

# **Primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Pavel Vyleťal**

**Vypracovala:**

**Andrea Vaňková**

**Brno 2015**

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Zpracovatelka: **Andrea Vaňková**  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku  
Název tématu: **Primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole**  
Rozsah práce: 40

Zásady pro vypracování:

1. Seznámení s problematikou, vyhledání odborných literárních zdrojů a pramenů.
2. Stanovení cílů a vytvoření metodiky.
3. Zpracování teoretických východisek, uskutečnění průzkumných šetření.
4. Zpracování vlastního textu bakalářské práce.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 25. května 2015

---

## **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Pavlu Vyleťalovi za velmi užitečnou metodickou pomoc a poskytnuté informace v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji školnímu metodikovi prevence Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy v Blansku PaedDr. Romanu Gregorovi za cenné informace a umožnění realizace průzkumného šetření mezi žáky tamní školy.

Velké poděkování patří i mé rodině za morální podporu nejen při zpracování mé bakalářské práce, ale i po dobu celého mého studia.

Andrea Vaňková

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretickou část a část praktickou.

Cílem teoretické části je definovat pojem agresivita a násilí, klasifikovat druhy agresivity, vymežit příčiny agresivity a násilí, sociální aspekty spojené s agresivitou, popsat osobnostní rysy agresora a oběti, signály agresivity a násilí ve třídě, včetně školské prevence. Metodou teoretické části je studium odborných literárních zdrojů, dokumentů školy (Školní preventivní strategie a Minimálně preventivního programu), tvorba výpisků a jejich analýza, syntéza.

V praktické části je cílem zjistit informovanost žáků o primární prevenci ve vztahu k agresivitě a násilí na střední odborné škole. Respondenti byli žáci Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy v Blansku. Použita byla metoda dotazování. Nástrojem sběru dat byl dotazník navržený pro účely průzkumného šetření. Získaná data byla zpracována za využití popisné statistiky a na základě zhodnocení stavu jsou navržena možná aktiva pro zlepšení primární prevence a doporučení pro pedagogickou praxi.

## **Klíčová slova**

Prevence, primární prevence, agresivita, násilí, školská prevence, školní metodik prevence

## **Abstract**

The bachelor thesis is focused on the primary prevention of aggression and violence in secondary vocational schools. The thesis is divided into two parts – a theoretical part and a practical part.

The aim of the thesis is to define the concept of aggression and violence, classify types of aggression, define the causes of aggression and violence, social aspects associated with aggression, describe the personality traits of aggressor and victim, signals of aggression and violence in the classroom, including prevention education. The method of the theoretical part is the study of professional literature sources, school documents (School Prevention Strategy and the Minimum Preventive Programme), making excerpts and their analysis, synthesis.

In the practical part is to find out the awareness of students of primary prevention in relation to aggression and violence at the vocational school. Respondents were pupils of Business Academy and Medical High School in Blansko. The method of questioning is used in the practical part. Data collection instrument was a questionnaire designed for the survey. The data were processed using descriptive statistics and based on the assessment of the state are possible assets designed to improve primary prevention and recommendations for pedagogical practices.

## **Keywords**

Prevention, primary prevention, aggression, violence, school prevention methodologist, school prevention

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>13</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	13
2.2	Cíle praktické části práce .....	13
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>14</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	14
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	14
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>15</b>
4.1	Historie primární prevence.....	15
4.2	Současné pojetí primární prevence.....	16
<b>5</b>	<b>Agresivita a násilí</b>	<b>18</b>
5.1	Pojem agresivita a násilí.....	18
5.2	Druhy agrese .....	20
5.2.1	Šikana.....	23
5.3	Příčiny agresivity a násilí .....	24
5.3.1	Biologické dispozice.....	24
5.3.2	Sociokulturní dispozice.....	25
5.4	Sociální aspekty spojené s agresivitou.....	28
5.5	Osobnost agresora a oběti .....	29
5.5.1	Osobnost agresora .....	29
5.5.2	Osobnost oběti.....	30
5.6	Výskyt agresivity a násilí ve třídě .....	31
<b>6</b>	<b>Prevence agresivity a násilí</b>	<b>33</b>
6.1	Prevence .....	33
6.1.1	Primární, sekundární a terciální prevence.....	34

---

6.2	Systém školské primární prevence .....	36
6.2.1	Školní metodik prevence.....	40
6.2.2	Minimálně preventivní program.....	41
6.2.3	Programy středoškolské prevence.....	44
6.3	Možnost prevence a řešení agresivity a násilí .....	48
<b>7</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>51</b>
7.1	Cíle vlastního průzkumného šetření.....	51
7.2	Metodika vlastního průzkumného šetření .....	51
7.3	Charakteristika respondentů vlastního průzkumného šetření.....	52
7.4	Výsledky dotazníkového šetření .....	52
<b>8</b>	<b>Diskuze</b>	<b>75</b>
<b>9</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>80</b>
<b>10</b>	<b>Závěr</b>	<b>81</b>
<b>11</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>82</b>



## Seznam obrázků

Obr. 1	Maslowova hierarchie potřeb Zdroj: Vlastní	19
Obr. 2	Fyziologické reakce na stresor Zdroj: Atkinsonová, 1995 in Urbanovská, 2010, s. 48	27
Obr. 3	Schéma rozdělení prevence Zdroj: Vlastní	33
Obr. 4	Schematické vyjádření koordinační role MŠMT v systému prevence rizikového chování ve školství Zdroj: Pilař, Budinská, 2010, s. 63	37
Obr. 5	Školní poradenství, funkce ŠMP Zdroj: Vlastní	38
Obr. 6	Pomůcka při přípravě a tvorbě MPP Zdroj: Skácelová, 2010, s. 104	42
Obr. 7	Pohlaví žáků (respondentů)	52
Obr. 8	Projevy agresivního chování	53
Obr. 9	Výskyt projevů násilného a agresivního chování v prostorách školy	55
Obr. 10	Místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy	57
Obr. 11	Role agresora	59
Obr. 12	Realizovaná kázeňská opatření	60
Obr. 13	Oběti agrese v prostorách školy	62
Obr. 14	Co udělá žák v případě, že je v roli oběti násilného a agresivního jednání	63
Obr. 15	Funkce školního metodika prevence na škole	65

---

<b>Obr. 16</b>	<b>Problémy se kterými by se žáci obrátili na školního metodika prevence</b>	<b>66</b>
<b>Obr. 17</b>	<b>Zkušenost s pomocí školního metodika prevence</b>	<b>68</b>
<b>Obr. 18</b>	<b>Realizace preventivních programů ve škole</b>	<b>69</b>
<b>Obr. 19</b>	<b>Typy programů primární prevence</b>	<b>71</b>
<b>Obr. 20</b>	<b>Vliv preventivních programů na žákovu chování</b>	<b>72</b>
<b>Obr. 21</b>	<b>Přínos preventivních programů</b>	<b>73</b>
<b>Obr. 22</b>	<b>Vliv preventivních programů na třídní klima</b>	<b>74</b>

## Seznam tabulek

<b>Tab. 1</b>	<b>Školní metodik prevence vs. Výchovný poradce</b>	<b>39</b>
<b>Tab. 2</b>	<b>Typy programů prevence</b>	<b>45</b>
<b>Tab. 3</b>	<b>Projevy agresivního chování</b>	<b>53</b>
<b>Tab. 4</b>	<b>Výskyt projevů násilného a agresivního chování v prostorách školy</b>	<b>55</b>
<b>Tab. 5</b>	<b>Místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy</b>	<b>57</b>
<b>Tab. 6</b>	<b>Role agresora</b>	<b>59</b>
<b>Tab. 7</b>	<b>Realizovaná kázeňská opatření</b>	<b>60</b>
<b>Tab. 8</b>	<b>Oběti agrese v prostorách školy</b>	<b>62</b>
<b>Tab. 9</b>	<b>Co udělá žák v případě, že je v roli oběti násilného a agresivního jednání</b>	<b>63</b>
<b>Tab. 10</b>	<b>Funkce školního metodika prevence na škole</b>	<b>65</b>
<b>Tab. 11</b>	<b>Problémy se kterými by se žáci obrátili na školního metodika prevence</b>	<b>66</b>
<b>Tab. 12</b>	<b>Zkušenost s pomocí školního metodika prevence</b>	<b>68</b>
<b>Tab. 13</b>	<b>Realizace preventivních programů ve škole</b>	<b>69</b>
<b>Tab. 14</b>	<b>Typy programů primární prevence</b>	<b>70</b>
<b>Tab. 15</b>	<b>Vliv preventivních programů na žákovo chování</b>	<b>72</b>
<b>Tab. 16</b>	<b>Přínos preventivních programů</b>	<b>73</b>
<b>Tab. 17</b>	<b>Vliv preventivních programů na třídní klima</b>	<b>74</b>

# 1 Úvod

V bakalářské práci se autorka zabývá problematikou primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole, která je velice důležitá a nezbytná pro správný výchovně vzdělávací proces. Toto téma bylo autorkou práce vybráno nejen proto, že autorka, jakožto budoucí pedagog, pokládá za nutné být znalá v oblasti prevence, zejména té primární, jelikož problematika prevence rizikového chování představuje velmi složitý úkol, a také rizika, která sebou nese sociální patologie je nutné ve výchovném a vzdělávacím procesu eliminovat. Téma si autorka vybrala také z důvodu zájmu o problematiku prevence. Zaměření primární prevence na agresivitu a násilí autorka zvolila z důvodu stále častějšího výskytu agresivity a násilí ve školním prostředí.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretickou část a část praktickou.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá současným stavem řešené problematiky, definováním pojmu agresivita a násilí, klasifikací druhů agresivity, vymezením příčin agresivity a násilí, sociálními aspekty spojené s agresivitou, popisem osobnostních rysů agresora a oběti, výskytem agresivity a násilí ve třídě, systémem školské primární prevence a možnostmi prevence a řešení agresivity.

Praktická část bakalářské práce je věnována zjištění informovanosti žáků o primární prevenci ve vztahu k agresivitě a násilí na střední odborné škole. Výzkumné šetření proběhlo mezi žáky Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy v Blansku.

Kapitola Diskuze je zaměřena na zhodnocení stavu kvantitativního výzkumného šetření a jeho porovnání s poznatky teoretické části bakalářské práce.

Kapitola Doporučení pro pedagogickou praxi obsahuje navrhovaná opatření, kterými by se mohl tento aktuální stav zlepšit a mít tak pozitivní přínos v edukační praxi.

## **2 Cíle bakalářské práce**

V bakalářské práci je řešena problematika primární prevence rizikového chování ve vztahu k agresivitě a násilí na střední odborné škole. Cílem bakalářské práce je zpracovat vytknutý námět, popsat jeho dílčí součásti a souvislosti a pokusit se o postižení jeho přesahu směrem k žákům střední odborné školy. Na základě získaných dat o současném stavu a zjištění informovanosti o primárně preventivní realitě od žáků se pokusit o doporučení pro pedagogickou praxi.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou část a část praktickou.

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části je definovat pojem agresivita a násilí, klasifikovat druhy agresivity, vymežit příčiny agresivity a násilí, sociální aspekty spojené s agresivitou, popsat osobnostní rysy agresora a oběti, signály agresivity a násilí ve třídě, včetně systému školské primární prevence.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Cílem praktické části je zjistit, prostřednictvím průzkumného šetření informovanost žáků o primární prevenci zaměřenou na agresivitu a násilí na vybrané střední odborné škole. Praktická část bakalářské práce se dále zabývá potvrzením autorčiných předpokladů: 1. Mezi nejčastější projevy násilného a agresivního chování žáci řadí projevy fyzické agrese. 2. Pokud by žák byl obětí násilného a agresivního jednání, požádal by o pomoc spíše spolužáky a třídního učitele než školního metodika prevence. 3. Žáci z větší části nemají povědomí o instituci školního metodika prevence. 4. Nadpoloviční většina zkoumaných žáků nemá dostatečné informace o realizovaných programech primární prevence s ohledem na agresivitu a násilí na škole.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část objasňuje současný stav řešené problematiky a praktická část je věnována vlastnímu průzkumnému šetření.

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Ke zpracování bakalářské práce byly využity odborné literární zdroje a dokumenty školy (Školní preventivní strategie a Minimálně preventivní program) zpracované školním metodikem prevence. Dále byly využity dostupné elektronické zdroje. Metodou teoretické části bylo studium odborných literárních zdrojů, dokumentů školy a elektronických zdrojů, tvorba výpisků a jejich analýza, syntéza.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Nástrojem sběru dat v bakalářské práci byl dotazník navržený pro účely průzkumu (Příloha 1). Dotazník byl zadán 99 žákům prvního, třetího a čtvrtého ročníku na Obchodní akademii a Střední zdravotnické škole v Blansku, oboru Obchodní akademie, Ekonomické lyceum a Zdravotnický asistent. Návratnost byla 100%. Dotazník obsahoval patnáct otázek z toho sedm otázek uzavřených (respondent vybíral jednu odpověď z několika nabízených možností) a osm polootevřených (respondent vybíral jednu nebo více možností a dále upřesňoval svým vyjádřením). U čtyř otázek byla možnost vyznačení více odpovědí (otázka 1, 7, 9, 12). Prvních sedm otázek se týkalo informací o agresivním a násilném jednáním. Další tři otázky se týkaly informovanosti o funkci školního metodika prevence na škole. A posledních pět otázek bylo zaměřeno na programy primární prevence agresivity a násilí na škole.

Průzkumné šetření v praktické části bylo prováděno kvantitativní výzkumnou metodou. Použita byla metoda dotazování. Získaná data byla zpracována základními statistickými metodami, graficky znázorněna a doplněna slovní interpretací.

## 4 Současný stav řešené problematiky

Primární prevence rizikového chování zahrnuje nelehký úkol pro celou společnost. V uvedeném kontextu patří v současnosti Česká republika mezi nejvíce soustavně se vyvíjející země Evropské unie. Důležitou roli zde hraje bezesporu školní prevence rizikového chování a její spolupráce s nestátními organizacemi, Policií ČR apod. Česká republika se dnes může pyšnit i faktem, že se běžně účastní různých projektů, zaměřených směrem k primární prevenci. Naše země má v oblasti primární prevence rizikového chování stále více profesionální přístup. To dokazuje i skutečnost, že návštěvnost celonárodní konference – Primární prevence rizikového chování, která se koná každý rok v Praze – letos se jedná již o XII. ročník konference, narůstá ([www.pprch.cz](http://www.pprch.cz)).

### 4.1 Historie primární prevence

Vývoj primární prevence rizikového chování nebyl zdaleka jednoduchý, jelikož nemalý vliv zde měla politická situace státu, události ve světě apod. Nejvíce propracovaná oblast primární prevence je prevence užívání návykových látek. Přestože se různé režimy snažily zamlčovat a zkreslovat skutečnosti tohoto tématu, vydáním některých publikací došlo k rozpoutání pozornosti tohoto směru v širší společnosti. Jedná se například o knihu *My děti ze stanice ZOO* od německé autorky Christiane Vera Felscherinow z roku 1986. Z českých publikací je to kniha Radka Johna z roku 1986 *Memento*. Tématem prevence se tehdy nevěnovali žádní specialisté na prevenci, ale problematika spadala do kompetence některých psychologů a psychiatrů. Neexistoval však žádný ucelený systém či koncepční přístup primární prevence.

