

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Hana Žaitliková

**Osobnost žáka střední školy
ve vztahu k jeho agresivitě**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a odbornou literaturu.

.....

V Olomouci dne 20. dubna 2016

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích k vypracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za její obrovskou podporu, trpělivost a pomoc během mého výzkumu. V neposlední řadě děkuji také všem ředitelům škol, učitelům a žákům za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část této diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 OSOBNOST	9
1.1 Definice osobnosti	10
1.2 Vybrané přístupy a teorie osobnosti	11
1.3 Vývoj osobnosti	13
1.3.1 Teorie vývoje osobnosti ve vztahu k adolescenci	14
1.4 Struktura osobnosti	18
1.5 Dynamika osobnosti	21
1.5.1 Dynamika osobnosti v období adolescence.....	21
2 AGRESIVITA	23
2.1 Vymezení základních pojmů	23
2.2 Teorie původu agrese a agresivity	27
2.2.1 Teorie pudové.....	27
2.2.2 Teorie reaktivní.....	27
2.2.3 Teorie naučeného chování.....	28
2.3 Formy (směry) agrese	28
2.4 Typy agresivity a její dělení.....	29
2.5 Příčiny agresivity	31
2.5.1 Biologické vlivy	31
2.5.2 Sociokulturní vlivy	32
2.6 Řešení a prevence agresivity.....	33
3 OSOBNOST A AGRESIVITA u žáka střední školy	36
3.1 Psychologické výzkumy zaměřující se na osobnost a agresivitu	37

II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 Výzkumné cíle a otázky	41
4.1 Výzkumné otázky a hypotézy	41
5 Výzkumný soubor	42
5.1 Průběh sběru dat	43
6 Výzkumné metody.....	44
6.1 NEO pětifaktorový osobnostní inventář („Big five“).....	45
6.2 B-D-I Inventář agresivity a hostility.....	47
6.3 Popis statistického zpracování dat.....	49
7 Výsledky výzkumného šetření	50
7.1 Osobnost	52
7.2 Agresivita.....	54
7.3 Vztah osobnosti k agresivitě	57
8 Diskuze	60
8.1 Osobnost	62
8.2 Agresivita.....	63
8.3 Osobnost ve vztahu k agresivitě	64
Závěr.....	66
Seznam příloh.....	75
Seznam zkratk.....	76
Přílohy	77

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje jednomu ze zásadních a velmi aktuálních problémů současného školství, kterého si všímá nejen odborná, ale i laická veřejnost. Oním sledovaným tématem je analýza osobnosti žáků středních škol ve vztahu k agresivitě.

Média přinášejí poměrně často informace o sociálně patologickém chování žáků ve škole. Podobně si na tento fenomén stěžuje stále více pedagogických pracovníků. Nakonec i já sama jsem byla v rámci své odborné praxe nejednou svědkem agresivního chování žáků a právě to byl pro mě jeden z hlavních impulzů, proč jsem si vybrala pro svoji diplomovou práci právě toto téma.

V teoretické části jsem si kladla za cíl shrnout nejnovější dosavadní poznatky, které se danou problematikou zabývají, a snažila jsem se zdůraznit potřebu korektně se tímto tématem zabývat. Předpokládala jsem, že závažnost tématu bude podpořena právě závěry z dotazníkového šetření, kterému jsem věnovala část praktickou.

Hlavním cílem diplomové práce bylo pak nalezení vztahu mezi osobností žáka a jeho agresivním chováním a zároveň podpora aktuální informovanosti a zdůraznění nutnosti praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků při řešení této stále se rozšiřující formy sociálně patologického chování žáků ve škole.

Celá práce je členěna do osmi kapitol, které se postupně zabývají obecnými otázkami osobnosti člověka, a to především v období adolescence, vymezují a rozlišují pojmy agrese a agresivita a hledají souvislosti mezi osobností a agresivitou žáka střední školy. V teoretické části byly využity dosavadní poznatky v této oblasti a v části praktické byly pak aplikovány na tvorbu a vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz. Závěrečný, syntetický pohled na dané téma je potom v diskuzi.

Výzkum osobnosti žáka střední školy ve vztahu k jeho agresivitě proběhl prostřednictvím dotazníkové metody. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 203 respondentů – žáků středních škol různého typu na Olomoucku – od gymnázií přes střední odborné školy s maturitními i učebními obory až po studenty nástavbového studia. Bylo tak zajištěno pokrytí celého spektra žáků středního školství. Z toho využitelných pro můj výzkum bylo 196 vyplněných dotazníků.

Výzkum byl proveden prostřednictvím dvou metod - pětifaktorového osobnostního inventáře NEO od autorů McCrae a Costy, pomocí něhož jsme zjišťovali jednotlivé

osobnostní charakteristiky studentů středních škol na Olomoucku. V druhé části dotazníku proběhlo zjišťování míry hostilně-agresivního chování metodou Busse a Durkeeové B-D-I.

Pokud chceme eliminovat agresi dospívajícího, nebo ji alespoň omezit, musíme znát podněty žáka, které ho k takovému chování vedou. Vždyť uvědomování si příčin chování a prožívání dospívajících může pomoci v práci nejen studentům pedagogických fakult, ale i všem odborným pracovníkům školy. A právě v tomto spatřuji největší přínos mé diplomové práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

*„Žádný člověk nepřichází na svět hotový
v definitivně vykrytalizované podobě.
Ve svém životě, ať už je jakýkoli, se pak
neustále rozvíjí, nepřetržitě dotváří
vlastní osobnost.“*
V. G. Bělinskij¹

Úvod této kapitoly bude věnován vymezení pojmu osobnost. Osobnost člověka je pestrou, složitou a současně velmi zajímavou „entitou“. Navíc porozumění otázkám vývoje osobnosti člověka a pochopení její struktury může zvláště pedagogům pomoci zkvalitnit řídicí činnosti ve výuce. Také orientovanost učitelů v problematice psychopatologie umožňuje do určité míry zefektivnit jejich výuku (Pauknerová, 2006).

Studiem osobnosti se zabývá Psychologie osobnosti (Cakirpaloglu, 2013). Tato vědní disciplína podle Smékala (2009) sleduje, jak se podněty vycházející z materiálního a přírodního prostředí, z interpersonálních vztahů a z duchovních vztahů interiorizují a stávají se obsahy a programy prožívání a jednání a jak se uskutečňují v jednání lidí. „Jak a čím se lidé od sebe navzájem liší a podobají se ve svém vědomí, jednání, vysvětluje analýzou vnitřních a vnějších podmínek, příčin a cílů, proč tomu tak je“ (Smékal, 2002, s. 12).

„Psychologie osobnosti je obor, který studuje rozdíly mezi lidmi a konstelace jedinečných psychických vlastností, které specificky ovlivňují způsob myšlení, cítění a chování určitého jedince či typické skupiny osob. Zkoumá také výsledky interakce mezi individuálními mentálními dispozicemi a situací a zajímá se o problematiku duševních rozdílů mezi muži a ženami“ (Plhánková, 2005, s. 28).

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že psychologie osobnosti je disciplína velmi rozsáhlá a tato práce není schopna její obsáhlost pojmut v plné šíři. K poznání osobnosti je tedy nezbytné se alespoň velmi stručně seznámit s vymezením pojmu, přístupy ke studiu

¹ SVOBODA, Martin. Citáty [online], 2016. [cit. 12.3.2016] Dostupné online na:
<<http://citaty.net/autori/vissarion-grigorjevic-belinskij/>>

osobnosti, vývojem osobnosti, strukturou osobnosti v bližších souvislostech a metodami jejího zkoumání. A právě tato teoretická východiska budou podkladem pro náš výzkum.

1.1 Definice osobnosti

„Vymezení předmětu psychologie osobnosti je poznamenáno faktem, že zatím není obecně přijímaná definice osobnosti, takže jsou různé názory na šíři záběru, kterou má studium osobnosti mít“ (Trpišovská, 2001, s. 13).

Přehled padesáti psychologických vymezení pojmu osobnost bylo publikováno Allportem r. 1937 v knize „Personality: A Psychological Interpretation“. Díky němu je vydělena psychologie osobnosti jako samostatný vědní obor (Cakirpaloglu, 2012). Allport pohlížel na psychologii osobnosti jako na studium jednotlivého člověka. Definoval osobnost jako dynamický organizovaný celek dělený na jednotlivé psychofyzické systémy, které jsou determinovány skrz své charakteristické chování (Dan P. McAdams in Hogan, Johnson, Briggs, 1995).

Pokud bychom analyzovali samotný pojem osobnost, dojdeme k závěru, že zřejmě pochází z latinského výrazu „persona“. Původně toto slovo znamenalo divadelní masku, kterou nosili herci v antických hrách – ta měla tvarovaná ústa a zesilovala zvuk. Je to tedy složenina „per – sonare“ = znějící skrz, proznívající (Smékal, 2009). Než se studium osobnosti stalo specializací vědecké psychologie, byly otázky obecně zahrnuty do širšího rámce filozofie. Dokonce i dnes mnoho teorií osobnosti připomíná spíše filozofický přístup než vědecké studie (Enger, 2008).

Pro ilustraci uveďme alespoň jako příklad náhled na osobnost profesora Tardyho (in Pauknerová, 2012), který je dle našeho názoru pořád aktuální díky, dnes stále propagovanější, celostní medicíně: „Osobnost je individuální jednota člověka; je to jednota jeho duševních vlastností a dějů založená na jednotě těla, utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích.“

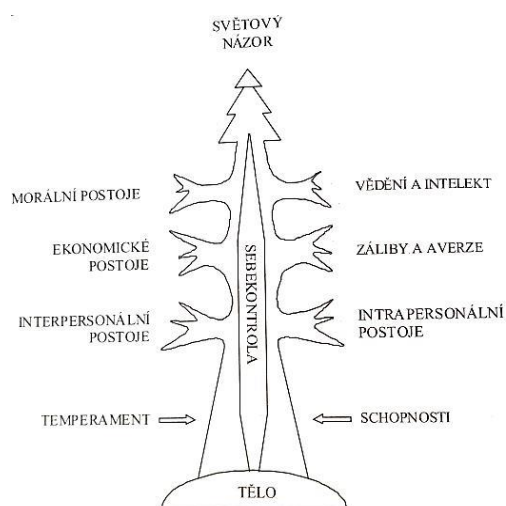
Podle H. Eysencka (in Cakirpaloglu, 2013) je osobnost „poměrně trvalé a stabilní seskupení charakteru, temperamentu, intelektu a fyzické konstituce jedince, což ovlivňuje způsob a účinnost jeho adaptace. V podobném duchu specifikuje osobnost R. Cattell. Ten mluví o konstrukt, který nám umožňuje predikci toho, jak se člověk zachová v konkrétní situaci (Bernardo J. Carducci, 2009).

O mnoho let dříve, už kolem roku 1920, definoval S. Freud (in Cakirpaloglu, 2012) osobnost jako **složitý celek různorodých psychických složek a procesů, které se navzájem ovlivňují**. Podle Freuda je velká část osobnosti ukryta v nevědomí, takže je pro lidi těžké

nahlédnout do své vlastní přirozenosti (Corr 2007). „Cattell (1965, in Hartl, Hartlová, 2000, s. 379) při sledování historického vývoje psychologie našel tři stadia zkoumání osobnosti – v dílech filozofů a literátů (např. Platon, Balzac, Kafka), v pohledech psychiatrů (např. Kraepelin, Charcot, Janet, Freud, Adler, Jun, Horneyová) a také ve faktorově analytickém a fenomenologickém přístupu (např. u Husserla, Jasperse, Hayeka, Cattella, Eysencka) a všichni se shodují v tom, že nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností“.

Tento názor potvrzují také Funder (2004) a Nakonečný (2009), když píší, že **osobnost je individuální jednotou s charakteristickými vzorci myšlení, citění a dispozic k psychickým reakcím, díky kterému v totožné situaci reagují dva lidé různě i přes jednotné představy a snahy.**

Smékal (2009) vidí osobnost jako člověka, **který jedná integrovaným, zaměřeným, účelným způsobem** a uvádí Zawadzského model osobnosti jako strom, v němž temperament a schopnosti vyrůstají bezprostředně z kořenů, které tkví v těle jako v „půdě“.



Obrázek č. 1 - Zawadzského model osobnosti (Smékal 2009, s. 66)

Shrneme-li výše uvedené definice, ústřední myšlenka zůstává dle Mikšíka stejná, protože zdůrazňuje význam individuality. Obraz osobnosti je abstraktní a je založený na závěrech odvozených z jejích projevů, osobnost je determinována vnitřními a vnějšími vlivy a je relativně stálá a stabilní (2007).

1.2 Vybrané přístupy a teorie osobnosti

Pokud si máme vytvořit ucelený náhled na psychologii osobnosti, je třeba zmínit základní přístupy k jejímu studiu. Ty se objevují v různých vědách (například ve filozofii, teologii, historii, sociologii, politologii, etice, právu, pedagogice, literární vědě, ekonomii, biologii, medicíně). Nás zajímá především aspekt psychologický (Smékal, 2009; Říčan 2010).

Jak uvádí Fontana (2014), psychologové vytvořili řadu různých přístupů ke zkoumání osobnosti, z nichž jsou některé navzájem rozporuplné, jiné se vzájemně doplňují.

Wiggins vymezil čtyři hlavní přístupy k osobnosti: biologický, experimentální, sociální a psychometrický (Ruisel, 2008). D. Schulz, S. Schulz (2004) nastiňují přístupy ke studiu osobnosti z pohledu jednotlivých psychologických směrů, podobně jako Trpišovská (2001), jejíž dělení přístupů k osobnosti, uvádíme níže.

Biologizující pojetí osobnosti vychází z biologické výbavy člověka, jeho pudů a instinktů a všechny ostatní pohnutky působící na psychiku člověka se odvozují od těchto základních sil (Plháková, 2006). Spojitost mezi osobností a biologickými faktory viděl už S. Freud. Jako hybné síly lidského chování viděl biologické potřeby organismu, jeho pudovost. Také H. Murray (in Blatný, 2010) chápal potřeby člověka co by fyzikálně chemické síly. Člověk je definován jako společenská bytost, ale je také bytostí biologickou, což mu připomínají jeho fyziologické potřeby a tělesné funkce. V tomto smyslu je člověk současně bytostí přírodní a společenskou, i když své přirozené fyziologické potřeby, jako je například potřeba jídla, uspokojuje kulturně určenými způsoby (příprava jídla, stolování). Vlivy prostředí zahrnují široké škály sociálních faktorů, ze kterých tím nejdůležitějším je působení primárních skupin, tzn. výchova v rodině a ve škole, tedy sociální normy, vzory, ideály, které jsou v dané společnosti všeobecně akceptované, dále kulturní normy, zvyklosti a tradice charakteristické pro určitou oblast, příslušnost k určité sociální vrstvě (Pavlovský, 2012).

V chápání osobnosti existuje celá řada psychologických přístupů. Nejčastěji mluvíme o psychoanalytické koncepci pojmání osobnosti, behavioristickém pojetí, personologickém hledisku a faktorově analytickém a rysovém přístupu.

Psychoanalytická koncepce pojmání osobnosti patří, dle Mikšíka (2007), k motivačním či psychodynamickým teoriím osobnosti, které apriorně vycházejí z vnitřní, biologické předurčenosti vlastností osobnosti a jejího psychického vývoje. Sigmund Freud je hlavním představitelem tohoto směru, po něm i Adler, Jung, Horneyová a Fromm. Jeho systém psychoanalýzy byl první formální teorií osobnosti a je stále nejuznávanější. Freudův vliv byl tak výrazný, že i přes jeho kontroverzní povahu zůstává už více než století rámcem pro studium osobnosti (Schultz, Schultz 2004).

Behavioristické pojetí, jehož zakladatelem je Watson, vylučuje sledování vnitřních stavů, omezuje se pouze na projevy pozorovatelného chování (Hartl, Hartlová, 2000) a Trpišovská (2001) shodně dodává, že osobnost je jen výsledkem sociálního učení, takovým dokonalejším živočichem, který pouze odpovídá na podněty z prostředí. „Behaviorismus víceméně žádnou ucelenou teorii osobnosti nepodává, výrazně se zajímá o složky chování

trvalé, neměnné, a ty, které lze posilováním, inhibicí či vyhasínáním, přehlížením modifikovat“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 381).

Personologické hledisko klade důraz na odlišnost jedinců, za základní hybné, tedy motivační, síly považuje získané lidské potřeby. Osobnost je tedy chápána jako samostatný, zodpovědný celek, ale není docenován vliv sociální determinace osobnosti (Trpišovská, 2001).

Faktorově analytický a rysový přístup se zaměřuje na empiricky podložený popis a analýzu složek chování a osobnosti. Základní složky osobnosti jsou považovány za relativně trvalé, umožňující predikci chování (Kučera, 2013). Tento přístup vyčleňuje podstatné vlastnosti, které jsou na sobě nezávislé. Tím se rozbíjí osobnost jako celek, nerespektuje se její zasazení do společenského kontextu (Trpišovská 2001, s. 15). Představiteli této teorie jsou mimo jiné Eysenck, Cattell a Guilford (Nakonečný, 2009). Z tohoto přístupu pramení i metoda zkoumání osobnosti použitá v naší praktické části, proto se jí budeme blíže zabývat v samostatné kapitole 1.4.

S přihlédnutím k rozsahu a charakteru této práce není možné do výše zmíněného přehledu zahrnout všechny teorie osobnosti a provést jejich detailní rozbor. Zmíněný přehled měl poukázat především na to, jak je tato oblast rozmanitá. Většina teorií vychází zejména z vývojového aspektu osobnosti člověka.

Osobnost, na kterou se v této práci zaměřujeme, se nachází ve stádiu adolescentním. Pro adolescenci, tj. pro starší školní věk (15 – 20 let), je typické dosáhnutí biologické zralosti, vyvážení tělesných funkcí. Úroveň smyslového vnímání je vysoká, stejně jako lehkost a trvalost učení. Nové poznatky se dobře a rychle ukládají do paměti (Kittnar Otomar a kol., 2011).

Tématu dospívání, které je charakteristickou proměnnou jedince i v oblasti osobnostní, je podrobněji věnována kapitola 1.5.1.

1.3 Vývoj osobnosti

Osobností se stáváme v průběhu života, nerodíme se jí. V dětství a mládí každého z nás probíhají vývojové změny výrazněji a rychleji, vývoj a proměna osobnosti není ukončena až do vysokého stáří (Pauknerová, 2006, s. 87). „Člověk se stává osobností již ve věku 3 let, kdy u něho vzniká vědomí já (na rozdíl od ne-já) a vůle (já chci) (Hartl, Hartlová, 2000, s. 380). Psychologové vývoj osobnosti pojímají vymezením dvou řad vlivů - vnitřních a vnějších činitelů.

Věcně analyzuje hlavní zdroje vývoje osobnosti Cattell, který v knize Vědecká analýza osobnosti blíže definuje vnitřní činitele vývoje osobnosti jako dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční vlivy. Mezi vnější činitele Cattell řadí fyzické prostředí, psychologické vlivy, společnost a kulturu. Společně vnitřní i vnější činitelé tvoří matici dynamických souvislostí interagující s člověkem v procesu jeho vývoje (Cakirpaloglu, 2012).

Naše práce sleduje osobnost ve vývojovém stádiu pozdní adolescence. Období dospívání tvoří podle Cakirpaloglu (in Dolejš, 2014, s. 7) přechod mezi dětstvím a dospělostí, kdy jedinec čelí tělesné, psychické, morální a sociální přeměně. Absolvuje komplexní přípravu pro vlastní bezbolestné a úspěšné zařazení do lidské společnosti, což předpokládá osvojení kulturních obsahů, vědomostí, norem, návyků a dovedností. Jsou to podmínky pro úspěšné, odpovědné a angažované plnění společenských očekávání a funkcí.

Období dospívání zahrnuje druhou dekádu lidského života a dělí se na ranou adolescenci - od jedenácti do patnácti let a **pozdní adolescenci**, která se vymezuje časovým intervalem od **patnácti do dvaceti let**. Samozřejmě se nejedná o ostrou hranici vymezení, vzhledem k individuální variabilitě, zejména pak vzhledem psychickému a sociálnímu vývoji (Macek, 2003; Vágnerová, 2005).

1.3.1 Teorie vývoje osobnosti ve vztahu k adolescenci

Říčan (2010) zdůrazňuje biologické zrání (nervové soustavy včetně mozku) a involuci jako faktor důležitý k formování osobnosti. To, jaký člověk je, mnohdy nejlépe pochopíme, když se zeptáme, jak se takovým stal. Samotné zrání by však nestačilo, osobnost se formuje učním, má svá kritická a senzitivní období i zákonité vývojové krize, které posouvají člověka ve vývoji dále. Tedy veškerý psychický vývoj je zároveň formováním osobnosti (Říčan, 2010).

