

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Některé aspekty agresivního chování u žáků  
1. stupně základních škol

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím všech uvedených zdrojů dle normy ČSN ISO a souhlasím se zveřejněním dle § 47b zákona 111/1998 Sb. o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů.*

V Olomouci dne .....

Podpis: .....

*Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucímu práce PhDr. Kamile Holáskové, Ph.D., za její vstřícný přístup, trpělivost a především za odborné vedení při zpracování diplomové práce. Ráda bych také poděkovala svým rodičům a nejbližším za jejich pomoc a podporu, kterou mi s trpělivostí poskytovali. Taktéž děkuji pedagogům a respondentům 2. ZŠ v Novém Městě na Moravě za ochotu a spolupráci při zpracování praktické části diplomové práce.*

# Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Agresivní chování.....</b>	<b>9</b>
1.1 Terminologie.....	9
1.1.1 Agresivita.....	9
1.2 Agrese .....	10
1.2.1 Význam agrese.....	11
1.2.2 Funkce agrese.....	12
1.2.3 Teorie agrese .....	13
1.2.4 Neurobiologický princip fungování organismu a vzniku agrese .....	14
1.3 Druhy agrese .....	15
1.4 Směry agrese.....	19
1.4.1 Autoagrese .....	19
1.4.2 Sebepoškozování.....	19
1.4.3 Sebevražedné jednání.....	19
1.4.4 Agrese vybitá na neživém předmětu.....	20
1.4.5 Agrese vybitá na zvířeti .....	20
1.5 Žák mladšího školního věku .....	21
1.5.1 Charakteristiky mladšího školního věku.....	21
<b>2 Etiologie agrese ve vývoji jedince .....</b>	<b>23</b>
2.1 Některé aspekty a příčiny vzniku agrese u dětí a mládeže .....	23
2.1.1 Některé příčiny vzniku agrese .....	23
2.1.2 Stádium identity .....	24
2.1.3 Rodina.....	24
2.2 Aspekty ovlivňující agresi .....	24
2.3 Frustrace.....	25
2.4 Postup při zvládání agresivního chování .....	25
2.4.1 Učitelé a zvládání agresivity .....	25
2.5 Některé poruchy související s agresivním chováním .....	27

2.5.1	ADHA .....	27
2.5.2	Porucha chování s protispolečenskými rysy .....	27
2.5.3	Lhaní, krádeže .....	27
2.6	Agrese a možnosti práce s ní .....	28
2.6.1	Proměna agrese .....	28
2.6.2	Výchova .....	29
2.6.3	Sourozenecká agrese a rivalita .....	29
2.6.4	Náchylností k rizikovému chování u dětí .....	30
2.6.5	Hry .....	30
2.7	Některé varianty agresivního chování .....	31
2.7.1	Krutost .....	31
2.7.2	Hněv .....	31
2.7.3	Násilí .....	32
2.7.4	Šikana .....	32
<b>3</b>	<b>Výzkum .....</b>	<b>35</b>
3.1	Hlavní výzkumné problémy .....	35
3.2	Cíle výzkumu a hypotézy .....	35
3.3	Aplikovaná metodika .....	36
3.3.1	Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ) .....	36
3.4	Technický plán výzkumu .....	37
3.5	Metody statistického zpracování dat .....	39
3.6	Etika výzkumu .....	41
3.7	Popis a interpretace výsledků .....	42
3.7.1	Analýza výsledků použité metody .....	42
3.7.1	Faktor agresivity Busse a Perryho .....	44
3.8	Souhrnné statistické měření .....	51
3.9	Hlavní zjištění .....	53
<b>4</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>Zdroje .....</b>	<b>62</b>

<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů.....</b>	<b>65</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>66</b>
Příloha 1: Podklad pro zadání diplomové práce.....	67
Příloha 2: Informační dopis pro vedení škol .....	68
Příloha 3: Informovaný souhlas pro rodiče dotazovaných žáků .....	69
Příloha 4: Dotazník agresivity (BPQA).....	70
Příloha 4: Anotace .....	73

## Úvod

Jedním z velkých problémů, které společnost trápí od nepaměti je agresivní chování. Jde o stále aktuálnější a diskutovanější problém. Můžeme se s ním setkat dnes a denně, ve všech věkových kategoriích. Agresivní chování si v současné pedagogice žádá čím dál tím větší pozornosti. Pedagogové se s ním u svých žáků setkávají ve značné míře, a toto chování se projevuje i mezi žáky mladšího školního věku, a proto je velmi důležité, jak k takovému chování pedagogové přistupují. Otázky týkající se příčin dětského násilí a agresivního chování trápí odborníky na celém světě. Naprostá většina pedagogů se jistě setkala s určitou formou agresivity, bohužel valná většina z nich není na takové situace připravena, ani teoreticky ani prakticky.

Známky agrese a agresivního chování zaznamenáváme u stále mladších žáků. Je to do značné míry alarmující a míra takového chování dosahuje již varovného signálu, a to nejen pro učitele, ale také pro rodiče a blízký okruh lidí, jež se podílí na výchově a přichází s dětmi do přímého styku. Nejvýznamnější prostředím, které jednoznačně dominuje v ovlivňování rozvoje všech vlastností dítěte, je rodina. Rodinné vlivy jsou však také do jisté míry podmíněny dědičností, protože se realizují prostřednictvím rodičů, na jejichž chování i celkové sociokulturní úrovni se nezanedbatelnou měrou podílejí jejich vrozené předpoklady. Nelze však také opomenout vlivy celé společnosti, normy a tradice, jež jsou ve společnosti pevně ukotveny, a také jiné náhodné vlivy, kterou mohou být u různých jedinců odlišné.

Tato diplomová práce, jež nese název Některé aspekty agresivního chování u žáků 1. stupně žáků základních škol, je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Hlavním cílem diplomové práce bylo, zaměřit se na původ a vznik agrese. Prozkoumat jednotlivé druhy agrese a blíže se seznámit s jejich projevy. Dále se práce zabývá vymezením základních pojmů, klasifikací a dělením, poté se věnuje některým aspektům a příčinám vzniku agrese. Následně se snaží nastínit i praktická řešení a postupy, které by byly použitelné ve školní praxi.

Teoretická část se skládá z pěti kapitol. První kapitola se věnuje definování a terminologickému vymezení dané problematiky. Vysvětleny jsou základní pojmy agrese, agresivita a žák mladšího školního věku. Práce se také zabývá jednotlivým dělením agresí a etiologií. Druhá kapitola se zaměřujeme na některé aspekty a příčiny vzniku agrese u dětí a mládeže. Další kapitola pojednává o poruchách souvisejících s agresivním chováním.

Předposlední kapitola v teoretické části nabízí praktické postupy a možnosti, jak s agresí pracovat. Poslední pátá kapitola pojednává o dalších variantách agresivního chování.

Praktická část se zabývá kvantitativním šetřením, které definuje zvolené cíle a hypotézy výzkumu. Dále jsou v této části práce popsány jednotlivé technické postupy, metody získávání dat a užití výzkumného dotazníky. Závěrečná část interpretuje jednotlivá zjištění, prostřednictvím vyhodnocení výsledků a v následné diskuzi jsou shrnuta jednotlivá fakta.

*„Agresivita je jednoduchá pudová reakce, ohleduplnosti se musíme učit. Udeřit někoho je jednodušší než dokázat ho pohladit.“<sup>1</sup>* píše ve své prezentaci doktor Knoll. Agrese je přirozenou součástí každého z nás. Projevuje se na verbální i neverbální úrovni, přímo i nepřímo. Proto se domníváme, že je velmi důležité se této problematice věnovat a obzvláště u dětí by toto chování nemělo být přehlíženo a zanedbáváno.

---

<sup>1</sup> KNOLL, Jiří. *Agresivní chování u dětí a mládeže: Pedagogicko-psychologická poradna Pardubice* [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: [www.pppuo.cz/soubory/Agresivni%20chovani%20u%20deti%20a%20mladeze.pptx](http://www.pppuo.cz/soubory/Agresivni%20chovani%20u%20deti%20a%20mladeze.pptx)



# 1 Agresivní chování

## 1.1 Terminologie

### 1.1.1 Agresivita

Agresivita pochází z latinského slova *aggressivus*, což znamená útočnost, postoj nebo také vnitřní pohotovost k agresii. V širším slova smyslu, toto slovo vyjadřuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu s cílem o dosažení schopnosti vzdorovat proti těžkostem, jak píše Martínek (2009). Z určitého pohledu je agresivita charakteristickým znakem osobnosti jedince. Dolejš (2016) toto potvrzuje, když píše, že agresivita je tendence k agresivnímu a násilnému chování, jedná se o rys osobnosti, který podmiňuje agresivní chování v různých situacích. Agrese pak je již konkrétní projev této vnitřní dispozice.

*„Agresivitou můžeme nazývat každé záměrné konání, jehož motivem je otevřenou nebo symbolickou formou způsobit někomu anebo něčemu škodu, křivdu anebo bolest. Největším problémem je jeho záměrný ráz.“* (Ranschburg, 1982, s. 82) Záměrný čin je tedy dle Ranschburga hlavním kritériem agresivity. Vzápětí však dodává, že záměr nepatří k vlastnímu činu, pouze ho provází, a v pozadí samotného aktu ho můžeme rozeznat často jen velmi těžko.

Dařílek definuje agresivitu z podnětů z okolí: *„Agresivita je vymezována nejčastěji jako stabilní vzorec chování nebo vlastnost osobnosti, kdy jedinec reaguje nadměrně agresivně na podněty z okolí.“* (Dařílek, 2013, s. 9)

Vágnerová definuje agresivitu tímto způsobem: *„Agresivita je jednou ze základních biologických potřeb, které jsou vrozené a mají je, za normálních okolností, všichni lidé.“* (1997, s. 57) Agresivita může být chápána jako trvalá vlastnost, která je součástí každého člověka. Každý jedinec je jí do jisté míry vybaven. V tomto případě můžeme mluvit o biologické podstatě, jež je dána pudem člověka, jež jsou nám vrozené. Pudy bojují za zachování sebe sama. Máme základní fyziologickou potřebu jídla, vody, spánku, atd., ale také sexuální pud. Kde nám jde o zachování rodu, tedy zplodění potomka a péči o něj. Pokud nedojde k uspokojení těchto základních potřeb, může to mít vliv na chování a celkové vyhodnocování různých situací, jež mohou být posléze zaměřeny na uspokojení těchto potřeb. Pudy se v průběhu života mění, do značné míry na ně má vliv i působení společnosti. Člověk se učí a poznává a na základě těchto zkušeností se modifikuje. Navíc každý člověk je jiný, stejně tak jeho intence v otázkách hierarchie potřeb.

## 1.2 Agrese

Slovo agrese pochází z latinského slova *aggressio* a znamená výpad, útok nebo jednání, kterýmž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Nejjednodušší definice slova agrese je, že jde o projev agresivity v chování jedince, ovšem jedná se o velmi obecnou formulaci. Agrese má velmi široké spektrum projevů, jak píše Martínek (2009) Martínek dále pokračuje a říká, že agresi lze chápat i jako asertivní projev či dokonce jako násilné narušení práv jiné osoby.

Jinak se na definici dívá Poněšický (2011), který uvádí, že agrese bývá definována, jako psychologická mohutnost, (emočně motivační mohutnost) jež má za cíl poškodit. Není podstatné, zda se jedná o věc, osobu, sebe sama či dokonce přírodu. Z psychologického hlediska, ji lze chápat, jako vrozenou vlastnost či reaktivní připravenost, jež je člověku přirozená, tudíž eticky neutrální. Klade si za cíl přežít a adaptovat se do prostředí. Agrese je součástí naší obrany, sebeprosazení a v minulosti sloužila hlavně k získání obživy a k samotnému přežití. Agrese nevyjadřuje žádný zážitek či druh chování, jak píše Poněšický (2011).

Agrese v tomto pojetí nabývá spíše abstraktní obsah ve smyslu jistého emočního stavu, či impulsy k jednání. Projevu se prostřednictvím zlosti, vzteku, zuřivosti, pohrdání, nepřátelství a v mnoha dalších jednáních. Agrese má však i svoji dynamiku a strukturu, jak uvádí Svoboda (2014). Můžeme tedy konstatovat, že agrese v sobě zahrnuje celou škálu projevů. Dá se považovat za násilné chování vůči sobě, věcem, druhým osobám, ale také za asertivní chování.

Dále Svoboda (2014) píše, že agrese pochází z latinského slova „*ad-gredior*“, ve významu přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až v tomto výrazu se poprvé objevuje ve významu destrukce). Svoboda (2014) ji vnímá především jako projev - vitální síly. A kvůli hrozící ztrátě své existence je vlastně každý organismus vitální. Kromě toho konstatuje, že v obecné rovině je tedy každý lidský jedinec vitální, tudíž potencionálně agresivní, ostatně jako spousta jiných žijících tvorů. (Svoboda, 2014)

O původu agrese existují různé teorie, některé často kontroverzní. Ovšem je důležité podotknout, že všechny obsahují důležité aspekty, které napomáhají k významu teorie agrese jako celku. Frielingsdorf, jak uvádí ve své knize Poněšický (1998), hovoří o dvou základních teoriích o vzniku a účinku agresí, jež souvisí s rivalitou o potomstvo, teritoriální rivalitou,

sociálně-hierarchickou agresí. Hlavním úsilím je získat to, co jeden potřebuje a druhý to vlastní. (Poněšický, 1998)

Dolejš a kol. (2016) vnímá agresi jako cíleně zaměřené chování, které může být namířené proti vlastní osobě, proti druhému jedinci nebo agrese mířená na objekt. Důsledkem agrese jsou potom zranění či poškození, a to jak v psychických, tak i fyzických oblastech. Agrese vzniká výsledným kombinováním čtyř prvků. A těmi jsou: biologické prvky, které ovlivňují množství vylučovaných hormonů, jako je serotonin a dopamin. V druhé řadě psychologické prvky, jež má za následek primárně míra osobnostního rysu agresivity, impulzivity a citová tvrdost. Třetím prvkem je sociální element, který vzniká manipulativním jednáním společenského dění či působení nevhodné skupiny vrstevníků. V poslední řadě to jsou duchovní prvky, jimiž mohou být míra víry v lidské dobro a láska ke všemu živému.

### 1.2.1 Význam agrese

Janata (1992) uvádí, že vzhledem ke dvojímu emočnímu zabarvení slova agrese, má význam ambivalentní a stává se i sémantickým paradoxem. Agrese tedy může znamenat dobro nebo zlo. V běžném významu slova bývá často agrese vnímána emočně negativně, tudíž sama o sobě budí představu něčeho zlého, násilného, nekulturního a ničivého. Jeho negativní význam je v lidském podvědomí hlouběji zakořeněn než pozitivní vnímání. Sémanticky ambivalentní pojem agrese se vztahuje na určité chování - jednání, s dějovým charakterem. Každé jednání, za určitých okolností může mít dvojí vnímání, jak pozitivní, tak negativní. Proto autorka dodává, že při jeho užití je nutné dosadit kontext dějových a vztahových souvislostí. Agrese totiž není jen pouhým destruktivním instinktem, může naopak sociabilitu podporovat. (Janata, 1991)

Nejstarší klasickou teorii agrese formuloval Jeremy Bentham v roce 1789. Věřil, že lidé jsou motivováni hledat potěšení a zamezovat bolesti a že kriminální jednání spočívá na stejných principech. Sigmund Freud se domníval, že lidé jsou ovládáni instinktem k životu a ke smrti. A tak agrese představuje instinkt smrti, obrácený do okolí člověka.

Frielingsdorf (1999) chápe agresi jako, emocionálně iniciované aktivní chování, které může být zaměřené nebo nezaměřené. Původní význam slova agrese přejímá z latinského slova „agredi“ též „ad gredi“ ve významu kráčet, přibližovat se k někomu nebo vejít ve styk. Dále se s dalšími autory shodl ve vnímání agrese, jakožto přirozené hnací síly, jež spadá mezi základní vybavení jedince. Uvádí, že je potřebné usměrnění, ale zároveň dodává,

že se agrese stává nepostradatelnou složkou pro lidský rozvoj. S absencí agrese by nebyly realizovatelné pohnutky lidského jednání. Frielingsdorf (1999) hovoří o nepostradatelné integraci agrese do emocionálních souvislostí lidského života, protože jinak má za následek destruktivní účinky. Agresivní hnací impulz, může být dokonce prospěšný a konstruktivní, ale vždy vzhledem k cíli, například ve vztahu. Může mít různý průběh, jež může vyvolat konflikt či naopak, naučit vztahu. Z původního významu slova, chápaného dle Frielingsdorfa, není zcela jasné, o jaké pocity, motivace a cíle jsou agrese jakožto aktivní „vzájemné přibližování“ spojeny, zda jde o setkání pozitivní nebo negativní. V tomto významu můžeme agresi vnímat jako pocit hněvu, strach, vztek nebo pocit radosti, sympatie a lásky, což může působit velmi rozporuplně, ale skutečně to tak je.

### 1.2.2 Funkce agrese

*„Agrese není nic nelogického, či nesmyslného naopak se stává logickým projevem vitální síly a plní významné funkce, zároveň i naplňuje záměr konkrétního jedince, nezávisle na jeho věku.“* (Svoboda, 2014, s. 40) Svoboda rozděluje tři základní funkce agresivity:

#### A. Posunutí hranic

Je nejčastější formou. Jedná se o zvětšení stávajícího psychického, případně fyzického, prostoru. Klade si za cíl rozšířit teritorium svého vlivu. Svoboda uvádí názorný příklad, kdy dítěti již nestačí dětský pokoj, a tak se snaží o obsazení celého bytu. Jeho hlavním cílem je zahrnout do svého psychického teritoria i další osoby než jen matku. Matku se snaží mít jen pro sebe. Dané chování je primárně řízeno agresí, jež způsobuje konflikty. A ty nachází řešení buď v kompromisu nebo pocitu vítězství či prohry participujících účastníků.

#### B. Zajistit aktivitu

Je obecně známo, že činnosti a aktivity jsou nezbytnou součástí lidského života. Člověk není schopen být nečinným. Jakmile mu není umožněno realizovat nějakou aktivitu fyzicky, zapojí aktivně alespoň svoji mysl. Tím ovšem dochází k problému, protože si organismus vytváří zdroj, přes který svou aktivitu může vyjadřovat. U malých dětí často dochází k absenci aktivity, proto svoje jednání dávají najevo spíše fyzicky - činnostmi, gesty a pohybem.

Jestliže lidský organismus nemá dost podnětů k vyjádření své vitální síly, pokud nemá dostatečný prostor či určité předpoklady k vytváření dostatečné intenzity impulsů, reaguje podrážděně, je vyveden z rovnováhy a cíleně je vyhledává. Pátrá po jasném cíli, zajistit podnět. V praxi jej můžeme vnímat jako provokování okolí. Často si neuvědomujeme, že daný

jedinec se pokouší zachránit sám sebe. Pokud se nezdaří vytvořit vnější podnět, tak dojde k přesměrování oné potenciální energie ze směru ven z jedince, k podmínkám „směrem dovnitř, do sebe“. To může mít za následek vytvoření celé řady nežádoucích nálad, stavů, a může vést až k depresím.

