

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ  
STUDIUM**

2012 – 2015

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

*Jiřina Křížková*

*Agrese a agresivita mezi dětmi ve školním prostředí*

**Praha 2015**

*PaedDr. Viola Rašínová*

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR COMBINED (PART TIME)

2012 - 2015

**BACHELOR THESIS**

*Jiřina Křířková*

*Aggression and aggressiveness among children in terms of schools*

**Prague 2015**

*PaedDr. Viola Rařínová*

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20.ledna 2015

Jméno autorky Jiřina Křížková.

## **Anotace**

Cílem bakalářské práce je dozvědět se základní údaje o agresivním chování dětí prvního stupně základní školy.

Teoretická část definuje základní pojmy agrese a agresivita. Dále se práce věnuje příčinám vzniku agresivního chování.

Praktická část zkoumá, zda děti ví, co je agresivní chování, zda už se s tímto chováním setkaly, zda se agresivní chování opakovalo a co může být spouštěčem takového agresivního chování.

Vše se zkoumá pomocí dotazníku pro žáky. Ověřují se stanovené hypotetické výroky.

## **Klíčové pojmy**

ADHD, agrese, agresivita, poruchy chování, příčiny a projevy agresivity, tíseň

## **Annotation**

The purpose of a bachelor thesis is to find out basic information about aggressive behavior of primary school pupils.

The theoretical part defines basic terminology such as, aggressive and aggressiveness. Furthermore the thesis deals with the primary cause in relation to aggressive behavior.

The practical part investigates whether children perceive aggressive behavior, whether they have experienced it, whether repeated aggressive behavior and what can be triggered by such aggressive behavior.

The above is examined by using a questionnaire for pupils. The specified statements are verified.

.

## **Key words**

ADHD, aggression, aggressiveness, behavioral disorders, causes and symptoms of aggression, oppression

# OBSAH

Úvod.....	7
<b>Teoretická část</b>	
<b>1 Poruchy chování.....</b>	<b>8</b>
1.1 Dělení poruch chování .....	11
<b>2 Příčiny poruch chování.. ..</b>	<b>16</b>
2.1 Vliv variability organismu na vznik poruch chování.....	17
2.2 Podíl stresu na vznik poruch chování.....	18
<b>3 Projevy poruch chování.....</b>	<b>21</b>
3. 1 Attention Deficit Hyperactivity Disorder ( ADHD ).....	21
3. 2 Opoziční porucha.....	24
3. 3 Lhaní.....	25
3. 4 Krádeže.....	26
3. 5 Záškoláctví.....	27
3. 6 Útěky a toulky.....	28
3. 7 Porucha chování s protispolečenským.....	29
<b>4 Agrese .....</b>	<b>30</b>
4.1 Směry agrese .....	30
4.2 Dělení agrese.....	31
<b>5 Agresivita .....</b>	<b>36</b>
5.1 Příčiny agresivity u jedince.....	37
5.2 Agresivita sloužící k dosažení vytyčeného cíle .....	38
5.3 Agresivita zapříčiněná organickým poškozením mozku.....	38
5.4 Agresivita spojená s tak zvanou výchovnou slepotou rodiče.....	39
5.5 Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou.....	40
<b>Praktická část</b>	
1 Průzkumné problémy.....	42
2 Stanovení výzkumných otázek.....	42
3 Stanovení hypotéz.....	42
4 Popis průzkumné metody.....	43
5 Popis zkoumaného vzorku.....	43
6 Vyhodnocení empirického šetření.....	44
7 Verifikace.....	58
<b>8 Shrnutí praktické části.....</b>	<b>59</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>60</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>61</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>62</b>

## ÚVOD

„ Jak je možné, že to, co v chování dětí bylo před dvaceti lety nepředstavitelné, se dnes stává jakousi normou “. ( Martínek, 2009, s.7 )

Svět, který děti v současné době obklopuje, není horší, ale nevhodná výchova, nedostatek podpory, nedostatek porozumění, uspěchanost doby a přemíra techniky z nich udělá jedince, kteří nejsou schopni řešit náročné životní situace a každodenní realitu. Časté patologické chování se projevuje formou agrese, krádežemi, lhaním, záškoláctvím a je pouhou formou obrany s projevem neschopnosti zvládat tyto situace.

Motivace a energie jsou nezbytné k sebepřekonávání a vnitřní prudkost dodává úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje.

Rodiče často nerozlišují jeho potřeby a přání. Snahou co nejvíce naslouchat svým dětem se stává vyhovět každému přání, protože chceme, aby prožívalo idylické dětství, ale ani to nás nechrání frustrace. Proto je nezbytné uspokojovat potřeby dětí jak fyzického, tak psychického vývoje.

Agresivní chování se neobjeví jen tak, z ničeho nic. Ve většině případů vzniká postupně. Může být prostředkem pro uspokojení základních potřeb jedince nebo může sloužit k dosažení nějakého cíle a také může toto chování signalizovat obranné postavení ve společnosti, která jedince obklopuje ve světě, ve kterém žije. Je velmi důležité, aby dospělí lidé v jejich okolí, zvláště myšleno rodiče, pedagogy pomáhali jedinci s agresivním chováním toto potlačit.

Pracovní zatížení značně zkracuje rodičům čas na chvíle strávené se svými dětmi. Chvilky pro naslouchání dětem tak bývají nahrazovány televizí a počítačem. Proto je potřeba dětem naslouchat, abychom jim porozuměli, vědět co skutečně potřebují, hrát si s nimi, radit se s nimi a podle typu osobnosti je vést k jejich osobnímu rozvoji a k plnému životnímu uplatnění.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PORUCHY CHOVÁNÍ

„Pod pojmem poruchy chování se označuje takové chování, při němž dochází k porušování sociálních ( etických a právních ) norem a to ve věku, kdy by je dítě mělo být již schopno pochopit a dodržovat je. Nežádoucí chování se přitom u dítěte vyskytuje minimálně šest měsíců. Poruchy chování mohou začínat již před desátým rokem života“. ( Nývltová, 2010, s.145 )

„Charakter poruch chování se pohybuje od obtíží zvládnutelných běžnými opatřeními až po takové projevy chování, které z důvodu nebezpečnosti jak pro nositele poruchy, tak pro jeho okolí vyřazuje jedince z normálních sociálních vztahů“. ( Novotná, Kremličková, 1997, s.43 )

Podle Vágnerové ( 1999 ) lze poruchy chování charakterizovat jako odchylku v oblasti, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování, které odpovídají úrovni věku dítěte, eventuálně úrovni svých rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře opakovaně a dlouhodobě narušovány sociální normy.

S termínem poruchy chování ( Michalová, 2007 ) se v literatuře setkáváme přibližně od konce šedesátých let. V té době se užíval především v lékařském prostředí. Zahrnuje a odráží veškeré problémy jedince v jeho reakcích, v jeho projevech, ale i v jeho sociálních vztazích. Lze tedy říci, že označuje sociálně neakceptované chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené nebo zcela závadné mechanismy regulace svého chování, které neodpovídají podmínkám daným sociálním prostředím v němž se jedinec nachází.

V tomto pojmu nelze nepostřehnout jisté sociální stigma ( odlišení ), které předpokládá neměnnost a neměnitelnost daného stavu. Proto se v praxi stává, že jedinci je přiřknuto označení jedinec s poruchou chování a v podstatě ho tato nálepka provází neustále. Přesto se termín porucha chování hojně využívá především ve speciálně pedagogické praxi.



Každý jedinec si uvědomuje sebe sama na základě svého prožívání. Ostatní lidé jej akceptují a vnímají na základě jeho chování navenek. Chování se projevuje v interakci ( vzájemné působení ) jedince s prostředím, jehož je součástí.

Proto můžeme říci, že každé chování je určitým druhem chování sociálního, což znamená, že se jedná o chování odehrávající se v lidské společnosti.

Musíme si uvědomit, chceme-li objasnit mechanismy chování lidí ve společnosti a jeho obecné zákonitosti. Motivace lidského chování je klíčem k pochopení lidské psychiky, neboť jako činnost záměrná dává lidským činům jejich individuální smysl.

Mezi jedincem a sociálním prostředím se vytvářejí společenské vztahy. Probíhají procesy vzájemného ovlivňování, procesy složitých interakcí. Tyto interakce se odehrávají na třech úrovních ( Michalová, 2007 ):

- na úrovni procesu socializace jedince
- na úrovni vzájemného působení mezi jedincem a sociální skupinou
- na úrovni vztahů mezi jedincem a společností

Na těchto třech úrovních ( jedinec, sociální skupina, společnost ) je možné odhalovat mechanismus odchylek v lidském chování od společenských norem. Mezi činitele a příčiny odchýlení od společenských norem, které ohrožují zdravý vývoj dětí a mládeže patří především následující faktory:

- nedostatky funkcí rodiny, zúžení rodičovské péče v důsledku zvýšené pracovní zátěženosti a s ní spojenou únavu až vyčerpanosti rodičů
- zvýšení náročnosti ekonomického rozpočtu na rodinnou situaci, tlak na zaměstnanost, finanční a časové možnosti rodičů nezvládajících se dětem dostatečně věnovat v oblasti zájmových aktivit a jejich společného konání a trvání a to nejen z finančních, ale i z časových důvodů
- preferování výchovy k bezohlednosti na úkor tolerance a kázně
- nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů
- nuda ve škole, nesmyslné trávení volného času
- všeobecná krize hodnot s preferencí materiálních zájmů
- působení masmédií
- negativní výklad svobod

Lze předpokládat, že na vzniku poruch chování se podílejí vlivy nezasahující osobnost dítěte patologickými mechanismy. V tomto smyslu lze uvést především následnou a nedostatečnou výchovu, která má za následek nevytvoření vhodných sociálních návyků, takže dítě svým chováním překračuje společenské normy.

Přestože objektivní skutečnost determinuje a ovlivňuje individuální chování jedinců, není vliv sociálního prostředí na osobnost stejný. Je to velmi složitý proces. Vědomí jedinců není na stejné úrovni, je funkcí nervového systému člověka a je souhrnem názorů, představ, citů a snah jednotlivce. Individuální vědomí tak nemusí být v souladu se společenským vědomím. V procesu socializace a společenské adaptace si jedinec osvojuje hlavně ty normy chování, které jsou schvalovány jeho vlastní skupinou. Může se proto stát, že takové skupinové normy například v rámci určité rodiny neodpovídají obecně přijímaným normám chování, ale pro jednotlivce budou důležitější než normy společnosti. Názory a přesvědčení skupiny utvářejí chování jedince a naopak. V našich činech se odrážejí naše názory, postoje a hodnoty, které zastáváme a naše činy zkušenosti z nich vyplývající ovlivňují naše názory.

Z toho vyplývá, že poruchy chování jsou souborem odchylek v oblasti socializace jedince. Jedinec nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a jeho rozumovým schopnostem. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře opakovaně a dlouhodobě narušovány sociální normy.

Podle Průchy ( 1995 ) se projevy chování dětí, které nerespektují ustálené společenské normy vyskytují hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a vlivy sociální nebo určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému ( v tom případě se označují jako vývojové nebo specifické poruchy chování ). Poruchy chování můžeme hodnotit podle jejich společenské závažnosti a důsledků pro život jedince například dětský vzdor, záškoláctví, toxikomanie, loupež.

O sociálně narušeném ( poruchovém ) chování hovoříme tehdy, když má souvislost s nedodržením a přestupováním společenských pravidel, zásad, předpisů a ustanovení, které určují chování a jednání člověka vzhledem k celé společnosti.

( Michalová, 2007 )

„Základním rysem poruch chování je narušování práv ostatních nebo hlavně sociálních norem odpovídajících věku dítěte. Termín poruchy chování používáme u dětí mladších osmnácti let. U starších jen výjimečně, pokud jejich klinický obraz nesplňuje kritéria pro disociální poruchu osobnosti“.

( Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – IV )

Pojem poruchy chování konkrétně zahrnuje chování, které se vyznačuje těmito rysy ( Nývltová, 2010 ):

- agresivita vůči lidem a zvířatům ( projevem agresivity jsou časté rvačky a napadání druhých, agresivita a tyranizování slabších, agresivní verbální a neverbální chování, krutost vůči zvířatům a jiné )
- destrukce majetku ( jde o záměrné ničení veřejného majetku nebo majetku soukromých osob )
- krádeže a podvody ( jde o krádeže za účelem získání prospěchu, lhaní, podvádění různého druhu, vloupání se do bytu, aut a budov, vyhýbání se povinnostem a závazkům a jiné )
- vážné porušování pravidel a zákonem stanovených povinností ( sem spadá hlavně záškoláctví v době povinné školní docházky, útěky z domova nebo výchovného zařízení, zdržování se v noci mimo domov i přes zákazy rodičů a vychovatelů )

## 1.1 Dělení poruch chování

Nejčastější členění poruch chování podle stupně závažnosti, obsahu a forem je následující ( Slomek, 2010 ):

### **Chování disociální**

Nepřiměřené, nespolečenské, ale zvládnutelné a zvládané vhodnými postupy. Výskytové je nejčastější v rodinné výchově či školní výchově. Jeho charakteristickým rysem je skutečnost, že nenabývá sociální dimenze ( defektivita – je poruchou integrity jedince s defektem, defektivita vzniká tehdy, když defekt přestává být záležitostí jen osobní a stává se záležitostí společenskou, defektivita není stav trvalý, je opravitelný či odstranitelný v rámci tak zvané ucelené rehabilitace ). Jde o drobnější výkyvy a nesoulady s běžnými zvyklostmi společenské normy, projevy často korespondují s typickými projevy některých věkových období ( projevy věkových zvláštností ) nebo jsou průvodním jevem u některých jiných druhů postižení. Řadíme sem kázeňské přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, některé negativistické projevy, neposlušnost, odmítání kontaktu i některé lži.

### **Chování asociální**

Je již patrný rozpor se zvyklostmi společenské morálky, většinou chybí sociální cítění jedince, případně je na nízké úrovni. Je patrná odlišnost od průměru. Tím jak jedná většinou škodí v důsledků sám sobě ( například záškoláctví, jehož

neřešení vede k řadě dalších doprovodných problémů – špatný prospěch, ztráta pozice u ostatních spolužáků, navazující lhaní, krádeže, kontakty se závadovými skupinami a podobně ). Asociální projevy mají většinou trvalejší charakter a často i vzestupný trend. Řadíme sem útěky, toulky, demonstrativní sebepoškozování, toxikománii, patologické hráčství, výrazné záškoláctví, lži, krádeže a jiné.

### **Chování antisociální**

Má povahu protispolečenského jednání, které poškozuje jak jedince, tak i jeho okolí, společnost, ohrožuje majetek, hodnoty i život ( včetně vlastního života problémového jedince ). Vývojově je obvykle pokračováním asociálních projevů, graduje v porušování zákonů a norem. K antisociálním projevům a jednání řadíme veškerou trestnou činnost, krádeže, loupeže, sexuální delikt, vandalství, zabití a vraždy, výrazné násilí a agresivitu. Patří sem i trestná činnost, která souvisí s gamblerstvím a toxikománií. Je nutno počítat s dlouhodobější reparací. Velmi pravděpodobná je recidiva. Výraznou roli sehrává návrat do původního ( nevhodného ) prostředí.

Poruchové chování je obecně vymezeno třemi základními rysy  
( Michalová, 2007 ):

### **Chování nerespektující sociální normy**

Jedinec který není schopen pochopit význam norem a hodnot ( například jedinec s mentálním postižením nebo jedinec pocházející z jiného sociokulturního prostředí ) nemůže být označen jako jedinec s poruchovým chováním. O poruchu chování se jedná tehdy, kdy jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je například z důvodu jiné hierarchie hodnot nebo vlastních osobních motivů. Může nastat i případ, kdy dotyčný se normami nedokáže řídit, protože v dané chvíli není schopen ovládat své chování, má sníženou vlastní schopnost autoregulace. Porušení normy v tom případě nabývá provázeno pocitem viny.

### **Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy**

Sociální chování je nepřiměřené pro nedostatek empatie, značné zaměření na sebe včetně snahy okamžitého uspokojování vlastních potřeb. Přízpůsobení se normě v zájmu zachování pořádku pro jedince s poruchou chování nepochopitelné. Jedná se většinou o jedince, kteří z nezažitého pozitivního emočního vztahu porušují práva jiných lidí. Neakceptují sociální normy regulující společenské soužití k ostatním

bytostem. Charakteristická je neochota angažovat se ve prospěch druhého bez naděje na vlastní prospěch.

### **Agresivita jako rys osobnosti nebo chování**

Emocionální prožitek takového chování je neutrální. Agresivita jako násilný způsob chování je typickým způsobem reagování jedinců s poruchou chování.

Poruchy chování se diferencují podle určitých specifík vztahující se na projev chování. Pod pojmem specifické poruchy chování jsou chápány poruchy vzniklé vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů na podkladě existujícího a prokázaného oslabení, nebo změn centrální nervové soustavy ve smyslu neurologického postižení. Pod pojmem nespecifické poruchy chování rozumíme veškeré poruchy chování vzniklé z jiných příčin, než poruchy chování charakteru specifického. Nespecifické poruchy chování tvoří symptomatologicky podobnou skupinu. Organický podklad však u těchto jedinců chybí. Specifická porucha chování může být i podkladem vzniku poruchy nespecifické při nesprávném sociálním působení a vedení jedince s poruchou specifickou.

Poruchy chování se mohou vyskytovat samostatně. Mohou se však kombinovat s jinými psychickými poruchami. Naděje na nápravu závažného chování je různá v závislosti na řadě okolností. Pokud daný jedinec žije v dysfunkční rodině, porucha chování se objevila již v raném věku. Nevhodné vzorce chování se stále opakují. Přidružuje se některá další psychická porucha, potom je naděje na nápravu menší.

K poruchám chování patří porucha chování ve vztahu k rodině, socializovaná porucha chování, nesocializovaná porucha chování. ( Nývltová, 2010 )

### **Porucha chování ve vztahu k rodině**

V případě poruchy chování ve vztahu k rodině je nevhodné asociální chování zaměřeno na rodinu a její členy. Při této poruše z pravidla bývají vážně narušeny vztahy mezi dítětem a jedním členem rodiny eventuálně více členy. Konkrétní projevy poruchy chování mohou být velice rozmanité. Jde například o krádež věcí a peněz v rámci rodiny, úmyslné ničení věcí některého člena rodiny, záměrné ničení bytového zařízení a cenných věcí, ničení elektrospotřebičů, úmyslné založení požárů a podobně. V některých případech se podaří problémy vyřešit, někdy však problematické chování vůči členům vlastní rodiny může přetrvávat i v dospělosti.

### **Socializovaná porucha chování**

Při socializované poruše chování si dítě výše uvedené nežádoucí chování osvojuje v průběhu socializace od svého nejbližšího sociálního prostředí ( ale i sledování filmů a televize ) observačním učením ( učením nápodobou ), ale i jinými druhy učení. Vyrůstá-li dítě v problematickém prostředí, pak si zcela přirozeně osvojuje i problematické chování, které kolem sebe vidí.

V některých případech dítě může být svým prostředím k danému chování i záměrně vedeno, například rodiče učí dítě krást, učí ho agresivnímu napadání jiných osob, učí ho řešit konflikty formou rvaček, podněcují ho ke lži, zapírání, podporují ho v záškoláctví a podobně.

V případě socializované poruchy chování se dítě chová v souladu s normami, kterými se řídí jeho sociální prostředí v němž vyrůstá. V tomto prostředí je dítě dobře socializováno. Neuvědomuje si, že v širším sociálním prostředí platí jiné normy chování. Proto při socializované poruše chování se dítě za své chování nestydí, nemá pocity viny ani výčitky svědomí .Změna nežádoucích způsobů chování je v tomto případě velice náročná, neboť dítě má všechny vzorce chování hluboce spojeny.

Přichází-li dítě do jiného prostředí, například do školy, které se řídí jinými normami, hodnotami a pravidly, obtížně se do nového prostředí začleňuje. V novém odlišném prostředí se obtížně orientuje, chování lidí v řadě případů nerozumí, chybí mu mnohaletý trénink k žádoucím forem chování.

### **Nesocializovaná porucha chování**

V případě nesocializované poruchy chování ( Nývltová, 2010 ) se dítě výše uvedeným nežádoucím formám chování neučí ve svém sociálním prostředí. Není k nim ani vedeno svým nejbližším okolím. Nežádoucí chování je v tomto případě obranou a náhradním způsobem uspokojování základních psychických i fyzických potřeb, které dítě nemůže uspokojovat vhodnějším způsobem ( například potřebu psychického a fyzického bezpečí, potřebu odpočinku a uvolnění, potřeby kontaktu s vrstevníky, potřebu lásky, potřebu sebeúcty a úcty důležitých lidí ve svém sociálním prostředí a podobně ).

Teoreticky k nesocializované poruše chování může za určitých okolností dojít u každého jedince, tedy i u dospělého. Dospělý jedinec má však již ustálenější vzorce chování. Řídí se pevnějšími normami a hodnotami. Dokáže se však i adekvátně ovládat. U dětí je však v opakovaných krizových situacích pravděpodobnost sklonu k nevhodnému způsobu chování relativně vysoká.

O nesocializované poruše chování by bylo možné uvažovat například v těchto situacích:

- dítě je ve škole obětí agresivního chování a může se bránit tím, že samo začne agresivitu provádět
- dítě se pohybuje v problémové skupině vrstevníků, jimiž není přijímáno, je ze strany vrstevníků frustrováno v potřebě uznání, respektu, obdivu a situaci může řešit tak, že záměrně provede hrdinský čin jen proto, aby se zavděčilo vrstevníkům a bylo jimi přijato
- dítě je silně frustrováno v potřebě lásky a pozornosti ze strany rodičů, jejich zájem o sebe se může pokoušet získat tím, že začne záměrně zlobit, záměrně začne krást, užívat drogy, chovat se provokativně jen proto, aby se jim lidé na nichž mu záleží začali zabývat a věnovali mu pozornost
- dítě má pocit, že mu bylo ze strany učitele nebo rodičů nespravedlivě ublíženo, dotyčné osobě se pak snaží pomstít tím, že jí způsobí nějakou nepříjemnost
- dítě se dopouští záškoláctví, ale ne z důvodů špatného vztahu k učení a k vzdělávání, ale proto, že ve škole prožívá těžký stres ( je vystaveno opovržení, zesměšňování, ponižování a podobně ), kterému se snaží vyhnout právě záškoláctvím
- situací, které by mohly vést u některých žáků k nesocializované poruše chování

Žáci s nesocializovanou poruchou chování nemají v úmyslu někoho záměrně poškodit. Daleko častěji jde o pouhou obranu či východisko z neúnosné situace. Při konfrontaci s žáky s agresivními prvky chování by proto měla být pečlivě zvažována pravděpodobná motivace chování daného žáka.

## 2 PŘÍČINY PORUCH CHOVÁNÍ

Hlavní příčinou vzniku poruch chování jsou poruchy sociálních vztahů. Tyto poruchy znamenají především narušenou přirozenou interakci, negativní modifikaci ( změny ) vzorů chování, nenaplnění základních potřeb jedince. Mezi základní lidské potřeby, které jsou pro normalitu vývoje v sociální oblasti nezbytné uspokojit, patří například potřeba bezpečí, jistoty, materiálního zajištění a potřeba silné emocionální odezvy. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny v přirozeném prostředí jedince, hledá jejich saturaci ( uspokojení ) mimo své přirozené prostředí. Velmi často u něj nastávají takové projevy chování, které svět dospělých nakonec diagnostikuje jako chování nenormální, jako poruchu a niž by připustilo, že do této poruchy chování bylo dítě vlastně v manipulováno.

Zásadní význam v této souvislosti má rodina. Přes její vliv nemá jiné sociální prostředí šanci se prosadit. V případě pozitivního působení rodiny je to fakt velmi povzbuzující. Při jejím selhání až do patologických rozměrů je to spíše prokletí všech výchovných snah. Při působení nevhodné rodiny škola nemůže pozitivní řešení suplovat. Může se pouze pokusit minimalizovat následky.

Významným sociálním faktorem jsou vrstevnické a širší společenské vztahy, které nabývají na významu v některých výrazných vývojových obdobích, jež s sebou nesou snahu o emancipaci od vlastní rodiny o samotnou seberealizaci a o diagnostiku úrovně vlastního stavu ve srovnání s vrstevníky. ( Novotná, Kremličková, 1997 )

### **Vliv sociálního prostředí**

Především vliv rodiny, její modelová hodnota. Rizikovou je rodina asociálních jedinců, psychopatických osobností, rodičů s tendencí k nevhodným návykům, emočně chladných a bez zájmů o své děti a jejich rozvoj s málo vhodnou strukturou hodnot a norem. Vliv příliš ambiciózního prostředí, kterému neodpovídá naturel dítěte, vliv školního prostředí, atmosféra, podpora pozitivních vazeb ve třídě, včasné řešení problému pedagogem a podobně .Do této kategorie patří i nevšímavost rodičů k trávení volného času jejich dítěte, neznalost okruhu kamarádů, celkově nemotivační přístup. Svou roli sehrávají i prarodiče.