Vývojovou teorií se mimo jiné zabývali známí psychologové - Sigmund Freud, Erik H. Erikson, Jean Piaget a Lawrence Kohlberg a u nás Václav Příhoda (Kohoutek, 2008).

Freudovo pojetí, opřené o vývoj libida, má pět stádií vývoje: orální, anální, falické, latentní a genitální. Název každého období je odvozen od středu zájmu jedince v daném období (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 239). „Freudův obraz socializace vyhlížel jako konstantní zápas či bitva – mezi dítětem, které chce být všemocné díky vrozeným sexuálním a agresivním pudům, a rodiči, kteří mu vnucují své standardy kulturního chování. Řečeno obecně, Freud pojímal socializaci jako poměrně ostrou vnitřní konfrontaci mezi biologickými pudy (reprezentovanými dětskými „živočišnými touhami“) a osvojenými

požadavky společnosti (reprezentované rodiči usilujícími o zcivilizování dítěte)“ (Jedlička a kol., 2015).

Nás vzhledem k tématu zajímá Freudovo období genitální, které začíná v adolescenci, v němž se právě nacházejí naši respondenti. V tomto věku sexuální potřeby určují směřování osobnosti a objektem potencionálního uspokojení těchto potřeb je kdokoliv mimo rodinu. Je tedy překonáno incestní zaměření z dřívějších fází vývoje podle Freuda. Naopak se adolescent snaží překonat svou závislost na rodiči – v tomto pohledu především ve vazbě na sexuální charakter. Dospívající upouští od svého egocentrismu a snaží se o oboustranně uspokojující sexuální vztahy a lásku (Vágnerová, 2005, s. 322).

Erikson vychází z teorie Sigmunda Freuda, tu však upravil a doplnil. Vývoj lidského života rozčlenil do osmi etap, přičemž zdůrazňoval biologické aspekty, ale také společenské, kulturní a historické podmínky vývoje člověka. Na sklonku života doplnil ještě etapu devátou, a dokončil tak cyklus stáří (Klevetová, 2008; DeLaney, 2016). Erikson poukazoval na fakt, že jedinec musí na každém stupni vývoje vyřešit určitý psychosociální konflikt. Dle dosavadního psychosociálního vývoje, který se opírá o růst a zrání celého organismu, je v dané etapě člověku postupně řešení umožněno (Říčan, 2010).

Na základě naplnění dané životní potřeby v daném vývojovém období se rozvíjí pozitivní a negativní základní postoje jedince ve vztahu k němu samému i k jeho okolí. Je nutné postupně prožít i zpracovat jednotlivé etapy, aby mohl člověk postoupit ve svém vývoji pokračovat dál (Showman, McCown, 2014; DeLaney, 2016).

V Eriksonově pojetí je adolescence obdobím hledání vlastní identity v konfliktu vůči pocitům nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi (Vágnerová, 2005). Díky nejistotě se může adolescent orientovat na velký osobní vzor, který ho pak, jako ideál naší kultury, provází po zbytek života (Říčan, 2010). S tématem „Osobnost žáka střední školy ve vztahu k jeho agresivitě“ nejlépe koresponduje Eriksonovo období **hledání a rozvoj vlastní identity**, která by byla subjektivně přijatelná a alespoň částečně odpovídala představám adolescenta (Vágnerová, 2005). To se projevuje větší snahou o sebepoznání, kdy jedinec prochází obdobím boje s nejistotou či pochybnostmi o sobě samém a obdobím hledání své vlastní pozice ve společnosti. V této vývojové (osobnostní, životní) fázi se může adolescent potýkat se silným, existenciálním, vnitřním konfliktem, který ho může inspirovat k doživotní orientaci na velké osobní vzory (Sobotková, 2014).

Ačkoliv Erikson přijal mnohé z Freudových teoretických poznatků, liší se od Freuda ve dvou důležitých věcech. Za prvé, Erikson zdůraznil, že děti jsou aktivní, zvědaví jedinci, kteří se snaží si přizpůsobit své prostředí. Spíše než pasivní reakcí na biologické nutkání, jsou

formování svými rodiči. Druhý kritický rozdíl mezi Eriksonem a Freudem je, že Erikson klade mnohem menší důraz na libido a daleko větší důraz na sociální a kulturní vlivy než Freud. Z tohoto důvodu označujeme Freudovu teorii jako teorii psychosexuální a Eriksonovu teorii jako psychosociální (Shaffer, Kipp, 2010, s. 44).

Piaget se zabýval vývojem kognitivních funkcí od narození do smrti, tzv. psychologií inteligence. V obecném vývoji jedince zdůrazňoval převahu vlivu biologického zrání, tzv. kvazimaturacionismus (Blatný a kol., 2010, s. 172). Podle Piagetovy kognitivní teorie se člení vývoj od narození do dospělosti na čtyři etapy, ve kterých se formuje myšlení i inteligence: stádium senzomotorické, stádium předoperační, stádium konkrétních operací, stádium formálních operací (Kuric, 2001).

Období adolescence dle Piageta spadá do poslední, tj. páté etapy, která nastupuje kolem 11 – 12 roku života. Jde o tzv. etapu formálních logických operací a abstraktního myšlení, kdy intelekt dosahuje takové úrovně, že je možné využívat abstraktní myšlení. Tedy dospívající začínají uvažovat hypoteticky, nezávisle na daném vymezení problému, s různými variantami, dokonce i těmi, co reálně neexistují (Vágnerová, 2012). Emocionální vývoj probíhá v adolescenci postupně ve fázích od zvýšené emoční lability až jejímu relativnímu stabilizování, diferenciaci a zvnitřnění emočních prožitků. I tato teorie byla kritizována, nejčastěji pro svou přílišnou biologickou orientovanost, která nebere na zřetel vliv výchovy, prostředí a kultury (Sobotková a kol., 2014, s. 30).

Kohlberg byl žákem Piageta (Blatný a kol., 2010; Langmeier, Krejčířová 2006). Svou teorii dělí Kohlberg do šesti stupňů morálního usuzování, které přiřadil ke třem rovinám, přičemž klíčová je motivace. V každé rovině (předkonvenční morálky, konvenční morálky a postkonvenční morálky) prochází jedinec dvěma stupni, a to vždy ve stejném pořadí. Každý stupeň totiž vychází z předešlého nižšího stupně a je základem pro následující stupeň vyšší. Vývoj může probíhat individuální rychlostí anebo se může na nějakém stupni zastavit (Kučera, 2013). Posledního šestého stupně, ve kterém člověk dospěje do fáze přijetí vlastních morálních principů, dosáhne jen velmi malá část populace (Jedlička, 2015).

Adolescent se nachází v konvenční úrovni, protože řeší normy a pravidla společnosti, ve které žije. Morálka některých starších adolescentů přestává být omezena na pouhé mechanické respektování daných pravidel. Adolescent uvažuje o morálních principech, a zaujímá k nim vlastní stanoviska. Jejich závěry bývají absolutizující a akcentované. Z toho vyplývá netolerance k lidem s jinými názory, kteří adolescenty matou a jsou jim proto nepříjemní. Pozdní adolescence je období zrání a přechodu do dospělosti (Macek, 2002), a proto i adolescent může dospět do Kohlbergovy úrovně postkonvenční morálky, založené na

osobně akceptovaných hodnotách a principech, platných nezávisle na jakékoliv autoritě, spojené s individuální zodpovědností. Individuální relativismus může být někdy problematický, protože vysvětluje zlo i dobro na základě vlastního přesvědčení (Vágnerová, 2005). Přesto se adolescent snaží vyhnout odsouzení ze strany autorit a vlastního pocitu viny, proto většinou nedělá věci, které jsou ilegální (Raboch, 2012).

Kohlberg byl kritizován za pouze mužský model morálky, která nezahrnuje ženskou morálku. Kromě genderového aspektu Kohlberg, stejně jako Piaget, nebral v úvahu vliv emocí na morální uvažování a chování (Oakley, 2004, s. 99).

Rodgers je vedle Allporta, Maslowa a dalších, představitelem humanistické teorie (Nykl, 2012). Humanisté se zaměřují na specificky lidské vlastnosti a motivy, kterými se člověk liší od zvířat. Oproti psychoanalýze nepátrají humanisté po dřívějších determinantách aktuálního duševního stavu, ale zdůrazňují lidskou orientaci na budoucnost, tedy na fakt, že si člověk rozvrhuje svou budoucnost a zároveň na sebe za to bere veškerou zodpovědnost. Proto studují především **prožívání** (Plháková, 2006). Rogersova teorie osobnosti se nesnaží podat výčet charakteristik osobnosti či popis její struktury, ale chce zachytit proces a podmínky osobnostní změny. Vychází z teorie pole a je zaměřena na procesuální stránku, neustálý pohyb a změnu, na interakci mezi prostředím a člověkem (Šiffelová, 2010). Každá osobnost má svou hlavní hnací sílu v tendenci k seberealizaci, sebeaktualizaci. Na rozdíl od Maslowa považuje Rogers tuto sebeaktualizační tendenci za vrozenou (Rogers, Maslow in Vymětal, 2004). Proto bývá Rogersova teorie označována jako **teorie self**. Sebepojetím se kromě Rodgersa zabýval i James, Freud a Bandura (Fischer, Škoda, 2014).

Dramatický vývoj sebepojetí se odehrává v pubertálním období, kdy do děje vstupuje zvýšená sebekritičnost, konfrontace duševního a tělesného sebepojetí skrze akceleraci pohlavního vývoje a s tím spojenou tělesnou proměnu. Přibývá emoční lability, nejistoty a to ovlivňuje vnímání obrazu sebe sama (Macek, 2003).

Adolescent pracuje se sebeúctou, která je na bázi sebepřijetí. Self-obraz je utvářen konfrontací s vrstevníky a při hledání hodnoty nové stránky vlastní identity. Přibývá emoční lability, nejistoty a to ovlivňuje vnímání obrazu sebe sama. V tomto věku se lidé více pozorují a intuitivně, introspektivně hledají cestu k lepšímu sebepoznání a přijetí sebe sama jako celku. V adolescenci ovlivňují vývoj sebepojetí faktory sociální, morální, etické a psychologické tak, aby duševní sebepojetí „dohnalo“ akcelerovaný tělesný vývoj z puberty a člověk mohl fungovat bez psychického napětí a neurotických reakcí. Adolescent v náhledu na sebe sama uvažuje v kontextu psychosociálním, sociálním, morálním, etickým a filozofickým. Pokud

bychom pubertu nazvali „filozofií těla“, potom je adolescence o hledání vlastní „filozofie života“ (Vašina, 2010).

1.4 Struktura osobnosti

V této kapitole bude stručně nastíněno vnitřní uspořádání osobnosti s ohledem na podstatná teoretická východiska pro tuto práci a pro úplnost tématu osobnosti.

Téma struktury osobnosti se věnuje jejímu vnitřnímu uspořádání, důraz je kladen na trvalejší charakteristiky osobnosti, vlastnosti a vztahy mezi nimi (Pauknerová, 2012). Tyto jsou základem pro určité chování a prožívání konkrétního člověka v různých situacích. Úkolem struktury osobnosti je postihnout, co je v chování člověka stálé, nezávislé na proměnlivosti situací, prostě co se vždy v nějaké míře v chování jedince projeví (Blatný, 2010).

V současné psychologii se pro popis struktury osobnosti uplatňují tři různé vzorce:

- vrstevná koncepce;
- faktorová koncepce;
- typologická koncepce (Kopecká, 2011).

Zároveň můžeme podle Nakonečného (2009) dělit strukturu osobnosti **horizontálně** a **vertikálně**. Jako na **vertikálně vrstevnatou** nahlížel na strukturu osobnosti například Freud. Z jeho pohledu se skládá osobnost z interakčních částí Id, Ego a Superego. Je založen na analogii geologického vrstvení tzn. ukládání mladších vývojových vrstev na starší, přičemž platí, že "geneticky starší funkční vrstvy (pudy) během vývinu ustupují do pozadí a jsou funkčně překrývány vrstvami mladšími. Toto se děje na úrovni fylogenetické i ontogenetické a klíčovou roli hraje popsána funkční dominance, tedy vývojově převládající funkční systém regulace psychické činnosti. Tento přístup je oblíbený zvláště v německy mluvících zemích a Freudem, na nějž navazují klinicky zaměřené teoretici motivace a psychopatologie. Vrstevnatost v reflexním pojetí osobnosti prosazoval i ruský fyziolog I. P. Pavlov (Jedlička a kol., 2015).

Při **horizontálním** pohledu na strukturu osobnosti, který je představitelem jejího **faktorového** popisu, se za základní prvek její struktury považuje **rys osobnosti**. Získáme ho, oddělíme-li u vlastnosti to, co je z venku pozorovatelné, vnímatelné, co se projevuje jako způsob chování jedince (např. agresivita, otevřenost) a vnitřní, nepozorovatelné latentní sklony, které jsou základem onoho rysu. Rys tedy lze chápat jako konzistentní, přetrvávající a stabilní charakteristiku osobnosti, která může být vrozená (např. temperamentové

charakteristiky osobnosti) nebo získaná tedy naučená. Stručně řečeno, rys je pozorovatelná vlastnost (Blatný, 2010).

Z tohoto hlediska **Cattell** (1957, in Hartl, Hartlová, 2000, s. 381) dospěl faktorovou analýzou ke čtyřem polárním vlastnostem osobnosti, jimiž jsou:

- a) extraverte – introverte;
- b) integrace- úzkost;
- c) rozumovost – citovost;
- d) vzdornost – lhostejnost;
- e) mimo stojící míra inteligence.

Cattell analyzoval lidské chování, a položil tak základy psychometriky. Vytvořil šestnácti-faktorový model osobnosti a známý diagnostický dotazník 16PF (Kučera, 2013).

Allport (1937, in Hřebíčková, Urbánek, 2001) vydělil dva typy rysů:

- **vnější** (behaviorální) **rysy**, které můžeme běžně pozorovat a projevují se jako způsoby chování jedince (např. agresivita, otevřenost);
- **vnitřní** (emoční a kognitivní) **rysy**, nepozorovatelné latentní sklony, které jsou základem onoho rysu.

Meehl (1956, in Hřebíčková, Urbánek, 2001) přisoudil vnějším rysům pojem z biologie, nazval je fenotypické a vnitřní rysy zase jako genotypické. Fenotypické rysy nacházíme v běžném jazyce a zahrnují pozorovatelné charakteristiky, jejichž prostřednictvím popisujeme individuální odlišnosti. Genotypické rysy vysvětlují fenotypické rysy a příčiny našeho chování.

Představitelé tohoto chápání osobnosti se snažili kromě identifikace jednotlivých rysů pochopit i vzájemné vztahy mezi nimi. Pomocí matematické analýzy se pokusili vymezit obsah pojmů, které jsou označovány slovy hovorového jazyka (Hřebíčková, 2002).

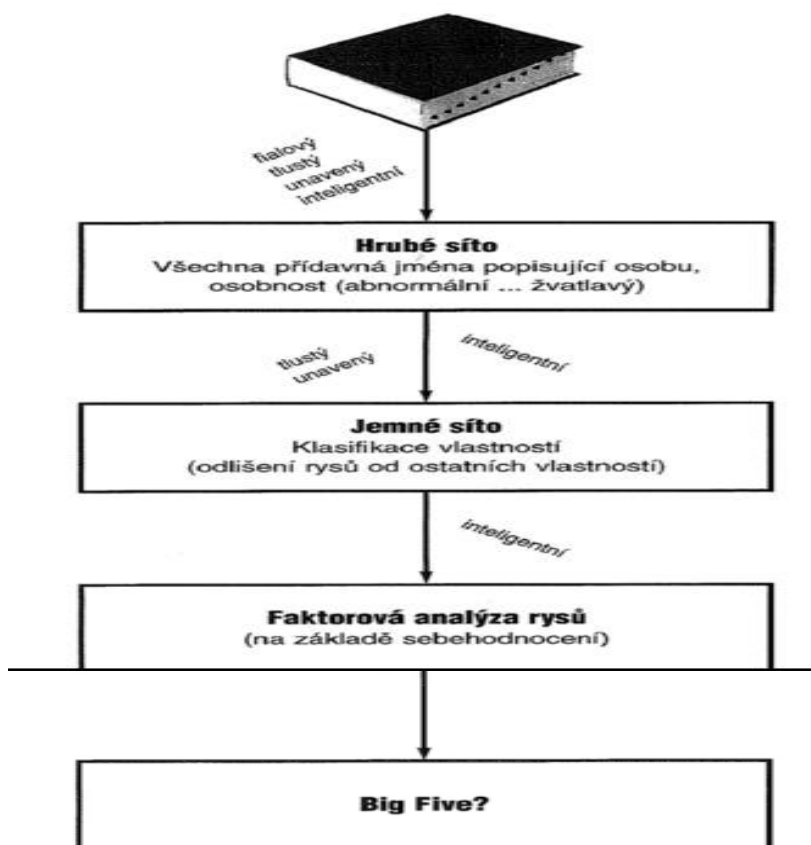
Jedním z představitelů rysového a faktorového přístupu byl také Guilford se svým modelem struktury intelektu (který neuvádíme, protože tolik nesouvisí s tématem práce).

Eysenck byl autorem klasického modelu rysového přístupu k osobnosti. Jeho teorie se skládá ze tří osobnostních dimenzí: extraverte – introverte, neuroticismus – stabilita a psychoticismus – superego. Eysenck seskupil rysy do čtyř typů osobnosti, známých jako typy temperamentu: melancholik, cholerik, flegmatik a sangvinik (Tod, Thatcher, Rahman, 2012). Eysenckova empirická teorie temperamentu byla i základem pro diagnostické psychologické dotazníky.

Platnost dichotomních kategorií labilita – stabilita a introverte – extroverte, byla uznána a převzata do NEO Big five dotazníku (Cakirpaloglu, 2013). Je založen na modelu pěti

faktorů, skládající se z pěti dimenzí představujících osobnost, v nichž jsou seskupeny podobné rysy.

Jeden z modernějších způsobů, **Big five**, je použitý i v této diplomové práci. Rozlišuje pět „rozměrů“ lidské osobnosti (Koukolík, Drtilová 2011). Pojem „Big five“ neboli velká pětka, vznikl ve Spojených Státech a pramení z „NEO Five-Faktor inventory“ autorů P. T. Costy a R. R. McCrae, v české verzi přeložený M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001). Slouží ke zjištění míry individuálních odlišností osobnosti. Autoři nejprve sestavili na základě Cattellovy šestnácti faktorové studie pouze tří faktorový model - Neuroticismus, Extraverze a Otevřenost, který se stal základem pětifaktorového osobnostního dotazníku. Časem však doplnili svůj model o další dvě dimenze – Přívětivost a Svědomitost, čímž vznikl dotazník NEO Five- Factor Inventory (Hřebíčková, 2011). Podrobněji je Big five popsán v kapitole 6.1. Níže je zobrazen na obrázku přibližný postup při zhotovování škál tohoto dotazníku.



Obrázek č. 2: Obvyklý postup lexikální analýzy osobnostně relevantních přídavných jmen (Blatný, 2010, s. 47)

Typologický popis struktury osobnosti vychází z předpokladu, že jedince lze uspořádat do rozdílných skupin, které lze vystihnout určitým vzorcem osobnostních vlastností zvaným osobnostní typ (Fontana, 2014). Typologických soustav je mnoho, dělí se na psychologické, které rozlišují osobnostní typy, např. dle hodnoty a extravertze či introvertze člověka. Dále se dělí na biopsychologické, u nich se snoubí tělesno i duševno, tedy vzhled a povaha (Kopecká, 2011).

Uvedené strukturální přístupy naznačují, že struktura osobnosti se chápe jako něco stabilního, relativně se protínajícího. Je třeba zdůraznit, že změny chování se nemusí slučovat se změnami struktury osobnosti.

Mimo rysů spadajících do struktury osobnosti také schopnosti, temperament, inteligence, emocionalita, tvořivost, postoje a motivy. Ale vzhledem k tomu, že jejich popis by zabral mnoho prostoru a není to prioritním tématem naší práce, je uveden pouze jejich výčet, aby představa o struktuře osobnosti byla úplná.

1.5 Dynamika osobnosti

Dynamika osobnosti se zabývá otázkou, jak duševní děje, v závislosti na struktuře osobnosti za neustále se měnících podmínek prostředí, probíhají. Zaměřují se tedy na faktory, které způsobují změny prožívání a chování obecně. Přednostním tématem dynamiky osobnosti je problematika motivace (Pauknerová, 2012; Pavlovský a kol., 2012).

Nyní bychom mohli dlouze rozebírat obecné vnímání dynamiky osobnosti. Pro tuto práci je však podstatnější uchopit tento problém z hlediska žáka střední školy, který byl respondentem našeho výzkumu a jeho vývojovým životním obdobím byla pozdní adolescence (Vágnerová, 2005; Macek, 2003).

