

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30>

Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy

Influence of Student's Aggressivity Rate to School Classroom Climate

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Jitka Svobodová

Abstract

The aim of research paper is to find out if aggressive behaviour rate of individuals is influential in classroom climate. For this purpose, we are going to use quantitative research, that evaluates higher and lower rate of physical and verbal aggressivity, hostility and rage to the fundamental aspects creating classroom climate: e.g. relations among classmates, viewing of teacher as a source of support and persons with equal access as well, transfer of learning between school and family, preference for competition and events perception during time breaks at school. The questionnaire research has been accomplished with 205 elementary school respondents in total, realised in 2020/2021. There have been used standardized tools – czech verzion of The Buss and Perry Aggression Questionnaire and Classroom climate questionnaire (Mareš, Ježek). The questionnaires data are evaluated and statistically processed.

Keywords: Aggression. Aggressive behaviour. Growing up period. Classroom climate.

Úvod

Agresivita a konkrétní agresivní chování se v různých podobách prolíná celou historií lidstva. Ačkoliv je v laické veřejnosti většinou vnímána pouze jako negativní jev, jedná se o zcela přirozený osobnostní rys, kterým disponuje každý, a to ve značně individuální míře. Téma agresivity jako sociálně patologického jevu dětí a mládeže ve školním prostředí považujeme za velmi aktuální a zajímavé. Z hlediska psychologie, sociologie, dalších vědních oborů a jejich výzkumů je tato problematika neustále zkoumána a řešena. Agresivní chování se stává nedílnou součástí života člověka, a to zejména pod vlivem médií a vůbec celého kyberprostoru. Objevuje se v kolektivech, bez ohledu na věk či sociální zařazení. Můžeme se s ní tak setkat ve školách, v zaměstnání i rodině. Tento článek se zabývá mírou agresivního chování a jeho vlivem na klima školní třídy. Toto téma je v dnešní společnosti velmi aktuální, o čem svědčí i řada realizovaných výzkumů na toto téma. Agresivita je výrazným rizikovým faktorem, který může mít různé zdroje, jednak osobnostní (např. impulsivita), tak i situační

(reakce na frustraci). Velkou roli hraje i to, jakým způsobem jsou dané agresivní projevy mířeny. Časté agresivní chování u dětí školního věku může mít vliv na klima školní třídy a negativně tak ovlivňovat celý edukační proces.

Základní teoretické vymezení studované problematiky

Pojmy agrese, agresivita agresivní chování bývají v odborné literatuře vymezeny nejednotně. Například Orel a Facová (2009) mají za to, že agrese zahrnuje mnoho hledisek. Roli při jejím vymezení totiž hraje, na koho je směřována, zda k sobě samotnému či vůči někomu jinému. O agresi pak autoři konkrétně hovoří jako o pozorovatelném útočném jednání, jehož záměrem je někoho (člověka, zvíře, rostlinu) nebo něco (neživou věc, překážku aj.) poškodit.

Martínek poměrně podobně uvádí, že za agresi lze považovat *...výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.* (2009, s. 9). Výrost má za to, že agrese prezentuje *...chování, které cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji.* (2008, s. 268). Z výše uvedených definic se jeví, že agrese vždy vede k něčemu negativnímu, což však popírá např. Říčan a Janošová, kteří uvádějí, že agrese nemusí být v první řadě vždy něco špatného. Například ve sportu bývá agrese neškodná a někdy dokonce nezbytná. Stejně tak jako např. v některém zaměstnání (policista během výkonu své práce musí zneškodnit zločince) (Říčan, Janošová, 2010).

Pojem agresivita představuje útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost vůči agresi. V širším pojetí tak lze vnímat schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení určitého cíle a schopnost odolávat těžkostem. Jde o do určité míry typický znak osobnosti jedince. V nejširším slova smyslu může prezentovat dispozici k agresivnímu chování. Všichni lidé jsou vybaveni její jistou mírou, dává tak ve společnosti šanci na přežití. Jedinec nadaný vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, se svou agresivitou těžce bojuje, neboť ovládá jeho život a způsobuje vážné komplikace v mezilidské komunikaci. Oproti tomu jedinec s nízkou mírou agresivity je obvykle schopen ve vypjatých situacích kompromisu, dohody a smíru, okolí ho pokládá za diplomatického, komunikativního, společenského. (Martínek, 2009).