Po roce 1989 se objevila snaha o obnovení primární prevence. Za základní dokument primární prevence je považována Strategie protidrogové politiky, vydaná Ministerstvem vnitra ČR v roce 1993. Pro pedagogy následně vznikaly kurzy (semináře) například prostřednictvím Národního centra podpory zdraví, v Brně tyto aktivity zajišťovalo Sdružení Podané ruce ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou města Brna. Díky neziskovým organizacím tak docházelo k rozvoji aktivit preventivních programů. Ve druhé polovině 90. let se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zasloužilo o nastartování některých pozitivních trendů, na které bylo možné následně navázat (Miovský, 2010, s. 17).

Miovský (2010, s. 18) poukazuje na nešťastné rozhodnutí tehdejší ministryně Dany Kuchtové (MŠMT, 2007), kdy po různých změnách uvnitř rezortu MŠMT došlo k přerušení linie vývoje primárně preventivních programů a ministerstvo tím vyjádřilo změnu postoje vůči primární prevenci přenesením na odbor č. 5 pro mládež a tělovýchovu (původní odbor č. 24 pro speciální školství a prevenci). Což vedlo k neprofesionalitě a necíleným preventivním programům, přitom právě cílenost těchto programů je nezbytná. Situaci zlepšilo až následné opětovné přenesení zodpovědnosti primární prevence na odbor speciální školství a prevence (MŠMT, odbor č. 24) a následně pod skupinu 6 MŠMT v roce 2008.

## 4.2 Současné pojetí primární prevence

Zjištěné nedostatky primární prevence, zejména co se týká i efektivity primární prevence postupně mizí, ale o určité systematizaci a pokroku hovoříme až v posledních letech (od roku 2008). Je postupně nahrazován i **termín sociálně patologické jevy**, pojmem **rizikové chování**. Do tohoto konceptu rizikového chování je nejčastěji řazeno například interpersonální agresivní chování (násilí, šikana, týrání, rasismus a diskriminace), čímž se bakalářská práce následně zabývá v kapitole 5 – Agresivita a násilí. Zejména právě výrazné agresivní chování patří mezi nejrizikovější faktory ve škole. Škola je pro takové nežádoucí chování ideálním místem (rvačky, vydírání, krádeže). Agresivita je většinou spojena s neuspokojováním potřeb daného jedince. Pro jedince tak někdy znamená jedinou možnost, jak se s neuspokojenými potřebami vyrovnat. Jde například o frustraci ve škole, nebo nezvládnutí záporného vztahu k učiteli apod.

K eliminaci a předcházení rizikového chování slouží **prevence** (kapitola 6.1 – Prevence). Zejména **primární prevence** je nesmírně důležitá, jelikož pomáhá rizikovému chování předcházet, což je ten nejlepší způsob, jak se rizikovému chování následně vyhnout. Hlavním a neodmyslitelným cílem primární prevence je maximálně předcházet a redukovat míru rizik spojených s jednotlivým projevem rizikového chování (Miovský, 2010, s. 28). Své specifické poslání má v problematice prevence bezesporu škola, která plní funkci nejen vzdělávací, ale právě i **výchovnou**, což je pro prevenci tím základním stavebním prvkem. „*Praevenire znamená vlastně – jít napřed, vědět předem. Tj. mít na základě minulých zkušeností a znalostí představu o pravděpodobné budoucnosti jedince, skupiny, instituce atd. Ve své nejobecnější podobě je tedy potenciálně primární prevencí každý pedagogický akt. Resp. každý pedagogický akt může, ale samozřejmě nemusí být*



*prevencí nežádoucích projevů* (Štech, 2010, s. 152). Právě prevence rizikového chování ve školství je v kompetenci **školního metodika prevence** (ŠMP), jehož působnost na školách je daná Vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi standardní činnosti školního metodika prevence patří analýza situace v oblasti rizikového chování, následná opatření vedoucí k odstranění a předcházení těchto rizik a následné zhodnocení situace a preventivních programů, které byly během školního roku použity. Jde tedy o činnosti metodické, koordinační, informační, ale i poradenské (Slavíková, Zapletalová, 2010, s. 82-83). Více se funkci ŠMP věnuje kapitola 6.2 – Systém školské primární prevence, následně kapitola 6.2.1 – Školní metodik prevence. Smyslem účinné primární prevence nejsou pouze jednorázové aktivity (preventivní program), ale cílená specifická primární prevence, zahrnující soubor několika prvků, orientovaných na rizikové jedince, jeho zájmy, postoje apod., které jsou spolu navzájem propojené a soustavnou práci pedagogických pracovníků (školního metodika prevence, třídních učitelů i ostatních pedagogických pracovníků). Na základě spolupráce pedagogů a zjištěných informací o rizikovém chování v dané škole zpracovává ŠMP na každý školní rok dle Metodického pokynu MŠMT ČR **Minimálně preventivní program**, který je stěžejním dokumentem prevence na školách (MPP je věnována kapitola 6.2.2 – Minimálně preventivní program) a Plán metodika prevence. K realizaci preventivních projektů, které jsou součástí MPP, může škola využívat dotace v rámci „Programů na podporu aktivit v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti rezortu MŠMT na daný rok“.

Primární prevence rizikového chování se začíná do podvědomí veřejnosti dostávat jako pojem, který vyžaduje odbornost. Preventivní pracovník tak musí mít k výkonu své práce teoretické dovednosti i praktické zkušenosti, což zahrnuje značnou přípravu. Nedostatečné vzdělání a naivita představuje pro děti a dospívající zbytečná rizika (Miovský, 2010, s. 154). Jak tvrdí Ciklová (2014, s. 8) základním principem prevence ve školách není pouze předcházet rizikovému chování, ale důležitá je i výchova ke zdravému životnímu stylu, sebevědomí a rozvoji sociálních kompetencí a dovedností.

## 5 Agresivita a násilí

Projevy násilného a agresivního chování jsou v našem světě stále častější. Dnešní svět představuje řadu překážek k dosažení úspěšného života, a to za každou cenu. Někdy tato cena s sebou nese právě násilí. V dnešní době je agresivita spojována také s jakousi formou sebeprosazení se. Násilí patří do běžného života, to dokazuje i dějovost různých filmů. Jen těžko nalezneme film, ve kterém se neobjeví určitá forma agrese a násilí.

Agrese je do určité míry vrozená, ale nezbytný je i vliv okolního prostředí, zejména rodiny. Jak již bylo v bakalářské práci zmíněno, nemalou roli zde hraje i vliv masmédií, televizní programy, filmy, které by nebyly bez násilí pro populaci zajímavé, jelikož by chyběla „akčnost“ filmu. Nejsou to však jen filmy jako takové, ale i pohádky, které děti neodmyslitelně milují. Dokonce vědci z Kolumbijské univerzity shromáždili údaje o počtu hodin, které děti stráví sledováním televizních programů a následně prozkoumali informace od policie a Federal Bureau of Investigation (FBI) a zjistili, že chlapec, který se dívá na televizi v průměru déle než tři hodiny denně, se bude podílet na spáchání dvaadvaceti vážných násilných činů. Pokud však nesleduje programy déle než tři hodiny, bude to „pouze“ devět takových činů (Antier, 2011, s. 71).

Určitě není dobré agresii a násilí tolerovat, je nezbytné projevům takového chování předcházet a posílit tak i prevenci, zejména tu primární. A jak uvádí Říčan *„usměrnění instinktů a utlumení agresivity je u člověka zvláště důležité proto, že technika nesmírně zvýšila naši schopnost zabíjet“* (Říčan, 1995, s. 22).

### 5.1 Pojem agresivita a násilí

Každý má nějakou představu o tom, co zahrnuje obsah pojmu agresivita a násilí. Existuje tak celá řada definic, ve kterých autoři různých publikací tak vymezují tyto pojmy v různých významech. Všechny definice však mají společné to, že **agresivní chování narušuje práva jiného člověka**, klade si za cíl poškodit lidi, věci nebo sebe samého. Různost významů těchto pojmů tkví také v rozporu mezi koncepcí K. Lorenze (2003), který tvrdí, že agresivita je spontánní pudová tendence (nepotřebuje vnější podnět) a následným hledáním příčin agresivity nejen v člověku samém, ale i v jeho okolí (Fischer, Škoda, 2014, s. 47).

Dle Volavky se „*agresivitou a násilím rozumí manifestní, pozorovatelné chování, vedené úmyslem poškodit jiný organismus (zvíře či člověka) nebo předmět neživotný*“ (Volavka, 2002 in Fischer, Škoda, 2014, s. 47). Agresí rozumíme chování, které směřuje k fyzickému, slovnímu (urážka) nebo symbolickému (gesta) útoku vůči jiné osobě či předmětu (Spurný, 1996, s. 17). Agrese je chápána také jako „*reaktivní připravenost, jenž je člověku vlastní a tudíž eticky neutrální, sloužící k adaptaci, udržení života*“ a má spojení s emočními stavy a vnitřními impulzy k jednání – **zlost, vztek, zuřivost, pohrdání, pomsta, pomluvy** apod. (Poněšický, 2005, s. 22). Zdrojem agresivity tedy může být nějaké **vnitřní napětí**, které cítíme, pokud **nemáme uspokojeny některé potřeby**, například pokud jsme v ohrožení a nemáme pocit bezpečí, nebo jednoduše potřebujeme uspokojit své základní fyziologické potřeby, potřebu lásky atd. Nejznámějším zobrazením uspokojování lidských potřeb je hierarchie potřeb podle Maslowa (viz Obr. 1).



Obr. 1 Maslowova hierarchie potřeb  
Zdroj: Vlastní

Neuspokojením jedné či více těchto potřeb, vzniká zloba, hněv a útočné jednání, což je hlavním zdrojem agresivního chování.

Jak uvádí Martínek (2009, s. 9), často jsou také v jazyce zaměňovány právě tyto dva pojmy – **agrese a agresivita**. Přitom každý z nich v odborném jazyce znamená něco jiného. Agresivitu definuje jako „*útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi*. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“. Je to tedy jakási dispozice právě k agresivnímu chování. Kdežto agresi vymezuje jako samotný výpad, útok – „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu,*

*nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*" (Martínek, 2009, s. 9). Jednoduše můžeme spojitost mezi těmito pojmy chápat tak, že agrese je určitý projev agresivity.

Fischer a Škoda definují agresivní chování z hlediska sociální patologie jako „*porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí*“ (Fischer, Škoda, 2014, s. 48). Podle Čermáka (1999, s. 9) je agrese chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, ale také jako **asertivní jednání**. Takovéto asertivní jednání ve vztahu k agresivitě pojmáme jako „zdravou“ formu agresivity, tedy jako sebeprosazení se, ale společensky přijatelným způsobem.

S pojmem agresivita je neodmyslitelně spjatý pojem **násilí**. Řada autorů tyto dva pojmy nerozlišuje a považuje za totožné. Meloy (1997/1988) však násilí a agresivitu považuje za různorodé projevy chování a definuje násilí jako „*otevřené vyhrožování použitím síly, které pravděpodobně vyústí v poškození člověka*“ (Čermák, 1999, s. 11). Spurný (1996, s. 7) chápe násilí jako „*patologický způsob interakce konkrétního jedince (skupiny) s okolím*“ a řadí mezi násilí všechny „*aktivity, pomocí nichž si jedinec či skupina (subjekt, aktér) vytváří a reguluje vztahy vůči sociálnímu okolí způsobem, který je vnímán jako agresivní či manipulativní*“. Můžeme tedy říci, že násilí a agresivita spolu souvisí tak, že násilí může být páčáno v podobě agrese. Násilí je způsob, kterým se agrese uskutečňuje.

## 5.2 Druhy agrese

Tak jako existuje řada autorů, kteří se problematice agresivity věnují, existuje řada různých dělení agrese. Nejznámější je dělení agrese na přímou a nepřímou, popřípadě fyzickou a verbální. Agrese má tedy čtyři základní druhy:

- **přímá fyzická** – násilí, kopnutí, bouchnutí;
- **přímá verbální** – nadávky, zesměšňování, ponižování;
- **nepřímá fyzická** – ničení majetku oběti;
- **nepřímá verbální** – nejčastěji pomluvy, různé žerty a symboly.

Martínek k tomuto dělení přidává dále rozlišení agresivity na aktivní a pasivní. Kdy aktivní je v případě, že agresor se na útoku podílí přímo (kope, nadává), kdežto v případě pasivní agrese je pouze přihlížejícím. Agresi dle Martínka (2009, s. 29-31) tedy dělíme následovně:

- **fyzická aktivní přímá** – agresor je sám aktérem;
- **fyzická aktivní nepřímá** – na agresivní čin si najme jiného člověka;
- **fyzická pasivní přímá** – ničení školních pomůcek oběti (velmi časté);
- **fyzická pasivní nepřímá** – odmítnutí pomoci;
- **verbální aktivní přímá** – nadávky a urážky;
- **verbální aktivní nepřímá** – pomluvy (první stádium šikany);
- **verbální pasivní přímá** – ignorace druhého člověka;
- **verbální pasivní nepřímá** – přihlížení agrese bez zásahu.

Ve školním prostředí se často setkáváme se situací, kdy se terčem útoku stává sešit, pravítko apod., v takovém případě hovoříme o **agresi vybité na neživém předmětu** (Martínek, 2009, s. 21). Dále jde například o **agresi vybité na zvířeti** nebo o agresi vůči sobě samému – **autoagrese**. Tato agrese se nejčastěji projevuje u týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, dětí trpící **syndromem CAN** (Child Abuse and Neglect). Dunovský (1993 in Matějček, Dytrych, 1994, s. 12) definuje tento společenský jev jako *„jakoukoliv nenáhodnou, preventabilní, vědomou či nevědomou aktivitu či neaktivitu, již se vůči dítěti dopouští rodič, vychovatel nebo jiná osoba a jež je v dané společnosti nepřijatelná nebo odmítaná a poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt – za týrání dítěte se považuje i jeho pohlavní zneužívání“*. Někdy bohužel tato forma agrese vůči sobě může končit až sebevraždou. Proto by zejména pedagogové měli mít na paměti, že je nezbytně nutné v případě zjištění tohoto jevu vhodně zasáhnout a žákovi pomoci.

Druhy agresivity lze rozlišovat i podle souvislosti s motivací a aktuálními potřebami člověka. Fischer a Škoda (2014, s. 49) z pohledu sociální patologie používají následující klasifikaci agresivity:

- **zlostná agresivita** – impulzivní výraz afektu;
- **instrumentální agresivita** – prostředek k dosažení cíle (ochrana vlastní, ochrana blízkých);
- **spontánní agresivita** – uspokojení emocionální a uspokojení potřeb (sadismus).

Podobnou klasifikaci agrese má i Martínek (2009, s. 31-35), kde rozděluje:

- agresi provázenou silným emočním nábojem – **emocionální agrese**;
- agresi spojenou s frustrací – **frustrační agrese**;
- agresi naprosto odlišnou od emocionální i frustrační – **agrese instrumentální**.

Pokud jde o naprosto cílenou a přesně promyšlenou agresi, jedná se o **žádoucí** instrumentální agresi a ve druhém případě jde o agresi obrannou – agrese instrumentální **nutná**, ve školním prostředí velice častá). V této souvislosti můžeme uvést příklad, který je jasným důkazem právě tohoto druhu agrese:

*Žák, kterého všichni znají jako vznětlivého, často a snadno se rozzuří, je pro ostatní spolužáky snadným terčem. Stačí, aby „po zvonění“ kolem vznětlivého žáka někdo prošel a pronesl nějakou poznámku či narážku, tento jedinec rázem „vystartuje“. Jednoduše se začne bránit. V tomto stavu přichází do třídy učitel, který vidí jen následnou „obranu“ žáka a ještě ho pokárá. Tento žák se tak stává bezbrannou obětí, a to v něm vyvolává další zvýšenou agresi (Martínek, 2009, s. 37).*

V tomhle ohledu chybují především mladí začínající pedagogové, kteří si zpočátku nezjistí okolnosti těchto situací a snadno tak vyvolávají další agresivní chování a nepokoje ve školní třídě. Motivem k agresivnímu jednání se tak stává i pomsta, je to jakási forma obrany sebeúcty. Jedinec si tak zlepší pocit, kdy je poškozený, protože si symbolicky vyrovnává vzniklou křivdu a ublížení, které nedovede zvládnout jinak, nemá k tomu dostatečné kompetence (Vágnerová, 2008, s. 769).

