

# Projevy agrese mezi žákem a učitelem

Eliška Uhrová

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2009/2010**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Eliška UHROVÁ**  
**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Projevy agrese mezi žákem a učitelem**

**Zásady pro vypracování:**

**Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek.**

**Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru.**

**Provedení výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení výsledků kvantitativního výzkumu.**

**Přijetí odpovídajících závěrů.**

**Doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

ISBN 80-7178-463-X.

ČERMÁK, I. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-1-8.

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

KŘIVOHLAVÝ, J. Jak přežít vztek, zlost a agresi. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0818-3.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Helena Řeháčková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**18. ledna 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**7. května 2010**

Ve Zlíně dne 18. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## 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 obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 § 60 <sup>3)</sup> 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

7. 5. 2010



*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:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlížení 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 jím 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**

Abstrakt česky

Předmětem mé bakalářské práce jsou projevy agrese mezi žákem a učitelem na základní škole. V teoretické části se zabývám popisem základních projevů agrese, termínem agrese jako takovým a pojmy, které s agresí souvisí (agresivita, násilí, šikana apod.). Dále popisují interakci rodiny a školy v působení na dítě, osobnost žáka, osobnost učitele a srovnání agresivního chování u chlapců a dívek. V praktické části se zabývám projevy agrese, které se vyskytují na základní škole z pohledu žáků a z pohledu učitelů. Také srovnávám agresivní chování u chlapců a dívek a zabývám se tím, co takové chování ovlivňuje.

Klíčová slova:

Agrese, explozivní projevy, implozivní projevy, agresivita, asertivita, násilí, role žáka, role učitele, komunikace mezi žákem a učitelem, autorita učitele, rodina, škola, agrese u chlapců, agrese u dívek.

## **ABSTRACT**

Abstrakt ve světovém jazyce

The subject of my thesis are exposures of aggression between a pupil and a teacher at elementary schools. In the theoretical part I deal with a description of the basic exposures of aggression, with the term aggression in general and with concepts which are connected with aggression (aggressiveness, violence, bullying etc.). Then I describe the interaction of family and school in the effect on a child, on the pupil's personality, on the personality of the teacher and a comparison of aggressive behaviour by boys and by girls. In the practical part I deal with the exposures of aggression which occur at elementary schools from pupils' and from the teachers' point of view. I also compare the aggressive behaviour of boys and girls and I deal with what influences such a behaviour.

Keywords:

Aggression, explosive exposures, implosion exposures, aggressiveness, assertiveness, violence, the role of a pupil, the role of a teacher, communication between the pupil and the teacher, authority of a teacher, family, school, aggression by boys, aggression by girls.

## Poděkování

Děkuji Mgr. Heleně Řeháčkové za její rady, vstřícnost a odbornou pomoc při vedení bakalářské práce. Děkuji také všem žákům a učitelům Masarykovy ZŠ Lanžhot, kteří se podíleli na výzkumu a také své rodině za podporu během studia.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1AGRESE .....</b>	<b>11</b>
1.1PROJEVY AGRESE .....	12
1.2DRUHY A FORMY AGRESE .....	13
1.3VÝVOJOVÁ SPECIFIKA AGRESIVITY .....	18
1.3.1Příčiny zvýšené agresivity u jedince .....	21
Dědičnost .....	21
1.4TEORIE VZNIKU AGRESE .....	23
1.5 JAK SE BRÁNIT AGRESI .....	25
1.5.1 Jak se naučit žít se zlostí a agresivitou .....	25
<b>2VZTAH MEZI ŽÁKEM A UČITELEM.....</b>	<b>27</b>
2.1VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE MEZI ŽÁKEM A UČITELEM.....	31
2.2AUTORITA UČITELE .....	33
2.3VLIV RODINY A ŠKOLY V PŮSOBNÍ NA DÍTĚ .....	35
2.3.1Faktory rodinného prostředí vedoucí k agresí .....	36
<b>3ROZDÍLY V AGRESIVNÍM CHOVÁNÍ U CHLAPCŮ A DÍVEK.....</b>	<b>39</b>
3.1AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ U CHLAPCŮ.....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>44</b>
<b>4PŘEDVÝZKUM.....</b>	<b>45</b>
<b>5VÝZKUM.....</b>	<b>46</b>
5.1Cíl VÝZKUMU.....	46
5.2VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	46
5.3VÝZKUMNÉ METODY .....	46
5.4VÝZKUMNÝ VZOREK .....	47
<b>6VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
6.1DÍLČÍ VÝSLEDKY DOTAZNÍKU ŽÁKŮ 8. A 9. TRÍD MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT .....	49
6.2DÍLČÍ VÝSLEDKY DOTAZNÍKU UČITELŮ MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT .....	56
6.3SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	61
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>68</b>



## ÚVOD

Téma *Projevy agrese mezi žákem a učitelem* jsem si zvolila, protože si myslím, že toto téma je v dnešní době stále více a více aktuální. Základním aspektem, od kterého se tato problematika odráží, je podle mého názoru vztah žáka a učitele. Myslím si, že poslední dobou stoupá procento dětí, které mají problémy s chováním, ve vyučovacích hodinách jsou nevladatelné a narušují tak průběh celé vyučovací hodiny, a zároveň svým chováním ohrožují i své spolužáky. Učitelé jsou v takových situacích často bezbranní a neví si rady, jak z takové situace pokud možno profesionálně „vybruslit“. Řekla bych, že důležitou roli ve vztahu žáka a učitele hraje jejich vzájemná komunikace, v níž se také odráží případná agrese mezi nimi. Školní prostředí a hlavně také rodinné prostředí mají rozhodující význam ve výchovném působení na dítě. Jinými slovy to, co dítě slyší doma při hádce rodičů nebo ve škole od spolužáků, se pro něj stává jakýmsi vzorem, který dítě napodobuje. Když tedy přijde vhodná situace, kdy je dítě plné hněvu a zlosti, použije veškeré aspekty, které vyzorovalo u svých blízkých. Nejde však jen o agresi ze strany žáka, ale také o agresi ze strany učitele. I učitel je totiž člověk jako každý jiný, a tak se nemůžeme divit, že když přeteče „pohár jeho trpělivosti“ a nahromadí se veškerý vztek, tak vybuchne. Myslím si, že agrese se stává stále větším a častějším problémem naší společnosti. Ať už u dětí či dospělých, prostě je všude kolem nás, a proto je důležitá prevence a odstraňování prvotních příznaků.

**Výsledky výzkumu** poslouží především žákům a učitelům Masarykovy základní školy v Lanžhotě, kde bude výzkum probíhat. Na základě zjištěných výsledků z odpovědí žáků i učitelů se uskuteční přednáška na téma „Nejčastější projevy agrese mezi žákem a učitelem“, která by měla být přínosem jak pro žáky, tak pro učitele a měla by být zároveň určitou prevencí proti další případné agresi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AGRESE

**Agrese** je většinou chápána jako jakákoliv forma chování, jehož cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit (podobně např. Geen, 1990). Rovněž Tedeschiho a Felsonova (1994) definice donucovacího jednání (coercive action) vyznívá podobně: jednání, které je provedeno se záměrem ublížit nějaké osobě. Agrese zahrnuje velkou škálu projevů. To je důvod, proč může nabýt tolika významů. Agrese může být chápána jako *násilné narušení práv jiného člověka*, jako *ofenzivní jednání*, ale také jako *asertivní chování*. Někdy je agrese vysvětlována pomocí *agresivního pudu* odpovědného za široké spektrum chování, které nemusí být ve své podstatě agresivní. Storr (1968) tvrdí, že je těžké rozlišit formy agrese, jichž bychom se rádi zřekli, od těch, jež musíme mít k dispozici, abychom přežili. Agrese je někdy chápána jako *nutný základ intelektuálního vývoje člověka*, nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti jak uvádí Berkowitz (in Čermák, 1999). Agrese může být vymezena také jako *vyhledání záliby v ubližování jiným lidem*. V tomto případě je agrese zdrojem potěšení, uspokojení ze sebe sama, je to legrace, agresivní veselí a bujarost (Čermák, 1999).

Podle Martínka (2009) je **agrese** (z lat. Aggressio) výpad, útok, jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.

Řekneme-li „agrese“ nebo „agresivní chování“, automaticky se nám vybaví, že jde o útok, o výboj zaměřený navenek (Křivohlavý, 2004).

**Agresi** podle Říčana (1995) vnímáme především jako něco zlého. Člověk se chová agresivně podobně jako zvířata na základě vrozených instinktů. Tyto instinkty se dají usměrnit, aby byly méně nebezpečné. Usměrnění instinktů a utlumení agresivity je u člověka zvláště důležité proto, že technika nesmírně zvýšila naši schopnost zabíjet. Agresivní sklony se u člověka vytvářejí na základě *instinktivní výbavy* v prvních letech života. Stanislav Grof říká, že jedině síla prožitků ve chvílích, kdy se lidský plod prodírá porodními cestami a přitom cítí, že mu jde o život, může prý vysvětlit hrůzy agrese, kterou je člověk schopen použít proti svému bližnímu. Když je člověk doopravdy zlý, tak vlastně znovu prožívá svůj porod a chová se, jako by mu šlo o život. Řada známých psychologů tvrdí, že agrese je – stejně jako většina ostatního lidského chování, tedy třeba jako tanec, vaření apod. – *naučená*, to znamená, že si ji osvojíme na základě zkušenosti. Agresivnímu jednání se učíme na základě vlastní zkušenosti nebo na základě toho, co vidíme kolem

sebe, např. v televizi, kde agrese bývá odměňována a oslavována nebo pokud je dítě doma krutě trestáno. Z dítěte se stává vysoce agresivní člověk postupně, a to tak, že si pamatuje ty způsoby svého vlastního jednání, které vedly k úspěchu a kterých později v patřičné situaci použije.

Portmannová (1996) uvádí, že **agresivní chování dětí a mládeže** bylo často popisováno i v dřívějších dobách jakožto chování rušivé a nezvládnutelné. Okolní svět reaguje na agresivní chování trestem, odplatou a sociálním odmítnutím. Agresivitu předem nelze ztotožňovat s násilím. I když tento pojem bývá obecně identifikován s úmyslným ničením nebo působením tělesného či psychického utrpení, znamená agrese doslovně „přiblížení“, „sáhnutí“ ve smyslu doteku a popisuje hnací sílu, která není jen negativní.

Není agrese jako agrese. Újmu či vysoce negativní zážitky lze druhé (blízké) osobě způsobit mnoha na první pohled zcela odlišnými postupy. Nejde zdaleka jen o fyzické napadení. Stejně drastická může být ostentativní nečinnost, přerušení komunikace – trestání mlčením, ironie, zesměšňování před osobami, na nichž nám záleží atd. Krátkodobou agresi můžeme definovat jako snahu působit protějšku (blízké osobě) újmu a hostilitu – trvalejší tendence přát druhému škodu, ublížit mu (Novák, Capponi, 1996).

## 1.1 Projevy agrese

Psychologové rozlišují různé způsoby chování ve chvílích, kdy vrcholí emoce hněvu a zlosti. Jeden ze způsobů je dobře vidět a slyšet. Jde o tzv. **explozivní** projev zlosti a vzteku (případně až o otevřenou agresi). Jiný druh reagování je opačného charakteru. Navenek není vidět. Je překryt ledovým klidem a skryt za maskou netečnosti. V nitru dané osoby je však neklid. A v nestřeženém okamžiku i toto napětí vybuchne. Často za sebou zanechává poškozené nervy a srdce. V takových případech mluvíme o **implozivním** projevu zlosti.

### Explozivní projevy

Vystupují navenek ve dvou různých formách. Jednou jsou „*nadávký a zlostná slova* všeho druhu“ (hrozby, výhrůžky). Někdy jsou taková slova spojena s *činem* – udeřením, uhozením, píchnutím, kopnutím, střelbou, apod.

*Verbální agrese (slovní)*. Někteří lidé jsou tak zachvázeni svým hněvem, že nedovedou být chvíli bez nadávání, křičení, spílání a urážení. Tyto projevy jsou často určeny právě těm, kterým by měly projevit největší přízeň. Dítě, na které matka neustále křičí a nadává mu, ji

již ani neslyší. Matka je „posedlá“ zlostí a křičení se jí stává způsobem bytí. Nadávání se tak stává „druhou přirozeností“. Slova mohou být zbrání, kterou máme „vždy po ruce“ (Křivohlavý, 2004).

### **Implozivní projevy**

Zlost a vztek se nemusí vždy projevit navenek, mohou se zaměřit dovnitř, do nitra člověka. Někdy se pro tuto formu projevu hněvu a zlosti používá termín „*pasivní agrese*“. Spousta lidí chápe výbuch hněvu a zlosti jako společensky nepřijatelnou (neslušnou) formu chování. Snaží se proto udržet se a nevybuchnout. Termín „imploze“ se rozumí „vybuchnout dovnitř“ – v protikladu k explozi, kterou se rozumí „vybuchnout ven“. Psychologové zde pozorují některý ze třech zjevných projevů: potlačení zlosti a vzteku, stažení se ze hry a přemílání („přehrabování“) se v negativních zážitcích.

Imploze – pasivně-agresivní chování – se pozná i na vnějším chování, např. podle toho, že se daný člověk začne stranit lidí, že se aktivně neúčastní rozhovorů, že se jeví stále unavenějším. Výrazný je i vliv nevyjádření zlosti na psychický stav a citový život. Projevuje se např. zahořklostí, trpkostí, nadměrným kritizováním druhých lidí, nenávistí k druhým lidem a nepřátelstvím (hostilitou). Domněnka, že se tíživá věc vyřeší tím, že si ji necháme jen pro sebe, nebudeme na ni reagovat a že ji v sobě potlačíme, je falešná. Imploze není konečným stadiem. Přejde chvíle, kdy se imploze změní v explozi. Pak mohou následovat situace typu, že velmi klidný člověk, který je propuštěn ze zaměstnání, zabije svého nadřízeného, či žák ubodá nebo zastřelí v hněvu svého učitele nebo matka zabije své dítě (Křivohlavý, 2004).

## **1.2 Druhy a formy agrese**

Nejčastěji se agrese rozděluje na **instrumentální a emocionální**.

*Instrumentální* agrese je prostředkem, jak dosáhnout vnějšího cíle. Použití instrumentální agrese je založeno na předem připraveném plánu. *Emocionální* agrese (také zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostilní) je charakteristická přítomností silné negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem. Podle Berkowitz (1993) lze označit tyto dva druhy agrese jako: *agrese vědomě kontrolovaná*, kde aktér počítá s rizikem a důsledky, a *agrese impulzivní*, která je spíše vzplanutím či výbuchem negativních emocí.

Formulaci sedmi různých druhů agrese na základě odlišností v podnětových a fyziologických zdrojích uvádí Moyerova klasifikace (1968). Přesto, že je založena na studiu chování zvířat, ukázala se být pro porozumění lidské agrese užitečnou.

1. **Predátorská agrese** je útočným chováním zvířete proti přirozené kořisti. Vyvolávajícím podnětem je zpravidla pohybující se kořist.
2. **Agrese mezi samci** je vnitrodruhovou agresí sloužící k nastolení hierarchie dominantních a subdominantních samců ve skupině.
3. **Agrese vyvolaná strachem** se vyskytuje v situaci, která neumožňuje únik a která ohrožuje jedince. Vždy jí předchází pokus o útěk.
4. **Dráždivá agrese** je vyvolána různými živými nebo neživými objekty. Předchází jí frustrace, bolest, hlad, únava, nedostatek spánku a jiné stresory.
5. **Mateřská agrese** je reakcí matky v situaci ohrožení jejího mláděte.
6. **Sexuální agrese** je vyvolána stejnými podněty, které jsou příčinou sexuálních reakcí. Vyskytuje se hlavně u samců, ale nikoliv výhradně.
7. **Agrese jako obrana teritoria** se objevuje jako reakce na narušení již vymezeného území. Vyskytuje se jako vnitrodruhové i mezidruhové chování (Čermák, 1999).

### Formy agrese

Z praktického hlediska stojí za odlišení *přímá* a *nepřímá* agrese a *verbální* a *fyzická* agrese. Člověk může někoho napadnout přímo fyzicky (např. políček, kopnutí, cloumání: *přímá fyzická agrese*) nebo přímo verbálně (např. nadávky, zesměšňování, osočování: *přímá verbální agrese*). Agrese bývá také nepřímá, a to tehdy, jestliže se člověk obává trestu za agresi přímou nebo jestliže tuto přímou agresi povaha dané sociální komunikace znemožňuje. Projevem *nepřímé fyzické* agrese je pak například ničení majetku náležejícího objektu agrese. *Nepřímou verbální* agresi představují například pomluvy, hostilní poznámky a žerty. Do této kategorie patří i tzv. *symbolická agrese*, která může být vyjádřena v kresbách, básních, u umělců pak v jejich dílech (Čermák, 1999).

O dimenzi aktivita-pasivita uvažoval Buss (1961). Kombinací těchto dimenzí pak vznikne osm druhů agrese:

1. fyzická aktivní přímá (např. bití)

2. fyzická aktivní nepřímá (např. najmutí vraha)
3. fyzická pasivní přímá (např. fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů např. bránění demonstrantům sedět na silnici)
4. fyzická pasivní nepřímá (např. odmítnutí uvolnit silnici při demonstraci)
5. verbální aktivní přímá (např. urážení nebo znevažování někoho)
6. verbální aktivní nepřímá (např. rozšiřování pomluv, které druhému ubližují)
7. verbální pasivní přímá (např. odmítnutí s někým mluvit, odpovídat na otázky apod.)
8. verbální pasivní nepřímá (např. nezastat se někoho, je-li nespravedlivě kritizován)

### **Některé typy agrese**

Zvláštním typem agrese je tzv. pseudoagrese a další typy agrese, které pod pseudoagresi spadají.

#### **Pseudoagrese**

Pseudoagresi se rozumí agresivní činy, jejichž cílem není způsobit nějakou škodu, ale které ji způsobit mohou (Fromm, 1997).

#### *Neúmyslná agrese*

Jasným příkladem pseudoagrese je náhodná, neúmyslná agrese, tj. agresivní čin, který někomu ublíží, ačkoli tak nebyl míněn. Klasickým příkladem agrese tohoto druhu je neúmyslně vypálená rána z revolveru, která poraní nebo zabije člověka stojícího poblíž.

