

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální patologie a sociologie

Třídní klima a agresivní chování
Bakalářská práce

Autor: Kateřina Korbelová
Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7502R008 / Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.
Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

| | |
|--------------------------------|--|
| Autor: | Kateřina Korbelová |
| Studium: | P16P0710 |
| Studijní program: | B7507 Specializace v pedagogice |
| Studijní obor: | Sociální patologie a prevence |
| Název bakalářské práce: | Třídní klima a agresivní chování |
| Název bakalářské práce AJ: | Classroom Climate and Agressive Behavior |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou působení třídního klimatu na agresivní chování žáků. Cílem práce je charakterizovat třídní klima ve vztahu k agresi jedinců a zjistit, jaký vliv má toto klima na vznik a projev agresivního chování v konkrétní třídě. Empirická část obsahuje průzkum třídního klimatu a následně jeho působení na agresivní chování. Výzkumná metoda: standardizovaný dotazník.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4. LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1. ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

| | |
|-------------------------------|---|
| Garantující pracoviště: | Katedra sociální patologie a sociologie, Pedagogická fakulta |
| Vedoucí práce: | PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D. |
| Oponent: | doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. |
| Datum zadání závěrečné práce: | 22.1.2018 |

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Stanislava Pelcáka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 4. 2019

Kateřina Korbelová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Stanislavovi Pelcákovi Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a trpělivost při psaní bakalářské práce. Rovněž děkuji učitelům základní školy T. G. Masaryka v Suchdole nad Lužnicí a respondentům za ochotu spolupracovat při dotazníkovém šetření.

Anotace

KORBELOVÁ, Kateřina. *Třídní klima a agresivní chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 56 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá vztahem mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování. Zmíněné třídní klima je důležitým jevem, se kterým se žáci dostávají denně do kontaktu. To, jak se žáci ve třídě cítí, může ovlivňovat jejich chování. Teoretická část charakterizuje školní klima, třídní klima a jejich aktéry. Pozornost je zároveň věnována školní třídě a sociální opoře. Dále následuje charakteristika agresivního chování a základní přístupy, pozornost je zaměřena i na druhy agrese a možné příčiny agresivního chování. Část práce se věnuje možnému řešení agresivního chování. Teoretická část je zaměřena i na vybrané metody zkoumání třídního klimatu a agresivního chování. Výzkumné šetření představuje kvantitativně orientovaný průzkum formou dotazníkového šetření. Metoda dotazníkového šetření nám pomáhá ověřit vztahy mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování.

Klíčová slova

Třídní klima, agrese, agresivní chování, žák, učitel

Annotation

KORBELOVÁ, Kateřina. *Classroom Climate and Agressive Behavior*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 56 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis is focusing on class climate and aggressive behavior. The aforementioned class climate is an important phenomenon with which pupils get in touch daily. How they feel in the classroom can affect their behavior. The theoretical part characterizes school climate, class climate and their actors. Attention is also paid to the school class and social support. Then follows characteristics of aggressive behavior and basic approaches, attention is focused on types and possible causes of aggressive behavior. Part of the thesis deals with possible solution of aggressive behavior. The theoretical part is focused on selected methods of exploring the class climate and aggressive behavior. The research is a quantitative survey using a questionnaire survey. The questionnaire method helps us to verify relationships between class climate factors and aggressive behavior.

Keywords:

Class climate, aggression, aggressive behavior, pupil, teacher

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Třídní klima a školní klima | 9 |
| 1.1 Školní klima..... | 9 |
| 1.2 Třídní klima | 10 |
| 1.3 Spolutvůrci třídního klimatu | 12 |
| 1.4 Školní třída a sociální opora | 17 |
| 1.5 Vybrané metody zkoumání třídního klimatu | 20 |
| 2 Agresivní chování..... | 22 |
| 2.1 Základní přístupy k lidské agresi | 22 |
| 2.2 Druhy agrese | 24 |
| 2.3 Příčiny agresivního chování..... | 27 |
| 2.4 Zvládání a řešení agrese..... | 29 |
| 2.5 Vybrané metody měření agresivity | 31 |
| 3 Třídní klima a agresivní chování žáků | 33 |
| 3.1 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz | 33 |
| 3.2 Výzkumná metoda | 33 |
| 3.3 Výzkumný vzorek..... | 36 |
| 3.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření..... | 36 |
| 3.5 Shrnutí empirického výzkumu..... | 47 |
| 4 Závěr..... | 49 |
| 5 Seznam použitých zdrojů..... | 50 |
| 6 Seznam tabulek..... | 54 |
| 7 Seznam grafů | 55 |
| 8 Seznam příloh..... | 56 |

Úvod

Práce je zaměřena na třídní klima a jeho souvislost s chováním žáků, především na agresivní projevy chování. Většina vzdělávacích aktivit se v mládí odehrává právě ve školní třídě. Školní třída je prostředím, kde se děti socializují a získávají sociální status, utváří si zde první přátelství a zároveň je to mnohdy první prostředí, kde se setkávají s jinou autoritou, než jsou rodiče. Sociální skupina je tvořena jednotlivci, kteří mají specifické potřeby a mnohdy i odlišné hodnoty. Podobně jako i jiné sociální skupiny, tak i školní třída se postupně vyvíjí a probíhají zde interakce mezi jednotlivými členy. Žáky ovšem nelze vnímat pouze jako izolované jedince, důležité je vnímat každého v kontextu s prostředím ve kterém se nachází. Co se týče vlivu sociálního prostředí na jedince, hraje zde škola velmi významnou roli. Školní a v souladu s tím také třídní klima může výrazně ovlivnit jedince a jeho chování. To znamená i různé formy agresivního chování. Nedílnou součástí třídního klimatu nejsou jen žáci samotní, ale také rodiče, učitelé a ostatní pracovníci školy.

Teoretická část práce se věnuje problematice školního a třídního klimatu a školní třídě jako zdroji sociální opory. Větší prostor je věnován problematice agresivního chování, druhům a příčinám agrese, včetně zvládání a řešení agrese. Empirická část se zaměřuje na vztah faktorů třídního klimatu a projevů agresivního chování žáků. Bakalářská práce mapuje závažnost projevů agresivního chování ve školní třídě a ověřuje základní vztahy mezi třídním klimatem a agresivním chováním žáků.

Cílem práce je ověřit možnou protektivní roli třídního klimatu a self-efficacy v projevech agresivního chování. Pomocí dotazníků zmapujeme, jak žáci od 4. – 6. třídy vnímají třídní klima a zároveň jejich agresivní chování a vlastní vnímanou účinnost.

K výběru tématu mě přivedla práce lektorky dlouhodobé primární prevence na základních školách v Královéhradeckém kraji, a tedy práce s žáky ve školních třídách. Práce s žáky ve školní třídě mě zaujala, a proto jsem se také rozhodla danou problematiku hlouběji nastudovat a najít návaznost mezi třídním klimatem a agresivními projevy chování u žáků vybrané základní školy. Předpokládám, že hlubší zkoumání daného tématu mě obohatí novými znalostmi, které budu moci využít v praxi.

1 Třídní klima a školní klima

Lašek hovoří o tom, že vstupem do školy se z dítěte stává žák. Na jedné straně mu role žáka nabízí navazovat nové sociální vztahy, na druhou stranu se od něj očekává určitý způsob chování, které roli žáka přísluší. Žák je zároveň donucen ke konformnímu jednání. (Lašek, 2007) Každý z nás byl někdy součástí školní třídy. Nejspíše se také shodneme na tom, že každý člen třídy se cítil v kolektivu trochu jinak. Třídní klima je činitel, který na žáky každodenně působí a utváří je. V následující kapitole se tedy zaměříme na poznatky, které o třídním a školním klimatu máme.

1.1 Školní klima

Při chápání pojmu školní klima je na místě zmínit definici školy podle Pedagogického slovníku. „*Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřena vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297) Grecmanová popisuje školu jako instituci, jejíž úlohou je vzdělávat a vychovávat. Škola se nachází pod tlakem společenského očekávání, a to především z důvodu, že plní významné společenské funkce – socializaci a personalizaci. Vedle poznatků zde žáci mají možnost rozvíjet své sociální chování a je místem, kde se setkávají různé skupiny a generace. (Grecmanová, 2008) Již z těchto dvou definic je patrné, že škola je činitelem, který může výrazně ovlivnit osobnost žáka.

Školní klima je pojem, který je známý nejen mezi odborníky, ale je užíván i veřejností. Odborníci definují pojem školní klima různě. Také Grecmanová uvádí, že existence mnoha různých pojetí klimatu školy může způsobit nedorozumění v teoretické oblasti a komplikace při výzkumných šetřeních. (Grecmanová, 2008) Podle Čapka je klima školy souhrnem subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků, kteří se podílejí na vzdělávání v dané škole. Patří sem nejen jejich vnímání prostředí, ale také vzájemná komunikace mezi jedinci, sociální vztahy, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. Jako hlavní aktéry zmiňuje Čapek především žáky a pedagogický sbor jako hlavní tvůrce a konzumenty klimatu. Zároveň zdůrazňuje, že velmi důležitý pro klima školy je ředitel. K fungování školy přispívá prosazováním koncepce školy a každodenním udržováním vytyčeného směru. (Čapek, 2010)

O školním klimatu ve vztahu k šikaně píše například Janošová. Jedná se o nejširší prostředí, s nímž přicházejí žáci společně do bezprostředního každodenního styku. Školní klima zároveň odráží charakteristiky školy, její normy, představy a společné cíle. V sociální oblasti jde o kvalitu vztahů mezi skupinami žáků, pedagogů a vedením školy. Tyto kvality se konkrétně projevují mírou důvěry, solidarity, rovnováhou mezi soutěživostí a spoluprací a také mírou, kterou se žáci podílejí na chodu třídy a školy. Pozitivně hodnocené školní klima souvisí s odmítáním šikany a také s jejím nižším výskytem. Žáci, kteří svou školu a potažmo školní klima vnímají pozitivně jsou empatičtější k šikanovaným spolužákům a jsou citlivější k projevům šikany. Se snižující se vnímanou kvalitou školního klimatu klesá vnímání školy jako bezpečného prostředí a tím pádem je větší riziko nárůstu šikany. Janošová odkazuje na australský výzkum, ve kterém šikanující i šikanovaní žáci hodnotili klima negativněji než jejich vrstevníci. Nejčastěji se školní šikana odehrává mezi spolužáky ve třídě, a tak v tomto případě hraje větší roli sociální klima třídy. Janošová zároveň upozorňuje, že existují jevy, které se ve třídě odehrávají, ale žáci si je neuvědomují nebo je zaznamenávají jen podprahově. To může v důsledku znamenat to, že žáci jevy neumí pojmenovat. Do těchto jevů patří velmi často také šikana, zejména v podobě vyčleňování a izolace. (Janošová, 2016)

Grecmanová klima školy považuje za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci. V rámci školního prostředí se může klima vztahovat k různým složkám organizace. Může se rozlišovat klima výuky, klima jednotlivých tříd, klima ročníků, klima uvnitř učitelského sboru, organizační a školní klima. (Grecmanová, 2008) Pohledy na školní klima se shodují v tom, že právě aktéři jsou důležitým činitelem při utváření klimatu. Jedná se o široké prostředí, které má bezesporu vliv na jednotlivé třídy a jejich vlastní klima. Již zmíněnému třídnímu klimatu se budeme věnovat v následující kapitole.

1.2 Třídní klima

Lašek upozorňuje na to, že při úvahách o složitosti výchovného procesu, se ne vždy bere na vědomí skutečnost, že tento proces probíhá v určitém prostředí, které je něčím specifické. Žáci se častou chápou jako izolovaní jedinci a nezkoumá se sociální kontext v němž žijí. (Lašek, 2007) V našem případě určitým specifickým prostředím můžeme chápat prostředí školy a konkrétněji prostředí školní třídy.

V českém prostředí se problematice třídního klimatu věnuje především Čapek, Lašek, Mareš a další. Čapek uvádí, že *„třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které*

v nich jako ve spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13) Lašek píše o tom, že klima třídy je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. (Lašek, 2007) Podle Mareše a Ježka je „*klima školní třídy jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.*“ (Mareš, Ježek, 2012, s. 7) Kolektiv autorů pedagogického slovníku se shoduje na tom, že třídní klima je sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří nejen ustálené postupy vnímání, ale také prožívání, hodnocení a reagování aktérů na to, co se ve třídě odehrává, odehrává nebo odehraje. Dále uvádí, že z časového hlediska se jedná o jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Jednotlivé pohledy autorů se výrazněji neliší. Důležité je, že se jedná o relativně stálý jev a pro jeho utváření jsou důležití aktéři a jejich subjektivní vnímání.

Nejširším pojmem v našem pojetí je prostředí. Dle Laška do prostředí můžeme zahrnout architektonické aspekty, hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku, vhodnost technických zařízení pro výuku), prostředí školy z hlediska umístění v regionu (venkov, sídliště, město). (Lašek, 2007)

Naopak termín atmosféra používáme podle Laška v užším smyslu. Jedná se o krátkodobé situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny nebo při zkoušení, písemných pracích, maturitách, při státních závěrečných zkouškách apod. Na rozdíl od prostředí, klima a atmosféra obsahují jen sociálně psychologickou dimenzi. Jedná se zpravidla o vypjatější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit, např. dobře nastavené třídní klima nemusí při individuálním zkoušení působit na jedince a jeho výkony negativně, ale naopak mohou být motivováni k lepším výsledkům. (Lašek, 2007) Lašek odkazuje na Průchu, který navrhuje rozlišení dvou pojmů: učební klima a učební prostředí. Pojem učební klima chápe jako souhrn pedagogických interakcí ve třídě, kam patří psychosociální vztahy mezi subjekty a interakce. Významově širší pojem učební prostředí zahrnuje jak klima v předchozím smyslu, tak i další faktory jako jsou prostředky používané k výuce, prostor a čas ve kterém se výuka odehrává, počet dětí ve třídě apod. (Průcha, 1998 cit. dle Laška, 2007)

Ústředním termínem pro naši práci je termín třídní klima, které může být podle Čapka ovlivněno širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Na jedné škole mohou paralelně existovat rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách. (Čapek, 2010) Lašek uvádí, že třídní klima mohou nejlépe posoudit

jeho tvůrci, přímí aktéři, nikoli nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává při zkoumání přednost výpovědi učitelů a žáků o tom, jak sami hodnotí, prožívají a vidí sociální prostředí třídy nebo školy. (Lašek, 2007) Třídní klima může být bezesporu ovlivněno školním klimatem. I přes to, že je školní klima pro celou školu shodné, klimata v jednotlivých třídách se mohou lišit. Stejně jako u školního, tak i třídního klimatu jsou velmi důležití jeho tvůrci, kteří klima utvářejí a hodnotí.

1.3 Spolutvůrci třídního klimatu

Na první pohled by se mohlo zdát, že jedinými tvůrci třídního klimatu jsou pouze učitelé a žáci. Podle Čapka jsou to právě oni, kteří mohou o klimatu ve třídě nejlépe vypovídat. (Čapek 2010) Je třeba ale zdůraznit, že mezi tvůrce třídního klimatu řadíme i rodiče a další aktéry, kteří mohou zasahovat do třídního klimatu. Všichni mají potom zásluhu na tom, jak se bude třída vyvíjet a jak se budou členové v dané třídě cítit.

Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu

O úloze učitele ve školní třídě se zmiňuje několik autorů. Například Vykopalová uvádí, že utváření optimálního sociálního klimatu ve třídě je základní úlohou učitele. (Vykopalová, 1992) Také Spilková potvrzuje, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je právě učitel. Svými osobnostními vlastnostmi, individuálním pojetím výuky, přístupem k žákům a způsobem jejich komunikace, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka apod. může učitel značně ovlivnit klima ve třídě. (Spilková cit. dle Klimešové, 2015) Grecmanová poukazuje na důležitost role učitele ve vztahu ke školnímu klimatu. Píše, že učitel je zásadním činitelem klimatu školy a potažmo také třídy. Klima výuky ovlivňuje učitel svým věkem, pohlavím, motivy, hodnotami, zájmy, postoji k výuce atd. (Grecmanová, 2008) Sollárová odkazuje v díle Sociální psychologie na Harrise, který uvádí, že učitelé mají moc a odpovědnost, protože mají kontrolu nad celou skupinou žáků. Díky tomu mohou ovlivnit chování a postoje celé skupiny. Učitelé mají ve svých třídách důležitý socializační vliv. (Harris, 1995 cit. dle Sollárové In Výrost, Slaměník, 2008) Ze všech těchto názorů je patrné, že role učitele jako spolutvůrce třídního klimatu je opravdu nezastupitelná. Učitel může třídní klima ovlivňovat nejen pozitivním směrem, ale také negativním. Klima výuky může ovlivňovat faktory, které nemůže změnit, jako je pohlaví nebo věk. Zároveň působí na klima svými postoji, hodnotami a přístupem, které může učitel usměrňovat určitým směrem.

Švec navrhl základní okruh profesionálních kompetencí pro učitele, kam mimo jiné také zařadil psycho-pedagogickou kompetenci zaměřenou na vytváření podmínek příznivých pro učení i výchovné působení, řízení a organizace vyučování a na dovednost didakticky transformovat učivo, kam patří právě aktivizace, motivace k učivu a navození klimatu. (Švec, 1999) Jak uvádí Janošová, některé třídy mohou snahám učitelů o demokratické prosazení morálních principů nějakou dobu odolávat. Již přijatá pravidla jsou třídou porušována a musí být opakovaně vyjednávána. Může trvat i nějakou dobu než se žáci přesvědčí o tom, že dodržování pravidel se vyplatí i jim samotným. Skupinový vývoj za pomoci vhodného pedagogického vedení nahrává ve prospěch postupného zkvalitnění vztahů ve třídě. (Janošová, 2016)

Čapek upozorňuje na to, že zvláštní pozornost je třeba věnovat třídnímu učiteli a jeho funkci. Právě ve třídě, kde pedagog vykonává funkci třídního učitele by měl vynaložit nejvíce úsilí. Tím se myslí poznání žáků, rozvíjení jejich schopností a kompetencí, vědět, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a současně i sociálním vzorem. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek výukových hodin ve své třídě. Nemá tak dostatek prostoru pro jeho důležité působení. Být vstřícný a dobře s žáky komunikovat ale nestačí. Učitel (zejména třídní učitel) je povinen se o své žáky starat. To tedy v první řadě znamená dbát na pozitivní klima ve třídě, podporovat ho a být vždy ve střehu. Učitel by se neměl nechat „uspat“ zdánlivým klidem ve třídě, ale měl by klima neustále pozorovat, měřit a interpretovat. Zároveň by učitel měl umět pracovat s individualitou žáků a skládat z jejich jedinečnosti fungující mechanismus, který bude všem svým součástkám přinášet radost a úspěch. Pedagog by neměl být ve třídě v úloze policisty a dozorce, klimatu ve třídě více vyhovuje, pokud se přenechává iniciativa a aktivita žákům. (Čapek, 2010)

Čapek zmiňuje ve svém díle Krátkou, která uvádí, že „*právě třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy.*“ (Krátká cit. dle Čapka, 2010, s. 17)

Autoři se shodují na tom, že učitel má bezpochyby velký vliv na vývoj žáků. Velký důraz je kladen na třídní učitele a jejich vztah se svými žáky. Nejen, že ovlivňuje jedince, ale může značně ovlivnit celé klima třídy. Podle Čapka s tím např. naprosto nekoresponduje

příprava budoucích učitelů, kde se přeceňuje odbornost, zatímco pedagogicko-psychologická příprava je přehlížena. (Čapek, 2010)

Předmětem zkoumání třídního klimatu bývá i učitelovo vnímání klimatu třídy. To, jak učitelé vnímají klima ve třídě se často liší od vnímání žáků. Učitelé na prvním stupni si zpravidla myslí, že je klima horší, než doopravdy je, na druhé straně učitelé na druhém stupni často hodnotí klima lépe, než ve skutečnosti je. (Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS) „*Na klima se prostě musí citlivě, jemně*“ (Čapek, 2010, s. 17)

Rodič jako spolutvůrce třídního klimatu

Jako dalšího spolutvůrce třídního klimatu můžeme uvést rodiče žáků. Čapek píše: „*i když se nedá považovat za přímého tvůrce klimatu ve třídě, rodič do něho obvykle velmi zasahuje. Jako „spolupříjemce“ školního vzdělání svého dítěte v ideálním případě školu pozoruje a dozoruje, vznáší své názory a připomínky. A jeho požadavky bývají velmi často oprávněné.*“ (Čapek, 2010, s. 24) Podle Čapka rodiče respektují školu i odbornost učitelů. Mají údajně jen mírné připomínky k práci učitelů, často velmi rozumné. (Čapek, 2010) Na učitele jsou často kladeny nároky a očekávání ze strany rodičů. Podle Petláka rodiče nejčastěji očekávají od učitele rovné zacházení s žáky, podporu dítěte ve vzdělávání, zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti, zodpovědné a objektivní hodnocení žáka, vysokou kvalifikovanost učitelů. Rodiče mají zájem o neformální spolupráci s učitelem a kladou důraz na didaktické aspekty učitele a na jeho emoční stránku. (Petlák, 2006) Čapek dále uvádí, že jsou u rodičů nejvíce oceňovanými vlastnostmi třídního učitele upřímnost, jednání na rovinu, přímost apod. Zatímco co kvalita výuky je sice důležitá, ale není pro rodiče prvořadým prvkem. (Čapek, 2010) Pokud pedagog má všechny tyto vlastnosti, je zde dobrý předpoklad k tomu, že bude pozitivním směrem ovlivňovat třídní klima.

Čapek uvádí, že rodič může ovlivňovat třídní klima i přes negativní působení na dítě. Děje se tak v případě, že má rodič přehnané nároky, které vedou k přetížení dítěte. Dále pokud rodiče negativně hovoří o učiteli nebo škole nebo přenášejí na dítě obavy ze školy. Rodiče mají na starosti ošacení dítěte, které ostatní děti rády hodnotí. Zároveň i nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě a potažmo také třídní klima, prostřednictvím udávání rad dítěti v oblasti vztahové stránky se spolužáky. Samozřejmě i problémy v rodině mohou vést ke snížení prospěchu a obecnému nezájmu o školní prostředí. V neposlední řadě, pokud je řeč o rodině, je jisté, že chování žáka ovlivňuje rodinná výchova. (Čapek, 2010)

Důležité je zmínit, že učitel a rodič se nacházejí ve vztahu vzájemné interakce. Jak uvádí Čapek, pokud učitel dítě dokáže motivovat a aktivizovat, je dítě ve škole spokojené,

práce ho zajímá a své postoje přenáší následně na rodiče. Učitel by měl také do jisté míry umožnit zapojení rodičů do života třídy. Rodiče i učitel by se vzájemně měli snažit o dobro pro dítě, snahou o vzájemnou spolupráci. Rodiče získá učitel ke spolupráci, pokud vede optimistické rozhovory a dává pozitivní vztah k žákovi, vzájemně se poté mohou radovat z úspěchů žáka. (Čapek, 2010)

Vidíme zde jasné provázání vztahů mezi učitelem, žákem a rodičem. Pokud všechny tyto tři složky spolupracují a plní své kompetence, mohou tak přispívat k tvorbě pozitivního třídního klimatu, ve kterém se promítne chování žáků (dětí).

Žák jako spoluvůrce třídního klimatu

Žák jako spoluvůrce třídního klimatu je velmi podstatný. Naším zájmem bude především žák 4. – 6. třídy, protože právě na ně se vztahuje i výzkumná část této práce. Čapek uvádí, že vztahy mezi spolužáky navzájem a mezi žákem a učitelem se v průběhu školní docházky mohou měnit a velmi často se tak děje. Třídní kolektiv se v průběhu vývoje mění a platí určité charakteristiky pro jednotlivá období. V mladším školním věku závisí klima třídy především na učiteli. Obzvláště v období první a druhé třídy děti bezděčně přijímají novou autoritu. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak je hodnotí třídní učitel. Už v tomto období dokáží být žáci krutí ke spolužákovi, který se něčím odlišuje od většiny. Může se jednat o brýle, vadu řeči, jinou národnost nebo jakoukoliv jinou odlišnost. Dětská krutost je tím větší, čím více je učitel podporuje v jejich jednání. Za dobrého vedení učitele může třída žít bez většího konfliktu a ve spokojené atmosféře i za těchto podmínek. (Čapek, 2010)

Pokud se budeme věnovat prvnímu stupni základních škol, je potřeba zmínit, že podle Čapka „*má učitel na prvním stupni velkou příležitost, jak rozvíjet, ovlivňovat žáky v reagování a přijímání jeho požadavku a záměru. Zároveň se však ocitá na tenkém ledě, neboť může své moci vlivu a dětské závislosti na jeho osobě jednoduše zneužít.*“ (Čapek, 2010) Mezi osmi až deseti roky se začínají utvářet malé sociální útvary označované jako party. Členství v těchto skupinách bývá většinou krátkodobé a záleží na tom, zda je to pro účastníky výhodné či nikoliv. Vykopalová označuje žáka v období mladší školní docházky jako osamoceného jedince ve skupině, který se neporovnává s ostatními a nemá zpravidla vyvinutý pocit solidarity. (Vykopalová, 1992) Také Janošová dodává, že skupinový život se začíná ve třídách poprvé znatelněji projevovat přibližně ve třetích ročnících. Dívky a chlapci se začínají seskupovat do různých skupinek. Touha po přijetí je v tomto období silná.

Potřeba a touha patřit k vrstevnické skupině může být v některých situacích v rozporu s jejich osobními normami. (Janošová, 2016)

Vykopalová píše o tom, že mladší a střední školní věk je charakterizovaný vývojovými somatickými a psychickými změnami. Rozvoj intelektových změn může souviset se zvýšeným zájmem o výuku a tím také se vztahem mezi učitelem a žákem. V tomto období dochází ke změnám v sebevědomí žáků. (Vykopalová, 1992) To se opět může promítnout ve vztahu k učiteli.

Situace se mění ve středním školním věku. Střední školní věk je definován podle Ptáčka a Kuželové jako 10. – 12. rok života. Někdy se vymezuje mezi 10. – 15. rokem. Ptáček a Kuželová o středním školním věku píší: začínají se projevovat rozdíly ve skupinách složených na základě pohlavního rozlišení – dívčí a chlapecké skupiny se liší v zaměření, velikosti a hierarchii i typem převažujících vztahů. Poprvé se děti dostávají do skupiny, která je schopná jednat jako jednotný celek. Začínají se objevovat i interakce meziskupinového charakteru (společný nepřítel). Na základě úspěchu ve skupině, podle míry sociální zdatnosti, se děti dostávají do středu pozornosti či na její okraj (Ptáček, Kuželová, 2013) Zhruba 10. rok života souvisí často s přechodem na druhý stupeň. Pro mnohé žáky se může jednat o velmi citelnou změnu. Janošová o těchto změnách píše, že z hlediska přechodu z prvního stupně na druhý je obdobím, ve kterém se odehrává mnoho změn. Mezi některé změny patří změna v systému výuky, třídu opouštějí sociálně kompetentnější spolužáci, kteří odcházejí na víceletá gymnázia, nastupuje u žáků biologické dospívání. Změna se týká také postoje třídního učitele, protože ten je na druhém stupni se svými žáky méně v kontaktu. (Janošová, 2016)

Čapek popisuje jedince ve středním školním věku. Podle něj s individuálním vývojem žáka souvisí i vývoj třídní skupiny. Dochází k potřebě respektování dospívající osoby více než dospělých. Nedodržování takového respektu může vést ze strany žáků k odporu, agresi a může dojít k narušení interpersonálních vztahů. Sílí potřeba dodržovat stanovená pravidla. V tomto období je jedinec již schopen hájit svůj názor i proti mínění učitele. Vznikají neformální skupiny, kde hierarchie moci je pod kontrolou členů skupiny. Často se ve třídě vytvářejí dvojice nebo malé skupiny, které fungují lépe než celá třída jako celek. (Čapek, 2010) Vykopalová uvádí, že žák si v období středního školního věku začíná více uvědomovat svou sounáležitost se školní skupinou a s tím roste i jeho solidarita. Mnohem citlivěji než dříve, reaguje na to, jak ho učitel hodnotí v porovnání s ostatními. Žák touží po pochvale a uznání, citlivě prožívá tresty a neúspěch. (Vykopalová, 1992) Autoři se

shodují na tom, že ve středním školním věku se začínají výrazněji rozlišovat jednotlivé menší skupiny, které se ve třídě nacházejí.

„Kladný vztah žáků si získává takový učitel, který ve škole vytváří příjemné, radostné prostředí, vyžadující přiměřenou míru povinností.“ (Vykopalová, 1992, s. 13) Vykopalová dělí žáky podle chování do čtyř základních kategorií:

1. Žáci sympatičtí učitelům, ne spolužákům. Tito žáci mohou trpět depresemi, které jsou příčinou izolace od ostatních. Zpravidla nejsou tyto žáci pozitivně akceptováni ostatními v oblasti spolupráce.

2. Žáci sympatičtí žákům, ne učitelům. Jedná se o žáky, kteří mají často agresivní projevy chování, ve snaze zalíbit se kolektivu se často dopouštějí přestupků v chování. Není to pravidlem, ale velmi často mají také horší prospěch. Někdy mohou být ostatními odsuzováni, ocitají se tak v izolaci, z čehož mohou pramenit další problémy.

3. Žáci, kteří nejsou nikomu sympatičtí. Takoví žáci se často snaží o vyniknutí, kterým se pokoušejí dosáhnout pomocí agresivity vůči učitelům i vůči spolužákům. Jejich přístup k učivu je nedbalý a o učivo nemají zájem.

4. Žáci sympatičtí každému. Takový typ žáka je oblíbený mezi učiteli i mezi žáky. Jsou to zpravidla žáci pilní se smyslem pro spolupráci a obětavost. (Vykopalová, 1992)

Každý žák může vnímat třídní klima odlišně. Charakteristika jednotlivých tříd se postupem může měnit, stejně tak, jako se mění i jednotliví žáci. Zároveň i postoj žáka ke svým spolužákům se v průběhu let může měnit a formovat. Každý žák je individuum a jak již bylo zmíněno, je nutné na něj pohlížet v kontextu prostředí, ve kterém se nachází.