1.5.1 Dynamika osobnosti v období adolescence

Z hlediska chování a prožívání se v dospívajícím v tomto období adolescence odehrává několik zásadních proměn (Lerner, Steinberg, 2004). Stručně je tedy lze shrnout následovně:

a) přijetí vlastního těla, tzn. pojetí vlastního těla jako hodnoty:

- z tohoto hlediska se jedná o kultivaci, rozšiřování a prohlubování zkušeností se svým tělem, jeho fungováním, možnostmi jeho vývoje. Cestu zde otevírá životospráva, sport, pěstování aktivního zdraví;

b) sebeuvědomění jako chlapce, dívky/ muže, ženy a vztah k opačnému pohlaví:

- nápor sexuálního citění a prožívání (důležité je, jaké vzory dítě v té době zaujmou a podnítky k identifikaci). Jinými slovy - jedná se tedy o pojetí a akceptaci vlastní mužské / ženské přirozenosti;

c) přijetí svého postavení ve vrstevnických vztazích:

- jde zde o tzv. pojetí a akceptaci sebe samého a svého postavení ve vrstevnických vztazích (otázka vlivu kamarádů, spolupráce, čestného soupeření apod.);

d) počátky vytyčování životních plánů a perspektiv:

- projasňování si vlastní budoucnosti (toto téma přechází do adolescence, kde teprve nachází své plné vyjádření a stává se jejím hlavním úkolem);

e) proměny vztahu k rodičům a uchování významu rodinného zázemí:

- jde o uchování, respektive obnovu významu rodinného zázemí jako útočiště nabízejícího porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci (Miller, Stoeckel, 2015).

Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost k porozumění sobě samému. Aby si zvolil své budoucí cíle a osamostatnil se ve všech oblastech. K tomu je potřeba respektovat individuální tempo biologického, psychického a sociálního vývoje (Vágnerová, 2005).

2 AGRESIVITA

„Násilí je vždy výsledkem strachu a slabosti. Jakýkoliv druh násilí je pak svědectvím nikoliv síly, ale bezmoci“.

J. A. Ruděnko²

Lidská agresivita je bohužel všudypřítomný fenomén s negativním dopadem na společnost. V médiích jsme toho každodenně svědky. Obrovské množství úmrtí na celém světě je způsobeno následkem interpersonálního násilí, které je ve své podstatě neplánovanou impulzivní agresí. Nejsmutnějším faktem v této situaci je, že autory této agrese jsou duševně zdraví lidé (Látalová, 2013). A co víc, tyto duševně zralí páchatelé zlo, se najdou nejen mezi dospělými, ale i mezi lidmi v mladším věku.

Dětská agresivita stoupá (Říčan, Janošová, 2010). Adolescenti dovedou jednat i krutě a bezcitně, a to v případech, kdy jsou přesvědčeni o oprávněnosti bezohledného jednání. Četnost i intenzita násilí narůstá již v pubertě, v 17 letech dosahuje svého vrcholu a po 20. roce pomalu klesá. Vývoj pohotovosti k agresi bývá plynulý, agresivní adolescenti se podobným způsobem totiž chovali již v dětství. Někteří z nich necítí vinu, nejsou schopni empatie a sympatií k druhým (Vágnerová, 2005).

To jsou důvody, proč se v této diplomové práci zabýváme tématem osobnosti žáka střední školy a agresivitou.

Jak se však liší agresivita od agrese? Tyto pojmy jsou často ztotožňovány (Orel, Facová, 2009; Tod, Thatcher, Rahman, 2012), i v naší práci se agrese a agresivita prolínají, ale každý z nich má odlišný význam. A co potom hněv, nemůže to být pojem shodný s agresí či agresivitou? V následující podkapitole si objasníme pojmy vztahující se k tomuto tématu.

2.1 Vymezení základních pojmů

Z nastudovaných poznatků jasně vyplývá, že agresivní chování je chování zaměřené na dosahování cílů. O definování toho, co vlastně agresivita a agrese je, se snaží celá řada autorů, jejichž některé definice představíme. Budeme zde také charakterizovat pojmy frustrace, hněv, impulzivita, násilné chování, asertivita, šikana a kyberšikana, které úzce s agresivitou souvisí.

² RUDĚNKO, Elena. *Agresivita dospívajících*, 2011. Dostupné online:

<http://volna.org/pedagogika/aghriessiiia_podrozkov.html> cit. Dne 4.1.2016

Agrese

Dařílek (2013) a Koukolík (2008) vymezují agresi jako záměrné **chování**, jehož **cílem je poškodit** jinou osobu. K tomu Poněšický (2010) ještě doplňuje poškození přírody, věci i sebe samého. A dodává, ve shodě se Svobodou (2014) že agrese je považována za vrozenou vlastnost nebo vitální sílu, kterou má člověk v sobě a používá ji ke své adaptaci či udržení života. A proto jsme všichni potenciálně agresivní, protože tuto „sílu“ potřebujeme. Agresivní sny, myšlenky a představy se pod agresi nezahrnují. Autoři Robinson a Wilkowski (2010) definují agresi jako podmínku chování zjevně motivovanou touhou ublížit nebo potrestat partnerovy interakce. Dařílek a Koukolík (2001; 2011) k tomu dodávají, že se jedná o jednotku chování, při které jednotlivec, který se jí dopouští, věří, že chování poškodí cíl, ale zároveň však musí platit, že **cíl je motivován se tomuto chování se vyhnout**.

Nejnižším stupněm agrese je nepřátelství, **hostilita**. Poznáme ji u žáka, který dává zřetelně najevo své antipatie vůči sobě i okolí (Fischer, Škoda, 2014). Hostilitu vysvětluje Lovaš (in Výrost, Slaměník, 2008) jako postoj, pro který je typický negativismus, zatrpkllost a odpor vůči ostatním lidem. Jedinec ji získává učením, na rozdíl od agresivity, která je z větší části vrozená (Heretik, 2004). Vystupňovaná hostilita pak přechází do **verbální agrese**, kdy žák druhému či učiteli přímo vynadá, uráží ho nebo nepřímo přes textové zprávy vyhrožuje. A třetím stupněm je už nejzávažnější **fyzická agrese**, která může napadnout přímo věci nebo živé tvory (Marková, Venglářová, Babiaková, 2006).

Agresivita

Dařílek (2001, s. 217) uvádí, že: „Pokud se agresivní chování stane **vlastností osobnosti**, označuje se termínem agresivita, kterou je nutné odlišit od agrese jako aktu chování.“ Agresivitu lze tedy do jisté míry vnímat jako charakteristický znak či vlastnost osobnosti jedince. V nejširším smyslu lze agresivitu definovat jako dispozici k agresivnímu chování. Steffgen a Goolwitzer (2007) považují agresivní chování jako regulační strategii pro ochranu sebe, ať už fyzickou nebo psychickou. Agrese je viděna jako emocionální ukazatel psychického ohrožení sebe sama.

Každý jedinec je vybaven určitou mírou agresivity, jinak by neměl ve společnosti šanci na přežití. Člověk s vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně. Se svojí agresivitou těžko bojuje, protože ovládá jeho život a působí vážné komplikace v mezilidské komunikaci. Impulzivně reaguje i na podněty, které by jiný člověk přešel bez povšimnutí, případně by se zasmál. Proti tomu člověk, který má nízkou míru

agresivity, je ve vypjatých situacích schopen se dohodnout, usmířit se, svým okolím je považován za diplomata, za člověka, komunikativního, schopného kompromisu (Martínek, 2015).

S agresivitou je někdy zaměňován pojem **násilí**. Tento termín charakterizuje jen lidské jednání a chování a bývá tradičně používán v sociologii nebo forenzních disciplínách. Kdežto v přírodních vědách u studia zvířat používá termín agresivita (Fischer, Škoda, 2014).

Frustrace

Mnozí autoři (Helus, 2011; Škrála, Škrlová, 2008; Šimanovský 2015) se shodují v tom, že nejčastější příčinou agresivity je frustrace. Frustrace jako psychický stav nastává, když je nějakým způsobem znemožněno uspokojení aktualizované potřeby člověka nebo dosažení určitého cíle. Dá se říct, že míra frustrace se zvyšuje se subjektivní důležitostí a naléhavostí potřeby (Paulík, 2010). Může být fyzická nebo psychická. Frustrování také můžeme být v momentě, kdy nenalezneme nebo nemůžeme nalézt řešení situace (Osten, 2005). Frustraci prožíváme tím hůře, čím více jsme od situace, která nás stála mnoho investovaného času, očekávali.

S tím souvisí i pojem **frustrační tolerance**, tedy práh jedince, jeho schopnost vyrovnávat frustrační napětí a zvládat situaci. A tato tolerance je dána individuální osobnostní výbavou. Někteří se s odkládáním svých potřeb velice těžko smiřují, jiní s tím nemají žádný problém (Andršová, 2012). A tady se dostáváme k pojmu **katarze**. Jedná se o odstranění napětí a frustrace pomocí emočního vybití. Cílem je ventilace nahromaděné energie, to vede k lepšímu porozumění situaci a k nalezení správného přístupu pro řešení aktuálních potíží (Cakirpaloglu, 2012).

Hněv

Jednou z podob agrese je i hněv, který obvykle předchází agresivnímu chování (Hasson, 2015). Hněv je specifická lidská emoce, při níž předpokládáme její vrozené základy. Vyznačuje se pocitem podráždění (Robinson, Wilkowski, 2010). Pokud se hněv vymkne kontrole a schází možnost si ho vybit, přechází do agrese, která může být destruktivní a může vést až ke katastrofickým následkům. Někdy se projevuje agresivní hněv předváděním se, snahou být za každou cenu středem pozornosti. Žáci se sklony k agresivním projevům hněvu bývají často sobečtí a nejistí a viní ostatní z vlastních chyb (Hadfield Sue, 2013). Afekty na stejné úrovni jako je hněv, jsou pak i zlost a vztek (Látalová, 2013)

Impulzivita

Agresivita může být vázána na impulzivitu (Vašina, 2010; Pavlovský, 2012; Drbohlav, 2013), jakožto trvalejší osobnostní charakteristiku, proto uvádíme i tento pojem. Impulzivitou rozumíme sklon jednat náhle bez rozumové úvahy, ze silného vnitřního (např. emočního či afektivního) popudu, nemaje adekvátní důvod, jasný cíl a účel (Kalina a kol., 2015). Lidé s vysokou mírou impulzivity mají rovněž sklony k urážlivosti, vztahovačnosti, komunikace s nimi bývá často obtížná. Mnohdy trpí tím, že se okolí od nich distancuje. Vztáhneme-li to na žáka, protože o něm je tato práce, takový žák působí zmateně, chaoticky, zbrkle, skáče do řeči, okamžitě se chce uplatnit, vykřikuje, předčasně se hlásí, nečeká na vyzvání od učitele a tím narušuje chod celé vyučovací hodiny (Martínek, 2009).

Patologická a zdravá agresivita

Společensky přijatelnou formou agresivity je **asertivita**. Mottem asertivity je „věř sám sobě“ (Capponi, Novák, 2012). Asertivita je možnou strategií jednání. Asertivně jednající lidé umí stát za svými právy způsobem, jímž nepotlačují práva ostatních. Vyjadřují přímo svůj názor a otevřeně říkají, co si myslí a chtějí, aniž by manipulovali s ostatními. Umí pochopit ostatní a vyhovět jim způsobem, který vede ke vzájemné spokojenosti obou stran. Na rozdíl od agresivního chování, které by se dalo shrnout do cíle „já vyhraju, ty prohraješ“, se asertivní jednání dá shrnout do cíle „já vyhraju, ty vyhraješ“ (Potts, Potts, 2014).

Nejhorší, tedy patologickou formou agrese je **násilné chování**, které definujeme jako úmysl někoho poškodit fyzickou agresivitou (např. bitím, kopáním apod.). Do této formy agrese však patří i vyhrožování užitím zbraně nebo její používání (Raboch, 2012).

Ve školním prostředí se setkáváme s násilným chováním v podobě **šikany** a kyberšikany. Šikana se od agrese liší ve třech bodech: (1) za agresivním jednáním je vždy úmysl ublížit, (2) k takovému jednání dochází opakovaně a (3) mezi obětí a agresorem je evidentní nepoměr sil, oběť se nemůže dobře bránit. V případě tradiční školní šikany má většinou agresor silné postavení ve skupině a bývá fyzicky zdatnější. Oběť vnímá jednání agresora negativně, jako ubližující a nevyvolává střety s agresorem. Šikana je dnes velkým problémem a školy musí mít zpracovaný plán prevence šikany.

Kyberšikana je v podstatě šikanou v elektronické podobě, jen specifičnost online prostředí kritéria pro její zjištění problematizuje. Kyberšikana se může odehrávat prostřednictvím sociálních sítí, her, emailových zpráv i přes mobilní telefon (Ševčíková a kol., 2015).

2.2 Teorie původu agrese a agresivity

Téma teorie původu agresivity a agrese najdeme v celé řadě odborných publikací. Užívají se však v různých významech, což způsobuje určitý významový chaos. Podle Fischera se Škodou (2014) a Fromma (2007) se jedná o důsledek rozporu mezi koncepcí vzniku agrese K. Lorenze a S. Freuda, kteří tvrdí, že agresivita je spontánní pudová tendence, která nepotřebuje vnější podnět. Opozičně behavioristé hledají příčiny agresivity nikoliv uvnitř člověka, ale právě v jeho okolí. Pojdme postupně nahlédnout do jednotlivých teorií vzniku agresivity. Holeček (2014) uvádí dělení teorií vzniku agresivního chování na:

2.2.1 Teorie pudové

- **Teorie psychoanalytické**

Pudovou teorii Sigmunda Freuda vysvětluje ve své knize například J. S. Nevid (2011). Na základě Darwinovi teorie Freud uznal, že máme se zvířaty spoustu společných rysů, které potřebujeme k přežití. Měl na mysli dýchání, potřebu jídla a pití, i vylučování. K přežití jako druhu se musíme reprodukovat. Freud věřil, jsme obdařeni sexuálním pudem, takovým instinktem k životu, který nazýval Eros. Druhým instinktem, který máme, je Thanatos - destruktivní instinkt smrti. Tyto dva pudy soupeří v člověku mezi sebou. Pud smrti je vyjadřován agresí, destrukcí, ničením. Agresivní instinkt je spolu s instinktem sexuálním podle S. Freuda podkladem pro chování lidí i zvířat.

- **Etologicko- biologická teorie (Lorenz)**

Konrad Lorenz také považuje agresi za jeden ze základních instinktů, podle něhož člověk jedná. Snahou lidí, vlastně i zvířat, je tento pud oslabit. Vzhledem k faktu, že agrese v každodenním životě není společensky přijatelná, hledají lidé přijatelnější cesty (např. sport), jak svou vrozenou agresi uvolnit (Tod, Thatcher, Rahman, 2012).

2.2.2 Teorie reaktivní

Jak název naznačuje, podle této teorie je agrese reakcí na vnější nebo vnitřní podněty. Již v roce 1939 publikovala skupina psychologů University v Yale knihu „**Frustrace a agresivita**“, ve které J. **Dollard** uvádí svou teorii, že agresivita je reakcí na frustraci (Baumeister, Bushman, 2010). Během dalšího zkoumání vztahu frustrace a agrese nicméně vyšlo najevo, že frustračně - agresivní hypotéza nebyla schopna vysvětlit všechny typy agrese a byla zpochybňována autory jako např. Bussem, Cohenem, Patorem (in Huesmann, 2013). N. Miler (in Huesmann, 2013) sám popíral nevyhnutelnost agrese jako reakce na frustraci s tvrzením, že frustrace vytváří podněty k řadě různých typů reakcí, z nichž jedna je podnět

k nějaké formě agresivity. Z čehož plyne, že frustrace může být zdrojem i pozitivních reakcí jako je tvůrčí dovednost nebo vynalézavost (Paulík, 2010). Selingmanův pojem naučená bezmocnost, chce pro změnu ukázat, že frustrace může také vést k pasivitě (Jandourek, 2008). Tato teorie upozornila na případ nastávající při nemožnosti překonání zdroje agrese – orientaci agresivity na jiný objekt, tzv. obětního beránka.

2.2.3 Teorie naučeného chování

Další inovace se teorie agresivity dočkala v roce 1973, kdy A. **Bandura** předložil svou teorii **sociálního učení**: negativní agrese se dá naučit a udržovat, jako každé jiné nové chování. Přes učení nápodobou od socializačních činitelů (např. od rodiče, vrstevníka, učitele a médií) a prostřednictvím pozitivních odměn Bandura vysvětluje, proč jsou někteří lidé více násilně agresivnější než ostatní. Později revidoval tuto teorii na **sociálně kognitivní** (Greider, 1997). Bandura s Waltersem provedli studii na dětech z mateřské školy, na které dokázali, že děti, které se učí, že agresivita je přijatelná, budou také agresivní, obzvláště dostanou-li za to pak odměnu (Hoskovcová, 2006; Jandourek, 2008).

Na způsob chování jedince tedy mají vliv i jeho životní zkušenosti. Sklon k agresivitě se rozvíjí učením, není tedy pouze závislý na genetické dispozici, ale i na vlivu prostředí. Zároveň je nutné brát v potaz, že agrese je součástí adaptačního mechanismu na vnější podmínky, které jedince obklopují.

2.3 Formy (směry) agrese

Vzhledem k propojení témat agresivity a adolescence je nutné uvést i formy agrese, protože jedna z forem, autoagrese, je v adolescenci velmi častá. Uvádíme dělení dle Kriegelové (2008):

Agrese namířená na člověka může být fyzická i psychická. Jedná se o agresi namířenou na spolužáka, sourozence, rodiče, sousedy apod.

Agrese vybitá na zvířeti je vhodné zachytit v předškolním věku, kdy dítěti nesmíme dovolit, aby si vybíjelo svou agresi na živém tvorů. Tím bychom mu dávali špatný vzor, dostalo by návod, že může ublížit menšímu a bezmocnějšímu.

Autoagrese má dva nejzávažnější projevy – sebevražedné (suicidální) jednání a sebepoškození (automutilaci), jejichž výskyt se zvyšuje (Kriegelová, 2008). Sebepoškození je agrese nasměřovaná vůči sobě samému. Způsoby sebepoškození jsou různé, od nejméně závažných (př. dloubání, jizvení kůže, tahání vlasů), přes stereotypní automutilace (př. bušení hlavou, pálení kůže, značkování rozpáleným kovem, stlačování

očních bulev, kousání prstů), až po extrémní automutilace (př. kastrace, amputace končetin). U adolescentů je velmi častým sebepoškozujícím chováním anorexie nebo bulimie, tedy poruchy příjmu potravy. Sebepoškozování musíme brát jako varovný signál, kdy dítě „volá o pomoc“ a musíme vyhledat psychiatra (Plevová, Slowik, 2010). Suicidální chování je širším pojmem, obsahujícím nápady, myšlenky, výroky a proklamace. Suicidálním jednáním míníme behaviorální projevy směřující k vykonání suicidia (Fischer, Škoda, 2014). Na vzniku suicidálních pokusů se podílí více faktorů a jsou velmi časté v dětství a adolescenci. Rizikovým faktorem a podkladem pro sebevražedné jednání mohou být problémy v rodině, studijní nebo pracovní problémy, vrstevnické vztahy, partnerské vztahy nebo duševní porucha. Studie uvádí, že nejčastějším zjištěným rizikovým faktorem jsou problémy v rodině (Koutek, Kocourková, 2006).

Agrese vybitá na neživém předmětu se bude nejlépe demonstrovat na případu ze školního prostředí. Kelnarová, Matějková (2014) uvádí příklad žáka odcházejícího od tabule. Žák dostal nedostatečnou a svou nahromaděnou agresi – vztek, si vybije v momentě, kdy třískne žakovskou knížkou o lavici.

2.4 Typy agresivity a její dělení

Agrese zahrnuje široké spektrum chování. Může mít různé příčiny, projevy, psychologické pozadí. Pro lepší pochopení, zkoumání a práci s ní se vytvořilo mnoho typů a rozlišení (Výrost, 2008).

Obecně ji dělíme na konstruktivní a destruktivní agresivitu. **Konstruktivní agresivita** je účelné jednání napomáhající rozvoji a obraně jedince. Konstruktivní agresivita může posloužit či pomoci druhým lidem, protože pomáhá rozvíjet osobnost. Zařadili bychom sem výše zmíněnou asertivitu. Na rozdíl od **destruktivní agresivity**, která má cíl ničit, ubližovat a pokud je u jedince silná, souvisí to s poruchou jeho osobnosti (Pavlovský, 2012).

