

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VÝVOJ RELAČNÍ AGRESE, GENDEROVÉ ROZDÍLY
V RELAČNÍ AGRESI A VZTAH S DEPRESÍ A
ÚZKOSTNOSTÍ U DĚTÍ NA 2. STUPNI ZŠ**

THE DEVELOPMENT OF RELATIONAL AGGRESSION,
GENDER DIFFERENCES IN RELATIONAL AGGRESSION
AND IT'S ASSOCIATION WITH DEPRESSION AND ANXIETY
IN ADOLESCENCE



Diplomová práce

Autor: Bc. Anežka Čížková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Pechová, PhD.

Olomouc

2019

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: "Vývoj relační agrese, genderové rozdíly v relační agresi a vztah s depresí a úzkostností u dětí na 2. stupni ZŠ" vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Olze Pechové, PhD. za oporu, rady a odborné vedení práce.

Děkuji PhDr. Danielu Dostálovi, PhD. za ochotu a pomoc při konzultacích

nad zpracováním dat. Děkuji autorům škály RAS Voulgaridou a Kokkinos za poskytnutí metody. Taktéž děkuji autorům škály SUDS a SDDSS PhDr. Martinu Dolejšovi, PhD.

Ondřeji Skopalovi, PhD. a Mgr. Jaroslavě Suché za propůjčení metod pro tento výzkumný záměr. Děkuji vedení školy ZŠ Resslerova za možnost uskutečnit výzkum na této škole.

Děkuji žákům, rodičům a vyučujícím ZŠ Resslerova za ochotu se výzkumu účastnit. Taktéž moc děkuji všem mým blízkým, kteří mi byli po celou dobu studia oporou.

OBSAH

Úvod.....	7
1. Relační agrese	9
2. Vývoj relační agrese u jedince	14
2.1 Vývoj relační agrese od kojeneckého věku do dospělosti	14
2.2 Vnitřní vlivy působící na rozvoj relační agrese u jedince.....	18
2.3 Vliv prostředí na rozvoj relační agrese u jedince.....	19
3. Způsoby měření relační agrese	22
3.1 Sebeuposuzovací metody	22
3.2 Vrstevnická nominace.....	23
3.3 Hodnocení učitelů a rodičů	24
3.4 Pozorování.....	25
4. Genderové rozdíly v relační agresi	27
4.1 Vývoj zkoumání relační agrese a genderové rozdíly	27
4.2 Přehled současných studií zkoumajících genderové rozdíly v relační agresi	28
4.3 Teorie vysvětlující genderové rozdíly v relační agresi	31
5. Kulturní podmíněnost relační agrese	35
6. Relační agrese a psychosociální přizpůsobení jedince	37
6.1 Vývoj psychosociálního přizpůsobení u relačně agresivních dětí	37
6.2 Externalizované a internalizované symptomy a relační agrese.....	38
6.3 Relační agrese a popularita ve skupině	41
7. Souvislost relační agrese a psychopatologie.....	43
7.1 Deprese.....	45
7.2 Úzkostnost.....	48
8. Výzkumný problém	50
8.1 Výzkumné cíle	51

8.2 Výzkumné hypotézy.....	52
9. Design výzkumu	54
9.1 Typ výzkumu a postup získávání dat.....	54
9.2 Testové metody	55
9.2.1 Škála relační agrese.....	55
9.2.2 Vrstevnické hodnocení relační agrese.....	57
9.2.3 Škála dětského sociálního chování – varianta pro učitele.....	58
9.2.4 Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS)	58
9.2.5 Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS).....	59
9.3 Metody zpracování a analýzy dat.....	60
9.4 Etické aspekty	61
10. Výzkumný soubor.....	62
10.1 Výběr respondentů	62
10.2 Popis výzkumného souboru	62
11. Analýza dat a výsledky výzkumu	65
11.1 Popis výsledků v rámci jednotlivých metod	65
11.1.1 RAS.....	65
11.1.2 Vrstevnické hodnocení relační agrese.....	73
11.1.3 CSBS-T	75
11.1.4 SUDS	76
11.1.5 SDDSS	78
11.2 Porovnání užitých metod měření RA.....	79
11.3 Vztah relační agrese a věku a pohlaví.....	80
11.4 Vztah relační agrese a úzkostnosti a depresivity.....	86
11.5 Hypotézy	88
12. Diskuse.....	91

13. Závěr	97
Souhrn	99
Seznam použitých zdrojů a literatury	103
Seznam příloh	109

Úvod

Zkoumání agrese má ve světě psychologie své místo téměř od vzniku psychologie jako vědy. Při zkoumání agrese se po dlouhou dobu výzkumníci zabývali především jejími zjevnými formami, jako je agrese fyzická, později i verbální. Při těchto zkoumáních se často projevovaly výrazné genderové nerovnosti a následně se výzkumy týkající se agrese začaly omezovat pouze na mužskou populaci. Jedním z milníků při studii agrese byl rok 1995, kdy Nicky R. Crick vydala článek, ve kterém poprvé pojednává o relační agresi a označuje ji za ženský protipól zjevné agrese. Snaží se tím vyvrátit mýtus o neagresivních ženách a poukázat na to, že u žen se projevuje agrese v jiných formách.

Během následujících tří dekad výzkumů v této oblasti se pohled na relační agresi značně posunul. Současné výzkumy zpochybňují označení relační agrese jakožto „ženské formy“ agrese a považují je za značně zjednodušující. V dnešním kontextu se diskutuje nejen o vlivu pohlaví, ale také o výrazném vlivu kultury a vývojového období, taktéž není opomíjen kontext agresivního chování ve vazbě na stereotypní schémata, která mohou hrát podstatnou roli.

Důležitou úlohu taktéž hrají metody zkoumání – výzkum agresivního chování je často spojen s tendencí jedinců toto chování nepřiznávat, protože jde o společensky nežádoucí jev. U relační agrese navíc zkoumání komplikuje skrytá podstata tohoto chování, kdy pro okolí může být dané chování obtížně odhalitelné.

Při regulaci nežádoucího chování vždy hraje důležitou roli obecné smýšlení společnosti o tomto chování. Agresivní chování je společností běžně hodnoceno jako nežádoucí a děti ve velmi nízkém věku tento názor přebírají. Relačně agresivní chování ale není ve společnosti jasně vymezeno a výzkumy ukazují, že mnoho rodičů nechápe různé formy tohoto chování jako nežádoucí jev. Přitom výzkumy ukazují, že u obětí relační agrese se rozvíjejí podobné příznaky jako u obětí agrese fyzické či verbální.

Při prvním setkání s tímto tématem jsem byla překvapena, že jsem na pojem relační agrese během studia v České republice nenarazila. Během prvotní rešerše, kdy jsem se v rámci krátké školní práce zabývala kulturními rozdíly v relační agresi, mě překvapila absence výzkumů tohoto jevu nejen v České republice, ale i střední Evropě vůbec. Prozatímni

nezájem o toto téma byl jedním z důvodů, proč jsem si danou problematiku pro diplomovou práci vybrala. Některé výzkumy popisují signifikantní vlivy kultury na tento typ agrese, proto mi přišlo zajímavé prozkoumat tento fenomén více do hloubky v našem sociokulturním prostředí.

Cílem této práce je provést primární sondu do výskytu relační agrese mezi českými žáky na druhém stupni konkrétní základní školy a porovnat různé metody měření relační agrese. Dále u těchto žáků prozkoumat genderové rozdíly a vývojové změny v rámci relačně agresivního chování a vztah mezi relačně agresivním chováním a depresivní a úzkostnou symptomatikou.

1. Relační agrese

Relační agrese (dále v textu někdy jen RA) je sociopsychologický koncept, definovaný jakožto typ agrese, v níž hlavní roli hraje individuální úmysl zranit druhého pomocí negativního ovlivnění jeho sociálního postavení či vrstevnických vztahů (Issitt, 2013).

První definici relační agrese popsali Crick et al. ve studii z roku 1995. Relační agresi vymezují jako formu agrese, kdy jedinec ve snaze zranit druhého užívá manipulativních technik, ničení vztahů a sociálního vyloučení druhého (Crick & Grotpeter, 1995).

Issitt (2013) popisuje projevy relační agrese jako pomlouvání, vytváření negativních historek o daném člověku, podněcování tvorby negativního obrazu o jedinci. Autor konstatuje, že relační agrese může být považována za nejefektivnější formu agrese, protože ovlivňuje společenské postavení druhého. Coyne & Ostrov (2018) zdůrazňují, že v definici relační agrese je zásadní záměr ublížit druhému člověku a je potřeba nezaměňovat relačně agresivní chování například za sociální neobratnost. Snaha výzkumně porozumět relačně agresivnímu chování může pomoci porozumět problémům s chováním a sociálně-emočním přizpůsobením u málo zkoumané skupiny agresivních dětí (Crick, 1995).

RA se řadí mezi multifazetovou formu agrese mezi jejíž projevy patří: a) odmítnutí vrstevnickou skupinou; b) sociální maladaptace (např. problémy s kamarády); c) internalizační problémy, například izolace, osamělost a deprese; d) úzkostnost a vyhýbání se škole; e) špatné akademické výsledky (Dailey, Frey & Walker, 2015).

Prvotní studie zaměřené na agresivní chování se soustředily téměř pouze na fyzickou agresi a verbální útoky. Na konci osmdesátých let dvacátého století Lagerspetz et al. představili koncept nazvaný nepřímá agrese. Tento pojem vymezili podmínkou, že oběť agrese není u činu přítomna (Björkqvist, Österman & Lagerspetz, 1994; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Termín relační agrese byl prvně popsán v článku Nicky R. Crick z roku 1995, kde ho taktéž řadí mezi subtypy agrese. Crick ve svém článku popisuje, že oproti fyzické agresi je relační agrese charakteristicky manipulativní a je pro ni typické, že agresor manipulaci užívá k sociálnímu zranění daného člověka (Crick & Grotpeter, 1995).

Tato první studie změnila dosavadní pohled výzkumníků na agresi. Dříve převažoval názor, že agrese se týká mnohem častěji mužů než žen a ve výzkumech často působili

pouze mužští participanti. Tento primární výzkum relační agrese, kde ženy skórovaly jako výrazně relačně agresivnější než muži, pomohl změnit mýtus o neagresivních ženách a agresivních mužích a otevřel cestu dalším výzkumům, které se zaměřovaly i na formy agrese častěji užívané ženami a dívkami (Werner & Crick, 1999).

V české literatuře toho příliš mnoho o relační agresi nenajdeme. Například Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová (2016) ji zmiňují krátce ve své publikaci o šikaně a definují ji jako druh agrese, který zahrnuje pomluvy, vyčleňování, odmítání a ignorování. Černá (2013) spojuje termíny relační agrese a nepřímá agrese a zdůrazňuje jako indikátor relačně agresivního chování absenci konfrontace agresora a oběti. Martínek zdůrazňuje i další formy snižování statusu druhého dítěte jako např. žertovné verše či kresby (Martínek, 2015).

V prvotních výzkumech (např. Crick, 1995) se měřila relační agrese ve vztahu k fyzické agresi. V pozdějších výzkumech se už upouští od užívání termínu fyzická agrese jako protipólu relační agrese a užívá se termín zjevná agrese (*overt aggression*). Ta je definována jako chování, které záměrně ubližuje druhému a užívá k tomu fyzického poškození nebo hrozbu poškozením druhého člověka (Grotmeter & Crick, 1996).

Někteří autoři uvádí, že termín relační agrese (*relational aggression*) může být volně zaměňován za termíny nepřímá agrese (*indirect aggression*) či sociální agrese (*social aggression*; Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Suchá & Dolejš, 2016). Jiní autoři uvádějí, že tyto termíny se sice překrývají, je ale důležité mezi nimi rozlišovat. V novějších výzkumech se již výzkumníci snaží o přesnější definici pojmů – proto i já v této práci budu rozlišovat mezi pojmy relační agrese, nepřímá agrese a sociální agrese a nebudu je zaměňovat. V následujících odstavcích jsou tyto termíny a jejich rozdíly blíže vysvětleny.

Rozdíl mezi nepřímou agresi a relační agresi vysvětlují ve svém článku Voulgaridou & Kokkinos (2019). Definují nepřímou agresi jako „*způsob chování, ve kterém agresor zamýšlí působit oběti bolest takovým způsobem, že se bude zdát, že agresor se chová daným způsobem omylem a nezamýšlí oběti ublížit*“ (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992, 118). Do této definice nepřímé agrese spadá i určité chování, které bychom mohli označit jako „nepřímá fyzická agrese“ a které mezi relační agresi nepatří. Jako příklad můžeme uvést krádež a schovávání osobního majetku oběti. Coyne, Archer & Eslea (2006) uvádí, že kromě toho, že nepřímá agrese může být formou fyzické agrese, může být i formou verbální agrese.

Tedy přestože někteří autoři termín relační a nepřímá agrese zaměňují, relační agrese (stejně jako fyzická či verbální agrese) může mít jak přímou, tak nepřímou formu (Crick, Ostrov & Kawabata, 2007). Přímá RA zahrnuje verbální a neverbální hrozby nebo jiné aktivity, které bychom nazvali jako otevřeně konfrontační. Jako příklad bychom mohli uvést vyhrožování, kdy jedno dítě vyhrožuje druhému, že pokud se nebude chovat podle jeho představ, nebude se s ním kamarádit. Oproti tomu nepřímá RA zahrnuje rozšiřování informací za zády druhého dítěte s motivací uškodit mu (Dailey et al., 2015).

Sociální agrese je definována jako manipulace se vztahy ve skupině, kdy se agresivní jedinec snaží o odcizení, ostrakizaci či vytvoření negativního obrazu jedince. Sociální agrese tedy oproti relační agresii obsahuje určité formy chování, které do relační agrese nepatří – např. nonverbální projevy jako negativní gesta a obličejové výrazy, které cíleně zraňují jedincovo sebepojetí (otočení se na druhou stranu, když jedinec mluví, pozvedání obočí apod.; Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Můžeme tedy konstatovat, že přestože jsou termíny relační agrese, sociální agrese a nepřímá agrese podobné, je třeba mezi nimi rozlišovat, protože překryv těchto termínů není stoprocentní.

Relační agrese, stejně jako jakákoli jiná forma agrese, má dvě základní funkce: proaktivní a reaktivní. Proaktivní agresí se označuje nevyprovokovaný agresivní akt, který je orientovaný na cíl. Oproti tomu reaktivní agrese označuje agresii, která je odpovědí na reálnou či subjektivně vnímanou hrozbu. V novějších výzkumech je již snaha mezi těmito funkcemi agrese rozlišovat. Protože se ale obě formy výrazně překrývají, není vždy snadné tyto formy rozlišit. Meta-analýza ukazuje, že pouze ve 13 studiích autoři tyto dvě formy RA rozlišovali. Analýza těchto 13 studií ukázala, že jde o dva různé konstrukty, které spolu vzájemně korelují. Ukázalo se také, že každá funkce má jiné koreláty – reaktivní RA asociuje se slabou emoční regulací a vztekem, oproti tomu u proaktivní RA se pojí s mrzutými náladami, nedostatkem emocí, pocitem viny, které jsou v angličtině nazývané *callous-unemotional (CU) traits* (Voulgaridou & Kokkinos, 2018).

Přestože se má práce bude zabývat RA dle výše uvedené definice, bylo by těžké a pravděpodobně i příliš omezující vycházet pouze ze studií, které jasně rozlišují mezi relační agresí, sociální agresí a nepřímou agresí. I proto jsou pro lepší porozumění na úvod uvedeny všechny definice, aby při následném čtení bylo zřejmé, že ne všechny poznatky lze vzhledem k rozdílům v definici RA stoprocentně vztáhnout k výzkumnému cíli této práce.

Už v počátcích zkoumání se autoři ptali po tom, zdali různé typy agrese mají společný základ v podobě určitého pudu či drivu, který by vedl k obecně zvýšenému agresivnímu chování. Taktéž je zajímavé, jaký vztah mezi různými typy agrese lze nalézt. Vztah mezi relační agresí a zjevnou agresí (*overt aggression*) zkoumali už Crick et al. v prvotní studii v roce 1995. Výsledky poukazují na to, že relační i zjevná agrese jsou dvě různé formy jednoho stejného konstruktů, přičemž tyto konstrukty jsou na sobě nezávislé. Card et al. (2008) v meta-analýze nachází silnou korelaci mezi přímou a nepřímou agresí, přesto ale dodává, že tato korelace není perfektní (0,76). To znamená, že konstrukty se pouze překrývají a zbytkový rozptyl u každého konstruktů je unikátní. Na základě dosavadních výzkumů se lze domnívat, že jak za relační, tak zjevnou agresí je podobný drive, ten se ale následně projevuje různými formami (Card et al., 2008). Společný základní faktor mezi zjevnou a relační agresí se ukázal v devíti různých kulturách po celém světě. Zároveň se také ukázalo, že v kulturách, kde pozorujeme více fyzické agrese, se objevuje také více relační agrese a naopak (Lansford et al., 2012).

Dailey et al. (2015) uvádějí, že RA můžeme pozorovat v různých situacích - jak tváří v tvář, nepřímo, tak přes sociální média. S velkým rozvojem technologií a různých komunikačních platforem (Facebook, Twitter, Instagram, Vne, Pinterest) se může velká část RA chování přenášet právě do kyberprostoru, kde se ale vymezuje jako kyberagrese. Pro budoucí zkoumání bude velmi důležité zaměřit se na relační agresí i v kyberprostoru. Tato práce se těmto formám nebude věnovat.

Relační agrese je fenomén, který se mezi dětmi vyskytuje velmi často. Velká studie na 11,5 tisíci studentech od třetích do osmých tříd základních škol ukázala, že 41-48 % dívek a 31-42 % chlapců se s RA setkalo v posledních 30 dnech. Nejčastějšími typy bylo šíření lživých informací o jedinci, snaha aby ho ostatní neměli rádi, ignorace jedince a vynechání ze skupinových aktivit (Nishioka, Coe, Burke, Hanita & Sprague, 2011). Výzkum ukazuje, že rodiče a učitelé přikládají relační agresí oproti fyzické nižší důležitost, méně empaticky reagují na oběti RA než na oběti fyzické agrese, častěji užívají pasivní strategie při relačně agresivním chování a přisuzují jeho původ častěji vývojovému hledisku (Swit, McMaugh & Warburton, 2018).

Hledání biologických procesů skrývajících se za relační agresí přináší smíšené výsledky. Coyne & Ostrov (2018) popisují fyziologické koreláty relační agrese dle toho, jestli jde o RA reaktivní či proaktivní. Proaktivní RA se pojí s nízkým nabuzením (pomalý srdeční

tep, nízký krevní tlak), kdežto reaktivní RA se váže k vysokému nabuzení (rychlý srdeční tep, vysoký krevní tlak). Někteří vědci staví teorii genderových rozdílů v RA právě na rozdílů ve fyziologické aktivitě. U dívek se projevuje výraznější fyziologická odezva na události týkající se vztahů než u mužů, což někteří vědci interpretují jako příčinu, která může vést k většímu počtu RA dívek oproti chlapcům (Coyne & Ostrov, 2018).

První kapitola práce se zaměřila na definování relační agrese. Uvádí jak definici RA publikovanou N. R. Crick z roku 1995, tak novější definice. Dále také zmiňuje definice českých autorů, kteří ale často nerozlišují mezi relační agresí, sociální agresí a nepřímou agresí (Suchá et al., 2016; Černá, 2013). Krátce shrnuje historické okolnosti vzniku termínu a vymezuje relační agresi vůči dalším termínům často užívaným v literatuře: zjevné agresi, sociální agresi, nepřímé agresi. Krátce také popisuje funkce agrese (reaktivní a proaktivní), prevalenci relační agrese mezi dětmi a její biologické koreláty. Důležité je uvědomit si vrtkavost pojmu relační agrese – generalizace mnoha výzkumů je složitější, protože část výzkumníků užívá termín nepřímá agrese či sociální agrese, které se s termínem relační agrese stoprocentně nepřekrývají.

2. Vývoj relační agrese u jedince

Ve druhé kapitole je popsán vývoj relační agrese u dětí a některé zásadní vlivy, které na rozvoj RA u dětí působí. Tyto vlivy dělíme na vnitřní vlivy (např. osobnostní charakteristiky, temperament) a vnější vlivy (prostředí, rodina, vrstevníci). Je třeba brát v potaz, že toto rozdělení je pouze teoretické a slouží jasnější struktuře práce – v běžném vývoji spolu tyto vlivy interagují a nelze je jasně oddělit.

Teorie vzniku relačně agresivního chování se dělí dle toho, zdali je RA chápána jako deficit v sociální oblasti nebo přirozené vyjádření agresivních pudů. První přístup, který hodnotí RA jako deficit v sociální oblasti, ji hodnotí jako něco nežádoucího a psychopatologického (Ettekal & Ladd, 2015). Někteří autoři by ale chování založené na problémech v sociální oblasti nezařadili do RA (Coyne & Ostrov, 2018). Oproti tomu studie chápající agresi jako přirozenou a evolučně podmíněnou, se zaměřují na její funkční a přínosné charakteristiky. Například teorie sociální dominance uvádí, že RA přináší dětem mnoho benefitů, jako například výsostné postavení ve skupině a lepší přístup k materiálním a sociálním zdrojům ve skupině (Ettekal & Ladd, 2015).

2.1 Vývoj relační agrese od kojeneckého věku do dospělosti

Prvotní znaky agrese můžeme dle obličejových výrazů pozorovat již u dětí kojeneckého věku a to od třetího měsíce života (Bergerová, 2017). Agresivní chování se začíná objevovat v batolecím věku (Coyne & Ostrov, 2018). Vrcholem fyzicky agresivního chování je druhý rok věku dítěte. To se dle Bjorkqvistovy teorie pojí s nemožností užití jazyka v tomto období, v důsledku čehož narůstá míra fyzické agrese. Míra fyzické agrese později v souvislosti s rozvojem řeči klesá a naopak roste množství verbální agrese (Bergerová, 2017).

V útlém dětství se forma agresivního chování může měnit z fyzické agrese na agresi relační. Spolu s vývojem se u dětí projevují komplikovanější formy agrese, mezi které by se RA dala zařadit (Coyne & Ostrov, 2018). První genderové rozdíly v agresivitě jsou popsány již u dvouletých dětí. Příčiny těchto rozdílů jsou neznámé, mohou být způsobeny brzkým efektem testosteronu či sociálně různým přístupem rodičů k dětem různého pohlaví (Archer, 2004).

Relační agrese se ve studiích měřila již u dětí předškolního věku. Crick, Casas & Mosher (1997) popisují, že RA se objevuje již u dětí od 3 let. Zároveň už v tomto věku se RA pojí se špatným psycho-sociálním přizpůsobením. V tomto věku se málokdy můžeme setkat s tím, že by děti byly současně zjevně i relačně agresivní a přestože určitý překryv existuje, je relativně malý. Oproti pozdějším vývojovým obdobím, předškolní děti nehodnotí ani RA ani zjevnou agresi jako vyloženě negativní jev, proto jsou užitečnými informátory při výzkumech. Pro tyto výzkumy vyvinuli Crick et. al. šesti-bodovou škálu (*Preschool Social Behavior Scale*) na měření RA u předškoláků (Dailey et al., 2015). Ta se ptá na otázky jako např. „Když se zlobíš na kamarády, je v pořádku vyloučit je ze své skupiny?“. Crick et al. uvádí, že pokud se na otázky ptají adekvátními vyvolávacími podněty (například věty nejsou formulované negativně), předškoláci bez problému potvrdí negativní přesvědčení o svých kamarádech a jejich formu vypořádávání se s tím (Crick, 1996).

Vývoj relační agrese je spjat s vývojem řeči u dětí a s Teorií mysli (Theory of mind). Teorie mysli, neboli schopnost vcítit se do mentálních stavů druhého člověka, umožňuje dětem efektivní užití relační agrese. Aby dítě mohlo záměrně někomu nepřímo ublížit, musí se umět do druhého vžít, čímž dokáže odhadnout citlivá místa, která druhé dítě zraní. Stejně tak jazykové dovednosti jsou potřebné – ukazuje se, že předškolní děti s vyvinutější schopností řeči jsou častěji relačně agresivní (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo & Yershova, 2003). Zároveň se v tomto věku rozvíjí uvědomění si vlastního self a autobiografické paměti, což jsou schopnosti potřebné k užití relační agrese (Ostrov & Godleski, 2010). Některé výzkumy popisují genderové rozdíly v agresi už u dětí předškolního věku v tom smyslu, že předškolní chlapci jsou více fyzicky agresivní, kdežto předškolní dívky jsou více relačně agresivní (Crick et al., 1997; Russell, Hart, Robinson & Olsen, 2003). Výzkum provedený v ruském prostředí ale tyto výsledky nepotvrzuje (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998).

V období mladšího školního věku ustupuje do pozadí fyzická agrese. Důvodem může být zvýšená emoční regulace a neuronální vývoj, který zlepšuje schopnost řízení sociálních interakcí a vede k empatictějšímu chování. V období mladšího školního věku se podoba agrese přesouvá k hostilnějším formám oproti instrumentální formě užívané v předškolním věku. Agrese je také častěji zaměřena na konkrétní osoby. Můžeme tedy pozorovat, že během vývoje se nejprve u dětí objevuje fyzická agrese, od které následně přechází k agresi verbální a později i k agresi relační (Bergerová, 2017).

Pětiletá longitudinální studie Weyns et al. (2017) ukázala, že úroveň RA vzrůstá v průběhu středního školního věku. U takto starých dětí pozorujeme kognitivní rozdíly v paměti – dívky si pamatují více sociálních narativů, dokáží si vyprávět déle s více podrobnostmi a bohatším emočním nádechem oproti stejně starým chlapcům. Rozdíly v kapacitě paměti, co se týče vztahů s druhými, může být jedním z vysvětlení, proč pozorujeme častěji relační agresi v tomto věku u dívek než u chlapců (Ostrov & Godleski, 2010).

Během staršího školního věku a adolescence jsou již rozvinutější komplexní verbální a sociokognitivní dovednosti, díky čemuž se normativně posouvají schopnosti v hodnocení událostí z širší perspektivy a vyvíjí se sociální inteligence. S těmito vývojovými změnami se ruku v ruce vyvíjí více sofistikované a strategičtější využití relační agrese a pokles v užití fyzické agrese (Ettekal & Ladd, 2015; Atherton, Tackett, Ferrer & Robins, 2017).

Prinstein, Boergers & Vernberg (2001) uvádí, že v období adolescence může vzrůstat RA (na úkor zjevné agrese) i na základě toho, že zjevná agrese se kvůli snazšímu přístupu ke zbraním a nárůstu svalové hmoty stává nebezpečnější. Dospělí jedinci si spíše dokáží uvědomit nebezpečí, které z fyzické agrese plyne a jeho následky (Loudin, Loukas & Robinson, 2003). Zároveň v tomto období vrstevníci nabývají důležitější role, než měli doposud. Také myšlení adolescentů je složitější, dokáží lépe plánovat, užívat sarkasmus a také si mezi sebou sdělují osobnější informace, které potom při neshodách mohou použít proti sobě navzájem. Na výzkumném vzorku adolescentů se ukazují méně výrazné rozdíly ve zjevné agresi oproti mladším dětem. To mohlo být z toho důvodu, že během adolescence se snižuje zjevně agresivní chování (Prinstein et al., 2001). Odklon od fyzické agrese v pozdějším věku a přesun k RA popisují i další studie (Schmeelk, Sylvers & Lilienfeld, 2008).

Ve výzkumech, které se zabývají genderovými rozdíly v relační agresi, častěji najdeme předpoklad, že dívky jsou relačně agresivnější než chlapci (viz další kapitola). Tento předpoklad může být ovlivněn i vývojovým stadiem dítěte. Například Loudin, Loukas & Robinson (2003), kteří zkoumali RA na vzorku vysokoškolských studentů, popisují, že v jejich souboru byli obecně více RA muži. Podobné výsledky ukazuje i studie na vzorku sedmnáctiletých jedinců (Lindeman, 1997 v Loudin et al., 2003).

V období adolescence začínají děti trávit více času s vrstevníky, čímž skupinová akceptace a skupinové normy získávají na významu a pozitivní vztahy ve skupině začínají mít zásadní vliv pro pozitivní sociální vývoj. Existuje mnoho faktorů, které se podílejí na tom,

jak bude dítě akceptováno ve skupině a zdali bude mít dobré sociální vztahy. U RA jedinců v adolescenci není jasné, jakým směrem ovlivňuje jejich přijetí ve skupině – některé výzkumy ukazují, že vede k odmítnutí adolescenta skupinou, jiné ukazují, že naopak může mít pozitivní vliv na přijetí skupinou.

Studie ukazují, že spolu s pozdějším vývojem se u mužů může zjevná agrese přetvářet v RA. To ukazují například studie na univerzitách a pracovištích, kde muži dosahovali vyšších hodnot RA než ženy (Coyne & Ostrov, 2018). Obecně jak u mužů, tak u žen, je v dospělém věku nepřímá agrese nejužívanější formou agresivního chování (Björkqvist et al., 1994). Někteří autoři spekulují, že zvýšení průměrné úrovně RA u mužů vychází z toho, že tráví více času v menších skupinách, kde zjevná agrese bývá negativně hodnocena, takže musí přejít k sofistikovanějším a složitějším formám agrese (Coyne & Ostrov, 2018).

Kromě toho, že relační agrese může být genderově a věkově podmíněná, může být taktéž podmíněná situačně. Coyne et al. (2017) sledovali RA v pětileté longitudinální studii 311 různopohlavních manželských párů. Výsledky ukazují, že ženy jsou ve vztazích signifikantně RA než muži. Zároveň se v partnerských vztazích RA ukazuje jako velmi stabilní v čase. Pro účel této studie byly užity sebesposuzovací dotazníky. Tyto výsledky jsou zajímavé zejména z toho důvodu, že na vzorcích mladších dospělých a dospělých se většinou genderové rozdíly v relační agresi neukazují (Coyne & Ostrov, 2018). Ve vztazích ovšem mohou hrát silnější roli stereotypní schémata, tudíž je možné, že ženy se ve vztazích budou chovat více relačně agresivně.

Oproti tomu na pracovišti se ukazuje, že jak muži, tak ženy užívají RA v obdobné míře. Rozdíl zde pozorujeme ve formě užití. Muži užívají častěji takové formy RA, kdy chování je dobře maskováno. Ženy oproti tomu užívají spíše sociálně manipulativních strategií (Coyne & Ostrov, 2018).

Při výzkumu RA je vždy důležité zdůraznit vývojové období, které má vliv na projevy RA a ovlivňuje taktéž genderové rozdíly v RA. Studie zkoumají RA již u předškolních dětí, přestože některé výzkumy uvádějí, že plně rozvinuté formy nepřímé agrese jsou jedinci schopni užít až v adolescenci (Ostrov & Godleski, 2010). S pozdějším vývojem ubývá zjevné agrese a jedinci postupně užívají více nepřímých forem RA. Zároveň v dospělém věku výzkumy často genderové rozdíly neukazují či je popisují v prostředích, které jsou více podmíněny mužsko-ženskými schématy a stereotypy.

2.2 Vnitřní vlivy působící na rozvoj relační agrese u jedince

Dalo by se očekávat, že vliv na rozvoj relační agrese u dítěte bude mít jeho osobnostní nastavení. Výzkumy zaměřené na vztah mezi RA a temperamentem ukazují, že určité osobnostní charakteristiky lze chápat jako prediktory i jako důsledky RA. Na mexickém vzorku se ukázalo, že vysoká emoční negativita a nízká schopnost kontroly se ukázaly jako prediktory nárůstu viktimizace u dětí; nízká schopnost kontroly predikuje nárůst RA; u obětí se snižuje schopnost kontroly a zvyšuje emoční negativita a u agresorů se zvyšuje emoční negativita (Atherton et al., 2017).

Atherton, Tackett, Ferrer & Robins (2017) uvádějí, jaké jsou predispozice pro to, aby se u dítěte projevovalo RA chování. Na základě dosavadních studií popisují, že špatná emoční regulace, příliš vysoké sebevědomí, určité formy internalizované a externalizované psychopatologie, vliv médií a zneužívání či zanedbávání, mohou podporovat vznik RA chování u dětí. Zároveň se také ukazuje, že děti, které jsou agresory RA chování, jsou také častěji oběťmi. Vliv na to mají různé vývojové procesy, včetně evokace a socializace. O spojitosti RA a psychopatologie bude podrobnější zmínka v dalších kapitolách. Jako další důležitý faktor se ukázalo, že relačně agresivnější děti mají potíže s vyhodnocením určitých informací ze sociálního prostředí (Dailey et al., 2015).

