

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PROJEKTIVNÍ METODY PŘI DIAGNOSTICE  
AGRESIVITY U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Barbora Průšová**

*Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

**Plzeň, 2015**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, .....2015

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě velmi ráda a vděčně poděkuji několika osobám. Předně PhDr. Václavovi Holečkovi, Ph.D., za jeho souhlas s vedením mé práce, za jeho podnětné rady a připomínky, a zároveň za to, že mi ponechal spoustu prostoru pro realizaci mých vlastních nápadů. Další mé poděkování směřuje do Příbrami, konkrétně Mgr. Dagmar Strakové, která mi umožnila spolupráci s tamějším Střediskem výchovné péče a od začátku mi byla velkou oporou. Dále pak Mgr. Ireně Fišerové, bez které by tato práce vůbec nemohla vzniknout, za její důvěru ve mě a pomoc s respondenty do výzkumné části. A nakonec ještě celému středisku, paní ředitelce a všem zdejšími pracovníkům, kteří mě po dobu mé praxe uvítali mezi sebe a poskytli mi tak obrovskou zkušenost a možnost nahlédnout do čisté psychologie.



## OBSAH

Úvod.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1 AGRESIVITA A AGRESE .....	6
2 AGRESE JAKO EMOČNÍ REAKCE .....	9
2.1 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE, AGRESE JAKO PUD.....	9
2.2 BEHAVIORÁLNÍ TEORIE, AGRESE JAKO NAUČENÁ ODPOVĚĎ .....	10
2.3 POROVNÁNÍ AGRESE JAKO PUDU A JAKO NAUČENÉ ODPOVĚDI.....	11
2.3.1 studie zabývající se otázkou agresivity jako pudu a jako naučené odpovědi .....	11
2.3.2 studie zabývající se vlivu sledování mediálního násilí .....	12
3 DĚLENÍ AGRESE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	14
3.1 PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ AGRESE, VERBÁLNÍ A FYZICKÁ AGRESE, AKTIVITA A PASIVITA .....	14
3.2 EMOČIONÁLNÍ, FRUSTRACNÍ, INSTRUMENTÁLNÍ AGRESE .....	14
4 FUNKCE AGRESE.....	17
4.1 POSUNUTÍ HRANIC.....	17
4.2 ZAJIŠTĚNÍ AKTIVITY .....	17
4.3 OCHRANA A OBRANA VLASTNÍHO PROSTŘEDÍ A VLASTNÍCH HRANIC .....	17
5 VÝVOJOVÉ ZMĚNY V PSYCHICE U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	18
5.1 VÝVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	19
5.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	19
5.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	20
5.4 SOCIALIZACE DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	20
6 PROJEKTIVNÍ METODY .....	22
6.1 HISTORIE A DEFINICE PROJEKTIVNÍCH METOD .....	22
6.2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTIVNÍCH METOD .....	23
6.3 ZÁSADNÍ VLASTNOSTI VYUŽÍVANÝCH DIAGNOSTICKÝCH TECHNIK .....	23
7 PŘEHLEDOVÉ STUDIE.....	26
7.1 ČESKÁ REPUBLIKA.....	26
7.2 ZAHRANIČÍ.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
8 CHARAKTERISTIKA ZVOLENÉHO VÝZKUMU .....	28
8.1 CÍL A METODY VÝZKUMU .....	28
8.2 CHARAKTERISTIKA NÁMI VYBRANÝCH PROJEKTIVNÍCH METOD .....	28
8.2.1 baumtest.....	28
8.2.2 nedokončené věty, nedokončený příběh.....	28
8.2.3 hand test.....	29
8.3 ZADÁVÁNÍ.....	29
8.3.1 baum test.....	29
8.3.2 nedokončené věty, nedokončený příběh.....	29
8.3.3 hand test.....	30
9 PŘEDVÝZKUM.....	31
9.1 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	31
9.2 VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU .....	31
9.2.1 baum test.....	31
9.2.2 nedokončené věty, nedokončený příběh.....	31
9.2.3 hand test.....	32
9.3 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z PŘEDVÝZKUMNÉ ČÁSTI .....	32

---

10 SAMOTNÝ VÝZKUM.....	33
10.1 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	33
10.2 VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ .....	33
10.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ .....	33
10.4 VÝZKUMNÉ METODY .....	35
10.5 RESPONDENT Č. 1 .....	35
10.5.1 kazuistika .....	35
10.5.2 ukázka rozhovoru.....	36
10.5.3 průběh testování.....	36
10.6 RESPONDENT Č. 2 .....	36
10.6.1 kazuistika .....	36
10.6.2 ukázka rozhovoru.....	37
10.6.3 průběh testování.....	37
10.7 RESPONDENT Č. 3 .....	38
10.7.1 kazuistika .....	38
10.7.2 ukázka rozhovoru.....	39
10.7.3 průběh testování.....	39
10.8 RESPONDENT Č. 4 .....	40
10.8.1 kazuistika .....	40
10.8.2 ukázka rozhovoru.....	41
10.8.3 průběh testování.....	41
11 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	42
11.1 SPOLEČNÉ ZNAKY VŠECH RESPONDENTŮ .....	42
11.2 PRAVDĚPODOBNÉ PŘÍČINY AGRESE U DĚTÍ VE VÝZKUMU.....	43
12 NÁSTIN VYHODNOCENÍ PROJEKTIVNÍCH TECHNIK VE VÝZKUMU .....	45
12.1 BAUM TEST .....	45
12.2 NEDOKONČENÉ VĚTY, NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH .....	46
12.3 HAND TEST.....	49
ZÁVĚR.....	52
RESUMÉ .....	53
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY .....	54
PŘÍLOHY.....	I

## Úvod

Při výběru své práce jsem se chtěla držet několika zásad, které jsem si stanovila. Byly to především následující.

Vztahovat své téma k dětem, jelikož s nimi již mnoha let každodenně pracuji a mám zkušenosti se všemi věkovými kategoriemi. Baví mě je pozorovat, učit a nechávat se učit od nich a celkově je rozvíjet.

Druhý aspekt byl ten, aby mě práce bavila a nějakým způsobem rozšířila, obohatila mé znalosti a zkušenosti. Snažila jsem se proto zvolit téma, při kterém se vzdělám v oblasti, která mě zajímá, a potenciálně bych se jí mohla zabývat v budoucnu.

Důležitým bodem pro mě byla možnost převést co nejpřirozeněji teorii do praxe, jelikož svou práci chci stavět především na praktické části a výzkumu. Můj osobní pocit je takový, že se při rozpravě o bakalářské práci dá hezky opřít o námi zjištěná fakta a zajímavosti provázející výzkum. Celkově má pro mě pak práce hlubší význam než při pouhém konstatování, již mnohokrát napsané, teorie.

Téma agresivita ke mně, dá se říci, přišlo samo, protože jsem si v různých dětských sportovních klubech všimla narůstajících agresivních projevů u dětí a začalo mě zajímat, proč tomu tak je. Od začátku mě nezaujala možnost, že bych psala pouze teoreticky o agresivitě u dětí, protože na toto téma už bylo vydáno obrovské množství odborných knih, článků, teorií a výzkumů. Jelikož mě v loňském roce velice oslovila psychodiagnostika, přemýšlela jsem nad tím, jak tyto dvě oblasti propojit. Původně jsem tedy myslela, že budu psát čistě o diagnostických nástrojích pro agresivitu, poté jsme se ale s vedoucím práce shodli na tom, že by toto téma bylo příliš složité a navíc pro něj nestudují příslušnou aprobaci a museli jsme tak upravovat a měnit. Po mnoha týdnech, kdy jsme společně diskutovali nad možnostmi, jsme se dostali k projektivním metodám a k nápadu, že bychom mohli vybrat některé z nich a vztáhnout je právě k naší agresivitě. Je pravda, že ve chvíli, kdy začínám práci psát, pořádně nevím, jak praktická část dopadne, zdali se mi vůbec podaří a celá práce je zahalena v lehkém oblaku nejistoty a očekáváníí.

Pokud bych měla říci, na co se ve své práci těším nejvíce a současně z čeho mám určité obavy, je to rozhodně využití projektivních technik. Je velice lákavé, že dostanu příležitost nahlédnout do čisté psychologie a uvidím, jak se tyto techniky zadávají a vyhodnocují.

Tím budu mít možnost zjistit, zda by mě tato oblast zajímala i do budoucna. Zároveň si ale jasně uvědomuji, že mé vzdělání zdaleka nedosahuje úrovně, kdy bych mohla něco sama vyhodnocovat a dělat z určitých výsledků závěry. Z tohoto důvodu vím, že práce bude značně náročná.

Přeji si, aby byla výsledná práce zajímavá a alespoň minimálně obohatila její následné čtenáře. Mým cílem je opřít se v praktické části o tu teoretickou a co nejvíce je propojit dohromady. Za příjemný bonus budu považovat to, když se dočkám alespoň jednoho takzvaného aha-efektu.

Co se týká členění celé práce, v teoretické části se budu nejprve věnovat samotné agresivitě, kdy připomenu dosud známé, nejzásadnější poznatky k tématu. Dále pak mladšímu školnímu věku, kdy se budu zabývat vývojovými změnami v psychice těchto dětí. Následně charakterizuji obecně projektivní metody a poté také tři konkrétní, mnou vybrané a využívané v této práci. Do závěru první části uvedu některé významné případové studie související s mým tématem.

V praktické části nejprve popíši metody a cíle výzkumu a zadávání. Následovat bude předvýzkum; jeho cíle, respondenti, průběh testování a získané závěry. Navážu nejdelším a nejzásadnějším úsekem své práce, samotným výzkumem. Budu se zabývat každým respondentem zvlášť, průběhu testování, závěrečnému zhodnocení a nástinem vyhodnocení projektivních metod. Sama nyní nevím, zda si budu odpovídat na nějaké konkrétní otázky vzniklé v průběhu psaní teorie, či zda budu chtít potvrzovat nebo vyvracet nějaké domněnky. Ve svém závěru zhodnotím své objevy, potvrzení, zklamání a pocity. Přála bych si, abych dokázala přijít s něčím zajímavým.



**TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AGRESIVITA A AGRESE

Pojem agresivita, z latinského slova *aggressivus*, nese řadu významů. V tom nejširším se definuje jako dispozice k agresivnímu chování. Znamená to, že každý člověk nějaké tyto vrozené předpoklady má, jelikož by bez nich nebyl schopen existovat v běžném životě. V o něco užším smyslu se vysvětluje pojem agresivita jako „schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek, 2009, str. 9). Samotný překlad z latiny zní, agresivita je útočnost, tedy určitý postoj, nebo vnitřní pohotovost k agresi (Martínek, 2009, str. 9). Z této věty vyplývá, že je důležité si uvědomit, co pojmy agresivita a agrese znamenají a v čem se liší, protože jsou často zaměňovány.

Pojem agrese, z latinského slova *agressio* označuje konkrétní jednání (Martínek, 2003, str. 9). Definice od Hartlových zní: agrese je „útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby“ (Hartl a Hartlová, 2000, str. 22). U takového jednání je důležité zdůraznění slovního spojení „úmyslný útok“, kdy daná osoba vyloženě útočí na objekt se zásadním záměrem ublížit.

V zcela nejjednodušším shrnutí se dá říci, že agrese je projev agresivity v chování člověka (Martínek, 2009, str. 9).

Pokud bychom chtěli uvést konkrétní příklad u dětí, představme si následující situaci.

*Máme třídu na prvním stupni ZŠ. Jejím členem je i chlapec Tonda. Je to premiant, dobře se učí, je snaživý, když se mu ale něco nepovede, má zvýšenou tendenci reagovat nepřiměřeně prudce a vznětlivě. Několikrát už se mu stalo, že když dostal z testu dvojku nebo trojku, vztekal se, snažil se vyhádat si lepší známku, prudce hodil se žákovskou knížkou nebo s penálem. Ostatní děti si toho všímají a mají z toho legraci. Když se situace opakuje vícekrát, děti ucítí šanci, jak se pobavit o přestávkách a začínají Tonda provokovat. Nejprve na něj pokřikují různé věty, aby zostudily jeho chování. Tonda na to reaguje okamžitě, nejprve zpátky slovními útoky a poté i snahou děti, které se mu posmívají, mlátit nebo jim ničit věci.*

Teoreticky dochází k tomu, že jev, kdy se snaží Tonda ublížit nějakému dítěti nebo něčí věci, je agrese, je to projev agresivity, tedy projev zvýšené tendence se takto chovat. Je dosti možné, že pokud by nedocházelo k provokacím na chlapce, Tondovy vnitřní předpoklady by se vůbec takto nemusely projevit navenek.

Nyní se vzdálíme od konkrétních definic a vysvětlíme pojmy obecněji.

Agresivita je přirozený projev každé živé bytosti, je to ve své podstatě charakteristický znak lidské osobnosti. Člověk, který disponuje pouze velice nízkou mírou agresivity, je schopen bez problému dosáhnout kompromisu, a to i ve vypjatých, krizových situacích. Svému okolí je většinou sympatický, působí diplomaticky (Martínek, 2009, str. 9). Otázkou zůstává, nakolik je schopen si prosadit svou. Naopak člověk disponující vysokou mírou agresivity, často jedná ve vypjatých situacích prudce a impulzivně reaguje i na podněty, na které by neměl. Bývá s ním složitá komunikace, jelikož je často vztahovačný a urážlivý. Snadno se pak stane, že od něj okolí ustupuje a nerado s ním jedná, což vede k tomu, že je opět agresivní, cítí se vyloučen nebo přecházen a vše se dostává do jakéhosi bludného kruhu (Martínek, 2009, str. 9).

Jiřina Prekopová ve spolupráci s Christel Schweizeorovu ve své publikaci Děti jsou hosté, kteří hledají cestu, zmiňují fenomén agresivity v celé jedné kapitole. Agrese je podle nich neutrálním jevem, ze které se může vynořit ničivé nenávistné chování. I když existuje tato hrozba, neměla by se agrese jako taková potlačovat. Může mít totiž také obrannou formu. V takovém případě je silně podmíněna láskou a slouží především k prosazování nových řešení a k vyřešení konfliktu. Autorky přichází s několika body, které vysvětlují, jak by se děti správně měly vést k tomu, aby agresivitu prožívaly především jako očištění konfliktů. Jsou to následující pravidla:

- pokud se dítě projeví agresivně, rodič by neměl zpětně reagovat stejně, rozhodně by ho neměl bít a izolovat
- jako mají rodiče právo křičet na dítě a být našťvaní, tak by měly děti mít stejné právo být našťvané na své rodiče
- pokud dojde k rodičovskému konfliktu, měli by rodiče ukázat dítěti agresivní styl jeho řešení; prudce se sevřít a pustit se až ve chvíli usmíření (dítě napětí mezi svými rodiči tak jako tak cítí, ale tady navíc uvidí jeho vyřešení)

- žádný konflikt nesmí zajít tak daleko, aby došlo k násilnému fyzickému kontaktu, vše probíhá na úrovni křiku a pláče, nikdy ne bití
- konflikt musí bezpodmínečně skončit usmířením
- agresivita by se neměla potlačovat, ale těmto pocitům by se vždy měl dát průchod

Pokud rodiče přistoupí na tato pravidla, výchova by měla vést k tomu, že dítě pochopí své právo zlobit se a vztekat, ale pouze za jasně daných podmínek. Dále, že je normální, prožívat si svá zklamání a být z nich zoufalý, projevit své pocity a pak se ze situace poučit. V případě, že se tohle dítě naučí, je veliká šance, že se naučí se svou agresivní stránkou osobnosti pracovat (Prekopová, Schweizerová, 1993, str. 90 - 94).

Významná psycholožka a psychoterapeutka Jiřina Prekopová převzala po původní autorce Marthe Welchové také terapii pevným objetím, které se díky ní rozšířilo do celého světa. Tato metoda spočívá v tom, že si dvojice, která se objímá, dovolí ventilovat své negativní emoce. V našem případě by to byla matka držící své vzteklé, zlostné dítě. To tím ze svého těla postupně dostává pryč hněv, vztek, také bolest a zklamání, až do chvíle, kdy ve formě hlubokého prožitku obou dvou stran přichází pozitivní emoce, láska (Prekopová, 2015).

## 2 AGRESE JAKO EMOČNÍ REAKCE

Zajímavě popisuje agresi ve své Psychologii R. L. Atkinson se svým kolektivem. Vysvětlují tento pojem ve společenské rovině, což se hodí k našemu tématu, jelikož jsou děti, především ve škole, neustále v sociálním prostředí a každodenně se dostávají do kontaktu s ostatními dětmi i s dospělými.