Agresivita, jak již bylo zmíněno, není jen vlastností lidí, ale i zvířat. Pozorujeme u nich agresi predátorskou, útočnou (u dravců), obrannou nebo defenzivní agresi u kořisti. A k tomu můžeme najít ekvivalenty v lidské agresi. **Instrumentální agrese** (u zvířat predátorská) se projevuje agresivním jednáním za účelem dosažení cíle. Má většinou nízký afektivní náboj, Martínek (2015) ji nazývá chladnou, předem naplánovanou, s jasným cílem (př. žák si vynucuje lepší známku u učitele – pokud dá žákovi šanci o známce diskutovat, dávat mu druhou šanci apod., stává se obětí této agrese a žák má zpětnou vazbu a satisfakci v podobě

dosaženého cíle). Typickým příkladem ze školního prostředí je šikana. Oproti tomu **afektivní agrese** je vyvolaná silnou emocí (hněv, zlost, strach), bývá velmi impulzivní, explozivní a špatně kontrolovatelná (Helus, 2011). **Agrese zástupná** je nasměrována nepřímě na objekt zájmu. Jak plyne z názvu, směřuje k náhradnímu objektu, který poslouží jako „obětní beránek“.

Fromm (2007) uvádí dva typy agrese – benigní a maligní. **Agrese benigní** je přirozená, obranná, vyskytuje se i u zvířat a slouží k přežití druhu. Zaniká okamžitě, jak pomine ohrožení svobody člověka. Ke zdrojům obranné agrese uvádí autor zraněný narcismus, což je pojem, který formuloval S. Freud v rámci teorie libida (Hartl, Hartlová, 2000). Fromm (2007) řadí k projevům benigní, čili nezhoubné agrese pseudoagresi, hravou agresi a agresi jako sebeprosazení. **Maligní agrese** je specifická pro člověka, můžeme ji nazvat agresí zlou, protože je krutá a destruktivní. Je bezúčelná. U zvířat rozhodně nenajdeme touhu k vraždění či týrání pro radost, v tom jsou lidé jedineční. Tato agrese tedy nevznikla z žádného živočišného instinktu.

Velké množství typů agresivního chování je vhodné a užitečné rozdělit do podtříd. To udělali například Buss a Durkeeová, autoři inventáře B-D-I, který jsme použili jako jednu z výzkumných metod v této práci. Jako subtřídy agresivního chování vidí Buss a Durkeeová (1957):

- „Útok“ – jako přímou **fyzickou agresi** proti druhému. Řadí sem i souboje s jinými bez ničení věcí.
- **Nepřímou agresi** – kdy oběť není přímo napadena, jen pomocí pomluv a nemístných žertů nepřímě. Patří sem i agresivita, která není mířená na konkrétní oběť - výbuchy vzteku, bouchání dveřmi apod. za cílem vybití negativního afektu bez konkrétního směřování.
- Podrážděnost (**iritabilita**) – jakožto negativní vzplanutí pro malý podnět. Řadí sem hrubé chování, mrzutost, podrážděnost, a jiné excitované stavy.
- **Negativismus** – opoziční chování, většinou vyvolané nepřijetím autority. Zahrnuje odepření poslušnosti, odmítání spolupráce, změny z pasivního neuposlechnutí k otevřenému odporu proti pravidlům a konvencím.
- **Resentiment** – žárlivost, nelibost, odpor a rozmrzelost vůči ostatním lidem, pocit rozmrzelosti vůči celému světu nebo jen aktuálně špatný osobní pocit.
- **Podezíravost** – projev nepřátelství (hostility) vůči ostatním, tento pocit se může lehce stupňovat. Od nedůvěry k druhým až po přesvědčení o úmyslu ublížení.

- **Verbální agresi** - útoky a ústní nepřátelské projevy. Jde o dohadování se, křik, ječení, klení, přehnaná kritika.
- **Pocit viny** – což je agrese obrácená dovnitř, sebeobviňování, sebereflexe vlastního chování. Člověk má pocit, že někomu ukřivdil, trpí výčitkami svědomí.

2.5 Příčiny agresivity

Proč jsou dnešní žáci agresivní? Co může být hlavní příčinou? Příčina je jistě multifaktoriální, můžeme sem zahrnout i politické, ekonomické, společenské, zdravotní a psychologické faktory. Fischer a Škoda (2014) dělí příčiny vedoucí k agresivitě na **biologické** (vrozené) a **sociokulturní** (získané). Každý z nás má k agresivnímu jednání vrozené dispozice a ty jsou individuální. Mohou být i užitečné – sloužící k obraně sebe sama, svého teritoria a k vytvoření společenské hierarchie.

2.5.1 Biologické vlivy

Výraznou roli hraje **genetika**, jejíž vliv byl zkoumán na zvířatech, následně i na dvojčatech. Míra agresivity je až z 60% dědičná. Prenatálně je zvýšené agresivní chování ovlivňováno více činiteli. Studie potvrzují např. souvislost nutričního deficitu matky během prvních šesti měsíců těhotenství a rozvoje asociální poruchy osobnosti s agresivním chováním. Také kouření, alkohol a drogy v těhotenství mají negativní dopad a souvisí s agresivitou. V Austrálii byl zkoumán u 430 mladých lidí vztah agresivního chování a kouření matek v těhotenství, to predikovalo agresivní chování adolescentů. A zároveň mělo kouření také vliv na vznik poruch pozornosti u dětí a mládeže ve věku 15 – 20 let. Predispozice k agresivitě mají také děti zneužívané a zanedbávané, ale většina zneužívaných dětí, v dospělosti agresivní není. (Látalová, 2013).

Zároveň však biologické příčiny agresivity hledáme v neuroanatomickém, neurofyziologickém a **endokrinním systému** člověka (Nelson, 2005). Například vyšší hladina testosteronu u mužů souvisí s vyšší mírou sklonů k agresivnímu jednání a také s protispolečenským chováním. Tento fakt poukazuje na pudovou podstatu agrese, kterou zdůrazňoval S. Freud. Se změnou ve struktuře nebo funkci **centrální nervové soustavy** souvisí předpoklad k agresivitě také. Vyšší sklony k agresivnímu chování mohou souviset také s **úrazem či onemocněním**. Konkrétně poškozením kůry čelního laloku nebo limbického systému. Dvě hlavní části tohoto systému, související s agresivitou a agresí jsou hipokampus a amygdala. Obě tyto součásti spánkového laloku ovlivňují kontrolu emocí. Hipokampus inhibuje agresi a jádra amygdaly jsou zdrojem impulzů agresi posilujících. Jednoznačný vztah

k agresi však zatím prokázán nebyl. Poškozením korové oblasti, konkrétně čelního neokortexu, který je spojen s recepcí a interpretací vnějších informací, dochází k nadměrné vnímavosti vůči podnětům z okolí. Což v praxi způsobuje časté impulzivně agresivní chování, vzrušivost, rychlé střídání nálad.

Ve školním prostředí můžeme diagnostikovat žáka s poškozením frontálního kortexu pomocí jeho neklidu, vztahovačnosti, citlivosti vůči provokacím zvenčí a velice rychle nabuditelné agresi (Martínek, 2009). I hyperaktivita, tedy porucha psychického vývoje, spolu s hyperkinetickou poruchou předurčuje útočnějšího a agresivnějšího jedince. Podíváme-li se na neurotransmitery v mozku, budou nás z hlediska agrese zajímat dva. Serotonin a acetylcholin, kteří mají význam jako spouštěči agresivního chování. Naopak s redukcí agresivity souvisí snižování hladiny dopaminu (Fischer, Škoda, 2014). Jiným příkladem vlivu biochemie těla na agresivitu je nízký obsah cukru v krvi, který ji zvyšuje (Výrost, 2008).

Vrozené předpoklady pak může jedinec ovlivnit během osvojování si různých sociokulturních tradic společnosti.

2.5.2 Sociokulturní vlivy

Podobu agresivního chování a jeho výskyt ovlivňuje ve významné míře sociální prostředí. Tímto prostředím míníme velké společenství, ve kterém jedinec žije, i menší skupiny, které ho obklopují. Prostředí jedince se pak zrcadlí v jeho sociálním chování. Odráží se celkový způsob chování lidí k sobě vzájemně, nastavení norem, preferované vzorce chování i zvyky při řešení každodenních situací.

Oblastmi výzkumu se v souvislosti s agresivitou staly především vlivy z mikroprostředí jedince. Jedná se o rodinné zázemí, školní nebo pracovní vztahy, které mohou být predikcí agresivity (Výrost, 2008). Martínek (2009) zdůrazňuje stále více se ukazující fakt, že „viníkem“ agresivity není muž – otec, ale praxe potvrzuje, že daleko větší problémy mají s agresivitou děti, které jsou vychovávány tzv. skrytě agresivní matkou. Konkrétním příkladem je matka, která by sice osobně na své dítě nevztáhla ruku a pokud se s ní setkáme na půdě školy, bude přesvědčivě obhajovat své dítě a chránit ho. Doma však prohřešky dítěte sdělí agresivnímu otci, který dítě potrestá za ni, k jejímu velkému zadostiučinění.

V makroprostředí jedince najdeme významného činitele, který ovlivňuje výskyt i podobu agrese a to jsou média. Byl potvrzen vztah prostředků masové komunikace s agresivitou a vedl k zavedení pojmu mediální násilí. Původně byl prezentován vliv televize, nyní se tento pojem vztahuje spíše k internetu a násilí prostřednictvím videoher (Gentile, 2014). Mediální násilí slouží pro dnešní žáky jako návod k rozšíření repertoáru nevhodného násilného chování.

Vyvolává jejich vnitřní hostilní naladění, které jim může zkreslovat realitu, snižovat senzitivitu vůči násilí a projevit se v podobě agresivity v běžném životě (Výrost, 2008). Vysvětlením pro přejímání vzorů z médií je Bandurova teorie sociálního učení, kterou uvádíme výše v předchozí kapitole.

Zde je nutné zmínit také socioekonomické postavení ve společnosti. Výskyt agrese je vyšší u osob s nižším než středním vzděláním a zároveň u těch, které mají nízké socioekonomické postavení, například z důvodu delší nezaměstnanosti (Látalová, 2013). Kriminalistické studie, ve kterých bude možné sledovat souvislost agrese a trestné činnosti v závislosti na socioekonomickém postavení by však byly nad rámec této práce.

A na závěr přidáváme aktuální, a pro žáky střední škol častý, problém, který zapříčiňuje agresivitu. Je to hraní počítačových her obsahujících agresi, násilí. Žáci středních škol, a nejen oni, vydrží u bojové hry celé hodiny, hrají je ve skupinách a jsou do hry natolik ponořeni, že ztrácí přehled o reálném světě. Jedním z následků je pak zvýšená agrese (Greenfield, 2016; Říčan, 2010; Martínek, 2015).

2.6 Řešení a prevence agresivity

Z výše uvedených faktů o pojednáváných konstruktech agrese a agresivity bychom mohli začít uvažovat poněkud pesimisticky. I Steffgen a Goolwitzer (2007) zdůrazňují přenos agresivního chování v raném věku, kdy jsou vzory chování zapisovány do velmi citlivého mozku dítěte. Z toho vyplývá na jedné straně, že preventivní strategie mohou být aplikovány co nejdříve, na straně druhé, že preventivní strategie založené na univerzálním přístupu by měly respektovat pravděpodobnost, že každé dítě je specifické. Proto si autoři pokládají otázku: "Co funguje pro koho?".

Nejlepší prevence agresivního chování je dle autorů druh podpory citového vývoje. A ten začíná **v rodině**, je spojen s potřebou zdravého harmonického rodinného zázemí, které naplňuje životní potřeby. Už Rodgers (1961, in Nykl, 2012) tvrdil, že nedostatek bezpodmínečného přijetí přispívá k rozvoji psychických problémů, a tedy i k rozvoji agresivity. Dodnes zastává mnoho psychoterapeutů názor, že agrese je důsledkem poškozeného sebeobrazu. Jak již bylo uvedeno, agresivní chování je považováno za regulační strategii pro ochranu sebe (fyzickou nebo psychickou). Agrese je viděna jako emocionální ukazatel ohrožení (psychického) sebe sama. V tomto směru hodnotíme pro sebe agresi jako významný podnět. Pokud se rodič naučí vnímat agresi jako ukazatel, bude schopen lépe porozumět dítěti a preventivně působit proti jejímu vzniku.

Fischer a Škoda (2009) spatřují příčinu psychických potíží v chybných způsobech chování a myšlení, které je možné změnit. Je důležité **ovlivňovat výskyt agresivity ve společnosti** prostřednictvím médií a institucí (např. ve školním prostředí), protože jejich vliv na postoj veřejnosti je zřejmý. Prostředkem k řešení i prevenci agresivity může být **psychoterapie** – ať už individuální nebo skupinová, která může včas rozpoznat příčiny agresivity a rodinnou terapií nebo za pomoci psychofarmak situaci řešit. Tento způsob uvádí i Látalová (2013), která konkretizuje psychologickou intervenci, vhodná je metoda kognitivně – behaviorální, který umožňuje pochopení nevhodného způsobu chování a jeho odnaučení.

Farmakologické přípravky, které jsou známé pro své antiagresivní vlastnosti, jsou hlavně určeny pro terapeutickou léčbu patologické agrese. Například benzodiazepiny a barbituráty spadají do skupiny léků s protiagresivními účinky. Nejvýznamnější problém při vyhodnocování použití antiagresivních účinků daného léku se týká jejich poměru, tj. jak specificky a selektivně ovlivňují agresivní chování a zároveň utlumují pacienta i v běžných denních činnostech. Tradičně preklinické výzkumné strategie porovnávají rozsah dávek, při nichž je agresivní chování sníženo s dávkami, které snižují neagresivní chování. Studie se konkrétně zabývají látkami pro tlumení agresivity, jako je například Serotonin, Lithium, Clozapine (Bach, 2013), ale tyto studie se používají v souvislosti s patologickou agresivitou a nejsou pro tuto práci podstatné.

Řešit můžeme agresivitu i pomocí **her** (Beermann – Hagel, 2015; Erkert, 2011, Šimanovský, 2015). Hry mohou a nemusí být skupinové. Spoustu výborných nápadů například uvádí ve své knize Hry pro usměrňování agresivity Andrea Erkert (2011). Hra ve skupině (například během vyučovací hodiny) může zabrat třeba jen pět minut a pozitivním efektem není jen odbourání případné nashromážděné agrese ve skupině, ale často i posílení efektu sounáležitosti se skupinou (Beermann – Hagel, 2015).

Martínek (2015) uvádí, že **ve školním prostředí** je nutné pro zvládnutí agrese žáků v některých případech použít formu trestu (především u instrumentálních agresí). Zvolíme-li tento výchovný prostředek ve vyučování, měli bychom si být vědomi základních pravidel, za kterých bude trest nejspíše funkční. Je potřeba, aby mezi nežádoucím, tedy agresivním chováním, a trestem byl relativně krátký interval (trestat za delší čas, třeba i s odstupem dnů, je zbytečné). Intenzita a nepříjemnost trestu musí být pro agresora přiměřeně vysoká a zároveň je potřeba agresorovi vysvětlit, za které chování je trestán (Dařílek, 2001). Trestat je potřeba smysluplně s jasným začátkem a koncem trestu. Trest bude vždycky účinnější od pedagoga či rodiče, který je pro trestaného autoritou, pociťuje k němu respekt. Nelze očekávat větší úspěchy při trestání v případě, že trestajícím je osoba

nerespektovaná, která sama porušuje stanovená pravidla chování. Od těchto dospělých adolescenti vnímají mnohdy trest jako nespravedlivý, ponižující, často se brání útokem a kritikou jejich vlastního chování. Následně už se k danému prohřešku nevracíme, s koncem trestu považujeme tuto kapitolu za uzavřenou a žákovi ji v budoucnu nepřipomínáme. Jednání učitele by mělo probíhat v klidu a bez emocí. Dařílek (2001) se shoduje s Martínkem (2015), že není dobré plýtvat tresty, je lepší se snažit více odměňovat žádoucí chování a nemuset trestat vůbec.

Nevhodné chování žáků by dle Holečka (2014) bylo řešitelné, vyjdeme-li z následujících teoretických východisek:

- Z přístupu C. R. Rogerse, který byl zaměřený na osobu a je důležitý pro komunikaci. Ta je založena na pozitivním postoji učitele k žákovi i k sobě samému.
- Z individuální psychologie A. Adlera, což by mohlo být základem pro orientaci v subjektivním prožívání, myšlení a jednání dětí. To považuje autor za základ pro efektivní výchovu a hledání smysluplnosti každého projevu žáka.
- Dva přístupy učení – behaviorální přístup operantního učení dle E. A. Skinnera a učení dle modelu A. Bandury, taktéž použitelný pro posílení žádoucího a oslabení nežádoucího chování žáka.
- Učitelovo vystupování v interakci s žákem dle modelu sebejisté asertivní komunikace J. M. Smitha jako prostředek pro transparentní, jednoznačnou přímou komunikaci

Snaha vymýtit agresi je, dle Svobody (2014), zcela naivní. Znamenalo by to úplně zničit životní sílu. Úkolem dospělého člověka, v našem případě pedagoga, je tedy pokusit se onu živoucí sílu nasměrovat k žákům tak, aby svými důsledky nepůsobila destruktivně.

3 OSOBNOST A AGRESIVITA u žáka střední školy

K teorii osobnosti i agresivity byla podstatná fakta již řečena. Nyní se podíváme do literatury na názory oba fenomény propojující - nejlépe pak ve vztahu k žákům středních škol.

„Neexistuje ani jediná vlastnost osobnosti, která by vyvolávala násilné chování a odlišovala osoby vyznačující se tímto chováním od ostatních osob. Zjištěny však byly osobnostní indikátory agrese, jejichž vzájemný vztah vytváří strukturální model agrese“ (Hřebíčková, Macek, Čermák, 2003; s. 27-28). Příkladem osobnostního indikátoru agrese je podle Čermáka (2003) iritabilita. Blíže se o ní můžeme dovědět v kapitole 6.2 v souvislosti s měřením agresivity v B-D-I.

Po prostudování literatury můžeme shrnout fakta do tvrzení, že současní teoretici zastávají často názor, že agrese je z hlavní části důsledkem situačních faktorů a faktorů osobnostních, které mají pouze doplňkovou funkci (Bendl, 2015). Paradoxně s tímto faktem se při posuzování rizikovosti pachatelů násilné trestné činnosti využívají velmi často osobnostní dotazníky a znalci se zaměřují právě na osobnostní faktory jako předpoklady násilné trestné činnosti.

Zároveň množství výzkumů potvrzuje existenci stálé osobnostní dispozice, která se podílí na stabilitě agresivního chování v čase. Je tedy na místě výzkumně dokládat spojitost mezi agresivním chováním a osobnostními faktory, které jsou jeho mediátory (Matoušková, 2013).

Dnešní výzkumy se snaží odhalit, které faktory osobnosti mohou být zdrojem agrese nebo které mohou přispět k jejímu vzniku. Důležité je v tomto směru zkoumat vnější (situační) podněty i biologické a osobnostní vlivy. Ve výzkumech z biochemického pohledu bylo zatím prokázáno, že na agresivitu má přímý vliv hladina testosteronu, jen ještě není rozklíčováno, jestli je zvýšená hladina testosteronu příčinou nebo následkem agresivního chování, protože toto chování také zvyšuje uvolňování testosteronu. V této spojitosti je třeba zmínit také souvislost s amygdalou (mozkovým jádrem), jejíž velikostí a stimulací může být agrese vyvolávána (Haller, 2014; Bendl, 2015).

Někteří jedinci dokáží se svými agresivními tendencemi pracovat, zda už proto, že agrese vůči druhým u nich vyvolává pocity viny, že si chtějí před případnými svědky

zachovat svou tvář a potvrdit tak svou hodnotu, nebo se chtějí vyhnout trestu. Můžeme tedy říci, že tendence inhibovat agresi negativně koreluje s agresí (Martínek, 2015).

Nyní si shrneme, co je z uvedené teorie nejpodstatnější ve vztahu k žákovi střední školy, který se nachází v **období formování identity**. Dosažení vlastní identity je potřeba ke schopnosti čelit světu autonomně, koherentně a zodpovědně (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2005 in Sobotková, 2014). Identita se v adolescenci pojí s trvalým procesem sebepoznávání. Klíčové pro dospělou, tedy definitivně utvořenou identitu, je důležité uvědomit si kontinuitu vlastního života a dokázat propojovat svou minulou a přítomnou zkušenost s představou vlastní budoucnosti do smysluplného celku (Macek, 2003). Nedostatečný prostor či malá příležitost k smysluplnému začlenění do světa dospělých však může vést k nežádoucím, rizikovým, až nebezpečným cestám formování vlastní identity – myslíme party s delikventním zaměřením (Sobotková, 2014). Výraz hledání identity rozpoznáme i v tzv. subkulturách mládeže, kdy je jejich hlavním vymezujícím znakem nápadný vnější projev nebo identifikace s určitým stylem např. barva a střih vlasů, oblečení, zdobení těla apod. (Vágnerová, 2005).