Relační agrese je také ovlivněna atribučními procesy jedince. Vztahem atribučních procesů a relační agrese se zabývá Crick (1995). Předpokládá, že atribuce, které přisuzují druhému člověku, následně ovlivňují, v jaké míře bude chování agresivní. U zjevně agresivního chování se již v předešlých výzkumech ukázalo, že u agresivnějších dětí častěji pozorujeme hostilnější atribuční přesvědčení jako například agresivní reakci na nejasné provokace. Následkem hostilních přesvědčení je, že i v situacích, kdy to druhé dítě nemuselo „myslet zle“, jedinec užije agresivní odpověď. Na základě těchto výzkumů autoři předpokládají, že výrazně hostilnější atribuční přesvědčení u dětí zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování. Crick (1995) předpokládá, že hostilní atribuce bude také prediktorem pro relačně agresivní chování, přičemž se bude lišit pouze povahou podnětů. Oproti podnětům vyvolávajícím např. fyzickou agresi, budou tyto podněty spíše sociálně-vztahové povahy. Tyto předpoklady se následně výzkumně potvrdily. Hostilní atribuční přesvědčení u relačně agresivních dětí můžeme pozorovat především v situacích, které se týkají vztahů. Vzhledem k tomu, že dítě reaguje na nejasný podnět (který ale nemusel mít zlý záměr) agresivně, často následně dojde k tomu, že skupina dítě začne

odmítat, což potvrdí jeho původní hostilní atribuci a dochází k sebenaplňujícímu proroctví. Dítě se propadá do nekonečného cyklu, kde se relačně agresivní chování stále prohlubuje. Zároveň vliv na atribuční přesvědčení má v danou chvíli emoční rozložení jedince – pokud pociťuje emoční distres, hostilní atribuční přesvědčení se objevuje častěji (Crick, 1995).

Další výzkumy popisují například vliv sebevědomí na RA. Blakely-McClure & Ostrov (2016) popisují, že signifikantní asociace se ukazuje mezi sebevědomím adolescentů a RA. Sebevědomí adolescentů je z velké části založeno na tom, jak o nich smýšlí a mluví jejich vrstevníci. Na základě toho se posilují či naopak oslabují specifické části sebevědomí. Výsledky longitudinální studie provedené těmito autory ukazují, že RA se pojí s pozitivním sebevědomím v oblasti akademických úspěchů. Oproti tomu se ukázala spojitost mezi narušeným sebevědomím ve spojitosti s fyzickým vzezřením a RA. Autoři spekulují, že tento rozdíl může být způsoben silnou touhou po sociálním ocenění u RA dětí, zejména v těch oblastech, které jsou pro dané vývojové období klíčová a ceněná vrstevníky. Autoři popisují, že akademický úspěch nemusí být v očích těchto adolescentů tím, co dělá jedince mezi vrstevníky populárními. Také se ukázalo, že sebevědomí v oblasti akademických úspěchů a fyzického vzhledu předpovídá úroveň RA v pozdějším věku. Zároveň se prokázaný efekt ukázal silněji u dívek než u chlapců.

Tato podkapitola krátce shrnula některé osobnostní vlivy, které působí na rozvoj relační agrese u jedince. Zaměřila se zejména na vliv atribučních přesvědčení na rozvoj RA a vliv sebevědomí na RA.

2.3 Vliv prostředí na rozvoj relační agrese u jedince

Prostředí jedince má bezpochyby vliv na rozvoj relační agrese. Mezi tato prostředí vlivu patří jak rodina a sourozenci, tak škola a vrstevnická skupina. Důležitým vlivem je také konkrétní kultura, v níž jedinec žije. Kulturní vliv je ale natolik rozsáhlé a v daném kontextu zajímavé téma, že mu následně věnuji další kapitolu této práce.

Vliv okolí na rozvoj RA chování lze popsat například na základě Bronfenbrennerova *Bio-ekologického modelu*. Zásadní roli zde hrají blízké procesy – obousměrné interakce mezi dítětem a jeho blízkým prostředím. To se výzkumně ukazuje například na korelaci mezi mírou RA u matky a u dítěte (Weyns et al., 2017). Zásadní vliv pečující osoby na rozvoj agrese popisují i další výzkumy. Například studie Wenera, Senicha & Przepyszny (2006) se zabývá vlivem výchovné intervence matky na agresivní chování. Ukázalo se, že matky

výrazně častěji výchovně intervenovali v situacích, kdy dítě užívalo zjevnou agresi než relační agresi. Děti si tedy často nekategorizovaly RA jako nevhodné chování. Ukazuje se ale jako určující, jaké přesvědčení má o samotné agresi dítě – pokud hodnotí RA jako akceptovatelnou, o rok později se její míra u daného dítěte ukazuje jako výrazně vyšší. Pokud tedy pečující osoby nevymezují RA jako nevhodnou, je možné, že se následně spíše projeví (Weyns et al., 2017). Další studie zkoumá vliv výchovných strategií rodičů na rozvoj agrese – ukázalo se, že autoritářský výchovný styl je silným prediktorem pro rozvoj zjevné agrese a také prediktorem (i když méně silným) pro rozvoj RA. Permisivní výchovný styl se ukázal být prediktorem RA, ale nikoli zjevné agrese. Autoritativní výchovný styl nebyl prediktorem pro žádný typ agrese (Sandstrom, 2007).

Následování a napodobování chování rodičů, i co se týče agresivního chování, vysvětluje Bandurova *Teorie sociálního učení*. Můžeme pozorovat, že u dětí, které se častěji setkávají s RA chováním ze strany rodičů (například užíváním výhrůžek), se navyšuje riziko, že děti budou taktéž užívat agresivních strategií k dosahování svých cílů. Pravděpodobné vysvětlení je, že děti kopírují necitlivé a chladné chování, které pozorují u svých rodičů (Weyns et al., 2017).

V rodinném prostředí nemá vliv na rozvoj agrese pouze pečující osoba. Ukazuje se, že děti, u kterých se projevila RA doma ve vztahu se sourozenci, ji častěji užívají také ve vrstevnické skupině (Ostrov, Crick & Stauffacher, 2006).

Dalším faktorem, který může hrát roli v rozvoji RA, je socio-ekonomické prostředí. U dětí, které pocházejí z rodin s nízkými příjmy, můžeme pozorovat RA častěji než u dětí ze socio-ekonomicky vyšších tříd (Dailey et al., 2015). Je ale otázkou, jakou roli v tomto hraje pouze socio-ekonomické prostředí a zdali tato souvislost není důsledkem dalších vlivů – např. inteligence či emoční regulace.

Podobně jako dítě napodobuje agresivní chování rodičů, můžeme pozorovat souvislost i mezi projevem učitelů ve škole a rozvojem RA chování u dítěte. Učitelé dětem slouží jako modely, na základě kterých si děti vytváří buď pozitivní nebo negativní vztahové dovednosti. Pětiletá longitudinální studie ukázala, že ve třídních kolektivech, kde byly děti s vysokou mírou RA, se osvědčila vyšší organizovanost ve třídě – s ní RA klesala. Zároveň se také ukázala negativní asociace mezi pozitivním emočním povzbuzováním a RA. Tedy RA se ve třídách objevovala obvykle méně, pokud učitelé třídu chválili. Naopak, když třídu častěji napomínali, RA se objevovala čteněji (Weyns et al., 2017). Pokud tedy učitel

neužívá RA chování, dokáže děti pozitivně povzbudit a dokáže u RA dětí udržet větší řád ve třídě, může tím zajistit určitou prevenci rozvoje RA chování u dětí.

Dalším důležitým vlivem na rozvoj relační agrese je míra agrese u dětí ve třídě. Studii zkoumající sílu tohoto efektu provedli Rohlf, Krahe & Busching (2016). Školní třída ovlivňuje individuální úroveň agrese u dětí skrze několik mechanismů – třída je prostředí pro sociální učení prostřednictvím vrstevníků (např. skrze imitaci). Zároveň, pokud je celková úroveň agrese ve třídě vysoká, děti nemají potřebu své agresivní pudy nijak omezovat. Také se ukazuje, že i u dětí, u kterých se projevuje nízká úroveň agresivního chování, může tato úroveň vzrůstat vlivem agresivního chování vrstevníků. Výzkum ukazuje, že úroveň agresivity ve třídě má moderující efekt působící na individuální úroveň RA jak u chlapců, tak u dívek. Ukázalo se, že ve třídách, kde je vysoká míra RA, je individuální úroveň RA vyšší. Naopak ve třídách, kde je obecně úroveň RA nižší, dochází k častějšímu sociálnímu odmítnutí dětí s RA chováním. Hlavní vliv na individuální úroveň RA u dětí má stejná genderová skupina. Paradoxně se také ukázalo, že větší vliv na celkovou úroveň RA ve třídě měli chlapci, kdežto větší vliv na celkovou úroveň fyzické agrese ve třídě měly dívky (Rohlf et al., 2016).

Mezi základní vlivy působící na relační agresi u jedince tedy můžeme zařadit chování a výchovný styl pečujícího rodiče, zbytku rodiny, úroveň RA u sourozenců, socio-ekonomický status rodiny, chování učitele a úroveň RA ve třídě a ve vrstevnické skupině.

3. Způsoby měření relační agrese

V této kapitole budou popsány základní způsoby měření relační agrese. Jak bude uvedeno v dalších kapitolách, způsob měření může mít výrazný dopad na výsledky studie, proto je důležité při výběru metod důkladně vybrat tu, která se pro daný kontext nejlépe hodí.

První metodou užitou pro měření relační agrese byla v roce 1995 sociometrická metoda vyvinutá Crick et al. Ti pro svůj výzkum vytvořili metodu osahující 19 položek rozřazených do 4 subškál: relační agrese, zjevná agrese, prosociální chování a izolace (Crick et al., 1995).

Dnes mezi základní metody měření řadíme sebeposuzovací metody, pozorovací metody, vrstevnickou nominaci, hodnocení učitelů, hodnocení rodičů a experimentální metody (Coyne & Ostrov, 2018). Každá metoda má své výhody a nevýhody, proto by výzkumníci měli ideálně používat více metod zároveň. Dosavadní meta-analýza ukazuje, že nejčastěji se ve výzkumech užívá sebeposuzovacích metod (34/89), následně vrstevnické nominace (23/89). Méně časté jsou metody hodnocení učitelů (11/89) a rodičů (5/89). Pouze 15 z 89 studií sbírala data z více různých zdrojů zároveň (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

Na základě meta-analýzy se ukazují tři základní typy RA chování, které zkoumá velká část výzkumných metod a testů. Prvním typem RA chování, které zkoumaly všechny dosavadní studie, je chování týkající se šíření pomluv. Dále většina studií zjišťovala sociální vyloučení a o něco méně studií (78/89) měřilo přátelskou manipulaci. Dalšími častými projevy RA, které metody mapují, jsou ignorace a poškození pověsti (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

3.1 Sebeposuzovací metody

Sebeposuzovací metody se prozatím nejčastěji užívali u adolescentů (36/89 studií), což je pravděpodobně ovlivněno tím, že během adolescence je těžší pro učitele či rodiče hodnotit agresivitu u žáků a zároveň jsou adolescenti oproti mladším dětem schopni lepšího náhledu sami na sebe (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

Meta-analýza Voulgaridou & Kokkinos (2019) ukazuje, že vnitřní konzistence sebeposuzovacích metod (vyjádřena Cronbachovou alfou) se pohybuje mezi 0,65 a 0,91. Korelace mezi sebeposuzovacími metodami a vrstevnickou nominací se pohybuje mezi

0,13-0,31. Téměř žádné studie nepopisují korelaci mezi hodnocením rodičů a sebesuzovacími metodami, pouze v jedné studii se ukázala korelace 0,12.

Výhody sebesuzovacích metod jsou v jejich jednoduché a rychlé administraci, která poskytne velké množství dat za krátký čas. V rámci měření RA mají také tu výhodu, že nejsou zaměřeny jen na to, co se děje ve třídě (v rámci níž většinou vrstevnická nominace probíhá), ale také doma či v jiných vrstevnických skupinách. Zároveň také jedinec, který je strůjcem RA chování, je jeho nejlepším svědkem a reportérem. Underwood, Ehrenreich & Meter (2018) také konstatují, že v sebesuzovacích dotaznících se většinou měří více různých forem agrese zároveň, na což by učitelé a rodiče neměli čas ani trpělivost. Na druhou stranu největší kritika sebesuzovacích dotazníků se týká podhodnocování vlastního relačně agresivního chování účastníky (Peets & Kikas, 2006). Další nevýhodou této metody je tendence účastníků odpovídat v dotazníku ve společensky přijatelném a očekávaném modu (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

3.2 Vrstevnická nominace

Vrstevnická nominace (*peer report* – vychází původně z anglického *peer nomination*, což je termín, který se dnes již neužívá. Dnes se setkáváme především s termínem *peer report*, který ale nemá vhodný český překlad.) je druhou nejužívanější metodou ve výzkumu RA. Nejčastěji se užívá u skupin dětí v období brzké adolescence.

Vrstevnická nominace původně vychází z metody vrstevnického hodnocení (*peer ratings*), kde žáci navzájem hodnotí agresivitu všech ostatních žáků ve třídě. Oproti tomu při vrstevnické nominaci jsou žáci vyzváni, aby napsali určitý počet jmen (např. 1-5) k určité charakteristice („Napište 1-5 žáků z vaší třídy, kteří se často perou“). Metoda vrstevnického hodnocení má tu výhodu, že výzkumník získá data o všech dětech ve třídě a zároveň se dětem spíše vynoří z paměti chování ostatních, když mají jejich jména před sebou. Dnes velká většina výzkumů (95 %) užívá vrstevnickou nominaci, kde děti dle popsaného chování „nominují“ určitý počet dětí ze třídy (např. 3-5), které se daným způsobem chovají (Coyne & Ostrov, 2018).

Vrstevnická nominace se ukazuje jako užitečnější metoda oproti hodnocení učitelů či rodičů z toho důvodu, že školní děti již dokáží modifikovat své chování na základě toho, kdo přihlíží. To samozřejmě vede ke snížení agresivního chování v přítomnosti dospělého,

kdy jedinci hrozí postih. Zároveň je vrstevnická nominace výhodnější i z toho důvodu, že informátorů je více než pouze jeden (či dva) učitelé, čímž je hodnocení komplexnější.

To ovšem nemusí platit pro výzkum RA u předškolních dětí – u těch nepozorujeme tak silnou modifikaci chování v rámci toho, kdo chování přihlíží i z toho důvodu, že agresivní děti nehodnotí tak negativně jako starší děti. Zároveň jsou také méně spolehlivými identifikátory takového chování – u předškolních dětí můžeme využít vrstevnickou nominaci např. u fyzické agrese, která je více zřejmá. Vzhledem k tomu, že RA má často skrytou a jemnější povahu, je pro předškolní děti těžké takové chování rozpoznat (Crick et al., 1997).

Hodnocení vrstevníků je velmi užitečná metoda pro práci se třídami nebo specifickými skupinami, kde chceme získat větší vhled do toho, co se ve třídě děje. Zároveň vrstevnická nominace může sloužit i jako nástroj pro následnou selektivní prevenci v kolektivech.

3.3 Hodnocení učitelů a rodičů

Hodnocení učitelů a rodičů jsou méně užívané metody zkoumání RA. Nejčastěji jsou ve výzkumech užívány v rámci testů Children's Social Behavior Scale (Crick et al., 1995) a Form-Function Aggression Measure (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003), které mají i variantu pro rodiče/učitele.

Hodnocení učitelů dosahuje vysoké reliability (0,85-0,94) a užívá se zejména u dětí školního věku, kdy má učitel často přehled o tom, co se ve třídě děje, protože děti v tomto věku ještě neužívají tak komplikovaných forem RA. Zároveň učitelé jsou zvědaví v pozorování žáků, mají dlouhodobě příležitost sledovat, co se v kolektivu děje, a dokáží identifikovat děti, které užívají RA strategie. Pouze jedna studie využila hodnocení učitelů i u adolescentů (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

Zároveň u hodnocení učitelů může docházet ke značnému zkreslení. Krygsman & Vaillancourt (2019) popisují, že v jejich studii předškolních dětí, kde srovnávali dvě metody měření – pozorování nezávislým pozorovatelem a pozorování učitelem – se ukázalo, že učitelé častěji hodnotili děti dle genderových předsudků – tj. oproti nezávislému pozorovateli častěji hodnotili chlapce jako více fyzicky agresivní a dívky jako agresivní relačně.

Korelace mezi hodnocením učitelem a vrstevníky se ukazuje jako středně silná. Korelace mezi hodnocením učitelů a rodičů se ukazuje kolem 0,40 (Weyns et al., 2017).

Hodnocení rodičů je nejméně častou z výše uvedených metod. V meta-analýze Voulgaridou & Kokkinos (2019) ji využilo pouze 5 studií. Tato metoda se uvádí jako méně validní, protože rodiče nemají tolik příležitostí pozorovat dítě ve vrstevnické skupině a nemají dostatečné srovnání s ostatními dětmi. Zároveň s rostoucím věkem dětí schopnost rodičů sledovat u nich RA klesá, protože RA je komplikovanější a děti ji umí náležitě skrývat. Vnitřní konzistence při užití této metody u dětí mezi 6-12 lety se ukazuje jako velmi dobrá (Cronbachova alfa 0,74-0,95).

3.4 Pozorování

Mezi další méně často využívané metody můžeme zařadit pozorování. Výhoda pozorování by měla být objektivita této metody – pozorovatel zapisuje jevy, které přímo vidí, proto by se nemělo objevovat výrazné zkreslení. Zároveň je to ale metoda velmi náročná a pro nevyškolené a nezkušené výzkumníky může být těžkým úkolem být opravdu nezaujatými pozorovateli. Zároveň tato metoda je oproti ostatním velmi náročná jak na čas, tak na finance. Vliv může mít i *efekt morčete* - kdy se děti během pozorování mohou chovat jinak než by se chovaly v přirozené situaci, protože o pozorování vědí. To se projevuje zejména u starších dětí, které mají již dobře vyvinutou emoční regulaci. Tato metoda může být vhodná pro děti předškolního věku, kde nedochází k takovému zkreslení chování v důsledku pozorování. Zároveň pozorovatelé většinou mají pouze omezený čas a omezený počet situací, které pozorují, proto jim chybí kontext. To může být u RA problematické – pozorovateli mohou unikat skryté formy chování, které děti dělají, ale on bez kontextu nedokáže odhalit, že jejich cílem je ublížit někomu jinému (McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson & Olsen, 1996).

U výzkumů zkoumajících RA je vždy podstatné správně zvolit metodu – jak je uvedeno na začátku kapitoly, nejspolehlivější je kombinovat několik metod dohromady. Důležité je také, jakou věkovou skupinu zkoumáme - pro předškolní děti může být vhodné pozorování či hodnocení učitelů, protože ještě nemají vyvinutou schopnost introspekce (potřebnou pro sebeposuzovací metody) a je pro ně příliš náročné porozumět chování ostatních (vrstevnická nominace). Pro děti mladšího školního věku může být stále vhodná metoda hodnocení učitelů, zároveň se dá užít i metoda vrstevnické nominace. Později u adolescentů už učitel přestává mít přehled o RA ve třídě, protože žáci přechází

ke komplikovanějším a skrytějším formám RA, lepší je užít vrstevnické nominace či sebeuposuzovacích metod. Jako nejméně vhodná metoda pro posouzení RA se ukazuje hodnocení rodičů. Rodiče většinou nemají objektivní pohled na to, jak se jejich dítě chová v kolektivu. Každá z metod má bezpochyby své výhody, ale i nevýhody, proto je důležité nespoléhat se pouze na jednu z nich.

4. Genderové rozdíly v relační agresi

4.1 Vývoj zkoumání relační agrese a genderové rozdíly

První zásadní publikace, která podnítila zkoumání RA, byla studie Crick a Grotpetera z roku 1995. Autoři v ní uvádějí, že předešlé studie hodnotící muže jakožto agresivnější než ženy, mohou vytvářet zjednodušující pohled na celou problematiku (Crick & Grotpeter, 1995). Crick et al. (1995) upozornili na to, že předešlé studie zkoumaly pouze fyzickou formu agrese, která se opravdu projevuje častěji u mužů než u žen, což vedlo ke zjednodušujícímu závěru, že ženy tak agresivní jako muži nejsou. Crick et al. upozornili na skutečnost, že kromě fyzické agrese můžeme pozorovat i jiné formy agrese, které se v jejich výzkumu ukázaly převážně v chování žen. Tento typ agrese popsali jako více nenápadný a nepřímý než je fyzická agrese u mužů.

Crick et al., (1995) v prvotní studii zkoumali děti prvního stupně základní školy. Výsledky ukázaly, že většina dětí je neagresivních (73 % chlapců, 78 % dívek), genderové rozložení agresivních dětí u dvou typů agrese (zjevné a relační) se ukázalo jako výrazně odlišné. Zjevně agresivní byli zejména chlapci (15,6 % chlapci, 0,4 % dívky), kdežto relačně agresivní byly zejména dívky (17,4 % dívky, 2 % chlapci). V kombinované skupině (jak RA, tak ZA) byli zastoupeni chlapci i dívky, i když chlapců bylo o něco více (9,4 % chlapci, 3,8 % dívky).

V 90. letech se vlivem této studie začaly jiné formy agrese intenzivně zkoumat. Zároveň RA již od počátku získala nálepkou, že jde o způsob agrese, který je spíše ženský a byl vnímán jako protipól „mužské“ fyzické agrese. Tento předpoklad dlouho přetrvával. Metaanalýzy provedené v nedávné době začaly poukazovat na nejednoznačnost výsledků výzkumů, které podporují vnímání relační agrese jakožto převážně „ženské“ (Voulgaridou & Kokkinos, 2019; Card et al., 2008; Archer, 2004). Jak je zmíněno výše, výrazný vliv na RA má i vývojové období – např. u mužů je užívání RA značně proměnlivé. V kapitole pět je zároveň podrobněji zmíněna také kulturní podmíněnost RA.

4.2 Přehled současných studií zkoumajících genderové rozdíly v relační agresi

Od publikace z roku 1995 bylo provedeno několik stovek studií zabývajících se relační agresi. Pokusím se zde na základě několika velkých meta-analýz shrnout, zdali studie podporují tezi, že RA se častěji objevuje u žen a dívek či nikoli.

První komplexnější meta-analýzu uvedl Archer v roce 2004. V této studii podrobněji zkoumá genderové rozdíly na základě 78 studií zaměřených na přímou a nepřímou agresi u dětí, adolescentů a dospělých. V této publikaci se zaměřuje zejména na vliv různých metod měření na pozorované genderové rozdíly v RA. Na základě meta-analýzy nachází genderové rozdíly pouze u některých způsobů měření, kterými jsou hodnocení učitelů a pozorování a to v tom směru, že dívky jsou označovány za více RA. Při užití metod vrstevnické nominace a sebeposuzovacích metod nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami.

Card et al. porovnávali v roce 2008 v meta-analýze 107 studií, ale oproti Archerově (2004) meta-analýze se zaměřili pouze na děti a adolescenty s důrazem na vývojová období. Pro srovnání užívali jiných statistických metod než Archer (2004). Archer užívá pro statistické vyhodnocení model fixních efektů (*fixed-effect model*), Card et al. využili korigované velikosti efektů a model náhodných efektů (*random-effects model*), který má tu výhodu, že umožňuje přirozenější generalizaci. Autoři se taktéž zaměřili spíše na moderátory rozdílů než na velikost rozdílu. Výsledek meta-analýzy ukazuje signifikantní genderové rozdíly ve zjevné agresi, kdežto pouze malé genderové rozdíly v RA. Taktéž autoři popsali určité moderátory tohoto procesu: dívky byly častěji označovány jako RA než chlapci na základě hodnocení učitelů a rodičů, zároveň chlapci sami sebe označovali častěji jako RA při užití sebeposuzovacích metod. Při užití vrstevnické nominace nebyly pozorovány žádné signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Card et al. (2008) popisují, že malé genderové rozdíly v RA byly konzistentní napříč věkem, etnicitou, národností. Vyvozuje z těchto závěrů, že při zkoumání genderových rozdílů v RA bychom se měli zaměřit spíše na společné prvky než na rozdíly. V článku autoři spekulují nad důvody, proč stále přetrvává obecný názor, že dívky jsou více RA, když k tomu nejsou pádné důkazy. Ve svém výzkumu dospěli k závěru, že časné rozvíjení

genderových schémat vede k předpojatosti při zpracování sociálních informací v souladu s tímto mylným pojetím.

Ostrov & Godleski (2010) konstatují, že přestože meta-analýzy neobjevily zásadní rozdíly a velikost efektu byla malá, přesto bychom neměli příliš rychle konstatovat, že žádné zásadní genderové rozdíly v agresi nejsou. Uvádí, že například pozorovací metody ukázaly středně až velmi významné velikosti efektů u RA mezi chlapci a dívkami v raném dětství. Také poukazují na to, že rozdíl mezi chlapci a dívkami nemusí být pouze ve frekvenci RA chování, ale také ve vybraných mechanismech užití RA a předpokládaných výsledcích takového chování.

Další meta-analýza byla provedena v roce 2019 autory Voulgaridou & Kokkinos. Tato meta-analýza zpracovává pouze studie vydané po roce 2005 - tedy nebyly v ní analyzovány články ze studie provedené Archerem (2004). Tato meta-analýza popisuje podobné výsledky, i když s drobnými rozdíly – signifikantní genderové rozdíly v RA ve směru vyššího průměrného RA chování u dívek se ukázaly ve většině článků, které užily metodu hodnocení učitelů a rodičů, což je v souladu s Archer (2004). Zároveň studie popisuje signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami při užití metody vrstevnické nominace, kde dívky mají signifikantně vyšší skóre v RA než chlapci (Voulgaridou & Kokkinos, 2019). V předešlých meta-analýzách se genderové rozdíly při užití metody vrstevnické nominace neukázaly (Archer, 2004; Card 2008). V souladu s předešlými studii se v této nejnovější studii potvrdilo, že genderové rozdíly se neprojeví při užití sebesposuzovacích metod (Voulgaridou & Kokkinos, 2019).

Pozorované genderové rozdíly nemusí být ovlivněny pouze metodou měření, ale také tím, jakou skupinu zkoumáme. Jak bude zmíněno v kapitole 5, RA se ukazuje jako poměrně výrazně kulturně a vývojově podmíněná. Například u chlapců, kteří nejprve užívají fyzickou agresi, se během adolescence často fyzická agrese vytrácí a zvyšuje se úroveň RA (Björkqvist et al., 1994). Některé výzkumy na dospělých dokonce ukazují, že dospělí muži užívají častěji RA než ženy (Schmeelk et al., 2008).

Björkqvist a Niemela (1992) konstatují, že výzkumy týkající se agresivity u chlapců a dívek nemají smysl, pokud otázku dále nespecifikujeme. Jednak je důležité říci, o který typ agrese se jedná – fyzickou, verbální, relační (o což se většina dnešních výzkumů snaží), zároveň je ale také důležité specifikovat, zdali je agrese užita v situaci, kdy jde o střet mezi chlapcem a chlapcem, dívkou a dívkou či dívkou a chlapcem. Vliv hraje i okolí – jakým

způsobem je agrese užita v primární skupině (tj. v rodině), sekundární skupině (škola, práce) a jak se s ní dítě setkává (Bjorkqvist a Niemela, 1992 in Björkqvist, Österman & Lagerspetz, 1994).

Genderové rozdíly v RA mohou být ovlivněny dalšími efekty. Například Kraft a Mayeux (2018) zkoumají vztah mezi vrstevnickým statusem, přátelskou žárlivostí a RA u dětí v šesté, sedmé a osmé třídě. V jejich studii se dívky projevují signifikantně více RA než chlapci. Ve studii se ukázala negativní korelace s vrstevnickými preferencemi, ale pozitivní korelace s popularitou dítěte. Taktéž se genderové rozdíly projeví i v přátelské žárlivosti – u dívek byla mezi RA a přátelskou žárlivostí pozorována pozitivní asociace moderovaná vlivem vrstevnické preference. U chlapců byla pozorována negativní asociace mezi RA a přátelskou žárlivostí. Tyto závěry potvrzuje i meta-analýza Voulgaridou & Kokkinos (2019), kde se taktéž ukázalo, že u dívek více vrstevnických nominací v RA pozitivně asociuje popularitu v kolektivu, akceptaci vrstevníky a sociálně-dominantní osobnost. Přestože Crick (2006) uvádí, že RA předpovídá budoucí problémy pouze u chlapců, další výzkumy toto nepotvrzují. U dívek i chlapců, kde pozorujeme vyšší skóre v RA, se častěji objevuje depresivní chování, nízká emoční regulace, delikvence, což je více popsáno v sedmé kapitole.

Z výše uvedeného lze tedy shrnout, že genderové rozdíly ve zjevné agresi jsou jednoznačnější než genderové rozdíly v RA. Genderové rozdíly v RA byly popsány pouze v některých studiích a to převážně pokud byly užity určité specifické metody měření (hodnocení učitelů, rodičů, pozorování), kdežto jiné metody takové rozdíly neukazují (vrstevnické nominace, sebeposuzovací metody). Dalšími důvody pro nejasné výsledky zkoumání genderových rozdílů u RA je věk – ukazuje se, že konstantnější výsledky lze pozorovat u dětí mladšího školního věku či adolescentů, než u předškoláků. Zároveň více studií uvádí genderové rozdíly v RA spíše u dětí než u dospělých, kde rozdíly často nejsou patrné (Coyne & Ostrov, 2018; Schmeelk et al., 2008; Loudin et al., 2003; Prinstein et al., 2001) či se objevují v opačném směru než u dětí (Coyne & Ostrov, 2018). V určitých specifických podmínkách (pracoviště, manželství) se může RA projevovat více závislá na genderových rolích (Coyne et al., 2017). Roli zde může hrát i způsob užití RA. Přestože u dětí ve věku 10-14 se objevuje jak fyzická, tak RA u chlapců i dívek, chlapci se pohybují spíše u lehce či středně zvýšených hodnot RA, kdežto určitá skupina RA dívek se projevuje jako velmi RA (Lansford et al., 2012).

4.3 Teorie vysvětlující genderové rozdíly v relační agresi

Za předpokladu, že lze najít určité genderové rozdíly jak u zjevné, tak relační agrese, je třeba uvést také teorie, které se pokouší tyto rozdíly vysvětlit a pomáhají tak porozumět genderovým rozdílům více do hloubky. Jedná se o tyto teorie: *Teorie pohlavního výběru (Sexual selection theory)*, *Teorie sociálních rolí (Social Role Theory)*, *Teorie poměru efektu a nebezpečí*, *Integrovaný model genderově podmíněné agrese* a další.

První teorií je *Teorie pohlavního výběru (Sexual selection theory)*. Ta vysvětluje původ různého agresivního chování u mužů a žen na základě evolučního vývoje. Z evoluční perspektivy je agresivní chování založeno na nerovných rodičovských úkolech, což vytváří potřebu různé formy agresivního chování u mužů a žen. U mužů je vyžadováno více kompetitivní chování, které ústí ve zjevnou agresi. U žen převládá RA z toho důvodu, že v ženské skupině narušení reputace vede k většímu společenskému zahanbení (Archer, 2004). To je také ovlivněno rozdíly ve fyzické síle. Vzhledem k tomu, že ženy mají méně fyzické síly, spíše se uchýlí k nepřímým formám agrese (Card et al., 2008). Tato teorie se zakládá na mezikulturních podobnostech v přímé a nepřímé agresi a uvádí genderové rozdíly v agresi jako univerzální.

