formu kresby. V současné době jsou však normy i způsob hodnocení zastaralé. Příručku k interpretaci projektivní kresby postavy vydal v Čechách Zdeněk Altman v roce 2011. Jeho verze je určena pro dospělé (Cognet, 2013; Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001).

6.2.2 Administrace

Ve všech třídách byly kresby zadávány skupinově v rámci hodiny výtvarné výchovy, tudíž čas na splnění úkolu byl 45 minut. Dětem byl rozdán bílý nelinkovaný papír formátu A4, používat mohly tužku a gumu. V každé třídě zazněla instrukce: *„Chtěla bych, abyste mi nakreslili lidskou postavu. Nakreslete obrázek tak, jak nejlépe dovedete.“*

Děti byly předem seznámeny s tím, že výsledek nebude nijak známkován a že vše, co nakreslí, je správné. V případě, že měly doplňující dotazy jim vždy bylo odpovězeno: *„Udělej to tak, jak nejlépe dovedeš.“*

7 Sběr dat

Sběr dat proběhl v rozmezí leden-březen 2017 na základní škole v Písku. Nejprve byl 61 chlapcům pěti čtvrtých tříd a 42 chlapcům třech pátých tříd rozdán informovaný souhlas pro rodiče. Ze čtvrtých tříd mi bylo vráceno 34 souhlasů, z pátých pouze 8. Jelikož nebylo možné se domluvit na společném průniku časů s třídními učitelkami pátých tříd, byli do výzkumu zařazeni pouze žáci tříd čtvrtých. Dívky jsem do výzkumu nezařadila z důvodu, že agresivní projevy u jednotlivých pohlaví jsou v tomto věku velmi rozdílné a chtěla jsem mít skupiny z tohoto pohledu vyrovnané.

Těmto 34 žákům čtvrtých tříd byl administrován Test apercepce ruky a na základě jeho výsledků byly vybrány dvě skupiny čítající celkem 14 chlapců; sedm s agresivními tendencemi a sedm chlapců bez agresivních tendencí nebo s mnohem menší mírou těchto

tendencí. Výběr těchto chlapců byl následně konzultován s třídními učitelkami, které ve všech případech výsledky získané Testem apercepce ruky potvrdily.

Vybraným 14 chlapcům byla poté zadána kresba lidské postavy, která byla hodnocena podle jistých kritérií zaměřující se na agresivní prvky v kresbě. Obě metody byly zadávány ve školním prostředí.

8 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výběr vzorku Testu apercepce ruky byl použit záměrný výběr přes instituce. Tento vzorek tvořilo 34 chlapců pěti čtvrtých tříd základní školy. Na základě výsledků Testu apercepce ruky byly účelovým výběrem vybrány dvě skupiny, z nichž každá čítá sedm chlapců. Nejmladšímu chlapci bylo v době výzkumu 9 let a 9 měsíců. Nejstarší dosáhl věku 10 let a 10 měsíců.

Skupina I – chlapci s agresivními tendencemi

Do skupiny I byli zařazeni chlapci, kteří v Testu apercepce ruky vykazovali výrazné agresivní sklony a jejich výsledný protokol nelze považovat za běžný (tzn. obsahoval nadprůměrné množství agresivních, sociálně nežádoucích a varovných odpovědí, byl zde nedostatek sociálně pozitivních odpovědí, celkové rozložení odpovědí neodpovídalo očekávatelnému průměru, vyskytovaly se zvláštní formulace, obsah a neobvyklé doprovody agresivních odpovědí, agresivní odpovědi se objevovaly u tabulí č. 5, 8, 10). Výběr těchto chlapců byl následně konzultován s třídními učitelkami, které potvrdily zvýšené agresivní projevy u daných jedinců.

Skupina II – chlapci, kteří agresivní tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře

Skupina II se skládá z chlapců, jejichž protokol v Testu apercepce ruky byl označen za normální (tzn. nevykazoval žádné zvláštnosti či varovné odpovědi, obsahoval kvalitní odpovědi, rozložení odpovědí odpovídalo očekávatelnému průměru, převažovaly sociálně pozitivní odpovědi). Výběr těchto chlapců byl také konzultován s třídními učitelkami, které potvrdily, že jsou chlapci bezproblémoví.

9 Metody zpracování dat

Ke zpracování dat byl zvolen smíšený výzkum, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody (Hendl, 2005).

9.1 Test apercce ruky

Při vyhodnocování pracujeme se 17 signaturami ve čtyřech základních kategoriích. Do základních kategorií patří interpersonální odpovědi (INT), environmentální odpovědi (ENV), maladjustační odpovědi (MAL) a odpovědi stažení se či selhání (WITH). Do INV řadíme náklonnost (AFF), závislost (DEP), komunikaci (COM), exhibici (EXH), řízení (DIR), agresivitu (AGG) a negativismus (NEG). Do ENV spadá získávání (ACQ), aktivita (ACT) a pasivita (PAS). Do kategorie MAL patří napětí (TEN), zmrzačení, poškození, nemoc (CRIP), strach (FEAR) a komplexové odpovědi (KO). Do WITH řadíme pouhý popis (DES), selhání (FAIL) a bizarnost (BIZ), kterou je možné rozdělit na dva typy podle závažnosti odpovědi (BIZ 1, BIZ 2). Detailní popis jednotlivých kategorií podle Zdeňka Altmana (2016) je uveden v příloze č. 4, včetně příkladů odpovědí, které se u mnou testovaných chlapců objevily.

Jednotlivé protokoly jsem zpracovávala kvantitativně i kvalitativně, jelikož se oba způsoby vzájemně doplňují. Z důvodu, že se tato práce týká agresivních tendencí, jsem se následně zaměřila detailněji na hodnocení agresivních odpovědí (AGG).

Kvantitativní vyhodnocení

Kvantitativní vyhodnocování probíhalo tím způsobem, že jsem každou odpověď přiřadila dané kategorii, následně vyhodnotila celkový počet odpovědí a jejich vzájemné zastoupení, včetně zjištění, jakých kategorií je v odpovědích nedostatek a jakých je naopak příliš. Poté jsem vypočítala vzájemný poměr počtu sociálně pozitivních a sociálně negativních interpersonálních odpovědí ($AFF+DEP+COM : DIR+AGG+NEG$). Aby bylo možné mezi sebou jednotlivé protokoly porovnávat, bylo zapotřebí vypočítat relativní četnost skóre v procentech a převést je na percentilové normy. Pro kvantitativní vyhodnocení byl využit program Microsoft Excel 2016.

Kvalitativní vyhodnocení

V obsahové analýze byly sledovány odpovědi, které proband nějakým způsobem ozvláštnil, se kterými měl potíže či k jakým tématům se v protokolu opakovaně vracel.

Vyhodnocení agresivních odpovědí (AGG)

Pro zjišťování agresivních tendencí je důležitý jak kvantitativní, tak i kvalitativní rozbor.

Z kvantitativního hlediska jsem se zaměřila především na počet agresivních odpovědí (AGG) a sociálně nežádoucích odpovědí (DIR+AGG+NEG), které jsem následně porovnávala s rozložením ostatních odpovědí. Přítomnost agresivních tendencí může značit zvýšený počet těchto dvou kategorií, kdy průměrné hodnoty běžného protokolu odpovídají přibližně 8 % AGG (cca 1-3 odpovědi) a 18,6 % DIR+AGG+NEG (cca 3-5 odpovědi). Tendence k agresivnímu chování je také možné usuzovat z tzv. Acting out score (AOS), který je možné vyjádřit vzorcem $AOS = (DIR+AGG+NEG) - (AFF+DEP+COM)$. Jedná se o rozdíl mezi sociálně pozitivními a sociálně negativními odpověďmi.