### C. Ochrana a obrana

Jedná se o zásadní obranu vlastního psychického i fyzického území, ochranu vlastních hranic. A tou nejhlavnější je právě naše tělo. Svoboda (2014) uvádí, že jsme plně závislí na tom, aby se „našich hranic“ jiní dotýkali. S touto touhou se již rodíme. Prostřednictvím kontaktu se učíme, kde ony tělesné hranice jsou. Díky pocitům si uvědomujeme, zdali se nám to líbí či nelíbí. Hranice, která nás dále utváří, jsou naše stereotypy a rituály, zvyky, návyky i zlozvyky. Ty úzce souvisí s prostředím, ve kterém se pohybujeme a vyrůstáme, jsou součástí všech stupňů socializace. Můžeme tedy říct, že obranné agresivní chování je logickou reakcí dané situace. Pokud je zcela bez přípravy ohroženo naše psychické, případně fyzické území, vzniká zcela přirozeně obranný mechanismus, který se snaží tomuto ohrožení zamezit. V tomto případě můžeme mluvit o jisté úrovni agrese, jež je podmíněna věkem, dispozicí a danými možnostmi. V každém případě musí nastat obrana, ať už se jedná o některou z pasivních, až sebedestruktivních forem, anebo ve formě expanzí, které ohrožují okolí bránícího se jedince. Svoboda (2014) uvádí, že v případě, kdy je nám bez výzvy a možnosti obrany narušeno tělesné teritorium, hovoříme o zneužití, eventuálně o znásilnění. Zmiňuje se o nejednom případě (především u žen), kdy i v legalizovaných vztazích je znásilňování běžným aktem, skrytým pod záminkou „společenské nutnosti“. (Svoboda, 2014)

### 1.2.3 Teorie agrese

Frustrační teorie psychologa Johna Dollarda předpokládá, že k agresivnímu jednání dojde vždy, když nemohou být splněny cíle, které si jedinec stanovil. Naopak Bandura kladl důraz na funkci osobní zkušenosti v procesu výchovy. Zde záleží, zda agresivní chování bude odměněno, nebo potrestáno. Poukázal také na význam výchovy ze strany rodičů.<sup>2</sup>

Huesmann ve své socio-kognitivní teorii zdůrazňuje výchovnou zkušenost ve schopnosti užívat coping mechanismy k vyřešení životních situací. Rozhodující pro vyřešení kognitivních skript dítěte jsou osoby a jejich hodnoty, které dítě vychovávají.

---

<sup>2</sup> Skripta: *Práce s agresivním klientem* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: [goo.gl/dZ2VoU](http://goo.gl/dZ2VoU)

Všechny tyto teorie obsahují určitou část pravdy, ovšem jejich platnost není absolutní. Agrese znamená chování a to je individuálně rozdílné. Tudíž různé teorie agrese nemusí být chybné, ale nemohu být úplné.<sup>3</sup>

V současné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi pojmu agrese. Například Ponešický (2010) uvádí, že agrese bývá nejčastěji definována jako psychologická, emočně motivační mohutnost, jejímž cílem může být poškodit, ať přírodu, věci, lidi nebo dokonce sebe samotného. Z psychologického hlediska je chápána jako vrozená vlastnost nebo reaktivní připravenost, která je člověku vlastní a tedy eticky neutrální. Slouží tedy především k adaptaci, udržení života, sebeprosazení, obraně a dokonce i k získání obživy.

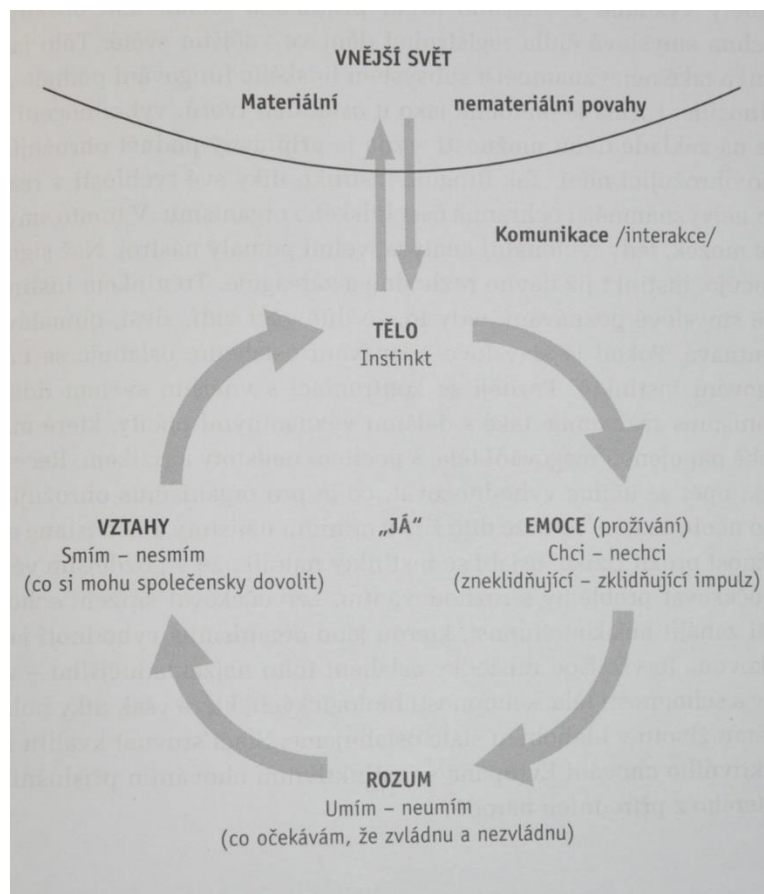
O původu agrese existují různé teorie, některé často kontroverzní. Ovšem je důležité podotknout, že všechny obsahují důležité aspekty, které napomáhají k významu teorie agrese jako celku. Frielingsdorf v knize od Ponešického (1998) hovoří o dvou základních teoriích, o vzniku a účinku agresí, jež souvisí s rivalitou o potomstvo, teritoriální rivalitou, sociálně-hierarchickou agresí, kdy snahou je získat to, co jeden potřebuje a druhý to vlastní.

#### **1.2.4 Neurobiologický princip fungování organismu a vzniku agrese**

Problematikou agresivity a jejím studiem se zabývají veškeré směry, které se zabývají existencí člověka. A právě neurologie má nemalý podíl na objasnění celého principu a procesu jeho vzniku. Jak uvádí Svoboda (2014) závěry lze vyjádřit modelem, který v sobě zahrnuje všechny zúčastněné komponenty, viz Obrázek 1.:

---

<sup>3</sup> Skripta: *Práce s agresivním klientem* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: [goo.gl/dZ2VoU](http://goo.gl/dZ2VoU)



**Obrázek 1. Neurologického principu fungování organismu a vzniku agrese (Svoboda, 2014)**

Svoboda (2014, s. 51) vysvětluje schéma takto: „*Vnější svět má z pohledu lidského jedince část materiální (prvky z přírody, zvířata, lidé, domov) a část nemateriální (atmosféra místnosti, vítr atd.). Obě složky světa, tedy část materiální i část nemateriální, jsou s každým lidským jedincem neustále v interakci. Neustále předávají podněty a vedou člověka k reagování. Můžeme tedy říci, že komunikace, interakce člověka s okolním světem je proces, který začal narozením a končí smrtí. Dá se dělit pouze na část uvědomovanou a neuvědomovanou.*“

### 1.3 Druhy agrese

V odborné literatuře existuje velké množství zdrojů, které se druhům agresí věnují, proto bylo v diplomové práci vybráno pouze několik druhů dělení. Agresi lze rozdělit na instrumentální a afektivní (Výrost, Slamění, 1997; Čermák, 1998; Netík, 1998):

- **Instrumentální** - hlavním cílem je dosáhnout neagresivních cílů, agrese je užita pouze jako prostředek k dosažení cíle. Instrumentální agrese bývá

plánovaná, uvažuje se při ní o možných variantách průběhu, například plánovaná vražda za účelem peněžního obohacení.

- **Afektivní agrese** (označovaná také jako hostilní, zlostná, impulzivní, emocionální nebo expresivní) souvisí s hostilitou a zlostí, není plánovaná a je motivovaná vyprovokovaným vnitřním tlakem, například ublížení na zdraví při konfliktu.
  - **Hostilní** - agrese se stává prostředkem i cílem. Můžeme ji považovat za celkový postoj. Může a nemusí být příčinou agrese, stejně tak i složkou agresivity.
  - **Expresivní** - jedná se o bezprostřední motorický korelát hněvu s hlavním cílem zastrašení.

Dále rozdělujeme agresi také z hlediska praktického, kdy se mezi sebou zmiňované druhy vzájemně prolínají:

- **Přímá** neboli direktivní agrese. Je napaden cílový objekt agrese.
- **Nepřímá** čili indirektivní agrese, nejčastěji verbální, fiktivní, bývá užita ironie či urážky. Může být napadeno něco, co souvisí s cílovým objektem třeba myšlenka.
- **Vyprovokovaná** jedinec je často nucen užít agresi, například v sebeobraně.
- **Nevyprovokovaná** jedná se o spontánní agresivní jednání, bez zjevného podnětu, například radost.

Čermák (1999) v tomto dělení bere v úvahu také rozsah aktivity a pasivity a kombinuje dalších osm druhů agrese:

- fyzická aktivní přímá (bití)
- fyzická aktivní nepřímá (najmutí vraha)
- fyzická pasivní přímá (bránění někomu v dosahování cílů)
- fyzická pasivní nepřímá (odmítnutí splnit požadavky)
- verbální aktivní přímá (urážky)
- verbální aktivní nepřímá (pomluvy)
- verbální pasivní přímá (odmítnutí s někým mluvit)
- verbální pasivní nepřímá (nezastat se někoho, je-li kritizován)

Dařílek (2013, s. 10-11) ve své publikaci píše o různých typech agrese. Rozděluje je takto:



- **Fyzická agrese** - využívá k agresivnímu chování buď části těla (ruce, nohy, zuby) nebo nástroje všeho druhu.
- **Verbální agrese** - využívá verbální projevy různých variant (nadávky, vyhrožování, manipulace apod.)
- **Neverbální agrese** - zahrnuje různá agresivní gesta, výrazy tváře, křik apod.
- **Přímá agrese** - je napaden přímý objekt agrese.
- **Nepřímá agrese** - je napadeno něco, co souvisí s cílovým objektem (poškozena věc, myšlenka apod.)
- **Aktivní agrese** - agresor projevuje aktivní agresivní chování (např. udeří spolužáka).
- **Pasivní agrese** - agresor projevuje pasivně agresivní chování (nepustí např. žáka do třídy).
- **Reaktivní agrese** - základem je afekt vzteku, zlosti, agrese je nepromyšlená, okamžitá.
- **Instrumentální agrese** - je plánovaná, promyšlená, bez afektu vzteku.
- **Vyprovokovaná agrese** - jedinec je nějakým podnětem nebo situací nucen použít agresi (např. sebeobrana).
- **Nevyprovokovaná agrese** - jedinec reaguje spontánně agresivně, bez zjevného nebo intenzivního podnětu (např. radost).
- **Užitková agrese** - nutné usmrcování hospodářských zvířat nebo lovení potravy.
- **Rodičovská agrese**, kdy rodič brání své potomky nebo příbuzné proti útoku.
- **Vandalismus** dochází k poškození hmotných věcí, jedná se o trestný čin.
- **Sadistická agrese** často zahrnuje kruté formy sexuálního násilí.
- **Symbolická agrese** - agrese realizovaná např. pomocí kresby, literárního díla apod.
- **Epizodická x trvalá agrese** – vymezuje se podle četnosti výskytu
- **Bossing** je agrese vedoucího projevovaná vůči podřízenému.
- **Mobbing** jedná se o agresi mezi podřízenými na pracovišti.
- **Nemotivované násilí** – agrese bez zjevné příčiny, oběť a agresor se setkávají poprvé, neznají se, oběť neprovokuje agresora.

- **Skupinová agrese** – skupinové agrese bývají nejbrutálnější (znásilnění, šikana, mučení apod.).
- **Agrese na pokyn** - typická u příslušníků armády, policie, vězeňské služby, může však být i součástí šikany.
- **Altruistická agrese** slouží k ochraně druhých.
- **Samčí agrese** je typická u zvířat, převážně samců stejného druhu.
- **Sexuální agrese** - se v živočišné říši objevuje většinou u samců. U lidí je spojena se sexuálním napadením či obtěžováním.
- **Užitková agrese** zahrnuje nutné usmrcování hospodářských zvířat nebo lovení potravy.

V oblasti dělení agresí můžeme mluvit také o dělení agresí na politické, náboženské, rasové, agrese ve sportu, dopravě, ekonomice a například také o agrese způsobené v mediálních prostředcích atd.

Martínek (Martínek, 2009, s 38) se ve své publikaci zmiňuje o Moyerově klasifikaci agresí, kdy Moyer v roce 1968 klasifikoval sedm typů agresí, které se projevují jak u zvířat, tak také u lidí. Jeho klasifikace vychází ze studie chování zvířat. Můžeme tvrdit, že se s těmito typy agresí setkáváme i ve školním prostředí, kdy se agresorem může stát žák, učitel nebo i rodič. Klasifikace se dělí následovně:

- **Predátorská agrese** – jde o vztah dravec proti kořisti. Podnětem k akci bývá pohyb kořisti. Obvykle jde o útok na jiný živočišný druh.
- **Agrese mezi jedinci stejného pohlaví** – tento typ agrese slouží k vymezení dominantních submisivních samců ve skupině. U lidí se projevuje okolo pěti let, kdy si děti hrají ve skupinkách a určí se jeden „vůdce“, který určuje, kde a s čím si bude kdo hrát. Při ztrátě vůdčí pozice může dojít k vymáhání.
- **Agrese vyvolaná strachem** - u zvířat můžeme pozorovat zvětšení agresivity, pokud jsou zahrnány do kouta a nemají možnost utéct. Jde o situaci, kdy se jedinec, či živočich cítí v ohrožení, kdy mají pocit, že není možný únik.
- **Dráždivá agrese** – je vyvolaná stresory jako je nedostatek spánku, únava, hlad, frustrace atd. Dráždivá agrese je jedním z hlavních důvodů, proč se děti nechtějí učit.
- **Rodičovská agrese.** - jde o reakci, kdy rodič, nejčastěji matka má pocit, že její dítě je v ohrožení. Nemusí jít vždy o ohrožení života, stačí i pocit křivdy.
- **Sexuální agrese** - je způsobena podněty, které zapříčiňují sexuálním reakcím.

- **Agrese jako obrana teritoria** - objevuje se tehdy, když dojde k narušení zóny, kterou vnímáme jako svou, reagujeme, stejně jako zvířata, buď submisivně anebo agresivně. Jako narušení teritoria může být vnímán i dotek. Jsou místa na těle, kterých bychom se neměli dotýkat vůbec.

## 1.4 Směry agrese

### 1.4.1 Autoagrese

Frielingendorf (1991) popisuje postupný vývoj, jak k autoagresi dohází. Uvádí, že agrese zaměřená na poškozování a ničení, není počátkem, nýbrž následkem určitého procesu. Základem agrese často bývají hluboká zranění, z nichž se agrese pozvolna vyvíjí. Každé zranění s sebou přináší bolest, pokud nemohou být z jakéhokoli důvodu přiměřeně vyjádřena, vzniká zlost, jako psychická dimenze agrese zaměřená na poškozování. Nemůže-li být zlost vyjádřena, proniká do hlubších vrstev člověka a vyvolává mimo jiné tělesnou nevolnost, která se obecně projevuje ve formě vzteku. Ovšem pokud není energie obsažená ve vzteku uvedena do pohybu, vzniká agrese vyhledávající konkrétní „objekt“ na němž by se mohla vybit. Když k tomu nedojde, obrátí se proti samotnému člověku ve formě autoagrese. *„Jedná se o vysoké vnitřní napětí, bolest se stává libivým podnětem.“* (Fejfarová, 2011, s. 7)

### 1.4.2 Sebepoškozování

*„Adolescenti často obrací svou agresivitu proti sobě, aby před ní ochránili své blízké.“* (Antier, 2004, s. 92) Takové jednání lze zařadit do forem rizikového jednání. Například u dívek se takové jednání projevuje destrukcí vlastního těla, sebepoškozováním, podřezáváním žil, mentální anorexií.

### 1.4.3 Sebevražedné jednání

V České republice sebevraždy tvoří 1, 5 % z celkového počtu úmrtí. Dětské sebevraždy jsou druhou nejčastější příčinou úmrtí, následující hned po úrazech. V období pubescence dokonaných sebevražedných pokusů prudce přibývá, oproti minulým desetiletím. Ročně se u nás přihodí až 1 600 dokonaných sebevražd. Motivem takových jednání jsou často konflikty v rodině, partnerské a školní problémy. (Fejfarová, 2011)

**Tabulka 1 - Souhrn vzniku patologických závislostí (Svoboda 2014, s. 145)**

<b>Tělo</b>	<b>Emoční vřelost</b>	<b>ocenění dovedností</b>	<b>Vztahová korekce</b>
Agrese	Jídlo	Orientace na výkon	Alkohol
Autoagrese	Nakupování	Workoholismus	Taneční drogy
Sebetresty	Substituční krádeže	Závislost na PC	Crack
	Kouření	Krádeže	Kokain
	Marihuana	Gambling	Hašiš
	Heroin	Sudoku	
		Pervitin	

Údaje v tabulce komplexně informují o důsledcích nenaplněnosti, nedosycenosti příjemných pocitů v jednotlivých příjmových kanálech a statisticky nejběžnějších formách doplňování až substituce. Nutno podotknout, že pořadí aktivit výše uvedených v tabulce je náhodné, nebyla zjištěna žádná statistická významnost jednotlivých užitků v konkrétním pořadí. (Svoboda, 2014, s. 145) Svoboda shrnuje uvedenou tabulku, do těchto souvislostí a poznatků:

- Získat maximum příjemných poznatků, je cílem lidského života.
- Příjemné prožitky nabýváme přes čtyři příjmové kanály: tělo, emoce, rozum a vztahy.
- Neuspokojení a nedosycenost v jednotlivých příjmových kanálech vede člověka k doplňování takových forem jednání, které mohou vyústit až v sociopatologické jednání či chování.

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

*„V praxi může vypadat tak, že žák vlastní neúspěch projektuje na učitele tím, že tluče s věcmi, například pravítkem, nebo bouchne taškou o zem. Možné terapeutické využití pro uvolnění agrese může být boxovací pytel.“* (Fejfarová, 2011, s. 7)

#### **1.4.5 Agrese vybitá na zvířeti**

Martínek (2009) uvádí, že pokud se dítě nachází v silné a emotivní agresi, dokáže svoji agresi projevit například proti zvířeti nebo vlastnímu domácímu mazlíčku. Potom děti svoje agresivní chování ventilují na zvířeti prostřednictvím tahání za ocas, cloumání, kopáním, škrcením apod. Dokáží dokonce drtit malé domácí mazlíčky a tak si na nich vybijí svůj vztek.

Pokud dítě podporujeme a nezamezíme agresivním projevům, díky jejich bystrosti a inteligenci velmi rychle poznají, že zvířata jsou bezbranná a začnou ho považovat za slabší jedince. Ovšem hrozí nebezpečí, že si tento vzorec chování přenesou do širšího sociálního prostředí například do třídy.