Dvě nejzásadnější teorie sociálního chování jsou zcela protikladné a chápou podstatu agresivity ve dvou odlišných významech. První z nich je Freudova psychoanalytická teorie, která chápe agresi jako pud a teorii sociálního učení jako naučenou odpověď. Druhá teorie vychází z behaviorismu, konkrétně z výzkumu učení u různých živočišných druhů a chápe agresi jako naučené chování (Atkinson, 2003, str. 405).

### 2.1 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE, AGRESE JAKO PUD

Freudova psychoanalýza staví na předpokladu, že většinu našeho jednání ovlivňují pudy, především pud sexuální. Tento předpoklad ve vztahu k agresi rozpracovali následně i další psychologové a vznikla hypotéza nazvaná hypotéza frustrace. Ta 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, str. 406).

Při zasazení do školního prostředí to představuje následující.

*Tonda se vážně snaží mít na vysvědčení samé jedničky. Je to jeho cíl. Blíží se vysvědčení a jemu vychází z matematiky jednička až dvojka. Vše záleží na posledním testu. Tonda jedničku opravdu chce, hodně se na test učí. Dostane z něj ale dvojku. Zde dochází ke zmaření úsilí. Tonda je ze situace frustrován, protože učení věnoval mnoho času a energie. Pudově je v něm vyvolána agresivní reakce a on test vztekle roztrhá na kousičky a zahodí.*

Předpoklad frustrace má své nedostatky, konkrétně dva. Prvním z nich je, že pokud se bavíme o pudech, každý základní neuspokojený pud by měl vyvolávat frustraci až do té chvíle, kdy je uspokojen. Považujeme jej za určitou formu energie, která bude trvat až do konečného uspokojení. Druhý z nich vychází ze základní freudovské definice, jelikož předpokládá, že nejobvyklejší příčinou agrese je pouze a jen frustrace (Atkinson, 2003, str. 406).

## 2.2 BEHAVIORÁLNÍ TEORIE, AGRESE JAKO NAUČENÁ ODPOVĚĎ

Tato teorie staví na základním předpokladu behaviorismu, a to, že každé sociální chování člověka, může být dle jeho charakteristiky odměněno nebo potrestáno. Tuto teorii můžeme nazvat i kognitivně-behaviorální, jelikož není tak striktní jako čistý behaviorismus a předpokládá v teorii sociálního učení také výskyt kognitivních procesů. To znamená, že lidé jsou schopní si uvědomit, jaké bude mít jejich chování následky, zvážit je a tím své chování ovlivnit. Další odlišnost je v tom, že zdůrazňuje učení pozorováním, tedy, že děti se širokou škálu vzorců chování učí pomocí nápodoby dospělých i ostatních dětí kolem sebe. Díky pozorování reakcí okolí děti okamžitě vidí, jaké následky něčí chování vyvolává a tím se učí, co je správné a co není (Atkinson, 2003, str. 408, 409).

Navážeme další situaci na předchozí příklad o Tondovi.

*Tonda je frustrovaný, nešťastný a agresivní. Zběsile roztrhá test, dupe u toho a vykřikuje, jak to není „fér“. Paní učitelka ho chvíli nechá, pak jde k němu a zkusí ho uklidnit. On se ale oboří i na ni, což si nesmí dovolit. Vezme ho a odchází s ním ze třídy ven. Děti ve třídě slyší důrazné napomínání a křik. Když se vrátí do třídy, paní učitelka říká, že to takhle dál nejde a že si bude muset promluvit s ním i s rodiči. Bere si žákovskou a píše vzkaz rodičům.*

Děti v této situaci jasně vidí, že chování chlapce není tolerováno, bude potrestáno a že se takto chovat nesmějí, pokud nechtějí mít problém. Raději přizpůsobí své chování tak, aby byly spíše odměňovány a vyhnuly se trestům.

Zastánci této teorie kladou zásadní důraz na učení a naprosto popírají definici agrese jako instinktu či pudu. Platí zde, že čím častěji je tato odpověď opakována, tím víc se posiluje a tím se zvyšuje pravděpodobnost jejího výskytu. Pokud tedy dítě reaguje na frustraci agresivně a tato reakce se mu osvědčí, zkusí to znovu. Jakmile se situace opakuje vícekrát, má pocit, že jeho chování je žádoucí a bude se takto chovat i nadále (Atkinson, 2003, str. 409). V našem příkladu by Tonda, který udělal scénu po dostání dvojky z testu, získal pozornost a vyvolal empatii u své učitelky. Ta by mu pod návašem emocí nabídla, že ho tedy ještě jednou vyzkouší a dá mu šanci jedničku získat. Tonda by nabyl dojmu, že pokud bude reagovat na nepříznivou situaci agresivně, dostaví se pro něj žádoucí výsledek a příště to zkusí znovu.

## 2.3 POROVNÁNÍ AGRESE JAKO PUDU A JAKO NAUČENÉ ODPOVĚDI

Vědci, snažící se objasnit otázku původu agrese, hledali odpověď pomocí katarze. První definice Hartlových vysvětluje tento pojem jako „ozdravný zážitek, zbavení se pocitů viny a výčitek svědomí“ (Hartl a Hartlová, 2000, str. 251). Jejich druhá definice je vztažena k psychoanalýze a popisuje katarzi jako „osvobození se od duševních konfliktů, vnitřního napětí, stresových stavů napětí spolu s nahromaděnou agresí může být uvolněno přímým vyjádřením agrese“ (Hartl a Hartlová, 2000, str. 252). V jednodušším pojetí charakterizuje katarzi Atkinson jako „zbavení emoce jejím intenzivním prožíváním“ (Atkinson, 2003, str. 410).

Pokud je agrese čistě pudovou záležitostí, její intenzivní prožití by vedlo ke snížení agresivních pocitů a projevů (Atkinson, 2003, str. 410). Tonda by po dostání dvojky intenzivně vyjádřil a prožil agresi, následně by došlo ke katarzi a při příští podobné situaci by se již takto nezachoval a reagoval by jiným, mírnějším způsobem.

Pokud je agrese naučenou odpovědí, veškerá prožitá by agrese vedla ke zvýšení takových projevů, jelikož každá naučená odpověď se posiluje právě s množstvím jejího používání (Atkinson, 2003, str. 410). Tonda by po první agresivní scéně své chování opakoval po nějaké době znovu, s postupem času také s častější frekvencí a silou. Názory podporující tuto variantu jsou podloženy mnoha důkazy z výzkumů (Atkinson, 2003, str. 410).

### 2.3.1 STUDIE ZABÝVAJÍCÍ SE OTÁZKOU AGRESIVITY JAKO PUDU A JAKO NAUČENÉ ODPOVĚDI

Ve snaze odpovědět si na otázku, zda agresivní chování bude mít ustupující tendenci, pokud si ho dítě v určité míře prožije, vědci provedli mnoho laboratorních studií. Výsledky jsou nerozhodné a počítají se dvěma naprosto odlišnými možnostmi. První z nich je ta, že po účasti dítěte na nějaké agresivní činnosti se jeho agresivní projevy v chování zvýší. Druhou možností je, že poté, co se dítě zúčastní agresivní aktivity, se jeho agresivní chování nezvýší, ani neklesne, ale zůstane stále na stejné úrovni (Atkinson, 2003, str. 410).

Zde se přikláníme ke druhé z variant. Nechceme tím nijak snižovat význam pudů, z vlastní zkušenosti si ale myslíme, že děti, kterým se několikrát vyplatila prudká a tvrdá reakce, ji poté znovu zopakují. Domníváme se tedy, že agrese vzniká a rozvíjí se především jako kombinace naučené odpovědi a také nápodoby svého okolí, ať už ze strany rodičů, vrstevníků nebo třeba pozorováním násilných pořadů.

### 2.3.2 STUDIE ZABÝVAJÍCÍ SE VLIVU SLEDOVÁNÍ MEDIÁLNÍHO NÁSILÍ

Martínek i Atkinson se zabývají také mediálním násilím jako možnou příčinou agresivity. Média v současné době představují velkou hrozbu tím, jak snadno dokáží manipulovat každým z nás. Svým cíleným programem snadno ovlivňují lidské vnímání, myšlení i citění a tím také agresi u dětí. Velikým problémem je to kvantum násilí, kterému jsou děti, a to i v dětských pořadech vystavovány (Martínek, 2009, str. 78).

Velkým a neřešitelným problémem filmu je, že se agresivně chovají kladné charaktery, hrdinské postavy, které si děti zvnitřňují jako vzor a následně se je snaží napodobovat. I zákeřné, násilné činy těchto osob, při kterých zabijí mnoho dalších lidí, jsou ospravedlňovány a vyzdvihovány, protože zlé oběti si přeci zasloužily potrestání. Malé dítě nemá natolik vyvinuté rozlišovací schopnosti, aby si samo dokázalo určit, co je v reálném světě možné a co není, a tak některé fiktivní věci, které vidí ve filmu, považuje za normální (Martínek, 2009, str. 78, 79). Zde podle longitudinálních výzkumů platí téměř přímá úměra. Čím více respondenti dávali přednost a sledovali násilné pořady v dětství (věk osm a devět let), tím agresivnější byli o deset let později. Vyhodnocovaly se testy, které měřily delikventní tendence účastníků výzkumu a také posudky od jejich vrstevníků (Atkinson, 2003, str. 411).

Podle Martínka má nejvíce negativní dopad na dětskou psychiku film akční. Důvodem je, že se v něm rychle střídá mnoho různých situací a dítě je nedokáže dobře rozlišit. Dospělému může tak připadat dějová linie naprosto jednoduchá, ale dítě si s ní vůbec neví rady. „Film pak dítěti splývá do jakési ‚šedé skvrny‘, ze které do popředí vystupují scény emočně zbarvené - tzn. scény plné křiku, násilí a krve, které se pak dostávají do jeho vědomí, to si je fixuje a stávají se jeho vědomostní výbavou“ (Martínek, 2009, str. 79).

Jev, se kterým Martínek v tomto kontextu pracuje, je tzv. „oživení scénáře násilí“, při kterém si dítě vybaví situaci viděnou někdy dříve a přenesení ji do současnosti. Pokládá si u toho otázku znějící například: „Co by udělal můj nejoblíbenější hrdina, kdyby tu teď byl místo mě?“ Čím více akčních filmů dítě shlédlo, tím více kladných hrdinů, páchajících násilí kvůli dobru, má v hlavě. Jelikož je školní dítě každodenně ve skupině ostatních dětí, lehkou se může stát, že se ocitne v situaci, která může korespondovat s něčím, co vidělo právě v nějakém filmu.



Automaticky reaguje na vzniklý konflikt agresivně, protože tak by to udělal i hrdina v příběhu. Jelikož začnou mít z takového spolužáka okolní děti strach, on se pak cítí být mocný a lepší než ostatní a jeho agresivita je tím podporována (Martínek, 2009, str. 79).

Rozpracujeme zde typický příklad z běžné rodiny, který ve své publikaci Agresivita a kriminalita školní mládeže popisuje právě Zdeněk Martínek.

*Když byl Tonda v předškolním věku, rád sledoval kreslený seriál pro děti Tom a Jerry. Rodiče mu tyto příběhy pouštěli, proč také ne, jsou přeci určeny dětem. Pokud se však na konkrétní děj v těchto pohádkách zaměříme pořádně, uvědomíme si, že není jednoho dílu, ve kterém by nedošlo k páchání násilí. Tonda tak sleduje, jak se v podstatě všechny postavy promítající se v příběhu snaží pouze uškodit jeden druhému, a to jak slovním, tak kontaktním způsobem. Vidí, že ve chvíli, kdy myšák ublíží kocourovi natolik, že je jeho tělo nějakým způsobem vážně zraněno, zlámáno a podobně, se vlastně nic neděje, protože se po chvíli zase navrátí do svého původního stavu a funguje bez potíží dál. Jelikož Tonda přímo před sebou pozoruje, že na první pohled roztomilé a hezké postavičky spolu na denním pořádku jednají velmi agresivním způsobem, připadá mu to normální a logicky je začne napodobovat. Jakmile se pak dostane do konfliktu se spolužákem, vyřešení se snaží dosáhnout tím, že mu dá pěstí do obličeje... (Martínek, 2009, str. 78).*

Pokud se bavíme o současných technologiích a možnostech, jak děti tráví čas, blízko sledování televize se nachází také hraní počítačových her. Situace zde kopíruje právě sledování akčních pořadů. Pokud dítě tráví mnoho času u hraní nějaké počítačové hry, kdy naprosto účelově zabíjí ostatní lidi, vliv na jeho chování je zcela zřejmý (Martínek, 2009, str. 80).

Dle našeho názoru, je jediným řešením pro tento problém angažovanost rodičů. Ti by si měli uvědomit zodpovědnost za své děti a mít co nejpřesnější přehled o tom, co jejich ratolesti sledují, co dělají, pokud jsou na počítači a celkově mapovat jejich trávení volného času.

### 3 DĚLENÍ AGRESE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pro následující rozdělení agrese využijeme publikaci od Zdeňka Martínka Agresivita a kriminalita školní mládeže.

#### 3.1 PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ AGRESE, VERBÁLNÍ A FYZICKÁ AGRESE, AKTIVITA A PASIVITA

K přímé agresi dochází cíleným, fyzickým napadením dítěte, jde tedy o uhození nebo kopnutí, nepřímo agresivní člověk ničí oběti věci, jde tedy o lámání pastelek či trhání sešitů. Přímá verbální agrese je projevena nadáváním a zesměšňováním druhého, nepříma agrese pak především pomluvami a cílenými poznámkami na oběť. Aktivní dítě se přímo účastní takovýchto aktivit, pasivní dítě pouze přihlíží.

#### 3.2 EMOCIONÁLNÍ, FRUSTRAČNÍ, INSTRUMENTÁLNÍ AGRESE

Emocionální agrese je často vyústěním dlouhotrvajících negativních pocitů, s nimiž je spjat silný emoční náboj a nepříjemný, až bolestivý podnět. Dítě je v takovém rozpoložení velice zranitelné a snadněji reaguje na podněty, vyjádření agrese je ve výsledku už pouze důsledkem. Může jít například o vleklé konflikty s učitelem nebo s vychovatelem. V tomto stavu člověk vykazuje výrazné zvýšení fyziologických a motorických projevů. Dochází u něj k zatínání pěstí, zrychlení dechu a jednoduše řečeno k zuření, kdy není schopen se rozumově ovládnout. Dítě, které takto běsní si mnohokrát v danou chvíli ani neuvědomuje, jak se chová a pokud je zpětně trestáno, vůbec neví, za co. Pak se cítí dotčené, ublížené a může mít pocit, že si na něj učitelé bezdůvodně zasedají. Tento typ agrese je vhodné řešit pomocí potvrzení a použití agrese vybité na neživém předmětu. To znamená, že dítě má k dispozici určitou věc (boxovací pytel), do které může projektovat své pocity. Pokud se tento typ agrese neřeší, dítě ze školy pouze nosí poznámky, které navíc doma není schopno vysvětlit, k těmto pocitům nespravedlnosti se přidá strach ze selhání, ke kterému dochází a dítě se celkově jeví svému okolí jako nevladatelné a nebezpečné. Začne si tak postupem času samo připadat a s velkou pravděpodobností skončí pod odborným dohledem.

Velice často se se vznikem agrese pojí frustrace. Konkrétně tak, že pokud dítěti stojí v cestě k dosažení cíle nějaká překážka, kterou není schopno překonat, je u něj vyvolán hněv a ten vede právě k agresivnímu chování, které má za cíl překážku překonat.

Tento typ agrese může mít svůj původ opět ve škole, kdy je dítě neustále pod palbou ostré kritiky. Má pocit, že ať se snaží sebevíc, vždy je hodnoceno negativně, a to nejen ve škole, ale i v rodinném prostředí (byť třeba z jiného důvodu). Velmi častým jevem je model liberální výchovy, při které je dítěti ze strany rodičů umožněno cokoliv si přeje, a to bez jakéhokoliv jeho přičinění a námahy. Dítě se tak není zvyklé o něco snažit, soustředit se, být trpělivé. Jakmile pak vstoupí do školy, zjistí, že život takto snadný není a že běžné každodenní situace jsou velice náročné, až frustrující. To platí i v chování ke svým vrstevníkům, protože nově zjišťuje, že existují určité hranice, na což do této chvíle vůbec nebylo zvyklé. Vznikají konflikty i se spolužáky. Takovéto dítě, jak by se mohlo mylně zdát, není šťastnější než jeho vrstevníci, právě naopak, jelikož nezná dosažení cíle po určité vlastní námaze a vlastně se nemá z čeho radovat. Ve své třídě pak často manipuluje s ostatními a obecně uplatňuje především verbální druh agrese, tedy různé pomlouvání, posmívání a poznámky na ostatní spolužáky.

