

**Univerzita Hradec Králové**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav sociálních studií**

## **Třídní klima a projevy agresivního chování**

### **Bakalářská práce**

Autor: Kateřina Haklová, DiS.  
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální komunikace v neziskovém sektoru  
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Kateřina Haklová, DiS.</b>
Studium:	P18K0243
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální komunikace v neziskovém sektoru
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Třídní klima a projevy agresivního chování</b>
Název bakalářské práce AJ:	Class climate and manifestations of aggressive behavior

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá rolí třídního klimatu v multikauzální etiologii agresivního chování. Teoretická část práce charakterizuje vývojové zvláštnosti středního školního věku, třídní klima, sociální oporu a možnosti primární prevence agresivního chování ve školním prostředí.

Empirická část práce ověřuje roli školního klimatu a sociální opory v etiologii agresivního chování žáků ZŠ. Výzkumná metoda kvantitativního šetření: standardizovaný dotazník a dotazník vlastní konstrukce.

1. Čáp, Jan a Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. Čapek, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. Fraňková, Slávka a Klein, Zdeněk. *Úvod do etologie člověka*. Vyd. 1. Praha: HZ, 1997. 193 s. ISBN 80-86009-15-7.
4. Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. Mareš, Jiří a Ježek, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. *Evaluační nástroje; 15*. ISBN 978-80-87063-79-8.
6. Průcha, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. 483 stran. ISBN 978-80-262-1228-7.
7. VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Vyd.1., Praha: Grada, 2019. 760s. ISBN 978-80-247-5775-9.

Garantující pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Datum zadání závěrečné práce:	20.2.2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Třídní klima a projevy agresivního chování vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Kolíně 29.04.2022

---

Kateřina Haklová, DiS.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D. za rady. Dále poděkování patří nejen vedení školy, ale i pedagogům 4. ZŠ Kolín a také mému nejbližšímu okolí za trpělivost a náležitou oporu.

## **Anotace**

HAKLOVÁ, Kateřina. *Třídní klima a projevy agresivního chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 85 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá třídním klimatem a projevy agresivního chování ve vývojovém období mladšího školního věku. Teoretická část charakterizuje školní třídu jako malou sociální skupinu, sociální oporu ve školní třídě aj. Blíže se zaměřuje na agresi, agresivní chování ve školní třídě, faktory ovlivňující agresivní chování a možnosti prevence ve školním prostředí. Dále stručně charakterizuje vývojové zvláštnosti mladšího školního věku a ontogenezi agresivního chování. Součástí bakalářské práce je empirická část, jež popisuje výzkumný soubor, výzkumný problém a výzkumné metody. Empirická část mapuje vybrané vztahy mezi třídním klimatem a projevy agresivního chování ve školní třídě. Výzkumnou metodou kvantitativního šetření jsou standardizované dotazníky Naše třída – preferovaná forma a Naše třída – aktuální forma.

**Klíčová slova:** třídní klima, malá sociální skupina, projevy agresivního chování, mladší školní věk.

## **Annotation**

HAKLOVÁ, Kateřina. *Classroom Climate and Manifestation of Aggressive Behaviour*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 85 pp. Diploma Bachelor Degree Thesis.

The thesis characterizes a classroom climate and manifestation of aggressive behaviour in the developmental period of younger school age. The theoretical part defines a school classroom as a small social group, social support etc. It focuses on aggression, aggressive behaviour in a classroom, factors influencing aggressive behaviour and prevention options in the school environment. Further the thesis briefly characterizes developmental peculiarities of younger school age and ontogenesis of aggressive behaviour. The bachelor thesis includes the empirical part describing the research set, research problem and research methods. The empirical part maps selected relationships between classroom climate and manifestations of aggressive behavior in the classroom. The research method of the quantitative survey is the standardized questionnaires My Class Inventory (Preferred and Actual short form).

**Keywords:** classroom climate, small social group, manifestation of aggressive behavior, younger school age.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Kolíně 29.04.2022

---

Kateřina Haklová, DiS.

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Školní třída jako malá sociální skupina</b> .....	<b>12</b>
1.1 Školní klima a třídní klima.....	12
1.2 Malá sociální skupina.....	14
1.3 Skupinová dynamika ve školní třídě .....	18
1.4 Sociální opora ve školní třídě.....	22
<b>2 Agrese a násilné chování ve školní třídě</b> .....	<b>24</b>
2.1 Modely lidského agresivního chování.....	24
2.2 Typologie lidského agresivního chování.....	26
2.3 Faktory a projevy agresivního chování ve školní třídě .....	28
2.4 Prevence agresivního chování ve školním prostředí .....	31
<b>3 Vývojové zvláštnosti školního věku</b> .....	<b>35</b>
3.1 Periodizace školního věku.....	35
3.2 Mladší školní věk .....	38
3.3 Vývojové aspekty agresivního chování.....	41
<b>4 Faktory ovlivňující projevy agresivního chování ve třídě</b> .....	<b>44</b>
4.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu, hypotézy .....	44
4.2 Výzkumný soubor a procedura.....	47
4.3 Popis výzkumných metod .....	49
4.4 Výsledky a diskuze.....	51
4.5 Souhrn.....	57
<b>Závěr</b> .....	<b>60</b>
Seznam použitých zdrojů .....	63
<b>Příloha č. 1 Informovaný souhlas</b> .....	<b>69</b>
<b>Příloha č. 2 Dotazník Naše třída PF</b> .....	<b>70</b>



<b>Příloha č. 3</b>	<b>Dotazník Naše třída AF .....</b>	<b>72</b>
<b>Příloha č. 4</b>	<b>Tabulky .....</b>	<b>74</b>

## Úvod

Pojem agresivní chování je často skloňován ve sdělovacích prostředcích, z nichž se lze dozvědět, že agresivita a brutalita dětských činů narůstá a věk agresorů se snižuje. Agresivita se nevyskytuje jen u starších dětí, ale přítomnost agresivního chování lze pozorovat i u dětí prvního stupně základních škol, dokonce i škol mateřských. Projevy agresivního chování jsou zkoumány multidisciplinárně. Výzkumem se zabývají různé vědní obory jako psychologie, sociální pedagogika, psychiatrie, sociologie aj. V demokratických společnostech je agresivní chování řazeno k patologickým jevům.

Tématem předkládané bakalářské práce je třídní klima a projevy agresivního chování. Agresivního chování se může dopouštět jedinec nebo skupina žáků, což se negativně odráží na třídním a školním klimatu. S projevy agresivního chování úzce souvisí s biologickými, psychologickým a sociálními faktory. Soudržnost třídy a tolerance jsou nástroje, prostřednictvím nichž lze dosáhnout příznivého třídního a školního klimatu, tedy minimalizovat rizikové chování. Vytvořit prostředí, v němž se žáci cítí bezpečně, mají dostatek prostoru pro komunikaci a participaci, je v kompetenci pedagoga.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami, přičemž každá kapitola má několik podkapitol. Teoretická část slouží k vysvětlení termínů, s nimiž je pracováno v empirické části, která tvoří jednu kapitolu s pěti podkapitolami. Problematika je zpracovávána z pohledu školní třídy jako malé sociální skupiny. Blíže je popsána agrese a násilné chování ve školní třídě a vývojové zvláštnosti školního věku. Rozpracovány jsou pojmy školní třída jako malá sociální skupina, skupinová dynamika ve školní třídě a sociální opora. Zmíněny jsou modely a typologie lidského agresivního chování, faktory a projevy agresivního chování ve školní třídě a prevence agresivního chování ve školním prostředí.

Empirická část popisuje faktory ovlivňující projevy agresivního chování ve školní třídě. Tato část je zaměřena na výzkumný problém týkajícího se klimatu třídy, který významně ovlivňuje chování dítěte na pomyslném kontinuu kooperace-agresivita.

Cílem bakalářské práce je na základě zmapování třídního klimatu jako determinantu projevů agresivního chování v dané ZŠ. Výzkumné šetření je orientováno na cílovou skupinu žáci ve vývojovém období mladšího školního věku, tedy na žáky prvního stupně 4. ZŠ Kolín. Výzkumné šetření bude zaměřeno na žáky prvního stupně 4. ZŠ.

Výzkumnou metodou jsou zvoleny standardizované dotazníky Naše třída – preferovaná forma a dotazník Naše třída – aktuální forma.

Na základě cíle práce je stanoveno pět hypotéz:

**H 1** Vyšší spokojenost ve třídě souvisí s méně intenzivními třenicemi mezi žáky.

**H 2** Vyšší soutěživost ve třídě souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě.

**H 3** Vyšší hodnoty soudržnosti ve třídě souvisejí s méně intenzivními třenicemi ve třídě.

**H 4** Subjektivně vnímaná vyšší obtížnost učení souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě.

**H 5** Vyšší soudržnost ve třídě souvisí s vyšší spokojeností ve třídě.

Hypotézy budou verifikovány dle zpracovaných výsledků. Výsledky budou zpracovány pro přehlednost do tabulek. Bakalářská práce může sloužit třídnímu učiteli jako prvotní zmapování třídního klimatu z pohledu možného výskytu projevů agresivního chování.

# 1 Školní třída jako malá sociální skupina

Na školní třídu je nutné nahlížet jako na specifickou sociální skupinu, jež je ovlivňována mnoha aspekty, jako jsou např. prostředí, skupinová dynamika a sociální vztahy, ať už se týkají třídy nebo školy. Důležitou úlohu hraje také způsob vedení pedagogického sboru, které se promítá i do klimatu třídy. Žáci tráví ve škole podstatnou část dětství, proto je důležité, aby klima dané třídy bylo co nejpříznivější. Pozitivní školní či třídní klima působí příznivě na psychický vývoj dětí a může být prevencí vzniku nežádoucích jevů. Naopak nepříznivé školní či třídní klima se může stát zdrojem agresivního chování a jiných patologií.

## 1.1 Školní klima a třídní klima

Školní a třídní klima úzce souvisí s edukačním prostředím a s participací mezi aktéry. Klima je ovlivněno faktory sociálně-psychologickými a významnou roli hraje i prostředí školy a třídy, ať už se jedná o materiální zázemí či způsoby organizace řízení procesů. Dále je vytvářeno především žáky, pedagogy a v neposlední řadě rodiči. Školní a třídní klima odráží prožívání žáků v interakci s dospělými aktéry.

Při specifikování školního prostředí se autoři zabývají pojmy školní prostředí, klima či atmosféra. Např. Havlínová (1994, s. 29) používá pro kategorizaci školního prostředí Tagiuriho dimenze:

- ekologická (materiální a estetické aspekty školy);
- demografická (osoby a skupiny osob mající se školou něco společného, jejich kvality a kompetence);
- sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami i uvnitř skupin osob, které patří do školy);
- kulturní (např. hodnotové vzory a normy, poznávací postupy, odborné kompetence, které ve škole existují).

Průcha (2017, s. 333) uvádí, že na klima třídy i celé školy má vliv edukační proces. Klima je vytvářeno mnohými aktéry, k nimž kromě žáků a učitelů patří např. i další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, různí odborníci a rodiče (blíže podkapitola 1.4 a 3.2).

Průcha (2017, s. 70) používá novější pojem, který se dříve v české pedagogické literatuře nevyskytoval, a to edukační prostředí. Průcha (2017, s. 70) pokračuje, že do něho patří i geografické faktory, které uvádějí, v jaké lokalitě se daná škola nachází.

Pro potřeby bakalářské práce jsou podrobněji rozebrány psycho-sociální faktory, a to učební klima a učební atmosféra. O učebním klimatu Průcha (2017, s. 70) říká, že je to statický faktor, který je dán trvalejšími sociálními vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči. Atmosféru třídy naopak považuje za proměnlivý faktor krátkodobého vlivu, jenž působí na obsah a charakter komunikace.

Zatímco Průcha používá pojmy učební klima a učební atmosféra, Čapek (2010, s. 13) místo zmíněných pojmů uvádí pojmy třídní klima a atmosféra ve třídě, přičemž obsah pojmů je v základu shodný. Třídní klima podle Čapka (2010, s. 13) navíc zachycuje pocity aktérů. Za dlouhodobý jev (měsíce až roky) považují klima školní třídy i Mareš a Ježek (2012, s. 6-7). Atmosféra školní třídy je podle nich krátkodobý a značně nestálý jev, přičemž je ovlivňován nastalými situacemi při výuce či mimo ni. Prostředí třídy, klima třídy a atmosféra třídy mají vzájemnou souvislost.

Mareš (2007, s. 565) nahlíží na klima školní třídy jako na mikrosociální prostředí. „*Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálně-psychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.*“ (Mareš, 2007, s. 565) Mareš (2007, s. 582) dále uvádí, že klima školní třídy je jedním z klimat (dále např. klima pedagogického sboru), která ovlivňují sociální klima celé školy.

V souvislost s třídním klimatem zdůrazňuje Grecmanová (2008, s. 32), že je nutné vědět, jak se aktéři v daném prostředí cítí. Grecmanová (2008, s. 49) dále konstatuje, že třídní klima se utváří během školních či mimoškolních aktivit.

Na základě provedeného výzkumu Mareš a Lašek rozlišují různé typy pedagogických pracovníků, které různým způsobem ovlivňují sociální klima:

- ředitel – demokrat (surpotivní, podpůrné, vstřícné a přátelské vedení) – je možná konstruktivní kritika ředitele, neboť mu jde o dobro a potřeby učitelů;
- ředitel – autokrat (direktivní, autoritativní vedení, rozhoduje sám); – vládně nespokojenost, úkoly se plní;
- angažovaný učitel – uč., který je hrdý na svou školu, zaměřen na úspěch, je optimista, věří ve schopnost svých kolegů i dětí – jde mu hlavně o dobré výsledky své i celé školy (nepěstuje vztahy, ale výkony);
- spokojený učitel – uvnitř sborovny vládnou pevné přátelské vztahy, učitelé se

navzájem dobře znají – rodiny se stýkají i mimo školu (...);

- frustrovaný učitel – uč., který trpí, strádá z nedůstojného zacházení, přemíry administrativních povinností – ve škole vládnou špatné vztahy. (Mareš a Lašek, in Tematická metodická zpráva č. 6, s. 12, online)

K zajištění spokojenosti žáků, učitelů i nepedagogických pracovníků více přispívá demokratický způsob řízení školy. V takové škole, kde je ředitel schopen volit priority při využívání finančních prostředků a umí motivovat zaměstnance, se daří všem aktérům. Je žádoucí, aby ve školách byl typ spokojeného učitele, který se zaměřuje na vytváření přátelských vztahů.

*„Moderní pedagogika se ovšem nemůže omezovat jen na to, aby předkládala učitelům doporučení, že mají pozitivní klima ve třídě vytvářet či stimulovat. Musí se nutně zabývat vysvětlováním toho, jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno.“* Průcha (2017, s. 344) Ve školách může být vytváření pozitivního klimatu třídy součástí rámcových vzdělávacích programů.

## 1.2 Malá sociální skupina

O školní třídě lze říci, že se jedná o prostor přiřazený dané skupině dětí v určité škole. Školní třídu nevytváří pouze prostor, jeho umístění a vybavení, ale zejména žáci daného ročníku zpravidla stejného věku a různého pohlaví. Žáci utvářejí malou sociální skupinu, kde každý člen má svoji skupinovou roli. V českých školách je počet žáků ve třídě zhruba pětadvacet, avšak lze se setkat i s menším či větším počtem žáků. Školní třída je nejenom malou sociální skupinou, ale i skupinou formální, v níž se však mohou vytvářet i menší neformální skupiny.

Pro potřeby bakalářské práce je nejprve popsána malá sociální skupina. Malou sociální skupinou se zabývá např. Nakonečný (2009, s. 385), který ji vymezuje jako dyádu (tvoří ji dva členové). Říká, že dyáda je dána jako spodní hranice malé sociální skupiny. Reichel (2008, s. 119) oproti Nakonečnému říká, že dolní hranice malé sociální skupiny je dána minimálně třemi členy. Podle něj je horní hranice tvořena dvaceti členy, avšak připouští i vyšší hranici třiceti až čtyřiceti lidí.

Z uvedeného je patrné, že jmenovaní autoři mají odlišný názor na spodní hranici počtu členů malé sociální skupiny. Co se týká horní hranice, Nakonečný se oproti Reichelovi nezabývá její maximální výší.

Pojem sociální skupina je definován jako „*určitý počet lidí, kteří jsou navzájem propojeni jak prožitkem vzájemnosti, tak i organizačně - uspořádáním svých vztahů, a to formálním (předpisovým) či neformálním (zvykovým)*“ (Helus, 2018, s. 205)

Reichel (2008, s. 131) dělí sociální skupiny podle následujících znaků:

- velikost (malá a velká);
- způsob vzniku (formální skupiny vznikají na základě formálního aktu, např. založením či registrací, a neformální skupiny, které vznikají spontánně či přirozeným vývojem);
- charakter vnitřních vztahů (primární skupiny jsou dány vzájemnou blízkostí, komunikací face to face a intimními vazbami, v sekundárních skupinách se nevyskytují intimní vazby, jsou méně osobní);
- typ členství (dobrovolné je dáno na základě svobodné vůle, vynucené souvisí s nějakou povinností, např. nástupem do školy, automatické vzniká přirozeně, např. v rodině narozením dítěte);
- přístupnost (exkluzivní skupina má stanoveny určité podmínky pro vstup, inkluzivní skupina nemá žádné specifické omezení, členem může být kdokoliv, ohraničená skupina je limitována, např. zaplacením poplatku);
- trvání skupiny (dočasná je dána dobou trvání nějaké činnosti, např. školení, kurz, trvalejší skupiny jsou vymezeny životními etapami, např. školní třída, stálá skupina je vymezena jako skupina vzniklá na celý život, např. rodina);
- zaměření (výdělečná, zájmová, příbuzenská, přátelská, duchovní, charitativní, lokální, nátlaková aj.);
- prostorové rozptýlení (rozptýlená skupina je určena vzdáleností, scházející se je dána pravidelným setkáváním aj.);
- členská příslušnost ke skupině (vlastní skupiny či in-groups jsou ty, kde se jedinec cítí být členem, tyto skupiny jsou mu vlastní, a cizí skupiny či out-groups jsou ty, kde se jedinci cítí cizí);
- identifikace se skupinou (je dána přijetím jejích hodnot, norem a cílů, u členů dochází k jejich zvnitřnění).

Další dělení sociálních skupin popisuje např. Helus (2018, s. 208), který je dělí na:

- primární a sekundární, přičemž o primární skupině říká, že se jedná o prvotní skupinu, tedy rodinu, a pokračuje, že na primární skupinu navazuje skupina sekundární, pro kterou je typické formální řízení, se kterým se lze setkat např. u institucí, tedy i u školy;
- formální a neformální, přičemž formální sociální skupiny vznikají řízeně, např. různé instituce, školní třída, neformální skupiny jsou založeny na základě mezilidských vztahů;
- prosociální a asociální (antisociální), kdy prosociální skupiny mají kladný vztah k lidem, oproti asociálním skupinám, které nemají pozitivní vztah k lidem či věcem, a kde se objevují nežádoucí až patologické vzorce chování v důsledku nastavených norem;
- homogenní a nehomogenní sociální skupiny, kdy homogenní skupina je určena „zájmem, nadáním, životním cílem“, (Helus, 2018, s. 209) a nehomogenní skupina se vyznačuje různorodostí, např. „zájmy, sociálním původem, náboženským či politickým přesvědčením, etnickou příslušností, životními skupinami“. (Helus, 2018, s. 209)

Lze si všimnout, že Helus a Reichel se shodují ve výčtu u skupiny primární x sekundární, formální x neformální. Helus oproti Reichelovi vymezuje i skupinu prosociální a asociální. Naopak Reichel se oproti Helusovi zabývá typem členství a trváním sociálních skupin atd.