### **Geneticky podmíněná dispozice**

Dispozice k disharmonickému vývoji, případně až psychopatickému vývoji, genetická dispozice s často typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.

### **Oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy**

Především v období prenatálním nebo perinatálním ( před nebo během porodu ). Jsou tak vlastně vytvořeny podmínky pro vznik adaptačních poruch, jejichž základem je kolísavost emočního ladění, impulzivita a nižší schopnost sebeovládání.

## **2.1 Vliv variability organismu na vznik poruch chování**

Specifické poruchy chování ( Michalová, 2007 ) zahrnují poruchy chování vyvinuté na podkladě oslabení, poškození a nebo změn v centrální nervové soustavě. Není ale nezbytnou podmínkou, že se na bázi zmíněných nezvratných zkušeností porucha chování musí vždy rozvinout. Zde záleží na variabilitě ( odchylnosti ) organismu každého jedince, jeho odolnosti a schopnost vypořádat se s vnějšími i vnitřními vlivy, jež na něj působí. Na každý organismus působí vždy vnější vlivy, které jsou jím individuálně zpracovány, to znamená, že každý organismus reaguje neopakovatelným způsobem i na působení faktorů škodlivých. Proto záleží především na kompenzačních schopnostech organismu každého jednotlivce, zda určité nedostatky bude schopen z minimalizovat, částečně odstranit, vykompenzovat a podobně. Výsledkem interakce jednotlivých dílčích faktorů je tedy značná variabilita příznaků specifických poruch chování a pro každého jedince tak typická variabilita jejich závažností.

Při specifických poruchách chování stojí totiž v prostředí problémy z okruhu seberegulace ( autoregulace ), omezené pozornosti, narušení učebního procesu a myšlení stejně tak jako nápadný pohyb. Různé názorové modely zkoušejí ukázat narušení základní funkce pozornosti, například se uvádí, že jedinec postižený touto poruchou není schopen vybrat si ze stále rozmanitější nabídky informací, které přijímáme do takzvané krátkodobé nebo pracovní paměti, eventuálně je porovnat s informacemi vloženými do paměti dlouhodobé., aby to odpovídalo dané situaci, v níž se jedinec aktuálně nachází. Dochází tedy k narušení systému zpracování informací, což vede následně k neadekvátnímu a okolí nepochopitelnému či nerozváženému jednání. Chybí čas. Jako důležité se dále ukazuje, že emocionální a sebe motivující

faktory mohou tuto schopnost dočasně normalizovat. Tím je vysvětleno často udávané tvrzení, že všední běžné chování se nedá naučit, zatím co v komplikovaných a zájmových činnostech se to částečně a někdy dokonce obdivuhodně rychle dobře daří.

Jedna z domněnek podložená výzkumem mozku se opírá o korelaci (vzájemný vztah) mezi vznikem specifické poruchy chování v důsledku senzoričké rané deprivace, která je důsledkem blokády nervové soustavy. Uvažuje se sice o ní jako o kombinačním faktoru k etiologickým variantám, souvisí však bezprostředně s procesem myelinizace (postupné vytváření obalů nervových spojení), jehož počátky začínají narozením jedince a trvají intenzivně do šestého roku života a doznívá okolo patnáctého roku.

Vysoká aktivita mozku závisí na výrazně vysoké aktivitě primárně geneticky předurčených procesech látkové přeměny. V období největší aktivity látkové přeměny, to je v patnáctém až dvacátém pátém týdnu těhotenství do jednoho roku života včetně, může hodně vnějších skutečností od výživy počínaje a podnětovou stimulací konče, procesy látkové přeměny modifikovat, to je podporovat nebo poškozovat. Řada vyšetření ukazuje vztahy mezi podmínkami okolního prostředí a vývojem mozku. To se projevuje především omezením dendritů (přívod vzruchů do centra nervové buňky) a tvořením synapsí (přenos nervového vzruchu). Tím může být předurčena pozdější funkční kapacita mozku. Dysfunkce mohou být tedy vyvolány omezenými nebo závadnými podněty okolního prostředí.

## **2. 2 Podíl stresu na vznik poruch chování**

Stres je významnou okolností, která se podílí na vzniku psychických poruch. U nejzávažnějších psychických poruch často bývá tím posledním spouštěčem. Stres je dnes ve větší míře součástí života téměř každého jedince. Tuto skutečnost začínáme brát jako běžný jev. Stres se nám z našich životů pravděpodobně nikdy nepodaří odstranit, přesto zvláště v pedagogickém prostředí se musíme snažit o jeho minimalizaci. Stres znamená zátěž. Stres se vztahuje jak k situaci na níž ke stresu dochází, tak i k reakcím, které jsou stresující situací vyvolány. Míjíme jak vnější stresující situaci, tak i náš psychický a tělesný stav, ve kterém se právě nacházíme.

Pojem stres v sobě zahrnuje některé další užívané pojmy frustrace, konflikt. Pojmy frustrace a konflikt jsou podmnožinou pojmu stres. Při stresu vždy dochází k frustraci ( neuspokojení ) některé tělesné nebo psychické potřeby ( častěji více potřeb najednou ). Při stresu také dochází ke konfliktu minimálně k intrapsychickému konfliktu ( motivačnímu, kognitivnímu, emočnímu ). Často k interpersonálnímu konfliktu. Interpersonální konflikt je současně jedním s nejintenzivnějších stresorů.

Ve stresové situaci jsme vystaveni vnějším a vnitřním stresorům ( to je nepříjemným podnětům, komplexním situacím, negativním myšlenkám a představám ), které narušují naši obvyklou tělesnou a psychickou rovnováhu, uvádějí nás do stavu tělesné a psychické nepohody, mění naše tělesné a psychické procesy.

Stresory mohou mít nejrůznější podobu. Všechny však mají společné to, že přesahují reakční a adaptační možnosti daného jedince, uvádějí ho do stavu tělesné a emoční nepohody. Základní psychickou potřebou jedince je optimální podnětová (kognitivní ) stimulace a přiměřená aktivita. Stresující mohou být i situace, kdy jedinec nemá co dělat nebo prožívá nudu. Proto i prostředí, kde se na první pohled zdánlivě nevyskytují žádné stresory, může být stresující právě tím, že je tam nuda, extrémní stabilita, nedostatek nových podnětů. Málo podnětné prostředí působí stresujícím způsobem zejména na děti, kterým více vyhovuje prostředí, kde se neustále něco děje. Absence jakýchkoliv stresorů ( extrémní klid ) může vést ke ztrátě motivace a snížení výkonnosti stejně jako jejich nadměrný výskyt. Úplné odstranění lehce stresujících podnětů ze školního prostředí není proto žádoucí.

Mírný stres ( zejména mírný tlak interpersonálního prostředí, zvýšená hladina kognitivních podnětů ) může mít i příznivé důsledky. Problémem však je stanovení oné příznivé, mírné hladiny stresu, protože v tomto směru jsou mezi lidmi velké individuální rozdíly.

Zpravidla působí více stresorů najednou. Stresující situace bývají komplexní. Konkrétních stresorů může být mnoho. Za určitých okolností se téměř vše může stát stresorem. Pro identifikaci stresorů je vhodné jednotlivé stresory seskupovat do určitých kategorií. Pro jejich třídění mohou být zvolena různá kritéria ( časový stres, sociální stres ).

V reakcích na jednotlivé stresory jsou velké individuální rozdíly. To co je pro jednoho silným stresorem, pro jiného být nemusí. Obecná odolnost ke stresu je spíše fikcí. Neexistuje. Některé stresory může jedinec snášet relativně dobře, ale jinému

mohou silně vadit. V souvislosti s odolností ke stresu by se proto mělo vždy hovořit o odolnosti vůči konkrétním stresorům. ( Nývltová, 2010 )

Stresující situace ( Řezáč, 1998 ) jsou velmi blízké situacím frustračním. Také vnitřní prožitky jsou svou povahou blízké prožívání frustrace. Snad jen s tím rozdílem, že v prožívání dominuje pocit tlaku ( presu, tíže ). Rozdíl spočívá také v tom, že člověk, který chce dosáhnout svého cíle má vlivem určitých okolností značně ztíženou cestu k němu. Do situace vstupují rozmanité podmínky, faktory, které cestu k cíli ztěžují. Mohou to být faktory vnější ( sociální tlak ), tlak vnitřní ( nedostatek předpokladu k nějaké činnosti). Tyto okolnosti vyvolávají nejen specifický prožitek tlaku, zátěže, ale i řadu dalších změn na úrovni fyziologické ( projevuje se například křečovitými stavy svalstva, bušením srdce ), psychické, projevující se v oblasti emocionální ( například výraznými výkyvy nálad, citovým ochladnutím ), v oblasti kognitivní ( například poruchami poznávání, narušování poznávání ) i v oblasti chování ( například snížení množství a kvality výkonu, změny stavu k lidem i k sobě ). Obvykle považujeme za stresující takové podmínky, které již překračují možnost jedince adaptovat se na ně.

Pro stresové situace jsou tedy charakteristické následující klíčové okolnosti:

- nadměrně ztížené podmínky činnosti
- časová tíseň
- riziko
- vnější nátlak ( tlak vyplývající z poměru uvnitř situací )

Stres se obvykle projevuje následujícími příznaky:

- narušením pozornosti
- negativní anticipaci ( předjímání )
- zvýšením kontroly činnosti ( nadměrná sebekontrola )
- narušením rozhodování
- snížením sebedůvěry
- emocionální labilitou
- narušením plynulosti prováděné činnosti

### 3 Projevy poruch chování

Poruchou chování se u dětí označuje řada výchovně nežádoucích projevů, které jsou často důsledkem narušení jejich sociální přizpůsobivosti. Většina těchto poruch nemá jednotnou příčinu. Mnoho z nich vzniká na podkladě nevhodného výchovného působení. To znamená, že se nejedná o projevy duševního onemocnění. Při diagnostice a rozboru poruch chování je nutné vždy postupovat individuálně. Je nezbytné přihlídnout ke všem vlivům ( ať již prenatálním, perinatálním nebo postnatálním ), které se na vývoji dítěte podílejí.

Mezi nejčastější poruchy chování dětí a mládeže spojené s agresivitou patří ( Martínek, 2007 ):

- Attention Deficit Hyperactivity Disorder ( ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- opoziční porucha
- lhaní
- krádeže
- záškoláctví
- útěky a toulky
- poruchy chování s protispolečenskými rysy

#### 3.1 Attention Deficit Hyperactivity Disorder ( ADHD )

Z definice plyne, že „ADHD je vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulsivity. Často se projevuje v raném dětství. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Tyto obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakované po delší dobu určité pracovní výkony. Deficity jsou patrné již v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. S dodržováním jednotlivých struktur centrální nervové soustavy se mohou jednotlivé deficity zmírňovat.

V porovnání s jedinci běžné populace téhož věku však přetrvávají, neboť i jejich chování se vlivem dozrávání mění“. ( Michalová, 2007, s. 29 ).

Uvedená definice je psycho bio sociálního modelu. Druhá definice s níž se můžeme v podání Barkleyho seznámit je definice psychologická, vycházející především z americké behavioralistické tradice. Podle této definice je ADHD volně řečeno termín pro specifickou vývojovou poruchu zahrnující nedostatky v oblasti behaviorální inhibice. V oblasti udržení pozornosti zahrnuje dále rezistenci vůči vyrušení a řízení úrovně aktivity vzhledem k probíhající situaci.

Projevy poruchy aktivity a pozornosti se dají vystihnout třemi slovy – hyperaktivita, pozornost, impulzivnost. Projevy hyperaktivity, pozornosti, impulzivnosti se vyskytují téměř u každého menšího dítěte.

Pro diagnostiku poruchy pozornosti a aktivity je rozhodující, zda uvedené projevy jsou:

- trvalé, to je vyskytují se ve větší nebo menší míře ve všech prostředích
- výrazně, to je nápadněji se odlišují od chování jedinců stejného věku, stejného pohlaví a stejného postavení v síti interpersonálních vztahů
- trvají nejméně šest měsíců
- nejsou způsobeny jinou psychickou poruchou

U dětí s ADHD lze vyzorovat nápadnou kolísavost ve výkonech, které jsou velice rozmanité. Jeden den je výkon naprosto dokonalý, druhý den je výrazně podprůměrný. Aktuální výkon dítěte bývá často hluboko pod kapacitou jeho rozumových schopností. Je to způsobeno potížemi jako je nesoustředěnost, ulpínavost, myšlení, impulzivita. Je pro něho velice těžké uspět v konkurenčních podmínkách školy. Osvojuje si proto strategie a techniky, které mu pomáhají negativní situace řešit, snižují jeho napětí, chrání je před neúspěchem

Jednou z těchto strategií je agresivní obrana ( vztek ). Je pro ně lepší vztekat se, odmítat něco udělat, nadávat , než zažít opět ten pocit neúspěchu a negativního hodnocení.