Posledním druhem je agrese instrumentální, která se dále dělí do dvou podtypů. Prvním typem je instrumentální agrese žádoucí. Zásadní rozdíl oproti prvním dvěma druhům agresí vyplývá již z názvu. Dítě jedná s jasnou vidinou dosažení cíle. Chová se agresivně plánovaně a o svém jednání přemýšlí (Martínek, 2009, str. 29-36).

Typickým případem je již dříve zmíněná situace, kdy si Tonda snažil vynutit novou šanci na zlepšení známky. Jiným příkladem by byla následující situace.

*Tonda má dva starší bratry. Ti ho neustále slovně ponižují; posmívají se mu, podnikají na něj různé podrazy, ztěžují mu každodenní život. Tonda se proti nim nedokáže bránit, rodiče situace neřeší. Tonda se cítí špatně, má pocit, že je slabý, nejistý a neschopný a zároveň si dobře uvědomuje, jak moc mu tyto chvíle ubližují. Aby si zvedl sebevědomí, a unikl těmto negativním pocitům, začíná podobným způsobem, jako se k němu chovají starší bratři, šikanovat své slabší spolužáky...*

Děti uplatňující tento druh agrese jsou většinou spíše sebejistí, chladnokrevní a na první pohled jednájí bez výraznějších emocí, takticky a s rozmyslem. Za každé takovéto chování musí nutně přijít trest (Martínek, 2009, str. 36).

Druhým typem je instrumentální agrese nutná. Ve škole se s ní dá setkat často, zejména v kombinaci s agresí žádoucí, kdy ta instrumentální plní obranou roli.

Je velmi zrádná zejména pro dítě, které ji projevuje. Do takové situace se totiž dostane dítě, které je opakovaně provokováno někým ze svých spolužáků. Ve chvíli, kdy to nevydrží a provokatéra nějak napadne, vina posléze většinou padá na něj. Učitel vidí jen tu dohru, kdy byl na někoho vyvinut třeba fyzický útok a už nezjišťuje, proč se tak stalo. Dítě, které se tak původně pouze bránilo, dostává nálepku agresora a stává se terčem stále častějších provokací ze strany ostatních. Tím u něj vznikají pocity silné bezradnosti a zoufalství, protože nemá možnost se bránit. Zde vede cesta k nápravě pouze přes důslednou angažovanost pedagogů, kteří dokáží s jednotlivci i s celou třídou pracovat (Martínek, 2009, str. 37-38).

Považujeme tento druh agrese za velmi častý jev, nejen ve třídních kolektivech, ale také v jiných dětských skupinách (sportovní kluby, vrstevnické party). Řešením je podle nás jedině velmi včasná intervence dospělých, se snahou vyřešit počínající problémy v kolektivních vztazích dříve, než se z drobných provokací stane šikana, situaci musí řešit odborník a dítě si může odnášet traumata na celý život.

## 4 FUNKCE AGRESE

Následující dělení vychází z publikace Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku od Jana Svobody.

### 4.1 POSUNUTÍ HRANIC

Znamená, že dítě se snaží rozšířit své pole působnosti, své teritorium vlastního vlivu. Ve škole třeba nechce, aby si někdo sedal na jeho židli nebo lavici, protože už pomyslně patří jemu. Jeho chování je řízeno agresí, což může způsobit konflikt. Řešením je kompromis, případně prohra na jedné a výhra na druhé straně.

### 4.2 ZAJIŠTĚNÍ AKTIVITY

Jelikož je dítě aktivní, potřebuje produkovat činnost k uvolnění své energie. Pokud mu není umožněna, energie se v něm hromadí, začíná být nervózní a podvědomě hledá podněty pro to, aby se jí mohlo zbavit. Jestliže se tedy dítě ve třídě nudí, začíná provokovat své okolí, čímž se vlastně snaží zachránit.

### 4.3 OCHRANA A OBRANA VLASTNÍHO PROSTŘEDÍ A VLASTNÍCH HRANIC

Tato forma obrany je podobná prvnímu typu, s tím rozdílem, že v prvním případě si dítě chránilo určitou oblast a zde si chrání sám sebe, své tělo. V situaci, kdy se k dítěti někdo přílišně přiblíží nebo se ho dotkne, může se dítě cítit ohroženě a zareagovat agresivně. Krajnými případy jsou pokusy o zneužití, případně znásilnění, kdy je agresivní reakce zcela logická (Svoboda, 2014, str. 40, 41).

## 5 VÝVOJOVÉ ZMĚNY V PSYCHICE U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk představuje dobu od 6 až 7 do 11 až 12 let. V některých publikacích se dále dělí do tří etap, přičemž toto období pokrývá dvě z nich, a to raný školní věk (6, 7 let až 8, 9 let) a středí školní věk (8, 9 let až 11, 12 let). Klíčovou roli ve změně života každého dítěte hraje vstup do školy. Učí se celou řadu nových úkonů, povinností, musí si zvykat na přizpůsobování se jinému prostředí, než na které je zvyklé, učí se komunikovat, dostává novou sociální roli. Každé dítě je před přijetím do základní školy testováno na svou aktuální školní zralost. V pozdější fázi tohoto období dítě prochází značnými změnami podmíněnými sociálně i biologicky (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 117).

Mladší školní věk je označován jako takzvané realistické období, kde si člověk nejprve projde naivním realizmem a z něj plynule, od devátého roku života, přejde do kritického realizmu (Novotná, 2012, str. 50). Dítě se snaží o co nejdokonalejší pochopení okolního světa, chce znát jeho pravidla a také způsob, jak ho ovládat. Školák se hodně ptá, zajímají ho knihy, stále chce být co nejvíce poučován a rozvíjen. Slovo realizmus vyplývá z faktu, že v dětském přemýšlení ustupuje do pozadí fantazie a snění, dítě chce stále více pochopit opravdovou podstatu věcí a jevů. Chce co nejreálněji malovat nebo naopak vidět něco namalovaného a vykonstruovaného v co nejpřesnějším provedení odpovídajícím realitě. Do prvotního, naivního realizmu se dítě dostává v době, kdy chápe svět především prostřednictvím svých rodičů, učitelů a jiných nejbližších lidí a autorit. Ve chvíli, kdy začne přemýšlet více samostatně, odděleně a zamýšlet se nad věcmi ze svého vlastního úhlu pohledu, přechází do realizmu kritického. S tímto typem přemýšlení souvisí to, že děti velice vítají všemožné praktické ukázky, pokusy a ostatní zpestření výkladů odchylojící se od jednoduchého odříkávání teorie. Čím více praktických ukázek v předmětech je, tím lépe si děti pamatují a následně vybavují a chápou látku (Vágnerová, 2012, str. 269).

Pokud budeme vycházet z výše uvedeného, předpokládáme, že děti, které využijeme pro náš výzkum, budou chtít spolupracovat, vyzkoušet si něco nového a pochopit, proč po nich chceme právě tyto věci.

Dle Freuda a jeho psychoanalýzy je toto období označováno jako období latence, tedy jako doba celkem klidná, bez jakýchkoli významných bouří, afektů a především jako doba, při které zcela dříme sexualita (Novotná, 2012, str. 51).

Na první pohled se právě z tohoto důvodu může zdát, že v lidském rozvoji nedochází k žádným zásadnějším změnám, to ale není úplně pravda.

### 5.1 VÝVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

V tomto složitém psychickém jevu jsou zastoupeny mnohé složky osobnosti člověka. Současně se vyvíjí postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, dále i dříve získané zkušenosti a schopnosti a roste také zájem.

Dítě se stává vytrvalejším a pozornějším, více vše zkoumá a je pečlivé. Postupně se vyvíjí ve velice trpělivého a kritického pozorovatele. Vnímá už nejen zjevné a na první pohled jasné věci, ale zkoumá detaily a také to, co ho zaujme, cíleně se tedy zaměřuje na něco konkrétního. Z vnímání se stává pozorování, což už je cílený akt.

Školák se učí rozlišovat následnost, dokáže přemýšlet o věcech, které se staly dříve, nebo se naopak teprve stanou, s určitým časovým zařazením. Také se začíná zajímat o téma smrti, přemýšlí o jakési nevyhnutelnosti a cítí se jí samo ohroženo. Díky tomu se některé děti stávají více úzkostnými (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 119-120).

### 5.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Do kognitivního vývoje patří veškeré psychické procesy podílející se na lidském poznávání. Člověk je využívá při myšlení, rozhodování a také učení. Je ovlivněn mnoha faktory, jedním z těch velmi významných je i vzdělávání (Kohoutek, 2009).

V dětském myšlení dochází k významným pokrokům. Dítě začíná myslet logicky, i když prozatím jen u konkrétních věcí, jevů a obsahů, to znamená u těch, které je schopno si názorně představit. Díky tomu, že pomalu dostává příležitosti zacházet s věcmi samostatně a bez pomoci dospělých, vytváří si nově své vlastní názory především prostřednictvím činnosti, kterou s věcmi vykonává. Ubývá poznávacího egocentrizmu, tedy, už není vázáno pouze na jeden faktor.

Vývojový psycholog Jean Piaget říká, že děti ve věku sedmi let přechází od intuitivního myšlení ke stádiu konkrétních operací. Dítě je nyní schopno pochopit složitější operace, dávat je do vzájemných vztahů a následně z nich vyvozovat závěry. Nově se objevují tři oblasti, které dítě začíná chápat. První z nich je identita, což je daná činnost, která se s věcí děje; do sklenice přilíváme vodu, nebo ji naopak vyléváme.

Druhou z nich je reverzibilita neboli zvrtnost; vodu z té sklenice můžeme kdykoli vrátit do původního džbánu.

Poslední je vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jednoho celku. V příkladu by to znamenalo posouzení hladiny vody ve skleničce, množství vody a třeba šířku skleničky (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 126-130).

### 5.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Dětské city se stávají stálejšími a trvalejšími. Objevují se nové kvality, zejména pro city vyšší, například morální. Stále jsou však především povrchní a mělké. Dítě se pomalu učí ovládat se a regulovat své citové reakce. V tomto věku jsou děti obecně velice pozitivní, radostné a optimistické (Novotná, 2012, str. 51).

Novým a velice důležitým jevem pro děti školního věku je zjištění, že vlastní pocity a přání sice nedokáží skrýt a uklidit samy před sebou, ale před okolím už toho schopny jsou. Dále přichází na to, že v jednu chvíli mohou cítit i ambivalentní pocity. Děti postupně začínají přemýšlet o svém vnitřním světě, dochází k první jednoduché introspekci. Důležitým aspektem pro následný vývoj dítěte je jeho vlastní sebehodnocení. S ním od nástupu do základní školy nově úzce souvisí úspěšnost dítěte v porovnání s ostatními, jeho vztah s učitelem a také s vrstevníky. Role rodičů se nezmenšuje, stále zůstávají pro děti vzory, a tak se dítě hodnotí pomocí kombinace toho, co cítí jak ze strany rodiny, tak z jiných, například školních vztahů (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 130-139).

### 5.4 SOCIALIZACE DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Dítě se při nástupu do školy dostává do mnoha nových, dosud neznámých situací, kde musí nějakým způsobem reagovat na vrstevníky. Učí se reakcím, jako jsou například spolupráce, skupinové řešení problému, pomoc slabším a také soutěživost. Pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu, již se s podobným typem prostředí setkalo, nyní se ale výrazně prohlubuje vše, co se ve školce teprve začalo vyvíjet. Jednou z těchto věcí jsou například rozdíly mezi dětmi, které jsou dominantní, rády vedou ostatní a prosazují svůj názor a dětmi, které jsou submisivnější, nevdají jim se přizpůsobit, nechat se vést a spíše mlčí. V situacích, kdy se tyto vlastnosti projevují, je velmi důležité, aby učitel včas zachytil děti, které se blíží na jedné nebo druhé straně k extrému. To znamená, že na jednom pólu se dítě pomalu stává natolik dominantní, že je až agresivní, při snaze získat to, co chce.



A naopak dítě, které se raději přizpůsobuje, se najednou stává člověkem zcela bez názoru, se strachem vyjádřit svůj nesouhlas a schopným podřídit se všemu i za cenu toho, že s tím nebude souhlasit. Dobrý učitel by v tuto chvíli měl důrazně utínat veškeré tvrdé snahy o získání moci některých žáků a naopak se snažit podpořit submisivní děti, nabádat je k sebeprosazení a poskytovat jim určitou oporu.

Dítě, bez možnosti volby, získává novou roli, roli žáka, se kterou se každé sžívá odlišným způsobem. To, zda si novou roli osvojí rychle a bez potíží závisí na dvou aspektech. Prvním z nich je míra identifikace s rolí žáka neboli nakolik si jí dané dítě cení, co mu přináší, zda je její vykonávání spojeno spíše s příjemnými nebo negativními zkušenostmi a pocity. Druhým z nich je míra sociální prestiže, tedy obecný význam této role. To znamená, do jaké míry má dítě vlastní pocit prestiže v daném prostředí.

Žák se současně dostává do dvou rolí. První je ta role žáka jako taková, tedy podřízená role, která je určena institucí, školou. Dítě se musí chovat v souladu se školním řádem, má jasně stanovená pravidla a to, jakým způsobem je schopno tuto roli žít, velice ovlivňuje jeho následný dospělý, nejen profesní život. Druhou rolí je spolužák, tedy role souřadná. Dítě se stává kamarádem někoho ve své třídě, je i jeho vrstevníkem. Zde je opět významně rozvíjeno sociální myšlení dítěte. To, jakým způsobem se s touto rolí vypořádá, velmi ovlivní jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Dítě se učí ovládat své emoce, komunikaci s vrstevníky, spolupráci a celkovou orientaci ve vztazích mezi dětmi stejného věku. Dítě se v obou výše zmíněných rolích nejprve hledá, vyzkouší si různá chování a pak vybere, která jsou pro něj nejpříjemnější a nejvýhodnější z hlediska sociálního statusu (Vágnerová, 2012, str. 158-167).

## 6 PROJEKTIVNÍ METODY

Projektivní techniky se oficiálně řadí mezi diagnostické metody testové, pro svou povahu si však vysloužily v systému své vlastní, specifické místo. Jsou subjektivně zabarveny, výsledky po jejich použití by se měly vztahovat výhradně k historii testovaného jedince a celkově lze říci, že se se vymykají všem ostatním využívaným diagnostickým postupům (Svoboda 2009, str. 236; Šnýdrová, 2008, str. 121).

### 6.1 HISTORIE A DEFINICE PROJEKTIVNÍCH METOD

První použití slovního spojení projektivní metoda se oficiálně datuje rokem 1939, kdy s ním přišel americký ekonom a sociolog L. K. Frank. Definoval ji jako „metodu výzkumu osobnosti konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, která tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi.“

Tato technika byla ale využívána již dříve, ve více či méně pozměněných formách, například v roce 1879, kdy anglický psycholog a antropolog Sir Francis Galton vytvořil první slovní asociační experiment, kde byla projektivní metoda poprvé nastíněna a vyzkoušena. Spočívala v tom, že respondentovi bylo postupně předloženo 75 podnětových slov, na které měl co nejrychleji a bez rozmyslu reagovat prvním slovem, které ho napadne. Metoda byla později hlouběji rozpracována například Wilhelmem Wundtem nebo Carlem Gustavem Jungem (Svoboda, 2013, str. 217).

Samotné slovo projekce zavedl rakouský neurolog a psycholog Sigmund Freud. Jeho význam vycházející z psychoanalýzy vysvětluje tento pojem jako obranný mechanismus proti úzkosti. Při něm jsou pak vlastní nežádoucí snahy, přání a pocity promítány do druhých osob a okolí. K této definici je potřeba uvést, že obsahy mohou být také vědomé a za tohoto předpokladu pak projekce nemusí mít nutně funkci pouze obrannou (Svoboda, 2009, str. 236).

V současné době je projektivní metoda doslovně definována jako „metoda založena na zkoumání osobnosti pomocí neuvědomělých projekčních procesů odhalujících emoce, přání, názory, povahové rysy vyšetřovaných osob“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 315).