Nejen počet členů, který určuje, že školní třída patří převážně k malým sociálním skupinám, ale i výše uvedené znaky sociální skupiny vymezují školní třídu. Školní třída je vytvářena institucí, a to na základě formálního aktu. O školní třídě lze říci, že se jedná také o sociální skupinu sekundární, pro kterou nejsou charakteristické intimní vztahy, které převládají v primární sociální skupině, tedy v rodině. Na školní třídu lze nahlížet také jako skupinu s členstvím vynuceného typu. Jedná se o trvalejší sociální skupinu, protože žáci v ní tráví většinou několik let. Lze se domnívat, že pro školní třídu by bylo optimální, kdyby ve školní třídě došlo k identifikaci se skupinou, avšak pouze v případě, kdy žáci přijímají jen pozitivní hodnoty, normy a cíle. Je žádoucí, aby školní třída byla prosociální skupinou, protože v této skupině vznikají kladné vztahy mezi žáky.

Školní třída není pouze vymezena znaky sociální skupiny, ale je také nutné uvést, že školní třída (škola) patří k výrazným socializačním činitelům (viz podkapitola 3.2).



Pojem socializace je definován jako „*začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti*“. (Čáp, 2006, s. 54) Čáp (2006, s. 54–55) pokračuje tím, že se jedná o složitý proces interakcí probíhajících nejenom mezi jedincem a dalšími lidmi, ale i jedincem a společností či kulturou. Uvádí, že socializace je vztahována k osvojení vzorců chování a ke kognitivnímu rozvoji jedince, a to v rámci dané společnosti či kultury.

Školní třída nese i další znaky malé sociální skupiny. Helus (2018, s. 207) popisuje, že k nim kromě výše zmíněné velikosti patří např. uspořádaná sounáležitost členů, tendence k sebeorganizování, sdílené hodnoty a cíle, skupinová identita a soudržnost neboli koheze (viz podkapitola 1.3). Pokračuje, že tzv. uspořádaná sounáležitost členů souvisí se skupinovým systémem, kde jsou stanoveny sociální role a řád. Helus říká, že tendence k sebeorganizování je dána stanoveným skupinovým systémem a souvisí s autoregulací jednotlivých členů. Prostřednictvím „*sdílených hodnot a cílů jsou nastaveny normy, jejímž úkolem je dosáhnout na stanovené cíle*“. (Helus, 2018, s. 207) Dále Helus (2018, s. 207) mluví o skupinové identitě, pro kterou je typické označení MY. Helus (2018, s. 207) přirovnává skupiny k sociálnímu organismu a pokračuje, že se jedinec doslova mění v člena sociální skupiny, který má svou roli a je v pozici nadřazeného či podřazeného člena této skupiny.

Skupinovými normami, hodnotami a cíli se blíže zabývá Lovač. „*Skupinové normy se definují jako očekávání týkající se toho, jak se mají chovat členové skupiny*.“ (Lovač, 2019, s. 241) Dále pokračuje, že skupinové cíle jsou nastaveny tak, aby docházelo k uspokojení potřeb člena a „*hodnoty vyjadřují požadavky skupiny na způsoby jejich dosahování*“. Lovač (2019, s. 241)

Hřebíčková, Macek, Čermák (2003, s. 17) se zabývají rovněž sociální identitou a tvrdí, že sociální identita je vztahována ke skupině, k jejím normám a dodávají, že je nutné se zabývat i etnickou příslušností jejich členů.

Znát kategorizaci sociálních skupin a jejich znaky je důležité pro pedagogické pracovníky, kteří jsou dospělými aktéry malé sociální skupiny a mají možnost ovlivnit její formování (viz podkapitola 1.3).

### 1.3 Skupinová dynamika ve školní třídě

Skupinová dynamika určuje, jak bude malá sociální skupina fungovat. Skupina poskytuje „*srovnávací rámec pro jeho (člena skupiny) postoje a jednání, utváří jeho pojetí ‚sociální reality‘ a jeho sociálních rolí*“. (Nakonečný, 2009, s. 387) Skupinové dění souvisí se stabilitou, či nestabilitou skupiny. Procesy uvnitř sociální skupiny ukazují, jak je malá sociální skupina odolná, či náchylná k nepřiměřeným či nežádoucím projevům chování jejích členů. Pouze ve stabilní sociální skupině může docházet k naplňování potřeb jejích členů, proto je důležité věnovat pozornost skupinovému dění ve školní třídě, jakožto malé sociální skupině. Skupinová dynamika může být předmětem zájmu různých vědních oborů, jako jsou např. etologie, sociální pedagogika, sociologie či sociální psychologie.

Fraňková a Klein (1997, s. 151) se zabývají danou problematikou z pohledu etologie, přičemž popisují, že pro člověka je typické shlukování a vytváření sociálních organizací i sociálních struktur. Lovač (2019, s. 238-242) popisuje skupinovou dynamiku z pohledu sociální psychologie. Konstatuje, že v sociální skupině probíhají různé děje ovlivňující strukturu a kompozici skupiny, na což mají vliv nejen věk, pohlaví, ale i rozumové schopnosti jejích členů apod. Pokračuje, že pro lidi je typické, že chtějí být členy sociálních skupin. Dodává, že toto vše se odráží ve statusovém systému skupiny, které jsou dány vztahy např. nadřazenost a podřazenost, a ve skupinových rolích jednotlivých členů, které jsou vymezeny chováním k dalším členům skupiny. Podle něj pojem skupinová struktura představuje vnitřní uspořádání skupiny, které je spjato s vývojem ve skupině, tedy od jejího vzniku přes její formování až po její zánik (ukončení), přičemž v takovéto skupině jsou stanovena určitá pravidla. Skupinová struktura je podle něj ovlivňována např. skupinovými normami (viz podkapitola 1.2) a kohezivitou. Pokračuje, že nastavené skupinové cíle jsou nástrojem k uspokojování potřeb členů. K potřebám patří např. potřeba jistoty a bezpečí, kognitivní potřeby, potřeba uznání a potřeba seberealizace.

Při zkoumání sociální dynamiky Lovač (2019, s. 242) vychází z Tuckmanovy teorie dvou sfér činnosti ovlivňujících vývoj ve skupinách. Zaprvé se jedná o sociálně-emocionální sféru (chování členů, interpersonální vztahy) a zadruhé se také jedná o úlohově-orientovanou činnost (ve vztahu k řešení úkolů). Sociálně-emocionální sféra, označována jako struktura skupiny z interpersonálního hlediska prochází několika

vývojovými fázemi. Jednou z nich je skupinová soudržnost, která bude vzhledem k zaměření předkládané bakalářské práce níže popsána, a to v souvislosti s vysvětlováním pojmů koheze a kohezivita.

Avemaet (2006, s. 454) definuje sociální vliv jako přizpůsobení se názoru daného jedince názorům ostatních členů skupiny. Avemaet ve spojitosti se sociální skupinou používá pojmy konformita, inovace a skupinová polarizace. Avemaet (2006, s. 455) se zabývá významem výše uvedených pojmů, přičemž konformitu popisuje jako vliv většiny, naopak inovaci jako vliv menšiny. Avemaet (2006, s. 492) konstatuje, že pro skupinovou polarizaci je typické přiblížení se členů k normám, avšak zdůrazňuje, že polarizace může skupinu vést i k nesprávným normám a v souvislosti s tím i k nesprávným rozhodnutím.

Skupinovým děním se Avemaet a Lovač zabývají obecně. Oproti nim Smékalová a Kolařík nahlízejí na danou problematiku konkrétněji, neboť ji spojují s prostředím školy. Na začlenění jedince do malé sociální skupiny má vliv i typ kolektivu, jehož pravidla, normy a vzorce jedinec přijímá.

Na základě výše uvedených poznatků a jejich přenesením do školního prostředí se lze domnívat, že je důležité sledovat, jaký vliv má skupina na jednání svých členů, jak se dovedou do skupiny zařadit, jaké případně mají role apod. Pokud se žák octne na okraji skupiny, může představovat jisté riziko, protože každý jedinec chce být součástí nějaké sociální skupiny. Kvůli začlenění se do této skupiny může přebírat normy, pravidla a vzorce chování, se kterými se sice nemusí ztotožňovat, nejsou mu vlastní, ale přijme je pouze tak, aby se přizpůsobil uznávaným normám, pravidlům a vzorcům chování dané sociální skupiny.

Smékalová a Kolařík (2011, s. 10-12) popisují formování školního kolektivu a rozlišují následující typy:

- zcela nový kolektiv – bez minulosti – tím je např. první třída základní školy, kde se vyvíjí komunikace mezi aktéry, nastavují se pravidla a normy. Pokud nejsou pedagogem nastaveny, vznikají v takovémto typu třídy spontánní normy, které nemusí být žádoucí.
- kolektiv vzniklý spojením dvou nebo více tříd – kolektiv více minulostí – vzniká např. spojováním více tříd, např. přechodem na druhý stupeň základní školy, kde komunikace a sounáležitost mezi žáky vychází z dřívějších zkušeností a norem,

avšak u pedagoga se komunikace se třídou teprve vyvíjí. Pedagog zde má podporovat sounáležitost třídy.

- kolektiv s delší společnou minulostí, který je dále dělen na typy:
  - pozitivně laděný – jedná se o kolektiv, kde pedagog žáky vede k sounáležitosti, aktéři spolupracují při vytváření či úpravě norem, dochází k diskuzím. V tomto typu kolektivu není vhodné vedení autoritativním přístupem, neboť soudržná třída se může postavit proti autoritativnímu pedagogovi.
  - bez sounáležitosti (slabý kolektiv) – chybí sounáležitost, dominuje soutěživost a vyskytuje se nepříznivé klima, komunikace mezi aktéry směřuje k žalování, mezi žáky nejsou vytvořeny kamarádské vztahy a vazby, přičemž ve třídě se vyskytují žáci samotáři. Práce s takovýmto kolektivem vyžaduje rozvinout nejprve sounáležitost třídy, a až poté vytvořit pravidla a normy.
  - negativně laděný kolektiv (kolektiv s negativními normami) – jedná se o kolektiv se skrytou patologií, práce s ním je obtížná, neboť ve třídě jsou nastaveny negativní normy, které mohou vést např. k šikaně, přičemž v takovém kolektivu komunikují jen jedinci, kteří poskytují pouze kusé informace tak, aby nedošlo k narušení nastaveného systému třídy a negativních norem. Vzhledem ke komunikaci pouze malé části třídy si pedagog nemusí všimnout, že jsou ve třídě nastaveny negativní normy. Nejprve je nutné přenastavit celý systém třídy a rolí jednotlivých žáků, a teprve potom zavést nové normy. Často je takový kolektiv pod dohledem např. výchovného poradce či psychologa.

Pro školní třídu by bylo nejideálnější, kdyby se stala kolektivem pozitivně laděným, který se vyznačuje velkou mírou soudržnosti (viz výše). Naopak nejrizikovějším typem pro školní třídu by byl kolektiv negativně laděný, tedy kolektiv se skrytou patologií.

Součástí skupinové dynamiky je i soudržnost neboli koheze. Kohezivita je definována jako „*sjednocenost, soudržnost, stmelenost skupiny*“. (Lovač, 2019, s. 241) Při vymezování pojmu kohezivita Lovač odkazuje na Festingerovu definici, která říká, že „*kohezivita je souhrn všech sil, které působí na členy, aby zůstali ve skupině*“. Lovač (2019, s. 241)

Dále Lovač (2019, s. 255) dává do spojitosti míru kohezivitu s rozvojem skupiny, což souvisí i se stabilitou skupiny. Lovač (2019, s. 255) je názoru, že se vzrůstající soudržností skupiny má skupina větší vliv na její členy. Dále uvádí, že členové soudržné skupiny se přiklánějí k názoru většiny, protože nechtějí být ze skupiny vyčleněni.

Oproti Lovačovi, který používá pojem kohezivita, používají Fraňková a Klein pojem sociální koheze. „*K sociální kohezi přispívají vlastnosti jako je agrese, dominance, sociální pořadí (rank), altruismus, ritualizované chování, způsoby komunikace (neverbální komunikace, dotykové chování), tradice a další.*“ (Fraňková, Klein 1997, s. 151)

Ve školním prostředí základní školy se vznikem koheze zabývá Braun (2014, s. 98), který uvádí následující stádia:

- rané stádium, prekoheze (1.– 3. třída) se vyznačuje stěžejním vlivem pedagoga na žáka, což také popisuje Čapek (viz podkapitola 1.4);
- stádium prvotní koheze (zhruba 4.– 6. třída) souvisí se začleněním ve skupině bez ohledu na přístup a vliv učitele, přičemž důležitou roli zde hraje vznik pocitů soudržnosti, participace a koheze;
- stádium koheze (zhruba 7.– 9. třída) navazuje na stádium prvotní koheze, avšak žáci už vnímají odlišnosti mezi pohlavími.

Pro pedagoga je důležité znát jednotlivá stádia koheze v souvislosti s věkem žáka, protože je nutné podporovat soudržnost třídy a spolupráci ve třídě, posilovat vzájemné vztahy mezi žáky a motivovat je k dodržování žádoucích norem a pravidel chování. Pouze v soudržné sociální skupině nebudou přítomny projevy nežádoucího až patologického chování. Je žádoucí, aby učitel měl přehled o skupinovém dění ve třídě. Nejvíce ovlivnění jeho chováním, přístupem a názory jsou žáci prvního stupně. Pokud se ve třídě objeví žák na okraji skupiny, měl by učitel zjistit příčiny, proč se žák nezačleňuje. Pokud učitel zjistí, že žák se ocitl mimo skupinu, protože ta má z jeho pohledu nepřijatelné normy (negativní), je potřeba s takovou negativně laděnou skupinou pracovat a normy přenastavit.

## 1.4 Sociální opora ve školní třídě

Třída jako sociální skupina by měla žákům saturovat potřebu jistoty a bezpečí. Pro dítě by se měla stát zázemím, kde hledá sociální oporu, pokud není schopno vlastními silami problémy či nekomfortní situace vyřešit. Ve školním prostředí může dítě najít sociální oporu např. u pedagogů, psychologů, výchovných poradců, spolužáků ale i u nepedagogických pracovníků. Pro potřebu bakalářské práce je pozornost zaměřena zejména na sociální oporu učitele.

Hewstone a Stroebe uvádějí prostřednictvím Morganovy definice pojem sociální opora v obecné rovině: „*Sociální opora je zaměřená na poskytování a přijímání pomoci ve vztahu, musí-li se jedinec či jedinci vyrovnávat s náročnými životními okolnostmi nebo každodenními problémy.*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 358) Ondřejová a Koukola (2007, s. 32) sociální oporu přirovnávají k nárazníku tlumícímu negativní vlivy. Sociální oporu Mlčák (2011, s. 59–60) rozděluje na poskytovanou (jedná se o poskytnutí pomoci), přijímanou (tato pomoc byla provedena), očekávanou (tuto pomoc si člověk přeje), obdrženou (tuto pomoc člověk získal) a nevyžádanou sociální oporu (pomoc je provedena, ale člověk o ni nestojí).

Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 65) se zabývají sociální oporou ještě úžeji a spojují ji pouze se školním prostředím. Konstatují, že se jedná o profesionály jako jsou např. psychologové. Lašek (2007, s. 8) říká, že při nástupu žáků do školy je učitelovou snahou přispět ke kladnému postoji např. ke vzdělávání. Kladné postoje jim pomáhají se začleňovat do malé sociální skupiny i vytvářet ji.

U pedagoga jsou důležité jeho vlastnosti i jeho profesní kompetence. Průcha (2017, s. 189) popisuje Windhamovu koncepci vlastností determinujících kvalitu učitele. Patří k nim např. kvalifikace (formální vzdělávání), výcvik, specializace, věk, profesní zkušenosti, verbální schopnosti a postoje. Jedlička, Koťa, Slavík (2018, s. 297-300) uvádějí, že u pedagoga jsou žádoucí komunikační schopnost, schopnost učení, sebevzdělávání, emoční stabilita, autenticita. Pokračují, že dalšími důležitými osobnostními vlastnostmi pedagoga jsou tolerance, respekt, akceptace, spravedlnost, smysl pro humor. Podle nich jsou u pedagoga žádoucí i profesní kompetence nejen v oboru, který vyučuje, ale i další, jako např. vědomosti z vývojové a pedagogické psychologie. Vacínová a Langová (2011, s. 115-116) specifikují rysy pedagoga, jež příznivě ovlivňují učení a sociální chování žáků. Řadí mezi ně vřelost a přátelskost,

emocionální stabilitu, sebedůvěru, racionální přístup k životním situacím, pružnost a přiměřenou dominanci ve vedení žáků. Zmiňují schopnost pedagogickou, která je tvořena ze schopnosti didaktické, konstruktivní, percepční, expresivní, komunikační a organizační. Čapek (2010, s. 17) zdůrazňuje důležitost práce třídního učitele, který může svým demokratickým přístupem a participací žáků značně pozitivně ovlivnit třídní klima (viz podkapitola 1.1), v němž se žáci cítí bezpečně.

Jedlička, Kořa, Slavík a Vacínová, Langová se shodují v některých kompetencích pedagoga a v osobnostních vlastnostech pedagoga, a to konkrétně v emoční a komunikační schopnosti. Oproti tomu Průcha se zaměřuje pouze na profesní kompetence pedagoga. Z výše uvedených autorů se jen Čapek zabývá rolí třídního učitele.

Čapek (2010, s. 20-21) konstatuje, že největší vliv na žáka má učitel v časovém období od první do druhé třídy, přičemž v tomto období žáci vnímají své postavení na základě známkování a uvědomují si nedostatky své i nedostatky ostatních (různé handicapity či bariéry). Dále konstatuje, že pokud má pedagog chápající přístup, vytváří pro žáky příznivé třídní klima a dostatečnou sociální oporu. Pokračuje, že ke změně přístupu k autoritám u žáků dochází kolem osmého až desátého roku, kdy se autoritou může stát ve třídě i žák. Dodává, že k tomuto věku také patří vznik vrstevnické skupiny.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel je pro žáky v nižších ročnících stěžejní osobou, na které závisí i to, jak se žáci ve třídě cítí. Pokud se žáci cítí ve třídě dobře, udržují mezi sebou přátelské vztahy a je uspokojena jejich potřeba jistoty a bezpečí, vnímají, že jim je ve třídě zajištěna sociální opora.

## 2 Agrese a násilné chování ve školní třídě

Ve školní třídě, jako v každé sociální skupině, se mohou v určitých situacích objevit známky agrese. Ve školních třídách v demokratických společnostech je agresivní chování považováno za patologický jev. K tomu, aby se omezilo množství projevů agresivního chování, je třeba se zabývat modely agresivního chování, znát jeho příčiny, faktory a projevy a je nutné rozlišit i jeho typy. Ve škole či školní třídě je nutné eliminovat chování odchylovající se od normy, k čemuž přispívá i prevence.

### 2.1 Modely lidského agresivního chování

Pro pochopení lidského agresivního chování je nutné poznat jeho podstatu. V odborné literatuře se lze setkat s různými přístupy k dané problematice a s nejednotnou terminologií. To se týká i pojmu model agresivního chování. V této podkapitole je pozornost věnována modelům lidského agresivního chování, které jsou provázány nejenom s biologickými, psychologickými a sociálními faktory jedince, ale i s možnostmi kombinace modelů mezi sebou.