V kvalitativním rozboru jsem se soustředila na obsah agresivních odpovědí, zvláštní formulace, nápadné zdůrazňování a neobvyklé doprovodné projevy (např. úsměv při odpovědi „*Vzít kamaráda za krk, když ho chci uškrtit.*“ – tabule č. 10). Dále jsem se zaměřila na to, zda se objevují agresivní odpovědi u tabulí č. 5, 8 a 10, jelikož by se u nich vyskytovat neměly. Zvláštní význam jsem věnovala i tabuli č. 6 (obrázek se zařatou pěstí), kde jsem zjišťovala, kolik agresivních odpovědí bylo zodpovězeno, jaký mají obsah a zda jsou vykompenzovány nějakou neagresivní odpovědí (např. kámen-nůžky-papír). Znakem agresivity může být i to, že se u této tabule žádná AGG odpověď neobjeví.

Zvýšený počet agresivních odpovědí jsem dále porovnávala s množstvím a kvalitou COM a AFF, jelikož by poté odpovědi mohly odkazovat spíše na asertivitu než na agresivitu. V případě, že je odpovědí COM a AFF nedostatek se zvyšuje pravděpodobnost hostilního zaměření AGG. Dále jsem se soustředila na odpovědi DIR, jelikož při zvýšeném množství obou těchto kategorií se může jednat o preferenci soupeřivosti a sociálně negativních strategií. V případě, že DIR odpovědi scházejí může agresivita sloužit jako kompenzace nebo odreagování frustrace.

Dále jsem zvýšený počet AGG odpovědí porovnávala se zvýšeným množstvím a obsahem EXH (známka sebestřednosti), ACQ (sklon k bezohlednému sebeprosazování), MAL (agresivita v důsledku psychických problémů) a FEAR, případně jiných WITH odpovědí (varovný signál závažných psychických problémů).

Zvýšené množství AGG jsem také porovnávala s nedostatkem ACT odpovědí (nepřímé projevy agresivity). Dále jsem sledovala ambivalenci mezi AGG a TEN (propojení agresivity a úzkosti) a mezi AGG a FEAR (závažný varovný signál). Pozornost jsem věnovala i NEG odpovědím, které mohou být známkou pasivní agresivity.

9.2 Kritéria hodnocení kresby lidské postavy

Kritérií, podle kterých by bylo možné hodnotit kresby je mnoho, tudíž do hodnocení nezahrnuji vše, co by bylo možné posuzovat. Zaměřila jsem se pouze na kritéria související s agresivními tendencemi. Kritéria jsem vybrala taková, která se při pozorování kreseb jevila pro tento výzkum důležitá. Volba těchto kritérií byla inspirována literaturou a studii uvedenými v teoretické části práce (Cognet, 2013; Davido, 2001; Gilbert, 1980, in Zadeh & Malik, 2009; Goldstein & Rawn, 1957; Lev-Wiesel & Hershkovitz, 2000).

Jednotlivá kritéria byla bodově ohodnocena:

- 0 bodů – kritérium se v kresbě nevyskytuje.
- 1 bod – kritérium se v kresbě vyskytuje.

1. Velikost postavy

V tomto kritériu je hodnocena velikost postavy. Za normální velikost postavy se považuje taková, která zabírá 70-80 % plochy papíru, tedy přibližně 10-17 cm. Velikost postavy úzce souvisí s mírou sebevědomí, sebehodnocení či touhy po uplatnění. Malou postavu obvykle kreslí úzkostné děti trpící pocity nejistoty. Velká postava bývá typická pro děti, které mají sklon k sebeprosazování a agresivnímu chování. Kritérium je členěno na tři typy:

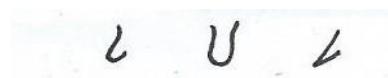
- A. Menší než 10 cm.
- B. 10-17 cm.
- C. Větší než 17 cm.

2. Výrazné zobrazení nosu

Zde je hodnoceno provedení nosu. Nos má podstatné postavení z hlediska lidského těla, jelikož je v centru tváře, která je pro dítě velmi důležitá z hlediska komunikace. V tomto kritériu se zaměřuji na jakékoliv zdůraznění nosu oproti ostatním prvkům na obličeji, které má souvislost se sebeprosazováním a na zobrazení nosních dírek, které je považováno za významný znak agresivity.



Obr. č. 1 – příklady splněného kritéria



Obr. č. 2 – příklady nesplněného kritéria

3. Atypické zobrazení úst

V tomto kritériu nás zajímá zobrazení úst. Ústa jsou symbolem řeči a uspokojení spojeného s oralitou. Tvar úst se významně podílí na celkovém výrazu obličeje. Atypické zobrazení úst odkazující na agresivitu znamená, že jsou zobrazena přímou linií nebo jsou jakýmkoliv způsobem zobrazené zuby.



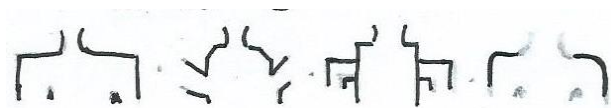
Obr. č. 3 – příklady splněného kritéria



Obr. č. 4 – příklady nesplněného kritéria

4. Výrazná ramena

Zde hodnotím vzhled ramen, která symbolizují obecnou tělesnou sílu nebo její zvýšenou potřebu. Za agresivní znaky v zobrazování ramen jsou považovány jejich výraznost, zdůraznění a hranatost, na které se v tomto kritériu zaměřuji.



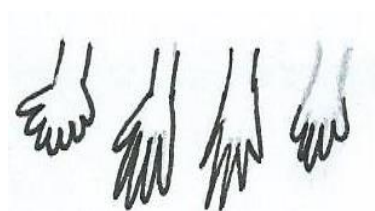
Obr. č. 5 – příklady splněného kritéria



Obr. č. 6 – příklady nesplněného kritéria

5. Atypické zobrazení prstů

Zde je hodnoceno zobrazení prstů, které reprezentují kontakt. Za atypické zobrazení naznačující agresivitu je v tomto kritériu považován nadměrný počet prstů, jejich nadměrná délka, špičatost či jejich zdůraznění oproti zbytku těla.



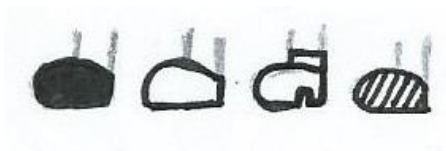
Obr. č. 7 – příklady splněného kritéria



Obr. č. 8 – příklady nesplněného kritéria

6. Zdůraznění obuvi

V tomto kritériu nás zajímá, zda jsou na obuvi nápadné detaily, výrazné vybarvení či zdůraznění oproti postavě, špičatost a viditelné podpatky. V případě detailů v podobě tkaniček není toto kritérium hodnoceno za splněné.



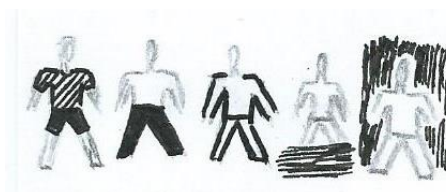
Obr. č. 9 – příklady splněného kritéria



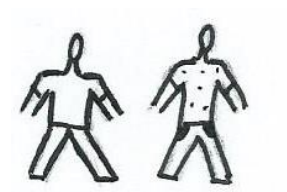
Obr. č. 10 – příklady nesplněného kritéria

7. Výrazné vybarvení, šrafování

V tomto kritériu je hodnoceno, zda se v kresbě postavy nebo v jejím okolí objevuje výrazné vybarvení či šrafování. Za splněné kritérium je také považováno, pokud je obrys postavy velmi výrazný. V případě, že jsou zvýrazněné pouze malé detaily na oblečení není toto kritérium považováno za splněné.



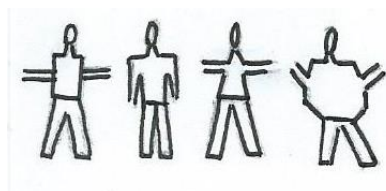
Obr. č. 11 – příklady splněného kritéria



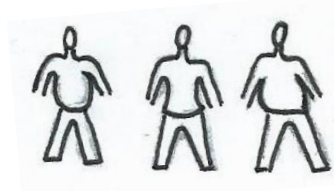
Obr. č. 12 – příklady nesplněného kritéria

8. Zobrazení těla

Kresba těla je spojována se základními pudy. Děti nejčastěji vyobrazují takové figury, které jsou podobné jejich vlastním somatotypům. V tomto kritériu se zaměřujeme na to, zda je tělo zobrazeno hranatě, s minimálním množstvím zaoblení.