S identitou je nerozlučně spjatý rozvoj **jáství** (Koukolík, 2013). Uvědomování si sebe, jakožto rozvoj vědomého i nevědomého jáství, je procesem zkušenostního zpřítomňování mnohého v jednom (v jáství) a jednoho v mnohém (Chlumský, 2009). Vědomí vlastního já je přítomné v každém jednání, kde záměrně o něco usilujeme a kde zapojujeme vůli. Jáská zkušenost je také zážitek vlastní jedinečnosti a neopakovatelnosti, podobný s potřebou někam a k někomu patřit. Vztah k sobě samému má také rozměr vlastní minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Vztahuje se také k tomu, co chci, co mohu, kým chci a nechci být. Postavení Já uvnitř osobnosti se časem mění. V dětství a adolescenci tvoří ústřední část osobnosti. Je to egocentrické Já, které je v pozdějším věku nahrazeno altruistickým, vyrovnaným Jástvím (Cakirpaloglu, 2012).

3.1 Psychologické výzkumy zaměřující se na osobnost a agresivitu

V následující podkapitole se zmíníme o výzkumech, které také měřily psychologické rysy osobnosti za použití dotazníku McCrae a Costy NEO Five-Factor Inventory a hostilně-agresivní chování metodou Busse – Durkee - Inventory (B-D-I). Tyto výzkumy budou teoretickým východiskem pro praktickou část práce.

Jak jsme uvedli, agresivita je jedním z rysů osobnosti a je přirozená pro každého člověka. O **souvislosti mezi osobností a agresivitou** mluví více autorů (viz např. Bettencourt,

Talley, Benjamin, Valentine, 2006; Van der Helm, Stams, Van Genabeek, Van der Laan, 2012). Nejen osobnost, ale i agresivita nemají jednotnou definici, proto vycházíme ze shrnutí předchozích teoretických poznatků práce. Osobnost každého z nás, tedy i žáka střední školy, který je předmětem našeho zkoumání, je individuální, determinována vnitřními a vnějšími vlivy a je relativně stálá a stabilní (Mikšík, 2007). Agresivitu lze do jisté míry vnímat jako charakteristický znak či vlastnost osobnosti jedince. V nejširším smyslu lze agresivitu definovat jako dispozici k agresivnímu chování. Každý jedinec je vybaven určitou její mírou, jinak by neměl ve společnosti šanci na přežití. Člověk s vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, se svojí agresivitou těžko bojuje, protože ovládá jeho život a působí vážné komplikace v mezilidské komunikaci (Martínek, 2009).

Při zpracovávání výzkumné části jsme vyšli ze studií a výzkumů na toto téma již zpracovaných:

Gleason, Jensen, South (2004) studovali přímo **souvislost osobnostních faktorů a agresivity u adolescentů**. Jejich výsledky naznačují, že z pětifaktorové škály je nejtěsněji s agresivitou adolescentů spjata **přívětivost**. Jednotlivci, kteří mají nízkou přívětivost, jsou náchylnější být nepřátelští a podráždění, nedůvěřují druhým, pokud lidé jednájí jinak, než oni chtějí, tak je vylučují, či urážejí, cítí potřebu k fyzické agresi a trestu ostatních, mají nedostatek emočního projevení a připoutání se k jiným. Což plyne i z Koukolíkova (2011) vysvětlení pětifaktorového přístupu k osobnosti, který uvádí jako pátý rozměr (myšleno v NEOPS) dvojici „přátelskost tedy **přívětivost** (agreeableness) a agresivitu (aggression) – podrobnosti najdete v kapitole 6.1 této práce.

Bettencourt, Talley, Benjamin, Valentine (2006) také pokládají pětifaktorový model za užitečný při studiu agresivního chování a vyzdvihují důležitost dimenzí **neuroticismu a svědomitosti**. Tato zjištění potvrzují i Hines a Saudino (2008), kdy na základě výsledků usuzují, že vysoký neuroticismus a vysoká extravertze jsou spojeny s psychickou agresi. V naší práci jsme se rozhodli použít také pětifaktorový model osobnosti.

Dle dotazníku agresivity autorů Busse a Perryho (1992 in Dolejš, Skopal, 2014), který Dolejš se Skopalem aplikovali na žáky střední školy v jednotlivých krajích České republiky, došlo k následujícím závěrům. **Fyzickou agresivitou** se častěji projevují chlapi než dívky. Rozdíl ve faktoru **Verbální agresivita** už nebyl tak velký, ale stále statisticky významný u chlapců. Vyšších hodnot v hostilitě dosahují dívky, které jsou podezíravější.

Na základě předcházejícího výzkumného zjištění o důležitosti dimenzí neuroticismu, svědomitosti a přívětivosti bude naší snahou uvedené tvrzení potvrdit nebo vyvrátit

na sledovaném výzkumném souboru - samozřejmě i v kombinaci s vybranými druhy agresivity v podobě uvedených výzkumných otázek a hypotéz v praktické části práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumná část práce vychází z teoretických východisek a především z dříve provedených výzkumů na téma osobnosti a agresivity, uvedených v kapitole 3.1.

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat osobnost a agresivitu žáků střední školy.

Z uvedeného hlavního cíle vychází dílčí cíle:

Dílčí cíl 1: Analyzovat osobnost žáka střední školy.

Dílčí cíl 2: Analyzovat agresivitu žáka střední školy.

Dílčí cíl 3: Zjistit, zda je mezi agresivitou a osobností žáka střední školy statisticky významná souvislost.

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Ve výzkumné části byly stanoveny tři výzkumné otázky a tři hypotézy. Výzkumné otázky i hypotézy byly zvoleny a formulovány tak, aby směřovaly k naplnění hlavního výzkumného cíle.

- Výzkumné otázky a hypotézy rozvíjející téma **osobnosti žáka:**

Výzkumná otázka č. 1:

Jakých hodnot dosahuje osobnost žáka ve vazbě na test NEO Five Factor Inventory?

- Výzkumné otázky rozvíjející téma **agresivity žáka:**

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké je průměrné rozložení agresivity ve výzkumném souboru?

Výzkumná otázka č. 3:

Jaké jsou hodnoty zvýšené agresivity u výzkumného souboru v závislosti na pohlaví.

Hypotéza č. 1:

Žáci s výučním listem mají signifikantně vyšší hodnoty nepřímé agrese.

- Výzkumné hypotézy rozvíjející téma **osobnosti ve vztahu k agresivitě žáka:**

Hypotéza č. 2:

Mezi verbální agresivitou dívek a chlapců ze středních škol a přívětivostí je signifikantně významná souvislost.

Hypotéza č. 3:

Fyzická agresivita žáků středních škol má vliv na míru jejich přívětivosti v závislosti na pohlaví.

5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen 197 respondenty dotazníků. Tvoří ho žáci středních škol různého typu na Olomoucku, které z důvodu předchozí domluvy³ s vedením škol nebudeme specifikovat. Výběr vzorku byl záměrný, určený ochotou žáků podílet se na výzkumném šetření. Cílem bylo získat data čtyř různých úrovní středního vzdělávání – nejvyšší gymnaziální přes střední odborné školy s maturitními i nástavbovými obory až po studenty učebních oborů. Respondenty výzkumu se stali žáci ve věkovém rozmezí od 15 do 20 let studující jeden ze čtyř ročníků střední školy, případně vyšší gymnázium. Bylo tak zajištěno pokrytí celého spektra žáků středního školství, což umožnilo volbu jednoho kritéria srovnávání v našem šetření.

V Eriksonově pojetí je adolescence obdobím hledání vlastní identity v konfliktu vůči pocitům nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi (Vágnerová, 2005). Proto můžeme očekávat, že respondenti v období adolescence jsou více vystaveni nestálým vnitřním i vnějším okolnostem, a jejich chování může být spontánnější, což je pro náš dotazník přínosem. Výzkum byl proveden pomocí NEO a B-D-I dotazníků, ke kterým bylo v úvodu přidáno pár dotazů na pohlaví, věk, úplnost rodiny a studující obor vzdělávání.

Složení výzkumného souboru o 127 chlapcích a 70 dívkách popisuje níže uvedená tabulka č. 1.

³ Výzkum proběhl se souhlasem ředitelství jednotlivých škol na Olomoucku, které nebyly blíže konkretizovány, protože si to nepřály z důvodu zachování anonymity dat.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Chlapců	127	64,47%
Dívek	70	35,53%
Úplnost rodiny	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
děti z neúplných rodin	58	29,44%
děti z úplných rodin	139	70,56%
Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
studující gymnázium	90	45,69%
studující obor maturitní na SOŠ	27	13,71%
studující nástavbu	28	14,21%
studující obor s výučním listem	52	26,40%
Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
věk 15	16	8,12%
věk 16	49	24,87%
věk 17	54	27,41%
věk 18	43	21,83%
věk 19	15	7,61%
věk 20	20	10,15%

Tabulka č. 1: Složení výzkumného vzorku vzhledem k jednotlivým sledovaným oblastem

5.1 Průběh sběru dat

Výzkum osobnosti žáka střední školy ve vztahu k jeho agresivitě proběhl od května roku 2015 do začátku roku 2016. Dotazníkového šetření ve školách na Olomoucku se zúčastnilo celkem 203 respondentů. Výzkumné šetření proběhlo elektronicky pomocí google dotazníku, který byl anonymní, aby bylo možno lépe dosáhnout pravdivosti odpovědí, a byla tak zajištěna vysoká validita výzkumu. Dotazníky dávali k vyhotovení studentům vyučující škol na základě zaslaného internetového odkazu. Jednotlivé položky dotazníku byly nejdříve uvedeny textem s vysvětlením, aby nebylo pochyb o správném způsobu odpovědi. Zpětnou vazbou od některých dozorujících pedagogů u průběhu vyplňování dotazníku bylo zjištěno, že kromě poznámek o přílišné délce dotazníku žádná nejasnost vznesena nebyla. Vyplnění formuláře trvalo asi 40 minut. V rámci dotazníkového průzkumu byla zaznamenána i s neochota vyplnit dotazník v plném rozsahu. V případě, že bych byly takové neúplné dotazníky vyhodnoceny, s největší pravděpodobností by došlo ke zkreslení výzkumu, proto byly použity pouze data ze 197 úplných dotazníků.

6 Výzkumné metody

Existují dva typy výzkumů, kvantitativní a kvalitativní. „Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.“ (Hendl, 2005, s. 46). Těžištěm této práce se stal **kvantitativní** výzkum. Velmi častou metodou pro získávání dat v pedagogických výzkumech je **dotazník**. Chráska (2007, s. 163) uvádí definici Gavory, který vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Jednotlivé otázky jsou vztaženy buď k vnějším jevům (např. názory respondentů) nebo vnitřním jevům (např. pocity, postoje, motivy respondentů). Dotazníkem se zamýšlí soustava předem nachystaných a pečlivě formulovaných otázek, promyšleně seřazených pro respondenta, který písemně reaguje. Můžeme pomocí něho získat informace o vlastnostech osobnosti, o kterých bychom se jinou cestou dovídali velmi obtížně. *Záporem* dotazníkového šetření je to, že nezjišťuje, jací respondenti skutečně jsou, ale to, jak sami sebe vidí. Respondent může záměrně zkreslit výsledky směrem pro něj žádoucím, což také není dobré. Naopak *výhodou* dotazníku je umožnění rychlého a sběru dat od velkého počtu respondentů, rychlá administrace i způsob vyhodnocení. A také to, že si otázky může tazatel dobře promyslet a respondent má dostatek času na odpověď, pracuje svým tempem (Kelnarová, Matějková, 2014). Další nevýhody a výhody dotazníku uvádíme v tabulce č. 2:

Výhody	Nevýhody
<ul style="list-style-type: none">• Ekonomická metoda - mnoho respondentů za krátkou dobu.• Anonymita respondenta.• Dotazník lze posílat, výzkumník nemusí být přítomen.• Ve srovnání s interview čas na promyšlení odpovědí.• Lehké vyhodnocení zejména uzavřených položek.	<ul style="list-style-type: none">• Hrozba nižší návratnosti, hlavně při dotaznících bez osobní účasti výzkumníka.• Chybí kontrola, zda dotazník vyplnil oslovený respondent.• Pokud respondent nerozumí otázce, nemá se koho zeptat (při zasílaných dotaznících).• Žádná flexibilita - otázky jsou dány předem.• Omezená možnost odpovědí při uzavřených otázkách.

Tabulka č. 2: Výhody a nevýhody dotazníku (Gavora, 2010)

Žáci středních škol byli požádáni o vyplnění dotazníku, ve kterém byly dvě testové metod. Nejdříve šlo o pětifaktorový osobnostní inventář NEO od autorů McCrae a Costy, pomocí něhož byly zjišťovány jednotlivé osobnostní charakteristiky studentů středních škol na Olomoucku. V druhé části dotazníku proběhlo zjišťování míry hostilně-agresivního chování metodou Busse a Durkeevé B-D-I.

V této kapitole budou oba zmiňované inventáře stručně představeny. Vzhledem k rozsahu a specifikaci výše uvedených testovacích metod pouze pro psychologické účely, není vhodné v této práci zmiňovat celý způsob jejich administrace a vyhodnocování, způsob administrace i vyhodnocení je pouze nastíněn.

6.1 NEO pětifaktorový osobnostní inventář („Big five“)

Studium lidské osobnosti a studium jejích poruch jsou významné větve psychologie, psychiatrie, v současné době i neurovědy a genetiky. Dlouho probíhající moderní výzkum popsal řadu „modelů“ lidské osobnosti. Jeden z modernějších způsobů rozlišuje pět „rozměrů“ lidské osobnosti a tím je „velká pětka“ (Koukolík, Drtilová 2011). Pojem „Big five“ vznikl ve Spojených Státech a pramení z „NEO Five-Faktor inventory“ autorů P. T. Costy a R. R. McCrae, v české verzi přeložený M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001). Slouží ke zjištění míry individuálních odlišností osobnosti. Autoři nejprve sestavili na základě Cattellovy šestnácti faktorové studie pouze tří faktorový model- Neuroticismus, Extraverze a Otevřenost, který se stal základem pětifaktorového osobnostního dotazníku. Časem však doplnili svůj model o další dvě dimenze – Přívětivost a Svědomitost, čímž vznikl dotazník NEO Five- Factor Inventory (Hřebíčková, 2011). Pětifaktorový model osobnosti byl poprvé identifikován v lexikálních analýzách přídavných jmen používaných k popisu osobnosti v angličtině, ale existence pěti obecných dimenzí osobnosti se potvrdila i v dalších jazycích včetně češtiny, do které byl přeložen týmem kolem doc. Martiny Hřebíčkové. Její verze NEO, kterou jsme v našem výzkumu použili, vychází z revidovaného dotazníku NEO-PI. NEO obsahuje 5 škál zastupovaných 60 výpověďmi. Pomocí těchto výpovědí popisují respondenti sami sebe. Z celkových 60 otázek je 12 pro každou škálu. Odpovědi jsou označovány na škále čísel od 0 do 4 s otázkou – Na kolik mě vystihuje tato odpověď?: 0 – vůbec nevystihuje; 1 – spíše nevystihuje; 2 – neutrální; 3 – spíše vystihuje; 4 – úplně vystihuje.

Koukolík s Drtilovou (2011) přirovnávají rozměr lidské osobnosti ke krejčovskému metru nebo stupnici od nuly do sta. Oba okraje každého z pěti rozměrů se jmenují různě. Osobnosti každého z nás se tak ocitají někde mezi dvěma kraji „krejčovských metrů“ s názvy:

1. Neuroticismus – emoční stabilita; 2. Extraverze – introverze; 3. Otevřenost – absorpce; 4. Přívětivost – agresivita; 5. Svědomitost – autoritářství (bliže viz tabulka č. 3)

U jednotlivých škál pak sledujeme výšku hrubého skóru. A z daného můžeme usuzovat na jednotlivé rysy osobnosti nebo je porovnávat mezi sebou. Ve vysvětlení povahových rysů daného člověka nám pomůže podrobný popis pozitiv a negativ vysokého skóre jednotlivých škál, i nízkého skóre. Pro přehlednost jsme zpracovali tabulky dle pojetí Koukolíka s Drtilovou (2011, s. 49):

NEUROTICISMUS vysoké skóre		EMOČNÍ STABILITA nízké skóre	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
bdělost pozornost empatie	napětí smutek neklid příznaky připomínající neurózu	spolehlivost klid soustředěnost stálost a pevnost	lenost necitlivost nedostatečný rozhled (takzvané tunelové vidění skutečnosti)
EXTROVERZE vysoké skóre		INTROVERZE nízké skóre	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
energie asertivita vyšší míra sebedůvěry optimismus lidé jsou společenší	upovídanost útočnost bezhlavost povrchnost sklon k exhibicionismu	zaměření na soukromí rezervovanost vážnost skromnost	ustrášenost podrobnost submisivita výstřednost odloučenost od okolí
OTEVŘENOST vysoké skóre		ABSORPCE nízké skóre	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
široké zájmy zvědavost otevřenost vůči novým myšlenkám pochopení pro odvážné nápady vysoká míra představitosti	povrchnost příliš rychle střídané zájmy nepraktičnost malá míra vytrvalosti	hloubavost praktičnost expertní znalosti dotahování práce do závěru úcta k tradici výkonnost	strach z nových nápadů zúžený rozhled opomíjení nových příležitostí život v zaběhlých kolejích život ve vzdušných zámcích nepružnost
PŘÍVĚTIVOST vysoké skóre		AGRESIVITA nízké skóre	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
tolerance přátelskost důvěryhodnost uvážlivost smysl pro skupinu	bezpečnost »rozbředlost« oklamatelnost sklon ke konfliktnímu chování	nezávislost přímost zdravá skepse soustředěnost soutěživost	hrubost sklon k nepřátelství soustředění na sebe hádavost bojovnost
SVĚDOMITOST vysoké skóre		AUTORITÁŘSTVÍ nízké skóre	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
píle schopnost pracovat ve skupině dobrý smysl pro organizaci rozhodnost vytrvalost	choulostivost sklon k nutkavému chování puntičkářství tvrdohlavost sklon k workoholismu	spontaneita uvolněnost zaměření na větší počet úloh zkoušení nových postupů	choulostivost útěk od nedokončené práce nerozhodnost chaotičnost nedostatek odpovědnosti váhavost malá produktivita

Tabulka č. 3: Definování škál NEOPS osobnostního inventáře

Hřebíčková (2011) uvádí i reliabilitu české verze dotazníku a to s následujícími hodnotami pro jednotlivé dimenze – neuroticismus 0,91; extroverze 0,88; otevřenost vůči zkušenosti 0,89; přívětivost 0,88 a svědomitost 0,91. Validita české verze inventáře byla provedena pomocí faktorů odvozených z lexikálních analýz. Kritéria pro konvergentní i diskriminační validitu byla splněna ve všech dimenzích kromě dimenze otevřenosti vůči zkušenosti (Hřebíčková, 2011).

6.2 B-D-I Inventář agresivity a hostility

Tento inventář se používá k měření agresivity. Z anglického originálu přeložil Čepelák (1983) původně za účelem zkoumání agresivity a hostility u delikventů. Ve srovnání s originálem byl lehce upraven v administraci a vyhodnocování výsledků.

Výchozí stanovisko Busse a Durkee (1957, in Bond, Lader, Silveira, 2013) pro vznik dotazníku vycházelo z psychologické teorie odlišných typů agresivity. Rozlišovali mezi agresivním chováním a hostilitou, jakožto trvalou vlastností. Rozdělili agresivitu a hostilitu do osmi subtypů. To odlišuje jejich metodu od postupu spojujícího rozmanité hostilní a agresivní postoje a známky chování při jejich měření do jediného skóru. Vypracovali těchto 8 tříd položek, jež považují za základní podtřídy agresivního chování:

- 1 „Útok“ – jako přímou **fyzičnou agresi** proti druhému. Řadí sem i souboje s jinými bez ničení věcí.
- 2 **Nepřímou agresi** – kdy oběť není přímo napadena, jen pomocí pomluv a nemístných žertů nepřímo. Patří sem i agresivita, která není mířená na konkrétní oběť - výbuchy vzteku, bouchání dveřmi apod. za cílem vybití negativního afektu bez konkrétního směrování.
- 3 Podrážděnost (**iritabilita**) – jakožto negativní vzplanutí pro malý podnět. Řadí sem hrubé chování, mrzutost, podrážděnost, a jiné excitované stavy.
- 4 **Negativismus** – opoziční chování, většinou vyvolané nepřijetím autority. Zahrnuje odepření poslušnosti, odmítání spolupráce, změny z pasivního neuposlechnutí k otevřenému odporu proti pravidlům a konvencím.
- 5 **Resentiment** – žárlivost, nelibost, odpor a rozmrzelost vůči ostatním lidem, pocit rozmrzelosti vůči celému světu nebo jen aktuálně špatný osobní pocit.