Pojem model používá z níže zmiňovaných autorů pouze Kvintová (2016, s. 22). Lovač (2019, s. 204) a NOLEN-HOEKSEMA et al. (2012, s. 30) používají pojem přístupy, Čermák (1998, s. 15) používá pojem předpoklad. Kvintová (2016, s. 22) dává agresivní chování do kontextu s psychologickou abnormalitou. Normalita z psychopatologického hlediska může být podle ní vymezena např. přiměřeným vnímáním reality, pozitivním vztahem k sobě samému, schopností regulace a vytvářením pozitivních vztahů. Pro potřeby bakalářské práce byly vybrány modely např. biologický, psychodynamický, behaviorální, kognitivní, sociokulturní a integrativní.

Biologický model „*se snaží specifikovat neurobiologické procesy, které jsou podkladem pro duševní činnost a chování*“. (NOLEN-HOEKSEMA, 2012, s. 30) Biologický model tedy nahlíží na agresivní chování na základě např. fyziologických změn. Fyziologickými změnami způsobujícími agresivní chování se zabývá také Čermák (1998, s. 15-25), který popisuje, že se může jednat např. o chromozomální poruchy, změnu hladiny hormonů a neurofyziologické mechanismy. Čermák (1998, s. 15) říká, že na agresivní chování



může mít vliv také genetika a doplňuje, že je důležité neoddělovat vliv genetiky od psychologických a sociálních vlivů. NOLEN-HOEKSEMA (2012, s. 30) uvádí, že projevy chování jsou ovlivněny vnitřními procesy probíhajícími nejenom v mozku, ale i v nervovém systému.

Psychodynamický model popisuje Lovač (2019, s. 204), který vychází nejen z Freudovy pudové teorie, ale i z Lorencovy teorie instinktivního základu agrese. Lorenzova teorie vychází z toho, že „*energie instinktu se naplňuje zevnitř a uchovává se, pokud jistý podnět z prostředí neumožní její uvolnění*“. (Lovač, 2019, s. 204) V souvislosti s psychodynamickým modelem Lovač (2019, s. 204) zmiňuje frustraci, kdy frustrace může být spouštěčem agrese. Hewstone a Stroebe (2006, s. 366) vymezují frustraci jako situaci, která brání dosažení cíle.

Behaviorální model je „*protipólem předpokladu, že zdrojem agrese jsou vrozené faktory*“. (Lovač, 2019, s. 205) V této spojitosti Lovač (2019, s. 205) uvádí, že se jedná o naučené chování. Přiklání se k Bandurově teorii, která agresi vysvětluje jako naučené chování, a to nápodobou a pozorováním. Lovač (2019, s. 206) vysvětluje, že agresivního chování se dopouští jedinec, pokud tím může dosáhnout odměny, anebo pokud není agresivní chování potrestáno.

Kognitivní model popisuje Comer a Butcher et al. (2010, 2004 in Kvintová, 2016, s. 28), kteří říkají, že k vysvětlení agrese je nutné se zaměřit na lidské myšlení, a to zejména na abnormalitu při myšlení. „*Abnormální chování vzniká na základě narušených kognitivních procesů a jen pomocí změny v myšlení lze toto chování ovlivnit. Zaměřují se tedy na nelogické kognitivní procesy, iracionální přesvědčení nebo dysfunkční automatické myšlenky.*“ (Comer, 2010, Butcher et al., 2004 in Kvintová, 2016, s. 28)

Sociokulturní model popisuje Kvintová (2016, s. 29), která říká, že pro vysvětlení lidského chování, ať už normálního či abnormálního, je nutné se zaměřit na vlivy sociálního i kulturního prostředí. Pokračuje, že sociokulturní model zkoumá např. rodinné prostředí nebo prostředí sociálních sítí.

Integrativní model (eklektický model) je založen na možnosti kombinace modelů agresivního chování. „*Sám o sobě biologický ani psychologický či sociokulturní přístup nedokáže zachytit složitost lidského chování.*“ Kvintová (2016, s. 30) O integrativním modelu Kvintová (2016, s. 30) říká, že jeho prostřednictvím lze zkoumat individualitu jedince, protože nabízí možnosti nejen integrace, ale i kombinace odlišných přístupů.

Jednotlivé modely agresivního chování vystihují různé příčiny, které mohou vést k agresivnímu chování. Není žádoucí upřednostňovat pouze jeden model, proto je nutné agresivní chování zkoumat širěji. Širší úhel pohledu připouští pouze integrativní model tím, že umožňuje kombinovat modely mezi sebou. Použitím tohoto modelu lze zanalyzovat agresivní chování jedince jako celku.

## 2.2 Typologie lidského agresivního chování

Přestože lze agresivní chování člověka podle některých teorií (viz níže) považovat za přirozené, určité projevy agresivního chování lze řadit mezi patologické jevy. Za přirozené považuje určité projevy agrese za normální u zvířat i u člověka např. etologie. Krejčí (2004, s. 138) odkazuje na Lorenzovy poznatky z etologie, že agrese je nástrojem pro zachování druhu, a to v případě, že slouží k obraně teritoria, k výběru jedince (boj samců za účelem zachování druhu) a k obraně potomstva.

Na začátku této podkapitoly je nutné vymezit pojmy agrese, agresivita a hostilita. Pojem agrese je definován jako „*chování, které cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji*“. Lovač (2019, s. 203) Čermák (1998, s. 12-14) říká, že agresivita je chápána jako dispozice chovat se agresivně. Pokračuje, že nejen hněv, ale i hostilita jsou determinujícími aspekty agresivního chování. Berkowitzovo pojetí hostility popisuje Lovač (2019, s. 203), který ji vystihuje jako nepřátelství.

Lovač (2019, s. 203) a Kraus (2014, s. 143) dělí agresi následovně:

- fyzická – je vymezena jako týrání a šikanování;
- přímá a nepřímá;
- psychická a verbální;
- afektivní či jiné označení jako hostilní, zlostná, emocionální či expresivní – jsou způsobeny reakcí na averzivní podněty, které vyvolávají u jedince neplánované a nepromyšlené agresivní chování, agrese je reaktivního charakteru a je vázána např. na hostilitu či zlost;
- instrumentální – jde o agresi promyšlenou a není obvykle způsobena averzivními podněty;
- tyranizování.

Instrumentální agrese se zabývá Fromm (2019, s. 210), který o ní říká, že podstata agrese nevychází z destruktivity, ale je nástrojem pro získání žádoucí věci. Dále vysvětluje, že slovo žádoucí je chápáno jako potřebné, nebo souvisí s přáním. Lovač (2019, s. 203) vysvětluje instrumentální agresi jako jednání s chladnou hlavou a afektivní agresi jako jednání s horkou hlavou.

Kraus (2014, s. 143) rozlišuje další druhy agrese:

- dlouhodobá a krátkodobá;
- namířená (objektem namířené agrese se může stát např. neživý objekt).

Kraus oproti Lovačovi spojuje druh agrese s časovým úsekem, čímž se autoři ve výčtu agrese liší. Pouze Fromm (2019, s. 189–190) oproti Krausovi a Lovačovi používá pojmy benigní a maligní agrese:

- benigní – slouží k zachování života (obraný mechanismu při ohrožení);
- maligní – je dána destruktivitou a krutostí.

Dělením agrese se zabývá i Čermák (1998, s. 10), který popisuje Moyerovu klasifikaci chování zvířat, kterou lze aplikovat i na chování lidí. Říká, že jednotlivé typy agrese vycházejí z odlišností podnětových a fyziologických zdrojů. Vzhledem k zaměření bakalářské práce byly vybrány následující tři typy:

- agrese mezi samci – je považována za vnitrodruhovou agresi, přičemž podnětem je hierarchické postavení ve skupině v kontextu s dominancí a submisí;
- dráždivá agrese – může být dána nejen frustrací, strachem, hladem, únavou, ale souvisí i s působením živých a neživých objektů;
- agrese jako obrana teritoria – souvisí s vymezením území a jeho obranou.

Na základě výše uvedené typologie lidského agresivního chování lze konstatovat, že existují různé typy či druhy agresivního chování. Také si lze všimnout, že výše uvedení autoři používají nejednotnou terminologii druh x typ agrese.

## 2.3 Faktory a projevy agresivního chování ve školní třídě

Projevy agresivního chování mohou být způsobeny různými faktory. Mezi faktory agresivního chování patří biologické, osobnostní, situační a sociální faktory. Agresivní chování může nabývat různých podob, které se od sebe mohou diametrálně lišit, či je dokonce vnější pozorovatel nemusí ani jako agresivní vyhodnotit, což může přinášet nemalé problémy např. při odhalování šikany.

U biologických faktorů Lovač (2019, s. 207-208) uvádí, že souvisejí nejen s CNS, ale i biochemickými procesy a dědičností. Pokračuje, že v CNS jsou jisté oblasti, jejichž aktivace vyvolává agresi. Vágnerová (2008 s. 35) odkazuje na Zvolského, který uvádí, že změny způsobené v mozku, např. v oblasti prefrontálního kortexu a limbického systému, mohou vést k psychickým poruchám. Pokračuje, že funkcí prefrontálního kortexu je řízení chování. Vágnerová s popisem funkcí prefrontálního kortexu vymezuje Zvolského definici: „Závisí na něm řízení učení a paměti, ovlivňuje míru aktivity, koncentraci pozornosti, ale i emoční prožívání.“ (Vágnerová, 2008, s. 36)

Osobnostní faktory jsou dány jako „zvýšená aktivizační úroveň (arousal). Z hlediska příčinných souvislostí jde o zvýšenou pravděpodobnost chovat se agresivně u lidí, kteří se z různých důvodů nacházejí ve stavu zvýšené aktivity (jsou excitováni, pociťují potřebu, tlak něco udělat.“ (Lovač, 2019, s. 208) Hřebíčková, Macek, Čermák (2003, s. 50) uvádějí identifikátory agrese, o nichž říkají, že mohou podmiňovat agresivní chování:

- iritabilita – projev neadekvátního chování ve smyslu výbušné reakce na nepatrnou provokaci, podrážděnost, hrubost aj.;
- náchylnost k emocionálním reakcím – síla projevu obranných a útočných reakcí, nízká schopnost jedince tolerovat frustraci, útok atd.;
- tolerance vůči násilí – ospravedlňování násilného chování;
- strach z trestu – odraz porušování sociálních norem, pravidel, přičemž dochází u jedince k pocitům útisku, pronásledování, anebo může dojít ke změně chování, např. na neagresivní či prosociální;
- potřeba nápravy – pocit viny, studu a potřeba napravit své činy.

Situační faktory agrese jsou definovány následně: „*Agrese je vyprovokována změnami prostředí. V této souvislosti se hovoří o proměnných, které agresi podněcují, nebo o podnětech, které agresi provokují.*“ (Lovač, 2019, s. 207) Lovač (2019, s. 212) pokračuje, že podnětem či provokací agrese může být útok, bolest či frustrace.

Faktory sociálního prostředí podle Lovače (2019, s. 211) ovlivňují nejenom členy malých skupin, ale i větších společenských uspořádání. „*Důležitý je celkový způsob chování lidí vůči sobě, systém norem, preferované vzorce chování, zvyky a praktiky při řešení každodenních situací.*“ (Lovač, 2019, s. 211) V souvislosti s faktory sociálního prostředí Lovač (2019, s. 211) zmiňuje i školní prostředí.

Na všechny zmiňované způsoby agresivního chování lze nahlížet jako na projevy patologického chování žáků. Jedním z projevů rizikového chování žáků je šikana. Pojem šikana je definován následně: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ (Kolář, 2005, s. 27) Kolář (2005, s. 215) upozorňuje na skutečnost, že šikana je považována za protiprávní jednání. Kraus (2014, s. 145) zdůrazňuje, že šikana ve školním prostředí může být zaměňována za zlomyslnost či klukoviny. Dále uvádí, že věk agresorů se snižuje, avšak brutalita činů roste.

Šikanováním se zabývají Hewstone a Stroebe (2006, s. 377), kteří popisují, že šikanování (viktimizace) vystihují např. fyzické útoky, urážky, přímou i nepřímou agresi. Dále popisují, že agresorem může být jedinec s určitými osobnostními vlastnostmi (dominance, impulzivita a vysoké sebevědomí).

Také Fischer a Škoda se zabývají šikanou, pro kterou popisují projevy nežádoucího chování. Fischer a Škoda (2008, s. 138) říkají, že se jedná např.:

- fyzické násilí a ponižování (bití);
- psychické ponižování a vydírání (nadávky, vyhrožování);
- destruktivní aktivity (ničení věcí);
- v nepřímé podobě jako přehlížení a ignorování skupinou.

Kolář se zabývá oproti Fischerovi, Škodovi, Hewstoneovi a Stroebeovi šikanou ve školním prostředí šířeji a dále ji klasifikuje (viz Tab. č. 1).

**Tab. č. 1 Klasifikace typů šikany**

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věší do smyčky, škrtní, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili.  Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, na otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Zdroj: Kolář, 2005, s. 32

Z výše uvedeného výčtu klasifikace šikany vyplývá, že šikana ve školním prostředí představuje riziko, které ohrožuje nejen zdraví, ale i psychosociální vývoj žáka (oběti). Lze konstatovat, že agresorem může být nejen jedinec, ale i menší skupina žáků či celá školní třída. Šikanu nelze považovat pouze za klukovinu, nýbrž ji lze klasifikovat jako protiprávní jednání.

Fischer a Škoda (2008, s. 136) popisují, že ve školním prostředí se lze setkat s takovými projevy agresivním chování jako je šikanování, ale i s dalšími způsoby nežádoucího chování, které odporují školnímu řádu, např. záškoláctví a lhaní, které

mohou být reakcí na agresivní projevy v sociálním prostředí žáků. Lhaní definují jako záměrné neříkání pravdy, které slouží jako obranný mechanismus, pokud se jedinec dostane do nekomfortní situace. Konstatují, že časté lhaní může být klasifikováno jako porucha chování. Fischer a Škoda (2008, s. 136) říkají, že záškoláctví, útěky a toulání mohou být způsobeny negativním vlivem rodiny, školy či vrstevnické skupiny.

Projevům agresivního chování ve školní třídě je nutné věnovat pozornost. Agresivní chování může být dáno výše uvedenými faktory a příčinami. Lze konstatovat, že jedinec si osvojí pouze ty vzorce chování, které jsou mu posléze vlastní, ať jsou převzaty z jakéhokoliv prostředí, tedy i školního. Ve školním prostředí je důležité se zaměřovat na žáky, u nichž se projevují změny chování, a zjistit, čím jsou způsobeny. Po zjištění příčin je nutné se snažit sjednat nápravu, neboť i oběť se může působením agresivního chování, ať už v jakémkoliv prostředí, stát sama agresorem.

## **2.4 Prevence agresivního chování ve školním prostředí**

Chování odchylovající se od normy je nutné eliminovat, proto je důležité, aby ve školním prostředí působily erudované osoby zabývající se prevencí. Je žádoucí, aby se na školní metodice prevence podíleli odborníci z řad pedagogů, speciálních pedagogů, školních psychologů a zejména metodiků prevence. Důležité je, aby zainteresované osoby při řešení problémů s agresí postupovali jednotně na základě zmíněné metodiky.

V souvislosti s možnostmi prevence je nutné se zaměřit na dva pojmy, což je pojem prevence a intervence. Pojem prevence je vymezen jako „*soubor aktivit, opatření nebo procesů zaměřených na předcházení vzniku nebo snižování důsledků ohrožení, narušení nebo postižení*“. (Kroupová a kol., 2016, s. 38) Pojem intervence je vymezen „... *v užším pojetí (z pohledu etopedie) cílený, předem promyšlený zásah směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu*“. (Kroupová a kol., 2016, s. 226)

Problematikou prevence se zabývá např. Vágnerová (2008, s. 777), která konstatuje, že zaměření se na prevenci je nejúčinnější způsob řešení problémů. V souvislosti se školním prostředím Bělík a Hoferková (2016, s. 40) uvádějí, že cílem prevence je nejen eliminace patologických jevů, ale i posilování vztahů mezi vrstevníky,

např. prostřednictvím různých aktivit. Pokračují, že školám jsou nabízeny programy, přednášky atd. Konstatují, že důležitá je nejen osvěta, ale i dostatečná informovanost dané skupiny.

K jednotlivým druhům prevence, tj. primární a sekundární, jsou níže uvedeny příklady, které jsou vztaženy ke školnímu prostředí. Bělík a Hoferková (2016, s. 40) popisují, že ve školním prostředí se prevence zaměřuje např. na šikanu z hlediska primární a sekundární. V primární prevenci je označována cílová skupina jako skupina bezproblémová, v níž se nevyskytuje rizikové chování. Bělík a Hoferková (2016, s. 40) dále uvádějí, že v této skupině dochází k rozvoji přátelských vztahů a k podpoře žádoucího chování. Pro sekundární prevenci je podle Bělíka a Hoferkové (2016, s. 40) typické vyhledání žáků s projevy nevhodného chování a pracovat s nimi tak, aby byly změněny vzorce chování nebo byly vytvořeny vzorce nové. Braun, Marková, Nováčková (2014, s. 66) konstatují, že v rámci prevence může působit na jednotlivce či celou skupinu (školní třídu) např. psycholog. Braun, Marková, Nováčková (2014, s. 66) uvádějí, že prevence souvisí s intervencí a zaměřuje se na:

- hledání sociální opory;
- připomínání, že je důležité požádat o pomoc;
- osvojení nácviků vedoucích ke zvládnutí situace atd.

Ve školním prostředí je nutné nejenom předcházet agresivnímu chování, ale je nutné se zaměřit i na sociální oporu (viz podkapitola 1.4). Také je důležité zdůrazňovat, že není selháním jedince, pokud si požádá druhé o pomoc. Dále je žádoucí v rámci intervence se konkrétně naučit řešit životní situace prostřednictvím nácviků tak, aby je pomocí nich jedinec dovedl lépe řešit.

V českém školství jsou možnosti prevence rizikového chování dětí a mládeže etablovány do níže uvedených kurikulárních dokumentů:

- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027 (dále jen strategie) (Národní strategie 2019-2027, online);
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon) (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, online);
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška) (Vyhl. č. 72/2005 Sb., 2005, online);



- metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení; šikany ve školách a školských zařízeních (dále jen metodický pokyn) (Metodický pokyn, 2016, online);
- rámcové vzdělávací programy ZV (dále jen RVP ZV) (RVP ZV, 2021, online).

Na výše uvedené kurikulární dokumenty lze nahlížet jako na komplexní řešení problému týkajícího se reálného rizika výskytu nežádoucího chování dětí a mládeže. U níže uvedených kurikulárních dokumentů je pouze popsáno, čím se dané dokumenty zabývají.

*„Národní strategie 2019–2027 je základním strategickým dokumentem MŠMT, který tvoří/vytváří základní rámec politiky primární prevence rizikového chování v České republice.“* (Národní strategie, 2019–2027, s. 4, online) Strategie obsahuje např. pilíře politiky primární prevence (např. systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum), přičemž každý pilíř má stanoven nejen cíl, ale i prioritu. (Národní strategie, 2019–2027, s. 4, online) Dále popisuje, že specifická primární prevence rizikového chování vychází z programů, které jsou zaměřeny na prevenci a eliminaci tohoto chování, a nespecifická primární prevence rizikového chování je zaměřena na různé např. volnočasové aktivity, kde si jedinec osvojuje např. žádoucí chování. (Národní strategie, 2019–2027, s. 5, online)

V ustanovení § 29 odst. 1 školského zákona je řešena problematika bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních: „... (jsou) *povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, online)

Z výše uvedeného je patrné, že školy a školská zařízení mají za povinnost nejenom vzdělávat a vychovávat, ale také zajistit bezpečnost žáků a mládeže. Na bezpečnost je zde nahlíženo v širším kontextu. Nezaměřuje se pouze na zajištění bezpečného prostředí s minimalizováním vzniku úrazu, ale vztahuje se i k prevenci rizikového chování.