## 6.2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTIVNÍCH METOD

Projektivní metody zkoumají osobnost jako celek, nezaměřují se pouze na uvědomělé jevy, ale kladou význam také na ty latentní a nevědomé. Jejich největší výhodou je, že díky své struktuře respondent nemá pocit, že by byl zkoušen, například jako u metod testových. Tato skutečnost vede k uvolnění diagnostikovaného jedince a zvyšuje šanci, že se více otevře, nebude nervózní a celkově dojde ke snížení bariér mezi oběma stranami.

Cílem metod je především odhalení problémů, konfliktů, potřeb a zájmů dané osoby.

Jelikož se budeme zabývat použitím metod při diagnostice dětí, uvedeme, v čem se práce s nimi liší v porovnání s dospělými. Podle českého psychologa Svatopluka Morávka je potřeba si uvědomit zejména následující:

- osobnost dítěte ještě není plně vyvinuta, je nestabilní a je potřeba si dát pozor na rozlišení vývojového faktoru od patologické úchyly
- vědomé a nevědomé faktory fungují jinak než u dospělých
- je potřeba přizpůsobit délku sezení, jeho charakter i interakci dospělého s dítětem, jelikož je dítě senzibilnější než dospělý klient
- samotný rozhovor dokáže poskytnout mnoho odpovědí i bez přímého použití projektivní techniky, jelikož dítě prožívá své vnitřní konflikty jinak než dospělý
- podněty z projektivních technik děti interpretují s ohledem na svůj vývoj, tedy jeho momentální úroveň
- nejen projektivní testy se liší svou schopností vyvolat určitou reakci, ale také každé jednotlivé dítě má různou schopnost projektovat (Svoboda, 2009, str. 273).

## 6.3 ZÁSADNÍ VLASTNOSTI VYUŽÍVANÝCH DIAGNOSTICKÝCH TECHNIK

Každá metoda využívaná v diagnostice musí nejprve projít náročným procesem, který zjednodušeně můžeme nazvat kontrolou. Čtyřmi nejdůležitějšími požadavky jsou:

- 1) Objektivita; znamená, že podmínky jsou při zadávání, postupu i vyhodnocování testu neměnné a nezávislé na osobě, která s daným testem pracuje. Dále musí platit to, aby byl závěrečný výsledek nezávislý také na osobě, která test zadává a vyhodnocuje.

Velice důležité je, aby ten, kdo vysvětluje instrukce, důsledně pracoval s manuálem, a tak předešel nepochopení zadání. Dalším z důležitých aspektů objektivity je také vyhodnocování výsledků, kdy je nejsnazší situace tam, kde se dají hodnoty měřit. U projektivních metod je právě vyhodnocování velmi citlivé téma, protože záleží na každém jednotlivém psychologovi. Konečná interpretace závisí pouze na jeho schopnostech a zkušenostech.

Poslední vlastnost zjišťující se u objektivnosti testu je možnost či nemožnost záměrného zkreslení výsledku vyšetřovanou osobou, kdy se respondent snaží vypadat lepším nebo naopak horším, než ve skutečnosti je (Svoboda, 2009, str. 15, 16).

2) Standardizace; je stanovení podmínek při tvorbě diagnostického nástroje. Spadá do ní způsob zadávání, získávání údajů, vyhodnocování i interpretace, zkrátka celý proces použití techniky a dále vytvoření norem a způsob administrace. Standardizace sdružuje také reliabilitu a validizaci, které dále popíšeme samostatně.

Vytvoření norem neboli normalizace znamená možnost srovnání individuálních výsledků s určitou normou. Ta se stanoví po vyšetření dostatečně rozsáhlého souboru osob. Norma je určitý průměr; výkon, hodnota či typická reakce určitého vzorku populace, používána je ve statistickém smyslu. Při zjišťování normy je vždy důležité správně zvolit reprezentativní vzorek. U srovnávání s normou se používají percentily, průměry, mediány nebo jiné kvantitativní údaje (Svoboda, 2009, str. 16, 17).

3) Reliabilita; je spolehlivost daného testu. Pod tímto pojmem se skrývají další vlastnosti, konkrétně stabilita v čase, ekvivalence a vnitřní konzistence.

Stálost v čase je naplněna, pokud jsou výsledky opakovaného testu shodné s výsledky prvního testování bez ohledu na časové období mezi nimi. Vysokou spolehlivost lze uvést, pokud je výsledek testu opravdu určen pouze respondentem, což znamená, že nepodléhá vlivu žádných jiných, náhodných faktorů.

Ekvivalence se zjišťuje pomocí paralelních testů, kdy je více verzí jednoho testu zadáváno a vyhodnocováno bezprostředně po sobě nebo v co nejkratším časovém úseku. Výsledky se potom korelují a tím se získá koeficient ekvivalence.

Konzistence je dána stejnorodostí všech částí testu. Zjišťuje se korelací jednotlivých položek. Korelace je v určité míře u testu potřeba, zároveň je ale nutné, aby test zjišťovanou vlastnost hodnotil z více hledisek.

4) Validita; je platnost testu, tedy zda test měří to, co měřit má. Odborně řečeno je validita korelace mezi testem samotným a vnějším kritériem (Svoboda, 2013, str. 45, 46).

## 7 PŘEHLEDOVÉ STUDIE

### 7.1 ČESKÁ REPUBLIKA

Tématu agresivity u dětí mladšího školního věku, se nejbližší dotýká MUDr. Pavel Theiner, Ph.D., ve svém článku Poruchy chování u dětí a dospívajících, vydaném pod Psychiatrickou klinikou FN v Brně roku 2007. V tomto textu se Theiner věnuje agresivitě, jakožto psychologickému fenoménu a základnímu příznaku poruch chování.

Theiner, MUDr Pavel. "Poruchy chování u dětí a dospívajících." *Psychiatrie pro praxi* 2 (2007): 85-87.

Pokud bychom u nás hledali studie k tématu diagnostiky agresivity a projektivní metody, našli bychom pouze článek netýkající se dětí. Nese název Možnosti posuzování agresivity pomocí projektivních testů u psychiatrických pacientů a napsal ho PhDr. Pavel Harsa Ph.D. pod psychiatrickou klinikou 1. LF UK a VFN v roce 2009. Popisuje v něm výzkum, který měl za cíl ověřit použitelnost standardizovaných psychodiagnostických metod u konkrétních pacientů (Harsa, Žukov, Csémy, 2009).

### 7.2 ZAHRANIČÍ

Co se týče zahraničí, s naším tématem můžeme spojit opět pouze oblast agresivity. Výzkumů na podobná témata bylo zejména před rokem 2000 provedeno více, uvedeme proto jeden jako příklad. Byl uskutečněn na Queen's Univesity v Kingstonu, v Kanadě, v roce 1998. Nese název The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. Bylo do něj zapojeno 546 dětí z prvního stupně odpovídajících na speciálně vytvořené dotazníky (například Bully/Victim Questionnaire). Cílem bylo především odstupňovat rozdíly mezi tyrany a oběťmi a zjistit rozdíly v pohlaví. Dále pak porovnat výskyt fyzické, přímé a nepřímé agrese a šikany a také výskyt depresivních a úzkostných dětí (Craig, Wendy 1998).

## PRAKTICKÁ ČÁST

## **8 CHARAKTERISTIKA ZVOLENÉHO VÝZKUMU**

### **8.1 CÍL A METODY VÝZKUMU**

Jelikož cílem naší práce bylo zjistit, zda některé projektivní techniky relevantně dokazují přítomnost agresivity u dítěte, ve výzkumu jsme se zaměřili právě na tyto metody. V zadávaném pořadí to jsou Baum test, Nedokončené věty a nedokončený příběh a Hand test. Tato testová baterie byla vybrána ze dvou důvodů. Prvním z nich je rozmanitost; tedy, aby děti šetření bavilo. Právě proto byla každá metoda zvolena z odlišné oblasti, děti musely kreslit, psát i mluvit. Druhým důvodem pak je snaha zjistit, zda se v některé z výše uvedených oblastí agresivita projevuje výrazně více než u ostatních, kde třeba vůbec a která ze zvolených metod ukáže nejvíce.

### **8.2 CHARAKTERISTIKA NÁMI VYBRANÝCH PROJEKTIVNÍCH METOD**

#### **8.2.1 BAUMTEST**

Tento relativně jednoduchý, časově nenáročný test se řadí do kresebních projektivních metod. Zvolen byl pro to, že se z něj dá vyčíst emoční prožívání a ladění, úroveň citové reaktivity a celkově to, jak daný emoční stav jedince ovlivňuje jeho činnost. Mohli bychom tedy očekávat, že u agresivního jedince díky jeho kresbě dokážeme podhalit některou z možných příčin vedoucí k jeho problémovému chování.

Nejzákladnějším předpokladem tohoto testu je dle jeho autora Karla Kocha představa, že člověk do kresby svého stromu neuvědoměle ztvární sám sebe a vlastní postoj k okolnímu světu. Když zasadíme kresbu stromu do námi zvoleného věkového období, je to prý právě ta doba, kdy se začínají prvně objevovat projektivní obsahy, které už lze nějakým způsobem interpretovat (Svoboda, 2009, str. 294, 295).

Strom samotný má vysokou symbolickou hodnotu a v každém člověku vyvolává všemožné asociace, kdy například vyvolává představu celého života. Nejprve je zaset, pak roste a vyvíjí se, zraje a plodí a nakonec stárne, usychá a zaniká. (Altman, 1998, str. 9)

#### **8.2.2 NEDOKONČENÉ VĚTY, NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH**

Technika, při které se probandovi předloží neurčité začátky vět, které on musí dopsat a dále pak souvislý text, ve kterém jsou mezery, které taktéž dopisuje. Zvolený byl především z důvodu variability testové baterie.



Dále pak také ze zvědavosti, zda námi vymyšlené věty přinesou nějaký výsledek. Výhodou je zde opět časová nenáročnost, nevýhodou možné zkreslení hodnoty, z důvodu, kdy si děti samozřejmě mohou snadno vymýšlet.

### **8.2.3 HAND TEST**

Tento test jsme zvolili z důvodu, že by vyloženě měl sloužit k predikci a k diagnostice agresivního chování a k poruchám chování. Mimo to se dá využít k celkové diagnostice osobnosti. Smí se používat od šesti let výše. Autorem kreseb je Edwin E. Wagner, manuál pro vyhodnocování vydal ve spolupráci s Bricklinem a Piotrowskim. Jeho velikou výhodou je opět časová nenáročnost, test netrvá déle než pár minut. Na druhou stranu je u jeho výpovědí důležitý aktuální stav respondenta, ke kterému by se pokaždé mělo přihlížet, obzvláště pokud se pracuje s dětmi (Svoboda, 2009, str. 247). Součástí testu je deset karet, přičemž na devíti z nich je nakreslena lidská ruka, jedna kartička zůstává čistá. Detailní popis zadávání popíšeme v praktické části.

## **8.3 ZADÁVÁNÍ**

### **8.3.1 BAUM TEST**

Pro test stromu děti dostaly k dispozici pouze čistý papír formátu A4 a středně tvrdou tužku. Pokyny byly zadány následovně: „Nakresli jakýkoli strom, který si vybereš. Neměl by to být jehličnan a neměla by to být palma. Je úplně jedno, jak to bude vypadat, na tom nezáleží. Nemůžeš gumovat. Máš na to tolik času, kolik budeš potřebovat.“

### **8.3.2 NEDOKONČENÉ VĚTY, NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH**

Zde děti potřebovaly pouze propisovací tužku a námi vytvořený záznamový arch. Vlastní nedokončené věty a dále také příběh, ve kterém byly mezery pro vyplnění, jsme zadávali následující formou: „Dám před tebe papír, na kterém budou začátky vět. Ty si je přečteš a dopíšeš k nim konec. Moc nad tím nepřemýšlej, piš první věc, která tě napadne.“

Až dokončíš věty, stejným způsobem vyplníš příběh. V něm je něco předepsaného a pak jsou tam volná místa, do kterých jednoduše napiš to, co se tam podle tebe hodí. Pokud tě nebude nic napadat, přeskoč to, a buď se k tomu za nějakou dobu vrať, nebo to nech prázdné, vůbec to nevádí. Když budeš chtít něco změnit, klidně to škrtni a přepiš. Vůbec nezáleží na gramatice, nepřemýšlej nad chybami. Máš na to tolik času, kolik budeš potřebovat.“

### **8.3.3 HAND TEST**

Pro tento test děti nepotřebovaly vůbec nic, pouze reagovaly na námi zadané pokyny znějící následovně: „Ukážu ti kartičky, na nichž budou různé obrázky lidské ruky. Ty mi vždy povíš, co ta ruka dělá nebo co by mohla dělat. Moc nad tím nepřemýšlej, hned jak tě něco napadne, řekni mi to. Klidně si tu kartu vezmi do ruky a různě si s ní otáčej.“ ... „Na poslední kartičce ruka není a ty mi řekni, jakou bys na ní dokreslil/a. Co ta ruka třeba ještě nedělala.“

## 9 PŘEDVÝZKUM

Před samotným výzkumem jsme provedli předvýzkum. Jeho záměrem bylo zjistit, zda jsou námi zvolené techniky vhodné pro cílovou skupinu dětí. Znamenalo to určit, zda dokáží v tomto věku správně pochopit, co po nich chceme, jak mají pracovat a zda jsou pro ně zadání úkolů a samotné otázky srozumitelné.

### 9.1 VÝZKUMNÝ VZOREK

V předvýzkumu jsme pracovali s celkem čtyřmi dětmi, dvěma děvčaty a dvěma chlapci, ve věkovém rozpětí od 8 do 12 let. Děti byly testovány v jejich přirozeném prostředí, ve snaze docílit toho, aby se cítily uvolněně a co nejlépe. U samotného testování nebyl přítomen nikdo jiný, pouze tazatel a dítě.

### 9.2 VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU

#### 9.2.1 BAUM TEST

V případě prvního testu nebyly zjištěny žádné potíže se zadáváním, potažmo se samotnou prací vynaloženou dětmi. Ukázalo se, že velice důležité je být při zadávání testu dostatečně konkrétní, což znamená například říci: „Je úplně jedno, jak ten strom bude vypadat, vůbec nejde zkoušku tvých kresebných dovedností.“ Jakmile totiž dítě uslyšelo, že bude něco kreslit, první jeho reakce vždy byla: „Ale já neumím malovat.“ Ve chvíli, kdy ale děti vzaly do ruky tužku, přestaly se zabývat čímkoli jiným a kreslily bez větších potíží.

#### 9.2.2 NEDOKONČENÉ VĚTY, NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH

Tento test byl pro nás zcela zásadní pro správné fungování následného výzkumu. Zjistili jsme, že námi vymyšlené věty jsou pro děti mladší než devět let příliš náročné. Konkrétně v případě kdy osmiletá holčička, žákyně druhé třídy, měla veliké problémy porozumět významu u některých vět nebo vůbec nevěděla, jak by měla odpovědět. („Kdo chce být nejlepší, musí...“) Celkově u psaní vykazovala vysoké známky nervozity; třásla se jí ruka, pořád úkosem sledovala tazatele, i když byla předtím ujištěna, že vůbec o nic nejde, snažila se doptávat se na různé věci a mnohé další.

Na základně tohoto testu, kdy nám nejmladší děti nechávaly v textu prázdná místa, jsme se rozhodli, že se zaměříme na děti opravdu až od třetí třídy výše.

Jiným řešením by bylo, pozměnit a zjednodušit příběh, či vymazat některé z vět, což jsme ale dělat nechtěli, protože by to mohlo snížit šanci, že v odpovědích nalezneme agresivní příznaky.

### **9.2.3 HAND TEST**

U posledního testu nebyl zjištěn žádný problém. Některé děti u určité kartičky déle přemýšlely, ale nestalo se, že by někdo vůbec nedokázal odpovědět.

## **9.3 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z PŘEDVÝZKUMNÉ ČÁSTI**

Výsledky předvýzkumné části jsme zhodnotili příznivě, jelikož na jejich základě nemusíme žádnou techniku měnit. Víme, že u zadávání musíme být co nejvíce konkrétní.

U jednotlivých průběhů testů jsme měřili také čas, který vyšel adekvátně době udržení pozornosti dítěte mladšího školního věku. Celkové testování jednoho dítěte nezabralo více než tři čtvrtě hodiny.

Co se týče pozorování dětí při výkonu, souhrnně se dá konstatovat, že děti byly soustředěné a zaujaté tím, co dělají. Všechny bez výjimky se ptaly, proč něco takového vůbec existuje, k čemu to potřebujeme a projevovaly vysokou zvědavost.

Spolupráce tedy, jak s dětmi, tak s jejich rodiči, proběhla naprosto bez problému. S každým z rodičů se autorka práce sešla a po krátkém rozhovoru získala také písemný souhlas s povolením testování.