Další strategií je únik. Dítě se snaží utéct z místa, které pro něj znamená případné nebezpečí. Může zde dostat špatnou známku, poznámku, hrozí zde posměch ostatních spolužáků. Únikem může být i útěk.

Stále mějme na paměti, že děti s ADHD mají výrazné obtíže s ovládním sebe sama. Nepotřebují příliš, aby u nich došlo i k výraznému afektu. ( Michalová. 2007 )

## **Impulzivita**

Impulzivita se pojí s hyperaktivitou. Problém je opět v tom, že útlumové mechanismy jsou nedostatečné. Navenek se dítě jeví jako neschopné sebekontroly. Impulzivita znamená, že dítě reaguje na přicházející podněty zcela bezprostředně, překotně a zbrkle. Jedná ukvapeně, nedomyslí možná rizika či důsledky. Reaguje prudce a nepřiměřeně. Charakteristické pro impulzivní dítě také je, že žije zcela přítomnosti. Všechno chce mít hned, nedokáže čekat, vlastně ho to vůbec nenapadne.

## **Porucha pozornosti**

Špatné fungování procesů podráždění a útlumu v rámci celkové aktivity organismu se specifickým příznakem specifických poruch chování. Podráždění a útlum jsou dvě složky jednoho neurologického procesu. Vývojové prvotní dráždivost se posléze tlumí zráním mozku a rozvojem myšlení a řeči. Dochází tak k nerovnováze. Převaha je častěji na straně podráždění, může to ale být i naopak. Rozlišují se tedy dvě formy poruchy aktivity:

- hyperaktivní typ, který se projevuje u většiny dětí s ADHD
- hyperaktivní typ, který znamená snížený stupeň aktivity

Pozornost má především za úkol vybírat z množství podnětů, které na dítě z okolí působí, ty které jsou z jeho pohledu důležité. Jedním z problémů, které se týkají pozornosti je snadná únava. Při zaměřené činnosti únava pozornosti velice rychle stoupá a dítě se stává nepozorným. To platí především v případech, kdy činnost je jednotvárná, nezajímavá. Projevuje se většinou psychomotorickým neklidem, ve školním prostředí vyrušováním.

Se snadnou unavitelností úzce souvisí i oscilace ( kolísání ) pozornosti. Tento jev se projevuje nejenom v průběhu dne, ale mnohdy i v jedné hodině.  
( Michalová, 2007 )

## **Hyperaktivita**

„Hyperaktivita, která je typická pro poruchu pozornosti a aktivity je nutné odlišit od psychomotorického neklidu, který bývá podmíněn vypjatými emočními prožitky ( například při intenzivním strachu, úzkosti ve stresové situaci )“.  
( Nývltová, 2010, s.133 )

Hyperaktivita se projevuje nadbytkem často zcela neúčelné motorické aktivity, zvýšenou velkým množstvím energie, vysokou živostí, neposedností, třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli. Pohyby jsou značně neuspořádané, nemotorné, přestřelující, chaotické, neúčelné. Nápadným znakem je neustálý pohyb rukou ( dítě má potřebu stále na něco sahat a pohrávat si s tím ).

Hyperaktivita je naopak snížení úrovně aktivity hluboko pod běžnou a přiměřenou mez. V dynamice vztahů mezi podrážděním a útlumem zde výrazně převažuje složka útlumová. Dítě je nápadně apatické, ponořené do myšlenek a snění, neprojevuje zájem o pohyb, sport, hry.

U hyperaktivních dětí se předpokládá oslabená funkce retikulární formace, proto se stav hyperaktivních dětí zlepšuje po podání psychofarmak, která stimulují centrální nervovou soustavu. Hyperaktivní děti nevědomky napomáhají udržení bdělého stavu tím, že svému mozku dodávají podněty neustálým pohybováním se. ( Michalová, 2007 )

### **3. 2 Opoziční porucha chování**

Opoziční chování se považuje za normální jev u dětí mezi druhým až třetím rokem věku. Pokud však projevy negativismu, které jsou charakteristické pro opoziční poruchu přetrvávají až do školního věku, lze mluvit o jistém druhu poruchy chování. Děti trpící touto poruchou bývají v raném dětství neklidné, mrzuté, nedají se upokojit.

O opoziční poruše mluvíme tehdy, když se po dobu delší než šest měsíců v chování dítěte vyskytuje alespoň pět základních znaků z níže uvedených ( Martínek, 2009 )

- časté hádky s dospělými
- neplnění základních povinností, popřípadě jejich odmítání
- stálá neposlušnost
- jedinec dělá věci, o kterých sám ví, že ostatním dětem vadí
- agresivní sebeprosazování
- svalování chyby za vlastní chyby na někoho jiného
- přecitlivělost vůči dětem a dospělým
- zlomyslnost, mstivost
- mrzutost
- nevraživost
- časté používání vulgarismu

Ukazuje se, že opoziční porucha chování se objevuje především u dětí se silně autoritářskou výchovou, v jejíž rodině je nadměrná moc a kontrola. Její výskyt nelze vyloučit u dětí vychovávaných agresivním otcem či pasivní matkou.



Další příčinou může být tak zvaná podmíněná láska. Rodič svoji přízeň podmiňuje mnohdy nesplnitelnými požadavky, porovnává dítě s jeho úspěšnějším sourozencem. Matky těchto dětí často používají jeden z nejhorších způsobů a tím je psychické vydírání.

Z toho je patrné, že všechny tyto instrukce pouze opoziční chování podporují. Naprosto chybí jakákoliv pochvala či pozitivní motivace. ( Martínek, 2009 ).

### **3. 3 Lhaní**

Ne každá nepravda, kterou dítě uvádí se může nazývat lží. V tomto smyslu je možno rozlišit tři základní kategorie:

- smyšlenku ( konfabulaci )
- bájnou lež
- pravou lež

#### **Smyslenka**

Velice často se objevuje u dětí předškolního věku a nepovažujeme jí za něco patologického či zvláštního. V tomto případě si dítě neuvědomuje nepravdivost svého výroku. Svě představy zaměňuje za skutečné události. Často si s nimi plete obsah svých snů. Smyšlenky mohou být vyvolány nevhodnou či sugestivní otázkou dospělé osoby. Dítě může vyplňovat při vyprávění mezery ve vzpomínkách. Často jsou způsobeny dětsky odchylným způsobem vnímání ( délka určité doby, vzdálenost, velikost ).

Za chorobné můžeme považovat smyšlenky ve školní věku .Vyskytují se zejména u dětí s emoční labilitou, se sníženou úrovní rozumových schopností, u dětí viditelně infantilních.

#### **Bájná lež**

Projevuje se vyprávěním a vymyšlením dlouhých a neskutečných příběhů, které dítě vypráví většinou proto, že chce vzbudit senzaci. Často v nich hraje důležitou a zajímavou roli. Bájná lež se většinou normálně objevuje u dětí zhruba do věku deseti až jedenácti let

#### **Pravá lež**

Je vždy vědomá a sleduje nějaký cíl. Vyskytuje se u jedinců ve věku, kdy jsou již schopni plně si uvědomit rozdíl mezi pravdou a nepravdou. Většinou používají lži

v okamžiku, kdy se chtějí vyhnout některé nepříjemné povinnosti, chtějí něco získat, pokoušejí se s dospělým okolím manipulovat

Častým motivem pravé lži bývá i touha po uplatnění se v kolektivu. Jedinec chce své spolužáky, případně i učitele přesvědčit o společenském postavení svých rodičů či jiných příbuzných, jen aby si získal jejich obdiv. Většinou trpí pocity nedokonalosti a méněcennosti. (Martínek, 2009 )

Lež může být obranou v zátěžové situaci, kterou dítě neumí vyřešit jinak.

### **3. 4 Krádeže**

„Jsou charakterizovány záměrností. Mluvíme o ní tehdy, je-li dítě schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat danou normu chování“. ( Slomek, 2010, s.23 ).

O pravé krádeži hovoříme tehdy, když dítě odcizí nějaký předmět vědomě a plně si přitom uvědomuje nesprávnost svého chování. Většina krádeží v dětském věku není způsobena psychiatrickým onemocněním. Má na nich podíl prostředí, kde dítě vyrůstá, parta či nevýhodné postavení v kolektivu dětí.

Existují rodiny, kde dítě vyrůstá, ve které krádež není považována za něco zvláštního, označována jako přečin, nýbrž jako chování, které rodině prospěje. Některé děti jsou svými rodiči ke krádežím vedeny a jsou za ně pozitivně hodnoceny.

I příslušnost k určité partě může být spouštěčem krádeží. V partách s asociálním chováním bývá často podmínkou přijetí krádež určité věci. V případě nevýhodného postavení v kolektivu dětí si může dítě kradenými věcmi kupovat lepší pozici, kamarádství, sounáležitost.( Martínek, 2009 )

Rozhoduje snadnost provedení a mizivé riziko. Místo krádeže – pouze doma, pouze ve škole, v obchodě. Způsob krádeže – je pro posouzení závažnosti maladaptovaného chování velmi podstatný. Neplánované, příležitostné krádeže mohou být výsledkem nezvládnuté aktuální potřeby přivlastnit si nějakou věc. Plánované a předem promyšlené krádeže jsou mnohem závažnější. Mohou být prováděny v partě i samostatně. Prognóza je tím nepříznivější, čím je dítě mladší. ( Slomek, 2010 )

### 3. 5 Záškoláctví

„Můžeme ho charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli ve většině případů bez vědomí rodičů nechodí do školy a neplní školní docházku. Jde o neklasičtější poruchu chování“. ( Martínek, 2009, s.97 ).

Bývá spojováno se strachem z negativního hodnocení jeho školní práce. Příčiny je třeba hledat ve škole, v rodině a v osobnosti dítěte. Vždy jde o signál nevyřešeného problému.

Příčin záškoláctví bývá celá řada. Může jít o nechut ke školní práci, o poruchu vztahu mezi dětmi, strach ze školy. V podstatě to můžeme rozdělit na dvě základní skupiny.

#### **Záškoláctví impulzivního charakteru**

Dítě předem neplánuje, reaguje náhle, nepromyšleně nebo odejde v průběhu vyučování. Impulzivně vzniklé záškoláctví může trvat i několik dnů.

#### **Záškoláctví účelové, plánované**

Objevuje se většinou tehdy, když se dítě chce vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, neoblíbenému předmětu.

Příčiny záškoláctví se dají rozdělit do tří základních skupin:

#### **Negativní vztah ke škole**

Nevhodné přizpůsobení školnímu režimu. Projevují se především u dětí nezralých, které nejsou schopny snášet omezení a podřídit svou činnost ostatním, nerespektují autoritu, jsou zvyklé si od raného věku dělat co chtějí. Častá neúspěšnost vyplývající z nižší úrovně rozumových schopností. Může se však jednat i o děti s mimořádným nadáním, pro které je škola nudná, nezáživná. Ostatní spolužáci jej zesměšňují a ponižují. V kolektivu nefungují mezilidské vazby. Může se jednat o negativní vztah k učiteli, o nepřijetí jedince kolektivem, který dítě týrá.

#### **Vliv rodinného prostředí**

Rodina je nejdůležitějším faktorem působícím na dítě od nejranějšího věku. Má výrazný podíl na utváření jeho osobnosti. Většina vlastností, názorů, životní styl jsou ovlivněny rodinnou výchovou . Na dítě negativně doléhá jak přehnaná péče a s ní spojené vysoké nároky rodičů, tak i jejich nezáměr o ně, o školu a školní prospěch.

#### **Trávení volného času a vliv party**

Dítě, které nemá v rodinném prostředí svoji pevnou pozici, necítí zde zázemí a jistotu, má zvýšenou inklinaci k účasti v různých partách, často patologických, kde může trávit svůj volný čas. Tyto skupiny se mohou vymknout standardnímu sociálnímu

chování a běžným společenským normám ( začnou chodit za školu ) a vytvoří si vlastní hodnotové preference.

Záškoláctví je vždy asociálním chováním dítěte a je jasným odrazem jeho psychického stavu. Vždy je v něm vidět reakce jedince, který není schopen adekvátně řešit své problémy.

### **3. 6 Útěky a toulky**

Jsou závažnou variantou únikového jednání, především z rodinného prostředí. Útěky mohou být chronické či aktuálního charakteru. Prakticky jde o adaptační selhání. Dítě není schopné zvládnout situaci vhodnějším, adaptačně zralejším způsobem.