1.4 Školní třída a sociální opora

Podle Gillernové od samého počátku školní docházky klade škola svými cíli na dítě zcela nové požadavky, než na které bylo zvyklé. Vyžaduje po žákovi nejen plnění úkolů výkonových, ale také osvojování si nových způsobů chování, které vyplývají z role žáka. Žáci se ve škole mohou dostat do stresujících momentů, kde hrají velkou roli mezilidské vztahy. To, na koho se se svými obtížemi mohou obrátit, výrazně ovlivňuje kvalitu jejich života. Sociální oporu si pak můžeme představit jako záchytnou síť vztahů, která dokáže zachytit náraz životní zátěže a zároveň zvyšuje odolnost při dlouhodobém zatížení. Součástí sociální opory jsou dvě strany, a to příjemci a její poskytovatelé. (Gillernová, Krejčová, 2012) Krivohlavý předkládá definici sociální opory. Píše, že sociální oporou v širším slova smyslu rozumíme pomoc, která je poskytována druhými lidmi jinému člověku, nacházející

se v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která tomuto člověku jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje. (Křivohlavý, 1999)

Mareš poukazuje na to, že je třeba věcně i terminologicky rozlišovat mezi pěti základními podobami sociální opory: oporou nabízenou, oporou vyhledávanou, oporou poskytovanou, oporou získanou a konečně oporou vnímanou. Podle Mareše je nabízená opora taková, kde poskytovatel (v našem případě např. učitel) dává najevo žákovi svou připravenost a předkládá alternativy toho, čím může pomoci. Učitel poznal, že žák je v nouzi a potřebuje pomoc. Dalším typem je vyhledávaná opora, při které si žák říká o pomoc. Žák cítí, že zátěžovou situaci sám nezvládne. Ne vždy se mu pomoci ovšem dostane. Poskytovanou oporou rozumíme aktivity, které učitel uskutečňuje s jasným cílem. Tímto cílem je usnadnit žákovi zvládnání zátěže. Učitel rozpoznal potřebu pomoci, ale nenabízí ji, nýbrž přímo jedná. Získanou oporou rozumíme oporu, kterou žák získává z vlastní iniciativy nebo z iniciativy okolí. Žák, který se ocitl v zátěžové situaci vnímá jen část pomoci, která se mu dostává. Vnímanou oporou tedy rozumíme oporu, kterou žák postřehl, vnímá ji a hodnotí. (Mareš, 2003)

Mareš se zmiňuje o tom, že sociální opora funguje v zásadě třemi způsoby. První model je zaměřen na stresové situace, předpokládá že sociální opora plní roli především ve stresových situacích a má tlumivý efekt. Tento druh sociální opory funguje jako nárazník. Druhý model předpokládá, že sociální opora funguje neustále, ať už je jedinec vystaven stresu či nikoli. Třetí typ tzv. generický model předpokládá že působení soc. opory není přímé, ale zprostředkované. Každý reaguje na zátěžové situace odlišně, a to modifikuje potřebu sociální opory, její přijímání a poskytování. (Mareš, 2003)

Pokud se jedná o vztah sociálních skupin a zátěžových situací, můžeme odkázat na Krausův výzkum kde zjistíme, že vztahy mezi vrstevníky nejsou nepodstatnější životní problémy adolescentů. Své vrstevníky označuje za příčinu svých životních problémů pouze malá část dospívajících. Pokud ovšem dojde na skutečný problém, pak se podstatná část adolescentů obrací právě na své vrstevníky (celých 29,8 %). Jsou tak první skupinou lidí, na které se adolescenti a dospívající lidé obracejí. (Kraus, 1998). Podle Novotného je role sociálních skupin v každém období jedince velmi důležitá. Na tomto tvrzení nezmění nic ani fakt, zda sociální skupina hraje v životě člověka pozitivní nebo negativní funkci. (Novotný, 2001) Novotný dále uvádí, že *„odpověď není a nemůže být jednoduchá. Vztah člověka k různým skupinám, které ho obklopují, mnohost rolí v sociálních skupinách a skupinové chování jsou natolik složitým tematickým komplexem, že i popis těchto jevů může vycházet z mnoha teoretických konceptů.“* (Novotný, 2001, s. 1)

Novotný ve svém výzkumu Kultura školní třídy zjišťuje individuální index pocíťované sociální opory, který vyjadřuje, do jaké míry jedinec pocíťuje svou třídu jako oporu. I přes to, že bylo dotazníkové šetření provedeno na středních školách, výsledky mohou být zajímavé i pro naši práci. Velká část studentů v dotazníku uvedla, že je pro ně třída zázemím, studenti si navzájem důvěřují a vzájemně se podporují. Obecně lze říci, že oporu svým členům poskytují především takové skupiny, které se vyznačují vysokým skupinovým indexem sociálního zapojení. Jedná se o skupiny, kde členové třídy mají mezi sebou mnoho přátelských vazeb a jsou se svými spolužáky spokojeni. Dále se jedná o skupiny, které se vyznačují tolerantností, bez problémů s nerovností a jsou integrované. Výzkum dále ukazuje, že aby jedinec mohl cítit školní třídu jako sociální oporu, musí být silně zapojen do sociálních vztahů v třídním kolektivu. Pozitivní vztah můžeme najít mezi indexem pocíťované sociální opory a vlastním zařazením se podle oblíby. Čím blíže ke středu skupiny se jedinec zařadil, tím větší oporu pocíťuje. To souvisí s již zmiňovanými sociálními vztahy. Jedinec, který cítí sociální oporu ze strany třídy, se pozitivně identifikuje se skupinou. Vyšší sociální oporu pocíťují podle výzkumu dívky než chlapci. (Novotný, 2001) Sociální oporu mohou žákům velmi často poskytovat také učitelé.

Žáci samotní si mohou uvědomit, že pro své spolužáky mohou být oporou při řešení zátěžových situací. Takovou zátěžovou situací může být například výskyt šikany ve školní třídě. Individuálními a skupinovými možnostmi čelení šikaně se věnuje Janošová. Ve vztahu k šikaně uvádí, že patrně v každé třídě se vyskytují žáci, kteří cítí, že by proti ústrkům a šikaně měli i oni něco podniknout a že by v některých případech byl jejich zásah účinný. Ve třídách s větším počtem takových žáků je vyšší pravděpodobnost, že se již zmiňovaný druh chování neobjeví nebo alespoň nezíská závažnější podobu. S tímto tvrzením souvisí tzv. vnímaná osobní účinnost, někdy také vlastní vnímaná užitečnost – self-efficacy, což znamená přesvědčení jedince, že může změnit určitou situaci k lepšímu díky vlastní aktivitě. (Janošová, 2016) Janoušek a Slaměník zmiňují Banduru, který vymezuje vnímané sebeuplatnění jako víru jedinců ve vlastní schopnosti organizovat a následně provádět takové aktivity, které jsou potřebné k dosažení daných výsledků. (Bandura, 1997 cit. dle Janouška, Slaměníka In Výrost, Slaměník, 2008)

V souvislosti s touto kapitolou je zároveň důležité zmínit pojem prosociální chování. Podle Slaměníka a Janouška obecně sociální chování zahrnuje dvě významné kategorie: prosociální a antisociální. Prosociální chování je společensky pozitivně přijímáno, protože je v souladu s pozitivními normami. Naopak antisociální chování je společensky odmítáno. Prosociální chování se vymezuje jako akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka

nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným. Jestliže takové chování zůstane bez odezvy, pravděpodobně začne vyhasínat. V současné sociální psychologii se většina autorů přiklání k názoru, že motivační zdroje prosociálního chování je nutné hledat ve vlivech prostředí a výchovy. (Janoušek, Slaměník In Výrost, Slaměník, 2008)

1.5 Vybrané metody zkoumání třídního klimatu

Vykopalová tvrdí, že základním předpokladem pro vytvoření žádoucího klimatu školní třídy je nutnost klima diagnostikovat. Na základě výsledků diagnostiky je možno dále uvažovat o změnách v chování žáků v případě, že z hlediska utváření sociálního klimatu není toto klima optimální. (Vykopalová, 1992)

Mezi průkopníky ve zkoumání klima patří Litwin, Striger, Bessoth, dále také Jerusalem, Dressmann, Fend, Oswald. Dle Laška v České republice neexistuje systematické zkoumání třídního klimatu. V zahraničí, především pak v USA a Austrálii, se této problematice věnují odborníci již čtyřicet let, intenzivněji pak nejméně posledních dvacet let. (Lašek, 2007)

Podle Grecmanové se obecně klima školy stalo v České republice aktuálním tématem až po roce 1990. Problematice se věnovali Mareš, Lašek, Klusák. Grecmanová píše, že pozornost byla zaměřena především k sociálnímu klimatu třídy, ke komunikačnímu klimatu ve třídě a klimatu učitelského sboru. V 70. a 80. letech se výzkumy na tuto problematiku prováděly v našem prostředí jen ojediněle. Zároveň jak se ukázalo na konferenci České pedagogické společnosti v Olomouci v roce 2003, nepřebíráme již jen zahraniční výzkumné metody, ale rozvíjí se neustále snaha vytvářet vlastní, které by odpovídaly našim podmínkám. (Grecmanová, 2008)

Dle Průchy existují dvě cesty zkoumání třídního klimatu. První cestou je zaměření se na co největší objektivitu. Snažíme se zjistit daný stav co nejpřesnějším nástrojem a co nejméně dění a současný stav sami ovlivnit. Druhou cestou je sbírání subjektivních výpovědí zúčastněných, kteří nám reprodukují své pocity, přání, hodnocení apod. Příkladem prvního přístupu mohou být kamerové záznamy. Druhá varianta odpovídá měření klimatu dotazníky, rozhovory apod. (Průcha cit. dle Čapka, 2010)

Z jiného úhlu pohlíží na problematiku diagnostikování třídního klimatu Lašek. Píše o třech základních metodách, kterým je třídní klima zkoumáno. O první skupině metod můžeme hovořit jako o metodách observačních. Pozorovatel získává objektivní data: počet žáků ve třídě, množství komunikačních aktů apod. (Lašek, 2007) Chávez považuje tyto metody za velmi užitečné na počátku zájmu o studium klimatu třídy. (Chávez cit. dle Laška,

2007) Druhá skupina metod je podle Laška zaměřena na události odehrávající se ve třídě. Hlavním předmětem zájmu se zde stávají vazby mezi žáky, žáky a učitelem, přátelství a vliv těchto vlivů na psychiku žáka a na jeho školní úspěšnost. Třetí skupina používaných metod se opírá o arzenál školní etnografie. Výzkumný pracovník používá především metodu zúčastněného pozorování. Tento směr výzkumu je velmi důležitý, na druhou stranu je časově náročnější. Navíc zde existuje riziko, že některé podstatné skutečnosti nebudou pozorovateli zpřístupněny. (Lašek, 2007)

Podle Průchy je jedním z protagonistů zkoumání třídního klimatu australský vědec B. J. Fraser. Základním principem Fraserova přístupu je to, že klima se popisuje na základě výpovědí produkovaných o tomto prostředí jeho účastníky. Aby výpovědi zúčastněných byly validní, byly zkonstruovány hodnotící dotazníky k identifikaci třídního klimatu. Těchto dotazníků je větší řada. (Průcha, 1997)

Čapek shrnuje několik dotazníků, které byly vytvořeny. Dotazník vytvořen R. Braunem pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu nazývané jako dotazníky B3 a B4. B4 slouží pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu, zatímco B3 posuzuje vlastní zapojení do třídního kolektivu. Další dotazník, který lze použít při diagnostice třídního klimatu je dotazník CES. Dotazník měří tyto složky třídního klimatu: angažovanost žáka, vztahy mezi žáky, učitelovu podporu, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Tento nástroj je určen pro žáky 7. – 9. tříd základních škol a 1. – 4. ročníkům středních škol. (Čapek, 2010)

Měření klimatu 4. – 6. tříd základní školy

V naší práci, zejména ve výzkumné části se zaměřujeme na třídní klima ve 4. – 6. třídách základních škol. Lašek píše o jedné z metod, která byla vyvinuta pro poznávání třídního klimatu na základní škole. Jedná se o dotazník My Class Inventory (dále jen MCI). Autoři tohoto dotazníku jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Dotazník je hojně rozšířen a používán v mnoha zemích světa. Je mezi učiteli oblíben především díky své jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocování. MCI dotazník minimalizuje únavu žáků při vyplňování, obsahuje pouze pět škál. Další výhodou je redukci odpovědi na ano – ne. Tento dotazník umožňuje podrobně a diferencovaně popsat klimata jednotlivých tříd. (Lašek, 2007)

Průcha považuje dotazník MCI za jeden z mnoha hodnotících dotazníků, které lze použít pro měření klimatu ve třídě. Jedná se zároveň jeden z dotazníků, jež byly zkonstruovány na západě a byly přeloženy do češtiny. Záslouhou J. Laška z Pedagogické

fakulty v Hradci Králové byl takto připraven právě dotazník MCI, který je v české verzi nazván jako Naše třída. Dotazník je aplikovatelný ve 3. – 6. třídách základní školy. (Průcha, 1997) Čapek se zmiňuje o pěti položkách, které udávají hodnoty třídního klimatu:

- 1) Spokojenost ve třídě – vztah žáků k jejich třídě, míra pohody
- 2) Tření ve třídě – míra a častost napětí a sporů mezi žáky ve třídě
- 3) Soutěživost ve třídě – konkurenční vztahy mezi žáky, prožívání školních neúspěchů
- 4) Obtížnost učení – jak žáci vnímají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné
- 5) Soudržnost třídy – míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky

Existují dvě formy dotazníku. Aktuální odráží současný stav, preferovaná poukazuje na přání žáků v jednotlivých oblastech. (Čapek, 2010)

2 Agresivní chování

„Nemyslím, že dnešní děti přicházejí na svět horší, než jsme byli my. Ale právě svět, který je v současné době obklopuje, nevhodná výchova (doma a mnohdy i ve škole), nedostatek podpory a porozumění, uspěchanost doby a přemíra techniky z nich dělá jedince, kteří nejsou schopni se poprat s každodenní realitou. Často je „patologické“ chování ve formě agrese, šikany, krádeží, lhaní, záškoláctví pouze formou obrany a projevem neschopnosti řešit náročné životní situace.“ (Martínek, 2009, s.7)

Agrese je široce známý pojem, se kterým se nejspíše setkal každý z nás. Pojem agrese zahrnuje širokou škálu projevů, a to je ten důvod, proč může nabývat tolik významů a definic. Toto chování se nepojí pouze s dospělými, ale často se objevuje už v útlém věku. Má svoje negativní i pozitivní stránky. Problémem se stává hlavně v momentě, kdy se vyskytuje v nadměrné míře a nevhodným způsobem.