Další teorií je *Teorie sociálních rolí (Social Role Theory)*. Ta staví na důležitosti rodičovského vztahu – předpokládá, že souhlas či nesouhlas s chováním dítěte ovlivní, jakou formu agrese bude dítě užívat. Tato teorie popisuje, že protože přímá agrese je spíše tolerována u chlapců než u dívek, dostává se dívkám častěji než chlapcům nesouhlasu s přímo agresivním chováním, tudíž musí užívat složitějších forem agrese (tedy například RA). Zároveň je od dívek spíše očekáváno prosociální chování a určitá forma sociální manipulace mezi RA chování patří. Teorie sociálních rolí předpokládá, že rozdíl v nepřímé agresi mezi muži a ženami je relativně malý, větší rozdíl očekává u zjevně agresivního chování. Zároveň autoři konstatují, že role kultury má na agresi zásadní vliv (Archer, 2004; Card et al., 2008).

Crick et al. (1995) vysvětlují rozdíly v agresi u dívek a chlapců na základě různé povahy vrstevnických skupin, jejich dynamiky a důležitosti rolí ve skupině. V chlapeckých skupinách je fyzická dominance základním faktorem utváření rolí ve skupině, tudíž pokud chce chlapec jiného chlapce zranit a shodit jeho postavení, využívá k tomu fyzickou sílu. V dívčích skupinách mají vyšší váhu vztahy a sociální interakce, proto se u dívek častěji objevuje RA. Card et al. (2008) k tomu přidává, že dívčí skupiny jsou také menší a dívky

v nich mají bližší vztahy, proto jsou na RA citlivější a její následky jsou bolestnější. Zároveň podobně uvažuje i Björkqvist et al. (1994), který uvádí *Teorii poměru efektu a nebezpečí*. Popisuje, že už u šimpanzů a goril pozorujeme, že méně fyzicky zdatní jedinci využívají nepřímých forem agresivního chování. Stejně tak dívky, které disponují menší svalovou hmotou než chlapci, musí nacházet komplikovanější a spíše nepřímé strategie agresivního chování zejména z důvodu absence fyzické síly.

Ostrov & Godleski (2010) vytvořili *Integrovaný model genderově podmíněných typů agrese (Integrated Gender-Linked Model of Aggression Subtypes)* pro specifické vývojové období od 3 do 12 let. Toto období vybrali na základě sdíleného sociálního kontextu v této vývojové fázi. Mezi takto starými dětmi dochází častěji k genderově oddělené interakci, z čehož vyplývá, že skupina stejného genderu má větší vliv na vývoj a chování jedince. Tento kontext podporuje posílení genderových schémat, která mohou být spojena s agresivním chováním. S nástupem romantických vztahů v adolescenci a boření genderově oddělených skupinových interakcí tento model přestává platit. Teorie pojednává o dětech od tří let, protože autoři popisují, že v tomto věku poprvé můžeme u dětí pozorovat RA chování. Jimi vytvořený model se snaží integrovat jak individuální, tak skupinové efekty působící na agresivní chování. Model genderově podmíněné agrese je popsán v šesti krocích.

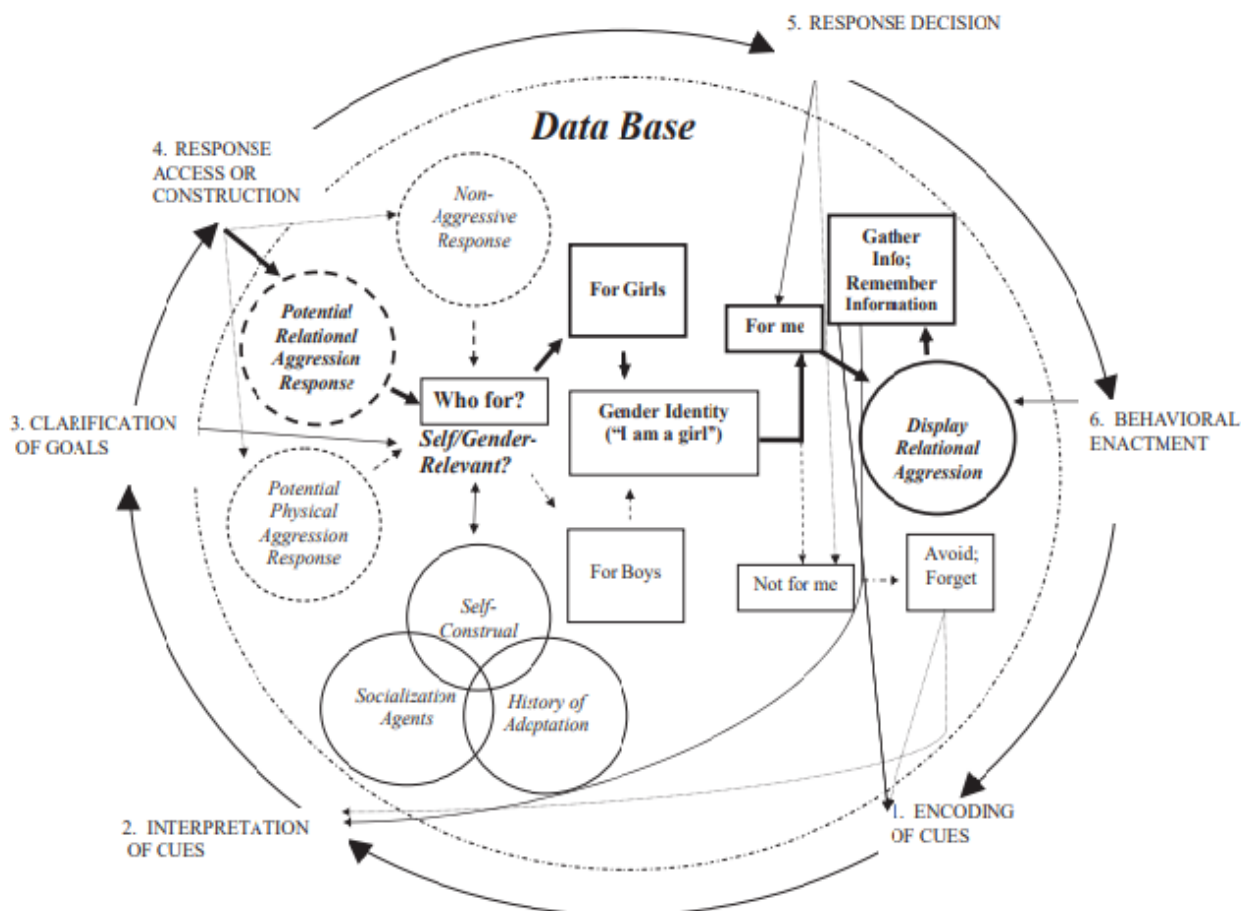
1. Vzpomínky na genderově stereotypní chování v rámci dané skupiny jsou při provokaci přístupnější než genderově nestereotypní chování. V situaci provokace si tedy dítě snadněji vzpomene, jak se v rámci jeho genderové skupiny na danou provokaci odpovídá a dle toho zareaguje.
2. Zároveň úroveň provokativnosti situace může být ovlivněna v rámci genderových stereotypů. Na hostilní atribuční procesy působí, jak je daná situace v rámci minulých vzpomínek označena jako ohrožující, což je taktéž částečně ovlivněno genderovými schématy.
3. Taktéž druh cílů, kterých chtějí děti v daných situacích dosáhnout, je ovlivněn genderovými schématy vázanými na kulturní normy. Ty spolu s vlastními konstrukty udávají, jak se dítě zachová. Například dítě, které je více vztahově závislé, může mít silnější potřebu sociálních cílů, což podporuje vztahovou manipulaci.

4. Následně genderová schémata ovlivňují, jaké potenciální chování dítě vybere jako odpověď. To je kromě genderových schémat také ovlivněno vlastními schématy a předešlými zkušenostmi. Právě tyto již zažitě a genderově stereotypní odpovědi jsou v danou chvíli přístupnější než takové chování, které je nové a dítě s ním nemá zkušenost.
5. Ve chvíli, kdy dítě volí mezi různými variantami chování, volí častěji takovou variantu, aby byla v souladu s jeho in-group. To je u dětí do 12 let věku většinou stejnopohlavní skupina.
6. Následné opakování agresivního chování můžeme pozorovat tím spíše, pokud reakce okolí bude v souladu s tím, co dítě dělá. To ho bude povzbuzovat v daném chování a bude posilovat automatismus, kdy se dítěti dané agresivní chování v tu chvíli bude jevit jako první možná reakce. Okolí ale spíše dítěti schválí chování, které je v souladu s jeho genderovými stereotypy než naopak.

Dále uvádím model, který celou tuto kaskádu reakcí upřesňuje. *Integrovaný model genderově podmíněných typů agrese* se snaží komplexněji uchopit vlivy, které na dítě působí, přičemž dává důraz na odlišnost vrstevnických skupin v mladším věku.

Autoři Murray-Close a Crick zkoumají genderové rozdíly v RA na základě biologických rozdílů, což nepřináší jednoznačné výsledky. Je to ovlivněno nedostatečným počtem studií zkoumajících fyziologické koreláty RA na mužích i na ženách. Většina studií, která zkoumala muže i ženy, nenašla signifikantní rozdíly mezi muži a ženami. Pouze jedna studie popisuje, že u žen můžeme pozorovat zvýšení krevního tlaku, které předchází RA, což se u mužů neukázalo (Murray-Close and Crick, 2007 v Coyne & Ostrov, 2018). V další studii se Murray-Close et al. (2012) zaměřují na RA v romantickém vztahu. Jejich studie ukázala, že RA byla u žen propojená s aktivitou sympatiku, kdežto u mužů byla RA spojena s parasympatickou aktivitou.

Graf 1: Integrovaný model genderově podmíněných typů agrese



Tato kapitola shrnuje několik základních teorií týkajících se genderových rozdílů v relační agresi. Jak *Teorie pohlavního výběru*, tak *Teorie sociálních rolí* spekulují nad univerzálností genderových rozdílů. Relační agrese se oproti zjevné agresi neukazuje jako jednoznačně univerzálně častější u žen než u mužů. *Teorie sociálních rolí*, která zdůrazňuje důležitou složku kultury a prostředí v rozvoji RA, má v tomto kontextu nosnější výzkumný základ než *Teorie pohlavního výběru*, která univerzálnost genderových rozdílů v RA předpokládá. Největší přínos pro praxi má z mého pohledu *Integrovaný model genderově podmíněných typů agrese* Ostrova & Godleskiho (2010), který zdůrazňuje vliv vývojového období na RA a zároveň sílu genderových stereotypů, které v daném období vznikají. Následně se ukazuje, že u některých dětí a dospělých genderové stereotypy časem mizí, někdy se mohou objevovat i v dospělosti či v souvislosti s určitými genderově stereotypními rolami (např. v manželství).

5. Kulturní podmíněnost relační agrese

Velká část výzkumů zabývajících se tématem relační agrese byla provedena v západních kulturách. Celkově 96 % výzkumů věnujících se RA je původem z vyspělých západních států, z čehož 68 % studií bylo provedeno v USA. V těchto zemích ale najdeme pouze 12 % celkové světové populace (Lansford et al., 2012). V Archerově meta-analýze je 73 % účastníků výzkumů z USA, 17 % z Kanady nebo Velké Británie a pouze 10 % z ostatních států, přičemž pouze 2 % jsou z rozvojových zemí (Archer, 2004). Velmi podobné rozložení můžeme najít v meta-analýze Carda (2008). Nejnovější meta-analýza dosavadních studií ukazuje, že většina výzkumů byla provedena v USA, poté v Kanadě či Řecku. Pouze pár výzkumů bylo provedeno v Japonsku či Číně. V ostatních státech existuje velmi nízký počet studií (Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Dle rešerše provedené pro účely této práce nebyla v České republice zatím publikována žádná studie zabývající se RA.

Bass et al., (2018) podotýkají, že agresivní chování a genderové rozdíly s ním spojené jsou silně kulturně podmíněny. Kultura člověku od narození předkládá genderově normativní vzorce chování, které pokud člověk nenásleduje, může být ve společnosti ostrakizován. Většina výzkumů pro své studie užívá účastníky, které bychom mohli zařadit do kategorie nazývané „WIIRD“ (western=západní, industrialized=industrializovaní, educated=vzdělaní, rich=bohatí, democratic=demokraté); (Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Vzhledem k zobecnění na celou populaci je tedy většina těchto výzkumů velmi problematická.

V rámci meta-analýzy se Archer (2004) zaměřil také na srovnání RA v různých kulturách. Na základě této analýzy uvádí, že přímá agrese se ukazuje univerzálně častěji u mužů. Oproti tomu RA je kulturně podmíněná. Ve studii provedené Bass et al. (2018) se ukazuje, že kulturní podmíněnost má na RA velký vliv. Autoři srovnávali RA v několika státech: Kolumbii, Kanadě, Brazílii a Číně. Výsledky ukazují, že genderové rozdíly ve zjevné agresi jsou ve všech státech podobné – muži jsou zjevně agresivnější než ženy. Oproti tomu RA je velmi variabilní – v Číně jsou signifikantně více RA dívky, v Brazílii pozorujeme opačný efekt. V Kanadě a Kolumbii se neukázal žádný signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami. Když autoři srovnávali, která proměnná má hlavní efekt na genderové rozdíly v RA, ukázalo se, že vliv kultury je silnější než vliv pohlaví.

Další mezinárodní srovnání RA uvádí ve své studii Lansford et al., (2012). Ti srovnávají RA u 1410 dětí mezi sedmi a deseti lety v Číně, Kolumbii, Itálii, Jordánsku, Keni, Filipínách, Švédsku, Thajsku a v USA. Tyto státy byly vybrány na základě rozmanitosti v etnicitě, náboženství, ekonomických podmínkách a indikátorech dětské spokojenosti. Záměrně byly vybrány státy s velmi vysokou individualitou (USA, Itálie) a naopak státy spíše kolektivní (Čína, Kolumbie, Thajsko). Podobně jako v předchozích studiích se ukázalo, že ve všech státech jsou oproti dívkám fyzicky agresivnější chlapci, zároveň ale u RA nepozorujeme žádné signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami. Mezi relační a fyzickou agresí autoři popisují signifikantní korelaci (0.47). Průměrná hodnota jak u relační, tak u fyzické agrese se mezi státy výrazně lišila.

Několik zajímavých studií ohledně RA bylo provedeno také v Japonsku, které bychom mohli zařadit mezi kolektivní kultury. V těchto studiích se celkově neukázal žádný signifikantní rozdíl mezi chlapci a dívkami v RA nebo naopak chlapci dosahovali vyššího průměrného skóre (Kawabata, Crick & Hamaguchi, 2010; Ramirez, Andreu & Fujihara, 2001; Yamasaki & Nishida, 2009).

Autoři Kawabata, Crick & Hamaguchi (2010) předpokládají, že genderové rozdíly by se mohly (ne)objevovat v závislosti na tom, zdali je daná kultura spíše kolektivní či individuální. Na tuto myšlenku je přivedly studie provedené v Japonsku, kde se chlapci často projevovali stejně či více RA než dívky. Předpokládají, že v těchto kulturách se může objevit více RA, protože se klade větší důraz na intimitu a vzájemnost ve vztazích a proto je následně bolestivější, pokud jedinec ublíží druhému skrze RA. Bass et al. (2018) konstatují, že v individualistických kulturách je možné, že agrese je více akceptována, protože je součástí soutěže jednotlivců a dosahování individuálních cílů. Na druhou stranu v kulturách kolektivních může být na agresi nahlíženo jako na negativní společenský prvek, který rozvrací společnou harmonii a kohezi. Stejný názor předkládá i Lansford et al. (2012).

Kulturní prostředí má na RA výrazný vliv. Od počátku zkoumání RA se hodně pozornosti soustředilo na genderové rozdíly, přitom, jak uvádí Bass et. al. (2018), kultura má na rozdíly v RA výraznější vliv. Zároveň se ukazuje, že přestože zjevná agrese se dá považovat za univerzální a i genderové rozdíly se ve většině kultur objevují podobné, u RA tomu tak není. Ani průměrná úroveň RA není v různých státech podobná (Lansford et al., 2012).

6. Relační agrese a psychosociální přizpůsobení jedince

Tato kapitola se bude zabývat souvislostmi mezi relační agresí a psychosociálním přizpůsobením u dětí. Tomuto tématu se věnuje mnoho výzkumů, které často popisují negativní dopady RA na přizpůsobení a následný vznik internalizovaných či externalizovaných symptomů. Zároveň ale výzkumné metody neumožňují zkoumat kauzalitu mezi přizpůsobením a RA. Přesto, že jsou často zmiňovány následky RA chování, není nikdy zcela jisté, zdali se u dětí jako první objevují problémy s přizpůsobením a následně vzniká RA chování či je tomu naopak.

6.1 Vývoj psychosociálního přizpůsobení u relačně agresivních dětí

Výzkumy zkoumající schopnost přizpůsobení u relačně agresivních dětí ukazují, že obecně se tyto děti potýkají s problémy ohledně psychosociálního přizpůsobení. Tyto potíže se projevují jako úzkostnost, osamělost, deprese či negativní vnímání sebe sama a to jak u chlapců, tak u dívek (Crick, 1995; Coyne, Archer & Eslea, 2006).

Problémy s přizpůsobením se ukazují již u RA dětí předškolního věku. V tomto období ovšem lze pozorovat genderové rozdíly, co se týče přijetí ve skupině. Relačně agresivní chlapci hodnotí RA méně negativně, proto nedochází k takovému vyčlenění ze skupiny jako je tomu u dívek, což má u chlapců následně méně závažný negativní dopad na jejich psychiku (Crick et al., 1997).

Také u dětí školního věku se ukazuje, že RA chlapci nejsou ze skupiny vrstevníků tak vyčleňováni jako dívky, což může ovlivnit následné maladaptivní problémy. Nacházíme zde shodu s přijetím u předškoláků. Zároveň se ukazuje, že RA u dětí predikuje spíše zamítnutí vrstevnickou skupinou, kdežto prosociální chování predikuje popularitu ve skupině (Rys & Bear, 1997). Další výzkumy dětí školního věku ukazují jiné výsledky: větší problémy s přizpůsobením popisují u chlapců, kteří jsou RA a u dívek, které jsou zjevně agresivní – autoři předpokládají, že větší problémy s přizpůsobením nastávají tam, kde se jedinci vychylují předpokládanému genderovému stereotypu (Crick & Werner, 1998).

Zároveň longitudinální studie ukazují, že problémy s přizpůsobením přetrvávají i do pozdějšího věku, kdy se například sociální vyloučení častěji projevuje v dívčích skupinách (Crick, 1995). Podobné výsledky ukazuje longitudinální studie Crick, Ostrov & Werner (2006). Ta uvádí, že RA, stejně jako zjevná agrese, je důležitým indikátorem rizika vzniku psychosociálních problémů s přizpůsobením. Pokud si všímáme nejen zjevné agrese, ale i RA, pomáhá nám to lépe sledovat riziko přizpůsobení dítěte v budoucnu. Crick et al. (1997) upozorňují, že toto zjištění je důležité zejména u dívek, u kterých byly často potíže s přizpůsobením přehlíženy.

Jak je popsáno výše, u relačně agresivních jedinců lze pozorovat určité problémy s přizpůsobením, které následně mohou vést k psychopatologii. Podobně u obětí RA je pozorován častější výskyt depresivních symptomů, vyloučení ze skupiny, osamělost. RA se ukazuje jako reciproční – děti, které jsou samy RA, se častěji stávají oběťmi relační agrese, můžeme u nich tedy pozorovat i obdobné projevy (Vaillancourt, Brittain, McDougall & Duku, 2013; Bonica et al., 2003; Loudin, Loukas & Robinson, 2003).

6.2 Externalizované a internalizované symptomy a relační agrese

Problémy s psychosociálním přizpůsobením u dětí mohou vést k internalizovaným či externalizovaným symptomům. Externalizované a internalizované symptomy byly poprvé popsány Achenbachem v roce 1966, od té doby zaujímají důležité místo při studiu dětské psychopatologie (Levesque, 2011). Internalizované symptomy popisují problémy s vnitřním prostředím dítěte – potíže s přizpůsobením, somatické potíže, úzkosti a deprese. Oproti tomu externalizované symptomy se projevují jako delikventní a agresivní chování (Achenbach, 1991). Mezi externalizované poruchy chování patří hyperkinetická porucha chování, poruchy chování a porucha opozičního vzporu (Pavel & kolektiv, 2012).

Výsledky studií zkoumajících vztah mezi externalizovanými a internalizovanými symptomy a relační agresí jsou nejednoznačné. Někteří autoři konstatují, že nepřímá agrese se častěji pojí s internalizací problémů – zvnitřňováním problémů bez sdílení vrstevníkům. S přímou agresí jsou naopak častěji spojeny externalizované symptomy – jedinec dává problémy jasně najevo, má problémy s emoční labilitou, což ústí ve špatné vztahy s druhými (Pomerantz, Parent, Forehand, Breslend & Winer, 2017; Murray-Close, Ostrov & Crick, 2007; Storch, Bagner, Geffken & Baumeister, 2004).

V meta-analýze Card et al. (2008) tuto tezi potvrzují. Srovnávají sice přímou a nepřímou agresi, popisují ale, že nepřímá agrese se častěji pojí s internalizovanými symptomy, kdežto přímá agrese se pojí s externalizovanými symptomy. Vzhledem k tomu, že RA je častěji nepřímá, kdežto zjevná agrese je většinou přímá, můžeme předpokládat, že tyto závěry budou pro relační a zjevnou agresi taktéž částečně platné.

Jiní autoři pojednávají o tom, že u dětské populace můžeme pozorovat u RA jedinců korelaci jak s internalizovanými, tak s externalizovanými symptomy. Popisují také, že externalizované a internalizované symptomy nejsou nezávislé, ale existuje mezi nimi vysoká komorbidita (Marsee, Weems & Taylor, 2008; Werner & Crick, 1999).

Další skupina autorů popisuje, že relační agrese se častěji pojí pouze s externalizovanými symptomy (Aizpitarte, Atherton & Robins, 2017; Tackett, Daoud, Bolle & Burt, 2013).

Někteří autoři taktéž zdůrazňují vliv vývojových období. Studie Werner & Crick (1999) vysvětluje, že oproti dětské populaci, kde se projevují jak externalizované, tak internalizované symptomy spolu s RA, u adolescentů pozorujeme pouze externalizované symptomy. Naopak Masten et al., (2005) popisují, že u dětí, u kterých se v předškolním věku objevily externalizované symptomy, se v pozdějším věku projevují spíše internalizované symptomy. To v důsledku odmítnutí vrstevníky, viktimizace a osamění v kolektivu. Studie popisuje, že u velkého počtu dětí, u kterých se v první třídě projeví externalizované symptomy, se následně od čtvrté třídy objevují symptomy internalizované.

Pokud se snažíme blíže prozkoumat vztah mezi internalizovanými symptomy a relační agresi, první společnou komponentou, kterou tyto dva jevy sdílí, jsou interpersonální vztahy, kterých se problematika bezprostředně týká. Jako další komponentu některé studie uvádí častější výskyt u žen než u mužů. Teorie týkající se vztahů mezi RA a internalizovanými symptomy předpokládají, že tyto jevy mohou být vzájemně propojené a navzájem se posilující, což vede k nekonečnému cyklickému procesu. To může posilovat i to, že projevy internalizovaných symptomů jako deprese, úzkosti, stažení, podráždění a bázlivost působí potíže v přátelských vztazích. Taktéž děti, které jsou RA, častěji zažívají vyloučení ze skupiny a osamocení, což jsou projevy, které mohou předcházet vzniku internalizovaných symptomů (Marshall, Arnold, Rolon-Arroyo & Griffith, 2015).

Meta-analýza založená na 42 předešlých studiích zabývajících se vztahem mezi internalizovanými symptomy a relační agresi, popisuje slabý až střední vztah mezi těmito

dvěma jevy. Studie obsahovaly téměř 25 tisíc dětí od 5 do 17 let. Autoři popisují, že není možné odhalit kauzalitu mezi těmito dvěma jevy – je možné, že děti, které jsou úzkostnější a bojácnější proto častěji užívají RA či že děti, které užívají RA, jsou na základě tohoto chování častěji odmítány vrstevníky a objevuje se u nich internalizovaná symptomatika. Studie zkoumala také efekt určitých moderátorů na tento vztah. Ukázalo se, že pokud zkoumáme korelaci mezi posouzením stejnými informátory (např. dětmi, rodiči, učiteli apod.), ukazuje výrazně silnější asociace. To může být proto, že informátoři posuzují jak RA, tak internalizované symptomy vázané na konkrétní situace (Marshall et al., 2015).

Marshall et al. se taktéž zabývají moderátory vztahu mezi internalizovanými symptomy a RA. Ukazuje se, že jedním z moderátorů je věk – čím starší byly děti, tím vztah sílil. To potvrzuje reciproční charakter těchto dvou jevů a jejich vzájemný negativní vliv. Naopak se ukázalo, že gender neměl žádný vliv na tento vztah (Marshall et al., 2015).

U internalizovaných symptomů v dětství se ukazují asociace s psychosociálními problémy v budoucnu. Tyto děti se více izolují, nemají tolik kvalitních vztahů s vrstevníky apod. Zároveň tyto symptomy přetrvávají po dlouhý čas: výzkumy ukazují, že děti s internalizovanými symptomy se následně během adolescence častěji projevovaly asociálně (Marshall et al., 2015).

Studie zkoumající vztah mezi RA a internalizovanými symptomy u studentů vysokých škol ukazují silný vztah mezi RA, sociální úzkostností, osamělostí, depresivními symptomy a nadužíváním alkoholu a drog. To se ukázalo jak u mužů, tak u žen. Muži se v této studii označili jako více RA (Storch et al., 2004).

Na druhou stranu autoři, kteří uvádějí, že RA by mohla být manifestací závažných externalizovaných problémů spekulují nad spojitostí s *Poruchou pozornosti a Hyperaktivitou (ADHD)*, *Poruchou opozičního vzdoru (ODD)* či *Poruchami chování (CD)* (Aizpitarte et al., 2017).

Prinstein, Boergers & Vernberg (2001) se ve výzkumné studii zabývají dopady RA na agresory i oběti. Autoři konstatují, že některé dopady na psychiku jsou jak u agresorů, tak u obětí podobné. U agresorů se oproti obětem častěji objevují externalizované symptomy a to ve vyšší míře u dívek než u chlapců. Externalizované symptomy zde byly charakterizovány dle diagnostických kritérií pro *Poruchu opozičního vzdoru (ODD)* a *Poruchu chování (CD)*. Nejčastěji se externalizované symptomy projevovaly u dívek,

u kterých byla kombinace jak relační, tak zjevné agrese. Oproti tomu se zejména u obětí RA ukazují častěji internalizované symptomy a to bez rozdílu u chlapců i dívek. Pouze u chlapců, kteří byli oběťmi zjevné agrese, se ukázaly také symptomy deprese, osamělosti a celkově nižší sebehodnocení.

V této podkapitole byly shrnuty výzkumy zaměřující se na vztah relační agrese s internalizovanými a externalizovanými symptomy. Z výzkumů nevyplývá jasná spojitost pouze s internalizovanými či externalizovanými symptomy, což potvrzuje i studie, která popisuje, že tato symptomatika se častěji objevuje současně. Zároveň více publikací potvrzuje spojitost mezi RA a internalizovanými symptomy, zejména zamítnutím vrstevnickou skupinou, depresí a úzkostností. To je také důvod, proč se výzkum představený v této práci zaměřuje právě na tyto dva jevy. Další kapitola podrobněji popíše vztah RA a konkrétních psychopatologických projevů.

6.3 Relační agrese a popularita ve skupině

Většina výzkumů se zabývá negativními dopady relační agrese na vztahy ve vrstevnické skupině. Ukazuje se ovšem, že existuje i určitá spojitost s pozitivními dopady na pozici ve skupině – například určitá část RA dětí může být ve skupině velmi populární. Předpokladem je, že některé děti umí schopnost manipulace vztahy ve skupině využít ve svůj prospěch a pro svou popularitu. I u popularity ve skupině je ale třeba myslet na to, že popularita nutně neznamená, že daného jedince mají ostatní rádi, tudíž není možné ji jednoznačně prohlásit za pozitivní rys. Výzkumy ukazují, že oproti ostatním typům agrese, u dívek se objevuje vztah mezi popularitou a RA (Rose, Swenson & Waller, 2004).

Ettekal & Ladd (2015) zkoumají, jaké další efekty ovlivňují, zdali RA posílí přijetí či odmítnutí dítěte skupinou. Zaměřují se na to, zdali má vliv typ agrese, vývojové období či gender. Ukázalo se, že 14 studií referovalo o negativním dopadu RA na vztahy dětí, oproti tomu 12 studií referovalo o pozitivním dopadu RA na akceptaci dětí druhými. Pokud tedy výsledky zobecníme, ukazuje se pouze triviální asociace mezi těmito jevy. Výzkumníci, kteří taktéž zkoumali pozitivní dopad RA na roli ve skupině, popisují převážně posílení dominantní pozice jedince skrze RA. Ukazuje se tedy, že RA může jedincům pomoci ke zvýšení popularity, ale na úkor odcizení některých vrstevníků a toho, že určití vrstevníci je přímo nemají rádi. Protože relační forma agrese je méně často přímo konfrontační než fyzické formy, toto chování je méně antagonistické. Není tedy tak pravděpodobné, že by podporovalo nepřátelské sociální klima. Z těchto výsledků autoři usuzují, že RA nevytváří

tak nepřátelskou atmosféru ve skupině a nemusí nutně snižovat jedincovu popularitu (Ettekal & Ladd, 2015).

Dalším faktorem, který může mít vliv na vrstevnickou oblíbenost a její vztah s RA, může být gender. Tento předpoklad vychází z genderově podmíněného modelu agrese, který pokládá dívky za RA a chlapce za fyzicky agresivnější. Z tohoto modelu vychází, že pokud se budou chlapci/dívky chovat v souladu s „jejich“ typem agrese, bude to mít pozitivní vliv na popularitu ve vrstevnické skupině a naopak. Tento předpoklad ale není výzkumně podložen (Ettekal & Ladd, 2015).

Zároveň popularita ve skupině může být pouze jednou z možností vlivu RA na vrstevnické vztahy. Grotmeter & Crick (1996) se zaměřili na dyadické vztahy u jedinců, kteří jsou RA. Ukázalo se totiž, že u dyadických vztahů mají RA jedinci vyšší pocit exkluzivity a intimity oproti neagresivním dětem, zároveň se ale ve vztahu častěji objevuje RA. Oproti méně agresivním jedincům hodnotí, že partneři v duálních vztazích jsou vůči nim více otevření, než se ukazuje u méně RA dětí. Toto ale platí pouze jednostranně – RA jedinci nejsou vůči kamarádům tak otevření jako oni vůči nim. Zde například můžeme pozorovat výrazný rozdíl oproti zjevně agresivním dětem, v jejichž dyadických vztazích se zjevná agrese téměř neobjevuje. Vztahy ale také nepopisují jako tak intimní a otevřené, ale spíše jako způsob trávení volného času.

Ukazuje se tedy, že relačně agresivní děti mohou mít ve skupině různé postavení – záleží i na dalších faktorech, které postavení taktéž ovlivňují. Děti, které jsou schopné dobře užívat skupinové manipulace, mohou být ve skupině populární. Roli zde hraje i věk a gender. Také je důležité rozlišovat, zdali mluvíme o větších vrstevnických skupinách či pouze o dyadických vztazích, kde RA může rozšiřovat další dimenze vztahu.

7. Souvislost relační agrese a psychopatologie

Předchozí kapitola se zabývala spojitostí mezi relační agresí a psychosociálním přizpůsobením u dětí a případným následným vznikem externalizovaných a internalizovaných symptomů. V této kapitole bude představena souvislost mezi konkrétními psychologickými diagnostikami a RA. Zaměří se zejména na depresivní a úzkostnou symptomatiku, vzhledem k tomu, že výzkum popsany v praktické části se vztahem mezi depresí, úzkostností a RA bude zabývat. Deprese a úzkostnost byly vybrány na základě nejvyššího počtu výzkumných publikací – některé publikace uvádějí souvislost RA a další psychopatologie – např. poruch osobnosti u dospělých (Schmeelk et al., 2008) či poruch pozornosti a chování (Aizpitarte et al., 2017; Prinstein et al., 2001), publikovaných výzkumů na toto téma je ale velmi málo. Krátký přehled souvislosti RA a další psychopatologie je uveden v počátku této kapitoly, následující dvě kapitoly se věnují již pouze depresi a úzkostnosti.