Starší klasifikací agrese je Moyerova klasifikace sedmi druhů agrese (Čermák, 1999 in Čapek, 2014, s. 78-79), která vychází z pozorování zvířecího chování, ale pomáhá tak pochopit motivy agresivního chování žáků, po kterých musí následovat i patřičné řešení pedagoga:

- **„predátorské“ chování** proti přirozené kořisti – mezidruhový typ agrese;
- **agrese sloužící k nastolení hierarchie** ve skupině;
- **agrese vyvolaná strachem** v situaci, kdy je nemožný únik a která jedince ohrožuje – předchází jí pokus o útěk;
- **dráždivá agrese** vyvolaná živými nebo neživými objekty – předchází jí bolest, frustrace, hlad, únava, nedostatek spánku;
- **mateřská agrese** jako reakce matky na ohrožení jejího mláděte;

- **sexuální agrese**, vyvolaná stejnými podněty jako jiné sexuální reakce;
- **agrese jako obrana teritoria**, která je reakcí na narušení vymezeného území.

Jak již bylo v předchozím textu zmíněno, k objasnění motivu k agresivnímu chování by měl pedagog zvolit patřičná kázeňská a **preventivní opatření**. Někdy je ale obzvláště těžké zjistit pravou příčinu agresivity. Faktem také je, že jsou žáci, kteří mají k agresivnímu chování větší sklony.

### 5.2.1 Šikana

Za specifický druh a zvláštní případ agrese je považována **šikana**. Problematice šikany je věnováno značné množství publikací a odborné literatury, jelikož co se závažnosti týká, patří mezi nejčastější projevy agrese a násilí na školách. Odborníkem v problematice šikany je například velice uznávaný Dr. Michal Kolář, který poukazuje na závažnost tohoto druhu agrese pro celou společnost. *„Šikanování je nebezpečně rozbujenou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec“* (Kolář, 2011, s. 18). Slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, ponižování, zneužívání, vydírání apod. (Říčan, 1995, s. 25). Šikanu definujeme *„jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“* (Vágnerová, 2008, s. 798). Čapek (2014, s. 81) dále vymezuje tři hlavní rysy šikany:

- úmysl ublížit;
- opakovatelnost útoků;
- nepoměr sil mezi útočníkem a obětí.

Šikana má určitá stádia vývoje (Čapek, 2014, s. 82-83):

- ostrakismus – kázeňské žertíky, posmívání, pomluvy;
- přitvrzení manipulace a fyzická agrese – agresivnější forma s použitím násilí;
- vytvoření jádra – „nemoc kolektivu“;
- většina přijímá normy agresorů;
- dokonalá šikana (totalita) – tzv. stadium vykořisťování.

Útočníkem a obětí bývají nejčastěji jedinci stejného či podobného věku, vrstevníci. Někdy však může být útočníkem nebo obětí i učitel. Proto by mělo být v kompetencích pedagogů vycítit závažnost situace spojené s šikanou a bezodkladně zakročit, například i s pomocí výchovného poradce, školního metodika prevence a dokumentů škol (Minimálně preventivní program), které se těmto patologickým jevům věnují. Možnosti řešení a prevence šikany je věnována dále kapitola 6.3 Možnosti prevence a řešení agresivity.

### 5.3 Příčiny agresivity a násilí

Každý člověk má k násilí a k agresivnímu chování určité vrozené dispozice, které jsou potřebné k přežití a obraně. V takovém případě hovoříme o příčinách **biologických**. Na druhé straně, to jsou získané dispozice k agresivnímu chování neboli **sociální** dispozice. Sociální dispozice jsou ze značné míry ovlivněny zejména výchovou v rodině, společnosti, vlivem vrstevnických skupin apod.

#### 5.3.1 Biologické dispozice

Z mnoha výzkumů vyplývá, že jedním z vlivů, které souvisí s ovlivňováním agresivního chování, jsou **hormony**. Vliv pohlavních hormonů, je často spojován s hladinou testosteronu. Jak uvádí Čermák (1999, s. 18) „*zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese nebo obecněji ke kriminálnímu chování u mužů*“. To dokazují i výzkumy, ze kterých vychází značná souvislost s hladinou testosteronu a s násilím, které doprovázelo trestný čin, za který byl dotyčný odsouzen (Čermák, 1999, s. 18). U žen se tento vztah vysvětluje měnící se poměr hladiny estrogenu a snižováním hladiny progesteronu v průběhu menstruace. Popřípadě v prvních fázích laktace za pomoci prolaktinu může docházet k mateřské agresi.

Lze také předpokládat **genetickou** souvislost mezi příbuznými a mírou agresivního chování. Je to jakási vrozená dispozice. Na tomto předpokladu byly postaveny výzkumy, které vedou k přesvědčení, že genetika má značný vliv, právě co se týká rodiče a dítěte. Můžeme tedy říci, že určitá míra agrese je daná právě díky genům. Nejčastěji je tato genetika vázána na mužské příbuzné. Cantwell (1981 in Čermák, 1999, s. 16) dále zjistil, že právě antisociální porucha osobnosti zpravidla následuje po diagnóze poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), a to



častěji u chlapců v raném věku než u dívek. Dívky mají antisociální poruchu spojovanou s diagnózou hysterie.

U biologických předpokladů se však nejedná pouze o genetickou souvislost. Tendence k agresivnímu chování může souviset s možným **úrazem či onemocněním**. Do této skupiny můžeme řadit osoby trpící poruchami psychického vývoje a již zmiňované osoby s hyperkinetickými poruchami - osoby trpící syndromem ADHD (Zvolský, 2001 in Fischer, Škoda, 2014 s. 51-52). Agresivnější však bývají osoby s poškozením kůry čelních laloků (Koukolík, 2000 in Fischer, Škoda, 2014 s. 52). Mozek je centrum všeho, proto jakékoliv poškození lidského mozku vede k nežádoucím důsledkům, například i ke zvýšené tendenci agresivního chování.

Spojitosť s nárůstem či poklesem agrese mají i **neurotransmitery**, a to acetylcholin, který slouží jako systém pro spouštění agrese, dále je to noradrenalin, který agresi nejen spouští, ale i snižuje. Do skupiny neurotransmiterů také řadíme dopamin, kdy při jeho snižování redukuje agresivitu, v neposlední řadě dále hovoříme o serotoninu, který zamezuje spouštění agrese. Podle Browna a Goodwina (Geen, 1990 in Čermák, 1999, s. 24) je pomalý metabolismus serotoninu častější u obvykle násilných osob. *„Dysfunkce serotoninergního systému je považována za příčinu zvýšené, v tomto případě impulzivní agresivity i u hyperaktivních dětí“* (Vágnerová, 2008, s. 759). Změny tohoto neurotransmiteru mohou být zapříčiněny i sociálním vlivem.

### 5.3.2 Sociokulturní dispozice

Agresivní chování není záležitostí pouze z hlediska biologických dispozic, ale je podmíněno i z hlediska **prostředí**, ve kterém jedinec žije a je vychováván.

Nejvýznamnější roli zde hraje bezesporu **rodina a výchova** v rodině. Příčinou agresivního chování tak může být nedostatečné osvojení si pravidel a norem chování dané společnosti, zapříčiněné nedostatečnou výchovou nebo špatnou výchovou s nenastavenými pravidly. Příkladem může být tzv. nečitelná výchova, kdy dítě nemá jasně stanovená pravidla a odměny či tresty jsou závislé na aktuální náladě rodiče. Dítě však v této situaci prožívá výraznou nejistotu, a každá nejistota budí napětí a agresi (Martínek, 2009, s. 67-68). Nejedná se však pouze o nečitelnou výchovu, ale značným předpokladem k agresi má i příliš autoritářská výchova nebo naopak volná výchova. Častý vliv na neadekvátní výchovu má i neúspěch rodičů, nereálné nároky na dítě. V neposlední řadě se jedná o agresivní výchovu, která se řídí heslem „Škoda rány, která padne vedle.“. Tato forma výchovy je velice zrádná

hlavně v tom, že dítěti agrese a násilí po nějakém čase přijdou „normální“, následně tak dítě řeší své problémy stejným způsobem, jak je zvyklé – agresivním chováním a násilím.

Člověk je tvor společenský, proto i mezi jeho potřeby patří i potřeba někam patřit, popřípadě být členem určité **skupiny**, potažmo **party**. Vliv vrstevnických part je zejména pro adolescenty, středoškoláky, nesmírně velký. Jelikož právě v takovém věku se chtějí adolescenti osamostatnit, žít podle svého, distancovat se od rodičovských rad, to jim umožňuje právě členství ve skupině lidí stejných názorů a myšlenek. Mezi významnou příčinou vzniku agrese tedy řadíme i vliv skupin. Jak tvrdí Martínek (2009, s. 72) „*co se týče agrese a vlivu party, jeví se důležitější neformální skupiny. Zde platí určité pravidlo: čím bližší je vztah jedince ke skupině, tím menší je jeho schopnost se od ní distancovat, hrozí riziko nesoudného přijetí mnohdy patologických norem, jedinec ztrácí svoji individualitu a zdravý rozum*“.

Martínek (2009, s. 73) dále vymezuje charakteristiky jedinců, kteří sympatizují s agresivními skupinami:

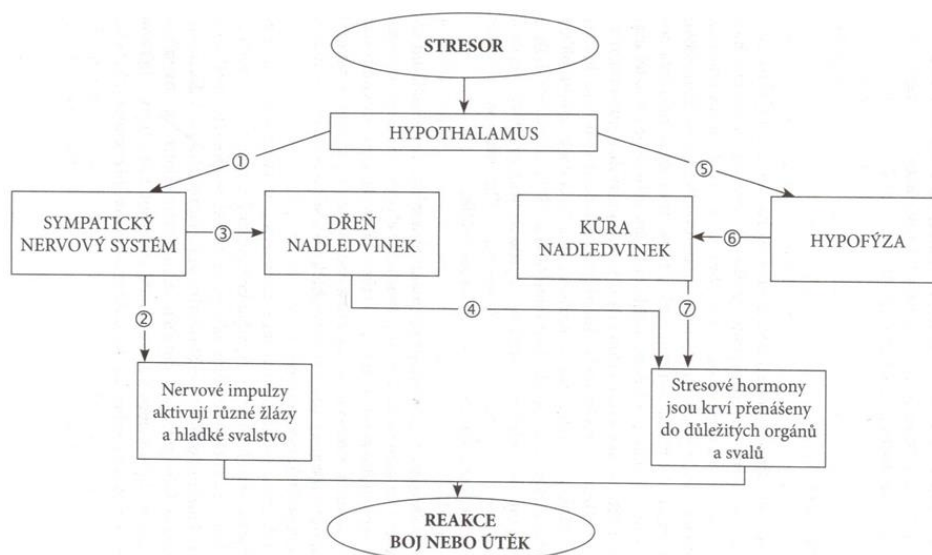
- tvrdost, neohroženost a schopnost bojovat;
- tvrdost vůči sobě i jiným;
- připravenost k fyzickému zápasu – odvaha;
- pohrdání lidským životem;
- úsilí o autonomii a svobodu v jednání;
- vyhledávání vzrušení a rozptýlení – únik od nudy;
- tendence vidět výsledky snahy o pozitivní změnu jako zbytečné - pesimismus.

Příslušnost k určité skupině tak jedince mění, jedinec přejímá její normy a hodnoty, bohužel **pozorováním a nápodobou** se učí agresivnímu chování a jednání, na druhé straně skupina podporuje jeho sebejistotu. Nebezpečnost **skupinového násilí** tkví především v tom, že představuje vyšší stupeň násilí, jelikož ve skupině je síla. „*Skupinové násilí představuje společnou násilnou aktivitu dvou a více jedinců (v podobě manipulace, verbální či fyzické agrese) vůči jejich okolí – jedincům, skupinám*“ (Spurný, 1996, s. 124).

Na vzniku násilí a agrese má bezesporu vliv **užívání drog**. Tento jev je spjatý také s vlivem part. Právě party člověka k užívání těchto látek zlákají. Nejčastěji se jedná o užívání tzv. legálních drog kofein, nikotin a v neposlední řadě alkohol. Také

řada trestných činů je spojována právě s požitím alkoholu, v jehož důsledku dochází ke ztrátě zábrán a člověk tak nemá dostatek stimulů tlumící agresivní jednání a násilí. V případě nelegálních drog je vliv na růst agrese daleko horší. Nejedná se totiž pouze o agresi vyvolanou po požití drogy, ale i o agresi vyvolanou abstinenčním stavem, touze po droze, která není uspokojena. V takových případech je násilí a agrese u závislého jedince prostředkem k uspokojení potřeby se k droze neodkladně dostat a s tímto stavem se vyrovnat. Růst agrese zapříčiněnou drogou ovlivňuje i stupeň dávky dané drogy. Například nízké dávky marihuany agresi posilují, ale v případě vyšší dávky je agrese regulovaná. Stejně tak je to i v případě užívání LSD. Naopak sedativa a anxiolytika ve vyšších dávkách usnadňují vznik agrese, jelikož jedinec ztrácí kontrolu nad svým jednáním.

Spouštěčem agresivního chování můžou být i určité situační okolnosti, určitá **aktuální situace** v souvislosti s **aktuálním stavem jedince**. Jak uvádí Vágnerová (2008, s. 762) „riziko agrese zvyšuje např. nadměrné a nestrukturované nakupení lidí, nejasnost a nepřehlednost situace, chybění pravidel, nebo naopak příliš rigidní hierarchie a striktní řád“. V takovém případě se nám situace jeví jako zátěžová, prožívám frustraci či stres, což vede k obrané reakci. Tyto obrané reakce mohou mít právě charakter agrese nebo úniku. Na následující zobrazení podle Atkinsonové, můžeme vidět znázornění fyziologické reakce na stresor (viz Obr. 2).



Obr. 2 Fyziologické reakce na stresor  
Zdroj: Atkinsonová, 1995 in Urbanovská, 2010, s. 48

Příčinou vyvolané agrese může být i určitý **traumatický zážitek z minulosti**, který si člověk s sebou nese v některých případech i nevědomě. Například projevy

násilí a agrese v dětství, syndrom CAN apod. Tendence k agresivnímu jednání a násilí souvisí tedy nejen s biologickými a sociálními faktory, ale značný vliv má i **psychika** člověka. V tomto ohledu je možné připomenout i psychologický experiment – stanfordský experiment, který byl vedený americkým profesorem psychologie Zimbardem, a to v roce 1971. Spočíval v umělém vytvoření vězení, kde pobývala řada dobrovolníků, kteří byli rozděleni na vězně a dozorce a profesor sledoval, jak ovlivní daná role jejich chování. Tento experiment však musel být předčasně zrušen díky neočekávané krutosti dozorců a psychickému stavu dalších dobrovolníků.

R. Montau (Montau, 1996 in Poněšický, 2005, s. 91) rozeznává pro vznik agrese s následným násilím 5 druhů motivací, které k tomuto jednání vedou:

- napětí, vyvolané přímou aktuální frustrací;
- násilí, které je výrazem nevole, protestu;
- agrese coby prostředek k získání sebevědomí, sebeúcty, hrdosti;
- agrese coby motiv sociálního zařazení do skupiny;
- agrese ve své interaktivní funkci něčeho aktivně dosáhnout.