#### *Hravá agrese*

Hravá agrese slouží k procvičování dovedností. Jejím cílem není destrukce nebo zranění, není motivována nenávistí. Např. šerm, souboj mečem a lukostřelba se vyvinuly z potřeby zabít nepřítele při obraně nebo při útoku, ale dnes ztratily téměř úplně svou původní funkci. Staly se uměním, sportem a cvičením obratnosti (Fromm, 1997).

#### *Agrese jako sebeprosazení*

Nejdůležitějším druhem pseudoagrese je ten, který je v podstatě ekvivalentem sebeprosazení. Jde o agresi v doslovném významu slovního kořene *aggredi*, vzniklého z *ad gradi* („pohnout se k něčemu“). Být agresivní znamená v původním smyslu slova *jít za určitým cílem bez zbytečného váhání, pochybnosti nebo strachu*. Představu o



sebeprosazující agresí zřejmě potvrzují zjištění, týkající se vztahu mezi mužskými hormony a agresivitou. Řada pokusů prokázala, že mužské hormony vyvolávají agresivní chování. Beeman (1947) popsal experiment, kdy dospělí myši samečkové, kteří byli kastrováni, přestali nějaký čas po operaci svádět vzájemné boje a byli mírumilovní. Když jim však stříkli samčí hormony, začali spolu znovu bojovat (Fromm, 1997).

### *Obranná agrese*

Člověk, stejně tak jako zvířata, je fylogeneticky programován, aby reagoval útokem nebo útekem, když jsou jeho životní zájmy ohroženy. Tato vrozená tendence se u člověka sice projevuje méně výrazně než u nižších savců, ale přece máme dost důkazů, že člověk má sklon reagovat obranou agresí, když je ohrožen jeho život, zdraví, svoboda nebo majetek (Fromm, 1997).

### **Související pojmy**

*Asertivita* znamená, že člověk dokáže trvat na svých názorech a prosazovat svoje práva v rámci existujících zákonů. V takovém druhu chování jde o to přimět ostatní, aby připustili, že jedinec má právo se rozhodnout, jak bude myslet a jednat (Čermák, 1999).

Podle Capponi a Nováka (1994) je *asertivita* synonymem k vyjádření svého vlastního stanoviska, kdy je důležité nebát se oponovat, a to jak za použití argumentů, tak i neustálým setrváním na svém. Důležité je především umět říkat „ne“ na nepřijatelné nároky, aniž by tím byla dotčena práva druhých. Američan Salter již v dávné minulosti učil své žáky spontánním reakcím, přiměřenému projevu emocí, umění dát najevo svá přání, požadavky. Vedl je také k umění požádat druhé o laskavost bez pocitů trapnosti. Učil je tedy chovat se asertivně. Člověk může v určité konfliktní situaci reagovat buď agresivně, pasivně nebo asertivně. Např. i běžný rozhovor může mít charakter agrese nebo úniku. Je tu však i třetí možnost, jak z takové situace ven – domluva respektující osobnost partnera a „pravidla hry“. Mnozí lidé však tuto možnost (zachovat se asertivně) využívají nedostatečně a nešikovně. Neřeknou, co mají na srdci, již předem mají pocit, že jejich prosba bude odmítnuta.

*Násilí* je někdy z agrese vyčleňováno jako samostatná subkategorie a je definováno jako záměrný pokus fyzicky někomu ublížit (např. Breakwellová, 1997). Agrese představuje motivační zdroj násilí, kdežto násilí může být jen jedním z projevů agrese v chování (Čermák, 1999).

K násilí dochází den co den. Dochází k němu všude, i v rodině, ve škole a mezi kamarády. Jeho obětí se pořád ještě častěji stávají dívky. Jsou totiž vychovány spíš tak, aby si od druhých nechaly všechno líbit. Každý den se můžeme v novinách dočíst, jak hrozně se mladiství chovají k sobě a ke všemu, co je slabší: k mladším, k cizincům, starým lidem, invalidům a zvířatům. Na druhé straně jsou však dnes právě děti a mladiství nejvíce ohroženi násilím ze strany svých stejně starých či o něco starších vrstevníků. Ani zbraně už nejsou dnes ve školách výjimkou (Erb, 2000).

Podle Martínka (2009) je *agresivita* (z lat. *Aggressivus*) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresí.

Pedagogický slovník vysvětluje *agresivitu* takto (Průcha, Walterová, Mareš, 1995):

1. Tendence projevovat nepřátelství ať už slovně nebo útočným činem.
2. Tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně.
3. Tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory.

*Hněv* je silný emocionální stav, který často agresí doprovází. Není však nezbytnou podmínkou agrese. Člověk může být agresivní impulzivně bez vědomí stavu nahněvanosti. S agresí bývá někdy spojován spíše afekt zlosti a vzteku. Afekt vzniká podle Vondráčka náhle, je naléhavý a těžko ovladatelný, jedinec v takovém stavu nerespektuje normy.

*Hostilita* je vymezována jako negativní postoj k jedinci nebo k více lidem (např. Berkowitz, 1993). Pro hostilního jedince je typické, že jiné lidi hodnotí téměř stále kriticky a negativně (Čermák, 1999).

*Šikana* je zvláštní případ agrese. Pochází z francouzského slova *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování atd. Nejčastěji mluvíme o šikaně v armádě mezi školními dětmi. Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo (Říčan, 1995).

### 1.3 Vývojová specifika agresivity

Agresivita hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, které jsou nezbytné k sebepřekonávání. Úkolem výchovy není agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů. Dnešní rodiče, které vede snaha co nejvíce naslouchat svým dětem, často nerozlišují potřeby a přání dítěte. Není žádoucí plnit všechna přání dítěte. Dítě, které si zvyká, že se mu splní všechna přání, reaguje agresivně, když se mezi ně a jeho přání postaví nějaká překážka. Důležité je porozumět neurofyziologickému původu a citovým příčinám tohoto nepříznivého stavu. Tak dokážeme tuto energii usměrnit a využít ji ve prospěch emocionálního rozvoje a pokroku dítěte (Antier, 2004).

Antier (2004) hovoří o agresivitě v různých vývojových obdobích.

#### **Prenatální období**

Mezi jednotlivými plody jsou velké rozdíly. Některé děti jsou velmi klidné, jiné jsou naopak velmi vzrušivé a denně udělají až tři sta obrátů. Tyto děti projevují velmi odlišný temperament (což je podmíněno geneticky). Nenarozené dítě je samozřejmě ovlivňováno náladami matky. Kromě toho srdeční ozvy a celkové pohyby matky mohou přenášet napětí nebo pohodu. Stres tedy v děloze existuje. Psychicky plod traumatizují hlavně depresivní stavy matky, když není schopna přijmout fakt, že čeká dítě, a nevysílá k němu signály své touhy ho mít.

#### **0-3 měsíce života – první životní podněty**

Dítě, které bylo neustále vyživováno pupeční šňůrou, nyní musí procházet fází ubezpečujícího naplňování při kojení a pak prázdná provázeného pocitem hladu. Pouze síla jeho pláče nebo křiku mu dává záruku, že necháme veškeré činnosti, abychom mu nabídli mléko a pozornost, kterou potřebuje. Násilí je vnitřní složkou každé lidské bytosti. Kojenci mají agresivní impulsy, impulsy života. Jestliže kojenci odmítneme pomoc v prvních měsících po narození, rozvine se u něj násilí.

#### **Období 3-9 měsíců**

Je to období největší radosti ze života. Dítě se rádo směje na všechny kolem sebe, proto se mu říká „fotografické“. Dítě v tomto období neví, že je bytostí, která je od vás oddělena. Do jeho vědomí proto nepronikají úzkosti, které by ho mohly činit agresivním. Toto období

je velmi důležité. Jestliže během něho dítě podpoříme v objevování sebe a v získávání důvěry v ostatní lidi, předejdeme projevům agresivity.

### **Období 9-18 měsíců**

Co dítě začalo chodit, vstoupilo do období opozice vůči přáním rodičů, které s sebou přináší jejich první „ne“. Od té doby, co se dítě dokáže přemísťovat (plazí se, leze po čtyřech, začne chodit) rozšiřuje svůj okruh zkoumání a začíná přestupovat zákazy. Po období, kdy rodiče povzbuzovali každý pokrok dítěte, postupně sami sebe překvapují tím, jak mu čím dál častěji říkají: „Ne“! A tak se stávají osobami, které omezují aktivní prostor dítěte, a vzbuzují jeho hněv.

### **Období 18 měsíců-3 roky**

Věk dítěte od osmnácti měsíců do tří let je obdobím, kdy rodiče bývají čím dál víc zmateni agresivitou svého dítěte. Dítě si totiž začíná uvědomovat své ego. Dítě v tomto období začíná s rodiči bojovat. Často je vyvádí z míry, jak kolem sebe kope, buší pěstičkami a kouše. Může třeba špatně zacházet s panenkou či medvídkem – náhradními předměty, na nichž se vybíjí, aby se vyvarovalo útoku na rodiče.

Násilnické chování dítěte v tomto období mohou rodiče podpořit dvojím způsobem:

- mohou se snažit potlačit ho výpraskem, protože i oni sami v dětství často dostávali výprask
- chtějí se vyvarovat veškeré agresivní konfrontace, aby mu zajistili šťastné dětství, protože je vedou vzpomínky na jejich vlastní dětství plné odříkání

Tyto dva způsoby reakce však jen agresivitu vydráždí. Výbuchy hněvu dítěte nesmějí být potlačovány prudkou reakcí. Začnou-li rodiče křičet, odpovídají na násilí násilím.

### **Období 3-5 let**

Toto období je obdobím kontrolovaného hněvu. Dítě ve věku od tří let začíná mít potřebu provokovat neslušnými slovy. Dítě si uvědomuje, že jsou to slova zakázaná, ale právě provokace před kamarády nebo dospělými je způsobem, jak ukázat, že už umí rodičům oponovat. Pro toto období je typický nástup do mateřské školy a s ním spojené potíže. Při vstupu do mateřské školy můžeme někdy poznat agresi páchanou na dětech. Jedná se o atmosféru plnou nářků, kdy děti bývají bezcitně odloučeny od maminky a v jejich mysli se utváří obraz krutého světa, na který sami odpovídají pokusy o násilí.

Podle Vágnerové (2001) jde v **ranném školním věku** především o projevy nezralosti a nepřipravenosti dítěte na školní prostředí. Některé děti nedovedou přijmout omezení daná rolí žáka, což se obvykle projevuje neustálým vyrušováním, mluvením, vybíháním z lavice, hraním apod. Tyto projevy mohou učitele vyvádět z míry, a zároveň rušit ostatní žáky při vyučování. Tyto děti nejsou schopné ovládat svoje impulsy a některé si dokonce neuvědomují, že se něco podobného ve škole nesmí.

Ve **středním školním věku** vzrůstá význam skupiny vrstevníků. Třída má nyní značnou autoritu a dítě zde potřebuje získat dobré ocenění, dobrý sociální status, který se stává významnou součástí jeho identity. Skupina žáků středního věku má svoje vlastní normy, které platí pro všechny stejně, bez rozdílu. Jestliže dítě tomuto očekávání nevyhovuje bývá odmítáno, a to je především důvodem, proč se objevuje šikanování nebo skupinové prohřešky proti školním normám.

### **Období 6-12 let**

Toto období, jemuž psychoanalytici říkají „latentní období“, je pro rodinu obdobím relativního klidu. Dítě se sžilo se svými spolužáky. Mluvíme o věku, v němž se dítě snaží zapojit do sociální skupiny a je vysoce vnímavé vůči školní výuce a výchově. Je to meziobdobí mezi minulou a budoucí opozicí vůči rodičům. Jeho chování je motivováno tzv. sublimačním úsilím. To je fáze, v níž je všechno zaměřeno na spolužáky a učitele, na socializaci, kde není tolik příležitosti k projevům násilí (Antier, 2004).

V období **puberty** je důležitým vývojovým znakem změna myšlení, daná rozvojem formálních logických operací. Základem je pubertální negativismus, kterým dává dospívající najevo potřebu projevit svůj vlastní názor. Ve školním prostředí se tato tendence projevuje drzostí, polemizováním s učitelem, demonstrativním provokováním apod. Podstatou takového chování je především osamostatnění se od autority rodinné, ale i školní (Vágnerová, 2001).

### **Dospívání**

Dospívání je přirozeně bouřlivým obdobím. Adolescent, který se klube z dětské kukly, nemá totiž rád své měnící se tělo. Kvůli tomu většinou odmítá rodiče extrémně tvrdými slovy. Je to všestranně nebezpečný věk, v němž se výsledky výchovné práce předchozích období projevují extrémním chováním, jestliže jsme se v ní dopouštěli příliš mnoha vážných

chyb (nerespektování dítěte, výchova v ovzduší násilí proti dítěti). Adolescent často obrací svou agresivitu proti sobě, aby před ní ochránil své blízké (Antier, 2004).

### 1.3.1 Příčiny zvýšené agresivity u jedince

Příčin vyvolávajících zvýšenou agresivitu u člověka je nepřeborné množství, neboť každý člověk je jiný a tudíž každý reaguje na různé situace či problémy jinak.

#### Dědičnost

Výraznou roli u zvýšené agresivity hrají genetické faktory, některé prameny uvádí, že až ze 60% je míra agresivity dědičná. Někteří autoři (např. Renfrew, 1997; Čermák, 1999) uvádějí, že vliv genetických faktorů na agresivitu lze předpokládat za těchto podmínek:

- pokud se jedinec chová extrémně agresivně, ale pochází z rodiny, která se chová normálně a žije v nepatologickém prostředí, pak se dá předpokládat, že agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormitu
- naopak lze předpokládat, že pokud je velký počet agresivních členů rodiny, pak i jedinec bude agresivní (Martínek, 2009)

#### Agresivita sloužící k dosažení vytyčeného cíle

Zvýšenou agresivitu lze očekávat od dítěte, kterému je od raného věku rodiči dáváno najevo, že jeho agresivita slouží k dosažení vytyčeného cíle. Tento jev souvisí s procesem rozvoje „prvního já“. Každý rodič si pamatuje, kdy si jeho tříletá ratolest vztekem, dupáním, kopáním vynucovala pozornost. Jestliže rodič nebo vychovatel začne ustupovat takovému jednání dítěte a jedná pod heslem „raději ustoupím, aby byl klid“, dává vztekajícímu se dítěti signál „dělej to, vždyť to přece funguje“ (Martínek, 2009).

#### Organické poškození mozku

Dvě hlavní oblasti související s agresivitou a agresí jsou limbický systém a kůra mozková (cerebrální kortex). Jedinci, kteří mají poškozené korové oblasti pak reagují často impulzivní agresí, jsou vzrušiví, náladoví, jejich nálady se velice rychle střídají. K poškození frontálních laloků může dojít v kterémkoli období vývoje jedince (např. úraz matky v těhotenství, v období porodu – klešťový porod, dále jakékoliv onemocnění mozku, úraz hlavy (Martínek, 2009).

### **Vliv party**

U některých skupin se setkáváme s prezentací agrese a násilí (např. skupiny s prvky rasistické ideologie). Jedinec se často identifikuje s normami těchto skupin. Důležitou roli hraje vůdce, jehož chování se stává příkladem pro ostatní. Pokud je agrese skupinou přijímána za normu, jedinec má tendenci se s ní mnohdy bezmyšlenkovitě ztotožnit, ztrácí individuální identitu. Pod tlakem skupiny ztrácí jedinec kontrolu nad vlastním agresivním chováním. Často se dopustí činů, které by sám za normálních okolností neprovedl. Parta jedinci umožní anonymitu – dává mu pocit příslušnosti (Martínek, 2009).

### **Vliv médií (mediální násilí)**

Podle výsledků jednoho dlouhodobého výzkumu, pořádaného vědeckými pracovníky Kolumbijské univerzity v New Yorku, násilí v televizi zcela jistě rozvíjí agresivitu dětí. Čím delší čas bude dítě trávit před televizní obrazovkou, tím větší bude pravděpodobnost, že se začne chovat násilně. Televize totiž trvale mění způsob, kterým jedinec vnímá svět. Televize má velmi škodlivé účinky na dospívající mládež, protože vývoj nervového systému není v tomto období úplně dokončen a chybí životní zkušenosti, které dospělým umožňují zachovat si nadhled (Antier, 2004).

Média mají tedy velkou moc ovlivňovat myšlení, jednání i citění lidí. Agrese shlédnutá v televizi může sloužit jako vzor – malé dítě má poměrně nízkou rozlišovací schopnost v tom, co je možné a co ne. Děti se zaměřují na vnější podobu agrese, nechápou však záměr, proč se agresor tak chová. Často si neuvědomujeme, že dětem předkládáme vzory agrese již od raného věku (televize, video, DVD, počítač apod.). Sdělovací prostředky jsou také plné vulgárních slov, která hlavní hrdinové používají k prezentaci své síly (Martínek, 2009). Další mediálním prostředkem jsou videohry. Velkou chybou videoher je, že k tomu, aby dítě uchvátily a zaujaly jeho pozornost, používají agresivních podnětů. Dítě se pak snaží ztotožnit se s hrdinou videoher. Často je v takových hrách potřeba bojovat a také zabít. Proto je důležité, aby v této oblasti zasáhli rodiče. Jestliže je hra násilnická, je třeba umět ji zakázat (Antier, 2004).

Existují však také různé počítačové hry a programy, které dokáží procvičit koncentraci pozornosti, logické myšlení apod. Vedle nich existují bohužel také hry, kdy se dítě dostane do dalšího kola pouze za předpokladu, že padesáti policistům „ustřelí“ hlavu. V těchto



případech se často dítě identifikuje s agresorem a násilí a agresi začne brát jako společenskou normu (Martínek, 2009).

#### 1.4 Teorie vzniku agrese

Existuje řada teorií, které se zabývají agresí člověka. Snaží se především určit příčinu toho, co člověka k agresivnímu chování vede.

##### Freudova koncepce agresivity

Freud věnoval fenomenu agresivity relativně malou pozornost, dokud považoval sexualitu (libido) a pud sebezáchovy za dvě nejdůležitější síly ovládající člověka. Od dvacátých let se však jeho názory úplně změnily. Ve svých pozdějších spisech stanovil novou dichotomii pudu života (eros) a pudu smrti (thanatos). Freud vyšel ze spekulací o vzniku života a došel k závěru, že kromě pudu života k sebezáchově musí existovat jiný, opačný instinkt, usilující život rozkládat a vracet do původního anorganického stavu. To znamená, že kromě erotu existuje pud smrti (Fromm, 1997).

