

ROLE AGRESORA A JEHO POSTAVENÍ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Jana Běhávková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Běhávková**
Osobní číslo: **H15864**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Role agresora a jeho postavení v třídním kolektivu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti agresivity, sociálních rolí a postavení žáků v třídním kolektivu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

SVOBODA, Jan. Krizové situace výchovy a výuky. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

SVOBODA, Jan. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

PONĚŠICKÝ, Jan. Agrese, násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.

KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-123-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

11. ledna 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.1.4. 2018

.....
Příloha

¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

²⁾ Vysoká škola nerádjelčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Agresivita jako součást člověka, ve větší či menší míře, ovlivňuje jeho chování a tím i jeho sociální roli ve společnostech, v nichž žije. Tato bakalářská práce se zabývá agresivitou dětí ve školním prostředí. Její první část vymezuje pojmy agresivita, agrese a faktory, které je ovlivňují. Druhá část se věnuje sociální skupině a roli v ní, třetí část se věnuje školnímu prostředí, klimatu školy a školní třídy. Praktická část práce je zaměřena na kvantitativní výzkum žáků, jejichž projevy agresivního chování jsou nejvýraznější v rámci třídního kolektivu, a snaží se zmapovat jejich roli a postavení v třídním kolektivu.

Klíčová slova: agresivita, agrese, sociální role, třídní kolektiv

ABSTRACT

Aggressiveness as a part of human being, can more or less affect his behavior and so his social role in communities where he lives. The bachelor thesis deals with aggressiveness of children in a school surrounding. The first part defines the terms as aggressiveness, aggression and factors that may have impact on them. The second chapter is devoted to social group and social role, the third part deals with school environment, school climate and classroom climate. The practical part focuses on quantitative research of the students, whose manifestation of aggressive behavior is the most conspicuous in the class and tries to determine their role and position within the class.

Key words: aggressiveness, aggression, social role, class

Děkuji vedoucí práce PhDr. Haně Včelařové za vedení a podnětné rady a připomínky k mé práci, a také učitelům za jejich ochotu a vstřícnost při mém výzkumu. Velmi děkuji také své rodině za pomoc a podporu během mého psaní bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 AGRESIVITA JAKO SOUČÁST OSOBNOSTI	11
1.1 AGRESIVITA	11
1.2 AGRESE	12
1.2.1 Druhy agrese	13
1.3 TYPY AGRESORŮ	15
1.4 SOCIOKULTURNÍ DETERMINANTY AGRESORŮ	16
1.5 PROMĚNY OSOBNOSTI V OBDOBÍ PUBESCENCE	20
2 SOCIÁLNÍ SKUPINA	22
2.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA	23
2.2 SOCIÁLNÍ ROLE.....	23
2.2.1 Sociální role žáka - pubescenta	25
3 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY	26
3.1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY	26
3.2 KLIMA ŠKOLY.....	26
3.3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY A ATMOSFÉRA TŘÍDY.....	27
4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE	31
5.2 METODY SBĚRU DAT	32
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	33
5.4 METODY ANALÝZY	35
6 ANALÝZA DAT	36
6.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	50
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM OBRÁZKŮ	57
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	58
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Konfliktní situace jsou v dnešní době v naší takzvaně civilizované západní kultuře velmi častým jevem a jsou součástí sociálních interakcí napříč kterýmkoliv věkovým spektrem. Chceme-li se pokusit eliminovat jejich množství nebo alespoň snížit intenzitu nebezpečí, které je častým důsledkem konfliktů, měli bychom se nejdříve snažit porozumět původu konfliktů. Proto se v této části budeme zabývat pojmy, které stojí u počátku konfliktů v rámci osobnosti, kolektivu a sociálních rolí.

Projevy násilí jsou častým tématem více či méně odborných prací, ba i laických diskuzí. Téma této bakalářské práce se týká agresivních projevů u žáků základní školy, jejich příčin a důsledků. Již samotný název práce jsme důkladně zvažovali, tak aby ji vystihoval co nejpřesněji. Slovu „agresor“, jenž může být chápáno jako nálepkování, jsme dali přednost před o něco „měkčím“ označením „agresivní“, protože jsme touto prací chtěli poukázat na děti, které svoji vlastní agresivitu nemají často pod kontrolou a její projevy u nich nejsou jednorázovou a náhodnou záležitostí, ale naopak jsou s tímto problémem konfrontováni poměrně často. Tudíž jejich chování v konfliktních situacích vede k označení jejich osoby za agresivní a staví je v třídním kolektivu do role agresora.

V první kapitole teoretické části se budeme zabývat definováním pojmů agresivita a agrese. Připomeneme si teoretická východiska o původu agresivity, druzích agrese a typologii agresorů, ale také determinanty, které během vývoje osobnosti její agresivitu ovlivňují.

Druhá kapitola je věnována definicím sociální skupiny, sociální role, třídního kolektivu. Objasníme si zákonitosti procesů a interakcí, které zde probíhají.

Třetí kapitola pojednává o klimatu školy a školní třídy, jakožto prostředí, ve kterém tráví zkoumané děti nezanedbatelnou část svého života. Prostedí, které je poznamenává a ovlivňuje, a na jehož vytváření se děti také spolupodílí.

Praktickou část práce tvoří kvantitativní výzkum padesáti žáků označených za nejagresivněji se projevující v třídním kolektivu, jejich role a postavení v kolektivu, zkoumané pomocí sociometrie a dotazníkového šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AGRESIVITA JAKO SOUČÁST OSOBNOSTI

Pojmy agrese a agresivita jsou především díky častým konfliktům ve společnosti velmi frekventovaným pojmem v běžném i odborném jazyce. V úvodní kapitole si vyjasníme rozdíl mezi agresivitou a agresí, budeme se zde zabývat druhy agresí, osobností agresora ve školním prostředí z hlediska typologie a sociokulturních determinantů, a pokusíme se také o teoretické shrnutí (nastínění možných) příčin jeho chování.

Původem lidské agresivity se zabývaly mnohé významné osobnosti psychologie sociologie i biologie. Jak ve své knize uvádí Hayesová (2011, s. 116), Sigmund Freud agresivitu vysvětloval „destruktivní energií pudu thanatos“, Konrád Lorenz se zase domníval, že agresivní energie se v člověku stále hromadí a společnost by se tudíž měla v zájmu svého bezpečí starat o to, aby lidé měli příležitosti tuto energii bezpečně ventilovat.

1.1 Agresivita

Zástupce oboru pedagogika Martínek (2009, s. 9) popisuje agresivitu (z lat. *Aggressivus*) jako „útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresí. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.“ Podle tohoto autora je pro každého jedince potřebná určitá dávka agresivity pro samotné přežití. Rozdílná je její daná míra a to, zda je člověk schopen ovládat a využívat agresivitu přijatelným způsobem k dosahování svých cílů, nebo zda ho agresivita ovládá a například jako impulzivita mu komplikuje mezilidské vztahy a komunikaci. Agresivitu pak vidí jako dispozici k agresivnímu chování.

Sociolog Jandourek (2007, s.16) agresivitu definuje jako „sklon k útočnému jednání vůči druhému“ a shodně s Martínkem poznamenává, že v určité míře je součástí každého člověka. Jednotlivé teorie se však podle něho liší v názoru, zda je geneticky daná, nebo je reakcí na vnější vlivy, případně, zda ji člověk získává jako vzorec chování. Sociologické teorie vidí původ agresivity právě ve vzájemném působení jedince a jeho sociálního prostředí. Předmětem zkoumání sociologie je pak především rodina a její výchovné procesy, které jsou důležitým faktorem při zvládnutí agresivity.

Definice agresivity od Šimanovského (2002, s.11) je podobná výše uvedeným „sklon k útočnému jednání vůči věcem, zvířatům a lidem“, dodává však, že „většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozpory mezi prožíváním a jednáním.“ Také on však prezentuje názor, kdy „určitá míra agresivity v rámci pravidel je žádoucí pro úspěch např. ve sportu

i pro normální fungování člověka. Podstatné je, zda jsou respektovány nebo překračovány meze morálky, ve sportu fair-play.“

Odbornice v dětské psychiatrii Edwige Antier (2004) se v knize „Agresivita dětí“ zabývá agresivitou a jejími projevy napříč věkovým spektrem v podstatě od stadia embrya po období dospívání. Zkušenostmi ze své praxe se snaží popsat přirozené projevy a potřebnost agresivity, pakliže zůstává v kontrolovaných mezích jedince, a také význam nebo spíš výpovědní hodnotu agresivity, která už se vlastní kontrole u dětí vymkla. V rámci jednotlivých kapitol dle věkových období se zabývá příčinami, jenž agresivitu u dětí eskalují, a vysvětluje ji jako reakci na životní situace, s nimiž si dítě neví samo rady a v rámci svého stupně psychického vývoje je neumí ještě jinak řešit ani pojmenovat.

V období dospívání autorka věnuje pozornost faktorům ovlivňujícím agresivitu v kapitolách nazvaných „Podíl hormonů“, „Hledání svého nového já“, „Samota“ nebo „Agresivita obrácená proti sobě“

1.2 Agrese

V návaznosti na agresivitu, jakožto dispozici, je i slova agrese užíváno ve velmi širokém spektru významů a není jednoduché ji jednoznačně definovat. Například Fromm (1973) proto ve své knize o agresi rozlišuje agresi obrannou jako benigní a ničivost a ukrutnost pak jako agresi maligní.

Široké škále projevů agrese podle různých teorií se věnuje také Čermák (1998, s. 9) „Agrese pak může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání..., může být také chápána jako komponenta normálního chování, která je v určitých podnětových souvislostech a ve formách zaměřených na cíl uvolněna, aby uspokojila vitální potřeby nebo aby překonala ohrožení fyzické nebo psychické integrity.“

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

Hayesová (2011, s. 119) zmiňuje teorii A. Bandury o naučeném agresivním chování. Podle této teorie lidé používají agresivního chování naučeného nápodobou v dětství a adolescenci, protože zjistili, že se jim to vyplatí.

Jandourek (2007 s. 16) popisuje agresi „Akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, omezení jeho svobody a ke způsobení jeho psychické nebo fyzické bolesti.“ S oběma výše uvedenými odborníky se shoduje také Kolář a kol. (2012, s.12), který svoji definici doplňuje čtyřmi stupni agrese:

- „1. bez vnějších projevů (myšlenková),
2. s vnějšími slovními projevy (nadávky, hrubá slova),
3. destrukce (rozbíjení předmětů),
4. fyzické napadení osoby. Za určitých okolností se může vztahovat i vůči vlastní osobě (sebedestrukce, sebevraždy).“

1.2.1 Druhy agrese

Dělení agrese se v různých publikacích liší podle autorů a jejich zaměření, významově se však autoři u jednotlivých druhů agresí shodují. Podle Čermáka (1998, s. 10) je nejčastější dělení agrese na *instrumentální a emocionální*. Další dělení je např. klasifikace Moyerova, jež vychází z chování zvířat a má význam také pro pochopení agrese lidské.

My jsme použili naší práci blízké dělení agresí vyskytující se ve školním prostředí prezentované Martínkem:

Agrese fyzická a verbální

Martínek (2009, s. 29-31) popisuje nejdříve tři dvojice faktorů

- přímá a nepřímá agrese
- verbální a fyzická agrese
- aktivní a pasivní agrese

- jejichž zkombinováním následně vzniká některá z osmi druhů agrese, které můžeme sledovat ve školním prostředí:

1. fyzická aktivní přímá agrese - fyzické ubližování, ponižování, bití oběti,
2. fyzická aktivní nepřímá agrese - agresor vymýšlí způsoby, jak ubližovat, ubližuje však skrze „*najmutou*“ osobu,
3. fyzická pasivní přímá agrese - bránění v dosahování cílů ničením pomůcek apod.,

4. fyzická pasivní nepřímá agrese - například bezdůvodné odmítnutí uvolnění místa nebo jiné pomoci spolužákovi,
5. verbální aktivní přímá agrese - nadávky, urážky, slovní ponižování a znevažování, patří k nejčastějším ve školním prostředí,
6. verbální aktivní nepřímá agrese - rozšiřování ubližujících pomluv a zesměšňování související s ostrakismem,
7. verbální pasivní přímá agrese - ignorace a odmítání spolužáka, pokud má agresor výsadní postavení ve třídě, může ji k ignoraci strhnout a vyloučit tak naprosto spolužáka z kolektivu,
8. verbální pasivní nepřímá agrese - nezastání se nespravedlivě trestaného či kritizovaného, „posiluje“ pak roli „černé ovce“ třídy, na kterou se může všechno svést.

Agrese emocionální, frustrační a instrumentální

Emocionální agrese dle Martínka (2009, s. 31) je způsobena nahromaděním negativních prožitků stresujícími událostmi, jako jsou časté a dlouhé hádky s blízkými osobami nebo negativní konfrontace s rodiči, učiteli apod. Tato agrese je předem nepromyšlená, propuká náhle, takže člověk není schopen předem zvážit její následky.

Čermák (1998, s. 10) uvádí „Emocionální agrese (nebo také zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostilní) je charakteristická přítomností silně negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě.“ Tato reakce je typická pro lidi prchlivé a výbušné, reagující na sebemenší podněty vnitřní či vnější.

Frustrační agrese vzniká z frustrace zabraňující dosažení nějakého cíle. Frustrace může být způsobena jinými osobami, u dětí například rodiči nebo učiteli, kteří mají příliš vysoké nároky na jejich výsledky a převážně jen kritizují jejich práci. Ale také rodiči odstraňujícími dětem všechny překážky z jejich cesty. Ty jsou později nadměrně frustrovány běžnými těžkostmi života. (Martínek, 2009, s. 33)

Agrese instrumentální se na rozdíl od dvou výše uvedených liší tím, že jde o naprosto promyšlené, cílené a chladné jednání. „Instrumentální agrese je prostředkem, jak dosáhnout vnějšího cíle. Je-li přitom zraněna druhá osoba, pak jde o sekundární efekt.“ (Čermák, 1998, s. 10)

1.3 Typy agresorů

Martínek (2007, s. 19) poznamenává, že v každém z nás je potenciál agresora i oběti. Jsou však skupiny jedinců, kteří mají větší dispozice k tomu stát se agresorem, a skupiny jedinců, u nichž je větší pravděpodobnost, že se ocitnou v roli oběti. Pokusíme-li se najít odpověď na otázku, proč jsou některé děti tak agresivní, kde se v nich bere touha a potřeba záměrně druhému škodit a ubližovat, měli bychom se zaměřit na podmínky vývoje jejich osobnosti, na jejich sociální prostředí a kontakty.

Martínek (2009, s. 136-138) pak agresory dělí:

Agresor hrubý, fyzický

– využívá svou fyzickou převahu a sílu, se slabším sociálním cítěním a nižší intelektovou úrovní, libuje si ve fyzickém utrpení napadeného, agresor je často sám doma ponižován, znevažován a tvrdě trestán svými rodiči, většinou otcem. Trpí nečitelností rodiče či vychovatele, který trestá nebo chválí podle své nálady. Tato nečitelnost vyvolává stav nejistoty a nejistota napětí. Dítě se pak snaží tento stav neustálého napětí vykompenzovat třeba vybitím na slabším spolužákovi.

Agresor jemný, kultivovaný

– ve vztahu k dospělým, a hlavně k učitelům, vystupuje velmi slušně a ochotně. Za zády učitele je však strůjcem poměrně tvrdé šikany, kterou na jeho příkazy vykonávají jeho posluhovači. Při případném šetření šikany se pak staví do pozice nevinného, ba učitelem je často vybrán jako pomocník při vyšetřování. Zvýšené napětí u tohoto agresora je většinou výsledkem velmi tvrdé výchovy v rodině, kde panuje neustálý dohled, příkazy a pošlapání jeho svobodné vůle.

Agresor srandista

– pro vyučující poměrně příjemný žák, který si však nepřipouští žádnou zodpovědnost ani starosti. Překážky nepřekonává, ale obchází. Svým vtípem všechny pobaví, je pro něho však i útok na oběť „jenom legrace“, jež pak i vyučující často přejde pouhým: „*Tak už to víckrát nedělejte.*“ Tyto děti pocházejí většinou z rodin s volnomyšlenkářskou výchovou bez jasných hranic a pravidel.

Agresor spouštějící ekonomickou šikanu

– pochází z rodin, kde se ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí, rodiče tímto způsobem dítě většinou maximálně podporují, na úkor citových projevů a rodičovské lásky. Tyto děti si pak neumí vážit materiálních věcí, a tudíž ani mezilidských vztahů. Třídní hierarchie je pak rozvrstvená podle hodnoty věcí, jenž děti vlastní, a ne podle jejich znalostí a dovedností.

1.4 Sociokulturní determinanty agresorů

Lidská bytost je při svém vývoji ovlivňována faktory přírodními, biologickými a podle Kohoutka (1996, s. 69) nejintenzivněji faktory společenskými. Společenské prostředí, jakožto kultura, pak podle tohoto autora plní u člověka funkce:

- restriktivní (omezuje, brání určitým tendencím)
- direktivní (usměrňuje konkrétními pokyny)
- protektivní (společnost chrání své zájmy)
- predikativní (předvídaní chování člověka v určité situaci díky kulturním normám).

Čermáková studie (2003, s. 24) o vztahu agrese a osobnosti podrobněji rozpracovává odpověď na otázku: „Za jakých podmínek je ohrožena identita jedince, kdy člověk nejčastěji ztrácí svou tvář? Když je něco zraněno či poškozeno v jeho osobnosti, sebeúctě, vztahu k sobě, identitě. Důsledky mohou být nejrůznější, ale nejnápadnějším projevem narušení zmíněných subjektivních atributů je agrese a násilí.“ Čermák zde zdůrazňuje vliv interpersonálních interakcí a sociálního kontextu na vývoj agrese.

Důležitou roli v tomto ohledu hraje také rozdílný pohled společnosti na agresivitu chlapců a agresivitu dívek, plynoucí z odlišných postojů k mužům a ženám ve společnosti a tím pádem i odlišných způsobů výchovy chlapců a dívek. Čáp a Mareš (2001, s. 179) popisují tradiční koncept naší společnosti. „Chlapec jako budoucí živitel rodiny a ochránce má být aktivní, energický, dominantní, věcný, bez zbytečných citových ohledů a projevů. Dívka má být hodná, milá, poslušná (submisivní), citlivá, empatická a pečující, sebe samu obětující druhým.“ V tomto smyslu se zpravidla odehrávají projevy problémů chlapců tak, že ti je ventilují navenek, často i fyzickou agresí. Tím dochází ke konfliktům s prostředím, přesto je u nich však určitá dávka agresivity brána jako „součást mužské role“, zatímco dívky svoji agresi v sobě spíše potlačí a v důsledku toho pak trpí úzkostí.

Rodina – rodinná výchova

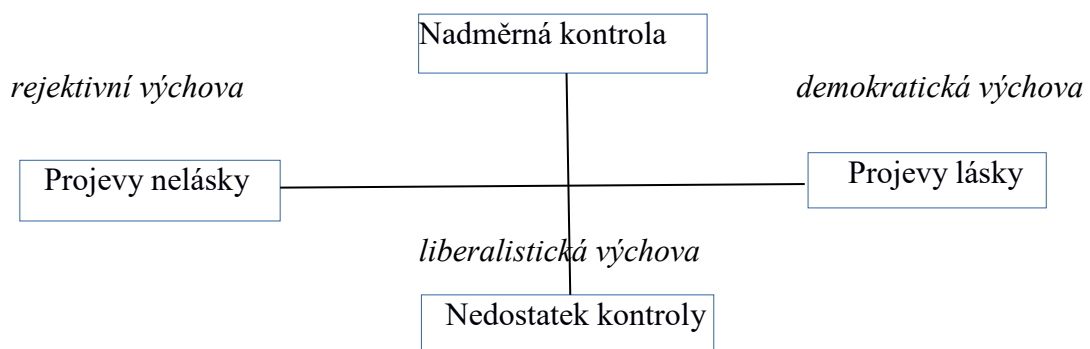
Člověk se rodí a žije v kulturním prostředí a zprostředkovatelem primárního vlivu kultury dítěti je právě rodina.

Podle Jandourka (2007, s. 206) je rodina: „Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Další znaky toho, co je rodina, jsou sociokulturně podmíněny. Patří k nim společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce a konzumování statků atd.“

Kolář a kol. (2012, s. 118) rodinu vidí jako „nejstarší výchovná společenská instituce. Plněním reprodukční, ekonomické, socializační a emocionální funkce vytváří předpoklady pro plnění funkce ochranné a výchovné.“ Upozorňuje však na trend dnešní doby, která s sebou nese transformaci partnerských vztahů, a z toho plynoucí problémy dnešních rodin snižující hlavně výchovnou funkci rodiny.

Čáp a Mareš (2001, s. 55) k témuž poznamenává „Rodina a společenské prostředí může intelektový vývoj podporovat, ale také ztěžovat a narušovat. Místo k porozumění a spolupráci může vést k agresivitě a hostilitě, popřípadě k delikvenci.“

Od raných zkušeností dítěte, získaných vztahem a výchovou dítěte rodiči, se podle Kardinera (1947, in Nakonečný, 1995, s. 28) může odvíjet struktura bazální osobnosti. „Bazální osobnost vytváří jádro sociálního charakteru, tj. postojů, které jedinec zaujímá vůči jiným lidem.“ Podle Nakonečného (1995, s. 34) jsou zásadní dvě složky rodinné výchovy: „míra projevů láskyplného zájmu o dítě a míra a způsob kontroly dítěte.“ Jejich kombinací pak vznikají typy rodinné výchovy:



Obrázek 1 - Typy rodinné výchovy

- **demokratická výchova** - ideální způsob, dostatek projevů lásky a zájmu vůči dítěti, určitá míra volnosti a absence tvrdých trestů; vytváří z dítěte osobnost vyrovnanou, zdravě sebevědomou;

- **rejektivní výchova** – zhoubný způsob, přílišné omezování dítěte spojené s přísnými tresty, projevy nelásky a odmítáním, vytváří labilní nejistou osobnost se sklony k agresivitě a hostilitě, inklinující k partám s deviantním chováním;

- **liberalistická výchova** – kombinace nekritického zbožňování dítěte a projevů nelásky s negativním dopadem na psychický vývoj dítěte.