## 1.5 Žák mladšího školního věku

V tomto věku dítě zpravidla přichází z předškolního zařízení do základní školy a stává se žákem. Věkové vymezení je 5-7 let. Dítě je včleněno do jednoho prostoru, do kolektivu, s větším počtem vrstevníků. Učí se dodržovat nová pravidla, plnit zadané úkoly a seznamuje se s novými lidmi. Z přírodního hlediska na takovou situaci dítě není samo od sebe připraveno, proto se těmto dovednostem učí už v předškolních vzdělávacích zařízeních. Na základní škole je potom definována nejvyšší autorita, která děti provází, je to učitel, který neplní funkci matky, je zastoupením toho nejvyššího, kterého je možno v daném prostředí dosáhnout, tudíž se učitel stává přirozenou autoritou a vzorem. Velmi dobře zde fungují formy chování napodobování a opakování, jak uvádí Svoboda (2014). „Škola a jiné širší kolektivy: zajišťují pozici mezi spolužáky, úspěchy a spokojenost s nimi, kvalitní identifikační vztahy a konflikty s učiteli.“ (Říčan, 1995, s. 66)

### 1.5.1 Charakteristiky mladšího školního věku

V tomto období se do popředí dostává snaha dítěte o výkon ve škole i mimo ni, a o soupeření s druhými dětmi. „*V případě selhání mohou vzniknout i celoživotní pocity méněcennosti, které hrozí zejména u dětí se smyslovým, tělesným nebo mentálním postižením, ale často i v případech, kdy únava, opakované absence ve škole, obtíže koncentrace pozornosti i eventuelní vedlejší účinky léků při chronickém onemocnění dítěte snižují jeho výkonnost.*“ (Říčan, 1995, s. 66) Svoboda (2014) dodává, že jednotlivé věkové hranice v tomto období, mají svá specifika. Objevuje se přirozená touha po poznávání, napodobování, opakování vzorů svého okolí, hlavně přejímání vzorců chování od rodičů a nezastupitelnou roli hraje i kantor, který je pro začínající žáky novou a velmi vlivnou autoritou.

Mladší školní věk je současně obdobím realismu a děti mívají většinou snahu dospělým vyhovět. Děti si často hledají své kulturní „hrdiny“, s nimiž se identifikují. Takovým hrdinou se pro dítě může stát i lékař nebo vzor jiného dítěte.

Velmi důležitá je ve školním věku skupina vrstevníků. Dostatek příležitostí ke kontaktům s dalšími dětmi je nezbytný zejména pro rozvoj sociálních dovedností, osvojování sociálních rolí i vlastní sexuální identity, ale i z hlediska vývoje sebepojetí. Zejména v tomto věku je proto nezbytné případnou nutnou izolaci dítěte omezit na co nejmenší míru, jak uvádí Říčan (2005). Škola a jiné širší kolektivy zajišťují pozici mezi spolužáky, úspěchy a spokojenost s nimi, kvalitní identifikační vztahy a konflikty s učiteli.

V desátém roce života dítěte vrcholí jeho orientace rozpoznávání emocí blízké autority. Prvně reaguje na projevenou emoci a teprve potom na vyřčený obsah. Proto je velmi důležité v jaké emoční atmosféře jsou mu informace sdělovány a v jakém emočním prostředí žije. Emoce mají v tomto období velký vliv na naladění celé třídy, například když je pedagog ve špatném emočním rozpoložení, okamžitě se to promítá do naladění třídy, píše Svoboda (2014).

V jedenácti letech dítě začíná ovlivňovat vývoj jak tělesného tak psychického neboli duševního rázu. Kulminuje vývoj psychického směru, který se v následujících letech bude přechylovat k tělesnému, jež je spojeno s pubertou. Jedinec začíná klást otázky směrem ven, aby se přesvědčil, zda svět bude skutečně reagovat na jeho vyjádření. Jedná se o potvrzení si vlastní akceptace světem. Jedná se často o zvědavé otázky, které mohou působit drze, ovšem dotazy jsou často kladeny s neutuchajícím cílem aktuálního nutkání a spontánnosti. Hlavním cílem dítěte je získat odpověď, i když se často zdá, jako by chtěl mladý jedinec dostat dospělého do úzkých. Výhodou je, pokud má štěstí a na jeho dotazy je mu odpovězeno s trpělivostí a ochotou. Vztah zůstává nadále otevřený a je naplněn důvěrou. V opačném případě se uzavírá, nechce riskovat další nepochopení. Kvalitní pedagogové se proto snaží s žáky diskutovat, i když mnohdy je to na hraně únosnosti. Odměnou je potom důvěrný vztah k učiteli.

Konečně mezi dvanáctým a třináctým rokem, jak už bylo v předešlém odstavci zmíněno, dochází k výrazným změnám v oblasti fyzického pojmání sebe sama a s dalšími fyziologickými změnami. Opět se projevuje potřeba někam patřit a začlenit se do skupiny či vrstevnické party. Vliv party může být natolik intenzivní, že může převážit vliv rodičů a učitelů. Příznivou roli proto mají například kroužky, či sportovní aktivity žáka, které si kladou za cíl vytvoření party a dobrého kolektivu. Obdobně je tomu u dalších zájmových aktivit, kde jsou naplněny další požadavky, jako pohyb, zátěž, disciplína nebo soustředění myšlení, práce s tělem, kontakt s bolestí. (Svoboda, 2014)

## **2 Etiologie agrese ve vývoji jedince**

Říčan a kol. (2005) tvrdí, že životní období jako věk kojence, batolete, předškolního dítěte atd. jsou spíše dána konvencí, než že by vyplývala z podstatných rysů vývojové dynamiky osobnosti. Podle Eriksonovy teorie lze stanovit jednotlivá stadia normálního vývoje osobnosti podle dominujících vývojových úkolů, které před osobnost klade (v lepší či horší souhře) zároveň tělesný vývoj i společnost, vytvářející adekvátní příležitosti a výchovné tlaky.

Hybné síly psychického vývoje lze vidět převážně nebo pouze v hereditě (nativismus); opačnou krajní pozici představuje názor, že vývoj záleží převážně nebo pouze na vlivech prostředí (environmentalismus), což v případě lidské psychiky znamená především na sociálním prostředí. Tvrdí, že osobnost je funkcí interakce mezi hereditou a prostředím. Tím se rozumí, že přínos faktorů hereditu a prostředí je vzájemně vázán, např. že dítě si ze svého prostředí vybírá podněty pod vlivem svých hereditárně podmíněných dispozic (někdy chorobných) a tyto podněty na ně pak působí určitým způsobem. V průběhu psychického vývoje je možné sledovat měnící se citlivost vůči vlivům prostředí, a to jak příznivým, tak nepříznivým.

### **2.1 Některé aspekty a příčiny vzniku agrese u dětí a mládeže**

#### **2.1.1 Některé příčiny vzniku agrese**

Jednou z příčin vzniku agrese u dětí, mohou být nadměrné potřeby ze strany vychovatelů potažmo rodičů či učitelů. Mohou být vytvářeny, často nadměrnou péčí a hyperprotektivní výchovou. Při přehnané péči bez apelu na vlastní iniciativu dítěte, dochází k tomu, že si nedokáží vypěstovat dostatečně silnou vůli. To má za následek neschopnost vyvinout dostatečné úsilí a trpělivost při překonávání překážek a při navazování vztahů. Nadále tito jedinci zůstávají závislí na některém členu rodiny, později na jiné autoritě či objektu. Šimanovský (2008) píše, že z neuspokojení těchto nadměrných potřeb, později pramenní neklid, agrese nebo autoagrese.

Buscaglia (Buscaglia, 1993, in Šimanovský, 2008) řadí mezi nadměrné potřeby tyto: mít vždy pravdu, mít ve všem přednost, být dokonalý a všem se zavděčovat, nadměrně hromadit majetek, manipulovat s druhými a měnit je, zbavovat se na úkor druhých deprese, obviňovat je a dominovat.

Svoboda (2014) hovoří o dětech, které pochází z rodin plných napjatých vztahů, že velmi dobře danou situaci vnímají a uchylují se k jistotám a stereotypům. Pokud dochází

k častým překvapením a změnám, reakce mohou eskalovat ve zkratkovité jednání ve škále projevů od pláče, až po destruktivní agresi.

### **2.1.2 Stádium identity**

Následující dlouhé období (až asi do dvacátého roku života), jež označuje Erikson jako stádium identity. Někteří autoři je dále rozdělují na stadium sociální identity a pozdější stádium osobní identity. Sociální identitou se rozumí ztotožnění se skupinou vrstevníků a nalezení vlastního místa mezi nimi v soutěži i v solidaritě. To se připravuje již od mateřské školy, nyní však vrstevnická skupina nabývá zvláštního významu, protože se dítě citově radikálně odvrací od rodiny, v níž vyrostlo, zejména ovšem od rodičů (v dobrém případě jen dočasně). Nebezpečím stadia sociální identity je ztráta místa ve vrstevnické skupině a „couvnutí“ do dětské závislosti na rodině. (Říčan, 2005)

### **2.1.3 Rodina**

Nejvýznamnější variantou prostředí, které v jednoznačně dominující míře ovlivňuje rozvoj všech vlastností dítěte, je rodina. Rodinné vlivy jsou však také do určité míry podmíněny dědičností, protože se realizují prostřednictvím rodičů, na jejichž chování i celkové sociokulturní úrovni se nezanedbatelnou měrou podílejí jejich vrozené předpoklady. Oddělit vlivy dědičnosti od vlivů prostředí je velmi nesnadné. Faktory prostředí, spoluurčující fenotypovou hodnotu polygenně dědičného znaku, zahrnují nejenom rodinné prostředí (které je vázáno na sociokulturní působení společnosti), ale i náhodné vlivy, které nelze přesněji zachytit, a mohou být u různých jedinců různé, tzn. Zkreslující výslednou kvalitu fenotypu. (Říčan, 2005)

## **2.2 Aspekty ovlivňující agresi**

V níže uvedené tabulce můžeme vidět aspekty ovlivňující agresi, například problémy v rodinných vztazích, nepochopení a nedorozumění v lásce. Ve vážných případech prostřednictvím závislostí dochází k závažným agresivním projevům, jako jsou týrání, zneužívání a šikana.

Tematické okruhy objevující se nejčastěji v telefonátech dětí, volajících na linku důvěry. Je velmi zajímavé poměrové zastoupení osmi tematických okruhů.



**Tabulka 2 - Linka bezpečí Nadace Naše dítě z roku 1999 (Šimanovský, 2008, s. 13)**

Rodinné vztahy	23 %
Problémy s láskou	22 %
Vrstevnické vztahy	11 %
Problémy sexuálního zrání	11 %
Osobní a zdravotní problémy	6 %
Týrání a zneužívání	6 %
Závislosti	5 %
Šikana, etnické a rasové problémy	2 %

### **2.3 Frustrace**

Zdrojem napětí a frustrace, mohou být někteří konkrétní učitelé nebo učitelky ve škole, například když děti neberou vážně, ponižují je, anebo je nespravedlivě trestají. Předcházet nárůstu napětí se dá tehdy, pokud necháme žáky hájit svou sebeúctu a budeme se o tom s nimi bavit. Je v zájmu školy a dokonce její povinností, aby se žáci cítili bezpečně. Dalším ze stresujících faktorů mohou být takzvané „recepty na správné chování“, které nutí děti, aby byly neustále perfektní, spěchaly, ustavičně se snažily, byly vzorné a vždy připravené. V zájmu normální atmosféry ve škole, je vhodné ustoupit ze striktního uplatňování těchto „receptů“, radí Šimanovský (2008).

„*Frustrace je překážka anebo zadržetí v cílevědomém konání.*“ (Jenò, 1982, s. 90)  
Některé děti snášení frustraci lépe, jiné zase hůře. To ale nijak nemění podstatu věci, že frustrace vyvolává hněv, a tím i agresivní chování.

### **2.4 Postup při zvládnání agresivního chování**

#### **2.4.1 Učitelé a zvládnání agresivity**

Zdeněk Martínek, v jednom televizním pořadu DVtv Martina Veselovského odpovídá na dotaz, zdali čeští učitelé umějí zvládat agresivitu svých žáků. Martínek tvrdí, že z objektivního hlediska se nedá přímo odpovědět, ale říká, že je mnoho učitelů, kteří si s tímto problémem umějí poradit. Ovšem dodává, že existuje spousta učitelů, kteří jsou v této situaci zcela bezradní. Hodně záleží na osobnosti samotného pedagoga, a zda vůbec daný pedagog chce svoji práci vykonávat. Z čehož vyplývá, že je nutné vlastní nadšení pro dané zaměstnání. Martínek říká, že se v dnešní době často setkává s absolventy

pedagogických škol, kteří volili pedagogické fakulty jen z toho důvodu, že se nikam jinam nedostali,

což je dle něho největší neštěstí. Dle jeho názoru každý učitel, který vykonává pedagogické povolání s láskou je schopen zvládnout v podstatě jakékoliv situace, i ty vyhrocené. Pro povolání pedagoga je však důležité mít určité dispozice. Dokonce je toho názoru, že by přijímací testy na pedagogické fakulty měly obsahovat testy osobních předpokladů anebo další testy a techniky, které prokáží, zdali student má pro povolání dané předpoklady či nikoliv. Pro pedagogy je velmi důležité porozumět agresivnímu dítěti a zjistit příčinu a důvod takového chování, protože potom se s tímto dítětem dá daleko lépe pracovat.

Martínek v rozhovoru uvádí konkrétní příklad pro postup zvládnání emoční agrese: *„Pokud se u žáka objeví emoční agrese, nemůžete na tu agresi hned reagovat. Jakmile začnete na dítě reagovat a začnete ho uklidňovat, je to jako by jste lili olej do ohně, v tu ránu je ta agrese vyšší“*. Navrhuje: *„Pro daný moment, je lepší dítě nechat být, popřípadě tu agresi vybit do neživého předmětu, například dát mu boxovací pytel nebo matraci.“* V případě, kdy je agrese směřována přímo proti učiteli, může být učitel skutečně ohrožen, dodává: *„Pokud začne učitel reagovat a začne agresorovi například vyhrožovat, opět si nabíhá na to, že agrese bude vyšší“* Martínek doporučuje se v takovém případě raději otočit a odejít.

Následně navrhuje: *„Poté, co agrese odplave, s žákem o této agresi hovořte. Hovořte o tom, co tu agresi zpustilo. Čím já jsem tě třeba vydráždil?“* V danou situaci, je důležité pro pedagoga mít nad danou situací nadhled. *„Neměl by se nechat cloumat svými emocemi. Je důležitá i zkušenost pedagoga, záleží na osobnostních vlastnostech a naladění.“*<sup>4</sup>

René Fejfarová (2011) doporučuje učitelům postupovat při agresi takto:

- Zjistit, proč je dítě agresivní - vyloučit následné situace, jako jsou šikana, domácí násilí, krize v rodině, zdravotní problémy apod.
- Dítě může mít deficit v některé ze základních životních potřeb. Při porozumění nebo zjištění deficitu, můžeme dítěti pomoci deficit neprohlubovat.
- Nedoporučuje trestání dětí v situaci, kdy se přiměřeně brání, například pokud je opakovaně provokováno, napadáno a uráženo.
- Důležitá je také konzultace a jednání s rodiči, možnost doporučení spolupráce s PPP, OSPOD a ambulantní střediska výchovné péče.

---

<sup>4</sup> MARTÍNEK, Zdeněk. In: *Aktuálně TV*, 12. 6.2016, 18:15. Dostupný také z: <http://video.aktualne.cz/dvtv/martinek-agresivita-ve-skolach-deti-si-mysli-ze-vsechno-muzo/r~cafc71de888711e58f1e002590604f2e/>

- Velkou roli také hrají třídní učitelé, kteří mají široké pole působnosti při výuce předmětů vychovávajícím k občanství.
- Dost zásadní význam má učení žáků porozumět vlastním emocím, pomáhat je regulovat a učit děti řešit konflikty.
- Uvolnění, relaxace a odreagování od napětí je též důležité.
- Transparentnost a jasná pravidla dokáží nastavit pevné a jasné hranice všem.

## **2.5 Některé poruchy související s agresivním chováním**

### **2.5.1 ADHA**

Svoboda (2014) uvádí, že v poslední době narůstá počet dětí vycházejících z prostředí, kde je velké množství podnětů, které se stávají nadbytečnými. Mívá to za následek roztěkanost dětí, neschopnost hlubší koncentrace až ztrátu přirozené kreativity.

### **2.5.2 Porucha chování s protispolečenskými rysy**

S poruchou chování ve společnosti velmi silně souvisí otázka limitu. Základní funkcí limitu je zabraňovat a ochraňovat současně. Má velmi důležitou roli v oblasti socializace. Hlavní nevýhodou dítěte vycpaného bez limitů je složitá integrace do společnosti, projevují se i problémy v nacházení přátelství. Tito jedinci často tvrdě limitují své okolí.

### **2.5.3 Lhaní, krádeže**

#### **Bájná lež (pseudologia phantastica)**

Martínek (2009) píše, že bájná lež se projevuje u dětí do věku deseti až jedenácti let. Její hlavní funkcí je prostřednictvím smyšleného příběhu vzbudit pozornost a zaujmout. *„Pokud se objevuje v pozdějším věku, tento druh lhaní, bývá spojen s psychickou poruchou a diagnostika spadá zcela do kompetencí odborníků.“* (Martínek, 2009, s. 94)

#### **Pravá lež**

Pravou lež definuje Martínek (2009) jako vědomou a sledující určitý cíl. Jsou jí schopni všichni jedinci, kteří dokáží rozlišit a plně si uvědomovat rozdíl mezi pravdou a lží. Jedinec se často uchyluje ke lži, pokud má touhu něco získat, nebo chce manipulovat dospělým. Lež se často projevuje u dětí, které pocházející z rodin s tvrdou výchovou. Tyto děti jsou mnohdy trestány za každý prohřešek. Jedním z dalších motivů může být velká touha uplatnit se v kolektivu, mezi spolužáky. Tito „praví lháři“ často trpí pocitem méněcennosti a nedokonalosti.

## **Krádež**

O krádeži mluvíme tehdy, když dítě či mladistvý nedovoleně odcizí nějaký předmět a přitom si plně uvědomuje nesprávnost svého chování. Většinový podíl na krádežích má prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dále také parta či nevýhodné postavení v kolektivu.

## **2.6 Agrese a možnosti práce s ní**

### **2.6.1 Proměna agrese**

Proměna agrese vytvářející vztah, v pozitivní dimenzi, je možná tehdy, projdeme-li stupně agrese v obráceném pořadí. Je důležité dbát na to, aby člověk vnímal energii a směr a přivedl je na správnou cestu. V praxi to znamená, že například u autoagrese sledujeme, kde se daný jedinec sám poškozuje nebo zraňuje agresemi určenými někomu jinému. Zde je důležité, zaměřit se na jedince uvnitř a vycítit, na koho jsou agrese namířeny. Rozpoznáme-li to, můžeme pomoci jedinci zaměřit agresi navenek tím, že mu umožníme například, házet kameny na nějaký zástupný objekt, aby svou energii tělesně vybil. Spolu s pocitem osvobození lze pocítit tělesnou nevolnost, která je psychicky vyjádřena zlostí. Jedinec pocítuje vyčerpanost, ale vnímá ulehčení, přesto však zlost přetrvává. V tomto případě může napomoci tělesná aktivita: pohyb, běh, fyzická námaha nebo jiný sport. Vztek a stále přetrvávající zlost mohou být dále ventilovány v zuřivých dopisech, které si pak jedinec nahlas přečte, nebo například v nadávkách a spílání, respektive v nějakém zástupném fyzickém střetu. Po určité době se může dostavit bolest a smutek, často spojené se slzami, které naznačují uvolnění. Pak je snáze rozpoznatelné zranění, jež je základem agrese, zaměřené, ať už navenek či dovnitř. Zde pak dále může nastat proces pochopení a smíření, kdy agrese nemá ničivé následky, ale naopak léčivé a prospěšné. (Frielingsdorf, 1991)

Další vhodnou formou zpracování agrese a vzteku, může být trhání novin na co nejmenší kousky, které je spojeno s rituálem, že se natrhané kousky sesbírají a vyhodí do koše. Dítě jako by fyzicky a hmatatelně uchopuje svůj vzdor a agresi a vyhazuje útržky, tedy zbavuje se jí a zpracovává ji. V praxi to má obrovský účinek na uklidnění agresivního dítěte. Důležité je také o emocích mluvit a pojmenovat je. Hovořit s dítětem o tom co se stalo a co prožívá, pojmenovat emoce.