Fischer a Škoda definují pojem agresivní chování, který prezentuje *...porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí.* (2009, s. 45). Jde tedy o termín odlišný od agrese i agresivity.

Podle Látalové (2013) je agresi možné dělit podle různých měřítek, například podle cíle agrese (vůči sobě, vůči jiným lidem, vůči předmětu), druhu agrese (fyzická, verbální, přímá, nepřímá) nebo podle příčin agrese (např. vyplývající z nemoci). Nejrozšířenější a zřejmě nejvíce heuristicky cenné je rozdělení agrese na předem připravenou a impulzivní. Dopředu

připravená agrese prezentuje plánované chování, které není charakteristicky spojeno s frustrací nebo bezprostředním ohrožením. Taková agrese může být také definována termínem predátorská, instrumentální či aktivní. Předem připravené násilí či agrese nesouvisí s excitací autonomního nervového systému, je plánováno s čistou myslí a jasným cílem. V této studii je použito dělení agrese na fyzickou agresi, verbální agresi, vztek a hostilitu. Toto dělení vychází z použitého výzkumného nástroje a běžně se používá při výzkumu agrese a agresivního chování u žáků a studentů (viz např. Dubihlela, Surujlal, 2012).

Z hlediska výskytu a vlivu agresivity ve třídách a na třídní klima lze zmínit např. výzkum 1003 učitelů a 3166 žáků 7., 8. a 9. tříd základních škol provedený Csémym, Hrachovinovou et al. (2014). Z jejich výzkumu vyplynulo, že většinou se ve třídách učitelé setkávají se slovní agresi a tato agrese se v průběhu let zvyšuje. Poměrně časté je i záměrné ničení majetku školy nebo věcí jiných žáků jako důsledek agrese. Agresivní chování žáků má ve vztahu k třídnímu klimatu poměrně významný vliv na spokojenost pedagoga s jeho profesí a na jeho duševní pohodu. Navíc učitelé, kteří byli vystaveni či se častěji setkali s agresivním chováním žáků, bývají méně spokojeni v učitelské profesi. Z názorů pedagogů vyplynulo, že agresivita mezi žáky výrazně ztěžuje výuku a zhoršuje klima ve třídě. Faktor agrese a četnost jeho výskytu současně představuje jeden ze zásadních komponentů, které významně ovlivňují pohodu dětí ve škole a jejich subjektivní vnímání školní reality, tedy i jimi vnímané třídní klima.

Ze zahraničního výzkumu Goldstein et al. (2008) provedeného mezi 1335 adolescenty zase vyplynulo, že adolescenti, kteří byli ve školách a jejich třídách vystaveni vysoké míře agrese, následně vnímali svou třídu jako méně bezpečnou a byli i méně spokojeni s celkovou společenskou atmosférou ve škole.

Metodologie

Hlavní výzkumný problém v této empirické studii je definován takto: „Jaký vliv má projevovaná agrese žáků na 2. stupni základních škol na klima školní třídy?“. Jedná se o kauzální výzkumný problém, ze kterého jsou odvozeny následující výzkumné otázky:

1. Jaký vliv má projevovaná míra fyzické agrese žáků na jednotlivé oblasti klimatu školní třídy?
2. Jaký vliv má projevovaná míra verbální agrese žáků na jednotlivé oblasti klimatu školní třídy?
3. Jaký vliv má projevovaná míra vzteku žáků na jednotlivé oblasti klimatu školní třídy?
4. Jaký vliv má projevovaná míra hostility žáků na jednotlivé oblasti klimatu školní třídy?
5. Jaký vliv má projevovaná míra celkové agresivity žáků na jednotlivé oblasti klimatu školní třídy?

Tyto výzkumné otázky jsou odvozeny od výzkumného nástroje Buss and Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), který s těmito kategoriemi pracuje. Na základě vymezených výzkumných cílů byly formulovány tyto výzkumné hypotézy:

- H1: Žáci s nižší mírou fyzické agrese hodnotí jednotlivé oblasti klimatu školní třídy stejně jako žáci s vyšší mírou fyzické agrese.
- H2: Žáci s nižší mírou verbální agrese hodnotí jednotlivé oblasti klimatu školní třídy stejně jako žáci s vyšší mírou verbální agrese.
- H3: Žáci s nižší mírou vzteku hodnotí jednotlivé oblasti klimatu školní třídy stejně jako žáci s vyšší mírou vzteku.
- H4: Žáci s nižší mírou hostility hodnotí jednotlivé oblasti klimatu školní třídy stejně jako žáci s vyšší mírou hostility.
- H5: Žáci s nižší mírou celkové agresivity hodnotí jednotlivé oblasti klimatu školní třídy stejně jako žáci s vyšší mírou celkové agresivity.