Pokud se zabýváme vztahem mezi relační agresí a psychopatologií, je zajímavé zamyslet se nad tím, zda RA můžeme zařadit mezi typické či atypické chování. Aizpitarte et al. (2017) popisují, že někteří autoři zařazují RA mezi normativní a v určitém vývojovém období také adaptivní chování. Jiní autoři naopak konstatují, že RA je velmi problematická psychologická charakteristika a měla by být zařazena do Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM). Autoři podporující tezi, že RA patří mezi normativní chování, staví svůj argument na tom, že během adolescence se proměňují vztahy, přičemž součástí této proměny je i RA. Mezi důležité změny patří nárůst intimity, zvyšuje se důležitost akceptace ve skupině a sociálního statusu a zároveň se rozšiřuje komplex sociálně-kognitivně-emočních dovedností. Zároveň v tomto období přestává být přijímaná fyzická agrese jak vrstevníky, tak dospělými, což může vést k užívání náhradních forem agrese. Na druhou stranu autoři uvádějí, že RA by mohla být manifestací závažných externalizovaných symptomů, na základě čehož by bylo užitečné ji zařadit do diagnostického manuálu (Aizpitarte et al., 2017).

Jak je uvedeno výše, Aizpitarte et al. (2017) se zabývají souvislostí mezi relační agresí a externalizovanými symptomy, konkrétně *Poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD)*, *Poruchou opozičního vzdoru (ODD)* či *Poruchami chování (CD)*. V současné chvíli výzkumy ukazují střední korelaci mezi ODD, CD a RA, což se ukázalo jak u chlapců, tak i u dívek. Není ale jasné, jakou roli RA v daném vztahu hraje – zdali je předchůdcem či

následkem, či zdali zde působí ještě jiný efekt, který následně ovlivňuje všechny tři tyto jevy. Autoři uvádějí možnost, že u dívek a chlapců se projevuje jiný druh externalizovaných symptomů – dívky projevují externalizované symptomy skrze RA a chlapci skrze problémy s chováním. Zároveň studie ukázala, že jsou velké rozdíly v následném vlivu RA na jedince – u některých adolescentů šlo očividně opravdu jen o vývojové období a následně RA vymizela a neobjevila se patologie, u dalších byla RA prediktorem dalších potíží. Tato studie se ale dále nezaměřila na důvody, v čem tkví individuální rozdíly (Aizpitarte et al., 2017).

Atherton et al. (2017) popisují, že u agresorů, kteří využívají RA, se mohou proměňovat určité temperamentové tendence, což má vliv na sociálně maladaptivní rysy. U daných jedinců se může objevovat vyšší úroveň emoční negativity a horší schopnost regulace emocí. Bowie (2010) taktéž nachází spojitost mezi horší emoční regulací a RA a zvažuje, zdali horší emoční regulace není společný faktor vzniku jak RA, tak problémů s chováním, mezi kterými a RA se u některých dětí nachází spojitost.

Kromě externalizovaných a internalizovaných symptomů, které jsou popsány výše, se u RA dětí objevují také horší akademické výsledky, problémy s kamarády a horší kvalita vztahů, sebevražedné tendence, nadužívání omamných látek a další formy antisociálního chování, to vše ovšem v závislosti na různých formách agrese a pravděpodobně i v závislosti na genderových rozdílech. Zajímavé je, že mnoho stejných problémů lze pozorovat i u obětí RA (Atherton et al., 2017).

Další výzkumy se zaměřují na spojitost mezi poruchami osobnosti (PO) a RA u dospělých. Vychází z předpokladu, že RA jedinci jsou charakterizováni jako manipulativní, emočně nestabilní a sociálně necitliví při snaze jít si za svými cíli. To jsou charakteristiky, které se překrývají s určitými poruchami osobnosti především ze skupiny B dle DSM IV (mezi ně patří antisociální PO, hraniční PO, histrionská PO, narcisitická PO). Tyto výsledky se potvrdily a ukázala se středně silná korelace mezi poruchami osobnosti ze skupiny B a RA (Schmeelk et al., 2008). Czar, Dahlen, Bullock & Nicholson (2011) taktéž popisují korelaci mezi psychopatickými rysy a RA. Ukázala se korelace jak u nedostatku empatie, manipulace, tak impulzivity a antisociálního chování.

V této kapitole byly shrnuty některé výzkumy popisující vztah mezi RA a psychopatologií. Některé výzkumy popisují vztah mezi RA a externalizovanými symptomy, někteří autoři spekulují, že RA je jen dílčím projevem externalizovaných symptomů. Další autoři se

zaměřují zejména na špatnou emoční regulaci, která je u RA jedinců problematická. Autoři popisují i vztah některých poruch osobnosti v dospělosti a jejich vztah s RA.

7.1 Deprese

Deprese je jednou z nejčastějších příčin psychického znevýhodnění na celém světě. Deprese může propuknout už v dětském věku, některé výzkumy uvádějí, že se objevuje již u předškolních dětí (Domènech-Llaberia et al., 2009; Gibb, 2014; Luby et al., 2002). V MKN-IV je tato diagnóza označena jako Depresivní porucha chování a je zařazena mezi Smíšené poruchy chování a emocí. Je charakterizována jako nezáměr, anhedonie, beznaděj, sebeobviňování a zlost (Orel, 2016). Ukazuje se, že 1-2 % předškolních dětí má diagnostikované depresivní symptomy, které se vyznačují absencí radosti, hraní si na negativní témata, neobvyklé změny v aktivitě, apetitu a spánku. Ukazuje se, že deprese v předškolním věku predikuje depresi v adolescenci a ta dále předpovídá depresi v dospělosti (Krygsman & Vaillancourt, 2019).

Brzký model vzniku deprese ukazuje, že sociálně-behaviorální deficit a neshody v kamarádství zvyšují riziko vzniku deprese u jedince. Dle modelu se ukazuje, že jedním z příkladů sociálně-behaviorálního deficitu je páchání agresivních činů, například viktimizace druhých skrze narušení jejich sociálních vztahů. U viktimizovaných dětí se agrese může objevit jako protiútok. Autoři tedy konstatují, že u agresorů, obětí, ale i u dětí, které jsou jak agresory, tak oběťmi, se můžeme setkat s vyšší pravděpodobností vzniku depresivní symptomatiky. Stejně tak to může být obráceně – depresivní prožívání může být prediktorem pro agresivní chování (Krygsman & Vaillancourt, 2019).

To popisuje i longitudinální studie Zahn-Waxler, Park, Essex, Slattery & Cole (2005). V té se ukázalo, že sedmileté dívky, u kterých se častěji objevoval smutek, se následně v adolescenci projevovaly jako relačně agresivnější. U chlapců byl tento efekt pozorován také, ale byl méně výrazný.

Negativní interpersonální zkušenost může být podstatným faktorem pro rozvoj deprese (Crick et al., 1995). Negativní zážitky ve vrstevnické skupině mohou vést k negativní atribuci o vrstevnících obecně, což může posílit pesimistický pohled na svět. Děti postupně s každou další negativní zkušeností s vrstevnickou skupinou rychleji reagují na provokaci, což následně ovlivňuje jejich atribuční styl v dospělosti. U předškolních dětí, které byly viktimizovány skrze relační či fyzickou agresi, se projevují internalizované a depresivní

symptomy, ale také nízké sebevědomí, osamělost a úzkostnost (Hawker & Boulton, 2000). Některé výzkumy upozorňují na to, že pokud zkoumáme RA a zjevnou agresi jako dva rozdílné konstrukty, asociace s internalizovanými symptomy se častěji ukazuje ve spojitosti s RA, kdežto asociace mezi internalizovanými symptomy a ZA se objevuje pouze výjimečně (Krygsman & Vaillancourt, 2019).

Fite, Stoppelbein, Greening & Preddy (2011) popisují, že na základě zvnitřňování problémů, které se projevuje jako stažení, úzkostnost atd. (které je u RA dětí časté) se následně u těchto dětí objevuje depresivní symptomatika. To se potvrdilo jak u neklinické, tak u klinické populace. Vztah mezi RA a depresivní symptomatikou potvrzují i další studie (Krygsman & Vaillancourt; 2019). Asociace mezi depresivním prožíváním u dětí a RA může vést k častějším sebevražedným pokusům u těchto dětí. Fite et al., (2011) uvádí, že deprese by pouze mohla zprostředkovat vztah mezi RA a suicidalitou, což se ovšem neprokázalo. Vztah mezi RA a suicidalitou je plně zprostředkován depresivními symptomy. Autoři zdůrazňují, že je důležité děti edukovat o škodlivosti RA již v útlém dětství, což může následně snížit riziko propuknutí psychopatologie.

Kawabata et al. (2016) hledají další možná vysvětlení vztahu mezi depresivitou a RA u dětí a přemýšlí nad tím, co mohou být faktory, podle kterých se u určitých dětí RA rozvine a u jiných ne. Zabývá se vzájemnou vztahovou závislostí a její rolí ve vztahu RA a depresivity. Vzájemnou vztahovou závislost (*relational interdependance*) definuje jako důležitost ostatních při utváření pohledu na sebe a mentální reprezentaci sebe a druhých. Ti, co mají vysokou úroveň vzájemné vztahové závislosti, dávají větší důraz na své vztahy, jejich vztahy jsou často bližší a intimnější. O lidech kolem sebe přemýšlí delší dobu, spekulují nad jejich přáními a očekáváními. Ve studii mezi univerzitními studenty se jedinci s vyšší vzájemnou vztahovou závislostí projevovali jako více komunitně zaměřeni, mezi jejich vysoké cíle patřila harmonie v přátelských vztazích a dokázali se obětovat pro své přátele. Jejich chování se dá popsat jako více prosociální, ve skupině jsou oblíbenější a jsou si s lidmi bližší.

Tito autoři zároveň popisují, že ne vždy jsou jedinci s vysokou vzájemnou vztahovou závislostí oblíbení ve skupině a přijímáni ostatními – pokud tomu tak není, můžeme pozorovat rozvoj deprese a úzkosti. Zároveň hostilita skupiny může vést k agresivnímu chování jedince a psycho-sociálním problémům. Jejich studie ukázala, že vzájemná vztahová závislost je mediátorem mezi RA a depresivitou u dětí. Zároveň se na Taiwanské

populaci dětí neukázaly žádné genderové rozdíly (což mohlo být ovlivněno jiným přístupem k chlapcům a dívkám na Taiwanu). Tento výzkum vysvětluje, jaké další faktory mohou ovlivnit vznik deprese u dětí. Vzájemná vztahová závislost může hrát v tomto vztahu důležitou roli a bylo by zajímavé ji zkoumat spolu s RA (Kawabata et al., 2016).

Vliv na rozvoj depresivity i úzkostnosti u RA dětí může mít i zážitek odmítnutí vrstevnickou skupinou v důsledku RA. Jak je zmiňováno výše, některé RA děti mohou být ve skupině velmi populární nebo alespoň přijímané. U dětí, které jsou odmítnuty vrstevnickou skupinou, se ukazuje zvýšená pravděpodobnost propuknutí depresivní a úzkostné symptomatiky (Zimmer-Gembeck, Nesdale, Webb, Khatibi & Downey, 2016). Tedy jakožto mediátor vztahu mezi RA a depresí a úzkostností, by se kromě vzájemné vztahové závislosti mohlo ukázat i vrstevnické odmítnutí.

Kushner, Herzhoff, Vrshek-Schallhorn & Tackett (2018) zkoumali biologické spojení mezi RA a psychopatologií, zejména se zaměřili na roli oxytocinu v tomto procesu. Tento předpoklad vznikl na základě předchozích studií, které ukázaly, že oxytocin má zásadní roli ve společenském chování, vnímání společenských vodítek a ovlivňuje interpersonální fyziologickou reaktivitu na stresory (Lucas-Thompson & Holman, 2013; Olff et al., 2013, Heinrichs et al., 2013, Kumsta & Heinrichs, 2013, Bartz, Zaki, Bolger & Ochsner, 2011 v Kushner et al., 2018). Kushner et al. (2018) zkoumali rizikové faktory, které mohou předpovědět vznik depresivních symptomů propojených s RA v návaznosti na sociální problémy moderované specificky rs53576 genotypem. Zaměřují se zejména na GG homozygoty, protože předpokládají, že ty jsou citlivé na depresi v kontextu sociálních problémů, což může způsobovat RA chování. Tato studie potvrdila vztah deprese a RA a zároveň potvrdila roli rs53576 genotypu jakožto moderátora tohoto procesu. Autoři také spekulují o možném vlivu této moderace na genderové rozdíly v RA.

Celkově tedy lze konstatovat, že vztah mezi relační agresí a depresivní symptomatikou popisuje nemálo publikací, přičemž je těžké ve vztahu mezi těmito jevy objasnit kauzalitu – nevíme, zdali depresivní symptomatika zvyšuje RA u dětí, či zdali RA děti jsou ostrakizovány a následně se u nich objevuje depresivní symptomatika. Zároveň zde hrají roli další důležité jevy, které mohou ovlivnit, zdali se u jedince objeví deprese (či úzkostnost). Vztah mezi RA a touto psychopatologií může být ovlivněn tím, zdali a jak moc je jedinec vzájemně vztahově závislý a zároveň zdali prožívá vyloučení vrstevnickou skupinou. Pokud by tyto podmínky platily, na základě předešlých výzkumů bychom

předpokládali, že u těchto jedinců bude pravděpodobnost výskytu internalizovaných symptomů výrazně vyšší. Zároveň se ukazuje i na úrovni biologické, že určitý genotyp (rs53576) může moderovat vztah mezi RA a depresí. Přestože se neobjevil přímý vztah mezi RA a suicidalitou a tento vztah je plně zprostředkován depresivitou, stejně můžeme předpokládat, že RA u dětí může být pro jedince pracující s dětmi varovným znakem, kdy by měl dát větší pozor na to, zdali u dítěte nepozoruje depresivní symptomy. Toto zjištění může být v praxi velmi užitečné a může pomoci s dřívější diagnostikou či přímo prevencí depresivních symptomů.

7.2 Úzkostnost

Úzkostnost je emoční stav, který se běžně objevuje u všech věkových skupin a je důležitou součástí lidského vývoje. Už během dětství může úroveň úzkostnosti převýšit normu a mohou se objevit s ní spojené poruchy. Jak Mezinárodní klasifikace nemocí 10 (MKN-10), tak Diagnostický a statistický manuál 5 (DSM-5), osahují diagnózu, která zahrnuje specificky dětskou úzkostnost (Paulus, Backes, Sander, Weber & von Gontard, 2015). MKN-10 zahrnuje mezi emoční poruchy v dětství Separáční úzkostnou poruchu, Fobickou anxiózní poruchu, Sociální anxiózní poruchu a Poruchu sourozenecké rivality (Orel, 2016). Úzkostnost patří mezi poddiagnostikované nemoci. U dětské populace se úzkostnost přitom objevuje často, prevalence u dětské populace se odhaduje mezi 3 až 20 procenty. Zároveň úroveň úzkostnosti u dětí se ukazuje jako prediktivní faktor pro psychické poruchy v dospělosti. Přestože se nejčastěji úzkostná porucha diagnostikuje u školních dětí, výzkumy ukazují, že se objevuje i u dětí předškolních (Paulus et al., 2015).

Úzkostné symptomy se objevují u dětí, jejichž prostředí je nestabilní, nemají pevný vnitřní pocit o světě, nevnímají prostředí kolem sebe jako bezpečné. Často mají pocit neustálého ohrožení. Úzkost se může objevit na základě různých příčin – oddělení od blízké osoby v dětství, může ji taktéž způsobit týrání či zanedbávání dítěte. Taktéž ale nadměrná péče o dítě může způsobit, že následně každá „běžná překážka“ je pro dítě náročným stresem, který dítě není zvyklé řešit (Praško, 2009).

Souvislost mezi úzkostností a relační agresí podporuje vícero výzkumných studií (Pomerantz et al., 2017; Marshall et al., 2015, Zimmer-Gembeck & Pronk, 2012, Crick, 1995). Teoreticky se v mnoha případech může u dětí projevovat RA na základě úzkostnosti. Ta může dítě motivovat k agresivnímu chování. Úzkostné dítě se častěji ve vrstevnické skupině cítí nejisté ohledně své role ve skupině, zároveň se u úzkostných

děti častěji objevují negativní předsudky o důvodech jejich postavení ve skupině. To může vést k tomu, že se dítě snaží upevnit svou pozici ve skupině skrze RA (Marsee et al., 2008).

Meta-analýza Marshall et al. (2015) zkoumá vztah mezi relační agresí, internalizovanými symptomy a depresí i úzkostností. Studie popisuje silnější vztah mezi RA a úzkostností, ale i mezi depresivními symptomy a RA nachází silný vztah. Co se týče úzkostnosti a fyzické agrese, tak se mezi agresivními a neagresivním jedinci neprojevily v rámci výzkumu rozdíly. Autoři shrnují výsledky této studie tak, že RA oproti fyzické agresi více ovlivňuje psychosociální maladaptaci (Crick, 1995).

Některé studie popisují, že relační agrese a úzkostná porucha se spolu pojí pouze za určitých podmínek. Například Marsee et al. (2008) konstatují, že v jejich studii se ukázal vztah pouze mezi reaktivní RA a úzkostností. Ukázalo se také, že u úzkostných chlapců se RA strategie objevují nejčastěji – oproti neúzkostným chlapcům a úzkostným i neúzkostným dívkám se objevuje výrazně častěji reaktivní RA chování jako reakce na určité ohrožení. To může být způsobeno zvýšenými obavami z přímé konfrontace s druhými - ať už fyzické či verbální.

Pomerantz et al. (2017) zkoumají vztah relační agrese a úzkostnosti u adolescentů. Celkově u adolescentů pozorují vyšší úroveň úzkostnosti než tomu je u mladších dětí, popisují ale, že je pouze částečně způsobena RA – za část zvýšené úzkostnosti může vývojové období, kdy u adolescentů, nehledě na úroveň RA, je úzkostnost vyšší než u mladších dětí.

Studií na dospělé populaci je méně, některé studie ale taktéž nacházejí vztah mezi relační agresí a úzkostností. Například Gros, Stauffacher Gros & Simms (2010) nachází vztah mezi RA a symptomy kognitivní a somatické úzkostnosti na vzorku jedinců v období mladší dospělosti.

Vztah mezi úzkostností u dětí a relační agresí je obecně méně prozkoumán než vztah RA a depresivity. Výše uvedené studie popisují vztah mezi těmito jevy, vysvětlují také např. vznik RA jakožto úzkostné snahy o vytvoření pozice ve skupině. Studie popisují vztah mezi RA a úzkostností jak u dětí mladšího školního věku, tak u adolescentů a dospělých.

8. Výzkumný problém

Fyzická agrese je dlouhodobě zkoumaným fenoménem ve světě psychologie. Většina výzkumů se ale zaměřuje pouze na přímé či zjevné projevy agrese, tj. na fyzickou či verbální agresi (Werner & Crick, 1999). Od devadesátých let minulého století se začínají objevovat první výzkumy zabývající se agresí relační (Crick & Dodge, 1994). Velká většina těchto výzkumů pochází ze severoamerického prostředí (Lansford et al., 2012; Archer, 2004). Dle mé rešerše v oblasti střední Evropy nebyly do této doby provedeny žádné výzkumy zaměřené na toto téma. Přitom, jak je zmíněno v páté kapitole, RA je výrazně kulturně podmíněna a není samozřejmé, že bychom výsledky výzkumů na americké populaci mohli automaticky vztáhnout na českou společnost (Bass et al., 2018).

Relační agrese na základě prvotních studií této problematiky získala nálepku „ženské agrese“ jakožto protipólu fyzické agrese, která se častěji objevuje u mužů (Crick, 1995). Ukazuje se, že toto zjištění není pravidlem. Ve třech velkých meta-analýzách se projevil výrazný vliv výběru metody výzkumu na genderové rozdíly v RA: genderové rozdíly jsou výrazně častěji pozorovány při užití pozorování či hodnocení učitelem oproti vrstevnické nominaci či sebehodnocení (Voulgaridou & Kokkinos, 2019; Card et al., 2008; Archer, 2004). Zároveň meta-analýza zaměřená na děti a adolescenty popisuje genderové rozdíly v RA jako minimální (Card et al., 2008). Taktéž se ukazuje, že RA a její podoby se proměňují v závislosti na věku. Například některé longitudinální výzkumy ukazují, že mladší chlapci jsou méně RA než dívky, ale později se tyto rozdíly vyrovnávají (Schmeelk et al., 2008). Některé výzkumy dokonce popisují, že mezi univerzitními studenty je více RA studentů než studentek (Coyne & Ostrov, 2018).

Při výzkumu relační agrese nás taktéž zajímá, jak RA dále ovlivňuje psychiku jedince. Existují různé studie zkoumající vliv RA na psychiku obětí i pachatelů RA. Při tomto zkoumání se vždy můžeme zaměřit pouze na vztah mezi těmito jevy, protože zjišťování kauzality je v daném kontextu obtížné. Šlo by těžko odlišit, zdali primárně RA působí psychické problémy či psychické problémy vedou k RA. Zároveň RA je reciproční – agresori jsou často i oběťmi a naopak. Více studií poukazuje na vztah mezi depresí a úzkostností (tedy internalizovanými symptomy) a RA (Pomerantz, Parent, Forehand, Breslend & Winer, 2017; Murray-Close, Ostrov & Crick, 2007; Storch, Bagner, Geffken & Baumeister, 2004). Některé výzkumy popisují i vztah mezi RA a externalizovanými

symptomy či vztah RA a další psychopatologie (Aizpitarte et al., 2017, Tackett, Daoud, Bolle & Burt, 2013; Czar, Dahlen, Bullock & Nicholson, 2011; Schmeelk et al., 2008). Tato práce se zaměřuje pouze na internalizované symptomy – jednak z důvodu rozsahu práce a silnější výzkumné podpory tohoto předpokladu.

Výzkum se zaměřuje na relační agresi jednak v kontextu proměny RA během vývoje u žáků 2. stupně ZŠ, tak genderových rozdílů v RA. Dále se zabývá popisem rozdílů mezi různými metodami měření – ve výzkumu je užito jak metody sebehodnocení, tak vrstevnické nominace i hodnocení učitelů. Taktéž se zabývá vztahem mezi RA a internalizovanými symptomy, konkrétně depresivitou a úzkostností. Vzhledem k rozsahu tohoto výzkumu jej lze považovat pouze za prvotní sondu do problematiky RA, přesto může nabídnout první vhled do výskytu RA v ČR a střední Evropě vůbec.

8.1 Výzkumné cíle

- 1) Prozkoumat relační agresi u dětí v 5. až 9. třídě základní školy:
 - Prozkoumat užití Škály relační agrese na české populaci
 - Srovnat užití různých metod měření RA a jejich výsledků
 - Srovnat vývojové rozdíly v relační agresi
- 2) Prozkoumat genderové rozdíly v relační agresi
 - Prozkoumat genderové rozdíly v relační agresi u dětí v závislosti na různých metodách měření
- 3) Prozkoumat vztah mezi relační agresi a úzkostností
 - Zjistit korelaci mezi metodami měření RA a Škálou úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS)
- 4) Prozkoumat vztah mezi relační agresi a depresivitou
 - Zjistit korelaci mezi metodami měření RA a Škálou depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS)

8.2 Výzkumné hypotézy

Hypotézy vztahující se k 1. výzkumnému cíli

H1: Mezi metodami RAS a Vrstevnickým hodnocením RA pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

H2: Mezi metodami RAS a CSBS-T pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

H3: Mezi metodami CSBS-T a Vrstevnickým hodnocením RA pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

H4: Věk respondentů má statisticky signifikantní efekt na úroveň relační agrese měřenou pomocí RAS.

Hypotézy vztahující se ke 2. výzkumnému cíli

H5: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití metody RAS.

H6: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití Vrstevnické nominace RA.

H7: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití metody CSBS-T.

Hypotézy vztahující se k 3. výzkumnému cíli

H8: Mezi sebesuzovací škálou RAS a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

H9: Mezi Vrstevnickým hodnocením RA a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

H10: Mezi CSBS-T a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Hypotézy vztahující se k 4. výzkumnému cíli

H11: Mezi sebeposuzovací škálou RAS a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

H12: Mezi Vrstevnickým hodnocením RA a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní korelace.

H13: Mezi CSBS-T a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

9. Design výzkumu

9.1 Typ výzkumu a postup získávání dat

Ve výzkumu byl užit kvantitativní design. Kvantitativní výzkum se na rozdíl od kvalitativního designu zaměřuje pouze na omezené množství kvalit objektu. Tyto kvality objektů se ale dají měřit přesněji. Na druhou stranu měření někdy opomíjí některé širší zákonitosti a zaměřuje se pouze na určité jevy. Výzkum užívá neexperimentálních metod – ty nezkoumají kauzalitu jevů, ale pouze se zabývají tím, zdali mezi jevy nacházíme vztah či nikoli (Ferjenčík, 2010).

Ve výzkumu bylo užito několik testových metod. První z nich je Škála relační agrese (*Relation aggression scale* – RAS), dále Vrstevnické hodnocení relační agrese, Škála dětského sociálního chování – varianta pro učitele (*Children Social Behavior Scale – Teacher form*), Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS) a Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS). Test probíhal ve variantě tužka-papír z důvodu snazší technické proveditelnosti výzkumu. Celá testová baterie se skládala ze 74 sebesposuzovacích otázek, 5 otázek pro žáka zaměřených na třídu a 7 otázek pro učitele zaměřených na třídu. Taktéž test obsahoval tři otázky na sociodemografická data (pohlaví, věk, třídu). Vyplnění trvalo žákům mezi 20 a 60 minutami.

Testování proběhlo na ZŠ Resslova, což je menší základní škola v centru Prahy. Testování proběhlo v září a říjnu 2019.

Před samotným testováním bylo provedeno pilotní testování, kdy bylo s náhodně vybranými žáky z různých ročníků 2. stupně (celkově 5 dětí, z každého ročníku jeden žák) testováno, zdali jsou pro ně otázky v testu srozumitelné a kolik času na vyplnění testu potřebují. Pilotní testování neukázalo na výraznější problém ohledně porozumění otázkám či jiným potížím při vyplňování.

Samotné testování započalo obcházením jednotlivých tříd, kde byl žákům výzkum ve zkratce představen a následně byl rozdán souhlas s výzkumem pro rodiče žáků. Součástí souhlasu s výzkumem byl i průvodní dopis ohledně zaměření výzkumu, vysvětlení problematiky, naložení s daty a vysvětlení přínosů výzkumu. Následně byli ti žáci, jejichž rodiče dodali souhlas s výzkumem, obeznámeni, kdy bude výzkum probíhat. Po domluvě s učiteli ZŠ Resslova v Praze, byly vyhrazeny 1-2 vyučovací hodiny, kdy testování

probíhalo. Na úvod hodiny děti dostaly informace ohledně testování – z čeho se skládá testová baterie, jak jednotlivé části testu vyplňovat. Žákům bylo vysvětleno, že testy jsou anonymní a bylo zdůrazněno, že výsledky nebudou sdíleny s jejich rodiči, vyučujícími ani spolužáky. Taktéž bylo vysvětleno, že v testu nejsou žádné špatné ani dobré odpovědi. Bylo zdůrazněno, že ani po testu není dobré se spolužáky sdílet, jaká jména do dotazníku uvedli. Taktéž bylo zajištěno pokud možno co největší soukromí pro vyplňování tím způsobem, že děti seděly v lavicích jednotlivě (pokud to bylo možné z technických důvodů) či si mezi sebe a souseda dali např. výtvarný kufřík. Poté byla žákům rozdána testová baterie s kódy, které byly následně přiřazeny k jejich jménům ve Vrstevnickém hodnocení relační agrese a Škále dětského sociálního chování, aby veškerá data byla následně anonymizována. Žáci byli pobídnuti, aby se v případě nejasností doptávali.

Po ukončení testování bylo žákům poděkováno za ochotu účastnit se výzkumu a taktéž jim byla nabídnuta následná psychologická péče. I rodičům byla nabídnuta možnost kontaktu ohledně nejasností či zájmu o výsledky výzkumu. Následně byla třídním učitelům rozdána Škála dětského sociálního chování - forma pro učitele a bylo jim vysvětleno, jak škálu vyplnit. Taktéž jim byla nabídnuta možnost seznámit se s výsledky výzkumu na obecné rovině.

9.2 Testové metody

Ke zkoumání relační agrese byly zvoleny níže uvedené metody zkoumání. Důvody volby těchto konkrétních metod jsou popsány v jednotlivých podkapitolách.

9.2.1 Škála relační agrese

Jakožto sebeposuzovací nástroj pro měření relační agrese byla vybrána Škála relační agrese, v originálním názvu *Relational Aggression Scale (RAS)*. Tato škála byla vytvořena v roce 2018 autory Voulgaridou & Kokkinos. Ti vyvinuli nový nástroj měření na základě nedostatečnosti nástrojů předchozích, přičemž zejména zdůrazňují adekvátní počet položek v jejich škále, oddělení subškál měřících přímé a nepřímé RA chování a nakonec oddělení proaktivní a reaktivní funkce RA. Autoři se taktéž při vybírání položek zaměřili na jasné odlišení RA od sociální agrese a nepřímé agrese, kdy vybrali jen ty položky, které se zaměřují pouze na RA. Zároveň je tato metoda založena na rozsáhlé meta-analýze provedené taktéž těmito autory, jejíž zaměření je přímo na děti mezi 10 a 16 rokem.

Škála relační agrese je složená z 30 položek, z nichž 15 je zaměřených na přímé RA chování a zbylých 15 na nepřímé RA chování.

Mezi přímé relačně agresivní chování patří:

- Manipulativní chování mezi kamarády (*např. Když mě někdo urazí, přesvědčuji ostatní, abychom se s ním už nekamarádili.*)
- Sociální vyloučení (*např. Když se na někoho zlobím, nedovolím mu, aby o přestávkách seděl s mou skupinou kamarádů.*)
- Ignorace (*např. Když se na někoho zlobím, přestanu si jej všímat a nemluví s ním.*)
- Výhrůžky odhalením osobních informací (*např. Vyhrůžuji spolužákům, že když neudělají, co chci, prozradím jejich tajemství ostatním.*)
- Hanobení pověsti (*např. Vymýšlím si o spolužácích věci, které jim mají způsobit potíže u učitelů nebo rodičů.*)

Nepřímé relačně agresivní chování obsahuje tyto formy chování:

- Pomluvy (*např. Když mne některý spolužák rozzlobí, tak se mu za zády posmívám kvůli jeho vzhledu nebo jeho vlastnostem a chování.*)
- Sociální marginalizace (*např. Když někoho nemám rád, přemlouvám spolužáky, aby s ním netrávili čas.*)
- Zlé žerty (*pranks; např. Když se na někoho zlobím, dělám si z něj legraci po telefonu.*)
- Odhalování osobních informací (*např. Když se na někoho rozzlobím, jsem schopen prozradit jeho tajemství ostatním.*)
- Šíření drbů (*např. Šířím lži o některých spolužácích, protože chci, aby je ostatní přestali mít rádi.*)

Zároveň je škála RA rozdělena na dvě další subškály a to proaktivní relační agrese (*např. Vymýšlím si o spolužácích věci, které jim mají způsobit potíže u učitelů nebo rodičů*) a reaktivní relační agrese (*např. Když mne někdo urazí, začnu si plánovat, jak mu to tajně oplatím.*). Skóre se následně počítá ve čtyřech podkategoriích: proaktivní přímá RA (PDRA), proaktivní nepřímá RA (PIRA), reaktivní přímá RA (RDRA), reaktivní nepřímá

RA (RIRA). Faktorová analýza potvrdila, že čtyřfaktorový model odpovídá získaným datům lépe než jednofaktorový model (pouze RA) či dvoufaktorové modely (přímá/nepřímá RA, reaktivní/proaktivní RA) a že každá položka odpovídá tomu faktoru, kterému odpovídat má. Test má taktéž dobrou vnitřní i vnější validitu a reliabilitu.

RAS užívá pětistupňovou škálu hodnocení, kdy jsou spočteny body zvlášť pro každou subškálu (přímá, nepřímá, reaktivní, proaktivní a jejich kombinace) a i celkové skóre RA.