Obr. č. 13 – příklady splněného kritéria



Obr. č. 14 – příklady nesplněného kritéria

10 Výsledky

Všechny znaky byly v kresbách hledány zaslepeně, což znamená, že hodnotitelka, tj. autorka této práce nevěděla, do jaké skupiny kresba patří, aby nedocházelo ke zkreslování výsledků. Nejdříve uvádím výsledky skupiny I (tj. chlapci s agresivními tendencemi), poté výsledky skupiny II (tj. chlapci, kteří agresivní tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře).

10.1 Výsledky skupiny I

1. Velikost postavy

V této skupině se objevila nadměrně veliká postava (typ C; více než 17 cm) u dvou kreseb, zbylých pět chlapců nakreslilo normální velikost postavy (typ B; 10-17 cm). Třetí typ postavy (typ A; méně než 10 cm) se u žádného z chlapců nevyskytl.



Obr. č. 15 – typ postavy C; nadměrně veliká postava



Obr. č. 16 – typ postavy B; normální velikost postavy

2. Zobrazení nosu

Většina chlapců z této skupiny zobrazovala nos zakulacený, tvořený pouze jednou čarou. U čtyř kreseb byly viditelné nosní dírky, z toho u dvou došlo k jejich zobrazení prostřednictvím teček uprostřed zaoblené linie (obr. č. 17), u zbylých dvou došlo k realističtějšímu zobrazení jak nosu, tak i nosních dírek (obr. č. 18, 19).



Obr. č. 17 – zvládnutý nosní dírky – nerealistické provedení



Obr. č. 18 – zvládnutý nosní dírky – realistické provedení



Obr. č. 19 – zvládnutý nosní dírky – realistické provedení

3. Atypické zobrazení úst

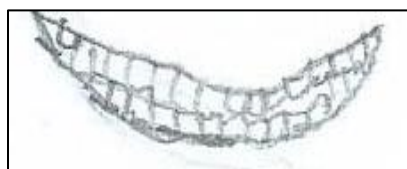
Všichni chlapci z této skupiny nakreslili atypická ústa, z toho u dvou byla zobrazena přímou linií (obr. č. 20), u zbylých pěti byly viditelné zuby, z toho u tří kreseb byly zuby znázorněny jako celek (přímá čára je přelomena svislými čarami, tzv. mřížkovitý způsob zobrazení zubů, obr. č. 21), u zbylých dvou kreseb jsou zuby jasně definované a je kreslen každý zub zvlášť (obr. č. 22).



Obr. č. 20 – ústa zobrazená přímou linií



Obr. č. 21 – zobrazení zubů jako celek



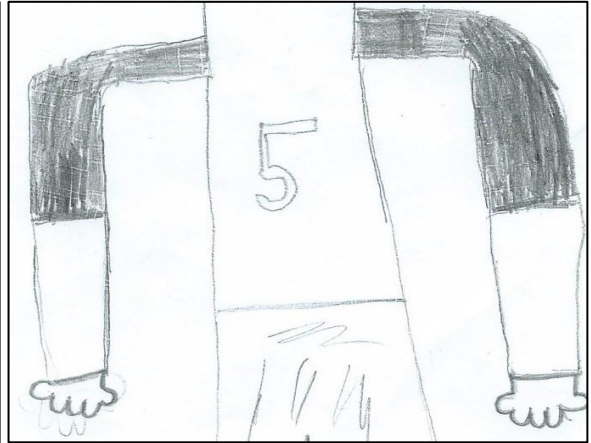
Obr. č. 22 – zobrazení jednotlivých zubů

4. Výrazná ramena

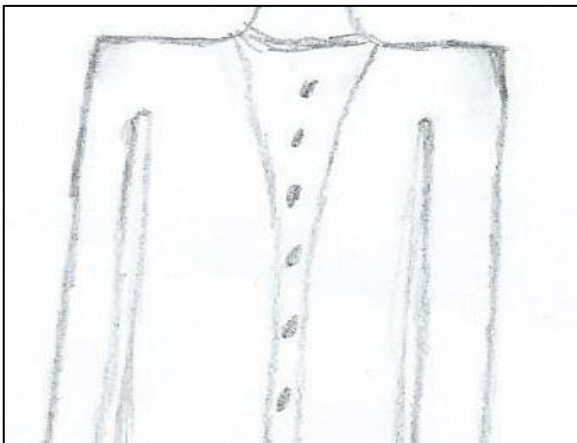
V této skupině se u většiny chlapců objevila hranatá ramena (obr. č. 23), jeden z nich je zvýraznil vybarvením (obr. č. 24). U jednoho chlapce je vidět silnější tlak na tužku v oblasti ramen oproti zbytku postavy (obr. č. 25) Poslední chlapec z této skupiny nezobrazil ramena žádným způsobem, paže v tomto případě vycházejí přímo z trupu (obr. č. 26).



Obr. č. 23 – hranatá ramena



Obr. č. 24 – zvýrazněná ramena



Obr. č. 25 – silnější tlak na tužku v oblasti ramen



Obr. č. 26 – ramena nejsou znázorněna

5. Atypické zobrazení prstů

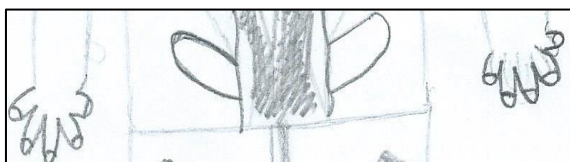
Ve skupině I se u pěti obrázků objevilo atypické zobrazení prstů. V jednom případě jsou prsty znázorněny nadměrně dlouhé a špičaté (obr. č. 27). U další kresby jsou prsty znázorněny tak, jako by autor prve zamýšlel nakreslit sevřené pěsti, ale poté je doplnil nadměrným počtem prstů po celém obvodu pěstí (obr. č. 28). Zvýrazněné prsty oproti zbytku těla se objevily u třech kreseb, z toho u jedné z nich je také viditelný veliký tlak při zobrazení nehtů (obr. č. 29) a u další jsou zvýrazněné prsty doplněny sevřeným stiskem, jelikož postava svírá květiny (obr. č. 30). U zbylých dvou kreseb jsou prsty znázorněny běžným způsobem.



Obr. č. 27 – nadměrná délka a špičatost prstů



Obr. č. 28 – nadměrný počet prstů



Obr. č. 29 – zdůraznění prstů a nehtů



Obr. č. 30 – zdůraznění prstů svírajících květiny

6. Zdůraznění obuvi

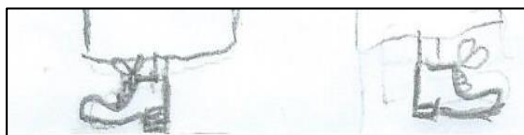
U všech kreseb ze skupiny I byla obuv zvýrazněná, z toho u pěti z nich se objevuje výrazné vybarvení doplněné ve třech případech podpatky (obr. č. 31). U zbylých dvou kreseb je obuv nevybarvená, její obvod je však oproti zbytku těla zdůrazněn (obr. č. 32), u jedné se objevily podpatky (obr. č. 33).



Obr. č. 31 – výrazné vybarvení obuvi a podpatky



Obr. č. 32 – zdůraznění obuvi



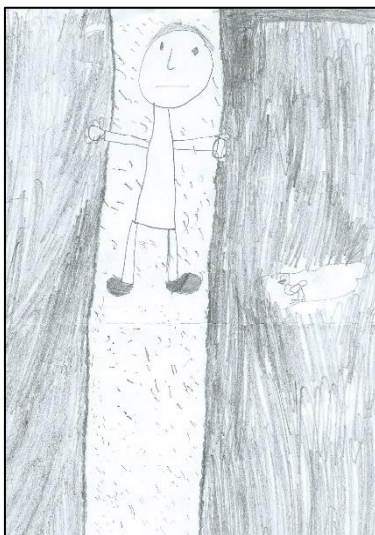
Obr. č. 33 – zdůraznění obuvi s podpatky

7. Výrazné vybarvení, šrafování

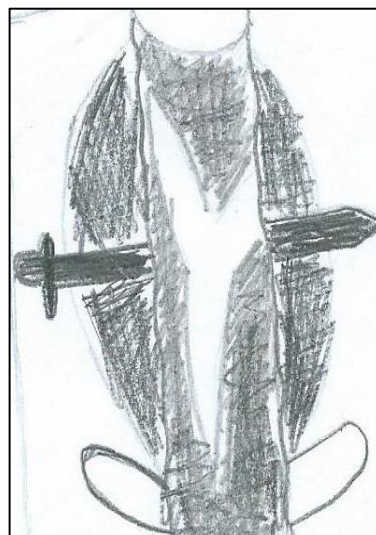
V této skupině se výrazné vybarvení či šrafování objevilo u všech kreseb převážně v rámci postavy (obr. č. 34), u třech jedinců se objevilo výrazné šrafování okolí (obr. č. 35). Jeden z chlapců zvýraznil na oblečení obrázek meče, což lze považovat za velmi výrazný agresivní prvek v jeho kresbě (obr. č. 36).