Jednotlivé výzkumné hypotézy byly formulovány jako nulové. Ověřovány byly pomocí software Statgraphics Centurion XVI. na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Nejprve byla provedena analýza pomocí Fisher-Snedecorova F-testu pro zjištění skedasticity dat. Poté byl použit příslušný typ Studentova t-testu při shodných nebo neshodných rozptylech.

Výzkumný vzorek tvořilo 205 respondentů, kteří byli vybráni z. 6., 7., 8. a 9. ročníku základní školy. Vzhledem k protiepidemickým opatřením platným v době realizace výzkumné studie je jednalo odostupný výběr. Zadávání dotazníků bylo v kompetenci třídního učitele, bylo konzultováno s metodikem prevence a ředitelem školy. Zadání dotazníku byl vždy přítomen i výzkumník.

Jako výzkumné nástroje byl použit dotazník BPAQ a dotazník Klima školní třídy autorů Mareše a Ježka. Dotazník BPAQ tvoří 29 položek, které měří hněv, hostility, verbální a fyzickou agresivitu. Respondenti své odpovědi zaznamenávají na pětibodové Likertově škále (vůbec nesouhlasím – spíš nevystihuje – nemůžu se rozhodnout – spíš vystihuje – úplně vystihuje). Pouze dvě otázky jsou skórovány reverzibilně, a to otázka 9 a 16. Rozdělení položek v rámci škál je následující:

- Hostilita: 15, 17, 24, 7, 20, 10, 26, 3.
- Hněv: 12, 19, 23, 9, 1, 28, 18. (Položka č. 9 je reverzibilně skórována.)
- Fyzická agresivita: 8, 25, 22, 29, 2, 13, 16, 11, 5. (Položka č. 16 je reverzibilně skórována.)
- Verbální agresivita: 4, 21, 14, 6, 27.

Dotazník Klima školní třídy zjišťuje, jak žáci vnímají situaci ve své třídě. Nástroj je zaměřen na vztahy žáků se spolužáky, na spolupráci se spolužáky, na vnímanou oporu od učitele, na rovný přístup učitele k žákům, na přenos naučeného mezi školou a rodinou, na preferenci soutěžení ze strany žáků a na dění o přestávkách. Dotazník je použitelný pro 2. stupeň základních škol a všech typů středních škol.

Výsledky

Respondenti byli nejprve otestováni nástrojem BPAQ. Na základě výsledků testu pak byli rozděleni do dvou polovin v každé ze sledovaných kategorií. Jedna polovina představovala respondenty s vyšší mírou výskytu agrese v dané kategorii a druhá polovina byla složena z respondentů s nižším výskytem agrese v dané kategorii. Dále byli respondenti otestováni dotazníkem Klima školní třídy a výsledky hodnocení klimatu školní třídy pak byly porovnávány mezi skupinu žáků s nižší a vyšší mírou agresivity v dané oblasti. Výsledky ukazuje souhrnná komplexní tabulka.

Tab. I. Porovnání vnímání aspektů klimatu školní třídy v závislosti na míře agrese

Složky klimatu školní třídy	fyzická agrese	verbální agrese	vztek	hostilita	celková agrese
Dobré vztahy se spolužáky	P = 0,023	P = 0,104	P = 0,095	P = 0,023	P = 0,017
Spolupráce se spolužáky	P = 0,330	P = 0,957	P = 0,829	P = 0,987	P = 0,729
Vnímaná opora od učitele	P = 0,022	P = 6,58.10 ⁻⁴	P = 0,347	P = 0,790	P = 0,018
Rovný přístup učitele k žákům	P = 7,42.10 ⁻⁴	P = 2,41.10 ⁻³	P = 0,503	P = 0,417	P = 0,013
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	P = 0,011	P = 0,010	P = 0,026	P = 0,663	P = 0,006
Preference soutěžení mezi žáky	P = 0,733	P = 0,143	P = 0,019	P = 0,016	P = 0,467
Dění o přestávkách	P = 0,483	P = 0,616	P = 0,559	P = 0,245	P = 0,437