Vyhláška vymezuje poskytování poradenské služby ve školách, školských poradenských zařízeních, včetně určení, komu je pomoc poskytována, přičemž se např. zaměřuje i na metodickou podporu výchovných poradců a metodiků prevence. Vyhláška popisuje, že mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně poradenské centrum, která se rovněž zaměřují na prevenci rizikového chování a poskytují oporu nejen pro školy, jejich pracovníky a žáky, ale i pro zákonné zástupce

žáků. Ve vyhlášce jsou uvedeny přílohy, jejichž obsah je zaměřen na postup pro jednotlivé aktéry při řešení rizikového chování. (Vyhl. č. 72/2005, 2005, online)

Metodický pokyn lze řadit také mezi kurikulární dokumenty. Metodický pokyn (2016, s. 1–6, online) popisuje, že se zaměřuje na šikanu mezi žáky a šikanu mířenou vůči pedagogovi. V metodickém pokynu je vymezen pojem bezpečného prostředí ve škole, přičemž definuje, že je utvářeno nejen vedením školy a pedagogickým sborem, ale i pověřenou osobou. Metodický pokyn řeší bezpečnost, která je podle něj určena školními a třídními pravidly, přičemž jsou nastaveny sankce za jejich porušení. Podle něj je důraz kladen nejen na informovanost a vzdělávání pedagogů a vedení školy, ale i na vedení třídnických hodin. Metodický pokyn popisuje, jak se má postupovat při řešení šikany a také čemu se při jejím řešení vyvarovat.

RVP ZV (2021, s. 132, online) uvádí, že je nutné rozvíjet např. kompetence sociální, personální a komunikativní či kompetence k řešení problémů, a to prostřednictvím průřezových témat. Pokračuje, že průřezová témata jsou zaměřena na problémy dnešního světa. V návaznosti na zadání bakalářské práce je okrajově věnována pozornost průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova. RVP ZV (2021, s. 133, online) uvádí, že uvedené průřezové téma se zaměřuje na primární prevenci, a to např. získávání nových znalostí a dovedností, včetně rozvoje komunikace, přičemž důraz je kladen na žáka a jeho individuální potřeby.

V rámci RVP ZV je zpracována i etická výchova, kterou se zabývá Zormanová (2012, s. 78), která říká, že etická výchova může být považována za nástroj při řešení sociálně patologických jevů. Pokračuje, že etická výchova je tvořena tématy, která se zaměřují na osvojení dovedností jako je např. prosociální chování, tolerance, úcta, empatie a asertivita atd.

Lze konstatovat, že v českém školním prostředí existují relevantní nástroje pro řešení výskytu rizikového chování dětí a mládeže, přičemž jejich důležitost je umocněna ukotvením do legislativních dokumentů. Jako jedno z řešení rizikového chování dětí a mládeže se ukazuje zaměření se na prevenci spočívající ve vzdělávání v oblasti týkající se nežádoucího chování, a to u pedagogických pracovníků i pracovníků vedení školy, aby mohli efektivně působit na žáky prostřednictvím primárních a sekundárních prevencí. Neméně důležitá je informovanost o formách rizikového chování, a to nejen v řadách

mezi pedagogy a ostatními školskými pracovníky, ale i mezi žáky a rodiči. Na začátku školního roku je nutné vymezit žákům, jaké chování je ve školním prostředí žádoucí a jaké je nežádoucí. Je důležité seznámit žáky s opatřeními a stanovenými sankcemi, které následují v případě porušení těchto pravidel.

### 3 Vývojové zvláštnosti školního věku

Osobnost žáka se během školního vzdělávání postupně vyvíjí, přičemž tyto změny lze popsat ve vývojových obdobích školního věku. Osobnost je determinována aspekty biologickými, psychologickými a sociálními. *„Osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Osobnost ale je zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.“* (Čáp, 2007, s. 111) Dítě musí být před vstupem do školy zralé po stránce fyzické, psychické (např. pozornost a paměť) a sociální. Nástupem do školy začíná žákovi jedna z mnoha životních etap, která přináší zásadní životní změnu, neboť mu přibývá povinností, které musí zvládnout. Na žáka ve vývojovém období mladšího školního věku jsou kladeny vyšší nároky než na děti v předškolním věku.

#### 3.1 Periodizace školního věku

Vývojovou periodizaci školního věku lze rozdělit do několika na sebe navazujících období. Jednotlivá období jsou ohraničena dolní a horní věkovou hranicí. Určujícím kritériem je zahájení povinné školní docházky, což je nástup do první třídy zhruba ve věku šesti let. Horní hranici nelze jednoznačně stanovit, protože v některých publikacích je periodizace školního věku dána ukončením základního vzdělání a v jiných zasahuje toto období až do období např. středoškolského vzdělávání.

Vývojovou periodizaci školního věku lze taxativně rozdělit, čímž se zabývá např. Čáp (2007, s. 228), který ji dále dělí:

- mladší školní věk, který souvisí s nástupem do školy v šesti letech a končí deseti až jedenácti lety, souvisí se zvyšujícími se nároky na soustředěnost, pozornost, ale i s vytvořením nového statusu, např. školák, žák

a spolužák;

- puberta (Čáp, 2007, s. 232–233), kde je věková hranice stanovena od třinácti do osmnácti let, jedinci během tohoto období procházejí významnými změnami, např. růst, změna postavy, prosazování vlastního názoru, preference být s vrstevníky, zvýšená labilnost, náladovost, podrážděnost. „*Záleží na interakci mnoha podmínek, která varianta vývoje nastává. Přitom je vývoj často nerovnoměrný – vyspělost v jednom aspektu nemusí být spjata s vyspělostí také v ostatních aspektech.*“ (Čáp, 2007, s. 236)

Čáp (2007, s. 232) uvádí i pojem prepuberta, kterou ohraničuje obdobím jedenáct let až třináct a čtrnáct let. Jedinec si v prepubertě začíná vyhledávat vrstevníky s obdobnými názory a zájmy apod., přičemž vrstevnické skupiny začínají být pro něj důležité. U dětí se v prepubertě objevuje i pečovatelský instinkt, tedy schopnost péče o malé dítě, která souvisí s přípravou na rodičovství. V tomto období proto také dítě touží po pořízení si domácího mazlíčka. Čáp (2007, s. 235) dále konstatuje, že dle psychologů je období puberty považováno za období druhého vzdoru. Ještě před skončením puberty, kde hranici stanovuje ve věku osmnáct let, se děti musí na konci povinné školní docházky vypořádat s volbou povolání.

Vývojovou periodizací školního věku se zabývá také Vágnerová (2012, s. 255), která toto období dělí na:

- raný školní věk (šest až devět let);
- střední školní věk (jedenáct až dvanáct let);
- starší školní věk (do patnácti let).

Ad 1) a 2) V souvislosti s raným a středním školním věkem Vágnerová (2012, s. 255) říká, že se jedná o žáky prvního stupně a že raný školní věk začíná nástupem do školy, kdy dochází k vytváření nových sociálních rolí, např. role žáka a spolužáka. Pokračuje, že v tomto období dochází k rozvoji osobnosti, dovedností i schopností a dítě se učí např. číst, psát a počítat.

Ad 2) Střední školní věk popisuje Vágnerová (2012, s. 255) jako období, kdy dochází ke změně autorit, což souvisí např. se vznikem vrstevnických skupin a dítě si uvědomuje své postavení v malé sociální skupině.

Ad 3) U staršího školního věku je definována horní věková hranice jako „*ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let*“. Vágnerová (2012, s. 255)

Vágnerová oproti Čápovi dělí školní věk na tři období, oproti dvěma obdobím Čápa. Čáp období středního a staršího školního věku označuje jako období prepuberty a puberty, přičemž se toto období váže spíše k fyziologickému vývoji než k systému školní docházky.

U vývojové periodizace školního věku se lze setkat i s jiným dělením, než je dělení podle věku. Takové dělení popisují např. Erikson a Piaget. Níže jsou uvedeny pouze výčty, které tematicky souvisí s vývojovou periodizací školního věku.

Čáp (2007, s. 214-215) zmiňuje Eriksonovo rozlišení vývojových stádií osobnosti:

- snaživost proti méněcennosti (školní věk), kdy snaživost je nástrojem pro získání dovednosti a následného úspěchu, což při nezdaru může vyústit až k pocitům méněcennosti;
- identita proti konfuzi rolí (puberta a adolescence), kdy dochází k hledání identity odrážející vlastní bytí a vztahy ke světu. „... v příznivém případě nacházejí uspokojující odpověď na otázku ‚Kdo vlastně jsem, o co mi v životě jde a jak se na mne dívají druzí?‘, v nepříznivém případě podléhají vlivům vůdčích osobností různých sociálních skupin, což může vést až ke ztrátě vlastní identity.“ Čáp (2007, s. 215)

Oproti Čápovi odkazujícího na Eriksonovo rozlišení vývojových stádií osobnosti se u dětí Vágnerová zabývá Piagetovým kognitivním vývojem souvisejícím s „*určitým přístupem k poznávání*“. (Vágnerová, 2012, s. 44)

Vágnerová (2012, s. 45) popisuje Piagetovy kognitivní fáze:

- fáze konkrétních logických operací (sedm až jedenáct let),
- fáze formálních logických operací, která nastává v jedenácti až dvanácti letech, kdy se objevuje abstraktní uvažování, kdy jsou jedinci schopni myslet i v hypotetické rovině.

Během školní docházky prochází jedinec nejenom biologickými změnami souvisejícími s růstem a se změnou postavy, ale dochází i ke změnám v myšlení. Mění se jeho potřeby, přičemž nejvýraznější změnou je být součástí vrstevnické skupiny, čímž dochází k osamostatňování se jedince od rodiny v prepubertě. Pro jedince začíná být důležitý názor vrstevníků, názory dospělých jsou pro někoho méně důležité. V období navazujícím na mladší školní věk, tedy v období puberty, jedinec také stojí před důležitým rozhodnutím týkajícím se volby profese.

### 3.2 Mladší školní věk

V souvislosti se zaměřením bakalářské práce bude zvýšená pozornost v této podkapitole věnována vývojovému období mladšího školního věku. Vývojové období mladšího školního věku jsou děti prvního stupně základního vzdělávání. Pouze dítě dosahující školní zralosti a připravenosti může vstoupit do první třídy. Vstupem do první třídy se z dítěte stává nejen žák, ale i člen formální malé sociální skupiny. Tím také dochází k vytváření nové sociální role. V průběhu školní docházky žák získává a osvojuje si nové kompetence, které jsou ukotveny v kurikulárních dokumentech.

V předškolním věku je nutné podle Vágnerové (2012, s. 256-257) sledovat, zda dítě dosahuje školní zralosti a připravenosti. Podle ní se pouze zralé dítě dobře adaptuje ve škole. Školní připravenost je dána sociální připraveností (navazováním vztahů, chováním, komunikací), postoji ke školnímu vzdělávání (úzce souvisí se školní úspěšností) a jazykovou kompetencí (souvisí s porozuměním výkladu a s vlastním vyjadřováním).

Nástupem žáka do školy se zabývají také Langmeier a Krejčířová (2006, s. 115). Podle nich se jedná o náročnou změnu související s kladením vyšších nároků na dítě, než tomu je u dětí předškolního věku. V této souvislosti Vágnerová (2012, s. 254-365) dodává, že se jedná o životní mezník, který přináší dítěti více povinností souvisejících s přípravou do školy.

Ve vývojovém období mladšího školního věku jsou popsány pouze některé dovednosti a schopnosti dítěte. Tato podkapitola je zaměřena na emoční vývoj, seberegulaci a zmíněna je i socializace v rodině, ve škole a ve vrstevnických skupinách, neboť tato problematika koresponduje s tématem bakalářské práce, která se týká agresivního chování.

V období označovaném jako mladší školní věk pokračuje rozvoj dovedností např. hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, kresby, zrakového vnímání, pozornosti, sluchového vnímání, sociální dovednosti, emoční dovednosti, komunikace a kognitivní dovednosti. Výše uvedenými výčty dovednost a schopnost se zabývají i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117-118), kteří popisují, že dítě ve vývojovém období mladšího školního věku se snaží pochopit svět takový, jaký skutečně je, což se odráží v jeho mluvě, kresbách, písemných projevech, ve čtenářských znalostech a hře. Langmeier a Krejčířová dále pokračují (2006, s. 120-122), že se rozvíjí nejen hrubá a jemná motorika, ale i smyslové vnímání – zrakové a sluchové. Dodávají, že vnímání je rozvinutější, přičemž dítě ve vývojovém období mladšího školního věku nevnímá

pouze celek, ale záměrně se zaměřuje na detaily. Konstatují, že žák rozumí souvislostem spojeným s prostorem a časem, např. dokáže popsat, co se stalo v minulosti. Uvádějí, že se rozvíjí nejen řeč a slovní zásoba, ale dochází i k vytváření složitějších vět a souvětí v rámci celé větné stavby, což je dáno formálním učením. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 123) si všímají, že s rozvojem řeči dochází také k rozvoji paměti. Pokračují, že kolem šesti až sedmi let si dítě osvojuje učební strategii opakováním.

Pojem socializace je vysvětlen v podkapitole 1.2. V této souvislosti Langmeier a Krejčířová (2006, s. 93) dodávají, že socializaci tvoří sociální reaktivita (blízké emoční vztahy např. s rodinou a vzdálenější vztahy s okolím), vývoj sociálních kontrol, které jsou dány normami a jejich postupným přejímáním a osvojením si sociálních kontrol (osvojení vzorců chování a postojů v dané společnosti). Čáp (2007, s. 229) říká, že během mladšího školního věku dochází k rozvoji všech aspektů osobnosti v důsledku rozmanitosti školních předmětů. A dále pokračuje, že na socializaci se podílejí nejen rodiče a učitelé, ale i spolužáci. Popisuje, že ve školní třídě dochází ke vzniku nejen kamarádských vztahů, ale mohou se mezi žáky objevovat i antipatie, soupeření a agresivita.

Stejně jako Čáp, tak i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 130) zastávají názor, že významnými činiteli socializace formujícími chování žáků ve vývojovém období mladšího školního věku jsou nejenom rodiče a pedagogové, ale i spolužáci. Dále konstatují, že uvedení aktéři jsou mezi sebou v určité interakci. V jiné interakci jsou děti mezi sebou a v odlišné interakce jsou mezi dětmi s dospělými. Podle Langmeiera a Krejčířové je důležité, aby děti byly součástí sociálních skupin, neboť se v nich učí např. *„sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost“*. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 130) Dále Langmeier a Krejčířová (2006, s. 131-132) zdůrazňují, že ve školní třídě se dítě setkává např. s různými názory či potřebami ostatních členů skupiny, čímž dochází k rozvoji sociálního porozumění. Konstatují, že kolem desátého roku dítě je schopné vnímat i protikladné emoce, což souvisí s kognitivní zralostí a širším nadhledem na možnosti řešení situací. Pokračují, že žáci mladšího školního věku už vědí, jaké chování je žádoucí, či naopak nežádoucí, přičemž normy a hodnotové orientace jsou určovány dospělými. Proto říkají, že je u dětí nutné dospělými neustále podporovat žádoucí chování.

Vacínová a Langová (2011, s. 115) zdůrazňují osobnost učitele: „*Podmínky, které pro učení a sociální chování učitelé svým žákům ve škole nabízejí, závisí značnou měrou na jejich osobnosti, na jejich úrovni kognitivní, emocionální a mravní.*“

Ve vývojovém období mladší školní věk Vágnerová (2012, s. 286) popisuje, že se rozvíjí exekutivní funkce. „*Exekutivní funkce jsou souborem kompetencí, které slouží ke kontrole, řízení a regulaci poznávacích procesů, ale i aktivity, která z nich vyplývá.*“ (Vágnerová, 2012, s. 286) Pokračuje, že exekutivní funkce tvoří tři dílčí složky: flexibilní přesun pozornosti, inhibice a pracovní paměť. V souvislosti se zadáním bakalářské práce je popsána pouze inhibice. Vágnerová (2012, s. 291) odkazuje na Daimonda 1991, Brockiovou a Bohlinovou 2004, kteří o inhibici uvádějí, že se jedná o dovednost žáka eliminovat vše nepodstatné či rušivé. Konstatují, že schopnost ovládnutí a potlačování jedince souvisí s rozvojem pracovní paměti a s jeho zráním. Autoregulační schopnost „*směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a je spojena s vědomím nutnosti, tj. obecněji platného cíle, nadřazeného aktuálním pocitem*“ (Vágnerová, 2012, s. 292)

S postupným zráním centrální nervové soustavy souvisí i emoční vývoj, což popisuje např. Vágnerová (2012, s. 305), která říká, že dochází k emoční stabilitě a větší odolnosti proti stresu. Pokračuje, že se rozvíjí emoční inteligence, která umožňuje pochopit své emoce i emoce druhých. Konstatuje, že rozvoj emoční inteligence souvisí se zráním určité části mozku, se získáním zkušeností a se změnou uvažování. Neopomenutelný vliv na rozvoj emoční inteligence má i rozvoj např. kognitivních schopností, čehož důsledkem je, že dítě dokáže o svých emocích mluvit a vyzná se v nich. Dodává, že kolem desátého roku si děti uvědomují, že existují ambivalentní emoce, kdy na jednu situaci lze reagovat jak pozitivními, tak negativními emocemi.

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci ve vývojovém období mladšího školního věku vstupem do první třídy a zahájením povinné školní docházky se učí nejenom školním dovednostem, ale i se seznamují s novým společenským postavením, tedy s rolí žáka a spolužáka. Chování dětí mladšího školního věku je nejvíce ovlivněno rodiči, školou a spolužáky. Toto vše je vázáno nejen na probíhající socializaci jedince v různém prostředí, např. rodiny, školy či vrstevnických skupin a na zrání CNS, ale souvisí i s rozvojem kognitivních schopností. Proto je důležité neizolovat děti od vrstevníků. Naopak je žádoucí, aby děti trávily dostatek času ve vrstevnických skupinách.



### 3.3 Vývojové aspekty agresivního chování

Agresivní chování může být ovlivněno různými vývojovými aspekty. Pro potřeby bakalářské práce budou uvedeny pouze některé z biologických, psychologických a sociálních aspektů. Jednotlivé aspekty mohou být na sebe navzájem vázány, přičemž souhra těchto aspektů determinuje, za jakých okolností se u jedince může projevit agresivní chování.

Na začátku této podkapitoly je nutné definovat pojmy genotyp a fenotyp. Kraus pojem genotyp vymezuje jako „*soubor vlastností, které člověk získává v okamžiku početí, případně (jde) o vrozené dispozice (zahrnují změny v prenatálním údobí vývoje) včetně jisté míry přirozené aktivity, dále o veškeré vlivy prostředí a samozřejmě o výchovu*“ (Kraus, 2014, s. 64) Pojem fenotyp vymezuje Kraus jako „*soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stadiu svého vývoje*“ (Kraus, 2014, s. 64)

Z výše uvedených definic pojmů genotypu a fenotypu je patrné, že se jedná o biologické a psychologické vlastnosti člověka dané v určitém čase (vývojovém období) a prostředí, přičemž pojem prostředí je v bakalářské práci vnímán v širším smyslu, tedy jako socializace, jejíž součástí je i výchova. Vývoj agresivního chování je nutné popsat z hlediska jednotlivých životních etap člověka, neboť v určitých obdobích mohou nastat výkyvy chování.