Obr. č. 34 – výrazné vybarvení postavy



Obr. č. 35 – výrazné šrafování okolí



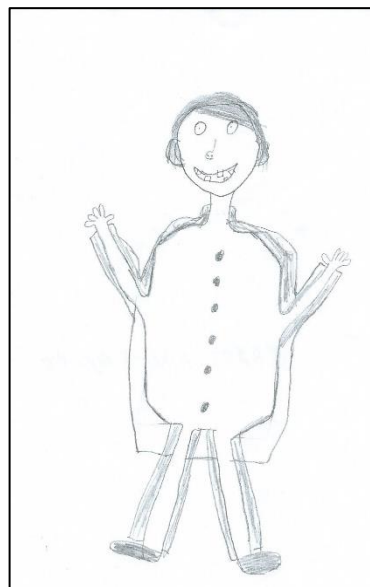
Obr. č. 36 – zvýrazněný agresivní prvek

8. Zobrazení těla

Všechny kresby chlapců ze skupiny I se vyznačují hranatým tělem, které je tvořeno většinou přímými rovnými liniemi s minimálním počtem zaoblení.



Obr. č. 37 – hranaté zobrazení těla



Obr. č. 38 – hranaté zobrazení těla

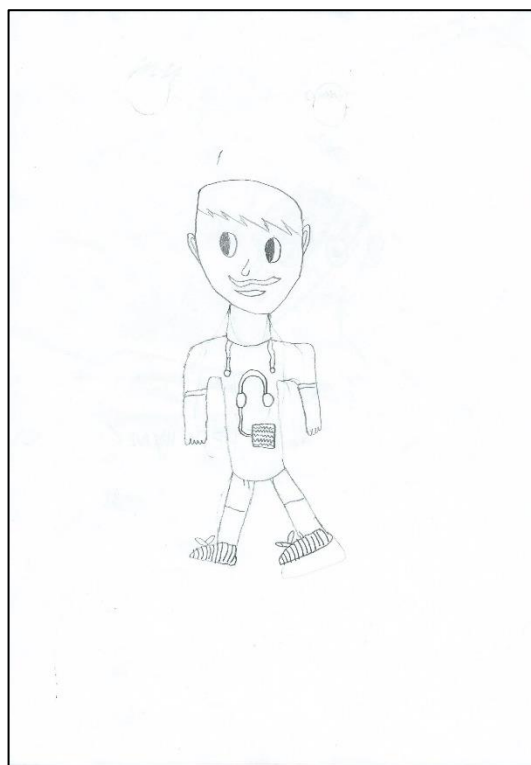
10.2 Výsledky skupiny II

1. Velikost postavy

V této skupině se objevily tři nadměrně velké postavy (typ C; více než 17 cm), ostatní chlapci nakreslili normální velikost postavy (typ B; 10-17 cm). Třetí typ postavy (typ A; méně než 10 cm) se u žádného z chlapců nevyskytl.



Obr. č. 39 – typ postavy C; nadměrně veliká postava



Obr. č. 40 – typ postavy B; normální velikost postavy

2. Zobrazení nosu

Chlapci z této skupiny většinou kreslili dvojrozměrný zakulacený nos tvořený jednou čarou (obr. č. 41), jeden nakreslil nos špičatý (obr. č. 42). U žádného z nich nebyl nos zvýrazněn ani neobsahoval nosní dírky.



Obr. č. 41 – zakulacený nos



Obr. č. 42 – špičatý nos

3. Atypické zobrazení úst

Většina chlapců ze skupiny II nakreslila ústa široce otevřená, směřící se, bez doplňujících obsahů (obr. č. 43). U dvou byl zobrazen jazyk (obr. č. 44). Jeden z chlapců znázornil ústa realisticky s viditelnými rty s náznakem úsměvu. Pouze jeden chlapec z této skupiny znázornil ústa přímou linií. U žádného z nich nebyly vyobrazeny zuby.



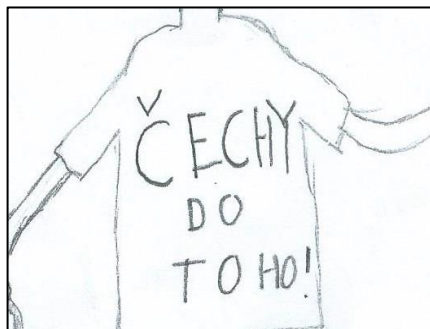
Obr. č. 43 – směřící se ústa



Obr. č. 44 – ústa s viditelným jazykem

4. Výrazná ramena

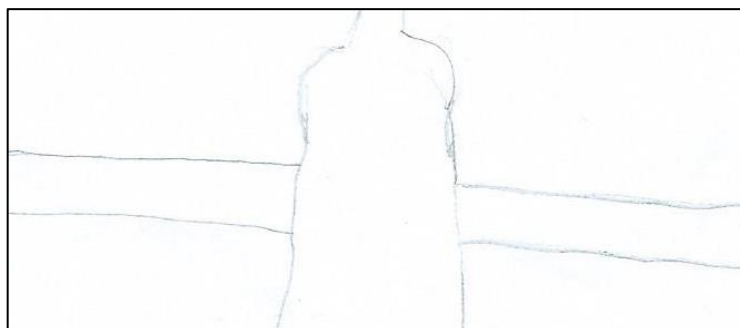
V této skupině se u žádného z obrázků neobjevila výrazná či hranatá ramena, u všech bylo viditelné zaoblení (obr. č. 45, 46). Dva chlapci znázornili zaoblená ramena, paže však připojili k trupu v jiném místě (obr. č. 47).



Obr. č. 45 – zaoblená ramena



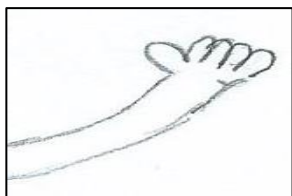
Obr. č. 46 - zaoblená ramena



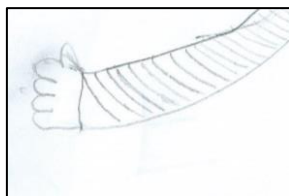
Obr. č. 47 – zaoblená ramena s připojením paží k trupu v jiném místě

5. Atypické zobrazení prstů

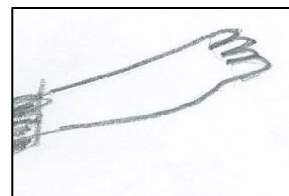
V této skupině se u žádného z obrázků neobjevilo atypické zobrazení prstů, ani u nikoho nebyly zvýrazněny (obr. č. 48, 49). Ve dvou kresbách se objevil snížený počet prstů, v jednom případě tři, ve druhém čtyři (obr. č. 50), v daném kritériu je však hodnocen pouze zvýšený počet prstů.



Obr. č. 48 – běžné zobrazení prstů



Obr. č. 49 – běžné zobrazení prstů



Obr. č. 50 – snížený počet prstů

6. Zdůraznění obuvi

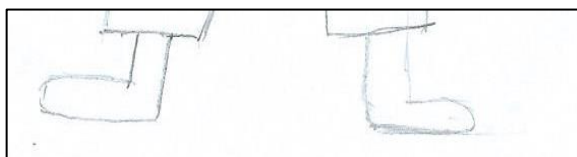
Ve skupině II zobrazili výraznou obuv tři chlapci, z toho jeden obuv výrazně vybarvil (obr. č. 51), druhý nakreslil viditelné podpatky a třetí doplnil obuv detaily v podobě proužků (obr. č. 52). U zbylých čtyř kreseb jsou boty nevýrazné a nevybarvené (obr. č. 53).