RAS byla poskytnuta se svolením autorů škály Voulgaridou a Kokkinos. RAS má prozatím anglickou a řeckou verzi, pro účely této práce byl proveden překlad škály do českého jazyka. Při překladu byla užitá metoda zpětného překladu (*back-translation*), kdy byl test nejprve převeden z anglického jazyka do českého a následně opět jiným nezávislým překladatelem z českého jazyka do anglického jazyka. Mezi překladem a původní verzí dotazníku nebyly nalezeny zásadní rozdíly, škála byla tedy v této verzi pro účely práce užitá.

Metoda byla vybrána do testové baterie pro její aktuálnost, taktéž dobrý teoretický základ – její autoři jsou taktéž autory poslední meta-analýzy týkající se RA (Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Je to metoda zaměřující se na adolescenty, což se protíná s cíli tohoto výzkumu. Taktéž výhodou metody je rozlišení přímé, nepřímé, reaktivní a proaktivní RA a rozdělené subškály, které poskytují hlubší vhled do RA. Zároveň s autory této metody byla velmi dobrá domluva, díky čemuž byla metoda snadno dostupná.

9.2.2 Vrstevnické hodnocení relační agrese

Pro vrstevnickou nominaci byl ve výzkumu užit nástroj vytvořený Crick et al. v roce 1997. Tento nástroj vychází z velmi podobné škály vyvinuté taktéž Crick et al. v roce 1995. Nástroj celkově obsahuje 14 položek, které jsou zaměřeny na RA, zjevnou agresi a prosociální chování. Pro účely tohoto výzkumu byla užitá pouze část zkoumající RA, což je pěti-položková nominační škála. Pět výroků prezentuje pět typických projevů RA chování. Těchto 5 výroků bylo vybráno na základě analýzy RA chování autory (Crick, 1997).

Každé dítě bylo vyzváno, aby ke každému chování nominovalo 1 až 5 spolužáků ze třídy, u kterých dané chování pozoruje. Následně každé dítě obdrželo skóre od 0 (žádná nominace) až po počet dětí ve třídě minus 1. Standardizace tedy probíhala zvlášť v každé školní třídě. Standardizace byla taktéž provedena pro každou ze subškál (RA, ZA,

prosociální chování, izolace) odděleně, není tedy problematické jednotlivé subškály od sebe oddělit či některé vynechat. Všechny subškály dosahují vysoké reliability, Cronbachova alfa se pohybuje mezi 0,82 – 0,89, specificky u subškály RA mezi 0,94-0,97.

Metoda byla taktéž přeložena z anglického jazyka pomocí Metody zpětného překladu spolu s RAS. Ani u této metody se po zpětném překladu neukázaly žádné zásadní rozdíly ve významu přeložené verze. Metoda byla vybrána na základě adekvátního množství položek pro testovou baterii, snadnou dostupnost, dobré psychometrické kvality a jasnou formulaci a způsob vyhodnocení otázek.

9.2.3 Škála dětského sociálního chování – varianta pro učitele

Škála dětského sociálního chování, v originálu *Children's Social Behavioral Scale-Teacher form (CSBS-T)*, je metoda měření zaměřená na chování dětí v kolektivu z pohledu učitelů. Byla vytvořena Crick et al. v roce 1996. Položky škály byly sestaveny na základě vrstevnické varianty uvedené v předchozí podkapitole a zároveň na základě informací od učitelů a pilotním testování. CSBT-T se skládá z 15 položek, z nichž sedm je zaměřeno na RA, čtyři na ZA a čtyři na sociální chování. Subškály jsou tvořeny tím způsobem, aby subškály odpovídaly vrstevnické variantě. Obdobně jako u předchozí škály jsou na sobě subškály nezávislé, vnitřní konzistence je u všech vysoká (Cronbachova alfa u škály RA je 0,94). Učitelská forma je taktéž založena na nominaci. Učitelé na sedm popsaných druhů chování nominují vždy 1 až 5 žáků ze třídy, u kterých dané chování pozorují. Korelační koeficient s vrstevnickým hodnocením se ukazuje mezi 0,5- 0,65 (Crick, 1996).

Tento nástroj byl vybrán pro stručně a jasně formulované otázky a zároveň dobré psychometrické výsledky, užitečná byla i jeho dostupnost a možnosti využití. Pro překlad byla opět užita metoda zpětného překladu, ani zde se neukázaly komplikace.

9.2.4 Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS)

SUDS je škála na měření akutní úzkostnosti u adolescentů. Metoda má populační normy pro české adolescenty vytvořené pomocí studie s více než 4000 českými žáky. Škála splňuje metodologické požadavky a je postavena na pevném teoretickém základu. Autoři částečně vycházejí z Cattellovy teorie úzkostnosti, kde hovoří zejména o rysu sklíčenosti, který považují za protipól nadšenosti. Dle starších studií autorů (Dolejš a kol., 2014; Skopal, 2016 v Dolejš a Skopal, 2016) úzkostnost souvisí spíše s neuroticismem, pasivním komunikačním stylem, přecitlivělostí, úzkostnou sebenejistotou, sebesnižováním a

depresivitou. Zároveň autoři zdůrazňují, že je třeba rozlišit mezi aktuálním stavem úzkosti a úzkostností jakožto osobnostním rysem (Dolejš a Skopal, 2016).

Škála obsahuje 24 otázek, na něž respondenti odpovídají na 4 bodové Likertově škále (rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Administrace není časově náročná. Účastníci získávají od 24 do 96 bodů. Cronbachova alfa se pohybuje okolo 0,89 (Dolejš a Skopal, 2016).

Tato metoda byla zvolena pro její aktuálnost, zaměření na adolescenty a nedávno vytvořené normy. Zároveň velkou výhodou je také její snadné vyplnění a administrace. Pro účely tohoto výzkumného záměru byla velmi praktickým a užitečným nástrojem.

9.2.5 Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS)

Škála depresivity vznikla v roce 2017 a jejími autory jsou Dolejš, Skopal a Suchá. Škála je jednou z mála pomůcek pro zjišťování akutní míry depresivity specificky pro období adolescence. Předpokládá, že depresivita je určitý osobnostní rys, který se nachází u každého jedince. Nástroj slouží k rozpoznání aktuálního psychického stavu jedince, ne pro rozpoznání depresivity jakožto osobnostního rysu. Škála vychází z Beckovy škály depresivity (1961), kterou ale upravuje pro potřeby adolescentní populace, u které se objevuje zvýšená míra depresivity zejm. mezi 15. - 20. rokem. Z Beckovy škály užívá kategorizaci symptomů, jimiž jsou: nálada, pesimismus, pocit neúspěchu, nedostatek uspokojení, pocit viny, pocit potrestání, pocit sebenávisti, sebeobviňování, sebepoškozující myšlenky, podrážděnost, plačtivost, sociální izolace, nerozhodnost, vnímání těla, snížení pracovní výkonnosti, poruchy spánku, únava, nechut' k jídlu, ztráta váhy, starost o zdraví (Dolejš, Skopal, Suchá, 2018). SDDSS se zaměřuje zejména na činnost, množství energie a náladu jedince, které považuje za oblasti, v nichž se depresivní projevy nejčastěji ukazují (Wojnarová, 2017).

Škála má vytvořené normy od 11 do 16 let založené na poměrně rozsáhlém souboru českých adolescentů. Škála obsahuje 20 tvrzení, na které respondent odpovídá na čtyř bodové Likertově škále (rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Nejméně lze získat 20 bodů, maximálně 80 bodů. Cronbachova alfa je na hladině 0,91 (Dolejš, Skopal, Suchá, 2018).

Tato metoda byla zvolena obdobně jako SUDS pro její aktuálnost, praktičnost a zaměření na adolescenty, což koresponduje se zaměřením této práce.

9.3 Metody zpracování a analýzy dat

Statistické zpracování dat bylo provedeno nejprve přepisem do programu Microsoft Office Excel a následně v programu STATISTICA 13. Pro statistické vyhodnocení bylo užito deskriptivních statistických metod a grafů, t-testu pro dva nezávislé soubory, Pearsonova korelačního koeficientu, faktorové analýzy, měření vnitřní validity pomocí koeficientu Cronbachova alfa a lineárního multiparametrického modelu.

První kapitola vyhodnocení výzkumu se bude věnovat popisu výsledků pomocí deskriptivních metod charakterizujících výzkumný soubor a následně budou uvedeny u každé užití metody určité základní popisné informace pomocí popisné statistiky. Metody deskriptivní neboli popisné statistiky jsou metody, které reálně naměřená data převádí do zkoncentrovaného počtu ukazatelů, které se následně dají snáze interpretovat. Mezi tyto metody patří výpočet aritmetického průměru, mediánu, směrodatné odchylky, maximální a minimální hodnoty apod. (Anděl, 1993).

Pro bližší zkoumání sebesposuzovací škály RAS bude užito faktorové analýzy, skrze kterou bude ověřen čtyřfaktorový model, na jehož základě jsou vytvořeny 4 subškály RAS a dále jim odpovídající položky. Dále pro určení reliability škály byl užit ukazatel Cronbachova alfa a to jak pro celou škálu, tak pro jednotlivé subškály. Vnitřní konzistenci pomocí Cronbachovy alfy bylo užito nejen pro zkoumání RAS, ale také Vrstevnického hodnocení.

Pro popis vlivu věku na RA byl užit lineární multiparametrický model, kde byl zkoumán efekt jak věku, tak pohlaví na RAS. Lineární model nebyl vytvořen pro další metody měření RA (vrstevnické hodnocení RA, CSBS-T) vzhledem k nenormálnímu rozdělení. U všech metod měření (RAS, Vrstevnické hodnocení, CSBS-T, SDDSS, SUDS) byl užit t-test pro dva nezávislé soubory pro popis genderových rozdílů v RA.

Dále byl užit Pearsonův korelační koeficient pro nalezení vztahu mezi metodami měření RA, tedy RAS, Vrstevnickým hodnocením a CSBS-T. Korelační koeficient byl užit i pro ověření vztahu mezi metodami měření RA a škálami úzkostnosti SUDS a depresivity SDDSS.

9.4 Etické aspekty

Při výzkumu bylo dbáno na dodržení etických pravidel spojených s výzkumem. Souhlas s provedením výzkumu na ZŠ Resslova v Praze byl potvrzen písemným svolením ředitele školy Mgr. Jaromírem Procházkou (viz příloha 6). Účastníci výzkumu museli předem donést informovaný souhlas s výzkumem, potvrzený zákonným zástupcem žáka (viz příloha 7). Účastníci byli prostřednictvím průvodního dopisu, který byl přiložen k souhlasu s výzkumem, předem informováni o podstatě testování, taktéž jim bylo vysvětleno, jaké metody jsou součástí testové baterie. Zároveň zde bylo shrnuto, jaký je smysl a účel výzkumu, jak bude s daty naloženo a k čemu budou výsledky výzkumu užity (viz příloha 8).

Před samotným průběhem výzkumu byli účastníci informováni o dobrovolnosti výzkumu a možnosti odstoupit během vyplňování testu. Data byla bezprostředně po odevzdání anonymizována a zpracována v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Po ukončení testování byla žákům nabídnuta možnost následné psychologické konzultace.

Vzhledem k citlivému obsahu dotazníků byla věnována dostatečná péče ochraně dat. Papirové dotazníky byly uchovány v zamykatelné skříňce, ke které měl přístup jen výzkumník. Do počítače byla data zaznamenávána pod anonymními kódy, není tedy možné spojit konkrétní výsledky výzkumu a určitého žáka školy. Tato data jsou chráněna heslem počítače, které zná pouze výzkumník.

10. Výzkumný soubor

Tato kapitola se zaměří na charakteristiku výzkumného souboru. K jeho popisu bude užito deskriptivní statistiky.

10.1 Výběr respondentů

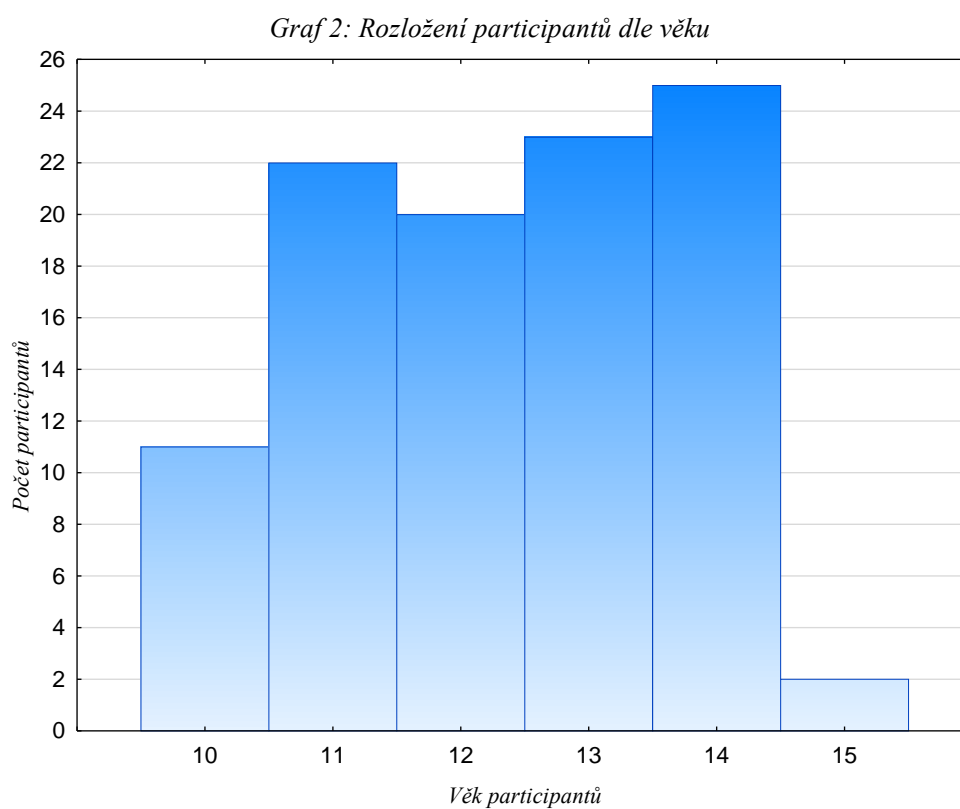
Soubor byl vybrán na základě nepravděpodobnostních metod výběru, není tedy možné zobecnit výsledky výzkumu na celou populaci. Ve výzkumu byl užit příležitostný výběr. Ten se vyznačuje tím, že jedinci jsou vybráni spíše na základě příležitosti pro provedení výzkumu než jiných kritérií (Gavin, 2008). Tento typ výzkumu byl vybrán zejména z toho důvodu, že jde o prvotní sondu do této oblasti a zároveň není snadné pro podobná citlivá témata dostat souhlas rodičů a dětí ve chvíli, kdy děti osobu výzkumníka neznají. Taktéž je pro podobný výzkum třeba užít skupinu dětí, které mezi sebou mají silné vztahy a tráví spolu hodně času – školní prostředí je tedy pro podobný výzkumný záměr ideální.

Výzkumný soubor v této práci tvoří žáci základní školy ZŠ Resslerova, kde v současné chvíli autorka této práce působí jako školní psycholog. Výzkum se zaměřuje na žáky 2. stupně, včetně 5. třídy. Účast 5. tříd, kde jsou jedinci na hranici adolescence (některým žákům je 10 let, některým 11 let) byla zvolena na základě pilotního testování, kdy pro žáka dané třídy byly otázky srozumitelné a zároveň při následném rozhovoru uváděl, že se otázky týkají témat, která se v jeho kolektivu objevují. Po výsledném zvážení byla tedy tato třída do souboru zahrnuta.

10.2 Popis výzkumného souboru

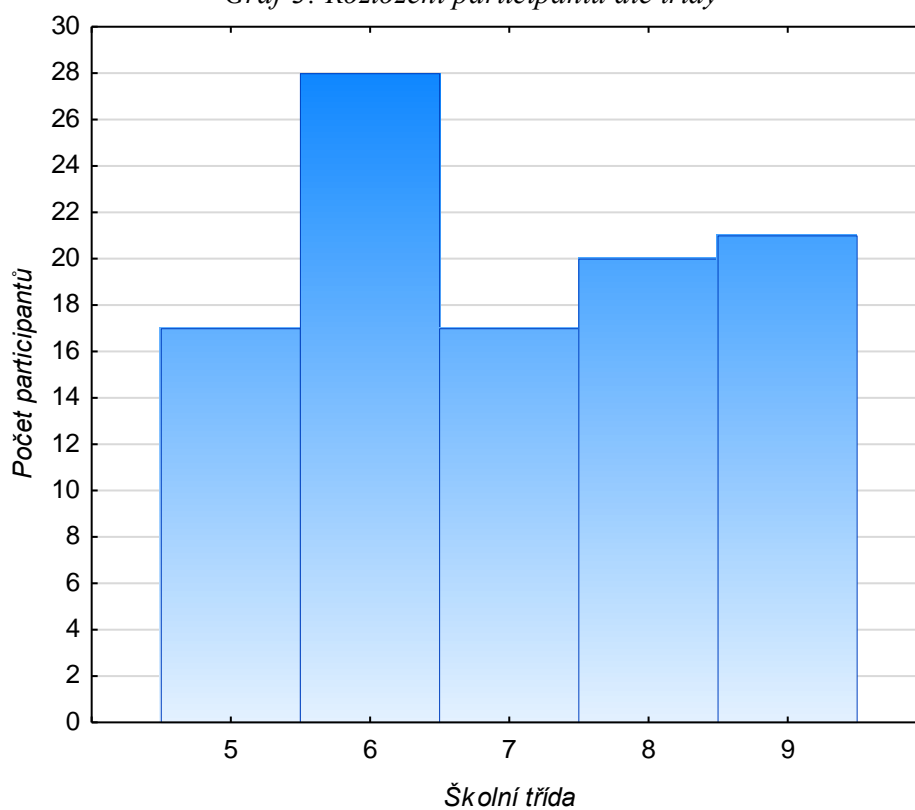
V rámci výzkumu se podařilo získat data od 110 žáků. Z původně oslovených 128 žáků 18 žáků nedoneslo souhlas zpět do školy či jejich zákonní zástupci nesouhlasili s účastí dítěte ve výzkumu. 7 účastníků výzkumu muselo být následně ze souboru vyřazeno, nejčastěji z důvodu nedostatečných jazykových dovedností (4), které žákům bránily v porozumění testové baterii či neúplnému vyplnění testové baterie (2). V jednom případě žák během výzkumu odstoupil od účasti, protože mu testová baterie připadala příliš dlouhá. Někteří žáci nebyli osloveni z důvodu dlouhodobější nepřítomnosti ve škole v době, kdy probíhala distribuce souhlasu s výzkumem či nepřítomnosti v době testování.

Výsledný zkoumaný soubor 103 žáků se skládá z 53 chlapců a 50 dívek ve věku od 10 do 15 let. Průměrný věk žáků je 12,33 let ($SD=1,38$) a medián je 12 let, podrobněji je rozložení vidět z grafu 2 níže.



Rozložení dětí do školních tříd je obdobné. Do výzkumu byly zařazeny děti od 5. do 9. třídy, median je 6. třída (viz. graf 3). Důvodem většího počtu dětí z šestých tříd jsou dvě třídy v tomto ročníku. Oproti tomu 5., 7. a 8. ročník obsahuje vždy pouze jednu třídu. V devátém ročníku jsou sice třídy dvě, obě jsou ale málo početné.

Graf 3: Rozložení participantů dle třídy



11. Analýza dat a výsledky výzkumu

Tato kapitola se zaměří na analýzu dat a shrnutí výsledků výzkumu. Při popisu bude postupováno dle výše popsaných výzkumných otázek. První kapitola se týká analýzy užitých metod, další kapitoly se zabývají výsledky metod v závislosti na výzkumných otázkách.

11.1 Popis výsledků v rámci jednotlivých metod

V první kapitole jsou postupně popsány psychometrické vlastnosti jednotlivých metod s důrazem na Škálu relační agrese (RAS), která prozatím nebyla v ČR užitá. U metod SUDS a SDDSS budou srovnány výsledky s již dříve provedenými výzkumy.

11.1.1 RAS

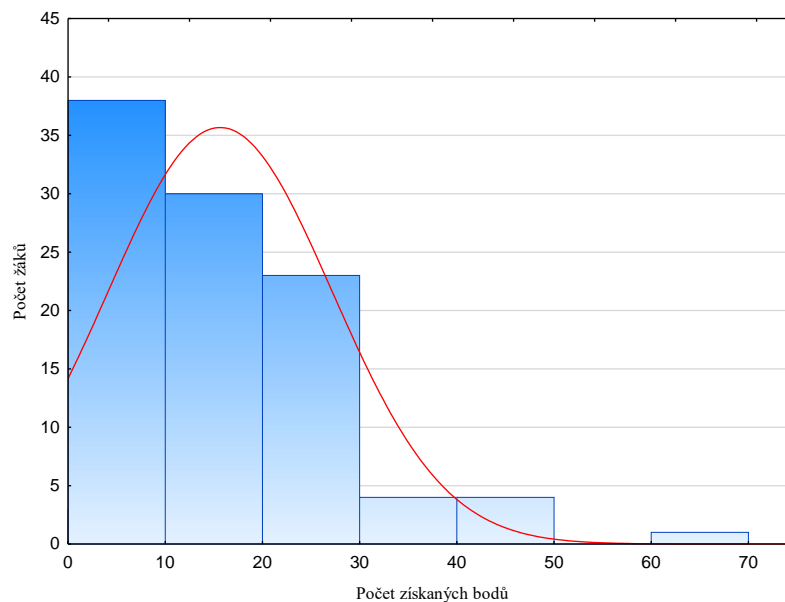
Nejprve budou uvedeny obecné výsledky měření. Žáci mohli ve škále RAS získat od 0 bodů do 150 bodů, k horní hranici se nikdo z žáků nepřiblížil. Většina žáků se pohybovala okolo 15 bodů.

Tabulka 1: Výsledky RAS

N	Průměr	Median	Minimum	Maximum	SD
103	15,65	15,00	0,00	62,0	11,52

Podrobnější popis rozložení je vidět dále v grafu č. 4. Nejvíce žáků se pohybuje v první kohortě 0-10 bodů, poté počet žáků v jednotlivých kohortách klesá. Nad 30 bodů už nastává výrazný pokles, pouze 1 žák se pohybuje nad hranicí 50 bodů.

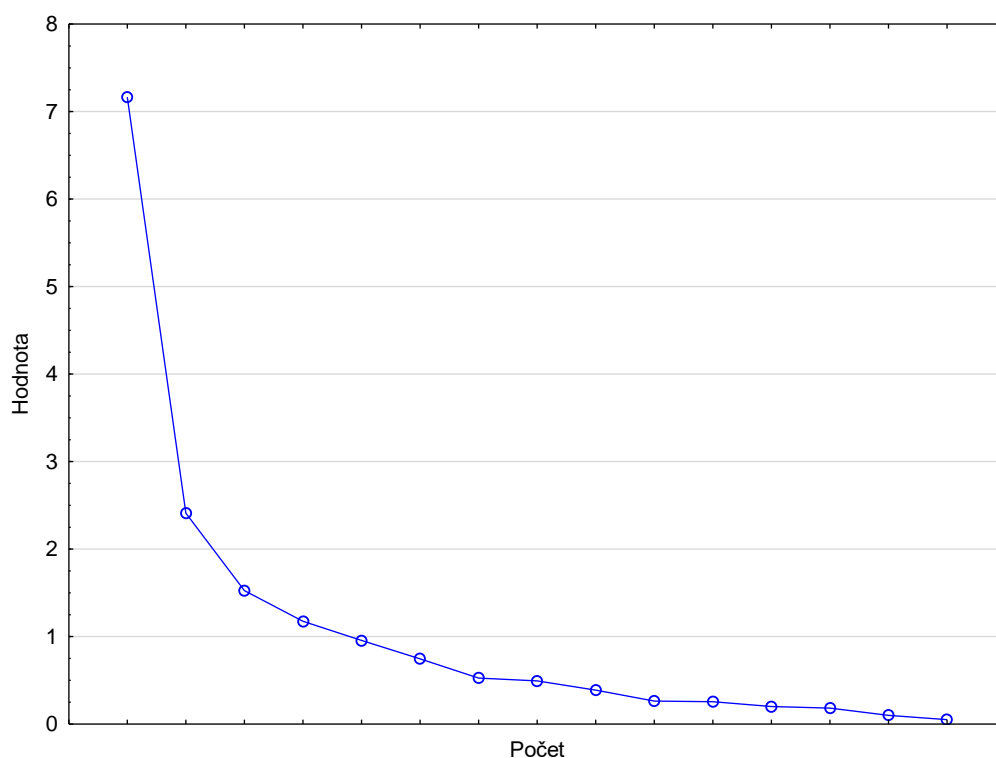
Graf 4: Rozložení skóre RAS



Jak je již popsáno výše, Škála relační agrese měří RA v rámci 4 subškál, kterými jsou přímá, nepřímá, reaktivní a proaktivní agrese. V rámci hlubšího prozkoumání škály se zde zaměříme na ověření přítomnosti čtyř základních faktorů u této škály. Dále bude ověřena reliabilita škály pomocí ukazatele vnitřní konzistence Cronbachova alfa.

Při faktorové analýze bude ověřen čtyřfaktorový model popsáný autory této škály. Při faktorové analýze bylo užito rotace varimax raw. Jak lze vidět z grafu č. 5, množství faktorů škály není úplně jednoznačné. Na základě teze autorů by měl modelu nejvíce odpovídat čtyřfaktorový model. To lze částečně potvrdit jednak na základě toho, že položky poměrně odpovídají těmto 4 faktorům (není zde úplná shoda – jak můžeme pozorovat v tabulce 2, některé položky sytí více faktorů zároveň). Zároveň pro užití čtyřfaktorového modelu svědčí i to, že všechny 4 faktory se objevují nad hodnotou 1, což někteří autoři popisují jako hranici přijetí daného faktoru. I u původní studie provedené autory škály, autoři popisují možné užití jak jednofaktorového modelu či dvoufaktorového modelu, což se potvrdilo (viz graf 5; Voulgaridou & Kokkinos, 2018).

Graf 5: Výběr počtu faktorů RAS



Čtyřfaktorový model vysvětluje 48 % rozptylu, přičemž nejvíce procent rozptylu vysvětluje první faktor (viz tabulka 2).

Tabulka 2: Čtyřfaktorový model RAS

Faktor	Vlastní číslo	% celkového rozptylu	Kumulativní vlastní číslo	Kumulativní %
1	7,65	25,50	7,65	25,50
2	2,87	9,58	10,52	35,08
3	2,06	6,86	12,58	41,95
4	1,73	5,76	14,31	47,72

Zajímali jsme se i o to, jak by vypadal dvoufaktorový model, protože RAS se dá rozdělit jak na čtyři subšlály (přímá/nepřímá + proaktivní/reaktivní RA) či pouze na dvě subškály (přímá/nepřímá či proaktivní/reaktivní RA). Dvoufaktorový model vysvětluje 35 % rozptylu, tedy o 13 % méně než model čtyřfaktorový.

Zároveň je zajímavé se podívat i na jednofaktorový model RA. Někteří autoři jsou zastánci tohoto modelu, protože mají pocit, že další dělení RA není výzkumně podloženo. Jednofaktorový model vysvětluje 25,5 % rozptylu.

Tabulka 3: Metoda hlavní osy s rotací varimax raw

	Faktor RIRA	Faktor RDRA	Faktor PIRA	Faktor PDRA
1 (PIRA)	0,51	0,10	0,40	0,31
2 (RDRA)	0,35	0,41	-0,11	0,15
3 (PDRA)	0,13	0,12	0,52	-0,06
4 (RIRA)	0,55	0,17	0,27	-0,07
5 (PIRA)	0,32	0,20	0,62	0,12
6 (RDRA)	-0,14	0,71	0,17	0,07
7 (PDRA)	-0,11	-0,13	0,16	0,73
8 (RIRA)	0,13	0,19	-0,01	-0,11
9 (PIRA)	0,14	0,16	0,70	0,14
10(RDRA)	0,07	0,71	0,02	-0,16
11(PDRA)	0,48	-0,16	-0,15	0,02
12 (RIRA)	0,43	-0,03	0,22	0,29
13 (PIRA)	0,60	0,06	0,20	-0,04
14(RDRA)	0,35	0,41	0,11	0,55
15(PDRA)	0,24	0,37	-0,04	0,33
16 (RIRA)	0,64	-0,09	0,25	0,14
17 (PIRA)	0,59	-0,06	0,30	0,01
18(RDRA)	-0,14	0,79	0,21	0,11
19(PDRA)	-0,10	0,23	0,54	0,21
20 (RIRA)	0,42	0,45	0,12	0,29
21 (PIRA)	0,29	-0,05	0,11	0,65
22(RDRA)	0,37	0,40	0,22	0,29

23(PDRA)	0,06	0,35	0,09	0,68
24 (RIRA)	0,36	0,40	0,11	0,03
25 (PIRA)	0,29	0,04	0,74	0,08
26(RDRA)	0,03	0,23	0,68	0,30
27(PDRA)	0,23	0,08	0,64	0,07
28 (RIRA)	0,20	0,10	0,73	-0,08
29 (PIRA)	0,84	-0,02	0,21	0,09
30(RDRA)	0,09	0,70	0,22	0,08
Výkl. Roz	4,04	3,60	4,20	2,48
Prp.Totl	0,13	0,12	0,14	0,08

U některých položek, které mají sytit určitý faktor, se ukazuje, že sytí faktor jiný či sytí více faktorů zároveň. U většiny položek ovšem platí, že sytí ten faktor, který bychom předpokládali.

Reliabilita RAS je zjišťována pomocí koeficientu Cronbachova alfa. Její hodnota pro celou škálu dosahuje hodnoty $\alpha=0,89$, což hodnotíme jako uspokojivé. Korelace položek se pohybuje od 0,03 do 0,6 (viz tab. 4). U položek 7, 8 a 11 je korelace velmi nízká, stálo by tedy za úvahu, zdali tyto položky ve škále ponechat. Těmito položkami jsou: 7) *Vyhrožuji spolužákům, že když neudělají, co chci, prozradím jejich tajemství ostatním;* 8) *Když se na někoho zlobím, dělám si z něj legraci po telefonu;* 11) *Vyhrožuji svým kamarádům, že se s nimi přestanu přátelit, pokud nebudou dělat, co po nich chci.*

Tabulka 4: Analýza položek RAS

Položka	Průměr	Rozptyl	SD	Korelace položky s celkem	Alfa po odstranění
1	15,74	122,51	11,07	0,58	0,87
2	15,91	126,06	11,23	0,34	0,88
3	15,24	120,11	10,96	0,38	0,88
4	15,72	123,15	11,10	0,44	0,87
5	15,83	120,75	10,99	0,61	0,87

6	14,55	117,79	10,85	0,41	0,88
7	16,16	129,22	11,37	0,17	0,88
8	16,06	129,30	11,37	0,10	0,88
9	15,94	122,31	11,06	0,55	0,87
10	15,01	120,55	10,98	0,36	0,88
11	16,14	130,01	11,40	0,04	0,88
12	15,98	125,96	11,22	0,36	0,88
13	16,09	127,46	11,29	0,34	0,88
14	15,81	119,40	10,93	0,56	0,87
15	15,89	124,53	11,16	0,35	0,88
16	16,14	126,87	11,26	0,38	0,88
17	16,16	127,80	11,31	0,39	0,88
18	14,54	115,82	10,76	0,49	0,87
19	15,16	115,58	10,75	0,44	0,88
20	15,45	118,24	10,87	0,55	0,87
21	16,17	128,56	11,34	0,34	0,88
22	15,53	116,95	10,81	0,55	0,87
23	16,01	123,85	11,13	0,44	0,87
24	15,46	121,00	11,00	0,40	0,88
25	15,86	120,54	10,98	0,55	0,87
26	15,28	114,87	10,72	0,60	0,87
27	15,67	119,22	10,92	0,49	0,87
28	15,91	122,18	11,05	0,49	0,87
29	16,08	125,65	11,21	0,47	0,88
30	15,38	116,87	10,81	0,55	0,87

Pokud bychom škálu rozdělili na dvě subškály: škálu přímé RA (DRA) a nepřímé RA (IRA), vnitřní konzistence u subškály DRA se ukazuje $\alpha=0,79$. Korelace položek s celkem se pohybuje mezi $r=0,3-0,6$, kromě dvou položek, které dosahují hodnot okolo nuly. Těmito položkami jsou opět položka č. 7 a položka č. 11. Subškála nepřímé RA (IRA) má vnitřní konzistenci na hladině $\alpha=0,84$, přičemž většina položek dosahuje korelace $r=0,4-0,65$. Položka č. 8 dosahuje pouze korelace 0,1.