V tabulce jsou uvedené hodnoty pozorované hladiny významnosti, která se vztahuje k provedeným t-testům porovnávajícím středovou hodnotu (zde aritmetický průměr) dvou nezávislých výběrů dat. Hodnoty podbarvené šedě ukazují, že daný aspekt klimatu školní třídy je statisticky významně lépe hodnocen žáky s nižší mírou daného typu agrese. Naopak černě podbarvené hodnoty ukazují, že daný aspekt klimatu školní třídy je statisticky významně lépe hodnocen žáky s vyšší mírou daného typu agrese. Nepodbarvené hodnoty ukazují případy, kdy na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi obou skupin respondentů. Z výsledků vyplývá, že agrese žáků má poměrně velký vliv na klima školní třídy. Nejvíce je mírou agrese ovlivněn přenos naučeného mezi školou a rodinou. Položky v této kategorii porovnávají učení v rodině a ve škole a ukazují tak důležitost pozitivního klimatu pro efektivitu edukačního procesu. V souladu s očekáváním ovlivňuje nízká míra agrese dobré vztahy se spolužáky. Oproti očekávání však agrese neovlivňuje spolupráci se spolužáky. Při interpretaci však musíme počítat i s tím, zda ve školách vůbec spolupráce se spolužáky systematicky probíhá, nebo zda stále výrazně převažují frontální strategie řízení učební činnosti žáků ve třídě, které spolupráci mezi žáky nepodporují. Celkově má na

klima školní třídy největší vliv fyzická agrese, která ovlivňuje nejvíce aspektů klimatu školní třídy a promítá se evidentně výrazně i do celkové míry agrese. Za pozornost stojí i fakt, že jak fyzická tak verbální agrese se promítá do vnímaného přístupu učitelů k žákům. Žáci s nižší mírou fyzické i verbální agrese vnímají přístup učitelů a oporu, kterou od nich očekávají, jako statisticky významně lepší. Vyšší míra agrese u žáků, v tomto případě vzteku a hostility, souvisí s vyšší mírou soutěživosti a rivality mezi žáky. Tento aspekt se však ve světle klimatu školní třídy ukazuje jako kontraproduktivní.

Diskuse

Z výsledků výzkumu v této studii vyplývá, že jsou vztahy se spolužáky ve třídě hodnoceny častěji hůře žáky s vyšší mírou fyzické agrese, s vyšší mírou hostility a s vyšší celkovou mírou agrese. Je zřejmé, že pokud určitá skupina žáků (tj. žáků s vyšší mírou zmíněných forem agrese) není spokojena se vztahy ve třídě, klima třídy nebude vnímáno jako příznivé a bezpečné. Toto zjištění (konkrétně vliv vyšší míry fyzické agrese na hodnocení vztahů ve třídě) potvrdila ve svém výzkumu Vrailas Bateman (2018), která navíc zjistila, že žáci s vyšší mírou fyzické agrese častěji vnímají chování žáků jako provokující, tedy jejich hodnocení vztahů ve třídě či jednání spolužáků je dle nich významnou příčinou fyzické agrese. Lewis (2011) ve svém výzkumu prokázal, že agrese některých žáků ve třídě je podněcována chováním učitele a učitel se tak může stávat osobou, která do určité míry zapříčiňuje hodnocení vztahů se spolužáky ze strany žáků s vyšší mírou agrese jako negativní. Pokud učitel vykazuje tendenci direktivního vedení, zcela odmítá agresi žáků, neusiluje o porozumění tohoto stavu a nesnaží se jej změnit, dochází k narušování koheze třídního kolektivu, což tedy posléze vede k tomu, že žáci s vyšší mírou agrese považují vztahy ve třídě jako méně příznivé. Podle McGiboneye (2016) přítomnost agrese u některých žáků vede k tomu, že jsou následně hodnoceny celkově vztahy ve třídě jako méně kladné, hůře je také hodnoceno třídní klima, přičemž dle autora je v tomto ohledu závažná zejména agrese chlapců.