Obr. č. 51 – výrazné vybarvení obuvi



Obr. č. 52 – obuv s detaily



Obr. č. 53 – nevýrazná obuv

7. Výrazné vybarvení, šrafování

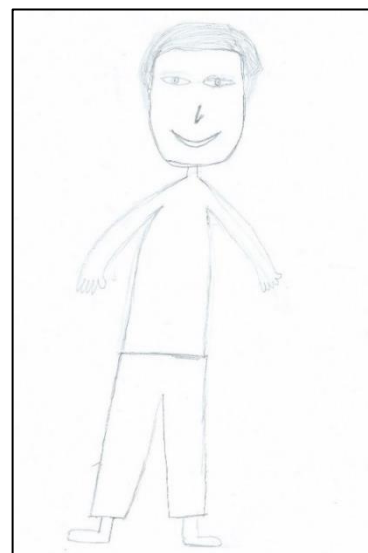
V této skupině se výrazné vybarvení objevilo pouze u jedné kresby, konkrétně v oblasti kalhot (obr. č. 54). U dvou kreseb se objevilo vybarvení malých detailů v oblasti oblečení, které však není natolik výrazné, aby bylo považováno za splnění daného kritéria (obr. č. 55). U zbylých čtyř kreseb nedošlo ani u postavy ani v jejím okolí k žádnému vybarvení nebo šrafování (obr. č. 56).



Obr. č. 54 – výrazné vybarvení kalhot



Obr. č. 55 – nevýrazné vybarvení detailů



Obr. č. 56 – postava bez vybarvení

8. Zobrazení těla

Ve skupině II nakreslili všichni chlapci zaoblené tělo s minimálním počtem hran.



Obr. č. 57 – zaoblené tělo



Obr. č. 58 – zaoblené tělo

10.3 Shrnutí výsledků obou skupin

Na základě této srovnávací studie bylo zjištěno, že **kresby chlapců mladšího školního věku s agresivními tendencemi se liší od kreseb chlapců stejného věku bez agresivních tendencí nebo s mnohem menším mírou těchto tendencí**. Dále bylo zjištěno, v jakých konkrétních attributech dané rozdíly jsou.

Nejvýznamnějším rozdílem bylo shledáno kritérium **zobrazení těla**, které všichni chlapci s agresivními tendencemi zobrazili hranaté s minimem zaoblených linií, což je podstatný znak agresivity. Naopak u chlapců z druhé skupiny se tento způsob zobrazení neobjevil ani v jednom případě.

Další patrné rozdíly nastaly v **zobrazení ramen**, kdy většina chlapců s agresivními tendencemi nakreslila ramena hranatá či je jiným způsobem zdůraznila. Takovýto způsob zobrazení ramen je úzce propojený s agresivními tendencemi v jedinci. Poslední chlapec z této skupiny nevyobrazil ramena žádným způsobem, paže připojil k trupu v jiném místě. U žádného z chlapců bez agresivních tendencí nebo s jejich mnohem menší mírou se tento způsob provedení neobjevil, u všech byly patrné zaoblené linie.

Značné rozdíly nastaly také u kritéria **výrazné vybarvení a šrafování**, kdy u všech sedmi chlapců s agresivními tendencemi se tento způsob výtvarného projevu objevil, ať už v rámci postavy, tak i u třech kreseb v rámci okolí. Jeden z agresivních chlapců dokonce zvýraznil obrázek meče na oblečení postavy, což lze považovat za jednoznačný znak agresivity. Výrazné vybarvení se objevilo pouze u jednoho chlapce bez agresivních tendencí, konkrétně v oblasti kalhot, zbytek postavy je bez šrafování či jiného vybarvování.

Poměrně podstatné rozdíly nastaly také v kritériu **zobrazení úst**, kdy všichni chlapci s agresivními tendencemi zobrazili atypická ústa, dva přímou linií a zbylých pět znázornilo zuby, které jsou považovány za jeden z nejpodstatnějších agresivních znaků v kresbě. Atypické zobrazení úst se objevilo pouze u jednoho neagresivního chlapce, konkrétně se jednalo o znázornění úst přímou linií.

Patrné rozdíly se objevují také v **zobrazení prstů**, kdy pouze dva chlapci z agresivní skupiny zobrazili prsty klasickým způsobem. U zbylých pěti chlapců se objevilo atypické zobrazení, konkrétně jeden z nich zobrazil prsty nadměrně dlouhé a špičaté, druhý nakreslil nadměrný počet prstů kolem uzavřené elipsy znázorňující zápěstí a tři chlapci prsty oproti zbytku těla zdůraznili. Jeden kromě zdůraznění nakreslil také sevřenou pěst svírající květiny.

U žádného chlapce ze skupiny bez agresivních tendencí nebo s jejich mnohem menší mírou se neobjevilo atypické zobrazení prstů.

Značné rozdíly jsou také v kritériu **zobrazení nosu**, kdy čtyři chlapci ze skupiny s agresivními tendencemi nos nějakým způsobem zdůraznili a nakreslili nosní dírky, což je považováno za jednoznačný symbol agresivity. U žádného z chlapců ze skupiny bez agresivních tendencí nebo s jejich mnohem menší mírou se neobjevilo zdůraznění nosu či viditelné nosní dírky.

Méně patrné rozdíly jsou u kritéria **zobrazování obuvi**, které sice všichni chlapci s agresivními tendencemi splňují, tzn. obuv je výrazná, vybarvená, špičatá či jsou viditelné podpatky, na druhou stranu obuv ozvláštnili i tři chlapci z druhé skupiny, tudíž toto kritérium nelze považovat za jednoznačně rozdílné mezi těmito dvěma skupinami.

Poslední kritérium – **velikost postavy**, konkrétně tvrzení, že agresivní děti kreslí nadměrně velikou postavu se u našeho vzorku nepotvrdilo. Nadměrně velikou postavu nakreslili pouze dva chlapci s agresivními tendencemi, ve druhé skupině nakreslili nadměrně velikou postavu dokonce chlapci tři. U zbylých testovaných dětí se objevovaly normální velikosti postav, u nikoho se neobjevila postava malá.

V následující tabulce jsou pro lepší přehlednost uvedené počty chlapců, kteří dané kritérium v kresbě zobrazili. Ve skupině I jsou chlapci s agresivními tendencemi, do skupiny II řadíme chlapce, kteří tyto tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře.

Tab. č. 1 - počty chlapců, kteří zobrazili dané kritérium v kresbě

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

11 Diskuze

V bakalářské práci bylo zjištěno, že se kresba chlapců s agresivními tendencemi odlišuje v porovnání s kresbou chlapců, kteří tyto tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře. Bylo také zjištěno, v jakých konkrétních atributech se kresby liší. Většinu stanovených kritérií značících agresivitu zobrazila skupina chlapců s agresivními tendencemi ve větší míře, což znamená, že výsledky kresby agresivitu u těchto chlapců prokázaly.

Nejvýraznější rozdíly se projevíly v zobrazování úst, ramen, těla a ve výrazném vybarvení či šrafování, což koresponduje s výsledky studií Goldsteina a Rawna (1957) a Zadehové s Malikovou (2009).

Poněkud méně výrazné rozdíly se objevily také v zobrazování prstů, nosu a obuvi. I tyto výsledky korespondují s výsledky výše zmíněných studií.

Na uvedeném vzorku vyšlo najevo, že velikost postavy, konkrétně nadměrně velká figura, není významným indikátorem pro určování agresivity v kresbě, jelikož se objevila pouze u dvou chlapců z agresivní skupiny, zatímco u druhé skupiny se tento typ zobrazení objevil u chlapců třech. I v tomto se naše výsledky shodují s výsledky Goldsteina a Rawna (1957).