## **10 SAMOTNÝ VÝZKUM**

### **10.1 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Ve výzkumu jsme pracovali se čtyřmi chlapci ve věku od 10 do 12 let. Všichni docházejí do Střediska výchovné péče v Příbrami, kvůli závažným kázeňským potížím ve škole. U všech bylo projeveno výrazné agresivní chování v běžných školních i mimoškolních situacích.

### **10.2 VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ**

Výzkumná část se celá odehrává v prostředí odborného psychologického zařízení. V místnosti jsou pokaždé přítomny tři osoby; dítě, dohlížející psycholog a tazatel, tj. autorka této bakalářské práce. Jelikož je místnost určena k těmto a podobným činnostem, působí velice útulně a příjemně a vyvolává v člověku pocit klidu a bezpečí. Všichni přítomní sedí v křesílkách nebo na gauči okolo menšího kulatého stolu, tak aby si byli blízko, ale zároveň si nenarušovali osobní zónu. Dítě je na začátku tázáno, zda chce zůstat v této neformální části, nebo si raději půjde sednout na židli ke stolu.

### **10.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ**

Testované dítě se nejprve seznamuje s tazatelem. Pomocí krátkého, úvodního rozhovoru je navozena klidná, příjemná atmosféra ve snaze toho, aby se proband co nejvíce uvolnil a následně otevřel. V prvotním dialogu se dítěte ptáme, co rádo dělá, jak tráví svůj volný čas a necháváme jej mluvit o jím zvolených věcech. Následně jej seznamujeme s tím, co se bude v následujících minutách dít, a vysvětlujeme, proč se s ním setkáváme.

Po dotazu, zda všemu rozumí, nebo se chce ještě na něco zeptat, se přistoupí k samotnému testování. Dítě dostává přesné instrukce a začíná je plnit. Mezi jednotlivými metodami jsou s ním vedeny krátké dialogy, aby si trošku odpočinulo a neztratilo koncentraci. Při každém takovém dialogu se proband pozitivně motivuje k další činnosti. Po ukončení posledního testu dojde k poděkování respondentovi a k závěrečnému rozhovoru, kdy se dospělí nenásilně, opět pomocí neformálního, nestrukturovaného rozhovoru snaží získat nějaké užitečné informace navíc.

**Ukázka počátečního rozhovoru:**

Psycholog: „Tak Honzíku, tady ti představuju naši praktikantku, jak jsem ti o ní říkala, ona se ti teď bude teď chvilku věnovat, ano?“ ...

Tazatel: „... Já ti jen pro začátek řeknu, proč tu vlastně jsem. Víš, já studuji vysokou školu a teď do ní píšu takovou velikou práci. To asi znáš, že jo, taky ve škole občas něco píšete?“

Dítě: „Jo, píšeme, třeba diktáty, ty mi moc nejdou. Nebo různé písemky.“

Tazatel: „No, přesně. A já do té práce potřebuji dát pár testů, které mi právě vyplňují děti, jako jsi ty, myslíš, že by to šlo?“

Dítě: „Jasně, a co to je za ty testy?“

**Ukázka rozhovoru mezi jednotlivými testy:**

Dítě: „Hotovo, tady máte.“

Tazatel: „Výborně, děkuji ti. Koukám, že jsi vůbec nic nevynechal a ani jsi neměl s žádnou větou problém, to je super.“

Dítě: „Děkuju.“

Psycholog: „Ty ses do toho úplně zabral, vid', Honzo? Bavilo tě to?“

Dítě: „Bavilo. Hodně.“

Psycholog: „To je dobře, mám radost, moc hezky se s tebou dneska spolupracuje.“

**Ukázka závěrečného rozhovoru:**

Psycholog: „A Honzíku, myslíš, že bys tady naší kolegyni mohl říct, proč si sem k nám vlastně vůbec přišel?“

Dítě: „No, protože jsem ubližoval dětem...“

Tazatel: „Ubližoval jsi dětem? Ve škole? Nebo doma?“

Dítě: „Ve škole.“

Tazatel: „Aha a co to třeba znamená, že jsi jim ubližoval?“

Dítě: „No že jsem je mlátil. Nebo jim nadával.“

## 10.4 VÝZKUMNÉ METODY

Mimo projektivních metod bylo při práci s každým respondentem vždy uplatňováno také pozorování a pro navázání kontaktu a zjištění některých informací navíc i nestrukturovaný rozhovor.

Do úvodu napíšeme ke každému respondentovi informace, které jsme získali pomocí krátkých dialogů v průběhu celého testování, případně od rodičů či jeho psychologa.

## 10.5 RESPONDENT Č. 1

### 10.5.1 KAZUISTIKA

Probandem číslo jedna je dvanáctiletý Petr. Navštěvuje pátou třídu na základní škole v menší vesnici blízko okresního města. Jeho rodiče byli na popud třídní učitelky chlapce a ředitelky základní školy, do které chlapec chodí, nuceni vyhledat odbornou pomoc kvůli jeho vysokým kázeňským přestupkům. Oba jeho rodiče pracují jako dělníci, maminka na směny, poblíž jejich bydliště, tatínek jezdí do Německa. Často není doma, od začátku března se vrací za rodinou pouze na víkendy. Petr k němu hodně vzhlíží, považuje ho za svůj vzor a je mu líto, že spolu nemohou trávit více času. Říká o něm, že je rozumný a klidný a že když má nějaký problém, táta si s ním o tom vždycky promluví. Pokud Petr ve škole zlobí nebo provede něco špatného, táta ho trestá odejmutím mobilního telefonu nebo tabletu. V tu chvíli si jde Petr třeba hrát se stavebnicí či o tři roky mladším, bratrem. On i táta mají velký zájem o telefony, tablety a počítače. Maminka je prý oproti tátovi více nervózní. Než šli poprvé za odborníkem, oba rodiče měli veliký strach a nikdo pořádně nevěděl, co se bude dít. Tatínkovi hodně záleží na tom, aby byl jeho syn hodný kluk, a snaží se dělat maximum pro to, aby mu v tom pomohl. (Psycholožka uvádí, že při prvním sezení otci tekly slzy). Kdyby si Petr měl vybrat oblíbený sport, byl by to fotbal. Co se týče Petrova myšlení, udělal od začátku docházení k psychologovi obrovský pokrok. Sám o sobě tvrdí, že je hodně drzý a také dříve jedná a mluví, než přemýšlí, a že to je to, co chce nejvíce změnit. Zajímavou vlastností je jeho záliba v nebezpečných činnostech. Petr se rád dostává do kritických situací a zatím není schopen určit, zda se v nich ocitá náhodou a pak se mu v nich líbí, anebo je vyloženě cíleně vyhledává. Naposledy například zkoušel běhat po tajícím ledu. Ve středisku je Petrovi nabídnuta společná terapeutická skupina s dětmi stejného věku, které mají podobné problémy.

Petr by nabídku chtěl přijmout, protože si uvědomuje, že je to možná cesta k pochopení sama sebe a svých problémů. Rád by prý spolupracoval s ostatními dětmi, povídal si o tom, co ho trápí a věří tomu, že by si dokázali navzájem pomoci.

### **10.5.2 UKÁZKA ROZHOVORU**

Psycholog: „A myslíš, že bys to dokázal nějak popsat? Je to třeba nějaká vlastnost, kterou máš, že se takhle chováš?“

Petr: „Asi jo. Je to tak, že jsem do všeho moc „hrr“.“

Psycholog: „Že jsi do všeho moc „hrr“, hm, co to znamená?“

Petr: „No, že třeba něco řeknu a pak si uvědomím, že jsem to říct nechtěl.“

Psycholog: „A ty si to v tu chvíli uvědomuješ, že něco takového říkáš?“

Petr: „Ne, to právě až potom. Že třeba o tom vůbec nevím.“

### **10.5.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ**

Petr byl po celou dobu testování velice soustředěný. Kdybychom měli posoudit jeho celkový dojem, působil zaujatě, zvědavě a snaživě. Ani jednou se nestalo, že by se zasekl, nevěděl, jak pokračovat nebo se chtěl na něco doptat. Instrukce všechny pochopil ihned, zcela bez dotazů či připomínek.

## **10.6 RESPONDENT Č. 2**

### **10.6.1 KAZUISTIKA**

Druhým respondentem je jedenáctiletý Vojtěch. Navštěvuje čtvrtou třídu na základním stupni v základní škole na vesnici. Veliké kázeňské potíže má od samého nástupu do školy. Mezi ty nejzásadnější sám řadí vyrušování v hodinách, záměrné provokace učitelů ve snaze je naštvat, špatné studijní výsledky a slovní i fyzické útoky na ostatní děti. Příčiny jeho problémů se zcela jistě dají najít v jeho rodině, jelikož si jeho rodiče v podstatě od Vojtěchova narození procházeli mnoha bouřlivými obdobími. To poslední vyvrcholilo odchodem matky z rodiny. Vojtěch je tak od své druhé třídy sám s otcem, sourozence nemá. Uvědomuje si, že situace v rodině byla neúnosná, ale i přesto velice strádá smutkem po své mamince. Jeho otec je velmi starostlivý a ne příliš pozitivní situací se trápí. Dělá vše, co je v jeho silách, aby se jeho synovi dařilo lépe.



V období, kdy byla situace v rodině nejvíce vyhrocená a zároveň se Vojtěch stával terčem nepříjemných posměšných útoků ze strany svých spolužáků, byl jeho psychický stav natolik špatný, že začal vyhrožovat sebevraždami a skončil na psychiatrickém oddělení v pražském Motole. Tamější pobyt hodnotí negativně a uvádí, že na něj nikdy nezapomene, natolik to pro něj byla silná a špatná zkušenost. Po jeho návratu se navíc situace ve škole ještě zhoršila, jelikož se děti dozvěděly o tom, kde byl a od té chvíle se mu začaly posmívat, urážet ho a provokovat. Ve třídě se cítí vyloučený z kolektivu. Podpory ze strany učitelů se nedočkal, hodnotí ho jako celkového narušitele pořádku a namísto spolupráce s psychology žádají jeho odchod do jiné školy. Vojtěch do školy nechce chodit, mnohokrát už se dostal do hysterických záchvatů, při kterých brečel a prosil, aby mohl zůstat doma. Nově se začínají objevovat silné úzkosti, pramenící pravděpodobně ze všech situací, kdy se má dostat do kontaktu s ostatními lidmi a také poruchy spánku, které se pojí právě s úzkostí. Co se týče volného času, Petr ho tráví na motokrosu, ke kterému ho přivedl táta. Provozují ho pouze spolu, Vojtěch se tedy opět nezačleňuje do žádného vrstevnického kolektivu. Jediný kontakt s ostatními dětmi má při závodech, když proti nim soupeří. Motokros ho baví zejména pro to, že je nebezpečný a on si užívá to riziko, že se mu při něm může něco stát.

### 10.6.2 UKÁZKA ROZHOVORU

Tazatel: „Motokros? To je zajímavé, o tom nic nevím, ale přijde mi to jako docela nebezpečný sport. Nebo se pletu?“

Vojtěch: „Je nebezpečný, dokonce u něj lidi umírají.“

Tazatel: „Počkej, vážně?“

Vojtěch: „No, ne že by jako pořád, ale stává se to.“

Tazatel: „Aha a ty se nebojíš, že se ti něco stane?“

Vojtěch: „Ne, to je na tom právě to nejlepší. Že u toho můžu i umřít.“

### 10.6.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ

Vojtěch působil od začátku setkání velice nervózním dojmem. Třásl se mu ruce i hlas, často se ptal, jestli na něj táta čeká. U kreslicího testu vypadal zaujatě, uváděl docela nadšeně, že kreslit umí a že se těší.

Po pár tazích se ale zasekl, zakřičel, že něco udělal špatně a poté už byl rozhozený. Na konci hodnotil svůj obrázek negativně a říkal, že je pro něj lepší kreslit to, co vidí přímo před sebou. Druhý test zvládl bez problémů, pracoval ideálním tempem, nevynechával, ani se dlouze nezamýšlel. Hand test už znal z dřívější doby, setkal se s ním právě na psychiatrickém oddělení. Využil nabízené možnosti a jednotlivé kartičky si sám prohlížel.

## 10.7 RESPONDENT Č. 3

### 10.7.1 KAZUISTIKA

Třetím respondentem je desetiletý Jakub. Navštěvuje třetí třídu na docela prestižní základní škole ve středně velkém městě. Celý svůj život vyrůstá pouze s maminkou, svého otce nezná a sourozence nemá. Tvrdí, že je takto spokojený a nechtěl by nic měnit. Jakub je trochu snědý a ostatní děti se mu za to někdy posmívají. Je velice háklivý a vztahovačný na svou osobu, a jakmile ho někdo provokuje, reaguje nepřiměřeně prudce a agresivně. Do střediska dochází právě kvůli mnoha ošklivým incidentům už dva a půl roku. Mimo běžné návštěvy zde ještě navštěvuje kroužek arteterapie. Chodí sem rád, má pocit, že mu to hodně pomáhá a ve vztahu k tomuto zařízení se chová velice zodpovědně, zvládá na schůzky chodit sám, včas a nezapomíná. Na přelomu předškolního a mladšího školního věku mu bylo diagnostikované lehké ADHD a je velice pravděpodobné, že právě porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou se významně podílí na problémech, které Jakub má. Dle slov jeho psycholožky ho maminka vede velice příkladně a snaží se, aby z něj vyrostl bezkonfliktní člověk. Je tedy možné, že se původ chlapcovy agrese nachází v genetických predispozicích z otcovy strany. Jakub má mnoho mimoškolních aktivit, mezi jeho nejoblíbenější zařadil hraní na kytaru, sebeobranu a keramiku. Má pocit, že ho učitelky ve škole berou špatně a očekávají, co zase provede, cítí, že jsou na něj zasedlé a školu celkově nemá vůbec rád. Na druhou stranu je nadprůměrně inteligentní, velice hezky se s ním pracuje a komunikuje. Co se týče hodnocení ze stran učitelů, Jakub má vždy takové klidové období, kdy se výrazně zlepší ve svém chování, daří se mu i ve spolupráci a s navazováním kontaktů s vrstevníky a ve chvíli, kdy vše vypadá velice příznivě, se stane něco natolik špatného, že se začíná znovu od začátku. Poslední takovouto situaci vyprovokovala dvojice starších dívek z jeho školy. Posmívaly se mu, měly na něj ošklivé poznámky a polévaly mu jeho kolo vodou. Jakub se neudržel, dostal se do afektu a jednu dívku ošklivě zmlátil.

Ve škole za to dostal třídní důtku, případ navíc řeší sociální úřad a nad chlapcem teď visí hrozba pobytu v diagnostickém ústavu. Jakub nesnáší, když ho někdo provokuje. Doslova říká, že, když něco takového slyší, automaticky se mu ruce zatínají v pěst. Pokračuje s tím, že pokud si ho dobírá někdo silnější nebo starší, neváhá a okamžitě jde do fyzického napadení, když je to ale někdo mladší a výrazně slabší, alespoň se snaží se udržet. Jakub ví, o svých problémech a snaží se zlepšit své chování, stává se i to, že ho některé jeho činy mrzí natolik, že pláče a trápí se jimi.

### 10.7.2 UKÁZKA ROZHOVORU

Tazatel: „Kubo, tebe docela často napadalo, že se ta ruka svírá v křeč, jak jsi na to přišel?“

Jakub: „No lehce, protože to znám.“

Tazatel: „Aha, to znamená, že se ti to někdy děje?“

Jakub: „Jo. Docela často.“

Tazatel: „A při jakých situacích se to stává?“

Jakub: „No když mě někdo provokuje. Nebo se mi posmívá a nadává mi.“

Tazatel: „Tak se ti ruce sevrou do pěsti a až do křeče, ano?“

Jakub: „No. Někdy se mi jenom sevrou a někdy na ty lidi rovnou jdu.“

### 10.7.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ

Jakub byl od začátku zvědavý a nadšený. Jak už bylo zmíněno výše, je velice inteligentní, z čehož pramenila bezproblémová komunikace a spolupráce po celou dobu testování. Kresbu stromu měl dokončenou tak rychle, že se zde zdá mluvit o tom, zda nespíchal záměrně. Pracoval na ní pouze dvě minuty. U psaného testu naopak zpomalil, pozorně četl každé slovo a své odpovědi po sobě několikrát kontroloval. V nedokončeném příběhu byly intervaly mezi přečtením a dopsáním prázdného místa delší, bylo vidět, že se soustředí a hodně přemýšlí o tom, jak bude doplňovat. Při posledním testu byl natolik přemotivovaný, že chtěl kartičky sám otáčet. Využil možnosti vzít si karty do ruky.