2.1 Základní přístupy k lidské agresi

Na téma agresivita, agrese a agresivní chování existuje rozsáhlá literatura. S tím souvisí i to, že se teorie zabývající se problematikou mohou odlišovat a neexistuje jednotná definice, která by definice pojmů sjednocovala. Například Edelsberger ve svém díle uvádí: *„z latinského aggressivus = útočný – vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. 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, s. 29) Mezi další definice agresivity patří definice Martíňka. *„Do jisté míry to je*

charakteristický znak osobnosti jedince. V nejširším slova smyslu ji lze definovat jako dispozici k agresivnímu chování. Každý jedinec je vybaven určitou mírou agresivity, jinak by ve společnosti neměl šanci na přežití. Člověk nadaný vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, se svojí agresivitou těžce bojuje, protože ovládá jeho života působí vážné komplikace v mezilidské komunikaci.“ (Martínek 2015, s. 10) Agresivitu můžeme též charakterizovat podle Bělíka jako schopnost organismu mobilizovat své síly v případě ohrožení, při snaze zvládat těžkosti nebo snaze dosáhnout cíle. (Bělík, Hoferková, Kraus a kol. 2017)

Samozřejmě bychom měli rozlišovat pojem agresivita, agrese a agresivní jednání. Někdy tyto pojmy nebývají rozlišovány a jsou považovány za ekvivalenty. Někteří autoři naopak pojmy rozlišují a definují je odlišně. Z našeho pohledu se jedná o různé pojmy. Edelsberger uvádí, že *„agrese pochází z latinského aggressio = výpad, útok – vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.“* (Edelsberger 2000, s. 29) Podle Čermáka může být agrese chápána jako *„narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání. Někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu odpovědného za široké spektrum chování“.* (Čermák, 1998, s. 9)

Z těchto definic je tedy samozřejmé, že mezi pojmy agrese a agresivita je zřetelný rozdíl. Agrese je jednání vědomé se záměrem ublížit a poškodit jinou osobu nebo věc. Na rozdíl od toho agresivita je sklon nebo také tendence k útočnému jednání. Dolejš doplňuje, že v případě agresivity se jedná o rys osobnosti, který podmiňuje agresivní chování v různých situacích. Agrese je pak projevem této vnitřní dispozice. (Dolejš, 2016)

V díle Psychopatologie pro pomáhající profese najdeme definici pojmu agresivní chování. *„Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agresivitu lze chápat jako sklon k takovému chování. Agrese označuje aktuální projev takového chování“.* (Vágnerová, 2008, s. 757)

Dle Vágnerové se agresivního jednání může jedinec dopouštět sám. Častěji se objevuje situace, kdy k takovému jednání dochází ve skupině. (Vágnerová, 2008) Právě z toho důvodu je školní prostředí ideální pro rozvoj takového chování.

2.2 Druhy agrese

Existuje mnoho přístupů k rozeznávání druhů agrese. Některé z nich jsme popsali v následujících odstavcích. Všeobecně platí, že agresi můžeme rozdělit podle směru na heteroagresi, tedy agresi zaměřenou na druhé a autoagresi, zaměřenou na sebe. Jako forma heteroagrese může být agrese vybitá na zvířeti, na neživém předmětu nebo na další osobě. Podle Martínka se ve školním prostředí velmi často objevuje agrese vybitá na neživém předmětu. Jedinec navenek ukazuje svou fyzickou sílu a neživý předmět se stává prostředkem uvolnění agresora. Tento typ chování může být prostředkem zastrašování ostatních. Ve školách dnes není výjimkou, že se ve třídě nachází terárium se zvířetem. Děti by měla tato skutečnost vést k tomu, aby se o zvíře naučily starat a chovat se k němu mile. Žáci, kteří si netroufnou na spolužáky ani na učitele, tak často vybíjejí svou agresi na zvířeti. Dítě pozná, že se zvíře nedokáže bránit a začne ho považovat za slabého jedince. Toto chování se může přenést mezi spolužáky. Pokud se ve třídě objeví slabší jedinec, může agresor získat pocit, že si k němu může dovolit víc, protože se jedinec nebude bránit. (Martínek, 2009)

Autoagrese je agrese namířená proti sobě. Za nejtěžší formu autoagrese lze považovat sebevražedné chování. (Martínek, 2009) Zároveň i podle Fischera a Škody se jedná spolu se sebepoškozováním o nejzávažnější projevy autoagrese. Zatímco suicidiální chování představuje širší pojem, obsahující nápady, myšlenky apod. aniž by muselo dojít k vlastnímu aktu, suicidiální jednání zahrnuje behaviorální projevy směřující k sebevražednému aktu. (Fischer, Škoda, 2014) Martínek dále zmiňuje, že mezi autoagresi můžeme zařadit trichotilomani (vytrhávání vlasů či řas), masivní onychofagie (okusování nehtů s následným poškozením nehtového lůžka), pálení svíčkou či cigaretou, vpravování jehel či ostrých předmětů pod kůži, zabraňování zacelení rány, probodávání kůže jehlami nebo spínacími špendlíky, řezání. S autoagresí se můžeme setkat i u dětí týraných, zanedbávaných, trpících syndromem CAN.¹ (Martínek, 2015)

Každý autor uvádí jiné dělení agrese. Martínek odkazuje na Moyera, který klasifikoval sedm typů agrese, které se objevují jak u zvířat, tak i u lidí. Téměř všechny Moyerovy klasifikace se mohou v různých podobách objevovat i ve školním prostředí. Agresorem by se v tomto případě mohl stát žák, učitel, ale v některých případech i rodič. Mezi již zmíněných sedm typů agrese patří: predátorská agrese, agrese mezi samci (případně samicemi), agrese vyvolaná strachem, dráždivá agrese, rodičovská agrese (případně

¹ Syndrom CAN = syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Child Abuse and Neglect)

mateřská či otcovská agrese), sexuální agrese a agrese jako obrana teritoria. (Moyer cit. dle Martínka, 2015)

Martínek uvádí další klasifikaci agrese, která je vhodná pro školní prostředí. Rozlišuje přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, aktivitu a pasivitu. Fyzická aktivní přímá agrese představuje bití oběti, nucení k úkolům apod. Ve školním prostředí se s touto formou agrese setkáváme ve formě šikany. Při fyzická aktivní nepřímá agresi se jedná o najmutí jiného člověka k ublížení oběti. Ve školním prostředí se často vyskytuje fyzická pasivní přímá agrese, tedy záměrné bránění někomu v dosahování cílů (např. ničením pomůcek). Opět existuje i nepřímá forma této agrese, kde se jedná o odmítnutí splnění některých požadavků, např. odmítnutí pomoci jinému spolužákovi. Verbální aktivní přímá agrese je ve školním prostředí jedna z nejčastějších agresí. Znamená nadávky, urážky, slovní ponižování. Verbální aktivní nepřímá agrese znamená rozšiřování pomluv, které ubližují druhým. Jedná se o pomlouvání chování, oblékání účesu apod. jiného spolužáka. Verbální pasivní přímá agrese je ignorace druhého. Může způsobit i to, že se s jedincem nebude ve třídě bavit nikdo a bude z kolektivu vyloučen. Verbální pasivní nepřímá agrese znamená nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě trestán. (Martínek, 2009)

Jako jeden z dalších druhů Martínek uvádí instrumentální agresi. Jedná se o jednání racionální a promyšlené. V tomto případě se jedná o promyšlenou a cílenou agresi. Tímto cílem může být ochrana blízkých nebo sebe samého, upoutání pozornosti atp. typickým příkladem ve školním prostředí je šikana. (Martínek, 2009) Tento typ chování je opakem jednání v afektu.

Fromm agresi dělí do dvou základních typů: na biologicky adaptivní, životu sloužící, benigní agresi a na biologicky neadaptivní, maligní agresi. Přičemž biologicky adaptivní agrese je reakcí na určitý podnět a má obranný charakter. Tento druh agrese má člověk společný se všemi zvířaty, jedná se o fylogeneticky programovaný podnět napadnout, jakmile je organismus ohrožen. Směřuje k odstranění ohrožení, a to buď odstraněním příčiny nebo jejím zničením. Tato agrese slouží k přežití a zaniká, jakmile pomine ohrožení. Biologicky neadaptivní agrese poskytuje potěšení, aniž by sloužily k jinému cíli. Člověk její pomocí uspokojuje svoji žádost a touhu po rozkoši. Nejedná se o instinktivní chování, ale jedná se čistě o lidský potenciál. (Fromm, 1997) Agresi se zabýval i Lorenz, který pokládá každou lidskou agresi biologicky danou. Pro Lorenze je lidská agresivita pudem a není nutně výsledkem reakce na vnější podněty. Agrese je vrozeným vnitřním stavem vybuzenosti, díky energii, která se hromadí v nervových centrech a hledá způsob uvolnění. Projeví se bez ohledu na to, zda vnější podnět je nebo není. (Fromm, 1997)

Janošová zabývající se agresí školních dětí poukazuje na další dva typy agresivního chování. Reaktivní agrese vykazuje z vývojového hlediska větší stabilitu a objevuje se v časnějším věku. Často se u těchto jedinců objevuje porucha pozornosti a jejich vrstevnické vztahy bývají méně stabilní. Druhým typem agrese je proaktivní. Žáci, u nichž se projevuje tento typ agrese jsou často populární ve skupině, objevuje se u nich dominance, pojí se s dobrými sociálními dovednostmi a také vysokou sociální adaptibilitou. Tito žáci umí často odhadnout následky svého agresivního jednání a v oblasti sociálních dovedností se považují za kompetentnější než jejich spolužáci. (Janošová, 2016)

Specifickým typem agresivního chování pozorovatelného u lidí je vandalismus. Fischer a Škoda uvádí, že toto chování může být trestné a je charakteristické logicky nezdůvodnitelným poškozováním a ničením veřejného či soukromého majetku. Vandalismus pachatelé zpravidla nepřináší žádný zisk, kromě potřeby odreagování či potěšení. Motivem může být také touha stát se členem party, boj o pozici v partě, demonstrace síly a odvahy před spoluvrstevníky. (Fischer, Škoda, 2014) I přes to, že se objekty vandalismu stávají nejčastěji parky, zastávky, venkovní lavičky apod., lze toto chování přenést i do školního prostředí. Jedná se o ničení školního majetku jako jsou lavice, venkovní zdi školy apod.

Extrémním projevem agresivního chování je podle Koláře šikana. „*Šikana je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumějí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu.*“ (Kolář 2012, s. 136). Podle Schäfera hypotéza o sociální nepřizpůsobivosti poukazuje na nedostatečnou slučitelnost obecně přijímaného sociálního klimatu vrstevnické skupiny a individuálních postojů a chování. Individuální styl chování je pak skupinou přijat nebo vede k odmítání a viktimizaci. (Schäfer cit. dle Hewstona, Stroebeho, 2006) Problematika šikany není ovšem stěžejní pro tuto práci. Jak již bylo v úvodu zmíněno, existuje několik hledisek dělení druhů agrese. Záleží nejen na prostředí, ke kterému je chování vztahováno, ale také na příčinách chování, objektu apod.

2.3 Příčiny agresivního chování

Příčin, které vedou jedince k agresivnímu chování může být opravdu mnoho. V následujících odstavcích se pokusíme nejzákladnější příčiny zmínit. Podle Fischera a Škody příčiny, které vedou k agresivnímu jednání mohou být vrozené (biologické) nebo získané, tedy sociální. (Fischer, Škoda, 214) Podle Martínka jsou vrozené dispozice důležité k udržení vlastního teritoria. Mimo jiné jsou také důležité k utvoření společenské hierarchie. Každý jedinec má určitou míru agresivity vrozenou, ovšem míra je u každého jedince velmi individuální. Některé zdroje uvádí, že až 60 % míry agresivity je dědičná (Martínek, 2015). Jak uvádí Fischer a Škoda, biologické předpoklady k agresivitě nemusí být dány pouze genetickou podmíněností, ale mohou souviset se změnou ve struktuře nebo funkci centrální nervové soustavy. U mužů je jedním z biologických faktorů, které souvisí s vyšší mírou sklonů k agresivnímu jednání, hladina testosteronu. Jak již bylo zmíněno, tendence k agresivnímu chování nejsou podmíněny pouze biologicky, ale závisí také na vlivu sociálních faktorů, zejména sociální učení. K získání a popřípadě rozvoji agresivního chování může dojít díky působení rodiny a dalších sociálních skupin jako jsou například vrstevnické party. (Fischer, Škoda, 2014) O působení prostředí na agresi se zmiňují také Lovaš, který tvrdí, že většina případů agrese je vyprovokována právě změnami v prostředí. Souhrnně bývají tyto faktory označovány jako averzivní podněty a jejich společným jmenovatelem je, že vyvolávají diskomfort, tedy stav nepohody. (Lovaš In Výrost, Slaměník, 2008)

Další příčinou zvýšeného výskytu agrese u dětí je podle Martínka nečitelnost ve výchově. Výchova rodiče by měla být pro dítě čitelná, což znamená nastavení jasných pravidel. Pokud dítě cítí v tomto ohledu nejistotu, může se v něm budit pocit napětí a následné agrese. Jistota dítěte závisí i na spolehlivém, pevném a jistém učiteli. I učitel může dítě stresovat svou nečitelností. Dalším příkladem může být výrazný nesoulad v hranicích školy a rodiny. V prvním případě mohou být pravidla v rodině nastavena široce nebo dokonce nemusí vůbec existovat. Takové dítě se nemusí s vyznačenými školními pravidly umět srovnat. Pro takového jedince je školní řád naprosto nepochopitelný. Agrese vůči druhým je pro ně běžným způsobem sebeprosazení. V tomto případě lze pomocí psychoterapie terapeuticky pracovat na změně rodinného systému. Druhý případ je mnohdy složitější. Jedná se o situaci, kdy pravidla v rodině jsou nastavena velmi úzce a výchova je velice striktní. Pravidla školy jsou pro něj široká a je možné v nich zventilovat to, co by mu rodiče doma nedovolili. Ve velké většině případů se stávají sociometrickými hvězdami třídy v očích učitele. Takové dítě se často stává pomocníkem učitele, na kterého je vždy

spolehnutí a je pověřováno různými úkoly, jako je například hlídání třídy. Tento typ agresora začne s odchodem učitele ze třídy spouštět promyšlenou agresi. Často stojí v pozadí a má kolem sebe své pomocníky. Učiteli často při řešení takové situace nedojde, že si za svého pomocníka vybral právě spouštěče agrese. (Martínek, 2009)

Martínek se zmiňuje i o dalších příčinách agresivního chování. Samozřejmě sem patří mimo jiné vliv party. Příslušnost ke skupině může být dobrovolná (neformální skupina) nebo je podmíněna vnějšími okolnostmi (formální skupina). Co se týče agrese a vlivu party, je důležitá neformální skupina. Jedinec se identifikuje s normou skupiny a pokud taková skupina přijímá agresi za normu, jedinec má tendenci se s ní mnohdy bezmyšlenkovitě ztotožnit. Jednou z dalších příčin může být předčasná selekce dětí školního věku. Tím Martínek myslí selekce se specifickou poruchou učení. Takto selektované děti ztrácejí kontakt s ostatními dětmi a často trpí posměchem od ostatních. Nezbyvá jim nic jiného, než se posměchu bránit a jejich přirozenou reakcí je právě agrese. Druhým extrémem je selekce nadanějších dětí. Mezi „studijními“ a „nestudijními“ třídami vzniká vzájemná nevraživost. Úspěšnější žáci mají tendence dívat se na ostatní svrchu a ti jim tento postoj agresivně vracejí. Zvládat tempo výuky ve „studijní“ třídě může být pro žáka náročné a zažívá neúspěchy, kterým se snaží uniknout. (Martínek, 2009) Jedinec není schopen dosahovat svých cílů a cítí se frustrován.