#### **Reaktivní impulsivní útěky**

Jsou vždy zkratkovitou reakcí na jinak pro dítě nezvladatelnou situaci doma či ve škole. Takto motivovaný útěk bývá ojedinělý a po vyřešení problému se neopakuje.

#### **Plánované a připravované útěky**

Obyčejně mají základnu v dlouhodobě neřešených problémech. Mívají přesný cíl a nechuť k návratu.

#### **Opakované útěky**

Je možné považovat za stereotypní reakci na opakující se a neřešený konflikt. Bývají projevem závažnější odchylky jak v chování rodiny, tak osobnosti dítěte. Diagnosticky je možné vysledovat i patologické okolnosti vývoje osobnosti dítěte ( vliv dědičných záležitostí ).

#### **Chorobné útěky**

Jsou výrazem nějakého onemocnění. Mohou mít ráz impulsivního jednání. Dítě utíká bez důvodu. Mohou se vyskytnout u jedinců s jiným postižením mozku či jedinců psychotických.

#### **Toulání**

Je charakteristické dlouhotrvajícím opuštěním domova. Většinou navazuje na útěky a záškoláctví. Sklon mívají děti s trvalejšími odchylkami ve vývoji osobnosti, děti, jejichž vývoj byl ovlivněn citovou karencí nebo děti citově chladné na základě vrozené anomální dispozice. S touláním se lze setkat u dětí s organickým postižením centrální nervové soustavy, kde je určitý neklid, nezdrženlivost a organicky podmíněné obtíže sebeovládání. ( Slomek, 2010 )

### 3. 7 Porucha chování s protispolečenskými rysy

Jedná se o nejzávažnější poruchu chování u dětí ( antisociální porucha ).  
Martínek ( 2009 ) o ní uvažuje v případě, kdy se v chování jedince po dobu nejméně šesti měsíců objevují minimálně tři z níže uvedených znaků:

- krade nebo podvádí bez konfrontace s obětí při více jak jedné příležitosti
- nejméně dvakrát uteče z domova a není přes noc doma
- často lže
- neustále chodí za školu
- vyvolává záměrně rvačky
- vloupává se do cizích objektů a zlovolně ničí majetek
- je krutý ke zvířatům
- má zvýšenou tendenci k používání jakékoliv zbraně
- účastní se zakládání ohňů nebo požárů

Tato porucha je poměrně častá. Více se objevuje ve městě než na vesnici a u chlapců než u děvčat. Na jejím vývoji se podílí dědičnost i zevní prostředí. Často se objevuje:

- rodinný nesoulad či rozvrat rodiny
- lhostejná či velice volná výchova dítěte
- kriminální chování rodičů
- protispolečenské a útočné chování v rodině, fyzické napadání matky otcem
- zanedbávající výchova
- surová a agresivní výchova
- nedodržování základních pravidel a denního režimu ( včetně jídla a spánku )
- přílišná velikost rodiny a neschopnost rodičů dětí materiálně ani citově zabezpečit

Je nutné konstatovat, že budoucnost dítěte je velice sporadická. Ve více jak polovině případů jedinci s touto poruchou chování startují od dětství kriminální dráhu, stávají se z nich delikventi, osoby s častými recidivami protispolečenského chování.

## 4 Agrese

„Agrese ( z latinského aggressio ) – výpad, útok, jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“. ( Martínek, 2009, s.9 )

V prvních studiích frustrujících situacích byla agrese chápána jako zákonitý důsledek frustrace. Agresivní chování vymezovalo jako chování spojené se záměrem uškodit jinému jedinci. Zdá se, že vhodnější je spojení širší, kdy je za podstatný atribut agresivního chování považován především destruktivní účinek takového chování na jedince, sebe sama, okolí ( ať už záměrný nebo nezáměrný ), eventuálně jeho trestající poslání.

Co je vlastně agrese? Dalo by se odpovědět, že je to projev agresivity v chování jedince. Agrese celkově zahrnuje široké spektrum projevů. Může být považována za násilné narušení práv jiného člověka, ale také za asertivní chování. (asertivita – člověk dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svoje práva v rámci existujících zákonů, toto chování směřuje k tomu, aby ostatní připustili, že jedinec má právo se rozhodnout, jak bude myslet.) ( Řezáč, 1998)

### 4.1 Směry agrese

Co se týče školního prostředí, v pedagogické veřejnosti panuje často představa, že agrese je jev, kdy jedno dítě zaútočí vůči druhému popřípadě dítě zaútočí na dospělého člověka. Tak často je, ale není to vždy pravidlem. ( Martínek, 2009 )

#### **Agrese vybitá na neživém předmětu**

Ve školním prostředí velice častý směr. Jedná se o situace, kdy se terčem útoků stává sešit, pravítko popřípadě školní vybavení ( rozbité a podrápané lavice, rozkopané skříňky ). Neživý předmět se stává prostředkem uvolnění agresora. Mnohdy

se však jedinec prezentuje před ostatními spolužáky, ukazuje navenek svou fyzickou sílu. Ve většině případů se těmito ničiteli stávají jedinci s nižším sebevědomím, kteří se neumí před ostatními předvést jiným, pozitivním způsobem. Agrese vybitá na neživém předmětu může být i prostředkem zastrašování ostatních. Dá se jí však využít i jako terapeutického prostředku u emocionálních agresí, musí ale jít přesně o diagnostikované případy.

### **Agrese vybitá na zvířeti**

Podporování či nezamezení agrese vybité na zvířeti může mít dopad v konečném důsledku. Dítě je jedinec učenlivý a pokud pozná, že se zvíře nedokáže bránit, začne ho považovat za slabého jedince. Toto chování si však může přenést do širšího sociálního prostředí ( pokud je ve třídě někdo slabší, než jsem já, můžu si k němu více dovolit, on se nedokáže bránit ).

## **4.2 Dělení agresí**

Existují různá dělení agresí. Pro školní prostředí je nejvhodnější a nejsrozumitelnější následující kategorizace ( Martínek, 2009 ), která se tvoří z přímé a nepřímé agrese, verbální a fyzické agrese.

### **Přímá a nepřímá agrese**

Přímá verbální agrese se projevuje zesměšňováním, nadávkami, osočováním. Za nepřímou verbální agresi považujeme pomluvy, nevhodné poznámky či žerty. Do této kategorie lze zařadit i symbolickou agresi, zesměšňující básně, kresby a podobně.

Mezi aktivitou a pasivitou je rozdíl v tom, že buď se jedinec na agresi podílí aktivně nebo se v případě pasivity stává pouze přihlížejícím. Na základě kombinace těchto tří faktorů můžeme hovořit o osmi druzích agrese.

### **Fyzická aktivní přímá agrese**

Znamená bití obětí, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům, využívání převahy fyzické síly nad obětí. Ve školním prostředí se s touto agresí setkáváme ve formě záměrného fyzického ubližování

### **Fyzická aktivní nepřímá agrese**

Jedná se o najmutí jiného člověka k ublížení obětí. Původní agresor pouze přihlíží k tomu, jak je oběti ubližováno. Většinou vymýšlí způsoby, jak to udělat. Sám se však na ubližování a samostatné agresi nepodílí.

### **Fyzická pasivní přímá agrese**

Fyzické bránění někomu v dosahování cílů ( ve školním prostředí poměrně častá agrese ). Jedná se o ničení pomůcek, které jsou nutné pro úspěch v některém z předmětů, například rozlámání tužek, pravítek, v chemii a biologii záměrné znehodnocení pokusů ).

### **Fyzická pasivní nepřímá agrese**

Opět se s ní můžeme setkat ve škole. Jedná se o odmítnutí splnění některých požadavků, například uvolnění místa v lavici, odmítnutí pomoci postiženému spolužákovi.

### **Verbální aktivní přímá agrese**

Ve školním prostředí jedna z nejčastějších agresí. Můžeme zde hovořit o nadávkách, urážkách, znevažování, slovním ponižování. Jedinci nepovažují tuto agresi za něco nenormálního. Naopak v mnohých případech se člověk zásobený širokou paletou různých nadávek, vulgárních výrazů stává sociometrickou hvězdou třídy.

### **Verbální aktivní nepřímá agrese**

Jde o rozšiřování pomluv, které ubližují druhému. O tomto typu agrese lze hovořit, pokud se ve třídním kolektivu objeví první stadium šikanujícího chování (ostrakismus). Jedná se o mírné, většinou psychické ubližování spolužákovi, pomlouvání jeho chování, oblečení, účesu a podobně. Do této kategorie patří i posměch, intriky, legrácky, díky nimž se jedinec necítí v kolektivu dobře.

### **Verbální pasivní přímá agrese**

Naprostá ignorace druhého člověka, odmítání odpovědět na pozdrav, na jakoukoliv otázku. Jedinec se stává pro agresora neexistujícím. Tato agrese rovněž velice úzce souvisí s ostrakizací, pokud agresor spouštějí tento typ agrese má výsadní místo v kolektivu, může způsobit, že se s jedincem nebude ve třídě bavit naprosto nikdo a bude totálně z kolektivu vyloučen.



### **Verbální pasivní nepřímá agrese**

Znamená nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán. Opět ve školním prostředí poměrně častá agrese. Jedná se většinou o problémovější žáky, kteří mají určité potíže s chováním. Vzhledem k tomu, že bývají velice často účastníky třídních šarvátek, stávají se pro třídu velice výhodní. Vše se na ně svede. Za vše mohou oni. Nikdo se jich nezastane, přesto že všichni vědí, že momentálně nejsou vinni.

### **Agrese emocionální**

Je provázena silným emočním nábojem. V jejím pozadí je silně nepříjemný podnět, mnohdy bolestivý. Jejím zdrojem může být i postupné hromadění negativních prožitků. Jedinec se tak stává zranitelnějším a citlivějším. Tyto negativní prožitky získává jedinec v nepotřebném množství situací jako jsou dlouhotrvající hádky s osobami, na kterých mu záleží ( mohou to být i spolužáci ), časté negativní konfrontace s učiteli či vychovateli, rodiči a podobně. V tomto případě emocionální agrese propuká spíše jako důsledek negativních pocitů navozených stresujícími událostmi. Jejím motorem je intenzivní fyziologická a motorická reakce. Jedinec se dostává do stavu, kdy zuří, ale většinou není schopen svým rozumem ovládnout své chování. Emocionální agrese nebývá promyšlena do předu. Propuká náhle a jedinec nemá čas promýšlet následky svého chování ( mnohdy si vůbec své chování neuvědomuje ). Pokud bychom měli podrobněji charakterizovat typ emocionálního agresora je pro něj charakteristická prchlivost, vznětlivost, rychlý přechod k impulzivní reakci při poměrně slabém vnějším či vnitřním podnětu. Agrese vznikne nikoliv jako prostředek k dosažení cíle, nýbrž proto, že se nechá snadno vyprovokovat a je emocionálně vznětlivý. Do této kategorie patří jedinci s vysokou mírou dráždivosti. Ta je většinou chápána jako stabilní tendence reagovat útočně i na velmi slabé podněty. Takový jedinec hodně často ztrácí kontrolu nad svými reakcemi. Projevuje se u něho často špatná nálada, je nedůtklivý, netrpělivý, nesnášenlivý, bývá často připraven k útoku. Žáci náchylní k emocionálním reakcím mají strach ze selhání více, než je to nezbytné, často se cítí smutně, někdy pláčou bez zjevného důvodu, cítí se bezbranní a bezmocní, jsou přecitlivělí na kritiku. ( Martínek, 2009 )

### **Agrese frustrační**

Původ agrese je poměrně často spojován s frustrací. Ta je většinou chápána jako překážka, která zabraňuje člověku dosáhnout nějakého cíle, vyvolá negativní emoci, především hněv. Ten potom vede k agresivnímu chování s cílem překonat jí.

Frustrace může být způsobena jednak jinými osobami, když rodič dává dítěti neustále najevo, jak je nespokojen s jeho prací ve škole, doma, s jeho studijními výsledky, rovněž pokud učitel nedokáže dítě patřičně za jeho práci ocenit, vyzdvihnout, nevidí žádná pozitiva.

Frustrační agresi můžeme celkem často pozorovat i u dětí, které jsou vychovávány liberálním někdy až rozmazlujícím způsobem. Ve většině případů mají tyto děti zkušenost s tím, že je vše povoleno, vše jim patří, vše musí mít. Tím si ovšem nevytvoří přirozené hranice vůči ostatním dětem, ale vůči sobě. Hranice jsou často překračovány, čímž vznikají konflikty s ostatními vrstevníky. Dítě neumí agresi vyjadřovat sociálním způsobem.