## 10.8 RESPONDENT Č. 4

### 10.8.1 KAZUISTIKA

Čtvrtým respondentem je jedenáctiletý David. Navštěvuje třetí třídu základní školy. Kvůli zpomalenému vývoji a ne příliš ideálnímu chování v mateřské škole měl roční odklad. V péči střediska je šestým rokem. Mimo individuální sezení docházel dříve také na skupinové sezení s dětmi stejného věku a nyní chodí na kroužek výtvarné výchovy. Rodiče s ním středisko začali navštěvovat z vlastního rozhodnutí, jelikož měli pocit, že s ním není něco v pořádku, když měl výrazné výkyvy v chování a od nástupu do ZŠ velké problémy s vrstevníky i s učiteli a také se soustředěností, s pozorností a s ovládním sám sebe. Učitelé ho popisují jako žáka, který neustále vyrušuje a provokuje, nesoustředí se, má různá období klidu a lability a neustále vykazuje známky psychomotorického neklidu. Před rokem mu bylo diagnostikováno ADHD. S touto poruchou v současnosti bojuje nejvíce, a i když své chování ve škole prý hodně zlepšil, špatná koncentrace a neschopnost se déle soustředit na jednu činnost u něj výrazně komplikuje školní život. V současnosti se pro něj vyřizuje žádost o vlastního asistenta. Sám o sobě David říká, že do školy chodí především pro to, aby se pobavil, a plní roli třídního šaška. Dělá mu dobře, když se otevřeně posmívá a vysmívá učitelům a ostatním dětem se to líbí. David pochází z velké rodiny, má stejně starou, nevlastní sestru (přivedl si ji otec z prvního manželství) a o deset let mladšího bratra. Společně s nimi žije v domácnosti ještě pes a prarodiče z matčiny strany. David je fixovaný na dospělé osoby v jeho rodině a velice špatně nese, že je momentálně jeho babička těžce nemocná. Co se týče jeho sourozenců, David má problémy vyjít se svou sestrou a i ve škole byli před rokem rozděleni do různých tříd, protože nebyli schopni spolu vycházet bez konfliktů. Volný čas se pokouší trávit bez ní. Na malém bratrovi mu zase vadí, že neustále dělá hluk, křičí a brečí. Celkově, i když má moc rád své rodiče, se doma necítí dobře, protože tam nikdy není klid. Otec Davida je v jejich rodném městě velmi známý podnikatel, což Davidovi také úplně nepomáhá. Maminka nepracuje a stará se o domácnost a mladšího bratra. David je zhruba od poloviny první třídy veden na dětské psychiatrii a užívá pravidelně více druhů antidepresiv a anxiolytik. Důvodem byly úzkosti, fobie a deprese. V současnosti se jeho stav pomalu lepší a stabilizuje. Ve svém volném čase je nejraději venku s kamarády, společně jezdí na skateboardech. Při jízdě se již několikrát zranil, ale právě tahle možnost nebezpečí se mu na sportu líbí.

Mimo to se věnuje potravinám a jejich složení. Nahrává sám sebe do různých videí, kde poučuje o výrobcích, které ostatní jedí a poté je sdílí na sociálních sítích.

### **10.8.2 UKÁZKA ROZHOVORU**

David: „No a teď tam ještě nakreslím tyhle dveře, to jsem si vždycky přál. Mít nějaký velký strom a do něj takovéto dveře.“

Psycholog: „A kam ty dveře vedou, Davide?“

David: „Dovnitř do toho stromu, to je taková moje skrýš.“

Psycholog: „Aha a co by v té skrýši tak mohlo být?“

David: „Poklady. Zlato a peníze.“

Tazatel: „A s kým bys tam v té skrýši byl?“

David: „Sám. Nikoho bych tam nepustil. Byl bych tam jen já, televize, mobil a hodinky.“

### **10.8.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ**

David od začátku působí velmi příjemně, otevřeně a pozitivně. Téměř celou dobu se usmíval, je na něm vidět, že si rád povídá, komentuje každou svou činnost a je celý dychtivý mluvit sám o sobě i bez našich dotazů. Testování ho baví, říká, že by v něm rád pokračoval a že se mu líbilo úplně všechno. Je vidět, že má obrovskou důvěru ve svou psycholožku, při našem seznamování se na ni často díval, pravděpodobně se chtěl ujistit, že se chová správně. Když vyplňoval testy, zvedal od papíru oči a pozoroval, zda se na něj díváme při práci.

## 11 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

### 11.1 SPOLEČNÉ ZNAKY VŠECH RESPONDENTŮ

Pro lepší orientaci v konečném zhodnocení charakterizujeme nejvýznamnější shody u všech čtyř dětí našeho výzkumu a dále pak individuální stěžejní informace hrající důležitou roli pro interpretaci výsledků.

První faktorem, na který se zaměříme, je rodina. U všech respondentů nacházíme společný znak, kterým je nefunkčnost, ať v menší míře, nebo naopak velmi zásadní. Mimo tohoto společného znaku se zde ale ocitají různé modely rodin, například neúplné rodiny bez matky či otce. Ostatní dvě jsou úplné, v jedné z nich je respondent obklopen sourozenci a ve druhé naopak sám.

Další oblast, kterou charakterizujeme je školní prostředí dětí. U všech respondentů se objevuje drzé vystupování proti učitelům, cílené provokace svého okolí, vyrušování, méně či více časté impulzivní, zkratkovité jednání. Jednotně by se dali shrnout pod často používaný pojem „známá firma“. Dále podnikají verbální či fyzické útoky na své spolužáky a neváhají jít otevřeně do konfliktu, většinou bez rozmyšlení následků. Svě učitele a celkově školu jako instituci vesměs vnímají negativně. Všichni se již dostali do situace, kdy došlo k šikaně a nacházeli se v ní v pozici na straně agresora, ale také oběti. Celkově se jeví jako spíše roztěkaní, nepozorní, s výraznými výkyvy v prospěchu i v chování, což se u dvou z nich dá připsat diagnostikovanému ADHD.

Třetí okruh, který se jeví jako důležitý, jsou zájmy dětí ve volném čase. Zde se často objevuje počítač a mobil. Co je velmi zajímavé zjištění, je záliba v nebezpečných činnostech. Všichni chlapci se rádi dostávají a samovolně vyhledávají situace, při kterých mohou sebe nebo jiné osoby zranit. I když se u někoho objevují i klidově zaměřené činnosti, jako například keramika, malování nebo kytara, každý z nich má alespoň jeden zájem, při kterém může uplatnit svou výbušnost a zájem o chvíle „plné adrenalinu“.

Poslední část je zaměřena na určitou sebereflexi dětí. Zajímá nás, zda své problémy vnímají, vědí o nich a chtějí je řešit a také co si myslí o spolupráci se střediskem. Je potěšitelné, že všichni chlapci dosáhli pokroků, až na jednoho z nich velmi významných. Dva z nich považují středisko za důležitou součást svého života, mají velmi úzký vztah se svou psycholožkou a sami říkají, že za zlepšení vlastního chování vděčí především jí.

Všichni čtyři si jsou dobře vědomi svých problémů a alespoň se tváří tak, že se je snaží vyřešit.

## 11.2 PRAVDĚPODOBNÉ PŘÍČINY AGRESE U DĚTÍ VE VÝZKUMU

Nyní se pokusíme zamyslet nad možnými příčinami agresivních projevů u chlapců z výzkumu. Vycházet budeme z teoretické části. Veškeré naše poznatky jsou pouze domněnkami, protože stavíme jen na informacích, které nám poskytly samy děti a jejich psycholožka a také na tom, co ukázaly projektivní metody. Obecně se dá říci, že u všech dětí se vyskytuje agrese kombinovaná, to znamená, že u žádného z nich výrazně nepřevažuje pouze jeden typ.

Všichni shodně vykazují agresi emocionální a frustrační. Emocionální jednak z nechuti chodit do školy a nutnosti trávit v ní čas. A především, u všech z nich se objevují výrazné problémy doma, kde například respondent číslo dvě již od útlého věku neustále provází traumata a ztráty. Chlapci popisovali, jak reagují prudce a následně si vůbec nepamatují, co přesně udělali, že třeba někoho uhodili. Zde je dost možná nejzásadnější poznatek naší výzkumné části, jelikož jsme tento druh agrese měli možnost najít u všech čtyř chlapců a víme, že ani jeden z nich nežije ve stabilním a pozitivním rodinném prostředí. Jak bylo popsáno v teorii, dítě, které dlouhodoběji zažívá pouze negativní zkušenosti a v dětství si prošlo pouze traumaty a strádáním, je mnohem náchylnější reagovat i na běžné podněty prudce a agresivně. Pokud mu navíc není věnována dostatečná rodinná péče a ono žije pouze s jedním rodičem nebo s rodiči, kteří se mu dostatečně nevěnují, snaží se navíc tímto chováním upoutat na sebe pozornost za každou cenu. Tímto způsobem v podstatě volá o pomoc okolí, aniž by si to vědomě uvědomovalo.

Druhým typem je agrese frustrační. Důvod je prostý, všichni čtyři mají problémy v sociálních vztazích se svými vrstevníky, učiteli a s rodinnými příslušníky. To znamená, že jsou neustále pod palbou kritiky, jsou odmítáni vrstevnickými skupinami a i přes potenciální snahu dosáhnout toho, aby byli lepší, se jim to dlouhodobě nedaří.

U druhého a třetího chlapce se objevuje agrese instrumentální nutná. Tím, že si je jejich okolí dobírá, posmívá se jim a neustále na ně verbálně útočí, oni se snaží bránit, mnohokrát i fyzickým napadením provokatéra.

Dostávají se tak do problému, protože se následně rozjíždí kolotoč. Jelikož jsou kolikrát neúplným právem potrestáni, cítí se frustrovaně, vznikají negativní emoce a vše se opakuje s větší intenzitou a nenávisí ke škole a ke svým spolužákům. Navíc, pokud se tato vyprovokovaná agrese propojí s emocionální, dítě si v tu chvíli ani neuvědomuje, co dělá a jak moc nebezpečné je. Doma je potom bezradné a nešťastné, protože nedokáže rodičům vysvětlit, co se přesně stalo.

U čtvrtého chlapce můžeme mluvit také o agresi instrumentální žádoucí. Na rozdíl od ostatních má totiž vyšší sebevědomí, nejedná zkratkovitě, ale přemýšlí, jak by dosáhl toho, co si přeje. Cílem je většinou zesměšnit někoho ze svého okolí a dosáhnout tak vyšší popularity od svých stoupců a kamarádů. V tomto případě se tato agrese výrazně pojí s agresí frustrační, jelikož je vychováván velmi volným způsobem a ze své rodiny absolutně nezná jakékoli hranice.

Co se týká rozdělení původu agrese na, řekněme, vytvořenou především sociálním prostředím, či pocházející z genetické výbavy, zde se můžeme pouze dohadovat, jelikož nemáme k dispozici rodinné anamnézy a neznáme podrobně rodiny chlapců. Rozhodně však víme, že prostředí sehrává u všech čtyř výraznou roli.

Pokud ještě v krátkosti doplníme další možná dělení, můžeme říci, že chlapci útočí na své spolužáky především přímou formou, jsou aktivní a používají verbální i fyzické útoky.



## 12 NÁSTIN VYHODNOCENÍ PROJEKTIVNÍCH TECHNIK VE VÝZKUMU

Na začátku poslední části naší práce považujeme za nutné zdůraznit, že veškeré výsledky, které budeme dále popisovat, jsou opravdu jen orientační. Testy jsme s psychologkou vyhodnocovaly pouze okrajově a zajímaly se především o to, zda jsou v nich zcela jasně viditelné agresivní znaky. Pokud by se vyplněnými technikami zabýval podrobněji erudovaný psycholog, který se specializuje na projektivní metody, zcela jistě by nám poskytl velmi zajímavý a ucelený pohled na další problémy každého z našich dětí.

V závěrečném hodnocení se budeme zabývat převážně znaky, které se objevily u všech chlapců shodně.

### 12.1 BAUM TEST

V kresebném testu jsme se zaměřili na čtyři, na první pohled viditelné, části.

#### **1) Obecná charakteristika;**

Zde opět nemůžeme příliš shrnout. Na první pohled se dá shodně říci pouze, že všechny kresby zaplňují celý prostor, což by mohlo značit vyšší sebevědomí chlapců. Dalším společným znakem je, že jsou stromy umístěny více do levé části papíru. To by mohlo symbolizovat, že jsou chlapci spíše introvertního zaměření, více zahledění do minulosti a mohou mít určitý odstup od reality. Celková úroveň kreseb je odpovídající věku (ovoce v koruně, zvířátka, slunce, mraky). Jeden strom je nakreslen velmi jednoduše, zde se dá opět pouze domnívat, zda se chlapec chtěl testu vyhnout, či je špatný malíř a bál se, jak to bude vypadat nebo takhle jednoduše kreslí běžně.

#### **2) Špičaté větve, trny, ostré krátké tahy v koruně;**

Tyto znaky přímo značící agresivitu se objevily u dvou kreseb. Doufáme, že si můžeme dovolit říci, že jsme za ně rádi, protože právě u kresebného testu jsme se obávali, zda nám alespoň něco málo z agresivity ukáže. Strom, který se jeví jako nejagresivnější, nakreslil chlapec, který má nejzávažnější potíže ze všech, včetně mnoha tvrdých fyzických útoků na své spolužáky.

**3) Díry, suky, vady, poničení, useknuté větve;**

Veškerá poranění stromu značí ta nejzávažnější psychická traumata, období, zklamání a ostatní negativní události v životech dětí. Pokud odhlédneme od zjednodušené kresby jednoho z chlapců, můžeme říci, že se u všech ostatních nějaký takový znak nachází. U respondenta, jehož celková kresba značí na velmi špatný psychický stav, koresponduje veliké poraněné místo stromu s nejbouřlivějším obdobím u jeho rodičů. U dvou ostatních kreseb se v blízkosti děr ve stromu nachází ulomená větev vedoucí ven, což by mohlo značit snahu dětí o určitý ventil svých negativních pocitů, snahu o vyrovnání se s těmi negativními zážitky a dokonce o částečné pochopení a srovnání se s nimi.

**4) Časté opravy, obtahování;**

Nejisté tahy, opravy a obtahování se objevily u dvou stromů. To by mohlo ukazovat především na následující zvýšené charakteristiky; nervozita, nejistota, senzitivita, iritabilita, zranitelnost, neurčitost, úzkostnost, složitý psychický vývoj, který může u některých dětí vyústit v agresivní chování (Altman, 1998, str. 36).

**Shrnutí**

Pokud bychom dle stromů opravdu velmi opatrně hledali možné příčiny jejich problémového chování, rozhodně bychom uváděli vnitřní nejistotu, úzkost, strach a potíže s přizpůsobením. Dále pak prožité těžkosti a ošklivé události, které samozřejmě mají dopad na lidskou psychiku.

**12.2 NEDOKONČENÉ VĚTY, NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH**

U nedokončených vět a příběhu si ukážeme, jak respondenti vyplňovali prázdná místa. Výsledky jsme shrnuli pomocí otevřeného kódování, kdy jsme si určili 11 kategorií u nedokončených vět a 2 základní kategorie u nedokončeného příběhu. Následující přehled stručně ukazuje dětské odpovědi u námi vybraných kategorií.

**NEDOKONČENÉ VĚTY**

**ČÁST A - emoce, přání („Největší radost mám, když...“; „Moje největší přání je...“; „Když jsem smutný, tak proto, že...“; „Když jsem naštvaný, ta proto, že...“)**

1. kategorie - radost: rodina, počítač, sport, volný čas, sebeobrana, klid, telefon, povídání
2. kategorie - smutek: něco se nepovedlo, něco udělal špatně, něco provedl, něco rozbil

3. kategorie - vztek: někdo mi nadává, někdo se mi směje, něco se nepovedlo, někdo mě provokuje, při hádkách s někým

4. kategorie - přání: štěstí, být mistrem světa, umět létat, oživit babičku a dědu

Z odpovědí vyplývá, že děti v tomto věku hodnotí sami sebe především skrze jiné osoby, ty vrstevnické, i ty dospělé. Co se týče emocionality chlapců, zdá se, že nejvíce prožívají především svůj smutek a vztek. U všech pocitů pramenících z těchto emocí jsou přítomny další osoby. Smutní jsou hlavně, pokud se jim něco nepodaří, či něco provedou, jelikož to vede ke zklamání nějakého dospělého, možná k případnému trestu, kterého se děti bojí. Vztek pak cítí zejména, pokud je jim nějakým způsobem ubližováno. Zdá se, že jejich agresivní tendence se mnohokrát projeví až ve chvíli, kdy se jim děje nějaké příkoří ze strany vrstevníků. To potvrzuje dříve uvedený předpoklad, kdy jsme u některých chlapců uváděli nutnou instrumentální agresi, kdy se v podstatě dítě pouze brání.