Jako vývojový aspekt agresivního chování je uváděn věk. Vágnerová (2012, s. 34) odkazuje na Freudovo orální stádium, které je vázáno na uspokojování vyživovací potřeby např. sáním, polykáním, které se posléze přemění na potřebu kousat. „*Rizikem pro další vývoj osobnosti je nedostatečné orální uspokojení, nebo naopak fixace na tomto způsobu dosahování slasti.*“ (Vágnerová, 2012, s. 34) Také Langmeier a Krejčířová (2006, s. 239-240) odkazují na Freudova orální stádia, mající jednak fázi orální závislosti (sání), jednak orálně agresivní stádium, související s růstem chrupu a kousáním. V době, kdy je dítě odstavováno od matčina prsu, dochází u něho k frustraci, což může mít za následek agresivní projevy.

Další mezníkem je období prvního vzdoru ve věku dvou až tří let, které souvisí s projevy vzteku, zlosti, vzdorovitosti atd., což popisují i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 83) Podle nich se jedná o fázi vzdoru či negativismu, která je způsobena uvědoměním si samostatnosti a která je podle nich spojována s výrazem „*já sám*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 83) Vzdorovitost podle nich souvisí s přirozeným vývojem.

Dodávají, že je nutné rozlišovat přirozenou vzdorovitost, která není považována za patologickou oproti vzdorovitosti, která je nadměrná, nevládnutelná a přetrvávající dlouho dobu. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 85) Vágnerová (2008, s. 527) říká, že impulzivita může být projevem nejen klasifikované poruchy chování, ale může souviset i s temperamentem osobnosti a s etnickými kulturami. Dále zdůrazňuje, že impulzivní jednání může být způsobeno jinými příčinami, např. nudou.

V předškolním věku se u dětí mohou objevit projevy agresivního chování, které mohou být už diagnostikovány, např. ADHD, což popisuje Zvolský (2002 in Fischer a Škody (2008, s. 134).

Klidným vývojovým obdobím se jeví období mladšího školního věku (viz podkapitola 3.2) *„Změny se nezdají tak převratné jako v útlém a předškolním věku ani tak bouřlivé jako v následujícím období.“* (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 117)

S nástupem puberty, označované jako druhé období vzdoru, je také období, v němž může dojít k projevům agresivního chování. Pro toto období je typický nárůst hormonů (viz podkapitola 2.3). U dětí v pubertě se projevuje zvýšená labilita, náladovost a podrážděnost (viz podkapitola 2.2). Vágnerová (2004, s. 374) říká, že dochází k tělesnému růstu, kde se zvýrazňují tělesné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Vágnerová (2004, s. 387) dále pokračuje, že změna uvažování se promítá i do potřeby jistoty a bezpečí, potřeby seberealizace a potřeby otevřené budoucnosti. Dále Vágnerová (2007, s. 390-391) uvádí, že období dospívání je ovlivňováno hormonálními změnami, které se odrážejí i v prožívání. Během dospívání dochází k častým změnám nálad, což si dospívající nedokážou vysvětlit. Důsledkem změny nálad dochází i výkyvům chování. Schopnost sebeovládání ještě není dostatečně vyvinuta. Dále pokračuje, že impulzivita a nezralá seberegulace je způsobena změnou emočního prožívání a že konflikty mohou být způsobeny např. nestálostí nálady.

Lze konstatovat, že během vývoje dítěte se mohou u jedince objevit projevy agresivního chování, které souvisí s jeho přirozeným vývojem, avšak ani v takovém případě nesmí překročit uznávané normy dané společností. V některých obdobích, tedy v období prvního a druhého vzdoru, se může chování oproti normám vychýlit. Vývojové období mladšího školního věku je považováno za období klidu, kdy zpravidla nedochází k výkyvům chování.

Někteří jedinci mají k agresivnímu chování blíže, proto je nutné odlišit, zda se jedná o agresivní chování, které souvisí s přirozeným vývojem a dá se usměrnit, anebo zda už jedincovo chování vybočuje natolik, že zákonní zástupci by měli vyhledat odbornou pomoc.

O odborné pomoci píše Theiner (2007, s. 85–87, online), který uvádí, že při stanovení diagnózy je složité rozlišit normální agresi od problémového chování, pro které je u dětí typické vzdorovité chování, záškoláctví, krádeže aj. Pokračuje, že diagnóza je vymezena Mezinárodní klasifikací nemocí 10., a to v případech extrémního a neodpovídajícího chování v dané věkové kategorii.

Příčiny agresivního chování, které už jsou diagnostikovány jako patologické, nemusí způsobovat pouze jediný faktor. Fischer a Škoda (2008, s. 129) konstatují, že příčiny jsou většinou multifaktoriální a působí ve vzájemné interakci, ať už se jedná o příčiny biologické, psychologické a sociální.

## **4 Faktory ovlivňující projevy agresivního chování ve třídě**

Empirické šetření u žáků vybrané základní školy bylo zaměřeno na třídní klima a projevy agresivního chování. Třídní klima je v řadě empirických šetření popisováno spokojeností žáků ve školní třídě a behaviorálními projevy, které souvisejí s agresivním chováním. Pojem agrese souvisí s pojmem třenice, který byl používán v dotaznících Naše třída – preferovaná forma (dále jen dotazník PF) a Naše třída – aktuální forma (dále jen dotazník AF). Dalšími zkoumanými faktory, které souvisejí s třídním klimatem, budou soutěživost, obtížnost učení a koheze školní třídy.

### **4.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu, hypotézy**

Výzkumný problém se týká klimatu třídy, který významně ovlivňuje chování dítěte na pomyslném kontinuu kooperace-agresivita. Pouze ve třídách s pozitivním klimatem dochází nejen ke kladným vztahům mezi aktéry, ale i k převzetí žádoucích norem chování a jednání. Vzhledem ke skutečnosti, že žáci stráví ve škole několik let, je žádoucí, aby prostředí školy a třídy podporovalo zdravý psychosociální vývoj jedince. Mareš (2007, s. 593) zastává názor, že provést podstatné změny v instituci není jednoduché, neboť se jedná o změny cílů, chování atd. Dále pokračuje, že případnou intervencí nemusí být zasaženi všichni aktéři podílející se na utváření klimatu. Proto je také důležité provádět výzkumná šetření zaměřená např. na třídní klima, která mohou v lepším případě potvrdit příznivé klima dané v sociální skupině, ale mohou také pomoci odhalit např. skrytou patologii, jakou je např. agresivní chování jedince či skupiny.

Výzkum na téma agresivní chování v prostředí rodinném a školním a se zaměřením na vrstevnické vztahy realizovali autoři Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 242-253). Tento výzkum byl publikován v Československé psychologii: časopis pro psychologickou teorii a praxi pod názvem Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. Autoři popisují, že výzkum byl postaven na dotazníkovém šetření. Hodnocení bylo provedeno prostřednictvím Škály agresivity od Busse a Peryho, Inventář problémového chování. Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 245) uvádějí, že do výzkumu bylo zapojeno 3165 žáků sedmých až devátých tříd 115 základních škol, z toho bylo 52,3 % chlapců a 47,7 % dívek. Pokračují, že průměrný věk respondentů byl 13,9 roků. Dále se autoři zaměřují na faktor rodinných poměrů a pokračují, že žáci v 66,6 % pocházeli

z úplné rodiny, v 16,5 % z doplněné rodiny, ve 13,0 % z neúplné rodiny a 3,8 % žáků měli rodiče ve střídavé péči. Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 247) uvedli, že žáci se nejčastěji dopustili verbální agrese, přičemž rozdíl mezi dívkami a chlapci byl příliš výrazný 57,2 % dívek a 69,5 % chlapců. Daleko větší rozdíl byl u fyzické agrese vůči spolužákovi, do které bylo zapojeno 60,2 % chlapců a 22,2 % dívek. Dále konstatovali, že na školním vybavení se podle nich dopustilo vandalismu 33,4 % chlapců a 18,0 % dívek. Agresivního chování v podobě nadávek pedagogovi se dopustilo 44,2 % chlapců a 33,6 % dívek. Fyzického násilí se pedagog na žácích dopustil v 7,9 %. Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 248) uvedli, že při výzkumu se zabývali hodnotící úrovní agresivního chování. Podle nich nízké až průměrné úrovně dosáhlo 2650 respondentů (1305 chlapců a 1345 dívek), zvýšené úrovně 311 respondentů (204 chlapci a 107 dívek) a vysoké úrovně 204 respondentů (145 chlapců 145 a 59 dívek). Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 249) pokračovali, že proměnná ze školního prostředí byla stanovena jako zkušenost respondentů např. na nespravedlnost pedagoga, což podle nich může vést k projevům agresivního chování. Csémy, Hrachovinová, Čáp a Starostová (2014, s. 251) došli k závěru, že příčinou agresivního chování mohou být např. vztahy v rodině a ve škole, oblíbeností žáků, volnou rodinnou výchovou a vliv vrstevnických skupin.

Z výše uvedeného výzkumu je patrné, že při zkoumání agresivního chování dané cílové skupiny se zpravidla využívají standardizovaná dotazníková šetření. Výzkum potvrdil, že agresivnímu chování ve školním prostředí docházelo nejen mezi žáky, ale i učitelé se stávali také oběťmi agrese žáků. Není ani výjimkou, že i pedagog se dopustí vůči žákovi agresivního chování. Z výsledků je patrné, že chlapci jsou agresivnější než dívky, ať už se jedná o jakýkoliv druh agrese. Nejvýraznější rozdíl je u agrese fyzické, kde chlapci jednoznačně dominovali nad dívkami (60,2 % a 22,2 %).

Rozsáhlý výzkum na téma třídní klima ve školním prostředí byl proveden Marešem a Laškem (1991), na který odkazuje Průcha (2017, s. 339). Výzkumu Mareše a Laška (in Průcha, 2017, s. 339-340) se zúčastnilo 24 tříd základních škol v počtu 863 žáků. Mareš a Lašek použili dotazník AF, ve kterém zkoumanými jevy byly proměnné spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost (viz Tab. č. 2).

Mareš a Lašek pokračují, že každá proměnná mohla získat od 5 do 15 bodů a že proměnné byly hodnoceny aritmetickým průměrem. Autoři došli u jednotlivých proměnných k následujícím výsledkům aritmetických průměrů proměnné spokojenost

dosáhl 12,2 (pásmo běžných hodnot 10,0–14,4), což ukazuje na velmi vysokou spokojenost žáků ve třídě. Aritmetický průměr proměnné třenicí byl 9,9 (pásmo běžných hodnot 6,9–13,1), tedy hodnota byla považována za průměrnou. Aritmetický průměr proměnné soutěživosti byl 12,2 (pásmo běžných hodnot 9,7–14,8), což byla hodnota posouzena jako velmi vysoká. Aritmetický průměr proměnné obtížnosti učení byl 8,6 (pásmo běžných hodnot 6,2–11,1), což bylo označeno jako průměrná namáhavost učení. Aritmetický průměr proměnné soudržnosti byl 9,6 (pásmo běžných hodnot 6,4–12,9), což bylo považováno za průměrnou hodnotu.

**Tab. č. 2** Přehled pásem běžných hodnota a arit. průměrů proměnných z výzkumu

	pásmo běžných hodnot	aritmetický průměr
<b>spokojenost</b>	10,0–14,4	12,2
<b>třenicí</b>	6,9–13,1	9,9
<b>soutěživost</b>	9,7–14,8	12,2
<b>obtížnost učení</b>	6,2–11,1	8,6
<b>soudržnost</b>	6,4–12,9	9,6

Zdroj: Dotazník „Naše třída“, s. 4, online.

Cílem empirické části bakalářské práce je zmapování třídního klimatu jako determinantu projevů agresivního chování v jednotlivých třídách dané ZŠ. Na základě cíle práce a vzhledem k použitým standardizovaným dotazníkům PF a AF byly stanoveny následující hypotézy:

- H 1** Vyšší spokojenost ve třídě souvisí s méně intenzivními třenicemi mezi žáky.
- H 2** Vyšší soutěživost ve třídě souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě.
- H 3** Vyšší hodnoty soudržnosti ve třídě souvisejí s méně intenzivními třenicemi ve třídě.
- H 4** Subjektivně vnímaná vyšší obtížnost učení souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě.
- H 5** Vyšší soudržnost ve třídě souvisí s vyšší spokojeností ve třídě.

## 4.2 Výzkumný soubor a procedura

Cílovou skupinu respondentů tvořili žáci třetích až pátých ročníků 4. ZŠ Kolín. Věková hranice mladšího školního věku výše uvedených ročníků se pohybuje od osmi do dvanácti let. Výzkumného šetření se zúčastnili 123 žáci uvedených ročníků (chlapců 61, tedy 49,59 %, a dívek 62, tedy 50,41 %). Věkový průměr respondentů dosáhl 9,05 let. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem šest tříd, a to třídy 3. B, 3. C, 4. A, 4. B, 5. A a 5. B. Do výzkumného šetření se nezapojila třída 3.A, a to na základě žádosti zástupkyně ředitele školy. Jako důvod bylo uvedeno, že v dané třídě již proběhlo obdobné sociometrické šetření.

Na začátku vlastního empirického šetření, tj. v první dekádě října 2021, byly předány informované souhlasy do třídy. Třídní učitelé je následně předali prostřednictvím žáků zákonným zástupcům. Informovaný souhlas je uvedený v příloze označené jako Příloha č. 1. S informovanými souhlasy bylo nakládáno v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Celkem bylo rozdáno 163 informovaných souhlasů, přičemž se jich podepsaných vrátilo 123. Při empirickém šetření byly použity standardizované dotazníky Naše třída PF a Naše třída AF. Empirického šetření se zúčastnilo 123 respondentů, tedy 75,46 %. V rámci výzkumného šetření bylo rozdáno 123 dotazníků obou forem. Návratnost dotazníků obou forem byla 100 %.

Nedílnou součástí informovaného souhlasu byla část popisující, čeho se výzkumné šetření týká, a upozornění, že vyplňování dotazníků je zcela dobrovolné. Po vrácení podepsaného informovaného souhlasu třídnímu učiteli bylo možné provést vlastní empirické šetření, které mělo proběhnout v období mezi třetí dekádou října 2021 a druhou dekádou listopadu 2021 tak, jak bylo uvedeno v informovaném souhlasu. Na základě žádosti ředitele školy byl termín posunut na první dekádu listopadu 2021. Proto lze nalézt nesrovnalost mezi termínem konání v informovaném souhlasu a skutečným termínem konání empirického šetření.

Součástí empirického šetření byl i předvýzkum, který byl realizován na konci třetí dekády září 2021 a druhé dekády října 2021 a kterého se zúčastnilo celkem šest dobrovolníků třetích až pátých tříd. Vzhledem k tomu, že se jednalo o standardizované dotazníky Naše třída PF a AF, bylo předvýzkumem zjišťováno, zda dobrovolníci rozumí položkám, zda znají výrazy uvedené v dotazníku a zda byla stanovena dostatečná délka času potřebného pro vyplnění dotazníku. Dobrovolníci neznali význam slova třenice a pranice, přičemž větší problém měli se slovem třenice. Proto byla zvolena strategie

nejen v předvýzkumu, ale i při vlastním šetření, že na začátku empirického šetření musí být dané výrazy předem vysvětleny. Dále v předvýzkumu byla dobrovolníkům ponechána při vyplňování dotazníků samostatnost, tedy dobrovolníci si sami četli zadání položek a vyznačovali odpovědi. Dobrovolníkům nebyl čas omezen a vyznačování odpovědi jim trvalo sedmnáct až dvacet tři minut. Tímto způsobem byl vyplňován v předvýzkumu pouze dotazník Naše třída PF. Před vyplňováním dotazníku Naše třída AF probíhající v rámci předvýzkumu (druhá dekáda října 2021) byla změněna strategie tím, že položky byly přečteny nahlas dospělým. Tato změna se projevila pozitivně i na délce trvání vyplňování dotazníku. Při čtení položek byl přednášejícím kladen důraz na neutrální intonaci hlasu tak, aby nedošlo k volbě odpovědi.

Vyplnit dotazník dobrovolníkům trvalo cca devatenáct minut. Je nutné zmínit, že se dobrovolníci nezúčastnili vlastního empirického šetření. Osvědčená forma čtení byla použita při empirickém šetření ve třídách.

Z nabytých zkušeností z předvýzkumu bylo dohodnuto s vedením školy, že empirické šetření bude probíhat v rámci jedné vyučovací hodiny tak, aby byl žákům dán dostatečný prostor na vyplňování dotazníků, popř. aby byl dostatečný prostor na vysvětlování případných nejasností. Na základě zvolené strategie bylo přistoupeno k výzkumnému šetření v dané cílové skupině.

Při empirickém šetření byl důraz kladen nejen na zachování dobrovolnosti, ale i na anonymitu. Vlastní empirické šetření bylo zahájeno ve všech šesti třídách v první dekádě listopadu 2021, kdy byl žákům rozdán dotazník Naše třída PF. Během vyhrazeného času v dané třídě bylo nejprve řečeno několik vět k představení výzkumného šetření a k vlastnímu průběhu dotazníkového šetření a bylo zdůrazněno, že neexistuje žádná správná či špatná odpověď a že žáci nebudou hodnoceni po odevzdání dotazníku. Na základě zkušenosti z předvýzkumu bylo vždy řečeno číslo položky a ta byla přečtena nahlas.

V případě, že některý ze žáků nerozuměl položce, bylo zadání znovu přečteno nebo byl učiněn rozbor položky. Při vysvětlování nejasností v některých položkách bylo postupováno s maximální opatrností tak, aby respondentům nebyla vnucena žádná z nabízených odpovědí.

Druhou částí výzkumného šetření byla administrace dotazníku Naše třída AF, která proběhla opět ve všech šesti třídách v druhé dekádě listopadu 2021. Toto dotazníkové šetření proběhlo obdobným způsobem. Vzhledem k získané zkušenosti z první části



vyplňování dotazníků bylo rovněž postupováno tak, že žákům bylo řečeno číslo položky a byl jim ponechán dostatečný čas na označení zvolené odpovědi. Získané hodnoty budou v případě předkládané bakalářské práce vyhodnoceny po jednotlivých třídách na základě aritmetických průměrů.

### 4.3 Popis výzkumných metod

Pro zpracování empirické části předkládané bakalářské práce bylo zvoleno kvantitativní šetření. Pro realizaci byly zvoleny standardizované dotazníky Naše třída – preferovaná forma (dále jen PF) a Naše třída – aktuální forma (dále jen AF).