Pokud bychom RAS rozdělili na dvě subškály druhým možným způsobem, na subškálu proaktivní RA (PRA) a reaktivní RA (RRA), PRA dosahuje vnitřní konzistence $\alpha=0,79$, přičemž korelace položek se pohybuje mezi $r=0,20-0,65$. Jedna položka dosahuje pouze hodnoty 0,1 (položka č. 11). Subškála RRA dosahuje vnitřní konzistence $\alpha=0,81$, přičemž korelace položek se pohybuje mezi 0,35-0,63. Jedna položka dosahuje pouze hodnoty 0,14 (položka č. 8).

Nakonec při kombinaci proaktivní/reaktivní a přímé/nepřímé agrese vznikají 4 subškály: proaktivní přímá relační agrese (PDRA), reaktivní přímá relační agrese (RDRA), proaktivní nepřímá relační agrese (PIRA) a reaktivní nepřímá relační agrese (RIRA). Zde je krátký popis vnitřní konzistence každé z těchto subškál. PDRA dosahuje vnitřní konzistence $\alpha=0,53$, položky 7 a 11 opět dosahují slabé korelace, u ostatních položek se korelace pohybuje mezi $r=0,3-0,5$. PIRA dosahuje vnitřní konzistence $\alpha=0,83$, korelace položek se pohybuje mezi $r=0,5-0,7$, pouze položka č. 21 dosahuje nižší korelace ($r=0,3$). RIRA dosahuje vnitřní konzistence $\alpha=0,61$, korelace položek se pohybuje mezi $r=0,3-0,45$, s výjimkou položky č. 8, která dosahuje korelace pouze 0,15. U poslední ze subškál RDRA se vnitřní konzistence ukazuje $\alpha=0,79$, korelace položek se pohybuje od $r=0,3$ do $r=0,65$.

Tabulka 5: Vnitřní konzistence subškál RAS

subškála	Cronbachova alfa	Korelace položek s celkem
DRA	0,79	0,3-0,6
IRA	0,84	0,4-0,65
PRA	0,79	0,20-0,65
RRA	0,81	0,35-0,63
PDRA	0,53	0,3-0,5
RDRA	0,79	0,3-0,65
PIRA	0,83	0,5-0,7
RIRA	0,61	0,3-0,45

Ukazuje se tedy, že vnitřní konzistence některých subškál je nižší, zejm. u subškály PDRA. To je ovlivněno zejména některými položkami, které příliš nekorelují s celkem. Zároveň při rozdělení škály na dvě subškály (ať už přímá/nepřímá či reaktivní/proaktivní RA) se vnitřní konzistence ukazuje kolem $\alpha=0,80$, což považujeme za velmi uspokojivé.

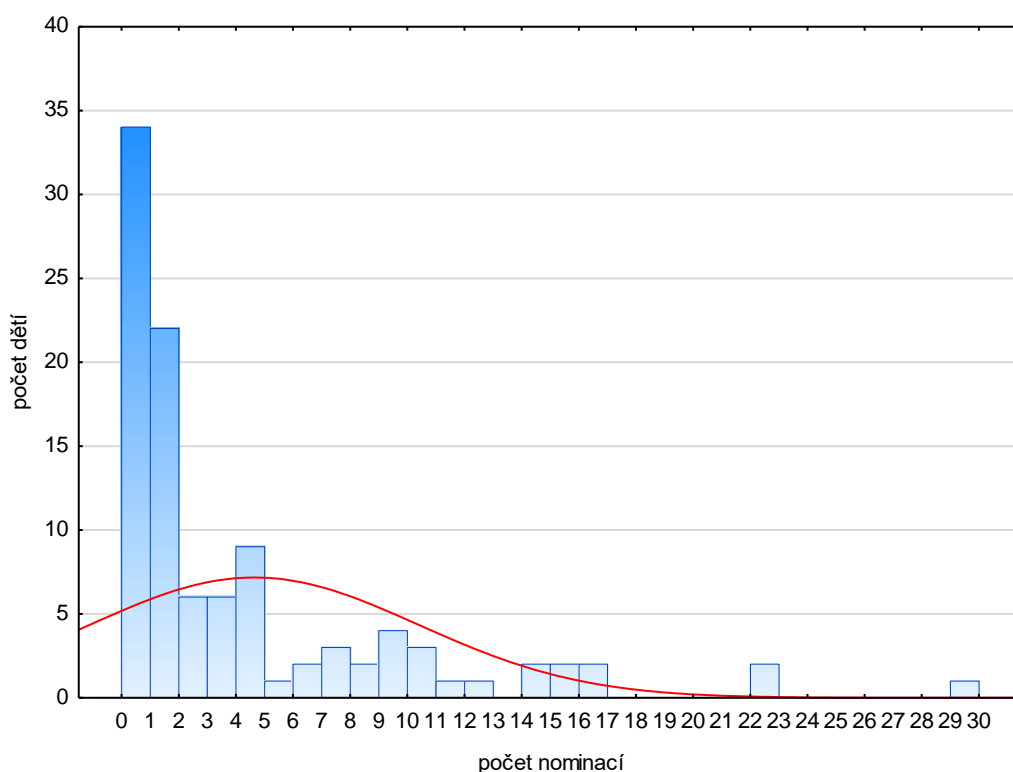
11.1.2 Vrstevnické hodnocení relační agrese

U metody vrstevnického hodnocení můžeme pozorovat, že průměrný počet nominací byl celkem nízký ($r=4,6$), tedy o něco méně než 5 nominací na dítě. V grafu níže můžeme vidět, že nejčastěji se děti pohybují v kategorii mezi 1 a 5 nominacemi, poměrně hodně dětí taktéž nezískalo žádnou nominaci. Čím vyšší počet nominací, tím počet dětí v dané kategorii pravidelně klesá (graf 6). Rozložení u této škály neodpovídá normálnímu rozdělení.

Tabulka 6: Vrstevnické hodnocení RA

N	Průměr	Median	Minimum	Maximum	SD
103	4,61	2,00	0,00	30,00	5,73

Graf 6: Vrstevnické hodnocení RA



Vnitřní konzistence škály (Cronbachova alfa) se pohybuje na hodnotě $\alpha=0,84$. Korelace položek se pohybuje mezi 0,58-0,72, nejnižší korelace se objevuje u položky č. 3 (*Ignoruje některé spolužáky, schválně s nimi nemluví*).

To mohlo být zapříčiněno tím, že žáci nechápali toto chování jakožto projev agrese, ale zařazovali do popisu i spolužáky, kteří mají problém s komunikací, jsou vyřazeni z kolektivu apod. Mohlo to být založeno na dojmu, že tyto děti se takto chovají naschvál, přesto, že to tak být nemusí.

Tabulka 7: VH: Korelace položek škály s celkem

Položka	Průměr	Rozptyl	SD	Korelace položky s celkem	Alfa po odstranění
1	3,53	20,2	4,49	0,62	0,81
2	3,83	22,7	4,77	0,71	0,79
3	3,92	24,6	4,96	0,58	0,82
4	4,18	23,9	4,89	0,71	0,80
5	3,17	17,1	4,14	0,72	0,79

11.1.3 CSBS-T

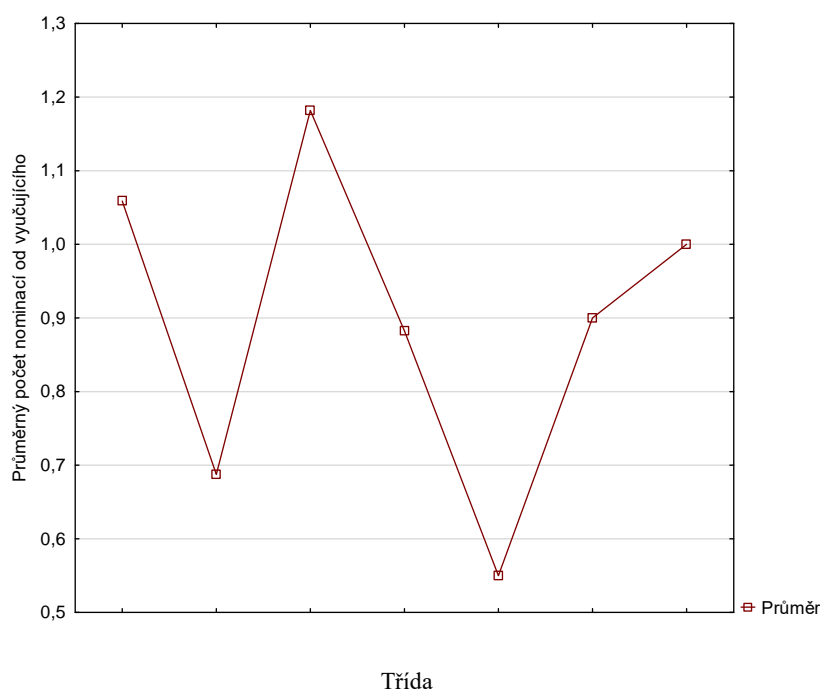
Škálu dětského sociálního chování ve variantě pro učitele (CSBS-T) vždy vyplňoval třídní učitel pro svou třídu. Každé dítě mohlo získat 0-7 nominací od třídního učitele. Jak můžeme pozorovat v tabulce níže, žáci byli ohodnoceni 0-4 nominacemi, přičemž průměrný počet nominací je 0,85. Nejvíce dětí nedostalo od učitelů žádnou nominaci.

Tabulka 8: CSBS-T

N	Průměr	Median	Minimum	Maximum	SD
103	0,85	0	0	4,00	1,11

Když se podíváme na počty nominací dle tříd, můžeme pozorovat, že každý učitel dával různý průměrný počet hodnocení – nejvíce nominací dával třídní učitel 6.B oproti tomu nejméně třídní učitel 8. třídy. To je ovšem také ovlivněno tím, kolik dětí ve které třídě je. V méně početných třídách (9. A, 9. B) je šance na nominaci vyšší než ve velkých třídách, kterými jsou zejm. 5., 7. a 8. třída. Průměrný počet hodnocení ve třídách se pohyboval od téměř 1,2 nominace na dítě do 0,55 nominace na dítě, největší rozdíl mezi třídami je tedy okolo 0,7 bodu.

Graf 7: Průměrný počet nominací od třídních učitelů v závislosti na třídě



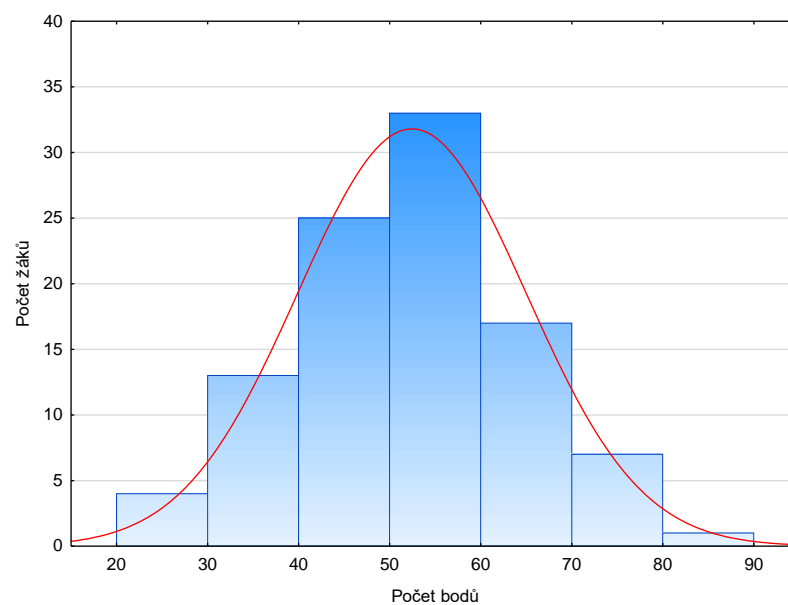
11.1.4 SUDS

V tabulce 9 jsou popsány průměrné výsledky škály měřící úzkostnost SUDS. Nikdo ze žáků neskóruje na minimální hranici 24 bodů ani na maximální hranici 94 bodů. Jak je vidět, největší počet žáků se pohybuje mezi 50 a 60 body. Můžeme pozorovat normální rozdělení, lehké zešikmení odpovídá předchozím studiím (Dolejš & Skopal, 2016).

Tabulka 9: Výsledky SUDS

N	Průměr	Median	Minimum	Maximum	SD
103	52,44	53	27	83	12,55

Graf 8: Zobrazení průměrných skóre v SUDS



SUDS má standardizaci na populaci českých adolescentů, proto můžeme srovnat výsledky našeho výzkumu s dalšími výzkumnými studii. Jak vidíme níže (tab. 10), co se týče průměrů pro chlapce a dívky, výsledky výzkumu se velmi podobají údajům Dolejš a Skopal (2016). Nejvýraznější rozdíl pozorujeme u 11letých dětí, kdy v našem výzkumu takto staří žáci dosahují výrazně nižšího průměrného skóre. To může být způsobeno jak malým souborem v našem výzkumu, tak tím, že v porovnání se souborem Dolejš a Skopala náš soubor neobsahuje žáky z osmiletých gymnázií, kteří mohou v jedenácti letech během prvního ročníku na gymnázium zažívat zvýšenou úzkost.

Tabulka 10: Srovnání SUDS Dolejš a Skopal (2016) a Čížková (2019)

SUDS – Dolejš a Skopal (2016)			SUDS – Čížková (2019)		
Pohlaví	Průměr	SD	Pohlaví	Průměr	SD
D	55,55	10,73	D	55,15	12,96
CH	51,54	10,44	CH	49,72	11,61
Věk	Průměr	SD	Věk	Průměr	SD
11	52,32	10,25	11	44,4	10,83
12	52,97	11,11	12	52,9	11,33
13	54,03	10,85	13	56,45	22
14	54,22	10,67	14	55,92	25

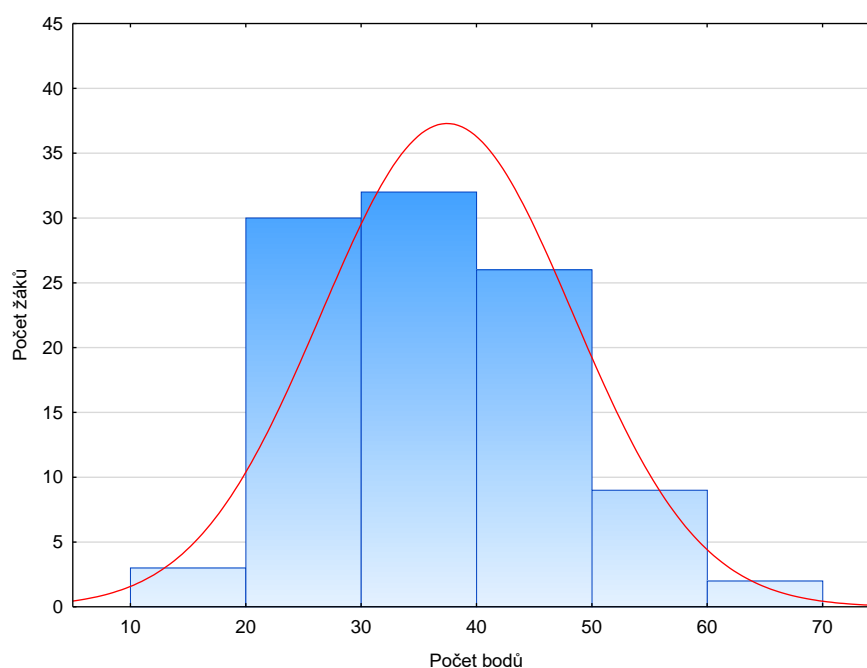
11.1.5 SDDSS

Tato podkapitola se zabývá výsledky škály depresivity SDDSS. Většina žáků se pohybuje mezi hodnotami 21 bodů až 49 bodů. Jak pozorujeme z grafu, několik jedinců se pohybuje i na dolní hranici 20 bodů. K horní hranici 80 bodů se nikdo z žáků nepřiblížil, mezi 60 a 70 body se pohybují pouze 2 žáci.

Tabulka 11: Výsledky SDDSS

N	Průměr	Minimum	Maximum	SD
103	37,45	20,00	70,00	10,91

Graf 9: Zobrazení průměrných skóre v SDDSS



Ve srovnání se studií Dolejš, Skopal a Suchá (2018; tabulka 12) se opět ukazují nejvýraznější rozdíly u 11letých dětí, tentokrát chlapců. Ti v našem výzkumu získali průměrně o 10 bodů méně než ve studii Dolejš, Skopal a Suchá (2018). U ostatních věkových kategorií se taktéž objevují rozdíly, jsou ale v rozmezí rozdílu do 5 bodů.

Tabulka 12: Srovnání SDDSS Dolejš, Skopal a Suchá (2018) a Čížková (2019)

SDDSS Dolejš, Skopal a Suchá (2018)				
Věk	Průměr CH	SD	Průměr D	SD
11	38,28	10,70	38,92	11,28
12	36,17	9,98	38,42	9,98
13	36,31	9,90	41,54	10,48
14	36,63	9,60	39,21	11,16
SDDSS Čížková (2019)				
Věk	Průměr CH	SD	Průměr D	SD
11	28,11	6,95	37,33	10,82
12	38,22	10,47	33,7	9,19
13	32,45	7,76	46,5	13,66
14	38,41	9,57	42	9,13

11.2 Porovnání užitých metod měření RA

V této podkapitole je zkoumán vzájemný vztah mezi různými metodami měření relační agrese. Těmito metodami jsou RAS, Vrstevnická škála relační agrese a CSBS-T. Ke srovnání metod je použito Pearsonova korelačního koeficientu, protože předpokládáme, že by se měl objevit vzájemný vztah mezi metodami měření, vzhledem k tomu, že všechny měří stejný jev (RA).

Tabulka 13: Vztah mezi metodami měření RA

	RAS	Vrst. hodn.	CSBS-T
RAS	1,00	-0,01	-0,02
Vrstevnické hodnocení	-0,01	1,00	0,67*
CSBS-T	-0,02	0,67*	1,00

V tabulce 13 můžeme pozorovat, že statisticky signifikantní korelace se ukázala pouze mezi Vrstevnickým hodnocením RA a CSBS-T ($r=0,67$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Se sebesuzovací škálou RAS nekoreluje ani Vrstevnické hodnocení RA ani CSBS-T.

11.3 Vztah relační agrese a věku a pohlaví

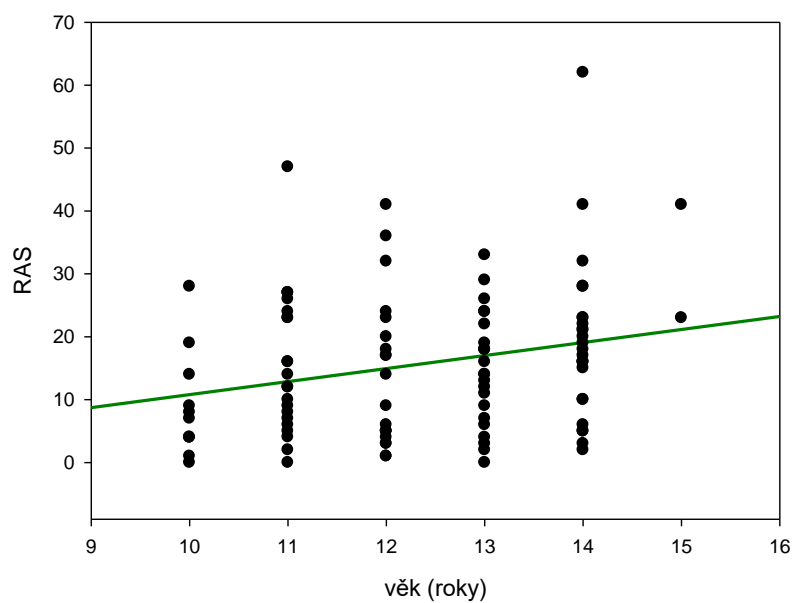
Tato podkapitola se zaměřuje na vývojové rozdíly v relační agresi. Pro popsání proměnlivosti relační agrese vzhledem k věku jsme se rozhodli užít model lineární multiparametrické regrese. Do tohoto modelu jako další efekt přidáváme pohlaví dítěte – to na základě předchozích studií, které častěji popisují genderové rozdíly v relační agresi.

Tabulka 14: Lineární model efektu věku a pohlaví na RAS

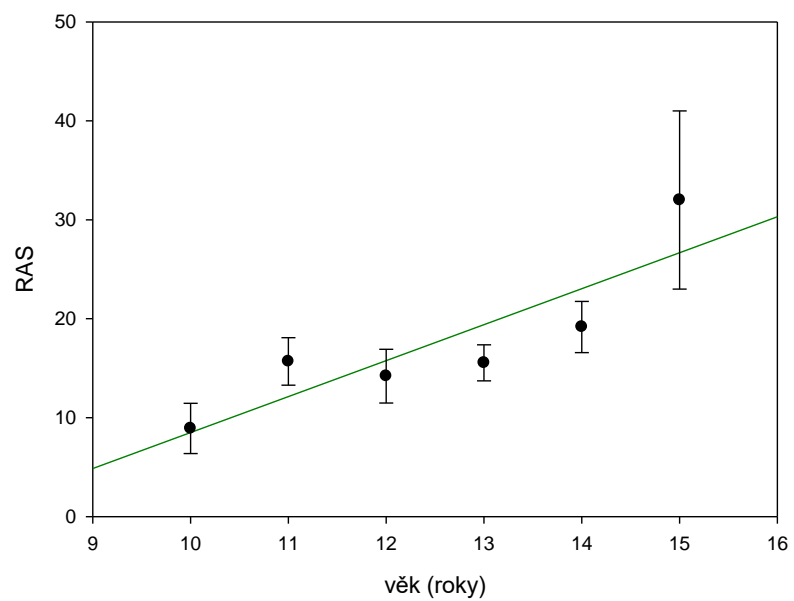
	b*	St.Er. b*	b	St.Er. b	t	p
Intercept			-10,42	10,03	-1,04	0,30
Věk	0,25	0,09	2,05	0,81	2,55	0,01*
Pohlaví	0,06	0,09	1,42	2,22	0,64	0,52

Jak můžeme pozorovat z tabulky 14, pohlaví, na rozdíl od věku, nemá na průměrné výsledky v RAS statisticky významný efekt. Oproti tomu efekt věku na výsledky RAS se ukazuje jako statisticky signifikantní ($b=2,05$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Tento efekt můžeme pozorovat i z grafu 10 a 11. První z grafů ukazuje efekt v rámci průměrného skóre žáků, v druhém grafu jsou navíc přidány i SD průměrů. Výsledný efekt ukazuje, že čím jsou žáci starší, tím se u nich zvyšuje průměrné skóre v RAS škále.

Graf 10: Vliv věku na RAS



Graf 11: Průměrné skóre v RAS, SD a efekt věku



Obdobně Pearsonův korelační koeficient zkoumající sílu vztahu mezi věkem a průměrným skórem v RAS se ukázal jako statisticky signifikantní ($r=0,25$, $p=0,01$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

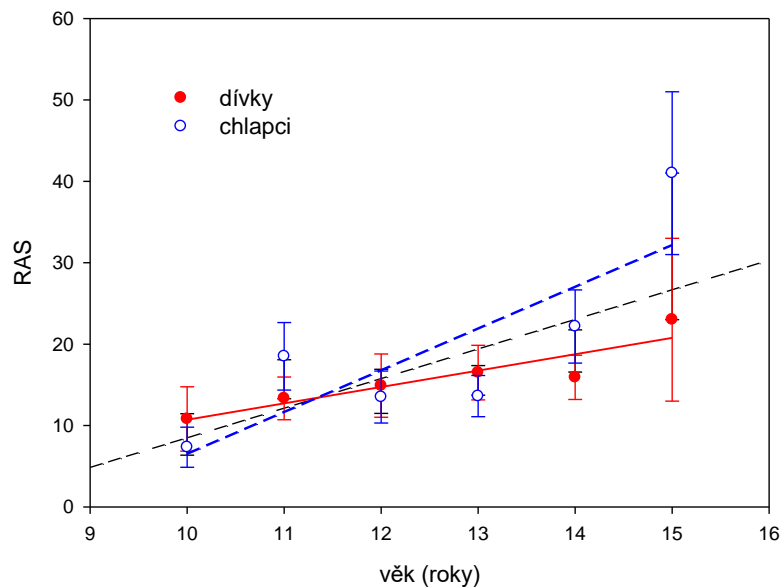
Zaměřili jsme se také na vliv věku na RAS skóre zvláště pro chlapce a dívky.

Tabulka 15: Efekt věku na RAS dle věku

	b	SE b	t	p
Dívky	1,33	0.99	1.33	0.19
Chlapci	2,78	1.25	2.18	0.03*

Ukazuje se, že efekt věku na RAS je větší u chlapců než u dívek. U dívek se neukázal statisticky signifikantní efekt věku na RAS skóre, přestože skóre s věkem roste. U chlapců je tento nárůst výraznější a efekt vychází jako statisticky signifikantní ($t=2,18$; $p=0,03$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). V grafu 12 můžeme pozorovat nárůst průměrného skóre u starších chlapců oproti chlapcům mladším a o pár bodů vyšší nárůst u chlapců oproti dívkám.

Graf 12: Vliv věku na RAS skóre u chlapců a dívek



Pro popsání efektu věku a pohlaví na výsledky v CSBS-T a Vrstevnické hodnocení RA se vzhledem k standardizaci dat v rámci třídy nedá efekt věku na RA přímo zkoumat – děti i učitelé vždy nominovali ty děti, které jsou v rámci dané třídy relačně agresivnější, to ale neznamená, že by tyto označili i ve chvíli, kdy by mohli označit děti z jiných tříd. Z toho důvodu tedy efekt věku u těchto metod nezkoumáme.

Dále v této podkapitole zkoumáme genderové rozdíly v relační agresi. Pro popsání genderových rozdílů byl užit **t-test** pro dva nezávislé soubory, kde jsme se zaměřili jak na genderové rozdíly v rámci sebeposuzovací metody (RAS), vrstevnického hodnocení (Vrstevnická škála relační agrese) i hodnocení učitelů (CSBS-T).

První jsme testovali genderové rozdíly s užitím sebeposuzovací škály RAS. V rámci této metody se neukázaly žádné signifikantně významné rozdíly v RA. Jak můžeme vidět v tabulce 16, chlapci průměrně bodovali o přibližně 2 body výše ve škále.

Tabulka 16: Genderové rozdíly v RAS

Prům D	Prům Ch	N (D)	N (CH)	SD (D)	SD (CH)	T	p
14,84	16,41	50	53	9,77	12,99	-0,83	0,4

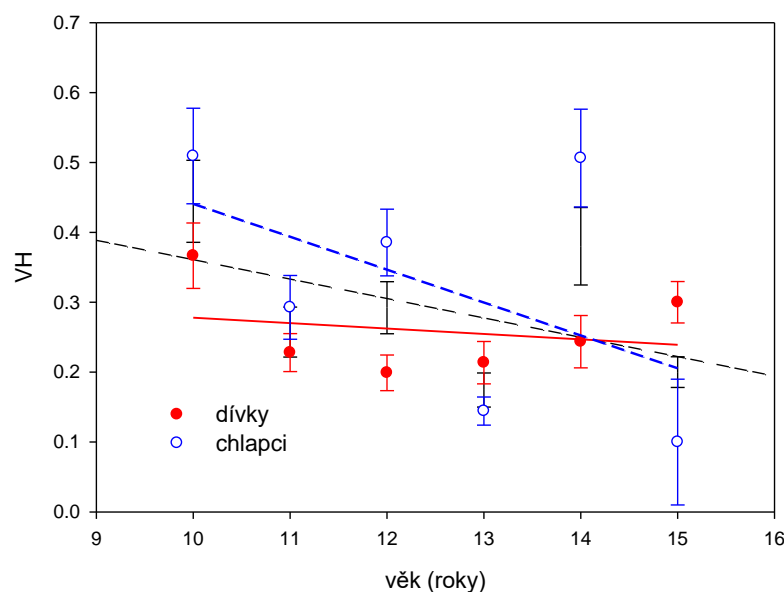
Dále srovnáváme rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých subškálách RAS (tab. 17). V subškále **PIRA** (proaktivní nepřímá relační agrese) se neukázaly žádné signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami, chlapci mají opět o přibližně jeden bod vyšší průměrnou hodnotu. V subškále **PDRA** (proaktivní přímá relační agrese) se signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami taktéž neukázaly, chlapci opět dosahují o něco vyššího skóre (0,6 bodu). V subškále **RIRA** (reaktivní nepřímá relační agrese) se neukázaly signifikantní rozdíly mezi žáky a žákyněmi. Chlapci opět dosahují mírně vyššího skóre (o 0,6 bodu). V poslední ze čtyř subškál **RDRA** (reaktivní přímá relační agrese) dosahovali jak chlapci, tak dívky nejvyššího průměrného skóre, neukázal se však žádný signifikantní rozdíl mezi pohlavími. U tohoto subtestu byl rozdíl nejmenší (jen o 0,2 bodu).

Tabulka 17: Genderové rozdíly v subškálách RAS

Subškála	Prům D	Prům Ch	SD (D)	SD (CH)	t	p
PIRA	1,56	2,34	2,08	3,37	-1,39	0,16
PDRA	3,02	3,66	2,52	3,54	-1,03	0,3
RIRA	2,14	2,77	2,11	3,15	-1,19	0,24
RDRA	7,59	7,73	5,4	5,22	-0,14	0,89

Dále jsme srovnávali rozdíly mezi chlapci a dívkami v metodě vrstevnického hodnocení (Vrstevnická škála relační agrese). V grafu 13 můžeme pozorovat rozdíly ve Vrstevnické škále RA v závislosti na věku žáků a žákyň. Zde můžeme vidět, že 10, 12 a 14letí chlapci dosahují výrazně vyšších hodnot než dívky, velký propad je u 13letých žáků, kde dívky průměrně získaly o něco vyšší průměrné skóre než chlapci. Průměrné výsledky ve Vrstevnickém hodnocení s vyšším věkem klesají.

Graf 13: Průměrné skóre ve Vrstevnickém hodnocení RA v závislosti na věku



T-test pro dvě nezávislé skupiny sice neukázal statisticky významné genderové rozdíly ve Vrstevnickém hodnocení RA (na hladině významnosti $\alpha=0,05$), jak ale můžeme vidět v tabulce 18, chlapci dostali od vrstevníků průměrně o 1,9 nominací více než dívky, což při celkovém průměru okolo 4-5 nominací je zajímavé.

Tabulka 18: Genderové rozdíly ve Vrstevnickém hodnocení RA

Prům (D)	Prům (Ch)	N (D)	N (CH)	SD (D)	SD (CH)	t	p
3,6	5,57	50	53	3,95	6,91	-1,76	0,08

Při užití metody CSBS-T, při které třídní učitelé nominují žáky na základě popsaného chování, průměrně vyššího skóre dosahovaly dívky (0,9), jejichž průměrné skóre je ale pouze o 0,09 bodu vyšší než průměrné skóre chlapců (0,81). Tento rozdíl se neukázal jako statisticky významný ($t=-0,40$, $p=0,69$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Tabulka 19: Genderové rozdíly v CSBS-T

Prům (D)	Prům (Ch)	N (D)	N (CH)	SD (D)	SD (CH)	t	p
0,9	0,81	50	53	0,99	1,21	0,40	0,69

Pro srovnání jsme se podívali i na rozdíly mezi chlapci a dívkami v SDDSS a SUDS. Statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami se objevují jak u škály SUDS ($t=2,21$; $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$) i u škály SDDSS ($t=2,82$; $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Tabulka 20: Genderové rozdíly v SUDDS a SUDS

	Prům D	Prům Ch	N (D)	N (CH)	SD (D)	SD (CH)	t	p
SUDS	55,16	49,72	50	53	12,96	11,61	2,21	0,029*
SDDSS	40,46	34,56	50	53	11,17	9,92	2,82	0,005*

11.4 Vztah relační agrese a úzkostnosti a depresivity

Tato podkapitola se zabývá vztahem RA a úzkostnosti a depresivity. Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu se zaměří nejprve na úzkost měřenou pomocí SUDS a následně depresivitu měřenou pomocí SDDSS.