Helus (2007, s. 135) mluví o **primární socializaci**, kterou rodina zprostředkovává dítěti svým jednáním, postoji, oporou při jeho vývoji a předává mu tím základní sociokulturní vzorce chování a myšlení. Dítě si na základě toho buduje vztah k sobě samému, svému blízkému i vzdálenějšímu okolí, k práci i věcem. Dále pak probíhá **socializace sekundární**, kde má své významné místo škola, avšak promítají se sem pozitivní i negativní vlivy rodinné výchovy, a to s dalekosáhlými účinky.

Škola jako výchovná instituce

Jandourek (2007, s. 247) školu definuje „Instituce, která se zabývá vzděláváním a výchovou jedinců, funguje podle zákonných norem, hodnotí podávané výkony a podle nich do značné míry směřuje další profesní dráhu jedince. Významným vztahem, na kterém je škola založena, je interakce žák (student) – učitel. Formální skupiny a hierarchie bývají doplněny velmi významnými neformálními vztahy.“

Kopřiva a kol. (2012, s. 255) mluví o důležitosti socializační funkce školy, kdy pro rozvoj různých kompetencí dítěte je zapotřebí pravidelně a dlouhodobě se stýkat s vrstevníky a jinými lidmi, což, vedle své vzdělávací funkce, zprostředkovává právě škola.

Tím, že v některých rodinách selhává výchovné působení na děti, nebo alespoň tento vliv slábne, dochází k silnějšímu ovlivnění a socializačnímu působení na děti z těchto rodin médii, a také k nekontrolovatelnému socializačnímu vlivu na tyto jedince vrstevnickými skupinami. V o to větší míře, a více než je reálné, jsou pak podle Matouška a Matouškové (2011, s. 65) kladeny nároky na školu ve smyslu výchovné péče, jakožto garanta „optimálního a vědecky promyšleného“ výchovného působení. Suplování výchovné role

rodičů učitelé však není přínosné a žádoucí pro děti obecně, ani pro děti z nefungujících rodin.

V tomto smyslu se v dnešní době snaží škola o větší spolupráci s rodiči a rodinami a prostřednictvím příslušných programů se stává *otevřenou institucí*. Dobré vztahy a především otevřená komunikace mezi rodiči a školou mohou často předejít vyostření problémů dětí ve škole, ve školním kolektivu, nebo alespoň pomoci tyto případné problémy včas řešit ku prospěchu dětí. Zatím však existují v naší společnosti určité bariéry bránící takové komunikaci (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 72, 74).

Dále se škole ve smyslu vymezení terminologie školního prostředí, klimatu školy, klimatu třídy a atmosféry třídy, které se bezprostředně podílejí na utváření třídního kolektivu a tím i jeho sociálních rolí, budeme věnovat v samostatné kapitole níže.

Vlivy vrstevnických skupin

Vrstevnická skupina je jednou ze sociálních skupin, ve které jedinec, obzvláště v pubescentním věku, tráví značnou část svého života. Nachází zde ze svého úhlu pohledu často jedinečnou míru pochopení a porozumění, a tudíž zde dochází k velmi významnému vzájemnému ovlivňování a soudržnosti.

„Pro vrstevnickou skupinu je základní charakteristikou věková blízkost, která je podložena i blízkostí názorů, společným jednáním. Má bezprostřední kontakty a silný pocit příslušnosti. Důležité cíle společných činností a hodnoty, které vyznávají. V této souvislosti existují skupiny jednoznačně pozitivní, ale i skupiny, jejichž cíle jsou asociální až antisociální.“ (Kolář a kol., 2012, s. 126).

O zvyšujícím se významu vrstevnických skupin v dospívání se zmiňuje také Vágnerová (1999, s. 176). „Kamarádi slouží jako referenční model dokonce i ve vztahu k vlastní roli v rodině. Pubescent srovnává své možnosti v rodině s pozicí, jakou mají ostatní. Pokud zjistí, že je na tom hůř, pak bez milosti zvýší tlak na rodiče, aby mu dovolili totéž. Tlak na konformitu je v tomto případě výrazem potřeby nezískat horší pozici než ostatní, protože i tím se potvrzuje další přiblížení vytoužené nezávislosti, která přináší větší prestiž. **Role, kterou dospívající získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu velký význam.**“

O to nebezpečnější je tento silný vliv vrstevníků v případě agrese. Martínek (2009, s. 72) k vlivu party a agrese upozorňuje na úskalí těsné vazby jedince ke skupině. Čím je vztah bližší, tím je pro jedince těžší rozeznat a nepřistoupit na patologické chování skupiny. „Pokud je agrese skupinou přijímána za normu, má tendenci se s ní mnohdy bezmyšlenkovitě ztotožnit, ztrácí tak individuální identitu ve skupině – jedná pod vlivem davu.“

1.5 Proměny osobnosti v období pubescence

Cílovou věkovou skupinou, kterou se v této práci zabýváme, je starší školní věk, období dospívání.

Věk dospívání je přechodem od dětství do dospělosti a je vymezen mezi 11. - 20. rokem života. Freud toto období označoval jako *genitální stádium*. (in Vágnerová, 1999).

V rámci Eriksonových osmi stadií vývoje se jedná o 5. stadium – *identita proti zmatení rolí* a spadá do věkového rozpětí 13-18 let. „V tomto stadiu je možné nejen objevení sebe samého, ale také zde hrozí ztráta sebe samého. Jsme již v období dospívání, kdy vědomí vlastní identity dodává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí... zvláštní důraz je spojen také s chápáním jedinečnosti každé osoby, její neopakovatelnosti a také její nezbytnosti.“ (in Prokešová, 2013, s. 35)

Podle kognitivní teorie L. Kohlberga rozlišující tři stadia ve vývoji morálky trvá od 8. roku dítěte do období puberty *stadium konvenční* – „založeno na shodě s ostatními a orientaci na společnost. Morálka je konformní s autoritou. Jde o aktivní zachovávání řádu, identifikace s osobou či skupinou.“ (in Prokešová, 2013, s. 94)

Čáp a Mareš (2001, s. 232) vidí pubertu jako důležité období pro vývoj osobnosti, charakteristické pronikavými změnami, jak vnitřními - pohlavní dospívání, tak vnějšími – hledání si nových pozic ve společnosti. To vše se projevuje značnými problémy doma i ve škole.

Vágnerová (1999, s. 158) dělí věk dospívání vzhledem k rozsahu jeho proměn na dvě fáze: pubescenci a adolescenci. Období pubescence probíhá přibližně od 11. do 15. roku. „Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejzápadnější je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozríváním. V souvislosti s ním se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke korekci sebepojetí... Tělesné dospívání se všemi svými důsledky (...) podmiňuje dost významnou změnu, jejíž

subjektivní zpracování může pro pubescenta představovat zátěž.“ Proměny v citovém prožívání se projevují někdy až nepřiměřenými reakcemi, vyšší emoční labilitou, zranitelností, introvertností a dochází ke změnám vlastního sebehodnocení. To vše je následkem nejen hormonálních změn, ale také změn v psychice a v mezilidských vztazích. Oblast kognitivních schopností zaznamenává možnost hypotetického uvažování, z čehož pak plyne hyperkritičnost a radikálnost v názorech pubescenta (Vágnerová, 1999, s. 164, 169).

Čáp a Mareš (2001, s. 232) vidí důležitý úkol prepuberty v navazování trvalejších kamarádských vztahů a začleňování se mladistvého do vrstevnických skupin. „Mladiství získávají zkušenosti v sociální interakci a komunikaci s vrstevníky již na vyšší úrovni než v předchozích obdobích. Učí se navazovat komunikaci a vztah, podívat se na události očima druhého, vcítit se do něho, přihlížet k jeho potřebám, vzájemně si pomáhat, spolupracovat, a tím upevňovat a udržovat vztah.“ Autoři poukazují taktéž na příznivé možnosti ve vývoji intelektu v tomto období. Odvolávají se přitom na Piagetovu charakteristiku dané etapy, a sice přechod od formálních operací k abstraktnímu myšlení, kdy úroveň intelektu umožňuje studium a řešení náročných úkolů. Překážkou k využití této možnosti však bývají u dospívajících nedostatek motivace a nezvládnuté emoční a sociální problémy.

2 SOCIÁLNÍ SKUPINA

Novotná (2010, s. 7) v úvodu své knihy říká „Naše každodennost se odehrává v sociálních skupinách. V nich prožíváme svá přátelství a spory, v nich si druhých vážíme či zatracujeme. V nich se máme rádi, milujeme a nenávidíme, hádáme se a pomlouváme. Ve skupinách spolupracujeme a soutěžíme, pomáháme si, ale i ubližujeme. Ve skupinách nejsme sami a nejsme-li sami, nebo ve dvojici, jsme v sociální skupině.“

Objasníme si zde opět sociální skupinu pomocí definic některých autorů. „Množství jedinců od dvou (...) až k velkým celkům, přičemž vztahy mezi jedinci jsou pravidelné a trvalejšího rázu. Tím se sociální skupina liší od nahodilého shromáždění... k dalším dodatečným znakům patří např. společný cíl, skupinové normy, vytvoření skupinových rolí a struktur.“ (Jandourek, 2007, s. 217)

„Sociální skupina je jedním ze sociálních útvarů, do kterých se lidé sdružují. Oproti společnosti či organizaci však není sociálním konstruktem. Je souborem živých aktérů, kteří vnímají sebe a druhé, jsou spolu v interakci a vzájemně se ovlivňují.“ (Novotná, 2010, s.7)

Petrusek a kol. (1996, s. 994) říká o sociální skupině „...v nejširším smyslu jakékoliv lidské seskupení, ať v reálném prostoru a na základě reálných interakcí, nebo na základě určitých kritérií, společných znaků, v užším sociologickém smyslu pouze určitý typ takového seskupení, který není jednotlivými autory vymezen zcela jednotně.“

Novotná (2010) uvádí toto rozdělení sociálních skupin:

- spontánní a záměrné
- trvalé a situační
- dobrovolné a povinné
- otevřené a uzavřené
- neformální a formálnější
- malé a velké
- primární a sekundární
- referenční.

My se budeme v naší práci věnovat malé sociální skupině - školní třídě, pro niž je, kromě jiných, typický znak - interakce a těsné vztahy mezi všemi členy.

„Každá malá sociální skupina má určitou vnitřní strukturu. Ve skupině jsou jisté *formální vztahy*, které jsou určeny oficiálně (např. vztahy nadřízenosti a podřízenosti), ale také určité *neformální vztahy*, které vznikají spontánně a dobrovolně na základě společné práce, společných zájmů a zálib a z toho pramenících sympatií či antipatií mezi členy skupiny.“ (Chrásková, 2007, s. 208)

2.1 Školní třída

Kolář a kol. (2012, s. 150) definuje školní třídu „Malá sociální skupina, původně jako formální skupina, postupně se přetváří ve skupinu neformální s udržováním znaků skupiny formální. Podle různých kritérií (organizace vyučování, výkonnost, pohlaví) se může rozdělovat na menší útvary – oddělení, skupiny pro pracovní vyučování, pro tělocvik aj.“

Svoboda (2015, s. 125) poukazuje na nutnost chápat třídní kolektiv jako „dynamický celek, jako organismus ve stálém pohybu a změnách. Ty mohou vykazovat prvky spontánnosti nebo může jít o změny zákonité a očekávané.“ Třída, pokud má podnět, jež ji směřuje a ona ho přijme, funguje jednotně. Pakliže společná motivace v třídním kolektivu chybí, hrají důležitou roli tendence jednotlivců s nejsilnějším podnětem a dění v tomto kolektivu se začne odvíjet podle nich.

Svůj pohled na školní třídu nabízí také Říčan (2010, s.49) „Školní třídu můžeme vidět jako skupinu, která žije dvojitým životem, která má dvě tváře: jedna je oficiální, druhá „ilegální“, „podzemní“ čili „undergroundová“. Té oficiální vládou pedagogové, pod jejichž vedením se děti učí vědomostem a osvojují si příslušné dovednosti i zásady a hodnoty demokratické společnosti. Čím schopnější pedagog, tím je tato tvář (struktura) životnější a silnější. Zároveň však ve třídě probíhá dění, které zůstává učitelům skryto, protože mu podle názoru dětí nerozumějí a ani „jim do toho nic není“.“

Dále se školní třídě budeme věnovat v kapitole Sociální klima školy.

2.2 Sociální role

K vysvětlení pojmu role Hayesová (2011, s.10) přirovnává životní úlohy každého člověka k úlohám herců na jevišti. Každá role s sebou pak nese očekávaný způsob chování.

„Sociální role jsou vždy reciproční – odehrávají se v párech, protože svou roli vždy hrajeme ve vztahu k jiné osobě.“

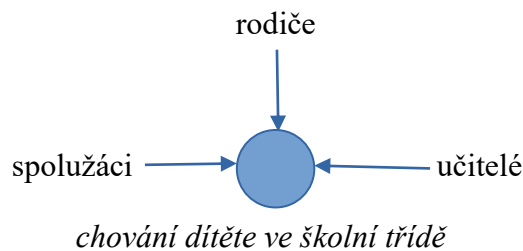
Čáp a Mareš (2001, s. 58) zmiňuje, že v procesu socializace a sociálních rolí se nejedná vždy jen o působení požadavky na člověka zvenku, ale dítě nebo mladistvý tyto požadavky přejímá, dochází k interiorizaci, tedy k zvnitřnění sociální normy, role.

Nakonečný (1995, s. 17) k roli uvádí, že „vyjadřuje to, co se od člověka očekává v určitých situacích a s ohledem na jeho věk, pohlaví, sociální status a konkrétní společenské funkce (např. lékař, učitel, hostitel).“

Sociolog Jandourek (2001, s. 207) definuje sociální roli „souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici.“ Práva a povinnosti, které jsou spojené s danou sociální pozicí pak také předurčují konkrétní očekávané chování.

Kolář a kol. (2012, s. 119) vyjadřuje sociální roli „předpokládaný způsob chování a jednání člověka v určité situaci, který je očekáván v závislosti na povaze a normách skupiny a na postavení, pozici člověka ve skupině. Role podléhá sociální kontrole a tím také sociálním sankcím.“

Různé role jsou lidmi také různě přijímány. Lidé neradi přijímají role, v nichž jsou omezováni nebo ponižováni, dochází až k jejich odmítání. Naopak jsou také role, do kterých přirozeně vrůstají a dochází ke ztotožnění se s rolí. Očekávání, kterým je osobnost v dané roli vystavena, vytváří multivariantní aspekt role, „např. chování dítěte ve školní třídě, jak to znázorňuje následující schéma:



Obrázek 2 – Chování dítěte ve školní třídě

Z různosti takových očekávání, ale i z odporu k určitým rolím individua samého vzniká konflikt rolí.“ Nakonečný (1995, s. 17-18)

2.2.1 Sociální role žáka - pubescenta

Ruku v ruce s významnými proměnami osobnosti pubescenta se mění také jeho sociální role. Podle Vágnerové (1999, s. 175) je tato proměna ovlivněna změnou zevnějšku, který ztrácí dětský vzhled a reakce na něj jsou jiné, a změnou chování, jíž se dospívající snaží vymanit ze své závislosti na rodině.

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 233) jde v dospívání o „biologické změny v kombinaci s tím, jak je vidí a posuzuje společnost. V sociálních podmínkách bez extrémně přísné morálky a bez tabuizování sexu probíhá dospívání klidněji.“

Pro dospívajícího je z hlediska jeho identity velmi významná role ve vrstevnické skupině, proto je schopen udělat mnoho pro svoji dobrou pozici uvnitř skupiny. Konformitou se snaží o pozitivní přijetí skupinou a snížení právě svého omezujícího pocitu závislosti na rodině. S narůstající jistotou a vyrovnaností dospívajícího slábnou jeho projevy netolerance a křečovitosti k původním autoritám. Pubescent nepřijímá bezvýhradně rozhodnutí a názory autorit, diskutuje a uvažuje, hledá jiné možnosti, a tím se sám snaží stát se autoritou. (Vágnerová, 1999, s. 176)

Proměnou prochází i role žáka. Pubescent přemýšlí o jejím obsahu a smyslu, pod tlakem dospělých vnímá vztah této role ke své budoucnosti, jinak je to pro něho ale spíš nezbytná nutnost. Za důležité považuje **příliš se nenamáhat**, snaží se jen nedostat se do potíží. Patrná je zde konvenční morálka, respekt k požadavkům autorit, přestože jsou k nim dospívající velmi kritičtí. (Vágnerová, 1999, s.179)

3 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

V následujících řádcích si ujasníme terminologii vztahující se k tématu školy, budeme se věnovat jejímu prostředí, atmosféře, klimatu školy a třídy.

3.1 Prostředí školy

Kolář a kol. (2012) uvádí prostředí jako prostor obklopující člověka, přičemž dochází ke vzájemnému ovlivňování mezi prostorem a člověkem. Působení prostředí na člověka je tím silnější, čím intenzivněji je do něho člověk zasazen.

Kašpárková (2007, s. 15) zmiňuje rozdílnost mezi působením prostředí a vlivy výchovy na člověka. Prostředí působí nezáměrně – funkcionálně, výchova záměrně – intencionálně. „Nezáměrné působení prostředí na člověka je také jednou z příčin často nejintenzivnějšího formování některých lidí prostředím místo výchovou.“

Čáp a Mareš (2001) k prostředí školy poznamenává, že jde o nejobecnější termín se širokým rozsahem. Mimo jiné v sobě zahrnuje aspekty sociálněpsychologické, architektonické, hygienické a ergonomické.

„Školní prostředí – klima, atmosféra školy vyjádřená několika úrovněmi; materiální vybavení školy – velikosti tříd, ostatní prostory, vybavení nábytkem, potřebnými pomůckami, vybavení pro práci žáků i učitelů, speciální učebny; psychosociální klima dané kvalitou vzdělávacího programu, způsoby jeho realizace, chápáním žáků a vztahů učitelů a žáků; kvalita třídních kolektivů, atmosféra motivace k učení.“ (Kolář a kol., 2012, s. 144).

Podle Kašpárkové (2007, s. 17) je školní prostředí specifickou částí celkového životního prostředí. Škola je otevřenou institucí, kterou ovlivňují podněty z vnějšku a naopak.

3.2 Klima školy

Sociální klima školy popisují Čáp a Mareš (2001) jako dlouhodobý jev typický a charakteristický pro danou školu, vytvářen učiteli jednotlivci i učitelským sborem, jednotlivými žáky i třídami, vedením a zaměstnanci školy. K dílčím složkám sociálního klimatu školy náleží klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.

Definice Koláře a kol. (2012, s. 62) říká „Klima školy – vyjádření kvality sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci

školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům (obecně i k jednotlivým učitelům). Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu.“

Obdobná je i definice klimatu školy Mareše a Ježka (Smékal, Macek a kol., 2002, s. 173) „Klimatem školy rozumíme sociálně psychologickou proměnnou, která postihuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v konkrétní škole tak, jak je percipují žáci, učitelé a zaměstnanci školy.“

Kašpárková (2007) si pak všímá také rozdílu mezi pojmy klima školy a školní klima, kdy klima školy popisuje jako ustálenější vztahový systém mezi učiteli, žáky a dalšími ve škole zainteresovanými osobami. Školním klimatem vyjadřuje prostředí školy po stránce ekologické, společenské, sociální a kulturní.

3.3 Klima školní třídy a atmosféra třídy

Klima třídy

Chování a učení žáků ovlivňuje významně jejich mikrosociální prostředí, což je podle Čápa a Mareše (2001, s. 565) především prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupina vrstevníků. Sociální klima školní třídy je specifickou sociálněpsychologickou proměnnou. „Termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři.“

„Sociální klima třídy označuje dlouhodobou atmosféru typickou pro danou třídu; tvůrcem klimatu jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v dané třídě; ovlivněno i sociálním klimatem školy.“ (Kolář a kol., 2012, s.150).

Negativní psychosociální klima třídy - klima negativně působící na žáky vyznačující se vyrušováním se žáků navzájem, nebo žáků nezaujatých učivem vyrušuje, zesměšňuje, ba i šikánuje ty, jež by se chtěli učit. (Helus, 2007, s. 255)

Pozitivní sociální klima třídy - klima, které je žádané. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou posílením a motivací pro další vzdělávání jednotlivce i celého kolektivu. Žáci pocítují

podporu a zázemí ve svém třídním kolektivu, což posiluje jejich snahu v učebním výkonu a osobnostním rozvoji. (Helus, 2007, s. 255)

Atmosféra školní třídy

Oproti klimatu školní třídy je atmosféra třídy krátkodobý a situačně podmíněný jev, měnící se v průběhu vyučovacího dne nebo týdne. Jiná je atmosféra třídy před písemným opakováním, při psaní maturitní písemné práce, jiná je o velké přestávce, při suplování apod. (Čáp, Mareš, 2001, s. 572-574).

Podle Kašpárkové (2007) se odvíjí od prostředí a stálá atmosféra školy pozitivně ovlivňuje žáky, učitele i ostatní zaměstnance školy. Školní atmosféra je dle autorky proměnlivý jev, závislý na konkrétní situaci a emočním naladění jak žáků, tak i učitelů.