Svoboda (2014) doporučuje předcházet agresivitě nasycením potřeb bezpečí, protože v opačném případě se u dětí mohou projevovat zkratkovitým chováním, pláčem a agresivitou.

## 2.6.2 Výchova

James Dobson ve své knize *Dětský vzdor* uvádí jeden důležitý fakt: „*Role matky a otce sebou nepřinášejí pouze největší životní radost, ale vyžaduje osobní oběti a přináší i problémy.*“ (Dobson, 1995, s. 99) Vše, co má svoji hodnotu, je velmi drahé a náročné, o dětech a výchově to platí dvojnásob. Časté rozčilování při výchově je způsobeno selháním, špatným naplánováním a především neporozumění vlastním dětem. V situacích, kdy rodiče odmítají reagovat na výzvu svých ratolestí v podobě neposlušnosti, vzdoru nebo agrese, ve vzájemném vztahu rodiče a dítěte, dochází ke změně. Dítě dále nedokáže pociťovat respekt, rodič je pak nehoden jeho úcty. Základním paradoxem je fakt, že dítě touží po pevném vedení. Časté zlobení a neposlušnost dětí má jeden jediný cíl, vyprovokovat autoritu či rodiče. Má otestovat výdrž těch, kteří je mají vést. Dítě vlastně při překračování hranic a zákazů zkouší pevnost a autoritu. Pokud dítě cítí pevné vedení rodičů a autoritu, získává jistotu a pocit bezpečí, který je pro výchovu dítěte nezbytný. Časté zlobení, návaly vzteku nebo případné projevy agrese, jsou jen naléhavým voláním o pomoc a touze po pocitu jistoty, stálosti a pevnosti rodičů.

## 2.6.3 Sourozenecká agrese a rivalita

Při výchově dvou a více dětí, je velmi pravděpodobný vzorec chování poddajné a vzdorovité dítě. Poddajné dítě bývá často okouzující, snaží se plnit a vyhledávat přání rodičů. Dobson (1995) píše, že ve skutečnosti potřebuje ocenění a pochvalu. Jeho osobnost je ovlivněna velkou touhou získat si lásku a uznání, často je to typické u prvorozených. Druhé dítě často hledá svou životní šanci přesně na druhé straně, staví se na zadní a žene ho velká touha získat vůdčí postavení v řídicím mechanismu rodiny.

Vzdorovité a neposlušné dítě, bývá často vystavováno neustálým výchovným prostředkům, trestům, kritice a kárání, zatímco se jeho sourozenec vyhřívá na výsluní uznání. Velkou chybou je srovnávání, porovnávání a vyvyšování „hodnějšího“ dítěte, to může mít za následek rivalitu, agresi a sourozeneckou nesnášenlivost a žárlivost. Dobson (1995, s. 15) radí: „*Vychovávejte své děti s upřímnou láskou a úctou, ale přinutíte je respektovat vaši autoritu. Pečlivě vybírejte věci, pro něž má cenu podstoupit s nimi konfrontaci, ale poté přijměte jejich výzvy na souboj a rozhodně nad nimi zvítězte. Oceňte každé pozitivní, spolupracující gesto, které dítě udělá a věnujte mu svou pozornost, své city i slovní hodnocení.*“

#### 2.6.4 Náchylností k rizikovému chování u dětí

Při výchově agresivního dítěte je velmi důležité začít formovat jeho vůli již v raném věku dětství. Vzдорovité dítě se nachází ve vysoce rizikové kategorii pro pozdější asociální chování. Je pravděpodobné, že právě takové dítě s projevy asociálního chování bude v budoucnosti vystupovat proti autoritám, jimiž jsou například učitelé nebo rodiče. Budou zpochybňovat cizí názory a nařízení. (Dobson, 1995) Autor se domnívá, že takové dítě je v budoucnu náchylné k sexuální promiskuitě, k drogové závislosti a k problémům v zaměstnání. Ovšem dodává, že jeho předpověď se nemusí vyplnit, záleží na dalších faktorech a lidské osobnosti, které mohou vývoj jedince nasměrovat jinam. Zastává názor, že jeho pohled na takového jedince není zcela negativní, právě u dětí se silnou vůlí bývá častější charakternost a větší energie vést produktivní život než jeho poddajný protějšek. Nicméně aby tuto energii využilo správně, je třeba pevného, i když milujícího rodinného zázemí už v raném věku.

#### 2.6.5 Hry

Šimanovský (2008) zabývající se zvládáním agresivity dětí pomocí hry tvrdí, že agresivita spojená se sklony k útočnému jednání vůči věcem, zvířatům a lidem, velmi často souvisí s vnitřní nepohodou. Je ovlivněna samotným prožíváním v rozporu s jednáním. Dodává, že tento problém samotné hry nevyřeší. Hry mohou dětem pouze pomoci ve vytváření zdravých návyků, jak v prožívání, tak také v jednání, a tedy napomáhají zvýšit jejich psychickou, fyzickou a sociální odolnost. Dále uvádí, že určitá míra agresivity v rámci pravidel je žádoucí pro úspěch dítěte, například ve sportu. Důležité je, zda jsou při hře respektovány nebo naopak překračovány meze morálky, zda se dodržuje fair-play. Rozehráváme-li s dětmi interakční a modelové situace, někdy se po hře setkáváme, v následné debatě, s jejich konkrétními problémy a starostmi, uvádí autor. Dokážou o nich otevřeně hovořit, a kromě úlevy očekávají také radu, co mají v dané situaci udělat. Protože jejich obavy, hněv, a případná agrese neexistují samy o sobě, jsou vždy spojené s konkrétní událostí z jejich života. Ovšem často jen stačí dítě pozorně vyslechnout, jen ve výjimečných případech pohovořit s rodiči, nebo doporučit nějakého odborníka.

Agresivitu lze zmírňovat i prostřednictvím hry, například na internetových stránkách <http://rozvojpedagoga.eu/> nalezneme praktickou metodiku hry, jak lze efektivně formou hry

zvládat svoji agresivitu. Existuje i řada různých vzdělávacích a naučných kurzů pro zvládání a práci s agresivitou.

## **2.7 Některé varianty agresivního chování**

*„Psychologové už dávno vědí, že strach i hněv motivují ke konání, které směřují k odstraňování strachu, případně hněvu.“ (Jenö, 1982, s. 8)*

### **2.7.1 Krutost**

Je považována za prožitkovou stánku agrese. Říčan v publikaci od Hřebíčkové (2003) rozlišuje několik aspektů krutosti. Patří mezi ně psychopatologické a nepatologické projevy, krutost ve fantaziích a hrách, dále válečná a divácká krutost. Z psychologického hlediska se jedná o krutost, jako rozkoš z bolesti, touha dominovat, mít pocit nadvlády nad druhými nebo se jedná o kompenzaci méněcennosti. Autor se domnívá, že příčinou může být i samotná zvědavost, jak se oběť zachová v mezní situaci. Týráním si agresor může kompenzovat nedostatek respektu a moci.

### **2.7.2 Hněv**

Jenö (1982) definuje hněv jako charakteristicky útočnou emoci, která člověka podněcuje do útočného aktu. Nejčastěji vzniká ve frustrační situaci, u malého dítěte se liší od podobných reakcí dospělého nejvíce trváním, ať je následek jakýkoliv, úspěch či neúspěch, v každém případě trvá jen krátce. Ale v průběhu několika let se stává nevyřešený hněv čím dál tím více trvanlivější a odvracející podněty méně úspěšné.

Cline a kol. autorů (2014) uvádí, že je velmi důležité, aby rodič svým hněvem dítě neponížil. Dále uvádí, že hněv má své opodstatnění také tehdy, když se rozumně rozhodneme hněv využít. Protože v určitých situacích je potřebné dítě pokárat. Je pro něj velmi potřebné, aby dospělý svůj hněv projevil. K řešení situace se nabízí různé možnosti, záleží jen na rodiči, pro kterou se rozhodne například: Může své dítě například izolovat, nebo se o dané situaci může s dítětem pobavit a najít společné řešení, či předvést hysterický výlev a následně dítě obejmout a dát mu najevo svou lásku a přijetí. Ovšem, když se rozhodne pro poslední řešení, autoři uvádí, že je velmi důležité použít klidnou formu hněvu, která nesmí vést tomu, že na dítě budeme křičet. Platí obecné pravidlo, že hněv by se měl užívat jen

v případě, že nás chování dítěte přímo postihuje. Protože jinak jeho časté užití snižuje jeho výchovný účinek. (Cline, 2014)

Jenö (1982) zmiňuje ve své tvorbě, že city jsou motivem a jako takové vyžadují od organismu jistou činnost. Například hněv podněcuje převážně k útočnému konání. Jak se jednotlivec střetává s překážkou hněvu motivovaného útočného chování, hovoříme o speciálním, frustrovaném hněvu, který je bezpochyby záporným citem.

Následkem neúspěchu vzniká psychický stav, který je souhrnem mučivé úzkosti, bezmocné zlosti, hanby a pokoření, v závislosti od kvality a stupně neúspěchu. Hněv je následkem tohoto frustrovaného stavu a vzniká vlastně v okamžiku, kdy se emoční energie frustrace dostává do souvislosti s příčinou frustrace a motivuje organismus k útoku. V tomto chápání je tedy hněv jen motivem k činnosti, který nemá kvalitu.

### **2.7.3 Násilí**

Zimbardo (2005, s. 47-48) uvádí velmi důležité zjištění: „*Cokoli, co vyvolává u někoho pocit anonymity, jako by nikdo nevěděl, kdo on vlastně je, redukuje smysl odpovědnosti a vytváří potenciál, aby tato osoba jednala zlým způsobem - jakmile situace dovolí násilí.*“ Konkrétněji to Zimbardo uvádí na pokusu dvou dívek, které měly dávat sérii elektrických šoků jiným dvěma dívkám, které viděly za nepropustným zrcadlem. Jako další příklad je představen příklad agrese na provedeném Halloween pokusu, kdy zkoumali vzrůst agrese při hrách, kdy děti na sobě nejprve neměly (A), pak měly (B) a nakonec neměly kostýmy (A). Experimentální uspořádání v každé skupině bylo tedy uspořádáno dle formátu A-B-A. Prokázalo se, že výsledky výrazně svědčily pro moc anonymity. „*Agrese podstatně vzrostla, jakmile si děti oblékly kostýmy, víc než dvojnásobně proti průměrné výchozí základní úrovni.*“ (Zimbardo, 2005, s. 48) Po odložení kostýmu, se agresivita dětí snížila hodně pod počáteční základní úroveň. Dalším důležitým nálezem bylo, že nedošlo k žádnému transferu agresivního chování z vysoké úrovně na poslední a základní rovinu formátu A. Tudiž, v důsledku agresivity nevytvořila změna chování žádnou vnitřní změnu, v konečné fázi se změnila pouze vnitřní reakce.

### **2.7.4 Šikana**

Je evidentní, že šikana a agrese spolu neodmyslitelně souvisí. Bohužel toto téma je tak široké a obsáhlé, že by vydalo na další samostatnou práci. A proto není cílem mojí diplomové



práce se hlouběji touto problematikou zabývat, z toho důvodu se o daném tématu zmíním jen velmi okrajově.

### **Výskyt šikany**

Kolář (2011) uvádí, že výskyt šikany je možný prakticky kdekoli v oblasti školství. Nelze před ním ochránit žádný typ školy, dokonce ani křesťanské či speciální. Vyskytuje se i tam, kde bychom to nejméně čekali. Je možný prakticky kdekoli, mezi prvňáky, výjimkou nejsou ani žáci s tělesným postižením nebo na univerzitě.

### **Dělení šikany**

Říčan (2010) tvrdí, že o šikanu se jedná v případě, kdy dochází k ubližování takové osobě, která není schopna se bránit nebo to nedovede. Uvádí, že se často jedná o opakované jednání, ve velmi závažných případech označuje za šikanu i jednání jednorázové s hrozbou opakování. Obvykle rozlišujeme šikanu přímou a nepřímou.

#### **• Přímá šikana**

Je velmi rozmanitá a projevuje se skrze násilí různého druhu: přes působení bolesti ponižující tělesná manipulace, poškozování a brání osobních věcí. V posledním případě se jedná o trestnou činnost a to loupež. Spadá sem i slovní napadání, zotročování atd.

#### **• Nepřímá šikana**

Projevuje se v sociální izolaci spolužáka. Nejčastěji je žák sociálně vyloučen ze skupiny či třídy. Nepřímá šikana často bývá kombinována s přímou šikanou.

### **Šikana, jako varianta agresivního chování**

Při šikaně dochází k ubližování jedinců ve stejném postavení, nejčastěji ve škole mezi žáky a studenty, ve sportovních oddílech, na pracovištích, ve vězení mezi vězni, může docházet i k šikanování žáka ze strany učitele a naopak.

Příčiny a důvody šikany, jsou velmi rozmanité a často individuální. Jsou určeny vlastnostmi jak agresora či agresorů, tak i vlastnostmi oběti. Častou příčinou může být pobavení třídy, předvádění se chlapců před dívkami, ale roli zde může hrát i sadistické uspokojení z týrání jiné osoby, dále pocit moc a nadřazenosti uvádí Říčan a Janošová (2010).

Mezi další nástroje šikany spadá i kyberšikana. Ta spočívá v uveřejňování informací o oběti na internetu, sociálních sítích atd. Většinou se jedná o velmi citlivé, choulostivé, osobní a někdy nepravdivé informace a obrázky. Obrázky jsou často fotomontáží upravené směšnými popisky s cílem co nejvíce zostudit oběť. Trýznění oběti může často trvat velmi dlouho, ovšem chybí typický asymetrický osobní vztah mezi obětí a agresorem.

### Vývojová stádia šikany

- 1. etapa *Ostrakismus* - zrod, vyčlenění oběti.
- 2. etapa *Fyzická agrese a psychická manipulace* - přitvrzování, tendence k odreagování se agresora skrze mírnou agresi či manipulaci oběti.
- 3. etapa *Vytvoření jádra agresorů* -oběť nejslabší jedinec, rozdělení rolí, vzniká hierarchie pozic - pyramida šikanování, stává se normou.
- 4. etapa *Vytvoření norem* - většina skupiny přijímá normy agresorů, oběť je smířena se situací, ohlášení šikany nepřipadá v úvahu, šlo by o porušení normy.
- 5. etapa *Totalita*- dokonalá šikana, normu skupinové šikany přebírají všichni členové, oběti jsou využívány všemi možnými způsoby - plnění úkolů, zabavení věcí, trpí fyzické násilí, postupem narůstá intenzita násilí. Neexistují výčitky svědomí a pocity viny.
- 1. až 3. etapa se nazývá **počáteční stádium šikany**
- 4. až 5 etapa za **pokročilé stádium** šikany, popisuje Pavel Dařílek (2013, s. 43 - 45).

### **3 Výzkum**

Výzkum proběhl formou dotazníkového šetření. Byl užit dotazník agresivity Busse a Perryho - BPAQ. Jednotlivé fáze výzkumu a jeho průběh popíšeme v následujících kapitolách.

#### **3.1 Hlavní výzkumné problémy**

Rozhodli jsme se zabývat velmi závažným psychologickým fenoménem, kterým je dětská agresivita. Po prozkoumání odborné literatury jsme se rozhodli zkoumat jednotlivé faktory agresivního chování, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Pozorovali jsme vlivy a rozdíly projevů agresivity mezi jednotlivými pohlavími i věkovými skupinami. Zajímali nás i vzájemné korelace jednotlivých škál agresivity. Usoudili jsme, že by bylo velmi zajímavé porovnat náš vzorek výzkumu s již provedenými šetřeními, které se týkají agresivity. Porovnávali jsme naše výsledky s rozsáhlejšími výzkumnými šetřeními, do kterých bylo zapojeno i několik tisíc českých žáků a studentů a měli celorepublikový rozsah.

Konkrétně jsme porovnávali naše výsledky se standardizovaným šetřením autorů Skopal, Dolejš a Suchá (2014), které bylo cíleno na žáky středních škol a gymnázií a zabývalo se rizikovými faktory chování, potažmo i agresivitou. Tento výzkum byl následně publikován v knize: Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování, z které jsme často vycházeli. Autoři se zde stejně jako my zabývají základními statistickými indexy agresivity u faktorů BPAQ. Stejně jako Skopal a kol., jsme pro měření faktorů agresivity užíli diagnostické prostředky dotazníku agresivity The Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ).

#### **3.2 Cíle výzkumu a hypotézy**

Cílem výzkumného šetření je zjistit jaké faktory agresivity se projeví v chování žáků čtvrtých a pátých tříd na 1. stupni základní školy, v našem případě 2. ZŠ v Novém Městě na Moravě. Za hlavní cíl si klademe vyhodnocení výsledků sesbíraných dat. Chceme porovnat agresivní projevy dle jednotlivých věkových skupin a pohlaví, provést srovnání s dalšími výzkumnými šetřeními, které se daným výzkumem zabývaly, například standardizační studie Skopal, Dolejš a Suchá (2014). Na základě kvantitativního bádání chceme potvrdit či vyvrátit zvolené hypotézy.

### **Ustanovené hypotézy:**

- H 1 Chlapci vykazují statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky.
- H 2 Chlapci vykazují statisticky významnější verbální agresivitu než dívky.
- H 3 Chlapci vykazují statisticky významnější hostilitu než dívky.
- H 4 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v projevu hněvu.
- H 5 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v celkovém projevu agrese.

### **3.3 Aplikovaná metodika**

Pro daný výzkum jsme využili Dotazník agresivity Busse a Parryho (1992, Dolejš et al., 2014). Níže uvedeme a vysvětlíme základní charakteristiku zvoleného dotazníku.

#### **3.3.1 Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ)**

Zvolený dotazník BPAQ slouží jako sebeposuzovací inventář, který vychází z předpokladu, že agresivita se stává celistvým jevem. Jednotlivé agresivní chování se dále rozděluje na dané podskupiny. Respondenti volí z pěti škálových otázek v rozmezí 1 (vůbec mě nevystihuje) až 5 (úplně mě vystihuje). Zvolený dotazník je založen na faktorové analýze položek, splňující současně psychometrické standardy, pro vytváření psychometrických metod. Dále je pak možné určit celkovou agresivitu i to, jak se projevuje u konkrétního jednotlivce. Vznik dotazníku Busse a Perryho se datuje rokem 1992, je standardně užíván v zahraničí. Inventář byl vytvořen na základě podkladu položek z dotazníku agresivity a hostility BDI s pomocí replikované faktorové analýzy, která ukázala postavení čtyř zásadních faktorů. Dotazník se stal jistým standartem pro měření agresivity u několika zahraničních validačních studií: Argentina (Reyna et al., 2011), Holandsko (Meesters et al., 1996) a v mnoha dalších zemích.