Existuje tedy celá řada vlivů, které mají spojitost s nárůstem agresivního jednání a násilí, biologické, psychické i sociální. S těmito vlivy dále souvisí i aktuální situace, okolnosti vzniku agresivity a aktuální stav jedince, který bezesporu ovlivňuje jeho chování a jednání.

## 5.4 Sociální aspekty spojené s agresivitou

Jelikož má agrese biopsychosociální kontext, je zcela zřejmé, že projevy agresivního chování ovlivňuje i celkové společenské klima, zejména co se týká **vlivu médií**, které zaujímají velké množství násilného chování. Martínek (2009, s. 78) upozorňuje, že zejména mediální násilí lze považovat za jednu z nejzávažnějších příčin agresivního jednání u dětí a mládeže, jelikož média mají velkou moc ovlivňovat myšlení, jednání i cítění lidí. Což má za následek i větší míru tolerance agresivity v naší společnosti. Televize se stala běžnou součástí našeho života, proto není žádným překvapením, že různé projevy agrese běžně sledují i děti, kterým takové chování slouží jako vzor. Jak uvádí Fischer a Škoda (2014, s. 54) studie prokázaly vyšší četnost agresivity u dětí, které sledovaly filmy právě s prvky násilného chování. Časté sledování násilí a agrese tedy mnohdy vede

k ohrožení mravního vývoje jedince a pravděpodobnosti napodobování agresivního a násilného jednání. *„Jde o velmi komplexní informaci, kterou nám o agresi poskytují média a jež může snížit účinnou kontrolu agrese, ovlivnit agresi prostřednictvím sociálního srovnávání, identifikace, mírou realističnosti agresivní scény“* (Čermák, 1999, s. 91). Těžko asi zabráníme tomu, aby děti a mládež sledovaly filmy obsahující tyto jevy. Dobré ale je jim alespoň zdůraznit rozdíl mezi realitou (skutečným světem) a světem filmové tvorby a snažit se snížit množství času stráveného sledováním televize.

Vliv na agresi mají i různé hry. Tyto hry dokáží jedince doslova vtáhnout do nitra dění a jedinec si následně nemusí uvědomovat fakt, že jde jen o hru a takovéto naučené chování často využívává i v reálném životě, někdy i ve spojitosti s **vandalismem**. Tento sociálně patologický a agresivní jev Fischer a Škoda (2014, s. 56) charakterizují jako *„logicky nezdůvodnitelné poškozování a ničení veřejného i soukromého majetku či věcných hodnot. Toto jednání nepřináší pachateli žádný materiální zisk“*. Vandalismus je připisován zejména adolescentům, a to ve spojitosti s vlivem part, videoher a v neposlední řadě ve spojitosti s alkoholem a požíváním drog. Význam společenského ovlivňování tedy nelze opomenout a otázka eliminace těchto faktorů je těžko realizovatelná.

## 5.5 Osobnost agresora a oběti

Pro úplné vymezení agresivity a násilí je nutné uvést osobnostní charakteristiky jejich protagonistů, tedy osobnost agresora a oběti.

### 5.5.1 Osobnost agresora

Do skupiny agresorů, tedy násilných a šikanujících dětí, řadíme osoby s následujícími charakterovými znaky (Pražské centrum primární prevence [online]):

- jedinci, kteří se snaží dominovat nad ostatními, snaží se ovládat okolí;
- jedinci, kteří mají kladný vztah k agresivnímu jednání se sklonem k sadismu, sobectví;
- jedinci s nedostatkem morálního cítění, bez pocitů viny a lítosti;
- jedinci s nedostatkem seberegulace.

Agresorem se může stát kdokoliv, zpravidla je to ale silná a obratná osoba, často velmi fyzicky zdatná. Ne vždy se však agresor jeví jako špatná osoba, ale může být i sympatický, to platí zejména u dívek, do kterých by takové chování nikdo neřekl. Může to být ale i jedinec, který na venek působí velmi slabě, popřípadě byl na vlastní kůži sám obětí agresora, cítí se být ohrožen a jako formu obrany zvolil agresi. V předchozím textu bylo pojednáváno o obranných mechanismech proti frustraci a stresu, kterými jsou únik od problému nebo právě agresivita. Jiný agresor však agresivní chování a násilí může vnímat jako zábavu a moc nad ostatními. Agresoři jsou často ve svém jednání také podporováni nevhodnou výchovou, která představuje prvky agrese a násilí nebo se jedná o rodinu pracovně vytíženou a dítě agresivní a násilné chování považuje za formu upozornění na sebe. Agresorem se může jedinec stát i vlivem party, které je nebo chce být členem a násilné jednání jedinci zajistí ve skupině místo. Častěji jsou v roli agresora chlapci než dívky, neznamená to však, že dívky se tato role netýká. Kolář (1997, s. 49) zdůrazňuje v charakteru agresora jeho sobeckost – *„úcta k člověku je jim cizí a porozumět utrpení a bolesti bližního je nad jejich možností“*.

### 5.5.2 Osobnost oběti

Nejčastější oběti agresorů, jsou jedinci, kteří jsou oproti agresorům slabí a snadno agresorem manipulovatelní. Jsou to jedinci, kteří se od ostatních i nějakým způsobem liší, a to (Pražské centrum primární prevence [online]):

- fyzicky (tiší, slabí, malí, handicapovaní, obézní, cizinci);
- socioekonomicky (sociálně slabé rodiny);
- psychicky (nízká sebedůvěra, sebekritičnost, snížená nebo nadprůměrná inteligence, autisti).

Obětí určité agrese a násilí se může stát kdokoliv. Většinou se ale jedná o děti tiché, bez kamarádů, osamocené, fyzicky slabé a nevýrazné, jelikož jsou pro agresora snadnou obětí. Napadenými mohou být i děti vysoce inteligentní s dobrým vztahem ke škole a učitelům, tzv. špti. Stále častěji jsou oběťmi děti ze sociálně slabých rodin, jehož oblečení není značkové a nevlastní nejnovější mobilní telefon apod. Popřípadě jde o rasovou odlišnost, která je na první pohled zjevná a dítě je tak vyřazeno z kolektivu. Jde o jedince, kteří neumějí zakrýt strach (Švarcová, 2005 in Čapek, 2014, s. 84).

Pedagog by měl ve třídě pozorovat chování svých žáků, znát jejich osobnostní rysy, které mohou pomoci k rozpoznání nežádoucího chování u žáků a udržovat s žáky kladný vztah. V případě podezření např. šikany rozpoznat, kdo je agresorem a kdo obětí, což není zcela jednoduché. Následně musí znát vhodná opatření k eliminaci a předcházení nežádoucích projevů chování ve školní třídě. V žádném případě není dobré situaci ignorovat a přecházet, jelikož se situace může opakovat nebo dokonce stupňovat.

## 5.6 Výskyt agresivity a násilí ve třídě

Drtivá většina škol se agresivitou a násilným chování žáků setkává denně, a to ve větší nebo menší míře. Optimální statistická fakta o výskytu agresivity a násilí není lehké získat, jelikož řada škol tyto jevy nerada předkládá veřejnosti. Přesto je v kompetencích každého školního metodika prevence tento výskyt sledovat, zjišťovat, následně provést opatření k jeho zániku a především těmto jevům předcházet. Herzog (2009, s. 17) poukazuje na souvislost mezi školním a třídním klimatem a frekvencí výskytu násilí - „*tato skutečnost je relevantní zejména pro děti a mládež u tzv. normálních rodin, tj. pro ty, jež nemají žádné traumatizující prvotní zkušenosti*“. Tyto děti a mladí lidé s „dobrymi“ nebo tzv. „normálními“ rodinnými zkušenostmi se dopouštějí násilí podstatně více právě v prostředí třídy a školy.

Výskytu určité agrese a násilí si mohou všimnout i učitelé ve výuce či o přestávkách. Běžné jsou nevhodné poznámky, zesměšňování, pomluvy, různé žákovské žerty, ale i přímé projevy násilí, útoky, ničení majetku apod. I takové běžné některé, zdálo by se „neškodné“, projevy agrese ale mohou přejít k závažné specifické agresi, k šikaně. Jak tvrdí Čapek (2014, s. 85) nejúčinnější prevencí vůči agresivnímu chování ve školní třídě je vytvářet takové klima ve třídě, které vznik těchto nežádaných patologických jevů neumožní, a vědět, co se ve třídě děje. Pro učitele je také nesmírnou výhodou znát postavení jednotlivých žáků v dané třídě, tedy kdo je zde izolovaný, kdo vytlačovaný a kdo je za „hvězdu“ - „*postavení hvězdy získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje. Jeho vliv ve třídě vyplývá z jeho oblíby, děti snadno přejímají jeho názory, napodobují je, a většina třídy by se s ním chtěla kamarádit*“ (Vágnerová, 2005, s. 181). Z hlediska diagnostiky situace ve třídě je důležitá zpětná vazba od žáků. Ke správné diagnostice stavu nám pomáhají nástroje na měření klimatu ve třídě a sociometrické dotazníky, popřípadě kombinace obou technik. Pedagog tak získá informace, potřebné k nastolení takových opatření, aby k nežádoucím projevům a agresivitě

nedocházelo. Jelikož vždy, když se ve škole objeví, nějaká forma agresivního chování a násilí, zejména šikany, je to vinou špatné práce preventisty, učitelů a především třídního učitele (Čapek, 2014, s. 86). Každý problém je však jiný a je nutné brát v ohled individualitu jedinců a všechny okolnosti problému. Jak uvádí Bendl (2011, s. 191) efektivní řešení problémů ve školní třídě a kázně není záležitostí jednoho dílčího či izolovaného opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup, který nespočívá pouze v aplikaci správných metod a prostředků, ale právě i v diagnostice a povědomosti pedagogů o klimatu třídy.



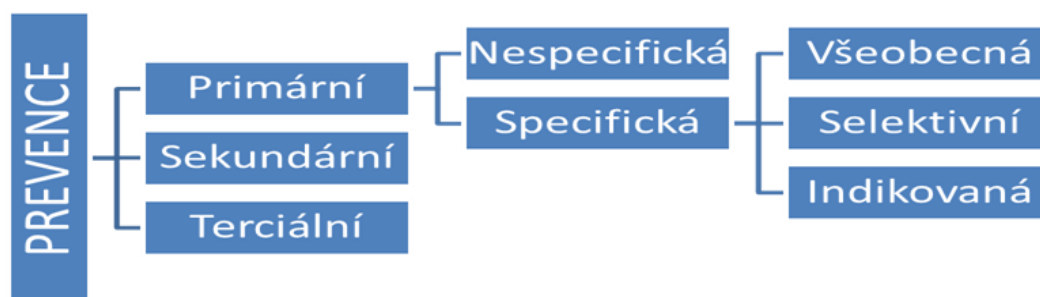
## 6 Prevence agresivity a násilí

Problémům spojených s agresivitou a násilím, popřípadě všeobecně spojených s rizikovým chováním se snaží zamezit a předcházet **prevence**. Preventivní opatření se týkají celé společnosti a sociální politiky státu, nejvíce jsou však realizována prostřednictvím školských zařízení. Prevence je dlouhodobý proces, který nemá okamžité výsledky. Pokud jsou tedy preventivní aktivity prováděna vytrvale, je to cesta ke splnění cílů prevence.

### 6.1 Prevence

Prevenci můžeme definovat jako soustavná opatření před vnikem nežádoucích jevů, které mají negativní dopad nejen pro jedince samotného, ale i pro společnost. Aby byla prevence účinná, musí být **včasná**. „Účinná prevence má ovlivnit chování ve smyslu podpory zdraví“ (Nešpor, 1996, s. 20). Fischer a Škoda (2014, s. 57) poukazují na fakt, že otázka prevence a eliminace agresivního chování i násilí je značně složitá a účinnost prevence je různá. Miovský (2010, s. 24) považuje za prevenci rizikového chování „*jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky*“.

Formy prevence se dělí na primární, sekundární a terciální. Primární prevence je dále dělena na nespecifickou a specifickou. Specifickou zaujímá prevence všeobecná, selektivní a indikovaná (viz Obr. 3).



Obr. 3 Schéma rozdělení prevence  
Zdroj: Vlastní

Prevence je velice důležitá zejména pro středoškoláky, protože tato skupina bývá obzvláště ohrožena. V tomto věku se rozvíjí schopnosti rozhodovat se, být sám sebou, navázat citový vztah a nejdůležitější je pro člověka skupina vrstevníků. Velký význam zde proto hrají právě peer programy, programy za účasti vrstevníků. *„U dospívajících jsou peer programy tedy nutnou součástí účinného preventivního programu“* (Nešpor, 1996, s. 20). Důraz je kladen především na preventivní programy, které působí a ovlivňují postoje veřejnosti. A to zejména prostřednictvím různých institucí, zejména školy, ale i kulturních institucí a sdružení. Značný vliv zde mají i média, popřípadě známé osobnosti apod.

Další využívanou metodou k eliminaci agresivity je psychoterapie, což jsou různé terapeutické aktivity. *„Využíván bývá režimový přístup a úprava prostředí, ve kterém u jedince nejčastěji dochází k agresivnímu chování. Využíván bývá tzv. sociální výcvik, individuální poradenství a intervence v krizových situacích“* (Fischer, Škoda, 2014, s. 57). Nejčastější metodou je tak kognitivně-behaviorální terapie (KBT), individuální nebo skupinová. Která vychází z předpokladu, že příčinou agresivního chování je chybný způsob chování a myšlení, který se jedinec snaží racionálně pochopit, odnaučit a přeučit nebo se naučit novému způsobu řešení pro zvládnání situace (Praško, 2003 in Fischer, Škoda, 2014, s. 57). V závažnějších případech nastává k redukci agresivního chování farmakologická léčba, která bývá součástí psychiatrické péče. *„Může se jednat o součást léčby určité poruchy, například u různých psychických poruch a poruch osobnosti, kdy vyšší míra agresivity patří mezi typické příznaky“* (Smolík, 1996 in Fischer, Škoda, 2014, s. 58). Tito jedinci nejsou schopni ovládat impulzivní agresi při uspokojování jejich potřeb.

### 6.1.1 Primární, sekundární a terciální prevence

Jak již bylo v bakalářské práci zmíněno, **primární prevenci** dělíme na nespécifickou a specífkou. Při prevenci vůbec je velice důležité její zaměření a konkretizace formy rizikového chování. Nespécifická prevence nepřináší takové kvalitní výsledky jako prevence specífká. Za specífkou primární prevenci považujeme takové aktivity a programy, které jsou zaměřeny na konkrétní formu nežádoucího (rizikového) chování. *„Specífkou primární prevencí rizikového chování jsou míněny všechny takové programy a intervence, které by neexistovaly, kdyby neexistovaly problémy spojené s výskytem určité konkrétní formy rizikového chování“* (Miovský, 2010, s. 27). Specífkou prevencí lze dále rozdělit na

všeobecnou, selektivní a indikovanou. Gallà et al. (2005 in Černý, 2010, s. 42) tyto tři úrovně definuje následovně:

- a) Všeobecná primární prevence – zaměřuje se na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny, zohledňuje pouze věk a sociální nebo jiné faktory. Většinou jde o program pro více osob (třída nebo menší sociální skupina). Může být v kompetenci pouze školního metodika prevence.
- b) Selektivní primární prevence – zaměřuje se na skupiny, u kterých hrozí vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Většinou v menších skupinách. Je zde kladen větší důraz na odpovídající vzdělání preventisty.
- c) Indikovaná primární prevence – pro skupiny osob, které jsou vystavené výrazně rizikovým faktorům, popřípadě se u nich již rizikové chování vyskytlo. Vyžaduje zapojení školního psychologa či vnějšího poradenského subjektu.