Látalová píše, že na zvýšenou míru agresivity může mít také vliv životní styl matky během prenatálního stádia jedince. Riziko páchání trestné činnosti zvyšuje například kouření matek v těhotenství. (Látalová, 2013) Samozřejmě zde hraje roli i temperament dítěte.

V neposlední řadě agresivní chování dětí ovlivňují média, především počítačové hry a televizní programy. Jak uvádí Čermák: média dnes mají obrovskou moc a nebezpečí takové moci spočívá v tom, že pomocí nich lze manipulovat s informacemi, zjednodušovat realitu, jednostranně upřednostňovat jen některé názory apod. Přenos agrese z média na jedince může probíhat několika způsoby. Jedním z nich je, že agrese představovaná médiem může sloužit jako vzor k napodobování chování. Časté pozorování násilí může v jedinci vyvolat pocit, že agrese je žádoucí prostředek k řešení konfliktů. Roli zde hraje i realistické zpracování násilí. Čím je agrese reálnější, tím diváka více zaujme. (Čermák, 1998) Podle Zimbarda průměrná mládež věnuje před dosažením jednadvaceti let přibližně 10 000 hodin hraní počítačových her. Průměr deset tisíc hodin u počítačových her platí obecně pro všechny, ale protože kluci tráví u her třikrát více času než slečny, připadá na mladého chlapce do jednadvaceti let věku průměrně 14 400 hodin oproti 5 600 hodinám strávených slečnami. (Zimbardo, 2017). Fischer a Škoda píší, že tak velké číslo zanechá na dětech nemalé

důsledky. Zároveň pak u těch, kteří sledovali déle a více násilí v dětském věku byla následně zjištěna i vyšší míra agresivity po deseti letech. Tento fakt platí pro mužské pohlaví, u děvčat nebyl prokázán vliv sledování násilí na jejich agresivitu. Sledováním násilí může být ohrožen jednak mravní, tak sociální vývoj. (Fischer, Škoda, 2014)

2.4 Zvládání a řešení agrese

„Agresi se odborníci zabývají nejenom proto, aby lépe porozuměli tomuto druhu lidského projevu, ale také proto, aby mohli nabídnout lidem prostředky, jimiž by dokázali agresi kontrolovat. Neboť není třeba zdůrazňovat, že agrese život člověku znepříjemňuje a její důsledky jsou, jak je patrné z historie, mnohdy fatální a nezvratitelné.“ (Čermák, 1998, s. 147)

Obecně problematika prevence rizikového chování je v dnešní době velmi aktuálním tématem ve školách. Ovšem otázka prevence násilí a agresivního chování může být značně složitá. V pedagogickém slovníku je prevence definována jak soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Miovský uvádí, že na prevenci můžeme nahlížet jako na soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování. (Miovský, 2010)

Podle Říčana je dobrou prevencí šikany co možná nejširší uplatňování kooperace mezi dětmi při všech školních činnostech, které k ní dávají příležitost. Cílevědomé využívání kooperace pomáhá vytvářet takové vztahy ve třídě, které snižují riziko šikany. (Říčan, 1995) Jelikož je šikana druh agresivního chování, lze tyto poznatky použít i pro naši práci. Říčan dále popisuje základní myšlenku těchto aktivit jako vytváření kooperačních týmů a tím podporovat zapojení outsiderů do skupinových činností. Učit potenciální agresory i oběti šikany sociálním dovednostem. (Říčan, 1995) Samozřejmě má uplatnění principu kooperace příznivý vliv na vztahy mezi žáky všeobecně, nejen v souvislosti s šikanou a její prevencí.

O dalších možnostech snižování agresivity nejen u školních dětí píše Matějček a Dytrych. Jedná se především o tělesnou práci a sport. Fyzická práce je důležitá z toho důvodu, že jsme nuceni soustředit se na to, co děláme a často zapojujeme do této aktivity celý náš organismus. Největší výchovný efekt má, pokud děti pracují a spolupracují společně s rodiči. Spolupráce je důležitá především v momentě, kdy je zvýšená agresivita namířena také proti rodičům nebo jiným členům rodiny. (Matějček, Dytrych, 1997) *„Obrana je nasnadě: pro děti co nejvíce vlastní aktivity, pohybu, tvořivosti, podnikání, zábavy, kterou si*

samy vymýšlejí, sportu, ale takového, kde hlavní věcí je pohybové uvolnění a radost z výkonu, nikoli soutěž a vydržené úspěchy!“ (Matějček, Dytrych, 1997, s. 50)

Další způsob, jak snížit agresivitu u žáků může být použití trestu. Souvislostí agresivního chování a trestu se zabývá například Martínek nebo Čermák. Martínek předpokládá, že trest by měl ve školním prostředí agresivní chování redukovat, především tedy instrumentální agresi. V určitých situacích může trest takové chování naopak posilovat. (Martínek, 2009) Toto tvrzení potvrzuje také Čermák (1998). Podle Barona závisí účinnost trestu na několika faktorech. Jedním z faktorů je úroveň hněvu prožívaná agresorem. Pokud je hněv slabý nebo má střední intenzitu, pak je výhrůžka trestem účinná. Další faktor se týká instrumentální agrese. Pokud jedinec svým jednáním může dosáhnout velkých zisků, pak ho neodradí ani značná míra zastrašování tresty. Třetím faktorem, který hraje roli je velikost a pravděpodobnost trestu. Čím je trest větší, tím více je jedinec od agresivního jednání odrazován. (Baron cit. dle Čermáka, 1998)

Agresivní chování může často vyvolat konflikty mezi žáky. Způsob řešení konfliktu může vztahy ve třídě posílit či naopak ještě více zhoršit. Frankovský a Kentoš rozlišují obecně tři způsoby řešení konfliktů. Prvním způsobem je autoritativní řešení, které je založeno na síle, vlivu a moci. Autorita může mít formální i neformální charakter. V našem případě by se jako o autoritu mohlo jednat o učitele. Autoritativní řešení konfliktu nemusí řešit podstatu konfliktu, ale řídí se vlastními zájmy a pravidly. Alternativní řešení konfliktních situací poskytuje konfliktním stranám svobodnou možnost rozhodnout se, jak konflikt vyřeší. Alternativní způsob řešení konfliktu produkuje zpravidla větší spokojenost s výsledkem řešení. Třetím způsobem řešení konfliktních situací je intervence třetích stran. Základním mechanismem je v tomto případě mediace, tedy zprostředkování dohody za asistence třetí strany. Častou technikou používanou v této oblasti je diskuzní technika. (Frankovský, Kentoš In Výrost, Slaměník, 2008)

Práce s agresivním jedincem může být mnohdy velmi obtížná a neexistuje jednotné řešení, které bychom mohli uplatnit u každého dítěte. Každé dítě je individuum, a proto je nutné v práci s ním zohledňovat vliv jeho rodiny, prostředí, zaměřit bychom se měli také na kolektiv, ve kterém se nachází apod. Důležité je zaměřit se na protektivní faktory, které by měly agresivní chování zmírnit.

Fischer a Škoda kladou důraz nejen na jedince ale na ovlivňování celé veřejnosti. Míra tolerance k agresivním jevům je určována postoji celé společnosti. Míra snášenlivosti vůči agresivitě je ovlivňována řadou faktorů, roli zde hrají média, formální instituce (školy, úřady) a neformální instituce (zájmové sdružení). Na postoj veřejnosti mají vliv ti, kteří jsou

společností považováni za autoritu. Jedná se o vzor, který se snaží druzí napodobovat. (Fischer, Škoda, 2014) V našem případě může být takovým vzorem některý z pedagogů.

Poměrně častou metodou využívanou pro eliminaci agresivity je podle Fischera a Škody psychoterapie. Využíván bývá především režimový přístup a úprava prostředí, ve kterém u jedince dochází nejčastěji k agresivnímu chování. Využíváno bývá především sociální výcvik, individuální poradenství a intervenci v krizových situacích. Účinnou metodou je trénink zvládnání vlastní agresivity, která bývá realizována formou kognitivně-behaviorální terapie. Ta vychází z teorie, že příčinou psychických potíží jsou chybné způsoby myšlení a chování. V rámci tohoto přístupu může jedinec chybné způsoby myšlení a chování pochopit a odnaučit se jim. Možností také je naučit se nové způsoby řešení hůře zvládaných situací. Cílem je spolu s dalšími aktivitami změna agresivních způsobů jednání do sociálně přijatelné formy. Další možností je využití farmakologické léčby. Tento způsob redukce agresivního jednání bývá často součástí psychiatrické péče. Může se jednat o součást léčby některé psychické poruchy, kde vyšší míra agresivity patří mezi typické znaky. (Fischer, Škoda, 2014)

2.5 Vybrané metody měření agresivity

Agresivní chování má různá pojetí, dělení a především projevy. Tyto rozlišné projevy přinášejí velký rozsah metod pro odhalování agresivních tendencí u jedince. V této kapitole se na některé dotazníkové metody užívané pro posuzování agrese zaměříme. Informace pro tuto kapitolu jsme čerpali z díla Agresivita u českých adolescentů, jejímž autorem je Martin Dolejš a kol.

Suchá se zmiňuje o inventáři pro měření různých projevů agresivity, který v roce 1957 popisuje Buss a Durkeevá. Nástroj obsahuje celkem 75 otázek, které lze rozdělit do 8 kategorií (útočení, nepřímá agrese, iritabilita², negativismus, nelibost, podezřavost, verbální agrese, pocity viny). Na dotazník navazuje dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ) z roku 1992. Nástroj cílí nejen na celkovou agresivitu, ale zachycuje i různé způsoby, ve kterých se agresivita může u jedince projevovat. Agresivní projevy posuzuje na základě čtyř faktorů. Jedná se o fyzickou agresivitu, verbální agresivitu, hněv a hostilitu. Dotazník agresivity Busse a Perryho se celkově skládá z 29 položek. Metoda se pro svoje jednoduché použití a dobré psychometrické vlastnosti poměrně rychle rozšířila a stala se standardem

² připravenost reagovat výbuchem negativních emocí v důsledku provokace

v měření agresivity v několika zemích světa. Standardizaci české verze metody realizoval Dolejš a kolektiv v roce 2014. (Suchá In Dolejš a kol., 2016)

Suchá dále uvádí že další koncepci, včetně přístupu k měření agresivity, navrhuje Caprara. V České republice existuje překlad jednotlivých testů, pro českou populaci ale nejsou vytvořeny normy a tato metoda pro zkoumání agresivity u nás není oficiálně dostupná. Za další výzkum uskutečněný v České republice věnující se agresivnímu chování může být považována studie HBSC - Health Behaviour in School-aged Children. V této konkrétní studii se za agresivní chování považuje násilné chování ve formě rvaček, šikany a kyberšikany. Studie se zabývá také srovnáváním násilného chování s ostatními státy. (Suchá In Dolejš a kol., 2016)

Svou pozornost nyní přesuneme do Španělska, kde na toto téma vznikají rozsáhlé výzkumy a studie. Jako první můžeme uvést výzkum, který uskutečnili Rey Pena a Extremera Pacheco. Jejich výzkum je zaměřen na fyzickou a verbální agresivitu a její souvislost s depresí v adolescenci. Dále se zaměřují na copingové strategie, depresivitu a fyzickou a verbální agresi a jejich souvislosti. Ve Španělsku vznikaly i další důležité dotazníky. Jedním z nich je výzkum zabývající se prevencí agresivity v dětství a adolescenci. Autory tohoto výzkumu jsou Barrio, Carrasco, Rodríguez a Gordillo.

Jako poslední výzkum uvedeme výzkum pocházející od maďarských autorů Pika a Pinczése. Tito autoři zkoumali především impulzivitu, depresi a agresivitu v adolescenci. Uvádějí úzkou souvislost mezi pohlavím, impulzivitou a agresivním chováním, kdy vyšších skóre dosahují muži. (Dolejš, 2016)

3 Třídní klima a agresivní chování žáků

Empirická část práce mapuje vztahy mezi faktory třídního klimatu a vybranými projevy agresivního chování žáků. Úvodní část šetření definuje výzkumný cíl a hypotézy, charakterizuje použité výzkumné metody a soubor respondentů. Dále poskytuje výsledky a interpretace dat shromážděných dotazníků, které vyplňovali žáci základní školy.

3.1 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Z analýzy teoretických pramenů je patrné, že třídní klima hraje významnou roli v životě žáka. Třídní klima denně žák pociťuje a může ho i sám ovlivňovat. Třídní klima ovlivňuje nejen školní výkon, ale také kvalitu vztahů ve školní třídě, včetně projevů agresivního chování. Pro výzkumné šetření byl stanoven výzkumný problém, který zní: Existuje souvislost mezi faktory třídního klimatu a agresivním chováním? Cílem výzkumu je zmapovat základní vztahy mezi vybranými faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování. S cílem korespondují tyto hypotézy:

H1: Vyšší spokojenost s třídním klimatem souvisí s méně závažnými projevy agresivního chování.

H2: Vyšší hodnoty skupinové koheze ve školní třídě souvisejí s méně závažnými projevy agresivního chování.

H3: Vyšší obtížnost učení souvisí se závažnějšími projevy agresivního chování.

H4: Vyšší míra soutěživosti ve školní třídě souvisí se závažnějšími projevy agresivního chování.

H5: Vyšší hodnoty vlastní vnímané užitečnosti souvisejí s méně závažnými projevy agresivního chování.

Kvantitativní výzkum byl realizován za pomoci standardizovaného dotazníku. Chráska říká, že: „*samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska, 2016, str. 158).

3.2 Výzkumná metoda

Orientace výzkumu je kvantitativního charakteru, zvolili jsme proto metodu dotazníkového šetření. Celý dotazník je sestaven ze tří dílčích dotazníků, jsou popsány níže. V první části testové baterie jsme použili nástroj od B. J. Fräsera a D.L. Fishera z roku 1986. Českou verzi dotazníku se svolením autorů připravil a v našich podmínkách vyzkoušel. J.

