

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

Agresivita dětí

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Tykvartová

Specializace v pedagogice: Výchova ke zdraví

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šámalová

Plzeň, 2016

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

V Plzni, 15. dubna 2016

.....
vlastnoruční podpis

TOUTO CESTOU BYCH RÁDA PODĚKOVALA VEDOUcí SVÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE MGR. KATEŘINĚ ŠÁMALOVÉ ZA KONZULTACE A TRPĚLIVOST. DÁLE BYCH CHTĚLA PODĚKOVAT MGR. RENATĚ LAVIČKOVÉ ZA MOŽNOST USKUTEČNIT SVŮJ VÝZKUM V DDŮ A SVP ZÁPADOČESKÉHO KRAJE A MGR. BLANCE ZAPLETALÍKOVÉ ZA ODBORNÉ RADY PŘI ZPRACOVÁNÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina TYKVARTOVÁ**
Osobní číslo: **P13B0167P**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Výchova ke zdraví**
Název tématu: **Agresivita dětí**
Zadávací katedra: **Katedra psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Výběr aktuální problematiky agresivity dětí v Dětském diagnostickém ústavu
2. Vytvoření osnovy práce, upřesnění názvu kapitol
3. Shromáždování odborné literatury, studium agresivity u dětí
4. Zpracování praktické části u dětí s agresivním chováním a jeho následnou kompenzací
5. Závěr práce a doporučená cvičení pro děti s agresivitou

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy: 60

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná


Seznam odborné literatury:

1. ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
2. SVOBODA, Jan. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
3. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
4. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-426-7.
5. ERKERT, Andrea. Hry pro usměrňování agresivity. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.


Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Kateřina Šámalová
Katedra psychologie

Datum zadání bakalářské práce: 8. června 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. června 2016


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.
vedoucí katedry

V Plzni dne 12. června 2015

OBSAH

Úvod	3
1 TEORETICKÁ ČÁST	4
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ AGRESE A AGRESIVITA	4
1.2 AGRESE	4
1.3 AGRESIVITA	4
1.4 POJMY SOUVISEJÍCÍ S PROBLEMATIKOU AGRESE	5
1.5 ROZDÍL MEZI AGRESIVITOU, ASERTIVITOU A PASIVITOU	6
2 TEORIE AGRESE	8
2.1 TEORIE VROZENÉ AGRESE	8
2.2 TEORIE AGRESE JAKO NAUČENÉHO CHOVÁNÍ	9
2.3 TEORIE AGRESE VZNIKLÉ NA ZÁKLADĚ FRUSTRACE	9
2.4 PESSO BOYDEN TEORIE	10
2.5 TEORIE AGRESE JAKO KOMBINACE VLIVŮ	11
3 PERIODIZACE VÝVOJE V RÁMCI VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	12
3.1 PRENATÁLNÍ A NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ	13
3.2 KOJENECKÉ OBDOBÍ A BATOLECÍ VĚK	14
3.3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A ŠKOLNÍ VĚK	14
3.4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - ADOLESCENCE	16
4 VÝVOJ AGRESIVITY DĚTÍ V KONTEXTU VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ.....	17
4.1 AGRESIVITA V PRENATÁLNÍM A POSTNATÁLNÍM OBDOBÍ (0–3 MĚSÍCE)	17
4.2 AGRESIVITA V OBDOBÍ NĚHY A VZDORU (3 MĚSÍCE-3 ROKY)	18
4.3 AGRESIVITA V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (3-6 LET)	18
4.4 OBDOBÍ UVÁŽENÉ AGRESIVITY (7-11 LET)	20
4.5 AGRESIVITA V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ (12 – 18 LET)	20
5 DRUHY AGRESE	22
5.1 SMĚRY AGRESE DLE JEJÍHO ZAMĚŘENÍ	22
5.2 DRUHY AGRESE DLE ARNOLDA H. BUSSE	24
5.3 DRUHY AGRESE DLE MARTÍNKA	24
5.4 MOYEROVA KLASIFIKACE AGRESE	25
5.5 DRUHY VNITRODRUHOVÉ AGRESE	27
6 ŠIKANA JAKO PROJEV AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	28
6.1 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANA	28
6.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA ŠIKANY	29
6.3 VZTAH MEZI OBĚTÍ A AGRESOREM	30
6.4 TYPOLOGIE AGRESORA	31
6.5 TYPOLOGIE OBĚTI	32
6.6 LÉČBA ŠIKANY	34
7 PRAKTICKÁ ČÁST	35
7.1 HRA JAKO VÝZKUMNÁ METODA	35
7.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO ZAŘÍZENÍ	36
7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	37
7.4 KAZUISTIKY	37
7.4.1 Kazuistika č. 1	37
7.4.2 Kazuistika č. 2	39
7.4.3 Kazuistika č. 3	40

7.5 INTERPRETACE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	41
ZÁVĚR.....	43
RESUMÉ.....	45
SEZNAM LITERATURY	46
SEZNAM LITERATURY Z ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	48
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	49
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem zaměřila na jeden z fenoménů současné doby, kterým je agrese a agresivita dětí. Jelikož v posledních letech rapidně stoupá procento dětí, které se potýkají s výchovnými problémy a problémy v oblasti chování vůbec, stává se toto téma z pohledu dnešního světa velmi aktuálním. S projevy násilí, šikany a dětské krutosti se setkáváme již u dětí předškolního věku například na dětských hřištích, následně ve školkách a nejživnější půdou pro rozmach agrese se stávají školní třídy a prostory školských zařízení, kde se děti rozdělují na oběti a agresory. Pozice oběti a agresora jsou založeny na nevyváženosti sil, ať již duševních či fyzických a školní třída představuje bojiště, kde vzájemnou kooperaci nahradilo soutěžení a rivalita, kde silnější poráží slabšího. Hranice mezi dobrem a zlem je v dnešním hektickém a drsném světě velice tenká, klíčové je tedy oddělit legraci od dehonestování a šikadlení od agrese. Dětské chování může gradovat od prvotního nevinného laškování až po čistou agresi, ve které dochází k narušení lidské důstojnosti často ponižující a bolestivou cestou.

Názory na příčiny vzniku agresivity jako patologického jevu se velice různí. Svě zastánce nacházejí teorie přisuzující agresivitu biologickým faktorům, vrozeným predispozicím a dědičností, stejně tak i sociálním faktorům, nevhodnému výchovnému stylu, vrstevníkům, vlivům mediálního násilí a dalším nástrahám dnešní doby. Agresivita jde ruku v ruce spolu s dalším fenoménem vyznačujícím se dětskou krutostí zaměřenou vůči jinému dítěti, hovořím o nelítostném a necitelném chování ve školním prostředí, která postihuje děti v jakémkoliv věku, se šikanou. Směr šikany však není vždy výhradně zaměřen do řad vrstevníků, ale dětský agresor může svůj hněv namířit i do řad dospělých a jako svou oběť si vybrat některého ze svých pedagogů.

Má práce je složena ze sedmi kapitol. V teoretické části práce se zabývám problematikou agresivity, jejími příčinami, teoriemi i druhy. Na základě znalostí osvojených studiem odborné literatury, jsem v praktické části práce realizovala empirické šetření, ve kterém jsem přišla do styku s agresivními dětmi tváří v tvář a mohla jsem si tak ověřit pravdivost prostudovaných materiálů. Vše jsem poté doložila případovými kazuistikami.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ AGRESE A AGRESIVITA

Pojmy agrese a agresivita jsou v laické, psychologické i pedagogické terminologii velmi často zaměňovány, popřípadě jsou chápány jako synonyma, i když tomu tak ve skutečnosti není. V první kapitole své práce se zaměřím na objasnění rozdílnosti těchto pojmů a na pojmy spojené s problematikou agrese.

1.2 AGRESE

Existuje několik definic vysvětlujících pojem *agrese*, přičemž každý z autorů se snaží pojem vyložit a definovat ze svého subjektivního pohledu. Edelsberger ve snaze definovat agresi uvádí: „*Agrese (z latinského *agressio* - výpad, útok) - vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ (Edelsberger, 2000, str. 20) Pro srovnání uvádím výklad provedený Janem Svobodou, který klade velký důraz na stupňování agrese: „*Slovo pochází z latinského výrazu *ad-gredior*, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až zde nastupuje destrukce).*“ (Jan Svoboda, 2014 str. 39) Tomáš Novák a Věra Caponni definují agresi takto: „*Agrese není jen fyzické napadení či silná a hlasitá slova. Agresivně působí sarkasmus a ironizování, ale i třeba tiché, někdy až přesládlé sdělení, které není k věci, jen degraduje osobu, které je určeno. Čím „učesanější“ a rafinovanější agrese je, tím méně je ochoten její nositel agresivní jednání u sebe připustit.*“ (Tomáš Novák, Věra Caponni, 2004, str. 36) Z výše uvedených citací vyplývá, že agrese představuje projev útoku v chování jedince. Tento pojem můžeme tedy chápat jako nežádoucí jednání, které je charakteristické svou krutostí, brutalitou či násilím, které může být pácháno bez předcházející provokace. Pod pojmem agrese si také můžeme představit sklony k impulzivité a projevy nahromaděného vzteku.

1.3 AGRESIVITA

Nyní se blíže zaměřím na objasnění pojmu *agresivita*. I pro tento případ jsem si vybrala definici Ludvíka Edelsbergera, abychom měli detailní srovnání pojmu agrese a agresivita od téhož autora: „*Agresivita (z latinského *agressivus* - útočný): vlastnost,*

postoj nebo vnitřní pohotovost k agresii. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních“ (Edelsberger, 2000, str. 21) Abychom se nedívali na vysvětlení tohoto pojmu pouze z úhlu pohledu jediného autora, vybrala jsem si také definici od Andrey Erkert, která pojem agresivita vysvětlila takto: „V pedagogické oblasti se pod pojem „agresivita“ většinou zařazují výbuchy vzteku, které bez morálních zábran a hranic propukají vůči ostatním, vůči vlastní osobě nebo vůči věcem. Vyhrůžování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou příklady toho, jak děti mohou běžně reagovat na sebemenší podnět. Tyto neřízené výbuchy vzteku vyvolávají značný strach především u mladších, slabších a neprůbojných dětí, které jsou jim buď přímo, nebo nepřímě vystaveny.“ (Andrea Erkert, 2011, str. 7) Další autorkou, zabývající se agresivitou v dětském věku je Edwige Antier, která pojem agresivita popsala následně: „Agresivita je součástí lidské přirozenosti. Hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte. Úlohu stejně velkou jako láska. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, jež jsou nezbytné k sebepřekonávání. Podporuje úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje. Úkolem výchovy není tedy agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní.“ (Edwige Antier, 2004, str. 9) Agresivita tedy představuje součást každého živého organismu a je projevem jeho vitální síly a energie, které mu dávají schopnost prosadit se ve společnosti, chránit se před ohrožením a především přežít. Jistá míra agresivity je tedy žádoucí u každého jedince

1.4 POJMY SOUVISEJÍCÍ S PROBLEMATIKOU AGRESE

Pojmy agrese a agresivita jsem již přiblížila v předchozích kapitolách a následně se budu blíže zabývat agresivními projevy chování. Nyní se pokusím objasnit alespoň několik základních pojmů, které spadají do této problematiky. Prvními pojmy, které se neodmyslitelně pojí s tématem agrese, jsou *hněv a hostilita*, podívejme se, v čem se následující dva pojmy liší. Pavel Hartl vysvětluje pojem hněv následovně: „*Hněv, silná afektivní reakce na urážku, frustraci apod.*“ (Pavel Hartl, 1993, str. 63) Hněv tedy představuje lidskou emoci, kterou katolická nauka považuje za jeden ze sedmi smrtelných hříchů a většinou bývá spojen s nějakou překážkou, která jedinci brání v uspokojení potřeb

či dosažení cíle, kdy se jedinec následně může začít projevovat agresivně. Jaro Křivohlavý ve své knize použil dvě následující citace pro termín hněv. První citace je od Charlese Spielbergera: „*Hněv je zcela normální, obvykle zdravá lidská emoce. Když se však vymkne naší kontrole, stává se destruktivním jevem a vytváří problémy. Může nás dovést až tak daleko, že se cítíme jakoby v moci zlých sil.*“ (Jaro Křivohlavý, 2004, str. 7) Další definici, kterou Křivohlavý využil, je citace, jejímž autorem je Neil Clark Warren: „*Hněv je podstatnou složkou zdravého způsobu života. Je bezpodmínečně potřebný pro naše přežití. Jde však o jeho konstruktivní, a ne destruktivní užití. Naše schopnost tvořivého využití energie hněvu je největším ohrožením současné společnosti.*“ (Jaro Křivohlavý, 2004, str. 7) Hněv představuje, jak již bylo řečeno afektivní reakci, která nemá dlouhého trvání oproti hostilitě a je méně výrazný nežli vztek. Hostilitu objasňuje Pavel Hartl takto: „*Hostilita, nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám, s projevy nepřátelství a agrese.*“ (Pavel Hartl, 1993, str. 64) Z předcházejících definic tedy vyplývá, že hostilita a hněv se od sebe liší svou intenzitou a délkou trvání.

Další termín, který úzce souvisí s tímto tématem, je *násilí*. Psychologický slovník popisuje násilí takto: „*Násilí, uplatňování síly k překonání odporu.*“ (Pavel Hartl, 1993, str. 118) Násilné jednání tedy představuje využití destruktivní fyzické síly, která je zaměřena proti sobě samému, druhé osobě, popřípadě skupině osob za účelem ublížení, zranění, poškození či dokonce úmrtí. Dalším termínem, který je potřeba objasnit je *manipulace*. Alina Wróbel definuje manipulaci tímto způsobem: „*Manipulace je skrytým, zákulisním, podvodným, pletichářským jednáním, využití něčí neznalosti nebo naivity, chytré intrikaření skryté za paravánem zdání, jehož záměrem je dosáhnout pro sebe maximálního prospěchu na úkor někoho jiného.*“ (Alina Wróbel, 2008, str. 23) Pojem manipulace je velmi často používán v behaviorismu a označuje touhu ovládat druhé lidi. Manipulující člověk je označován výrazem manipulátor. Manipulátor si jde bezhlavě za svými cíli, aniž by zohledňoval práva druhých, často lichotí svému okolí za účelem zalíbení a následnému převzetí iniciativy, je egocentrický. Vhodným nástrojem v boji proti manipulaci je právě asertivita, kterou objasním v nadcházející podkapitole.

1.5 ROZDÍL MEZI AGRESIVITOU, ASERTIVITOU A PASIVITOU

V této podkapitole se zaměřím na projevy chování člověka v interakci s jeho sociálním okolím, kdy se jedinec může prezentovat buďto agresivně, asertivně nebo pasivně. Pojem *agresivní chování* znamenitě vystihl Tomáš Novák spolu s Věrou

Caponni a to následně: „*Agresivně jednající člověk se prosazuje na úkor jiných. Nedbá na jejich práva a oprávněné požadavky. Ponižuje a sráží sebedůvěru ostatních. Někdy sice dosáhne svého, ale lidé k němu mají rezervovaný, často záporný vztah. Oplácejí mu stejnou mincí. Agresivně jednající člověk dosáhne často pouze jediného – dočasně se zbaví napětí.*“ (Tomáš Novák, Věra Caponni, 2004, str. 36) Agresivní chování můžeme také rozdělit dle cíle jedince vzteku, kdy se ho jedinec snaží vybit buďto heteroagresivně neboli zaměřuje svůj hněv vůči jiným lidem, věcem či zvířatům nebo autoagresivně, kdy je agrese zaměřená vůči sobě samému.