Čáp a Mareš (2001, s. 572-574) zmiňují, že v současné době existuje několik různých přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy a vzájemného působení učitel – žáci. Patří sem:

- sociometrický přístup
- organizačně-sociologický přístup
- interakční přístup
- pedagogicko-psychologický přístup
- školně-etnografický přístup
- vývojověpsychologický přístup
- sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup

Výsledky zjištění o klimatu školní třídy jsou pak využívány např. ke zjišťování rozdílů mezi školami, zjišťování působení klimatu třídy na osobnosti žáků a učitelů, porovnávání názorů žáků a učitelů, ovlivňování klimatu školní třídy atd.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsme se pokusili objasnit rozdíl mezi pojmy agresivita a agrese, a také jejich vzájemný vztah. Dozvěděli jsme se, že agresivita je přirozenou složkou lidské osobnosti a je dispozicí k agresivnímu chování, na které je možné, a také z hlediska vývoje společnosti a vzájemných vztahů i nutné, dívat se z několika úhlů pohledu.

Agresivita je v jistém smyslu a do jisté míry žádoucí z hlediska dosahování cílů či zvládnutí zátěžových situací. V takovém případě ji lze nazývat jako prostředek, který se však může změnit v destruktivní nástroj. Proto je potřeba agresivitu kultivovat a směřovat ji ke správnému využití. Toho lze docílit správným výchovným i vzdělávacím procesem a socializací, je však potřebné si k tomu uvědomovat další determinanty a souvislosti ovlivňující vývoj člověka na různých úrovních.

V této práci jsme věnovali pozornost druhům agresí a agresorů nacházejících se ve školním prostředí, sociokulturním determinantům vývoje osobnosti, změnám a procesům probíhajícím v člověku v období pubescence, a v neposlední řadě prostředí, v němž se tento dospívající jedinec nachází a zastává svoji roli, pozici ve společnosti. Prostřednictvím chování v sociální roli, interakcemi i případnými sankcemi se každý jedinec určitým způsobem formuje, dospívá a participuje na směřování svého dalšího vývoje, ale také vývoje svého okolí a společnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem této bakalářské práce bylo postavení dětí s nejagresivnějšími projevy chování v třídním kolektivu a jejich role. Zajímaly nás vnitřní vztahy a vzájemné působení zkoumaných dětí a jejich kolektivů v míře, ve které o tom vypovídá sociometrické šetření v rámci těchto kolektivů. Dále nás zajímal také pohled třídního učitele na zkoumané děti, kde respektujeme jeho subjektivitu jako součást každodenní reality vzájemných interakcí mezi učitelem a žákem, zjišťovaný pomocí dotazníku.

Ve snaze vymezit pokud možno srozumitelné a jednotné formulace problémů a témat, jež nás zajímaly, jsme při sestavování dotazníků pro učitele použili teoretická východiska zmíněná v teoretické části práce, jako např. dělení agrese ze školního prostředí popsané Martínkem (2009), jeho typy agresorů apod. Dále jsme se zabývali okolnostmi agresivního chování, jeho možnými příčinami a důsledky, které mohou mít nějaký vztah k sociální skupině, školní třídě, kam děti náležejí, a vzájemně se s tímto kolektivem ovlivňují.

5.1 Výzkumné otázky a cíle

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je role a postavení agresora z pohledu třídního kolektivu a jeho třídního učitele?

Dílejší výzkumné otázky:

1. Jaké je postavení, v kontextu třídního kolektivu nejagresivnějších, dívek a chlapců v daném kolektivu?
2. Jaké jsou pozitivní, negativní a výsledné sociální statusy jednotlivých zkoumaných dívek v daných kolektivech?
3. Jaké jsou pozitivní, negativní a výsledné sociální statusy jednotlivých zkoumaných chlapců v daných kolektivech?
4. Které druhy agrese se nejčastěji vyskytují u zkoumaných dívek a chlapců?
5. V jaké míře jsou agresivní projevy zkoumaných dětí způsobem vlastní obrany?
6. Do jaké míry je daný druh agrese zkoumaných dětí původcem konfliktů v třídním kolektivu?
7. Jak často se označené děti zapojují do agresivních projevů vůči druhým a do jaké míry jsou ochotny zastat se druhých?

8. Jaký druh agresorů a v jaké míře se vyskytuje ve zkoumaných třídních kolektivech?

9. Jakého prospěchu zkoumané agresivní děti dosahují?

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, jaká je role a postavení agresora z pohledu třídního kolektivu a jeho třídního učitele.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké je postavení, v kontextu třídního kolektivu nejagresivnějších, dívek a chlapců v daném kolektivu.
2. Vypočítat pozitivní, negativní a výsledný sociální status jednotlivých zkoumaných dívek v daných kolektivech. (*výpočet statusu volby, odmítnutí, výsledného statusu*)
3. Vypočítat pozitivní, negativní a výsledný sociální status jednotlivých zkoumaných chlapců v daných kolektivech. (*výpočet statusu volby, odmítnutí, výsledného statusu*)
4. Zjistit, jaké druhy agrese se nejčastěji vyskytují u zkoumaných dívek a chlapců. (*dotazníková otázka číslo 3*)
5. Zjistit, do jaké míry jsou agresivní projevy zkoumaných dětí způsobem vlastní obrany. (*dotazníková otázka číslo 5*)
6. Zjistit, do jaké míry jsou agresivní projevy zkoumaných dětí původcem konfliktů v třídním kolektivu. (*dotazníková otázka číslo 6*)
7. Jak často se označené děti zapojují do agresivních projevů vůči druhým a do jaké míry jsou ochotny zastat se druhých. (*dotazníková otázka číslo 7 a 8*)
8. Zjistit, jaký druh agresorů a v jaké míře se v daných kolektivech nachází. (*dotazníková otázka číslo 10*)
9. Zjistit, jakých prospěchových výsledků zkoumané děti dosahují. (*dotazníková otázka číslo 11*)

5.2 Metody sběru dat

Výzkum jsme realizovali kvantitativně s využitím sociometrie a dotazníku tvořeného uzavřenými, především škálovými otázkami. Data byla sbírána v období října 2017 až března 2018.

„Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýzy směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.“ (Chráska, 2007, s. 208)

Využili jsme možnosti použít výsledky sociometrií prováděných základními školami pro jejich vlastní potřeby, která byla podle nás jednoznačným přínosem pro autenticitu získaných dat vypovídajících o vnitřních vztazích mezi žáky daných třídních kolektivů. Zároveň byla naprosto zachována anonymita žáků po celou dobu výzkumu, kdy jsme pracovali jen s čísly přiřazenými žákům v sociometriích. Požadavek na zachování anonymity byl vznesen ze strany školy, od níž jsme obdrželi významnou část materiálů k výzkumu. Respektujeme ji i u dalších ze škol, které nám umožnily tento výzkum.

Ke zjištění pohledu třídních učitelů na žáky projevující se nejagresivněji byli třídní učitelé požádáni o vyplnění dotazníků vztahujících se k těmto žákům. Výsledky byly zpracovány do názorných grafů a tabulek. Dotazník je součástí přílohy a obsahuje 11 otázek. Otázky č.1 a č.2 se týkají označení dětí odpovídajících našim požadavkům. V otázkách č. 3-11, týkajících se situací, typů a intenzity agresivního chování dětí, jsme použili škálování, což je podle Gavory (2000, s. 88) „nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.“

5.3 Výzkumný soubor a způsob výběru

Jako výzkumný soubor jsme zvolili deset třídních kolektivů 7. a 8. tříd ze základních škol Zlínského kraje. Pro tyto třídy jsme se rozhodli proto, že jejich žáci odpovídají věku 13-15 let, období pubescence, tedy období významnému vnitřními proměnami osobností promítajícími se do chování a vzájemných vztahů v sociální skupině. Z původně jedenácti zamýšlených třídních kolektivů jsme nakonec získali data ze sociometrického šetření deseti z nich. V dalším kroku jsme požádali třídní učitele a učitelky daných kolektivů, aby vybrali, pokud možno, vždy v kontextu dané třídy 3 nejagresivnější dívky a 3 nejagresivnější chlapce, a zodpověděli nám na otázky v dotazníku týkající se právě těchto vybraných dětí. V některých kolektivech nebylo snadné, podle slov učitelů, najít 3 členy dle našich požadavků, obzvlášť v případě dívek, proto je konečný počet zkoumaných dětí o něco nižší, než jsme původně předpokládali. Tyto vybrané děti jsou pro nás vzorkem, reprezentujícím v našem výzkumu osoby v roli agresora. Smyslem slova agresor zde není míněn agresor jako účastník šikany, nýbrž v našem pojetí jde spíše o osobu projevující se v kontextu daného kolektivu nejčastěji agresivními projevy chování, dříve označovaným

jako „nápadné chování“, jak to uvádí Petermann a Petermann podle psychiatrické klasifikace (DSM-IV, 1996, in Pokorná, 2001, s. 128) těmito symptomy:

„- dítě se rychle rozčílí,

- často dospělým odporuje,

- často se aktivně vzpírá příkazům nebo pravidlům, které kladou dospělí, nebo je odmítá plnit,

- často druhé vědomě rozčílí,

- často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým,

- je často přecitlivělý nebo se nechá druhými lehce vydráždit,

- často se vzteká a je urážlivý,

- je často zlomyslný a neodpouští druhým.

Takové nepřátelské a vzpurné chování musí trvat nejméně šest měsíců a musí vykazovat čtyři nebo více uvedených symptomů.“

Třída	Zkoumané dívky č.	Zkoumaní chlapci č.
A	9A, 20A	4A, 16A, 18A
B	11B, 21B, 22B	3B, 7B, 15B
C	8C, 21C,	2C, 23C
D	10D, 24D	1D, 9D, 18D
E	24E, 26E	2E, 10E, 18E
F	17F, 21F	1F, 19F, 23F
G	20G, 23G	3G, 6G, 19G
H	5H, 25H	3H, 19H
I	5I, 9I, 23I	2I, 10I, 24I
J	8J, 21J	1J, 13J, 22J

Tab. č. 1 Zkoumaní žáci

5.4 Metody analýzy

Ze získaných dat jsme sestavili sociometrické matice a znázornili je terčovými sociogramy jednotlivých třídních kolektivů. Kvantitativně jsme postavení zkoumaných žáků vyjádřili pomocí individuálních sociometrických indexů, které lze počítat i při omezení počtu voleb. Možný počet voleb v sociometrickém testu byl omezen na 3 kladné a 3 záporné volby. Omezení možností voleb není ideální z hlediska získávání co nejpřesnějších informací o vztazích dané skupiny, na druhé straně je však obtížně reálné zpracovávat výsledky neomezených voleb ve skupinách o 20 až 30 členech, jako jsou školní třídy, do grafického znázornění sociogramem. Jistou výhodou v omezení počtu voleb ale vidíme v nutnosti preference jednotlivých voleb.

Výsledky dotazníkového šetření jsme zpracovali do přehledných grafů a tabulek. Učitelé v dotaznících označili celkem 22 dívek a 28 chlapců s výraznými agresivními projevy. Mimo otázku č.9 jsme ve výzkumných otázkách hodnotili zvlášť soubor dívek a zvlášť soubor chlapců. Z důvodu vyššího počtu chlapců jsme pro lepší přehlednost obsáhlejší grafy znázorňující výsledky chlapců rozdělili do dvou částí, hodnocených však společně. Zkoumané děti jsou v našem výzkumu označeny vždy číslem a písmenem. Číslo udávájí označení, pod kterými jsou děti vedeny v sociometrických šetřeních svých tříd, a pomocí kterých nám je učitelé také označili jako nejagresivnější v daném kolektivu. Písmena A, B, C, D, E, F, G, H, I, J udávají naše rozlišení jednotlivých tříd, kam tyto děti patří. V sociogramech jsme od sebe odlišili dívky červenou a chlapce modrou barvou, zkoumané děti jsou pak vyznačeny tmavšími odstíny.

6 ANALÝZA DAT

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaká je role agresora a jeho postavení v třídním kolektivu z pohledu žáků a třídního učitele. Tento problém jsme formulovali do několika dílčích výzkumných otázek.

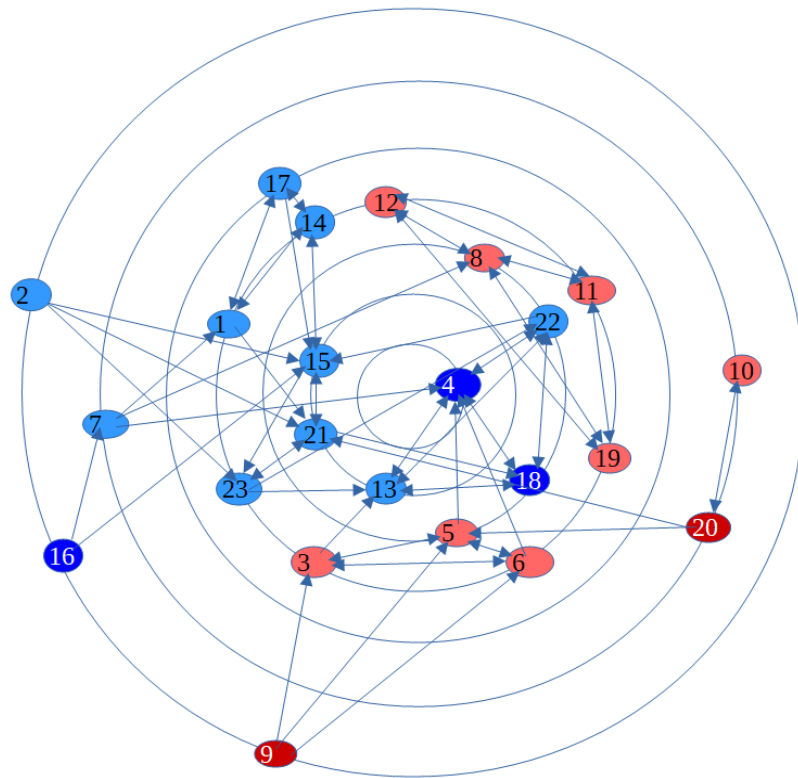
1. Jaké je postavení, v kontextu třídního kolektivu nejagresivnějších, dívek a chlapců v daném kolektivu?

Postavení agresivních dětí v každé školní třídě znázorňují terčové sociogramy, sestavené podle sociometrické matice pro jednotlivé třídy. Možný počet voleb v sociometrickém testu byl omezen na 3 kladné a 3 záporné volby. Sociometrické matice i terčové sociogramy všech zkoumaných kolektivů jsou z důvodů prostorové náročnosti součástí přílohy této práce. Zde uvádíme jako příklad sociometrickou matici a sociogramy třídy A.

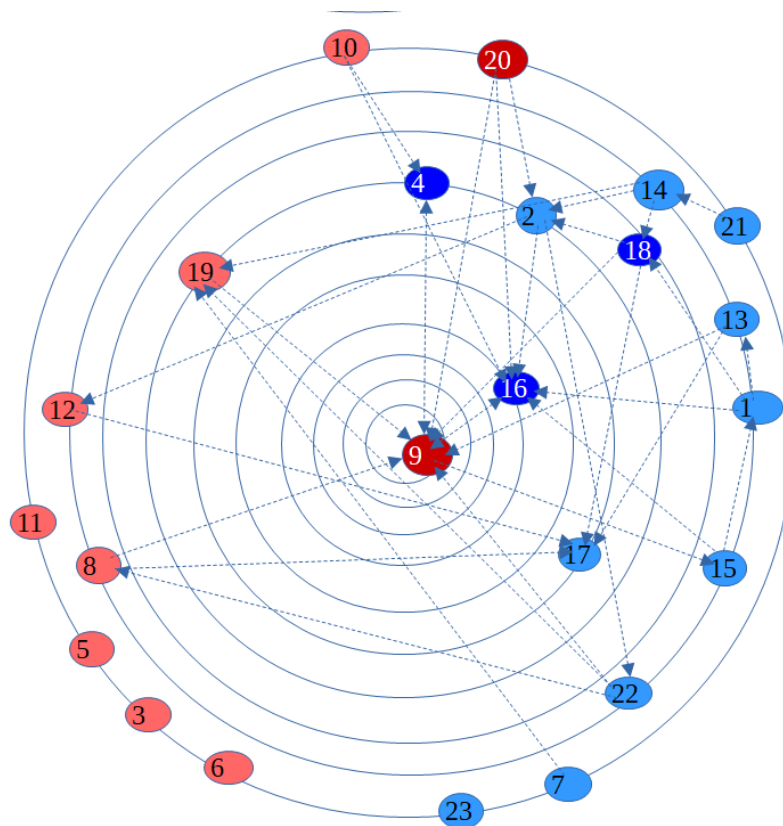
Sociometrická matice - třída A

																								Odevzdané volby					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	+	-	Σ			
1	X											-	(+)	-	(+)	-					+				3	3	6		
2		X										-			+	-					+	-	+		3	3	6		
3			X		(+)	(+)						+													3	0	3		
4				X								-											(+)		3	1	4		
5			(+)	+	X	+																			3	0	3		
6			(+)	+	(+)	X																			3	0	3		
7	+			+			X	+															-		3	1	4		
8							X	-		(+)	(+)												-	(+)		3	2	5	
9				+	-	+	+			X																3	3	6	
10				-						X															1	2	3		
11							(+)			X	(+)												(+)		3	0	3		
12							(+)			(+)	X												-	(+)		3	1	4	
13				(+)								X											-	(+)		3	2	5	
14	(+)	-											X	(+)	(+)	-	-								3	3	6		
15	-												(+)	X	-									(+)	+	3	2	5	
16							+	-						+	X											2	1	3	
17	(+)												(+)	+	X										3	0	3		
18		-		(+)				-				(+)				-	X							(+)		3	3	6	
19							(+)	-		(+)	(+)												X			3	1	4	
20		-			+			-	(+)														X	+		3	3	6	
21													-	(+)									X		(+)	3	1	4	
22				(+)				-	-			(+)												X		3	3	6	
23													+											(+)	+	X	3	0	3
Obdr v. +	3	0	3	6	4	3	1	4	0	1	3	3	5	3	5	0	2	4	3	1	5	4	3						
-	1	3	0	2	0	0	0	1	8	0	0	1	1	1	1	6	4	2	3	0	0	1	0						
Σ	4	3	3	8	4	3	1	5	8	1	3	4	6	4	6	6	6	6	6	6	1	5	5	3				101	

Obrázek 3 – Sociometrická matice třídy A



Obrázek 4 – Sociogram třídy A – kladné volby



Obrázek 5 – Sociogram třídy A – záporné volby

2. Jaké jsou pozitivní, negativní a výsledné sociální statusy jednotlivých agresivních dívek v daných kolektivech?

Individuální sociometrické indexy, které vyjadřují neformální postavení jedince ve skupině, zahrnují pozitivní sociometrický status (status volby) S_V , negativní sociometrický status (status odmítnutí) S_O a výsledný status V . Jsou kvantitativním vyjádřením sociometrického šetření v dané skupině.

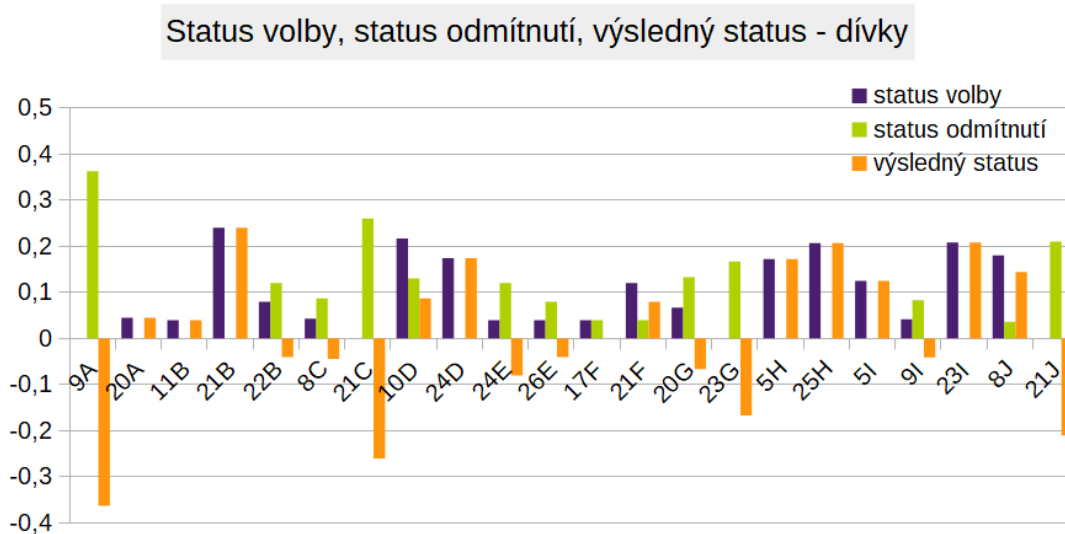
Pozitivní sociometrický status: $S_V = p / N - 1$

kde p je počet obdržených pozitivních voleb a N počet jedinců v sociální skupině.

Negativní sociometrický status: $S_O = n / N - 1$

kde n je počet obdržených záporných voleb a N počet jedinců v sociální skupině.