Lašek roku 1998, který celou metodu popisuje. Dotazník „Naše třída“ je určen pro žáky 3. – 6. ročníků. Díky jednoduché konstrukci je mezi pedagogy tato metoda oblíbená. Umožňuje bez obtíží proniknout do oblastí života ve třídě, které učitel vnímá mnohdy pouze intuitivně. Dotazník má dvě formy – aktuální a preferovanou. Aktuální zjišťuje současné klima třídy a preferované zjišťuje přání žáků. Pro naši práci jsme zvolili aktuální formu dotazníku. Metoda obsahuje 25 položek, na které žáci odpovídají Ano/Ne. Jedná se tedy podle Gavory o uzavřený typ otázek, kdy „uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi“. Otázky nabízejí pouze dvě odpovědi, proto je nazýváme dichotomické. (Gavora, 2010, s. 102) Položkami se zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Těmito proměnnými jsou:

- 1) Spokojenost ve třídě – zjišťuje míru uspokojení z pobytu ve třídě
- 2) Třenice ve třídě – zjišťuje komplikace ve vztazích mezi žáky, míru sporů, napětí, rvaček, nevhodného sociálního chování
- 3) Soutěživost ve třídě – zjišťuje konkurenci mezi žáky, prožívání školních neúspěchů a snahy pro vyniknutí
- 4) Obtížnost učení – zjišťuje prožívání nároků, nakolik se zdá žákům učení obtížné
- 5) Soudržnost třídy – zjišťuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky a míru pospolitosti třídy. (Lašek, 2007)

Druhou část testové baterie jsme vypracovali podle škály od autorů Dolejše, Suché a Skopala (2014), a to tzv. škálu agresivity. Podle Gavory „posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. (Gavora, 2010, s. 88) Autoři se inspirovali původním dotazníkem agresivity Busse a Perryho z roku 1992, který se zaměřuje na agresivitu známou metodou BPAQ. Uváděná škála agresivity od Dolejše a kol., je škálou, která se zaměřuje na tři aspekty agresivního chování, na fyzickou agresivitu, hněv a hostilitu. Metoda se skládá celkem z 30 položek. Prvním subfaktorem je fyzická agresivita. Aktér realizuje fyzické aktivity, které mají za následek fyzické poškození oběti, ale někdy také samotného agresora. Faktor fyzické agresivity je zkoumán 12 položkami. Druhým subfaktorem je hněv, který představuje emoční stav nebo podmínky, které se skládají z pocitů napětí, otrávenosti, podrážděnosti apod. Hněv je doprovázen fyziologickými reakcemi jako například hlubší respirace a neverbálními signály jako je například mračení se. Subškála je tvořena 13 položkami. Třetím subfaktorem, který metoda zkoumá je faktor hostility. Hostilita neboli nepřátelství se skládá z pocitů nepřátelství a nespravedlnosti. Subškála je představována 5 položkami. (Dolejš a kol. 2016)

Třetí část testové baterie měří self-efficacy (vnímaná osobní účinnost). Použili jsme metodu, kterou nejprve vypracovali Ralf Schwarzer a Matthias Jerusalem a následně přeložil Křivohlavý (1993). Posuzovací škále se věnujeme v 10 položkách. Pokud žák v této oblasti dosáhne vysokého výsledku, znamená to vysokou míru vnímané sebeúčinnosti. Žáci mají v oblasti týkající se agresivního chování a self-efficacy na výběr ze čtyř-stupňové škály četnosti výskytu či potvrzení daného tvrzení (1 = rozhodně nesouhlasím, 4 = rozhodně souhlasím). Tabulka 1 nám přibližuje strukturu použitého dotazníku.

Tabulka 1 Struktura dotazníku

| Název proměnné | | Číslo otázek | Minimální počet bodů | Maximální počet bodů |
|------------------|----------------------|-------------------|----------------------|----------------------|
| Třídní klima | Spokojenost ve třídě | 1, 6, 11, 16, 21 | 5 | 15 |
| | Třenice ve třídě | 2, 7, 12, 17, 22 | 5 | 15 |
| | Soutěživost ve třídě | 3, 8, 13, 18, 23 | 5 | 15 |
| | Obtížnost učení | 4, 9, 14, 19, 24 | 5 | 15 |
| | Soudržnost třídy | 5, 10, 15, 20, 25 | 5 | 15 |
| Škála agresivity | Fyzická agresivita | 26-38 | 12 | 48 |
| | Hněv | 39-50 | 13 | 52 |
| | Hostilita | 51-55 | 5 | 20 |
| Self – efficacy | | 56-65 | 10 | 40 |

Pro ověření vztahů mezi zvolenými proměnnými byla zvolena korelační studie, při které podle Walkera vezmeme dvě měření a podíváme se na to, zda mezi nimi existuje nějaký vztah. „Všechny korelační testy nám poskytnou číslo někde mezi nulou a jedničkou. Tomuto číslu se říká korelační koeficient. Korelační test dá výsledek nula, když mezi oběma měřeními žádný vztah neexistuje a dá výsledek jedna, když mezi nimi existuje velmi silný vztah. Když je korelace kladná, znamená to, že jak se jedna hodnota zvyšuje, zvyšuje se zároveň i druhá hodnota, je-li korelace záporná, znamená to, že jak se jedna hodnota zvyšuje, ta druhá se snižuje.“ (Walker, 2013, s. 162-164) Zároveň se jedná o neexperimentální přístup, jelikož měříme věci, které již existují. (Walker, 2013) Riziko mohla představovat délka dotazníku, protože pro mladší žáky mohlo být obtížnější se na vyplňování soustředit. Z hlediska vyplněných dotazníků lze usoudit, že jim vyplňování problém nedělalo. Žáci byli svými

třídními učiteli instruování, jak mají dotazník vyplnit a byli informováni i o anonymitě dotazníku.

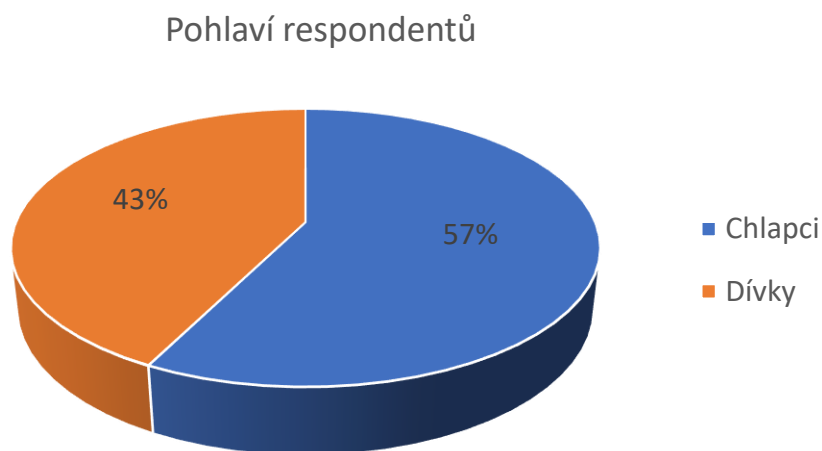
3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo prováděno na základní škole T. G. Masaryka v Suchdole nad Lužnicí. Výzkumný soubor tvořil celkem 87 respondentů ze 4. až 6. ročníku. Ze 4. třídy vyplnilo dotazník 18 žáků, z 5.A 19 žáků, z 5.B 17 žáků z 6.A 18 žáků a z 6.B dotazník vyplnilo celkem 15 žáků. Z hlediska pohlaví se do dotazníkového šetření zapojilo 35 dívek a 52 chlapců. Dotazníky byly žákům rozdány třídními učiteli po dohodě s vedením školy. Osloveným zástupcům základní školy byly vysvětleny instrukce a postup správného vyplnění dotazníků. Po zvážení třídních učitelů, některé třídy vyplnily dotazník během vyučování, některé dostaly dotazník domu k vyplnění. Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2018/2019, konkrétně v měsíci únor.

3.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření

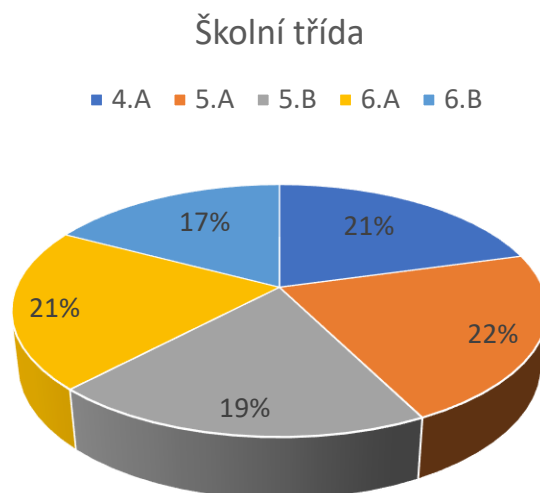
Jak už bylo výše zmíněno, dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 87 respondentů, celkově z pěti tříd základní školy. Na grafu č. 1 můžeme pozorovat podíl mužů a žen na celkovém výzkumném vzorku, z kterého vyplývá, že z počtu 87 žáků se dotazníkového šetření zúčastnilo 37 dívek, což odpovídá 43 % celkového počtu a 50 chlapců, což odpovídá 57 % celku.

Graf 1 Podíl mužů a žen na výzkumném šetření



Graf č. 2 nám nabízí vhled do problematiky z hlediska rozvrstvení počtu žáků jednotlivých tříd. Rozvrstvení je poměrně rovnoměrné, co se týče jednotlivých ročníků. Nejvíce žáků vyplnilo dotazník z 5.A, jedná se o 19 žáků, 22 % celkového počtu žáků. Nejméně vyplněných dotazníků se nám dostalo z 5.B, kde dotazník vyplnilo 17 žáků, tedy 19 % z celkového počtu.

Graf 2 Procentuální zastoupení žáků



Tabulka 2 Výsledky dotazníkového šetření ve 4.A

| Třída 4. A | | | | | |
|----------------------|--------|------------------|------------------|-------|---------------------|
| | Průměr | Nejnižší hodnota | Nejvyšší hodnota | Modus | Směrodatná odchylka |
| Spokojenost ve třídě | 12,3 | 7 | 15 | 15 | 2,5 |
| Třenice ve třídě | 9,9 | 5 | 15 | 5 | 3,9 |
| Soutěživost ve třídě | 12,3 | 7 | 15 | 15 | 2,7 |
| Obtížnost učení | 7,6 | 5 | 13 | 5 | 2,6 |
| Soudržnost ve třídě | 8,2 | 5 | 15 | 5 | 2,8 |
| Fyzická agresivita | 21,9 | 13 | 37 | 15 | 6,5 |
| Hněv | 28 | 16 | 45 | 30 | 7,6 |
| Hostilita | 9,8 | 5 | 17 | 11 | 3,1 |
| Self - efficacy | 27,9 | 10 | 38 | 29 | 6,2 |

Tabulka č. 2 nám ukazuje výsledky výzkumného šetření ve 4. A. Co se týče prvních čtyř aspektů, které ukazují na vnímání třídního klimatu, tak průměrně nejvyššími hodnotami žáci hodnotili spokojenost ve třídě a soutěživost mezi spolužáky. Oba faktory nám ukazují průměrnou hodnotu 12,3 z maximálního počtu 15 bodů. Obě položky zároveň hodnotili žáci nejčastěji nejvyšším počtem bodů, to je jistě pozitivním zjištěním. Naopak třenice, soudržnost a obtížnost učení hodnotili žáci nejčastěji nejnižším možným počtem bodů, tedy 5. V části týkající se agresivního chování dosáhli žáci v kategorii fyzická agresivita téměř 22 bodů z rozmezí 12 až maximálně 48 bodů. V kategorii, kde žáci hodnotili míru svého hněvu, získali průměrně 28 bodů z rozmezí 13 až maximálně 52. Hostility dosáhli žáci téměř 10 bodů. Nejméně mohli získat 5 a nejvíce 20. Co se týče oblasti agresivního chování, můžeme shrnout, že průměrně dosáhli žáci téměř poloviny možných dosažených hodnot. V oblasti týkající se self- efficacy mohli žáci získat 10 až 40 bodů. Průměrně žáci dosáhli v této oblasti 27,9 bodů, což je více než polovina možných získaných bodů.

Tabulka 3 Výsledky dotazníkového šetření v 5. A

| Třída 5. A | | | | | |
|----------------------|--------|------------------|------------------|-------|---------------------|
| | Průměr | Nejnižší hodnota | Nejvyšší hodnota | Modus | Směrodatná odchylka |
| Spokojenost ve třídě | 9,7 | 5 | 15 | 11 | 3 |
| Třenice ve třídě | 10,2 | 5 | 15 | 13 | 2,8 |
| Soutěživost ve třídě | 10,3 | 5 | 15 | 7 | 3,3 |
| Obtížnost učení | 10,5 | 7 | 15 | 9 | 2,6 |
| Soudržnost ve třídě | 10,4 | 5 | 15 | 11 | 2,8 |
| Fyzická agresivita | 19,2 | 12 | 41 | 17 | 6,8 |
| Hněv | 28,3 | 15 | 46 | 27 | 7,4 |
| Hostilita | 9,9 | 5 | 18 | 5 | 3,8 |
| Self - efficacy | 27,3 | 10 | 37 | 32 | 7,1 |

Tabulka č. 3 nám ukazuje výsledky výzkumného šetření v 5. A. V první oblasti týkající se třídního klimatu, hodnotili žáci průměrně nejnižším počtem bodů spokojenost ve třídě. Tato kategorie je zároveň zajímavá tím, že získala v 5.A nejnižší počet bodů všech respondentů v oblasti nejnižší hodnota. Další položky – třenice ve třídě, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost, získaly v průměru podobný počet bodů. Jako nejvyšší možnou

hodnotu 15 bodů získaly všechny položky týkající se třídního klimatu. Zároveň i nejnižším počtem bodů byly v některých případech hodnoceny položky, mimo obtížnosti učení. Ve škále agresivity se 5. A přibližuje úzce svými výsledky předešlé třídě – 4.A, stejně tak, jako u položky self – efficacy, kde je průměrná hodnota 27,3.

Tabulka 4 Výsledky dotazníkového šetření v 5. B

| Třída 5. B | | | | | |
|----------------------|--------|------------------|------------------|-------|---------------------|
| | Průměr | Nejnižší hodnota | Nejvyšší hodnota | Modus | Směrodatná Odchylka |
| Spokojenost ve třídě | 9,7 | 7 | 15 | 9 | 2,2 |
| Třenice ve třídě | 11,2 | 5 | 15 | 13 | 3,1 |
| Soutěživost ve třídě | 11,8 | 5 | 15 | 15 | 3,1 |
| Obtížnost učení | 7,4 | 5 | 13 | 5 | 2,8 |
| Soudržnost ve třídě | 7,4 | 5 | 13 | 5 | 3 |
| Fyzická agresivita | 19,8 | 13 | 41 | 13 | 6,8 |
| Hněv | 24,5 | 15 | 40 | 18 | 7,1 |
| Hostilita | 9,6 | 5 | 15 | 7 | 3,3 |
| Self - efficacy | 29,1 | 21 | 39 | 27 | 4,5 |

Tabulka č. 4 nám ukazuje výsledky výzkumného šetření v 5. B. Prvních pět aspektů zkoumající vnímání třídního klimatu nám ukazují, že se ve třídě vyskytuje soutěživost mezi spolužáky, kterou žáci hodnotili poměrně vysokými hodnotami. Výsledek nám potvrzuje nejen průměr, ale také modus neboli nejčastější hodnota, která ukazuje maximální počet bodů, který lze v této oblasti získat. Naopak poměrně nízká čísla vyšla u kategorie obtížnosti učení a soudržnosti třídy. V porovnání s ostatními třídami se jedná o nejnižší vnímanou soudržnost ve třídě. V oblasti self – efficacy je zajímavé, že se zde objevila nejvyšší hodnota ze všech respondentů. I přes to, že konkrétní jedinec není předmětem našeho zkoumání, je tento fakt zajímavý, protože jedinec získal z maximálního počtu bodů 40 celých 39. A to samé se týká i nejnižší hodnoty u položky self – efficacy, která činila 21 a tím se zároveň stala nejvyšší hodnotou mezi všemi respondenty v kategorii nejnižší hodnoty vlastní vnímané užitečnosti.