Základní závěr Freudovy koncepce zní „*člověk je ovládán impulsy k ničení buď sama sebe, nebo druhých, a tomuto tragickému osudu se nemůže příliš bránit. Z toho plyne, že z hlediska teorie pudu smrti není agresivita reakcí na určité podráždění, ale je trvale působící silou, zakořeněnou v samotném lidském organismu*“ (Fromm, 1997, s. 29).

##### Teorie agrese Konrada Lorenze

Pro Lorenze je stejně jako pro Freuda lidská agresivita pudem, který se sytí z nepřetržitě proudícího pramene energie. Lorenz tvrdí, že specifická energie pro určité instinktivní jednání se neustále hromadí v nervových centrech, která mají k příslušnému chování vztah. Jakmile se nahromadí dost energie, nastane výbuch, a to i bez vnějšího podnětu. Agrese pro Lorenze tedy není primární reakcí na vnější podněty, ale vrozeným vnitřním stavem vybuzení, který hledá způsob uvolnění. Tzv. *hydraulický pojem agrese* je jedním z pilířů, na kterých spočívá Lorenzova teorie – týká se mechanismu, kterým agrese vzniká (př. tlak nahromaděné vody v uzavřené nádobě). Druhým pilířem je myšlenka, že agrese vlastně slouží životu, že prospívá přežití jedince i druhu. Lorenz předpokládá, že intraspecifická agrese (agrese vůči příslušníkům téhož druhu) slouží k přežívání druhu jako celku (Fromm, 1997).

## Behaviorismus a agrese

Behavioristická metoda je pro problém agresivity důležitá, protože většina badatelů, kteří se ve Spojených státech zabývají agresivitou, je behavioristicky orientována. Podstata spočívá v tom, že jednáme, cítíme a myslíme způsobem, který se nám osvědčil jako úspěšná metoda k dosažení toho, co jsme chtěli mít. Agresivita je jako jiné formy chování jen naučená a založená na tom, že se snažíme dosáhnout co největších výhod. Behavioristické chápání agresivity definoval **A. H. Buss** jako „reakci, která vysílá škodlivé podněty k jiným organismům“. Pokud by byla agresivní reakce soustavně posilována něčím, co by po ní vždy následovalo, např. zdařilým útekem před nepřítelem, mohli bychom říci, že opakování agresivní reakce obsahuje „úmysl utéci“ (Fromm, 1997).

## Teorie frustrace-agrese (reaktivní teorie agrese)

V roce 1939 navrhl **J. Dollard** a jeho spolupracovníci vysvětlení agresivity na základě frustrace. Výskyt agresivního chování předpokládá vždy existenci frustrace a obráceně existence frustrace vede vždy k nějaké formě agrese. Zásadně existují dva významy frustrace:

- 1) *přerušeni započaté aktivity* (např. chlapec sahá do krabice se sušenkami a v tom do pokoje vstoupí matka a zabrání mu, aby si je vzal)
- 2) *frustrace jako negace nějaké žádosti nebo přání* (např. chlapec prosí matku o sušenku a ona mu ji odepře, muž učiní ženě návrh a ona ho odmítne)

Z toho plyne, že pokud člověk nemůže dosáhnout svého vytyčeného cíle nebo uspokojit svou potřebu, vyvolává to v něm agresivitu. Nejdůležitějším faktorem pro sílu frustrace je charakter daného člověka. Například chtivý člověk bude zlostně reagovat, když nedostane tolik jídla, kolik by chtěl, a lakomý člověk bude agresivní, když bude zmarněno jeho přání něco levně nakoupit. Charakter člověka určuje především to, co ho frustruje (Fromm, 1997).

## Teorie naučeného chování

Sociální učení se často zkoumá v souvislosti s problematikou dětské agresivity. Dětská agresivita se rozvíjí různými formami sociálního učení, počínaje napodobováním a sociálním posilováním. **Albert Bandura** experimentálně prokázal, že observační učení podporuje agresivitu. Děti předškolního věku sledovaly filmovou scénku, ve které se surově zacházelo

s hračkovou figurkou a toto chování bylo odměněno. Děti dostaly ke hraní stejnou figurku a zacházely s ní agresivněji, než děti se srovnávací skupiny, které neviděly film s agresí proti figurce. Agresivní dítě sice bývá trestáno, ale dosahuje také odměn v rozmanitých podobách – agresivním chováním prosadí svůj záměr, získá obdiv vrstevníků, dosáhne uspokojení tím, že rozčílí učitele (Čáp, Mareš, 2001).

## 1.5 Jak se bránit agresí

Člověk, který se stal terčem a obětí jakékoliv agrese, je ohrožen řadou krátkodobých i dlouhodobých následků. Bezprostředně po útoku následuje pocit fyzického a psychického vyčerpání. Pocit ponížení, ztráty osobní hodnoty a obav z možných následků do budoucna. To vše může vést k beznaději, úzkosti, strachu z lidí apod. Často se vyskytují bolestné a neodbytné vzpomínky, noční děsy a neodbytné sny. Může nastoupit deprese. S depresí mohou souviset poruchy spánku, nesoustředěnost, nezájem o osobní věci, hrůza ze situací, které připomínají to, co se stalo. Postižený se uzavírá sám do sebe a ptá se „proč právě já“. Mezi obranné mechanismy může patřit ostentativní cynismus, tendence „žít a užít“ dokud je čas, mstít se osobám pohlaví agresora, ale také mít z něj globálně strach či dokonce hrůzu. Může se objevit zdánlivá povznesenost. Osobnost může kolísat od zdánlivé suverenity až k totálnímu pesimismu. Mohou se objevit známky hypochondrie i výrazné změny (např. z pečlivého studenta se stane „lajdák“) (Novák, Capponi, 1996).

### 1.5.1 Jak se naučit žít se zlostí a agresivitou

O dětech a mládeži se dnes říká, že jsou silně orientovány na sebe, a že jsou stále agresivnější. Příčinou jsou změny společnosti, především změny socializace. Tím, jak se zmenšují rodiny a vztahy mezi rodinnými příslušníky, se zmenšují i možnosti dětí získávat sociální zkušenosti. Mnohým dětem v dnešní době připadá za těžko navazovat pozitivní vztahy s druhými lidmi, stát se členy nějaké skupiny, chovat se asertivně či řešit vzniklé konflikty. Pedagogická činnost je silně orientována na harmonizaci, při níž jde spíše o to vyhnout se konfliktům než o vážné řešení problémů. Okolní svět reaguje na agresivní chování trestem, odplatou a sociálním odmítnutím. To je potom u agresivně jednajících jedinců pocíťováno jako další ohrožení a nevede ke snížení agresivity, ale naopak rozpoutává nové agrese, které vedou k nepřiměřeným reakcím u těchto jedinců (Portmannová, 1996).

**Cvičení a interakční hry jako pedagogická možnost – jak zacházet s agresivitou**

Jednou z možností, jak uvést do chodu pedagogické procesy ke zvládnutí zloby a agresivity, jsou interakční hry a cvičení. Tyto hry poskytují dětem a mládeži otevřené interakční systémy, které jim umožňují získat zkušenosti se sebou samými i s druhými. Platí to především pro tzv. sociální hry, tj. pro hry a cvičení bez vítězství a prohry, protože soutěživé hry nejsou vhodné k nastartování pozitivních sociálních procesů. V soutěživých hrách dochází k povyšování se nad druhé. Naproti tomu sociální hry zprostředkovávají různorodé vztahy mezi členy skupiny. Ke hře patří dynamika napětí a uvolnění, rozvoj fantazie, pohyb, povolené „agresivní“ chování atd. Tyto hry mají pomoci dětem a mládeži uvědomit si agresivní pocity, lépe porozumět sobě i druhým, ovládat a odbourat zlost a agresivitu, pokojně řešit konflikty a další (Portmannová, 1996).

## 2 VZTAH MEZI ŽÁKEM A UČITELEM

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vztah mezi učitelem a žákem ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. Tento vztah je dán:

- 1) Obecně sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajícími.
- 2) Konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, učitelovým pojetím žáka a žakovým pojetím učitele apod.), zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva.

### Role žáka a role učitele

Společenská role je definována jako způsob chování osoby v určitém sociálním postavení. Role se nedědí, ale jsou osvojovány socializací. Dítě se učí rolím pozorováním chování druhých lidí a formou her. Prostřednictvím her se děti více orientují ve společnosti (Jůva in Gavora, 2005).

Zajímá nás především role učitele a žáka. Jejich komunikace a chování jsou vázány jak písemnými, tak tradovanými pravidly. Člověk, který vzdělává a vychovává žáky, zastává roli učitele. Tato role se rozpadá na množství dalších rolí:

- učitel jako odborník na učivo
- učitel jako pomocník při učení
- učitel jako poradce
- učitel jako model člověka pro žáky
- učitel jako formální autorita
- učitel jako výzkumník
- učitel jako člověk (Friedrich, Galvin, Book in Gavora, 2005)

U žáků můžeme pozorovat tyto role:

- žák jako učící se
- žák jako badatel
- žák jako kooperující (pracuje společně s ostatními žáky)

- žák jako vrstevník

Speciální role žáků:

- premiant (vynikající žák)
- iniciátor (přichází s nápady)
- samaritán (rád pomáhá spolužákům)
- diverzant (vyrušuje, neplní příkazy)
- šašek třídy (baví třídu) (Gavora, 2005)

### Učitel a jeho interakce se žáky

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým chováním, komunikací, svou osobností atd. Od učitele se očekává, že bude žáky:

- *vzdělávat*, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti podle jeho aprobační
- *vychovávat*, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků (Čáp, Mareš, 2001)

Žáci reagují na činnost učitele a naopak, učitel reaguje na činnost žáků. Toto reagování se nazývá **interakce** – vzájemné působení, vliv člověka na člověka. Interakce je vždy dvoustranná, a proto se jí zúčastňují vždy dvě strany, a to v tomto případě žáci i učitel. Např. učitel položí otázku, žák na ni odpoví nebo učitel náhle ztiší hlas a žáci zbystrí pozornost apod. Interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele, která má vnitřní a vnější činitele. Vnitřními činiteli jsou učitelovy osobní vlastnosti, vnější vlastnosti tvoří především typ vyučovacího předmětu, věk žáků apod. (Gavora, 2005).

Existuje tzv. model **dimenze**, který se skládá z 8 charakteristik interakce učitele. Vytvořili ho autoři Wubbels, Créton a Brekelmans z holandské Univerzity v Utrechtu.

1. organizátor vyučování
2. pomáhající žákům
3. chápající
4. vede žáky k zodpovědnosti

5. nejistý
6. nespokojený
7. kárající
8. přísný (Gavora, 2005)

### Typologie učitelů

Ve čtyřicátých letech švýcarský psycholog Ch. Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor „logotrop“ a učitele zaměřeného na žáka „paidotrop“. **Logotrop** se snaží vzbudit zájem žáků o obor, méně se zajímá o žáky, jejich problémy a zvláště o ty žáky, kteří neprojevují zájem o učitelův obor. Někteří logotropové mají se žáky značné kázeňské obtíže. **Paidotrop** se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se přiblížit žákům, porozumět jim a pomoci, ale někdy upadá do nemístné shovívavosti, snižuje požadavky na žáka. Někdy se dokonce paidotropové snaží zasahovat do osobních životů svých žáků. Oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům. Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy (Čáp, Mareš, 2001).

Průcha (2000) uvádí v přehledu pedagogiky další způsoby typizace učitelů.

Jednak jsou vymezovány charakteristiky typů učitelů *podle druhů škol*: Učitelé pro primární školy (Spilková, 1997), učitelé pro základní školy (Šimoník, 1997), středoškolští učitelé (Pelikán, 1991), vysokoškolští učitelé (Vašutová, 1996).

Jiná typologie vychází z *osobnostních charakteristik* učitelů: Učitelé jsou odlišní podle svého temperamentu, podle sebehodnocení své úspěšnosti, podle svých individuálních aspirací vztažených ke kariérnímu růstu, podle náklonnosti k autoritativnímu chování aj. (Langová, Kodým a kol., 1987)

Mimoto jsou objasňovány specifické *charakteristiky učitelů v jednotlivých předmětech*: Např. detailně jsou popsány charakteristiky slovenských učitelů fyziky nebo amerických učitelů matematiky (viz in Průcha, 1997).

### Žák a jeho postoj ke škole

*Žák* je označení pro člověka v roli vyučovaného, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. Je to také označení pro dítě, které navštěvuje základní školu.



*Žákovský postoj* je hodnotící vztah žáka k sobě samému i k okolnímu světu. Odráží se v něm nejen rozumové poznání, ale i citové hodnocení osob, věcí a jevů. Navenek se projevuje tendencí reagovat na různé situace, učitele, rodiče, spolužáky, věci a názory ustáleným způsobem. Žákovské postoje se mohou vyznačovat orientovaností (kladné, neutrální, záporné postoje) apod.

*Postojem žáka* také rozumíme vztah žáka ke škole, k učitelům, k metodám výuky atd., který ovlivňuje proces učení a celkový rozvoj žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Helus (1982, s. 139) definuje **osobnost žáka**:

*„Žákem jakožto potenciální osobností je konkrétní jedinec určený programem pedagogické optimalizace školy a svými individuálními (zejména psychickými) předpoklady tak, že je řízen z vnějšku (regulován) a současně sám sebe řídí z vnitřku (autoreguluje) k aktivitě, kterou předjímá svou budoucí osobnost, anticipačně realizuje svou budoucí osobnostní subjektivitu“.*

### **Typy osobnostního zaměření žáků**

Základem je působení potřeb a motivů. Sféra dominujících potřeb pro jedince dává vznik osobnímu zaměření, které se během vývoje jedince vyhraňuje a upevňuje (viz sborník Božovičová, Blagonadežinová (red.), 1972). Rozlišujeme tři hlavní typy osobnostního zaměření, které vznikají v důsledku odlišností v motivační struktuře žáků základní školy. Vyhraňují se tyto typy žáků:

1. *se sociálním (kolektivním) zaměřením* – hlavním motivem je sociální hodnocení, největší odměnou za jakoukoliv činnost je pro ně pozitivní vztah ostatních, blízkých jedinců
2. *s egoistickým zaměřením* – hlavním motivem je vlastní prospěch, mají-li se v konfliktní situaci rozhodnout ve prospěch vlastní nebo kolektivní, jednají ve svůj vlastní prospěch
3. *s pracovním zaměřením* – hlavním motivem je učební činnost, většinou jsou to děti uzavřenější, soustředěné, nepodléhající příliš náladám, jsou nejvhodnějším typem žáků z hlediska učitele (Hrabal in Helus aj., 1979).

U žáka staršího školního věku na druhém stupni základní školy se začínají objevovat negativní vlastnosti a projevy, jako unáhlenost, používání vulgárních slov, závist, žárlivost,

lenost a vychloubačnost. V tomto věku často převažuje v chování dětí touha imponovat svému okolí. Nedocílí-li toho dítě nějakým vynikajícím výkonem, dokazuje svou mimořádnost tím, že odmlouvá rodičům, dělá si co chce a používá vulgární výrazy. S tímto je také často spojena vychloubačnost. Děti se např. chlubí pěkným oblečením, postavením svých rodičů před svými spolužáky. Rodina a škola přestává být pro žáky tohoto věku centrem života a pro řadu z nich se stává jen okrajovým dějištěm (Králíková, Singerová-Nečesaná, 1985).

## 2.1 Vzájemná komunikace mezi žákem a učitelem

Jednou z forem interpersonální komunikace je komunikace ve třídě, kde komunikuje učitel a žáci. Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích. Tyto odlišnosti jsou dané rolami partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace, ale také časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny). Na komunikaci učitele a žáků je možné nahlížet různě (Gavora, 2005).

**Pedagogická komunikace (komunikace ve vyučování)** je specifickým případem sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel – žák - skupina žáků – školní třída. V pedagogické komunikaci se sdělují informace kognitivní (poznatky, věcná sdělení), afektivní a regulační (vyjádření souhlasu či nesouhlasu, citů, vybízení k určité reakci nebo činnosti, ovlivňování motivů). Jednotlivé vztahy v nichž se realizuje pedagogická komunikace, jsou od sebe neoddělitelné. Např. učitel sděluje něco jednomu žákovi: kladně hodnotí výkon – to však sledují ostatní žáci, souhlasí s tím, nebo to prožívají jako nadřezování (Čáp, Mareš, 2001).

*„Komunikace ve vyučování je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (Gavora, 2005, s. 29).*

Těmito projevy rozumíme: intonaci, tempo a hlasitost řeči, přestávky v průběhu řeči, mimiku a gestikulaci (Čáp, Mareš, 2001). Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle. Výchovně-vzdělávací cíl, obsah a metody nemohou nikdy vystupovat ve vyučování přímo, ale pouze zprostředkovaně, a to v podobě verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků (Gavora, 2005).

### Vztahy mezi komunikujícími

Ve vyučování rozlišujeme symetrické a asymetrické vztahy. Vztahy **asymetrické** (např. učitel – žák, učitel – třída), jsou dány tím, že učitel má při komunikaci nadřazené postavení, žák podřízené. Vztahy mezi rovnocennými partnery jsou **symetrické** (např. žák – třída, skupina žáků – skupina žáků) (Gavora, 2005).

### Účastníci komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu

Účastníky komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou beze sporu žáci a učitel, ale také rodiče. Při výchově svých dětí používají rodiče především komunikaci, která je velmi důležitá z hlediska vývoje dítěte. Jejich role je v tomto momentu podobná učitelům – rodiče své děti usměrňují k jistým cílům, mají před sebou určitý ideál, ke kterému děti vedou. Mnoho z komunikace v domácím prostředí má výchovnou náplň např. různé aktivity, podněty, příkazy, otázky, úlohy apod. Komunikace se nemusí uskutečňovat pouze ve školní třídě, ale také v jiných zařízeních, jako jsou dílny, tělocvičny, sportovní stadiony, klubovny apod. (Gavora, 2005).

### Pedagogický takt

O učiteli říkáme, že má **pedagogický takt**, když dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Učitel s pedagogickým takttem pozná, že žáci přestali chápat výklad nebo že poklesla jejich pozornost, že jsou unaveni. Podle toho jim učitel podá doplňkový výklad nebo zařadí přestávku apod. (Čáp, Mareš, 2005).