Výsledný status $V = S_V - S_O$ (Chráska, 2007, s. 218)

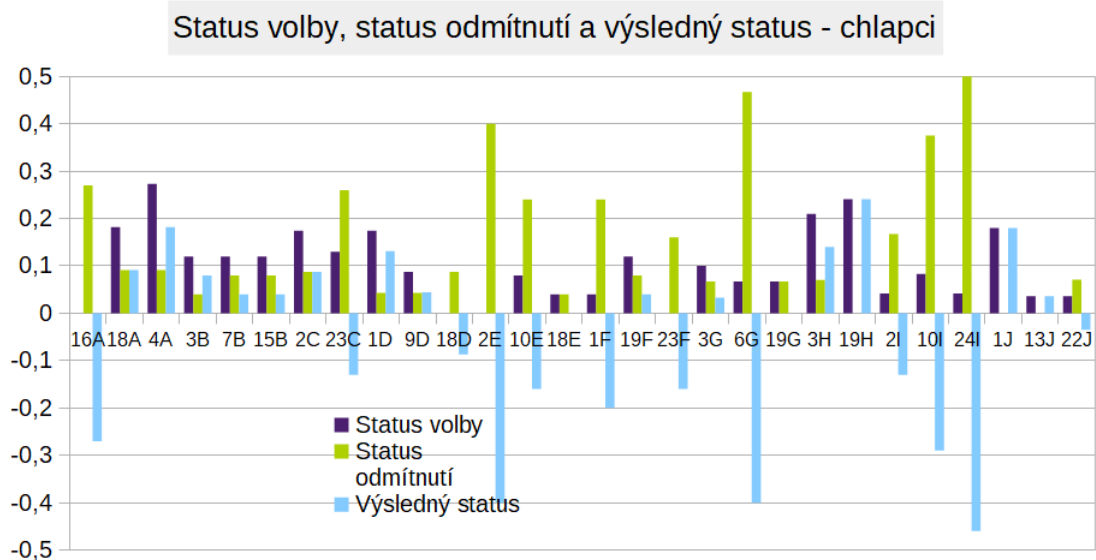


Graf č. 1 – Status volby, status odmítnutí, výsledný status – dívky

Výsledky statusů volby, odmítnutí a výsledných statusů jsme získali výpočtem ze sociometrických matic daných třídních kolektivů. Ze zjištěných výsledků vidíme, že v 10 případech (tj.45,5%) je výsledný status nejagresivněji se projevujících dívek v záporných hodnotách, u 1 dívky (tj.4,5%) je výsledný status nulový a u 11 dívek (tj.50,0%) je výsledný status kladný. U 8 dívek (tj.36,4%) případů je dokonce nulový status odmítnutí.

3. Jaké jsou pozitivní, negativní a výsledné sociální statusy jednotlivých agresivních chlapců v daných kolektivech?

Postup při zjišťování výsledků je stejný, jako u otázky č. 2.

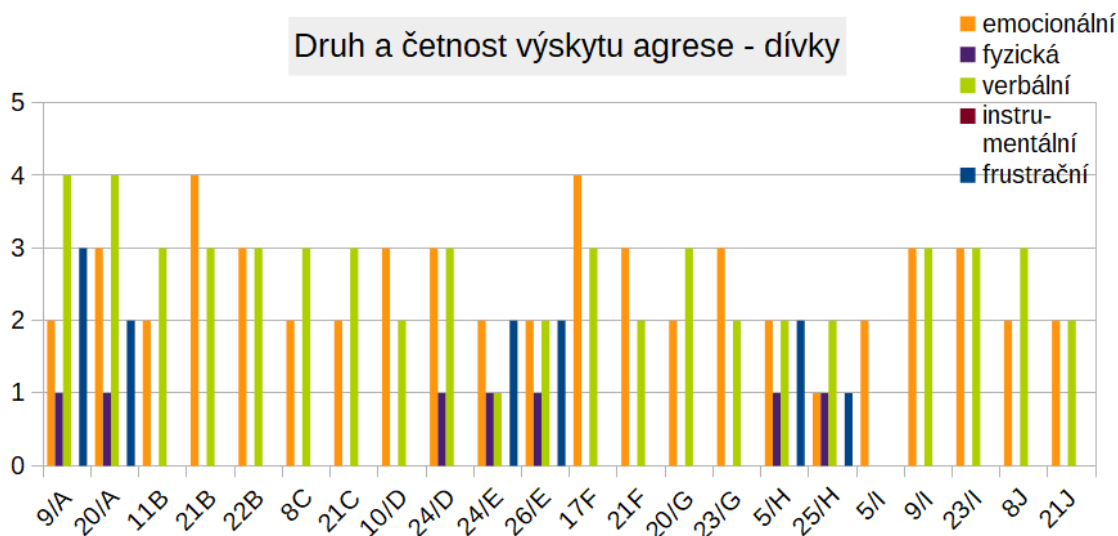


Graf č. 2 Status volby, status odmítnutí, výsledný status – chlapci

U chlapců je výskyt výsledného statusu v záporných hodnotách procentuálně o něco nižší, a to u 12 chlapců z celkových 28 (tj. 42,9 % případů), u 2 chlapců (tj. 7,1) je výsledný status nulový a u 14 chlapců (shodně jako u dívek - v 50,0%) je výsledný status kladný. Nulový status volby se zde objevil u 4 (tj. 14,3%) a nulový status odmítnutí u 3 případů (tj. 10,7%).

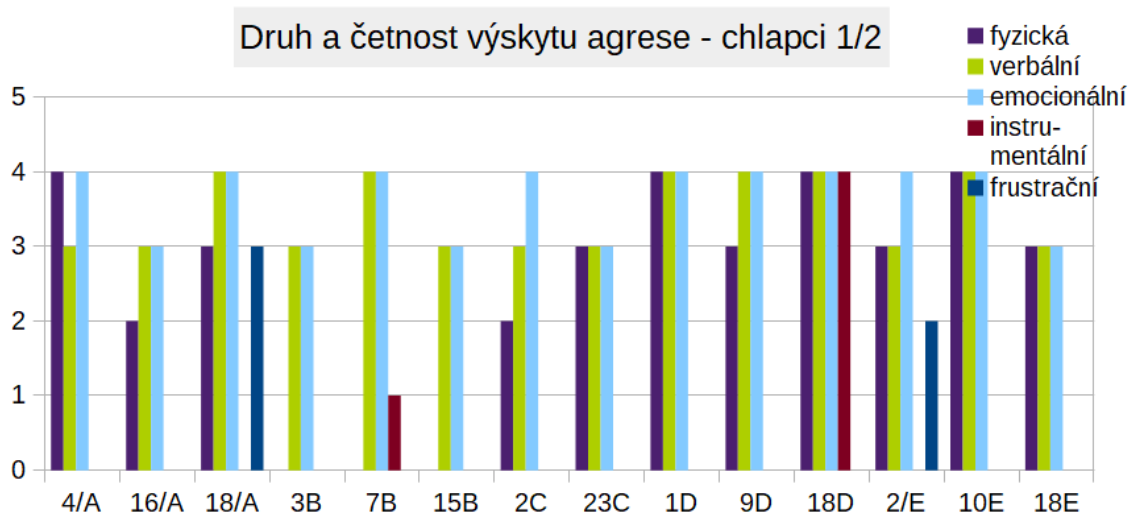
4. Které druhy agrese se nejčastěji vyskytují u zkoumaných dívek a chlapců?

Tuto otázku zodpovídá dotazníková otázka číslo 3.

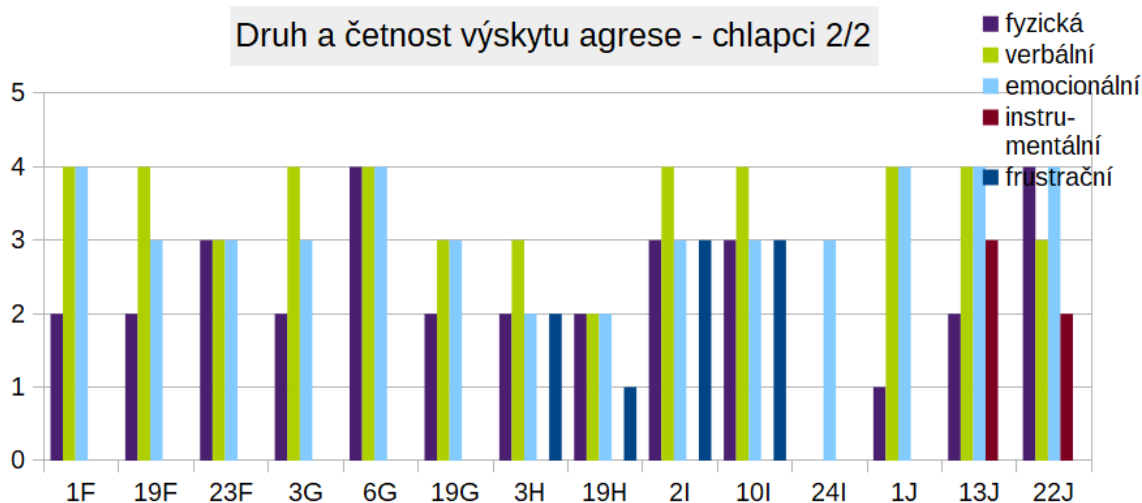


Graf č. 3 – Druh a četnost výskytu agrese dívky

Ze zkoumaných druhů agrese se nejčastěji vyskytuje u dívek emocionální agrese, byla zaznamenána u všech 22 dívek (tj. 100%), u 21 případů (tj. 95,5%) se vyskytuje verbální agrese, přičemž oba dva druhy v míře 2 - 4 na 5 stupňové škále. Fyzická agrese byla zaznamenána oproti tomu jen v 7 případech (tj. 31,8%), a to v bodu 1 na 5 stupňové škále, frustrační agrese v 6 případech (tj. 27,3%), zato v míře 1 až 3. V žádném ze zkoumaných případů nebyla zaznamenána u dívek instrumentální agrese.



Graf č. 4 – Druh a četnost výskytu agrese chlapci 1/2

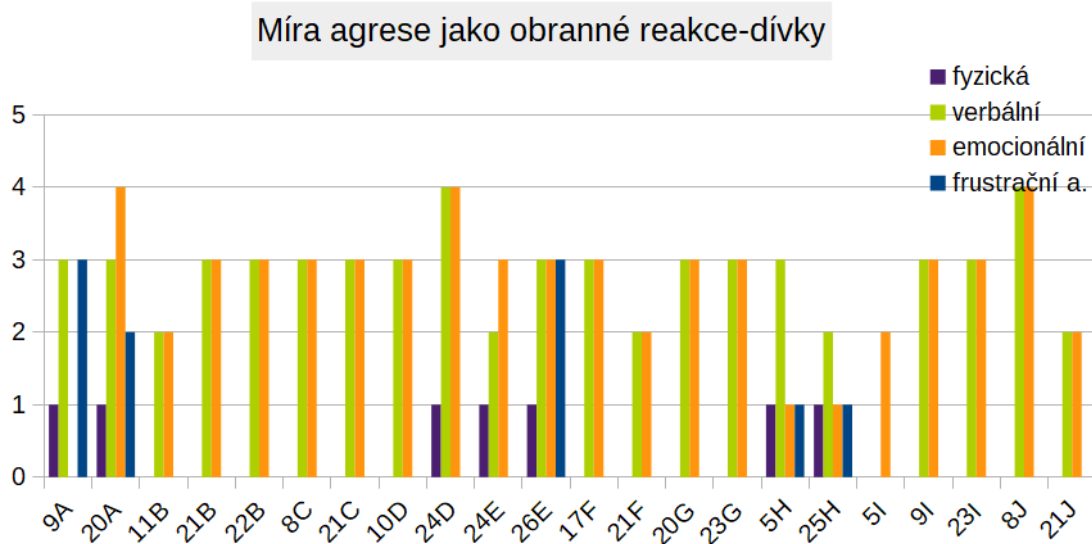


Graf č. 5 – Druh a četnost výskytu agrese chlapci 2/2

Nejčastěji sledovaný druh agrese u chlapců byl, stejně jako u dívek, emocionální agrese, a to ve všech 28 případech, a pohyboval se na 3. a 4. stupni 5 bodové škály. Jen o něco méně často byla označena verbální agrese a to u 27 chlapců (tj. 96,4%), v míře kolem 3. a 4. stupně, fyzická agrese se vyskytuje u 24 chlapců (tj. 85,7%), a to nejčastěji v míře kolem 2. a 3. stupně. Na rozdíl od dívek se u chlapců objevuje také instrumentální agrese a to u 4 (tj. 14,3%) a u 6 chlapců (tj. 21,4%) i frustrační agrese v míře 2. až 3. stupně.

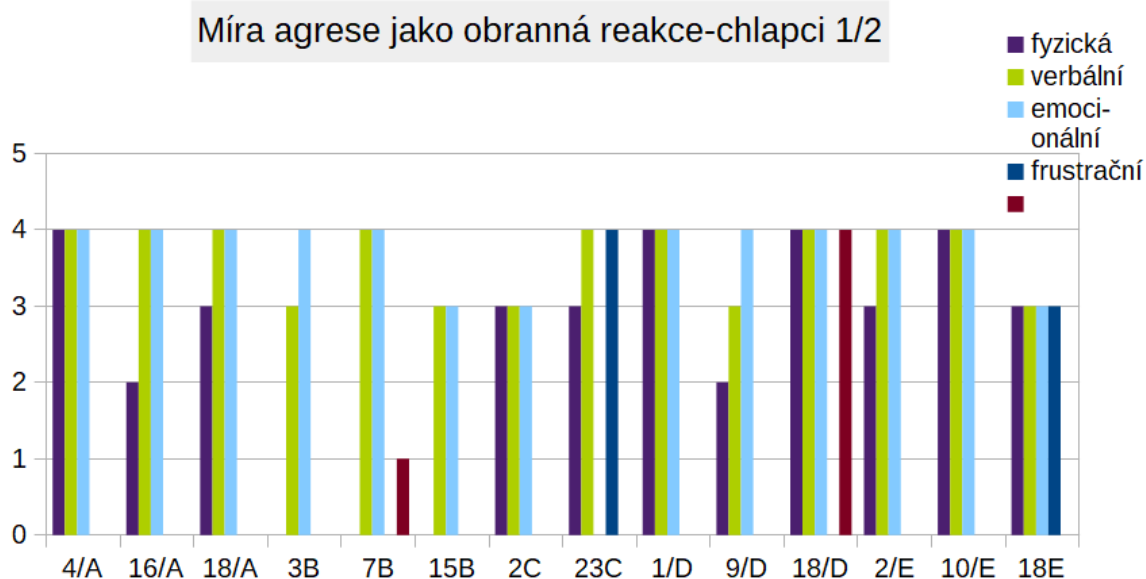
5. V jaké míře jsou agresivní projevy zkoumaných dětí nejčastěji způsobem vlastní obrany?

Odpověď vychází z dotazníkové otázky číslo 5.

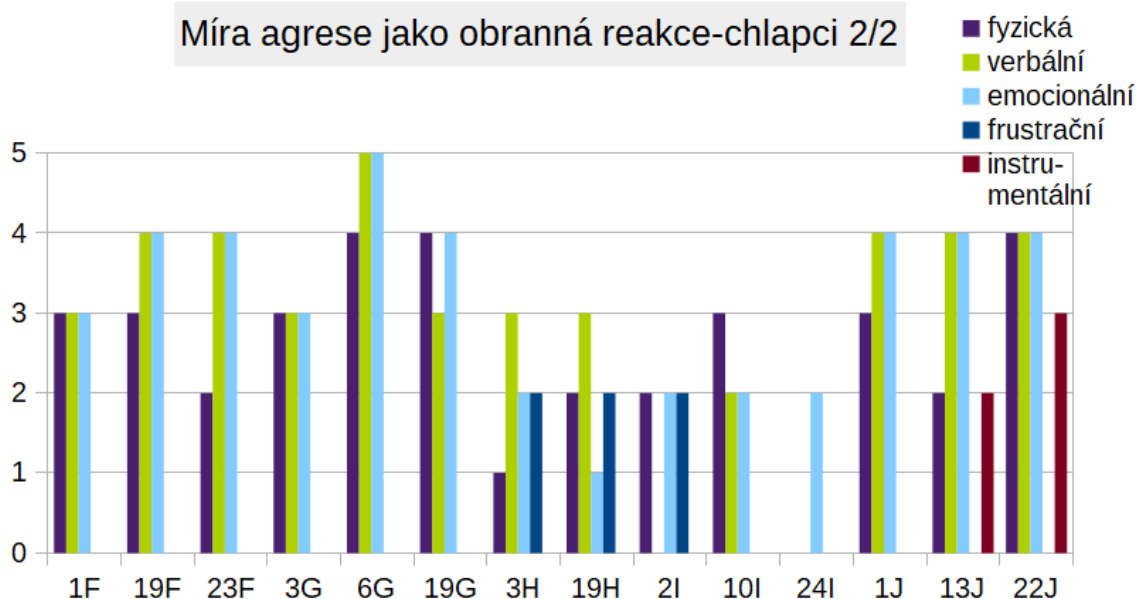


Graf č. 6 – Míra agrese jako obranné reakce - dívky

Jako nejčastější způsob vlastní obrany se u dívek ukázala být agrese emocionální a verbální, obě se objevily u 21 dívek (tj. 95,4%) a to v míře převážně 3. stupně, agresi fyzickou užívá jako obranu 7 dívek (tj. 31,8%) a agrese frustrační jako obrana se projevuje u 5 dívek (tj. 22,7%) v míře 1. stupně. Agrese instrumentální se zde vůbec neobjevuje.



Graf č. 7 – Míra agrese jako obranné reakce – chlapci 1/2

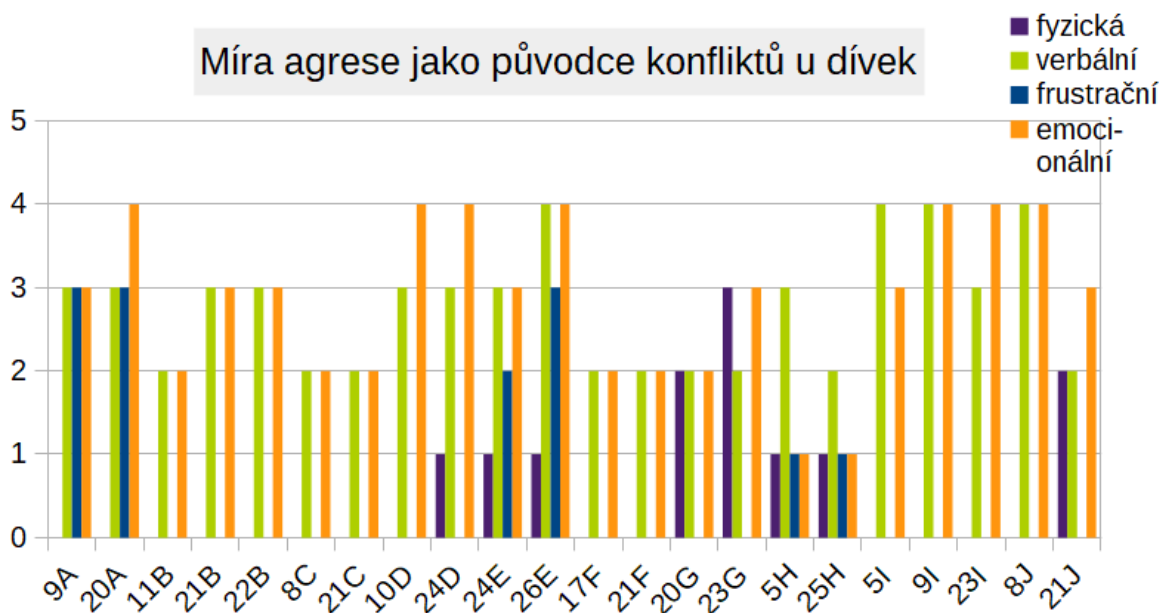


Graf č. 8 – Míra agrese jako obranné reakce – chlapci 2/2

Ze zjištěných výsledků agrese jako obranné reakce u chlapců můžeme vidět, že v převážné většině převládá agrese emocionální, u 27 chlapců (tj. 96,4%), a verbální u 26 chlapců (tj. 92,8%), obě můžeme pozorovat na 5 stupňové škále od 1. až po 5. stupeň, nejčastěji však v míře 4. stupně. V mnohem větší míře, než u dívek, se objevuje agrese fyzická, u 24 chlapců (tj. 85,7%), v míře 2. až 4. stupně, ale také frustrační u 5 z chlapců (tj. 17,9%), a u 4 z nich (tj. 14,3%) dokonce i agrese instrumentální.

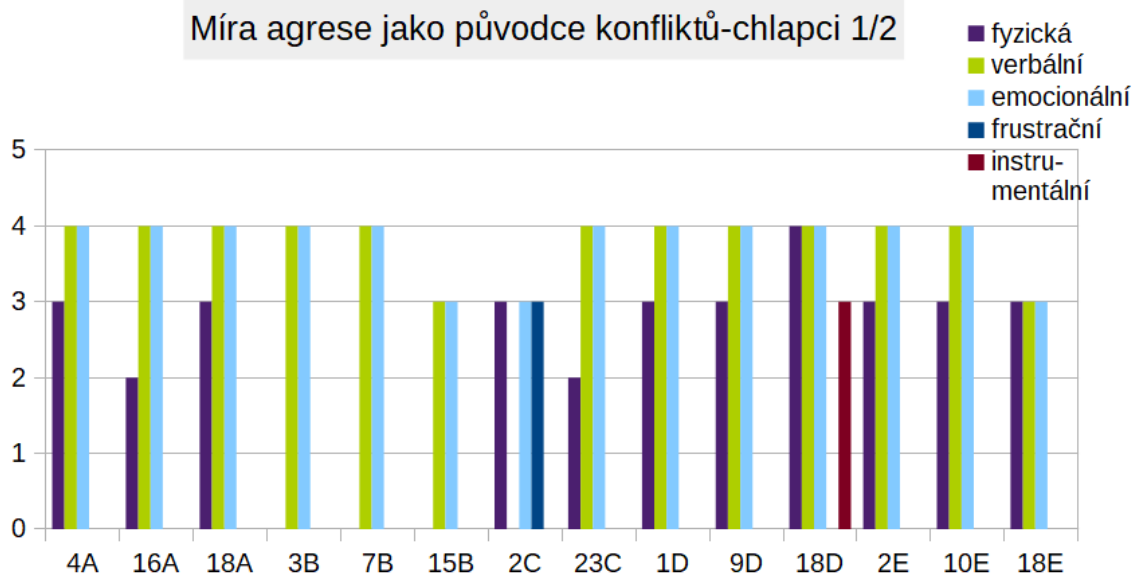
6. Do jaké míry je daný druh agrese zkoumaných dětí původcem konfliktů v třídním kolektivu?