Pro primární prevenci a obecně pro prevenci jako celek, je velice důležité, co je cílem prevence a kdo spadá do cílové skupiny daného preventivního programu. Žádný z preventivních programů není univerzální pro všechny cílové skupiny. Standardy MŠMT (2005) popisují několik možných kritérií pro třídění cílových skupin:

- věkové kritérium;
- kritérium vzdělání (náročnosti);
- kritérium rozlišující profese;
- kritérium institucionální - místa výkonu preventivního programu.

**Sekundární prevenci** pojímá Kalina (2003, s. 17) jako předcházení vzniku a rozvoji rizikového chování u osob, které již tímto jednáním byli zasaženi a postiženi, případně se stali závislými. Sekundární prevenci chápeme především tedy jako poradenství a léčení osob, u kterých se rizikové jednání již vyskytlo, přesto má vzniku rizikového chování zabránit a zachytit problémy v počáteční fázi.

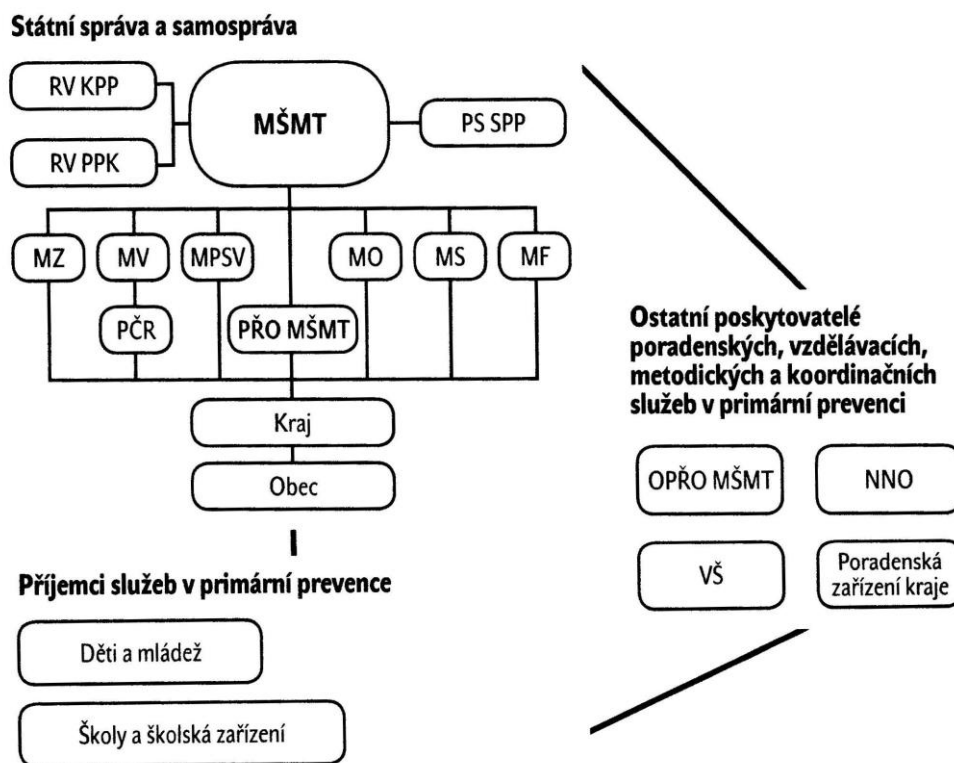
Oproti primární a sekundární prevenci, **terciální prevence** je chápána jako předcházení vážnému či trvalému zdravotnímu a sociálnímu poškození. Patří sem například prevence zdravotních rizik u neabstnujících klientů, rehabilitace, doléčování apod. Terciální prevence je chápána především jako sociální

rehabilitace. Hudecová (2010, s. 298) upozorňuje na to, že terciální prevence nemůže být realizována jen v rezortu školství, ale za účinné pomoci dalších orgánů a institucí spadající do jiných rezortů.

## 6.2 Systém školské primární prevence

Školská primární prevence zahrnuje přístupy, metody a formy, které jsou používané v rámci sektoru školství a spadají pod kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Na školní prevenci tedy myslí i školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně § 29 odst. 1 tohoto zákona: „Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů“ (MŠMT, 2015).

Jak z názvu vyplývá – školská prevence, cílovou skupinou jsou zde žáci, popřípadě studenti, tedy děti, mládež a mladí dospělí. Školská primární prevence zahrnuje nejpočetnější skupinu z hlediska realizace preventivních programů. Na těchto programech se kromě MŠMT podílí také Ministerstvo vnitra a Ministerstvo zdravotnictví, jelikož existuje neodmyslitelná spojitost mezi školskou prevencí, zdravotnickou prevencí a prevencí kriminality. Je tomu například i v případě agresivního chování, proto je dobré kombinovat a využívat více konceptů primární prevence. MŠMT spolupracuje i s dalšími příslušnými rezorty a nadrezortními orgány (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo obrany, Ministerstvo financí, Ministerstvo spravedlnosti, Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky, Republikový výbor prevence kriminality). Spolupráce těchto rezortů není legislativně zcela upravena, proto je tato spolupráce do značné míry dobrovolná (Pilař, Budinská, 2010, s. 63). Schematicky by se tato spolupráce dala znázornit následovně (viz Obr. 4):



Obr. 4 Schematické vyjádření koordinační role MŠMT v systému prevence rizikového chování ve školství

Zdroj: Pilař, Budinská, 2010, s. 63

Vertikální úroveň spolupráce MŠMT (Odbor speciálního vzdělávání a institucionální výchovy MŠMT) a různých orgánů znázorňuje síť koordinátorů, kterými jsou:

- Krajský školní koordinátor prevence (pracovník krajského úřadu);
- Metodik prevence (pracovník školského poradenského zařízení);
- Školní metodik prevence (pedagogický pracovník školy či školského zařízení).

Vypracovávání Strategie prevence rezortu školství tak vychází i z pravidelných schůzek krajských koordinátorů a metodiků prevence a je v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání, v neposlední řadě navazuje i na Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V rámci základních, středních a vyšších odborných škol jsou ve škole vykonávány funkce výchovného poradce, **školního metodika prevence**, popřípadě i školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Tyto funkce vyplývají z nezbytnosti výchovného poradenství na školách, dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školských zařízeních (viz Obr. 5).



Obr. 5 Školní poradenství, funkce ŠMP  
Zdroj: Vlastní

Pro prevenci na školách je nejdůležitějším pedagogickým pracovníkem **školní metodik prevence** (kapitola 6.2.1), který analyzuje a následně řeší projevy sociálně patologických jevů (rizikového chování) u dětí a mládeže a spolu s tím pro školu vytváří **Minimálně preventivní program** (kapitola 6.2.2) a Plán metodika prevence s pomocí:

- Školského zákona č. 561/2004 Sb., § 116.
- Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školských zařízeních.
- Metodického pokynu k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.
- Metodického doporučení k prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, MŠMT č.j. 21291/2010-28.

V rámci kvalitních školských služeb je na místě týmová práce a spolupráce školy s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), speciálně pedagogickými centry (SPC) a středisky výchovné péče (SVP). Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Školské zařízení pro preventivně výchovnou péči, střediska výchovné péče (SVP) tak poskytují:

- všestrannou preventivní pedagogickou péči a psychologickou pomoc;
- konzultace, odborné informace a pomoc výchovným pracovníkům;
- zpracovává plán aktivit prevence.

Široká veřejnost často nerozlišuje rozdíl mezi školním metodikem prevence a výchovným poradcem. Rozdílnost funkcí ŠMP a VP znázorňuje následující tabulka (viz Tab. 1):

Tab. 1 Školní metodik prevence vs. Výchovný poradce

Školní metodik prevence	Výchovný poradce
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oblast prevence rizikového chování</li> <li>• Metodické a koordinační činnosti</li> <li>• Informační činnosti</li> <li>• Poradenské činnosti</li> <li>• Studium podle 317/2005 Sb. §9</li> <li>• Příplatek podle zákoníku práce 262/2006 Sb. §133</li> <li>• <b>Vytváří MPP</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oblast např. kariérového poradenství</li> <li>• Poradenské činnosti</li> <li>• Metodická a informační činnost</li> <li>• Studium podle 317/2005 Sb. §8</li> <li>• Snížení úvazku 75/2005 Sb.</li> <li>• Zařazení do 13. Platové třídy (ne vždy)</li> <li>• Vytváří plán činnosti na daný rok</li> </ul>

Zdroj: Ciklová, 2014, s. 17

Velká řada žáků a rodičů, tak více vyhledává pomoc u výchovného poradce, jelikož řada z nich ani neví o funkci školního metodika prevence na škole. Proto **je dobré veřejnost více informovat o tom, že problematiku prevence rizikového chování má v kompetenci právě školní metodik prevence.**

### 6.2.1 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence (dále jen ŠMP) pracuje především **v oblasti prevence rizikového chování**. Funkce ŠMP na školách je dána Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školských zařízeních. ŠMP má statut pedagogického pracovníka na dané škole (§ 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů), který má k této funkci potřebnou kvalifikaci. Což znamená absolvování studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Toto studium zahrnuje nejméně 250 hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou, z čehož získá absolvent osvědčení. Školní metodik prevence vykonává činnosti analytické, metodické, koordinační, informační, poradenské a o těchto činnostech vede písemnou dokumentaci, což zahrnuje (Slavíková, Zapletalová, 2010, s. 82-84):

- koordinaci a tvorby a kontroly realizace preventivního programu školy;
- koordinaci a realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci např. násilí;
- metodické vedení činnosti učitelů školy v oblasti prevence rizikového chování;
- koordinaci vzdělávání pedagogů školy v oblasti prevence rizikového chování;
- koordinaci přípravy a realizaci aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků;
- spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy;
- kontaktování odpovídajících odborných pracovišť v případě akutního výskytu rizikového chování;
- aktualizovat databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence (PPP, apod.);
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích;
- vedení písemných záznamů umožňující doložit rozsah a obsah činnosti ŠMP, navržená a realizovaná opatření;
- zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování (možné programy a projekty, formy a metody specifické primární prevence pedagogům školy);
- prezentace výsledků preventivní práce školy;
- poradenská činnost;
- spolupráce s třídními učiteli.



Orientuje se tedy zejména na zjištění stavu rizikového chování v dané škole a na následném opatření prevence ve školním prostředí. Pro účely prevence vypracovává na každý školní rok **Minimálně preventivní program a Plán metodika prevence**. Preventivní programy prevence škol jsou zacíleny **nejen na žáky, ale i učitele, rodiče a veřejnost**. K výkonu své práce by měl mít ŠMP také zajištěné potřebné provozní podmínky, především pro konzultace, ale i na vedení evidence a dokumentace o žácích, jelikož tyto dokumenty jsou často důvěrné a informace v nich citlivé.

Slavíková a Zapletalová (2010, s. 85) upozorňují na fakt, že úroveň služeb na školách je různá a jak vyplynulo z analýzy poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, realizované v IPPP ČR v roce 2008, instituce školního metodika prevence není žákům, na rozdíl od výchovného poradce, tolik známá a jeho služby jsou tak vyhledávány daleko méně. V současnosti je možné očekávat, že žáci budou mít širší povědomí o činnostech a aktivitách zajišťovaných školním metodikem prevence.

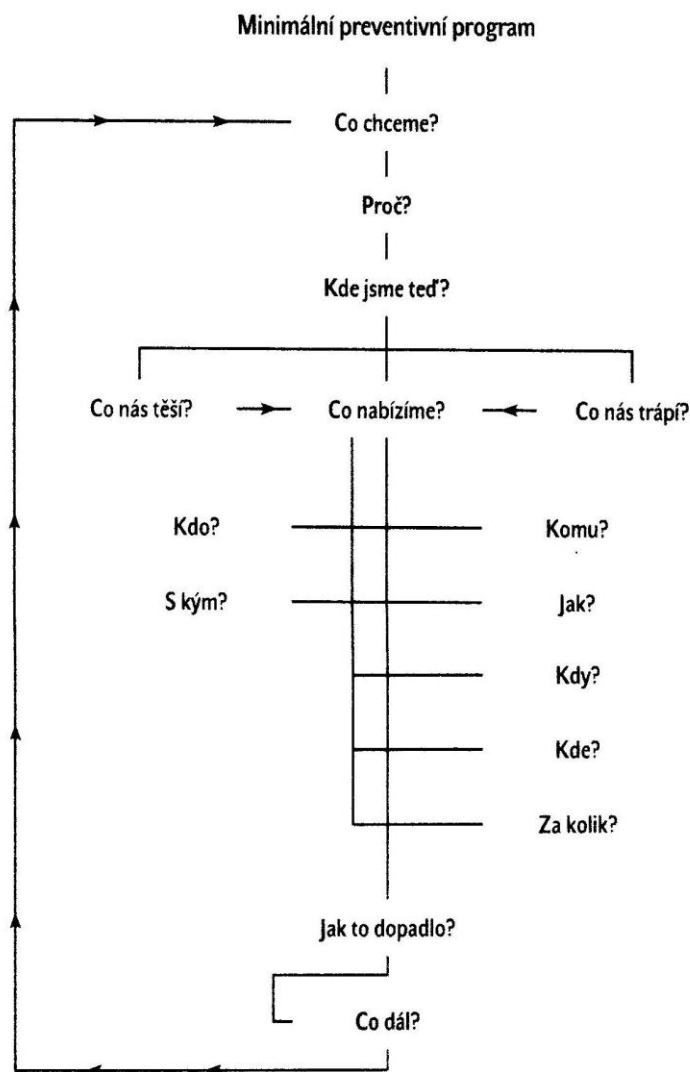
### 6.2.2 Minimálně preventivní program

Dlouhodobým preventivním programem škol a školských zařízení je **Školní preventivní strategie** (dále jen ŠPS), která je součástí školního vzdělávacího programu, vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu a učebních plánů. ŠPS je důležitým podnětem ke zpracování a realizaci minimálně preventivního programu a k ujasnění konkrétních cílů prevence. Základním nástrojem prevence v resortu školství je **Minimální preventivní program** (dále jen MPP), který je tvořen v rámci základních, středních a speciálních škol školními metodiky prevence. Tvorbu MPP definuje **Metodický pokyn MŠMT ČR č.j.: 20006/2007-51**.

Minimálně preventivní program je „*konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností*“ (Skácelová, 2010, s. 101-102). MPP je zaměřen na konkrétní cíle z předchozího monitoringu školního metodika prevence. MPP je každý školní rok aktualizován na určitou prevenci aktuálních jevů. Každým rokem je MPP vyhodnocen, je sledována jeho účinnost a vydána Závěrečná zpráva o realizaci MPP. Cílovou skupinou jsou nejen žáci, ale i pedagogičtí pracovníci a rodiče.

Při zpracování minimálně preventivního programu školní metodik prevence vychází z dostupných vnitřních a vnějších zdrojů školy, monitoringu současné

situace (např. SWOT analýza – silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby), konkrétních stanovených cílů MPP (cíle SMART: S – specifické, M – měřitelné, A – akceptovatelné, R – reálné, T – termínované) a cílových skupin. Podobu tvorby a struktury MPP zachycuje následující obrázek č. 6 (Obr. 6):



Obr. 6 Pomůcka při přípravě a tvorbě MPP  
Zdroj: Skácelová, 2010, s. 104

V případě závažnosti častého problému je do MPP zakomponován i Krizový plán, který obsahuje postupy při řešení některých krizových situacích rizikového chování žáků. Součástí MPP jsou:

- základní údaje o škole;
- analýza současného stavu;
- stanovení cílů programu MPP;
- skladba aktivit MPP pro jednotlivé cílové skupiny;
- metody práce.