- 6 **Podezíravost** – projev nepřátelství (hostility) vůči ostatním, tento pocit se může lehce stupňovat. Od nedůvěry k druhým až po přesvědčení o úmyslu ublížení.
- 7 **Verbální agresi** - útoky a ústní nepřátelské projevy. Jde o dohadování se, křik, ječení, klení, přehnaná kritika.
- 8 **Pocit viny** – což je agrese obrácená dovnitř, sebeobviňování, sebereflexe vlastního chování. Člověk má pocit, že někomu ukřivdil, trpí výčitkami svědomí.

Hostilitě tedy byla přisouzena škála resentmentu a podezíravosti. Dále bylo zkoumáno pět druhů agresivity – přímá, nepřímá, slovní agresivita, iritabilita a negativismus. Následně byl k těmto škálám připojen autory ještě pocit viny. Dotazník je tvořen 75 otázkami (66 pro agresivitu a hostilitu, 9 pro pocitu viny). Odpovědi nabízí výběr mezi: „Ano, s tvrzením souhlasím“ a „Ne, s tvrzením nesouhlasím“. 15 položek je falešných, což znamená, že při kladné odpovědi se počítá záporný výsledek a naopak. Skóre u všech dimenzí by nemělo přesáhnout hodnotu pět. Výpočet hodnot se provádí součtem kladných odpovědí v jednotlivých položkách. Získáme hrubé skóre, které ale není porovnatelné mezi sebou, protože ve škálách je různý počet otázek. Proto se hrubý skór přepočte vynásobením příslušnými koeficienty a získáme vážené skóry. Pokud vážené skóry přesahují hodnotu pět, hodnotíme danou škálu agresivity jako zvýšenou.

U škály verbální agresivita jsou u naší populace hodnoty o něco vyšší. Jestliže se objeví zvýšené skóre u iritability a pocitu viny, svědčí to o větší hladině úzkosti a sklonu k maladaptivnímu chování. Resentiment, podezíravost a pocit viny Buss a Durkeeová považují za faktor hostility. Za faktor agrese lze považovat zvýšené hodnoty u fyzické agrese, verbální a nepřímé agrese. Hostilita se projevuje negativním postojem vůči jedincům a celému okolí. Lidé trpící hostilním chováním hodnotí svět kriticky a především negativně. Svůj život si zakládají na žárlivosti, závisti, podezíravosti, pohrdání apod. (Čepelák, 1983).

První zkouška validity BDI, byla provedena faktorovou analýzou na úrovni sub škál. Příznivý výsledek této zkoušky třeba spatřovat především v nízkých interkorelacích (u žen žádné korelace nepřesahovaly 0,5 u mužů, pouze 2 byly nad 0,5. To ukazuje, že subškály inventáře odhalují aspoň částečné nezávislé způsoby chování. (pozn.: když u dobrého testu korelace s vnějšími kritérii mají být vysoké, musí interkorelace mezi subškálami být spíše nízká. Příliš vysoké korelace mezi dvěma subškálami testu znamenají, že vlastně měří totéž – jedna z nich může proto vypadnout).

6.3 Popis statistického zpracování dat

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny hypotézy, které byly analyzovány pomocí korelací ve statistickém programu R 3.2.5. Obecně korelace testují, jestli je mezi daty nějaký lineární vztah. Konkrétně se posuzuje těsnost vztahu mezi proměnnými, tj. korelační analýza. Těsnost vztahu mezi proměnnými je možné vyjádřit například pomocí Pearsonova **koeficientu** korelace (r_p). Pearsonův korelační koeficient byl určen pomocí statistického programu. Tento koeficient může nabývat hodnot od -1 do +1. Pokud by byla zjištěna hodnota 0, vypovídala by o statistické nezávislosti obou proměnných, čím více by se zjištěná hodnota blížila hodnotě 1 (resp. -1), tím by byla těsnější souvislost mezi srovnávanými proměnnými. Pokud je výsledek kladný, znamená to, že mezi proměnnými je pozitivní vztah, tzn. vyšším hodnotám jedné proměnné, by odpovídaly vyšší hodnoty druhé proměnné (analogicky nižším hodnotám jedné proměnné by odpovídaly nižší hodnoty druhé proměnné). Pokud je však výsledek záporný, mezi proměnnými je prokazatelný negativní vztah, tzn. vyšším hodnotám jedné proměnné, odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné a naopak. Získané hodnoty je potřeba ověřit a k tomu slouží interval spolehlivosti neboli **konfidenční interval**. Konfidenční intervaly ukazují, v mezi jakými hodnotami se s 95% pravděpodobností korelační koeficient pohybuje - čím více je dat, tím se korelační koeficient určuje s vyšší přesností a tím pádem se konfidenční interval zmenšuje. **P-hodnota** zase určuje sílu testu. Například 100*p-hodnota určuje v % jak moc je pravděpodobné, že ten test dopadl dobře. Standardně stačí, když to vyjde na 95% (tj. na hladině významnosti 0,05 => 5% šance na chybu), potom se test prohlásí za správný (Chráška, 2007).

Všechny statistické výpočty v této práci byly provedeny s **hladinou významnosti = 0,05**. Obecně vzato za významné souvislosti či rozdíly považujeme výsledky testů významné na hladině 1 % ($p \leq 0,01$) nebo 5 % ($p \leq 0,05$), kde je 1 %, resp. 5 % riziko nesprávného zamítnutí nulové hypotézy o shodě (rozdíly) či nezávislosti (korelace) sledovaných proměnných. Technicky hovoříme o hladinách pravděpodobnosti. Toto hodnocení (hladiny 0,05; 0,01 a 0,001) je také nejčastěji užívané (Hendl, 2005)

7 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola je zaměřena na prezentaci výsledků výzkumného šetření. Získaná a zpracovaná data výzkumu byla zaznačena do tabulek. Struktura této kapitoly bude odpovídat struktuře výzkumných otázek a hypotéz.

Před samotnou prezentací odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky, jsou předloženy **tabulky s deskriptivní statistikou** k jednotlivým dotazníkům NEOPS a B-D-I.

	Neuroticismus	extraverze	otevřenost	Přívětivost	svědomitost
Min	6,00	3,00	13,00	0,00	7,00
Max	48,00	48,00	48,00	40,00	44,00
Sum	4891,00	5695,00	5224,00	5344,00	5494,00
Med	25,00	30,00	26,00	28,00	28,00
průměr	24,83	28,91	26,52	27,13	27,89
SE	0,59	0,56	0,46	0,43	0,48
rozptyl	67,64	62,47	41,42	37,16	45,72
SD	8,22	7,90	6,44	6,10	6,76
CV	0,33	0,27	0,24	0,22	0,24
Mod	18,00	30,00	27,00	30,00	33,00

Tabulka č. 4 Deskriptivní statistiky rysů osobnosti zjištěné pomocí NEO inventáře.

Popisné statistiky v tabulce č. 4 poskytují přehled průměrných skóre u jednotlivých škál NEO dotazníku a rovněž minimální (min) a maximální (max) dosažený skóre u těchto skupin. U vybraného souboru byly definovány charakteristiky polohy – medián (med) a modus (mod) a charakteristiky variability pomocí směrodatné (standartní) odchylky (SD).

Z tabulky č. 4 je patrné, že modus je v rámci jednotlivých kategorií viditelně nižší u škály neuroticismu (18), zatímco ostatní škály dosahují kolem skóre 30 (přívětivost, extraverze), převyšující je svědomitost (33). Naproti tomu medián čili průměr je zhruba u všech škál stejný, pouze u hodnoty neuroticismu jsou opět lehce nižší (25).

	fyzičká přímá	nepřímá	iritabilita	negativismus	resentiment	podezřivost	verbální agrese	pocit viny
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,77	0,00
Max	10,00	9,90	9,10	10,00	8,75	9,00	9,24	9,90
Sum	814,00	1023,00	920,01	906,00	902,50	837,00	1074,92	903,10
med	4,00	5,50	4,55	4,00	5,00	4,00	5,39	4,40
průměr	4,13	5,19	4,67	4,60	4,58	4,25	5,46	4,58
SE	0,17	0,14	0,16	0,19	0,16	0,16	0,12	0,18
rozptyl	5,74	3,64	4,89	6,88	5,18	5,22	2,91	6,47
SD	2,40	1,91	2,21	2,62	2,28	2,28	1,71	2,54
CV	0,58	0,37	0,47	0,57	0,50	0,54	0,31	0,55
Mod	3,00	5,50	4,55	6,00	5,00	5,00	5,39	4,40

Tabulka č. 5 Deskriptivní statistiky agresivity v jednotlivých škál z BDI dotazníku.

Barevně vyznačené hodnoty v tabulce č. 5 naznačují zvýšenou míru agresivity zkoumaných žáků středních škol na Olomoucku. Hodnota naměřené agresivity by podle Čepeláka (1982) neměla přesahovat hodnotu 5. Z tabulky je patrné, že modus signalizuje zvýšený negativismus na váženém skóre 6 (opozici, především vůči autoritám), zvýšenou nepřímou a verbální agresi a hraniční hodnoty resentimentu a podezřivosti.

7.1 Osobnost

V této kapitole budou blíže prezentovány výsledky osobnostních charakteristik pramenících z „NEO Five-Faktor inventory“ autorů P. T. Costy a R. R. McCrae. Budou mezi sebou porovnány hodnoty v závislosti na jednotlivých proměnných v kategoriích pohlaví, věku, rodinného zázemí a vzdělání. Také bude snaha zjistit možnou souvislost nepřímé agresivity a druhu vzdělání.

7.1.1 Výzkumná otázka č. 1: Jakých hodnot dosahuje osobnost žáka ve vazbě na test NEO Five Factor Inventory?

Abychom mohli zodpovědět první výzkumnou otázku, byla data získaná z osobnostního inventáře nejdříve rozdělena dle pohlaví – na 127 chlapců a 70 dívek. Bylo zjištěno, že je to velký nepoměr ke srovnávání a proto byly použité jen střední hodnoty (medián a modus) k porovnání jednotlivých škál. Taktéž ostatní kategorie, které měly také početně nerovnoměrné zastoupení, byly rozděleny. Z tohoto důvodu není v tabulce uveden například aritmetický průměr, který by tím pádem neměl žádnou vypovídající hodnotu.

V tabulce č. 6 jsou vyznačeny zelenou barvou nejnižší skóry a oranžovou barvou nejvyšší skóry z jednotlivých škál osobnostního dotazníku NEO.. U škály **neuroticismu** je překvapivá emoční stabilita patnáctiletých studentů, hodnota 13 je nejnižší střední hodnotou v celém pozorovaném souboru. Zároveň se potvrzuje teoretický poznatek, že dívky jsou výrazně méně emočně stabilní než chlapci. Nejvyšší střední hodnotou v celém souboru, je skóre 37, naměřené u **extraverze** 18-ti letých žáků a žákyň. Pozitiva a negativa tohoto vysokého skóre si můžete přečíst v tabulce č. 3 (v kapitole 6.1). Dívky jsou **otevřenější vůči zkušenosti** ve větší míře než chlapci. **Přívětivost** neboli přátelskost je v závislosti na pohlaví a rodinném prostředí shodně skórující (30), hodnota je v porovnání s ostatními škálami zvýšená a signalizuje sklon ke konfliktnímu chování. Z tabulky vyplývá, že **svědomitost** stoupá v závislosti na věku. Dvacetiletí žáci jsou tedy nejsvědomitější. Zároveň dívky jednoznačně převažují ve svědomitosti nad chlapci, přičemž nejvíce chaotičtí jsou, podle našich výsledků, chlapci studující obory ukončené výučním listem.

			neuroticismus	extraverze	otevřenost	přívětivost	svědomitost
Pohlaví	žena	min	11	10	16	8	7
		max	48	46	43	40	44
		med	27,5	28,5	27	30	30
		mod	29	30	34	30	33
	muž	min	6	3	13	0	9
		max	44	48	48	40	44
		med	23	30	25	28	27
mod		18	32	27	30	22	
věk	15	min	11	14	16	15	9
		max	42	37	43	32	44
		med	19,5	30	21,5	26,5	26
		mod	13	29	20	30	32
	16	min	7	16	13	13	18
		max	39	48	37	40	40
		med	24	30	25	28	26
		mod	26	32	27	31	24
	17	min	8	3	16	0	11
		max	48	46	48	39	44
		med	26	29,5	27	29	27,5
		mod	29	28	24	30	27
	18	min	6	10	15	8	7
		max	42	45	41	38	41
		med	25	28	27	28	29
		mod	27	37	27	27	31
	19	min	16	17	19	10	18
		max	44	41	38	40	38
		med	25	26	26	28	30
		mod	18	23	21	28	30
20	min	14	13	21	11	19	
	max	39	44	38	32	37	
	med	25	30	26	28	29	
	mod	30	32	23	31	35	
Rodina	neúplná	min	6	13	13	10	16
		max	46	41	43	35	44
		med	26	29	24,5	28	27
		mod	29	26	23	30	27
	úplná	min	7	3	15	0	7
		max	48	48	48	40	44
		med	24	30	26	28	29
		mod	18	30	27	30	26
Vzdělání	výuční list	min	12	13	14	15	9
		max	44	45	35	35	44
		med	23,5	30	24	28	25,5
		mod	25	32	23	30	22
	nástavba	min	12	3	13	0	11
		max	40	41	31	40	39
		med	24	30	24,5	28	30,5
		mod	18	30	27	29	29
	Maturita	min	6	10	15	8	7
		max	48	48	43	40	44
		med	27	29	27,5	29	29
		mod	30	37	27	30	33
	matur.soš	min	9	17	16	10	19
		max	39	41	48	40	35
		med	26	30	25	28	26
		mod	26	21	21	31	26

Tabulka č. 6 – Střední hodnoty osobnostních škál NEO

7.2 Agresivita

V této kapitole budou prezentovány výsledky ze zjišťování míry hostilně-agresivního chování metodou Busse a Durkeevé B-D-I. Budou mezi sebou porovnány vážené skóry v závislosti na jednotlivých proměnných – na pohlaví, věku, rodinném zázemí a vzdělání.

7.2.1 Výzkumná otázka č. 2: Jaké je průměrné rozložení agresivity ve výzkumném souboru?

Na tuto výzkumnou otázku je odpovězeno celkovým součtem všech zvýšených hodnot agresivity (tedy všech hodnot nad 5 potvrzujících zvýšenou agresivitu) pro jednotlivé proměnné. Z důvodu nestejných četností respondentů v kategoriích, byli respondenti rozděleni do dvou věkových kategorií. První kategorii tvoří žáci patnácti, až sedmnácti letí. Druhou kategorii tvoří plnoletí. V kategorii vzdělání vzniklo srovnání gymnaziálních studentů s žáky ostatních středních škol. Součty jsme byly zaznačeny do tabulky č. 7 a k nim přidány relativní četnosti a počty respondentů v daných kategoriích. V tabulce níže jsou porovnány hodnoty v rámci každé proměnné, tedy průměrné rozložení zvýšené agresivity u pohlaví, věku, rodinného zázemí a vzdělání žáků středních škol.

			fyzická přímá	nepřímá	iritabilita	negativismus	resentiment	podezíravost	verbální	pocit viny	počet resp. v kategoriích
pohlaví	CHLAPCI	počet. relat.	65 51%	62 49%	42 33%	61 48%	74 58%	67 53%	79 62%	53 42%	127
	DÍVKY	počet. relat.	21 30%	46 66%	40 57%	27 39%	37 53%	27 39%	41 59%	36 51%	70
věk	15 – 17	počet. relat.	53 45%	66 55%	51 43%	55 46 %	73 61%	59 50%	76 64%	53 45%	119
	18 – 20	počet. relat.	33 42%	42 54%	31 40%	33 42%	38 49%	38 49%	44 56%	36 46%	78
rodina	ÚPLNÁ	počet. relat.	55 40%	75 54%	57 41%	70 50%	77 55%	67 48%	83 60%	62 45%	139
	NEÚPLNÁ	počet. relat.	31 53%	33 57%	25 43%	18 31%	34 59%	27 47%	37 64%	27 47%	51
vzdělání	GYMNÁZIA	počet. relat.	30 33%	59 66%	45 50%	40 44%	49 54%	30 33%	58 64%	47 52%	90
	SOŠ	počet. relat.	56 52%	49 46%	37 35%	48 45%	62 58%	64 60%	62 58%	42 39%	107

Tabulka č. 8 - Výsledky míry zvýšené agresivity u respondentů z B-D-I.

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky č. 8, nejčastěji se u **dívek** objevuje **nepřímá** agresivita (66%) a u **chlapců** zase **verbální** agrese (62%). U všech věkových kategorií, i v rozdělení souboru dle rodinného zázemí a vzdělání jsou naměřeny zvýšené hodnoty verbální agrese (56% a výš), tedy evidentní sklon k nepřeknému verbálnímu prosazování vlastní osoby. Zvýšené hodnoty verbální agresivity uvádí již Čepelák (1982) jako běžně zvýšené v české populaci. Nezbývá než konstatovat, že se za posledních dvacet let v tomto směru nic nezměnilo. Nezanedbatelná je i míra zvýšené nepřímé agresivity u žáků gymnázia (66%) nebo resentment (59%) u dětí z neúplných rodin. Odpovědí výzkumnou otázkou je tedy fakt, že průměrné rozložení agresivity ve výzkumném vzorku je nerovnoměrné, jak ukazuje tabulka.

7.2.2 Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou hodnoty zvýšené agresivity u výzkumného souboru v závislosti na pohlaví.

V této podkapitole bude pozornost soustředěna na zodpovězení třetí výzkumné otázky usilující o zjištění možné souvislosti mezi mírou zvýšené agresivity žáků středních škol a pohlavím. Zde byl výzkumný soubor rozdělen na dívky a chlapce, jejichž četnosti nejsou souměrné, a proto byly v **tabulce č. 9 zvýrazněny** zvýšené hodnoty agresivity **dívek** a v **tabulce č. 10** zvýšené hodnoty agresivity **chlapců**. Východiskem byly vážené skóry z B-D-I dotazníku a statistického zpracování dat, které určilo minimální a maximální dosažený skór u těchto skupin. Byly definovány charakteristiky polohy - medián a modus a charakteristiky variability pomocí standardní odchylky. Pro úplnost je uvedené i vyjádření nepřesnosti odhadu, tedy standardní chyba, rozptyl a variační koeficient.

Z tabulky č. 9 je čitelná lehce zvýšená verbální agresivita chlapců (5,39), tedy jejich zvýšená snaha o agresivní verbální sebeprosazování. Vidíme i nejčastěji se objevující zvýšenou hodnotou negativismu (6) značící problém v jednání s autoritou. Hodnoty fyzické agresivity, resentimentu a podezíravosti jsou hraniční.

DÍVKY	fyzická přímá	nepřímá	iritabilita	negativismus	ressentiment	podezřivost	verbální	pocit viny
Min	0	1,1	0	0	0	0	0,77	0
Max	10	8,8	9,1	10	8,75	9	9,24	9,9
Sum	585	623,7	549,64	608	573,75	563	688,38	561
Med	5	4,4	4,55	4	5	5	5,39	4,4
průměr	4,61	4,91	4,33	4,79	4,52	4,43	5,42	4,42
SE	0,2	0,15	0,19	0,24	0,19	0,2	0,15	0,22
rozptyl	5,24	3,01	4,41	7,18	4,79	4,91	2,86	6,13
SD	2,29	1,74	2,1	2,68	2,19	2,22	1,69	2,48
CV	0,5	0,35	0,49	0,56	0,48	0,5	0,31	0,56
mod	5	3,3	4,55	6	5	5	5,39	4,4

Tabulka č. 9 Deskriptivní statistika vážených skóre a zvýšené hodnoty agresivity u chlapců z B-D-I..

CHLAPCI	fyzická přímá	nepřímá	iritabilita	negativismus	ressentiment	podezřivost	verbální	pocit viny
Min	0	0	0	0	0	0	0,77	0
Max	9	9,9	9,1	10	8,75	9	9,24	9,9
Sum	229	399,3	370,37	298	328,8	274	386,54	342
Med	3	5,5	5,46	4	5	4	5,39	5,5
průměr	3,27	5,7	5,29	4,26	4,7	3,91	5,52	4,89
SE	0,28	0,25	0,27	0,3	0,29	0,28	0,21	0,32
rozptyl	5,56	4,43	5,24	6,25	5,95	5,67	3,02	7,04
SD	2,36	2,1	2,29	2,5	2,44	2,38	1,74	2,65
CV	0,72	0,37	0,43	0,59	0,52	0,61	0,31	0,54
mod	3	6,6	7,28	4	2,5	4	4,62	5,5

Tabulka č. 10 Deskriptivní statistika vážených skóre a zvýšené hodnoty agresivity u dívek z B-D-I.