Tabulka 21: Pearsonův korelační koeficient pro SUDS a RAS/Vrstevnické hodnocení/CSBS-T

	RAS	Vrstevnické hodnocení	CSBS-T
SUDS r	0,10	0,01	0,02
SUDS p	0,28	0,86	0,82

Jak můžeme vidět v tabulce 21, výzkum neukázal vztah mezi SUDS a žádnou metodou měření relační agrese (RAS, Vrstevnické hodnocení RA, CSBS-T). Všechny korelační koeficienty se ukázaly jako velmi nízké (mezi 0,0-0,1) a žádný vztah se neukázal jako statisticky signifikantní.

Tabulka 22: Pearsonův korelační koeficient pro SDDSS a RAS/Vrstevnické hodnocení/CSBS-T

	RAS	Vrstevnické hodnocení	CSBS-T
SDDSS r	0,01	0,05	-0,01
SDDSS p	0,90	0,59	0,91

Podobně jako u škály úzkostnosti SUDS, tak ani korelace metod na měření relační agrese se škálou depresivity SDDSS se neukázala jako významná. Korelační koeficienty se pohybují kolem 0, nepozorujeme žádnou statisticky významnou korelaci.

11.5 Hypotézy

Hypotézy vztahující se k 1. výzkumnému cíli

H1: Mezi metodami RAS a Vrstevníckým hodnocením RA pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

Korelační koeficient mezi RAS a Vrstevníckým hodnocením relační agrese se neukázal jako statisticky signifikantní ($r=-0,01$).

Hypotézu H1 zamítáme.

H2: Mezi metodami RAS a CSBS-T pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

Korelační koeficient mezi RAS a CSBS-T se neukázal jako statisticky signifikantní ($r=0,02$).

Hypotézu H2 zamítáme.

H3: Mezi metodami CSBS-T a Vrstevníckým hodnocením RA pozorujeme statisticky významnou pozitivní korelaci.

Korelační koeficient mezi Vrstevníckým hodnocením RA a CSBS-T se ukázal statisticky signifikantní ($r=0,67$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H3 přijímáme.

H4: Věk respondentů má statisticky signifikantní efekt na úroveň relační agrese měřenou pomocí RAS.

Lineární multiparametrická regrese ukázala, že věk respondentů má statisticky signifikantní vliv na výsledky respondentů ve škále relační agrese RAS ($b^*=0,25$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H4 přijímáme.

Hypotézy vztahující se ke 2. výzkumnému cíli

H5: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití metody RAS.

Chlapci dosahují průměrně vyššího skóre v RA při užití RAS, tyto rozdíly se ovšem neukázaly jako statisticky signifikantní ($t=-0,83$, $p=0,4$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$), statisticky významné rozdíly se neukázaly ani v žádné ze subškál RAS.

Hypotézu H5 zamítáme.

H6: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití Vrstevnícké nominace RA.

Chlapci opět dosahují vyššího průměrného skóre při užití metody Vrstevníckého hodnocení RA, tento rozdíl se ovšem taktéž neukázal jako statisticky signifikantní ($t=-1,76$, $p=0,08$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H6 zamítáme.

H7: Dívky dosahují statisticky signifikantně vyššího skóre v RA než chlapci při užití metody CSBS-T.

Při srovnání počtu nominací získaných v rámci metody CSBS-T se neukázaly statisticky signifikantní rozdíly mezi chlapci a dívkami ($t=-0,40$, $p=0,69$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H7 zamítáme.

Hypotézy vztahující se k 3. výzkumnému cíli

H8: Mezi sebeuposuzovací škálou RAS a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi RAS a SUDS se ukázal 0,10, což nepotvrzuje statisticky signifikantní vztah mezi RAS a SUDS ($r=0,10$, $p=0,28$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H8 zamítáme.

H9: Mezi Vrstevníckým hodnocením RA a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi Vrstevníckou nominací RA a SUDS se ukazuje 0,01, nepotvrdil se tedy statisticky významný vztah mezi těmito jevy ($r=0,01$, $p=0,86$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H9 zamítáme.

H10: Mezi CSBS-T a škálou úzkostnosti SUDS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi CSBS-T a SUDS se ukázal 0,02, opět se tedy neukázal statisticky významný vztah mezi těmito jevy ($r=0,02$, $t=0,82$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H10 zamítáme.

Hypotézy vztahující se k 4. výzkumnému cíli

H11: Mezi sebeposuzovací škálou RAS a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi RAS a SDDSS se ukazuje $r=0,01$, mezi těmito škálami tedy nepozorujeme statisticky signifikantní vztah ($r=0,01$, $p=0,90$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H11 zamítáme.

H12: Mezi Vrstevnickým hodnocením RA a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi Vrstevnickou škálou RA a SDDSS se ukázal $r=0,05$, mezi těmito škálami tedy nepozorujeme statisticky signifikantní vztah ($r=0,05$, $p=0,59$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H12 zamítáme.

H13: Mezi CSBS-T a škálou depresivity SDDSS se ukazuje statisticky signifikantní pozitivní korelace.

Korelační koeficient mezi CSBS-T a SDDSS se ukazuje $r=-0,01$, mezi těmito škálami tedy nepozorujeme statisticky signifikantní vztah ($r=-0,01$, $p=0,91$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$).

Hypotézu H13 zamítáme.

12. Diskuse

Základním cílem výzkumu bylo prozkoumat relační agresi na výzkumném vzorku českých adolescentů se zaměřením na vývojové aspekty, srovnat různé metody měření relační agrese, prozkoumat genderové rozdíly v relační agresi a zjistit vztah relační agrese s úzkostností a depresivitou.

Při tvorbě výzkumného záměru a výzkumných otázek byly východiskem dosavadní výzkumy. Z těch vyplývá, že s RA se během života setká kolem 40 % dětí, přesto první studie na toto téma jsou teprve z roku 1995 (Crick et al., 1995; Nishioka, Coe, Burke, Hanita & Sprague, 2011). Od té doby studií na toto téma výrazně přibýlo, rozšířily se metody zkoumání a postupně se také zkoumají vztahy mezi RA a dalšími psychologickými jevy. Výrazný vliv na studium RA měly v poslední době tři velké meta-analýzy. Ty zpochybňují dosavadní vnímání RA jakožto „ženského typu agrese“. Jedna z těchto studií shledává genderové rozdíly v RA za natolik nevýznamné, že na tomto základě autoři nepokládají za přiléhavé hovořit o „mužské“ a „ženské“ agresi (Card et al., 2008). Další meta-analýzy se shodují na tom, že genderové rozdíly se objevují pouze při užití některých metod měření a spekulují, zdali metody, které genderové rozdíly ukazují (hodnocení učitelů, rodičů, pozorování) nejsou příliš zatíženy genderovými stereotypy (Voulgaridou & Kokkinos, 2019; Archer, 2004).

Výzkum představený v této práci je také zaměřen na genderové rozdíly v RA. Výsledky výzkumu neukázaly statisticky významné genderové rozdíly v RA při užití žádné ze tří výzkumných metod, kde první metoda byla sebeuposuzovací (RAS), druhá byla založena na vrstevnické nominaci (Vrstevnické hodnocení RA) a poslední užívá nominace učitelů (CSBS-T). Statisticky signifikantní rozdíly se sice neukázaly při užití žádné z těchto metod, největší rozdíly mezi chlapci a dívkami se ukázaly při užití vrstevnické nominace. U této metody dostaly dívky průměrně 3,6 nominací a oproti tomu chlapci 5,57 nominací ($t=-1,76$, $p=0,08$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Při užití metody RAS dosahují chlapci také průměrně vyššího skóre, při užití CSBS-T získaly průměrně vyšší počet nominací dívky. Tyto výsledky podporují meta-analýzu Card et al. (2008), kde autoři popisují genderové rozdíly v RA jako velmi málo významné. Tomu by odpovídalo i to, že studie Carda (2008) se zaměřuje na děti a adolescenty, což odpovídá našemu výzkumnému souboru. Další meta-analýzy popisují genderové rozdíly pouze při užití metod hodnocení rodičů, učitelů či u pozorovacích metod – vysvětlují následně tyto rozdíly tak, že učitelé,

rodiče či výzkumníci jsou ovlivněni genderovými stereotypy a předpokládají, že dívky budou relačně agresivnější oproti chlapcům. Toto se v našem výzkumu nepotvrdilo – z těchto metod jsme užili pouze hodnocení učitelů. Metoda hodnocení učitelů sice neukazuje statisticky signifikantní výsledky ($t=2,21$; $p=0,69$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$), na druhou stranu je jedinou z metod, která ukazuje rozdíly mezi chlapci a dívkami v tom směru, že chlapci jsou méně relačně agresivní než dívky. Výsledky meta-analýzy Archer (2004) a Voulgaridou & Kokkinos, (2019) se v našem výzkumu sice nepotvrzují, přesto ale pouze při užití této metody dívky získaly vyšší průměrné skóre než chlapci, můžeme tedy spekulovat, zdali genderové stereotypy u učitelů nemohly částečně výsledky ovlivňovat.

Vliv na genderové rozdíly v RA může mít také sociokulturní prostředí, ze kterého respondenti pocházejí. Ukazuje se, že velká většina výzkumů (80 %) do této doby byla provedena v Severní Americe (Lansford et al., 2012). Výzkumy realizované v různých zemích světa ukazují, že vliv kultury na RA byl silnější než vliv pohlaví. V českém prostředí prozatím žádné studie zkoumající RA provedeny nebyly. Až na základě dalších výzkumů provedených v této oblasti bude možné lépe posoudit, jak na genderové rozdíly v RA dané sociokulturní prostředí působí.

Vzhledem k malému souboru respondentů v našem výzkumu jsme zkoumali i genderové rozdíly ve škálách úzkostnosti (SUDS) a depresivity (SDDSS), abychom zjistili, zdali genderové rozdíly v těchto škálách odpovídají standardizaci škály na české populaci. Stejně jako ve standardizační studii Dolejš a Skopal (2016) a Dolejš, Skopal a Suchá (2018) se ukázaly statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v tom směru, že dívky skórovaly v obou dotaznících průměrně výše než chlapci (SUDS: $t=2,21$; $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$; SDDSS: $t=2,82$; $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Vzhledem k tomu, že tyto výsledky odpovídají standardizační studii, lze předpokládat, že náš výzkumný vzorek nebyl zatížen žádnou specifickou chybou, co se týče genderových rozdílů.

Jak je popsáno výše, ukazuje se, že různé metody měření relační agrese mohou mít vliv na výsledky měření a ne vždy se mezi těmito metodami ukazuje silný vzájemný vztah, přestože měří tentýž jev. Ukazuje se, že pouze kolem 13 % výzkumů užilo při zkoumání RA více výzkumných metod než jednu, což je vzhledem k rozdílným výsledkům měření poměrně překvapivé a je otázkou, v jaké míře můžeme tyto výzkumy následně zobecnit

(Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Každá metoda měření je zároveň vhodná pro jinou věkovou skupinu – do naší studie jsme původně plánovali zařadit i hodnocení rodičů, následně jsme ale od tohoto záměru upustili, protože u souboru adolescentů má výpověď rodičů poměrně nízkou hodnotu (Weyns et al., 2017). V naší studii se statisticky signifikantní korelace metod měření ukázala pouze mezi hodnocením učitelů (CSBS-T) a Vrstevnickým hodnocením RA ($r=0,67$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Toto zjištění odpovídá předchozím výzkumům, kdy se korelační koeficient taktéž pohyboval mezi 0,5-0,6 (Weyns et al., 2017). Oproti tomu se korelace RAS škály s ostatními metodami ukázala jako téměř nulová ($r=-0,01$ a $r=-0,02$). Předchozí výzkumy taktéž neuvádí příliš silný vztah mezi vrstevnickou nominací a sebeposuzovacími metodami, korelace se pohybují mezi 0,13-0,31 (Voulgaridou & Kokkinos, 2019). Vzhledem k silnému vztahu mezi CSBS-T a Vrstevnickým hodnocením se můžeme ptát, čím je ovlivněna velmi slabá korelace s RAS. V pilotní studii RAS autoři Voulgaridou a Kokkinos (2018) nesrovnávali škálu s jinými než sebeposuzovacími metodami. Při srovnání s dalšími sebeposuzovacími metodami měřícími RA se ukázala korelace kolem 0,40.

Pro vysvětlení velmi slabé korelace RAS škály a dalších metod měření v našem výzkumu nabízíme možná vysvětlení. Prvním může být nedostatečná schopnost sebehodnocení RA u dětí mezi 10-15 roky. RA je chování, které má částečně nepřímou či skrytou povahu, děti si tedy nemusí být plně vědomy toho, jak často a v jaké intenzitě se u nich dané chování objevuje. Na základě nedostatku náhledu mohou následně podhodnocovat četnost RA chování. Toto vysvětlení by podporoval i průměrný růst skóre v RAS spolu s věkem. První interpretací růstu RAS skóre spolu s věkem může být vysvětlení, že starší děti jsou relačně agresivnější než mladší děti, které užívají jiných typů agrese. Zároveň je také možné, že děti s vyšším věkem získávají na své chování větší náhled a zvyšuje se schopnost si RA chování uvědomit a zaznamenat. Další možnou hypotézou je vhodnost užití sebeposuzovacích metod při měření jevů jako např. RA, kdy se žáci mohou snažit odpovídat v co nejvíce společensky přijatelném modu. Zde taktéž mohlo hrát roli prostředí školy, ve kterém byl výzkum proveden. Přestože žáci byli ujištěni o anonymitě dotazníků, mohly zde sehrát roli obavy ohledně upřímného přiznání svého chování a toho, co by mohlo následovat. Školní prostředí může být pro některé žáky natolik spojeno se známkami, hodnocením a tresty, že je pro ně těžké odpovídat upřímně, pokud ví, že dané chování není společensky správné.

Vnitřní konzistence u všech užitých metod se ukázala jako velmi dobrá a metody se ukázaly jako spolehlivé (koeficient Cronbachova alfa se pohybuje u všech užitých metod kolem 0,80). U škály relační agrese RAS jak faktorová analýza, tak analýza položek potvrdily výsledky předešlých studií (Voulgaridou & Kokkinos, 2018). U tří položek RAS se ukázala výrazně nízká korelace s celkem – stálo by tedy za to zvážit, zdali do budoucna tyto položky nevyřadit. Zároveň zde mohl hrát roli i překlad – ve dvou z daných položek je užito slovo „vyhrožovat“, což má možná v češtině příliš negativní konotaci a stálo by za to zamyslet se, zdali nezkusit najít přiléhavější překlad. Vzhledem k tomu, že škála je nově vytvořená, nebyly prozatím publikovány žádné další výzkumné studie, se kterými by bylo možné výsledky srovnat. Toto srovnání by bylo užitečné zejména pro porovnání s dalšími metodami měření (hodnocení vrstevníky a učiteli), kde nebyla nalezena téměř žádná statisticky významná korelace.

Zaměřili jsme se také na vztah věku a RA. Ukázalo se, že věk má signifikantní efekt na relační agresi ($b=2,05$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Čím jsou děti starší, tím vyšší úroveň RA u nich můžeme pozorovat. Toto zjištění odpovídá předchozím studiím, kde autoři uvádí, že během vývoje se děti postupně přesouvají od fyzické agrese k verbální a později k relační, která je kognitivně nejnáročnější, proto jsou jedinci schopni RA plně užít až v adolescenci (Ostrov & Godleski, 2010). V adolescenci RA nabývá většího významu, protože vrstevnická skupina má v tomto vývojovém období zásadní vliv. Následkem toho je RA pro adolescenty velmi zraňující, protože se zaměřuje na postavení jedince v sociální skupině (Prinstein et al., 2001). Efekt věku jsme vzhledem k rozdělení dat mohli srovnávat pouze v rámci sebeposuzovací škály RAS. Jak se ale ukazuje výše, tyto výsledky nekorelují s dalšími metodami měření RA. Je tedy otázkou, zdali pouze starší děti nezískávají na své chování větší náhled a na základě toho jsou upřímněji schopny samy sebe hodnotit v rámci sebeposuzovací škály. Korelace RAS a Vrstevnického hodnocení u starších dětí je $r=0,24$, což je podstatně silnější vztah než u mladších dětí. Na druhou stranu bychom očekávali, že starší děti oproti mladším žákům budou mít lépe vyvinutou schopnost své odpovědi upravit do společensky přijatelnějšího modu.

Nakonec byly srovnány výsledky měření RA se škálami SUDS a SDDSS, které měří depresivitu a úzkostnost. Ukazuje se, že mezi metodami měření RA (RAS, CSBS-T, Vrstevnické hodnocení RA) a škálami SUDS a SDDSS se neukázal statisticky významný vztah (korelační koeficienty se pohybují mezi -0,0 až 0,05). Toto zjištění nepodporuje předešlé výzkumy (Pomerantz, Parent, Forehand, Breslend & Winer, 2017; Murray-Close,

Ostrov & Crick, 2007; Storch, Bagner, Geffken & Baumeister, 2004), které popisují vztah mezi internalizovanými symptomy jako deprese a úzkostnost a RA.

Z uvedených teorií vysvětlující genderové rozdíly v RA bychom našli nejsilnější podporu pro *Teorii sociálních rolí*, výsledky výzkumu ale nepřinášejí jasné závěry. *Teorie sociálních rolí* popisuje RA (na rozdíl od ZA) jako výrazně kulturně podmíněnou, což vzhledem k tomu, že náš vzorek pochází z jednoho sociokulturního prostředí, nemůžeme potvrdit ani vyvrátit. Předpokládané genderové rozdíly se v českém prostředí neukázaly, což nepodporuje další teorie, které považují rozdíly v RA za univerzální. Naše výsledky spíše poukazují na to, že genderové rozdíly vznikají v závislosti na stereotypních schématech mužů a žen ve společnosti, což podporuje výše uvedenou teorii.

Prvním limitem studie je výzkumný soubor. Respondenti jsou žáci jedné základní školy v Praze, což může mít na získané výsledky vliv. Výzkumný soubor je poměrně malý (pouze 103 žáků). Relační agrese je ovlivněná prostředím, ve kterém žák pobývá, což ve vztahu k vrstevníkům je zejména třída, ve které respondenti tráví hodně času a vytváří si zde silné sociální vazby. Minulé výzkumy ukázaly, že třída může výrazně ovlivnit míru RA u jednotlivců (Rohlf, Krahe & Busching, 2016). Taktéž může úroveň RA ovlivnit vyučující a jeho učební styl a přístup ke třídě (Weyns et al., 2017). Pro další studie této problematiky by určitě bylo dobré použít vzorek respondentů z různých škol a získaná data vzájemně srovnat, neopomenout i osmiletá gymnázia a specializované ZŠ.

Dalším limitem výzkumu mohlo být, že všechny metody na měření relační agrese (RAS, CSBS-T i Vrstevnické hodnocení RA) byly v českém prostředí užity poprvé a pro příležitost této studie byl vytvořen i překlad. Pro získání komplexnějších psychometrických dat o metodách by bylo užitečné získat standardizaci těchto metod na populaci českých adolescentů. Například u některých položek ze škály RAS, které velmi slabě korelovaly s celkem, nemůžeme jasně určit, zdali šlo o špatné psychometrické kvality této položky či zdali je slabá korelace způsobena špatným překladem. Oproti tomu možnost užití SUDS a SDDSS byla pro výzkumný cíl výhodou – obě metody jsou vytvořené nedávno a mají nové normy pro adolescenty, proto bylo užitečné srovnat data účastníků našeho výzkumu s normami. Ukázalo se, že v rámci úzkostnosti a depresivity se náš výzkumný vzorek od populace výrazně nelišil – jediný výrazný rozdíl jsme pozorovali v depresivitě u 11letých chlapců, kdy chlapci v našem výzkumném souboru dosahovali podstatně nižších hodnot.

Další limit této výzkumné práce může být v metodě hodnocení učitelů CSBS-T. V českém kontextu, kdy děti mají jednoho třídního učitele a s ostatními učiteli přichází do styku pouze při pár vyučovacích hodinách týdně, je výsledná informace výrazně zkreslena náhledem daného vyučujícího. Bylo by lepší, pokud by bylo možné získat údaje od více vyučujících – v klasických školách se ale pro učitele ukazuje jako příliš obtížné hodnotit žáky ostatních tříd, protože děti dostatečně neznají v rámci jejich sociálního chování (při běžných hodinách nedochází příliš často k interakci mezi dětmi). Při dalších studiích na toto téma by bylo užitečné získat data i např. z nějaké komunitní školy, kde je více prostoru pro interakci mezi dětmi a učitelé jsou v těchto situacích častěji v roli pozorovatelů. Zároveň by bylo užitečné mít data o jedné třídě od více vyučujících zároveň.

Tato výzkumná studie nastolila otázku týkající se užití sebesuzovacích metod pro skupinu adolescentů. Je otázkou, zdali sebesuzovací metody u takto starých žáků přinášejí spolehlivé informace. Zároveň se ukazuje, že při zkoumání RA je velmi užitečné užití více výzkumných metod a jejich následné srovnání. Na základě vyhodnocení všech informací se v naší studii neukázaly genderové rozdíly, což podporuje meta-analýzu Card (2008). Zároveň se ukazuje zvýšená úroveň RA spolu s rostoucím věkem.

Výsledky této studie jsou první sondou do dané problematiky v Česku. Mohou následně posloužit dalším výzkumníkům, kteří se budou obdobnými tématy zabývat. V českém prostředí se při zkoumání agresivity u dětí na relační agresi zapomíná, čemuž by mohla pomoci popularizace tématu u odborné veřejnosti. Tato studie taktéž může mít přínos pro praktickou práci s dětmi a dětskými kolektivy, kdy je třeba edukovat jak děti, tak dospělé o tomto chování a pracovat na prevenci nežádoucích jevů.

13. Závěr

Prvním cílem práce bylo prozkoumat relační agresi u dětí v 5. až 9. třídě ZŠ. To bylo provedeno prostřednictvím tří nástrojů na měření relační agrese – Škály relační agrese (RAS), Vrstevnického hodnocení relační agrese a Škály dětského sociálního chování ve variantě pro učitele (CSBS-T). Všechny tři metody byly pro účely této práce poprvé přeloženy do českého jazyka a při měření ukázaly vysokou vnitřní konzistenci. Taktéž při bližším zkoumání škály RAS se potvrdil čtyřfaktorový model, na základě kterého jsou vytvořeny čtyři subškály. Obdobně byla provedena analýza položek škály vzhledem ke čtyřem subškálám, což poukázalo na poměrně dobré psychometrické kvality škály. Při zjišťování vztahu mezi těmito třemi metodami na měření RA se ukázal statisticky významný vztah pouze mezi Vrstevnickým hodnocením RA a CSBS-T. Se sebehodnotící škálou RAS nekoreluje ani jedna z dalších výzkumných metod. Efekt věku se ukázal jako signifikantní, starší žáci dosahují vyššího skóre v relační agresi, zároveň významnější růst se ukazuje u chlapců než u dívek. Korelace mezi RAS a Vrstevnickým hodnocením se s věkem respondentů zvyšuje, což může poukazovat na lepší náhled na vlastní chování u strašich žáků či nárůst relační agrese spolu s věkem.

Druhým cílem práce bylo prozkoumat genderové rozdíly v RA. U žádné z užitých metod se neukázaly statisticky významné rozdíly v relační agresi mezi chlapci a dívkami. Nejvýznamnější rozdíl se ukázal při užití Vrstevnického hodnocení, kde oproti předpokládané hypotéze chlapci dosahují vyššího skóre než dívky.

Třetím cílem práce bylo prozkoumat vztah mezi úzkostností u dětí a relační agresi. K měření úzkostnosti byla užitá sebehodnotovací metoda SUDS – Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal. Mezi úzkostností a relační agresi se neukázal statisticky významný vztah s žádnou metodou užitou pro měření relační agrese.

Poslední výzkumný cíl práce se zaměřil na vztah mezi depresivitou a RA. Pro měření depresivity byla užitá Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS). Zde se taktéž neukázal žádný signifikantní vztah mezi žádnou z užitých metod RA a SDDSS.

Výsledky této práce mohou být přínosné jak pro psychology pracující s mládeží, tak pro učitele, sociální pracovníky i terénní pracovníky. Relační agrese je méně známý typ agrese, který se ale mezi adolescenty objevuje velmi běžně a často je pro okolí hůře odhalitelný než běžně známé formy agrese. Výzkum taktéž boří předsudky o častějším

výskytu relační agrese u dívek než chlapců, kdy v našem výzkumu se při užití dvou ze tří metod výsledky ukázaly v opačném směru. Zároveň výsledky výzkumu nastolují otázku, jak moc lze zobecňovat výsledky výzkumů založených na sebehodnocení, kdy v našem výzkumu se ukázal velmi slabý vztah s ostatními metodami měření.

Relační agrese je téma v českém prostředí velmi málo probádané, je zde třeba dalších výzkumných studií i popularizace mezi odborníky a širší veřejností. Následně bude snazší pracovat na účinné prevenci daného chování mezi dětmi.

Souhrn

Diplomová práce se zabývá relační agresí u adolescentů. Toto téma bylo vybráno na základě absence studií týkajících se této problematiky v České republice a ve střední Evropě vůbec. Relační agrese se objevuje ve společnosti velmi často. Vzhledem k tomu, že tento fenomén je výzkumně zkoumán necelých 35 let, jde o pojem, který pro většinovou společnost prozatím není příliš známý. Relační agrese má oproti agresi fyzické a verbální skrytější charakter, čímž je způsobeno, že je méně nápadná. Přitom tento typ agrese může být pro jedince podobně zraňující jako ostatní typy agresivního chování.

První kapitola práce se zabývá pojmem relační agrese (RA), jejím jasným vymezením a charakteristikou, funkcemi relační agrese a jejími formami. Taktéž vymezuje termín relační agrese od termínů sociální agrese a nepřímá agrese, které někteří výzkumníci nerozlišují. Tato práce se snaží zakládat na jasně stanovené definici relační agrese jakožto typu agrese, v níž hlavní roli hraje individuální úmysl zranit druhého pomocí negativního ovlivnění jeho sociálního postavení či vrstevnických vztahů. Vymezuje, že RA může mít přímou a nepřímou formu a reaktivní i proaktivní funkci.

Druhá kapitola se věnuje vývojovým aspektům relační agrese. Relační agrese se objevuje u dětí od tří let věku, plně se rozvíjí až v adolescenci. Postupně děti přecházejí od jednodušších forem agrese (fyzická agrese), k méně nápadným a společensky akceptovanějším formám agrese (verbální agrese) až po skryté formy agrese (relační agrese). Dále se tato kapitola zabývá vnějšími i vnitřními vlivy, které na rozvoj relační agrese u jedince působí. Z vnějších vlivů na jedince působí zejména domácí prostředí, výchovný přístup rodičů i rodiče jakožto vzor. Později jsou za výrazné vlivy považovány školní třída, osobnost a přístup učitele a chování vrstevníků. Z vnitřních vlivů jsou to osobnostní charakteristiky, zejména atribuční přesvědčení, ale například také sebevědomí jedinců.

Další kapitola pojednává o možnostech měření relační agrese. Běžně se užívají čtyři základní metody měření RA – sebeposuzovací metody, hodnocení vrstevníků, hodnocení učitelů a pozorování. Každá z těchto metod má své výhody a nevýhody, zároveň při výběru metod je vždy důležité vybírat ji v kontextu věku zkoumaného souboru. Při zkoumání RA je užitečné užít více metod měření současně.

Čtvrtá kapitola se zabývá genderovými rozdíly v relační agresi. Genderové rozdíly v RA jsou tématem, které vyvolává debatu od počátku zkoumání RA. Primární výzkumy RA uvádějí vyšší míru RA u dívek, někteří autoři začali RA označovat jako „ženskou agresi“ v protipólu k fyzické agresi, která je výrazně častější u mužů. Tyto první studie pomohly změnit smýšlení o „neagresivních ženách“ a „agresivních mužích“. Současné meta-analýzy tento předpoklad částečně zpochybňují. Poukazují na poměrně zanedbatelné rozdíly mezi chlapci a dívkami v RA a taktéž na rozdílné výsledky při užití různých metod měření (častěji se genderové rozdíly ukazují při hodnocení učitelů, rodičů či pozorování, kde mohou být výsledky zkruseny na základě genderových stereotypů).

Pátá kapitola se věnuje kulturním rozdílům v relační agresi. Ukazuje se, že kulturnímu vlivu na RA lze zatím porozumět jen velmi málo – velká většina studií zatím byla provedena na území Severní Ameriky, je tedy otázkou, zda lze výzkumné závěry vztáhnout i na další území. Někteří autoři popisují, že vliv kultury na RA je velký a to nejen, co se týče genderových rozdílů v RA, ale také celkové úrovně RA v různých státech. Někteří autoři taktéž spekulují nad vlivem kultur individualistických a kolektivních a o genderových rozdílech v návaznosti na tyto typy kultury. Výsledky studií zatím ale tuto teorii nepodporují.

Šestá kapitola se týká psychosociálního přizpůsobení u relačně agresivních dětí. Ukazuje se, že RA děti mají problémy s psychosociálním přizpůsobením ve vrstevnické skupině, na základě čehož se u nich objevují internalizované či externalizované symptomy. Někteří autoři popisují vztah s externalizovanými symptomy, někteří autoři s internalizovanými i externalizovanými symptomy, největší výzkumná podpora se ale ukazuje u vztahu RA a internalizovaných symptomů. Zároveň se ukazuje, že některé RA děti mohou být ve skupině naopak populární, záleží na RA strategiích, které děti využívají.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá přímo souvislostí RA a psychopatologie. Výzkumné studie potvrzují vztah RA s depresivitou a úzkostností a upozorňují na to, že RA chování může být prvotním upozorněním na tyto symptomy u dětí. Zároveň spekulují nad tím, zdali RA chování vyvolává tyto symptomy či úzkostné a depresivní děti častěji užívají RA chování. Předpokládá se, že vztah mezi těmito jevy bude nejspíše reciproční.

V rámci výzkumného záměru byly zvoleny tyto cíle: 1) Prozkoumat relační agresi u dětí v 5. až 9. třídě konkrétní základní školy; 2) Prozkoumat genderové rozdíly v relační agresi;

3) Prozkoumat vztah mezi relační agresí a úzkostností; 4) Prozkoumat vztah mezi relační agresí a depresivitou.

Testová baterie byla složena ze tří metod měření RA, jimiž jsou Škála relační agrese (RAS), Vrstevnícké hodnocení relační agrese, Škála dětského sociálního chování (CSBS-T). Dále pro měření depresivity a úzkostnosti byla užita Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS) a Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS).

Výsledky studie shrnují obecné psychometrické charakteristiky jednotlivých užitých metod – zde klademe důraz zejména na Škálu relační agrese, která v Česku zatím nebyla užitá. I jinde ve světě byla vzhledem k nedávné standardizaci využita jen velmi málo. Ukázalo se, že škála má dobrou vnitřní konzistenci ($\alpha=0,89$), přičemž korelace položek s celkem se pohybuje mezi 0,3-0,6, pouze tři položky ukázaly velmi nízkou korelaci s celkem a pro další výzkumné studie by stálo za zvážení, zdali položky ze škály nevyloučit či se přesvědčit o jejich správném překladu. Faktorová analýza potvrdila čtyřfaktorový model (vysvětluje 48 % rozptylu), který odpovídá čtyřem subškálám, zároveň ale dle předchozích výsledků poukazuje i na možnou variantu jednofaktorového či dvoufaktorového modelu. U ostatních metod měření se potvrdily dobré psychometrické charakteristiky. Vrstevnícké hodnocení RA prokázalo dobrou vnitřní validitu ($\alpha=0,84$).