Žákům, jako cílové skupině mohou být poskytovány aktivity:

- projekty programu prevence;
- spolupráce s Policií ČR a Pedagogicko-psychologickou poradnou;
- volnočasové aktivity ve škole;
- správná životospráva;
- potlačení rasismu;
- olympiády, apod.

Nejdůležitější postavení při tvorbě a realizaci MPP má již zmiňovaný školní metodik prevence, který musí mít dostatečnou kvalifikaci a odborné kompetence k této funkci (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Měl by se orientovat v současné školské legislativě a aktuálních dokumentech tvořící základní rámec školské prevence – platné školské dokumenty, koncepci primární prevence, standardy, ŠPS, řád školy, krizový plán, sankční řád. Odpovědnost za podporu a realizaci MPP má ředitel školy. K financování a zabezpečení preventivních programů může škola využít dotace v rámci „Programů na podporu aktivit v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti rezortu MŠMT na daný rok“. Významnou součástí školní prevence je i spolupráce pedagogických pracovníků se ŠMP, např. spolupráce s třídními učiteli. Dále spolupráce s metodikem prevence, krajským školským koordinátorem primární prevence a spolupráce školy s jinými organizacemi, pedagogicko-psychologickou poradnou apod. Důležitá je i evaluace MPP, jelikož umožňuje zjištění efektivity programů, hodnocení práce ŠMP a poukazuje na možné změny tam, kde vzniknou mezery.

### **6.2.3 Programy středoškolské prevence**

Kvalitní prevence spočívá zejména v účinnosti školních programů prevence. Existuje řada různých typů školních programů a každý typ programu má své charakteristické prvky a přístupy (Gallà, 2005, s. 22). Přestože tyto preventivní programy byly zpočátku zaměřeny na školní drogovou prevenci, je možné vymezené programy využívat i v rámci primární prevence rizikového chování, tedy i v případě problematiky primární prevence agresivity a násilí. Možné typy preventivních programů jsou uvedeny v následující tabulce (viz Tab. 2):

Tab. 2 Typy programů prevence

	<b>Typ programu</b>	<b>Obsah programu</b>	<b>Aktivity</b>
<b>1</b>	<b>Informativní programy</b>	Zaměřují se na předávání znalostí a poskytují informace. Pozornost je věnována pozitivním i negativním účinkům.	Přednášky, klasická forma vyučování, projekce filmů a videopořadů, diskuze a besedy.
<b>2</b>	<b>Programy zaměřené na rozhodovací schopnosti</b>	Cílem je zdokonalit schopnost studentů racionálně se rozhodovat. Studenti se učí strategiím pro rozpoznání problému, nalézání řešení a výběr mezi alternativami.	Nácvik dovedností, přednášky, diskuze, hraní rolí či úkolů.
<b>3</b>	<b>Programy spojené se složením přísahy</b>	Podporují studenty v tom, aby slíbili nebo se zavázali, že nebudou mít problémy s rizikovým chováním. Tento slib bývá založen na morálních zásadách.	Aktivity řečnického charakteru, tzv. kázání, petice, smlouva.
<b>4</b>	<b>Programy zaměřené na uvědomování si hodnot</b>	Cílem je pomáhat mladým lidem uvědomovat si jejich osobní hodnoty a následky jejich chování.	Skupinové diskuze a využití tištěných materiálů s otázkami a cvičeními (worksheety).
<b>5</b>	<b>Programy zaměřené na stanovování cílů</b>	Učí dovednostem potřebným ke stanovení a dosažení cílů a podporují studenty v tom, aby si osvojili postoj zaměřený na dosahování výsledků. Proces stanovování cílů může být doprovázen definováním reálných prostředků, dovedností, časového rámce a odměn.	Instruktažní techniky, didaktické techniky a využití cvičebnic (workbooků). Dosažené výsledky mohou být odměňovány.
<b>6</b>	<b>Programy zaměřené na zvládnutí</b>	Cílem je naučit studenty, jak se vypořádat se stresem a jak jej zvládat v obtížných situacích.	Didaktické a diskuzní strategie, techniky zvládnutí fyzického

	<b>stresu</b>	Nácvik může zahrnovat strategie ke snižování stresu.	stresu (relaxace), tištěné materiály s otázkami a cvičeními (worksheets).
7	<b>Programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení (self-esteem)</b>	Cílem je rozvíjet pozitivní sebehodnocení a sebeúctu. Studenti se učí přijímat neúspěchy a potíže a nevěnovat jim příliš pozornosti. Odrazují je od vnímání sebe sama jako neúspěšného.	Zvyšování pozitivního sebehodnocení a sebeuvědomění, diskuze, práce s cvičebnicemi.
8	<b>Programy zaměřené na nácvik dovednosti odolávat tlaku</b>	Učí studenty jak rozpoznávat vnější tlak vrstevníků, sourozenců, rodičů, jiných dospělých, v médiích či v reklamě a asertivně mu odolávat.	Instruktaže, filmy, diskuze, které ukazují tlak ze strany vrstevníků, nácvik schopnosti odmítat, hraní rolí.
9	<b>Programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností</b>	Vyučují obecným sociálním dovednostem, včetně komunikačních a mezilidských dovedností a schopnosti řešit mezilidské konflikty.	Nácvik asertivity a schopnosti komunikovat a řešit konflikty, přednášky, diskuze a hraní rolí.
10	<b>Programy zaměřené na stanovování norem</b>	Jádrem tohoto přístupu je náprava mylných představ studentů o situaci.	Zahrnují prezentování výsledků výzkumů, průzkumy, diskuze, peer programy.
11	<b>Programy pomoci</b>	Poskytují intervence a poradenství směřující k vypořádání se se životními problémy.	Diskuze, peer programy.

Zdroj: Gallà, 2005, s. 23-24

Programy primární prevence rizikového chování musí splňovat tři obecné charakteristiky, popř. požadavky (standardy MŠMT, 2005 in Miovský, 2010, s. 26):

- přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité konkrétní formě rizikového chování a tématu s tím spojeným;
- jasná časová a prostorová ohraničenost realizace (na ose: zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení a zhodnocení programu a jeho návaznost);
- zacílení na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu (tj. přiřazování určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu odpovídajícímu potřebám a problémům cílové skupiny).

Obecná kritéria na každý konkrétní program se považují za součást minimálních požadavků na preventivní programy ve školách (MŠMT, 2005 in Miovský, Zapletalová, Skácelová, s. 39-41):

- komplexnost a kombinace mnohočetných strategií působících na určitou skupinu (škola, rodina, vrstevníci, masmédia);
- kontinuita působení a systematičnost plánování (návaznost);
- cílenost a adekvátnost informací i forem působení vzhledem k cílové populaci a jejím věkovým, demografickým a sociokulturním charakteristikám;
- včasný začátek preventivních aktivit;
- pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ;
- využití „KAB“ modelu, orientace na kvalitu postojů a změnu chování;
- využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení;
- denormalizace – vytvoření nerizikového sociálního klimatu;
- podpora protektivních faktorů ve společnosti;
- nepoužívání neúčinných prostředků.

Výběr vhodného preventivního programu tak musí mít jasnou vazbu na problematiku spojenou s daným typem rizikového chování. Každý program je písemně zpracovaný a obsahuje přípravu a plán projektu, popis provedení programu, zhodnocení a návaznost programu. Důležité je také to, pro jakou cílovou skupinu je preventivní program zpracováván (viz uvedeno v předchozím textu). Je tedy nutné neopomenout věk, pohlaví, vzdělání a projevy rizikového chování dané

skupiny. Jedině při naplnění těchto požadavků, může vést program k efektivnímu naplnění cílů.

### 6.3 Možnost prevence a řešení agresivity a násilí

Jak již bylo v bakalářské práci zmíněno, **eliminace a prevence agresivity a násilí** je velice složitá, přesto nesmí být, zejména ve školách opomíjena. Příčin agresivního chování je mnoho, stejně tak existuje celá škála projevů agresivity od mírné slovní agrese až po fyzické násilí, není tudíž jen jedna univerzální teorie ani postup, vedoucí k překonání tohoto způsobu chování (Bendl, 2003 in Hutyrová, 2007, s. 87). Důležitou součástí preventivního opatření je bezesporu spolupráce s rodinou, popřípadě výchova v rodině. Jelikož, jak již bylo zmíněno, agresivita může být i naučená, žák tak nedokáže své problémy řešit jiným způsobem než právě agresí a násilím. Jak uvádí Bendl (2003, s. 161) konkrétní a smysluplná spolupráce spočívá v informovanosti rodičů o dění a situaci ve škole, např. v rámci pravidelných třídních schůzek, prostřednictvím besed s přizvanými odborníky a upozornit tak rodiče na různé varovné signály, které ukazují na možné formy agresivity a násilí mezi žáky střední odborné školy. Možnou prevencí před agresivitou a násilí ve škole může být:

- zvyšování sebevědomí žáka;
- ocenění jeho dovedností;
- vnímání schopností;
- výchova k toleranci;
- podpora spolupráce;
- nácvik komunikačních a sociálních dovedností – vyjádření emocí, potřeb apod. (Tomanová, 2007, s. 48).

Pelcák (2010, s. 310) poukazuje na to, že *„v psychologicky vhodném prostředí se každý člověk spontánně vyvíjí ve zdravou, zralou a společensky konstruktivní osobnost“*. Dále také vyzdvihuje přirozené prostředky k nespecifické primární prevenci, jako jsou hry. *„Hra sehrává důležitou adaptační úlohu v tělesném a duševním vývoji člověka a neztrácí svůj význam ani v dospělosti“* (Pelcák, 2010, s. 312). Tématu zařazení her do vyučování se věnuje i Šimanovský Zdeněk ve své publikaci *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, kde vymezuje nejen metodické informace, ale i popis a vhodnost jednotlivých možných her. Šimanovský (2002,



s. 24) také zdůrazňuje připravenost učitele na tuto aktivizační metodu, kdy by učitel měl zohlednit:

- rámcové téma, vyplývající z dlouhodobého záměru;
- aktuální cíl práce;
- momentální stav skupiny, její energii, náladu;
- témata zvolená a ta, která se někdy překvapivě „vynoří“ během činnosti;
- náročnost hry;
- vyspělost žáků.

Možností prevence a eliminace agresivního chování a násilí je mnoho, účinnost prevence však závisí na dalších okolnostech. Čapek (2014, s. 85) za nejúčinnější prevenci považuje vytváření takového klimatu ve třídě, které vznik rizikového chování neumožní a znalost stavu ve třídě, tedy vědět, co se ve třídě děje, např. za použití sociometrie, pozorování apod. V případě již nastalého problému agresivity a násilí je dobré vědět jak situaci **řešit**, což zahrnuje nesmírně složitou práci a řadu kroků, které by měl pedagog zvládnout. V některých případech je nutné pro zvládnutí agrese žáků použít formu trestu, ten však musí být přiměřený a vhodně zařazený. Tomanová (2007, s. 48) vymezuje základní body, které je nutné v případě zásahu proti agresivitě neopomenout:

- práce s agresorem (rozhovor, informování rodiny);
- práce s rodinou (spolupráce);
- práce se skupinou (otevřít téma, hledat řešení);
- práce s obětí (zajistit bezpečí);
- institucionální opatření.

Přímý model toho, jak se agresivitě a násilí vyhnout neexistuje, jelikož nikdy nemůžeme násilným činům zcela zabránit, jsou součástí lidské existence. Je však možné snížit míru a četnost výskytu takového jednání. Herzog (2009, s. 39) ve své publikaci o násilí cituje nositele Nobelovy ceny míru Nelsona Mandela, který byl léta za své politické přesvědčení vězněn a sám se stal obětí násilí: *„Mnoho lidí, kteří den co den musí s násilím žít, věří, že je neodmyslitelnou součástí lidského bytí. A přece tomu tak není. Násilí je možno zamezit. Vlády, kolektivy i jednotlivci mohou pro tuto věc něco vykonat“*. Myslím, že vyspělost naší primární prevence je již na dobré cestě a ten kdo chce s problematikou agresivity a násilí bojovat, má řadu

možností. Jak uvádí Charvát, Jurystová a Miovský (2012, s. 33) „v zásadě je jedno jakou formou, jakými metodami a v jakém rozsahu každý vzdělavatel připravuje a provozuje své kurzy, podstatný je výsledek, tj. úroveň odborné připravenosti preventivních pracovníků a jejich schopnost kvalitně a bezpečně poskytovat preventivní intervence“, jde také o to, aby nemohlo dojít k poškození nebo jakémukoli nežádoucímu a neplánovanému negativnímu ovlivnění dětí. Proto je na místě neustálé vzdělávání a získávání odborných kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti prevence.

## 7 Praktická část a výsledky práce

### 7.1 Cíle vlastního průzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit pomocí anonymního dotazníkového průzkumného šetření, jaká je informovanost žáků o primární prevenci agresivity a násilí na vybrané střední odborné škole.

Předpoklady:

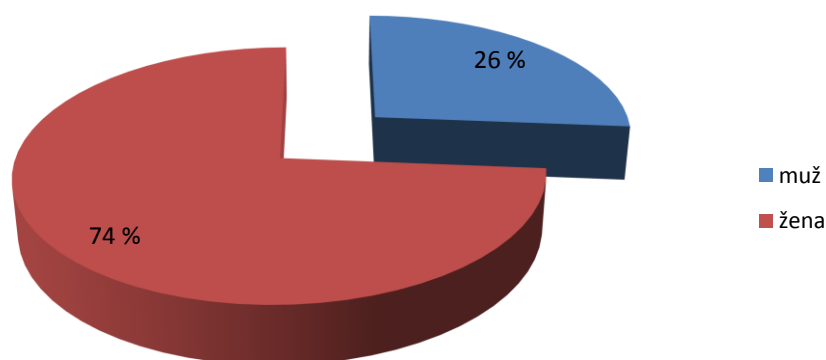
- Mezi nejčastější projevy násilného a agresivního chování žáci řadí projevy fyzické agrese.
- Pokud by žák byl obětí násilného a agresivního jednání, požádal by o pomoc spíše spolužáky a třídního učitele než školního metodika prevence.
- Žáci z větší části nemají povědomí o instituci školního metodika prevence.
- Nadpoloviční většina zkoumaných žáků nemá dostatečné informace o realizovaných programech primární prevence s ohledem na agresivitu a násilí na škole.

### 7.2 Metodika vlastního průzkumného šetření

V praktické části je tedy užita metoda dotazování, nástrojem sběru dat byl dotazník navržený pro účely průzkumu (Příloha 1). Vyplňování dotazníků v jednotlivých třídách se uskutečnilo po dohodě se školním metodikem prevence dané střední odborné školy. Respondenti byli seznámeni s cílem průzkumného šetření a s postupem, jak dotazník vyplňovat. Autor bakalářské práce byl přítomen při vyplňování dotazníků a byl respondentům nápomocen při případných dotazech. Vyplněné dotazníky byly sesbírány a následně autorem bakalářské práce vyhodnoceny. Návratnost byla 100 %. Získané výsledky byly zpracovány za využití popisné statistiky, graficky znázorněna a doplněna slovní interpretací.

### 7.3 Charakteristika respondentů vlastního průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo realizováno v prvních, třetích a čtvrtých ročnících Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy v Blansku, oboru Obchodní akademie, Ekonomické lyceum a Zdravotnický asistent. Dotazník byl zadán 99 žákům ve věku 15 – 20 let. Dotazník vyplnilo 73 dívek a 26 chlapců (viz Obr. 7).