Z hlediska empirického šetření je použit pouze druh výzkumu, který byl zvolen v této bakalářské práci. Kvantitativním výzkumem se zabývá např. Ferjenčík (2010, s. 246), který uvádí, že je jedná o výzkum vyjádřený čísly. „*Kvantitativní výzkum upřednostňuje výběr a analýzu pořadových, intervalových a poměrových proměnných.*“ (Ferjenčík, 2010, s. 245)

V předkládané bakalářské práci byl popsán pouze jeden z možných nástrojů kvantitativního šetření, což je v tomto případě dotazník. Gavora (2010, s. 99) říká, že dotazník je nejrozšířenější nástroj výzkumného šetření a jeho použitím dojde k zaměření se na velký počet respondentů. Další autor popisující dotazník je Ferjenčík (2010, s. 183), který uvádí, že dotazník je písemná forma rozhovoru. Dále konstatuje, že každá metoda empirického šetření má pozitivní a negativní stránky. Podle něj jsou výhody dotazníku dány nejenom úsporou času, ale i finančních prostředků a snadnějším vyhodnocením dat. Dále pokračuje, že nevýhody dotazníků jsou dány jako např. menší pružnost, možná nesrozumitelnost otázek, delší časová příprava dotazníku a nižší věrohodnost dat. Gavora (2010, s. 102 - 104) popisuje, že dotazník obsahuje několik typů otázek: uzavřené otázky, na něž respondenti odpovídají ano či ne, otevřené otázky, na něž respondent vytváří vlastní odpovědi, a polouzavřené otázky jsou kombinací volby možnosti odpovědi s vlastní odpovědí. Bělík (2014, s. 48) říká, že dotazník nemusí obsahovat otázky, ale místo nich autor dotazníku formuluje položky.

Pro zmapování třídního klimatu a projevů agresivního chování byly zvoleny standardizované dotazníky Naše třída – preferovaná forma (dále jen dotazník PF) a Naše třída – aktuální forma (dále jen dotazník AF) od autorů Fräsera a Fishera, pro který české mutace dotazníků vytvořili Lašek a Mareš. (Čapek, 2010, s. 117)

Z dotazníků AF a PF uvedených v Příloze č. 2 a č. 3 je patrné, že obsahují 25 položek. Na jednotlivé položky lze odpovídat Ano x Ne.

Čapek (2010, s. 117) uvádí, že položky jsou bodovány pro odpověď Ano 3 body a odpověď Ne 1 bodem, avšak položky označené písmenem R (položka č. 6, 9, 10, 16, 24) mají obrácené bodování. Chyba se boduje 2 body. Dotazníky PF a AF jsou zaměřeny na proměnné, které vystihují následující:

- Spokojenost ve třídě (položky č. 1, 6, 11, 16, 21) – zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody.
- Třeníce ve třídě (položky č. 2, 7, 12, 17, 22) – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování.
- Soutěživost ve třídě (položky č. 3, 8, 13, 18, 23) – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů.
- Obtížnost učení (položky č. 4, 9, 14, 19, 24) – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé.
- Soudržnost třídy (položky č. 5, 10, 15, 20, 25) – zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, pospolitost dané třídy.

Aktuální forma vyjadřuje realitu a preferovaná forma přání žáků (Čapek 2010, s. 117) Mareš, Lašek (in Průcha, 2017, s. 339) uvádějí, že každá proměnná může dosáhnout minimálního počtu bodů 5, a maximální počtu bodů 15. U každého žáka je nutné vypočítat hodnotu jednotlivých proměnných. Pokračují, že lze vyhodnotit dotazníky např. podle aritmetického průměru.

## 4.4 Výsledky a diskuze

Výsledky z empirického šetření byly zpracovány v programu Office-Excel do tabulek. Tabulky se zpracováním dat celých tříd po jednotlivých žácích jsou označovány jako Tab. č. 10-21 a jsou uloženy v Příloze č. 4. Aritmetické průměry hodnot jednotlivých proměnných za celou třídu jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa. V Tab. č. 3-8 jsou uvedeny přehledy průměrů hodnot jednotlivých proměnných z dotazníků Naše třída – preferovaná forma a PF (dále jen dotazník PF) a Naše třída – aktuální forma (dále jen dotazník AF). Pro účely vyhodnocení dané třídy jsou tyto průměry posuzovány jejich rozdílem. Z rozdílů bude patrné, jak dalece se liší prožívaná skutečnost a přání žáků u jednotlivých položek.

**Tab. č. 3 3. B výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

dotazníky	spokojenost	agrese (třenice)	soutěživost	obtížnost učení	soudržnost
<b>AF</b>	<b>13,63</b>	<b>8,26</b>	<b>10,16</b>	<b>7,42</b>	<b>9,74</b>
<b>PF</b>	12,38	5,74	7,53	6,26	11,84
<b>rozdíl</b>	1,25	2,52	2,63	1,16	2,1

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 3. B se do výzkumného šetření zapojilo celkem 19 respondentů, a to 13 chlapců a 6 dívek, věkový průměr respondentů byl 8,05 roků (viz Tab. č. 10 a č. 11). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 13,63 a v PF = 12,37. Lze konstatovat, že žáci 3. B jsou ve třídě velmi spokojeni, čemuž odpovídá i skutečnost, že si ani nepřejí tento pocit zlepšit. Hodnota pocíťované skutečnosti je vyšší o 1,25 než hodnota vyjadřující přání žáků. Proměnná agrese (třenice) je v AF = 8,26 a v PF = 5,74. Ve třídě 3. B dosahuje proměnná agrese podprůměrných hodnot a rozdíl mezi prožívanou skutečností a přáním je v dané třídě 2,52. Z toho se dá vyvodit, že si míru agrese žáci uvědomují a přáli by si ji o něco snížit. Proměnná soutěživost je v AF = 10,16 a v PF = 7,53. Z hodnot proměnné soutěživost je patrné, že tato proměnná dosahuje podprůměrných hodnot, což ukazuje, že žáci často soutěží. Přáním žáků je, aby se objevovalo ve třídě méně snah po vyniknutí jednotlivců. Proměnná obtížnost učení ve třídě je v AF = 7,42 a v PF = 6,26. Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou, přesto je přáním žáků, mít obtížnost učení o něco nižší. Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 9,74 a v PF = 11,84. Průměrná

hodnota soudržnost souvisí s podprůměrnými hodnotami proměnných agrese a průměrnými hodnotami soutěživost. Rozdíl mezi pocíťovanou skutečností a přáním žáků je 2,1. Žáci 3. B si přejí, aby třída byla více soudržná a o něco méně se v ní soutěžilo, a aby ubylo projevů agrese. Právě u projevů soutěživost a agrese byly rozdíly mezi skutečností a přáním nejvýraznější (2,63 a 2,52) ve prospěch zmírnění daných projevů. Ve třídě 3. B se žáci cítí velmi spokojeni, ale přáli by si, aby pedagog podpořil soudržnost třídy, snížil soutěživost tak, aby nebyly podněcovány konkurenční vztahy mezi žáky.

**Tab. č. 4 3. C výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

<b>dotazníky</b> <b>Naše třída</b>	<b>spokojenost</b>	<b>agrese</b> <b>(třenice)</b>	<b>soutěživost</b>	<b>obtížnost</b> <b>učení</b>	<b>soudržnost</b>
<b>AF</b>	<b>12,00</b>	<b>11,00</b>	<b>10,46</b>	<b>8,38</b>	<b>8,92</b>
<b>PF</b>	12,04	5,38	6,92	7,35	11,38
<b>rozdíl</b>	0,04	5,62	3,54	1,03	2,46

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 3. C se do výzkumného šetření zapojilo celkem 26 respondentů, a to 10 chlapců a 16 dívek, věkový průměr respondentů byl 8,04 roků (viz Tab. č. 12 a č. 13). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 12,00 a v PF = 12,04. Lze konstatovat, že žáci 3. C jsou ve třídě velmi spokojeni, čemuž odpovídá i skutečnost, že si ani nepřejí tento pocit zlepšit (rozdíl mezi aktuálními pocity a přáním je 0,04). Proměnná agrese (třenice) je v AF = 11,00 a v PF = 5,38. Ve třídě 3. C dosahuje proměnná agrese nadprůměrných hodnot, což může ukazovat na výskyt projevů agrese. Rozdíl mezi prožívanou skutečností a přáním je právě u agrese v dané třídě nejvyšší a činí 5,62 v porovnání s ostatními třídami. Z toho se dá vyvodit, že si žáci vyšší míru agrese uvědomují a přáli by si ji výrazně snížit. Proměnná soutěživost je v AF = 10,46 a v PF = 6,92 (rozdíl mezi skutečností a přáním činí 3,54). Z hodnot proměnné soutěživost je patrné, že tato proměnná dosahuje podprůměrných hodnot, což ukazuje, že žáci často soutěží. Přání žáků je mít ve třídě méně konkurenčních vztahů. Proměnná obtížnost učení ve třídě je v AF = 8,38 a v PF = 7,35 (rozdíl mezi skutečností a přáním činí 1,03). Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou, přesto je přáním žáků mít obtížnost učení o něco málo lehčí. Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 8,92 a v PF = 11,38 (rozdíl mezi skutečností a přáním činí 2,46 ve prospěch PF). Proměnná soudržnost dosahuje průměrných hodnot. Žáci vnímají průměrnou soudržnost ve své třídě a přáli by si větší

pospolitost a vyšší míru přátelských vztahů. Průměrná hodnota soudržnost souvisí s průměrnými či nadprůměrnými hodnotami proměnných agrese a soutěživost a také souvisí s přáním žáků hodnoty těchto proměnných snížit. Žáci 3. C si přejí, aby třída byla více soudržná a méně se v ní soutěžilo, což by mělo mít za následek i snížení napětí a sporů mezi nimi. Podprůměrné hodnoty proměnné soutěživost mohou být způsobeny přístupem pedagoga, který podněcuje žáky k dosažení lepších výsledků právě na základě soutěžení. Ve třídě 3. C dosáhl rozdíl mezi přáním žáků a skutečností zlepšit klima třídy v souvislosti s agresí a soutěživostí, kdy nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními třídami (u proměnné agrese 5,62 a u proměnné soutěživost 3,54). Tyto hodnoty by měly vést pedagoga k přehodnocení přístupu ke třídě.

**Tab. č. 5 4. A výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

<b>dotazníky Naše třída</b>	<b>spokojenost</b>	<b>agrese (třenice)</b>	<b>soutěživost</b>	<b>obtížnost učení</b>	<b>soudržnost</b>
<b>AF</b>	<b>12,92</b>	<b>9,00</b>	<b>9,00</b>	<b>7,83</b>	<b>9,33</b>
<b>PF</b>	13,17	5,67	7,17	6,75	11,33
<b>rozdíl</b>	0,25	3,33	1,83	1,08	2,00

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 4. A se do výzkumného šetření zapojilo celkem 24 respondentů, a to 11 chlapců a 13 dívek, věkový průměr respondentů byl 9,13 roků (viz Tab. č. 14 a č. 15). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 12,92 a v PF = 13,17 a rozdíl mezi aktuálními pocity a přáním je pouze 0,25. Lze konstatovat, že žáci 4. A jsou ve třídě velmi spokojeni, čemuž odpovídá i skutečnost, že proměnná spokojenost dosahuje nadprůměrných hodnot. Proměnná agrese (třenice) je v AF = 9,00 a v PF = 5,67. Ve třídě 4. A a rozdíl mezi prožívanou skutečností a přáním je právě u agrese v dané třídě nejvyšší a činí 3,33. Z toho se dá vyvodit, že si žáci míru agrese uvědomují a přáli by si ji o snížit. Proměnná soutěživost je v AF = 9,00 a v PF = 7,17 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 1,83. Z hodnot proměnné soutěživost je patrné, že žáci v dané třídě méně soutěží. I přesto, že žáci ve třídě méně soutěží, přejí si žáci mít ve třídě o něco méně konkurenčních vztahů. Proměnná obtížnost učení ve třídě je v AF = 7,83 a v PF = 6,75 a rozdíl mezi skutečností a přáním je 1,08. Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou, přesto je přáním žáků mít obtížnost učení o něco nižší. Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 9,33 a v PF = 11,33 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 2,00. Proměnná

soudržnost dosahuje průměrných hodnot. Žáci vnímají průměrnou soudržnost ve své třídě a přáli by si větší pospolitost a vyšší míru přátelských vztahů. Žáci 4. A si přejí, aby třída byla více soudržná a aby se v ní vyskytovalo méně napětí a sporů. Se soutěživostí žáci problém neměli. Rozdíl mezi skutečností a přáním (1,83) byl nejnižší v celém zkoumaném vzorku.

**Tab. č. 6 4. B výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

<b>dotazníky</b> <b>Naše třída</b>	<b>spokojenost</b>	<b>agrese</b> <b>(třenice)</b>	<b>soutěživost</b>	<b>obtížnost</b> <b>učení</b>	<b>soudržnost</b>
<b>AF</b>	<b>13,00</b>	<b>9,67</b>	<b>10,89</b>	<b>8,33</b>	<b>9,11</b>
<b>PF</b>	13,28	5,50	7,78	7,67	12,56
<b>rozdíl</b>	0,28	4,17	3,11	0,66	3,45

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 4. B se do výzkumného šetření zapojilo celkem 18 respondentů, a to 7 chlapců a 11 dívek, věkový průměr respondentů byl 9,11 roků (viz Tab. č. 16 a č. 17). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 13,00 a v PF = 13,28. Proměnná spokojenost dosahuje nadprůměrných hodnot. Lze konstatovat, že žáci 4. B jsou ve třídě velmi spokojeni, čemuž odpovídá i skutečnost, že si ani nepřejí tento pocit zlepšit (rozdíl mezi aktuálními pocity a přáním je 0,28). Proměnná agrese ve třídě je v AF = 9,67 a v PF = 5,50 a rozdíl mezi prožívanou skutečností a přáním je u agrese v dané třídě nejvyšší a činí 4,17. Proměnná soutěživost je v AF = 10,89 a v PF = 7,78 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 3,11. Z hodnot proměnné soutěživost je patrné, že tato proměnná dosahuje podprůměrných hodnot, což ukazuje, že žáci často soutěží, z čehož se dá vyvodit, že si žáci míru konkurenčních vztahů uvědomují a přáli by si ji snížit. Proměnná obtížnost učení ve třídě je v AF = 8,33 a v PF = 7,67 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 0,66. Proměnná obtížnost učení dosahuje podprůměrných hodnot. Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou, přesto je přáním žáků, aby bylo učení o něco snazší. Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 9,11 a v PF = 12,56. Žáci vnímají průměrnou soudržnost ve své třídě a přáli by si podstatně větší pospolitost a vyšší míru přátelských vztahů, o čemž svědčí rozdíl mezi AF a PF ve výši 3,45 ve prospěch PF. Ve třídě 4. B si žáci přejí, aby třída byla více soudržná a objevovalo se tam méně třenic a komplikovaných vztahů mezi nimi a méně se soutěžilo. Ve třídách 4. B se v porovnání s ostatními třídami

vyskytoval nejvyšší rozdíl mezi skutečností a přáním týkal se soudržnosti třídy, činil 3,45. V této třídě si žáci přáli nejvíce zlepšit vztahy mezi sebou.

**Tab. č. 7 5. A výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

<b>dotazníky</b> <b>Naše třída</b>	<b>spokojenost</b>	<b>agrese</b> <b>(třenice)</b>	<b>soutěživost</b>	<b>obtížnost</b> <b>učení</b>	<b>soudržnost</b>
<b>AF</b>	<b>13,00</b>	<b>9,67</b>	<b>10,89</b>	<b>8,33</b>	<b>9,11</b>
<b>PF</b>	12,93	6,73	7,67	8,20	12,07
<b>rozdíl</b>	0,07	2,94	3,22	0,13	2,96

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 5. A se do výzkumného šetření zapojilo celkem 15 respondentů, a to 9 chlapců a 6 dívek, věkový průměr respondentů byl 10,20 roků (viz Tab. č. 18 a č. 19). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 13,00 a v PF = 12,93. Žáci 5. A jsou ve třídě velmi spokojeni, čemuž odpovídá i skutečnost, že si ani nepřejí tento pocit zlepšit (rozdíl mezi aktuálními pocity a přáním je 0,07). Proměnná agrese (třenice) je v AF = 9,67 a v PF = 6,73 a rozdíl mezi prožívanou skutečností a přáním u agrese v dané třídě činí 2,94. Ve třídě 5. A žáci si určitou míru agrese uvědomují a přáli by si ji snížit. Proměnná soutěživost je v AF = 10,89 a v PF = 7,67 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 3,22 ve prospěch PF, což je v dané třídě i nejvyšší rozdíl. Z hodnot proměnné soutěživost je patrné, že tato proměnná dosahuje podprůměrných hodnot, což ukazuje, že žáci často soutěží. Přání žáků je mít ve třídě méně konkurenčních vztahů. Proměnná obtížnost učení je v AF = 8,33 a v PF = 8,20 a rozdíl mezi pocíťovanou obtížností učení a mezi tou, kterou by si přáli je 0,13. Proměnná obtížnost učení dosahuje podprůměrných hodnot. Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou, přesto je přání žáků mít obtížnost učení o něco nižší. Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 9,11 a v PF = 12,07 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 2,96 ve prospěch. Proměnná soudržnost dosahuje průměrných hodnot. Žáci vnímají průměrnou soudržnost ve své třídě a přáli by si větší pospolitost a vyšší míru přátelských vztahů. Nižší hodnota soudržnost souvisí s průměrnými hodnotami soutěživost a také souvisí s přáním žáků hodnotu proměnné soutěživost snížit (3,22). Žáci 5. A si přejí, aby ve třídě byla větší míra přátelských vztahů a menší míra konkurenčních vztahů.

**Tab. č. 8 5. B výsledky dotazníků Naše třída AF a PF**

dotazníky Naše třída	spokojenost	agrese (třenice)	soutěživost	obtížnost učení	soudržnost
<b>AF</b>	<b>14,24</b>	<b>6,90</b>	<b>9,76</b>	<b>5,95</b>	<b>9,95</b>
<b>PF</b>	12,80	5,76	7,38	6,05	10,71
<b>rozdíl</b>	1,44	1,14	2,38	0,1	0,76

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třídě 5. B se do výzkumného šetření zapojilo celkem 21 respondentů, a to 11 chlapců a 10 dívek, věkový průměr respondentů byl 10,14 roků (viz Tab. č. 20 a č. 21). Proměnná spokojenost ve třídě je v AF = 14,24 a v PF = 12,80. Proměnná spokojenost dosahuje nadprůměrných hodnot a v porovnání s ostatními třídami je ve zkoumaném vzorku hodnota AF= 14,24 nejvyšší. Lze konstatovat, že žáci 5. B jsou ve třídě maximálně spokojeni, což si možná ani neuvědomují (rozdíl mezi aktuálními pocity a přáním je 1,44 ve prospěch AF). Proměnná agrese (třenice) je v AF = 6,90 a v PF = 5,76 a rozdíl mezi pociťovanou skutečností a přáním činí 1,14. Proměnná agrese dosahuje podprůměrných hodnot. Lze konstatovat, že mezi žáky nedochází k častým sporům. I přesto je přáním žáků agresi mezi nimi o něco málo snížit. Hodnota AF = 6,9 je ve zkoumaném vzorku nejnižší, stejně jako rozdíl mezi AF a PF (1,14). Proměnná soutěživost je v AF = 9,76 a v PF = 7,38. Z hodnot proměnné soutěživosti je patrné, že tato proměnná dosahuje podprůměrných hodnot, což ukazuje, že žáci mají mezi sebou méně konkurenčních vztahů, přesto by si žáci přáli situaci zlepšit (rozdíl mezi skutečností a přáním činí 2,38). Proměnná obtížnost učení ve třídě je v AF = 5,95 a v PF = 6,05. Žáci ve třídě nevnímají obtížnost učení jako nadměrnou. Rozdíl mezi pociťovanou obtížností učení a mezi tou, kterou by si přáli je mizivý (rozdíl mezi skutečností a přáním činí 0,1 ve prospěch PF). Proměnná soudržnost ve třídě je v AF = 9,95 a v PF = 10,71 a rozdíl mezi skutečností a přáním činí 0,76 ve prospěch PF. Žáci přejí ještě větší pospolitost a vyšší míru přátelských vztahů. Průměrná hodnota proměnné soudržnosti naznačuje, že žákům třída připadá soudržná, i když si dovedou představit, že vztahy mezi nimi mohou být o něco málo lepší.