Nyní se pokusím definovat další dva termíny, které se týkají lidského chování. Prvním je *asertivita*. „*Asertivita, schopnost prosadit se bez zjevné agresivity, založená na dostatečném sebevědomí.*“ (Pavel Hartl, 1993, str. 20) Další definici pro asertivní chování přináší Tomáš Novák spolu s Věrou Caponni, kteří ji popisují takto: „*Asertivně jednající člověk dokáže přesně a jasně definovat, o co mu jde, jak situaci vidí, co si o ní myslí a jak ji prožívá. Má pozitivní postoj k druhým lidem i přiměřené sebevědomí. Celou svou bytostí sděluje, že ví, že jeho požadavek je oprávněný a splnitelný a druhá strana je podle něj korektní a nemá jiný zájem než věc kladně vyřešit.*“ (Tomáš Novák, Věra Caponni, 2004, str. 37) Asertivitu si tedy můžeme vyložit jako zdravé sebeprosazování, aniž by byly narušeny sociální normy, je tedy společensky přípustná. Představuje ohleduplný způsob chování, slušnost projevenou vůči svému sociálnímu okolí a zastávání vlastních práv, aniž bychom jakkoliv omezovali práva druhých lidí. Asertivní člověk disponuje přirozenou gestikulací, jasným hlasem, značnou měrou nebojácnosti, uměním bránit se manipulaci, zdravým sebevědomím a v neposlední řadě vstřícností. Protikladem asertivity je *pasivita*, kterou Hartl definuje následně: „*Pasivita, pokleslá iniciativa, ztráta zájmu provázená afektivní lhostejností.*“ (Pavel Hartl, 1993, str. 142) Jak z definice vyplývá, pasivní chování není pro společnost nijak nepřípustné, avšak jsou i případy, kdy se z pasivního člověka může stát člověk agresivní. Objasnění pasivního jednání také opětovně přináší Tomáš Novák a Věra Caponni: „*Pasivně jednající člověk nedovede jasně sdělit svá přání a potřeby. Stejně je ovšem „bezbranný“ vůči požadavkům druhých. Chybí mu jistota v jednání, trápí ho, že se nedovede přiměřeně uplatnit.*“ (Tomáš Novák, Věra Caponni, 2004, str. 35) Pasivní člověk je velmi často ovlivňován a využíván svým sociálním okolím, je tedy submisivní. Rád se podřizuje, nechává za sebe mluvit druhé lidi, bojí se vyjádřit svůj názor a disponuje nízkým sebevědomím. Pasivní člověk se také velmi často může stát terčem šikany, mobbingu či bossingu.

2 TEORIE AGRESE

Bylo již vyřčeno mnoho teorií o vzniku agrese. Společnost, si však nadále nepřestává klást otázky, kde se v lidech a to již v dětském věku, agrese bere, proč jsou děti agresivní nebo proč ubližování si navzájem začíná již v tak raném věku? V naší civilizované společnosti, dokonce i pod dozorem kvalifikovaných pedagogů se stále setkáváme s dětmi, které si libují v utrpení druhých dětí. Ponižují je, bijí je a neustále vymýšlejí způsoby, jak druhé děti trýznit. Velice častým scénářem je situace, kdy si dokonce ani rodiče nevědí rady a nemohou uvěřit, jak se jejich andílek násilně projevuje. V této kapitole se zaměřím na nejzákladnější teorie, které se příčinami agresivního chování zabývají a pokusím se odpovědět, na to zda je agrese vrozená či naučená. (Pavel Říčan, Pavlína Janošová, 2010)

2.1 TEORIE VROZENÉ AGRESE

První teorie se nazývá *Teorie vrozené agrese*, ke které se přiklánějí zejména dva významní autoři. Prvním z nich, který se touto teorií ve svých posledních dílech zabýval, byl psychoanalytik Sigmund Freud. Freud tvrdil, že lidská energie pochází ze dvou základních zdrojů a to libida, neboli pudu života a rozkoše, a thanatose neboli pudu smrti a právě konfliktem těchto dvou protikladných energií, vzniká agrese jedince. (Nicky Hayesová, 1998) Otázkou tedy je, zda je agrese v každém z nás jedním z našich pudů? Odpověď zní ano. Každý z nás má ovšem jinou intenzitu tohoto náboje. (Pavel Říčan, Pavlína Janošová, 2010) Někdo může být více impulzivní a reaguje na podněty vznětlivěji, je více vztahovačný a častěji se dostává do konfliktních situací. Naopak lidé s nízkou mírou agresivního náboje jsou přátelští, společenští a nedělá jim problém přistoupit na kompromis. Druhým autorem přiklánějícím se k teorii vrozené agrese, byl Konrad Lorenz, který v roce 1950 přišel s názorem, že agrese vzniká na základě našich genetických predispozic a právě ty vyvolávají nepřátelství vůči druhým lidem. Vytvořil tzv. hydraulický model agrese, ve kterém se podle Lorenze „*Agresivní energie v jedinci neustále hromadí, podobně jako když kapající přívod vody plní nádrž. Když hladina příliš vzroste, agrese přeteče.*“ (Nicky Hayesová, 1998, str. 116) Dalšími autory, kteří se teorií vrozené agrese zabývali, byli Jacobs, Brunton a Melville, kteří se v roce 1965 snažili onu teorii odůvodnit na základě chromozomových abnormalit, kdy se domnívali, že lidé s chromozomy XYY jsou agresivnější a mají větší tendence k násilným a trestným činům. (Nicky Hayesová, 1998)

2.2 TEORIE AGRESE JAKO NAUČENÉHO CHOVÁNÍ

Druhá a neméně významná teorie, je *Teorie agrese jako naučeného chování*, která vychází z podstaty, že člověk se učí na základě zkušenosti. A stejně jako se malé dítě naučí jezdit na kole nebo kreslit, může se naučit být agresivní. (Pavel Říčan, 1995) Jedním z významných autorů, který se přiklání k této teorii, je Albert Bandura, který v roce 1973 spolu s Richardem Waltersem učinili výzkum, na jehož základě prohlásili, že agresivnímu chování se učí děti zejména nápodobou. Když dítě vidí, že jiné dítě za pomoci agrese dosáhlo požadovaného cíle a navíc je odměněno, podníti to nežádoucí chování v dítěti ještě více. (Nicky Hayesová, 1998) Bandura předpokládá, že na frustraci lze reagovat nejrůznějším způsobem, kdy si ji někteří lidé kompenzují alkoholem, jiní drogami a další agresivní reakcí. Zastáncem této teorie je také Eron spolu s kolektivem, který uskutečnil roku 1972 longitudinální studii, která je založena na sledování televize devítiletými americkými chlapci a následným vzrůstem agresivity v jejich chování. (Nicky Hayesová, 1998) Dalšími autory zabývajícími se projevy agresivity bezprostředně po výzkumu se sledováním televize, byla trojice Leifer, Gordon a Graves, kteří roku 1974 zjistili, že sledování programů, kde dochází ke konstruktivnímu řešení problémů, v dětech naopak agresivitu potlačuje. Dalším autorem je Thomas a kolektiv, který roku 1977 zjistil, že úroveň distresu je nižší u lidí, kteří pravidelně sledují programy, v nichž se násilí běžně objevuje, oproti těm kteří je nesledují, buduje se tím otrlost vůči brutalitě i v reálném životě. Také R. D. Parke roku 1977 prohlásil, že televize snižuje účinnost společenských sankcí, jelikož přináší divákovi motivy, na základě kterých se dopouští trestných činů. Posledními představiteli této teorie jsou Gerbner a Gross, kteří se již v roce 1976 domnívali, že jedinci často sledující televizi, žijí v mýlce, ve které se jim svět jeví mnohem nebezpečnější, než jakým ve skutečnosti je. (Nicky Hayesová, 1998)

2.3 TEORIE AGRESE VZNIKLÉ NA ZÁKLADĚ FRUSTRACE

Třetí teorií je *Teorie agrese vzniklá na základě frustrace*, kdy za jednou z možných příčin agrese může být znesnadnění či znemožnění dosažení požadovaného cíle, čímž u jedince propuká frustrace. Marie Vágnerová definuje frustraci takto: „*Jako frustrující označujeme situaci, kdy je člověku znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivně důležité potřeby, ačkoli byl přesvědčen, že tomu tak bude.*“ (Marie Vágnerová, 2008a, str. 48). K této teorii se přiklání například John Dollard, který vytvořil svou hypotézu frustrace – agrese, ve které se domnívá, že člověk je přirozeně neagresivní a agrese se u něj projeví

v důsledku společenského stresu a deprivace. (Nicky Hayesová, 1998) Zdeněk Šimanovský v souladu s touto teorií vysvětluje agresivitu takto: „*Agresivita, sklon k útočnému jednání vůči věcem, zvířatům a lidem, většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozpory mezi prožíváním a jednáním.*“ (Zdeněk Šimanovský, 2002, str. 11) Hierarchii potřeb se zabýval Abraham Maslow, který vytvořil pyramidu, jejíž základ tvoří potřeby fyziologické neboli základní, kam patří potřeba jídla či pití. Další je potřeba bezpečí, která nám dodává pocit jistoty, třetí potřeba je potřeba lásky a sounáležitosti, která nám dává pocit, že jsme milováni a někam, či k někomu patříme, čtvrtá je potřeba uznání a úcty a na vrcholu samotné pyramidy je potřeba seberealizace, která v člověku vzbuzuje touhu něčeho dosáhnout. (Zdeněk Šimanovský, 2002)

2.4 PESSO BOYDEN TEORIE

Předchozí teorie se zabývala vývojem agrese na základě neuspokojení základních lidských potřeb a nyní se zaměřím na systém pěti sociálních potřeb, který popsal Albert Passo spolu se svou ženou Dianou Boyden. (Jan Svoboda, 2014) První a jednou z nejvýznamnějších je potřeba místa, kterou dítě pocítuje již v prenatálním období. Tato potřeba poskytuje tři úrovně. První je úroveň psychická, která zahrnuje citovou potřebu matky, druhá je úroveň fyzická, která představuje prostor dělohy a třetí je úroveň metapsychická, kdy si dítě skrz matčino tělo uvědomuje okolní svět. Člověk je bytost teritoriální, a proto si v průběhu svého života začne vymezovat svůj fyzický prostor, kterým může zpočátku být postýlka, místo u stolu nebo věšák na ručník ve školce. V případě nenasycenosti této potřeby se děti začnou projevovat nejistě, mají problémy zapadnout do kolektivu a často neresppektují místo druhých dětí. (Jan Svoboda, 2014) Druhou potřebou je potřeba bezpečí, která vyjadřuje rodičovskou ochranu od útlého dětství, a stejně tak důležitost naučit dítě, co je pro něj nebezpečné a co nikoliv. U této potřeby mohou vzniknout dva extrémy, kdy první vzniká na základě nenasycenosti této potřeby a druhý naopak na základě přesycenosti. „*Prvním extrémem jsou děti, které byly zanedbávané, ponechané sobě napospas, jejich častým pocitem v nejranějším věku je bezmoc a strach. Děti s nedosycenou potřebou bezpečí mívají tendenci inklinovat k silnějším vrstevníkům, nechají se jimi snadno svést a ovlivnit. Druhým extrémem jsou děti, které vyrostly v prostředí maximální ochrany, potřeba bezpečí byla přesycena. Tyto děti mají pocit, že svět je velice nebezpečné místo, kterému se musí vyhýbat, nesmí provozovat žádnou aktivitu, která by mu mohla ublížit.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 58)

Další je potřeba podpory, která je velmi významná již od raného dětství, kdy je dítě na nás plně závislé, proto do této potřeby patří mazlení, držení dítěte při prvních krůčcích, nebo rozvoj dětské kreativity. Velice důležitá je v tomto období také zpětná vazba ze strany rodičů a pochvala, která pomáhá dítěti vypěstovat si zdravé sebevědomí. Jedinci s neuspokojenou potřebou podpory jsou v pozdějším věku snadno manipulovatelní a mají pocit, že podporu ve svém životě nepotřebují. (Zdeněk Martínek, 2015) Čtvrtá je potřeba limitu, kdy limit představuje něco, co nám vymezuje jisté hranice. Limitem na fyzické úrovni může být například oděv, který nás chrání před nepříznivými vlivy počasí, limitem psychickým jsou například pravidla školní třídy a limitem metapsychickým mohou být zákony společnosti. Potřeba limitu je také velmi úzce spjata se samotnou výchovou dítěte. (Jan Svoboda, 2014) Poslední potřebou je potřeba péče, která zahrnuje nejen základní výživu, ale i doteky, mazlení, čas věnovaný dítěti a učení ho novým věcem. Přesycení této potřeby může vzniknout neúnosným množstvím zájmových kroužků, kdy dítě nemá ani minutu čas samo na sebe a opakem neboli nenasycením této potřeby je stav, kdy dítě nemá v životě žádné naplnění, pociťuje samotu a nudí se. (Zdeněk Martínek, 2015)

2.5 TEORIE AGRESE JAKO KOMBINACE VLIVŮ

Prvním představitelem této teorie je D. Zillman, který již v roce 1976 tvrdil, že jakákoliv silně prožívaná emoce, kterou může být například vztek, úzce souvisí s fyziologickým vzrušením, a to může být možnou příčinou agresivního výbuchu u jedince. Tuto studii potvrzuje již studie z roku 1966, jejímiž autory jsou Schachter a Singer, která vychází z předpokladu, že přítomnost jedince, který právě prožívá emoci, jakou může být například zlost nebo naopak radost, v nás může vyvolat obdobnou emoci. Jak uvádí Nicky Hayesová: *„Agrese, podobně jako mnoho dalších rysů lidského chování a prožívání pravděpodobně vzniká spíše na základě několika různých faktorů než jen jediného. Některé drogy, jako například alkohol, zvyšují pravděpodobnost agresivního chování (Taylor, Gammon a Cappaso, 1976), ale zřejmě jen u lidí, jejichž prostředí jim poskytlo příležitost naučit se agresivním reakcím, jak o tom hovořil Bandura.“* (Nicky Hayesová, 1998, str. 121) S největší publicitou se setkávají teorie agrese, které oddělují jedince, kteří jednají agresivně od „normálních“ jedinců, jelikož jsou pro společnost mnohem přijatelnější a pohodlnější.