Obr. 7 Pohlaví žáků (respondentů)

### 7.4 Výsledky dotazníkového šetření

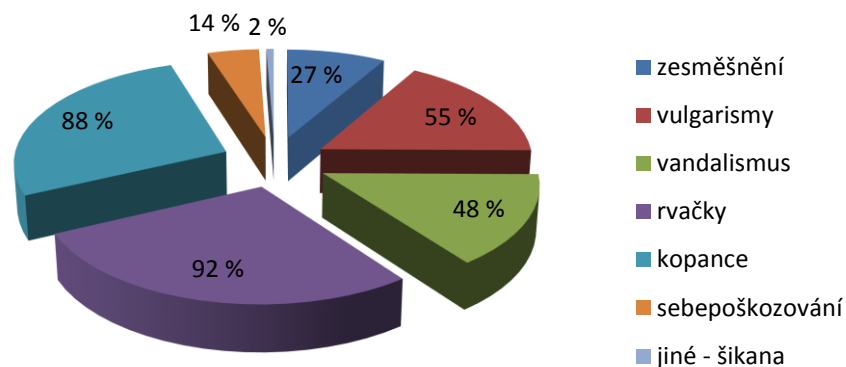
Dotazník obsahoval patnáct otázek z toho sedm otázek uzavřených (respondent vybíral jednu odpověď z několika nabízených možností) a osm polootevřených (respondent vybíral jednu nebo více možností a dále upřesňoval svým vyjádřením). U čtyř otázek byla možnost vyznačení více odpovědí (otázka 1, 7, 9, 12). Prvních sedm otázek se týkalo informací o agresivním a násilném jednáním. Další tři otázky se týkaly informovanosti o funkci školního metodika prevence na škole. A Posledních pět otázek bylo zaměřeno na programy primární prevence agresivity a násilí na škole.

V rámci uskutečněného průzkumného šetření byly zjištěny následující informace:

**Otázka č. 1: Které projevy byste zařadili mezi agresivní chování?**

Tab. 3 Projevy agresivního chování

Které projevy byste zařadili mezi agresivní chování?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
zesměšnění	27	27,3
vulgarismy	54	54,5
vandalismus	47	47,5
rvačky	91	91,9
kopance	87	87,9
sebepoškozování	14	14,1
jiné - šikana	2	2,0
$\Sigma$	99	X



Obr. 8 Projevy agresivního chování

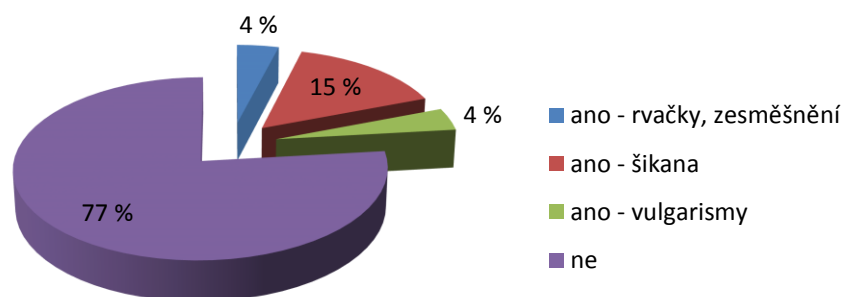
Cílem otázky bylo zjistit, jaké projevy chování žáci nejčastěji pokládají za agresivní. Žáci v dané otázce měli neomezený počet odpovědí. Nejvíce byly řazeny mezi agresivní chování **rvačky**, tuto odpověď označilo 92 % žáků, následovali **kopance**, tuto odpověď označilo 88 % žáků. Nadpoloviční většina žáků dále jako projevy

agresivního a násilného chování označila **vulgarismy**, a to 55 % žáků. O něco méně byla označována odpověď **vandalismus**, tuto odpověď označilo 48 % žáků. **Zesměšnění** jako projev agresivního a násilného chování označilo 27 % žáků a 14 % žáků označilo odpověď **sebepoškozování**. **Šikanu** jako projev agresivního chování doplnila 2 % žáků. Z grafu je tedy patrné, že většina žáků pokládá za nejčastější projevy agresivního chování rvačky, kopance, vulgarismy a vandalismus. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 3 a graficky znázorněna na Obr. 8.

**Otázka č. 2: Vyskytly se, nebo se vyskytují v prostorách školy mezi žáky některé projevy násilného a agresivního chování?**

Tab. 4 Výskyt projevů násilného a agresivního chování v prostorách školy

Vyskytly se, nebo se vyskytují v prostorách školy mezi žáky některé projevy násilného a agresivního chování?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
ano – rvačky, zesměšnění	4	4,0
ano – šikana	15	15,2
ano – vulgarismy	4	4,0
ne	76	76,8
$\Sigma$	99	100,0



Obr. 9 Výskyt projevů násilného a agresivního chování v prostorách školy

V případě výskytu násilného a agresivního chování mezi žáky v prostorách školy je velmi potěšující, že nadpoloviční většina žáků odpověděla, že **v prostorách školy se nevyskytly projevy násilného a agresivního chování**, tuto odpověď označilo 77 % respondentů. Dalších 15 % žáků však uvedlo, že se v prostorách školy vyskytly projevy násilného a agresivního chování a to formou **šikany**. U 4 % žáků s odpovědí ano, tedy že se projevy násilného a agresivního chování vyskytly,

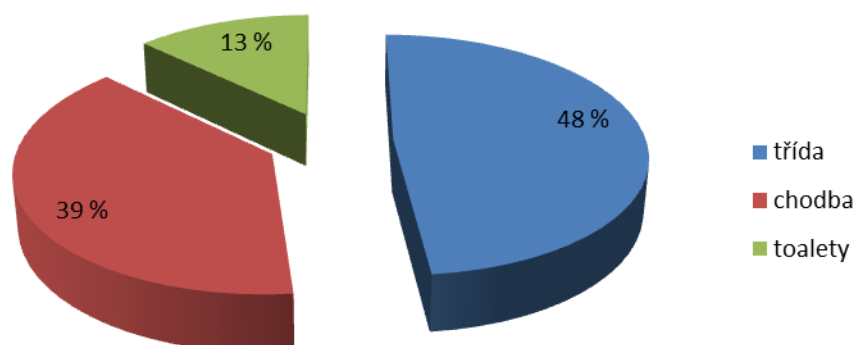
doplnilo jako formu projevu **rvačky a zesměšnění**. Stejně tak u dalších 4 % žáků odpověď zněla ano, formou **vulgarismů**. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 4 a graficky znázorněna na Obr. 9.



**Otázka č. 3: Pokud jste byli svědkem násilného a agresivního chování v prostorách školy, kde se situace odehrávala?**

Tab. 5 Místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy

<b>Pokud jste byli svědkem násilného a agresivního chování v prostorách školy, kde se situace odehrávala?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
třída	15	48,4
chodba	12	38,7
toalety	4	12,9
jiné místo	0	0,0
$\Sigma$	31	100,0



Obr. 10 Místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy

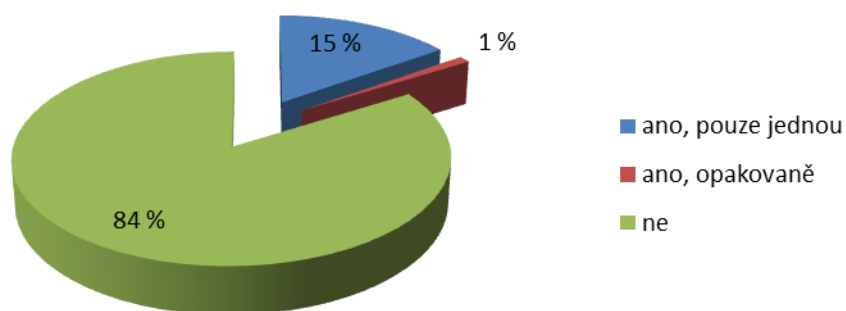
Na otázku odpovědělo pouze 31 žáků, kteří byli svědky násilného a agresivního chování v prostorách školy. Relativní četnosti jsou tedy zpracovány z počtu 31 respondentů. Mezi nejčastější místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy byla žáky označena **třída**, tuto odpověď označilo 48 % respondentů, tedy téměř polovina z odpovídajících. Jako další časté místo výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy žáci označili **chodbu**, odpověď označilo 39 % žáků. Ostatních 13 % žáků označilo jako místo výskytu násilného

a agresivního chování **školní toalety**. Jiné místo výskytu agresivního a násilného chování nevedl žádný z respondentů. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 5 a graficky znázorněna na Obr. 10.

**Otázka č. 4: Byli jste někdy v roli agresora?**

Tab. 6 Role agresora

Byli jste někdy v roli agresora?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
ano, pouze jednou	15	15,2
ano, opakovaně	1	1,0
ne	83	83,8
$\Sigma$	99	100,0



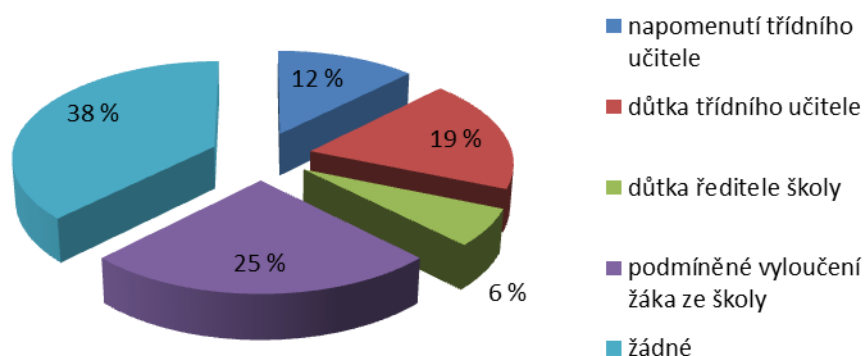
Obr. 11 Role agresora

Žáci na otázku, zda někdy byli v roli agresora, odpověděli z větší části **ne**, tuto odpověď označilo 84 % žáků. 15 % žáků označilo odpověď **ano, pouze jednou**. Odpověď **ano, opakovaně** označilo pouze 1 % respondentů. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 6 a graficky znázorněna na Obr. 11.

**Otázka č. 5: Jaké kázeňské opatření bylo realizováno s žákem, který byl v roli agresora?**

Tab. 7 Realizovaná kázeňská opatření

Jaké kázeňské opatření bylo realizováno s žákem, který byl v roli agresora?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
napomenutí třídního učitele	2	12,5
důtka třídního učitele	3	18,8
důtka ředitele školy	1	6,3
podmíněné vyloučení žáka ze školy	4	25,0
žádné	6	37,5
$\Sigma$	16	100,0



Obr. 12 Realizovaná kázeňská opatření

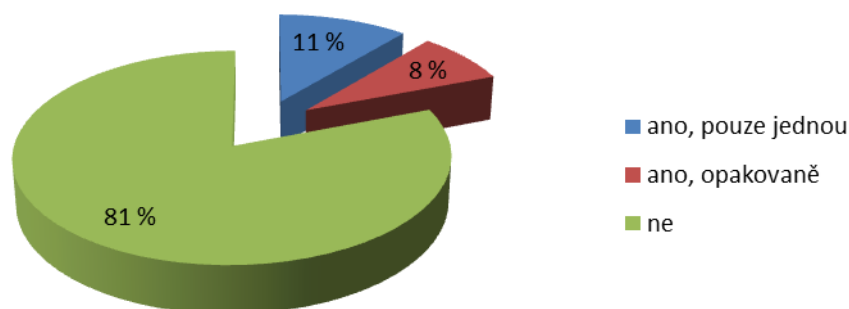
Na tuto otázku odpovědělo pouze 16 žáků, kteří v předcházející otázce odpověděli, že byli v roli agresora. Relativní četnosti jsou tedy zpracovány z počtu 16 respondentů. Ze zjištěných dat je patrné, že mezi nejvyužívanější kázeňské opatření bylo označeno **podmíněné vyloučení žáka ze školy**, a to v 25 % (4 žáci). **Důtku třídního učitele** jako kázeňské opatření vůči agresivnímu chování uvedlo 19 % žáků (3 žáci). U 12 % žáků (2 žáci) bylo kázeňským opatřením vůči agresivnímu chování **napomenutí třídního učitele**. A pouze v případě 6 % žáků

(1 žák) byla jako kázeňské opatření použita **důtka ředitele školy**. Více než polovina agresorů tedy byla za své chování postihnuta. Někteří žáci, a to v 38 % (6 žáků) však postihnuti nebyli, žáci uvedli, že nebylo realizované **žádné kázeňské opatření**. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 7 a graficky znázorněna na Obr. 12.

**Otázka č. 6: Stali jste se Vy sami obětí agrese a násilí v prostorách školy?**

Tab. 8 Oběti agrese v prostorách školy

<b>Stali jste se Vy sami obětí agrese a násilí v prostorách školy?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
ano, pouze jednou	11	11,1
ano, opakovaně	8	8,1
ne	80	80,8
$\Sigma$	99	100,0



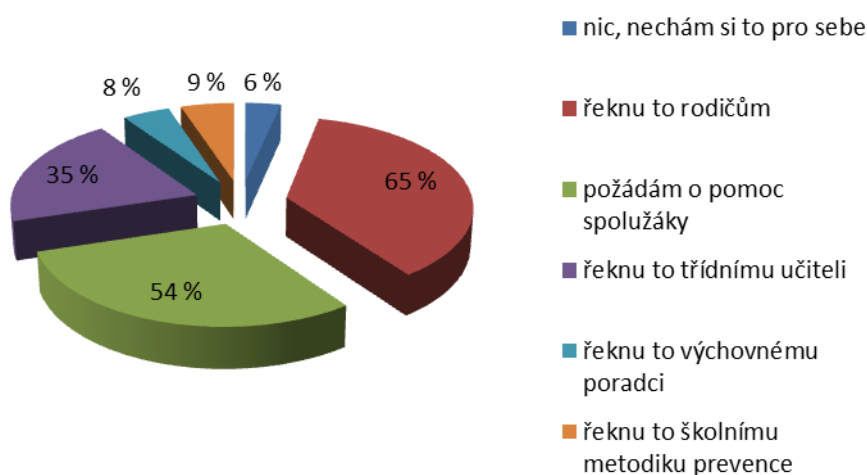
Obr. 13 Oběti agrese v prostorách školy

Podobně jako u Otázky č. 4 i v tomto případě žáci na otázku, zda se stali obětí agrese a násilí v prostorách školy, opověděli **ne**, tuto odpověď označilo 81 % žáků. V roli **oběti bylo, pouze jednou** 11 % žáků. Ostatních 8 % žáků však odpovědělo, že byli v **roli oběti opakovaně**. Většina žáků tedy ale v roli oběti agresivity a násilí v prostorách školy nebyla. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 8 a graficky znázorněna na Obr. 13.