*„Pozitivní třídní klima je takové klima, které je dáno nízkými hodnotami třenic a soutěživosti.“* (Richardson 1988, in Dotazník „Naše třída“, s. 3, pdf., online)



## 4.5 Souhrn

V této podkapitole jsou shrnuty výsledky empirického šetření zaměřeného na třídní klima a na projevy agresivního chování. Data byla získávána prostřednictvím dotazníků Naše třída – preferovaná forma (PF) a Naše třída – aktuální forma (AF). V tabulce označené jako Tab. č. 9 jsou uvedeny aritmetické průměry hodnot jednotlivých proměnných po jednotlivých třídách. Forma zpracování dat do tabulky byla zvolena z důvodu přehlednosti. Na základě dat z Tab. č. 9 byly verifikovány hypotézy. K verifikaci hypotéz byly také použity výsledky výzkumu Mareše a Laška (v Tab. č. 9 zaneseno jako průměr M a L). Byla také použita škála, kterou autoři použili ke slovnímu hodnocení výsledků svého výzkumu.

**Tab. č. 9** Souhrnné výsledky Naše třída AF

<b>třída</b>	<b>spokojenost</b>	<b>agrese (třenice)</b>	<b>soutěživost</b>	<b>obtížnost učení</b>	<b>soudržnost</b>
<b>3. B</b>	13,63	8,26	10,16	7,42	9,74
<b>3. C</b>	12,00	11,00	10,46	8,38	8,92
<b>4. A</b>	12,92	9,00	9,00	7,83	9,33
<b>4. B</b>	12,80	7,47	10,87	6,80	9,33
<b>5. A</b>	13,00	9,67	10,89	8,33	9,11
<b>5. B</b>	14,24	6,90	9,76	5,95	9,95
<b>průměr</b>	<b>13,10</b>	<b>8,72</b>	<b>10,19</b>	<b>7,45</b>	<b>9,40</b>
<b>průměr M a L</b>	<b>12,20</b>	<b>9,97</b>	<b>12,24</b>	<b>8,67</b>	<b>9,63</b>

Zdroj: vlastní zpracování

### Hypotéza H 1

Vyšší spokojenost ve třídě souvisí s méně intenzivními třenicemi mezi žáky. H 1 byla potvrzena u tříd 3. B, 4. A, 4. B, 5. A a 5. B. Ve třídách, kde jsou žáci velmi spokojeni, se vyskytuje menší míra agrese. Ve třídě 3. C jsou žáci průměrně spokojeni, přesto se v dané třídě objevuje agrese ve vyšší míře (11,00).

### Hypotéza H 2

Vyšší soutěživost ve třídě souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě. H 2 nebyla potvrzena. Proměnná soutěživost dosahovala podprůměrných hodnot (10,19) oproti průměru z výzkumu Mareše a Laška (12,2). Z hodnot je patrné, že žáci mezi sebou nemají mnoho konkurenčních sporů, protože i hodnota proměnné agrese je považována za mírně podprůměrnou (8,72) oproti průměru Mareše a Laška (9,9). Nejvyšší hodnoty dosahovala proměnná soutěživost ve třídě 5. A (10,89) a nejnižší hodnoty dosahovala u třídy 4. A (9,00).

### Hypotéza H 3

Vyšší hodnoty soudržnosti ve třídě souvisejí s méně intenzivními třenicemi ve třídě. H 3 nebyla potvrzena. Hodnoty proměnné soudržnosti byly vyhodnoceny jako průměrné (9,4, průměr Mareše a Laška 9,6). Hodnoty proměnné agrese byly vyhodnoceny jako mírně podprůměrné (8,72). Přestože soudržnost ve třídách byla průměrná, agrese se ve většině případů ve větší míře nevyskytovala. Nejvyšší hodnota proměnné soudržnosti byla zaznamenána ve třídě 5. B (9,95).

### Hypotéza H 4

Subjektivně vnímaná vyšší obtížnost učení souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě. H 4 nebyla potvrzena. Hodnoty proměnné obtížnosti učení byly vyhodnoceny jako mírně podprůměrné (7,45) oproti průměru Mareše a Laška (8,6). Učení žáci nepocítovali jako zátěž, neboť rozdíly v dotazníku Naše třída – aktuální forma a dotazníku Naše třída – preferovaná forma byly nejnižší mezi zkoumanými proměnnými (0,1 - 1,16). Také hodnoty proměnné agrese byly vyhodnoceny jako mírně podprůměrné (8,72). Ani ve třídě 3. C, kde byla zjištěna vyšší agrese (11,00), žáci učivo jako namáhavé nepocítovali.

### Hypotéza H 5

Vyšší soudržnost ve třídě souvisí s vyšší spokojeností ve třídě. H 5 nebyla potvrzena. Hodnota proměnné soudržnosti dosahovala pouze průměrné hodnoty (9,40), zatímco proměnná spokojenost dosahovala nadprůměrných hodnot (13,10).

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že žáci jsou ve svých třídách převážně velmi spokojeni. Ve všech třídách dosahují výsledky proměnné spokojenosti průměrných (3. C 12,00) až nadprůměrných hodnot (ostatní třídy 12,80 až 14,24).

Proměnná agrese (třenice) dosáhla ve zkoumaném vzorku celkově mírně podprůměrné hodnoty. Nejnižší hodnota byla u třídy 5. B (6,90). V této třídě se také vyskytovala velmi vysoká spokojenost (14,24), poměrně dobrá soudržnost třídy (9,95) a také učení hodnotili žáci jako nepřiliš namáhavé (6,95). Nejvyšší hodnota proměnné agrese byla zaznamenána u třídy 3. C (11,00), kde byla také zaznamenána nejnižší hodnota proměnné soudržnosti (8,92) a také nejvyšší hodnota proměnné obtížnosti učení (8,38).

Hodnoty proměnné soutěživosti byly podprůměrné (10,19). Nejnižšího počtu bodů dosáhla proměnná soutěživost ve třídě 4. A (9,00) a nejvyššího ve třídě 5. A (10,89). Skutečnost, že se ve třídách příliš nesoutěží, podporují i výsledky spokojenosti (13,10) a soudržnosti (9,40). Vyšší hodnoty proměnné soutěživosti by naopak mohly ukazovat na prosazování se většího počtu jednotlivců ve třídě, což se ve zkoumaných třídách ve větší míře patrně nedělo.

Proměnná obtížnost učení vystihuje, jak je pro žáky učení namáhavé, přičemž bylo zjištěno, že žáci nevnímají obtížnost učení jako velkou. Jako nejlehčí bylo učení vnímáno ve třídě 5. B (6,95). Nejvyšší hodnoty dosáhla proměnná obtížnost učení ve třídě 3. C (8,38), i když ani žáci 3. C nevnímali učení jako přílišnou zátěž.

Proměnná soudržnost ukazuje, jak je daná třída stmelená. Hodnoty se pohybovaly kolem průměru (8,92 až 9,95). Nejnižší hodnota proměnné soudržnosti (8,92) byla zaznamenána u třídy 3. C. Vzhledem k danému výsledku by bylo vhodné zjistit, co nižší soudržnost způsobuje. Čím je nižší soudržnost, tím více agrese se v dané třídě může objevit, což ve třídě 3. C platí, neboť v této třídě se objevila agrese v nejvyšší míře z celého zkoumaného vzorku (hodnota agrese dosáhla 11 bodů). Vysvětlením rozdílů týkajících se nižších hodnot soudržnosti a vyšších hodnot spokojenosti, které se ve zkoumaných třídách objevily, by mohlo být vytváření menších skupin ve třídách.

## Závěr

Bakalářská práce s názvem Třídní klima a projevy agresivního chování měla v empirické části za cíl zmapování třídního klimatu jako determinantu projevů agresivního chování v jednotlivých třídách dané základní školy. Empirické šetření bylo zaměřeno na žáky mladšího školního věku a probíhalo ve 4. ZŠ Kolín. Zúčastnilo se jej celkem 123 žáků ze šesti tříd, jmenovitě ze tříd 3. B, 3. C, 4. A, 4. B, 5. A a 5. B.

Stanovený cíl bakalářské práce byl splněn. Z výzkumného šetření vyplynulo, že klima ve sledovaných třídách je pozitivní. Většina žáků je převážně velmi spokojena, což dokládají hodnoty získané z dotazníků Naše třída – preferovaná forma a Naše třída – aktuální forma. Průměrná hodnota spokojenosti činila 13,10 bodu z možných 15 bodů. Agresivní chování se vyskytovalo v nižší míře, průměrná hodnota proměnné agrese činila 8,72 bodu. V porovnání s výzkumem Mareše a Laška, kde hodnoty dosáhly průměru 9,9 bodu, se agresivní chování u žáků 4. ZŠ Kolín vyskytovalo méně a žáci mezi sebou také méně soutěžili (10,19).

Klima třídy významně ovlivňuje chování dítěte na pomyslném kontinuu kooperace-agresivita. O pozitivním třídním klimatu vypovídají i závěry uvedené v odůvodnění verifikovaných hypotéz. Hypotéza H 1 Vyšší spokojenost ve třídě souvisí s méně intenzivními třenicemi mezi žáky byla potvrzena u tříd 3. B, 4. A, 4. B, 5. A a 5. B. Ve třídách, kde jsou žáci velmi spokojeni, se vyskytuje menší míra agrese, méně konfliktů a třenic. Ve třídě 3. C jsou žáci průměrně spokojeni, přesto se v dané třídě objevuje agrese ve vyšší míře (11,00).

Hypotéza H 2 Vyšší soutěživost ve třídě souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě nebyla potvrzena. Proměnná soutěživost dosahovala podprůměrných hodnot (10,19) oproti průměru Mareše a Laška (12,2). U proměnné soutěživost se ve zkoumaném vzorku nevyskytovaly výrazné rozdíly. Z hodnot je patrné, že žáci mezi sebou nemají mnoho konkurenčních sporů, protože i hodnota proměnné agrese (8,72) je považována za mírně podprůměrnou. Nejvyšší hodnoty této proměnné byly zaznamenány u třídy 3. C (11,00) a nejnižší hodnota byla u třídy 5. B (6,90). O třídě s nadprůměrnými hodnotami lze říct, že žáci mezi sebou mají mnoho sporů. Mezi žáky se mohou objevovat projevy agresivního chování. Takovému kolektivu je nutné věnovat zvýšenou pozornost, neboť projevy agresivního chování by mohly vyústit až k patologickému chování žáků.

Hypotéza H 3 Vyšší hodnoty soudržnosti ve třídě souvisejí s méně intenzivními třenicemi ve třídě nebyla potvrzena. Hodnoty proměnné soudržnosti byly vyhodnoceny jako průměrné (9,40). Přestože proměnná soudržnost ve třídách byla pouze průměrná, agrese se ve většině případů ve větší míře nevyskytovala. Nejvyšší hodnota proměnné soudržnosti byla zaznamenána ve třídě 5. B (9,95). Nejnižší hodnota proměnné soudržnosti byla zaznamenána u třídy 3. C (8,92). Vzhledem k danému výsledku by bylo vhodné zjistit, co nižší soudržnost ve 3. C způsobuje. Čím je nižší soudržnost, tím více agrese se v dané třídě může objevit, což ve třídě 3. C platí, neboť v této třídě se objevila agrese v nejvyšší míře z celého zkoumaného vzorku (hodnota agrese dosáhla 11 bodů).

Hypotéza H 4 Subjektivně vnímaná vyšší obtížnost učení souvisí s intenzivnějšími třenicemi ve třídě nebyla potvrzena. Hodnoty proměnné obtížnosti učení byly oproti průměru Mareše a Laška (8,6) vyhodnoceny jako mírně podprůměrné (7,45). Obtížnost učení žáci všech tříd nepocítovali jako zátěž, neboť rozdíly zjištěné z dotazníku Naše třída – aktuální forma a Naše třída – preferovaná forma byly nejnižší mezi všemi zkoumanými proměnnými (0,1 - 1,16). Také hodnoty proměnné agrese (8,72) byly vyhodnoceny jako mírně podprůměrné. Ani ve třídě 3. C, kde byla zjištěna vyšší agrese (11,00), žáci učivo jako namáhavé nepocítovali.

Hypotéza H 5 Vyšší soudržnost ve třídě souvisí s vyšší spokojeností ve třídě nebyla potvrzena. Hodnota proměnné soudržnosti dosahovala pouze průměrné hodnoty (9,40), zatímco proměnná spokojenost dosahovala hodnot nadprůměrných (13,10). Nejvyšší hodnoty dosahovala proměnná soudržnost ve třídě 5. B (9,95). Vysvětlením rozdílů týkajících se nižších hodnot soudržnosti a vyšších hodnot spokojenosti by mohlo být vytváření menších skupin ve třídách.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že proměnná agrese (třeníce) dosáhla ve zkoumaném vzorku celkově mírně podprůměrné hodnoty. Nejnižší hodnota byla u třídy 5. B (6,90). V této třídě se také vyskytovala velmi vysoká spokojenost (14,24), poměrně dobrá soudržnost třídy (9,95) a také učení hodnotili žáci jako nepříliš namáhavé (6,95). Nejvyšší hodnota proměnné agrese byla zaznamenána u třídy 3. C (11,00), kde byla také zaznamenána nejnižší hodnota proměnné soudržnosti (8,92) a také nejvyšší hodnota proměnné obtížnosti učení (8,38). Třídě 3. C by měla být věnována větší pozornost, zejména od pedagogů, výchovného poradce a školního psychologa.

V odborné literatuře je doporučeno zkoumat třídní klima minimálně jednou ročně. Teprve při systematickém zkoumání třídního klimatu lze vyvozovat relevantní závěry, které by měly směřovat k potřebným změnám, neboť provést změny v instituci není jednoduché, protože se jedná o změny cílů, vzorců chování atd., což je dlouhodobější proces. V této souvislosti by mohla tato bakalářská práce sloužit jako inspirace pro pedagogy 4. ZŠ Kolín, neboť při opakovaném zadávání dotazníků ve třídách by učitelé získali relevantní výsledky, které by mohli použít ke zlepšení klimatu ve svých třídách, případně k zavedení potřebných preventivních opatření.

## Seznam použitých zdrojů

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. First edition in Tribun EU. Brno: Tribun EU, 2016. 141 stran. ISBN 978-80-263-1015-0.

BĚLÍK, Václav. *Metodologie společenských věd*. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta: 2014, 78 stran.

BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.

BROCKI, Karin C., BOHLIN, Gunilla. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 26, 571-573. In: VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

BRUCHET, James, MINEKA, Susan, HOOLEY, Jill (2004). *Abnormal psychology*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon. ISBN 0-205-35914-0. In: PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 293 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

COMER, Ronald..J. *Abnormal psychology* New York: Worth Publishers. ISBN 13 978-1-4292-1631-9. In: PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 293 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

DIAMOND, A., Neuropsychological insights into meaning of object concept development. In: VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Překlad Petr Bakalář. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRAŇKOVÁ, Slávka a KLEIN, Zdeněk. *Úvod do etologie člověka*. Vyd. 1. Praha: HZ, 1997. 193 s. ISBN 80-86009-15-7.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Překlad Bedřich Placák. Vydání třetí, v Portále první. Praha: Portál, 2019. 495 stran. Klasici. ISBN 978-80-262-1542-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3

HAVLÍNOVÁ, Miluše, ed. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?: O individuálních projektech škol*. 1. vyd. Praha: Strom, 1994. 126 s. NEMES; Sv. 2. ISBN 80-901662-2-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. 310 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.

HEWSTONE, Miles, ed. a STROEBE, Wolfgang, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina, ed., MACEK, Petr, ed. a ČERMÁK, Ivo, ed. *Agrese, identita, osobnost*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 315 s. ISBN 80-86620-06-9.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 528 stran. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 210 stran. ISBN 978-80-7435-575-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.



KREJČÍ, Oskar. *Politická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Ekopress, 2004. 319 s. ISBN 80-86119-84-X.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 326 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.

MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 107 s. Studijní texty. ISBN 978-80-7368-951-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Překlad Hana Antonínová. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. 483 stran. ISBN 978-80-262-1228-7.

PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 293 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008. 239 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-2594-9.

VACÍNOVÁ, Marie a LANGOVÁ, Marta. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. 159 s. ISBN 978-80-7459-014-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Moderní aspekty v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 103 s. ISBN 978-80-210-5980-1.

ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. In: FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

### **Kapitoly v monografii:**

ČÁP, Jan. Kapitola 2. Člověk v činnosti: biologické, sociální a psychologické aspekty. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 43-109 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. Kapitola 5. Mechanismy vývoje a formování osobnosti. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 181-211 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. Kapitola 6. Průběh vývoje osobnosti. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 213-243 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

LOVAČ, Ladislav. Agrese. In: VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a SOLLÁROVÁ, Eva (Eds). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Vyd.1., Praha: Grada, 2019. 202-212 s. ISBN 978-80-247-5775-9.

LOVAČ, Ladislav. Malé sociální skupiny. In: VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a SOLLÁROVÁ, Eva (Eds). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Vyd.1., Praha: Grada, 2019. 238-248 s. ISBN 978-80-247-5775-9.

MAREŠ, Jiří. Kapitola 19. Klima školní třídy. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 565-579 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

MAREŠ, Jiří. Kapitola 20. Sociální klima školy. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 581-596 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ONDŘEJOVÁ, Edita a KOUKOLA Bohumil. Role učitele ve vztahu k sociální opoře u dětí. In: LAŠEK, Jan, ed. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 90 s. ISBN 80-7041-210-0.

### **Elektronické zdroje:**

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. In: Tematická metodická zpráva č. 6: Třídní klima [online]. [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf).

*Informovaný souhlas: ZŠ Manětín*. 2020. Manětín. Dostupné také z: [https://www.zsmanetin.cz/e\\_download.php?file=data/messages/obsah107\\_2.pdf&original=Informovany%20souhlas\\_v01.pdf](https://www.zsmanetin.cz/e_download.php?file=data/messages/obsah107_2.pdf&original=Informovany%20souhlas_v01.pdf).

RICHARDSON, A. G. *Classroom learnign environment and creativity: Some Caribbean findings*. In: Dotazník „Naše třída“: Národní pedagogický institut České republiky. In: *Nase trida* [online]. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/user\\_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase\\_trida/nase\\_trida.pdf](https://zapojmevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida/nase_trida.pdf).

Dotazník „Naše třída“: Národní pedagogický institut České republiky. In: *Nase trida* [online]. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/user\\_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase\\_trida/nase\\_trida.pdf](https://zapojmevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida/nase_trida.pdf).

### **Sborník:**

CSÉMY, Ladislav, HRACHOVINOVÁ, Tamara., ČÁP, Petr., & STAROSTOVÁ, Olga. (2014). Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2014. 2014. Praha.: ACADEMIA, 2014. LVIII, 3, s. 242-253. ISSN 1804-6436. Dostupné z: [https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/01/Cs%C3%A9my-et-al\\_agres\\_CsPsychol2014.pdf](https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/01/Cs%C3%A9my-et-al_agres_CsPsychol2014.pdf).

KOVAŘÍK, Marek a SMÉKALOVÁ, Eleanora. Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?. *Prevence*. 2011, 8(9), s.10-12. ISSN 1214-8717.

THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi: Poruchy chování u dětí a dospívajících* [online]. Olomouc: Solen, 2007, (2), s. 85-87 [cit.2021-01-31]. ISSN1803-5272. Dostupné z [https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200702-0009\\_Poruchy\\_chovani\\_u\\_deti\\_a\\_dospivajicich.php](https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200702-0009_Poruchy_chovani_u_deti_a_dospivajicich.php).

## **Legislativa a legislativní dokumenty:**

*Metodický pokyn 2016: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>.

*Národní strategie 2019-2027 primární prevence rizikového chování*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2019 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf).

RVP ZV 2021: Národní ústav pro vzdělávání. *RVP ZV 2021: Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2021, 2021 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4981/>.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Zákony pro lidi*. In: ©AION CS, s.r.o. 2010-2021 [cit. 2021-4-28]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. In: *Zákony pro lidi* [online]. ©AION CS, s.r.o. 2010-2021 [cit. 2021-4-28]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. ©AION CS, s.r.o. 2010-2021 [cit. 2021-4-28]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210101>.

## **Příloha č. 1      Informovaný souhlas**

Jako zákonný zástupce dávám svůj souhlas k zapojení syna/dcery do výzkumu *Třídní klima a projevy agresivního chování*. Výzkum je součástí bakalářské práce Kateřiny Haklové, DiS., studentky Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakulty, Ústavu sociálních studií. Výzkumné šetření je zaměřeno na třídní klima. Žáci budou vyplňovat dotazník Naše třída AF a PF – *preferovaná a aktuální forma*, kde zaškrtnou odpověď Ano/Ne. Vyplněný dotazník bude anonymní. Bakalářská práce, dotazník Naše třída AF a PF obou forem a zpracování výsledků výzkumného šetření bude v tištěné a elektronické podobě předáno VŠ Hradec Králové, Pedagogické fakultě, Ústavu sociálních studií.

Souhlas poskytuji na období od druhé poloviny října do první poloviny listopadu 2021 a na zákonem stanovenou dobu nezbytnou pro zpracování, vědecké účely a archivnictví. (Informovaný souhlas, 2020, online)

Jako zákonný zástupce jsem poučen o svých právech, zejména o svém právu tento souhlas kdykoli odvolat, a to i bez udání důvodu, o právu přístupu k těmto údajům, právu na jejich opravu, o tom, že poskytnutí osobního údaje je dobrovolné, o právu na sdělení o tom, které osobní údaje byly zpracovány a k jakému účelu. (Informovaný souhlas, 2020, online)

Dále potvrzuji, že jsem poučen o tom, že pokud zjistím nebo se budu domnívat, že správce nebo zpracovatel provádí zpracování osobních údajů mého dítěte, které je v rozporu s ochranou soukromého a osobního života subjektu údajů nebo v rozporu se zákonem, zejména jsou-li osobní údaje nepřesné s ohledem na účel jejich zpracování, mohu požádat uvedené instituce o vysvětlení, požadovat, aby správce nebo zpracovatel odstranil takto vzniklý stav. Zejména se může jednat o blokování, provedení opravy, doplnění nebo likvidaci osobních údajů. (Informovaný souhlas, 2020, online)

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

Jméno zákon. zástupce \_\_\_\_\_ podpis \_\_\_\_\_

## Příloha č. 2      Dotazník Naše třída PF

Při vyplňování dotazníku si každou větu přečti. Vybranou odpověď označ. Nejedná se o test tvých vědomostí, ale zajímá mě, jak se ti líbí ve třídě. (Lašek, 2007, s. 68)

Děkuji za vyplnění.

### Dotazník – Naše třída – preferovaná forma

#### Třída .....

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 1. V naší třídě by měla bavit děti práce ve škole.  | ANO | NE |
| 2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.  | ANO | NE |
| 3. V naší třídě by měly děti mezi sebou soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.                  | ANO | NE |
| 4. V naší třídě by mělo být učení těžké, mělo by být více práce.                                      | ANO | NE |
| 5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.   | ANO | NE |
| 6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné. <b>R</b>                          | ANO | NE |
| 7. Některé děti v naší třídě by měly být lakomé.  | ANO | NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. <b>R</b> | ANO | NE |
| 9. Většina dětí v naší třídě by měla dokázat udělat svou práci bez cizí pomoci. <b>R</b>              | ANO | NE |
| 10. Některé děti v naší třídě by měly být mými kamarády.  | ANO | NE |
| 11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.   | ANO | NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy by mělo dělat ostatním spolužákům naschvály.                              | ANO | NE |
| 13. Některým dětem v naší třídě by mělo více vadit, když nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.    | ANO | NE |
| 14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.   | ANO | NE |

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.  | ANO | NE |
| 16. V naší třídě by měly být děti, kterým se ve třídě nelíbí. <b>R</b>                                       | ANO | NE |
| 17. Určité děti z naší třídy by měly mít právo, aby bylo po jejich,<br>aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO | NE |
| 18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat<br>svou práci lépe než ostatní.               | ANO | NE |
| 19. Práce ve škole by měla být namáhavější.  | ANO | NE |
| 20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.  | ANO | NE |
| 21. V naší třídě by měla být často legrace.  | ANO | NE |
| 22. Děti z naší třídy by se měly mezi sebou více hádat.  | ANO | NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší.  | ANO | NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě by měla vědět, jak má dělat svoji práci,<br>měla by se umět učit. <b>R</b>     | ANO | NE |
| 25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.   | ANO | NE |

Zdroj: standardizovaný dotazník (Lašek, 2007, s. 70-71)

### Příloha č. 3      Dotazník Naše třída AF

Při vyplňování dotazníku si každou větu přečti. Vybranou odpověď označ. Nejedná se o test tvých vědomostí, ale zajímá mě, jak se ti líbí ve třídě. (Lašek, 2007, s. 68)

Děkuji za vyplnění.

#### Dotazník – Naše třída – aktuální forma

##### Třída .....

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole.  | ANO | NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.  | ANO | NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.              | ANO | NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  | ANO | NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  | ANO | NE |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. <b>R</b>  | ANO | NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  | ANO | NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. <b>R</b> | ANO | NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. <b>R</b>           | ANO | NE |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.  | ANO | NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.  | ANO | NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.   | ANO | NE |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | ANO | NE |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.   | ANO | NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé.   | ANO | NE |



16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. <b>R</b>	ANO	NE
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE
19. Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21. V naší třídě bývá často legrace.	ANO	NE
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svoji práci, jak se učit. <b>R</b>	ANO	NE
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE

Zdroj: standardizovaný dotazník (Lašek, 2007, s. 68-69)

## Příloha č. 4      Tabulky

**Tab. č. 10      3. B dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	8	Ch	11	7	11	9	13
2.	8	Ch	15	5	5	5	15
3.	8	Ch	15	5	7	9	15
4.	8	Ch	13	5	13	9	13
5.	8	Ch	13	5	7	7	13
6.	8	Ch	11	5	5	9	15
7.	8	Ch	13	5	5	5	13
8.	8	Ch	9	5	5	7	13
9.	8	Ch	11	5	9	7	13
10.	8	Ch	13	7	7	5	9
11.	9	Ch	13	7	9	5	11
12.	8	Ch	15	7	7	7	9
13.	8	Ch	11	9	11	5	7
14.	8	D	9	5	5	5	9
15.	8	D	9	5	5	5	9
16.	8	D	13	5	11	5	13
17.	8	D	13	5	5	5	11
18.	8	D	15	7	9	5	11
19.	8	D	13	5	7	5	13
prů- měr	<b>8,05</b>		<b>12,38</b>	<b>5,74</b>	<b>7,53</b>	<b>6,26</b>	<b>11,84</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 11 3. B dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	8	Ch	13	11	15	9	9
2.	8	Ch	15	11	9	9	13
3.	8	Ch	13	11	11	11	7
4.	8	Ch	11	5	15	9	15
5.	8	Ch	11	7	7	9	11
6.	8	Ch	15	13	13	5	7
7.	8	Ch	15	7	9	5	15
8.	8	Ch	15	5	7	5	11
9.	8	Ch	13	15	13	11	5
10.	8	Ch	15	7	11	9	5
11.	9	Ch	11	9	11	5	5
12.	8	Ch	15	9	9	7	13
13.	8	Ch	13	7	11	11	5
14.	8	D	15	5	7	5	9
15.	8	D	15	5	5	5	11
16.	8	D	15	7	9	9	13
17.	8	D	15	5	5	5	11
18.	8	D	11	11	15	5	15
19.	8	D	13	7	11	7	5
prů- měr	<b>8,05</b>		<b>13,63</b>	<b>8,26</b>	<b>10,16</b>	<b>7,42</b>	<b>9,74</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 12 3. C dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohla- ví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	8	Ch	9	5	7	7	9
2.	8	Ch	13	5	8	7	13
3.	8	Ch	12	7	11	5	9
4.	8	Ch	13	5	5	7	11
5.	8	Ch	13	5	5	9	13
6.	8	Ch	15	5	9	9	13
7.	8	Ch	7	7	9	7	9
8.	8	Ch	11	5	7	5	9
9.	8	Ch	13	7	11	9	11
10.	8	Ch	11	5	5	7	11
11.	8	D	13	5	5	7	11
12.	8	D	13	5	5	7	11
13.	8	D	13	5	7	5	11
14.	8	D	13	7	7	5	13
15.	8	D	13	7	7	7	13
16.	9	D	11	5	9	9	13
17.	8	D	11	5	5	7	11
18.	8	D	11	5	7	9	13
19.	8	D	13	5	7	5	9
20.	8	D	13	5	5	10	13
21.	8	D	13	5	5	9	11
22.	8	D	15	5	5	9	13
23.	8	D	7	5	7	7	11
24.	8	D	13	5	5	5	9
25.	8	D	11	5	7	9	13
26.	8	D	13	5	10	9	13
prů- měr	<b>8,04</b>		<b>12,04</b>	<b>5,38</b>	<b>6,92</b>	<b>7,35</b>	<b>11,38</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 13 3. C dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	8	Ch	11	13	13	7	9
2.	8	Ch	11	13	7	11	7
3.	8	Ch	11	15	11	9	7
4.	8	Ch	9	13	5	11	11
5.	8	Ch	9	11	13	9	13
6.	8	Ch	15	5	13	7	11
7.	8	Ch	11	11	13	7	9
8.	8	Ch	13	11	11	9	9
9.	8	Ch	13	9	9	9	9
10.	8	Ch	11	13	13	9	7
11.	8	D	11	15	13	7	9
12.	8	D	15	7	7	11	11
13.	8	D	11	15	11	7	5
14.	8	D	11	15	15	5	9
15.	8	D	13	13	13	9	5
16.	9	D	13	11	11	7	11
17.	8	D	13	5	9	11	13
18.	8	D	11	9	11	11	9
19.	8	D	13	11	7	5	9
20.	8	D	13	13	13	7	7
21.	8	D	11	11	13	7	9
22.	8	D	11	5	11	9	13
23.	8	D	11	15	9	7	5
24.	8	D	13	15	7	9	5
25.	8	D	15	5	5	9	13
26.	8	D	13	7	9	9	7
prů- měr	<b>8,04</b>		<b>12,00</b>	<b>11,00</b>	<b>10,46</b>	<b>8,38</b>	<b>8,92</b>

Zdroj: vlastní zpracován

**Tab. č. 14 4. A dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	9	Ch	11	5	7	5	11
2.	9	Ch	15	5	9	7	11
3.	9	Ch	13	5	5	9	11
4.	9	Ch	15	7	9	7	11
5.	9	Ch	13	5	5	7	13
6.	9	Ch	13	7	9	5	9
7.	9	Ch	15	5	5	7	15
8.	9	Ch	13	7	7	7	11
9.	10	Ch	13	5	9	7	11
10.	9	Ch	13	5	9	11	13
11.	9	Ch	9	9	13	11	11
12.	9	D	13	5	11	5	11
13.	9	D	13	7	9	5	9
14.	9	D	15	5	7	5	9
15.	9	D	13	5	5	5	11
16.	9	D	13	5	5	7	11
17.	10	D	15	7	5	7	11
18.	10	D	15	7	7	7	9
19.	9	D	9	5	5	5	9
20.	9	D	13	5	7	9	15
21.	9	D	13	5	7	7	13
22.	9	D	13	5	5	5	11
23.	9	D	13	5	5	7	13
24.	9	D	13	5	7	5	13
prů- měr	<b>9,13</b>		<b>13,17</b>	<b>5,67</b>	<b>7,17</b>	<b>6,75</b>	<b>11,33</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 15 4. A dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	9	Ch	13	9	7	5	13
2.	9	Ch	15	7	9	7	9
3.	9	Ch	15	5	11	9	13
4.	9	Ch	11	9	13	11	9
5.	9	Ch	15	5	9	5	7
6.	9	Ch	11	9	7	11	9
7.	9	Ch	11	7	5	7	5
8.	9	Ch	13	7	11	5	7
9.	10	Ch	11	11	15	11	9
10.	9	Ch	9	9	11	11	7
11.	9	Ch	13	9	13	5	13
12.	9	D	15	9	13	7	7
13.	9	D	13	7	7	5	9
14.	9	D	13	11	5	7	7
15.	9	D	15	13	11	5	7
16.	9	D	15	5	5	9	13
17.	10	D	15	13	9	11	11
18.	10	D	13	7	5	11	13
19.	9	D	11	13	9	5	13
20.	9	D	11	9	11	7	7
21.	9	D	15	15	9	11	11
22.	9	D	13	7	7	7	13
23.	9	D	15	11	7	9	7
24.	9	D	9	9	7	7	5
prů- měr	<b>9,13</b>		<b>12,92</b>	<b>9,00</b>	<b>9,00</b>	<b>7,83</b>	<b>9,33</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 16 4. B dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	9	Ch	15	7	7	7	11
2.	9	Ch	13	7	7	9	11
3.	10	Ch	9	5	9	8	13
4.	9	Ch	11	9	13	7	11
5.	9	Ch	15	5	7	5	15
6.	9	Ch	11	6	9	11	11
7.	9	Ch	11	5	5	9	15
8.	9	D	15	5	7	5	15
9.	9	D	13	5	7	7	11
10.	9	D	13	5	9	11	13
11.	9	D	13	5	9	7	13
12.	9	D	15	5	9	5	11
13.	10	D	15	5	5	5	13
14.	9	D	15	5	9	11	11
15.	9	D	13	5	7	9	13
16.	9	D	13	5	7	7	15
17.	9	D	15	5	7	5	11
18.	9	D	14	5	7	10	13
prů- měr	<b>9,11</b>		<b>13,28</b>	<b>5,50</b>	<b>7,78</b>	<b>7,67</b>	<b>12,56</b>

Zdroj: vlastní zpracování



**Tab. č. 17 4. B dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	9	Ch	11	11	13	13	13
2.	9	Ch	13	11	15	9	7
3.	10	Ch	13	11	13	5	7
4.	9	Ch	11	5	7	9	13
5.	9	Ch	15	11	9	9	9
6.	9	Ch	13	11	15	11	9
7.	9	Ch	13	7	13	9	9
8.	9	D	13	5	13	9	15
9.	9	D	13	9	7	5	7
10.	9	D	15	11	5	7	11
11.	9	D	11	13	13	5	7
12.	9	D	15	7	13	7	9
13.	10	D	15	9	9	9	7
14.	9	D	13	9	7	13	5
15.	9	D	11	11	13	11	7
16.	9	D	11	15	13	7	9
17.	9	D	15	9	11	7	9
18.	9	D	13	9	7	5	11
prů- měr	<b>9,11</b>		<b>13,00</b>	<b>9,67</b>	<b>10,89</b>	<b>8,33</b>	<b>9,11</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 18 5. A dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	10	Ch	15	5	8	9	13
2.	10	Ch	15	5	9	10	12
3.	10	Ch	15	5	5	8	12
4.	10	Ch	15	6	7	8	12
5.	10	Ch	12	5	7	5	9
6.	11	Ch	15	7	5	10	9
7.	11	Ch	12	5	7	5	12
8.	10	Ch	12	5	7	5	12
9.	10	Ch	12	5	12	5	12
10.	10	D	15	7	5	12	15
11.	11	D	12	7	5	9	12
12.	10	D	15	5	5	10	15
13.	10	D	10	15	12	10	12
14.	10	D	7	12	12	10	12
15.	10	D	12	7	9	7	12
prů- měr	<b>10,20</b>		<b>12,93</b>	<b>6,73</b>	<b>7,67</b>	<b>8,20</b>	<b>12,07</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 19 5. A dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	10	Ch	12	7	5	5	15
2.	10	Ch	12	5	12	9	10
3.	10	Ch	12	5	15	9	15
4.	10	Ch	15	7	7	5	7
5.	10	Ch	12	7	12	9	10
6.	11	Ch	15	7	12	9	10
7.	11	Ch	15	7	11	5	9
8.	10	Ch	15	8	15	7	7
9.	10	Ch	15	9	9	5	5
10.	10	D	9	13	13	7	5
11.	11	D	12	7	12	10	5
12.	10	D	12	5	5	7	12
13.	10	D	12	5	10	5	12
14.	10	D	12	5	10	5	9
15.	10	D	12	15	15	5	9
prů- měr	<b>10,20</b>		<b>12,80</b>	<b>7,47</b>	<b>10,87</b>	<b>6,8</b>	<b>9,33</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 20 5. B dotazník Naše třída PF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	10	Ch	13	7	7	5	13
2.	10	Ch	11	5	7	5	11
3.	10	Ch	11	7	7	5	11
4.	10	Ch	9	5	13	7	11
5.	10	Ch	11	7	5	5	11
6.	10	Ch	15	5	5	5	13
7.	11	Ch	13	5	9	7	11
8.	10	Ch	15	5	13	9	13
9.	10	Ch	13	5	5	7	9
10.	10	Ch	13	5	5	9	13
11.	10	D	15	5	7	9	9
12.	10	D	13	9	7	5	9
13.	11	D	9	7	11	5	9
14.	10	D	15	5	11	5	9
15.	10	D	15	5	7	7	11
16.	10	D	13	5	7	7	9
17.	10	D	15	7	5	5	11
18.	10	D	11	5	5	5	11
19.	10	D	13	5	5	5	11
20.	10	D	15	5	9	5	9
21.	11	D	13	7	5	5	11
prů- měr	<b>10,14</b>		<b>12,90</b>	<b>5,76</b>	<b>7,38</b>	<b>6,05</b>	<b>10,71</b>

Zdroj: vlastní zpracování

**Tab. č. 21 5. B dotazník Naše třída AF**

žáci	věk	pohlaví	spokojenost	agrese	soutěživost	obtíž. učení	soudržnost
1.	10	Ch	15	5	7	5	13
2.	10	Ch	15	5	11	5	9
3.	10	Ch	15	7	13	5	9
4.	10	Ch	13	5	5	5	11
5.	10	Ch	15	5	7	5	9
6.	10	Ch	15	7	5	7	11
7.	11	Ch	15	7	15	9	9
8.	10	Ch	15	9	11	11	15
9.	10	Ch	15	5	9	7	11
10.	10	Ch	15	5	7	7	11
11.	10	D	13	5	13	5	9
12.	10	D	15	7	15	5	7
13.	11	D	13	15	13	5	5
14.	10	D	15	7	5	5	9
15.	10	D	11	7	5	5	13
16.	10	D	13	11	13	7	9
17.	10	D	11	9	13	5	5
18.	10	D	15	5	7	5	11
19.	10	D	15	5	7	7	11
20.	10	D	15	5	13	5	13
21.	11	D	15	9	11	5	9
prů- měr	<b>10,14</b>		<b>14,24</b>	<b>6,90</b>	<b>9,76</b>	<b>5,95</b>	<b>9,95</b>

Zdroj: vlastní zpracování