3 PERIODIZACE VÝVOJE V RÁMCI VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

V nadcházející kapitole své práce se hodlám zabývat rozvojem agresivity vzniklé v kontextu vývojových období. Nejdříve je však zapotřebí nastínit jednotlivá vývojová období, jež jsou předmětem oboru vývojové psychologie. Vývojová psychologie je jednou ze základních psychologických vědních disciplín a jejím cílem je poznání psychického vývoje jedince, vývoje, který se projevuje nejen v jeho chování, nýbrž i prožívání, a to od prenatalního období až po období adolescence. Jak uvádí Marie Vágnerová, odbornice v oblasti vývojové psychologie a pedopsychologie: „*Vývojová psychologie je zaměřena na zkoumání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a na porozumění jejich mechanismům.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 11) Psychický vývoj jedince můžeme rozdělit (Seifert a Hoffnung, 1997; Berger a Thompson, 1998) na: biosociální, který zahrnuje faktory ovlivňující tělesný rozvoj jedince, dále na kognitivní neboli poznávací či rozumový vývoj, jenž se podílí na příjmu a zpracování informací v průběhu procesu myšlení a rozhodování a je ovlivňován zejména vrozenými predispozicemi a vlivy prostředí, a psychosociální vývoj, jenž zahrnuje proměny v oblasti prožívání či osvojování si sociální role či pozice, ke které jedinec dospívá působením vlivů rodiny, vrstevnických skupin, institucí a společnosti jako celku, zejména v procesu socializace. (Marie Vágnerová, 2008b) Psychický vývoj jedince je významně ovlivněn vzájemným působením dvou činitelů, na jehož podkladě byl založen filozofický spor známý jako „*nature versus nurture*“, neboli dědičná výbava jedince proti vlivu vnějšího prostředí. Dědičnost vysvětluje Marie Vágnerová takto: „*Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. Jejich souhrn je označován jako genotyp.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 12) Dědičnost tedy představuje biologický proces, ve kterém je určitá genetická informace přenášena na jedince z generace na generaci a může se v různých vývojových obdobích projevovat více či méně intenzivně. Oproti tomu prostředí, ve kterém si jedinec osvojuje své znalosti na základě získávání zkušeností, zejména prostřednictvím procesu sociálního učení, představuje vzájemnou interakci mezi dítětem a jeho socializačními činiteli. Nejvýznamnějším socializačním činitelem je rodina, která se na rozvoji dětské osobnosti podílí zejména výchovou, která představuje celoživotní proces, jež svou záměrnou činností pomáhá formovat člověka v integrovanou a socializovanou bytost.

(Marie Vágnerová, 2008b) Toliko k činitelům psychického vývoje jedince, a nyní se zaměřím na jednotlivá období.

3.1 PRENATÁLNÍ A NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ

Prenatální období představuje období vývoje lidského plodu, které mapujeme již ode dne oplození vajíčka ženy mužskou spermií až do dne narození dítěte. Toto období trvá přibližně třicet osm až čtyřicet týdnů tedy devět kalendářních, respektive deset lunárních měsíců po dvaceti osmi dnech. Období prenatálního vývoje lze rozdělit na tři fáze. První fází představuje období od oplození do nidace blastocysty a trvá necelé tři týdny, v jejíchž průběhu vzniká samotné embryo. Druhou fází je embryonální období, ve kterém se vytváří základy orgánů a které trvá přibližně do ukončeného dvanáctého týdne. Poslední fází je období fetální, které trvá až do dne narození dítěte a je charakteristické dokončováním vývoje orgánových systémů. Graviditu lze rozdělit po třech měsících do tří časových období neboli trimestrů. Pro druhý měsíc těhotenství je příznačná srdeční aktivita plodu a kolem osmého týdne záškuby, které jsou předzvěstmi pohybů. V třetím měsíci začíná plod reagovat na doteky v oblasti úst a nosu, pohybuje již rukama, hlavičkou a dokonce i zívá. Ve čtvrtém měsíci se začínají objevovat základní reflexy a plod již dokonale otevírá a zavírá ústa a umí měnit i výrazy v obličeji. Pro pátý měsíc je příznačná zvýšená citlivost na zvuky matčina těla a také na změny tlaku, kolem osmnáctého až dvacátého týdne pak začíná budoucí maminka pociťovat první pohyby svého miminka. V šestém měsíci již plod rozlišuje zvuky matčina těla a zvuky z venčí, jež přicházejí od nejbližších osob a v sedmém až devátém měsíci poté dozrávají smyslové receptory plodu, orgánové soustavy začínají být již plně vyvinuté, zajišťují tedy plnohodnotně své funkce a dítě již čeká na okamžik svého narození. (Marie Vágnerová, 2008b) Porod představuje významný mezník v životě dítěte i jeho matky a je vymezován jako počátek *novorozeneckého období*, které přetrvává zhruba po dobu jednoho měsíce a představuje adaptaci na nové prostředí, kdy již novorozenec není chráněn plodovou vodou v matčině děloze. Čerstvě narozené miminko měří kolem padesáti centimetrů, váží kolem tří tisíc tři sta gramů a je vybaveno základními reflexy, například sacím reflexem mateřského mléka. Jeho chování je po narození podmíněno funkcí biorytmů, jež představují intervaly bdění a spánku dítěte. (Marie Vágnerová, 2008b)

3.2 KOJENECKÉ OBDOBÍ A BATOLECÍ VĚK

Kojenecké období vymezuje první rok života dítěte a dle Eriksona (1963) je nazýváno receptivní fází, v níž je dítě otevřené ke kontaktu s reálným světem, jež se projevuje zvýšenou potřebou stimulace, která se nadále rozvíjí do potřeby učení. Je proto žádoucí, aby dítě bylo obklopeno dostatečným množstvím komplexních podnětů, z nichž může čerpat nové informace, díky nimž bude rozvíjet potřebu učení vlivem zažité zkušenosti. Dostatečné množství podnětů tedy přispívá k uspokojení potřeby jistoty a bezpečí. Jak uvádí Marie Vágnerová: „*Rozvoj poznávacích procesů probíhá na základě interakce zrání a učení, ve vzájemném vztahu s ostatními psychickými i tělesnými faktory.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 74) K psychomotorickému rozvoji dochází vlivem zrání centrální nervové soustavy. Dítě poznává své okolí prostřednictvím zrakových podnětů, jež se stávají neodmyslitelným prostředkem jeho orientace v okolním světě. První měsíc života lze nazvat senzitivní fází zrakové percepce, kdy se dítě učí prostřednictvím interakce s okolními podněty, v druhém měsíci pak dochází k rozvoji barvocitu, a v dalším půl roku života se neustále zvyšuje zraková ostrost. Dále dochází k rozvoji motorických schopností, jejichž prvotní fáze představuje hledání optimální polohy těla, poté kolem druhého měsíce snaha o ovládnutí hlavičky, v půl roce snaha o sezení a koncem prvního roku počátky základní lokomoce neboli lezení. Dítě dosáhne ve čtvrtém měsíci také zralosti v oblasti lokalizování zdroje zvuku a kolem osmého až desátého měsíce dochází k rozvoji schopnosti porozumět řeči, kdy dítě začíná chápat význam slov. V tomto období dochází také k rozvoji tzv. předřečové fáze, kdy dítě v prvním měsíci života vyjadřuje své aktuální rozpoložení prostřednictvím křiku, kolem třetího měsíce se objevuje broukání, v šestém měsíci dítě začíná žvatlat a v ukončeném prvním roce se objevují první jednoduchá slova, tzv. holofráze. V neposlední řadě dochází k rozvoji základních nediferencovaných pocitů, které se projevují v důsledku libosti či nelibosti a dítě je vyjadřuje mimickými projevy, kterými může být například úsměv či pláč. (Marie Vágnerová, 2008b)

3.3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ A ŠKOLNÍ VĚK

Další vývojový úsek v životě dítěte představuje *předškolní věk* neboli věk hry, který je vymezován obdobím od ukončeného třetího roku až do šestého či sedmého roku života, tedy do zahájení povinné školní docházky. Marie Vágnerová vymezuje toto období následně: „*Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 174) Piaget

(1970) označil tuto kognitivní fázi vývoje obdobím názorného, intuitivního myšlení, které vychází z představivosti, nikoliv logiky. Nadále pokračuje rozvoj emoční paměti, pro kterou je charakteristický úbytek negativních emocí, kdy zlost či vztek se vyskytují v minimální míře a to zejména v případě zákazů ze strany rodičů či jako následek potyčky s vrstevníky. Naopak typicky se rozvíjející pozitivní emoci bývá veselost, na jejímž základě se utváří dětský smysl pro humor. Dochází také k postupnému porozumění jednotlivých emocí za pomoci tzv. kauzálních vztahů, které představují příčiny vzniku jednotlivých emocí. Předškolní věk tedy představuje významný mezník v rozvoji dětského sebepojetí, kdy si dítě uvědomuje svou osobnost, snaží se o její samostatné prosazení ve světě a klade důraz na vývoj v čase. Socializace dítěte probíhá identifikací a nápodobou rodičů, které dítě považuje za svůj vzor a autoritu, jejímž prostřednictvím se učí rozlišovat žádoucí či nežádoucí projevy chování, na jejichž základě dochází k obohacení dětské identity. Sebehodnocení se nadále rozvíjí kontaktem s vrstevníky zejména v mateřské školce, kteří představují referenční skupinu, v níž dochází k diferenciaci rolí, kdy se dítě učí vzájemné spolupráci a toleranci. (Marie Vágnerová, 2008b)

Období školní docházky, tj. *školní věk*, bývá také označováno za fázi píle a snaživosti, ve které se dítě snaží uspět nejen ve světě dospělých nýbrž i u svých vrstevníků, uvedené období lze rozčlenit dle věku na tři dílčí fáze. Prvotní fází je raný školní věk, který začíná nástupem do školy a přetrvává do osmi až devíti let. Tuto fázi charakterizuje sled významných vývojových změn, které začínají jak osvojováním si role žáka i spolužáka, tak respektováním obecně platných norem a hodnot, které představují oficiální vstup do společnosti a podřízení se školní instituci. Druhá fáze je považována za fázi pohody a klidu, jež je přípravou na dynamické období dospívání, a je označována jako střední školní věk, který začíná osmým rokem a je ukončen v jedenáctém až dvanáctém roce. Marie Vágnerová ve své knize za účelem srovnání uvádí vyjádření tří autorů k tomuto období: „*Matějček (1994) jej charakterizuje jako dobu vyrovnané konsolidace. Erikson (1963) o něm mluví jako o fázi citové vyrovnanosti, Freud (1991) jej označil jako fázi latence, tj. klidového stavu.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 237) Poslední fáze začíná nástupem pubescence a je označována jako starší školní věk, jež představuje období druhého stupně základní školy až do ukončené povinné školní docházky. Mezi pátým až sedmým rokem života dochází k rozvoji zrakové i sluchové percepce, kdy se u dítěte zvyšuje kvalita vidění na blízko a také tzv. fonemického sluchu, který je spojován s každodenními činnostmi, jež souvisí s pochopením mluveného slova mateřského jazyka. Myšlení dětí tohoto věku

je vázáno na realitu, využívá již logiky, rozvíjí schopnost decentrace neboli posuzování reality na základě všemožných hledisek a dochází k celkovému navýšení kapacity paměti.(Marie Vágnerová, 2008b)

3.4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - ADOLESCENCE

Období dospívání lze interpretovat různým způsobem, psychoanalýza je označuje jako genitální fázi, která je spojena se zahájením sexuálního života jedince, naopak z hlediska psychosociální teorie lze uvedené období chápat jako vyrovnání se s vlastní identitou ve vztahu psychiky spolu s nástrahami sociálního okolí. Dospívání je primárně biologicky podmíněný proces psychických, tělesných i sociálních změn, který zahrnuje dekádu života člověka od deseti do dvaceti let, kdy se z bezstarostného dítěte stává zodpovědná osobnost, dospělý člověk, jenž je schopen reprodukce. Marie Vágnerová popisuje toto období takto: „*Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní a subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější formu vlastní identity.*“ (Marie Vágnerová, 2008b, str. 321) Období dospívání má dvě fáze, první fází je raná adolescence neboli pubescence, která je lokalizována mezi jedenáctým až patnáctým rokem a představuje významný biologický mezník tělesného a pohlavního dospívání neboli puberty. Pubescent prochází hormonálními změnami, jež proměňují jeho emoční prožívání, má tendence se osamostatňovat, snaží se o ztotožnění či odlišení od jeho vrstevníků a významnou roli v jeho životě sehrává přátelství a také láska. Druhou fází je pozdní adolescence, která trvá od patnácti do dvaceti let a s příchodem osmnácti let hlásá právní dospělost, se kterou se pojí právní svoboda rozhodování. U adolescenta dochází k ukončení profesní přípravy, po které přichází buďto navazující studium na vysoké škole či nástup do práce spojen s ekonomickou nezávislostí. Do popředí zájmů se dostává zejména partnerství a sním obvykle prvně prožitý pohlavní styk. (Marie Vágnerová, 2008b)

4 VÝVOJ AGRESIVITY DĚTÍ V KONTEXTU VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ

Každý rok lidského života má své specifické projevy agresivity a to již od prenatálního období až do období adolescence. V prenatálním období můžeme již zvýšenou impulzivitu pozorovat na základě živosti embrya, následně můžeme projevy agresivity pozorovat v mateřských či základních školách, kde je nejhojněji rozšířena a jedinec si ji v sobě může nést až do období dospívání, kdy ji následně demonstruje sám na sobě či na ostatních pácháním trestných činů.

4.1 AGRESIVITA V PRENATÁLNÍM A POSTNATÁLNÍM OBDOBÍ (0–3 MĚSÍCE)

Rozdílnost plodů a jejich temperament se prokazuje již v *prenatálním období* v děloze matky, kde je můžeme pozorovat prostřednictvím prudkosti a počtu pohybů, které lze zaznamenat echografií. Budoucí vývoj plodu také určuje emocionální a psychické rozpoložení matky. Veškeré stresy či úzkosti matky jsou přenášeny na dítě skrz placentu prostřednictvím hormonů, jako jsou endorfiny nebo katecholaminy, proto by měla být budoucí matka obklopena láskou. Již v prenatálním období však lze s dítětem komunikovat a vytvářet si s ním vztah a to pomocí haptonomie neboli prostřednictvím doteků, které plod přes břišní stěnu zaznamenává. Po ukončení vývoje plodu přichází očekávaný moment vstupu do života neboli porod, který je charakteristický prvním vykřiknutím dítěte. První výkřik evokuje, že se děťátko poprvé nadechlo ze svých plic, proto se říká, že první výkřik dítěte je výkřik života nikoliv agrese. Nicméně již po narození se mohou někteří novorozenci projevovat více impulzivně než jiní. Edwige Antier je popisuje takto: „*Tyto děti vypadají pořád nespokojeně. Neustále řvou, potí se, mají rudou barvu, stále pohybují končetinami, chvěje se jim bradička, zneklidňují svou matku natolik, že si od počátku připadá neschopná.*“ (Edwige Antier, 2004, str. 15) Avšak veškerý křik, kroucení či pláč, nepředzvěstuje, že se dítě již narodilo jako agresivní. Nejčastěji se dítě vzteká z nějakého nedostatku a to zejména z touhy po mateřském mléce, proto před předčasnými závěry by se rodiče měli nejprve zaobírat tím, zda dítěti něco neschází. Novorozenecký temperament se může také projevovat během kojení, kdy se miminka umějí s nevídanou silou drát o život a to může novopečenou maminku pěkně vyděsit. Důležité je však nepovažovat hned dítě za agresivní, ale naopak mu dát pocit důvěry, kterým ho zklidníme. Pozornost rodičů je tedy velmi významným nástrojem proti rozvoji agresivity v dítěti a naopak tím, že dítě nechávají křičet, vztekat se, popřípadě ho ztiší dudlíkem, jeho agresivitu nijak nezmírní, ba naopak podnítí. (Edwige Antier, 2004)

4.2 AGRESIVITA V OBDOBÍ NĚHY A VZDORU (3 MĚSÍCE-3 ROKY)

Období od tří do devíti měsíců dítěte se velmi často nazývá *fotografické období nebo také období něhy*, kdy dítě začíná pociťovat radost ze života a na všechny kolem sebe se jen usmívá. Toto období je také charakteristické nataženými dětskými ručičkami, kdy dítě vyžaduje pozornost a v případě, že jej za tohle milé gesto okřikneme, hrozí, že přestane rodičům důvěřovat a osvojí si agresivní chování. Zatímco kolem pátého měsíce života dítě vše zkoumá prostřednictvím úst, kdy bere různé předměty a strká je do ústní zóny, kolem sedmého měsíce dítě zkoumá okolní svět házením předmětů a hraček kolem sebe a čeká od dospělého, že předmět sebere. Dítě toto vnímá jako hru, nikoliv jako projev agrese. (Edwige Antiere, 2004) Mezi devíti až osmnácti měsíci nastupuje tzv. *období prvních zákazů nebo období prvního vzdoru*, kdy se dítě snaží stavět do opozice svým rodičům a poprvé od něj slyšíme „ne“. Prostřednictvím zákazů, kterými mu rodiče nastavují jisté bariéry, dítě zkouší, co vše smí a co ne. Dítě se může prvním zákazům vzdorovitě bránit, kousat, kopat kolem sebe a mlátit pěstičkami, ale rodiče by se i přesto neměli uchýlit k fyzickým trestům, nýbrž problém s dítětem v klidu vyřešit. Děti, které byly v tomto věku nadměrně trestány, v pozdějších letech častěji kradly, lhaly a byly násilnější než jejich vrstevníci. Dítě si také začíná uvědomovat své ego, spojuje si informace a učí se prostřednictvím hry. „*Stejně tak významný je výběr hraček: zcela nevhodná je hračka-štěkající pes, jednoduše hračky, které to nejpodstatnější dělají za dítě, hračky, které si hrají samy, a dítě jen mačká knoflíky. Bereme mu tak totiž jeho kreativitu, zásadní schopnost vidět v něčem všechno a tedy rozvíjet představivost a fantazii.*“ (Jan Svoboda, 2014, str. 13) Jak tedy z úryvku vyplývá, rodiče, kteří volí vhodně hračky a věnují svůj čas hraní s dítětem, tím předcházejí rozvoji jeho agresivních sklonů.