Při zkoumání metod měření RA (RAS, Vrstevnícké hodnocení RA a CSBS-T) se ukázala korelace pouze mezi Vrstevníckým hodnocením RA a CSBS-T ($r=0,67$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Korelace škály RAS s ostatními metodami se pohybuje kolem nuly. Při zkoumání genderových rozdílů v RA se neukázal statisticky významný rozdíl u žádné metody měření RA, nejvýraznější rozdíl se ukázal mezi chlapci a dívkami v CSBS-T, kde chlapci získali průměrně více bodů než dívky. Ani tyto rozdíly na hladině významnosti $\alpha=0,05$ se neukázaly jako statisticky významné ($t=-1,76$, $p=0,08$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). V metodě hodnocení učitelů získaly dívky vyšší průměrný počet nominací než chlapci. Ani tento výsledek se ale neukázal jako statisticky signifikantní. Významný rozdíl se ukázal při srovnání výsledků chlapců a dívek v SUDS a SDDSS, kde výsledek odpovídá předchozím studiím (dívky získávají statisticky signifikantně vyšší skóre než chlapci). Pro zjištění vlivu věku na relační agresí bylo užito lineárního multiparametrického modelu. Ten ukázal vliv věku (na rozdíl od vlivu pohlaví) jako statisticky signifikantní ($b^*=0,25$, $p<0,05$ na hladině významnosti $\alpha=0,05$). Výsledek ukazuje, že s narůstajícím věkem se zvyšuje průměrné skóre v RAS. Nakonec byl zkoumán vztah mezi depresí a úzkostností a

relační agresí. Neukázal se statisticky významný vztah mezi žádnou z užitých metod pro měření RA a SUDS ani SDDSS.

Tato studie potvrzuje některé předchozí výsledky – sledává genderové rozdíly v relační agresi jako nevýznamné (dokonce se ukázalo, že chlapci ve dvou ze tří metod dosahují vyššího skóre než dívky) a poukazuje na významný vliv věku participantů na RA. Otázkou zůstává taktéž užití metod – sebesuzovací škála RAS ukazuje velmi slabou korelaci s ostatními metodami, lze tedy zvažovat vhodnost jejího užití pro měření relační agrese či pro danou věkovou skupinu. Při dalším bádání v této oblasti je důležité zvážit, zdali se opravdu s rostoucím věkem zvyšuje úroveň relační agrese či se zvyšuje náhled na své chování. Nezodpovězenou otázkou zůstává vliv kultury na relační agresi.

Pro příští studie na toto téma by bylo užitečné užití dalších metod měření – ideální by byl longitudinální design, který by pomohl odhalit vývojové rozdíly u dětí v RA v závislosti na metodách měření (pozorování, sebehodnocení, hodnocení vrstevníků, rodičů, učitelů). Škálu RAS by bylo vhodné srovnat i s dalšími sebesuzovacími metodami. Užitečný by byl i výzkum, který by srovnal úroveň relační agrese s dětmi z jiných kultur, aby bylo možno odhalit vliv kultury na relační agresi. Taktéž by bylo zajímavé získat větší množství respondentů z různých prostředí a rozšířit soubor o mladší a starší jedince.

Daný výzkum byl první podobnou studií provedenou v České republice, dle řešerše i první ve střední Evropě. Jeho hlavním přínosem je poukázání na problematiku relační agrese a její výskyt mezi českými dětmi. Taktéž potvrzuje předpoklady některých nedávných studií o málo významných genderových rozdílech v relační agresi, což zpochybňuje chápání relační agrese jakožto „ženské formy“ agresivního chování. Dále studie popisuje rozdíly v měření pomocí různých výzkumných metod a poukazuje na vývojová hlediska při užití sebesuzovacích metod a jejich rizika. Poukazuje taktéž na potřebu dalších výzkumných studií v této oblasti.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Aizpitarte, A., Atherton, O. E. & Robins, R. W. (2017). The Co-development of Relational Aggression and Disruptive Behavior Symptoms From Late Childhood Through Adolescence. *Clinical Psychological Science*, 5(5), 866–873.
2. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
3. Anděl, J. (1993). *Statistické metody*. Praha: MatfyzPress.
4. Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322.
5. Atherton, O. E., Tackett, J. L., Ferrer, E. & Robins, R. W. (2017). Bidirectional Pathways Between Relational Aggression and Temperament from Late Childhood to Adolescence. *Journal of Research in Personality*, 67, 75–84.
6. Bass, E. C., Saldarriaga, L., Cunha, J., Chen, B. B., Santo, J. B. & Bukowski, W. M. (2018). A Cross-Cultural Analysis of the Relations of Physical and Relational Aggression with Peer Victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 132–142.
7. Bergerová, H. (2017). *Vývoj a mezikulturní srovnání agrese u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
8. Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
9. Björkqvist, K., Österman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex Differences in Covert Aggression among Adults. *Aggressive Behavior*, 20(1), 27–33.
10. Blakely-McClure, S. & Ostrov, J. (2016). Relational Aggression, Victimization and Self-Concept: Testing Pathways from Middle Childhood to Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(2), 376–390.
11. Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A. & Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization, and Language Development in Preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551–562.
12. Bowie, B. H. (2010). Understanding the Gender Differences in Pathways to Social Deviancy: Relational Aggression and Emotion Regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 27–37.
13. Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229.
14. Coyne, S. M., Archer, J. & Eslea, M. (2006). “We’re Not Friends Anymore! Unless...”: The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294–307.
15. Coyne, S. M., Nelson, D. A., Carroll, J. S., Smith, N. J., Yang, C., Holmgren, H. G. & Johnson, C. (2017). Relational Aggression and Marital Quality: A Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology*, 31(3), 282–293.

16. Coyne, S. M. & Ostrov, J. M. (Ed.). (2018). *The development of relational aggression* (1 Edition). New York: Oxford University Press.
17. Crick, N. R. (1995). Relational Aggression: The Role of Intent Attributions, Feelings of Distress, and Provocation Type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313–322.
18. Crick, N. R. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327.
19. Crick, N. R. (1997). Engagement in Gender Normative Versus Nonnormative Forms of Aggression: Links to Social–Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*, 33(4), 610–617.
20. Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579–588.
21. Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
22. Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
23. Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Kawabata, Y. (2007). Relational Aggression and Gender: An Overview. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (s. 245–259). New York, NY, US: Cambridge University Press.
24. Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Werner, N. E. (2006). A Longitudinal Study of Relational Aggression, Physical Aggression, and Children's Social-Psychological Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 131–142.
25. Crick, N. R. & Werner, N. E. (1998). Response Decision Processes in Relational and Overt Aggression. *Child Development*, 69(6), 1630–1639.
26. Crick, R., Grotpeter, J. K., Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social–Psychological Adjustment. *Child Development*, 710–722.
27. Czar, K. A., Dahlen, E. R., Bullock, E. E. & Nicholson, B. C. (2011). Psychopathic Personality Traits in Relational Aggression among Young Adults. *Aggressive Behavior*, 37(2), 207–214.
28. Černá, A. (2013). *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada.
29. Dailey, A. L., Frey, A. J. & Walker, H. M. (2015). Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37(2), 79–88.
30. Dolejš, M., Skopal, O. & Suchá, J. (2018). *Škála depresivity Dolejš Skopal a Suchá (SDDSS)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
31. Dolejš, M. & Skopal, O. (2016). *Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal (SUDS)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
32. Dolejš, M., Suchá, J., Skopal, O. & Vavrysová, L. (2016). *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
33. Ettekal, I. & Ladd, G. W. (2015). Costs and Benefits of Children's Physical and Relational Aggression Trajectories on Peer Rejection, Acceptance, and Friendships:

- Variations by Aggression Subtypes, Gender, and Age. *Developmental Psychology*, 51(12), 1756–1770.
34. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
 35. Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L. & Preddy, T. M. (2011). Associations between Relational Aggression, Depression, and Suicidal Ideation in a Child Psychiatric Inpatient Sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(6), 666–678.
 36. Gavin, H. (2008). *Understanding research methods and statistics in psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
 37. Gros, D. F., Stauffacher Gros, K. & Simms, L. J. (2010). Relations Between Anxiety Symptoms and Relational Aggression and Victimization in Emerging Adults. *Cognitive Therapy and Research*, 34(2), 134–143.
 38. Grotzinger, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship. *Child Development*, 67(5), 2328–2338.
 39. Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology*, 34(4), 687–697.
 40. Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.
 41. Issitt, M. (2013). *Relational Aggression*. Hackensack: Salem Press.
 42. Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J. & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
 43. Kawabata, Y. (2016). Relational Aggression, Depressive Symptoms, and Interdependence among School-Age Children. *Personality and Individual Differences*, 99, 11–15.
 44. Kawabata, Y., Crick, N. R. & Hamaguchi, Y. (2010). The Role of Culture in Relational Aggression: Associations with Social-Psychological Adjustment Problems in Japanese and US School-Aged Children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 354–362.
 45. Kraft, C. & Mayeux, L. (2018). Associations Among Friendship Jealousy, Peer Status, and Relational Aggression in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 385–407.
 46. Krygsman, A. & Vaillancourt, T. (2019). Peer Victimization, Aggression, and Depression Symptoms in Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 62–73.
 47. Kushner, S. C., Herzhoff, K., Vrshek-Schallhorn, S. & Tackett, J. L. (2018). Depression in Early Adolescence: Contributions from Relational Aggression and Variation in the Oxytocin Receptor Gene. *Aggressive Behavior*, 44(1), 60–68.
 48. Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403–414.

49. Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Chang, L. (2012). Boys' and Girls' Relational and Physical Aggression in Nine Countries. *Aggressive behavior*, 38(4), 298–308.
50. Levesque, R. J. R. (2011). Externalizing and Internalizing Symptoms. *Encyclopedia of Adolescence* (s. 903–905).
51. Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “Whys” from The “Whats” of Aggressive Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133.
52. Loudin, J. L., Loukas, A. & Robinson, S. (2003). Relational Aggression in College Students: Examining the Roles of Social Anxiety and Empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430–439.
53. Marsee, M. A., Weems, C. F. & Taylor, L. K. (2008). Exploring the Association between Aggression and Anxiety in Youth: A Look at Aggressive Subtypes, Gender, and Social Cognition. *Journal of Child and Family Studies*, 17(1), 154–168.
54. Marshall, N. A., Arnold, D. H., Rolon-Arroyo, B. & Griffith, S. F. (2015). The Association Between Relational Aggression and Internalizing Symptoms: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(2), 135–160.
55. Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
56. Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746.
57. McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J. & Olsen, S. F. (1996). Overt and Relational Aggression on the Playground: Correspondence Among Different Informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(1), 47–67.
58. Murray-Close, D., Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). A Short-Term Longitudinal Study of Growth of Relational Aggression during Middle Childhood: Associations with Gender, Friendship Intimacy, and Internalizing Problems. *Development and Psychopathology*, 19(01).
59. Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M. & Sprague, J. (2011). *Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Education Laboratory at Education Northwest.
60. Orel, M. (2016). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. Praha: Grada.
61. Ostrov, J. M., Crick, N. R. & Stauffacher, K. (2006). Relational Aggression in Sibling and Peer Relationships during Early Childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 241–253.
62. Ostrov, J. M. & Godleski, S. A. (2010). Toward an Integrated Gender-Linked Model of Aggression Subtypes in Early and Middle Childhood. *Psychological Review*, 117(1), 233–242.
63. Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M. & von Gontard, A. (2015). Anxiety Disorders and Behavioral Inhibition in Preschool Children: A Population-Based Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 150–157.

64. Pavel, P. & kolektiv. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie: 4., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
65. Peets, K. & Kikas, E. (2006). Aggressive Strategies and Victimization during Adolescence: Grade and Gender Differences, and Cross-Informant Agreement. *Aggressive Behavior*, 32(1), 68–79.
66. Pomerantz, H., Parent, J., Forehand, R., Breslend, N. L. & Winer, J. P. (2017). Pubertal Timing and Youth Internalizing Psychopathology: The Role of Relational Aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 416–423.
67. Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479–491.
68. Ramirez, J. M., Andreu, J. M. & Fujihara, T. (2001). Cultural and Sex Differences in Aggression: A Comparison between Japanese and Spanish Atudents Using Two Different Inventories. *Aggressive Behavior*, 27(4), 313–322.
69. Rohlf, H., Krahé, B. & Busching, R. (2016). The Socializing Effect of Classroom Aggression on the Development of Aggression and Social Rejection: A Two-Wave Multilevel Analysis. *Journal of School Psychology*, 58, 57–72.
70. Rose, A. J., Swenson, L. P. & Waller, E. M. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378–387.
71. Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. & Olsen, S. F. (2003). Children's Sociable and Aggressive Behavior with Peers: A Comparison of the US and Australian, and Contributions of Temperament and Parenting Styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 74–86.
72. Rys, G. S. & Bear, G. G. (1997). Relational Aggression and Peer Relations: Gender and Developmental Issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1), 87–106.
73. Sandstrom, M. J. (2007). A Link between Mothers' Disciplinary Strategies and Children's Relational Aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 399–407.
74. Schmeelk, K. M., Sylvers, P. & Lilienfeld, S. O. (2008). Trait Correlates of Relational Aggression in a Nonclinical Sample: DSM-IV Personality Disorders and Psychopathy. *Journal of Personality Disorders*, 22(3), 269–283.
75. Storch, E. A., Bagner, D. M., Geffken, G. R. & Baumeister, A. L. (2004). Association Between Overt and Relational Aggression and Psychosocial Adjustment in Undergraduate College Students. *Violence and Victims*, 19(6), 689–700.
76. Suchá, J., Dolejš, M.. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
77. Swit, C. S., McMaugh, A. L. & Warburton, W. A. (2018). Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression During Early Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 118–130.
78. Tackett, J. L., Daoud, S. L. S. B., Bolle, M. D. & Burt, S. A. (2013). Is Relational Aggression Part of the Externalizing Spectrum? A Bifactor Model of Youth Antisocial Behavior. *Aggressive Behavior*, 39(2), 149–159.

79. Underwood, M. K., Ehrenreich, S. E. & Meter, D. J. (2018). Methodological Approaches to Studying Relational Aggression. *The development of relational aggression*. (s. 61–75). New York, NY: Oxford University Press. (2018-11632-005).
80. Voulgaridou, I. & Kokkinos, C. M. (2018). The Relational Aggression Scale (RAS): Psychometric Properties of a Newly Developed Measure of Relational Aggression. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68(1), 11–22.
81. Voulgaridou, I. & Kokkinos, C. M. (2019). Measuring Relational Aggression in Children and Adolescents: A Systematic Review of the Available Instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 82–97.
82. Werner, N. E. & Crick, N. R. (1999). Relational Aggression and Social-Psychological Adjustment in a College Sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(4), 615–623.
83. Werner, N. E., Senich, S. & Przepyszny, K. A. (2006). Mothers' Responses to Preschoolers' Relational and Physical Aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 193–208.
84. Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S. & Colpin, H. (2017). The Role of Teacher Behavior in Children's Relational Aggression Development: A Five-Wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27.
85. Wojnarová, D. (2017). *Vybrané osobnostní rysy a výskyt rizikového chování u adolescentů studujících čtyřletý technický obor zakončený maturitní zkouškou v Moravskoslezském kraji*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
86. Yamasaki, K. & Nishida, N. (2009). The Relationship between Three Types of Aggression and Peer Relations in Elementary School Children. *International Journal of Psychology*, 44(3), 179–186.
87. Zahn-Waxler, C., Park, J. H., Essex, M., Slattery, M. & Cole, P. M. (2005). Relational and Overt Aggression in Disruptive Adolescents: Prediction from Early Social Representations and Links with Concurrent Problems. *Early Education and Development*, 16(2), 259–282.
88. Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., Webb, H. J., Khatibi, M. & Downey, G. (2016). A Longitudinal Rejection Sensitivity Model of Depression and Aggression: Unique Roles of Anxiety, Anger, Blame, Withdrawal and Retribution. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(7), 1291–1307.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Anotace magisterské diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha č. 2: Seznam grafů a tabulek

Příloha č. 2: Seznam zkratk

Příloha č. 4: Testová baterie

Příloha č. 5: Souhlas s provedením výzkumu na škole

Příloha č. 6: Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu

Příloha č. 7: Průvodní dopis pro rodiče

Příloha č. 8: Ukázka datového souboru

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vývoj relační agrese, genderové rozdíly v relační agresi a vztah s depresí a úzkostností u dětí na 2. stupni ZŠ

Autor práce: Bc. Anežka Čížková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Pechová, PhD.

Počet stran a znaků: 108 stran, 196 489 znaků

Počet příloh: 8

Počet titulů použité literatury: 88

Abstrakt (800 – 1200 zn.): Magisterská diplomová práce je zaměřena na prozkoumání relační agrese, vlivu genderu a věku na RA, srovnání možností měření RA a taktéž na vztah RA s úzkostí a depresivitou u dětí na 2. stupni ZŠ. Studie je založena na třech desetiletích zkoumání RA, kdy je relační agrese považována za typ agresivního chování, které se objevuje především u dívek. Zároveň studie poukazují na vztah s psychopatologií, zejména internalizovanými symptomy (deprese, úzkostnost). Poslední meta-analýzy zpochybňují dlouho trvající chápání relační agrese jakožto „ženského typu“ agrese a poukazují na rozdílné výsledky měření v závislosti na užitých metodách a zároveň zdůrazňují efekt vývojového stadia a sociokulturní vlivy. Ve studii byly použity jak metody Sebehodnocení (RAS), tak Vrstevnické hodnocení RA i Hodnocení učitelů (CSBS-T). Studie potvrzuje málo významné genderové rozdíly v relační agresi a potvrzuje efekt věku na relačně agresivní chování. Taktéž poukazuje na rozdílné výsledky měření při užití rozdílných metod (RAS, Vrstevnické hodnocení RA, CSBS-T). Vztah mezi depresivitou (škála SDDSS) a úzkostností (škála SUDS) se neukázal jako významný.

Klíčová slova: relační agrese, genderové rozdíly, RAS, úzkostnost, depresivita

ABSTRACT OF THESIS

Title: The development of relational aggression, gender differences in relational aggression and its association with depression and anxiety in adolescence

Author: Bc. Anežka Čížková

Supervisor: PhDr. Olga Pechová, PhD.

Number of pages and characters: 108 stran, 196 489 znaků

Number of appendices: 8

Number of references: 88

Abstract (800 – 1200 characters): The master's thesis is focused on the relation aggression (RA) in adolescence, mainly the gender differences in RA, the effect of age on RA, the comparison of different approaches to measurement and the connection among anxiety, depression and RA. The thesis is based on the last three decades of studying this topic when RA was mainly described as a type of aggression which occurs more often among girls. There is a strong scientific evidence that RA is connected with internalizing symptoms (depression, anxiety etc.). The recent meta-analysis questioned the understanding of RA as a „female type“ of aggression and emphasized that different results are connected with chosen methods of measurement, the developmental impact on RA and also the sociocultural influence. This study used different methods of measurement of RA: self-report scale (RAS), peer nomination and teacher nomination (CSBS-T). The results support the previous meta-analysis. There is no evidence supporting the gender differences in RA. On the other hand there is a significant difference among results obtained using various methods of measurement which also supports the previous findings. The age has a strong effect on results. The connection among anxiety, depression and RA cannot be considered as significant.

Key words: relational aggression, gender differences, RAS, anxiety, depression

Příloha č. 2: Seznam tabulek a grafů

<i>Graf 1: Integrovaný model genderově podmíněných typů agrese.....</i>	<i>34</i>
<i>Graf 2: Rozložení participantů dle věku.....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 3: Rozložení participantů dle třídy.....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 4: Rozložení skóre RAS.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 5: Výběr počtu faktorů RAS.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 6: Vrstevnické hodnocení RA.....</i>	<i>73</i>
<i>Graf 7: Průměrný počet nominací od třídních učitelů v závislosti na třídě.....</i>	<i>75</i>
<i>Graf 8: Zobrazení průměrných skóre v SUDS.....</i>	<i>76</i>
<i>Graf 9: Zobrazení průměrných skóre v SDDSS.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 10: Vliv věku na RAS.....</i>	<i>81</i>
<i>Graf 11: Průměrné skóre v RAS, SD a efekt věku</i>	<i>81</i>
<i>Graf 12: Vliv věku na RAS skóre u chlapců a dívek.....</i>	<i>82</i>
<i>Graf 13: Průměrné skóre ve Vrstevnickém hodnocení RA v závislosti na věku.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabulka 1: Výsledky RAS.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 2: Čtyřfaktorový model RAS.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 3: Metoda hlavní osy s rotací varimax raw.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 4: Analýza položek RAS</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 5: Vnitřní konzistence subškál RAS.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 6: Vrstevnické hodnocení RA.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka 7: VH: Korelace položek škály s celkem.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 8: CSBS-T.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka 9: Výsledky SUDS.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabulka 10: Srovnání SUDS Dolejš a Skopal (2016) a Čížková (2019).....</i>	<i>77</i>
<i>Tabulka 11: Výsledky SDDSS.....</i>	<i>78</i>

<i>Tabulka 12: Srovnání SDDSS Dolejš, Skopal a Suchá (2018) a Čížková (2019).....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 13: Vztah mezi metodami měření RA.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 14: Lineární model efektu věku a pohlaví na RAS.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka 15: Efekt věku na RAS dle věku.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabulka 16: Genderové rozdíly v RAS.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabulka 17: Genderové rozdíly v subškálách RAS.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabulka 18: Genderové rozdíly ve Vrstevníckém hodnocení RA.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabulka 19: Genderové rozdíly v CSBS-T.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabulka 20: Genderové rozdíly v SUDDS a SUDS.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabulka 21: Pearsonův korelační koeficient pro SUDS a RAS/Vrstevnícké hodnocení/ CSBS-T.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabulka 22: Pearsonův korelační koeficient pro SDDSS a RAS/Vrstevnícké hodnocení a CSBS-T.....</i>	<i>87</i>

Příloha č. 3: Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)
CD	Conduct Disorder (Poruchy chování)
CSBS-T	Children Social Behaviour Scale – Teacher form (Škála dětského sociálního chování, varianta pro učitele)
DSM	Diagnostický a statistický manuál nemocí
FA	Fyzická agrese
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
ODD	Oppositional defiant disorder (Porucha opozičního vzdoru)
PO	Porucha osobnosti
RA	Relační agrese
RAS	Relational Aggression Scale (Škála relační agrese)
SDDSS	Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá
SUDS	Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal
VH	Vrstevnické hodnocení
ZA	Zjevná agrese

Příloha č. 4: Testová baterie

Sebeposuzovací škála relační agrese

Tento dotazník obsahuje 30 výroků. Jsou změřeny na tvé postoje k ostatním lidem, zejména tvým vrstevníkům a spolužákům. Tvoje odpovědi jsou důvěrné, nebudou se nikde šířit, proto můžeš odpovídat přesně podle toho, jak to cítíš. Nikde se proto nepodepisuj. V dotazníku nejsou žádné špatné ani dobré odpovědi. Odpovědi zašrtávej dle toho, jak často se dle tvého mínění dané chování u tebe projevuje. V každém řádku by měla být jedna odpověď. Nakonec si zkontroluj, že jsi odpověděl na všechny otázky. Když něčemu nebudeš rozumět, přihlas se a zeptej se.

		Nikdy	Někdy	Občas	Často	Vždy
1.	Mluvím o některých spolužácích ošklivě za jejich zády, protože chci, aby je ostatní neměli rádi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Když mne někdo rozzlobí, snažím se skamarádit s novými vrstevníky, abych mu to oplatil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Nenabízím některým spolužákům možnost účastnit se činností, které děláme s kamarády, protože je nemám rád.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Když mne některý spolužák rozzlobí, tak se mu za zády posmívám kvůli jeho vzhledu nebo jeho vlastnostem a chování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Když někoho nemám rád, tak se snažím nenápadně zařídit, aby jej ostatní spolužáci vyloučili z naší skupiny kamarádů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Když se na někoho zlobím, přestanu s ním mluvit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Vyhrožuji spolužákům, že když neudělají, co chci, prozradím jejich tajemství ostatním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Když se na někoho zlobím, dělám si z něj legraci po telefonu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.	Když někoho nemám rád, přemlouvám spolužáky, aby s ním netrávili čas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Když se na někoho rozzlobím, přestanu s ním trávit čas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Vyhrožuji svým kamarádům, že se s nimi přestanu přátelit, pokud nebudou dělat, co po nich chci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Když se na někoho rozzlobím, jsem schopen prozradit jeho tajemství ostatním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Šírím lži o některých spolužácích, protože chci, aby je ostatní přestali mít rádi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Když mne někdo nepozve mezi své kamarády, snažím se, aby na oplátku on nemohl trávit čas s mými kamarády.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Jsem schopen přestat se přátelit se svými současnými kamarády, abych mohl trávit víc času se spolužáky, kteří jsou oblíbenější.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Když se na někoho rozzlobím, jsem schopen o něm napsat na zeď ošklivý nápis nebo graffiti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Vymyslím si o spolužácích věci, které jim mají způsobit potíže u učitelů nebo rodičů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Když se na někoho zlobím, přestanu si jej všímat, nemluví s ním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Nezvu některé spolužáky na oslavy svých narozenin, i když vím, že by chtěli přijít, protože je nemám rád.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Když mne někdo urazí, začnu si plánovat, jak se mu tajně pomstím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Jsem schopen prozradit tajemství některých spolužáků ostatním, když chci, aby je už neměli rádi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.	Když mne někdo urazí, dělám si z něho legraci tak, aby vypadal hloupě v očích ostatních spolužáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Když něco od některého spolužáka chci, chovám se k němu chladně a ignoruji ho, dokud neudělá, co chci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Když mne někdo urazí, úmyslně začnu trávit více času s jeho přáteli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Když někoho nemám rád, říkám o něm špatné věci ostatním, protože chci, aby jej už neměli rádi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Když se na někoho rozzlobím, snažím se zabránit tomu, aby byl členem mé skupiny kamarádů během her o přestávkách.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Když se na někoho zlobím, nedovolím mu, aby o přestávkách seděl s mou skupinou kamarádů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Když mne někdo urazí, přesvědčuji ostatní, abychom se s ním už nekamarádili.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Vymýšlím si pomluvy o některých spolužácích, protože chci, aby je ostatní už neměli rádi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Když mne někdo urazí, přestanu se s ním kamarádit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vrstevnícké hodnocení

Verze pro děti

Níže na stránce můžete vidět sepsané různé projevy chování. Ke každému projevu napiš 1-5 spolužáků, u kterých se toto chování projevuje. Napiš ty spolužáky, u kterých máš pocit, že se chování objevuje nejčastěji. Nejsou zde žádné dobré ani špatné odpovědi, záleží pouze na tom, jak to ty vnímáš. Tvé odpovědi jsou anonymní – nikdo z tvých spolužáků ani učitelů nezjistí, koho jsi tam uvedl. Napiš vždy jméno i příjmení spolužáka, aby bylo naprosto jasné, koho myslíš.

Třída:

1. Pomlouvá některé spolužáky a snaží se dosáhnout toho, aby tyto spolužáky ostatní neměli rádi.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

2. Brání některým spolužákům připojit se k jeho vlastní skupině kamarádů, aby se jim pomstil.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

3. Ignoruje některé spolužáky, schválně s nimi nemluví.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

4. Vyhrožuje ostatním, že s nimi nebude kamarádit, pokud neudělají, co chce.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

5. Když děláte práci ve skupině, nechce, aby někteří spolužáci byli součástí jeho/její skupiny.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Škála dětského sociálního chování

Verze pro učitele

V této škále jsou popsány různé projevy chování. Ke každému projevu napište 1 až 5 dětí z Vaší třídy, u kterých toto chování pozorujete. Vyberte ty děti, u kterých se chování projevuje nejčastěji. Nejsou zde žádné správné ani špatné odpovědi, záleží čistě na Vašem vnímání situace. Vaše odpovědi jsou anonymní.

Třída:

1. Když se zlobí na spolužáka, snaží se mu pomstít tím způsobem, že se jej snaží vyloučit ze skupiny svých kamarádů.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

2. Šíří pomluvy o některých spolužácích a snaží se je očernit před ostatními.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

3. Když se dítě na nějakého spolužáka zlobí, snaží se, aby s ním ostatní žáci přestali trávit čas a přestali ho mít rádi.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

4. Šíří lživá obvinění o některých spolužácích, aby je ostatní přestali mít rádi.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

5. Když se na nějakého spolužáka rozzlobí, začne jej ignorovat a přestane s ním mluvit.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

6. Vyhróžuje spolužákům, že se s nimi přestane kamarádit, aby jim ublížil/a nebo je donutil/a dělat, co on/a chce.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

7. Snaží se, aby byli někteří spolužáci vyloučeni ze skupinových aktivit.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

Příloha č. 5: Souhlas s provedením výzkumu na škole



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius for

Souhlasím, aby na škole ZŠ Resslerova proběhl výzkum na téma: *Vývoj relační agrese, genderové rozdíly v relační agresi a vztah s depresí a úzkostností u dětí na 2. stupni ZŠ*, který bude následně užit pro výzkumný záměr v rámci magisterské diplomové práce Bc. Anežky Čížkové.

Mgr. Jaroslav Procházka

ředitel školy

Základní škola a Mateřská škola,
Praha 2, Resslerova 10,
102 00 Olomouc

Příloha č. 6: Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

Souhlasím, aby se můj syn/dcera
zúčastnil(a) výzkumného šetření ohledně *Vývoje relační agrese, genderových rozdílů
v relační agresi a vztahu s depresí a úzkostností u žáků 2 stupně ZŠ.*

- Souhlasím
- Nesouhlasím

.....

datum

.....

podpis rodiče

Příloha č. 7: Průvodní dopis pro rodiče



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

Vážení rodiče,

v současné chvíli dokončuji magisterské studium Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci výzkumného šetření se zabývám agresivitou a jejím vztahem s další psychopatologií (úzkostností, depresivitou). Ráda bych Vás touto formou požádala o souhlas, že se Vaše dítě může zúčastnit tohoto výzkumu.

- Čím se výzkum zabývá?

Výzkum se zabývá relační agresí, což je typ agrese, v níž hlavní roli hraje individuální úmysl zranit druhého pomocí negativního ovlivnění jeho sociálního postavení či vrstevnických vztahů. Tento typ agrese se velmi často objevuje mezi adolescenty. Výsledky tohoto šetření mi dají lepší přehled o tom, jaké vztahy se mezi dětmi ve třídě objevují. Zároveň užiji dva screeningové testy měřící úzkostnost a depresivitu – zjišťuji totiž zároveň, zdali se mezi těmito dvěma jevy ukazuje souvislost.

- Jak výzkum probíhá?

Děti během 1-2 vyučovacích hodin vyplní sebesposuzovací dotazník zkoumající relační agresi (Relational Aggressive Scale), dotazník vrstevnické nominace (Childrens Social Behavior Scale), Škálu depresivity (Dolejš, Skopal, Suchá) a Škálu úzkostnosti (Dolejš, Skopal).

- Jak bude naloženo s daty?

Data budou anonymizována, tj. nebude možné zjistit totožnost účastníků výzkumu. Vedení školy ani učitelský sbor nebude mít přístup k dotazníkům dětí. Následně data budou využita pro lepší diagnostiku tříd, práci s rizikovými třídami a tvorbu preventivních programů. S daty bude zacházeno v souladu se zákonnými normami.

Výzkumné šetření probíhá pod dohledem vedení školy ZŠ Resslerova a odborným vedením PhDr. Olgy Pechové, PhD z Katedry Psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

Děkuji za spolupráci a přeji hezký den,

Bc. Anežka Čížková

Školní psycholog (234 129 130, cizkova@zsressl.cz)

Příloha č. 8: Ukázka datového souboru

	C	D	E	F	G	H	I	J
1	věk	pohlaví	RAS skor	stand třída	třída	SDDSS	SUDS	učitel
2	14	0	20	0,0	0	43	56	0
3	13	0	24	0,1	2	56	80	1
4	13	0	12	0,5	10	48	66	2
5	13	0	29	0,2	4	36	60	3
6	13	0	18	0,2	5	43	58	0
7	13	1	26	0,0	0	39	56	0
8	13	0	33	0,3	6	70	83	1
9	13	0	9	0,0	0	63	78	0
10	14	0	10	0,0	0	45	68	0
11	13	0	2	0,1	2	24	45	0
12	13	0	16	0,8	17	48	63	1
13	13	1	19	0,0	0	39	62	0
14	13	1	6	0,0	0	35	45	0
15	14	1	32	1,4	30	40	49	2
16	13	1	7	0,1	2	26	41	0
17	13	1	14	0,1	2	25	49	0