Jsem si vědoma toho, že při vyhodnocování nebo samotné administraci metod mohlo dojít k určitému zkreslení výsledků. Ze strany probandů mohlo při Testu apercepce ruky dojít ke zkreslení z důvodu momentálního rozpoložení, nervozity nebo autocenzury, kdy dítě mohlo dávat přednost sociálně žádoucím odpovědím před odpověďmi sociálně nežádoucími. Při kresbě postavy mohlo dojít ke zkreslení inspirováním se kresbami spolužáků, jelikož děti seděly vedle sebe. Individuální administrace nebo samostatné pracovní místo nebylo však z časového ani prostorového hlediska ve školním prostředí možné.

Ke zkreslení výsledků mohlo dojít i mou osobou. Při administraci Testu apercepce ruky nebylo vždy možné se z důvodu časového omezení doptat na určité odpovědi, proto je možné, že jejich kontext byl pochopen jinak, než bylo probandem zamýšleno. Při hodnocení testu jsem se snažila eliminovat vliv mého momentálního rozpoložení tím způsobem, že jsem sporné odpovědi hodnotila vícekrát v rozmezí několika dnů a poté vybrala nejčastější volbu. Výsledky hodnocení kresby postavy mohou být zkreslené tím, že jsem se zaměřila pouze na kritéria značící agresivitu, čímž mohlo dojít k jejich

nahodnocení. Myslím si však, že to výsledky příliš neovlivnilo, jelikož by došlo k jejich nahodnocení u obou skupin, tudíž by rozdíly mezi nimi zůstaly stejné. Nelze zcela vyloučit ani subjektivitu z mé strany, jelikož kritéria hodnocení kresby postavy byla zvolena subjektivně a hodnocení kreseb záleželo na mém úsudku. Subjektivitu při hodnocení kreseb jsem se pokusila minimalizovat tak, že jsem kresby hodnotila zaslepeně, což znamená, že jsem předem nevěděla, jaká kresba patří do jaké skupiny.

Při dalším zkoumání daného tématu by bylo jistě přínosné, kdyby se děti ke svým kresbám vyjádřily. Mohly by se poté ukázat nové poznatky, např. to, čemu dítě dává v kresbě největší váhu a co je pro něj naopak nepodstatné, což by mohlo hodnotiteli pomoci při vyhodnocování kritérií v kresbách. Z důvodu časového omezení však nebylo v tomto výzkumu možné s dětmi o kresbách hovořit.

Pokud bych znovu zkoumala dané téma, zaměřila bych se na hledání agresivních dětí ve střediskách výchovné péče, kde by byla jistě větší pravděpodobnost nalézt děti vhodné k výzkumu oproti běžné základní škole.

Myslím si, že tento výzkum by mohl být inspirací pro práci s kresbou dětí s agresivními tendencemi. Většina kritérií kresby lidské postavy značící agresivitu byla podle mého názoru vhodně zvolená, jelikož jejich prostřednictvím byly dokázány kresebné rozdíly u zkoumaného vzorku chlapců. Konečný výzkumný soubor je, i přes mou snahu získat více probandů, velmi malý, proto není možné získané výsledky zobecnit. Z toho důvodu by podle mého názoru bylo vhodné zjistit korelaci těchto kritérií s výsledky Testu apercepce ruky u početnějšího vzorku.

Závěr

Tato práce srovnává kresbu postavy chlapců s agresivními tendencemi s chlapci, kteří tyto tendence nemají nebo je mají v mnohem menší míře. Jejím cílem bylo odpovědět na otázku, v jakých attributech se kresby těchto dětí liší.

Práce je členěna do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část je zaměřena na specifika období mladšího školního věku, agresi, agresivitu a dětskou kresbu.

Empirická část obsahuje smíšený výzkum, který se zabývá porovnáváním kreseb a popsáním jejich rozdílů u dvou skupin chlapců ve věku 9-11 let ze základní školy v Písku. Skupiny byly vybírány na základě výsledků Testu apercepce ruky, který byl administrován 34 chlapcům pěti čtvrtých tříd. Konečný počet dětí v každé skupině je sedm chlapců stejné věkové kategorie.

Skupinám byla poté zadána kresba postavy, obě skupiny měly stejné pracovní podmínky. Pro srovnání jejich tvorby byla určena jistá kritéria, která byla inspirována zahraničními výzkumnými studiemi zabývajícími se agresivními tendencemi v kresbě. Vybrána byla ta kritéria, která byla považována pro tuto práci za významná.

Rozdíly v kresbě byly zjevné ve většině hodnotících kritérií. Skupina žáků, kteří byli vybráni jako děti s agresivními tendencemi vykazují ve většině kritériích agresivní sklony. U skupiny žáků, kteří byli vybráni jako děti bez agresivních tendencí nebo s jejich mnohem menší mírou, se dané prvky buď neobjevují, nebo se objevují mnohem méně. Pouze jedno kritérium (velikost postavy) nebylo na uvedeném vzorku potvrzeno jako vhodné pro určování rozdílů agresivních tendencí v kresbě. Výsledky této studie mohou být zajisté ovlivněny výběrem vzorku, vyloučit nelze ani subjektivní hodnocení, ač jsem se mu snažila co nejvíce vyhnout.

Myslím si, že metody Testu apercepce ruky a kresba lidské postavy byly vhodně zvoleny a jejich kombinace prokázala to, co jsme se snažili dokázat – tedy, že kresby dětí s agresivními tendencemi se v určitých aspektech liší od kreseb dětí bez těchto tendencí nebo s jejich mnohem menší mírou. Jelikož však bylo v této práci pracováno s poměrně malým výzkumným vzorkem, není možné výsledky zobecnit na celou populaci.

Na závěr bych ráda řekla, že mi práce strávená nad tímto tématem byla obrovským přínosem, převážně z důvodu hlubšího náhledu do psychodiagnostiky dětí.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Altman, Z. (2016). *Test apercepce ruky v psychodiagnostické praxi*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Antier, E. (2004). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.

Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.

Čermák, I. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Davidov, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál.

Defektologický slovník. (2000) (3. upr. vyd.). Jinočany: H & H.

Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition And Emotion*, 27(3), 512-520. doi:10.1080/02699931.2012.720567

Drapela, V. J. (2001). *Přehled teorií osobnosti* (3. vyd.). Praha: Portál.

Fawson, S. (2009). Drawing development: Historical perspectives, developmental stages, current approaches. *Psychology Of Education Review*, 33(1), 3-9.

Goldstein, A. P., & Rawn, M. L. (1957). The validity of interpretive signs of aggression in the drawing of the human figure. *Journal Of Clinical Psychology*, 13(2), 169-171. doi:10.1002/1097-4679(195704)13:2<169::AID-JCLP2270130217>3.0.CO;2-8

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

- Lev-Wiesel, R., & HersHKovitz, D. (2000). Detecting violent aggressive behavior among male prisoners through the Machover draw-a-person test. *The Arts In Psychotherapy*, 27(3), 171-177. doi:10.1016/S0197-4556(99)00048-9
- Lisá, L., & Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1989). *Rodiče a děti* (2. vyd.). Praha: Avicenum.
- Novák, T., & Kudláčková, Y. (2002). *Asertivní žena* (2. dopl. vyd.). Praha: Grada.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie* (4. vyd.). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). Assertive Behavior in Children: A Step toward a Theory of Aggression. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 32(5), iii. doi:10.2307/1165737
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Prekop, J., & Schweizer, C. (1993). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: kniha pro rodiče*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spurný, J. (1996). *Psychologie násilí: o psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: Eurounion.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2013). *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Praha. Získáno 4. dubna 2017 z <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2004). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum.

Zadeh, Z. F., & Malik, S. M. (2009). Expression of Aggressive Tendencies 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

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 2: Ukázka protokolu Testu apercepce ruky a kresby postavy chlapce ze skupiny I

Příloha č. 3: Ukázka protokolu Testu apercepce ruky a kresby postavy chlapce ze skupiny II

Příloha č. 4: Popis signatur Testu apercepce ruky

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas

Dobrý den.

Jmenuji se Dominika Bočanová, jsem studentkou oboru Psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde zpracovávám bakalářskou práci týkající se zkoumání tendencí k určitému typu chování dětí mladšího školního věku.