Dotazník obsahuje baterii 29 uzavřených otázek. Autoři vnímají agresivitu jako osobnostní rys, který je tvořen těmito čtyřmi základními oblastmi:

##### **a) *Fyzická agresivita* (PA)**

Fyzická agresivita je charakterizována fyzickým zraňováním, poškozováním druhých a vystihuje instrumentální nebo hnací komponenta chování. Skládá se z devíti položek. Uvedu příklad: „*Nenapadá mě jediný dobrý důvod, proč bych měl/a kdy někoho uhodit.*“

b) **Verbální agresivita (VA)**

Verbální agresivita zahrnuje slovní zraňování či poškozování druhých, tvoří most mezi složkou instrumentální a chováním. Je tvořen pěti otázkami. Například: „*Často si uvědomuji, že s ostatními nesouhlasím.*“

c) **Hněv (A - Anger)**

Hněv shrnuje fyziologický arousal, neboli přípravu na projev agrese a zastupuje emocionální a afektivní oblast chování. Příklad položky: „*Rychle vzplanu, ale zase se snadno uklidním.*“

d) **Hostilita (H)**

Hostilita zahrnuje pocity negativního postoje vůči lidem, nespravedlnosti a je vymezována jako kognitivní komponenta chování. Škála obsahuje osm položek a na příkladu uvedu jednu z nich: „*Když jsou ostatní ke mně velmi milí, lámu si hlavu nad tím, co chtějí.*“

Jak už bylo výše zmíněno, inventář BPAQ vznikl na základě údajů z dotazníku agresivity a hostility BDI a s pomocí replikované faktorové analýzy, byly prokázány čtyři hlavní faktory výše zmíněné: Physical Aggression (fyzická agresivita), Verbal Aggression (verbální agresivita), Hostility (hostilita) a Anger (zlostný hněv, vztek)

### **3.4 Technický plán výzkumu**

#### **1) Studium literatury**

Prvotní etapu celkového šetření, tvořila zevrubná rešerše literatury, související s daným tématem a problematikou. Pátrání po dostupné literatuře a odbornících, kteří se daným tématem hlouběji zabývali.

#### **2) Vytvoření výzkumného projektu**

Další etapa spočívala v hledání a zvolení vhodného dotazníku. Nejprve jsme uvažovali o vytvoření vlastního jednoduchého dotazníku. Po intenzivním pátrání, prozkoumání různých studií a literatury, se nám podařilo objevit vhodný dotazník, který vyhovoval našim požadavkům. Rozhodli jsme se proto pro dotazník agresivity Busse a Perryho upraveným Martinem Dolejšem a Ondřejem Skopalem (2013). S autory jsme navázali spolupráci a požádali je o svolení využít jejich dotazník k našemu výzkumnému šetření.

#### **3) Realizace výzkumného projektu a sběr dat**

Následoval sběr dat. Byl proveden prostřednictvím tištěných dotazníkových baterií, které obsahovaly jeden inventář s 29 položkami. Základní škole, kde měl být výzkum proveden, byl předem zaslán informační email adresován vedení. Obsahoval žádost

o povolení provedení výzkumu na škole, byl objasněn cíl výzkumu, stručné informace a popis zvoleného dotazníku. V příloze jsme zaslali i ukázkou inventáře, aby si vedení udělalo vlastní představu. Účast zvolených škol byla dobrovolná, každé zúčastněné třídě, byla nabídnuta malá sladká odměna, která měla částečně vynahradit čas věnovaný výzkumu. Ze dvou oslovených škol přijala účast pouze jedna, vedení druhé dotazované školy nesouhlasilo s výzkumem a spolupráci odmítlo.

Jakmile vedení alespoň jedné základní školy souhlasilo s provedením výzkumu, byly po dohodě s jednotlivými třídami a učiteli domluveny termíny na konkrétní datum a předem zvolený čas, kdy jsme se měli dostavit s tištěnými dotazníky přímo do vyučovacích hodin. Ovšem protože se jednalo o nezletilé žáky, musely jsme ošetřit i právní oblast, prostřednictvím informovaných souhlasů pro rodiče, které jsme rozdali budoucím respondentům. Požádali jsme je, aby pokud s výzkumem rodiče souhlasí, podepsali informované souhlasy a přinesli je zpět do školy podepsané. Naštěstí vstřícnost rodičů a tolerance byla veliká, takže se u dotazovaných respondentů nenašel žádný rodič, který by nesouhlasil s povolením výzkumu svého dítěte. Následně po ošetření této stránky, nám už nic nebránilo provést výzkum v dané škole.

Po úvodním vysvětlení žákům, o jaké šetření se jedná, bylo provedeno několik praktických ukázek z daného dotazníku BPAQ s cílem ověřit, zda žáci dobře porozuměli zadání. Především způsobu zaznamenání odpovědí, případné opravy, a také zvolenému obsahu otázek. Abychom zabránili případnému nepochopení obsahu dotazovaných otázek, jsme preventivně vybrali slova, či přímo celé otázky, abychom jasně vysvětlili, na co se dotazujeme a předešli nepochopení obsahu či kontextu. Protože dotazník obsahoval některé termíny, které žákům nemusely být zřejmé nebo úplně jasné. Například slovo: „zatrpklý“ nebo věta „Rychle vzplanu, ale zase se snadno uklidním“, či „Někdy se cítím jako soudek s prachem.“ (Pro některé žáky, se v tomto případě mohlo jednat o historismus.) Vysvětlili jsme daná slova synonymy a užili je v kontextu věty, aby žáci daným slovům a kontextu dobře porozuměli. Poté následoval ještě určitý čas, aby si sami žáci celý dotazník prostudovali a seznámili se s ním sami a popřípadě se doptali na některé nesrozumitelnosti či nejasnosti.

Jakmile byly všem jasné instrukce, mohli jsme zahájit samotný výzkum. Žáci dopředu věděli, že na dané otázky budou mít dostatek času, maximum bylo 60 min. Samotné šetření tedy mohlo začít.

Výzkum byl zaměřen na mladší školní věk, v našem případě na žáky 4. a 5. ročníku základní školy. Oslovené školy byly vybrány z Nového Města na Moravě. Výběr byl ovlivněn, osobním vřelým vztahem k danému městu, protože jsem zde strávila osm let studentského života na místním gymnáziu. Také proto, že mě zajímal vztah a vnímání některých aspektů agresivity právě na Novoměstsku.

Sběr dat na školách probíhal v době od května 2015 do června 2015. Výzkumný soubor vyplnilo celkem 98 žáků. Průměrný věk vzorku byl 13,9 roku .

Dále proběhlo statistické zpracování dat. Podrobnější průběh zvolených metodických postupů měření a jednotlivá vyhodnocena, jsou interpretována v další části výzkumného šetření.

### **3.5 Metody statistického zpracování dat**

Po ukončení sběru dat ve zvolené základní škole, bylo nutné informace nasbírané v tištěné formě dotazníků převést do elektronické podoby prostřednictvím tabulkového programu Microsoft Office Excel 2015, následovalo čištění a kontrola dat. Poté byl aplikován statistický software Statistica 10, který realizoval deskripci a výpočet matematicko-statistickou analýzu dat. K této deskripci jsme využili odpornou spolupráci s panem PhDr. Martinem Dolejšem, který se na danou oblast specializuje.

Díky zvolenému dotazníku agresivity Busse a Perryho - BPAQ, jsme zvolili metodu statistického měření. V rámci statistiky je nutné definovat základní předmět zkoumání. Předmětem zkoumání je konkrétní aspekt, na který se výzkum zaměřuje konkrétní metodou. Předmět zkoumání v sobě zahrnuje proměnné, které je potřeba v procesu výzkumu operacionalizovat, a které se taktéž vyskytují i v určených hypotézách, respektive ve výzkumných otázkách. Tomšik R. (2016, s. 12) Ověřitelnost hypotéz jsme realizovali pomocí statistických metod. Deskriptivní neboli popisnou statistikou, jsme zkoumali výběry a pomocí kvantitativních charakteristik (maxima, minima, korelační koeficienty atd.) jsme určili statistický výzkum podle toho, zda se ukazatele odlišovaly reálně nebo náhodně. O skutečném rozdílu hovoříme tehdy, když se charakteristiky dvou anebo více výběrů na tolik odlišují, že vedly k odhadu různých parametrů.

#### **Spearmanův koeficient korelace**

Vzhledem k tomu, že program Microsoft Excel v nabídce statistických metod analýzy dat zabudovaný Spearmanův koeficient korelací nemá, museli jsme uvedený koeficient počítat manuálně. Spearmanův korelační koeficient se počítal ze vzorce na výpočet Pearsonova koeficientu, ovšem místo originálních hodnot jsme používali jejich pořadové

číslo. Při shodném pořadí dosahoval koeficient  $r_S$  maximální hodnotu 1, při opačném pořadí dosahoval hodnotu -1. V ostatních případech byl  $-1 < r_S < 1$ . Hodnoty korelačních koeficientů, které se blížily nule, naznačovaly, že pořadí veličin bylo náhodné a mezi sledovanými veličinami neexistoval vztah. Při platnosti nulové hypotézy o nezávislosti dvou veličin byly odchylky Spearmanova korelačního koeficientu od nuly jen náhodné. Výsledky korelačních analýz jsme interpretovali pomocí korelačních tabulek.

### **Cronbachovo alfa**

Charakteristickým znakem výzkumu je spolehlivost a platnost výzkumných nástrojů. Ověřením správnosti naměřeného výzkumu vedlo ke kontrole výzkumu. Platí všeobecné pravidlo, že při aplikaci metod, které nejsou spolehlivé a platné, nemůžeme očekávat ani spolehlivé a platné výsledky, a tedy i závěry. Proto jsme využili platné, ověřené a standardizované metody. Spolehlivost nástroje jsme měřili pomocí statistických metod na zjištění reliability, v našem případě jsme užili Cronbachovu alfu koeficientu  $\alpha$ . Vnitřní konzistenci jednotlivých složek testu, jsme naměřili pomocí korelační analýzy. Naměřenou reliabilitou jsme zjistili, do jaké míry byly výsledky měření určitých vlastností zatíženy chybou. Protože reliabilita reflektuje přesnost a spolehlivost daného užitého nástroje ve výzkumu, od vysoké až k nepřesné nebo nízké reliabilitě. Reliabilita znamenala v první řadě stálost naměřených dat. Ovšem neplatila přímá úměra mezi stupněm reliability a výsledkem výzkumného šetření, avšak platila principiální zásada, že dobré výzkumné výsledky jsou možné získat jen prostřednictvím nelabilních výzkumných nástrojů, které jsme použili.

### **Mann-Whitneyův U Test**

Mann-Whitneyův U Test se užívá při porovnávání mediánu dvou nezávislých vzorků. Test odpovídá na otázku, zda je rozdíl mediánů (průměrů) dvou skupin statisticky významný, a nebo pouze náhodný. A stejně jako u jiných testů, v případě, že je rozdíl významný na hladině  $\alpha$ , znamená to, že existuje statisticky významný rozdíl v porovnání proměnné mezi dvěma skupinami. Společně s Mann-Whitney U testem souvisí i testování nulové hypotézy pomocí „P - hodnoty“. Hladina významnosti testu nám říká, jaká je pravděpodobnost zamítnutí, nebo přijmutí hypotézy. Nejčastěji se určuje v rozmezí 0,01 - 0,05 (tedy 1-5% pravděpodobnost, že zamítneme nulovou hypotézu).

Nejpřísnější kritérium pro hladinu statistické významnosti jsme zvolili podle tabulky č. 3.



**Tabulka 3 - Interpretace hlavní statistické významnosti (Tomšik, 2016, s. 106)**

<b>pravděpodobnost chyby</b>	$\leq 0,05$	$> 0,05$
<b>slovní vyjádření</b>	signifikantní	ne signifikantní

### **3.6 Etika výzkumu**

Během výzkumného šetření, jsme se snažili dodržovat základní etické postupy a standardy, především ve vztahu vůči probandům, ale také k ostatním participujícím členům pedagogické obce a vedoucím orgánům daných základních škol.

Jednotlivá etická pravidla, pro práci při výzkumu obsahovala následující body:

- Snažili jsme se o takové navázání kontaktu a spolupráce, které by nemělo negativní důsledky na vybrané respondenty.
- Hlavním cílem byla ohleduplnost a respektování vůči dotazovaným žákům.
- Usilovali jsme, abychom při výzkumu předcházeli i sebemenším rizikům, které by mohli zanechat negativní dopad na respondentech. Chtěli jsme navodit pocit bezpečí a důvěry, aby se žáci ničeho nebáli a odpovídali co nejpravdivěji.
- Protože respondenti byli mladší 15-ti let, museli jsme dodržet etický kodex a požádat, prostřednictvím informovaného souhlasu zákonné zástupce, o svolení prováděného výzkumu.
- Dotazovaní získali právo na základní informace týkající se cílů a smyslů výzkumu.
- Byla respektována práva související s ochranou osobních a důvěrných údajů.
- Účastníci výzkumu měli svobodné právo, kdykoli během výzkumu odstoupit.

Během samotného výzkumu byla dodržena anonymita. V rámci etiky a informovanosti byli samozřejmě jako první o průběhu výzkumu seznámeni ředitelé dotazovaných škol. Předem byly zaslány podrobné informace o průběhu výzkumu. Na závěr jsme předali kontakt a odkaz, kde se mohou řídicí orgány, potažmo žáci dozvědět souhrn hlavních výzkumných šetření.

### 3.7 Popis a interpretace výsledků

Tato kapitola nás provede jednotlivými výzkumnými zjištěními. Popíše nám zjištěné hodnoty, které byly naměřené díky zvoleným nástrojům. Dále bude následovat shrnutí, které bude interpretovat odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky a předem určené hypotézy. Budeme se snažit objasnit souvislosti mezi jednotlivými faktory agresivity. Závěrem představíme i jednotlivé korelace, které jsme shledali mezi proměnnými. Popis výsledků je rozdělen na dvě části: na souhrnné výsledky popisné statistiky a na souhrnné statistické měření.

**Tabulka 4 - Charakteristika souboru**

		<b>Počet respondentů</b>	<b>%</b>
<b>Pohlaví</b>	dívky	40	40,82
	chlapci	58	59,18
<b>Třídy</b>	čtvrtá	51	52,04
	pátá	47	47,96
<b>Věk</b>	9 let	12	12,24
	10 let	41	41,84
	11 let	43	43,88
	13 let	2	2,04

V provedeném výzkumu figurovalo 40 dívek, které tvořily 40,82 % z celkového počtu dotazovaných. Chlapci reprezentovali vzorek 58 respondentů což bylo 59,18 % z celkového množství daných respondentů. Představitelé čtvrtých tříd byli zastoupeni v počtu 51 a páté ročníky tvořilo 47 zástupců. V rámci věkové škály dotazovaných tvořili nejvíce početnou skupinu jedenáctiletí a hned na druhém místě desetiletí, nejmenší skupinu dotazovaných respondentů reprezentovali pouze dva třináctiletí žáci.

#### 3.7.1 Analýza výsledků použité metody

Následující část výzkumu představí konkrétní výsledky, které byly naměřeny a vypočítány jednotlivými nástroji. Zaměříme se na získané hodnoty z dotazníku agresivity BPAQ. Uvedeme průměrný skór agresivity, škálu četností odpovědí a reliabilitu.

Díky tomu, že se výzkumu zúčastnili všichni respondenti a nikdo neodstoupil, mohli jsme do statistického zpracování dat zahrnout všechny odpovědi, protože se respondentům

podánilo odpovědět na všechny otázky a žádnou nevynechat. Níže uvedená tabulka č. 5 popisuje konkrétní složení daného dotazníku.

**Tabulka 5 - Množství faktorů v jednotlivých otázkách**

Počet otázek	Faktory	Minimum	Maximum
9	FA	9	45
5	VA	5	25
8	H	8	40
7	A	7	35
<b>Celková škála</b>		29	145

Při zpracování dotazníku byly využity různé nástroje pro změření jednotlivých faktorů agresivity. Fyzická agresivita (FA) byla zastoupena v dotazníku devíti otázkami, respondenti mohli získat minimálně 9 bodů a maxima 45 bodů. Škála verbální agresivity (VA) obsahovala 5 otázek, kdy rozsah škály činil 5-25 bodů. Osm otázek tvořilo škálu hostility (H), kde bylo možné dosáhnout minimálního počtu 8 až do maxima 40 bodů. A poslední faktor agresivity (A) obsahoval 7 otázek, v kterém bylo možné dosáhnout bodové škály v rozpětí od 7 do 35 bodů.

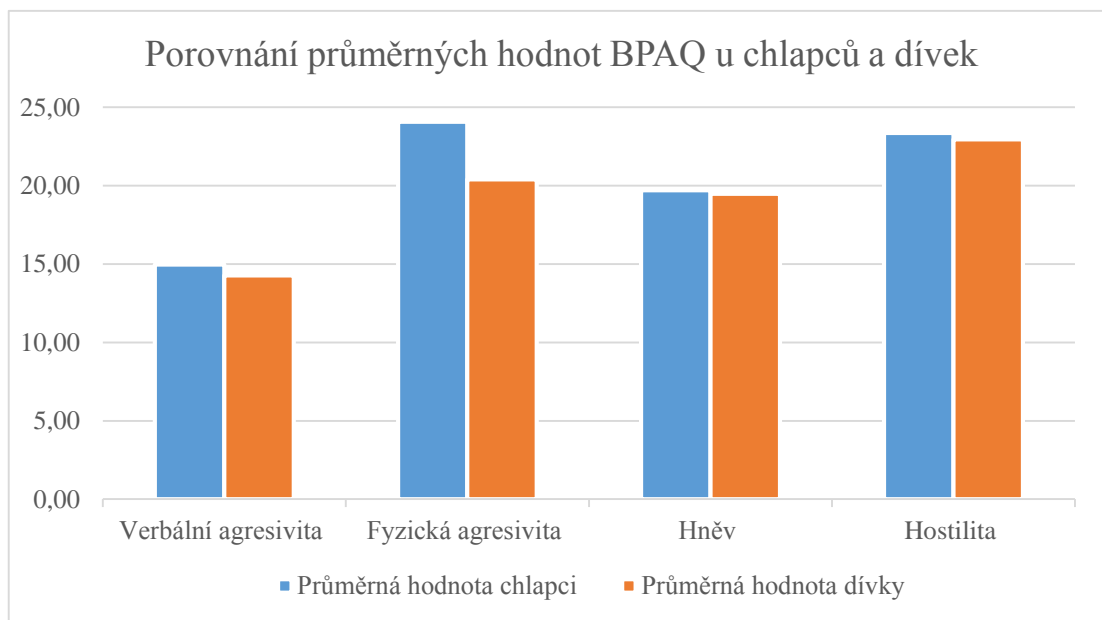
**Tabulka 6 - Souhrnné výsledky popisné statistiky u jednotlivých pohlaví**

Proměnná	Pohlaví (1 chlapci) (2 dívky)	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
verbální agresivita BPAQ	1	58	14,97	7,00	23,00	4,05
fyzická agresivita BPAQ	1	58	24,07	13,00	38,00	6,05
hněv BPAQ	1	58	19,71	10,00	34,00	4,53
hostilita BPAQ	1	58	23,36	8,00	40,00	7,50
BPQA	1	58	82,10	44,00	127,00	15,93
verbální agresivita BPAQ	2	40	14,28	5,00	22,00	4,49
fyzická agresivita BPAQ	2	40	20,40	11,00	35,00	6,65
hněv BPAQ	2	40	19,48	11,00	31,00	4,93
hostilita BPAQ	2	40	22,95	8,00	38,00	7,14
BPQA	2	40	77,10	41,00	121,00	18,85

*data Šípková 2015*

Výše uvedená tabulka pouze popisuje naměřená data u jednotlivých pohlaví. Musíme upozornit, že daný tabulkový přehled neporovnává žádné statisticky významné rozdíly. Vidíme, že u chlapců nejvyšší hodnoty nabývala fyzická agresivita, FA = 24,07 (SD± 6,05). Na druhém místě následovala hostilita, H = 23,36 (SD ± 7,50) a celkový skóre agresivity dosahoval vyšších hodnot než u dívek, BPQA = 82,10 (SD±15,93)

Oproti tomu dívky dosahovaly nejvyšších průměrných výsledků v oblasti hostility, H = 22,95 směrodatná odchylka ±7,14. Naopak nejnižší naměřené průměrné hodnoty dosahovaly dívky u faktoru verbální agresivity, VA = 14,28, směrodatná odchylka ±4,49. Celkový skóre byl v porovnání s chlapci o 5 bodů nižší. V následujícím grafu můžete názorně jednotlivé získané hodnoty porovnat.