4.3 AGRESIVITA V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (3-6 LET)

Období předškolního věku je vymezeno zhruba od tří do šesti let a je pro něj typická zejména zvýšená frekvence pohybové aktivity, kdy je dítě po většinu dne již aktivní a odpočívá pouhých několik minut. Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, setkáváme se také poprvé s dětským humorem, který je natolik odlišný od humoru dospělých, pro něj je typický zejména výsměch, kterému dítě nerozumí. Právě pomocí humoru se dítě také učí vyrovnávat se svými slabostmi. V tomto vývojovém období se také objevuje tzv. magické myšlení, kdy dítě žije přítomností, aniž by si uvědomovalo následky svého jednání, neumí

totiž zcela odlišit skutečnost od světa fantazie, splývá mu snová a bdělá realita. V tomto období je tedy velmi významné působení ze strany rodičů, kdy by měli svému dítěti naslouchat, zodpovídat veškeré jeho zvědavé otázky a snažit se mu nastavit základní návyky, stereotypy a rituály, které v dítěti ukotví správnost jeho chování, dodají jeho životu řád, dají mu pocit bezpečí a zejména ho naučí respektovat pravidla. (Jan Svoboda, 2014) „Zvyk je činnost, která se pravidelně opakuje a není přímo vázaná časem, její realizace je možná kdykoliv během dne, případně jiného cyklicky se opakujícího období.“ (Jan Svoboda, 2014, str. 89) Typickým zvykem proto může být například vyčištění zubů před spánkem. „Stereotypem lze nazvat činnosti, které jsou obdobné jako zvyky, jen mají mnohem větší vazbu na konkrétní dobu v průběhu dne. Vznikají vždy jako funkční a smysluplné činnosti, které se pravidelně opakují.“ (Jan Svoboda, 2014, str. 89) Příkladem stereotypu tedy může být například snídání v osm hodin ráno. „Rituálem pak je činnost, kterou vykonáváme s přesným pořadím jednotlivých kroků. Svým způsobem je to obřad, který opakujeme, aniž bychom si jeho platnost plně uvědomovali.“ (Jan Svoboda, 2014, str. 90) Rodiče by měli svému dítěti stanovit alespoň dva opakující se rituály, kdy mezi nejvýznamnější patří ranní vstávání a večerní usínání. Ranní vstávání je pro dítě rituál spíše nepříjemný, proto by k němu měli rodiče přistupovat klidně, hovořit tlučeným a laskavým hlasem, popřípadě dítě pohládit. Pokud je dítě probouzeno jemu protivným způsobem, či pod snůškou hrozeb, nese se v něm toto duševní rozpoložení již od rána a může se projevat agresivně a vybit si svůj hněv jinde. Závěr dne je vhodný ukončit usínacím rituálem, ve kterém se dítě po celém dni zklidní prostřednictvím pohádky či příběhu, vhodná je také reflexe celého dne. V tomto útlém věku se dítě poprvé dostává do interakce s jeho vrstevníky bez doprovodu rodičů prostřednictvím mateřské školky, kde se náhle může vyvinout doposud neprojevená agresivita, kdy se dítě špatně vyrovnává s odloučením od svých rodičů. Setkává se také poprvé s jinou formou autority než je autorita rodičovská a to v podobě učitelky, kterou se musí naučit respektovat a poslouchat, a jelikož ve školce, škole i doma funguje nápodoba, kdy se dítě snaží k někomu připodobnit, právě učitelka je pro něj největším vzorem a usiluje tedy o její přízeň. Kolem šestého roku života dítě nastupuje do první třídy základní školy, a právě zde je již připraveno zařadit se do systému hierarchie podle věku, pohlaví či hrubé síly. (Jan Svoboda, 2014) Již zde se děti snaží plně demonstrovat svou fyzickou sílu a rozdělují se tak na silnější jedince, kteří si svou agresivitu vybíjejí na slabších a považují to za vstupní rituál, kterým se snaží zaujmout určitou pozici ve skupině.

4.4 OBDOBÍ UVÁŽENÉ AGRESIVITY (7-11 LET)

Střední pásmo mladšího školního věku je také nazýváno *obdobím latentním, nebo obdobím relativního klidu*, kdy se dítě již naplno zařadilo do určité sociální skupiny, našlo si přátele, sžilo se s třídním kolektivem, je vnímáno jako samostatná lidská bytost a respektuje své okolí. I v tomto období poklidu se však některé děti projevují více agresivně. Agresivita je po většinu let přisuzována častěji chlapcům, kteří si již odmalička hrají s plastovými zbraněmi, mají zálibu v bojových hrách a sledují akční filmy, kde upřednostňují superhrdiny, kteří vítězí nad padouchy. To však neznamená, že budou agresivní i ve svém osobním životě. Tím, že by rodič zmíněné věci zakázal, by svému synovi způsobil pomyslnou kastraci. Správný přístup tedy spočívá v tom, aby v průběhu hrátek s plastovými zbraněmi rodič poukázal na to, že to není doopravdy, že se nejedná o skutečnost, aby počítačové hry nebyly pouze násilně zaměřeny s jediným cílem zabít či bojovat, nýbrž dohlédnout na to, aby dítě mělo ve svém repertoáru i hry, které rozvíjí jeho kreativitu či soustředění a neevokují pouze k násilí, například hry na rychlost, hledání pokladu či různé doplňovací hry. Kolem desátého roku je chlapecká agresivita zejména odváděna úspěchy ve škole, či u dívek a vše se točí kolem emocí, oproti tomu v jedenáctém roku života je klíčovým slovem aktivita, proto je vhodným odreagování od delikventního chování například sport, který usměrní nahromaděnou energii. Agresivita ovšem není ryze chlapecká záležitost a v posledních letech narůstají i počty agresivních dívek. Dívky jsou od malička vychovávány tak, aby v dnešním světě obstály na stejné úrovni jako muži, nevyrůstají z nich pouze křehké panenky, nýbrž silné a emancipované ženy. Svůj prvotní vzor, prostřednictvím kterého se vyrovnávají se svými pochybnostmi a nejistotou, je například panenka Barbie, která je směsicí svůdnosti a dominance. V pozdějších letech se u nich neprojevuje agresivita formou hrubosti, nýbrž soupeřením se svými kamarádkami, hádkami a v nejhorších případech je jejich vztek namířen proti nim samotným a jejich tělo se s ním vyrovnává psychosomatickými dopady.

4.5 AGRESIVITA V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ (12 – 18 LET)

Období dospívání je nazýváno také bouřlivým obdobím, kdy dítě propadá změní hormonů, které postupně mění jeho charakter. Jedná se tedy o velmi zásadní část jedincova života, kdy se adolescent snaží dostat ze své dětské kukly, nalézt svou vlastní identitu a oprostit se od závislosti na svých rodičích. Vše započiná kolem dvanáctého roku života, který lze charakterizovat třemi slovy a to „*parta, experiment a pochopení smyslu umělých*

institucí“. Jedinec se snaží začlenit do nějaké sociální skupiny, být příslušníkem vrstevnické party, kdy nejvhodnějším řešením je, jak již bylo zmíněno, najít svému dítěti zájmový kroužek či sportovní oddíl a předejít tak vyhledávání pouliční party, která inklinuje k deliktům. Přílivem hormonů dochází k tělesným změnám, které Edwige Antiere uvádí ve své knize: „*Chlapci v tomto období snadno podléhají emocím. Jejich hlas mutuje, začínají jim rašit vousy, postava nabývá mužnějších tvarů a jejich silící sexuální podněty je nutí vyhledávat dívčí společnost, přestože jsou velmi nespělí. Podobné je to i s dívkami. Začínají se jim zvětšovat ňadra a ony nesnesou, aby na to kdokoliv udělal sebemenší narážku. Příchod menses je dalším útokem na jejich psychiku, neboť znamená počátek plodnosti v období, kdy sociálně ještě zdaleka nejsou zralé pro to, aby měly dítě.*“ (Edwige Antier, 2004, str. 88) Každý se s těmito změnami snaží vyrovnávat po svém. Jak již bylo zmíněno, pro toto období je charakteristické experimentování, kdy u chlapců je zaměřeno na to, co jejich tělo snese a u dívek naopak na experimentování s měnicí se postavou, změnou účesu či prvním líčením obličeje. Adolescenti propadají velmi často pocitům samoty, kdy jsou frustrováni z jejich měnicího se těla a mají tendence uzavírat se do sebe a obracet agresivitu proti sobě samým. Toto je velmi typické zejména pro dívky, které se snaží potrestat své tělo tím, že omezí příjem potravy, schovávají své ženské přednosti za volné oblečení či u nich dochází k sebepoškození.

Pro třináctý rok života je charakteristické slovo „*slyším*“, kdy jedinec přikládá větší význam úrovni komunikace oproti fyzickému experimentování. Jedinec se také snaží třídit vše, co je mu sdělováno a vytváří si tak určitou obranu proti slyšenému prostřednictvím nereagování na otázky, prudkým až agresivním odseknutím, vulgárními výrazy či využitím slovního cynismu. Čtrnáctý rok života s sebou přináší vrchol změn psychických i fyzických, tedy vrchol puberty, pro který je typická věta: „*Chci, co cítím, a nevím co.*“, kdy u jedince dochází k prudkým změnám nálad, hormonální nevyváženosti a silné potřebě nezávislosti. V patnácti letech jsou pro jedince významná slova „*smím*“ a „*nesmím*“, jelikož se začíná zajímat o svá práva a formuje si svůj postoj ke společnosti. Šestnáctý rok života je zaměřen na slovo „*tělo*“, jelikož se organismus připravuje na další vývojovou etapu, která nastává již kolem sedmnáctého roku, pro niž je klíčový pojem „*experimentace s partnerstvím*“, kdy většina jedinců přemýšlí nejen nad sexem, ale cítí potřebu milovat a být milován. Posledním rokem v životě adolescenta je rok osmnáctý, kdy klíčovým slovem daného období je „*zahájení kariéry*“, neboli nalezení práce, jakožto prostředku pro získání vlastního finančního příjmu. (Jan Svoboda, 2014)

5 DRUHY AGRESE

Rozeznáváme mnoho druhů agresivního jednání, které je založeno buďto na čisté nenávisti, s touhou působit záměrnou bolest, či může vzniknout v rámci sebeobranu, právě před násilnými projevy chování jiného člověka. V této kapitole se zaměřím na klasifikaci agrese dle cíle jejího vybití, na agresi vybitou za pomoci užití fyzické síly, na sílu moci vhodně využitého záporně laděného verbálního projevu či na agresi inspirovanou shodnými projevy nepřátelství, jak mezi zvířaty, tak mezi lidmi.

5.1 SMĚRY AGRESE DLE JEJÍHO ZAMĚŘENÍ

Jak již bylo zmíněno, agrese představuje cílevědomé jednání, ve kterém jedinec oplývá sklony k útočným a nepřátelským projevům, které jsou v mnoha případech zaměřeny na poškozování, omezování svobody a ubližování druhému dítěti, třídnímu kolektivu, popřípadě dospělému, ale to zdaleka nemusí být pravidlem, jelikož se agresivita může transformovat do různých podob. Prvním ze směrů agresivního jednání, které není bezprostředně vybité na druhé osobě, je *agrese vybitá na neživém předmětu*. „*Neživý předmět se stává prostředkem uvolnění agresora, mnohdy se však jedinec prezentuje před ostatními spolužáky, ukazuje navenek svou fyzickou sílu. Ve většině případů se těmito „ničiteli“ stávají jedinci s nižším sebevědomím, ti, kteří se neumí před ostatními předvést jiným, pozitivním způsobem.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 25) Tento směr, se kterým se můžeme setkat již v mateřské školce, využívají agresori jako prostředek k zastrašování druhých dětí, kdy se terčem útoku může stát hračka jiného dítěte. Své využití však nachází i v terapeutické oblasti, kde jej lze použít jako prostředek k řešení emocionální agrese. Druhým směrem, je *agrese vybitá na zvířeti*, kdy si dítě vybíjí svůj vztek na slabším bezbranném stvoření, které se nedokáže rovnocenně bránit. V záplavě vzteku se dítě chce se zvířetem „pomazlit“, což se projevuje nadměrným drcením, kopáním či škrcením zvířete. Jedinci inklinující k tomuto směru agrese dospívají v tzv. anetické jedince, kteří neoplývají dostatečným množstvím empatie, jsou bezohlední a citově chladní. (Zdeněk Martínek, 2015)

Posledním a nejobsáhlejším směrem je *autoagrese*, kdy jedinec namíří agresi proti sobě samému. Nejběžnější formou autoagrese ve školním prostředí je sebepoškozování, které můžeme rozdělit do čtyř základních typů. Prvním typem je stereotypní autoagrese, pro kterou je typická neustálá frekvence opakování. Ve většině případů je biologicky

determinována a je průvodním jevem chování dětí s mentální retardací, které ji využívají jako obranu při neúměrné stimulaci. Druhým typem je automutilace, která představuje ve většině případů jednorázový akt, který vzniká v důsledku psychotického onemocnění, kdy jedinec koná ovlivněn halucinací či bludem. Třetím typem je kompulzivní autoagrese, která se objevuje ve zvýšené míře v období, kdy dítě podléhá nadměrné a dlouhodobé úzkosti, strachu či stresu a její výskyt je charakteristický zejména pro obsedantně kompulzivní poruchu. Posledním a nejběžnějším typem autoagrese v dětském a dospívajícím věku je autoagrese impulzivní, kdy se jedinec s extrémním smutkem či zátěží snaží vyrovnat prostřednictvím záměrného poškozování svého těla, kdy bolest představuje jakousi kompenzaci nahromaděného vzteku. Mezi nejčastější projevy impulzivní autoagrese patří pálení se cigaretou, propichování kůže ostrými předměty, zabraňování zacelení se rány, řezání, masivní onychofagie neboli chorobné okusování nehtů, či trichotilomanie, kdy si jedinec záměrně vytrhává chomáčky řas či vlasů. Tato forma agrese je častá v rodinách, kde rodiče kladou na své děti neúnosné nároky, v rodinách se střídavou péčí, nebo u dětí, které trpí syndromem CAN neboli týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, které si prošlo psychickým či fyzickým týráním. (Zdeněk Martínek, 2015)

Jako nejtěžší stupeň autoagrese je považováno sebevražedné jednání, na jehož příčiny upozorňuje Zdeněk Martínek: „*Domnívám se, že velkou roli hraje stále se zvyšující tlak na naše děti, nejsou uspokojovány základní sociální potřeby, selhávají základní rodinné jistoty, děti utíkají k různým partám, subkulturám, které přímo navádějí k sebevraždě.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 28-29) Sebevražedné jednání můžeme rozdělit do čtyř základních fází, kdy v první fázi je jedinec paralyzován myšlenkami na sebevražedný útok, které mají různou intenzitu a délku trvání. Druhá fáze se již zabývá samotnou přípravou na sebevražedný útok, kdy jedinec přemýšlí o způsobu, jak se sprovodit ze světa. Dívky volí zejména měkké techniky, kam řadíme předávkování se léky či otravu plynem, a chlapci volí naopak tvrdé techniky, kam řadíme zastřelení, strangulaci neboli oběšení či skok pod vlak. Třetí fází je demonstrační sebevražda neboli parasuicidium, kdy primárním cílem dítěte není se zabít, nýbrž na sebe upoutat pozornost, avšak ve chvíli kdy se vše vrací do starých kolejí, dítě dospívá až do čtvrté fáze, kterou je dokonaná sebevražda, při které níž dochází k úmrtí.