### **ČÁST B - volný čas s kamarády a oblíbené věci**

Do této části spadají spíše doplňkové kategorie, které nám z hlediska cílů našeho zkoumání nepřinesly nic zásadního a zajímavého.

Jsou to 5. kategorie - kamarádi; 6. kategorie - barva; 7. kategorie - zvíře; 8. kategorie - hračka; 9. kategorie - TV pořad.

### **ČÁST C - pocity a názory**

**(10. „Když někdo někomu ubližuje, cítím se...“ „Když mi někdo ubližuje, tak...“; 11. „Ten, kdo chce být nejlepší, musí...“)**

10. kategorie - pocity: stažený, někomu to říct, jít za rodiči, smutný, nenechám se, oplatím mu to, vrazil bych mu jednu

11. kategorie - nejlepší: chytrý, pracovitý, snaživý, mít peníze, mít telefon

Poslední dvě kategorie vyžadovaly větší soustředění a měly nám ukázat, jakým směrem se chlapci ubírají ve svém myšlení. Desátá kategorie potvrdila dříve zmíněné tvrzení, že opravdu nelze příliš zobecňovat, jelikož se nám objevily odpovědi diametrálně odlišného typu.

Někdo na útoky vedené proti své osobě nebo proti jiným osobám reaguje okamžitým dalším útokem. Jiný se to snaží řešit s učiteli a cítí určitou zodpovědnost za to, co se kolem něj děje.

Někdo v tu chvíli ztuhne a nedokáže udělat vůbec nic, za pocitů strachu a smutku. Jedenáctá kategorie pak lehce vypovídá o určitých morálních vlastnostech respondentů, kdy nás zajímalo, zda někdo uvede odpovědi typu: „Musí podvádět.“; „Musí si jít tvrdě za svým.“ Odpovědi však vyznívají zcela logicky a jen pro zajímavost, děti v předvýzkumu odpovídaly podobně. („Být poctivý, hodný, šikovný.“)

## **NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH**

### **KATEGORIE Č. 1: POCITY**

Do této kategorie spadaly například následující části:

„...Byl tam velký hluk. Cítil/a jsem se...“

„...5 mých spolužáků ubližuje malému chlapci. Pomyslel/a jsem si...“

„...Malý chlapec na zemi plakal. Cítil/a jsem, že...“

Tato část měla o respondentech vypovědět, jak se cítí tentokrát již v dané, popsané situaci, ve které se pravděpodobně všichni už někdy ocitli. Odpovědi se opět zásadně liší, pro ukázkou: „Pomyslel jsem si, mám jim pomoci?“; „Pomyslel jsem si, že to není dobře.“ Můžeme však říci, že ve všech čtyřech situace vyvolala nutkání něco udělat a zapojit se.

### **KATEGORIE Č. 2: OVLIVNĚNÍ SITUACE**

Do této kategorie spadaly například následující části:

„...popošel/popošla jsem k nim. Řekl/a jsem nahlas:...“

„...Všichni mlčeli. Já jsem...“

Obecně můžeme říci, že ve třech případech převládla snaha šikanovanému dítěti na zemi pomoci, v jednom případě by se chlapec pravděpodobně připojil spíše k větší skupině agresorů. Ti, kteří aktivně napadeného chlapce bránili, ze sebe pak měli radost, byli rádi, že se zachovali, tak jak se zachovali, byť třeba reagovali přímou agresí. Zajímavé odpovědi uváděl chlapec, který z celé situace sám podle sebe vyšel špatně, pouze z důvodu, kdy zakřičel proti útočníkům: „Jsou blbý!“ a v tu chvíli vstoupila paní učitelka.

## NADPISY NEDOKONČENÉHO PŘÍBĚHU

Po dokončení psaného testu jsme se každého chlapce zeptali, jak by příběh, který právě vyplnili, nazvali. Výsledky jsou velmi zajímavé, protože odpovědi zněly:

1. Šikana ve třídě; 2. Šikana spolužáků; 3. Šikana; 4. Šikana.

Nadpisy jsou krásným příkladem toho, jak si děti již na prvním stupni velice dobře uvědomují, co pojem „šikana“ znamená, jak se projevuje a že je špatná. Následné dialogy, kdy jsme se doptávali, proč právě tento název, byly velice zajímavé.

### 12.3 HAND TEST

V tomto testu se vyhodnocuje celkem 15 kategorií. Podle toho, jak proband odpoví, se jeho odpověď přičítá právě jedné z nich. Původně jsme plánovali zaměřit se na 4 vybrané. První a poslední jsme následně mohli vyřadit, jelikož byly odpovídány velmi málo nebo vůbec. První zmiňovanou měla být kategorie č. 5, DIR (direktivita), která poukazuje na respondentovu snahu ovlivňovat, usměrňovat a ovládat ostatní nebo řídit činnost druhých osob. V konečném součtu se však tyto odpovědi objevily pouze čtyřikrát. („Ukazuje směr.“ „Ukazuje, zavolej mi!“). Druhou pak byla kategorie č. 12, FEAR (strach), která vyjadřuje především strach a úzkost daného člověka. Ta však nebyla vyplněna ani jednou. H7ledali bychom odpovědi typu „Třese se, něco ji vystrašilo“ (Fridrich, Nociar, 1991, str. 17).

Tři kategorie, které respondenti zodpovídali nejčastěji, v konečném součtu získaly vždy minimálně o tři odpovědi více než ostatní. Dvě z nich jsou právě dvě oblasti, které nás zajímaly.

#### **1. Kategorie - č. 8, ACT; aktivita; celkový počet odpovědí: 11.**

Příklady odpovědí: „Chce něco zvednout.“ „Hraje na počítači.“ „Něco drží.“ „Bere pití.“

Osmá kategorie se řadí do environmentálních, to znamená, že ukazuje vztahy, kde nefigurují další osoby. Jde tedy především o postoje k neživému světu. Je dobré, že tyto odpovědi byly řečeny, protože pro normální fungování v běžném životě je nutné, aby chlapci byli schopni vydat určitou dávku úsilí ve snaze něčeho dosáhnout. Kategorie ukazuje to, že je vydáváno především psychická energie, ta fyzická, i když se objevuje také, zde lehce ustupuje do pozadí (Fridrich, Nociar, 1991, str. 29).

**2. Kategorie - č. 10, TEN; napětí; celkový počet odpovědí: 10.**

Příklady odpovědí: „Chce něco mačkat.“ „Svírá se v křeč.“ „Je pokrčená, bolí jí to.“ „Padá dolů.“ „Chce někomu dát pěstí.“

Desátá kategorie se řadí mezi maladjustační. Charakteristické jsou zde úzkosti, neurotické potíže, aktivované obranné mechanismy. Člověk má problémy realizovat určité činnosti z důvodu vnitřní slabosti, anebo vnějších zábran. Odpovědi tohoto rázu značí na vysoký výdej energie, který však nevede ke kýženému výsledku. Běžné je také to, že se člověk nachází ve stresu. Vyšší počet odpovědí najdeme u probandů, kteří se nějak snaží potlačit své akční tendence a dále také u úzkostných a obsedantních neurotiků. Odpověď „Chce někomu dát pěstí“ je jednou z nejtypičtějších v této kategorii (Fridrich, Nociar, 1991, str. 30). Po vyhodnocení této kategorie můžeme usoudit, že mezi příčiny agrese našich respondentů se řadí právě vysoká tenze a nervozita, které ve spojení s vnitřními předpoklady vedou právě ke zvýšenému projevu agresivního chování.

**3. Kategorie - č. 6, AGG; agresivita; celkový počet odpovědí: 9.**

Příklady odpovědí: „Bouchá do něčeho.“ „Chce něco někomu udělat.“ „Chce někoho zmlátit.“ „Zatíná se v pěst.“

Odpovědi v této kategorii jsou interpersonálního rázu, ukazují vztah respondenta k ostatním lidem. Platí u ní, že pokud je uvedený určitý počet těchto odpovědí a jsou doplněny jinými pozitivnějšími, je to normální. Pokud však tyto odpovědi výrazně převažují a kombinují se s dalšími negativními, (TEN, CRIP, FEAR) značí to celkové antisociální potíže a zbytečnou životní ztrátu energie člověka, který často „bojuje s větrnými mlýny“ (Fridrich, Nociar, 1991, str. 27, 29).

**Zajímavosti**

Některé odpovědi spadají do obou kategorií - č. 6 i 10. Je to například: „Zařatá pěst.“ Je tedy dobře, že nám výsledky u obou z nich takto korespondují a je možné, že jedna nebo dvě odpovědi by se mohly připočítat k právě té druhé kategorii, než jsme učinili.

U prvního respondenta tvořily odpovědi u osmé kategorie více než třetinu všech. Můžeme se tedy domnívat, že se snaží konstruktivně dosáhnout některých svých cílů. Při desáté kartě, kdy měl vymyslet libovolnou činnost ruky, uvedl: „Hraje na počítači.“

U druhého respondenta se neobjevila jediná odpověď spadající do nejčastěji uváděné kategorie. Součet odpovědí u druhé a třetí kategorie je 7, což tvoří více než polovinu všech. Zde se nám potvrzuje domněnka, že by tyto děti mohly často odpovídat do kategorií TEN a AGG. Při desáté kartě uvedl bez většího přemýšlení: „Prosí.“ Na tuto odpověď dost možná přišel v okamžité vzpomínce na svůj třídní kolektiv, kdy nám říkal, že se mnohokrát dostává do submisivní pozice šikanovaného.

Třetí respondent měl nejvyšší skóre u desáté části, konkrétně pět odpovědí. Měl ale pouze jednu odpověď spadající pod agresivní. Pravděpodobně tedy plýtvá energií na věci, které mu nepřinášejí žádný užitek. Při desáté kartě uvedl: „Ukazuje, zavolej mi.“

Čtvrtý respondent nám nepotvrdil výše uvedené poznatky, jelikož v druhé kategorii neuvedl ani jednu odpověď a v té třetí pouze jednu. V těch ostatních vyplněných měl relativně rovnoměrné skóre, mírně převažovala kategorie aktivity. Jako jediný dvakrát odpověděl do jedenácté kategorie, tedy CRIP, konkrétně: „Je zraněná.“ a „Uvolněná, spadla na zem.“ CRIP spadá do maladjustačních kategorií a je z nich tou nejběžnější (Friedrich, Nociar, 1991, str. 30).

## ZÁVĚR

Na závěr práce se pokusím sumarizovat zjištěné závěry našeho výzkumu. Myslím si, že zvolené projektivní metody byly vybrány správně, jelikož se v nich mnohokrát potvrdily výpovědi chlapců a poměrně důvěryhodně odkazovaly na problémy, které mají. U všech takovýchto technik je samozřejmě nutností, kombinovat je s dalšími diagnostickými nástroji. Zde se mi velmi osvědčilo pozorování a zejména pak rozhovor.

Pokud bych měla jít po jednotlivých částech testování, je důležité se na ně podívat ze dvou úhlů pohledu. Z prvního, toho mého, kdy jsem opravdu jen obecně hledala určité znaky spojené s agresivitou. Tam by nejvíce ukázal Hand test, kdy mi krásně vyšlo, že agresivní projevy u našich respondentů vychází především z jejich neurotických a úzkostných stavů. Z druhého pohledu, tedy pokud by testy důsledně vyhodnocoval psycholog zabývající se přímo těmito metodami, by pravděpodobně nejvíce ukázaly kresby stromů. Ty ukazovaly zejména prožitá traumata dětí, jejich záporné sebehodnocení a neuspokojivé vztahy v rodině. Nedokončené věty neprokázaly nic nového, či zásadního, nejspíš proto, že průměrně nebo nadprůměrně inteligentní chlapci dokázali vycítit, co by asi tak měli odpovídat, aby to nebylo „úplně špatně“.

Ve shrnutí můžu říci, že u všech dětí se shodně projevíly znaky vedoucí k agresivnímu chování a že se mi, myslím, podařilo poukázat na možné příčiny jejich agresivního chování.

Celkově mi práce strávená nad tímto tématem byla obrovským přínosem a zejména spolupráce s psychology ve středisku a možnost nahlédnout do diagnostiky mne utvrdila v tom, že bych u psychologie ráda zůstala nadále.



**RESUMÉ**

Tato bakalářská práce se zabývá diagnostikou agresivity u dětí v mladším školním věku. Snaží se přijít na to, zdali jsou vybrané projektivní metody schopny prokázat agresi u problémových dětí. Teoretická část práce zpracovává nejdůležitější poznatky týkající se agresivity, mladšího školního věku a projektivních metod. V textu jsou uvedeny některé přehledové studie, které byly k tomuto tématu vydány. Praktická část je propojena s částí teoretickou a věnuje se výzkumu, ve kterém byl (pod odborným dohledem poradenského psychologa) využíván Baum test, Nedokončené věty a nedokončený příběh, Hand test, pozorování a rozhovor. Výzkum prokázal schopnost některých projektivních metod poukázat na agresivní tendence dětí, zejména pokud jsou použity v kombinaci s dalšími diagnostickými nástroji. Pro konkrétnější výsledky by bylo vhodné testovat další možné kombinace různých diagnostických metod.

**Klíčová slova:** agrese, agresivita, mladší školní věk, projektivní metody, Baum test, Nedokončené věty, Nedokončený příběh, Hand test, předvýzkum, výzkum

**SUMMARY**

This bachelor thesis deals with diagnosis of aggressiveness among children in middle childhood. The aim of the thesis is to discover possibilities of projective methods to prove aggression by troubled children. The theoretical part contains the most important findings about the aggressiveness, the middle childhood and the projective methods. It also includes some of digest studies which are connected to this topic. The practical part is connected with the theoretical part and it deals the survey research, in which (with the supervision of professional psychologist) the Baum test, Unfinished sentences, Unfinished story, Hand test, observing and the interview were used. The survey research proved the ability of some projective methods to point out the aggressive tendency of the children, especially if they are used in combination with other diagnostic methods. For more particular results it would be ideal to test other possible combination various diagnostic methods.

**Key words:** aggression, aggressiveness, Middle childhood, projective methods, digest studies, Baum test, Unfinished sentences, Unfinished story, Hand test, pilot study, survey research

## POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

### Literatura

- ATKINSON, L. Rita. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-640-3
- ALTMAN, Zdeněk. *Test stromu - příručka*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 1998.
- FRIDRICH, Jozef. NOCIAR, Alojz. *Test ruky - příručka*. Bratislava: Western psychological services, U. S. A., 1991.
- Harsa, P. – Žukov, I. – Csémy, L. (2009). Možnosti posuzování agresivity pomocí projektivních testů u psychiatrických pacientů. *Česká a slovenská psychiatrie* (1), s. 20-26.
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
- HASSOVÁ, Irmgard. *Ostatní děti smějí všechno*. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-85282-10-0
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2310-5
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 978-80-247-0871-3
- PREKOPOVÁ, Jiřina. SCHWEIZEROVÁ, Christel. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-77-1
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3
- SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9
- NOVOTNÁ, Lenka a kol. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Plzeň: ZČU v Plzni, 2012. 978-80-261-0115-4
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Nese mě řeka lásky*. Brno: Cesta, 2007. ISBN 978-80-7295-092-8
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospívání a stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

NOVÁK, Tomáš. CAPPONI Věra. *Sám proti agresí*. Praha: Grada Publishing a.s., 1996. ISBN 80-7169-253-0

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Nese mě řeka lásky*. Brno: Cesta, 2007. ISBN 978-80-7295-092-8

SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dospělých*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2165-1

Obereignerů, PhDr Radko, and MUDr Katarína Kollárová. "Psychologické aspekty nespecifických střevních zánětů u dětí." *Psychiatr. prax* 9.1 (2008): s. 33-37.

### **Webové stránky**

Prekopová, Jiřina (2015). PhDr. Jiřina Prekopová. *Pevné objetí podle Jiřiny Prekopové*. (<http://www.prekopova-pevneobjeti.cz/Ji%C5%99inaPrekopov%C3%A1/tabid/57/Default.aspx>, 6. 4. 2015).