S Vaším dítětem provedu jednoduché úkoly, které se opírají o práci s obrázky a kresbu. Všechny materiály budou sloužit pouze k mým studijním výzkumným účelům, všechny údaje (např. jméno dítěte) zůstanou v anonymitě. S jakýmkoliv dotazem se neváhejte na mě obrátit.

Souhlasím, aby můj syn,
narozen byl součástí výše uvedeného výzkumu.

V dne

Podpis zákonného zástupce

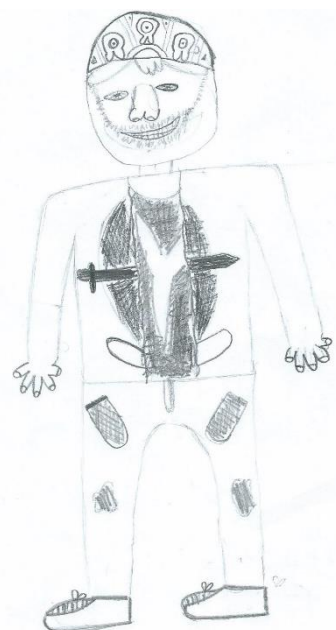
Kontakt:

Dominika Bočanová, bocand01@pf.jcu.cz

Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D. (vedoucí bakalářské práce), jkouril@pf.jcu.cz

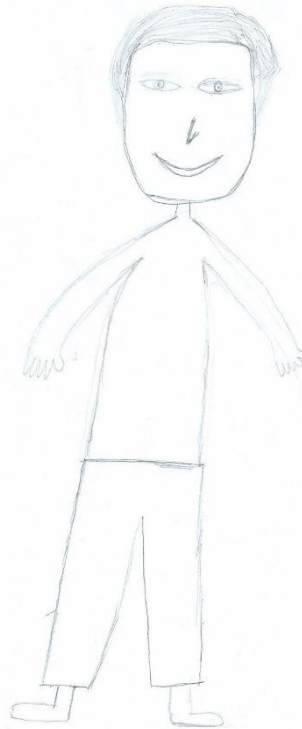
Příloha č. 2: Ukázka protokolu Testu apercepce ruky a kresby postavy chlapce ze skupiny I

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 naštvaná 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 Vzít 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 držím, když chci někam vylézt (mám sevřený pěsti)	ACT AGG CRIP ACT AGG AFF ACT ACQ	ENV INT MAL ENV INT INT ENV ENV



Příloha č. 3: Ukázka protokolu Testu apercepce ruky a kresby postavy chlapce ze skupiny II

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



Příloha č. 4: Popis signatur Testu apercce ruky

- **Interpersonální odpovědi (INT):** tyto odpovědi jsou spojené s interakcí s druhými lidmi, vyjadřují vztah k lidem či zájem o druhé. Jejich míra zastoupení a obsah vypovídají o preferovaných strategiích interpersonálního chování, můžeme z nich predikovat tendenci k určitému způsobu chování. Do této kategorie řadíme náklonnost (AFF), závislost (DEP), komunikaci (COM), exhibici (EXH), řízení (DIR), agresivitu (AGG) a negativismus (NEG).
 - **Náklonnost (AFF):** odpovědi vyjadřující pozitivní výměnu, náklonnost k druhým, intimitu, dávání a přijímání přátelských pocitů a sympatie. Vyjadřují emoce, lásku a přátelství. Jedná se o běžný a žádoucí typ odpovědí, v běžném protokolu by se měly objevovat. Společně s COM tvoří základní strategie kooperativního sociálního chování. Nedostatek AFF odpovědí může značit nezáměr o druhé či strach z emocí. Příklady AFF odpovědí mohou být: „*Někoho objímá.*“, „*Hladí.*“
 - **Závislost (DEP):** odpovědi vyjadřující závislý postoj ke světu, nezralost, potřebu nebo vyžadování podpory či pomoci, podřizování se. V běžném protokolu se příliš neobjevují, není výjimkou, že se nevyskytne žádná DEP odpověď. U dětí a studentů jsou běžnější. Zvýšené množství DEP bývá typické pro nevyzrálé osobnosti. Příklady DEP odpovědí mohou být: „*Stopuje.*“, „*Dát ruku k ohni, aby se ohřála.*“
 - **Komunikace (COM):** odpovědi vyjadřující zájem o druhé lidi, komunikaci a výměnu informací mezi rovnocennými subjekty. Převažuje spíše výměna myšlenek než emocí, jedná se o neosobní a emočně ploché odpovědi. V běžném protokolu se jedná o nejčastější typ odpovědí. Významný je jejich nedostatek či naprostá absence, tato situace se však vyskytuje velmi výjimečně. Příklady COM odpovědí mohou být: „*Mává.*“, „*Ukazuje číslo pět.*“, „*Pozdrav.*“, „*Ukazuje.*“
 - **Exhibice (EXH):** odpovědi vyjadřující nezralé a povrchní předvádění se, odkazování na líbivost ruky, snahu odlišit se od ostatních a vystavování se. Vypovídají o potřebě být oblíben nebo obdivován. Jsou příkladem problematické strategie sebeprosazování pomocí předvádění se, získávání

obdivu a strhávání pozornosti na vlastní osobu. V běžných protokolech se příliš nevyskytují, proto jejich přebytek má varovný význam. Příklady EXH odpovědí mohou být: „*Ukazuje nalakované nehty.*“, „*Ukazuje hezký prstýnek.*“, „*Stínové divadlo.*“

- **Řízení (DIR):** odpovědi vyjadřující jednání s druhými z pozice převahy, ovládnání, ovlivňování, usměrňování nebo kontrolování lidí. Vyjadřují dominance bez vřelosti a agresivity. Jejich cílem není láska ani nenávisť, ale kontrola. Odpovědi DIR bývají poměrně běžné, významný je jejich nedostatek i přebytek. Příklady DIR odpovědí mohou být: „*S někým si dát páku.*“, „*Tudy půjdeš.*“, „*Policista zastavuje auto.*“
- **Agresivita (AGG):** odpovědi popisující tvrdé, až bezohledné sebeprosazování, trestání druhých, vyjadřování zlosti, ubližování, strašení a nepřátelství. Jedná se o chování s cílem ublížit druhému. V běžném protokolu by se měla objevit minimálně jedna AGG odpověď, která značí, že proband nemá žádné problémy s agresivními impulzy. Jednu až dvě agresivní odpovědi očekáváme zejména u tabule č. 6 (obrázek zaťaté pěsti), je však žádoucí, aby byla doplněna i nějakou neagresivní variantou odpovědi. Varovný je jak zvýšený počet AGG (více než 20 %), tak i jejich úplná absence. U agresivních odpovědí je vhodné se zaměřit na jejich obsah a přítomnost u neobvyklých předloh (zejména tabule č. 5, 8 a 10). Zvýšené množství AGG odpovědí může být do určité míry vyváženo přítomností jiných kvalitních INT odpovědí, zejména AFF a COM. Dále je důležité si všimnout i vztahu mezi AGG a DIR. Příklady AGG odpovědí mohou být: „*Karate.*“, „*Někoho bouchnout.*“, „*Někomu dát pěsti.*“, „*Někoho škrábe, když se hádají.*“, „*Dát facku.*“
- **Negativismus (NEG):** odpovědi vyjadřující defenzivní, odmítavý a nesouhlasný postoj k ostatním, spojený s pocitem ohrožení a případně s pocitem bezmoci. Může se také jednat o odpovědi vyjadřující posmívání se druhým. Negativismus má velmi blízko k AGG a jedná se o novou kategorii přidanou Zdeňkem Altmanem. V běžném protokolu by se objevovat neměly, jsou poměrně výjimečné, proto je jejich výskyt považován za varovný signál. Můžeme u nich přemýšlet o sklonu k pasivně-agresivním strategiím chování.