O komunikaci pojednává také Pikousová (2010) ve svém článku „Co hrozí učitelkám na ZŠ“. Učitelky jsou velmi vyčerpané neustálou komunikací s žáky, obrány o jakoukoli možnost použití fyzického trestu. Všechny situace musí „vykomunikovat“ slovně a čelit přitom neskutečnému počtu kázeňských problémů, což vede k tomu, že jsou na konci dne úplně vyčerpané. Vyčerpání pak vede k neschopnosti jakékoliv duševní práce mimo pracovní dobu. Věčné diskuse s bouřícími se žáky způsobují posléze i to, že učitele žádná náročnější diskuse odpoledne či večer neláká. Neustálý nadměrný hluk ve škole zatěžuje nervovou soustavu natolik, že učitelky houfem vyhledávají doma pouze ticho, spánek a klid. Učitelé neustále zdokonalují svoji znalost dětí, jejich problémů a znalost metod, jak je

zvládat, sami se neustále vzdělávají, neboť učitel, který se sám neučí, je pro školství zhoubou.

## 2.2 Autorita učitele

Autoritou se rozumí moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišujeme autoritu formální (daná hierarchickou sociální pozicí) a neformální (vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé významné oblasti a pozitivního hodnocení jejího nositele). Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny. Podle výsledků výzkumů autoritu učitele u žáků vytváří zejména: způsob jakým vyjadřuje svůj status, úroveň řízení činností ve třídě, účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Máme autoritu:

- autorita **osobní** (přirozená, primární)
- autorita **funkcionální** (profesionální)
- autorita **poziční** (abstraktní, sekundární)

Dále pak je možné autoritu rozdělit na formální (vyplývající z pozice v organizačním schématu či sociální struktuře) a neformální (vyplývající z vlastností, talentu, vzdělání, kvalifikace, schopností, oblíbenosti apod.). Především nekázeň žáků je projevem spontánním a nečekaným. Především začínající učitel musí reagovat bezprostředně, i když neví na co bude muset reagovat. Ideální by bylo, kdyby měl učitel autoritu neformální, plynoucí z ovládání předmětu, míry pedagogických kompetencí a z dobrého vztahu k žákům. Pedagogická kompetence udržovat kázeň (mít autoritu) je u začínajícího učitele v zárodečném stavu a musí se na ní pracovat (Podlahová, 2004).

Podle toho jakým způsobem učitel uplatňuje a využívá svou autoritu, rozlišuje Podlahová (2004) rozmanité **výchovné styly**:

**Autoritativní styl** – učitel má moc a výhradní právo na určování učebních aktivit, určování následujících kroků k výsledkům, předpokládá závislost žáků, jejich nesamostatnost a poslušnost

S tímto stylem souvisí tzv. **autoritářská osobnost** – osobnost s rysy, jako je konzervatismus, stereotyp, agresivita až obdiv k moci; rád vede druhé, stanovuje pravidla a vyžaduje jejich dodržování (Hartl, 2004)

**Patriarchální styl** – učitel se cítí odpovědný za žáky, chce je chránit, starat se o ně, tím je však omezuje a přehlíží fakt, že i mladí mohou vědět něco lépe než on

**Byrokratický styl** – učitel potírá žákovskou samostatnost a iniciativu, jeho autorita odpovídá autoritě úřední

**Demokratický styl** – učitel se nevzdává své výchovné kompetence a odpovědnosti, nevyžaduje ale podřízenost a závislost na své osobě, preferuje samostatnost, úsudek, podle věku a zralosti zapojuje žáky do rozhodování, nechce autoritu vládnoucí, ale sloužící

**Liberální styl** – učitel zasahuje pouze tehdy, když je to nezbytné, nechává věci plynout, je to lhostejnost a bezvládní, umrtvení iniciativy

**Antiautoritativní styl** – učitel nechce být vychovatelem, výchovné zásahy chápe jako násilí na dítěti, domnívá se, že volností bude samočinně dosaženo rozvoje žákovy individuality (Podlahová, 2004)

Podle Králíkové a Singerové-Nečesané (1985) je důležité uvědomit si, v čem vlastně spočívá podstata autority. Je to vztah člověka k člověku utvořený citem a rozumem. Ukazuje se, že sobečtí, zlí a panovační lidé bývají výsledkem extrémů ve výchově; buď jim nikdo v dětství nic nezakazoval a všechno se kolem nich takzvaně točilo, nebo si jich naopak nikdo nevšímal. Nenaučili se ctít autoritu těch, kteří měli být jejich vzory, a našli vzory jiné, často pochybné. A proto je důležité ptát se, zda má škola u mladistvých dostatečnou vážnost. Domníváme se, že jako celek, tj. jako prostředek dosažení vzdělanosti, ano. Konkrétně však má osobnost učitele mnohem méně vážnosti, než tomu bylo dříve. A proč tomu tak je? Vše spočívá ve výchově dětí rodiči, pokud není rodič přirozenou autoritou pro dítě, těžko jím pak bude jakýkoliv učitel.

**Úpadek autority** je jednou z příčin současné krize společnosti. Obnovení autority učitele a školy jako celku je nezbytnou podmínkou toho, aby škola řádně plnila své poslání. Autorita školy u nás mimořádně utrpěla komunistickým režimem. Autorita předpokládá důvěru mezi tím, kdo rozhoduje a kdo se podřizuje. Posílení autority učitele vyžaduje, aby byl překonán tzv. *mýtus dokonalého učitele*. Tento mýtus spočívá v představě, že dobrý učitel dokáže zaujmout učební látkou každé dítě, že má respekt, lásku a důvěru všech, že zvládne po

dobrém každý problém. Učitel má právo obrátit se na ředitele nebo na zkušenějšího kolegu pokud potřebuje pomoc. Pokud jde o dětskou agresi, má učitel, zejména v současných chaotických podmínkách našeho školství, plné právo opustit třídu, kterou v dané chvíli nedovede zvládnout, a žádat ředitele o razantní zásah, který mu umožní, aby se s obnovenou autoritou ujal své role (Říčan, 1995).

Pikousová (2010) uvádí, že učitelky se v dnešní době snaží v sobě až nelidsky podporovat všechno silné, co na děti zabírá. Je to bohužel i hysterie, která vybičována do krajnosti má šanci zastrašit a tudíž ukáznit i toho nejotrlejšího žáka. Učitelé však ze stavu hysterického řevu hůře přechází do stavu klidného soustředěného výkladu. Chybí pozitivní nálada při výkladu a to vše vede k prohlubování odmítání učiva ze strany žáků.

### 2.3 Vliv rodiny a školy v působení na dítě

**Rodina** je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Nejbližším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se zvyšuje variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také neúplnou, nevlastní a náhradní. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Podle Hartla (2004) je rodina společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.

**Škola** je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

#### Interakce školy a rodiny v působení na dítě

Požadavky společnosti na dítě jsou zprostředkovány jak rodinou, tak školou. Škola předává dítěti kulturní dědictví, všeobecné poznatky, zkušenosti i normy chování a jednání. Vystupuje ve vztahu k dítěti jako instituce „věcná“, neosobní, striktně požadující (rozvrh hodin, kázeňský řád, klasifikace apod.). *Škola ovlivňuje nejen děti, ale i celé rodiny.*

Společně s rodinou škola působí jako výchovný činitel působící na dítě. Na rodině se požaduje, aby respektovala rozvrh hodin, začátek a konec vyučování, domácí přípravu dětí atd. Škola sděluje rodičům informace o výkonech a chování dítěte. Na druhé straně rodiče v té či oné míře a formě sledují výkony a chování dítěte ve škole, jeho hodnocení školou. Dobrý prospěch patří k důležitým momentům v hodnocení celé rodiny (jak vypadáme před kolegy, sousedy atd.). Když je dítě naopak neúspěšné a rodiče je za to kritizují a trestají, posouvá se emoční vztah mezi rodiči a dítětem k zápornému pólu. Při neadekvátním chování učitelů, např. při nedostatku empatie a autokratičnosti, vznikají konflikty, zátěžové situace pro děti, rodiče i učitele (Čáp, Mareš, 2001).

### **Postoj rodičů ke škole**

Rodiče jsou značně diferencovanou sociální skupinou. Spektrum jejich stanovisek ke škole sahá od spoléhání se na školu jako na samozřejmou servisní službu, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učili lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole. Učitel vždy musí trvat na tom, že škola je instituce s určitou vážností a autoritou, s určitými kompetencemi a pravomocemi. Je tu sice pro žáky a jejich rodiče, především je tu však pro zajištění vzdělanosti mladé populace. Rodičům nelze nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu a učitele (Podlahová, 2004).

Podle Králíkové a Singerové-Nečesané (1985) je škola jako výchovně vzdělávací instituce se širokým společenským zaměřením činitelem, který zprostředkovává, přibližuje a konkretizuje zaměření ve své práci s rodiči. Rodiče vycházejí především z užšího vztahu k dětem. Tento dvojitý vztah se projevuje někdy ve výchovných rozporech školy a rodiny, které je třeba soustavně řešit. *Plánovitost a pružnost řízení spolupráce školy a rodičů* je organizačním předpokladem úspěšného plnění výchovných úkolů, v němž mají své místo všichni učitelé a všichni rodiče.

#### **2.3.1 Faktory rodinného prostředí vedoucí k agresi**

Z faktorů, které v dnešní době nejvíce ovlivňují jak děti, tak dospělé členy rodiny, má zvláště silný vliv *televize* spolu s dalšími *sdělovacími prostředky*. Podle průzkumů v Německu na začátku devadesátých let děti po desátém roce věku věnují televizi více času než hraní. Průměrné německé dítě sleduje sdělovací prostředky jednu pětinu svého bdělého stavu, což je víc než doba strávená ve škole. V USA děti sledují televizi ještě ve větším



rozsahu. Sdělovací prostředky, zejména televize, silně upoutávají lidi všech věkových kategorií živou názorností a emotivností, množstvím dojmů, událostí, životních příběhů, vzrušením apod. V mnoha případech poskytují náhražku za absenci něčeho důležitého v reálném životě. Agrese je prezentována jako podstatný moment v životě, prostředek k dosahování cílů a řešení konfliktů. Alespoň v polovině programů, které běží na obrazovkách v odpoledních hodinách, se vyskytuje přinejmenším ohrožování, křik, agresivní gesta, údery. Některé televizní stanice prezentují během týdne až 500 vražd, což je velmi zavádějící informace. Agresivita se navíc spojuje se sexem, kdy se poskytuje deformovaný obraz ženy jako objektu vhodného ke znásilnění. Podle opakovaných výzkumů agresivní filmy a pořady nevedou k odreagování agrese, ale naopak podněcují úzkost i agresi. Poskytují mladistvým návody, jak páchat trestnou činnost. Podporují vznik neadekvátního názoru na svět a život a také nežádoucí postoje a hodnotové orientace. Člověk, respektive dítě, které má problémy a neví kudy kam, může lehce využít jako názorné situace problematiky odehrávající se v nějakém seriálu či filmu. Myslet si však, že napodobením takové situace něco získá, nevěstí nic dobrého (Čáp, Mareš, 2001).

Dalším faktorem vedoucím k agresi je *prostředí* jako takové. Narušené, znečištěné životní prostředí zasahuje nepříznivě do biochemických procesů v lidském organismu. Například při zvýšené hladině olova v organismu se zhoršuje soustředění pozornosti a stoupá pohybový neklid, což rodiče i učitelé chápou jako „zlobení“, „nekázeň“ dítěte, ve zvýšené míře je napomínají a trestají, což vede ke zhoršení emočního klimatu v rodině nebo ve škole a ztěžuje tak výchovu (Šovčíková, Štruma in Čáp, Mareš, 2001).

Dalším nepříznivým momentem je *hluk*. Silný a dlouhodobě působící hluk nejenže poškozují sluchový aparát, ale také ztěžuje vnímání a soustředění pozornosti člověka. Zvyšuje především úzkost a agresivitu, což může někdy vést k nepřiměřeným reakcím člověka. Naopak ticho vyvolává především úzkost, a proto mnozí lidé vyhledávají hluk, který zvyšuje sekreci adrenalinu a odbourává nudu a úzkost – pro takové lidi se hluk stává návykovým. Stává se pro ně vlastně drogou, bez které nemohou být ani v situacích, při kterých se to nepřísluší. Hluk je příznačný pro velká města s jejich přelidněním, kdy je nahromaděno velké množství lidí na malém prostoru. Pro člověka je vystavení neustálemu nadměrnému hluku nebezpečné. Takové prostředí opět zvyšuje labilitu, úzkost, podporuje agresivitu. Tak je tomu především v panelových domech, na rušných ulicích, u městské

hromadné dopravy a v dopravní špičce, kde se velmi často projevuje agresivita řidičů (Čáp, Mareš, 2001).

### 3 ROZDÍLY V AGRESIVNÍM CHOVÁNÍ U CHLAPCŮ A DÍVEK

Výchova chlapců má oproti výchově dívek svá specifika. Dívky bývají klidnější, citovější, více zaměřené na péči o mladší sourozence, zatímco kluci jsou živější, často agresivnější, rychle se specializují na koníčky, sport nebo práci s počítačem a je třeba k nim mít odlišný přístup než k dívkám (Biddulph, 2006).

Dívky ve srovnání s chlapci mají méně kázeňských problémů, špatného prospěchu, specifických poruch učení. Pohlavní dospívání u dívek začíná, ale také končí dříve než u chlapců. Dívky dosahují biologické i psychologické a sociální zralosti dříve než chlapci. Chlapci ventilují své problémy většinou navenek, často přímou fyzickou agresí. Dívky agresí spíše potlačí a trpí úzkostí, což dospělé neobtěžuje tolik jako chlapecké konflikty s prostředím. Navíc je určitá dávka agresivity součástí mužské role. Chlapce sice trestají za agresí, ale někdy mu takové chování tolerují nebo je dokonce kladně hodnotí („Vždyť je to kluk“, „Jaký by to byl kluk, kdyby se ani nepoprál“ apod.). Agresivní chování dívek se neposuzuje takovým rozporným způsobem, jednoznačně se zavrhuje, což je z hlediska sociálního učení jednodušší situace. Odlišný postoj k agresivitě dětí je výrazem rozdílných postojů společnosti k mužům a ženám a odlišné výchovy chlapců a dívek. Nejenže dostávají jiné hračky, očekává se od nich také odlišný způsob chování, jednání, postojů a životních cílů. Podle tradiční koncepce 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 (budoucím dětem i manželovi, popřípadě jeho rodičům) (Čáp, Mareš, 2001).

#### 3.1 Agresivní chování u chlapců

Základní rozdíl v chování chlapců a dívek tvoří hormony. U chlapců je to testosteron. Testosteron není pouze růstový hormon – ovlivňuje také náladu a energii. Není pochyb, že je příčinou temperamentního a nespoutaného chování. Způsobuje nárůst svalové hmoty a ztenčení vrstvy tuku, ale také plešatost a špatnou náladu. Testosteron ovlivňuje mozek a způsobuje, že chlapce více zajímá jejich postavení a soupeření o ně. Chlapci potřebují určitý řád (musí vědět):

1. kdo je vede,
2. jaká jsou pravidla,

### 3. a zda se budou spravedlivě prosazovat.

Není-li v nějaké situaci dostatečně jasné uspořádání, chlapci se cítí nejistí a ohrožení. A není-li zřejmé, kdo má v rukou vedení, začínají vzájemně bojovat o moc, aby stanovili hierarchii. Kdykoli vidíme chaoticky působící chlapeckou partu, je zřejmé, že jim chybí vedení dospělého. Chlapci vytvářejí party kvůli přežití; je to výraz jejich snahy někam patřit, pocitu bezpečí. Chlapci se chovají drsně, aby zakryli svůj strach. Je-li však někdo jasným vůdcem skupiny, pak se uvolní. Je-li učitel, skautský vedoucí nebo rodič přívětivý a spravedlivý (ale zároveň přísný), pak chlapci upustí od „mužského“ boje o moc a pokračují v učení. Jedna studie prokázala, že chlapci ze škol, kde panuje strach a násilí, mají v krvi více testosteronu. Poté co taková škola zavedla opatření vedoucí k přátelštější atmosféře (omezení šikany apod.), hladina testosteronu u chlapců poklesla. Určitou roli hraje tedy i prostředí i biologické okolnosti. Agresivita souvisí také se sexualitou, jinými slovy; sex a agresivita spolu souvisejí, protože jsou řízeny stejným mozkovým centrem a stejnou skupinou hormonů. Tato skutečnost byla zdrojem mnoha lidských tragédií způsobených znásilňováním žen, dětí i mužů. Kvůli této souvislosti je nezbytně důležité pomoci chlapcům, aby se naučili navazovat přirozený lidský kontakt se ženami, měli schopnost empatie. Vinu za mužskou agresivitu nelze nikdy svalovat na hormony. Je však důležité oddělovat násilné pudy od pudů sexuálních (Biddulph, 2006).

Chlapci nyní víc než kdy dříve prožívají krizi sebevědomí, která sahá hluboko do jejich duše. Mnozí z nich vyrůstají s pocitem, že je rodiče nemají rádi, a že je jejich vrstevníci nenávidí a neváží si jich. To vede k určitému odporu k sobě samému, který často slouží jako předehra k násilí, narkomanii, promiskuitě a sebevraždám. Pomáhá to vysvětlit, proč chlapci, ale i dívky dělají věci, které by jinak nedávaly žádný smysl – například se řežou do masa, propichují si citlivé části těla, nechávají se tetovat od hlavy k patě, berou drogy apod. Chronické zanedbávání chlapců a dívek během prvních dvou let života je z psychologického i neurologického hlediska ničivé (Dobson, 2003).

### **Chlapecké hry**

Mezi nejčastější chlapecké hry patří hry bojové. Velmi a často a v podstatě odmalička jsou pro chlapce lákavé různé pistolky a meče. A to z toho důvodu, že bojovat a pronásledovat někoho jiného s napodobeninou zbraně je vlastní jeho mužství. Je důležité, aby rodiče svému dítěti vysvětlili, že ve skutečnosti jsou zbraně nebezpečné a nahánějí lidem strach. A jak je tomu s videohrami? Je jim přisuzováno, že provokují u dítěte násilí. Jestliže je hlavní

postava násilnická, dítě se noří do fiktivního světa, který se mu nabízí, spolu s ní. Proto v této oblasti musí rodiče opravdu zasáhnout. Jestliže je hra násilnická, je třeba umět ji zakázat. Dítě si sice může jít zahrát hru ke kamarádovi, ale už bude mít povědomí o určitých hodnotách. I když přestoupí rodičovský zákaz, vědomí, že takovou hru rodiče odmítají, je krajně důležité pro jeho výchovu a vzdělání (Antier, 2004).