Spolupráce se spolužáky ve třídě je podle Mareše a Ježka (2012) velmi úzce propojena se škálou dobrých vztahů, což ovšem v realizovaném výzkumu potvrzeno nebylo. Tato kategorie třídního klimatu se jako jediná ukázala zcela nezávislá na míře agrese, ať již jde o agresi fyzickou, verbální, hněv, hostilitu či agresi celkovou. Jistá míra agrese je zřejmě mezi spolužáky tolerována či chápána jako normální chování a není brána jako relevantní důvod, který by výrazně omezoval spolupráci žáků. Vzájemná kooperace je ostatně jednou z cest, jak agresi jedinců v určité sociální skupině eliminovat.

V souvislosti s touto oblastí třídního klimatu však nabývá na významu role učitele, přičemž vnímaná opora od učitele byla dalším z aspektů klimatu školní třídy, kterou použitý výzkumný nástroj zkoumá. Jak prokázali Montero-Montero et al. (2021) ve svém výzkumu provedeném na vzorku 2 011 studentů ve věku 12-18 let, opora učitele má značný vliv na klima ve

třídě a míru agresivity ve třídě. Slepíčka, Slepíčková a Mudrák (2018) vysvětlují, že učitel nutně musí reagovat na agresi ve třídě, musí ji trestat, nicméně v tomto ohledu je klíčové, jak je k trestu přistoupeno. Trest by měl následovat ihned po výskytu určitého agresivního jednání, především by však měl mít pozitivní dopad na žáka, který se takového jednání dopustí. V realizovaném výzkumu bylo zjištěno, že vyšší oporu ze strany učitele vnímají žáci s nižší mírou fyzické a verbální agrese a dále žáci s nižší celkovou agresí. Je tedy zapotřebí, aby si byli učitelé vědomi této skutečnosti a v případě žáků s vyšší mírou uvedených typů agrese usilovali o to, aby tito žáci vnímali učitele jako osobu podpůrnou, která sice pochopitelně odmítá jejich případné agresivní jednání tolerovat či dokonce podporovat, zároveň však usiluje o porozumění jeho příčin a dokáže ocenit, pokud se těmto žákům daří chovat se ke svým spolužákům či samotnému učiteli kladně a prosociálně. Tím je možné příznivě působit jak na tyto žáky (i ve smyslu snižování výskytu dílčích projevů agresivního chování), tak i na třídní klima, což následně též působí inhibičně ve vztahu k agresivnímu jednání žáků.

V provedeném výzkumu byly získány shodné výsledky v případě vnímané podpory ze strany učitele a vnímání rovného přístupu učitele k žákům co se týká fyzické, verbální a celkové míry agrese. Ukazuje se zde vysoká míra korelace mezi oběma aspekty klimatu školní třídy ($r = 0,69$). Pokud žáci s vyšší mírou verbální, fyzické a celkové agrese častěji uváděli, že se jim dostává ze strany učitele méně podpory, tyto skupiny žáků pak též častěji než skupiny žáků s nižší mírou těchto forem agrese uváděli, že učitel nevykazuje rovný přístup k žákům. Tento výsledek je v souladu se zjištěním Lewise (2011), který též ve svém výzkumném šetření na vzorku 592 žáků 6. tříd a dále 2 938 žáků ze 7., 9. tříd a 2. ročníku střední školy prokázal, že žáci s vyšší mírou agrese častěji hodnotí své učitele jako nespravedlivé v přístupu k žákům. Mareš a Ježek (2012) uvádějí, že v zásadě všechny třídy hodnotí přístup učitele jako spravedlivý (rovný). V popsáném výzkumu byly u této oblasti získány u obou skupin žáků (s nižší i vyšší mírou zkoumaných forem agrese) též nejvyšší hodnoty, v porovnání s dalšími oblastmi. Hodnoty nižší než 3,5 by podle autorů měly vést u učitelů ke zvýšení pozornosti na téma třídního klimatu. Hodnoty v této oblasti však byly v naší výzkumné studii vyšší, což mimo jiné značí, že je ve sledovaných třídách z tohoto hlediska klima bezpečné.