**Graf 1 - Porovnání průměrných hodnot BPAQ u jednotlivých pohlaví**

Výše uvedený graf přehledně znázorňuje naměřené rozdíly v jednotlivých faktorech agresivity, které získaly odlišné hodnoty u chlapců a dívek. Na první pohled je zřejmé, že v jednotlivých škálách agresivity: verbální i fyzické agresivity, ve hněvu i hostilitě, nabývají ve všech případech vyšších hodnot chlapci.

### 3.7.1 Faktor agresivity Busse a Perryho

Zvolený faktor Busse a Perryho hodnotí agresivní projevy ve čtyřech škálách - verbální agresivita, fyzická agresivita, hněv a hostilita. Průměrný skóre BPAQ dosahoval 80,06 bodů

a směrodatná odchylka  $\pm 17,26$ . Minimální skór, který respondenti dosahovali činil 41,00 naopak maximální 127,00. Výše zmíněné informaci lze lépe vyčíst s tabulky č. 7.

**Tabulka 7 - Základní statistické indexy jednotlivých faktorů BPAQ (Šípková, 2015)**

<b>Proměnná</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Průměr</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Směrodatná odchylka (SD)</b>
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	98	14,68	5,00	23,00	4,23
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	98	22,57	11,00	38,00	6,53
<b>Hněv BPAQ</b>	98	19,61	10,00	34,00	4,67
<b>Hostilita BPAQ</b>	98	23,19	8,00	40,00	7,32
<b>Celkové skóre BPQA</b>	98	80,06	41,00	127,00	17,26

Tabulka číslo 7 představuje základní popisné hodnoty jednotlivých dimenzí dotazníku agresivity BPAQ. Bylo využito 98 respondentů k matematicko-statistickému zpracování výsledků. Průměrné hodnoty u faktoru Verbální agresivity dosahovaly 14,68 hrubých bodů a směrodatná odchylka je 4,23. Fyzická agresivita vykazovala hodnoty 22,57 hrubých bodů, (SD  $\pm 6,53$ ). U faktoru hněvu byla naměřena průměrná hodnota hrubých bodů 19,61 a směrodatná odchylka činila 4,67. Průměrná hodnota faktoru hostility nabývala 32,19 hrubých bodů a (SD  $\pm 7,32$ ).

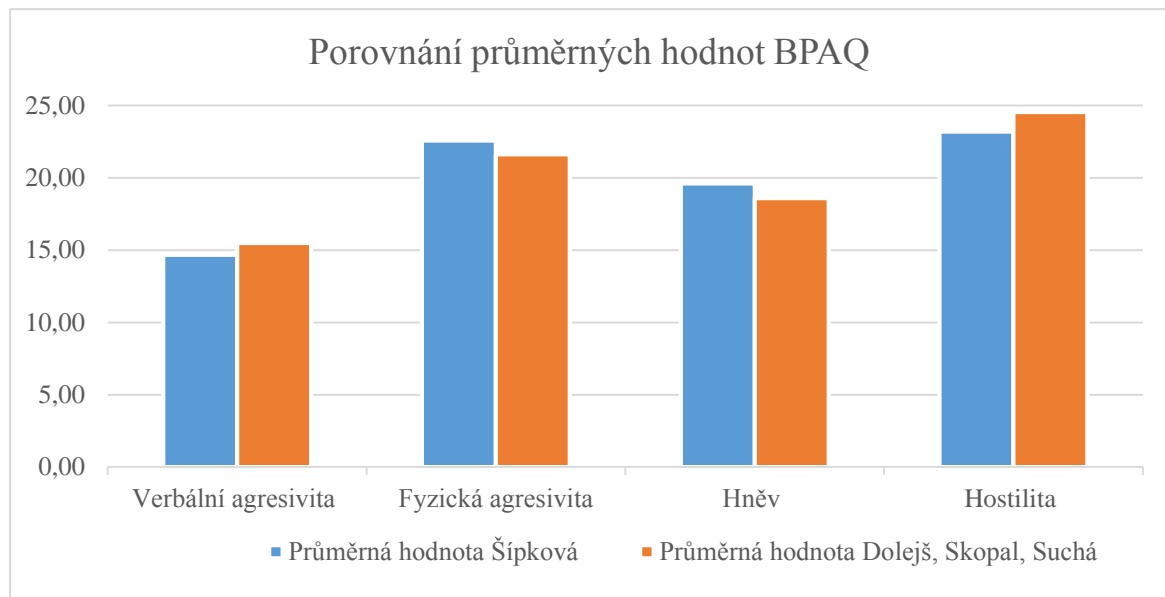
Pro srovnání uvádíme tabulku Základní indexy jednotlivých faktorů BPAQ ve výzkumu Skopal, Dolejš a Suchá (2014) dále jen Skopal a kol.

**Tabulka 8 - Základní statistické indexy jednotlivých faktorů BPAQ (Skopal a kol., 2014)**

<b>Proměnná</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Průměr</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Směrodatná odchylka (SD)</b>
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	3895	15,49	5,00	25,00	3,85
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	3895	21,62	8,00	44,00	7,65
<b>Hněv BPAQ</b>	3895	18,60	6,00	34,00	5,35
<b>Hostilita BPAQ</b>	3895	24,54	8,00	40,00	6,03

Zajímavé srovnání nabízí dvě předchozí tabulky číslo 7 a 8. Náš výzkum (Šípková 2015) a statistické šetření výzkumníků Skopal, Dolejš a Suchá (2014) dále jen Dolejš a kol. Porovnáním naměřených dat, můžeme zjistit, že proměnné verbální agresivity dosahovaly vyšších hodnot u respondentů z výzkumného šetření Skopal a kol.

15,49 (SD ± 3,85). Naopak u faktoru fyzické agresivity nabývali statisticky signifikantní vyšších hodnot u respondentů našeho výzkumného šetření s hodnotou 22,57 (SD ± 6,53). Dále vyšší statisticky signifikantní rozdíl u faktoru hněvu nabývali také respondenti našeho šetření, a to 19,61 (SD ± 4,67). V hodnotách hostility dosahovaly vyšších hodnot 24,54 (SD ± 6,03) Skopal a spol. (2014) Pro snadnější porovnání a přehlednost jsme získaná data převedly do grafu č. 2.



**Graf 2 - Srovnání naměřených průměrných hodnot BPAQ dvou výzkumů (Šípková, 2015; Dolejš, Skopal a Suchá, 2014, s. 54)**

Tabulka 9 - Souhrnné výsledky popisné statistiky dle věku (Šípková, 2015)

Proměnná	Věk	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	11	43	15,09	7	23	4,39
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	11	43	22,07	11	35	6,31
<b>Hněv BPAQ</b>	11	43	19,53	10	28	4,46
<b>Hostilita BPAQ</b>	11	43	23,74	8	40	7,51
<b>BPQA</b>	11	43	80,44	41	121	17,55
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	10	41	14,39	5	21	4,27
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	10	41	23,05	11	37	6,35
<b>Hněv BPAQ</b>	10	41	19,68	10	34	4,96
<b>Hostilita BPAQ</b>	10	41	21,90	8	37	7,50
<b>BPQA</b>	10	41	79,02	44	127	17,88
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	9	12	14,08	7	19	3,94
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	9	12	21,67	13	38	8,13
<b>Hněv BPAQ</b>	9	12	18,75	13	24	3,77
<b>Hostilita BPAQ</b>	9	12	24,75	12	31	5,67
<b>BPQA</b>	9	12	79,25	45	103	14,28
<b>Verbální agresivita BPAQ</b>	13	2	15,50	13	18	3,54
<b>Fyzická agresivita BPAQ</b>	13	2	29,00	27	31	2,83
<b>Hněv BPAQ</b>	13	2	25,00	19	31	8,49
<b>Hostilita BPAQ</b>	13	2	28,50	23	34	7,78
<b>BPQA</b>	13	2	98,00	87	109	15,56

Můžeme zde vyčíst, že u jedenáctiletých respondentů nejvyšší statisticky průměrné hodnoty dosahoval faktor hostility 23,74 (SD ± 7,51). Naopak nejnižší hodnotu nabýval faktor hněvu 19,53 (SD ± 4,46) Celkový skóre BPQA u jedenáctiletých nabýval hodnoty 88,44 (SD ± 17,55).

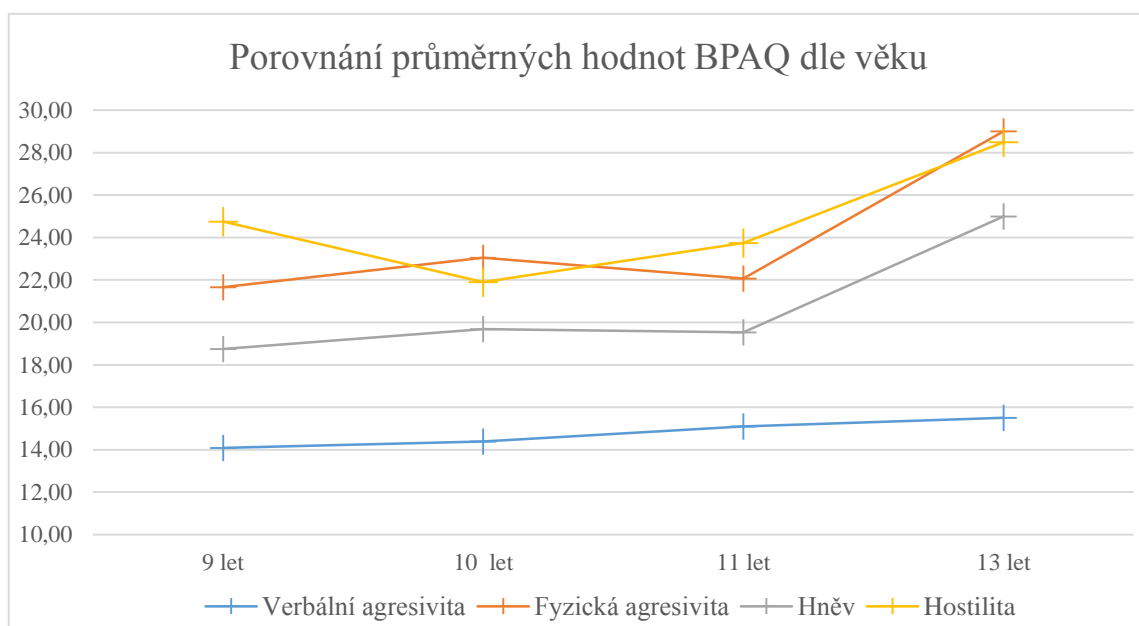
Desetiletí respondenti získali naopak nejvyšší hodnoty u fyzické agresivity 23,05 (SD ± 6,35). Druhou nejvyšší naměřenou hodnotou činila hostilita 21,90 (SD ± 7,50). Celkové skóre BPAQ oproti jedenáctiletým dosahoval nižší hodnoty 79,02 (SD ± 17,88).

U nejmladších devítiročních respondentů nejvyšší hodnoty dosahoval faktor hostility, stejně jak u jedenáctiletých respondentů, ovšem v porovnání s devítiročními byl faktor hostility vyšší o 1,01; takže dosahoval hodnoty 24,75 se směrodatnou odchylkou ± 5,67.

Celkové skóre BPQA dosahoval průměrně 79,25 bodů s ( $SD \pm 14,28$ ), nacházel se tedy na předposledním místě z celkového skóre daných věkových skupin.

Poslední nejstarší a také nejmenší skupinu tvořili dva třináctiletí dotazovaní, u nich nabývala nejvyšší hodnoty fyzická agresivita, stejně jako u desetiletých, ovšem tvořila průměrnou hodnotu 29,00 ( $SD \pm 2,83$ ) naopak nejnižší hodnoty u třináctiletých nabýval faktor verbální agresivity s průměrným počtem bodů 15,50 a ( $SD \pm 3,54$ ) V celkovém skóre agresivity BPAQ naopak daní respondenti dosáhli nejvyšší hodnoty ze všech 98,00, směrodatná odchylka činila  $\pm 15,56$ .

V následujícím grafu č. 3. uvedeme výše naměřené hodnoty z tabulky č. 9 do přehledného grafu. Můžeme zde lépe srovnat jednotlivé naměřené faktory agresivity, jako jsou: verbální agresivita, fyzická agresivita, hněv a hostilita. Graf ovšem nezobrazuje celkový skóre agresivity BPAQ.



**Graf 3 - Porovnání jednotlivých faktorů agresivity BPAQ dle věku (Šípková, 2015)**

Protože nám přišlo zajímavé porovnat naše naměřené výsledky s výzkumem, který zkoumal identické proměnné a zabýval se stejnou problematikou jako my, rozhodli jsme srovnat data s výzkumníky Dolejš, Skopal a Suchá (2015). Dovolili jsme si vytvořit sloučenou tabulku naměřených dat, která vznikla spojením věkových skupin našich respondentů devítiletých a desetiletých s daty naměřenými od autorů Dolejš a kol. Podařilo se nám vytvořit nový vývoj jednotlivých faktorů agresivity ve vývojové věkové kohortě od 9-ti let po 15-ti let. V Tabulce je patrný velký rozdíl v počtu respondentů u výzkumu Dolejš



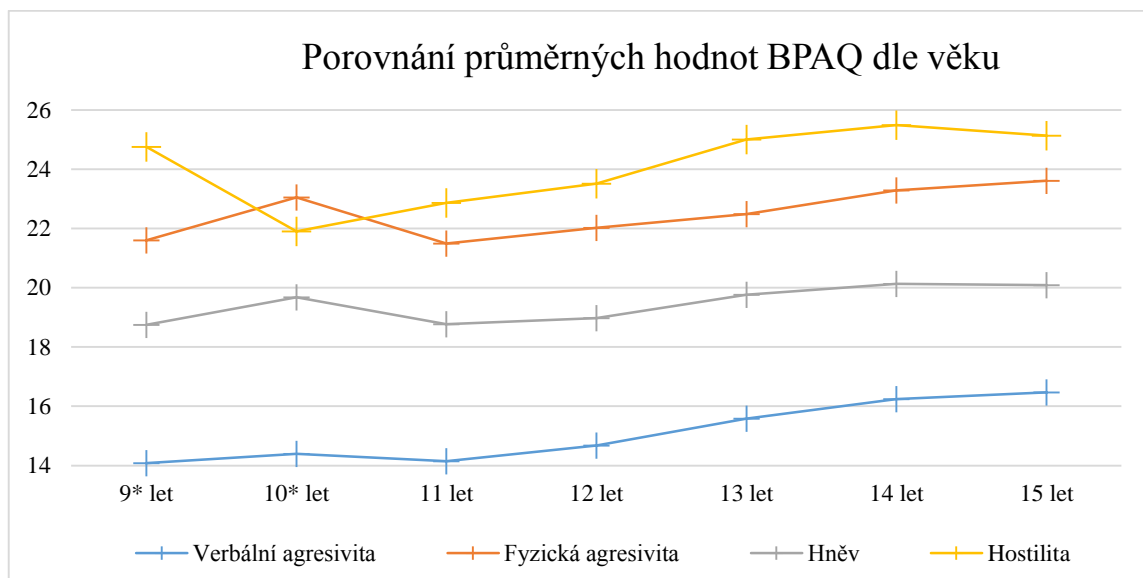
a kol. v porovnání s naším, protože porovnávaný výzkum vznikl na základě rozsáhlého celorepublikového projektu. Ovšem to nemění nic na zajímavém propojení faktů.

**Tabulka 10 - Znázornění výskytu faktoru BPAQ dle věku 9-15 let**

<b>Faktor</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka (SD)</b>
<b>Verbální agrese</b>	9*	12	14,08	3,94
	10*	41	14,39	4,27
	11	511	14,15	3,81
	12	885	14,67	3,97
	13	973	15,58	3,71
	14	1050	16,24	3,65
	15	493	16,47	3,76
<b>Fyzická agrese</b>	9*	12	21,6	8,13
	10*	41	23,05	6,35
	11	508	21,49	7,46
	12	883	22,02	7,46
	13	971	22,48	7,66
	14	1050	23,29	7,73
	15	492	23,61	7,78
<b>Hostilita</b>	9*	12	24,75	5,67
	10*	41	21,9	7,5
	11	502	22,86	6,15
	12	880	23,51	6,27
	13	973	25	5,96
	14	1045	25,49	5,68
	15	492	25,13	5,8
<b>Hněv</b>	9*	12	18,75	3,77
	10*	41	19,68	4,96
	11	507	18,77	5,26
	12	882	18,98	5,49
	13	973	19,76	5,25
	14	1051	20,13	5,15
	15	493	20,09	5,62

*Věk označený 9\* a 10\* znázorňuje data nasbíraná naším výzkumem Šípková (2015), data u ostatní věkových údajů pochází z výzkumu Skopal a kol. (2014)*

Pro lepší čitelnost jsme vytvořili názorný a přehledný graf, který lépe umožní vyčíst naměřená data, než z výše uvedené tabulky. Můžeme na něm pozorovat vývoj singulárních faktorů agresivity dle jednotlivých věkových období, jednotlivých výzkumů Šípková vs. standardizační studie Skopal a kol. (2014)



**Graf 4 - Sloučené faktory agresivity BPAQ dle věku od 9-15 let dvou výzkumů: Šípková (2015) vs. Dolejš, Skopal a Suchá (2014, s. 54)**

Za statisticky významnou tabulku považujeme:

**Tabulka 11 - Spearmanovy korelace faktorů agresivity BPAQ (Šípková, 2015)**

Proměnná	Verbální agresivita BPAQ	Fyzická agresivita BPAQ	Hněv BPAQ	Hostilita BPAQ	BPQA
Verbální agresivita BPAQ	1,00				
Fyzická agresivita BPAQ	0,38	1,00			
Hněv BPAQ	0,40	0,42	1,00		
Hostilita BPAQ	0,41	0,32	0,48	1,00	
BPQA	0,66	0,71	0,71	0,79	1,00

*Označené korelace jsou významné na hladině p 0,05*

Výše uvedená tabulka ukazuje vnitřní korelace jednotlivých faktorů agresivity. Můžeme zde vyčíst, že nejvíce spolu korelují faktory hněvu a hostility, protože koeficient Spearmanovy korelace dosahuje 0,48. Další vysokou hodnotu korelace ukazuje i hněv a fyzická agresivita. Obecně můžeme říci, že všechna červená čísla v tabulce č. 10 vykazují

statisticky významný rozdíl. Nejmenší souvislost korelací vykazuje fyzická agresivita s hostilitou  $r = 0,32$ . V posledním řádku celkového skóru BPQA, můžeme též vyzorovat velmi vysoké hodnoty korelací jednotlivých faktorů. Nejvíce spolu korelují proměnné celkového skóru agresivity a hostilitou, dosahuje hodnoty 0,79.

### 3.8 Souhrnné statistické měření

**Na základě souhrnného statistického měření bylo zjištěno:**

Počet platných případů: 98

Počet případů s chybějícími daty: 0

Chyba dat byla odstraněna.

Naši žáci průměrně dosahovali celkového skóre BPQA 80,06 bodů

Směrodatná odchylka činila  $\pm 17,26$ .

Cronbachova alfa dosahovala 0,81. Což znamená, že vnitřní konzistence metody, tedy reliabilita, která byla posuzována koeficientem Cronbachova alfa odpovídala 0,81.

Standardizační alfa nabývala 0,81.

Průměrná korelace mezi jednotlivými prvky nabývala hodnoty 0,13.

Pro přehled přikládáme tabulku koeficientů Cronbachovy alfy (škály celkových skór metody BPAQ), která obsahuje naměřená data některých výzkumů, které byly prováděny v minulosti.