K této dílčí otázce se vztahuje dotazníková otázka číslo 6.

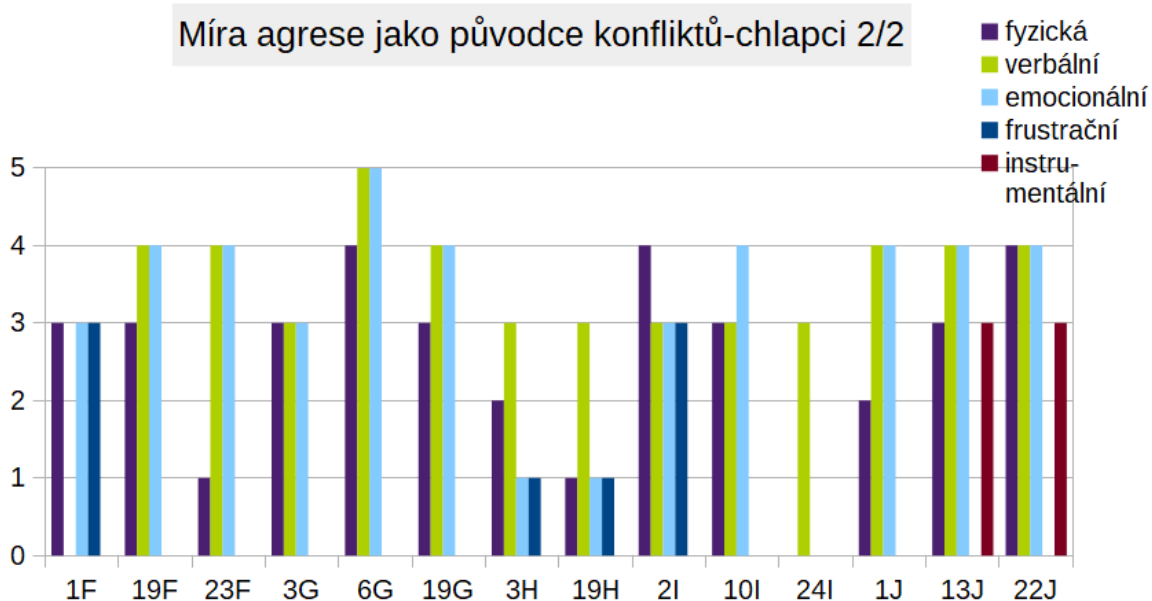


Graf č. 9 – Míra agrese jako původce konfliktů - dívky

K agresi zkoumaných dětí jako původci konfliktů učitelé vypověděli, že nejčastěji vyvolávají dívky konflikty agrese verbální a emoční, všech 22 dívek, v míře nejčastěji 2. až 4. stupně, v nižší míře se zde objevuje agrese fyzická, u 8 z dívek (tj. 36,4%) v míře od 1. do 3. stupně, a frustrační agrese v 6 případech (tj. 27,3%) v míře 1. až 3. stupně.



Graf č. 10 – Míra agrese jako původce konfliktů – chlapci 1/2



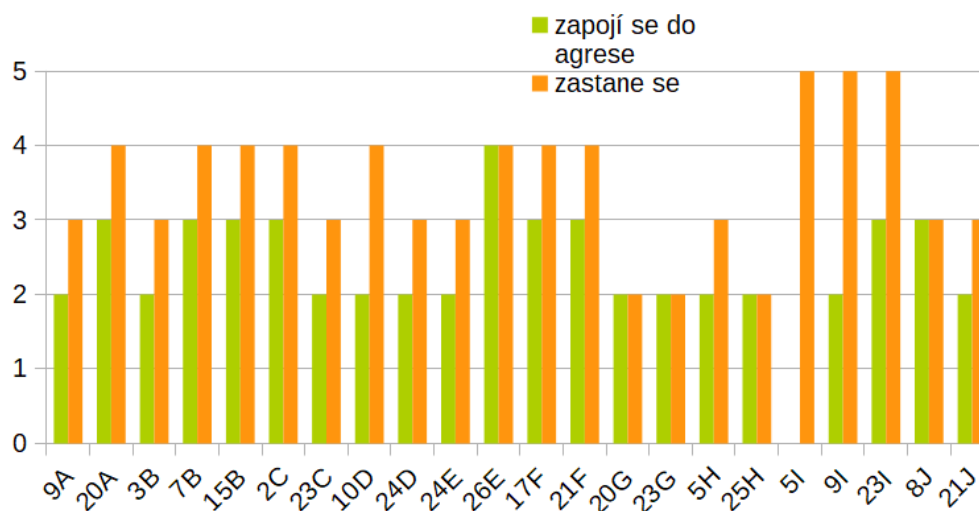
Graf č. 11 – Míra agrese jako původce konfliktů – chlapci 2/2

U chlapců, stejně jako u dívek, je možné sledovat jako původce konfliktů v největší míře agresi emocionální, a to u 27 chlapců (tj. 96,4%) a verbální, u 26 (tj. 92,8%), převážně v míře na stupni 3 až 4. Je zde však opět mnohem větší podíl oproti dívkám agrese fyzické, u 24 chlapců (tj. 85,7%), nejčastěji na stupni 3, frustrační v 5 případech (tj. 17,9%) a u 3 chlapců (tj. 10,7%) se objevuje také agrese instrumentální.

7. Jak často se označené děti zapojují do agresivních projevů vůči druhým a do jaké míry jsou ochotny zastat se druhých?

K dílejší otázce se vztahuje dotazníková otázka číslo 7 a 8.

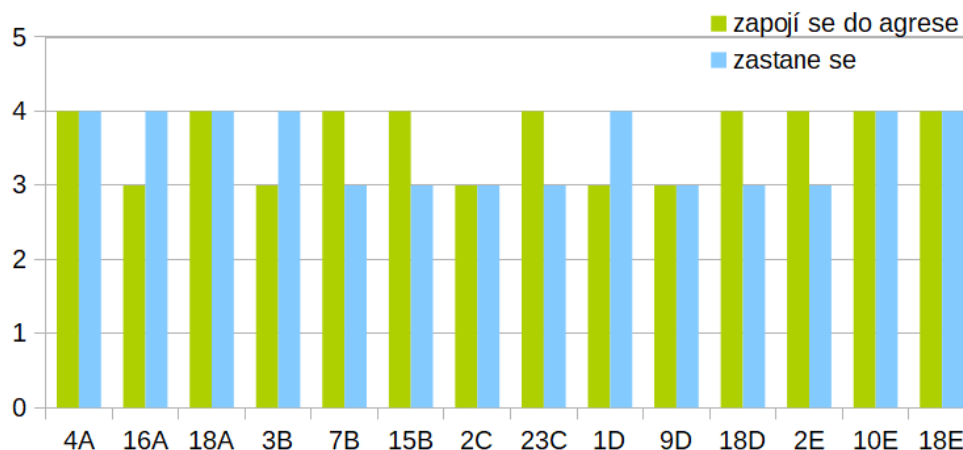
Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých - dívky



Graf č. 12 – Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých - dívky

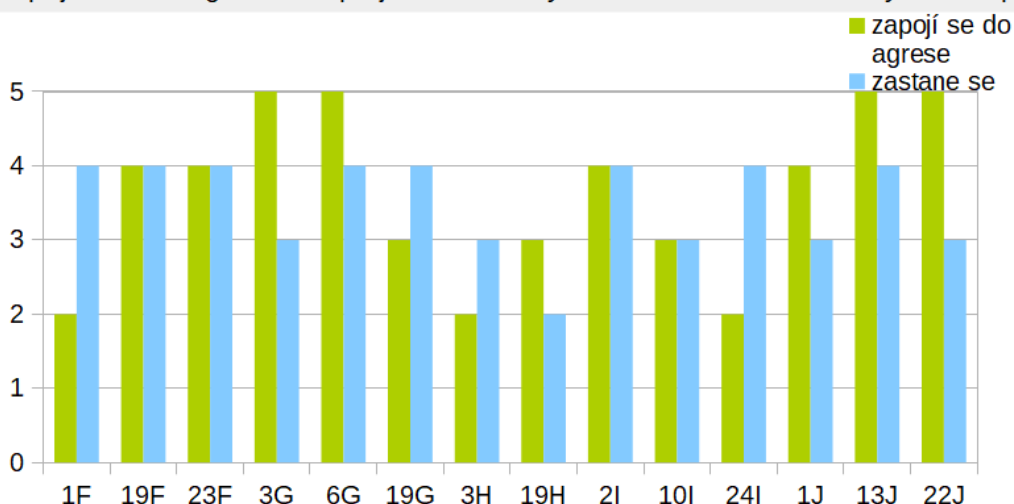
Na otázku jak často se zapojují nejagresivnější dívky do agresivních projevů vůči druhým, odpověděli učitelé kladně 21 dívek (tj. 95,5%), a ochotu zastat se druhých vidí u všech 22 dívek, a to ve vyšší míře, než zapojování se do agrese vůči druhým.

Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých - chlapci 1/2



Graf č. 13 – Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých – chlapci 1/2

Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých - chlapci 2/2



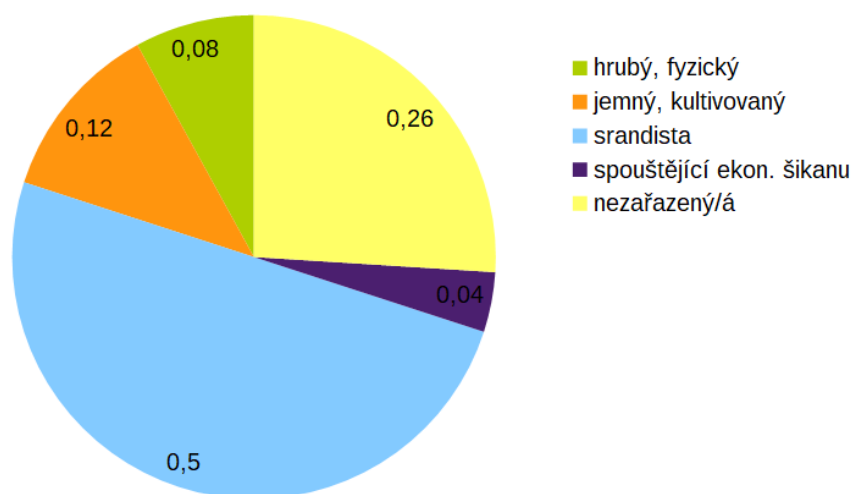
Graf č. 14 – Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých – chlapci 2/2

U chlapců je výsledek zapojování se do agresivních projevů vůči druhým patrný ve všech 28 případech a v poměrně vysoké míře 3., 4. i 5. stupně, ochota zastat se druhých se objevuje také u všech zkoumaných chlapců, ale oproti dívkám v míře častěji nižší, než v jaké se zapojují do probíhající agrese. V 10 případech (tj. 35,7%) je ochota zastat se druhých stejná, jako ochota zapojit se do agrese, v 11 případech (tj. 39,3%) je ochota zastat se nižší než zapojování se do agrese, a u 7 chlapců (tj. 25%) je vyšší ochota zastat se než zapojit se do agrese.

8. Jaký druh agresorů se vyskytuje ve zkoumaných třídních kolektivech?

	Hrubý, fyzický	Jemný, kultivovaný	Srandista	Spouštějící ekonom. šikanu	Neřazený/á	Σ
dívky	0 0%	3 6%	5 10%	1 2%	13 26%	22 44%
chlapci	4 8%	3 6%	20 40%	1 2%	0 0%	28 56%

Tab. č.2 – Druhy agresorů v celkovém počtu



Graf č. 15 – Druhy agresorů v celkovém počtu

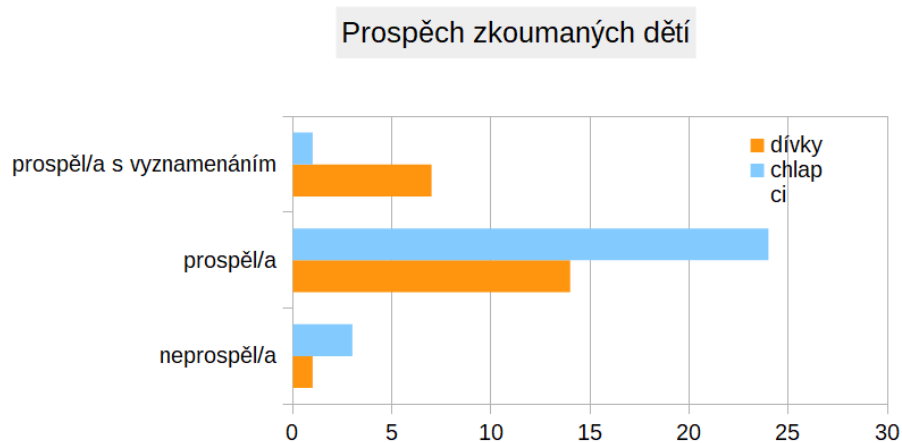
Výsledný poměr jednotlivých typů agresorů i nezařazených jsme vyjádřili z celkového počtu dětí. Tady je 8 % typu agresora hrubý, fyzický (4 chlapci), 12 % jemný, kultivovaný; (3 dívky a 3 chlapci), 50 % zaujímá agresor srandista (5 dívek a 20 chlapců), 4 % jsou typu spouštějící ekonomickou šikanu (1 dívka a 1 chlapec) a 26 % (13 dívek) je nezařazených.

9. Jakého prospěchu zkoumané agresivní děti dosahují?

K této dílčí otázce se pojí dotazníková otázka č. 11.

	Prospěl/a s vyznamenáním	Prospěl/a	Neprospěl/a	Σ
dívky	7 31,8%	14 63,6%	1 4,55%	22
chlapci	1 3,6%	24 85,7%	3 10,7%	28
Σ	8	38	4	50

Tab. č.3 – Prospěch



Graf č.16 - Prospěch

Prospěch zkoumaného vzorku dětí agresorů je: *prospěl/a s vyznamenáním* – 7 dívek (tj. 31,8%) a 1 chlapec (tj. 3,6%), *prospěl/a* – 14 dívek (tj. 63,6%) a 24 chlapců (tj. 85,7%), děti s prospěchovými výsledky označovanými jako *neprospěl/a* – 1 dívka (tj. 4,55%) a 3 chlapci (tj. 10,7%).

6.1 Shrnutí výsledků

Z terčových sociogramů i individuálních sociálních indexů je patrné, že postavení námi zkoumaných dětí, označených jako nejagresivnější v rámci svých třídních kolektivů, není jednoznačně tímto jejich chováním determinováno. Ze sociometrického šetření vyplývá, že tyto děti se nachází v různých pozicích hierarchie a oblíbenosti - neoblíbenosti ve svých kolektivech a vedle svých častých agresivních projevů jsou spolužáky i učiteli patrně vnímáni v kontextu svých dalších vlastností. Důkazem je kvantitativní vyjádření, že výsledný status byl v kladných hodnotách u 11 dívek a 14 chlapců, což je polovina zkoumaného vzorku u obou pohlaví. Výsledný status v záporných hodnotách byl o několik procent nižší a to u 10 dívek (tj. 45,5%) a 12 chlapců (tj. 43%).

Učiteli nejčastěji označovanými druhy agresí byly u zkoumaných dívek i chlapců agrese emocionální a verbální. To koresponduje s obdobím jejich psychického vývoje, náročným také po stránce emočních stavů. U chlapců se pak, na rozdíl od dívek, ve velké míře projevuje také agrese fyzická, což odpovídá biologickým a psychickým rozdílům mezi oběma pohlavími. Pohledem učitelů je u těchto žáků zaznamenána také agrese frustrační a u chlapců pak i agrese instrumentální, která se u zkoumaného vzorku dívek neobjevila.

V označení používaných agresí a jejich míry jako obranné reakce se učitelé výrazně shodují s označením agresí dětí jako původců konfliktů, kdy přes 90 % těchto dívek i chlapců používá v obou situacích především agrese emocionální a verbální, agrese fyzickou se pak chlapci brání i útočí v asi 85 % a dívky asi ve 30 % případů. U chlapců i tady hraje roli i agrese instrumentální. Tuto shodu můžeme pravděpodobně připsat v častých případech nemožnosti rozlišit, kde končí obrana a začíná útok, a opačně, ve vzájemných sporech mezi žáky třídy.

V otázce zapojování se do probíhajících projevů agrese a ochoty zastat se druhých může vznikat jisté dilema, co je co. Vyjádření odpovědí na tuto otázku však bereme také jako důležitý subjektivní pohled třídního učitele, jakýma očima je schopen vidět své žáky, byť často agresivní. Všichni učitelé, zde přiřkli svým žákům, jak vlastnost téměř vždy se zapojit do konfliktu, tak také odhodlanost zastat se druhých v případě potřeby. Rozdíl tady byl patrný v o něco větší míře ochoty spíše se zastat druhých než se zapojit do agrese u dívek oproti u chlapcům.

Typy agresorů jsme posuzovali u dívek a chlapců společně. Ve 13 případech, shodou okolností všechny byly dívky, se učitelé rozhodli využít možnost v dotazníku děti k typům

agresora nepřirazovat. Výsledný podíl jednotlivých typů agresorů a nepřirazených z výzkumného souboru činí: agresor hrubý, fyzický 8 % (4 chlapci); jemný, kultivovaný 12 % (celkem 6 dětí); srandista 50 % (25 dětí), spouštějící ekonomickou šikanu 4 % (2 děti); nezařazených 26 % vzorku (13 dívek).

Rovněž u kritéria prospěchové výsledky panuje rozmanitost. Největší zastoupení tu má hodnocení průměrného prospěchu – *prospěl/a*, mezi výrazně agresivními dětmi jsou však také žáci, jak s hodnocením *neprospěl/a*, tak i *prospěl/a s vyznamenáním*.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Předmětem zájmu této bakalářské práce byly děti pubescentního věku s nejčastějšími projevy agrese a jejich postavení a role v třídním kolektivu. Náš výzkum byl proveden ze sociometrických dat třídních kolektivů běžných základních škol a učiteli vyplněných dotazníků, kde se, dle jejich slov, ve zkoumaných kolektivech nenacházel žádný účastník šikany.

Při hledání podobných studií se nám nepodařilo najít podobně orientovanou práci, jako je naše, tedy zaměřená na mapování agresivních projevů v kolektivu, které ještě nejsou na hranici šikany. Naprostá většina materiálů týkajících se agresivních projevů dětí, se zabývá, podobně jako kniha od Edwige Antier, kterou jsme zmiňovali v teoretické části, jednotlivými problémovými případy dětí s nadměrnými projevy agresivity a jejich možnou nápravou, anebo agresí ve školním prostředí ve stádiu šikany a velmi závažného problémového chování. V několika pracích jsme pak zachytili ještě snahu o zmapování projevů agresivity dětí v kolektivech, avšak ty se týkaly mateřských škol. Po této stránce nemáme tedy svoji práci s čím srovnávat.

Jak jsme zmínili v teoretické části, pohled autorů na agresivitu a agresi se liší. Říčan (2010, s.123) sám zmiňuje spor mezi pojetím agrese z pohledu biologů či sociologů, kteří se podle něho snaží v rámci objektivního zkoumání agrese odsunout morální hledisko, a pojetím např. jeho, zabývajícího se agresí převážně spojenou se šikanováním, tedy něčím velmi zlým. Tento názor zde nezpochybňujeme a ani v nejmenším nechceme toto téma podceňovat či bagatelizovat.

Na základě sdílených názorů učiteli, kdy je rozmezí projevované agresivity dětí často těžko definovatelné, není ani zanedbatelné, ale často není možné ani vhodné děti za ni hned odsoudit, jsme přišli k závěrům, že biologické hledisko agresivity je neopomenutelné, její přítomnost je ve větší či menší míře v každé osobnosti.

V praxi doporučujeme nepodceňovat agresivitu dětí zvláště ve školních třídách, společenstvích, kde děti tráví podstatnou část svého času, a kde dochází ke spoustě socializačních situací, které formují jejich osobnosti. Zároveň, jak už jsme zmínili, se však domníváme, že je potřeba agresivitu také respektovat jako nezbytnou součást lidské osobnosti a v tomto duchu na děti výchovně působit a s nimi pracovat. Kultivovat agresivní sklony dětí, poskytnout jim a naučit je způsoby, jak svoji agresivní energii účelně využívat a zdravě ji ventilovat, např. při sportu nebo tvořivé činnosti. Vést děti

ke vzájemnému respektu a ukazovat jim hranice, kde už pro ně případná zábava může být pro jiného zdrojem např. fyzických bolestí, ale i ponížení nebo citových bolestí. Podporovat je v empatiích a vzájemném respektu, aby tuto citlivou a někdy příliš nenápadnou hranici dokázaly rozlišit. Velký přínos vidím i v sebereflexi dospělých, kteří pracují s dětmi, nebo je vychovávají. I my dospělí se více či méně často ocitáme v životních situacích, ve kterých nemáme svoji agresivitu plně pod kontrolou, a jak už bylo zmíněno výše, děti se učí také nápodobou chování. To znamená, že žádný člověk není bezchybný, ale je velkým bonusem pro děti vidět dospělého uznat svoji chybu a snahu ji napravit, namísto získávání agresí moci nad druhými.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali agresivitou a agresivními projevy dětí, jež je staví do role agresora v třídním kolektivu.