### **Odreagování sportem**

Sport procvičuje tělo, přináší zábavu, zejména však přináší možnosti společných zájmů pro otce a syny i pro chlapce a muže obecně. Sport je často výbornou příležitostí k budování kladných vlastností, získání zkušeností pro život a rozvíjení mužnosti. Sport se však také někdy mění k horšímu. Ráz některých druhů sportu podporuje záporné rysy, jako je agrese, samolibost, sexuální hrubiánství a nadměrné pití alkoholu (rugby, fotbal). Sport musí poskytovat prostor jednotlivcům, musí být bezpečný, neelitářský a musí všem přinášet radost. Chlapci sport potřebují (Biddulph, 2006). Rodiče se často domnívají, že zapsáním chlapce do oddílu juda nebo kopané zklidní jeho agresivitu. Není to však zázračná metoda. Často je k vidění spíše opak. Na rozdíl od toho, aby váš syn navštěvující oddíl juda s rozmyslem používal svou sílu, často ho přistihnete, jak si různé chvaty zkouší na svých bratrech s pocitem pýchy a hrdosti, jak má velkou sílu. Sport je tedy dobrá věc pro tělo a ducha, ale agresivitu neléčí. Proti ní je nejlepším prostředkem rozvoj komunikačních okruhů prostřednictvím jazyka (Antier, 2004).

### **3.2 Agresivní chování u dívek**

Každému připadá jasné, že agresivita je spíše výsadou chlapců, kteří mají rádi hry plné násilí a jsou také mnohem častěji než dívky iniciátory trestných činů. Přesto pozorujeme, že agresivita dívek narůstá. Rodiče ji nevědomky od malička podporují. Dívky jsou vedeny k nové ženské identitě, směsici koketnosti a emancipace. Malá nebojácná dívka, posuzovaná dříve spíše negativně jako „nevydařený chlapec“, je dnes oceňována jako šikovné dítě, které si (tak jako muži) lépe poradí s životními překážkami. Zarážející a zcela nové však je, že velmi obávané dokážou být už i dívky, kterým ještě není ani deset let. U dnešní generace dívek lze pozorovat výrazný vzestup slovní agresivity vůči rodičům. Posléze k ní ve zvýšené míře přistupují i agresivní protispolečenské činy. Party výrostků, do nichž se dívky sdružují ve městech, jim usnadňují cestu ke zločinnosti. Tato nová agresivita dívek je znepokojující,

protože místo toho, aby přirozenou agresivitu chlapců tlumily, tak ji naopak provokují (Antier, 2004).

*V době školní docházky* mohou dívky dosáhnout *lepší výsledky* a být u zkoušek úspěšnější než chlapci. A proto se často můžeme setkat s názorem, že soutěživost je projev agresivity, a že společnost všeobecně nesouhlasí s agresivními ženami a dívkami. Na dívku, která chce soutěžit a uspět v oblastech, ve kterých dominují muži, se může okolí dívat tak, že její chování nepovažuje za úplně normální. Ženu, která je úspěšná ve své profesi, často považují za panovačnou a nepřitažlivou „čarodějnici“. Proto by se měly mít dívky a ženy na pozoru, aby se nedostaly do slepé uličky „strachu z úspěchu“ (Stoppardová, 1992).

Je známo, že dívky často svůj hněv a **agresivitu potlačují**. Tedy jinými slovy je v sobě dusí. Některé dívky tyto pocity směřují na sebe, což vede k tomu, že se podceňují a nevyjadřují se tak svobodně jako obvykle. V extrémních případech se dokonce pokusí zabít. Pro všechny dívky (vlastně i pro chlapce) platí obecné pravidlo: **neřešit hněv a agresivitu je nezdravé**. Vede to ke snížení sebeúcty a projeví se to ve všech stránkách života člověka. I když se problémy mezi dívkami a chlapci např. na hřišti mohou často jevit jako nicotné, je velmi důležité, jak je učitelé řeší. Pokud jsou dívky už v předškolním věku vedeny k tomu, aby si svůj hněv uvědomovaly a braly ho vážně a je jim dána příležitost například vyzkoušet si svou sílu, naučí se, že odpovědnost k druhým a vlastní průbojnost jdou ruku v ruce stejně jako harmonie a konflikty (Preuschoff, 2007).

### **Dívčí hry**

I v dnešní době se hračky ještě rozlišují podle pohlaví – pro holčičky panenky a kuchyňky, miniaturní domácí spotřebiče, pro chlapečky meče, autíčka a elektronické hry. I dívky v dnešní době touží být silné a jejich oblíbenou panenkou bývá „superžena“, směsice svůdnosti a emancipace. Panenka Barbie, erotická a dominantní, která si v uplynulé době získala velkou oblibu, byla původně určena pro desetileté slečny. Dnes si s ní však hrají holčičky už ve věku od čtyř do šesti let. Model chování, který nabízí dívence, není ani tak stát se maminkou, ale být svobodnou ženou, která řídí svůj život. Je důležité vědět, že nemusíme mít strach, když si naše dítě hraje s panenkou Barbie nebo se prohání po domě s mečem, důležité je, jak k tomu budeme přistupovat a zda budeme se svými dětmi o těchto hračkách a hrách mluvit. Agresivním se dítě stává kvůli nedostatku slovní komunikace, nikoliv volbou své hry (Antier, 2004).

### 3.3 Agresivní chování u mužů a žen

U mužů je normální, že mají sklon k přeceňování sebe sama, rizikovému chování, k boji proti dosavadním normám (např. útlaku), jejich já je individualistické, mají tendenci překročit rodinný rámec, do světa ven (v protikladu k ženské tendenci uchovávat). Ženy mají větší tendenci než muži přijmout, převzít představu a roli, jež očekává partner, aby udrželi klid a mír (v rodině). Muži reagují v situaci bezmoci či ohrožení většinou jinak: zvýšenou mužskou agresivitou, či stáhnutím se do sebe; oboje znamená zavření se druhému, dalo by se říci, že je to biologicky maladaptivnější reakce. Žena proto bude více hýčkat, má silnější potřebu milovat, a aby byla milována, bude ochotna dát vše, potlačovat agresivní impulsy, někdy i svou individualitu, obětovat se. Její vnímavost ji bude dělat náchylnější pro emoční chování ve vztazích, např. i pro žárlivost (Poněšický, 2003).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 4 PŘEDVÝZKUM

V praktické části své bakalářské práce jsem se zabývala nejčastějšími projevy agrese mezi žákem a učitelem na základní škole.

V předvýzkumu jsem použila metodu dotazníku s otevřenými otázkami, které se týkaly různých školních situací, vyvolávajících negativní projevy (vztek, hněv, rozzlobení, apod.) mezi žákem a učitelem. Otázky se tedy týkaly rozmanitých situací, které se ve školním prostředí velmi často vyskytují. Dotazník s otevřenými otázkami byl určen pro žáky 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot.

Na základě dotazníků s otevřenými otázkami vyplněných jedenácti respondenty z řad žáků 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot, jsem se rozhodla, použít nejfrekventovanější typy odpovědí a využít je pro konstrukci otázek uzavřeného typu. Kladem otevřených položek je, že umožňují často hlubší proniknutí k sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než položky uzavřené (Chráška, 2007).

Díky výsledkům získaným kvalitativně orientovaným předvýzkumem, jsem vytvořila kvantitativně orientovaný dotazník s uzavřenými otázkami pro žáky 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot. Uzavřené otázky jsem se rozhodla použít především kvůli snazšímu a rychlejšímu vypracování dotazníku respondenty.

## 5 VÝZKUM

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo především zjistit, jaké jsou nejčastější projevy agrese mezi žákem a učitelem na základní škole. Dále také porovnat, jak se liší agresivní chování u chlapců a dívek, a zároveň zjistit, co takové chování ovlivňuje.

### 5.2 Výzkumné otázky

Před zahájením výzkumu jsem si položila čtyři výzkumné otázky, na jejichž zodpovězení jsem se soustředila po celou dobu výzkumu.

1. Souvisí agresivní chování některých žáků vůči učiteli s tím, že jsou tito žáci u učitele méně oblíbení (učitel si na ně zasednul) než ostatní žáci?
2. Změnilo se chování žáků z pohledu učitelů v posledních letech?
3. Jaké chování učitele dokáže žáky vyvést z míry?
4. Je pravda, že se u chlapců projevuje agresivní chování vůči učiteli i vůči spolužákům častěji než u dívek?

### 5.3 Výzkumné metody

Ve svém výzkumu jsem při zpracování dat využila zároveň kvantitativních i kvalitativních metod.

Výzkum se skládal ze dvou částí, a to z dotazníku s uzavřenými otázkami získanými předvýzkumem pro žáky 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot a z dotazníku s otevřenými otázkami určeného pro učitele Masarykovy ZŠ Lanžhot, jehož výsledky jsem vyhodnocovala kvalitativně (kódováním).

Dotazník pro žáky se skládal celkem z šestnácti otázek. Většina otázek měla také podotázky, které byly zaměřeny na pocity respondentů v dané situaci. Dvanáct otázek bylo uzavřených a čtyři poslední otázky byly otevřené. Návratnost dotazníků byla 85 %, tedy z celkového počtu 61 respondentů vyplnilo dotazník 52 respondentů.

Dotazník pro učitele se skládal celkem ze čtrnácti otevřených otázek. Většina otázek měla také podotázky, které byly zaměřeny na pocity respondentů v dané situaci. Návratnost

dotazníků byla pouze 55 %, tedy z celkového počtu 20 respondentů vyplnilo dotazník 11 respondentů.

Dotazník je metodou kvantitativního výzkumu. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů, čímž se myslí, získávání údajů o velkém počtu respondentů. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času (Gavora, 2000). Nespornou výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů (Chráska, 2007).

Uzavřené (strukturované) položky se vyznačují tím, že předkládají respondentům vždy určitý počet předem připravených odpovědí (Chráska, 2007).

Otevřené (nestrukturované) položky nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit. Po shromáždění všech odpovědí je zpravidla nutné provést dodatečnou kategorizaci (Chráska, 2007).

Kategorizaci odpovědí z dotazníků pro učitele Masarykovy ZŠ Lanžhot jsem provedla kódováním dat. Kódování je převáděním informací z jednoho systému znaků do jiného. Při sběru výzkumných dat lze kódování chápat jako systematickou registraci a kategorizaci zkoumaných jevů. Při kódování se skupiny podobných dat označují zvolenými kategoriemi. Výzkumnému materiálu, který má podobu textu, jsou přiřazovány kódy v podobě symbolů. Jejich pomocí je možné výzkumná data třídit a strukturovat (Maňák, Švec, Švec, 2005).

#### **5.4 Výzkumný vzorek**

Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila žáky 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot a učitele téže školy. Tuto školu navštěvuje celkem 335 žáků, z toho 61 žáků dohromady navštěvuje jednu 8. třídu a dvě 9. třídy. Pracuje zde celkem 29 pedagogických pracovníků. Celkem jsem tedy zkoumala 52 žáků z 8. a 9. tříd (20 dívek, 32 chlapců) ve věku od 13 do 16 let a 11 pedagogických pracovníků (z tohoto 7 žen a 4 muži) ve věku od 25 do 59 let. Žáky 8. a 9. tříd jsem zvolila záměrně, neboť si myslím, že právě v tomto věku je agrese vůči učitelům u žáků základní školy nejvýraznější. Při mém zkoumání jsem použila tzv. dostupný výběr,

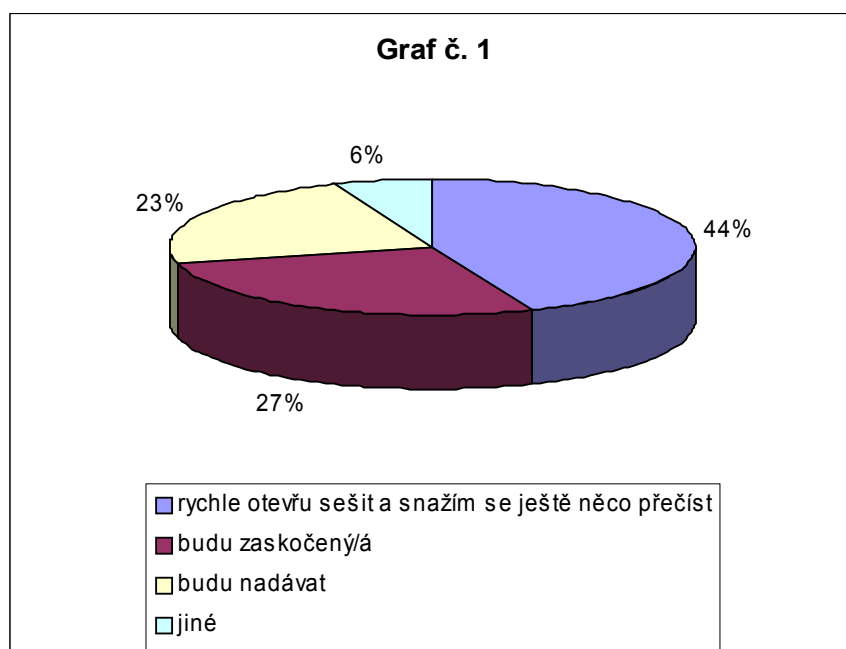
kdy se závěry z tohoto výzkumu vztahují (platí) jen pro danou školu a není možné je zevšeobecňovat na jiné školy (Gavora, 2000).

## 6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

### 6.1 Dílčí výsledky dotazníku žáků 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot

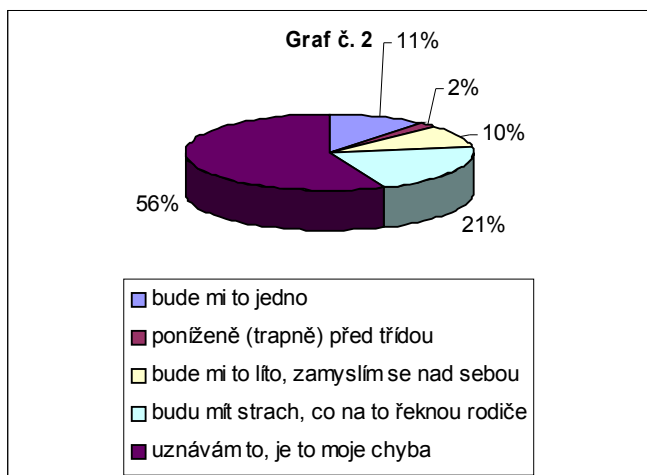
Žákům 8. a 9. tříd byly rozdány dotazníky s uzavřenými otázkami, které se týkaly rozmanitých situací, vyskytujících se často ve školním prostředí. Takovéto situace vedou velmi často k negativním projevům a konfliktům mezi žáky a učiteli.

**Otázka: Jak budeš reagovat, když vás učitel překvapí nečekanou písemnou prací? Co budeš cítit?**



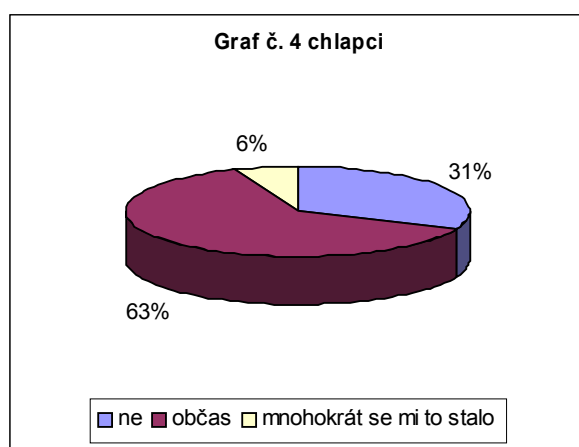
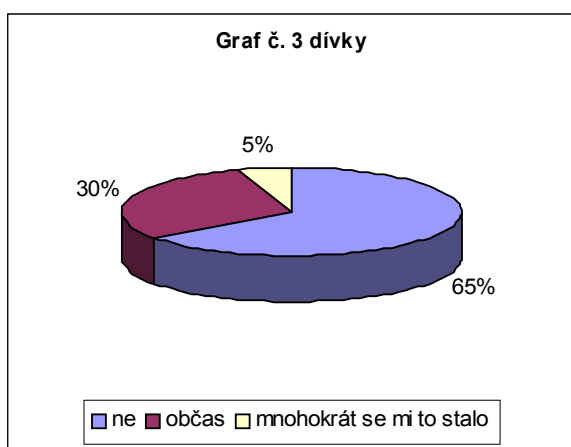
Na tuto otázku odpovědělo všech 52 žáků. Nejčastěji žáci odpověděli, že by si rychle otevřeli sešit a snažili by se ještě něco přečíst. Tedy většina by se snažila na „poslední chvíli“ ještě něco dohnat, i když by věděli, že už to nemá cenu. Na otázku, co budeš cítit v takové situaci, žáci nejčastěji odpovídali, že budou mít zlost na učitele a budou naštvaní. Takto odpovědělo 48 % žáků, kteří by takovou situaci cítili jako křivdu od učitele. V takové situaci by se u žáků objevily projevy agrese jako je např. zlost, naštvanost, nevhodné připomínky žáků a možná také „vulgární výrazy“.

Otázka: **Jak se budeš cítit, když dostaneš právem poznámku? Stává se ti to?**



Na tuto otázku odpovědělo všech 52 žáků. Nejvíce jich odpovědělo takto: „Uznávám to, je to moje chyba“. Zde je vidět, že většina žáků je spravedlivých a dokáží si přiznat svoji chybu.