Kohoutek, Rudolf (2009). Zdravé učení a kognitivní vývoj dětí a mládeže. *Psychologie v teorii a praxi*. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/zdrave-uceni-a-kognitivni-vyvoj>)

**PŘÍLOHY**

Kresba stromu č. 1

Baum test

Respondent č.: 1

Výzkum

Datum: 24.2.2015

\* podzim

ovocí - v den března

= nervozita + nejistota  
+ senzitivita + iritabilita  
+ ↑ pravidelnost  
+ nervozita + úzkostnost

→ trauma + nemoci + úrazy...

→ snaha o větší plynulost + snaha se s tím upravit

→ nejlépe okupují (ps. slabost + vyčerpání + poruchy)  
+ neochotnost + ↓ vliv - ledví

= jelen

= v den ledna

The drawing shows a large tree with a thick trunk and a rounded canopy. Inside the canopy are several small circles representing fruit. To the left of the tree is a drawing of a deer's head. At the bottom left is a small flower, and at the bottom right is a drawing of a person's head. The sky contains a sun with rays and a cloud. Handwritten text in Czech provides psychological interpretations for various parts of the drawing.

Kresba stromu č. 2

Baum test

Respondent č.: 2

Výzkum

Datum: 25. 2. 2015

# římsa

↑ více listů a prouždi  
 => ↑ neg. dojem  
 (ulopnuté myšlenky  
 - nozary  
 - sneha i kůlnout)

↑ pevnost + puzhádání  
 - ↑ úzkost  
 = nejhorší + nejvíc obav  
 - dříve před v. úzkost  
 - býval mírně. problém  
 - až obz. + bouř.

střední větví  
 - slabost  
 - nerozhodnost  
 - problémy s ele. prouždi  
 - větvě = slabost  
 = až na ke strom

koordinace větví - rovnováha, nerozhodnost  
 - vzpříčené...

živá políže s prázdnými  
 - kmen - ↓ ego

↑ kmen  
 - políže nevědomosti + úiny

- pesimismus  
 - vztignace  
 - neochopnost odponovat  
 - ↓ E potenciál  
 - slabá vůle  
 - ↓ síly 2 prokazují  
 - nozary + depresce

Kresba stromu č. 3

Baum test

Respondent č.: 3

Výzkum  
Datum: 4. 3. 15

\* pínna

- větve = ↑ - správně ul. <sup>osobní - 1!</sup> ~~schopnosti~~  
- idealismus + gauteriz - věte + brouci a pínace

\* pufřená buňka: agresivita  
(fiktivně) - buňky ostře tahy  
- ostře zarovněny)

- moxy dolva = autoagrese  
- moxy doprava = agrese vůči ostatním

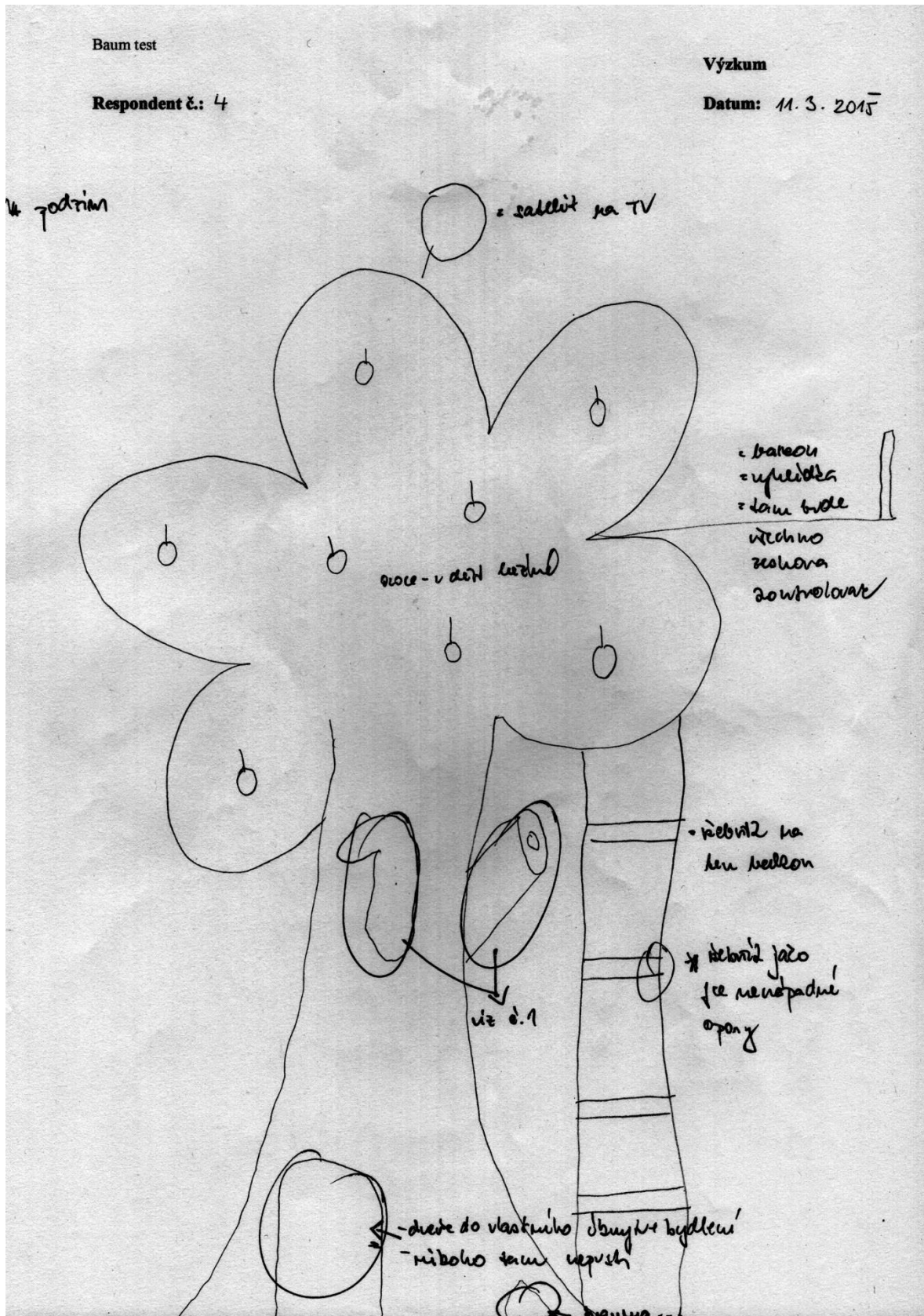
\* roztržení deca  
(vzhledu na min. - ~~stříkat na water~~)  
- stříkat na water  
- špatně zast. na ~~neuvěření~~

↑  
- oblaky:  
- složitě nepřímé protivaní

větve - sít jako malá uspořádaná  
- malá ostře malá  
- ↓ naděje v interpers. vztah

← kmen / sahám = negativ  
- ment. defekt

Kresba stromu č. 4





## Nedokončené věty a příběh č. 1

Výzkum

Respondent č.: 1 Datum: 24. 2. 2015

Největší radost mám, když jsem s rodinou - tatka málo doma

Nejvíce mě baví hrát na počítači a sportovat - většina volného času - PC - mobil

S kamarády nejraději hrají fotbal - když už tedy s nožem je - mimo PC

Moje největší přání je basén uprostřed obyváků

Když jsem smutný(á), tak proto, že se mi něco nepovedlo - kl. ve škole

Moje nejoblíbenější hračka je auto

Když mi někdo ubližuje, tak do někomu řeknu

V televizi se nejraději dívám na na animované seriály

Moje nejoblíbenější barva je černá, modrá a zelená

Když jsem naštvaný(a), tak proto, že se mi něco nepovedlo - kl. ve škole

Kdo chce být nejlepší, musí chytřejší

Moje nejoblíbenější zvíře je pes - mají pitbulla

Nepochválil(a) bych se za divnost - velký problém ve škole

Když vidím, že někdo někomu ubližuje, cítím se smutně

Kdybych mohl(a) udělat, cokoliv bych chtěl(a), tak bych byl šťastný

---

Přišel/přišla jsem do třídy. Byl tam veliký hluk. Všichni křičeli. Cítil/cítla jsem se jako na boji. Pak jsem si všiml/všimla skupiny v rohu. Šel/šla jsem k nim. Viděl/viděla jsem, že 5 mých spolužáků ubližuje menšímu chlapci. Pomyslel/pomyslela jsem si že jsou to nemasochrovci. A popošel/popošla jsem k nim. Řekl/řekla jsem nahlas: „nechte ho být“.

„Kamarádi pokračovali dál. Udělal/udělala jsem to, že jsem šel do třídy paní učitelce. Malý chlapec na zemi plakal. Cítil/cítla jsem, že byl smutně“.

Zakřičel/zakřičela jsem: „ah, se nechají“.

„V tu chvíli přišla paní učitelka a zeptala se: „co to je za neporádek?“

Všichni mlčeli. Já jsem \_\_\_\_\_.

Paní učitelka pohládila malého chlapce a já si pomyslel/pomyslela že je hodná.

Nakonec jsem paní učitelce řekl/řekla: „že mu ubližovali“.

↑ NADPIS: ŠIKANA VE TŘÍDĚ - odpovědnost - spolupráce s rodiči

## Nedokončené věty a příběh č. 2

Výzkum

Respondent č.: 2 Datum: 25. 2. 2015

Největší radost mám, když mušiu děla sport - motoros - s dalou

Nejvíc mě baví motoros

S kamarády nejradši jedim na motorce

Moje největší přání je alidem dělal mistra světa - motoros

Když jsem smutný(á), tak proto, že sem uděl něco špatně - hl škola

Moje nejoblíbenější hračka je motorla - motoros

Když mi někdo ubližuje, tak jdou na rodičů (za tálov)

V televizi se nejradši dívám na svadbu v Benáttách

Moje nejoblíbenější barva je modrá

Když jsem naštváný(a), tak proto, že mi někdo radá a směje - ve škole jindy škandovat

Kdo chce být nejlepší, musí probo něco dělat

Moje nejoblíbenější zvíře je esmal dogu - má ho dogu

Nepochválil(a) bych se za tože podučela m - asi neposlouchá

Když vidím, že někdo někomu ubližuje, cítím se skožený - pouity, které má ve škole

Kdybych mohl(a) udělat, cokoliv bych chtěl(a), tak by sem šel si renovat na motorce motoros

---

Přišel/přišla jsem do třídy. Byl tam veliký hluk. Všichni křičeli. Cítil/cítla jsem se jako v opičárně. Pak jsem si všiml/všimla skupiny v rohu. Šel/šla jsem k nim. Viděl/viděla jsem, že 5 mých spolužáků ubližuje menšímu chlapci. Pomyslel/pomyslela jsem si že musím pomoci. A popošel/popošla jsem k nim. Řekl/řekla jsem nahlas: „nedělejte být moji kamarády“ stáhl. Kamarádi pokračovali dál. Udělal/udělala jsem to, že sem do nich stáhl. Malý chlapec na zemi plakal. Cítil/cítla jsem, že že bylo mušiu já se sem mu vyjmach. Zakřičel/zakřičela jsem: „proč to děláš“.

“V tu chvíli přišla paní učitelka a zeptala se: „co se tu stalo že ta přečítá hluk?“

Všichni mlčeli. Já jsem řek že bydlle ubližovalis jim. Paní učitelka pohládila malého chlapce a já si pomyslel/pomyslela že sem jim pomoch a je v pohodě. Nakonec jsem paní učitelce řekl/řekla: „že sem mu pomoch“.

\* název příběhu: JKANA spolužáků

\* snaha přizít odpovědnost  
⇒ pouity oing, když se to mydovají

## Nedokončené věty a příběh č. 3

**Respondent č.:** 3 **Výzkum**  
**Datum:** 4. 3. 15

Největší radost mám, když mám volný čas = je dost upravený.  
 Nejvíc mě baví sebeobrana = protože ho baví bojovat.  
 S kamarády nejradši hrají fotbal.  
 Moje největší přání je aby nebyla škola - chtějí ji upravit.  
 Když jsem smutný(á), tak proto, že jsem něco provedl = ve škole - x - podváděl.  
 Moje nejoblíbenější hračka je repl pistole = imitace.  
 Když mi někdo ubližuje, tak se nenechám = okamžitě vrátí.  
 V televizi se nejradši dívám na pohádky od 9 let.  
 Moje nejoblíbenější barva je černá, červená.  
 Když jsem naštvaný(a), tak proto, že mě někdo provokuje = hodně vztekavý + cítím na svou osobu.  
 Kdo chce být nejlepší, musí se snažit.  
 Moje nejoblíbenější zvíře je všichni.  
 Nepochválil(a) bych se za mé chování = ubližování ostatním.  
 Když vidím, že někdo někomu ubližuje, cítím se špatně = chce to hned jít dle.  
 Kdybych mohl(a) udělat, cokoliv bych chtěl(a), tak vyhodím školy do vzduchu.

Přišel/přišla jsem do třídy. Byl tam veliký hluk. Všichni křičeli. Cítil/cítila jsem se jako vždycky normálně - bláznivá v mých. Pak jsem si všiml/všimla skupiny v rohu. Šel/šla jsem k nim. Viděl/viděla jsem, že 5 mých spolužáků ubližuje menšímu chlapci. Pomyslel/pomyslela jsem si posci ho šelaji mám jám pomocst. A popošel/popošla jsem k nim. Řekl/řekla jsem nahlas: „nechte je být“ odsčičil. Kamarádi pokračovali dál. Udělal/udělala jsem to, že jsem je ↓. Malý chlapec na zemi plakal. Cítil/cítila jsem, že mu musím ještě nək pomocst. Zakřičel/zakřičela jsem: „nechte ho být už být“ ↓. V tu chvíli přišla paní učitelka a zeptala se: „Co se stalo kdo to udělal?“ Všichni mlčeli. Já jsem rekl že to byli blázniví. Paní učitelka pohládila malého chlapce a já si pomyslel/pomyslela že jsem udělal dobře. Nakonec jsem paní učitelce řekl/řekla: „zak se ta situace stala.“

UADRS: JIKANA  
 - snaha zapáknout - řídit tu situaci.  
 - vyhodnocení = udělal jsem dobře

## Nedokončené věty a příběh č. 4

Výzkum

Respondent č.: 4 Datum: 18. 4. 15

Největší radost mám, když je doma klid - doma stále klid

Nejvíc mě baví jezdit statov/mámem v autě (jen tak) - a poobdov ↓

S kamarády nejradši hrají na počítači / telefonu / povídám si

Moje největší přání je abych uměl létat - opět - toužil po klidu, klidu

Když jsem smutný(á), tak proto, že jsem něco proved / když něco rozbiju = w. ve Pole

Moje nejoblíbenější hračka je telefon, Píňho, Foták

Když mi někdo ubližuje, tak mu to oplatím i - samozřejmě vracet

V televizi se nejradši dívám na Simpsonovi :)))

Moje nejoblíbenější barva je zelená

Když jsem naštvaný(a), tak proto, že se s někým hádám - w. sestra

Kdo chce být nejlepší, musí mít telefon / peníze - tedy mám ráda, že odpovídá pravdě podle pravdy

Moje nejoblíbenější zvíře je Pes - mají doma

Nepochválil(a) bych se za dobrý známky ve škole

Když vidím, že někdo někomu ubližuje, cítím se že bych mu jednu vrazil (tému zřimů)

Kdybych mohl(a) udělat, cokoliv bych chtěl(a), tak bych nechal oživit babičku sesinku, Si Standa (džán) - veliký citový vztah k rodině

---

Přišel/přišla jsem do třídy. Byl tam veliký hluk. Všichni křičeli. Cítil/citila jsem se divně. Pak jsem si všiml/všimla skupiny v rohu. Šel/šla jsem k nim. Viděl/viděla jsem, že 5 mých spolužáků ubližuje menšímu chlapci. Pomyslel/pomyslela jsem si že to není dobře. A popošel/popošla jsem k nim. Řekl/řekla jsem nahlas: „dost, nechte ho!!!“ Kamarádi pokračovali dál. Udělal/udělala jsem to, že bych došel za paní učitelkou. Malý chlapec na zemi plakal. Cítil/citila jsem, že ho to bolí. Zakřičel/zakřičela jsem: „Jou blbý“ „V tu chvíli přišla paní učitelka a zeptala se: „co si to řekl?“ Všichni mlčeli. Já jsem byl taky poctiha. Paní učitelka pohlédla malého chlapce a já si pomyslel/pomyslela že asi pojedk domů. Nakonec jsem paní učitelce řekl/řekla: „dobře že jste zakročila“

NADPLS: škola

- vztah k vidění situace  
- nějaké strachy z autority  
- pohleda věšně