5.2 DRUHY AGRESE DLE ARNOLDA H. BUSSE

Setkáváme se s nejrůznějšími kategorizacemi druhů agrese ve školním prostředí, kdy pro mne nejsrozumitelnější rozdělení vychází ze tří základních pohledů, které dělí agresi na přímou či nepřímou, verbální či fyzickou a v neposlední řadě ji dělí na základě aktivity či pasivity jedince. Nejvýstižněji toto rozdělení popsal ve své knize Zdeněk Martínek, který vychází z dělení agrese podle amerického psychologa Arnolda H. Busse a to následně: „*Při přímé agresi jedinec napadá oběť přímo fyzicky (kopnutí, pohlavek apod.), projevem nepřímé fyzické agrese je ničení majetku oběti. Přímá verbální agrese se projevuje zesměšňováním, nadávkami, osočováním, za nepřímou verbální agresi považujeme pomluvy, nevhodné poznámky či žerty. Do této kategorie lze zařadit i „symbolickou agresi“ – zesměšňující básně, kresby apod. Z hlediska aktivity a pasivity je rozdíl zcela patrný: buď se jedinec podílí na agresi aktivně, nebo v případě pasivity se stává pouze přihlížejícím.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 38) Na základě této kategorizace nám vyvstává osm kombinací. Prvními dvěma typy je *fyzická aktivní přímá agrese*, při které dochází k cílenému fyzickému ubližování, bití oběti a nucení k ponižujícím činnostem samotným agresorem, a oproti tomu *fyzická aktivní nepřímá agrese* představuje fyzické ubližování oběti v zástupu jiné osoby, kdy původní agresor pouze přihlíží jejímu utrpení. Třetím typem je *fyzická pasivní přímá agrese*, pro kterou je příznačné ničení školních pomůcek a čtvrtým typem je *fyzická pasivní nepřímá agrese*, kdy agresor znesnadňuje požadavky oběti, například mu zabrání vstupu do šatny. Pátým a nejběžnějším typem, se kterým se můžeme setkat ve školním prostředí, je *verbální aktivní přímá agrese*, při které je oběť trýzněna nadávkami či urážkami. Šestým a pro školní prostředí velice častým typem je *verbální aktivní nepřímá agrese*, do které řadíme posměch, pomluvy či úmyslné napovídání špatných odpovědí během testu. Mezi poslední dva typy patří *verbální pasivní přímá agrese*, která souvisí s ostrakizací, kdy agresor vytlačuje svou oběť z kolektivu, a posledním typem je *verbální pasivní nepřímá agrese*, která představuje situaci, kdy se jedinec nezastane dítěte, které je neoprávněně trestáno. (Zdeněk Martínek, 2015)

5.3 DRUHY AGRESE DLE MARTÍNKA

Mezi další kategorizaci patří rozdělení agrese z hlediska povahy příčin, a to na agresi emocionální, frustrační a instrumentální. *Emocionální agresi* popisuje Zdeněk Martínek takto: „*Je provázena většinou silným emočním nábojem, v pozadí této agrese je silně*

nepříjemný podnět, mnohdy bolestivý. Zdrojem této agrese může být i postupné hromadění „nevýznamných“ negativních prožitků.“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 40) Jak tedy z uvedeného úryvku vyplývá, emocionální agrese vzniká na principu negativních pocitů, které vznikají v důsledku hádek s osobami, na nichž jedinci záleží. Tento typ agrese propuká náhle a neočekávaně, jedinec je rychle vznětlivý, má vysokou míru dráždivosti a své chování si během výbuchu vzteku mnohdy neuvědomuje. Jak jsem již v první podkapitole této kapitoly zmínila, emocionální agresi si lze vybit tzv. potvrzením o použití agrese na neživém předmětu, kdy se jedinec vypořádá se svým vztekem například mlácením do boxovacího pytle či polštáře. Dalším typem je *frustrační agrese* a jak již její název předznamenává, je zapříčiněna frustrací, tedy překážkou, která jedinci znesnadňuje či znemožňuje dosažení určitého cíle. Tento typ agrese u dětí vzniká velmi často v důsledku liberálního stylu výchovy, kdy jsou děti odstraňovány z cesty veškeré překážky a dítě se pak neumí s agresí vypořádat sociálně přijatelným způsobem. (Zdeněk Martínek, 2015) Posledním typem je *agrese instrumentální*, kterou lze rozdělit na dva druhy a to žádoucí a nutnou agresi. *Žádoucí instrumentální agrese* je předem promyšlená a jedinec má vytyčený jasný cíl, chce uspokojit své potřeby či ublížit záměrně. Ve školním prostředí je typickou formou této agrese šikana, krádež či konkurenční boj v elitních třídách. Oproti tomu *nutná instrumentální agrese* ve většině případů zahrnuje zejména obranu před agresí žádoucí. (Zdeněk Martínek, 2015)

5.4 MOYEROVA KLASIFIKACE AGRESE

Roku 1968 se Kenneth Evan Moyer inspiroval lidským a zvířecím chováním, na jehož principu vytvořil klasifikaci, která rozlišuje sedm jednotlivých druhů agrese, které jsou velmi častým úkazem ve školním prostředí, kde v roli agresora může vystupovat nejen žák, nýbrž i rodič či učitel. Prvním typem je *agrese predátorská* neboli dravá, která je založena na principu nerovnoměrného rozložení sil, kdy silnější jedinec loví slabšího. Vyvolávajícím podmětem se stává zejména pohybující se oběť. Když agresorovi oběť začne unikat, vzrůstá v něm tendence více útočit, proto není vhodné se k agresorovi otočit zády, nýbrž postavit se k němu bokem a neustále udržovat oční kontakt. Dle Martíneka tato agrese úzce souvisí s racionalitou neboli rozumovostí jedince, docilitou neboli prosazováním svého názoru nad názory ostatních a skupinovou hloupostí, kdy všichni přijímají názor jednotlivce. Pro školní prostředí bychom mohli zvolit jako její synonymum šikanu. (Zdeněk Martínek, 2015)

Druhý typ představuje *agresi projevující se mezi samci či samicemi*, kterou v přírodě můžeme sledovat jako možnost přirozeného výběru, kdy zvířata bojují o výsadní postavení ve smečce. S uvedeným jevem se můžeme setkat i u lidské rasy, jakožto s příznakem konkurenčního boje, kdy se jedinec nezřídka i agresivním způsobem snaží dominovat svému okolí. K rozvoji zmíněného jevu začíná docházet v rozmezí čtvrtého a pátého roku života dítěte. Dle Cloningera (1993) vznikají u dítěte tzv. tři míry charakteru, které by měly být v pomyslné rovnováze a měly by se vzájemně doplňovat. Jsou to, míra bránění se poškození, míra impulzivity a míra závislosti na psychologické odměně. Dítě, u něhož se projevuje zvýšená míra bránění se poškození, je v kolektivu bázlivé, plačtivé, zakřiknuté a už jen svou vysílanou slabostí přitahuje agresory. Velmi často je tato míra zvýšena hyperprotektivním výchovným stylem rodiny či narušenou potřebou bezpečí v raném věku, která vychází z Pessa Boyden terapie. Oproti tomu dítě se zvýšenou mírou impulzivity se projevuje nadměrnou živostí, touhou vlastnit veškeré hračky v místnosti a snahou stát se středem pozornosti, kterou si může vynucovat až zlostně. Jedná se zejména o jedince, jehož výchova je přenechána zejména institucím, a dítě není svým rodičem dostatečně směřováno, neboli nevyplňuje svůj volný čas pravidelnou činností, například sportovní aktivitou. Zvýšená míra impulzivity vzniká také v rodinách, kde rodiče zahrnují své ratolesti nepřeborným množstvím hmotných statků a dítěti narušují tzv. ohraničenou touhu, kdy si dítě věcí jednoduše přestává vážit. Poslední vybočení představuje dítě se zvýšenou závislostí na psychologické odměně, které neustále prahne po pomoci druhým dětem a obětováním se kolektivu v činnostech, kterým se ostatní děti raději vyhýbají, například pozici šatnáře. Tyto děti hledají v dospělosti vyžití zejména v pomáhajících profesích, a nezřídka kdy se ve svém životě setkávají s tzv. Ariadninou nekonečnou nití, kdy se nemohou zbavit nutkavých myšlenek na práci ani ve svém volném čase, ztrácejí smysl života, propadají pocitům prázdnoty, a důsledkem nebývá nic jiného než syndrom vyhoření. (Zdeněk Martínek, 2015)

Třetím typem je *agrese dráždivá*, která se vymezuje tím, že dospělý, ať učitel či rodič neumí stanovit dítěti jasné hranice. Dítě je zmatené a propadá pocitům nejistoty, které vznikají v důsledku toho, že dítě netuší, co po něm vlastně chceme. V průběhu času si tím v sobě buduje odpor ke škole a spolupráci s dospělými. Čtvrtým typem je *agrese vyvolaná strachem*, kdy strach představuje emoci, která vzniká jako reakce na potenciální nebezpečí a vzbuzuje v dítěti pocity vnitřního neklidu či napětí, kdy se chování jedince může poté jevit jako zkratovitě. Pátým typem je *agrese rodičovská*, pro kterou je příznačná

ochrana dítěte před nástrahami okolního světa, ať již představují ubližování ze strany spolužáků, nebo dle rodiče neadekvátní postihy či známkování ze strany učitele. Rodičovskou agresi můžeme dle pohlaví aktéra rozdělit buďto na mateřskou či otcovskou. Šestá typem je *sexuální agrese*, která se vyskytuje především u mužů, a jak uvádí Zdeněk Martínek: „*U lidí je sexuální agrese spojena se sexuálním napadením, s pokusem o znásilnění, znásilněním dokonaným či sexuálním obtěžováním. Extrémními formami sexuální agrese jsou sexuální deviace – sadismus, masochismus, sadomasochismus.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 78) Se sexuální agresí se ve školním prostředí však nesetkáváme příliš často. Posledním typem je agrese, která vzniká jako důsledek obrany svého teritoria, kdy teritorium představuje pro každého člověka pomyslnou bublinu, osobní prostor, do kterého si pouští jedince na základě sympatií či antipatií, a na jehož narušení reagujeme buďto ústupem či útokem. Každé dítě prahne po pocitu, že někam patří, že má své místo a nejbezpečnějším místem by měl být pro dítě jeho vlastní domov, kde by mělo nabývat dojmu, že je obklopeno láskou. (Zdeněk Martínek, 2015)

5.5 DRUHY VNITRODRUHOVÉ AGRESE

Dalším typem je *agrese vnitrodruhová*, která je přirozeností všech savců, tedy i člověka, a jedním z jejich zásadních cílů je zachování co nejkvalitnějšího genu. Setkáváme se s ní již v mateřských školkách, které představují ve své podstatě přírodní anomálii. Kooperace dětí zde probíhá na popud třídních učitelek, neboť přirozenost by se v přírodě projevila hierarchickým rozvrstvením dětí dle síly. Jan Svoboda uvádí: „*Současnost chápe vnitrodruhovou agresi jako problém, který generuje individuální agresi, agresi skupinovou i šikanu. Je z velké části důsledkem individualizace, kterou si můžeme dovolit díky blahobytu.*“ (Jan Svoboda, 2014, str. 62) Prvním typem této agrese je *agrese individuální*, která vzniká spontánně a představuje negativní vztah ke konkrétnímu jedinci, který může vzniknout na základě ostré výměny názorů či po fyzickém konfliktu. Agresor chová antipatie k jednomu či k více spolužákům, je považován za problémového a ke konfliktu se svou obětí snaží vyprovokovat. Druhým typem je *agrese skupinová*, která představuje negativní vztah skupiny k jedinci, případně k podskupině. Jak uvádí Jan Svoboda: „*Pokud je možné klasifikovat chování jako skupinovou agresi, zpravidla (statisticky) je vedena proti jedné oběti v časovém úseku do tří měsíců. Pak je aktéry neuvědomovaně, spontánně za obětí vybrán jiný jedinec.*“ (Jan Svoboda, 2014, str. 61) Poslední typ vnitrodruhové agrese představuje *šikana*, na kterou se blíže zaměřím v nadcházející kapitole své práce.