**Stává se ti to?**

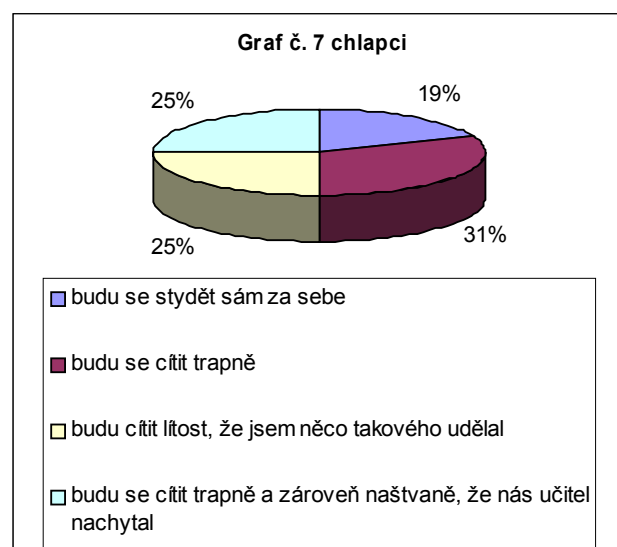
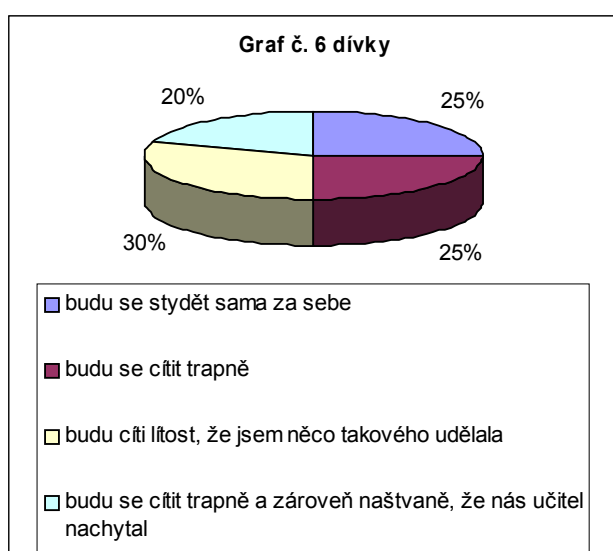
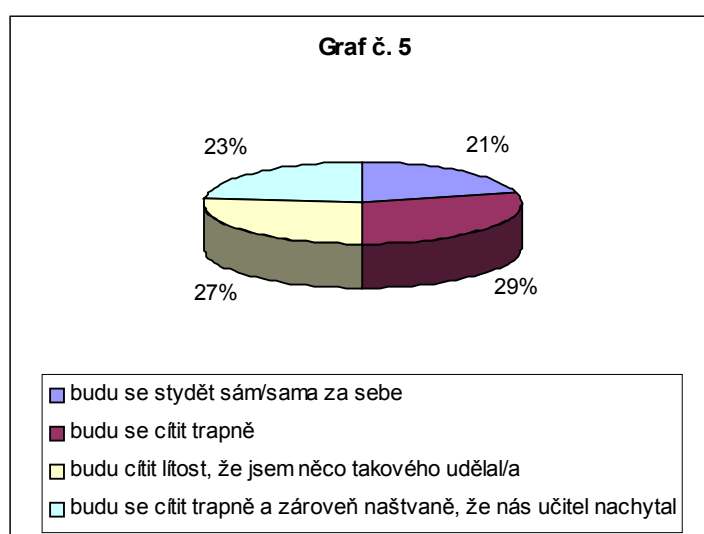


Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. Nejčastěji všichni žáci dohromady odpověděli **občas**. U děvčat samotných převažovala však odpověď **ne**. Kdežto u chlapců samotných převažovala právě odpověď **občas**, což je patrné z grafů. Na základě odpovědí všech žáků tedy přesně vidíme, že chlapci mají více kázeňských problémů než dívky, za které bývají patřičně potrestáni poznámkami.

Otázka: **S kamarády děláte něco, co se dělat nemá (např. kouříte na školních záchodech, ničíte majetek školy apod.) a přistihne vás učitel. Jak se budeš cítit?**

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. Ku podivu nejvíce žáků odpovědělo, že by mlčelo a vyčkalo by, jak se celá situace vyvine. Až na druhém místě byla odpověď, že by se nechali potrestat. Na tomto příkladě je tedy vidět, že by žáci vyčkávali, jak na danou situaci zareaguje učitel a podle toho by se pak chovali oni. Je možné, že některý z učitelů by tuto situaci „hodil za hlavu“ s výhrůžkou, že už se to nesmí nikdy opakovat.

**Jak se budeš cítit?**



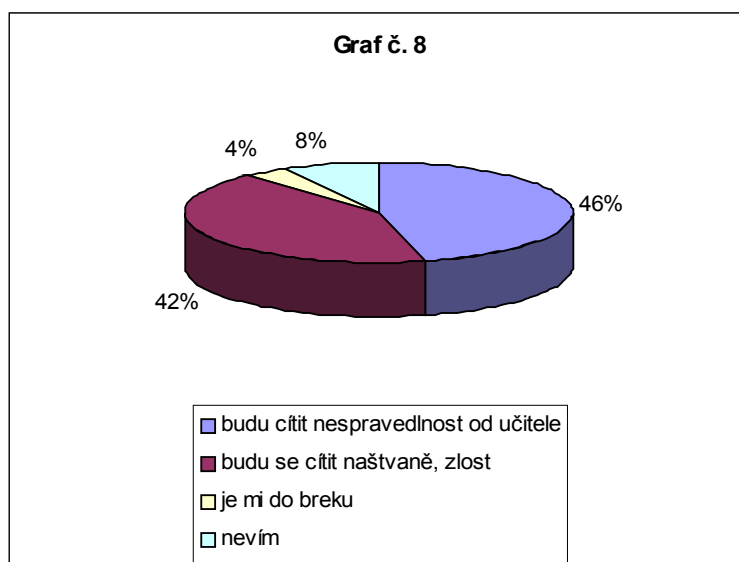
Odpovědi na tuto otázku byly procentuálně velmi vyrovnané. Nejvíce žáků by se v takové situaci cítilo trapně. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že by jim bylo líto, že něco takového

udělali. Například velmi zajímavá je odpověď „budu se cítit trapně a zároveň našťvaně“, že nás učitel nachytl, což byla druhá nejčastější odpověď u chlapců, kteří tedy svůj hněv a zlost vůči učiteli dávají více najevo na rozdíl od děvčat, kde tato odpověď byla na posledním místě. I tato situace ukazuje rozdílné chování dívek a chlapců vůči učiteli.

**Otázka: Učitel tě obviní z něčeho, co jsi neudělal/a. Jak se zachováš? Jak se budeš cítit?**

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. Nejvíce žáků odpovědělo, že se pokusí v klidu učiteli vysvětlit, že opravdu nic neudělali. U dívek i chlapců byla tato odpověď na prvním místě.

**Jak se budeš cítit?**

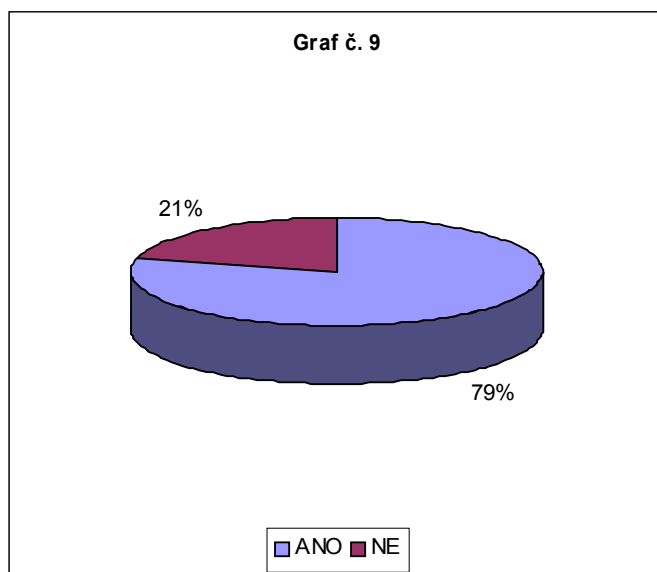


Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. 46 % žáků uvedlo, že bude cítit nespravedlnost od učitele a 42 % žáků uvedlo, že budou cítit zlost a vztek. Většina dívek odpověděla, že cítí nespravedlnost od učitele, kdežto chlapci uvedli, že cítí zlost a vztek, takže i zde lze předpokládat, že svůj hněv vůči učiteli dávají více najevo chlapci než děvčata.

**Otázka: Máš někdy pocit, že si na tebe zasednul některý z učitelů? Proč si to myslíš?**

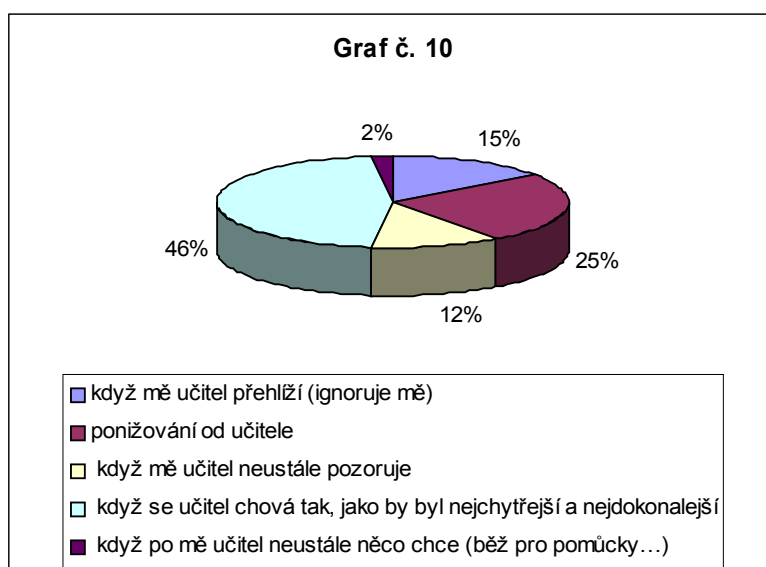
Na tuto otázku odpovědělo všech 52 žáků. Překvapivé bylo zjištění, že až 79 % všech žáků si myslí nebo má pocit, že si na ně zasednul některý z učitelů. Poměr chlapců a dívek, kteří si to myslí, je velmi podobný. Z 20 dívek si 15 myslí, že si na ně zasednul některý z učitelů a z 32 chlapců si to myslí 26 chlapců.





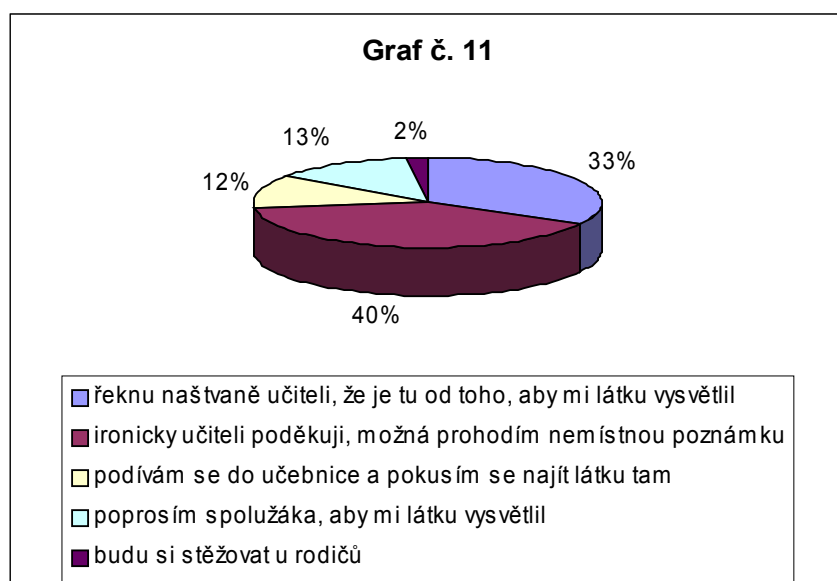
Na otázku, proč si myslí, že si na ně některý z učitelů zasednul, odpovědělo všech 41 žáků, kteří odpověděli u předchozí otázky ano. Nejvíce žáků odpovědělo, že je učitel neustále napomíná, i když oni za nic nemohou. Otázkou zde zůstává, zda je tomu opravdu tak. Zda se žáci při vyučování chovají opravdu vzorně a učitel na nich opravdu „sedí“ a při jakémkoli problému vinu svaluje na toho jednoho žáka nebo zda si žáci svoje nevhodné chování při vyučování ani neuvědomí a učitel je napomíná právem. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že učitel žáky téměř pokaždé hůře ohodnotí, než si oni sami zaslouží. Taková situace může být pro žáka velmi nepříjemná zvláště tehdy, pokud se na hodinu opravdu připravoval a učitel ho „shodí“ před spolužáky.

**Otázka: Co tě nejvíce rozčiluje při kontaktu s učitelem?**



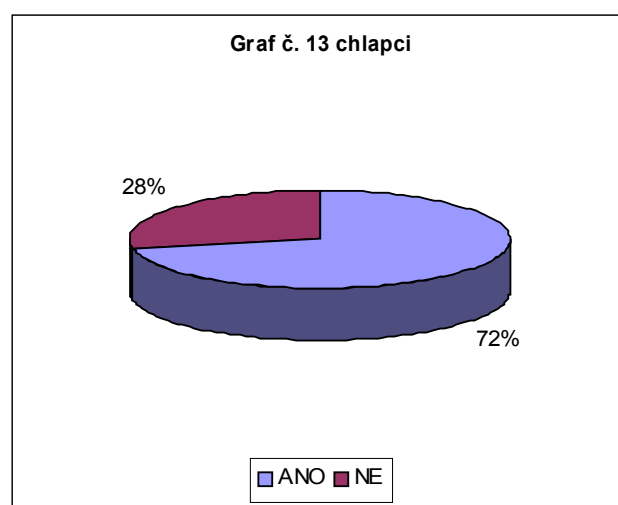
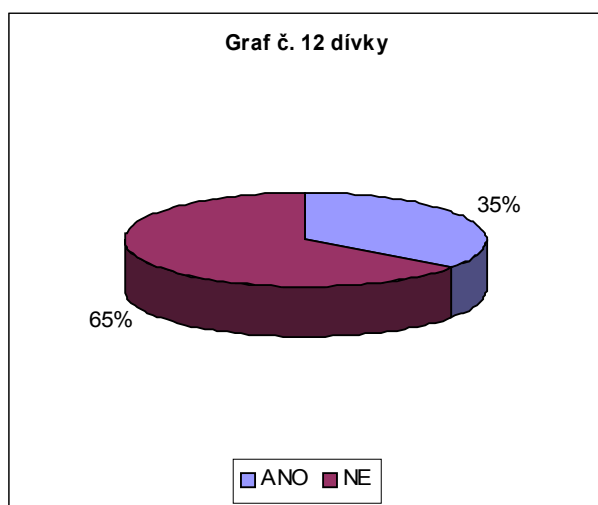
Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. Žáci nejčastěji uváděli, že jim vadí, když se učitel chová jako by byl „nejchytřejší a nejdokonalejší ze všech“. Takovou reakci jsem od žáků celkem očekávala, neboť někteří učitelé jsou totiž přehnaně pohlceni a sžití se svým oborem (předmětem), že právě kvůli této skutečnosti jim často uniká, co se děje kolem nich, a tak mohou vznikat různá nedorozumění. Takový přístup může mnohým žákům vadit, neboť se vedle takového učitele mohou cítit méněcenní a úplně zbyteční. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žákům vadí ponižování od učitele. Učitel je samozřejmě autorita, ale ponižování žáků k chování autority podle mě rozhodně nepatří. Takovým přístupem dává učitel žákům velmi špatný vzor, neboť žáci velmi rádi napodobují chování učitele zpočátku jako legraci, ale může to dojít až do takové situace, kdy takové chování začnou brát žáci jako normální věc, což rozhodně není nic dobrého.

**Otázka: Patříš mezi méně oblíbené učitelovy žáky. Máš na učitele dotaz k probírané látce, učitel tě však ignoruje (případně ti řekne: „máš snad učebnici, najdi si to tam!“). Jak se zachováš?**



Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. Překvapivě nejvíce žáků odpovědělo, že by ironicky poděkovali učiteli za pomoc a ochotu a možná by prohodili nějakou nemístnou poznámku. U chlapců bych tuto odpověď očekávala, ale trochu mě překvapil postoj dívek, u kterých se tato odpověď stejně jako u chlapců objevovala nejčastěji ze všech možných odpovědí. Tento postoj je dán možná tím, že je slovní agrese u dívek v posledních letech mnohem výraznější než v minulosti.

**Otázka: Účastníš se aktivně nějakého sportu, tance, zpěvu, hry na hudební nástroj?  
Pokud ano, uveď, prosím, jakého.**



Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. 58 % odpovědělo, že účastní některé z těchto aktivit. Většina chlapců má nějaký koníček (většinou sport), kterému se aktivně věnují, a při kterém mohou vybit přebytečné množství energie, tedy i svůj hněv a agresi. Naopak většina dívek uvedla, že se aktivně neúčastní žádné takové aktivity, což je výsledkem toho, že dívky a také ženy častěji svůj hněv a agresi dusí v sobě nebo si ji vybíjejí na nevinných (např. na některém z členů rodiny).

**Otázka: Hraješ počítačové hry, videohry? Pokud ano, uveď, prosím, o jaký druh her se jedná.**

Na tuto otázku odpovědělo celkem 39 žáků, kteří uvedli, že hrají počítačové hry. Jednalo se především o chlapce. 97 % chlapců uvedlo, že hraje počítačové hry. Z dvaceti děvčat jich pouze 8 uvedlo, že hraje počítačové hry. Co se týká druhů her nejčastěji respondenti (především chlapci) uváděli hry bojové, střílečky, závodní hry apod., což jsou velmi znepokojující výsledky, protože je vidět, že dnešní děti a mládež (převážně však mužská část) holdují nebezpečným hrám, které pro ně mohou být velmi špatným vzorem do budoucna.

**Otázka: Co děláš, když máš vztek (na někoho nebo z nějakého důvodu)?**

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní. Jelikož se jednalo o jednu z otevřených otázek, bylo zde velké množství odpovědí, protože každý je jiný a každý situace vyvolávající hněv a vztek řeší jinak. Spousta žáků uvedlo, že když mají vztek, tak hodí

něčím, co mají zrovna po ruce. Další uvedli, že nadávají všem kolem sebe nebo že se zavřou v pokoji a poslouchají hudbu, někteří si promluví s kamarádem (kamarádkou), někteří o sobě v klidu přemýšlejí, jiní si jdou třeba zaběhat a někteří dokonce zahání svůj vztek jídlem.