O agresivitě se často mluví, především v negativním slova smyslu. V této bakalářské práci jsme připomenuli teoretické zdroje, které definují agresivitu jako přirozenou součást lidské osobnosti, jež je potřebná k sebeprosazení se jedince v životě, v krajním případě i k záchraně vlastního života. Rozhodují však ve významné míře výchovné aspekty a socializační faktory působící na jedince společnosti, zda, jak a k čemu bude svoji agresivitu v životě člověk umět využívat nebo nad ní ztrácet vlastní kontrolu a ohrožovat jí sebe i své okolí.

Teoretická část práce se zabývala původem, příčinami a způsoby projevoování agresivity, zvláště pak druhy agrese vyskytující se ve školním prostředí

Praktická část zkoumá postavení nejagresivněji se projevujících dětí v třídním kolektivu a aspekty, které toto jejich chování provázejí. Výzkum byl prováděn u 10 třídních kolektivů 7. a 8. tříd základních škol, z nichž bylo označeno 22 dívek a 28 chlapců jako agresorů ve smyslu nejagresivněji se projevujících v daném kolektivu.

Jelikož jsme výzkum prováděli na zcela běžných základních školách, nejednalo se o zařízení pro děti s vážnými výchovnými problémy, projevy agresivity byly adekvátní tomuto hledisku a výzkum splnil účel zmapovat postoj těchto kolektivů k projevům agrese svých spolužáků, ve velké míře především agrese emocionální a verbální, u chlapců pak byl zachycen velký podíl také agrese fyzické. Z výsledků vyplynulo, že tyto nejagresivnější jedinci se nachází na různých pozicích třídní hierarchie.

Závěr této práce je věnovat potřebnou pozornost agresivitě dětí v období jejich dospívání a zabývat se způsoby, jak jim umožnit ventilovat tuto svoji energii tak, aby jí neškodily svému okolí, ale také ji neobracely vůči sobě. Tuto úlohu by měl ve škole plnit především výchovný poradce a/nebo školní psycholog, který by preventivně měl působit mimo jiné tak, aby se z žáků nestaly zlomené osobnosti či agresoři šikanování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Překlad Kristyna Křížová, Praha: Portál s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-808-2
- [2] ČÁP, Jan a Jiří, MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] ČERMÁK, Ivo a kol.. *Agresivita, identita, osobnost*. Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- [4] ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Nakladatelství Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.
- [5] FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity*. Nakladatelství Lidové noviny, přeloženo 1997. ISBN 80-7106-232-4.
- [6] GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] HAYESOVÁ, Nicky. 1993. *Základy sociální psychologie*. Překlad Irena Štěpaníková, Praha: Portál s.r.o, 2011. ISBN 978-80-7367-909-5.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [11] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf a kol.. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM Akademické nakladatelství s.r.o., 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- [13] KOLÁŘ, Zdeněk a kol.. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [14] KOPŘIVA, Pavel a kol.. *Respektovat a být respektován*. 3.vyd. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [15] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

- [16] MARTÍNEK, Zdeněk a Petra, KAMENÍČKOVÁ. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Vydání první, 2007. ISBN 80-86956-29-6.
- [17] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea, MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- [18] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- [19] NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2957-2.
- [20] PETRUSEK, Miloslav a kol.. *Velký sociologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- [21] POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- [22] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [23] ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, s.r.o., 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- [24] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína, JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [25] SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr a kol.. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barristerv& Principal – studio, s.r.o., 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- [26] SVOBODA, Jan a Leona, NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha/Kroměříž: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
- [27] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 – Typy rodinné výchovy.....</i>	<i>17</i>
<i>Obrázek 2 – Chování dítěte ve školní třídě.....</i>	<i>24</i>
<i>Obrázek 3 – Sociometrická matice třídy A.....</i>	<i>36</i>
<i>Obrázek 4 – Sociogram třídy A – kladné volby.....</i>	<i>37</i>
<i>Obrázek 5 – Sociogram třídy A – záporné volby.....</i>	<i>37</i>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

<i>Graf č. 1 – Status volby, status odmítnutí, výsledný status – dívky</i>	38
<i>Graf č. 2 – Status volby, status odmítnutí, výsledný status – chlapci</i>	39
<i>Graf č. 3 – Druh a četnost výskytu agrese dívky</i>	40
<i>Graf č. 4 – Druh a četnost výskytu agrese chlapci 1/2</i>	41
<i>Graf č. 5 – Druh a četnost výskytu agrese chlapci 2/2</i>	41
<i>Graf č. 6 – Míra agrese jako obranné reakce – dívky</i>	42
<i>Graf č. 7 – Míra agrese jako obranné reakce – chlapci 1/2</i>	43
<i>Graf č. 8 – Míra agrese jako obranné reakce – chlapci 2/2</i>	43
<i>Graf č. 9 – Míra agrese jako původce konfliktů - dívky</i>	44
<i>Graf č. 10 – Míra agrese jako původce konfliktů – chlapci 1/2</i>	45
<i>Graf č.11 – Míra agrese jako původce konfliktů – chlapci 2/2</i>	45
<i>Graf č.12– Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých - dívky</i>	46
<i>Graf č. 13 – Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých – chlapci 1/2</i>	47
<i>Graf č. 14 – Míra zapojení se do agresivních projevů vůči druhým a ochota zastat se druhých – chlapci 2/2</i>	47
<i>Graf č. 15 – Druhy agresorů v celkovém počtu</i>	48
<i>Graf č. 16 – Prospěch</i>	49
<i>Tab. č. 1 - Zkoumaní žáci</i>	34
<i>Tab. č. 2 - Druhy agresorů v celkovém počtu</i>	48
<i>Tab. č.3 – Prospěch</i>	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 Dotazník pro učitele

Příloha P2 Příloha k dotazníku

Příloha P3 Sociometrická matice a sociogramy třídy B

Příloha P4 Sociometrická matice a sociogramy třídy C

Příloha P5 Sociometrická matice a sociogramy třídy D

Příloha P6 Sociometrická matice a sociogramy třídy E

Příloha P7 Sociometrická matice a sociogramy třídy F

Příloha P8 Sociometrická matice a sociogramy třídy G

Příloha P9 Sociometrická matice a sociogramy třídy H

Příloha P10 Sociometrická matice a sociogramy třídy I

Příloha P11 Sociometrická matice a sociogramy třídy J

9. Označte, prosím, jaký druh výchovy, podle Vašeho názoru, převládá v rodině odkud daná dívka/chlapec pochází:

Výchova:	Dívka:	Dívka:	Dívka:	Chlapec:	Chlapec:	Chlapec:
demokratická						
rejektivní						
liberalistická						

10. Označte, prosím, k jakému typu agresora (podle Martinka) se daná dívka/chlapec, dá podle Vás (pokud vůbec) přiřadit:

Agresor:	Dívka:	Dívka:	Dívka:	Chlapec:	Chlapec:	Chlapec:
Hrubý, fyzický						
Jemný, kultivovaný						
Srandista						
Spouštějící ekonomickou šikanu						

11. Označte, prosím, jaká je úroveň prospěchu dané dívky/chlapce, případně označte zkratkou SPU, pokud má diagnostikováno SPU:

Prospěch:	Dívka:	Dívka:	Dívka:	Chlapec:	Chlapec:	Chlapec:
Prospívá s vyznamenáním						
Prospívá						
Neprospívá						

PŘÍLOHA P2: PŘÍLOHA K DOTAZNÍKU

Druhy agrese

Agrese fyzická a verbální

1. fyzická aktivní přímá agrese - fyzické ubližování, ponižování, bití oběti
2. fyzická aktivní nepřímá agrese - agresor vymýšlí způsoby, jak ubližovat, ubližuje však skrze „najmutou“ osobu
3. fyzická pasivní přímá agrese - bránění v dosahování cílů ničením pomůcek apod.
4. fyzická pasivní nepřímá agrese - např. bezdůvodné odmítnutí uvolnění místa nebo jiné pomoci spolužákovi
5. verbální aktivní přímá agrese - nadávky, urážky, slovní ponižování a znevažování, patří k nejčastějším ve školním prostředí
6. verbální aktivní nepřímá agrese - rozšiřování ubližujících pomluv a zesměšňování související s ostrakismem
7. verbální pasivní přímá agrese - ignorace a odmítání spolužáka, pokud má agresor výsadní postavení ve třídě, může ji k ignoraci strhnout a vyloučit tak naprosto spolužáka z kolektivu
8. verbální pasivní nepřímá agrese - nezastání se nespravedlivě trestaného či kritizovaného, „posiluje“ pak roli „černé ovce“ třídy, na kterou se může všechno svést

Agrese emocionální, frustrační a instrumentální

Emocionální agrese dle Martínka (2009, s. 31) je způsobena nahromaděním negativních prožitků stresujícími událostmi, jako jsou časté a dlouhé hádky s blízkými osobami nebo negativní konfrontace s rodiči, učiteli apod. Tato agrese je předem nepromyšlená, propuká náhle, takže člověk není schopen předem zvážit její následky.

Čermák (1998, s. 10) uvádí „Emocionální agrese (nebo také zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostilní) je charakteristická přítomností silně negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě.“

Frustrační agrese vzniká z frustrace zabraňující dosažení nějakého cíle. Frustrace může být způsobena jinými osobami, u dětí např. rodiči nebo učiteli, kteří mají příliš vysoké nároky na jejich výsledky a převážně jen kritizují jejich práci, ale také rodiči, jenž dětem odstraňují všechny překážky z jejich cesty a ty jsou později nadměrně frustrovány běžnými těžkostmi života (Martínek, 2009, s. 33).

Agrese instrumentální se na rozdíl od dvou výše uvedených liší tím, že jde o naprosto promyšlené, cílené a chladné jednání. „Instrumentální agrese je prostředkem, jak dosáhnout vnějšího cíle. Je-li přítom zraněna druhá osoba, pak jde o sekundární efekt.“ (Čermák, 1998, s. 10).

Typy agresorů

Martínek (2009, s. 136-138)

Agresor hrubý, fyzický

– využívá svou fyzickou převahu a sílu, se slabším sociálním citěním a nižší intelektovou úrovní, líbje si ve fyzickém utrpení napadeného, agresor je často sám doma ponižován, znevažován a tvrdě trestán svými rodiči, většinou otcem. Trpí nečitelností rodiče či vychovatele, který trestá nebo chválí podle své nálady. Tato nečitelnost vyvolává stav nejistoty a nejistota napětí. Dítě se pak snaží tento stav neustálého napětí vykompenzovat třeba vybitím na slabším spolužákovi.

Agresor jemný, kultivovaný

– ve vztahu k dospělým, a hlavně k učitelům, vystupuje velmi slušně ochotně. Za zády učitele je však strůjcem poměrně tvrdé šikany, kterou na jeho příkazy vykonávají jeho posluhovači. Při případném šetření šikany se pak staví do pozice nevinného, ba učitelem je často vybrán jako pomocník při vyšetřování. Zvýšené napětí u tohoto agresora je většinou výsledkem velmi tvrdé výchovy v rodině, kde panuje neustálý dohled, příkazy a pošlapání jeho svobodné vůle.

Agresor srandista

– pro vyučující poměrně příjemný žák, který si však nepřipouští žádnou zodpovědnost ani starosti. Překážky nepřekonává, ale obchází. Svým vtipem všechny pobaví, je pro něho však i útok na oběť „jenom legrace“, jež pak i vyučující často přejde pouhým: „Tak už to víckrát nedělejte.“ Tyto děti pocházejí většinou z rodin s volnomyšlenkářskou výchovou bez jasných hranic a pravidel.

Agresor spouštějící ekonomickou šikanu

– pochází z rodin, kde se ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí, rodiče tímto způsobem dítě většinou maximálně podporují, na úkor citových projevů a rodičovské lásky. Tyto děti si pak neumí vážit materiálních věcí a tudíž ani mezilidských vztahů. Třídní hierarchie je pak rozvrstvená podle hodnoty věcí, jenž děti vlastní a ne podle jejich znalostí a dovedností.

Druhy výchovy

(Nakonečný, 1995, s. 34)

- *demokratická výchova* - ideální způsob, dostatek projevů lásky a zájmu vůči dítěti, určitá míra volnosti a absence tvrdých trestů; vytváří z dítěte osobnost vyrovnanou, zdravě sebevědomou

- *rejektivní výchova* – zhoubný způsob, přílišné omezování dítěte spojené s přísnými tresty, projevy nelásky a odmítáním, vytváří labilní nejistou osobnost se sklony k agresivitě a hostilitě, inklinující k partám s deviantním chováním

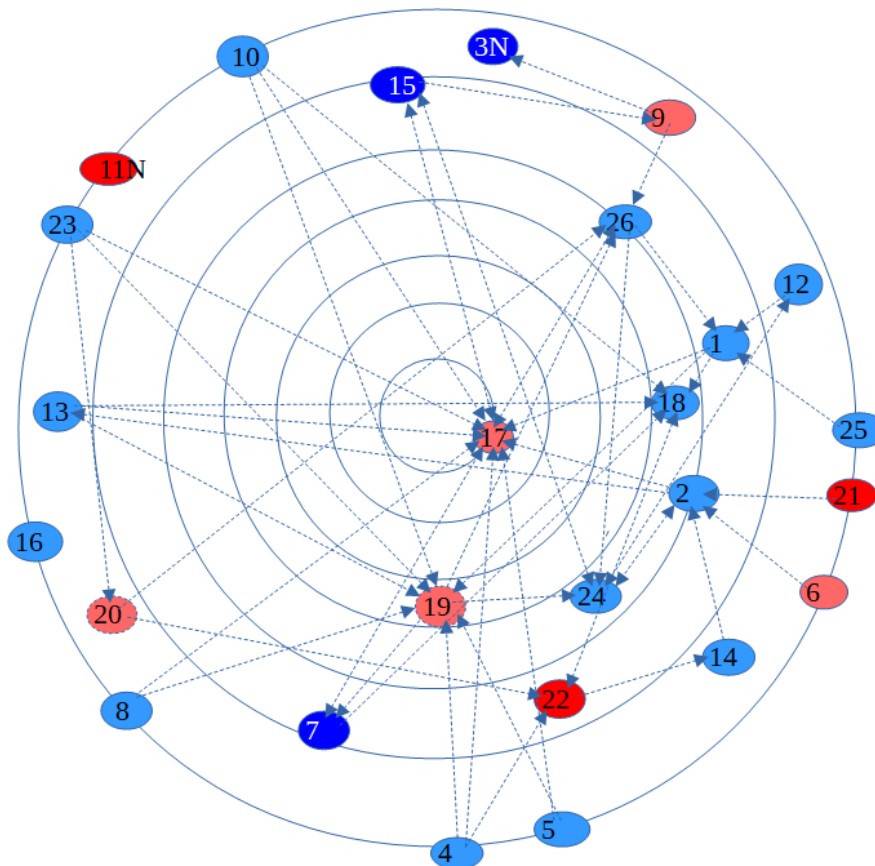
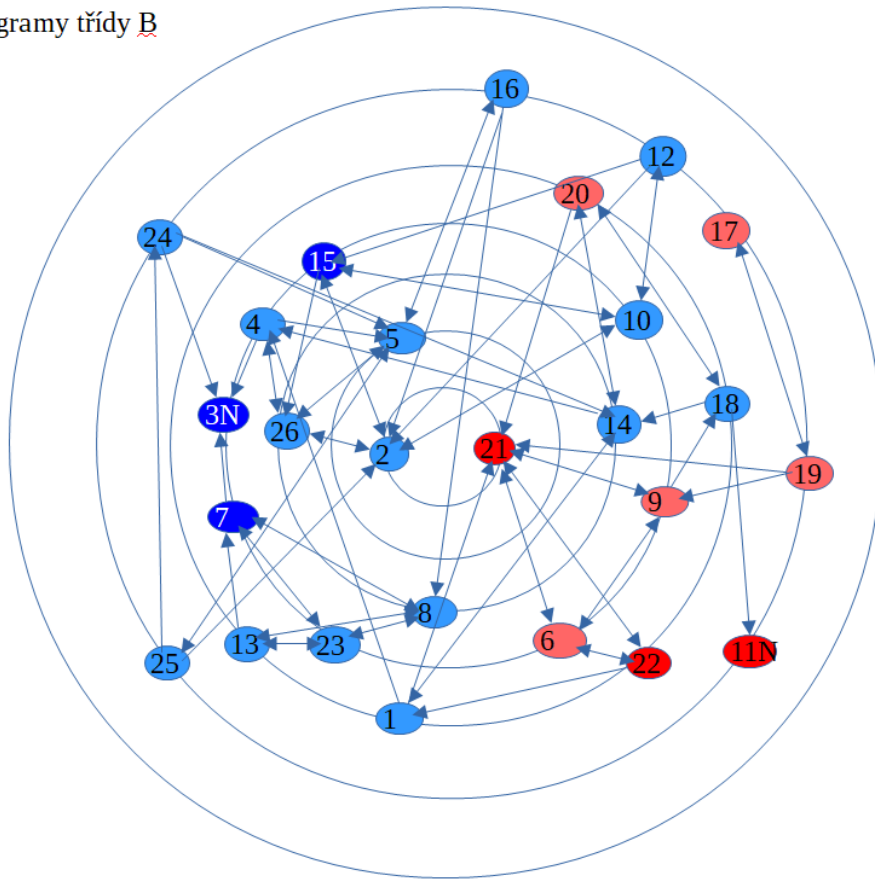
- *liberalistická výchova* – kombinace nekritického zbožňování dítěte a projevů nelásky s negativním dopadem na psychický vývoj dítěte

PŘÍLOHA P3: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. B

Sociometrická matice – třída B

																											Odevzdané volby			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	+	-	Σ	
1	X			+										(+)			-	-	-	+								3	3	6
2		X								(+)		-		(+)			-							-		(+)		3	3	6
3			X																								N	N	N	
4			+	X	+												-	-			-					(+)	3	3	6	
5					X											(+)	-	-							(+)	(+)	3	2	5	
6		-				X			(+)												(+)	(+)					3	1	4	
7			+				X	(+)									-	-						(+)			3	2	5	
8							(+)	X					(+)				-	-						(+)			3	2	5	
9			-			(+)			X									+			(+)					-	3	2	5	
10		(+)								X	(+)			(+)			-	-	-								3	3	6	
11											X																N	N	N	
12	-	+								(+)		X			+											-	3	2	5	
13							+	(+)					X				-	-	-					(+)			3	3	6	
14	(+)	-	+											X							(+)						3	1	4	
15		(+)							-	(+)					X										-	+	3	3	6	
16		+			(+)		+									X											3	0	3	
17							-										X		(+)							-	1	3	4	
18										+			+					X		(+)	-						3	1	4	
19							-	+									(+)		X		+			-	-	-	3	3	6	
20														(+)				(+)		X	+	-				-	3	2	5	
21		-				(+)		(+)													X	(+)					3	1	4	
22	+					(+)								-			-				(+)	X					3	2	5	
23							(+)	(+)					(+)				-	-	-					X			3	3	6	
24		-	+		+							-	+	-											X		3	3	6	
25	-	+			(+)																				+	X	3	1	4	
26	-	(+)		(+)	(+)																					-	X	3	3	6
Obdržené volby + - Σ	2	6	3	3	5	3	3	4	3	3	1	1	2	4	3	1	1	2	1	2	6	2	3	1	1	4	122			
	3	4	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	1	2	0	11	5	7	1	0	3	0	5	0	4				
	5	10	4	3	5	3	5	4	4	3	1	2	3	5	5	1	12	7	8	3	6	5	3	6	1	8				