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky č. 10, nejčastěji se u dívek objevuje silná iritabilita (7,28), značící neadekvátní reakce na malé podněty a nepřímá agresivita (6,6) projevující se pomluvami, podrazy nebo rozmrzelostí při nezdaru. Na rozdíl od chlapců (4,4) trpí dívky pocitem viny (5,5) a nejsou negativistické.

7.2.3 Hypotéza č. 1: Žáci s výučním listem mají signifikantně vyšší hodnoty nepřímé agrese.

V této podkapitole bude hledána možná souvislost mezi nepřímou agresivitou a druhem vzdělání žáků. Korelace vycházela z předpokladu, že žáci s výučním listem budou nejvíce nepřímo agresivní, kdežto žáci gymnázií, jakožto „nejvyšší a rádobý nejlepší“ úrovně vzdělávání, budou nejméně agresivní.

Vzdělání a nepřímá agrese		
p-hodnota	Korelační koeficient	Konfidenční interval
0.0003865	-0.2504	(-0.3770, 0.1147)

Tabulka č. 7 Výsledné hodnoty korelace nepřímé agrese v závislosti na vzdělání.

Z tabulky č. 7 je evidentní **zamítnutí** této hypotézy. Vyšel záporný koeficient, který nám potvrdil opačný vliv nepřímé agrese na vzdělání, než byl zamýšlen. Tedy **s rostoucí kvalitou vzdělávání roste i nepřímá agrese**. Žáci s výučním listem jsou nejméně nepřímo agresivní.

Síla testu je vyvozena z p-hodnoty (0,0003865), která potvrzuje silnou závislost. Všechny hodnoty jsou ověřeny 95% konfidenčními intervaly (byly vypočítány pomocí vzorce $100\% - 100 \cdot p\text{-hodnota}$). Test byl proveden s hladinou významnosti = 0,05.

7.3 Vztah osobnosti k agresivitě

Jak vyplývá z předchozích výzkumných otázek, nejvíce rozšířená je v našem výzkumném vzorku verbální agrese. U chlapců i fyzická. V této kapitole budeme zkoumat možnou souvislost těchto dvou druhů agrese, měřenými pomocí **Buss-Durkee-Inventory**, ve spojení s vybranými osobnostními rysy z **NEO Five Factor Inventory**. Konkrétně s přívětivostí, která byla v popisné statistice u celého souboru také zvýšená.

7.3.1 Hypotéza č. 2: Mezi verbální agresivitou dívek a chlapců ze středních škol a přívětivostí je signifikantně významná souvislost.

V této kapitole bude u výzkumného souboru zkoumána souvislost verbální agresivity s přívětivostí. Při hledání odpovědi na stanovenou hypotézu byla použita korelační analýza nejdříve celkového vlivu verbální agrese na přívětivost, následně byla zkoumána závislost verbální agresivity dívek a chlapců na míře jejich přívětivosti. Výsledek je přehledně zaznamenán v tabulce č. 11.

Korelace		Verbální agrese a přívětivost	
	p-hodnota	Koeficient korelace	Konfidenční interval
Celkový pohled	6.102e-06	-0,3160	(-0.4365, 0.1843)
Chlapci	0.0010	-0.2879	(-0.4400, -0.1197)
Dívky	0.001402	-0.3745245	(-0.5602, -0.1530)

Tabulka č. 11 Výsledné hodnoty korelace verbální agrese a přívětivosti

Platnost druhé hypotézy je potvrzena. V uvedené tabulce vidíme velice silný výsledek testu a tedy nezanedbatelný vliv **rostoucí verbální agrese a klesající přívětivosti**. Síla testu byla odvozena z p-hodnoty, která je u celkového pohledu téměř nula (6,102e-06). Všechny hodnoty jsou ověřeny 95% konfidenčními intervaly. Všechny statistické výpočty byly provedeny s hladinou významnosti = 0,05. U dívek stoupá verbální agresivita výrazněji než u chlapců, v závislosti na klesající přívětivosti.

7.3.2 Hypotéza č. 3: Fyzická agresivita žáků středních škol má vliv na míru jejich přívětivosti v závislosti na pohlaví.

V rámci této hypotézy bude u výzkumného souboru zkoumána souvislost fyzické agresivity a přívětivosti u výzkumného souboru. Při hledání odpovědi na stanovenou hypotézu byla použita korelační analýza zkoumající závislost vlivu fyzické agrese na přívětivost, následně stejnou závislost u dívek a chlapců. Výsledek je přehledně zaznamenán v tabulce č. 12.

Korelace		Fyzická agresivita a přívětivost	
	p-hodnota	Koeficient korelace	Konfidenční interval
Celkový pohled	3.325e-07	-0.3541	(-0.4706, -0.2254)
Chlapci	0.0008	-0.2929	(-0.4444, -0.1251)
Dívky	0.000487	-0.4060695	(-0.5852, -0.1891)

Tabulka č. 12 Výsledné hodnoty korelace fyzické agresivity a přívětivosti

Hypotéza se přijímá. V uvedené tabulce vidíme ještě silnější závislost než u hypotézy č. 1. Velice silná závislost **rostoucí fyzické agresivity a klesající přívětivosti**. Síla testu vyšla z p-hodnoty, která je u celkového pohledu téměř nula (3,325e-07). Všechny hodnoty jsou ověřeny 95% konfidenčními intervaly. Všechny statistické výpočty byly provedeny s hladinou významnosti = 0,05. U dívek stoupá fyzická agresivita výrazněji než u chlapců, v závislosti na klesající přívětivosti.

8 Diskuze

Cílem výzkumné části diplomové práce byla analýza **osobnosti a agresivity žáků středních škol**. Ke zjištění převládajících osobnostních charakteristik byl použit NEO pětifaktorový osobnostní inventář, pomocí kterého byly získány údaje o dimenzích neuroticismu, extraverze, otevřenosti, přívětivosti a svědomitosti. Zvýšené hodnoty agresivity nám určil dotazník B-D-I, který odhalil u jednotlivých žáků hodnoty fyzické agresivity, nepřímé a slovní agresivity, iritability, negativismu, resentimentu, podezíravosti a pocitu viny. Data z obou dotazníků byla zpracována pomocí Microsoft Excel a následně statistickým programem „R“.

Nejdříve zde uvádíme případné možné **problematické aspekty šetření**.

Výzkumnou metodou byl zvolen dotazník z důvodu rychlého sběru velkého množství dat. Jeho nevýhody byly uvedeny v kapitole 6. Našeho **dotazníku** se nejvíce týká problematický fakt, že sesbíraná data odráží pohled studentů na sebe sama, nejsou tedy vypovídající zcela objektivně o jednotlivých rysech osobnosti.

Toto tvrzení je vysvětleno na příkladu, který uvádí ve své knize Rogersovské psychoterapie Schifferová (2010). Podíváme-li se na žáka, který bude mít své sebepojetí vybudované na podmínce ocenění, že projev zloby, agrese či nesouhlasu je nesprávný, bude si o sobě myslet, že je nekonfliktní, mírný a hodný člověk, což se může částečně zakládat na přesné symbolizaci jeho prožívání, ovšem i na symbolizaci zkreslené. K té došlo na základě zvnitřnění hodnot, které zastávali jeho bližní a protože přijal za vlastní. V jeho vědomí je tedy jakýkoliv prožitek a projev naštvání nepřipustný. Shifferová na tomto příkladu dále uvádí, že však prožívání naštvání či nesouhlasu v organismu ve skutečnosti existuje. Z toho plyne, že skutečná podstata takového člověka by byla lehce agresivní, on si to však nepřipustí a v testu B-D-I vyjde s nulovou agresivitou.

Vysoká míra anonymity je určitě výhodou dotazníku, můžeme očekávat upřímnější odpovědi, ale zároveň dává respondentovi prostor pro zkreslení výsledků ve svůj prospěch, což také není dobré. Tyto skutečnosti byly ověřeny při sběru dat. Z rozdaných 203 dotazníků bylo použitelných jen 196 plně vyplněných. V sedmi dotaznicích chyběly některé údaje, nebo byly odpovědi schválně voleny jako první možná možnost. Vzhledem k možnosti komentáře těsně před odesláním vyplněného dotazníku byla zjištěna celá řada nezajímavých věcí a také

přiznání, že byl dotazník dlouhý a respondentům se nechtělo tolik číst a záměrně zkreslili výsledky šetření. I přes plně vyplněné dotazníky proto nemůžeme počítat se stoprocentní pravdivostí sesbíraných dat.

Pokud bychom si chtěli naše výsledky ověřit, museli bychom provést nové výzkumné šetření - posouzení druhými, kteří testovanou osobu velice dobře znají, což také není úplně jednoznačně správné. Hřebíčková (2011) má k tomuto postupu své výhrady. Konkrétně poukázala na fakt, že posuzovatel a cílová osoba nebo dva posuzovatelé mají sklon posuzovat konkrétní cílovou osobu, nebo její rys výše než jiný jednoduše proto, že zakládají své dojmy na stejných informacích, jimiž je chování cílové osoby.

Další možností, jak si ověřit získaná data, by patrně byla volba kvalitativní metody a delšího pozorování žáků, případně opakování výzkumného šetření na stejném vzorku žáků po určitém delším časovém období a poté ověření a porovnání výsledků, nebo mnohonásobné zvýšení výběrového vzorku s cílem pokusit se zajistit rovnoměrnější četnosti, které by umožnily lépe porovnávat všechny výsledky mezi sebou apod.

Na vyplňování dotazníku dohlíželi pouze učitelé, kteří dotazník neznali a nemohli tedy odpovědět na případné dotazy žáků. Během tvorby dotazníku bylo s tímto faktem počítáno a došlo ke snaze vysvětlit jednotlivé položky – např. u „neúplná rodina“ bylo vysvětlení „žiji jen s jedním z rodičů“ apod. Ale vzhledem k velkému počtu otázek (140) a časové náročnosti (minimálně 40 minut) mohlo dojít k nepřesnostem z důvodu nesoustředění se na jednotlivé formulace v odborně psychologicky kladených otázkách NEO a B-D-I dotazníků. Respondenti si na délku dotazníku hodně stěžovali.

Dalším negativem dotazníkových šetření je dvojitý zápor ve formulaci jednotlivých otázek, čímž se respondent mnohdy dopouští nevědomé chyby nebo neschopnost odhalit podstatu otázek a díky tomu ovlivňovat jednotlivé odpovědi. To může být výsledkem nízké validity mnoha dotazníků.

Blatný (2010) uvádí kritický pohled na NEO Five Factor Inventory. Pozastavuje se nad tím, zda při charakterizování osobnosti stačí výhradně pět dimenzí osobnosti, zda tento model není příliš zjednodušující z důvodu náhledu na člověka pomocí popisné charakteristiky osobnosti, protože na základě kvantitativního i kvalitativního srovnání národních struktur neexistuje jediná obecně platná struktura vlastností. Pelvin (in Blatný, 2010) upozorňuje na fakt, že faktorová analýza nemůže odhalit jiné dimenze osobnosti, než jsou ty, které se vyskytují ve výzkumném materiálu.

A pravděpodobně tou nejzávažnější překážkou přesvědčivé interpretace může být okolnost, že písemný dotazník neumožňuje navázat tak bezprostřední kontakt, jaký lze docílit

rozhovorem. Přesto se však domnívám, že odpovědi z inventáře umožňují nahlédnout do struktury vnitřního světa dítěte a nastínit jeho agresivní smýšlení či chování.

Najít odpověď na otázky, co říkají **data z výzkumu**, není snadné vzhledem k velikosti výzkumného vzorku (téměř 200 respondentů) a k tomu, že jen pro zpracování výsledků dotazníku jako podkladu ke statistickému zpracování dat je potřeba mnoho pomocných výpočtů.

Jednotlivé četnosti ve sledovaných kategoriích nejsou přibližně stejně velké, např. dívek bylo o jednu třetinu méně než chlapců. To umožnilo porovnávat jen střední hodnoty (modus a medián) v souboru v rámci popisné statistiky.

Při sběru dat výzkumu byla věnována pozornost některým zahraničním a českým studiím provedeným na téma osobnosti a agresivity, které jsou uvedeny v podkapitole 3.1. Tyto informace se staly spolu s teoretickými poznatky východiskem ke zpracování výzkumných otázek a hypotéz. Zároveň poslouží ke konfrontaci výsledků výzkumu v této diplomové práci.

Nejprve budou interpretovány jednotlivé výzkumné otázky a hypotézy, respektive jejich výsledky.

8.1 Osobnost

V souvislosti se zkoumanými osobnostními rysy žáků středních škol byla v kapitole 7.1 zjištěna emoční stabilita patnáctiletých studentů u škály **neuroticismu**. Zároveň se potvrdil teoretický poznatek, že dívky jsou výrazně méně emočně stabilní než chlapci. Jejich míra neuroticismu (29) je dle výsledku mnohem vyšší než u chlapců (18). Jedinci s vysokou mírou neuroticismu prožívají v stresujících situacích více negativních emocí, než jedinci s jeho nízkou mírou. O takových lidech říkáme, že jsou emocionálně nestabilní, snadno zranitelní a často si dělají starosti. V kombinaci s jinými rysy osobnosti může i tato osobnostní dimenze stát v pozadí agrese. Určitě nikoho nepřekvapí výsledek, který poukazuje na větší míru neuroticismu u dětí z neúplných rodin (29) oproti emočně stabilním dětem z úplných rodin (18). Tím byl potvrzen názor Rodgerse (1961, in Nykl, 2012), že nedostatek bezpodmínečného přijetí v rodině a neharmonické rodinné prostředí přispívá k rozvoji psychických problémů. Zvýšený neuroticismus (30) se objevil i u žáků gymnázií.

Nejvyšší hodnotou bylo skóre 37 u **extraverze** osmnáctiletých žáků a žákyň. Z toho vyplývá, že čerstvě plnoletí vidí sami sebe jako optimistickou, energickou osobnost s vyšší

sebedůvěrou a určitým sklonem k exhibicionismu. Naopak za skromnější, vážnější a více odloučené od okolí můžeme dle výsledků (21) chápat žáky maturující na SOŠ.

Dívky se jeví více **otevřenější vůči zkušenosti** než chlapci, což může být u dívek znakem větší zvědavosti, pochopení pro odvážné nápady a otevřenost novým myšlenkám ve větší míře, než tomu je u chlapců. Míra otevřenosti vůči zkušenostem v závislosti na věku narůstá nejvyšších hodnot u šestnáctiletých až osmnáctiletých žáků. Nepotvrdilo se, že by se respondenti výzkumu báli nových nápadů a životních příležitostí.

Přívětivost neboli přátelskost je v závislosti na pohlaví a rodinném prostředí shodně skórující (30), hodnota je v porovnání s ostatními škálami zvýšená a signalizuje sklon ke konfliktnímu chování, jisté bezpáteřnosti studentů, ale zároveň pozitivním smyslem pro skupinu. Ani v závislosti na ostatních proměnných se neukázalo nízké skóre značící agresivitu jako povahovou vlastnost osobnosti, z čehož byl vyvozen zásadní závěr pro celkové téma této práce: **u žáků středních škol se nepotvrdila agresivita jako nedílná součást povahových rysů jejich osobnosti, občasné projevy různých druhů agrese jsou ve většině případů jen dočasným stavem v jejich chování.**

Z bližšího zkoumání osobnostních rysů pomocí NEO dotazníku v celém souboru vyplývá, že **svědomitost** stoupá v závislosti na věku. Dvacetiletí žáci jsou tedy nejsvědomitější. Zároveň dívky jednoznačně převažují ve svědomitosti nad chlapci, přičemž nejvíce chaotičtí jsou - podle našich výsledků - chlapci studující obory ukončené výučním listem.

8.2 Agresivita

B-D-I je dotazník měřící hodnoty agresivního chování, které by v ideálním případě neměly přesáhnout hodnotu pět (Čepelák, 1982).

Celkový pohled na agresivní projevy žáků středních škol ukázal zvýšené hodnoty negativismu (6) značící opoziční postoj, a to především vůči autoritám a také zvýšené hodnoty nepřímé a verbální agrese a hraniční hodnoty resentmentu a podezřívosti u žáků.

U dívek se objevuje nepřímá agresivita (66%) a u chlapců zase verbální agrese (62%). Tato vysoká četnost byla dále zkoumána a v bližším pohledu ukázala u chlapců nejčastější hodnotu 5,39, což ve výsledku svědčí jen o mírně zvýšené míře verbální agresivity. U všech věkových kategorií i v rozdělení souboru dle rodinného zázemí a vzdělání jsou naměřeny zvýšené hodnoty verbální agrese (56% a výš), tedy evidentní sklon k nepěknému verbálnímu prosazování vlastní osoby. Zvýšené hodnoty verbální agresivity uvádí již Čepelák (1982) jako

běžně zvýšené v české populaci. Nezbyvá než konstatovat, že se za posledních dvacet let v tomto směru nic nezměnilo. Nezanedbatelná je i míra zvýšené nepřímé agresivity u žáků gymnázia (66%) nebo resentment (59%) u dětí z neúplných rodin.

Jak vyplynulo z třetí výzkumné otázky, u dívek se objevuje silná iritabilita (7,28) a nepřímá agresivita (6,6). Na rozdíl od chlapců (4,4) trpí dívky pocitem viny (5,5) a nejsou negativistické.

Zajímavým zjištěním byl i výsledek první hypotézy, který ukázal, že **s rostoucí kvalitou vzdělávání roste i nepřímá agresivita**. Žáci s výučním listem jsou nejméně nepřímo agresivní.

8.3 Osobnost ve vztahu k agresivitě

Při zkoumání souvislostí mezi osobnostními rysy studentů a jejich mírou agresivity byly shledány souvislosti. Celkových kombinací obou dotazníků může být mnoho a všechny výsledky se dají pokládat za zajímavé. Nicméně pro tuto diplomovou práci byl vybrán osobnostní rys **přívětivosti**. Jak zdůrazňujeme výše, podle Koukolíka s Drtilovou (2011) můžeme při nízkém skóre přívětivosti usuzovat na agresivitu jako trvalý rys osobnosti. Tuto skutečnost potvrdil i výzkum Gleasona, Jensena a Southa (2004), kteří studovali přímou souvislost osobnostních faktorů a agresivity u adolescentů a vyšla jim nejtěsnější spjatost právě přívětivosti s agresivitou adolescentů. Proto byla přívětivost dána v kap. 7.3 do souvislosti se dvěma často se objevujícími druhy agrese – verbální a fyzickou, a to v návaznosti na výzkum Dolejše a Skopala (2014).

Jak plyne z teoretických poznatků v této práci, jednotlivci, kteří mají nízkou přívětivost, jsou náchylnější být nepřátelští a podráždění, nedůvěřují druhým, pokud lidé jednají jinak, než oni chtějí, tak je vylučují či urážejí, cítí potřebu fyzické agrese a trestu ostatních, mají nedostatek emočního projevení a připoutání se k jiným.

Hypotéza zkoumající souvislost **verbální agrese** a přívětivosti zjistila vliv rostoucí verbální agrese na klesající přívětivost, přičemž u dívek stoupá verbální agrese výrazněji než u chlapců v závislosti na klesající přívětivosti.

I druhá hypotéza v této spojitosti byla přijata. Výsledkem byla zjištěná závislost rostoucí **fyzické agrese** na klesající přívětivosti. U dívek stoupá fyzická agrese opět výrazněji než u chlapců, a to v závislosti na klesající přívětivosti.

Po analýze sesbíraných dat můžeme odpovědět na stanovený hlavní cíl diplomové práce. Závěrem lze konstatovat, že **agresivita není trvalým povahovým rysem osobnosti žáka střední školy**. Ukazuje se, že zásadním indikátorem stoupající agresivity, je klesající přívětivost. U zkoumaného vzorku žáků se objevila vysoká míra především verbální agrese, která je však jen dočasným stavem v jejich chování, nikoliv jejich povahovým rysem.

Toto tvrzení by bylo potřeba ještě prověřit například stejným způsobem u stejných studentů s odstupem delšího časového úseku nebo navýšit počet respondentů na alespoň dvojnásobek a přezkoumat uvedené závěry šetření, protože veškerá měření a výpočty sebou nesou pravděpodobnost vzniku chyby.

Z důvodu zjištění častého výskytu agrese u žáků středních škol by bylo vhodné zabývat se preventivními opatřeními – tj. zamezením, případně v samém zárodku odhalením agrese a zároveň zařazením do vyučování krátkých her, které by pomohly možnou agresi odbourávat, jak je uvedeno v kapitole 2.6 této práce.