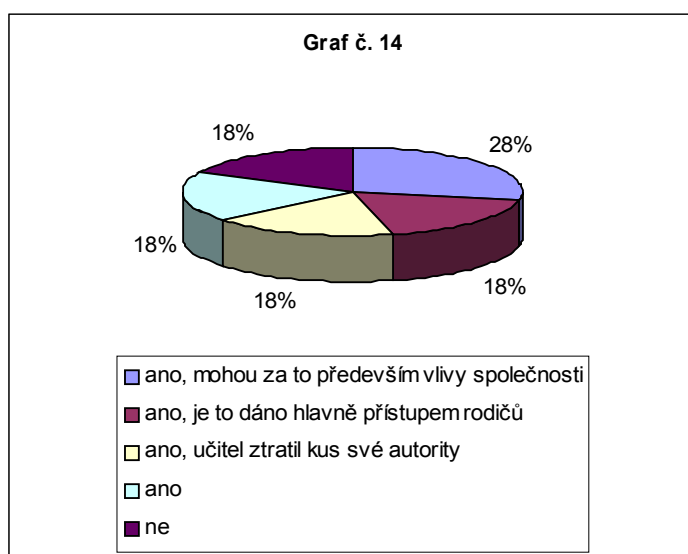
## 6.2 Dílčí výsledky dotazníku učitelů Masarykovy ZŠ Lanžhot

Pedagogickým pracovníkům Masarykovy ZŠ Lanžhot byly rozdány dotazníky s otevřenými otázkami. Tyto otevřené otázky byly podobně jako u dotazníků pro žáky zaměřeny na různé nepříznivé situace, které mohou vzniknout ve školním prostředí mezi žákem a učitelem. Na základě těchto negativních situací pak může vznikat velké množství konfliktů.

**Otázka: Jak byste reagoval/a na chování žáka, který vám odmlouvá a používá „vulgární výrazy“? Jaká by byla vaše nejostřejší reakce a jaká by byla vaše nejmírnější reakce?**

Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé. Na otázku, jaká by byla nejostřejší reakce učitele na „vulgární“ chování žáka, učitelé nejčastěji odpověděli tak, že by si vyžádali od žáka žákovskou knížku a napsali poznámku, aby informovali rodiče o nevhodném chování žáka. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že by si rodiče pozvali přímo do školy k vyřešení takové situace. Jako nejmírnější reakci učitelé nejčastěji uváděli důrazné napomenutí před třídou, dále také někteří uvedli, že by takové chování žákovi oplatili „stejnou mincí“, tedy, že by žáka „shodili“ před třídou, aby se zastyděl a přemýšlel o svém chování.

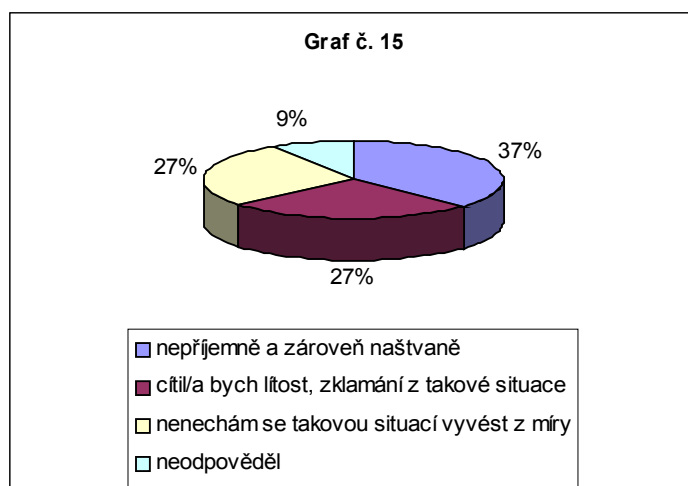
**Otázka: Změnilo se podle vás chování žáků vůči učitelům za posledních 20 let?**



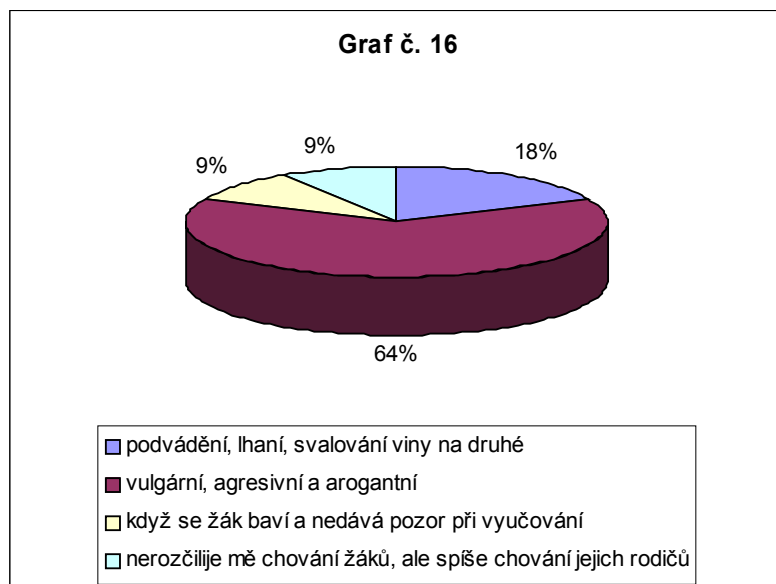
Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé. Nejčastěji učitelé uváděli, že se chování žáků vůči učiteli změnilo, a to spíše k horšímu a příčinou jsou především negativní vlivy společnosti, se kterými se žáci setkávají téměř každý den. Další učitelé uvedli, že změna v chování žáků je dána především výchovou a přístupem rodičů. Někteří učitelé uvádějí, že učitel ztratil oproti minulosti kus své autority, což je dáno především přístupem dnešní společnosti k pedagogickým pracovníkům. Naopak tu byli i takoví učitelé, kteří si myslí, že se chování žáků nezměnilo, je pořád stejné, protože žáci pouze využívají možnosti, které jim společnost nabízí. Zajímavé je, že takto odpověděli pouze dva muži. Ženy si výhradně myslí, že se chování žáků velmi zhoršilo.

**Otázka: Představte si, že učíte nebo suplujete hodinu tělesné výchovy a žákyně 9. třídy zaujmou při této hodině odmítavý postoj vůči vašim požadavkům. Podle vyučovacího plánu byste měli v této vyučovací hodině splnit gymnastická cvičení, ale žákyně 9. třídy vám s opovržením oznámí, že se těmto cvikům věnovat nebudou. Jak se zachováte? Jak se budete v této situaci cítit?**

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci. Dva z učitelů uvedli, že neví, jak by se zachovali, že si nedokáží takovou situaci představit (nestalo se jim to). Nejčastěji však učitelé uváděli, že by takové chování netolerovali a žákyním by napsali poznámku nebo by jejich výkon (tedy žádný výkon) hodnotili nedostatečně, což by se promítlo do celkového hodnocení na vysvědčení. Takto by reagovaly převážně ženy (učitelky). Muži by spíše napsali poznámku za nedodržení pokynů učitele. Obě situace jsou tak nebo tak konfliktní a mohou vést k negativním projevům na obou stranách, tedy jak na straně žákyň, tak na straně vyučujícího učitele. Byli zde však i takoví učitelé, a to spíše ženy, které by se snažily dojít k nějakému řešení domluvou, což je ze strany učitele vůči žákyním rozhodně lepší způsob řešení takové situace.

**Jak se budete v této situaci cítit?**

Na tuto otázku odpovědělo deset učitelů z jedenácti. Jeden učitel (muž) neodpověděl, jak by se v takové situaci cítil. Je možné, že takovou situaci nikdy nezažil, a proto si nedokáže představit, jaké by byly jeho pocity. Nejčastější odpověď zněla „nepříjemně a zároveň naštvaně“. Ženy (učitelky) také často uváděly, že se budou cítit zklamaně, že se tedy marně snaží něco udělat a nakonec to dopadne fiaskem.

**Otázka: Jaké chování žáka vás nejvíce rozcílí?**

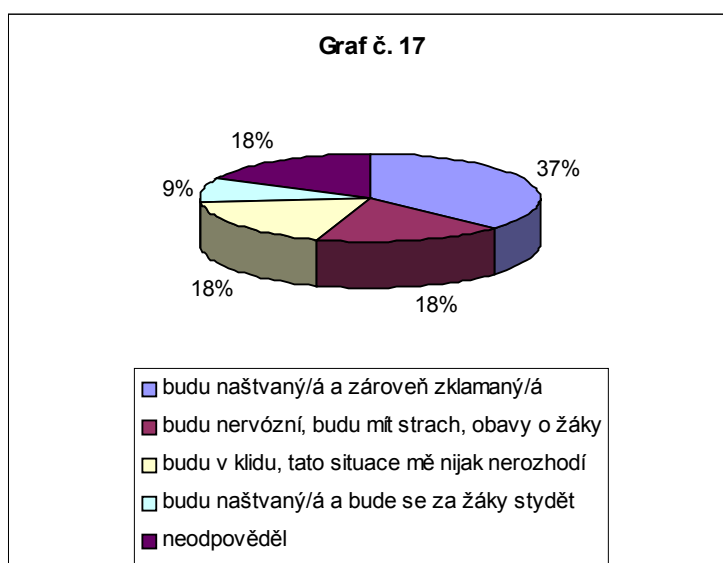
Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní. Učitelé i učitelky se shodli, že je nejvíce rozcílí vulgární, agresivní a arogantní chování žáka, a to jak ke spolužákům, tak k učiteli. Takové chování do školy nepatří, bohužel je ho v dnešní době čím dál tím víc, a to nejen mezi spolužáky navzájem, ale mnohem více se dnes rozmáhá drzé chování žáků vůči učitelům, kteří jsou obrazně řečeno v mnoha situacích „bezmocní“. Zaujala mě odpověď jednoho učitele, který uvedl, že jej nerozcíluje chování žáků, ale spíše chování jejich rodičů.

Spousta rodičů totiž podle učitelů neuznává učitele jako přirozenou autoritu, což samozřejmě nijak zvlášť dobře nepřispívá ke vztahu jejich dítěte a učitele.

**Otázka: Vaše třída jede na exkurzi do nedalekého města, kde navštíví 60 m vysokou rozhlednu. Před vstupem na rozhlednu dáváte žákům instrukce o tom, jak se mají na rozhledně chovat. Žáci vašich instrukcí neuposlechnou (např. naklání se přes zábradlí). Jak se zachováte? Jak se budete v této situaci cítit?**

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní. Nejčastěji učitelé uváděli, že pokud by někteří žáci porušili dané instrukce, okamžitě by exkurzi ukončili a vyvodili by patřičné důsledky. Další z učitelů uvedli, že by neustále žákům připomínali, jak se mají chovat, a že ti, kteří neuposlechnou, budou chodit všude v blízkosti učitele. Z těchto odpovědí plyne především učitelova zodpovědnost za žáky, kteří si někdy neuvědomují, že svým chováním mohou způsobit velké problémy. A samozřejmě také mohou svým chováním učitele rozčítit, což vede ke vzniku konfliktní situace mezi žákem a učitelem.

**Jak se budete v této situaci cítit?**

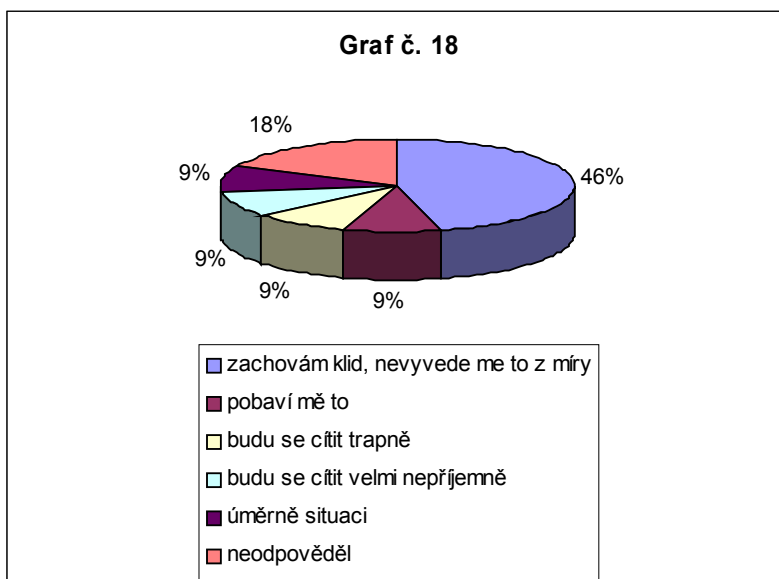


Na tuto otázku odpovědělo devět učitelů z jedenácti ( jeden učitel a jedna učitelka neodpověděli). Odpovědi jsou různorodé a celkem procentuálně vyrovnané. Ženy (učitelky) častěji uváděly, že by měly o žáky strach a obavy.

**Otázka: Jak budete reagovat, když si z vás žáci vystřelí (např. rozdrčená křída na židli)? Jak se budete v této situaci cítit?**

Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé. Většina učitelů uvedla, že by se zasmála. Někteří uvedli, že pokud by se jednalo o vtipný žert, tak se mu zasmějí, ale pokud by tento žert byl namířen tak, aby učitele zesměšnil, tak by následoval trest. Více pohoršeně by však reagovaly učitelky. Ty častěji uváděly, že by daly žákům za takový žertík napsat test nebo pokud by našly viníka, napsaly by mu poznámku. Muži by takovou situaci brali sportovněji.

#### Jak se budete v této situaci cítit?



Na tuto otázku odpovědělo devět učitelů z jedenácti (jedna učitelka a jeden učitel neodpověděli). Většina učitelů odpověděla, že zachová klid, že je tato situace nijak zvlášť nevyvede z míry. Většina by tuto situaci brala spíše jako legraci. Ženy uváděly častěji, že se budou cítit trapně a velmi nepříjemně. V takové situaci je důležité, jak člověk zareaguje a také záleží na tom, jakou má zrovna náladu. Pokud se učitel zasměje, žáci budou spokojeni a potěší je učitelova reakce. Pokud však naopak bude učitel reagovat křikem a výhrůzkami celá situace se tím ještě zhorší.

#### Otázka: Máte nějaký koníček, kterému se aktivně věnujete (např. sport, tanec, hra na hudební nástroj apod.)?

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní. Ženy (učitelky) nejčastěji uváděly jako své koníčky zpěv, hru na hudební nástroj, tanec a v neposlední řadě také sport. U mužů byl na prvním místě sport (rybaření, posilovna, basketbal apod.) a dále pak hra na hudební nástroj. Učitelé tedy mají dost možností, jak vybit přebytečnou energii a nahromaděný vztek a hněv.

#### Otázka: Co děláte, když máte vztek (na někoho nebo z nějakého důvodu)?



Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé. Odpovědi byly různé, protože každý člověk je jiný a každý jinak reaguje na situace spojené s rozčilením. Učitelky odpovídaly tak, že svůj vztek potřebují zahnat prací nebo pokud se jedná o situaci při hodině, tak zvýší hlas. Dále také uváděly, že zabírá např. relaxace při hudbě, tanec a podobně. Muži často uváděli, že se dost zlobí a s nikým nemluví nebo se naopak vztekají na všechny kolem sebe. Každý jsme jiný a každému pomáhá při odreagování se něco jiného.

### 6.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Z výsledků výzkumu vyplývá, že mezi nejčastější projevy agrese mezi žákem a učitelem patří především vztek, zlost, hněv, drzé chování žáka, nadávky, vulgární výrazy, arogantní chování žáka, arogantní chování učitele, ponižování žáka učitelem, nespravedlnost ze strany učitele a další. Nejčastěji se jedná o řešení nějakého problému, situace či nedorozumění, ke kterému mezi žákem a učitelem dochází.

Na základě výzkumu jsem zjistila, že až 79 % žáků si myslí, že si na ně některý z učitelů zasednul. Někdy tedy i např. ponižování žáka před třídou nebo situace, kdy učitel žáka „potopí“ při zkoušení, může způsobit velmi negativní reakci ze strany žáka.

Na základě výsledků výzkumu se potvrdilo, že chlapci mají více kázeňských problémů než dívky a častěji se u nich projevuje agresivní chování vůči spolužákům i vůči učiteli než u dívek. Chlapci také podle výsledků výzkumu dávají svůj hněv více najevo.

Dále jsem zjistila, že žákům často vadí povyšování učitele. Tedy situace, kdy se učitel chová jako „nejchytřejší a nejdokonalejší ze všech“. Někteří učitelé jsou totiž až přehnaně pohlceni svým oborem (předmětem), což způsobuje, že jim často uniká všechno, co se děje kolem nich, a tak vznikají často různá nedorozumění. Takový přístup může mnohým žákům vadit, neboť se vedle takového učitele cítí méněcenní a úplně zbyteční.

Z mého výzkumu vyplývá, že učitelé jsou obzvláště „alergičtí“ na drzé a vulgární chování žáků, které se podle nich neustále stupňuje. Odmlouvání, neplnění povinností nebo ničení školního majetku či věcí spolužáků, vyvádí spoustu učitelů z míry. Velkou roli zde hraje především věk žáků. Žáci 8. a 9. tříd jsou ve věku, kdy je jim „všechno jedno a myslí si, že vědí všechno nejlépe“.

Spousta učitelů zastává názor, že nelze zareagovat na nepřiměřené chování žáka tak, jak by bylo zapotřebí (jinými slovy fyzické tresty jsou zakázané, učitelé se tudíž musí

pokoušet všelijaké negativní situace řešit slovně). Tedy jde o to, všechno verbálně „vykomunikovat“, což je často velmi vyčerpávající. Učitelé tedy uvádějí, že se ve spoustě situací cítí bezmocní, bez jakýchkoliv pravomocí. Uvádějí, že ztratili kus své autority, a to především díky přístupu dnešní společnosti k učitelům.