Sociogramy třídy B

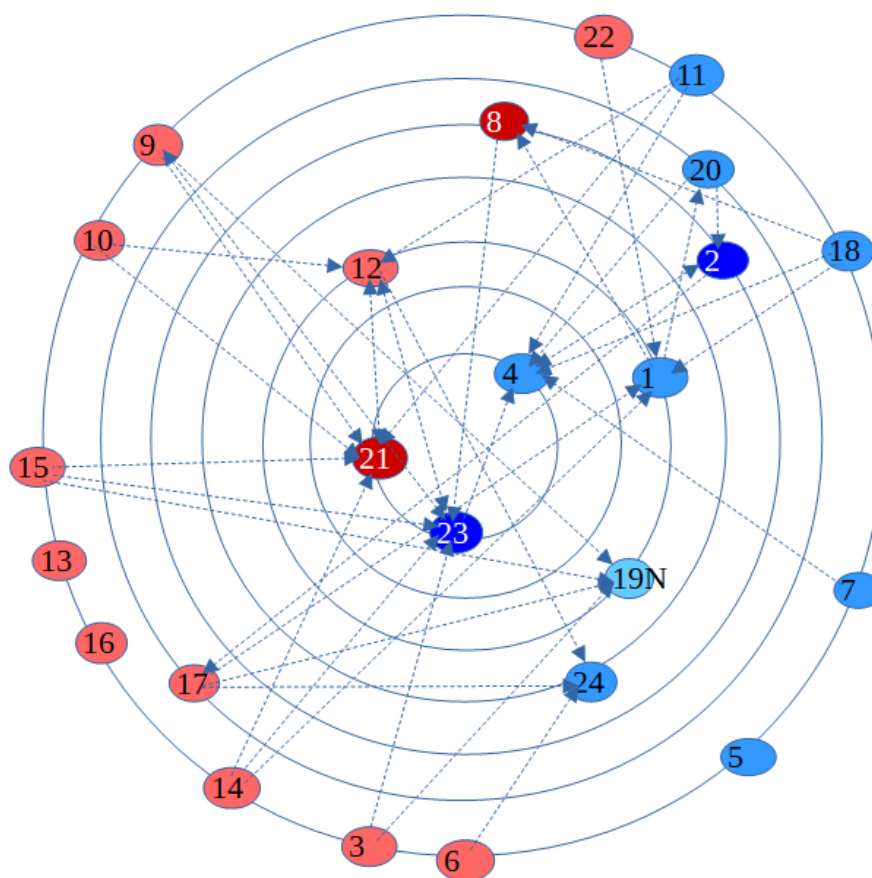
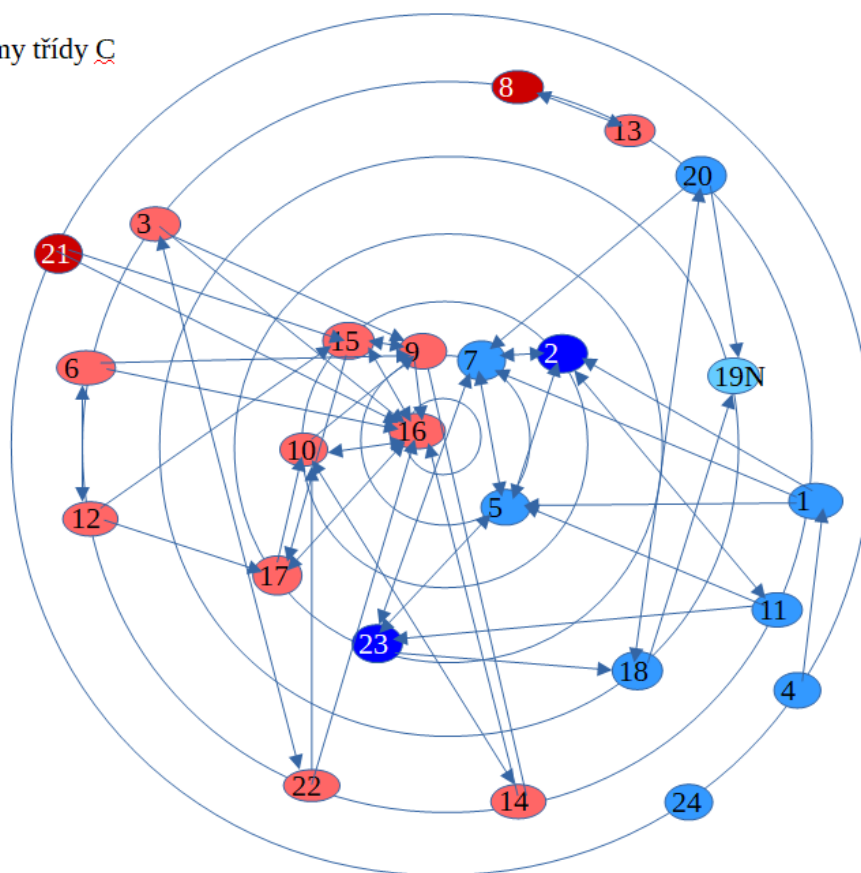


PŘÍLOHA 4: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. C

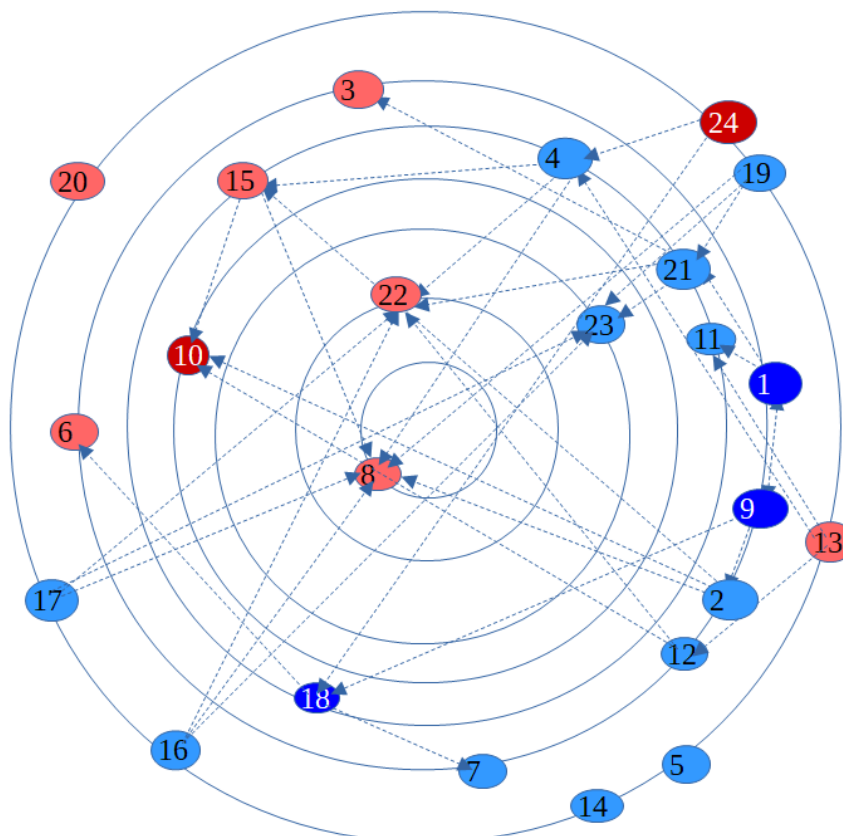
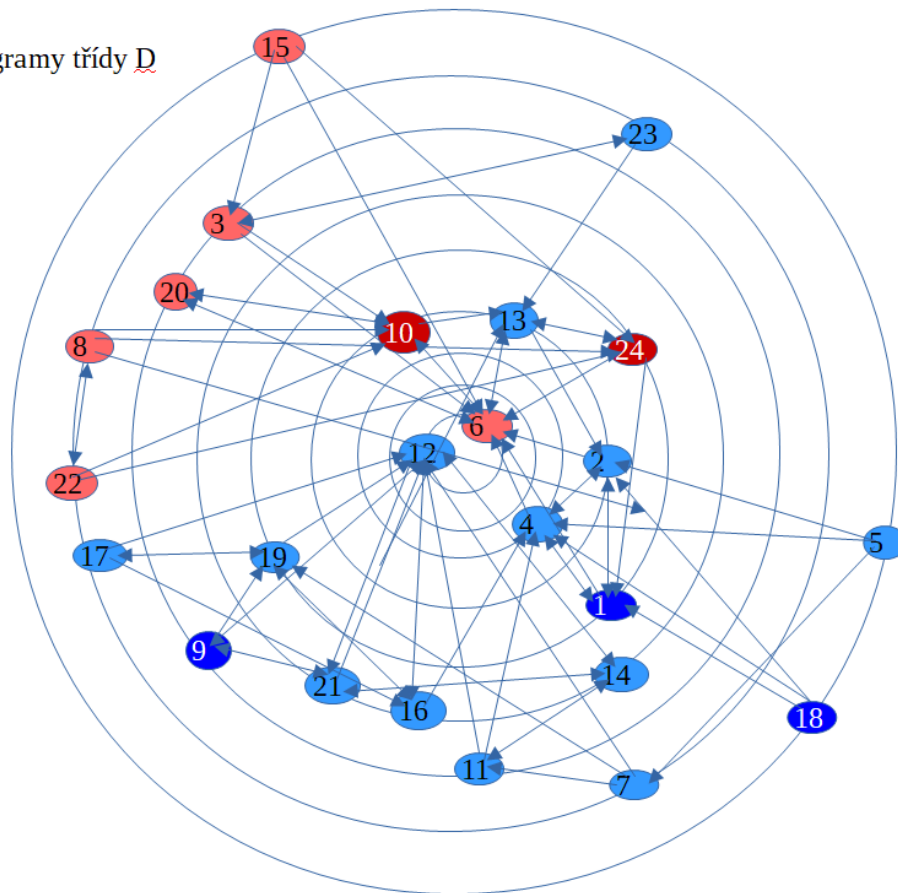
Sociometrická matice- třída C

	Sociometrická matice- třída C																								Odevzdané volby					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19 N	20	21	22	23	24	+	-	Σ			
1	X	+			+		+	-																				3	2	5
2		X		-	(+)		(+)				(+)						-											3	2	5
3			X					+								+			-			(+)	-				3	2	5	
4	+	-		X																							1	1	2	
5		(+)			X		(+)															(+)					3	0	3	
6						X		+			(+)					+								-		3	1	4		
7		(+)		-	(+)		X																(+)			3	1	4		
8								X				(+)											-			1	1	2		
9									X	(+)					(+)	+			-		-	-				3	3	6		
10								+	X		-		+		(+)						-					3	2	5		
11		(+)		-	+						X	-									-		+			3	3	6		
12						(+)						X				+		+				-	-	-		3	3	6		
13								(+)					X													1	0	1		
14	-							(+)						X		+					-	-				2	3	5		
15								(+)							X	(+)	+			-	-	-				3	3	6		
16									(+)						(+)	X	(+)									3	0	3		
17	-								+							(+)	X			-				-		2	3	5		
18	-			-				-											X	+	(+)					2	3	5		
19N																				X						N	N	0		
20		-		-			+												(+)	+	X					3	2	5		
21												-			+	+						X				2	1	3		
22	-		(+)						+							+							X			3	1	4		
23				-	(+)		(+)					-											X			3	2	5		
24																								X		0	0	0		
Obdržené volby +	1	4	1	0	5	1	5	1	5	4	1	1	1	1	4	9	3	2	2	1	0	1	3	0						
-	4	2	0	6	0	0	0	2	0	0	0	4	0	0	0	1	0	4	1	6	0	6	3							
Σ	5	6	1	6	5	1	5	3	5	4	1	5	1	1	4	9	4	2	6	2	6	1	9	3						95

Sociogramy třídy C



Sociogramy třídy D

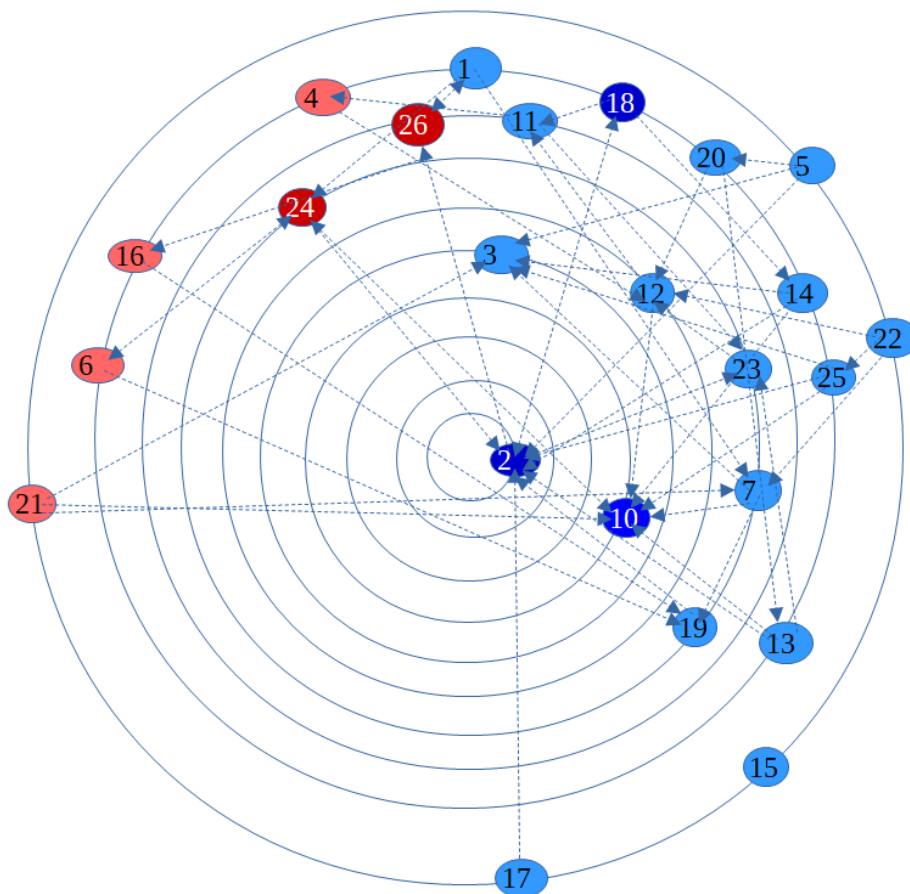
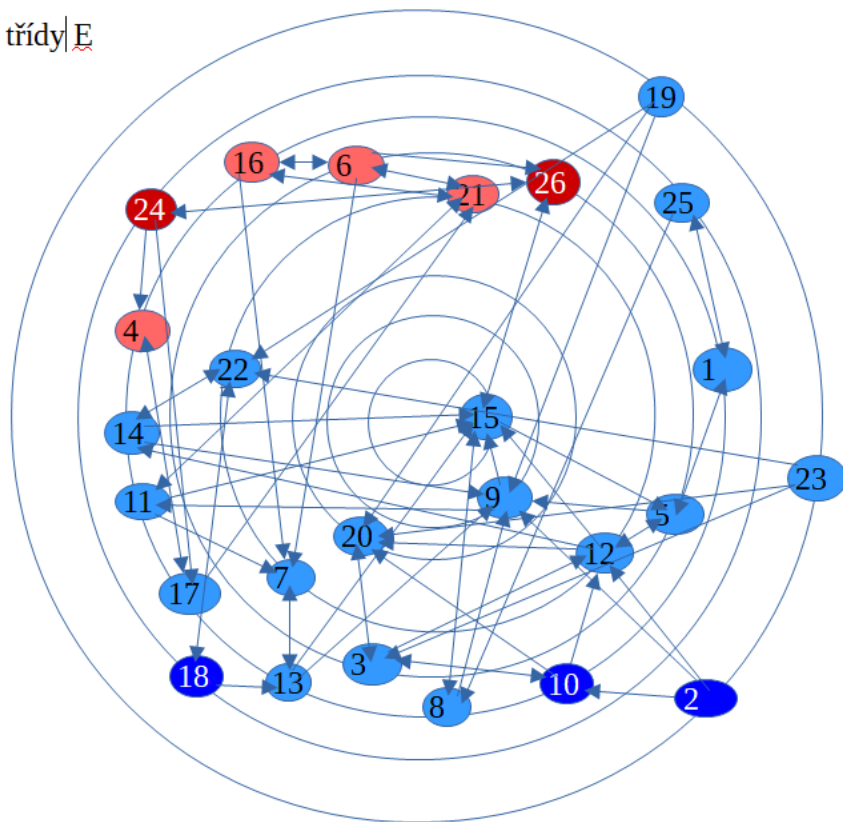


PŘÍLOHA P6: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAM TŘ. E

Sociometrická matice - třída E

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Odevzdané volby			
																												+	-	Σ
1	X				(+)		-																		-	(+)	-	2	3	5
2		X							+	+	+							-						-		-	3	3	6	
3			X							(+)	+										(+)						3	0	3	
4				X								-				(+)								(+)			2	1	3	
5	(+)	-	-		X				+		(+)										-						3	3	6	
6						X	+								(+)			-		(+)				-			3	2	5	
7			-				X					(+)															1	3	4	
8								X	(+)						+												2	0	2	
9								(+)	X		+				+												3	0	3	
10			(+)							X	+									+				-			3	1	4	
11		-		-			+				X				+						(+)		-				3	3	6	
12					(+)					-	-	X									+						3	2	5	
13		-					(+)		+	-			X		+									-			3	3	6	
14		-	-					+	-					X	+											(+)	3	3	6	
15					+			(+)							X												2	0	2	
16						(+)	+									X				-		(+)					3	1	4	
17		-		(+)													X						+				2	1	3	
18		-									-	+	-					X					(+)				2	3	5	
19		-						+												X	+		+				3	1	4	
20			(+)									-	-								X						1	2	3	
21			-			(+)	-		-	(+)						(+)						X					3	3	6	
22							-					-	(+)						(+)				X		-		2	3	5	
23		-	+									-									+		+	X			3	2	5	
24		-		+		-											+							X		(+)	3	2	5	
25	(+)	-	-							-															X		1	3	4	
26	-					+									+											X	2	1	3	
Obdržené+	2	0	3	2	3	3	4	2	6	2	2	4	2	1	7	2	2	1	0	5	4	4	0	1	1	1				
-	1	10	5	1	0	1	3	0	0	6	2	4	1	1	0	0	0	1	3	1	0	0	3	3	1	2				
Σ	3	10	8	3	3	4	7	2	6	8	4	8	3	2	7	2	2	2	3	6	4	4	3	4	2	3				

Sociogramy třídy E

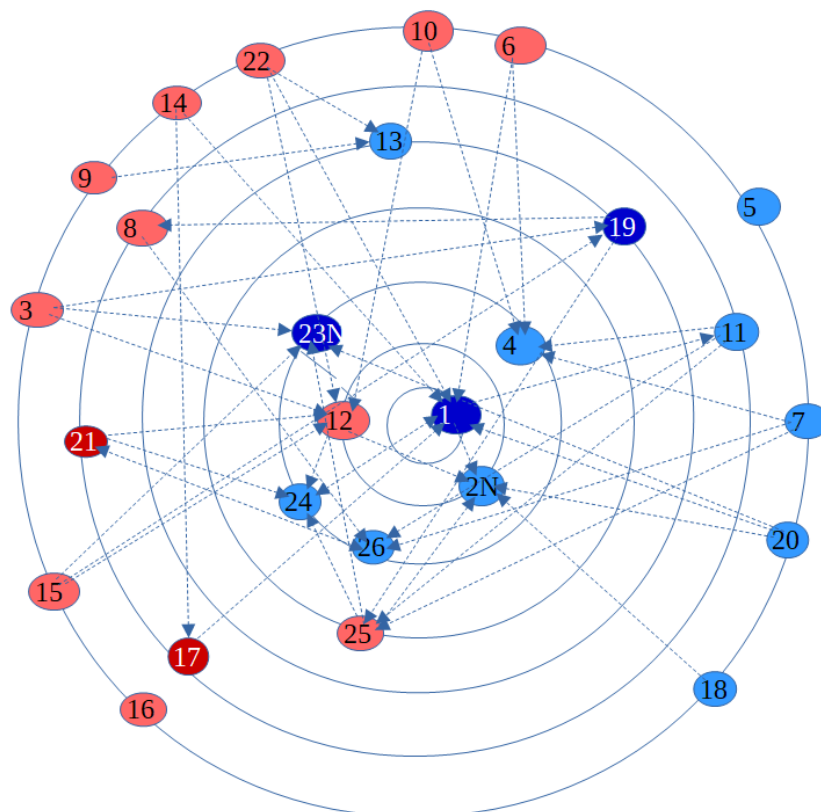
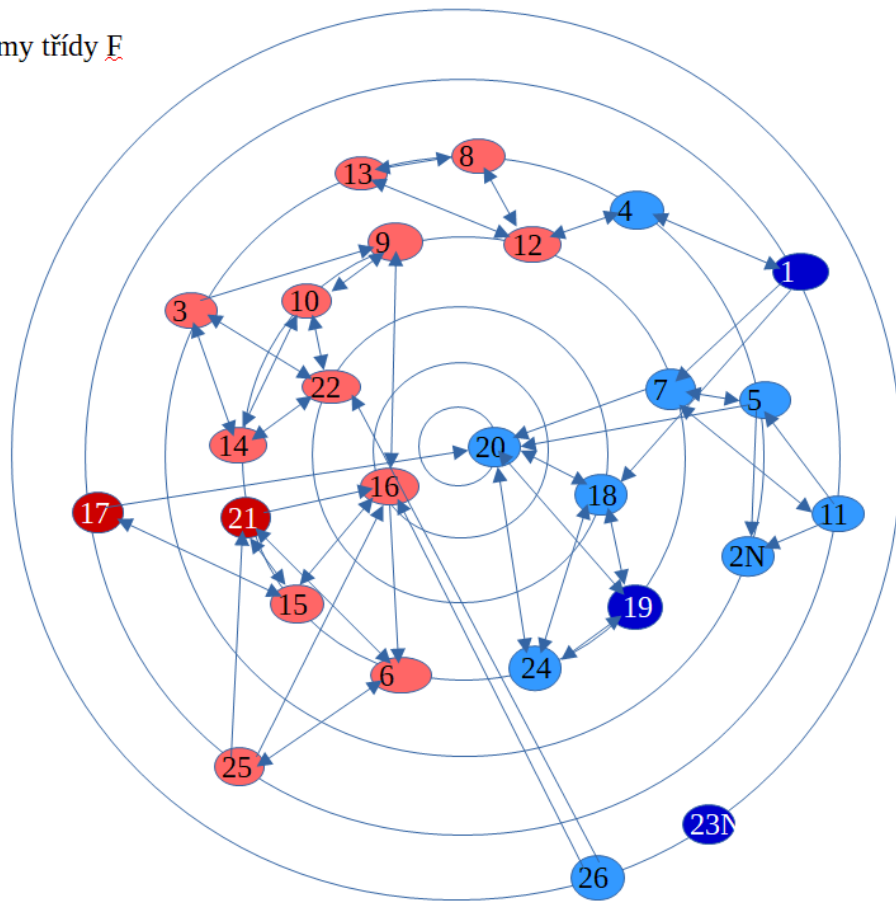