6 ŠIKANANA JAKO PROJEV AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Šikana představuje rizikové chování, jehož cílem je záměrné a opakované psychické či fyzické ubližování, omezování svobody, užití násilí či zastrašování jiného člověka, popřípadě celého kolektivu, jedním či více agresory. S šikanou se v sociálním prostředí můžeme setkávat od nejtěplejšího věku až do samotného stáří, je tedy věkově neomezená. Šikanu můžeme považovat, jak již bylo zmíněno, za jeden z projevů lidské vnitrodruhové agrese neboli agrese mezi příslušníky stejného druhu, kdy se v posledních letech nejvíce rozvíjí především vnitro-třídní šikana, která probíhá mezi spolužáky téže třídy, a nejen že vážně postihuje psychiku oběti, nýbrž i celkově narušuje třídní klima. (Pavel Říčan, Pavlína Janošová, 2010) V současné době počet dětí, které se s ní setkaly tváří v tvář, vzrostl na 41 %, což je také jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla této problematice věnovat následující kapitolu. (Zdeněk Martínek, 2015) Jak uvádí Marie Vágnerová, jedná se o specifickou formu násilného jednání, které se odlišuje od běžných rvaček takto: *„Na rozdíl od často impulzivních rvaček bývá plánována a spojena s uspokojením z vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. Vzhledem k tomu ji lze chápat jako závažnější poruchu chování.“* (Marie Vágnerová, 2008a, str. 798)

6.1 VYMEZENÍ POJMU ŠIKANANA

S termínem šikana se prvotně setkáváme u pražského psychiatra Petra Příhody, který o něm promluvil v souvislostech s výskytem této problematiky v socialistické armádě v roce 1989, následně byl pojem zaveden do odborné terminologie. Původem tohoto termínu se však ve své knize zabýval také Pavel Říčan, který jej popsal takto: *„Slovo šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“* (Pavel Říčan, 1995, str. 25) Mnoho autorů si tento pojem vysvětluje jinak, proto ke srovnání uvádím definice tohoto pojmu od čtyř následujících autorů. Prvním z autorů, který se zabývá problematikou šikany, je Zdeněk Martínek, jež klade důraz na rozdílnost dvou základních termínů, kterými jsou teasing a šikana. *„Za teasing můžeme označit chování, které zdánlivě šikanu připomíná. Jde o nevinné škádlení mezi dětmi, např. na druhém stupni ZŠ chlapci provokují děvčata, protože se jim líbí. Dívky křičí, chichotají se, někdy i chodí žalovat, dospělí však vidí, že jim toto škádlení chlapců vůbec není nepříjemné a jejich stěžování je pouze formální.“* (Zdeněk

Martínek, 2015, str. 128) Oproti tomu termín šikana Martínek vysvětluje takto: „*Šikana: jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 129) Shodnou definici pro šikanu můžeme nalézt i v knize Michala Koláře, který užívá nejen tuto, nýbrž i následující definici: „*Šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školce a v dalších školách (bullying), v zájmových skupinách, na vojně, v zaměstnání (mobbing, bossing, stuffing), v partnerských vztazích, (domestic violence), v nemocnicích, například na psychiatriích, mezi nájemníky domu...a končí třeba týráním seniorů v rodině nebo v domově důchodců.*“ (Michal Kolář, 2011, str. 17) Další soudobý pohled přináší Pavel Říčan: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.*“ (Pavel Říčan, 1995, str. 26) Další autorkou, zabývající se tématem šikany v rámci vzniku poruch chování v dětském věku a dospívání, je Marie Vágnerová, která ji definuje takto: „*Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout, a není schopen se bránit.*“ (Marie Vágnerová, 2008a, str. 798)

6.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA ŠIKANY

Jak již bylo řečeno, šikana představuje především dlouhodobý akt, i ten však musí procházet určitým vývojem. Prvotní fázi představuje *zrod ostrakismu*. Původ tohoto slova pochází z řečtiny a jeho překlad zní „*střepinový soud*“. Jedná se o vymezení „*černé ovce*“ a její následné vyčlenění z kolektivu. Je vystavována posměšným urážkám a skrytým pomluvám, jimž se nedokáže bránit. S obětí se nikdo nebaví, nikdo jí neodpovídá, je dokonale ignorována a propadá pocitům samoty, kdy se uzavírá sama do sebe a už ani nemá sílu ve třídě hledat spojence či přítele. Druhou fázi představuje *přitvrzování fyzické agrese a psychické manipulace*, kdy se její přímou obětí stává již dříve ostrakizovaný jedinec, na kterém si agresori chtějí vybit svůj vztek a uvolnit tak nahromaděné napětí. Agresor si na své oběti kompenzuje stres, pocity neúspěchu či nízké sebevědomí, a stává se tak na oběti ve své podstatě závislý. Oběť propadá depresím, pocitům hlubokého strachu a

nejčastěji reaguje útekem od celé situace, který se může projevit buďto narůstající absencí ve školní docházce či útekem do nemoci neboli somatizací, kdy je naše tělesná stránka úzce spojená právě s tou duchovní. „*V každém případě je prospěch ve škole i docházka do školy téměř katastrofální, oběť bývá často svým okolím kritizována za své chování, od rodičů přicházejí různé formy trestů, nikoho však většinou nenapadne, že oběť se pouze brání.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 141) Pro toto stádium je příznačné vyhrožování obětí anonymně či přímo a to mlácením či mučením, ničením majetku oběti, schováváním či zabavováním pomůcek či drobným fyzickým ubližováním. *Vytvoření jádra* představuje třetí fázi a je logickým vyústěním celé situace, kdy jsou již role jasně stanoveny a agresori jsou si plně vědomi svého postavení ve třídě. Vzniká zde tzv. pyramida šikanování, kde vrchol představují hlavní agresori a iniciátoři celého utrpení, pod nimi jsou spolužáci, kteří se k šikaně přiklánějí a na samotném základu celé pyramidy, je osamocená oběť. Fyzické i psychické útoky neustále zvyšují svou intenzitu, nabalují se a přecházejí do tzv. efektu sněhové koule. Mezi typické útoky v této fázi řadíme údery pěstí, vulgární posměšky na adresu rodičů, trhání sešitů, nucení do vypracování domácího úkolu agresora, nebo plivání či močení do jídla. Oběť je stále více vystrašená, začíná vyhledávat přítomnost dospělých osob, avšak nikdy s nimi nenaváže přímý kontakt. Čtvrtou fází je *vytváření norem*, kdy se třída rozdělila do dvou skupin, a to na vůdce a jejich poddané. Psychika oběti je již tak silně narušená, že zcela přestala šikaně vzdorovat, přijímá ji a do jisté míry je na ní závislá, v některých případech dokonce začne s agresory sympatizovat. Charakteristickým znakem této fáze je tzv. aktivně-pasivní šikana, kdy se do šikany zapojují i ti, kteří původně jen přihlíželi. Mezi časté projevy násilí v tomto období patří škrcení, dušení oběti, pálení, oběti jsou lámány prsty či končetiny, oběť je ostříhána či zavražďována nejrůznějšími zbraněmi. Agresori se nyní nezastaví téměř před ničím. Konečnou fází představuje *totalita aneb dokonalá šikana*, která je již neřešitelná. Kolektiv je plně ovládnutý agresory, kterých se již zastávají i šikanované oběti, u nichž se začíná projevovat stockholmský syndrom, a morální pravidla ve skupině již zcela pozbyla na významu. Jediným možným řešením v této fázi je rozpuštění celého kolektivu. (Zdeněk Martínek, 2015)

6.3 VZTAH MEZI OBĚTÍ A AGRESOREM

Jak tedy z předešlých definic vyplývá, šikana představuje vztah, který je založený na nerovnoměrném rozložení sil a moci. Může se jednat o zneužití moci, kterou představují

nejen fyzická síla nýbrž i intelektuál či výhodné postavení jedince ve skupině. Jedinci se poté rozdělují na agresory a oběti. Vztah mezi agresorem a jeho obětí se stal jednou z klíčových otázek zkoumání lidského chování sociálními psychology, kteří jej popisují jako intenzivní emocionální vztah, jehož vznik připisují neobvyklému jevu, který je nazýván *stockholmský syndrom*. Je typický u obětí, které byly po delší dobu vězněny agresory v ponižujících a nevyhovujících podmínkách. Zacházení s oběťmi bylo surové a kruté, ale oběť si přesto nevytvářela ke svému trýzniteli negativní vztah, ba naopak k němu jevila citovou náklonnost. Tento jev byl využíván zejména v období totality prostřednictvím tzv. vymývání mozku neboli brainwashingu. Z psychologického hlediska se považuje za nej přijatelnější objasnění tohoto jevu radikální regrese, jejíž kořeny sahají až do raného dětství, kdy je dítě oddáno napospas svým rodičům a prahne po lásce k nim, jak ve chvílích, kdy mu ji věrně oplácí zpět, tak ve chvílích, kdy ji nenávistně odmítají. (Pavel Říčan, Pavlína Janošová, 2010)

6.4 TYPOLOGIE AGRESORA

Osobnost agresora neboli iniciátora celého aktu šikany představuje duševně či mravně nezralého konfliktního jedince, jež s oblibou využívá strachu druhých. Marie Vágnerová se ve své knize zabývá osobnostní charakteristikou agresora a jeho oběti, proto uvedu obě z jejích definic: *„Šikanující agresor obvykle bývá fyzicky nebo psychicky zdatný, ale neukázněný, s potřebou předvádět se a dokazovat svou převahu nad ostatními. Ve vztahu k ostatním bývá podezřívavý, necitlivý a bezohledný. Má sklon projíkat do ostatních své vlastní postoje a sklony ubližovat druhým: podezírá ostatní z toho, co má tendenci dělat sám. Nemívá dostatečně rozvinuté svědomí a za své chování se necítí vinen.“* (Marie Vágnerová, 2008a, str. 798) Na základě agresivních projevů lze iniciátory šikany rozdělit dle Koláře do tří následujících typů. Prvním typem je agresor „*drsňák*“, který je hrubý, primitivní a k trýznění své oběti užívá fyzické síly. *„Oběti jsou často mláceny, páleny, škrceny. Agresor se „pase“ na fyzickém utrpení oběti. Ve většině případů se jedná o člověka, který i v rodině od svých rodičů zažívá podobné chování. Za prohřešky bývá velice necitelně a tvrdě trestán, většinou bitím nebo těžkými zákazy.“* (Zdeněk Martínek, 2015, str. 161) Jak již úryvek uvádí, jedná se o jedince, který má osobní zkušenosti s přijímáním kázeňských postihů a svou převahu si dokazuje zejména na slabších jedincích. Opakem tohoto typu agresora je agresor „*slušňák*“, který je na první pohled jemný a kultivovaný, ale ve skrytu duše propadá úzkostným stavům, někdy až

sadistickým či sexuálním tendencím. „*Tento žák se k dospělým lidem a především učitelům chová velice slušně, je vždy ochoten pomoci, v očích vyučujících se stává sociometrickou hvězdou třídy. Bývá třídním učitelem navrhován na předsedu třídy apod. Jakmile učitel ze třídy odejde, spouští tento žák poměrně tvrdou šikanu, ovšem nikdy neublíží oběti sám. Většinou stojí v pozadí jako „šedá eminence“, má své pomahače, kteří plní jeho příkazy.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 162) Jak již úryvek uvádí, jedná se o typ agresora, jež trýzní svou oběť skrytě a bez přítomnosti svědků. Příčinou agrese bývá zejména tvrdá rodinná výchova připomínající vojenský dril, vysoké požadavky ze strany rodičů a nedostatečné projevování lásky a něhy. Třetím typem je agresor „*srandista*“, který je výřečný, v kolektivu oblíbený a nezřídká i vlivný. „*Tento jedinec si nepřipouští žádnou zodpovědnost a žádné starosti. Snaží se životem proplouvat bez výraznějších překážek, a pokud se překážka objeví, obchází ji, málokdy ji chce překonat. Dokáže mnohdy do nudných hodin v pravém okamžiku pronést vtíp, který všechny pobaví, všichni se zasmějí. Pro srandistu je všechno jenom legrace.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 162) Srandista šikanuje nejen pro pobavení sebe, ale i ostatních, a obvykle obhajuje svůj čin právě humorným podtextem. Žádná rodinná anamnéza však nezavdává jasnou příčinu pro tento typ chování, pouze možná absence mravních hodnot či citová deprivace. (Jan Kolář, 2011) Čtvrtý typ agresora přidává Zdeněk Martínek, který jej nazval „*agresor spouštějící ekonomickou šikanu*“, kterého popisuje takto: „*Jde o děti, jejichž rodina ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí. Rodiče většinou svého potomka maximálně podporují, chtějí, aby byl co nejlepší za každou cenu, každou novinku musí mít hned, aby ve společnosti nezaostával.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 163) Tento typ agresora postrádá od svých rodičů pocit souznění a porozumění, nedokáže naplno prožít pocit touhy a svých věcí si náležitě neváží.

6.5 TYPOLOGIE OBĚTI

Ve své práci se zabývám zejména charakteristikou agresorů, proto se nyní pokusím nastínit osobnost oběti šikany. „*Šikanovaná oběť často bývá nějak znevýhodněna. Bývají to tiché, plaché, úzkostné a nejisté děti s nízkým sebevědomím. Jsou zvyklé se podřizovat. Zpravidla bývají fyzicky slabé a neobratné, někdy jsou obézní nebo jinak nápadného zevnějšku. Důvodem k šikaně se stává příslušnost k nižší sociální vrstvě, rasová odlišnost apod.*“ (Marie Vágnerová, 2008a, str. 799) Na násilí páchaném na jiném dítěti nás může upozornit náhlá změna jeho chování, která může být předzvěstí toho, že se stalo terčem

šikany. Oběť může nepřímo dávat najevo, že se ocitla v nesnázích. Mezi typické signály patří náhlé zhoršení prospěchu, neodůvodněné a vzrůstající absence ve škole, mlčenlivost, nesoustředěnost, vyhledávání pozornosti dospělé osoby, absence přítele mezi spolužáky, častá ztráta věcí, poškozené věci, posměšná přezdívka, urážky, škrábance či modřiny. (Zdeněk Martínek, 2015)

Oběti šikany můžeme rozdělit do několika typů, proto nyní uvedu následující dvě klasifikace. První typologii přinesl Michal Kolář, který oběti rozdělil na oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem, oběti „silné“ a nahodilé, oběti „deviantní“ a nekonformní a na šikanované *žáky s životním scénářem oběti*. (Michal Kolář, 2011, str. 144) Druhou klasifikaci obětí šikany přinesl Zdeněk Martínek, který je ve své knize rozdělil do čtyř následujících skupin. Prvním typem je *oběť na první pohled*, kterou popisuje takto: „*Jedná se o děti, které samy o sobě vysílají do okolí signál slabosti. Už jejich fyziognomie je někdy nápadná. Jsou slabé, vytáhlé, mívají zvláštní barvu vlasů, na svém obličejích zrcadlí slabost, bojácnost. Neumí se ve třídě prosadit, často sedí zamklé, osamocené.*“ (Zdeněk Martínek, 2015, str. 164) Jedná se zejména o děti, které jsou ve většině případů vychovávány v přehnaném strachu ze strany rodičů, kdy se jim poté svět může jevit jako nebezpečný a před veškerými nástrahami se brání buďto útekem či pláčem. Druhým typem jsou *oběti vychovávané příliš protektivně*, jedná se o děti, jež se nedokážou vymanit zpod ochranných křídel matky či babičky, které v nich budí nesamostatnost, jež evokuje v jejich spolužácích agresi. Dalším typem jsou *handicapované děti*, které se stávají velmi snadnou kořistí a posledním typem jsou *učitelské děti*, které představují nejčastější oběti šikany, jelikož se ostatní děti domnívají, že toto dítě je z důvodu postavení jeho rodiče nějak zvýhodňováno, a proto se mu snaží jeho pobyt ve škole znepríjemnit. (Zdeněk Martínek, 2010) Šikana představuje silný sociální stres, jehož důsledky se mohou projevit ohrožením psychického či somatického zdraví oběti. „*Zvyšuje se sklon k úzkosti, depresivnímu ladění, dochází k akcentaci obranného postoje a senzitivní vztahovachnosti. Somatické potíže mívají charakter poruch spánku, snížení imunity, větší sklon k prožívání bolesti a celkové nepohody.*“ (Marie Vágnerová, 2008a, str. 801) Nezřídka kdy se však u oběti může projevit i posttraumatická stresová porucha či sklony k reaktivnímu suicidálnímu jednání.