**Tabulka 12 - Srovnání koeficientu Cronbachovy alfy (Suchá, 2016, s. 62)**

Výzkumné studie	Celá metoda
Šípková (2015)	0,81
Dolejš, Suchá, Skopal & Vavrysová (2015)	0,84
Buss & Perry (1992)	0,89
Demirtaş Madran (2013)	0,85

Celkový skór metody BPAQ.

Nejdůležitější tabulku celé výzkumné a statistické části tvoří tabulka č. 13 Mann-Whitney U Test.

Mann-Whitney U Test se užívá při porovnávání mediánu dvou nezávislých vzorků. Test odpovídá na otázku, zda je rozdíl dvou skupin statisticky významný nebo náhodný. A pokud je rozdíl významný na hladině  $\alpha$ , znamená to, že existuje statisticky významný

rozdíl v porovnání proměnné mezi dvěma skupinami. Hladina významnosti testu nám určí, jaká je pravděpodobnost zamítnutí, nebo přijmutí hypotézy.

### Interpretace hlavní statistické významnosti

pravděpodobnost chyby:

$p \leq 0,05$  signifikantní

$p > 0,05$  nesignifikantní

**Tabulka 13 - Mann-Whitney U Test**

proměnná	Sčet poč. (skup. 1)	Sčet poč. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.
verbální agresivita BPAQ	2963,50	1887,50	1067,50	0,66	0,506
fyzická agresivita BPAQ	3263,00	1588,00	768,00	<b>2,83</b>	<b>0,005</b>
hněv BPAQ	2915,50	1935,50	1115,50	0,32	0,750
hostilita BPAQ	2910,50	1940,50	1120,50	0,28	0,778
BPQA	3052,50	1798,50	978,50	1,31	0,191

*červený text - ukazuje statisticky významný rozdíl*

Z výše uvedené tabulky můžeme vyčíst nejdůležitější výzkumné zjištění:

Výsledky ukazují, že dívky a chlapci se neliší ve verbální agresivitě, hněvu a ani hostilitě, protože jejich statistická významnost  $p > 0,05$ .

#### Konkrétně platí:

VA = 0,506 tudíž platí  $p > 0,05$  je tedy nesignifikantní.

A = 0,750 tudíž platí  $p > 0,05$  je tedy nesignifikantní.

H = 0,778 tudíž platí  $p > 0,05$  je tedy nesignifikantní.

Dokonce ani celkový skór BPAQ nevykazuje signifikantní rozdíl:

#### Konkrétně platí:

BPAQ = 0,191 tudíž platí  $p > 0,05$  je tedy nesignifikantní.

Na základě výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že zamítáme hypotézy:

- H 2 Chlapci vykazují statisticky významnější verbální agresivitu než dívky.
- H 3 Chlapci vykazují statisticky významnější hostilitu než dívky.
- H 4 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v projevu hněvu.
- H 5 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v celkovém projevu agrese.

Jediný statisticky významný rozdíl byl shledán ve skóru fyzické agresivity:

**Konkrétně platí:**

$$FA = 0,005$$

Na základě výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že přijímáme hypotézy:

- H 1 Chlapci vykazují statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky.

### 3.9 Hlavní zjištění

V následující kapitole shrneme základní zjištění výsledků zvolených hypotéz, prostřednictvím přehledné tabulky. Jednotlivá hodnocení a odůvodnění výsledků hypotéz jsme již uvedli v předchozí kapitole.

**Tabulka 14 - Shrnutí výsledných zjištění ve vztahu ke zvoleným hypotézám**

Hypotéza	Závěr
H1	<b>přijímáme</b>
H2	nepřijímáme
H3	nepřijímáme
H4	nepřijímáme
H5	nepřijímáme

Na základě našeho výzkumu jsme přijali pouze první hypotézu H1, z pěti určených. Zbylé čtyři hypotézy jsme na základě výzkumného šetření museli zamítnout, protože se neprokázala jejich platnost. Z toho plyne, že se nám podařilo prokázat pouze 20 % z celkového počtu výzkumných hypotéz. V následující diskuzi, budeme vycházet z těchto zjištění, pokusíme se je porovnat a objasnit s dalšími výzkumnými šetřeními.

## 4 Diskuze

Cílem našeho výzkumného šetření bylo popsat, jaké faktory agresivity se projeví v chování žáků čtvrtých a pátých tříd na 1. stupni základní školy, u nás konkrétně na 2. ZŠ v Novém Městě na Moravě. Vyhodnotili jsme zvolený dotazník agresivity BPAQ a snažili jsme se prostřednictvím popisné statistiky popsat a porovnat jednotlivé projevy agresivity mezi jednotlivými věkovými kohortami i pohlavími, a díky souhrnnému statistickému měření prostřednictvím Mann-Whitney U Testu jsme vyhodnotili statisticky významné údaje a prostřednictvím Spearmanovy korelace faktorů, jsme prokázali závislosti jednotlivých faktorů agresivity.

V první části výzkumu: Souhrnné výsledky popisného výzkumu, popisujeme a porovnááme jednotlivé věkové skupiny a pohlaví našich respondentů. Ovšem je důležité konstatovat, že provedená srovnání nelze posuzovat z hlediska statistické významnosti, mají pouze popisnou funkci.

Výzkumný nástroj obsahoval 29 uzavřených otázek. Byly využity různé nástroje pro změření jednotlivých faktorů agresivity. Fyzická agresivita byla obsažena 9-ti otázkami (rozmezí bodů 9 až 45). Verbální agresivita obsahovala 5 otázek (rozsah škály 5 - 25 bodů). Hostilita tvořila 8 otázek (škála bodů od 8 do 40 bodů). Poslední faktor agresivity tvořil 7 otázek, (od 7 do 35 bodů).

Dále jsme uvedli souhrnné výsledky popisné statistiky u jednotlivých pohlaví a snažili jsme se je porovnat mezi sebou. Zjistili jsme, že v jednotlivých škálách agresivity: verbální i fyzické agresivity, ve hněvu i hostilitě, nabývali ve všech případech o porovnání vyšší hodnoty chlapci. Konkrétně VA = 14,97 (SD±4,05); FA = 24,07 (SD± 6,05); A = 19,71 (SD±4,53); H = 23,36 (SD ± 7,50) a celkový skóre agresivity dosahoval hodnot BPQA = 82,10 (SD±15,93).

Dalším krokem byl celkový popis jednotlivých dimenzí dotazníku agresivity BPAQ. Kdy jsme pracovali s celkovým počtem našich probandů.

Průměrné hodnoty dosahovaly u verbální agresivity 14,68 hrubých bodů (SD±4,23). Fyzická agresivita vykazovala 22,57 hrubých bodů (SD ± 6,53). Faktor hněvu získal 19,61 hrubých bodů (SD±4,67). Faktor hostility získal 32,19 (SD ± 7,32). Následně jsme porovnali naše hodnoty s výzkumem Skopal a kol (2014) a zjistili jsme, že proměnné verbální agresivity dosahovali vyšší hodnoty probandi z výzkumného šetření Skopal a kol. 15,49 (SD ± 3,85). Naopak u faktoru fyzické agresivity nabývali vyšší hodnoty probandi našeho výzkumného šetření s hodnotou 22,57 (SD ± 6,53). Další vyšší skóre faktoru hněvu

nabývali také probandi našeho šetření a to 19,61 (SD ± 4,67). Ve skóru hostility dosahovaly vyšší hrubé body 24,54 (SD ± 6,03) Skopal a kol. (2014)

Další oblastí deskriptivní statistiky tvořili probandi rozdělení dle věku v rozmezí od 9 do 13 let.

Nejzajímavější zjištění byla, že u jedenáctiletých dosahoval nejvyšší průměr faktor hostility 23,74 (SD ± 7,51). Nejnižší hodnoty nabýval faktor hněvu 19,53 (DS ± 4,46) Celkový skór BPQA u jedenáctiletých byl 88,44 (SD ± 17,55).

Oproti tomu naši desetiletí, získali naopak nejvyšší hodnoty u fyzické agresivity 23,05 (SD ± 6,35). Druhou nejvyšší naměřenou hodnotou byla hostilita 21,90 (SD ± 7,50). Celkový skór BPAQ oproti jedenáctiletým dosahoval nižší hodnoty 79,02 (SD ± 17,88).

U nejmladších devítiročních žáků, nejvyšší hodnoty dosahoval faktor hostility, stejně jak u jedenáctiletých probandů, ovšem u nejmladších byl faktor hostility vyšší o 1,01; takže dosahoval hodnoty 24,75 (SD± 5,67). Celkový skór BPQA 79,25 bodů s (SD ± 14,28), nacházel se tedy na předposledním místě z celkového skóru daných věkových skupin.

Poslední skupinu tvořili dva třináctiletí respondenti, zde nabývala nejvyšší hodnoty fyzická agresivita, stejně jako u desetiletých, ovšem tvořila průměrnou hodnotu 29,00 (SD ± 2,83) naopak nejnižší hodnoty u třináctiletých nabýval faktor verbální agresivity s průměrným počtem bodů 15,50 a (SD ± 3,54). V celkovém skóru agresivity BPAQ naopak daní respondenti dosáhli nejvyšší hodnoty ze všech 98,00, směrodatná odchylka činila ±15,56. Jsme si vědomi toho, že hodnoty obou nejstarších respondentů, nejsou příliš validní a mohlo dojít ke zkreslení výsledů, například zamlčením pravdy. Vzhledem k věkové odlišnosti, se domníváme, že dotazovaní třináctiletí propadli a opakovali ročník, tudíž jejich výpověď byla odlišná od ostatních věkových skupin. Bylo také možné tyto respondenty vyloučit z výzkumu, ovšem pro zajímavost a srovnání jsme tyto dva žáky ve výzkumu ponechali.

Pro zajímavost jsme provedli propojení dat s výzkumem Skopal a kol. (2014), kteří se zabývali stejnou problematikou, ovšem až od věkové hranice 11- 15 let. Protože naše šetření obsahovalo data nižších věkových kohort, rozhodli jsme se pro propojení jednotlivých věkových skupin. V grafu číslo 4. jsme naznačili postupný vývoj faktorů agresivity od věku 9 až 15 let. (naše data byla označena \* a zastupovala věkovou hranicí 9\* a 10\* let). Z grafu je patrné, že se nejednalo o postupný lineární vzrůst jednotlivých faktorů agresivity. Naše naměřená data dokonce vykazovala u desetiletých respondentů vyšší hodnoty ve faktorech: verbální agresivitě, fyzické agresivitě a hněvu, oproti jedenáctiletým respondentům

z výzkumu Skopal a kol. (2014). Domníváme se, že tento fakt mohlo způsobit například: malé početní zastoupení našich respondentů v porovnání s výzkumným týmem Skopal a kol. (2014), jejichž nejnižší početní hranice tvořila 500 a více žáků u 14-ti letých dokonce celkový počet tvořil 1050 respondentů. Tudíž v našem o porovnání méně početném výzkumu mohlo, díky chybám, nebo zamlčení pravdy, dojít k velkému zkreslení nasbíraných dat. S vyšším počtem respondentů, by naše výzkumné šetření bylo více validní a tudíž i signifikantní.

Za statisticky významnou tabulku jsme uvedli tabulku č. 11 Spearmanovy korelace faktorů agresivity BPAQ. Tato tabulka prokázala vnitřní korelace jednotlivých faktorů (VA, FA, A, H), nejvíce spolu korelovaly faktory hněvu a hostility, protože koeficient Spearmanovy korelace se velmi významně blížil 1, což vykazuje jeho statistickou významnost. Nejmenší souvislost daných korelací vykazovala fyzická agresivita s hostilitou  $r = 0,32$ . Co se týkalo celkového skóru agresivity BPAQ i zde se projevily hodnoty jednotlivých korelací velmi blízko hodnotě 1. Nejvíce spolu korelovaly proměnné celkového skóru BPAQ a hostilita ( $r = 0,79$ )

Nyní se dostáváme k druhé části výzkumu, souhrnnému statistickému měření. Statistickým šetření se nám podařilo vypočítat a určit Cronbachovu alfu, která vykazovala vnitřní reliabilitu našeho šetření. V našem šetření dosahovala Cronbachova alfa 0,81. Standardizační alfa nabývala hodnoty 0,81. Průměrné korelace mezi jednotlivými prvky činily 0,13 (korelace jsou významné na hladině  $p < 0,05000$ ).

V Tabulce č. 13 s Mann-Whitney U Test jsme prokázali, v jednotlivých proměnných agresivity, že hladina statistické významnosti  $p \leq 0,05$  se nejvíce projevila jako statisticky významná pouze u faktoru Fyzické agresivity s hodnotou  $p = 0,005$  ostatní hodnoty nevykazovali statisticky signifikantní rozdílnost, spíše se ukázaly jako náhodné. Můžeme tedy říci, že se potvrdila pouze hypotéza H1 Chlapci vykazují statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky.



U ostatních hypotéz se bohužel statisticky signifikantní rozdíl neprojevil, z toho důvodu jsme museli níže uvedené hypotézy (H 2 – H 5) nepřijmout:

- H 2 Chlapci vykazují statisticky významnější verbální agresivitu než dívky.
- H 3 Chlapci vykazují statisticky významnější hostilitu než dívky.
- H 4 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v projevu hněvu.
- H 5 Mezi dívkami a chlapci existuje statisticky významný rozdíl v celkovém projevu agrese.
- 

Mann-Whitney U Test prokázal, že dívky a chlapci se neliší ve verbální agresivitě, hněvu a ani hostilitě, protože jejich statistická významnost  $p > 0,05$ , tedy nesignifikantní (VA = 0,506 je nesignifikantní, A = 0,750 je nesignifikantní, H = 0,778 je nesignifikantní). Ani celkový skóre BPAQ nevykazuje signifikantní rozdíl: (BPAQ = 0,191). Můžeme pouze konstatovat, že poslední zmíněný celkový skóre BPAQ se jako druhý nejvíce blíží  $p \leq 0,05$ .

Vzhledem k tomu, že se z našich pěti zvolených hypotéz, potvrdila pouze jedna: Chlapci vykazují statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky.

Je nutné se hlouběji zamyslet nad tím, jaké faktory mohly mít dopad na naše výzkumné šetření. Popřípadě, co mohlo ovlivnit sběr naměřených data.

1. Na základě sběru dat u jednotlivých ročníků, se ukázalo, že formulace jednotlivých otázek byla v některých případech velmi složitá a daným respondentům dělala nemalé potíže. Zvláště pak žákům činilo problém pochopení některých výzkumných otázek. I když jsme se při sběru dat maximálně snažili vysvětlit souvislosti i kontext výzkumných otázek a věnovali tomu maximum, v konečné fázi vyhodnocení výzkumu, mohl být i toto důvod pro zkreslení naměřených dat. Důvodem využití daného dotazníku (BPQA) bylo, že vyhovoval požadavkům a zadání naší diplomové práce a zabýval se souvisejícími oblastmi agresivity a zdál se nám z daného výběru nejlépe kompatibilní s názvem a obsahem mé diplomové práce. I když byla realizována pilotní část dotazníku na určitém výběru respondentů, teprve až po reálném výzkumu se ukázalo, že dotazník byl náročný na pochopení a obsah měl být lépe srozumitelný a zjednodušen pro danou skupinu dotazovaných.
2. Další fakt, který mohl ovlivnit kvalitu výzkumu, byla nízká věková hranice respondentů. Rozhodli jsme se pro věkovou hranici 9 až 13 let, protože vzhledem k mému zaměření studia: Učitelství na 1. stupni ZŠ a speciální pedagogika, se nám

zdálo mnohem vhodnějším řešením, zvolit ročníky čtvrtých a pátých tříd. Aby pro mě daný výzkum a poznatky byly přínosem především do budoucí praxe. I když jsme věděli, že zvolený dotazník je určen převážně žákům 2. stupně ZŠ. Chtěli jsme provést zkušební šetření na žácích 1. stupně ZŠ (samozřejmě čtenářsky zdatných).

3. I když se nám zdál výběr 98 respondentů dostatečný, přikláníme se k názoru, že pokud by dotazovaných respondentů bylo více, například kolem 500-ti, měl by náš výzkum mnohem vyšší validní hodnotu. Ovšem musíme konstatovat ještě jeden důležitý fakt, a to, že v prvotním plánu výzkumu jsme počítali s vyšším počtem respondentů. Vybranou lokalitou bylo Nové Město na Moravě, obrátili jsme se s žádostmi provést výzkum na dvě základní školy. Bohužel s provedením výzkumu souhlasila pouze jedna škola, druhá základní škola výzkum odmítla, proto jsme jejich rozhodnutí respektovali
4. Vzhledem k tomu, že jsme podklady hypotéz tvořili na základě předešlých prověřených výzkumů, domnívali jsme se, že se ověří platnost u většího počtu hypotéz. Nestalo se tak, možná právě díky zvolené nižší věkovou hranici. Následně jsme uvažovali nad dalšími možnými činiteli. Usuzujeme, že vzhledem k nepotvrzeným hypotézám týkajícím se statisticky významného rozdílu v projevu hněvu, hostility a verbální agrese u dívek a chlapců, může souviset daný fakt s vývojovým obdobím žáků mladšího školního věku. V teoretické části diplomové práce se zmiňujeme, že je pro tento věk přirozené zalíbit se autoritě učitele a přizpůsobit se jí. Máme za to, že v tomto období se žák ještě zdráhá projevit svou individualitu, raději splyne s kolektivem a nesnaží se příliš vybočovat. A proto ani jejich projevy agresivity nejsou ještě natolik nápadné, jako v počínajícím období puberty, kde se začínají objevovat individuality a osobnostní charakteristiky jednotlivců. Žáci na 2. stupni ZŠ si skrze průbojnost, hostility, ale i agresi vydobývají místo v kolektivu spolužáků. Tříbí se zde sociální role a dynamika třídy má odlišný spád oproti 1. stupni ZŠ. Svoboda uvádí, že vliv party může být natolik intenzivní, že může převážit vliv rodičů i učitelů.

Rádi bychom také objasnili souvislosti týkající se názvu diplomové práce: Ač je název diplomové práce: Některé aspekty agresivního chování u žáků 1. stupně základních škol, pro volbu respondentu jsem zvolila pouze 4. a 5. ročníky 1. stupně základních škol, protože tyto

respondenti jsou již zdatní čtenáři a vzhledem k volbě mého dotazníku, by nižší ročníky měly velký problém, jak s obsahem, tak s pochopením výzkumných otázek. A také jsem se tak rozhodla na základě doporučení vedoucí práce.

I když naši žáci, konkrétně chlapci projevovali vyšší statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky, a v popisné části výzkumu chlapci dosahovali ve všech faktorech agresivity BPAQ vyšší stupeň, chceme zmínit základní fakt. Jak už bylo avizováno v teoretické části, agrese může být chápána v pozitivním i negativním významu. Zásadní roli hraje to, aby si žáci především osvojili správné reakce na různé situace, které je v životě potkají, a aby se naučili využívat i jiné prostředky než jsou: verbální agresivita, fyzická agresivita, hněv nebo hostilita. Existují přece mnohem lepší nástroje k zvládnání situací, které nám život přináší.

## 5 Závěr

Období mladšího školního věku je počínající etapou spojenou s některými projevy agresivního chování. Protože nám dané téma přišlo v dnešní době natolik aktuální, snažili jsme se ho co nejhlouběji a podrobně prozkoumat.

Ve výzkumné části jsme se zaměřili na žáky 1. stupně 2. Základní školy v Novém Městě na Moravě, konkrétně čtvrté a páté ročníky, věková hranice se pohybovala v rozmezí 9 až 13 let. Prostřednictvím výzkumného dotazníku agresivity (BPQA) od Martina Dolejše a Ondřeje Skopala (2013), kteří přepracovali dotazníky Aggression Questionnaire od Busse a Perryho (1992) a upravili dotazník pro českou populaci žáků, jsme se snažili naměřit a porovnat některé faktory agresivního chování. Pracovali jsme se čtyřmi základními proměnnými agresivity: Verbální agresivitou, Fyzickou agresivitou, hostilitou a hněvem.