Na základě výsledků výzkumu jsem také zjistila, že si spousta učitelů myslí, že se změnilo chování žáků vůči učiteli ve srovnání s minulostí. Učitelé uvádějí, že se chování žáků velmi zhoršilo. Za tuto změnu v chování žáků dávají vinu především vlivům společnosti a samozřejmě také výchově a přístupu rodičů. Pokud tedy rodiče nepřistupují k povinnostem jejich dítěte tak, jak by měli, pak je zcela zřejmé, že to bude mít na jejich děti neblahý dopad.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřovala na nejčastější projevy agrese mezi žákem a učitelem. Cílem mé práce bylo právě zmapování a určení nejčastějších projevů agrese ve školním prostředí. Zabývala jsem se především projevy agrese z pohledu žáků a z pohledu učitelů. Zjistila jsem, že učitelé velmi často uváděli jako projevy agrese u žáků „vulgární“ a drzé chování, které je velmi často doprovázeno nadávkami a „vulgárními výrazy“. U žáků jsem očekávala, že převážná většina z nich uvede, že si na ně zasednul některý z učitelů, což se mi také potvrdilo. Zjistila jsem, že žákům vadí povyšování učitele a jeho arogantní chování vůči nim. Dále jsem se zabývala rozdílným agresivním chováním u chlapců a dívek. Zde se mi potvrdilo, že chlapci se chovají více agresivněji než dívky a také dávají svůj hněv více najevo. Cílem mé práce bylo také především poskytnout Masarykově ZŠ Lanžhot informace získané výzkumem o agresi mezi jejich žáky a učiteli. Ve školním prostředí je agrese většinou spojena s nejrůznějšími situacemi, které vyvolávají projevy agrese jako jsou např. hněv, zlost, různé nadávky, „vulgární výrazy“ a nevhodné chování, které by se ve škole rozhodně vyskytovat neměly. Pojem agrese nelze brát na lehkou váhu, neboť tu vždy byla a také tu vždy bude. Agrese k životu jednoduše patří. Otázkou však zůstává, zda člověk v sobě dokáže potlačit svůj vztek a hněv nebo naopak, zda nepřiměřeně „vybuchne“ i v situaci, která není až tak znepokojující. Často se spousta dospělých lidí diví, jak jednají jejich děti, jak se chovají a jaký používají slovník. Málokdo si však uvědomuje, že ve většině případů jsou to právě dospělí, kteří nevědomky poskytují svým dětem přesný vzor. Ať už mluvíme o agresi slovní nebo fyzické, denně se nám nabízí velké množství situací, vedoucích k vyvolání zlosti, hněvu či konfliktu. Pokud už taková situace přijde, záleží jenom na nás samotných, jak se zachováme, zda vybuchneme vzteky nebo se „kousneme do jazyka“, celou věc přejdeme a povzneseme se nad tyto problémy a budeme je umět řešit s klidem, asertivně. Dospělý člověk je schopen povznést se nad určitý problém, ale co dítě? Děti bychom měli vést správnou cestou a usměřňovat jejich chování. Jednoznačně ničemu nepřispíváme tím, že dovolíme dítěti hrát různé bojové hry, videohry nebo sledovat pořady pro něj nepřislušné. Mluvíme tedy o vlivech společnosti, které působí na každého z nás a především na děti a mládež. Televize, internet, různé časopisy a další, to jsou tedy sdělovací prostředky, které nás ovlivňují každý den, ať už je vnímáme jako zdroj něčeho špatného nebo ne. Děti každého věku sledují televizi stále ve větším rozsahu. V dnešní době, kdy v odpoledních programech narazíme na „jednu kriminálku za druhou“ tudíž na „jednu

vraždu za druhou“ je sledování televize dokonce nebezpečné. Děti si totiž neuvědomují, že to, co vidí v televizi není reálné, ale naopak často si myslí, že je to skutečný, reálný svět tak, jak ho můžeme vidět na denním pořádku. Dalším obrovským problémem dnešní doby jsou videohry a různé počítačové hry, a to především hry bojové. I na těchto hrách se totiž dítě učí být stále více agresivním. Takové hry dítěti poskytují velmi nebezpečný vzor, podle kterého se pak mohou děti zachovat ve skutečnosti. Vybít si zlost na kamarádovi, šikanovat spolužáka, ničit majetek školy, to všechno mohou být aspekty plynoucí z takových her. Nejen tyto aspekty jsou však k vidění. Dalšími mohou být přímo zbraně (nože, pistole) přinesené do školy anebo „nedej bože“ použité ve škole na některém ze spolužáků či učitelů. Bohužel i takové případy jsou ukázkou dnešní agrese dětí a mládeže. Naším úkolem je takovým situacím předcházet a snažit se zjištěné problémy eliminovat. Právě proto je důležitá prevence a také informovanost. Osobně si myslím, že se o agresi jako takové ve školním prostředí až tolik nemluví, což je rozhodně velké mínus. Děti (žáci) by si měly učitele vážit jako autority a učitelé by se měli jako autority chovat. To je podle mého názoru hlavní problém celé této situace. Protože pokud má člověk autoritu, dokáže s druhými mluvit jako se sobě rovnými, tak ho jako autoritu i ostatní vidí a uznávají ho.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ANTIER, E. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
- BIDDULPH, S. *Výchova kluků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-161-1.
- CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada Publishing, 1994. ISBN 80-7169-082-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-1-8.
- DOBSON, J. *Výchova chlapců*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-082-9.
- ERB, H. *Násilí ve škole, jak mu čelit*. Praha: Amulet s.r.o., 2000. ISBN 80-86299-22-8.
- FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HELUS, Z., aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 14-722-79.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-548-82.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRÁLÍKOVÁ, M., SINGEROVÁ-NEČESANÁ, J. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN 14-551-85.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0818-3.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005.

ISBN 80-7315-102-2.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009.

ISBN 978-80-247-2310-5.

NOVÁK, T., CAPPONI, V. *Sám proti agresí*. Praha: Grada Publishing, 1996.

ISBN 80-7169-253-0.

PIKOUSOVÁ, O. *Co hrozí učitelkám ZŠ?* Učitelské noviny, 2010, č.1, s. 17.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PONĚŠICKÝ, J. *Fenomén ženství a mužství*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-350-4.

PORTMANNOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou*. Praha: Portál, 1996.

ISBN 80-7178-094-4.

PREUSCHOFF, G. *Výchova dívek*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-207-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

STOPPARDOVÁ, M. *Dospívajícím dívkám*. Martin: Neografia, 1992.

ISBN 80-85186-55-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum,

2001. ISBN 80-7184-488-8.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 .....	49
Graf č. 2 .....	50
Graf č. 3 dívky .....	50
Graf č. 4 chlapci .....	50
Graf č. 5 .....	51
Graf č. 6 dívky .....	51
Graf č. 7 chlapci .....	51
Graf č. 8 .....	52
Graf č. 9 .....	53
Graf č. 10 .....	53
Graf č. 11 .....	54
Graf č. 12 dívky .....	55
Graf č. 13 chlapci .....	55
Graf č. 14 .....	57
Graf č. 15 .....	58
Graf č. 16 .....	58
Graf č. 17 .....	59
Graf č. 18 .....	60

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 8. A 9. TŘÍD MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT

Příloha P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT





## **DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 8. A 9. TŘÍD MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT**

Milí žáci 8. a 9. tříd Masarykovy ZŠ Lanžhot,

jmenuji se Eliška Uhrová a jsem studentkou 3. ročníku sociální pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych vás požádat o vyplnění dotazníku, který se týká nejčastějších projevů agrese na základní škole. Na základě vámi vyplněných dotazníků budu moci zhodnotit stav agrese na základní škole v mé bakalářské práci, jejíž téma má název Projevy agrese mezi žákem a učitelem. Dotazník i výzkum jsou anonymní.

### **Pokyny k vyplnění:**

U níže uvedených odpovědí volte vždy pouze jednu možnost. Zvolenou odpověď označte křížkem do příslušného pole. V případě, že se zmýlíte, celé pole zabarvěte a označte křížkem jiné pole. Otázka č.1 a č.7 nabízí také odpověď („jiná odpověď“). V případě, že by vám nevyhovovala žádná z uvedených odpovědí, zaškrtněte, prosím, „jiná odpověď“ a odpovězte vlastními slovy. Poslední čtyři otázky dotazníku jsou otevřené (tzn. vypisujete sami svůj názor), pište, prosím, hůlkovým písmem.

**Pohlaví:** žena - muž (zakroužkujte)

**Věk:**.....

**Třída:**.....

### **1. Jak budeš reagovat, když vás učitel překvapí nečekanou písemnou prací?**

#### **Jak se zachováš?**

rychle otevřu sešit a snažím se ještě něco přečíst, ale stejně vím, že už to nemá cenu

budu zaskočený/á nečekanou písemnou prací

budu nadávat, vztekat se

jiná odpověď .....

#### **Co budeš cítit?**

úzkost

budu se cítit podvedený/á

budu naštvaný/á

zlost

lítost

budu nervózní

budu ustrašený/á

panika („já to neumím“)

## **2. Jak se budeš cítit (co budeš cítit), když dostaneš neprávem poznámku?**

budu cítit nespravedlnost od učitele

budu se cítit ukřivděně

budu mít zlost, vztek na učitele

budu naštvaný/á

bude mi to jedno

### **Stává se ti to?**

ano

ne

stalo se mi to jednou

## **3. Jak se budeš cítit, když dostaneš právem poznámku?**

bude mi to jedno

poníženě (trapně) před třídou

bude mi to líto, zamyslím se nad sebou

budu mít strach, co na to řeknou rodiče

uznávám to, je to moje chyba

### **Stává se ti to?**

ne

občas

stalo se mi to mnohokrát

**4. S kamarády děláte něco, co se dělat nemá (např. kouříte na školních záchodech, ničíte majetek školy apod.) a přistihne vás učitel.**

**Jak se zachováš?**

nechám se potrestat (přiznání)

budu se vymlouvat (já jsem přece nic neudělal/a)

budu mlčet a čekat, jak se celá situace vyvine

budu přemlouvat a prosit učitele, aby to nikomu neřekl

nevím

**Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu se stydět sám/sama za sebe

budu se cítit trapně

budu cítit lítost, že jsem něco takového udělal/a

budu se cítit trapně a zároveň našťvaně, že nás učitel nachytal

**5. Učitel tě obviní z něčeho, co jsi neudělal/a.**

**Jak se zachováš?**

pokusím se v klidu učiteli vysvětlit, že jsem opravdu nic neudělal/a

začnu se s učitelem hádat

budu nadávat a budu se snažit vysvětlit, co se vlastně stalo

budu udivený/á o čem to učitel mluví a nevydám ze sebe ani hlásku

**Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu cítit nespravedlnost od učitele

budu se cítit našťvaně

budu cítit zlost, vztek

je mi do breku

nevím

## **6. Učitel tě obviní z něčeho, co jsi opravdu udělal/a.**

### **Jak se zachováš?**

přiznám se a přijmu trest

omluvím se, ale trest nepřijmu

budu tvrdit, že jsem nic neudělal/a, ale trest přijmu

budu nadávat (není to fér, že mě učitel odhalil)

budu se vymlouvat a říkat, že to není pravda

### **Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu se stydět

budu se cítit trapně před spolužáky i před učitelem

budu se cítit provinile (pocit viny)

bude mi to líto

bude mi to jedno

budu naštvaný/á, že mě nachytali

## **7. Máš někdy pocit, že si na tebe zasednul některý z učitelů?**

ano

ne

### **Proč si to myslíš?**

neustále mě vyvolává k tabuli

skoro pokaždé mě hůře ohodnotí (dostanu horší známku, než kterou bych si zasloužil/a)

stále mě napomíná (neoprávněně) i když já za nic nemůžu

stále mě sleduje

mám pocit, že spolužákům dává učitel jednodušší otázky (že se mě snaží potopit) při zkoušení

jiná odpověď .....

**8. Při zkoušení se tě učitel snaží očividně potopit (nedává ti možnost, aby ses vyjádřil/a).**

**Jak se zachováš?**

poprosím učitele, aby mi nedával otázky, abych mohl/a mluvit sám/sama

budu se snažit odpovědět na všechny otázky a po hodině si s učitelem promluví

mlčím (mám v očích slzy, je to nefér)

nic s tím nenadělám, ale na toho učitele budu nadávat kudy budu chodit

pohádám se s učitelem, řeknu mu, co si myslím

zeptám se učitele, proč mě nenechá mluvit

**Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu se cítit ukřivděně

bude mi líto, že je ke mně učitel takový

budu naštvaná/ý

bude mi trapně

je mi to jedno

budu mít pocit, že si na mě učitel zasednul

**9. Co tě nejvíce rozčiluje při kontaktu s učitelem?**

rozčiluje mě, když mě učitel přehlíží (ignoruje mě)

ponižování od učitele

vadí mi, když mě učitel neustále pozoruje

vadí mi, když se učitel chová tak, jako by byl nejchytřejší a nejdokonalejší

vadí mi, když po mě učitel neustále něco chce ( běž pro pomůcky, utři tabuli apod.)

**10. Kvůli tomu, že si spolužák nepřípravil referát, dostane celá třída za trest test.**

**Budeš za to dávat vinu spíše spolužákovi nebo spíše učiteli?**

budu dávat vinu spíše spolužákovi

budu dávat vinu oběma

vina je spíše na straně učitele

### **Jak se zachováš?**

po hodině si to se spolužákem vyřídím

budu nadávat a řeknu učiteli, ať test napíše jen žák, který si nepřipravil referát (je to nefér)

bude mi to jedno (stalo se)

řeknu, že test nenapišu (nemá to cenu, stejně dostanu za 5, rezignace)

### **Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu cítit nespravedlnost vůči ostatním žákům od učitele

budu cítit zlost, vztek

budu mít divný pocit z této situace

budu naštvaný/á

budu se cítit zklamaně ze špatné známky, kterou dostanu

## **11. Patříš mezi méně oblíbené učitelovy žáky. Máš na učitele dotaz k probírané látce, učitel tě však ignoruje (případně ti řekne: „máš snad učebnici, najdi si to tam!“).**

### **Jak se zachováš?**

řeknu naštvane učiteli, že je tu od toho, aby mi látku vysvětlil, pokud jí nerozumím

ironicky učiteli poděkuji za pomoc, možná prohodím nějakou nemístnou poznámku

podívám se do učebnice a pokusím se najít látku tam

poprosím spolužáka, aby mi látku vysvětlil

budu si stěžovat u rodičů

### **Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu mít zlost na učitele

budu se cítit trapně před spolužáky při takové situaci

budu naštvaný/á

budu se cítit ponížene

budu uražený/á

**12. Při hodině tělesné výchovy tě učitel za každou cenu nutí ke cviku, ze kterého máš „strach“.**

**Jak se zachováš?**

řeknu učiteli, že tento cvik dělat nebudu, ať mi dá radši 5, nikdo mě nemůže nutit

udělám to i když mám strach

budu se vymlouvat na můj zdravotní stav

pokusím se učiteli vysvětlit, že se na ten cvik necítím, ať mě k němu nenutí, možná to zkusím příště

**Jak se budeš cítit (co budeš cítit)?**

budu mít strach a trému

bude mi trapně před spolužáky

budu mít zlost na učitele

budu mít divný pocit z toho, že jsem nedokázal/a překonat strach

bude mi to jedno, když ten cvik nebudu muset udělat

**13. Účastníš se aktivně nějakého sportu, tance, zpěvu, hry na hudební nástroj? Pokud ano, uveď, prosím, jakého. (Aktivně znamená, že alespoň jednou týdně chodíš na trénink nebo na hodinu zpěvu apod. nemyslí se tím např. hodina TV)**

**14. Máš sourozence? Pokud ano, kolik? A jak staré?**

**15. Hraješ počítačové hry, videohry? Pokud ano, uveď prosím o jaký druh her se jedná (např. bojové, závodní, skládačky, strategie, karty, bludiště apod.). Nevypisuj, prosím, přímo názvy her.**

**16. Co děláš, když máš vztek (na někoho nebo z nějakého důvodu)?**



## **DOTAZNÍK PRO UČITELE MASARYKOVY ZŠ LANŽHOT**

Vážený učitelé Masarykovy ZŠ Lanžhot,

jmenuji se Eliška Uhrová a jsem studentkou 3. ročníku sociální pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych vás požádat o vyplnění dotazníku, který se týká nejčastějších projevů agrese na základní škole. Na základě vámi vyplněných dotazníků budu moci zhodnotit stav agrese na základní škole v mé bakalářské práci, jejíž téma má název Projevy agrese mezi žákem a učitelem. Dotazník i výzkum jsou anonymní.

**Pohlaví:** žena - muž (zakroužkujte)

**Věk:**.....

**1. Jak se zachováte, když přijdete do třídy a žáci nesedí na svých místech? Jaká bude vaše nejostřejší reakce? Jaká bude vaše nejmírnější reakce?**

**2. Jak byste reagoval/a na chování žáka, který vám odmlouvá a používá „vulgární výrazy“? Jaká by byla vaše nejostřejší reakce a jaká by byla vaše nejmírnější reakce?**

**Jak se budete cítit v takové situaci?**

**3. Vadí vám, když žák při vyučovací hodině nevěnuje plně pozornost probírání učiva a krátí si „dlouhou chvíli“ jinou a pro něj zábavnější činností?**

**4. Ohodnotíte žáka známkou za 5, ten však s tímto hodnocením nesouhlasí. Jak se zachováte?**

**Jak se budete v této situaci cítit?**

**5. Změnilo se podle vás chování žáků vůči učiteli za posledních 20 let?**

**6. Představte si, že učíte nebo suplujete hodinu tělesné výchovy a žákyně 9. třídy zaujmou při této hodině odmítavý postoj vůči vašim požadavkům. Podle vyučovacího plánu byste měli v této vyučovací hodině splnit gymnastická cvičení, ale žákyně 9. třídy vám s opovržením oznámí, že se těmto cvikům věnovat nebudou. Jak se zachováte?**

**Jak se budete v této situaci cítit (co budete cítit)?**

**7. Jaké chování žáka vás nejvíce rozčílí?**

**8. Při hodině informatiky (při práci na počítači) někteří žáci i přes váš výslovný zákaz navštěvují různé webové stránky. Dokáže vás takové jednání vyvést z míry nebo budete dělat, že to nevidíte?**

**9. Vaše třída jede na exkurzi do nedalekého města, kde navštíví 60 m vysokou rozhlednu. Před vstupem na rozhlednu dáváte žákům instrukce o tom, jak se mají na rozhledně chovat. Žáci vašich instrukcí neuposlechnou (např. naklání se přes zábradlí). Jak se zachováte?**

**Jak se budete v této situaci cítit (co budete cítit)?**

**10. Při dozoru na chodbě vám bude sděleno, že skupina žáků kouří na záchodech. Jak zareagujete, když přijdete na WC? Budete mít „zadostiučinění“ z toho, že jste je při kouření přistihl/a nebo budete spíše pohoršení? Jak se zachováte?**

**11. Jak budete reagovat na situaci, když si z vás žáci vystřelí (např. rozdrčená křída na židli)?**

**Jak se budete v této situaci cítit (co budete cítit)?**

**12. Máte nějaký koníček, kterému se aktivně věnujete (např. sport, tanec, hra na hudební nástroj apod.)?**

**13. Máte děti? Pokud ano, jak staré?**

**14. Co děláte, když máte vztek (na někoho nebo z nějakého důvodu)?**