Přenos naučeného mezi školou a rodinou by měl podle Mareše a Ježka (2012) v případě pozitivního třídního klimatu dosahovat též potřebných hodnot (tyto hodnoty by neměly klesat pod hodnotu 2,8 a nad hodnotu 4,6), což bylo ve výzkumném šetření naplněno. I z tohoto hlediska tak bylo třídní klima hodnoceno žáky kladně. Za pozornost však stojí, že se v tomto hodnocení lišili žáci s rozdílnou mírou vybraných forem agrese, konkrétně tedy byla tato oblast hůře hodnocena žáky s vyšší mírou agrese fyzické, verbální, celkové a též s vyšší mírou vzteku. Toto zjištění prokazuje tedy poměrně zřetelně tvrzení Fischera a Škody (2009), že za vyšší mírou agrese lze vnímat sociokulturní

dispozici, kdy se agresivní tendence rozvíjí vlivem sociálních faktorů, především sociálním učením. Velmi významnou roli v tomto ohledu má podle autorů rodina. Zcela jistě by tak mělo být samozřejmostí, aby škola (relevantní osoby, tj. třídní učitel, následně zejména školní psycholog, metodik prevence, případně sociální pracovník nebo sociální pedagog, pokud jsou ve škole tyto pozice obsazeny) v případě výskytu těchto forem agrese usilovala o posílení kooperace s rodinou a podporovala rodiče těchto žáků v tom, aby se svým dětem více věnovali, aby byli vhodnými vzory k nápodobě. Jak uvádějí Mareš a Ježek (2012), nízké hodnoty na škále přenosu naučeného mezi školou a rodinou značí riziko snížené motivace daných žáků k dobrým školním výsledkům, což se opět negativně promítá do třídního klimatu.

Další oblastí klimatu školní třídy je preference soutěžení ze strany žáků. To, že žáci spolu soupeří, není podle Mareše a Ježka (2012) negativní, neboť tento jev zvyšuje motivaci k podávání vyšších výkonů ve škole. Ovšem je zapotřebí, aby ve třídě existovala optimální míra soupeření mezi žáky, zajištěná dostatečnou kooperací, aby mohli vysokých výkonů dosahovat relativně všichni žáci. V opačném případě příliš velká rivalita mezi žáky vede ke zhoršení třídního klimatu. Dle Čapka (2014) pomáhá, když je ve třídě ve větší míře zastoupena skupinová práce, přičemž je vhodné vytvářet smíšené skupiny (děvčata i chlapci), aby nevznikaly ve třídě oddělené skupiny dívek a chlapců, které mezi sebou vykazují určitý odstup, což se opět negativně promítá do koheze třídy a kvality třídního klimatu. V případě soutěžení ze strany žáků byla v realizovaném výzkumu zjištěna častější preference kompetitivnosti u žáků s vyšší mírou vzteku a hostility. Podle Skopala, Dolejše a Suché (2014) souvisí hostilita, kterou zkoumá dotazník BPAQ, s nízkou mírou tolerance a negativními vztahy s okolím. Z výzkumu Dolejše a Orla (2017) vyplynulo, že všechny formy agrese sledované v dotazníku BPAQ úzce souvisí s impulzivitou, která se tedy pojí i s mírou prožívaného vzteku. Výsledky vztahující se k oblasti preference soutěžení ze strany žáků tedy poukazují na to, že je zapotřebí u žáků s vyšší mírou vzteku a hostility podporovat zvýšení frustrační tolerance a kladný vztah k druhým. V případě školní třídy je důležité využívat všech možností, kdy může celá školní třída prožívat společně příjemné a nekonfliktní situace, v nichž jsou přijímáni všichni žáci. Spolužáci žáků s vyšší mírou těchto forem agrese by měli být podporováni v tom, aby své spolužáky nevnímali jako konkurenci. Pokud tyto žáci navíc dosahují horších školních výsledků, je pochopitelné, že se u nich narůstá vztek a snižuje se tolerance vůči těmto situacím. Pro kvalitní a příznivé třídní klima je tedy důležité, aby učitelé nekladli příliš velký důraz na výkon, který může pro žáky znamenat permanentní frustraci. To je pak velmi důležité např. v posledních ročnících základní školy, kdy se žáci připravují na přijímací řízení na střední školu. Impulzivitu (vztek či nízkou frustrační toleranci) lze dle Dolejše a Orla (2017) příznivě ovlivňovat prostřednictvím kognitivně-behaviorálních návyků, s čímž by tedy žákům s vyšší formou agrese mohli pomoci nejen odborníci mimo školu (psychologové,

psychoterapeuti), ale též např. metodici prevence, školní psychologové či speciální pedagogové.