6.6 LÉČBA ŠIKANY

Vhodným nástrojem v boji proti šikaně je pedagog, který vytváří pozitivní klima ve třídě a kamarádké vztahy mezi dětmi, podílí se na jejich osobnostním rozvoji a je senzitivní k varovným signálům, jež mohou být tichým voláním o pomoc, „*Učitel by měl být všímavý, sledovat dění ve třídě, vztahy mezi dětmi, způsob chování, musí zaujmout jasné negativní stanovisko a projevit nesouhlas s takovým jednáním před celou třídou.* (Zdeněk Martínek, 2015, str. 167) Dle stádia a formy šikany přináší *MP MŠMT Čj.:28 275/2000* – 22 tyto dva způsoby řešení šikany:

- A. Pro vyšetřování počáteční šikany (se standardní formou) lze doporučit strategii v těchto pěti krocích:
1. Rozhovor s oběťmi a s těmi, kteří na šikanování upozornili,
 2. Nalezení vhodných svědků,
 3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli však konfrontace obětí a agresorů),
 4. Zajištění ochrany obětem,
 5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.
- B. Pokročilá šikana s neobvyklou formou – výbuch skupinového násilí vůči oběti, tzv. třídního lynčování, vyžaduje následující postup:
1. Překonání šoku pedagogického pracovníka a bezprostřední záchrana oběti,
 2. Domluva pedagogických pracovníků na spolupráci a postupu vyšetřování,
 3. Zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi,
 4. Pokračující pomoc a podpora oběti,
 5. Nahlášení policii,
 6. Vlastní vyšetřování.

Pro léčbu šikany se užívají tyto dvě metody: první se nazývá *metoda usmíření* a je postavena na hledání společné cesty k nápravě agresora, která spočívá ve snaze vcítit se do role oběti a porozumět tak jejímu utrpení, trest zde nenastupuje. Druhá metoda se nazývá *metoda vnějšího nátlaku* a je založena na obavách z potrestání formou napomenutí či důtky třídního učitele, důtky ředitele, snížením známky z chování, převedením do jiné třídy či doporučením návštěv ambulantního oddělení SVP.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své práce jsem se zaměřila na průzkum agresivity u mladšího školního věku v zařízení DDÚ a SVP Západočeského kraje. Cílem mého výzkumu je zjistit zda vůbec, popřípadě do jaké míry, hry pro zvládnutí agresivity a neklidu skutečně fungují a zda usměrňují chování.

7.1 HRA JAKO VÝZKUMNÁ METODA

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila *hru*. Hra je svobodná, místem a časem ohraničená metoda, která vytváří prozatímní řád a lze ji považovat za nenásilnou a přesto velice účinnou cestu do duše dítěte, jež vede ke zmírnění ba dokonce k odstranění dětské agresivity. Vlivem hry se uvolňují nahromaděné vnitřní tenze a potlačený vztek, čímž lze odstranit bariéry mezi dětmi i jejich pedagogy. „*Hry pomáhají dětem, aby si vytvářely zdravé návyky v prožívání a v jednání, a tak zvyšují jejich psychickou, fyzickou a sociální odolnost.*“ (Zdeněk Šimanovský, 2002, str. 11) Hra tedy slouží jako pomůcka osobnostního rozvoje, do které může vedoucí vstupovat ústními, popřípadě písemnými pokyny buďto: nepřímo například v pozici vypravěče, „zvenčí“ nebo naopak „zevnitř“, a to aktivním zapojením do hry či střídáním těchto způsobů.

„*Roger Caillois v publikaci Hry a lidé (1982) dělí hry na soupeřivé (agon), hry náhod (alea), napodobivé (mimikry/mimesis) a zážitkové (ilinx/vertigo).*“ (Zdeněk Šimanovský, 2002, str. 22) Ve hře soupeřivé je cílem dítěte vyhrát za předpokladu využití veškerých svých schopností a dovedností, jako je tomu například při běhu na čas, oproti tomu ve hře náhod rozhoduje o vítězi osud, příkladem tedy může být hra v kostky. Napodobivá hra se vyznačuje ztotožněním s jinou osobou, a vede tak k vytvoření falešného dojmu mezi realitou a fikcí, a v neposlední řadě mezi zážitkové hry lze zařadit například adrenalinové sporty. Zdeněk Šimanovský rozdělil hry do několika typů a to na hry: *rozehřívací neboli aktivizační*, které využívají zejména pohybové aktivity jakožto nástroje, jež vede k odreagování a přináší tak úlevu nejen unavenému tělu nýbrž i pobouřené mysli, během rozehřívací hry lze využít i tzv. umělý konflikt, který rozvíjí sebekázeň a učí dítě vypořádat se s vlastní nahromaděnou agresivitou nejen v modelových situacích nýbrž i v reálném životě. Druhý typ představují *hry taktilní*, které učí otevřeně vyjadřovat pozitivní emoce či přátelství, a upevňují tak pozitivní vztahy ve skupině, odstraňují také pocity strachu, samoty či ostychu. Třetím typem jsou *hry edukativní neboli poznávací*, které lze

rozdělit na hry: autentické, ve kterých dítě prezentuje sebe samo a nepodléhá tak žádnému „divadlu“ jako tomu bývá ve hrách modelových. „*V modelových hrách hráči vstupují do umělých situací a rolí vědomě a záměrně. Získávají přitom cenné poznatky o lidech, o sobě samých, učí se rozeznávat upřímnost od falše. Umělé, resp. hrané vztahy a emoce jim zde slouží k nácviku vhodného, efektivního jednání pro skutečný život, k rozvoji a obohacování skutečných vztahů.*“ (Zdeněk Šimanovský, 2002, str. 116) Dalším typem jsou hry na soustředění a zklidnění, které využívají dětské racionality a posledním typem jsou hry, které slouží ke zdravému sebeprosazení jedince, ve kterých je hlavním cílem osvojit si asertivní práva. Velmi podstatné je také vhodné načasování her. V úvodu celého setkání se doporučuje odlehčit zahájení jednou či dvěma rozechřívacími hrami, poté zklidnit mysl hrou na soustředění a až poté zařadit hlavní, edukativní hru, po které by mělo vždy následovat celkové zhodnocení, tedy reflexe. (Zdeněk Šimanovský, 2002)

7.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO ZAŘÍZENÍ

Svůj výzkum jsem realizovala ve školském zařízení spadajícím pod MŠMT, konkrétně v Dětském diagnostickém ústavu (DDÚ) a Středisku výchovné péče (SVP) Západočeského kraje, které jsou rovněž právním subjektem, a proto se řídí zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Cílovou skupinou svých klientů definuje DDÚ takto: „*Jedná se převážně o děti s problémovým chováním, negativním postojem ke škole spojeným s dlouhodobým záškoláctvím, ve škole neúspěšné, děti selhávající v sociálních, rodinných a dalších komunikačních vztazích, děti konfliktní, děti pocházející ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, děti páchající trestnou činností prvotně nebo opakovaně, děti, které mají problém s látkami vyvolávajícími závislost.*“ (DDÚ Plzeň. *O nás* [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.dduplzen.cz/o-nas/>)

Děti jsou přijímány na základě několika podmínek a to: usnesení o předběžném opatření, rozsudku o nařízení ústavní výchovy, na základě rozsudku o uložení ochranné výchovy a dále pak na základě dohody o dobrovolném pobytu. DDÚ provádí komplexní vyšetření dítěte, na základě kterého sestaví návrh, přinášející řešení, specifických výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte, oproti tomu SVP slouží jako prevence v oblasti výchovného působení na dítě. Forma služeb, které toto zařízení nabízí je: ambulantní, celodenní, internátní s kapacitou osmi lůžek a terénní.

7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Základním souborem mého výzkumu byly dvě skupiny, ve kterých se pokusím popsat skupinovou dynamiku, na základě které jsem si nahodile vybrala tři žáky, u kterých uvádím kazuistiky a analýzu jejich práce.

1. skupina

Jedná se o klasickou školní třídu DDÚ, kam jsou zařazováni zejména žáci prvního stupně, kteří jsou zde ubytováni po dobu dvou až tří měsíců. Provádí se celková školská diagnostika tedy: rozbor školních dovedností, odhalení mezer ve výuce, eventuálně vyplnění těchto mezer. Cílem je zjistit, jak se dítě projevuje během vyučování, co je motivuje a čemu se má pedagog vyhnout. Na základě výsledků se sestavuje závěrečná zpráva, která uvádí doporučení vhodných metod pro další školní vývoj. Z této skupiny jsem si pro další rozbor vybrala Sylvu.

2. skupina

Jedná se o terapeutickou skupinu pro ambulantní klientelu, která spadá pod středisko výchovné péče a ve které se provádí výcvik sociálních dovedností. Skupina se zaměřuje pouze na jednu činnost, například na nácvik vhodné komunikace s vrstevníky, interpersonální vztahy či nácvik vhodného chování. Z této skupiny jsem se blíže zaměřila na Šimona a Zdeňka.

7.4 KAZUISTIKY

7.4.1 KAZUISTIKA Č. 1

Jméno dítěte: Sylva

Věk: 13 let

Psychologické vyšetření

Diagnostikován snížený intelekt, v komunikaci převažují jednoduché či jednoslovné odpovědi. Charakteristický je pro Sylvu tichý projev a také značná míra introverze.

Osobní anamnéza

Sylva byla umístěna ve třídě DDÚ Plzeň na základě smluvního pobytu na doporučení OSPOD Plzeň a také na žádost její matky. Příčinou umístění byly velmi časté útky

z domova, které se opakovaly cca jednou až dvakrát do týdne. Jako důvod svých útěků uvádí, že chce být sama nebo se svými kamarády, otec ji totiž jakékoliv vycházky ven zakazoval. Sylva je žákyní základní školy praktické a její průměr je vyhovující, její hodnocení je většinou jednička či dvojka. Se záškoláctvím Sylva problém nemá, pouze v případě útěku z domova, je její absence omluvena matkou, aby si odpočinula a dohnala tak spánek. Sylvino oblíbené trávení volného času je spolu s jejími přáteli či na procházce s bratry. Mezi její zájmy patří fotbal a dříve také hodiny aerobiku. Vyzkoušela marihuanu a v současnosti vykouří v průměru jednu až dvě cigarety denně, k jiným závislostem neinklinuje.

Rodinná anamnéza

Sylva vyrůstá v početné rodině, kterou tvoří šest členů, a která obývá pouze jednu místnost, v níž se údajně nachází pouze dvě postele. Nedostatek postelí je řešen tím, že sestry sdílí lůžko spolu se svými bratry. Sylva má dva starší bratry a to G. (16 let) a M. (14 let), kteří oba trpí svalovou dystrofií a z tohoto důvodu jsou oba připoutáni na invalidní vozík. Vztah s bratry je harmonický. Dalším sourozencem je starší sestra N. (15 let), se kterou neustále vznikají rozbroje. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, proto děti vyrůstají v ne příliš příznivých podmínkách pro optimální rozvoj. Matka v domácnosti pečuje o bratry, a s péčí o ně je jí Sylva často nápomocna, udržuje kladný vztah s matkou. Otec většinu dne prospí, je alkoholik, a projevuje se agresivně. Za své nevhodné chování byl v létě roku 2015 po dobu jednoho měsíce Sylvinou matkou vykázan z bytu, poté se vrátil zpět, ale Sylvina matka se s ním chce rozvést. K otci Sylva příliš netáhne, nemá ho v lásce.

Závěr:

Sylva plně spolupracovala, předváděla velmi spolehlivý a stabilní výkon. Snažila se aktivně zapojovat do veškerých aktivit, dělala práci navíc, pomáhala s úklidem, byla velmi pečlivá. V prvních dnech se u ní objevily snahy o útky, ale to zejména z důvodu stesku po rodině, poté se dostavovaly jen malé přestupky, a to zejména formou neohlášených odchodů od skupiny. Sylva byla mezi vrstevníky velmi submisivní, často se podřizovala a tíhla buďto ke starší dívce, která byla ochotna ji tolerovat či k menším dětem, o které mohla naopak pečovat. (Doložen obrázek č. 1.)

7.4.2 KAZUISTIKA Č. 2

Jméno dítěte: Šimon

Věk: 9 let

Psychologické vyšetření

Diagnostikována nízká frustrační tolerance, úzkostné stavy, výrazně narušená oblast vizuomotoriky. Dále se objevuje značná nezralost dítěte při zahájení školní docházky, a to jak v rovině socioemoční tak percepční. U Šimona se také vyskytují dysgrafické potíže, konkrétně dysortografie, a porucha ADHD.

Osobní anamnéza

Šimon je žák třetí třídy základní školy a ambulantní péči SVP Plzeň navštěvuje na základě doporučení dětské psycholožky. U Šimona se velmi často objevovalo nejen depresivní ladění, ale i velmi časté kázeňské problémy ve škole, a to konkrétně v neschopnosti navazovat vrstevnické vztahy. Narušen je také jeho celkový rozvoj v oblasti sociálních vztahů a vazeb, chybí mu respekt k autoritám, nevhodně se sebeprosazuje, není schopen dodržovat pravidla ani hranice a dokonce přiznal, že přemýšlí nad tím, že by se chtěl zabít.

Rodinná anamnéza

Šimon vyrůstá v rekonstruované rodině, rodiče se rozvedli v jeho pěti letech a matka nyní žije s novým partnerem, kontakt s biologickým otcem je stále pravidelný. Šimon je zvyklý na život mezi dospělými, nemá žádné sourozence. Oba dva rodiče jsou vysokoškoláci, matka však nežádoucí chování svého syna nevnímá a jakýkoliv problém popírá. Nezajímá se o to, jak se jejímu synovi ve skupině daří, neklade na Šimona žádné nároky, nedává jeho životu žádný řád ani pravidla, jelikož je zastánkyní volného výchovného stylu, sama dokonce přichází na informativní schůzky opožděně a Šimon pak v jejím chování spatřuje svůj vzor.

Závěr

Šimon se snažil během prvních schůzek v SVP na sebe neustále upozorňovat, strhával na sebe pozornost, vyrušoval nevhodným vstupováním do řeči, a ve chvíli kdy skupina začala pracovat na cílené aktivitě, začal vyzdvihovat bezvýznamné informace, například že jede tramvaj. Během schůzek se snažil sebeprosadit válením se, vykřikováním

a také sprostými nadávkami mířenými na adresu pomalejší dívky, uchýloval se k malým lžím, kdy například i přesto, že ve škole dostal poznámku, tvrdil, že se mu dařilo znamenitě. Šimon je také výbušný a nechává se velmi lehce vyprovokovat ostatními dětmi. Nařízena mu byla medikace, kterou však jeho matka odmítá. Přes nezáměr své matky však dokázal navázat velmi kladný vztah se svou babičkou, která ho doprovází do DDÚ, a které jeho problémy nejsou lhostejné. (Doložen obrázek č. 2.)

7.4.3 KAZUISTIKA č. 3

Jméno dítěte: Zdeněk

Věk: 11 let

Psychologické vyšetření

Diagnostikovány podprůměrné rozumové schopnosti, psychosociální nezralost na podkladě ADHD a také nedostatečně osvojené přiměřené seberegulační chování. Je typ extravertní, avšak velmi neobratný v interpersonálních vztazích, v kolektivu dětí se vyznačuje téměř nezvladatelným chováním, trpí nedostatkem zájmu o druhé, volí nevhodné způsoby sebeprosazení a má nedostatečně nastavené hranice. Problémy v chování se u Zdeňka vyskytují nejen doma, ale i ve školním prostředí, ke kterému má odpor. Nahromaděné napětí ventiluje sebepoškozováním.

Osobní anamnéza

Zdeněk je dítě se značnou psychiatrickou zátěží, je medikován, a co se výchovy týče, je velmi obtížně zvladatelný. Byl hospitalizován na dětské psychiatrii, pak následoval internátní pobyt v SVP. Nejvýraznějším problémem, který se u Zdeňka objevoval, byla snaha otestovat si každého dospělého, zjistit, kolik toho unese. Nejednotnost názoru umí velmi dobře využít ve svůj prospěch. Při setkání s novým neznámým dospělým se začne předvádět, provokovat, zmítat, žvatlat, kroutit očima. Toto chování se objevovalo i při setkání s asistentkami. Úroveň jeho školních znalostí je podprůměrná, je tedy nutné dohlížet na to, aby plnil zadané úkoly a neodreagoval se během nich, například jeho oblíbeným kreslením či četbou. Také o přestávkách vyžaduje intenzivní dohled.