V liberální, rozmazlující výchově je frustrována především potřeba po hmatatelném kontaktu, narážení na překážky. Frustruje se i potřeba orientace v praktických životních situacích. Dítě často neví, co si rodiče od něho přejí, je frustrováno i tím, že není schopno se rozhodnout ( dělají to za něho rodiče ). Schopnost se rozhodovat pro něho často znamená zvolit si pouze jednu cestu.

Odstranění všech frustračních situací nevede k pohodovějšímu životu. Děti vychovávané uvedeným stylem výchovy se často nudí, nedokáží se o něco samy zasloužit a tím snáze se dostávají na patologickou životní dráhu. Jsou zvyklé na bezstarostný život a ve skutečnosti jsou ochuzeny o zážitky z toho, že něčeho samy dosáhly, chybí jim radost z překonání nějaké překážky, neznají radost z poctivě zaslouženého úspěchu.

Ve školním prostředí jsou výše uvedené děti ( především děvčata ) častým zdrojem manipulací s ostatním. Libují si v různých intrikách, pomlouvání. Mnohdy bývají i spouštěči tak zvané ekonomické šikany. Začnou hodnotit své spolužáky podle majetku, kterým se mohou prezentovat.

Frustrační agresi mohou v tomto případě ovlivnit kognitivní funkce dítěte. Špatně intelektové funkce přispívají k frustraci a zvyšují excitaci i v normálních podmínkách řešení úkolu. Na frustraci, která je vyvolávána školou ( permanentní neúspěch, neschopnost pochopit látku, stálá konfrontace s úspěšnějšími spolužáky ), může dítě reagovat agresí, neboť intelektový deficit způsobí, že dítě nenajde vhodnější odpověď, než je agrese. Výsledkem takového chování může být zakódování agresivního chování při situacích vázaných na školu. ( Martínek, 2009 )

## **Agrese instrumentální**

Tento druh agrese lze rozdělit na dvě části ( Martínek, 2009 )

- žádoucí instrumentální agrese
- nutná instrumentální agrese

### **Agrese instrumentální žádoucí**

Zde se jedná o naprosto odlišnou agresi od emocionální a frustrační. Jedinec do ní jde s naprosto chladnou hlavou a jasným cílem. Jedná se o naprogramovanou, cílenou a přesně promyšlenou agresi. Tato forma agrese se vyskytne v případech, kdy oběť zkříží plány jedinci, jenž se předem rozhodl, že použije všechny prostředky, aby k vypracovanému záměru, popřípadě slouží agresorovi jako prostředek uvolnění, posílení vlastního sebevědomí. Její průběh se projevuje většinou tím, že chování je chladně promyšlené. Agresor chce dospět k dokonalosti při jejím provedení. Emoce jsou u něj viditelné především v případech, kdy se oběť brání.

Typickým případem instrumentální žádoucí agrese ve školním prostředí je šikana. Vždy za jeho chováním stojí nějaký scénář, ať už to, že je na oběti trestáno, co je jemu samotnému nepříjemné, popřípadě se cítí slabý, má snížené sebevědomí a posiluje si ho na ještě slabším jedinci. Častým průvodním jevem agrese v tomto smyslu bývá ve školním prostředí i konkurenční boj. Ve většině případů se projevuje ve výběrových a elitních třídách. Příčinou může být i nuda. Za tuto agresi musí vždy jedinec nést svou odpovědnost. Postih je zde naprosto nezbytný

Pokud bychom měli popsat typ instrumentálního žádoucího agresora, je pro něho charakteristické, že agresi uplatňuje tehdy, když chce vědomě uspokojit svoje potřeby, popřípadě chce dosáhnout nějakého cíle. Tito agresori nejsou úzkostní. Málokdy trpí pocity méněcennosti, jsou sebejistí, jednají chladně a záměrně. Můžeme předpokládat, že mají silnou potřebu ovládat druhé nebo skrývat svůj strach za maskou převahy nad jinými. Nedávají však najevo výraznější emoce. Jejich cílem je ublížit oběti a tak jednají takticky a promyšleně.

### **Agrese instrumentální nutná**

Ve školním prostředí velice častá a ve své podstatě zrádná a nebezpečná. Jde většinou o obranu před agresí žádoucí. Prožíváme ji i v běžném životě. Bohužel, tento typ agrese bývá většinou velice špatně rozpoznatelný.

## 5 Agresivita

„Agresivita ( z latinského *aggressivus* ) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi“. ( Martínek, 2009, s.9 )

V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Je to do jisté míry charakteristický znak osobnosti jedince. V nejširším slova smyslu lze definovat jako dispozici k agresivnímu chování. Jedinec nadaný vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně. Se svojí agresivitou těžce bojuje, protože ovládá jeho život a působí vážné komplikace k mezilidské komunikaci. Impulzivně reaguje i na podněty, které by jiný člověk přešel bez povšimnutí, popřípadě by se nad nimi zasmál.

„Agresivita je součástí lidské přirozenosti. Hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte, úlohu stejně velkou jako lásku. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, jež jsou nezbytné k sebepřekonávání .Podporuje úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje. Cílem výchovy není tedy agresivitu zcela odstranit ,ale usměrnit jí, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní“. ( Antier, 2004, s.9 )

Agresivní sklony se u jedince vytvářejí na základě instinktivní výbavy v prvních letech života. Řada psychologů tvrdí, že agrese je naučené chování. Znamená, že si jí osvojíme na základě zkušenosti. Podle této teorie jsou lidé agresivní, protože se naučili, že se to vyplácí. Tímto chováním lze totiž dosáhnout žádoucího objektu nebo si vynutit služby od druhých. Agresivnímu jednání se učíme na základě vlastní zkušenosti nebo zprostředkovaně ( to co vidíme kolem sebe ). Agresivita tedy představuje sklony člověka dopouštět se agrese, sklony k útočnému nebo nepřátelskému jednání vůči ostatním nebo sobě samému.

U dítěte, jemuž rodiče nejsou plně k dispozici v prvních měsících po narození rozvine násilnický rejstřík. Už tehdy se naučí, že svět je nemilosrdný, a že tedy musí být nemilosrdný i ono. Jestliže naopak rodiče reagují na volání dítěte, nijak ho tím nerozmazlují, jen v něm vzbuzují důvěru v lásku jeho rodičů. Je nesmírně důležité dítě

podpořit v objevování sebe a získávání důvěry v ostatní lidi, čímž se může předejít projevům agresivity. Komunikace gesty a láskyplným hlasem směrem k dítěti umožňuje zvládat jeho vnitřní agresivitu a divoké impulzy. Jestliže je dítě svými rodiči odmítáno, hromadí se v něm frustrace a časem pak přestane svým rodičům důvěřovat. A právě v tomto případě se zvyšuje riziko, že si dítě osvojí neuspořádané a agresivní vzorce chování. ( Antier, 2004 )

## **5.1 Příčiny agresivity u jedince**

Na agresivitě se mohou podílet různé faktory, avšak většina jedinců má tendenci hledat jednu příčinu. Je nutné si ale uvědomit, že se zde prolínají sociální faktory, biologické předpoklady a již získané zkušenosti. Některé z těchto faktorů mohou mít výraznější vliv, je však téměř nemožné, aby pouze jeden z nich agresi vyvolal.

### **Vnitřní faktory**

I přesto, že většina lidí hledá příčiny vzniku agresivity jen ve svém okolí, nezanedbatelnou složku jistě hrají i vnitřní ( osobní ) faktory. Nesmíme tedy hledat příčiny jen ve výchově, ať už je dána rodinou, školou, či programy v televizi. Mezi osobní faktory řadíme například dědičnost, oslabení nebo poruchu centrálního nervového systému.

### **Dědičnost**

Dědičnost je vnitřním faktorem, který jistě nelze opomenout. Dítě se rodí s danými charakterovými rysy a úlohami. Výraznou roli hrají genetické faktory, některé prameny uvádí, že až ze šedesáti procent je její míra dědičná.

Martínek ( 2009 ) uvádí, že vliv genetických faktorů na agresivitu lze předpokládat za těchto podmínek.

Jedinec z normální rodiny se chová extrémně agresivně, pokud se zbytek rodiny chová normálně. Potom to znamená, že rodinné prostředí je nepatologické. Z toho důvodu je možné, že agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormitu.

Velký počet členů rodiny je agresivních. Ačkoliv v tomto případě nelze eliminovat společný faktor prostředí. Lze předpokládat přítomnost společného genetického faktoru.

## **5.2 Agresivita sloužící k dosažení vytyčeného cíle**

Zdá se, že zvýšenou agresivitu lze očekávat od dítěte, kterému je od raného věku rodiči či prarodiči dáváno najevo, že jeho agresivita slouží k dosažení vytyčeného cíle. Každé dítě ve věku zhruba tří let se začíná chovat přirozeně agresivně. Tento jev souvisí s procesem rozvoje tak zvaných prvního já, dochází k sebeuvědomování jedince a tendenci jednat samostatně. Projevuje se touha prosadit se, dát o sobě vědět.

Toto stadium je provázeno vztekem, dupáním, kopáním, mlácením pěstičkami a podobně. Používáním prvních neslušných slov, styly a způsoby chování se dítě učí především v raném věku a nese si je do svého budoucího života. Pokud naučíme dítě v tomto klíčovém věku s námi manipulovat, můžeme očekávat výrazné problémy s chováním ve věku dospívajícím, především v období puberty. Výše uvedené děti dokáží na druhém stupni škol velice dobře manipulovat se svými vrstevníky, popřípadě s celým pedagogickým sborem. ( Martínek, 2009 )

## **5.3 Agresivita zapříčiněná organickým poškozením mozku**

Dvě hlavní oblasti související s agresivitou a agresí jsou: limbický systém, kůra mozková ( centrální kortex ) ( Martínek, 2009 ).

### **Limbický systém**

Obsahuje množství propojených struktur, které mají vztah k agresivnímu chování. Jedná se o amygdalu a hippocampus. Ovlivňuje kontrolu emocí. Hippocampus ( paměťové centru mozku odpovědné za uchování údajů a faktů ) inhibuje ( snižuje ) agresi a naopak amygdala ( uchování pocitů, její jádra ) jsou zdrojem

impulsů jí posilujících. Amygdala se nachází přímo uprostřed hypotalamu v dolní části mezimozku. Jednoznačný vztah k agresi však nelze prokázat.

### **Kůra mozková ( centrální kontext )**

Korové oblasti jsou spojeny se sociálními učením. Frontální ( čelní ) neokortex ( kůře velkého mozku ) je spojen s recepcí a interpretací vnějších informací. Jeho poškození vede k nadměrné vnímavosti vůči podnětům z okolí. Jedinci potom reagují agresí v případech, kdy je narušena anticipace ( předvídavost ) následků. Reagují často impulzivní agresí, jsou vzrušiví, náladoví, jejich nálady se velice rychle střídají a to mnohdy i během jedné hodiny. Objevuje se u nich zvýšená dráždivost, citlivost vůči provokacím zvenčí. Takovéto děti bývají často neklidné, vztahovačné, velice rychle výbušné k agresi. Všeobecně lze předpokládat, že s organickým poškozením mozku mají velké potíže s její kontrolou, častěji se účastní patologického chování a mohou se zapojovat v dospívajícím věku do násilných trestných činů.

K poškození frontálních laloků může dojít v kterémkoliv období vývoje jedince. V prenatálním období vývoje může mít vliv léková terapie matky, úraz matky. V období perinatálním ( kolem porodu ) protahovaný, překotný nebo klešťový porod. V období postnatálním jakékoliv onemocnění mozku ( především zánětlivá, horečnatá provázená febrilními křečemi ).

## **5.4 Agresivita spojená s tak zvanou výchovnou slepotou rodiče**

Jedná se o situaci, kdy rodiče nevidí v chování svého dítěte naprosto žádný problém a nic řešit nechtějí. Svádějí vinu za chování na školu, spolužáky. Většinou tvrdí, že doma se dítě chová zcela normálně, potíže s ním mají pouze ve škole, která je od toho, aby si nezvladatelné chování jejich dítěte vyřešila. Nejsou schopni přijmout jakoukoliv výtku vůči jejich výchově. Mají pocit, že vše dělají správně a pro blaho dítěte. Právě potíže nastávají v okamžiku, kdy se terčem jejich agresivity stávají sami rodiče, kteří je nedokáží zvládnout ani v domácím prostředí. Často se situace vyostří v období puberty. ( Martínek, 2009 )

## 5.5 Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou

Od narození je pro optimální vývoj zdravé psychické osobnosti dítěte nejdůležitější pevná vazba mezi ním a matkou. Je v podstatě sociálním, psychologickým i biologickým základem lidství. Vazba s biologickou matkou je nahraditelná a je podstatou bazální (základní) jistoty u dítěte. Znamená pro něj bezpečí, ochranu před okolím.