Poslední sledovanou oblastí bylo dění o přestávkách. Mareš a Ježek uvádějí, že tato škála „pouze zjišťuje, zda jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku či nikoliv. Vysoké hodnoty v této škále indikují potenciální problémy v žákovském kolektivu spíše než v organizaci přestávek.“ (2012, s. 23). Vysoké hodnoty v této oblasti ve sledovaném souboru žáků zjištěny nebyly. Obecně ve všech sledovaných oblastech klimatu školní třídy nebyly zjištěny hodnoty, které by vybočovaly z běžných populačních intervalů Třídy, které oslovení žáci navštěvují, tak patrně nevykazují sníženou kvalitu třídního klimatu. To však neznamená, že je kvalita třídního klimatu hodnocena všemi žáky stejně. Při zohlednění sledovaných forem agrese bylo realizovaným výzkumem prokázáno, že oblast dění o přestávkách hodnotili hůře pouze žáci s vyšší mírou hostility. Rozdíl však nebyl statisticky významný. Hostilita podle Skopala, Dolejše a Suché (2014) reprezentuje kognitivní komponentu chování. V dotazníku BPAQ se k hostilitě vztahují položky reflektující nedůvěru jedince vůči druhým lidem, podezíravost, zvýšené (a nepatřičné) vnímání nespravedlnosti. Vzhledem k tomu, že se výzkumu zúčastnili žáci 2. stupně základních škol, lze v případě těchto žáků doporučit věnovat zvýšenou pozornost práci třídního učitele s třídním kolektivem, zejména v rámci třídnických hodin. Tito žáci již mají ve větší míře rozvinuté kognitivní schopnosti, lze tak na konkrétních případech vysvětlovat příčiny určitého chování, snažit se zjistit, jaké aspekty chování vyvolávají v těchto žácích nejistotu, potřebu chránit sama sebe před druhými, které považují za nebezpečné a ohrožující jejich integritu i životní fungování. Třídní kolektiv, pokud v něm panují kladné vztahy, otevřenost a přijetí všech žáků bez ohledu na jejich specifika, včetně negativních vlastností, se tak může stát určitou terapeutickou skupinou pro tyto žáky, v nichž mohou získávat odlišné zkušenosti. K tomu je však zapotřebí, aby učitel dobře rozuměl dynamice a struktuře skupiny, případně lze doporučit přizvání externího odborníka, který bude s třídní skupinou patřičně pracovat.

Závěr

Ve zkoumaných třídách patrně existuje dobré třídní klima, neboť zjištěné hodnoty odpovídaly optimálním hodnotám jednotlivých oblastí třídního klimatu, které zkoumá dotazník Klima školní třídy. Přesto byly zjištěny rozdíly v hodnocení těchto oblastí některými skupinami žáků s vyšší mírou některých forem agrese. Zjištěno bylo, že fyzická a verbální agrese mají na kolektiv podobný vliv. Zhoršují vztah žáka se třídou a negativně je ovlivněn i vztah s pedagogem. Tyto vztahy nenarušuje vztek, který vede spíše k preferování soutěžení. Hostilita ovlivňuje vztahy podobně jako fyzická a verbální agresivita, ale ovlivňuje pouze vztah se třídou, nikoliv s učitelem. Více hostilní žáci preferují soutěživější prostředí a jsou spíše nespokojeni

s dním během přestávek. Celková agresivita narušuje vztah se spolužáky a pedagogem, zhoršen je přenos naučeného mezi školou a rodinou. Celková agresivita ovšem nevede k preferenci soutěživějšího prostředí a nemá vliv ani na vnímání dní během přestávek.

Na základě zjištěných výsledků byl vyzdvižen vliv třídního učitele (a pochopitelně i dalších učitelů) na kvalitu třídního klimatu a výskyt sledovaných forem agrese u žáků. Je důležité podporovat kohezi ve třídě, např. formou skupinové práce či aktivit mimo klasické vyučování (školní výlety, sportovní kurzy). Zároveň je také nezbytné neopomíjet podporu spolupráce mezi školou a rodinou. Agresivita žáků je rodinným prostředím značně ovlivněna. Ve školním prostředí může mít značně negativní vliv na školní prospěch, což se později v životě může promítat také do dosahování vlastních cílů v osobním i profesním životě. V případě, že se ve třídě vyskytuje větší počet žáků s problémy v chování z hlediska míry agresivity (či je agresivita jen několika žáků velmi výrazná, ztěžující fungování třídy) či je patrné, že se žáci necítí ve třídě dobře a třídní kolektiv tak nedisponuje kvalitním třídním klimatem, je vhodné zvážit přizvání externího odborníka, který bude s třídou po delší dobu pracovat.