Příklady NEG odpovědí mohou být: „*Posmívá se těm, kdo mají brýle.*“, „*Nech toho.*“

- **Environmentální odpovědi (ENV):** jedná se o odpovědi, které vyjadřují postoje k neosobnímu světu, práci a zájem o neosobní aspekty. Jejich přítomnost v protokolu souvisí s praktickým přístupem ke světu. Do této kategorie řadíme získávání (ACQ), aktivitu (ACT) a pasivitu (PAS).
 - **Získávání (ACQ):** odpovědi vyjadřující ochotu vynakládat úsilí, namáhat se pro dosažení cílů, touhu nebo snahu zlepšit se. Cíl bývá poměrně nedostupný a jeho získání vyžaduje námahu a výdej energie, není ani jisté, zda bude dosažen. V běžném protokolu jsou poměrně časté, jejich přiměřené množství ani nedostatek nemívá žádný význam. Významnější bývá jejich zvýšení, které může odkazovat na zvýšené ambice a očekávání, případně i o plané ambice a frustrace z jejich nenaplňování. Příklady ACQ odpovědí mohou být: „*Snaží se někam vylézt.*“, „*Natahuje se pro něco.*“, „*Něco se snaží brát.*“
 - **Aktivita (ACT):** odpovědi popisující nějakou činnost, kdy ruka vykonává fyzickou aktivitu nebo manipuluje s předměty. Rozdíl oproti ACQ je především v tom, že získání cíle je jisté. Odpovědi ACT bývají po COM druhými nejčastějšími odpověďmi. Přiměřené množství ACT odpovědí interpretujeme jako aktivní připravenost se prosazovat a obstát v reálném světě. Jejich zvýšené či snížené množství obvykle interpretujeme v souvislosti s nevyváženým poměrem mezi INT a ENV. Nedostatek ACT bývá obvyklý u osob, které jsou zahlceny interpersonálními nebo vnitřními problémy. Příklady ACT odpovědí mohou být: „*Píše.*“, „*Něco drží.*“, „*Hrát na počítači.*“
 - **Pasivita (PAS):** odpovědi popisující pasivní polohu ruky, kdy nemá žádnou energii, vyjadřuje klid či odpočívá. PAS odpovědi se vyskytují poměrně málo, avšak jejich přiměřené množství či úplná absence nemají žádný význam. Varovný je jejich přebytek, konkrétně pokud převažují nad ACT. To může značit nedostatek energie a neochotu či neschopnost aktivního nasazení sil. Nejčastěji se vyskytují u tabule č. 5. Příklady PAS odpovědí mohou být: „*Uvolněná podél těla.*“, „*Leží na stole.*“
- **Maladjustační (maladaptivní) odpovědi (MAL):** tento typ odpovědí vyjadřuje potíže, obavy, nejistotu a nepříjemné prožívání. Mohou signalizovat psychickou

nevyrovnanost či neurotické potíže, proto jsou charakteristické především pro neurotiky, mohou se však vyskytovat i u psychóz. U normálních osobností mohou vypovídat o nepříjemných pocitech vnitřního napětí, zranitelnosti, ohrožení či pocitech vnitřní slabosti. Často se vyskytují u jedinců s adaptačními potížemi, sníženým sebevědomím či komplexy méněcennosti. Do této kategorie spadá napětí (TEN), zmrzačení, poškození, nemoc (CRIP), strach (FEAR) a komplexové odpovědi (KO).

- **Napětí (TEN):** odpovědi vyjadřující vnitřní tenzi, úzkost, pocity nepohody, stres, psychické zábrany nebo vnitřní konflikty. Jedná se především o odpovědi, které značí vynakládání energie bez zisku, doprovázené nepříjemným vnitřním napětím. TEN je nejčastějším typem MAL odpovědí. Zvýšené množství TEN odpovědí může odkazovat na úzkostné prožívání se sklonem potlačovat svoje akční tendence. Jelikož se u žádného z probandů tato odpověď nevyskytla, uvádím zde příklady z příručky: „*Zatátá pěst v hněvu.*“, „*Nervózní ruka.*“, „*Ruka v křeči.*“
- **Zmrzačení, poškození, nemoc (CRIP):** odpovědi vyjadřující postižení, indispozici, nemoc, zranění či znetvoření ruky. Odpovědi CRIP mají varovný význam, mohou značit pocit vlastní neschopnosti, méněcennosti či negativní pohled na vlastní já. Příklady CRIP odpovědí mohou být: „*Zlomené zápěstí.*“, „*Jak jsem si udělal zranění.*“, „*Umírá.*“
- **Strach (FEAR):** odpovědi týkající se psychického nebo fyzického poškození, kdy se proband ztotožňuje se subjektem, kterému je ubližováno. Dále mohou souviset s pocity ohrožení či strachem ze zranění nebo smrti. Tyto odpovědi se vyskytují zřídka. Příklady FEAR odpovědí mohou být: „*Chce ten člověk naznačit, že se bojí.*“, „*Držet nad sebou prkno, aby na mě nespadlo.*“
- **Komplexové odpovědi (KO):** odpovědi týkající se nápadného zaměření na vlastní prožívání, jejich obsah značí vnitřní problémy nebo obtíže. Typické pro tyto odpovědi bývá i jejich vypracovanost, mnohomluvné opisy, rozpracování do příběhu, emoční barvitost či originalita. Většinou se v protokolu nevyskytují izolovaně, ale v sérii několika obdobně laděných odpovědí. KO odpovědi signalizují zvýšenou psychickou labilitu nebo aktuální potíže. Jejich výskyt je varovný, v běžných protokolech se nevyskytují. Jedná se o kategorii

přidanou Zdeňkem Altmanem. Příkladem KO odpovědi může být: „*To je chobotnice, tady jsou oči a pusinka, tady chapadla.*“

- **Selhání v testu, stažení se (WITH):** tyto odpovědi jsou důsledkem neschopnosti promítnout si adekvátní představu činnosti do obrázků ruky, stažení se z reality do vlastního světa nebo mohou být signálem nepřiměřeného chování. Dále mohou značit rezignaci na normální životní role, či to, že interakce s lidmi je pro probanda příliš traumatizující. Ze všech čtyř hlavních kategorií mají nejzávažnější význam, mohou signalizovat masivní stres nebo možné psychotické potíže. Do této kategorie řadíme pouhý popis (DES), selhání (FAIL) a bizarnost (BIZ).
 - **Pouhý popis (DES):** jedná se o odpovědi, kdy proband není schopen předlohu interpretovat a místo toho pouze ruku popíše i přesto, že se doptáváme na doplnění odpovědi. U běžné populace se vyskytuje převážně jen v případech, kdy jedinec nepochopil instrukce či není ochoten spolupracovat. Popis často bývá doplněn i výčtem bezvýznamných detailů. DES odpovědi se u probandů neobjevily, proto opět použijí příklady z příručky: „*Otevřená dlaň, má natažené prsty.*“, „*Normální ruka, pět prstů.*“
 - **Selhání (FAIL):** jedná se o příklad, kdy proband není schopen podat žádnou odpověď, mlčí, či se omlouvá. U normální populace se vyskytuje nejčastěji u tabule č. 9. odpovědi typu FAIL se nezapočítávají do celkového počtu odpovědí. Příklady FAIL odpovědí mohou být: „*Nevím.*“, „*Nic tam nevidím.*“
 - **Bizarnost (BIZ):** odpovědi, které značí ignorování předlohy, či nelogické nebo patologické myšlenky. Jedná se o varovné odpovědi, které mohou odkazovat na narušené vnímání reality a neschopnost odlišovat fantazijní představy od vnějších reálných vjemů. U BIZ rozlišujeme dva typy, BIZ 1 a BIZ 2. BIZ 1 jsou lehce nepřiléhavé odpovědi, které mohou být projevem originálního nebo zabíhavého myšlení. Příkladem BIZ 1 odpovědi může být: „*Mohla by dělat hada, nebo třeba vajíčko.*“ BIZ 2 jsou skutečné bizarnosti mající často morbidní obsah, u kterých se jedná o zjevné a velmi neobvyklé odchýlení se od základní logiky, nepřiměřený způsob vyjádření nebo doprovodného chování. Příkladem BIZ 2 odpovědi může být: „*Způsobil požár, když by se hasil, tak by to sabotoval a propíchal by prsty hadici, aby nemohli hasit.*“