Rodinná anamnéza

Zdeněk vyrůstá spolu se svou matkou, která je samoživitelka a sestrou, která je starší o dva roky. Při osobních rozhovorech se Zdeněk netajil tím, že doma nemusí poslouchat a vše si tak může dělat po svém. Matka je ve výchově nedůsledná a Zdeněk s ní lehce manipuloval. Ke své starší sestře chová nenávistný vztah, velmi často se mezi sourozenci vyskytuje slovní i fyzické napadání. Zdeněk často přenáší svou nenávist k sestře i do potyček s ostatními dětmi a bere je jako normu.

Závěr

Skupinová setkání učinila po dvou letech jejich navštěvování ve Zdeňkově chování výrazný pokrok a vedla k pozitivním změnám. Zlepšily se jeho seberegulační vlastnosti, navazuje snadněji vztahy s ostatními dětmi, zvýšila se také jeho vytrvalost a sociální dovednosti bez použití křiku či hrubé síly. Je nezbytné doma vytvořit pevné režimové prostředí, Zdeněk musí vědět, že existují určitá pravidla, a kdo je v rodině autorita. Dalším doporučením je denně kontrolovat domácí úkoly a snažit se udržet vztah mezi sourozenci na přiměřené úrovni. (Doložen obrázek č. 3.)

7.5 INTERPRETACE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření v první sedmičlenné skupině bylo uskutečněno 3.12.2016 ve školní třídě DDÚ, kde se výzkumná skupina pohybovala v rozmezí věku sedmi až třinácti let. Od první seznamovací hry s názvem *Jaké bys byl zvíře*, jsem očekávala odpovědi typu kočka či pes, v závěru jsem však zjistila, že mimo jediné žačky, a to právě Sylvy, kterou jsem si vybrala na bližší rozbor, se všechny děti ztotožňovaly s nějakým druhem šelmy. Jediná Sylva uvedla jako zvíře, které by ji charakterizovalo, kocoura. Sylva byla nejstarší žačkou skupiny, působila na mě klidným a tichým, někdy až zamlklým dojmem., nepatřila mezi výrazné děti této skupiny. Na základě znalostí z uvedené kazuistiky se domnívám, že vzhledem k početnosti sourozenců, se Sylva cítí jako páté kolo u vozu. Její výkres zobrazuje princeznu, kterou by ve skrytu duše chtěla být. Výkres je zosobněním touhy po tom, aby si ji někdo všimal, obdivoval a chválil, touha již nebýt přehlíženou šedou myškou, touha vyrovnat se ostatním dívkám, být krásná jako ony. Když si zakryjeme dolní část výkresu, působí veselým a milým dojmem, kontrastem jsou hororová fialová ústa se špičatými zuby, která evokují skrytou agresi vůči otci. Právě ústa si vysvětlují jako ohrožení, myslím, že představují Sylvin domov a zbytek obrázku pak okolí, například

kamarády. Svou náladu dle výkresu však ohodnotila jako veselou. Poslední z her *Vztekám se, když*, odhalovala příčiny výbuchů agrese, kdy mezi nejčastější odpovědi patřilo umístění v DDÚ. Sylvu nejvíce trápily pomluvy, které vedly ostatní děti, a kompenzací jejího vzteku byl tanec. Skupinovou atmosféru bych ohodnotila jako značně neklidnou. Vystupovalo zde několik rušivých elementů, děti se vzájemně překřikovaly, slovně napadaly a byly neustále v pohybu. Vstupovaly mně i jiným dospělým do hovoru a nebraly v potaz žádná napomenutí.

Výzkum v druhé skupině jsem realizovala 7.12. 2015 v pětičlenné terapeutické skupině zabývající se výcvikem sociálních dovedností. Během první hry s názvem *Jaké bys byl zvíře*, jsem se již setkala s klasickými odpověďmi, kdy se nejvíce děti ztotožňovalo s pejskem, tak jako Šimon a Zdeněk, které jsem si vybrala pro svůj rozbor. Druhá hra s názvem *Masky pocitů* pak děti přímo nadchla, ve třídě zavládlo téměř hrobové ticho a děti komunikovaly pouze s přítomnou Mgr. Zapletalíkovou, která za běžné situace skupinu vede. Šimonův obrázek vyjadřuje jeho osamělost, smutek a nezájem ze strany matky, která ho nevyslechne tak, jak by potřeboval. Oči svým znázorněním evokují zoufalost a otevřená kulatá ústa pak volání o pomoc, právě v nich se dle mého názoru odráží sebevražedné myšlenky. Šimonovu náladu pak děti na základě obrázku popisovaly jako udivující, našťvanou, ospalou a Šimon ji poté vyložil jako unavenou. Zdeněk namaloval velmi pestrý obrázek, ve kterém barevnost poukazuje na to, že se umí radovat ze života a je veselý. Z hlavy masky však vystupují hadi, ty si vysvětlují jako veškeré ošklivé věci a myšlenky, které se mu honí hlavou a poté je prezentuje svým nevhodným chováním. Oheň z úst pak vnímám jako čistou agresi, která je namířena vůči jeho sestře, také si jej lze vysvětlit jako tendence neustále říkat sprostá slova, která se ve Zdeňkově slovníku objevují velmi často. Děti po odtajnění obrázku ihned uhádly, že se jedná o Zdeňkovu práci a popisovaly jeho náladu jako špatnou, našťvanou, pitomou a zlostnou. Zdeněk pak potvrdil, že jeho nálada je opravdu zlostná. V poslední hře *Vztekám se, když*, Šimon uvedl, že nejvíc šťastný je, když nedostane poznámku a naopak nejvíce ho rozzlobí, když ji dostane. Nejčastěji ji prý dostává za vykřikování a zlobení v hodině. Zdeněk je nejvíce šťastný, když bruslí a jako zdroj své největší zlosti považuje svou sestru Vendulu, kterou poté, co ho našťve, musí zmlátit. Během skupiny děti seděly na svých místech, hlásily se, když chtěly něco sdělit, byly vzorné a působily klidným dojmem, maximálně se v dlouhé chvíli začaly vrtět na svých židličkách či se na sebe snažily strhnout pozornost u přítomných dospělých.

ZÁVĚR

Agrese je lidský pud, který dokáže přeměnit děti z nevinných andílků na nelitostné aktéry násilných, mnohdy i trestných činů. Představuje nahromaděnou energii, kterou je potřeba usměrnit či vybit vhodným směrem. Agresivita vyvolává v dítěti nežádoucí chování, jehož hlavním cílem je ublížit, ať už sobě samému či svému sociálnímu okolí. Téma své bakalářské práce jsem si zvolila na základě zjištění svého nadcházejícího mateřství, kdy asi jako každý rodič nechci udělat žádný krok vedle a vhodným výchovným působením chci předcházet vzniku rizikového chování svého dítěte. Své empirické šetření jsem založila na podkladě teoretických poznatků získaných z publikací autorů, zabývajících se zvládnutím dětské agresivity a neklidu prostřednictvím her, Zdeňkem Šimanovským a Andreou Erkert. Můj výzkum se uskutečnil v Dětském diagnostickém ústavu a Středisku výchovné péče Západočeského kraje. Cílem mého výzkumu bylo ověřit, zda hra může skutečně sloužit jako léčebná metoda, která dokáže zmírnit projevy agresivního chování alespoň během našeho sezení. Své šetření jsem podložila třemi kazuistikami. Jako výzkumný vzorek byly zvoleny dvě odlišné skupiny, se kterými setkání vždy trvalo čtyřicet minut, během kterých děti absolvovaly tři totožné hry, po kterých následovala reflexe.

První hra *Jaké bys byl zvíře*, přinesla znepokojivé výsledky pouze v první skupině, kde se většina dětí snažila charakterizovat jako lev, tygr, vlk či puma, oproti druhé skupině, kde se objevily odpovědi typu králíček, pes či kočka, které jsem původně očekávala. Druhá hra *Masky pocitů* měla za úkol odtajnit agresivní sklony prostřednictvím výkresu, který mi poté na základě znalostí dětí z obou skupin i jejich kazuistik pomohla Mgr. Zapletalíková analyzovat. Cílem třetí hry *Vztečám se, když*, bylo zjistit nejčastější příčiny agresivity u dětí a stanovit vhodnou kompenzaci, která jim slouží k vypořádání se s jejich vztekem. Celková reflexe obou skupin pak prokázala, že největší úspěch sklidila hra *Masky pocitů*, kterou tak ocenilo osm z dvanácti dětí, na druhém místě pak hra *Vztečám se, když* pro kterou hlasovalo pět dětí, jeden hlas pak dostala hra, *Jaké jsem zvíře*. Při celkové interpretaci výsledků obou skupin, se první skupina jevila prokazatelně agresivnější, hra jejich agresivitu nijak nezmirnila. Děti během realizace her měly neustálou potřebu dělat něco jiného, než jaké bylo zadání a fyzicky či slovně se napadaly. Oproti tomu skupina pod standardním vedením Mgr. Zapletalíkové působila klidným dojmem, děti spolupracovaly a pečlivě vykonávaly zadání, zde se tedy hra jakožto zklidňující prostředek osvědčila.

Výzkumná část mé práce mě přesvědčila, že každé dítě je sice ne dokonalý ale vskutku jedinečný a neopakovatelný originál, a jak praví přísloví: „*Sto lidí, sto chutí.*“, proto ani hra, jak jsem se původně domnívala, nezapůsobila na každého. Další cíl mého šetření byl poněkud sobecký, chtěla jsem v něm totiž otestovat sama sebe. Chtěla jsem zjistit, do jaké míry si dokáží vybudovat autoritu ve skupině plně agresivních a nezvladatelných dětí, a také jak dokáží své studiem získané znalosti převést do tak důležité praxe, a na základě pozorování skupiny pak analyzovat děti, ze kterých si sama pro další rozbor stanovím konkrétní jedince. První skupina mě, ani jiného dospělého jako autoritu absolutně nerespektovala, žila si svým vlastním životem, ve kterém se děti ani během mého působení nevymanily ze svých rolí. Některé zde představovaly agresivní uzurpátory, jiné se skupinovým vůdcům jen submisivně podrobovaly a nechávaly si vše líbit. Ve druhé skupině mě děti jako dalšího dospělého, a tedy i autoritu přijaly, a jejich agresivita byla pod mým vedením skutečně potlačena. Mé pocity z celého šetření jsou velice rozporuplné. V mnoha případech se hra prokázala jako klíč dospělého do dětské duše, který odtajnil jejich skryté problémy a sloužil jim jako kompenzace s jejich vnitřními démony. Je však až šokující, že téměř každé dítě umístěné v tomto zařízení ovládla jejich ať už skrytá či zjevná agrese, a dítě následně propadlo psychickým či výchovným problémům. Agrese má mnoho podob a je stará jako svět sám, žádné dítě před ní není zcela chráněno, proto by rodiče měli být ke svým ratolestem obezřetní, empatičtí a láskyplně naslouchat jakémukoliv problému, byť by se nám mohl jevit jako pouhá banalita, pro ně je možná životní nutností.

RESUMÉ

Ústředním tématem mé bakalářské práce je problematika dětské agrese a agresivity. První kapitola se zabývá vymezením pojmů agrese a agresivita a dalších pojmů, které úzce souvisí s touto problematikou. Druhá kapitola pojednává o teoriích, které se zabývají vznikem agrese. Následuje kapitola třetí, která se zabývá periodizací dětského vývoje v rámci vývojové psychologie a vzhledem k tématu mé práce následuje kapitola čtvrtá, která pohlíží na vývoj člověka ve spojitosti s jeho agresivitou. Pátá kapitola vymezuje možné druhy agresivity, a následuje kapitola šestá, která se zabývá agresivitou v rámci školního prostředí, tedy šikanou. Poslední sedmou kapitolou je empirické šetření, jehož cílem je potvrdit či zamítnout hypotézu, zda hra slouží jako metoda, zmírňující agresivitu.

Sumarry

A core topics of my bachelor's work is explain the problems about aggression and aggressiveness of children. The first part is about aggression and aggressiveness and about concepts closely associated with this issue. The second part deal with theories which are concerned with inception of aggression. Follows the third part which deal with periodization of children's progress in terms of evolutionary psychology and considering theme of my work follows the fourth part which think of human's progress in connection with his aggressiveness. The fith part define kinds of aggressiveness and follows the sixth part which deal with aggression in the school area, I think chicane. At last the seventh part an empiric investigation by which means is attest or dissaprove of hypotesis if a game is a opportune method which can reduce aggressiveness.

SEZNAM LITERATURY

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-808-2
- EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. Vyd. 3., upravené, Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o, 2000, ISBN 80-86022-76-5
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-885-2
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Vyd. 2., Praha: Budka, 1993, ISBN 80-901549-0-5
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 1., Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-198-3
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-871-5
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2004, ISBN 80-247-0818-3
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 2., rozš., Praha: Grada, 2015, ISBN 978-80-247-5309-6
- NOVÁK, Tomáš; CAPPONI, Věra. *Asertivně do života*. Vyd. 2., rozš., Praha: Grada, 2004, ISBN 80-247-0989-9
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-049-9
- ŘÍČAN, Pavel; JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2991-6
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0603-3
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-689-6

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1, dotisk, Praha: Karolinum, 2008b, ISBN 978-80-246-0956-0

WRÓBEL, Alina. *Výchova a manipulace*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2337-2

SEZNAM LITERATURY Z ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

(DDÚ Plzeň. *O nás* [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.dduplzen.cz/o-nas/>

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. In: Praha: Věstník MŠMT č. 1/2001, 2000, ročník 2001, Čj.: 28 275/2000-22.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek č. 1 - Sylva



Obrázek č. 2 - Šimon



Obrázek č. 3 - Zdeněk



PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Příklady interakčních her pro zvládnání agresivity a neklidu

1) Jaké bys byl zvíře

Kouzelník začaroval děti do zvířat, úkolem dětí je odpovědět na otázky:

Kdybyste mohli být zvířetem, jakým byste byli?

Proč byste byli právě tímto zvířetem?

2) Masky pocitů

Pomůcky: papír, pastelky

Výraz obličeje odrážející nějaký negativní pocit jako je vztek, zuřivost, hněv nebo zklamání, namalovaný na papír, vypoví často mnohem víc, než spousta slov. Tím, že děti postupně předvádějí své masky, se ukáže velmi názorně, jak se právě cítí. Učí se přitom vyjadřovat nejen své pocity, ale také vědomě vnímat pocity ostatních, takže se mohou mnohem rychleji vzájemně sblížit a usměřňovat své konflikty. Úkolem bylo vyjádřit formou masky svou aktuální náladu. Třída poté hádala, kdo obrázek nakreslil, a jak se cítí.

3) Vztekám se, když...

Pomůcky: míč

Děti si sednou do kruhu na zem s nohama nataženýma tak, že se sousedi dotýkají špičkami, aby si mohli vzájemně dobře kutálet míč. Hra začíná tím, že dítě, které má míč, krátce znázorní situaci, při níž bylo pořádně vzteklé. Pak odkutálí míč někomu jinému, kdo hru zopakuje stejným způsobem. Když se všichni vystřídají, mohou odpovídat na následující otázky:

Co tě dokáže nejvíce naštvat?

Co tě naopak nejvíce potěší?

Varianta:

Popsaná hra se může zaměřit i na dobré pocity, jako být šťastný a veselý.