Výsledky výzkumu nelze samozřejmě vzhledem k velikosti výzkumného vzorku a omezeným možnostem reprezentativnosti jeho výběru generalizovat. Bylo by tedy žádoucí provést obdobné šetření, které by tyto požadavky na výzkum naplňovalo. Při opakovaných zkušenostech dochází k fixaci určitých vzorců chování. Žáci, u kterých se vyskytuje vyšší míra agrese, se častěji setkávají s odmítáním. Při nedostatečně rozvinutých potřebných sociálních dovednostech se tak nejen upevňuje nevhodné chování, ale zároveň se tito žáci utvrzují v potřebě zaujímat vůči druhým lidem nepřátelský postoj. Je zapotřebí včasná intervence, ideálně již v mateřské škole.

I přes uvedené limity lze studii vnímat jako přínosnou. Toto téma je dosud málo probádané. V odborné literatuře je věnována pozornost kauzalitě mezi agresivitou a kvalitou třídního klimatu. Nepodařilo se však nalézt výzkum, který by obdobným způsobem zkoumal, jaká je spojitost s třídním klimatem a jednotlivými formami agrese, či jak žáci s vyšší mírou jednotlivých forem agrese vnímají dílčí oblasti třídního klimatu. Vzhledem ke skutečnosti, že narůstá ve školním prostředí agresivita, a to nejen mezi žáky, ale i ze strany žáků vůči učitelům, je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost prevenci. Žáci s vyšší mírou agresivity (zejména co se týče fyzické agrese, celkové agrese a hostility) se ocitají ve větším riziku výskytu sociálně-patologických jevů v dospělém životě. Tomu lze pochopitelně z velké části předejít. Škola nemůže nahradit roli rodiny, v mnoha případech však může být faktorem, který některé negativní působení rodiny oslabí, což zcela jistě platí v případě agresivního chování.

Bibliografie

- CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T. ET AL. 2014. Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol v ČR. Praha: CEPROS, 2014.
- ČAPEK, R. 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: 2., přepracované vydání.* Praha: Grada, 2014
- DOLEJŠ, M., OREL, M. 2017. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. <https://doi.org/10.5507/ff.17.24452524>
- DUBIHLELA, J., SURUJLAL, J. 2012. Anger, hostility, verbal aggression and physical aggression: correlates among South African university student-athletes psychology. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 2012, Vol. 18, No. 41.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů.* Praha: Grada, 2009.
- GOLDSTEIN, S., E., YOUNG, A., BOYD, C. Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008, Vol. 37, No. 6., pp. 641–654. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>
- LÁTALOVÁ, K. 2013. *Agresivita v psychiatrii.* Praha: Grada, 2013.
- LEWIS, R. 2011. Classroom Discipline in Australia. In EVERTSON, C., M., WEINSTEIN, C., S. (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues.* New York, London: Routledge, 2011.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.
- MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha: Grada, 2009.
- MONTERO-MONTERO, D., ET AL. 2021. The Mediating Role of Classroom Climate on School Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021, Vol. 18, No. 6, p. 5. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062790>
- OREL, M., FACOVÁ, V. 2009. *Člověk, jeho mozek a svět.* Praha: Grada, 2009.
- SKOPAL, O., DOLEJŠ, M., SUCHÁ, J. 2014. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
- SLEPIČKA, P., SLEPIČKOVÁ, I., MUDRÁK, J. 2018. *Rizikové chování ve sportu dětí a mládeže.* Praha: Karolinum Press, 2018.
- VRAILAS BATEMAN, H. 2018. The Relationship between Student's Psychological Sense of Community in the Classroom, Aggressive Behavior, and Academic Competence. *Athens Journal of Social Science*, 2018, Vol. 5, No. 2, p. 154. <https://doi.org/10.30958/ajss.5-2-2>
- VÝROST, J. 2008. *Sociální psychologie.* Praha: Grada, 2008.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 010KU-4/2019 Inovatívna forma multimediálnej podpory štatistických metód v sociálnom a pedagogickom výskume.

Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
Jiri.Skoda@ujep.cz

Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
Pavel.Doulík@ujep.cz

Bc. Jitka Svobodová

Studentka studijního programu Speciální pedagogika - poradenství
Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
svoja23@seznam.cz