Vyhodnotili jsme zvolený dotazník agresivity a snažili jsme se prostřednictvím popisné statistiky popsat a porovnat jednotlivé projevy agresivity mezi jednotlivými věkovými škálami i pohlavími a díky souhrnnému statistickému měření prostřednictvím Mann-Whitney U Testu jsme vyhodnotili statisticky významné údaje a prostřednictvím Spearmanovy korelace faktorů, jsme prokázali závislosti jednotlivých faktorů agresivity.

Souhrnné výsledky popisného výzkumu jsme rozdělili podle věkových skupin a pohlaví našich respondentů. Je důležité zmínit, že provedená srovnání nebylo možné posuzovat z hlediska statistické významnosti, protože měly pouze popisnou funkci.

Hlavní výzkumnou část tvořila souhrnná statistická měření. Došli jsme k závěru, že v jednotlivých proměnných se dívky a chlapci lišili na statisticky významné hladině  $p \leq 0,05$  pouze u faktoru Fyzické agresivity s hodnotou  $p = 0,005$ . Projevilo se, že chlapci vykazovali statisticky významnější fyzickou agresivitu než dívky. U proměnné verbální agresivity se neprojevila statisticky významná hladina  $p \leq 0,05$ , naopak  $p = 0,506$  tudíž platí  $p > 0,05$  stala se tedy nesignifikantní. Stejně tak tomu bylo i u faktorů hněvu  $p = 0,750$  tudíž platilo, že  $p > 0,05$  a výsledek byl znovu nevýznamný. Nakonec i u proměnné hostility statisticky významná hladina dosahovala 0,778, platilo  $p > 0,05$  statistická významnost se ukázala jako náhodná. Celkově můžeme shrnout, že nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl ani mezi věkovými kategoriemi, tak ani mezi jednotlivými ročníky.

Také se projevíly, vnitřní korelace jednotlivých faktorů agresivity. Nejvíce spolu korelovaly faktory hněvu a hostility, protože koeficient Spearmanovy korelace dosahoval 0,48. Další vysokou hodnotu korelace ukázali hněv a fyzická agresivita  $r = 0,42$ .

U celkového skóru BPQA, jsme vypořizovali velmi vysoké hodnoty korelací jednotlivých faktorů: VA, FA, A a H Nejvíce spolu korelovaly proměnné celkového skóru agresivity a hostilitou, dosahuje hodnoty 0,79. Naopak nejmenší souvislost korelací vykazovaly fyzická agresivita s hostilitou  $r = 0,32$ .

Přínos naší diplomové práce, nacházíme především v praktických postupech, jak lze při práci s agresivitou postupovat. Prostřednictvím popisné části výzkumu, seznamujeme s jednotlivými faktory a projevy agrese, které mohou v praxi napomoci identifikovat některé projevy agresivity. Naše zjištění mohou přinést odporníkům, pedagogickým i výchovným pracovníkům dané poznatky o agresivitě a napomáhat tak prevenci nebo intervenci spojené s některými aspekty agresivního chování.

## 6 Zdroje

### Použitá literatura

- ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
- CLINE, Foster, W. a Jim FAY. *Rodičovství s láskou a logikou*. Praha: Návrat domů, c2014. ISBN 978-80-7255-323-5.
- ČERMÁK, Ivo. *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998. ITEM. ISBN 80-7204-098-7.
- DAŘÍLEK, Pavel. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3758-3.
- DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4181-8.
- ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FRIELINGS DORF, Karl. *Agrese vytváří vztahy: jak se z destruktivních sil mohou stát síly prospěšné životu*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. Pomoc v životě. ISBN 80-7192-502-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- JANATA, Jaromír. *Agrese, tolerance a intolerance*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-889-X.
- JANOŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1594-0.
- JENŮ, Ranschburg. *Strach, hnev, agresivita*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1982. Rodičom o výchove detí.
- KADLECOVÁ, Eva. *Šikana očima dětí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-199-4.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0818-3.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Ilustrace Petra Kameníčková. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- PREKOP, Jiřina. *Malý tyran*. Vyd. 6., rozš. Překlad Zdena Lomová, Zdeněk Jančařík. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-589-9.
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci v životě i v procesu psychoterapie*. 2. dopl. vyd. Praha: Triton, 2010. Psyché, sv. 64. ISBN 978-80-7387-378-3.
- ŘÍČAN, Jan a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024710495.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- TILLICH, Paul. *Love, power, and justice: ontological analyses and ethical applications*. [Reprint.]. Oxford: Oxford University Press, 1960. ISBN 9780195002225.
- SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5
- SUCHÁ, Jaroslava. *Souvislost agresivity a vybraných osobnostních charakteristik u studentů gymnázií v ČR*. Olomouc, 2016 Vedoucí práce: Dolejš Martin, PhDr. Ph.D.
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7. ZIMBARDO, Philip G., Jiří FIALA a Martina
- KLICPEROVÁ-BAKER. *Moc a zlo: sociálně psychologický pohled na svět*. Břeclav: Moraviapress, 2005. Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97. ISBN 80-86181-80-4.

## Internetové zdroje

Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny? Šance dětem [online]. [cit. 2016-07-05]. Dostupné z:

<http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/agrese-a-sikana-u-deti-mohou-za-to-media-rodicovska-vychova-nebo-geny-69.html>

KOHOUTEK, Rudolf. Prof.PhDr.CSc. K teorii a praxi redukování agresivity a šikanování. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2011 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1108/k-teorii-a-praxi-agresivity-u-deti>

KNOLL, Jiří. *Agresivní chování u dětí a mládeže: Pedagogicko-psychologická poradna Pardubice* [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z:

[www.pppuo.cz/soubory/Agresivni%20chovani%20u%20deti%20a%20mladeze.pptx](http://www.pppuo.cz/soubory/Agresivni%20chovani%20u%20deti%20a%20mladeze.pptx)

MARTÍNEK, Zdeněk. In: *Aktuálně TV*, 12. 6.2016, 18:15. Dostupný také z:

<http://video.aktualne.cz/dvtv/martinek-agresivita-ve-skolach-deti-si-mysli-ze-vsechno-muzo/r~cafc71de888711e58f1e002590604f2e/>

*Skripta: Práce s agresivním klientem* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: [goo.gl/dZ2VoU](http://goo.gl/dZ2VoU)



## **Seznam obrázků, tabulek a grafů**

### **Seznam obrázků**

Obrázek 1. Neurologického principu fungování organismu a vzniku agrese (Svoboda, 2014)

### **Seznam tabulek**

Tabulka 1 - Souhrn vzniku patologických závislostí (Svoboda 2014, s. 145)

Tabulka 2 - Linka bezpečí Nadace Naše dítě z roku 1999 (Šimanovský, 2008, s. 13)

Tabulka 3 - Interpretace hlavní statistické významnosti (Tomšik, 2016, s. 106)

Tabulka 4 - Charakteristika souboru

Tabulka 5 - Množství faktorů v jednotlivých otázkách

Tabulka 6 - Souhrnné výsledky popisné statistiky u jednotlivých pohlaví

Tabulka 7 - Základní statistické indexy jednotlivých faktorů BPAQ (Šípková, 2015)

Tabulka 8 - Základní statistické indexy jednotlivých faktorů BPAQ (Skopal a kol., 2014)

Tabulka 9 - Souhrnné výsledky popisné statistiky dle věku (Šípková, 2015)

Tabulka 10 - Znázornění výskytu faktoru BPAQ dle věku 9-15 let

Tabulka 11 - Spearmanovy korelace faktorů agresivity BPAQ (Šípková, 2015)

Tabulka 12 - Srovnání koeficientu Cronbachovy alfy (Suchá, 2016, s. 62)

Tabulka 13 - Mann-Whitney U Test

Tabulka 14 - Shrnutí výsledných zjištění ve vztahu ke zvoleným hypotézám

### **Seznam grafů**

Graf 1 - Porovnání průměrných hodnot BPAQ u jednotlivých pohlaví

Graf 2 - Srovnání naměřených průměrných hodnot BPAQ dvou výzkumů (Šípková, 2015; Dolejš, Skopal a Suchá, 2014, s. 54)

Graf 3 - Porovnání jednotlivých faktorů agresivity BPAQ dle věku (Šípková, 2015)

Graf 4 - Sloučené faktory agresivity BPAQ dle věku od 9-15 let dvou výzkumů: Šípková (2015) vs. Dolejš, Skopal a Suchá (2014, s. 54)

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Podklad pro zadání diplomové práce

Příloha 2: Informační dopis pro vedení škol

Příloha 3: Informovaný souhlas pro rodiče dotazovaných žáků

Příloha 4: Dotazník agresivity (BPQA)

# Příloha 1: Podklad pro zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Akademický rok: 2016/2017

Studijní program: Speciální pedagogika  
Forma: Prezenční  
Obor/komb.: Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika (U1SPN)

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
ŠÍPKOVÁ Veronika	Rovné 60, Bystřice nad Pernštejnem	D100073

### TÉMA ČESKY:

Některé aspekty agresivního chování u žáků 1. stupně základních škol

### TÉMA ANGLICKY:

Some aspects of aggressive behavior of pupils at primary school

### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Kamila Holásková, Ph.D. - KPS

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Studium literatury
- 2) Vytvoření výzkumného projektu
- 3) Realizace výzkumného projektu
- 4) Závěry, výsledky a jejich interpretace

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-808-2.  
CAMPBELL, Ross. Potřebuji tvou lásku: co můžeš udělat pro své dítě. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1992. 124 s. ISBN 80-85495-11-2.  
ČERMÁK, Ivo. Dětská agrese. Brno: CERM, 1998. ITEM. ISBN 80-7204-098-7.  
DAŘÍLEK, Pavel. Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3758-3.  
FRIELINGS DORF, Karl. Agrese vytváří vztahy: jak se z destruktivních sil mohou stát síly prospěšné životu. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. Pomoc v životě. ISBN 80-7192-502-0.  
HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK (eds.). Agrese, identita, osobnost. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.  
JANATA, Jaromír. Agrese, tolerance a intolerance. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-889-X.  
JENŮ, Ranschburg. Strach, hněv, agresivita. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. Rodičom o výchove dětí.  
KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.  
KRÍVOHLAVÝ, Jaro. Jak přežít vztek, zlost a agresi. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0818-3.  
MARTINEK, Zdeněk. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Ilustrace Petra Kameníčkové. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.  
MARTINEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího pracoviště: .....

Datum: .....

## **Příloha 2: Informační dopis pro vedení škol**

### **Předmět: Žádost o umožnění realizace praktické části diplomové práce studentky Pedagogické fakulty UP v Olomouci**

Jméno studentky: Veronika Šípková

Vážený pane řediteli,

studentka naší fakulty má povinnost v rámci vypracování praktické části diplomové práce systematicky pracovat s žáky nižšího stupně ZŠ (Konkrétně žáci čtvrtých a pátých ročníků). Prosíme Vás tímto o umožnění splnění těchto požadavků na vaší základní škole.

Výsledky práce budou anonymní a nebudou nikde veřejně prezentovány.

Děkujeme za spolupráci a pochopení.

PhDr. Pavel Dařilek, CSc.

**Odborný asistent Katedry psychologie a patopsychologie  
PdF UP v Olomouci**

#### **Informace o dotazníku:**

##### **Dotazník na agresivitu – BPAQ (A. H. Buss, M. Perry):**

Anglická verze tohoto dotazníku byla vytvořena Arnoldem Bussem a Markem Perrym (University of Texas v Austinu) v roce 1992. Obsahuje 29 položek rozdělených do 4 faktorů – fyzická agresivita, slovní (verbální) agresivita, hněv, hostilita. V rámci našeho výzkumného projektu jsme se také zaměřili na překlad této metody do českého jazyka a na tvorbu populačních norem pro ČR v rámci tohoto testování. Čas potřebný k administraci je cca 5–10 min.

##### **Položky BPAQ (příklad):**

- Když musím použít násilí, abych bránil svá práva, udělám to.
- Jsem rozvážný člověk.

Kromě tohoto stručného popisu dotazníku, Vám celou testovou baterii otázek před testováním ukážeme k nahlédnutí.

### **Příloha 3: Informovaný souhlas pro rodiče dotazovaných žáků**

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a výzkumného šetření v rámci diplomové práce studentky Pedagogické fakulty UP v Olomouci, jehož cílem je zjišťování možných aspektů ovlivňujících agresivní chování u žáků 1. stupně ZŠ. Krátký dotazník, který budou v případě Vašeho souhlasu dětem předkládán, využívá formu uzavřených odpovědí. Výsledky budou získávány a posuzovány zcela anonymně.

Datum: .....

Podpis zákonného zástupce dítěte: .....

## **Příloha 4: Dotazník agresivity (BPQA)**

### **Aggression Questionnaire (Buss, Perry, 1992; Dolejš, Skopal, 2013)**

Tento dotazník obsahuje 29 otázek. Otázky jsou zaměřeny na Vaše zkušenosti s druhými lidmi a na to jak se vnímáte. Přečtěte si pozorně každou z nich. Odpovídejte upřímně. Vaše odpovědi jsou považovány za důvěrné. Nejde o žádný test, nejsou zde správné ani špatné odpovědi. Když uvedené tvrzení odpovídá Vašemu názoru a je to pravda, odpovězte „ÚPLNĚ VYSTIHUJE“. Pokud pro Vás otázka neplatí, odpovězte „VŮBEC NEVYSTIHUJE“. Možnost „NEMŮŽU SE ROZHODNOUT“ využívejte jen minimálně. Žádnou otázku byste neměl/a vynechat. Pro jednu odpověď se musíte vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Nakonec zkontrolujte, zda jste odpověděl/a na všechny otázky. Pro detailnější informace či doplnění kontaktujte odpovědného pracovníka.

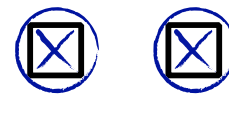
### Značení odpovědí v dotazníku:

Správnou odpověď označ

Pokud zaškrtnete dva čtverečky, ten správný zakroužkujte:

Pokud se spletete dvakrát a chcete se znovu vrátit k původní variantě,  
konečnou

odpověď zakroužkujte a ještě podtrhněte:



### Základní údaje

Jméno a příjmení:	NEVYPLŇUJE	Měsíc narození:
SE		
Školní ročník:		Rok narození:
Věk:		Datum administrace:
Pohlaví:		

### Vyhodnocení dotazníku

Škála	Hrubý skór	Percentil	Poznámky administrátora
1 FA/PA (9 ot.)	_____	_____	
2 VA/VA (5 ot.)	_____	_____	
3 H/A (7 ot.)	_____	_____	
4 H/H (8 ot.)	_____	_____	

*Souhlasím dle ustanovení zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů se zpracováváním (tím se rozumí zejména shromažďování, analyzování, uchovávání, třídění, zpracování a předávání) mých osobních údajů. Všechny uvedené údaje jsou poskytovány dobrovolně.*

		Vůbec nevystihuje	Spíše nevystihuje	Nemůžu se rozhodnout	Spíše vystihuje	Úplně vystihuje
1	Někteří mí přátelé si myslí, že jsem výbušný/á ("horká hlava").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Když musím použít násilí, abych bránil/a svá práva, udělám to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Když jsou ostatní ke mně velmi milí, lámu si hlavu nad tím, co chtějí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Říkám svým přátelům otevřeně, že s nimi nesouhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Někdy jsem byl/a tak vzteklý/á, že jsem rozbíjel/a věci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Nemůžu si pomoci a hádám se s lidmi, kteří se mnou nesouhlasí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Někdy se divím tomu, proč jsem tak zatrpklý/á z některých věcí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Jednou za čas se neumím ubránit touze někoho udeřit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Jsem rozvážný člověk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Jsem podezřívavý/á k přehnaně přátelským cizím lidem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Vyhrožoval/a jsem lidem, které znám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Rychle vzplanu, ale zase se snadno uklidním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Když mě někdo provokuje, může se stát, že ho udeřím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Když mě lidé obtěžují, většinou jim řeknu, co si o nich myslím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Někdy mě pohltí žárlivost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Nenapadá mě jediný dobrý důvod, proč bych měl/a kdě někoho uhodit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Někdy mám pocit, že se se mnou život příliš nemazlí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Mám potíže kontrolovat své nálady.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Když jsem otrávený/á, dám to najevo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mám občas pocit, že se mně lidé vysmívají za zády.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Často si uvědomuji, že s ostatními nesouhlasím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Když mě někdo uhodí, tak ho uhodím taky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Někdy se cítím jako soudek s prachem před vybuchnutím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Přijde mi, že ostatní lidé mají vždy víc výhod.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Někteří lidi mě dokážou provokovat tak dlouho, že se s nimi začnu rvát.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Vím, že "kamarádi" o mně mluví za mými zády.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Mí kamarádi říkají, že jsem poněkud hádavý/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Někdy se nechám vyvést z míry, aniž bych k tomu měl/a důvod.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Dostávám se do rvaček častěji než ostatní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



#### Příloha 4: Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Šípková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Kamila Holásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Některé aspekty agresivního chování u žáků 1. stupně základních škol
Název v angličtině	Some aspects of aggressive behavior of pupils at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na některé aspekty agresivního chování u žáků na 1. stupni základních škol, v našem případě konkrétně 2. ZŠ v Novém Městě na Moravě. Hlavním cílem diplomové práce bylo zaměřit se na původ a vznik agrese. Prozkoumat jednotlivé druhy agrese a blíže se seznámit s jejich projevy. V první části se zabýváme vymezením základních pojmů, klasifikací a dělením, aspekty a příčinami vzniku agrese. Dále jsme se snažili nastínit i praktické řešení a postupy, které by byly použitelné ve školní praxi. V druhé části se zabýváme výzkumným šetřením, které se věnuje jednotlivým faktorům agresivity a porovnávání projevů chování u žáků čtvrtých a pátých ročníků.
Klíčová slova:	Agresivita, agrese, hostilita, hněv, verbální agrese, fyzická agrese, rodina, výchova, hra, násilí, strach, šikana, rizikové chování
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on several aspects of aggressive behavior of 1st grade students at primary schools. In this case we namely chose students of II. Základní škola v Novém Městě na Moravě. The main aim of this project was to focus on the origin and formation of aggression. And to study individual kinds of aggression and make a closer familiarization with their manifestations. The first part deals with definition of basic terms, classification and division, aspects and causes of aggression. Also we try to outline practical solutions and procedures, which could be used in ordinary teaching practice. The second part is focused on research survey, which is devoted to the individual factors of aggression and to the comparison of manifestations of 4th and 5th class students' behavior.

	<p>The thesis is focused on several aspects of aggressive behavior of 1st grade students at primary schools. In this case we namely chose students of II. Základní škola v Novém Městě na Moravě. The main aim of this project was to focus on the origin and formation of aggression. And to study individual kinds of aggression and make a closer familiarization with their manifestations. The first part deals with definition of basic terms, classification and division, aspects and causes of aggression. Also we try to outline practical solutions and procedures, which could be used in ordinary teaching practice. The second part is focused on research survey, which is devoted to the individual factors of aggression and to the comparison of manifestations of 4th and 5th class students' behavior.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Aggression, aggression, hostility, anger, verbal aggression, physical aggression, family, education, play, violence, fear, bullying, risky behavior
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Podklad pro zadání diplomové práce</p> <p>Příloha 2: Informační dopis pro vedení škol</p> <p>Příloha 3: Informovaný souhlas pro rodiče dotazovaných žáků</p> <p>Příloha 4: Dotazník agresivity (BPQA)</p>
Rozsah práce:	65 stran + 9 stran příloh
Jazyk práce:	český jazyk