Tabulka 5 Výsledky dotazníkového šetření v 6. B

| Třída 6. B | | | | | |
|----------------------|--------|------------------|------------------|-------|---------------------|
| | Průměr | Nejnižší hodnota | Nejvyšší hodnota | Modus | Směrodatná odchylka |
| Spokojenost ve třídě | 11 | 7 | 15 | 9 | 2,4 |
| Třenice ve třídě | 9,5 | 5 | 15 | 11 | 2,7 |
| Soutěživost ve třídě | 11 | 5 | 15 | 13 | 3,4 |
| Obtížnost učení | 8,9 | 5 | 15 | 9 | 2,9 |
| Soudržnost ve třídě | 8,7 | 5 | 15 | 5 | 2,9 |
| Fyzická agresivita | 20,4 | 14 | 33 | 21 | 4,9 |
| Hněv | 26,6 | 13 | 40 | 23 | 7,3 |
| Hostilita | 10,7 | 7 | 19 | 8 | 3,5 |
| Self - efficacy | 24,4 | 20 | 34 | 20 | 5,1 |

Tabulka č. 5 nám ukazuje výsledky dotazníkového šetření v 6. B. Co se týče oblasti třídního klimatu, z výsledků lze usoudit, že žáci vnímají poměrně nízkou soudržnost ve třídě. Průměrně žáci nasbírali v kategorii 8,7 bodů, přičemž nejnižší naměřená hodnota dosahovala 5 bodů, což byl zároveň nejčastěji se vyskytující výsledek v kategorii soudržnost třídy. Naopak vysoké hodnoty získala položka soutěživosti ve třídě mezi žáky. Tuto oblast hodnotili žáci průměrně 11 body z maximálního počtu 15. Nejčastějším počtem bodů, které žáci v oblasti soutěživosti získali bylo 13. Z oblasti třídního klimatu zmíníme dále spokojenost ve třídě, kde žáci nasbírali v průměru 11 bodů a zajímavostí může být, že nikdo z žáků nehodnotil spokojenost ve třídě nejnižším možným počtem bodů, tedy 5. Druhá oblast dotazníků týkající se agresivního chování, hodnotila 6.B v průměru jednotlivé kategorie poměrně vysokými hodnotami v porovnání s ostatními třídami našeho výzkumného šetření. Naopak v kategorii self-efficacy hodnotila třída v průměru 24, 4 body, což je v porovnání s ostatními třídami našeho dotazníkového šetření jedno z nejnižších čísel.

Tabulka 6 Výsledky dotazníkového šetření v 6. A

| Třída 6. A | | | | | |
|----------------------|--------|------------------|------------------|-------|---------------------|
| | Průměr | Nejnižší hodnota | Nejvyšší hodnota | Modus | Směrodatná odchylka |
| Spokojenost ve třídě | 12,4 | 7 | 15 | 15 | 2,6 |
| Třenice ve třídě | 8,8 | 5 | 15 | 9 | 3 |
| Soutěživost ve třídě | 10,9 | 5 | 15 | 13 | 3 |
| Obtížnost učení | 7,4 | 5 | 11 | 5 | 2,3 |
| Soudržnost ve třídě | 10,4 | 5 | 15 | 11 | 2,9 |
| Fyzická agresivita | 18,2 | 12 | 33 | 12 | 5,5 |
| Hněv | 20,7 | 5 | 33 | 14 | 7,1 |
| Hostilita | 9,9 | 5 | 20 | 7 | 3,8 |
| Self - efficacy | 24,3 | 13 | 33 | 24 | 5,6 |

Tabulka č. 6 nám ukazuje výsledky dotazníkového šetření v 6. A. Z tabulky lze vypočítat, že žáci vnímají poměrně pozitivně spokojenost ve třídě. Z maximálního počtu 15 bodů, které mohli žáci získat, dosáhli v průměru 12,4 bodů. To je zároveň nejvyšší počet bodů, které třídy v průměru v kategorii spokojenosti ve třídě dosáhli. Současně i modus neboli nejčastější dosažená hodnota vyšla 15. Položka soudržnosti ve třídě získala opět v porovnání s ostatními třídami našeho dotazníkového šetření poměrně vysoký počet bodů, tedy 10. I přes to, se ve třídě objevili žáci, kteří hodnotili soudržnost nejnižším počtem bodů. V oblasti agresivního chování se v kategorii hněv i hostilita objevili žáci, kteří obě kategorie hodnotili nejnižším počtem bodů. Kategorie hostilita získala zároveň u některých žáků nejvyšší možný počet bodů. U položek self-efficacy získali žáci v průměru 24,3 bodů z maximálního počtu 40.

Z hlediska cílů práce nás zajímají vztahy mezi uvedenými proměnnými. Bude jim věnována pozornost v další části textu.

Vztahy třídního klimatu a agresivního chování

Třídní klima a to, jak se jedinec ve třídě cítí může bezesporu ovlivnit chování žáka. Za pomoci korelačního koeficientu, který vyjadřuje vzájemný vztah dvou proměnných, jsme zjišťovali a ověřovali skutečné vztahy mezi jednotlivými zkoumanými jevy. Korelace nám následně pomohly k ověření stanovených hypotéz. Výsledky jsou dále popsány v následujícím textu.

Tabulka 7 Korelace mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování

| <i>N=87</i> | <i>Spokoj.</i> | <i>Třenice</i> | <i>Soutěž.</i> | <i>Obtíž.</i> | <i>Soudrž.</i> | <i>Fyz.</i> | <i>Hněv</i> | <i>Host.</i> |
|--------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|-------------|-------------|--------------|
| Spokojenost | 1 | | | | | | | |
| Třenice | -0,29** | 1 | | | | | | |
| Soutěživost | -0,05 | 0,38** | 1 | | | | | |
| Obtížnost u. | -0,38** | 0,22* | 0,07 | 1 | | | | |
| Soudržnost | 0,24* | -0,46** | -0,32** | -0,08 | 1 | | | |
| Fyzická a. | -0,14 | 0,11 | 0,34** | 0,14 | -0,15 | 1 | | |
| Hněv | -0,22* | 0,16 | 0,37** | 0,23* | -0,28** | 0,65** | 1 | |
| Hostilita | -0,26** | 0,15 | 0,23** | 0,34** | -0,10 | 0,36** | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Vysvětlivky: spokoj. – spokojenost ve třídě, soutěž. – soutěživost ve třídě, obtíž. – obtížnost učení, soudrž. - soudržnost, fyz. – fyzická agresivita, host. – hostilita, fyzická a. – fyzická agresivita, obtížnost u. – obtížnost učení

Tabulka č. 7 ukazuje korelace mezi faktory třídního klimatu a agresivním chováním. Položky spokojenost, třenice, soutěživost, soudržnost a obtížnost učení jsou převzaté z dotazníku MCI (Naše třída) a položky poukazující na agresivní chování, tedy fyzická agresivita, hněv a hostilita pochází z posuzovací škály agresivity od Dolejše. Pro přehlednost jsou výsledky korelací uvedeny v tabulkách 8 – 12.

Tabulka 8 Korelace mezi spokojeností a projevy agresivního chování

| <i>N=87</i> | <i>Spokoj.</i> | <i>Třenice</i> | <i>Soutěž</i> | <i>Obtíž.</i> | <i>Soudrž.</i> | <i>Fyz.</i> | <i>Hněv</i> | <i>Host</i> |
|--------------|----------------|----------------|---------------|---------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Spokojenost | 1 | | | | | | | |
| Třenice | -0,29** | 1 | | | | | | |
| Soutěživost | -0,05 | 0,38** | 1 | | | | | |
| Obtížnost u. | -0,38** | 0,22* | 0,07 | 1 | | | | |
| Soudržnost | 0,24* | -0,46** | -0,32** | -0,08 | 1 | | | |
| Fyzická a. | -0,14 | 0,11 | 0,34** | 0,14 | -0,15 | 1 | | |
| Hněv | -0,22* | 0,16 | 0,37** | 0,23* | -0,28** | 0,65* | 1 | |
| Hostilita | -0,26* | 0,15 | 0,23* | 0,34** | -0,10 | 0,36* | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Vysvětlivky: spokoj. – spokojenost ve třídě, soutěž. – soutěživost ve třídě, obtíž. – obtížnost učení, soudrž. - soudržnost, fyz. – fyzická agresivita, host. – hostilita, fyzická a. – fyzická agresivita, obtížnost u. – obtížnost učení

Tabulka č. 8 ukazuje korelace mezi spokojeností ve třídě a projevy agresivního chování. Z tabulky vyplývá, že čím spokojenější žáci ve třídě jsou, tím pocítují se svými spolužáky větší soudržnost ($r = 0,24$). Tento předpoklad potvrzují i Moos a Moos, kteří tvrdí, že žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mají žáci mezi sebou dobré vztahy, to bezesporu souvisí se soudržností. (Moos, Moos, 1978) Naopak čím spokojenější žáci ve třídě jsou, tím méně se vyskytují ve školní třídě třenice ($r = -0,29$), fyzická agresivita ($r = -0,14$), hněv ($r = -0,22$) a hostilita ($r = -0,26$). To znamená, že čím jsou žáci ve třídě spokojenější, tím se vyskytují méně závažné formy agresivního chování. Statisticky významný vztah nebyl potvrzen mezi spokojeností ve třídě a soutěživostí ($r = -0,05$). Výsledky dále poukazují na to, že čím menší obtížnost učení vnímají, tím jsou žáci ve třídě spokojenější ($r = -0,38$). Spokojenost ve třídě je spojena s méně závažnými projevy agresivního chování (třenice, hněv a hostilita).

Tabulka 9 Korelace mezi soudržností třídy a agresivním chováním

| | <i>Soudržnost</i> | <i>Třenice</i> | <i>Soutěživost</i> | <i>Fyzická</i> | <i>Hněv</i> | <i>Hostilita</i> |
|-------------|-------------------|----------------|--------------------|----------------|-------------|------------------|
| Soudržnost | 1 | | | | | |
| Třenice | -0,46** | 1 | | | | |
| Soutěživost | -0,32** | 0,38** | 1 | | | |
| Fyzická a. | -0,15 | 0,11 | 0,34** | 1 | | |
| Hněv | -0,28** | 0,16 | 0,37** | 0,65** | 1 | |
| Hostilita | -0,10 | 0,15 | 0,23* | 0,36** | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Tabulka č. 9 nám ukazuje korelace mezi soudržností třídy, projevy agresivního chování a soutěživostí. Statisticky významný vztah byl zjištěn mezi soudržností ve třídě a třenicemi ($r = -0,46$). Čím větší soudržnost třídy žáci pociťují, tím méně se ve školní třídě objevují třenice. Významný vztah byl zjištěn také mezi soudržností a soutěživostí ($r = -0,32$). Čím větší soudržnost třídy žáci pociťují, tím menší projevy soutěživosti se ve třídě vyskytují. Co se týče dalších projevů agresivního chování, nebyly zjištěny tak významné vztahy jako u třenic. Přesto lze říci, že čím větší soudržnost žáci ve třídě vnímají, tím méně se objevuje fyzická agresivita ($r = -0,15$), hněv ($r = -0,28$) a hostilita ($r = -0,10$). Soudržnost ve školní třídě souvisí s méně závažnými projevy agresivního chování (třenice, hněv) a soutěživostí.

Tabulka 10 Korelace mezi obtížností učení a projevy agresivního chování

| | <i>Obtíž.</i> | <i>Spokojenost</i> | <i>Třenice</i> | <i>Soutěživost</i> | <i>Fyzická a.</i> | <i>Hněv</i> | <i>Hostilita</i> |
|-------------|---------------|--------------------|----------------|--------------------|-------------------|-------------|------------------|
| Obtíž. | 1 | | | | | | |
| Spokojenost | -0,38** | 1 | | | | | |
| Třenice | 0,22* | -0,29** | 1 | | | | |
| Soutěživost | 0,07 | -0,05 | 0,38** | 1 | | | |
| Fyzická a. | 0,14 | -0,14 | 0,11 | 0,34** | 1 | | |
| Hněv | 0,23* | -0,22* | 0,16 | 0,37** | 0,65** | 1 | |
| Hostilita | 0,34** | -0,26** | 0,15 | 0,23* | 0,36** | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Vysvětlivky: obtíž. – obtížnost učení, fyzická a. – fyzická agresivita

Hodnoty uvedené v tabulce č. 10, nám ukazují korelace mezi projevy agresivního chování, spokojeností ve třídě a soutěživostí. Čím více vnímají žáci učivo jako obtížné, tím méně spokojeni ve třídě jsou ($r = -0,38$) také viz tabulka 7. Statisticky nevýznamný vztah nalezneme mezi obtížností učení a soutěživostí ($r = 0,07$). Hodnoty v tabulce nám potvrzují korelaci mezi obtížností učení a třenicemi ve třídě ($r = 0,22$), fyzickou agresivitou ($r = 0,14$), hněvem ($r = 0,23$) a hostilitou ($r = 0,34$). Z těchto hodnot lze shrnout, že čím obtížnější učivo, tím více se objevuje agresivní chování ve třídě. Vysvětlením může být žáky pocíťovaná frustrace. Lovaš uvádí, že frustrace je stav, který vzniká v momentě, kdy okolnosti znemožňují dosažení cíle. Hypotéza o vztahu frustrace a agrese je někdy také označována jako frustrační teorie agrese. Selhání z dosažení cíle je mnohem nepříjemnější než očekávané selhání, proto vyvolá negativní afekt a s tím se následně spojuje i silnější popud jednat agresivně. (Lovaš In Výrost, Slaměník 2008) V našem případě to může znamenat, že pokud jedinec vnímá učení jako obtížné, selhává v případném dosažení cíle, například dobrých známek a jedná agresivně.

Tabulka 21 Korelace mezi soutěživostí a projevy agresivního chování

| | Soutěživost | Spokojenos t | Třenice | Fyzická | Hněv | Hostilit a |
|-----------------|-------------|-----------------|---------|---------|--------|---------------|
| Soutěživost | 1 | | | | | |
| Spokojenos t | -0,05 | 1 | | | | |
| Třenice | 0,38** | -0,29** | 1 | | | |
| Fyzická a. | 0,34** | -0,14 | 0,11 | 1 | | |
| Hněv | 0,37** | -0,22* | 0,16 | 0,65** | 1 | |
| Hostilita | 0,23* | -0,26** | 0,15 | 0,36** | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Vysvětlivky: fyzická a. – fyzická agresivita

Tabulka č. 11 poukazuje na soutěživost ve třídě jako na rizikový faktor agresivního chování. Statisticky méně významná hodnota ($r = -0,05$) nám ukazuje vztah mezi soutěživostí a spokojeností ve třídě. Statisticky významné korelace mezi vnímanou

soutěživostí ve třídě a projevy agresivního chování, třenicemi ($r = 0,38$), fyzickou agresivitou ($r = 0,34$), hněvem ($r = 0,37$) a hostilitou ($r = 0,23$). Výsledky jasně ukazují na to, že čím větší soutěživost žáci ve třídě vnímají, tím závažnější formy agresivního chování se ve třídě objevují. To potvrzuje i Čapek, podle kterého by měl učitel soutěže ve výuce využívat, neboť je soutěživost dětem velmi blízká. Na druhou stranu soupeřivost zhoršuje klima ve třídě a může kazit vztahy mezi žáky. Jako nejlepší varianta se jeví kooperativní soutěže nebo ty, ve kterých není úspěšný jen vítěz. Příliš časté zařazování soutěží do výuky může vést k tomu, že ve třídě převládá většinu času atmosféra bojovnosti, což samozřejmě může vést k již zmíněnému zhoršení třídního klimatu. (Čapek, 2015)

Tabulka 32 Korelace mezi Self - efficacy a projevy agresivního chování

| | SE | Třenice | Soutěživost | Fyzická a. | Hněv | Hostilita |
|---------------|-------|---------|-------------|------------|--------|-----------|
| Self-efficacy | 1 | | | | | |
| Třenice | 0,02 | 1 | | | | |
| Soutěživost | 0,18 | 0,38** | 1 | | | |
| Fyzická a. | 0,17 | 0,11 | 0,34** | 1 | | |
| Hněv | 0,20* | 0,16 | 0,37** | 0,65** | 1 | |
| Hostilita | 0,23* | 0,15 | 0,23* | 0,36** | 0,42** | 1 |

*výsledky na 5% hladině významnosti

**výsledky na 1% hladině významnosti

Vysvětlivky: SE – self – efficacy, fyzická a. – fyzická agresivita

Z tabulky č. 12 lze vyčíst korelace mezi self – efficacy a projevy agresivního chování a soutěživostí ve třídě mezi žáky. Statisticky významný vztah nebyl potvrzen mezi mírou self- efficacy a třenicemi ve třídě ($r = 0,02$). Hodnoty poukazující na vztah self – efficacy a dalších forem agresivního chování také nejsou statisticky výrazně významné, ovšem poukazují na to, že čím větší míru vlastní vnímané účinnosti žáci vnímají, tím více se u nich projevují formy agresivního chování, fyzická agresivita ($r = 0,17$), hněv ($r = 0,20$) a hostilita ($r = 0,23$). Zajímavý výsledek nám ukazuje také korelace self – efficacy a mírou soutěživosti ve třídě ($r = 0,18$). Hodnota nám ukazuje, že čím vyšší míra vnímané osobní účinnosti, tím vyšší míra soutěživosti ve třídě se vyskytuje. Soutěživost je zároveň spouštěčem agresivního chování (tabulka10).