Závěr

Tato diplomová práce se věnuje jednomu ze zásadních a velmi aktuálních problémů současného školství, kterého si všímá nejen odborná, ale i laická veřejnost. Oním sledovaným tématem je osobnost žáků středních škol ve vztahu k jejich agresivitě.

V teoretické části byly shrnuty nejnovější dosavadní poznatky, které se danou problematikou zabývají. Závažnost tématu byla podpořena závěry z dotazníkového šetření, kterému byla věnována část praktická.

Byl naplněn hlavní cíl diplomové práce. Závěrem z výzkumného šetření 196 dotazníků žáků středních škol lze konstatovat, že **agresivita není trvalým povahovým rysem osobnosti žáka střední školy**. Ukazuje se, že zásadním indikátorem stoupající agresivity, je klesající přívětivost. U zkoumaného vzorku žáků se objevila vysoká míra především verbální agrese, která je však jen dočasným stavem v jejich chování, nikoliv jejich povahovým rysem.

K těmto závěrům jsme došli pomocí NEO pětifaktorového osobnostního inventáře a B-D-I dotazníku zkoumajícího agresivní chování. Z důvodu zjištění často se vyskytujícího agresivního chování žáků středních škol by bylo vhodné zabývat se ve školách preventivními opatřeními, která by směřovala k minimalizaci vzniku agresivního chování na školách.

POUŽITÁ LITERATURA

- ANDRŠOVÁ, Alena. *Psychologie a komunikace: v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 120 s. Sestra. ISBN 978-80-247-4119-2
- BACH, Manuela. *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims*. 1.vyd. Springer Science & Business Media, 2013. 452 s. ISBN 978-14-757-6238-9
- BAUMEISTER, Roy a BUSHMAN, Brad. *Social Psychology and Human Nature, Comprehensive Edition*. 2. vyd. Wadsworth: Wadsworth Publishing, 2010. 672 s. ISBN 978-04-956-0133-3
- BEERMANN-HAGEL, Susanne, SCHUBACH, Monika a TORNOW, Ortrud E. *Hry na semináře a workshopy: 124 kreativních her*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2015. 168 s. ISBN 978-80-247-5514-4
- BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 306 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9
- BETTENCOURT, Ann.B.; TALLEY, Amelia; BENJAMIN Arlin James; VALENTINE, Jeffrey. *Personality and Aggressive Behavior under Provoking and Neutral Conditions: A Meta- Analytic Review*. Psychological Bulletin. 2006. vol. 132, no. 5, pp. 751-777. ISSN 0033-2909
- BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7
- BOND, Alyson; LADER, Malcolm, SILVEIRA Jose Da. *Aggression: individual differences, alcohol and benzodiazepines*. Psychology Press, 2013. 176 s. ISBN 978-113-4836-78-9
- BUSS, Arnold H., DURKEE, Ann. *An inventory for assesing diferent kids of Hostility*. Journal of Consulting Psychology, č. 21, 1957. s. 343-349
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 165 s. Psyché. ISBN 978-80-244-3518-3
- CARDUCCI, J. Bernardo. *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications*. 2. vyd. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. 736 s. ISBN: 978-1-4051-3635-8
- CORR, J. Philip a MATHEWS, Gerald. *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. Vyd. 1. Cambrige: Cambridge University Press, 2009. 850 s. ISBN 978-0-521-86218-9.

- ČEPELÁK, J. *Psychometrické zkoumání agresivity – BDI*. Praha: Výzkumný ústav penologický SNV ČSR 1983.
- DeLANEY, Jacqueline. *IT: identity trespass: myth of self esteem and truth of god esteem*. AuthorHouse, 2016. 112 s. ISBN 978-15-049-7573-5
- DOLEJŠ, Martin a kol. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 153 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4181-8.
- DRBOHLAV, Andrej. *Psychologie sériových vrahů: 200 skutečných případů brutálních činů sériových vrahů současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 466 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4371-4
- ENGLER, Barbara. *Personality theories An Introduction*. 8. vyd. New York: Cengage Learning, 2008. 576 s. ISBN 978-0-547-14834-2
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 95 s. ISBN 978-80-7367-885-2
- EYSENCK, Hans Jürgen. *Dimensions of personality*. 3. Vyd. USA: Transaction Publishers 1997, 308 s. ISBN 1-56000-985-3
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 231 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5046-0
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2
- FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Aurora, 2007. 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4
- FUNDER, C. David. *The personality puzzle*. 3. vyd. New York: W. W. Norton, 2004. 556 s. ISBN 978-0393979961
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0
- GENTILE, Douglas A. *Media Violence and Children: A Complete Guide for Parents and Professionals*, 2nd Edition. ABC-CLIO, 2014. 477 s. ISBN 978-14-408-3018-1
- GLEASON, Katie A. and JENSEN-Campbell, Lauri A. and SOUTH Richardson, Deborah. *Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence*. 1. vyd. Wiley Subscription Services, 2004. Aggressive Behavior vol. 30, pp. 43-61. ISSN 1098-2337.

- GREENFIELD, Susan. *Změna myšlení: jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií*. 1. vydání. V Brně: Bizbooks, 2016. 335 stran. ISBN 978-80-265-0450-4
- GREIDER, Kathleen. *Reckoning with Aggression: Theology, Violence, and Vitality*. Westminster John Knox Press, 1997; 1.vyd. 144 s. ISBN 978-06-642-5668-5
- HADFIELD, Sue. *Pozitivní myšlení: jak změnit svůj přístup a dívat se na život optimisticky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 172 s. ISBN 978-80-247-4848-1
- HALLER, Jozsef. *Neurobiological Bases of Abnormal Aggression and Violent Behaviour*. Springer Science & Business Media, 2014. 220 s. ISBN 978-37-091-1268-7
- HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 175 stran. ISBN 978-80-247-5630-1
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- HERETIK, Anton. *Forenzná psychológia*. 2. vyd. dopl.. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo Mladé letá, 2004. 376 s. ISBN 80-10-00341-7
- HINES, Denise; SAUDINO, Kimberly. *Personality and Intimate Partner Aggression in Dating Relationships: The Role of the „Big“ Five“*. Aggressive Behavior. 2008. vol. 34, pp. 593-604. ISSN 1098- 2337.
- HOGAN, Robert; JOHNSON, John; BRIGGS, Stephen. *Handbook of personality psychology*. 1. vyd. San Diego: Academic press 1995, 987 s. ISBN 978-00-805-3317-9
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 160 s. Psyché. ISBN 80-247-1424-8
- 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
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina, URBÁNEK, Tomáš a ČERMÁK, Ivo. *Psychometrické charakteristiky NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R) pro sebeposouzení a posouzení druhého*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2002. 48 s. Zprávy-Psychologický ústav AV ČR; roč. 8, 2002, č. 1.
- HUESMANN, L.Rowell. *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. 2. Vyd. Springer Science & Business Media, 2013. 306 s. ISBN 978-14-757-9116-7

- CHLUMSKÝ, Vladislav. *Tělo, jáství a svět: psychologicko-filosofický esej: (přemítání nad výroky mistrů)*. Vyd. 1. Praha: Dybbuk, 2009. 205 s. ISBN 978-80-86862-99-6
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4
- JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 208 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-2397-6
- JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 544 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KALINA, Kamil a kol. *Klinická adiktologie*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. 696 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-4331-8
- KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie 2. díl: pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 148s. ISBN 978-80-247-3600-6.
- KITTAR, Otomar a kol. *Lékařská fyziologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 790 s. ISBN 978-80-247-3068-4
- KLEVETOVÁ, Dana a DLABALOVÁ, Irena. *Motivační prvky při práci se seniory*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 202 s. Sestra. ISBN 978-80-247-2169-9
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011- . svazků. ISBN 978-80-247-3875-8
- KOUKOLÍK, František a DRTILOVÁ, Jana. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, ©2011. 328 s. Makropulos. ISBN 978-80-7262-814-8
- KOUKOLÍK, František. *Já: o mozku, vědomí a sebevědomování*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Karolinum, 2013. 223 s. ISBN 978-80-246-2249-1
- KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 225 s., [16] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1496-0
- KOUTEK, Jiří a KOCOURKOVÁ, Jana. *Suicidální pokus u dětí a dospívajících – motivy a rizikové faktory*. Psychiatrie pro praxi. 2006, roč. 3, s. 131 – 132. ISSN - 1803-5272
- KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 174 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2333-4
- KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 213 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4621-0.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3

- LAHNEROVÁ, Dagmar. *Asertivita pro manažery: jak využít pozitiva asertivní komunikace k dosažení svých cílů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. 186 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-4406-3.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9
- LÁTALOVÁ, Klára. *Agresivita v psychiatrii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 235 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4454-4
- LERNER, Richard M.; STEINBERG, Laurence. *Handbook of Adolescent Psychology*. 2.ed. New Jersey: John Wiley and sons, 2004. 864s. ISBN 978-0-471-69044-3
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5
- MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 296 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4580-0
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 269 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1312-3
- MILLER, A.Mary; STOECKEL, Pamella Rae. *Client Education: Theory and Practice*. 2. ed. USA: Jones and Barnett learning, 2015. 368 s. ISBN 978-12-8408-504-4
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5
- NELSON, Randy J. *Biology of Aggression*. Oxford University Press, 2005. 528 s. ISBN 978-01-980-3776-7
- NEVID, Jeffrey,S. *Essentials of Psychology: Concepts and Applications*.3.vyd. Cengage Learning, 2011.672 s. ISBN 978-11-113-0121-7
- NOVÁK, Tomáš a CAPPONI, Věra. *Asertivně do života*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. 164 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-3869-7
- NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4055-3
- OAKLEY, Lisa. *Cognitive Development*.1.vyd. Routledge: Psychology Press, 2004. 149 s. ISBN 978-04-152-4234-9
- OREL, Miroslav a FACOVÁ, Věra. *Člověk, jeho mozek a svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 256 s. Psyché. ISBN 978-247-2617-5

- OSTEN, Petr. *Osobní trenér III: komplexní cvičení pro dokonalou kondici*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 189 s. Fitness, síla, kondice. ISBN 80-247-1133-8
- PAUKNEROVÁ, Daniela a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 254 s. Manažer. Management. ISBN 80-247-1706-9
- PAUKNEROVÁ, Daniela a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. 259 s. Management. ISBN 978-80-247-3809-3
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-
- PAVLOVSKÝ, Pavel a kol. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2012. 232 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4332-5
- PLEVOVÁ, Ilona a SLOWIK, Regina. *Komunikace s dětským pacientem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 247 s. Sestra. ISBN 978-80-247-2968-8
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 328 s. Psyché. ISBN 80-247-0871-X
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. [brož.]. Praha: Academia, 2005. 472 s. ISBN 80-200-1387-3
- POTTS, Conrad a POTTS, Suzanne. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 204 s. ISBN 978-80-247-5197-9
- RABOCH, Jiří a kol. *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 466 s. ISBN 978-80-246-1985-9
- ROBINSON, Michael; WILKOWSKI, Benjamin. *Personality Processes in Anger and Reactive Aggression: An Introduction*. Journal of Personality. 2010. vol. 78, no. 1, pp. 1-7. ISSN 1467-6494.
- RUISEL, Imrich. *Osobnosť a poznávanie*. 1.vyd., Bratislava: Ikar, 2008. 256 s. ISBN 978-80-551-1599-3
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŘÍČAN, PAVEL. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9
- SHAFFER, Reed David David; KIPP, Katherine. *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. 1.vyd. Wadsworth: Cengage Learning, 2010. 784 s. ISBN 978-04-956-0171-5
- SHOWMAN, Jack and McCOWN, Rick. *Psychology Applied to Teaching*. 14.ed. Stamford: Wadsworth Publishing, 2014. 688 s. ISBN 978-12-857-3455-2

- SCHULTZ, Duane and SCHULTZ, Sydney. *Theories of personality*. 8.vyd., Wadsworth: Cengage Learning, 2004. 560 s. ISBN 978-053-46-2402-6
- SKOPAL, Ondřej, DOLEJŠ, Martin a SUCHÁ, Jaroslava. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 73 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4223-5.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 147 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3
- STEFFGEN, George and GOLLWITZER, Mario. *Emotions and Aggressive Behavior*. 1.vyd. Hogrefe Publishing, 2007. 239 s. ISBN 978-16-167-6343-5
- ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kolektiv. *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-210-7527-6
- ŠIFFELOVÁ, Daniela. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 192 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2938-1
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 175 stran. ISBN 978-80-262-0887-7
- ŠKRLA, Petr a ŠKRLOVÁ, Magda. *Řízení rizik ve zdravotnických zařízeních*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 199 s. ISBN 978-80-247-2616-8
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 143 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2165-1.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2001. 158 s. Skripta. ISBN 80-7044-368-5
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1
- VAN DER HELM, Peer; STAMS, Geert-Jan – VAN GENABEEK, Marijke; VAN DER LAAN, Peter (2012). *Group climate, personality, and self-reported aggression in incarcerated male youth*. The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, vol. 23, no. 1, pp. 23-39. ISSN 1478-9957.
- VAŠINA, Lubomír. *Komparativní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2847-6

VYMĚTAL, Jan a kol. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 339 s. Psyché. ISBN 80-247-0723-3

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Seznam zkratek

Min – minimální naměřené hodnoty

Max – maximální naměřené hodnoty

Sum – celkový součet

SE – standardní chyba

SD – směrodatná odchylka

CV – variační koeficient

„počet“ - celkový počet zvýšené agresivity konkrétního typu

„relat.“ - relativní četnost v dané skupině (např. dle pohlaví) z celkového počtu respondentů
v daném řádku

Přílohy

Příloha č.1 – Dotazník

Z důvodu ochrany standardizovaných psychologických metod nebude uveden dotazník v plném znění, jen pro ukázkou část NEOPS a část B-D-I dotazníku.

Analýza osobnosti žáků středních škol ve vztahu k jejich agresivitě

Dobrý den TENTO DOTAZNÍK JE ZCELA ANONYMNÍ! Předkládám 60 odborných, psychology vytvořených otázek, kterými byste mohli popsat sami sebe. Přečtěte si pozorně každou výpověď a posuďte, do jaké míry Vás vystihuje. Svoji odpověď prosím dle pravdy zaklikněte. Jednotlivé výpovědi nelze posuzovat ani jako správné, ani jako nesprávné, a proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků. Pracujte prosím pozorně a po vyplnění zkontrolujte, zda jste posoudili každou výpověď. Děkuji za spolupráci :)

Hana Žaitliková

Vaše pohlaví:

- žena
- muž

Věk

až ukončím střední školu, budu mít:

- výuční list
- maturitu díky běžnému studiu po základní škole
- maturitu díky nástavbovému studiu po vyučení

Moje rodina, ve které vyrůstám a bydlím je:

- úplná
- neúplná - žiji jen s jedním z rodičů
- neúplná - bydlím některé dny, týdny, měsíce u otce, některé u matky
- žiji sám (sama) mimo rodinu

1. Obvykle si nedělám starosti.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

2. Mám rád (a) kolem sebe mnoho lidí

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

3. Nerad (a) ztrácím čas denním sněním.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

4. Snažím se být zdvořilý(á) ke každému, s kým se setkám

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

5. Své věci udržuji v pořádku a čistotě.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

6. Často se cítím horší než ostatní.

0 1 2 3 4

7. Snadno se rozesměji.

0 1 2 3 4

8. Neměním vyzkoušené způsoby, jak něčeho dosáhnout.

0 1 2 3 4

9. Často se dostanu do sporu se svou rodinou nebo spolužáky, spolupracovníky.

0 1 2 3 4

10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídila všechny nutné záležitosti.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

11. Pokud jsem vystaven (a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.

0 1 2 3 4

12. Nepovažuji sama (sám) sebe za příliš veselou (veselého).

0 1 2 3 4

13. Jsem fascinován(a) motivy, které nalézám v umění a přírodě.

0 1 2 3 4

14. Někteří lidé si o mě myslí, že jsem sobec a egoista.

0 1 2 3 4

15. Nejsem příliš systematickým člověkem.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

16. Málokdy se cítím osamělý(á) nebo smutný(á).

0 1 2 3 4

17. Velmi rád(a) se bavím s jinými lidmi.

0 1 2 3 4

18. Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.

0 1 2 3 4

19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).

0 1 2 3 4

20. Pokouším se o splnění všech svěřených úkolů s maximální svědomitostí.

0 - vůbec nevystihuje, 1 - spíše nevystihuje, 2 - neutrální, 3 - spíše vystihuje, 4 - úplně vystihuje

0 1 2 3 4

21. Často se cítím napjatý(á) a nervózní.

0 1 2 3 4

22. Jsem rád(a) tam, kde se něco děje.

0 1 2 3 4

V další části dotazníku je uvedena řada tvrzení popisujících některé druhy jednání lidí. Jestliže řeknete po přečtení každého tvrzení "ANO, to o mě platí" - zaklikněte ANO a opačně.

1. Občas nedokáži zvládnout svoje nutkání ubližovat ostatním.

- ano
- ne

2. O lidech, které nemám v lásce, rozšiřuji někdy klepy.

- ano
- ne

3. Snadno se rozčílím, ale brzy mě to přejde.

- ano
- ne

4. Nepožádá-li mě někdo o něco pěkným způsobem, neudělám, co po mě chce.

- ano
- ne

5. Zdá se mi, že jsem ochuzován o něco, co mi náleží.

- ano
- ne

6. Víím, že lidé o mně rádi mluví za mými zády.

- ano
- ne

7. Když neschvaluji chování svých přátel, dám jim to jasně najevo.

- ano
- ne

8. Když jsem náhodou někdy podváděl, trpěl jsem silnými výčitkami svědomí.

- ano
- ne

9. Nikdy nikoho neuhodím. (Protože pro to nenacházím žádný důvod)

- ano
- ne

10. Nikdy nebývám natolik dopálený, abych házel předměty.

ano

ne

11. Mám vždycky s lidmi trpělivost.

ano

ne

12. Když někdo stanoví nějakou zásadu, která se mi nelíbí, svádí mě to, abych ji porušoval.

ano

ne

13. Zdá se mi, že ostatní mají ve všem větší štěstí než já.

ano

ne

14. Dávám si pozor na lidi, kteří se ke mně chovají přátelštěji, než jsem od nich čekal.

ano

ne

15. Často shledávám, že s lidmi nesouhlasím.

ano

ne

16. Někdy mám tak ošklivé myšlenky, že se stydím sám před sebou.

ano

ne

17. Když mě někdo uhodí, tak se neznám.

ano

ne

18. Když jsem navztekaný, třískám dveřmi.

ano

ne

19. Bývám mnohem více podrážděný, než si lidé o mně myslí.

ano

ne

20. Chová-li se ke mně někdo panovačně, dělám právě opak toho, co chce.

- ano
- ne

21. Když vzpomínám na to, co všechno jsem prožil, nemohu se ubránit pocitu rozmrzelosti.

- ano
- ne

22. Je mnoho lidí, kteří mě podle všeho nemají rádi.

- ano
- ne

23. Když se mnou lidé nesouhlasí, dostávám se s nimi do rozepře.

75. Raději nějakou věc uznám, než abych se kvůli ní hádal.

- ano
- ne

Dobrá zpráva, další otázka už není!

Děkuji, že jste vydrželi až sem a přeji příjemný den. Případné poznámky můžete vepsat do následujícího řádku, nebo jen kliknout na ODESLAT.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Žaitliková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Analýza osobnosti žáků středních škol ve vztahu k jejich agresivitě
Název v angličtině:	Analysis Personality high school student in relation to their aggressiveness
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je analýza osobnosti žáků středních škol ve vztahu k agresivitě. Celá práce je členěna do osmi kapitol, které se postupně zabývají obecnými otázkami osobnosti člověka, a to především v období adolescence, vymezují a rozlišují pojmy agrese a agresivita a hledají souvislosti mezi osobností a agresivitou žáka střední školy. V teoretické části byly využity dosavadní poznatky v této oblasti a v části praktické byly pak aplikovány na tvorbu a vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz. Závěrečný, syntetický pohled na dané téma je potom v diskuzi. Výzkum byl proveden prostřednictvím dvou metod - pětifaktorového osobnostního inventáře NEO a dotazníku zjišťujícímú hostilně agresivní chování B-D-I.
Klíčová slova:	Osobnost, agresivita, agrese, adolescent
Anotace v angličtině:	Thesis deals with the personality analysis of high school pupils in relation to aggression. The work is divided into eight chapters, which gradually deal with general issues of human personality, especially in adolescence, define and distinguish the concepts of aggression and aggressiveness and are looking for links between personality and aggressiveness of pupil high school. In the theoretical part we were used existing knowledge in this area and the practical part were then applied to the production and evaluation of research questions and hypotheses. Final, synthetic view on the subject is then in the discussion. The research was conducted by two methods NEO Five-Factor personality inventory and hostility – aggression behavior B-D-I questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	Personality, Aggressiveness, Aggression, Adolescent
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	český jazyk