PŘÍLOHA P7: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. F

Sociometrická matice - třída F

	I	2N	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	■	18	II	20	■	22	2N	24	25	26	Odevzdané volby			
																												+	-	Σ
I	X	-		+			+					-							(+)					-				3	3	6
2N		X																										N	N	0
3			X						+			-		(+)						-			(+)	-				3	3	6
4		(+)		X								(+)																2	0	2
5			+			X			(+)												+							3	0	3
6		-		-		X																(+)			(+)		2	2	4	
7				-	(+)		X					(+)									+				-	-	3	3	6	
8								X				(+)	(+)													-	2	1	3	
9									X	(+)			-			(+)											2	1	3	
10				-					(+)	X			-	(+)									(+)				3	2	5	
11			+	-	+		(+)				X														-	-	3	3	6	
12			-		(+)				(+)			X	(+)														3	1	4	
13									(+)				(+)	X													2	0	2	
14		-		(+)						(+)				X						-			(+)				3	2	5	
15													-		X	(+)	(+)				-		(+)	-			3	3	6	
16						+			(+)						(+)	X						(+)					3	0	3	
■		-													(+)		X				+				-		2	2	4	
18			-															X	+	(+)				(+)			3	1	4	
II									-										(+)	X	(+)			(+)	-		3	2	5	
20		-	-																(+)	(+)	X			-	(+)		3	3	6	
■							(+)					-			(+)	+						X			-	-	3	3	6	
22				(+)						(+)		-	-	(+)									X				3	3	6	
2N																							X				N	N	0	
24			-																	(+)	(+)	(+)			X		3	1	4	
25				-			(+)									+							+	-	-	X	3	3	6	
26																	+									X	2	1	3	
Obdržené volby +	1	2	2	2	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	5	1	4	3	6	3	4	0	3	1	0	108			
-	6	5	0	4	0	0	0	1	0	0	1	5	2	0	0	0	1	0	2	0	1	0	4	4	3	4				
Σ	7	7	2	6	2	3	3	3	3	3	2	8	4	3	3	5	2	4	5	6	4	4	4	7	4	4				

Sociogramy třídy F

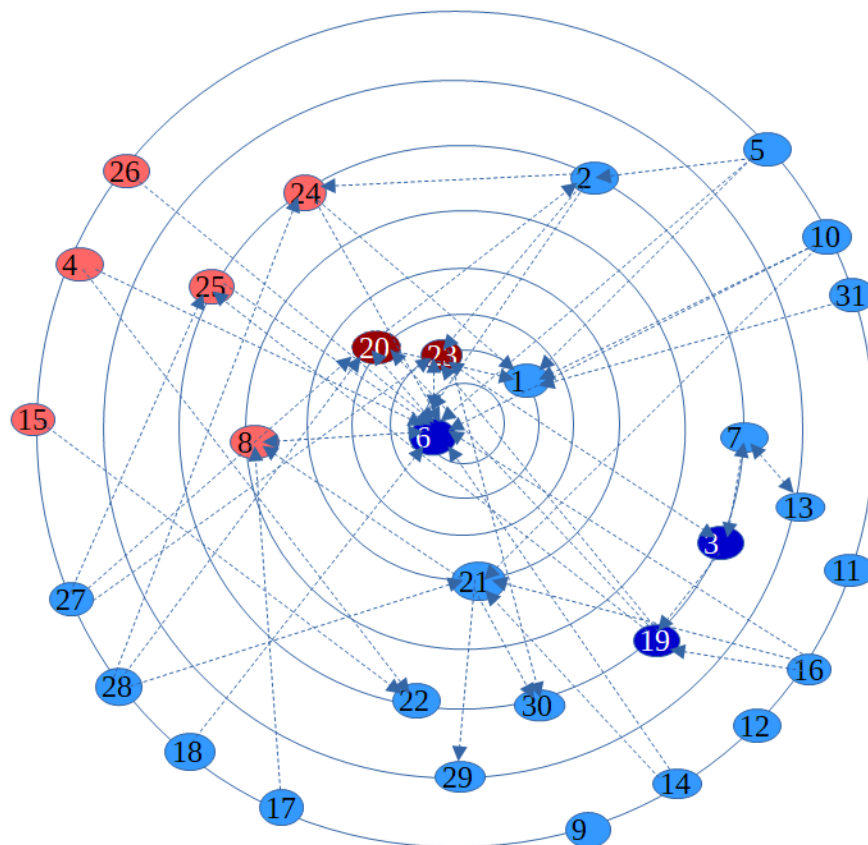
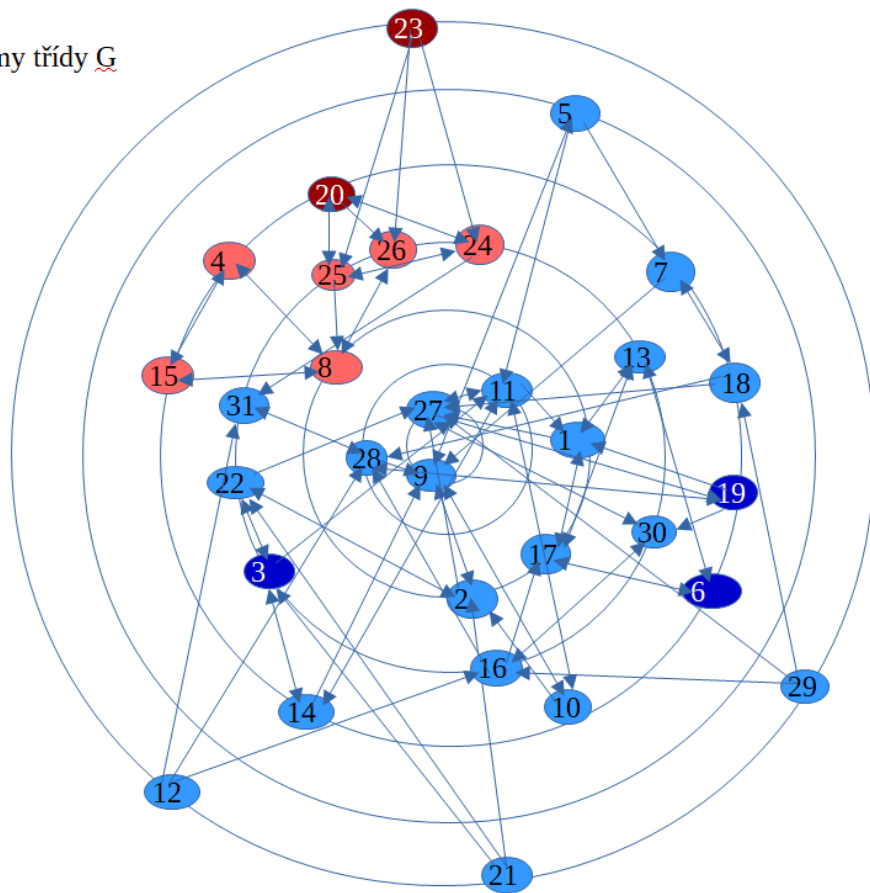


PŘÍLOHA P8: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. G

Sociometrická matice - třída G

	1	2	E	4	5	G	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	IE	IX	21	22	IE	24	25	26	27	28	29	30	31	Odevzdané volby								
																																		+	-	Σ				
1	X												(+)				(+)																	3	0	3				
2		X				-			(+)												(+)	-	-											2	3	5				
E			X			-				+			(+)						-		(+)	-												3	3	6				
4				X		-		(+)						(+)								-												2	2	4				
5	-	-			X	-	+		+		+																							3	3	6				
G					X	-							(+)				(+)			-		-												2	3	5				
7			-		-	X		(+)					-				(+)																	2	3	5				
8				(+)		-		X						(+)													(+)							3	1	4				
9		(+)			+			X	(+)																									3	0	3				
10	-	+			-			(+)	X	(+)												-												3	2	5				
11	+									(+)	X			(+)																				4	0	4				
12												X				+																			3	0	3			
13	(+)					(+)	-						X					(+)																	3	1	4			
14			(+)			-			+	(+)				X								-													3	2	5			
15				(+)				(+)							X								-												2	1	3			
16						-										X	+		-	-									+		(+)				3	3	6			
17	(+)					(+)	-						(+)				X																		3	1	4			
18						-	(+)											X										+	+						3	1	4			
IE	+																		X	-		-	-					(+)	+					3	3	6				
IX	-	-				-														X				(+)	(+)	+									3	3	6			
21		+	+					-													X	+													3	3	6			
22		(+)	(+)																			X						+							3	0	3			
IE			-			-																	X	+	+	+									3	3	6			
24	-					-															(+)			X	(+)						+				3	2	5			
25						-		+													(+)			X	(+)	X									3	1	4			
26						-		(+)																		X									1	1	2			
27										+											+	-	-	-	-		X				(+)				3	3	6			
28									+											(+)	-	-	-	-				X			(+)				3	3	6			
29																+	+										+		X						3	0	3			
30									+							(+)												(+)			X				3	0	3			
31	-																																				X	1	1	2
Obdr.	4	4	3	2	1	2	2	4	7	2	5	0	3	2	2	3	4	2	2	2	0	3	0	3	3	3	3	6	5	0	3	3								
+	5	2	2	0	0	14	2	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4	4	2	5	2	2	0	0	0	1	2	0					138				
Σ	9	6	5	2	1	16	4	7	7	2	5	0	4	2	2	3	4	2	4	6	4	5	5	5	5	3	6	5	1	5	3									

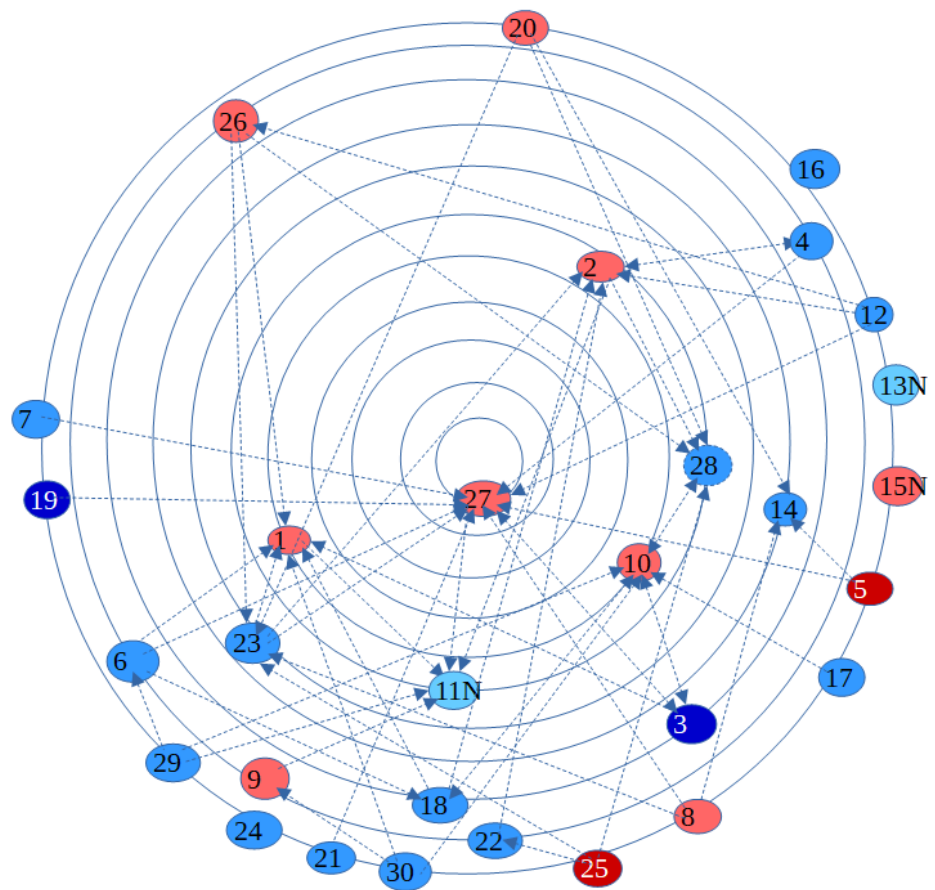
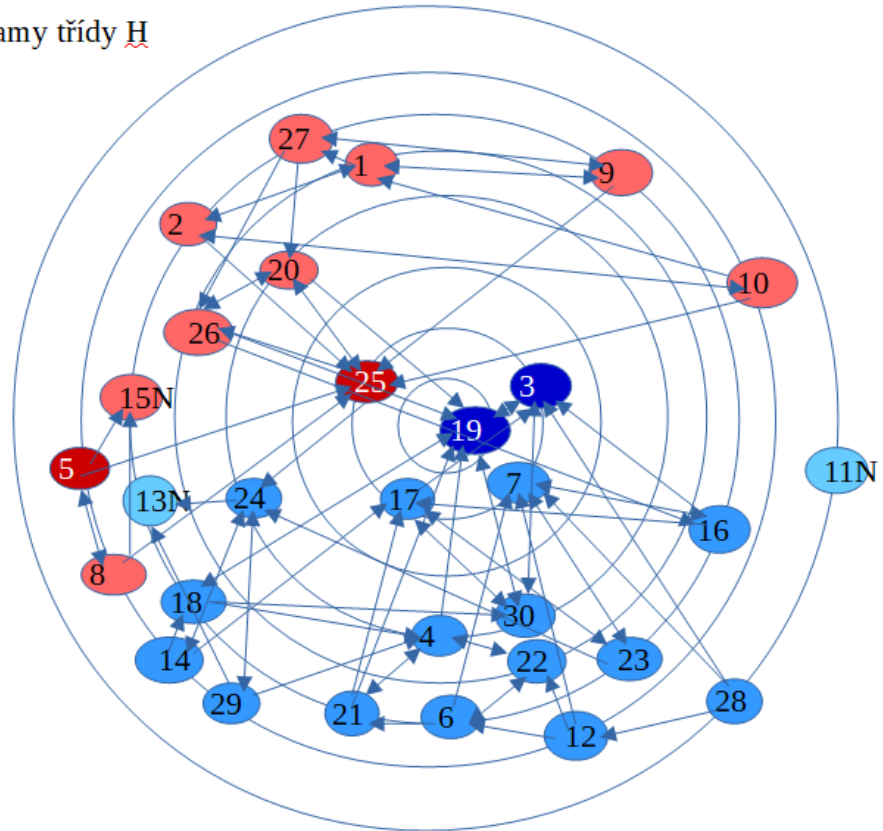
Sociogramy třídy G



PŘÍLOHA P9: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. H

Sociometrická matice – třída H																																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Odevzdané volby						
																																	+	-	Σ		
1		(+)							(+)	-																	(+)					3	1	4			
2	(+)		-						(+)	-																+		-				3	3	6			
3	-								-									(+)											(+)			2	3	5			
4		-																+		(+)	(+)											3	2	5			
5								(+)						-	+											+		-				3	2	5			
6	-						+											-			+	(+)										3	3	6			
7		+														(+)								(+)								3	1	4			
8				(+)										-	+												+		-			3	3	6			
9	(+)										-															+		(+)				3	1	4			
10	+	(+)	-															-								+		-				3	3	6			
11N																																N	N	0			
12	-					+	+																	+								3	3	6			
13N																																	N	N	0		
14																	+	+								+							3	0	3		
15N																																	N	N	0		
16		+					(+)										+																3	0	3		
17		+																																			
18	-	-	+																	(+)												+	3	3	6		
19			(+)																(+)											(+)			3	1	4		
20																				+													3	3	6		
21			(+)														+	+															3	1	4		
22	-		(+)	(+)	+												+																3	1	4		
23	-	-					(+)																											3	3	6	
24													+	(+)																				3	0	3	
25																																			3	3	6
26	-															+					(+)												2	3	5		
27		-						(+)																				+						2	2	4	
28		+					+				-		+																					3	1	4	
29			+				-				-		+																						3	3	6
30	-		(+)																(+)		(+)													3	3	6	
Obdr.v	3	2	6	4	1	2	6	1	2	1	0	1	2	1	2	2	6	2	7	3	2	3	2	4	6	3	2	0	1	4							
-	6	5	2	1	0	1	0	0	1	6	5	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	1	4	0	0	1	10	5	0	0							
Σ	9	7	8	5	1	3	6	1	3	7	5	1	2	4	2	2	6	4	7	3	2	4	6	4	6	4	6	4	12	5	1	4			133		

Sociogramy třídy H

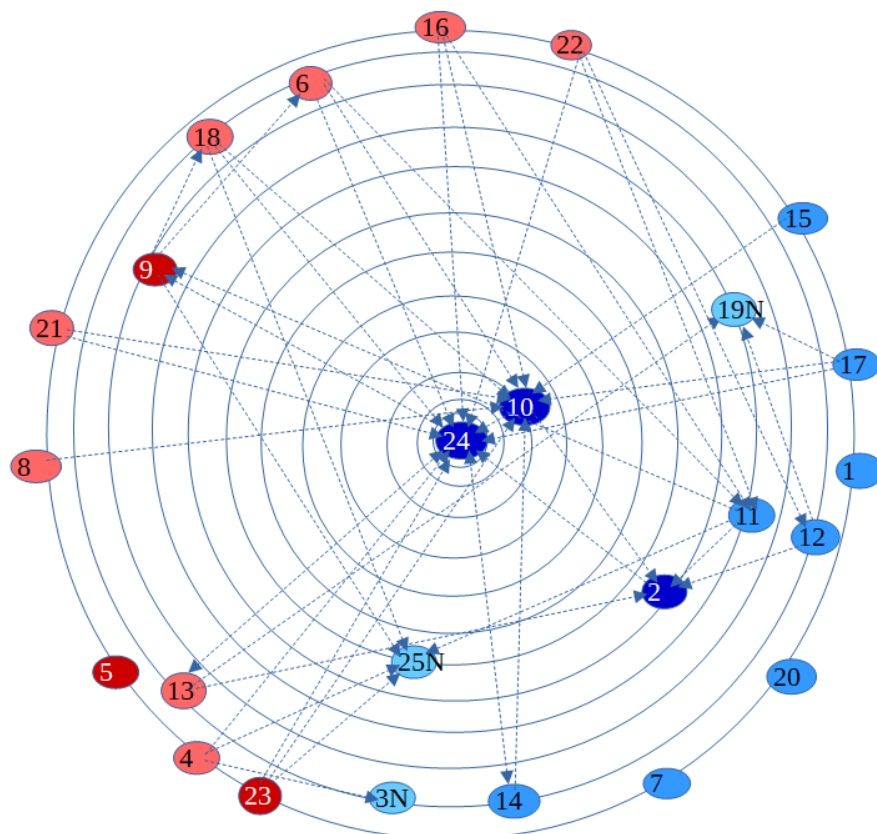
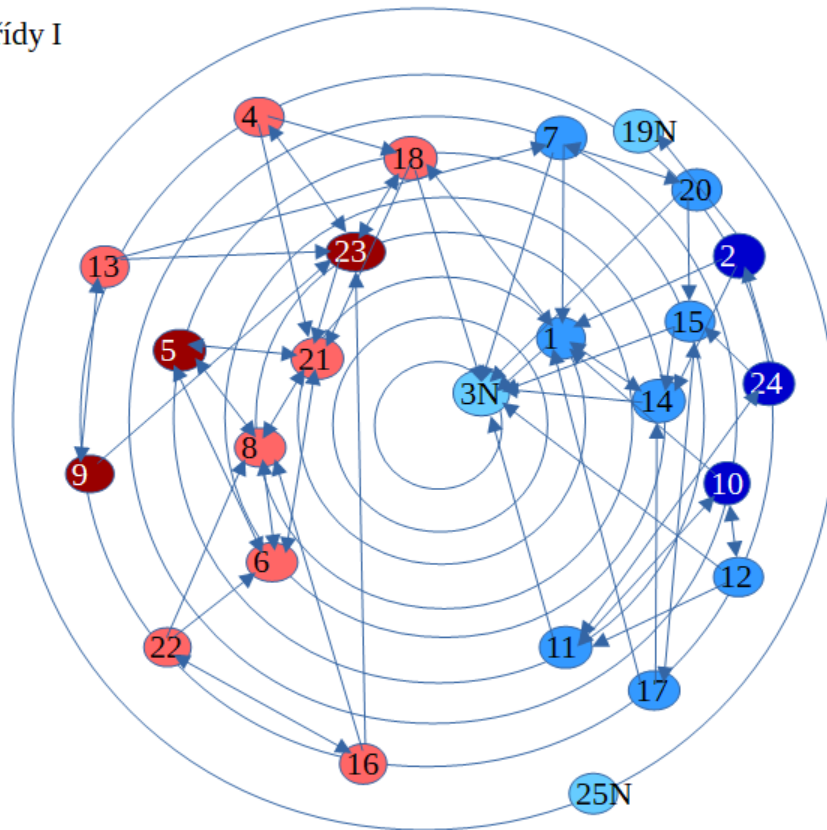


PŘÍLOHA P10: SOCIOMETRICKÁ MATICE A SOCIOGRAMY TŘ. I

Sociometrická matice I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Odevzdané volby			
																											+	-	Σ
1			+											(+)				(+)									3	0	3
2	+													+					+					-			3	1	4
3N																											N	N	0
4			-															+		+		(+)	-	-		3	3	6	
5						(+)	(+)														(+)					3	0	3	
6					(+)		(+)		-	-											(+)					3	3	6	
7	+		+																	+						3	0	3	
8				(+)	(+)																	(+)				3	1	4	
9						-							(+)										+			2	2	4	
10	+	-									(+)	(+)													-	3	2	5	
11		-	+						-	(+)														(+)	-	3	3	6	
12		-	+							(+)	+															3	2	5	
13		-					+		(+)														+	-		3	3	6	
14	(+)		+							-																2	2	4	
15			+											+				(+)								3	1	4	
16								+		-	-												(+)	+	-	3	3	6	
17	+													+	(+)											3	3	6	
18	(+)		+																					(+)	-	3	3	6	
19N																											N	N	0
20			+				(+)								+											3	0	3	
21					(+)	(+)	(+)																			3	2	5	
22						+	+			-	-				(+)											3	3	6	
23				(+)															+		+					3	3	6	
24	+									-	(+)	-	-	+												3	3	6	
25N																											N	N	0
Obdržené volby	6	1	8	1	3	4	2	5	1	2	3	1	1	4	3	1	1	3	1	1	5	1	5	1	0				
+	0	4	1	0	0	1	0	0	2	9	3	1	1	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	12	4			
Σ	6	5	9	1	3	5	2	5	3	11	6	2	2	5	3	1	1	4	4	1	5	1	5	13	4				

Sociogramy třídy I



Sociogramy třídy J