3.5 Shrnutí empirického výzkumu

Cílem empirického šetření bylo zjistit vztahy mezi třídním klimatem a projevy agresivního chování žáků. S pomocí Pearsonova párového korelačního koeficientu jsme ověřovali vztahy mezi jednotlivými zkoumanými jevy. Shodně s cílem práce byly stanoveny čtyři hypotézy.

H1: Vyšší spokojenost s třídním klimatem souvisí s méně závažnými projevy agresivního chování.

Hypotéza 1 se potvrdila.

H2: Vyšší hodnoty skupinové koheze ve školní třídě souvisejí s méně závažnými projevy agresivního chování.

Hypotéza 2 se potvrdila.

H3: Vyšší obtížnost učení souvisí se závažnějšími projevy agresivního chování.

Hypotéza 3 se potvrdila.

H4: Vyšší míra soutěživosti ve školní třídě souvisí se závažnějšími projevy agresivního chování. Hypotéza 4 se potvrdila

H5: Vyšší hodnoty vlastní vnímané užitečnosti souvisejí s méně závažnými projevy agresivního chování.

Hypotéza 5 se nepotvrdila. Důvodem může být věková homogenita zkoumané skupiny s převahou chlapců a malý vzorek.

Školní klima a potažmo třídní klima je jev s kterým přichází žáci denně do přímého styku. Třídní klima tvoří žáci a další aktéři. Stejně tak může třídní klima působit na jedince a ovlivňovat jejich jednání a chování.

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat základní vztahy mezi vybranými faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování. Bylo stanoveno celkem pět hypotéz, z nichž se jedna nepotvrdila. Je nutné uvést, že se jednalo o poměrně homogenní skupinu respondentů. Jednalo se o žáky jedné základní školy v rozmezí 4. – 6. třídy. To souvisí s tím, že školní klima je shodné pro jednotlivé třídy i přes to, že třídní klima se může výrazně lišit. Výsledky mohly být ovlivněny i tím, že mezi respondenty převažovali chlapci. Obecně lze

řící, že se předpokládá vyšší míra agresivního chování u chlapců než u dívek. To nám dokazují i výsledky porovnávání průměrných hodnot projevů agresivního chování mezi chlapci a dívkami. Průměrná hodnota fyzické agresivity u chlapců vyšla 17,9 a u dívek 16,5. Co se týče hněvu vyšla průměrná hodnota u chlapců 24,8 a u dívek 24,2. U faktoru hostility vyšla průměrná hodnota u chlapců 13,2 a u dívek 12,3. Jedná se jen o nepatrné rozdíly, ale přes to je vidět, že průměrná hodnota projevů agresivního chování u chlapců je vyšší než u dívek.

Roli ve výzkumném šetření může hrát rodinná výchova, citová deprivace, úzkost dítěte apod. výsledek může být ovlivněn také malým počtem respondentů. Ze čtyř základních škol, které jsem kontaktovala se do spolupráce s námi zapojila pouze jedna. Další problém mohl představovat časový rozsah vyplňování dotazníku. Riziko mohlo představovat i aktuální rozpoložení respondentů. Do názorů žáků se mohla promítnout aktuální nálada nebo aktuální problémy ve třídě. I přes uvedená omezení výzkumu jsme přesvědčeni o přínosu práce. Bakalářská práce může být užitečná především pro třídní učitele konkrétních tříd, kterým budou výsledky jednotlivých tříd předány.

Výsledkem práce je, že vzájemný vztah mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování existuje. Celkově bychom mohli shrnout, že čím pozitivněji žáci vnímají uvedené faktory třídního klimatu, tím méně se ve třídě vyskytují projevy agresivního chování. Překvapivým zjištěním je role soutěžení v etiologii agresivního chování, značná část aktuálně preferovaných výukových metod má charakter soutěžení. Nelze ovšem potvrdit, že vyšší hodnoty vlastní vnímané užitečnosti souvisí s méně závažnými projevy agresivního chování. Zjištění nekoresponduje s aktuální psychologickou literaturou.

4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapování vztahu mezi projevy agresivního chování a faktory třídního klimatu na základní škole T. G. Masaryka v Suchdole nad Lužnicí ve 4. – 6. třídě. S cílem korespondují jednotlivé hypotézy, které jsme stanovili. K ověření jednotlivých hypotéz jsme použili korelační analýzy, které ověřily vzájemné souvislosti mezi jednotlivými jevy

Výzkumným šetřením jsme došli k závěru, že čím spokojenější žáci s třídním klimatem jsou, tím méně závažné projevy agresivního chování se objevují. Konkrétně jsme zkoumali fyzickou agresivitu, hněv a hostilitu. Dále jsme došli k závěru, že vyšší hodnoty skupinové koheze ve školní třídě souvisejí s méně závažnými projevy agresivního chování. To znamená, že čím více vnímají žáci soudržnost třídy, tím méně se projevuje agresivní chování u žáků. Poměrně velkou roli hraje obtížnost učení ve školní třídě. Čím vyšší obtížnost učení žáci hodnotí, tím závažnější projevy agresivního chování se u žáků vyskytuje. Může se jednat o frustraci, kdy žák není schopen dosahovat cílů, díky tomu že je pro něj učení obtížné. Dalším aspektem, který souvisí se závažnějšími projevy agresivního chování je míra soutěživosti. Naopak se nám nepotvrdilo, že čím vyšší míra vlastní vnímané účinnosti, tím menší projevy agresivního chování. Z výzkumného šetření lze shrnout, že čím pozitivněji žáci vnímají faktory třídního klimatu, tím se objevují méně závažné projevy agresivního chování u žáků. Výsledek může vést k uvědomění si, že o třídní klima je nutné neustále pečovat a tím snižovat závažnost projevů agresivního chování. Úlohou všech jedinců, kteří jakýmkoliv způsobem vstupují do interakce se školní třídou, by mělo být pozitivně ovlivňovat klima ve třídě. V ideálním případě, by taková změna měla vést k žádoucímu rozvoji žáků a tím pozitivním směrem změnit chování a jednání žáků. S tím samozřejmě souvisí i snižování výskytu agresivního chování ve třídě.

Jako možnost dalšího zkoumání a rozpracování problematiky lze využít například porovnání pohledu na třídní klima žáky a třídními učiteli. Co se týče vztahu mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování, bylo by přínosné zkoumat například to, co žákům pomáhá agresivně zvládat nebo jaké další faktory jejich chování mohou ovlivnit.

Práce by mohla být přínosná všem, kteří vstupují do interakce se školní třídou. Jedná se nejen o učitele, ředitele, psychology nebo školní metodiky prevence, ale také například o rodiče. Třídní klima je důležité zkoumat a vyhodnocovat. Díky tomu mohou být odkryty další jevy, které se ve třídě objevují a zpočátku není jasná jejich příčina.

5 Seznam použitých zdrojů

BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S., KRAUS, B., a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERMÁK, I., *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.

DOLEJŠ, M. a kol. *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5022-3.

EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

FISCHER, S., ŠKODA J., *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.

FRANKOVSKÝ, M., KENTOŠ M., *Sociální konflikty* In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžete ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Psychologie P. ISBN 80-7106-232-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HEWSTONE, M., STROEBE W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

- JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ L., ZÁBRODSKÁ K., KRESSA J., DĚDOVÁ M. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- JANOUSEK, J., SLAMĚNÍK I. *Sociální motivace* In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- JANOUSEK, J., SLAMĚNÍK, I., *Sociální motivace* In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- KLIMEŠOVÁ, Š. *Metodika práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4709-4.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KRAUS, B. Jakými problémy žije současná středoškolská mládež. In *VI. konference České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice: JU, 1998. ISBN: 80-7040-324-1.*
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Moderátor zvládnutí zátěže typu sociální opory*. *Československá psychologie*, 43, 1999, 2, s. 106–118.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LÁTALOVÁ, K. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4454-4.
- LOVAŠ, L. *Agrese* In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN. 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MOOS, R. H., MOOS, B. S. Classroom social climate and student absences in grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, č. 2
- PETLÁK, E. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-8901-897-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.
- PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- SOLLÁROVÁ, E. *Socializace* In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WALKER, I. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 2013. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

ZIMBARDO, P., COULOMBE, N. *Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5797-1.

Sborníky

MAREŠ, J. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. In *sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. [online]. Brno, 2003 [cit. 2018-11-29]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/382/538>

NOVOTNÝ, P. Dospívající a sociální opora ve školní třídě. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* [online]. Brno, 2001 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/22104666-Dospivajici-a-socialni-opora-ve-skolni-tride.html>

Internetové zdroje

ČAPEK, R. *Učitel a žáci jako spolutvůrci a konzumenti školního klimatu* [online]. Hradec Králové, 2009 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140019716>. Univerzita Karlova v Praze.

BLAŠTÍKOVÁ, L., *Klima školy jako součást skrytého kurikula*. In: *ACTA SOCIOPATHOLOGICA V. Přístupy k řešení rizikového chování*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-713-8.

Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS, nedatováno, bez uvedení autora http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

Křivohlavý, J., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1993). Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. [online]. [cit 2019-3-12]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fuberlin.de/~health/czec.htm>

6 Seznam tabulek

Tabulka 4 Struktura dotazníku

Tabulka 2 Výsledky dotazníkového šetření ve 4.A

Tabulka 3 Výsledky dotazníkového šetření v 5. A

Tabulka 4 Výsledky dotazníkového šetření v 5. B

Tabulka 5 Výsledky dotazníkového šetření v 6. B

Tabulka 6 Výsledky dotazníkového šetření v 6. A

Tabulka 7 Korelace mezi faktory třídního klimatu a projevy agresivního chování

Tabulka 8 Korelace mezi spokojeností a projevy agresivního chování

Tabulka 9 Korelace mezi soudržností třídy a agresivním chováním

Tabulka 10 Korelace mezi obtížností učení a projevy agresivního chování

Tabulka 51 Korelace mezi soutěživostí a projevy agresivního chování

Tabulka 62 Korelace mezi Self - efficacy a projevy agresivního chování

7 Seznam grafů

Graf 1 Podíl mužů a žen na výzkumném šetření

Graf 2 Školní třída

8 Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha A: dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Kateřina Korbelová a jsem studentkou třetího ročníku sociální patologie a prevence na Univerzitě Hradec Králové. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit ke zpracování praktické části mé bakalářské práce. Prosím Vás o pravdivé a řádné vyplnění dotazníku.

Na výběr jsou v první části odpovědi „ANO“ či „NE“. Ve druhé části dotazníku máte na výběr z více možností a to: **1) rozhodně nesouhlasím, 2) nesouhlasím, 3) souhlasím, 4) rozhodně souhlasím**

Prosím vždy zaškrtněte jen jedno pole.

Předem Vám děkuji za strávený čas nad dotazníkem a za jeho úplné vyplnění. Dotazník je anonymní, nepodepisujte se.

Jaké jsi pohlaví? Žena Muž Jakou třídu navštěvuješ?
.....

| | | |
|--|-----|----|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | Ano | Ne |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | Ano | Ne |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší. | Ano | Ne |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | Ano | Ne |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | Ano | Ne |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | Ano | Ne |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | Ano | Ne |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | Ano | Ne |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. | Ano | Ne |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády. | Ano | Ne |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | Ano | Ne |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály. | Ano | Ne |
| 13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | Ano | Ne |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti. | Ano | Ne |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé. | Ano | Ne |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | Ano | Ne |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | Ano | Ne |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní. | Ano | Ne |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano | Ne |
| 20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí. | Ano | Ne |
| 21. V naší třídě je legrace. | Ano | Ne |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | Ano | Ne |
| 23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší. | Ano | Ne |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | Ano | Ne |

| | | | Ano | Ne |
|--|---|---|-----|----|
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | | | | |
| 26. Často uhodím nějakého spolužáka. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Mám v současnosti více důvodů používat násilí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Když se mi někdo vysmívá, praštím ho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Stává se mi, že při hádce někoho uhodím. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Když se naštvu, jsem schopný/á něco rozbít. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Na obranu svých práv jsem schopen použít i násilí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiji. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Někdy mám opravdu chuť vyvolat rvačku. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Raději někomu rozbít nos než být zbabělý. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Nechám se lehce vytočit druhými. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Často se u mě mění nálada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Když mě někdo rozčílí, mám problém se kontrolovat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Jsem vznětlivý/á. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Bohužel patřím k těm, kteří se často rozzuří. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Často mě dokáže někdo rozčílit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Často se na druhé rychle rozzlobím. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Dělá mi potíže ovládat své nálady. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Často se cítím rozčilený/á. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Když jsem rozčilený/á, potřebuji ihned ventilovat své pocity. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Když mám vztek, ztrácím někdy kontrolu nad svým chováním. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Stačí málo a rozčílím se. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Většina lidí je proti mně. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Lidé ke mně nemají úctu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Lidé mě nechápou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Mám pocit, že se mnou ostatní jednají „nefér“. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Někdy mám pocit, že mě druzí lidé odsuzují. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Když se něco postaví proti mně, můžu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Když se o něco opravdu usilovně snažím, pak můžu vždy zvládnout i nesnadné problémy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Je pro mne poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 59. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládnout neočekávané situace. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Důvěřuji si, že zvládnou neočekávané situace. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61. Když se dostanu do obtíží, pak se můžu plně spolehnout na své schopnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopný/á vypořádat se s tím. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak můžu najít řešení pro téměř každý problém. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64. Pokud stojím před něčím novým, vím, jak se s takovou situací vyrovnat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65. Pokud se vynoří nějaký problém, můžu ho zvládnout vlastními silami. | 1 | 2 | 3 | 4 |

NEKOPÍROVAT