Význam bazální jistoty pro dítě potvrzuje i Bowlbyho teorie vazby (John Bowlby – anglický psychiatr dvacátého století). Vychází z jednoduchého pozorování. Pokud se malé dítě oddělí od matky, projevují se v jeho chování všechny známky stresu a dítě se snaží všemožným způsobem získat matku zpět. Bowlbyho teorie vazby odpovídá na otázku, proč se takto dítě chová následujícím způsobem :

- citová (bazální) vazba měla vždy základní význam pro přežití
- citová vazba se vyvíjí celý život od „nezralé“ ke „zralé“ závislosti; tou rozumíme citovou anatomii, jež však uchovává citově významný vztah; v průběhu dospívání a dospělosti je tato vazba doplňována novými vazbami (k přátelům, partnerovi a podobně); schopnost tvořit citové vazby (někdy v roli člověka pečujícího, jindy opečovávaného) považuje tato teorie za základ duševního zdraví.
- charakteristickým znakem chování dětí je potřeba zkoumat okolí, hrát si a účastnit se činnosti nejen vrstevníků, ale i dospělých; pokud se dítě cítí bezpečně, zkoumá okolí, jakmile začne vnímat pocit ohrožení, vrací se do blízkosti matky; jeho chování se může popsat jako zkoumání světa z bezpečné základny, prostor, které dítě prozkoumává a čas, který nato potřebuje se s přibývajícím věkem rozšiřuje, stále však ví, že se může k matce vrátit, že u ní je bezpečná základna; u zdravého vztahu mezi dítětem a matkou tento pocit trvá až do dospělosti.

Další součástí vazby je pečování ve smyslu uspokojování základních potřeb. Bez péče o potomstvo by člověk nebyl schopen přežít.

Děti, které v raném věku zažily jistotu a pevnou vazbu s matkou, jsou ve školním prostředí radostnější, otevřenější.

Dokáží adekvátně požádat o pomoc, když jí potřebují. Dokáží se i lépe poprat s nepřízní osudu a s životními překážkami. Naopak děti s nejistou vazbou jsou ve školním prostředí nejisté, často reagují agresivně bez vážnějšího důvodu. Snaží se na sebe za každou cenu upozornit. Mají velké problémy se soustředěností, hyperaktivitou, jejich hry jsou převážně pasivního charakteru.



Lze předpokládat, že porušení základní vazby mezi matkou a dítětem (bazální jistoty ) je jednou ze základních příčin poruch chování v jakékoliv formě.

( Martínek, 2009 )

## **Praktická část**

### **1 Průzkumné problémy**

Cílem práce bylo zjistit, co je spouštěčem agresivního chování žáků ve školním prostředí. Jaké mají žáci představy. Zda slovní nadávky, fyzické napadání, provokace, tíseň, rozzlobenost, nervozita. Průzkum probíhal na Základní škole pro děti se specifickými poruchami chování v Praze 5.

### **2 Stanovení výzkumných otázek**

Dotazník pro žáky má zjistit, co si žáci představují pod pojmem agresivní chování, jak se takové agresivní chování projevuje, co způsobuje takové agresivní chování, proč dochází k agresivnímu chování, opakuje-li se toto chování, jestli se žáci dokážou soustředit, kdo je nejčastěji rozzlobí, kdy jsou v tísní a jak tráví svůj volný čas.

Cílem dotazníku bylo shromáždění dat, které byly vyhodnoceny a výstupy z nich mohly přispět k potvrzení nebo vyvrácení předpokladů.

### **3 Stanovení hypotéz**

1. Mezi projevy agresivního chování patří slovní napadání
2. Žáci jsou v tísní nejčastěji před zkoušením

#### **4 Popis průzkumné metody**

Pro účely empirické části byl použit kvantitativní výzkum s využitím dotazníku pro žáky. Výzkum byl realizován ve čtyřech třídách na Základní škole pro děti se specifickými poruchami chování v Praze 5. Byly použity dotazníky pro jednu třetí třídu, dvě čtvrté třídy a jednu pátou třídu. Dotazník byl použit z důvodu získání většího množství informací. Dotazník byl anonymní, proto jej žáci mohli vyplnit bez obav.

Otázky číslo 1, 2, 3, 4, 5, 6 v dotazníku byly sestaveny podle Michaela Koláře z knihy „Bolest šikanování“. Otázky číslo 7, 8, 9, 10, 11, 12 byly upraveny a doplněny. Dotazník obsahoval uzavřené otázky s možnostmi výběru odpovědí. Otázky číslo 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11 měly čtyři možnosti výběru formou a, b, c, d. U otázek číslo 3, 5, 6, 7 měli žáci možnost výběru ze dvou možností formou ano, ne. Otázka číslo 12 byla otevřená a žáci odpovídali volnou formou.

#### **5 Popis zkoumaného vzorku**

Dotazníky pro žáky byly rozdány celkem dvaceti devíti žákům. K vyhodnocení se vrátilo dvacet devět dotazníků. Kategorie žáků, v nichž bylo prováděno šetření, byl první stupeň Základní školy se specifickými poruchami chování v Praze 5. Dotazníky byly rozdány devíti žákům třetí třídy, třinácti žákům čtvrtých tříd a sedmi žákům páté třídy.

Na otázky měli žáci možnost odpovědět pouze jednou možností. Otázka číslo dvanáct byla otevřená a žáci na tuto otázku odpovídali volně.

## 6 Vyhodnocení empirického šetření

Data získaná v dotazníkovém šetření pro žáky jsou uspořádána do tabulek s počtem odpovědi žáků k dané otázce a procentuálním zastoupením žáků k dané otázce. U každé tabulky je uveden stručný komentář k jednotlivým údajům.

Tabulka č.1 Počet odpovědí žáků a procentuální zastoupení žáků ve třídách

třída	3.A	4.A	4.B	5.A
počet odpovědí žáků	9	7	6	7
procentuální zastoupení žáků	31%	24%	21%	24%

Dotazník se rozdělil jedné třetí třídě, dvou čtvrtým třídám a jedné páté třídě. Ve třetí A odpovídalo devět žáků, ve čtvrté A odpovídalo sedm žáků, ve čtvrté B odpovídalo šest žáků a v páté A odpovídalo sedm žáků.

1. Co si představuješ pod pojmem agresivní chování?

- a) nadávky
- b) vyhrožování
- c) neustálé obtěžování
- d) facka

První otázkou bylo zjistit, co si žáci představují pod pojmem agresivního chování.

V této otázce měli žáci vybrat ze čtyř možností.

Tabulka č.2 Počet odpovědí k otázce č.1

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
nadávky	3	0	2	2	7
vyhrožování	1	1	1	2	5
neustálé obtěžování	2	4	2	3	11
facka	3	2	1	0	6

Pod pojmem agresivní chování si většina žáků představuje neustálé obtěžování.

Nadávky a vyhrožování ostatním je spojeno s verbálním napadáním a je to druhý nejčastější projev agrese. Jako poslední projev agresivního chování uvedli žáci facku.

Tabulka č.3 Procentuální zastoupení odpovědi

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
nadávky	33%	0%	33%	29%	24%
vyhrožování	11%	14%	17%	29%	17%
neustálé obtěžování	22%	57%	33%	43%	38%
facka	34%	29%	17%	0%	21%

38% žáků si nejčastěji pod pojmem agresivní chování představuje neustálé obtěžování. 41% má agresivní chování spojeno s představou nadávek a vyhrožování. Pouze 21% žáků má agresivní chování spojeno s fackou.

## 2. Jak se takové agresivní chování projevuje?

- a) slovní napadání
- b) fyzické napadání
- c) ničení školního majetku
- d) ničení osobních věcí

Druhou otázkou bylo zjistit, jak se takové agresivní chování projevuje. V této otázce měli žáci výběr ze čtyř možností.

Tabulka č.4 Počet odpovědí k otázce č.2

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
slovní napadání	4	0	4	4	12
fyzické napadání	2	6	1	3	12
ničení školního majetku	3	0	1	0	4
ničení osobních věcí	0	1	0	0	1

Agresivní chování se projevuje jako fyzické napadání. Stejně je zastoupeno i slovní napadání. Ničení školního majetku a ničení osobních věcí žáci nepovažují za projev agresivního chování.

Tabulka č.5 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
slovní napadání	45%	0%	66%	57%	41%
fyzické napadání	22%	86%	17%	43%	41%
ničení školního majetku	33%	0%	17%	0%	15%
ničení osobních věcí	0%	14%	0%	0%	3%

K této otázce se vztahuje hypotetický výrok číslo 1: Mezi projevy agresivního chování patří slovní napadání. Žáci ve třetí A v 45%, žáci ve čtvrté B v 66% a pátá A v 57% považují slovní napadání jako projev agresivního chování. Pouze žáci ve čtvrté A slovní napadání nepovažují za projev agresivního chování. Z těchto výsledků se dá určit, že hypotetický výrok číslo 1 je pravdivý.

3. Choval se k tobě spolužák agresivně?

- a) ano
- b) ne

V otázce číslo tři měli žáci vybrat ze dvou možností, zda se k nim někdy choval spolužák agresivně.

Tabulka č.6 Počet odpovědí k otázce č.3

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	9	6	6	7	28
ne	0	1	0	0	1

Většina žáků se setkala s agresivním chováním od spolužáků. Jeden žák odpověděl záporně. Tento žák neodpovídal na otázky číslo čtyři a pět.

Tabulka č.7 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	100%	86%	100%	100%	96%
ne	0%	14%	0%	0%	4%

V 96% se žáci setkali s agresivním chováním spolužáka. Pouze 4% žáků uvedla, že se s agresivním chováním spolužáka nesešla.

4. Proč si myslíš, že ti někdo ubližoval?

- a) hádám se
- b) posmívám se
- c) provokují ostatní
- d) nedokážu se bránit

Ve čtvrté otázce se žáci měli zamyslet, proč jim někdo ubližoval. Neodpovídal žák, který odpověděl na otázku číslo tři záporně. Na výběr měli ze čtyř možností.

Tabulka č.8 Počet odpovědí k otázce č.4

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
hádám se	3	1	2	0	6
posmívám se	1	1	1	0	3
provokují ostatní	5	3	2	3	13
nedokážu se bránit	0	1	1	4	6

Z výsledků vyplynulo, že nejvíce jsou zastoupeny provokace ostatních spolužáků. Po té hned následují hádky a posměch.

Tabulka č.9 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
hádám se	33%	17%	33%	0%	22%
posmívám se	11%	17%	17%	0%	11%
provokují ostatní	56%	49%	33%	43%	45%
nedokážu se bránit	0%	17%	17%	57%	22%



Z procentuálního zastoupení vyplynulo, že 45% respondentů provokuje své spolužáky. V 33% je hádání a posměch druhým nejčastějším motivem agresivního chování. Také 22% žáků uvedlo, že se nedokážou bránit a to čím vyšší třída, tím vyšší číslo.

5. Stalo se to vícekrát, že ti někdo ubližoval?

a) ano

b) ne

V páté otázce se zjišťovalo, zda se agresivní chování opakovalo vícekrát. Na otázku neodpovídal žák, který odpověděl na otázku číslo tři záporně. Žáci vybírali ze dvou možností.

Tabulka č.10 Počet odpovědi k otázce č.5

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	9	6	5	6	26
ne	0	0	1	1	2

Většina žáků odpověděla, že agresivní chování bylo opakované.

Tabulka č.11 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	100%	100%	84%	86%	93%
ne	0%	0%	16%	14%	7%

Je vidět, že i v procentuálním zastoupení se u žáků v jednotlivých třídách opakuje agresivní chování v plných 93%. Pouze 7% žáků uvedlo, že nezažili opakovaně agresivní chování.

6. Choval ses ty ke spolužákovi agresivně?

a) ano

b) ne

V otázce číslo šest měli žáci v dotazníku odpovědět, jestli se sami chovali ke spolužákovi agresivně. Na tuto otázku už odpovídali všichni žáci. Vybírali ze dvou možností.

Tabulka č.12 Počet odpovědí k otázce č.6

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	5	4	5	5	19
ne	4	3	1	2	10

Většina žáků uvedla, že se sami chovali ke spolužákovi agresivně.

Tabulka č.13 Procentuální zastoupení odpovědi

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	56%	57%	83%	72%	66%
ne	44%	43%	17%	28%	34%

Z procentuálního zastoupení vyplývá, že žáci v 66% sami použili agresivní chování ke svému spolužákovi.

7. Dokážeš se soustředit v průběhu vyučování?

- a) ano
- b) ne

V otázce číslo sedm měli žáci v dotazníku odpovědět, jestli se v průběhu vyučování dokážou soustředit. Otázka měla dvě možnosti výběru.

Tabulka č.14 Počet odpovědí k otázce č.7

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	9	6	5	7	27
ne	0	1	1	0	2

Velká většina žáků odpověděla, že se soustředit dokáže.

Tabulka č.15 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
ano	100%	86%	84%	100%	93%
ne	0%	14%	16%	0%	7%

Celkem se dokáže soustředit v průběhu vyučování 93% žáků. Pouze 7% žáků se v průběhu vyučování nedokáže soustředit.

8. Kdo tě dokáže nejčastěji rozzlobit?

- a) rodiče
- b) učitelka
- c) spolužák
- d) kamarád

V otázce číslo osm měli žáci vybrat ze čtyř možností, kdo je dokáže nejčastěji rozzlobit.

Tabulka č.16 Počet odpovědí k otázce č.8

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
rodiče	0	0	1	0	1
učitelka	2	1	1	2	6
spolužák	6	4	4	5	19
kamarád	1	2	0	0	3

Nejčastěji dokáže rozzlobit spolužák. Nejméně dokážou rozzlobit rodiče.

Tabulka č.17 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
rodiče	0%	0%	17%	0%	3%
učitelka	22%	14%	17%	28%	21%
spolužák	67%	57%	66%	72%	66%
kamarád	11%	29%	0%	0%	10%

Nejvíce dokáže rozzlobit spolužák v 66%. Nejméně však rodiče v 3%. Učitelé dokážou rozzlobit v 21%.

9. Kdy býváš nejvíce v tísní?

- a) když se potřebuji uvolnit
- b) před zkoušením
- c) při vyučování
- d) o přestávce

V deváté otázce měli žáci odpovědět pomocí čtyř možností, kdy se dostávají do tísně.

Tabulka č.18 Počet odpovědí k otázce č.9

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
když se potřebuji uvolnit	0	3	1	0	4
před zkoušením	5	3	4	5	17
při vyučování	3	1	1	1	6
o přestávce	1	0	0	1	2

Před zkoušením byla většina žáků v tísní. Naopak o přestávce bylo žáků nejméně.

Tabulka č.19 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
když se potřebuji uvolnit	0%	43%	17%	0%	14%
před zkoušením	56%	43%	66%	72%	58%
při vyučování	33%	14%	17%	14%	21%
o přestávce	11%	0%	0%	14%	7%

K tomuto výroku se vztahuje hypotetický výrok číslo 2: Žáci se dostávají do tísně nejčastěji před zkoušením. 58% žáků se dostává do tísně před zkoušením. Dalších 14% žáků uvedlo, že se do tísně dostávají, když se potřebují uvolnit a 21% během vyučování. Z těchto výsledků se dá určit, že hypotetický výrok číslo 2 je pravdivý.

10. Kdy se cítíš být nervózní?

- a) při výkladu látky
- b) při neporozumění látky
- c) doma
- d) ve volném čase

V otázce číslo deset měli žáci vybrat ze čtyř variant, v jaké situaci jsou nejčastěji nervózní.

Tabulka č.20 Počet odpovědí k otázce č.10

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
při výkladu látky	1	1	2	3	7
při neporozumění látky	4	4	4	4	16
doma	4	0	0	0	4
ve volném čase	0	2	0	0	2

Z odpovědí vyplývá, že žáci bývají nervózní při neporozumění látky. Někteří žáci uvedli, že bývají nervózní doma nebo ve volném čase.

Tabulka č.21 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
při výkladu látky	12%	14%	34%	43%	24%
při neporozumění látky	44%	57%	66%	57%	55%
doma	44%	0%	0%	0%	14%
ve volném čase	0%	29%	0%	0%	7%

Z procentuálního zohlednění až 55% žáků je nervózních při neporozumění látky. Při výkladu látky znervózní celých 24% a 21% je nervózních doma nebo ve volném čase.

11. Povídate si o agresivním chování?

- a) často
- b) občas
- c) někdy
- d) nikdy

Otázka číslo jedenáct měla zjistit, zda si žáci o agresivním chování povídají. Žáci vybírali ze čtyř možností.

Tabulka č.22 Počet odpovědí k otázce č.11

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
často	1	1	1	0	3
občas	1	3	2	2	8
někdy	4	1	2	4	11
nikdy	3	2	1	1	7

Žáci uvedli, že si o agresivním chování povídají jenom někdy nebo občas.

Tabulka č.23 Procentuální zastoupení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
často	11%	14%	16%	0%	10%
občas	11%	44%	34%	29%	28%
někdy	45%	14%	34%	57%	38%
nikdy	33%	28%	16%	14%	24%

Z hlediska procentuálního lze říci, že většina žáků a to v 66% si o agresivním chování občas nebo někdy povídá. Možnost nikdy uvedlo 24% žáků.



## 12. Jak trávíš volný čas?

V otázce číslo dvanáct mohli žáci odpovědět volnou formou, jak tráví svůj volný čas. Odpovědi by se daly shrnout do čtyř skupin.

Tabulka č.24 Počet odpovědí k otázce č.12

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
doma	0	2	2	0	4
s kamarádem	1	0	1	1	3
venku bez cíle	6	2	1	6	15
na počítači	2	3	2	0	7

Z odpovědí žáků vyplynulo, že svůj volný čas tráví jen tak bez cíle venku. Druhá skupina svůj volný čas tráví doma nebo na počítači.

Tabulka č.25 Procentuální zhodnocení odpovědí

třída	3.A	4.A	4.B	5.A	celkem
doma	0%	28%	33%	0%	14%
s kamarádem	11%	0%	17%	14%	10%
venku bez cíle	67%	28%	17%	86%	52%
na počítači	22%	44%	33%	0%	24%

Žáci v 52% uvedli, že nejčastěji chodí ven jen tak bez cíle. Celých 38% uvedlo, že jsou doma nebo na počítači. Návštěvu kroužků nevedl nikdo ze žáků.

## 7 Verifikace

Hypotetický výrok číslo 1:

Projevem agresivního chování je slovní napadání.

Žáci ve třetí A odpověděli v 45%, žáci ve čtvrté B odpověděli v 60% a pátá A odpověděla v 57%, že považují slovní napadání jako projev agresivního chování. Pouze žáci ve čtvrté A slovní napadání nepovažují za projev agresivního chování. Z těchto výsledků se dá určit, že hypotetický výrok číslo 1 je pravdivý.

Hypotetický výrok číslo 2:

Žáci se dostávají do tísně nejčastěji před zkoušením

58% žáků se dostává do tísně před zkoušením. 14% žáků se dostává do tísně, když se potřebují uvolnit a 21% žáků uvedlo, že se dostává do tísně při vyučování. Z těchto výsledků se dá určit, že hypotetický výrok číslo 3 je pravdivý.

## 8 Shrnutí praktické části

Vyplněné dotazníky byly rozdány dvaceti devíti žákům. Dvacet devět se jich vrátilo vyplněných. Dotazníky zjistily, že pro žáky je pojem agresivní chování nejčastěji spojováno s neustálým obtěžováním. Projevem agresivního chování je potom napadání slovní a fyzické. Ničením osobních věcí a ničením školního majetku žáci považují jako projev agresivního chování jen v malé míře. Slovní napadání se potom stává jedním z nejčastějších projevů agresivního chování. Vzájemné agresivní chování mezi spolužáky se objevuje ve většině případů. Pouze jeden žák uvedl, že se k němu žádný ze spolužáků nechoval agresivně. Tento žák potom neodpovídal na otázku číslo čtyři a na otázku číslo pět. Jedním z důvodů vzájemného ubližování se stává provokace. Žáci také uvedli jako jeden z projevů ubližování, že se nedokážou bránit. Velká část žáků se sama chová ke svému spolužákovi agresivně. Toto agresivní chování se u žáků objevuje opakovaně. Žáci do dotazníku napsali, že se dokážou soustředit. Rozzlobit dokáže spolužák. Pouze jeden žák uvedl, že ho dokážou rozzlobit rodiče. Do tísně se žáci dostávají častěji před zkoušením. Naopak o přestávce se dokážou uvolnit a do tísně se tak dostává nejméně žáků. Nervozita se pak objevuje při výkladu látky. Rozzlobení, nervozita, a tíseň můžou potom být projevem agresivního chování. O agresivním chování si žáci povídají jenom někdy nebo občas. Volný čas však tráví často běháním venku bez cíle. Ostatní naopak doma nebo na počítači. Volný čas s kamarádem tráví pouze malý počet žáků. Návštěvu zájmových kroužků neuvedl žádný z žáků.

Míra agresivního chování vyplývá z dané situace. Z vyplněných dotazníků a jejich výsledků se dá určit, že provokace, slovní nadávky, tíseň, nervozita, mohou být spouštěčem agresivního chování.

## Závěr

Součástí lidské přirozenosti byla, je a bude agresivita. Tato agresivita sehrává velkou roli ve vývoji dítěte stejně tak, jako láska. Nezbytná agresivita dodává dítěti energii a motivaci, která podporuje úspěch a sebepřekonávání, zůstává-li v mezích kontrolované dítětem. Agresivitu jako takovou není úkolem výchovy odstranit, nýbrž usměrnit tak, aby bylo možné tuto agresivitu mobilizovat pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní.

S rostoucí agresivitou a s ní spojenou agresí se ve většině případů hovoří o agresivitě v souvislosti s domácím prostředím, které také často bývá prvotní příčinou nepřiměřeného agresivního chování dětí. Agresivní chování se stává naučenou formou reakcí, které vznikají nápodobou agresivního rodiče. Dítě si tak postupně osvojuje určitý způsob jednání. Žije-li v prostředí plném agrese, pak jsou to reakce agresivní, které jsou vždy po ruce a vybaví se tehdy, když si dítě neví rady.

Téměř vždy vede k agresi frustrace. Nejčastější obrannou reakcí na frustraci je útok. Který má pomoci tuto překážku odstranit.

U dětí může vyvolat negativní chování. Negativní chování ovlivňuje nepřeborné množství podnětů a impulsů. Spouštěčem pak může být provokace, slovní napadání, rozzlobení, tíseň, nervozita, což pak směřuje k agresivnímu chování.

Ve školním prostředí lze agresivní chování zmírnit vedením dětí k úspěšnému učení. Rozkládat učení na jednotlivé kroky tak, aby bylo dosahováno dílčích úspěchů a ne několika velkých neúspěchů. Je nutné, aby volby činnosti, zadávání samostatné práce se podřizovalo momentální situaci s ohledem ke schopnostem dětí koncentrovat se na zadanou činnost. Zavést k tomuto účelu odlišnou strukturu vyučovací hodiny a vyučovacího dne.

Nic tak nepovzbuzuje dětskou sebedůvěru, jako bezpodmínečná láska. Dávat dětem najevo, že je máme rádi za to jaké jsou. Doplnovat tuto bezpodmínečnou lásku nadšeným povzbuzováním. K chybám přistupovat jako k příležitostem k poučení. Když dítě zklame, poskytnout mu jemnou, ale výstižnou zpětnou vazbu a velké povzbuzení.

## Seznam použité literatury

Antier, E. Agresivita dětí. Praha: Portál, 2011.

ISBN 978-80-7367-881-4

Kolář, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2001

ISBN 80-778-513-X

Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. České Budějovice: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2310-5

Michalová, Z. Sondy do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod:

Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X

Novotná, M. Kremličková, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha:

SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3

Nývltová, V. Psychopatologie. Praha: UJAK, 2010.

ISBN 978-80-86723-85-3

Řezáč, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998.

ISBN 80-85931-48-6

Slomek, Z. Etopedie. Praha: UJAK, 2010.

ISBN 978-80-86723-84-6



8. Kdo tě nejčastěji dokáže rozzlobit?
- a) rodiče
  - b) učitelka
  - c) spolužák
  - d) kamarád
9. Kdy býváš nejvíce v tísní?
- a) když se potřebuji uvolnit
  - b) před zkoušením
  - c) při vyučování
  - d) o přestávce
10. Kdy se cítíš být nervózní?
- a) při výkladu látky
  - b) při nepochopení látky
  - c) doma
  - d) ve volném čase
11. Povídáte si o agresivním chování?
- a) často
  - b) občas
  - c) někdy
  - d) nikdy
12. Jak trávíš volný čas

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Jiřina Křížková**

**Obor: speciální pedagogika – vychovatelství**

**Forma studia: kombinované**

**Název práce: Agrese a agresivita mezi dětmi v podmínkách školy**

**Rok: 2015**

**Počet stran textu bez příloh: 54**

**Celkový počet stran příloh: 2**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 8**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 0**

**Počet ostatních zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: PaedDr. Viola Rašínová**