### Otázka č. 7: Co byste udělali v případě, že byste se stali obětí násilného a agresivního jednání?

Tab. 9 Co udělá žák v případě, že je v roli oběti násilného a agresivního jednání

Co byste udělali v případě, že byste se stali obětí násilného a agresivního jednání?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
nic, nechám si to pro sebe	6	6,1
řeknu to rodičům	64	64,6
požádám o pomoc spolužáky	53	53,5
řeknu to třídnímu učiteli	35	35,4
řeknu to výchovnému poradci	8	8,1
řeknu to školnímu metodiku prevence	9	9,1
někomu jinému	0	0
$\Sigma$	99	X



Obr. 14 Co udělá žák v případě, že je v roli oběti násilného a agresivního jednání

Co by žáci udělali v případě, že by se stali obětí násilného a agresivního jednání, ukazuje Tab. 9 a Obr. 14. Žáci v dané otázce měli neomezený počet odpovědí. Převážná většina žáků uvedla, že by se svěřili **rodičům**, tuto odpověď označilo 65 % respondentů. Další odpovědí bylo, že by žáci požádali o pomoc **spolužáka**, a to 54 % žáků. **Třídnímu učiteli** by se svěřilo 35 % žáků. Pouze 9 % žáků by

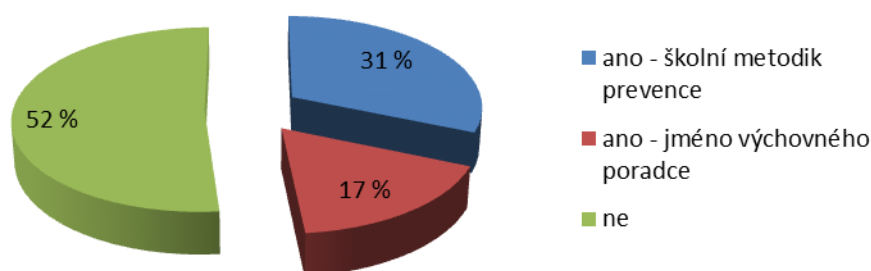
využilo služeb **školního metodika prevence**. Podobně 8 % žáků by využilo pomoci **výchovného poradce**. V případě, že by se stali obětí agresivního a násilného jednání, uvedlo 6 % žáků, že si tuto situaci **nechají pro sebe**. Většina žáků tedy než pomoc pedagogických pracovníků by spíše volila pomoc rodiny či přátel.



### Otázka č. 8: Víte, kdo je ve vaší škole školní metodik prevence?

Tab. 10 Funkce školního metodika prevence na škole

Víte, kdo je ve vaší škole školní metodik prevence?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
ano - jméno školního metodika prevence	31	31,3
ano - uvedeno jméno výchovného poradce	17	17,2
ne	51	51,5
$\Sigma$	99	100,0



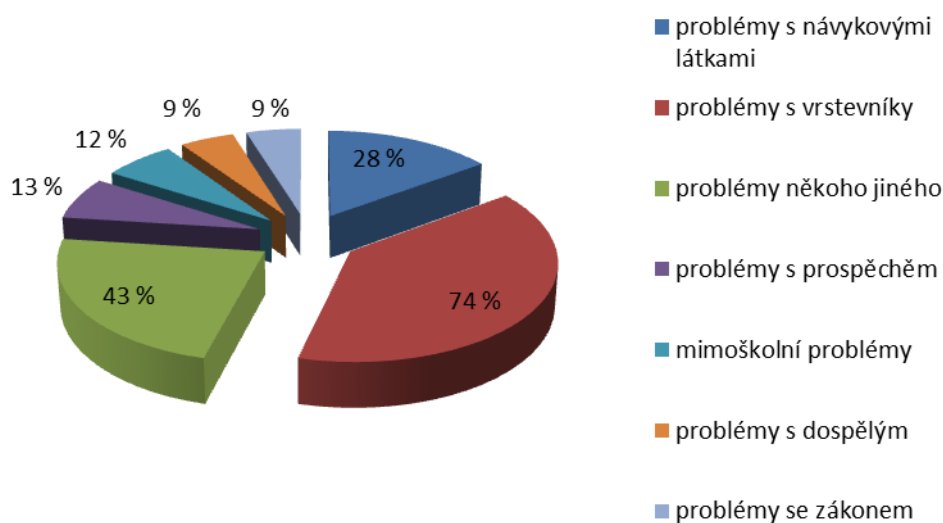
Obr. 15 Funkce školního metodika prevence na škole

Informaci o tom, kdo má na škole funkci školního metodika prevence nemá více než polovina žáků. 51 % žáků uvedlo, že **neví**, kdo je na škole školním metodikem prevence. 31 % žáků uvedlo **správné jméno školního metodika prevence** na škole. 17 % žáků, kteří uvedli, že ví, kdo je na škole školním metodikem prevence však uvedlo **jméno výchovného poradce**. Nadpoloviční většina žáků tedy neví, kdo na škole zaujímá funkci školního metodika prevence. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 10 a graficky znázorněna na Obr. 15.

### Otázka č. 9: S jakým problémem byste se ve škole obrátili na školního metodika prevence?

Tab. 11 Problémy se kterými by se žáci obrátili na školního metodika prevence

S jakým problémem byste se ve škole obrátili na školního metodika prevence?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
problémy s návykovými látkami	28	28,3
problémy s vrstevníky, šikana, obtěžování	73	73,7
problémy někoho jiného s agresivitou a násilím	43	43,4
problémy s prospěchem	13	13,1
mimoškolní problémy	12	12,1
problémy s dospělým	9	9,1
problémy se zákonem	9	9,1
$\Sigma$	99	X



Obr. 16 Problémy se kterými by se žáci obrátili na školního metodika prevence

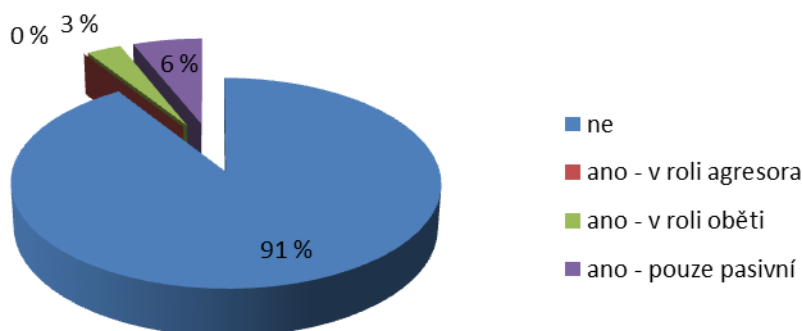
S jakými problémy se žáci ve škole obrátili na školního metodika prevence, ukazuje Tab. 11 a Obr. 16. Žáci v dané otázce měli neomezený počet odpovědí. Přestože v předchozí otázce znalost funkce školního metodika prevence uvedlo jen 31 % žáků, žáci uvedli, s jakými problémy by se na ŠMP obrátili. Nejvíce žáků by se na

školního metodika prevence obrátilo s **problémy s vrstevníky, šikanou, obtěžováním**, a to 74 % žáků. O pomoc by ŠMP v případě **problému někoho jiného** požádalo 43 % žáků. **Problémy s návykovými látkami** by se ŠMP řešilo pouze 28 % žáků. S **problémy s prospěchem** by se na ŠMP obrátilo 13 % žáků. Stejně tak 12 % žáků by pomoc ŠMP vyhledalo v případě **mimoškolních problémů**. **Problémy s dospělým** by u ŠMP řešilo 9 % žáků. V případě **problémů se zákonem** by se na ŠMP obrátilo 9 % žáků.

**Otázka č. 10: Máte zkušenost s pomocí školního metodika prevence?**

Tab. 12 Zkušenost s pomocí školního metodika prevence

<b>Máte zkušenost s pomocí školního metodika prevence?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
ne	90	90,9
ano – byl/a jsem v roli agresora	0	0,0
ano – byl/a jsem v roli oběti	3	3,0
ano – byl/a jsem pouze pasivní	6	6,1
$\Sigma$	99	100,0



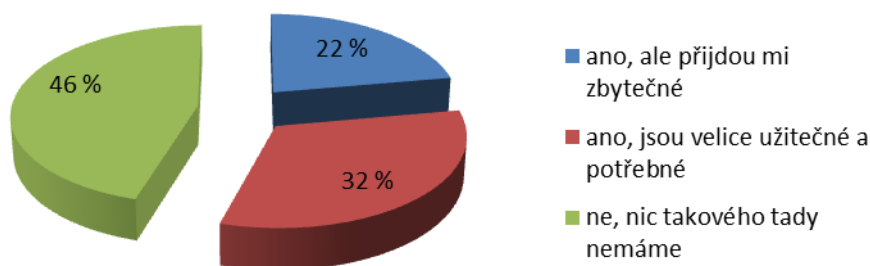
Obr. 17 Zkušenost s pomocí školního metodika prevence

Pouhých 6 % žáků uvedlo, že mají zkušenost s pomocí školního metodika prevence, a to v případě, že byli **pouze přihlížející (pasivní)** – nebyli v roli agresora ani oběti, ale pouze svědci agresivního a násilného jednání. Zkušenost s pomocí školního metodika prevence a to v případě, že **byli v roli oběti**, uvedli 3 % žáků. Nikdo z respondentů nevedl, že má zkušenost s pomocí školního metodika prevence v případě, že by byl **v roli agresora**. Většina žáků (91 %) tedy zkušenost s pomocí školního metodika prevence nemá. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 12 a graficky znázorněna na Obr. 17.

**Otázka č. 11: Máte ve škole nebo v rámci školy preventivní programy, které jsou zaměřené na agresivitu a násilí?**

Tab. 13 Realizace preventivních programů ve škole

<b>Máte ve škole nebo v rámci školy preventivní programy, které jsou zaměřené na agresivitu a násilí?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
ano, ale přijdou mi zbytečné	22	22,2
ano, jsou velice užitečné a potřebné	32	32,3
ne, nic takového tady nemáme	45	45,5
$\Sigma$	99	100,0



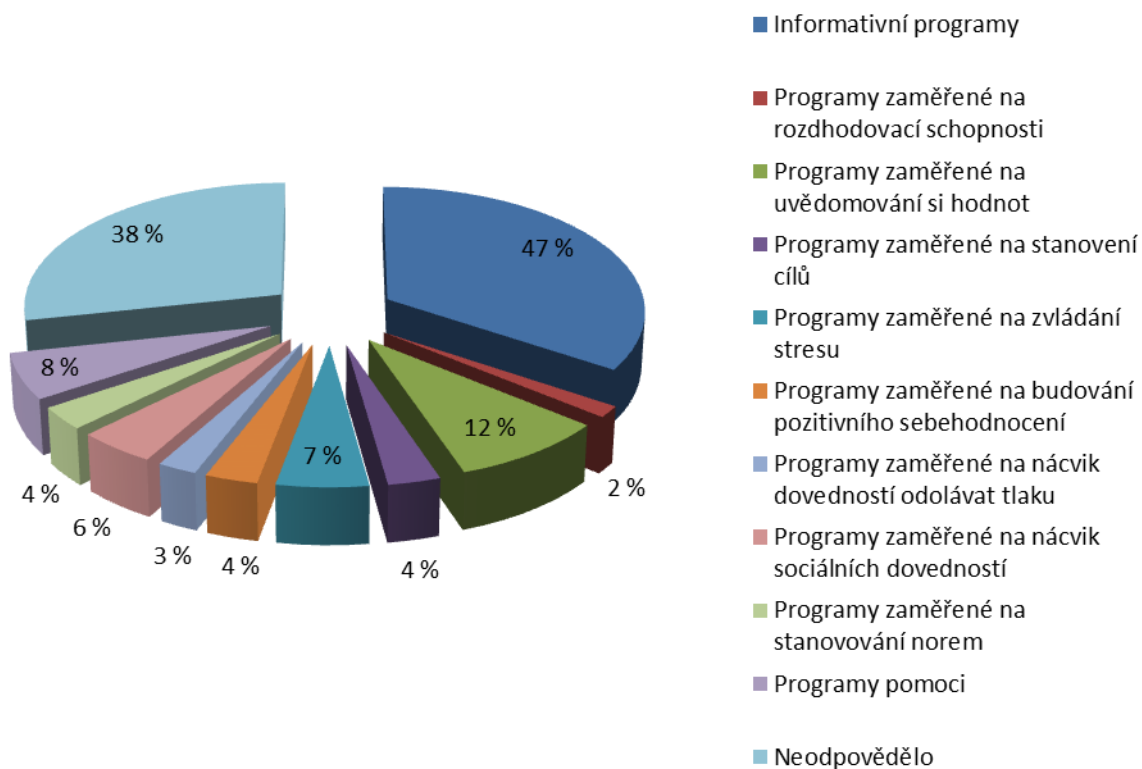
Obr. 18 Realizace preventivních programů ve škole

Na otázku, zda ve škole bývají preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí, odpověděla téměř polovina žáků **ne, nic takového tady nemáme**, odpověď ne označilo 46 % žáků. **Ano, jsou velice užitečné a potřebné** odpovědělo 32 % žáků. Dalších 22 % žáků opovědělo, že preventivní programy, zaměřené na agresivitu a násilí ve škole **mají, ale přijdou jim zbytečné**. Více než polovina žáků tedy odpověděla, že preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí se ve škole realizují. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 13 a graficky znázorněna na Obr. 18.

**Otázka č. 12: Jaké typy aktivit programů primární prevence zaměřené na agresivní chování, jsou na Vaší škole realizovány?**

Tab. 14 Typy programů primární prevence

<b>Jaké typy aktivit programů primární prevence zaměřené na agresivní chování, jsou na Vaší škole realizovány?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
přednášky, výuka, videopořady a besedy o agresivitě	46	46,5
diskuze, hraní rolí či úkolů zaměřené na agresivitu	2	2,0
uvědomování si osobních hodnot	12	12,1
stanovení a dosažení životních cílů	4	4,0
techniky spojené s relaxací zaměřené na zvládnání stresu	7	7,1
aktivity zaměřené na zvyšování pozitivního sebehodnocení a sebeuvědomění	4	4,0
nácvik schopností odolávání nátlaku spolužáků k agresivnímu chování	3	3,0
diskuze a hraní rolí, zaměřené na nácvik asertivity a schopnost řešit konfliktní situace	6	6,1
stanovení si pravidel zdravého chování v kolektivu	4	4,0
aktivity zaměřené na vypořádání se s agresivním chováním v běžném životě	8	8,1
neodpovědělo	38	38,4
$\Sigma$	99	X



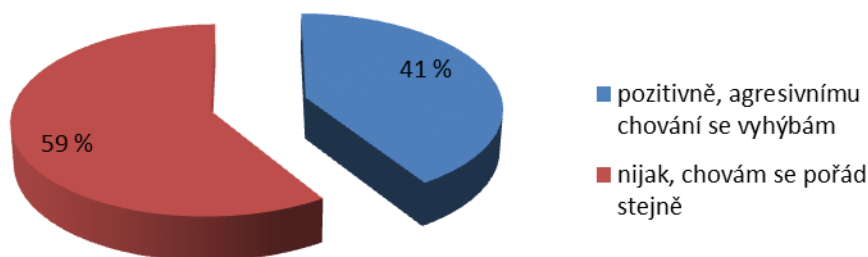
Obr. 19 Typy programů primární prevence

Cílem otázky bylo zjistit, jaké typy programů prevence jsou nejčastěji využívány v rámci školské primární prevence zaměřenou na agresivitu a násilí. Žáci v dané otázce měli neomezený počet odpovědí. Nejčastější formou realizace programů prevence jsou přednášky, výuka a besedy o agresivitě, nejčastějším typem programu prevence jsou tedy **informativní programy**, tuto odpověď označilo 47 % žáků. Dalšími typy programů prevence, které jsou na škole realizovány, jsou **programy zaměřené na uvědomování si hodnot**, tuto odpověď označilo 12 % respondentů. Dále to jsou **programy pomoci**, tuto odpověď označilo 8 % žáků. **Programy na zvládnání stresu** označilo 7 % žáků. **Programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností** označilo 6 % žáků. **Programy zaměřené na stanovení cílů**, **programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení** i **programy zaměřené na stanovování norem** označilo 4 % žáků. Pouze 3 % žáků označilo **programy zaměřené na nácvik dovedností odolávat tlaku**. Nejméně realizované jsou dle odpovědí žáků **programy zaměřené na rozhodovací schopnosti**, tuto odpověď označilo pouze 2 % žáků. (viz Tab. 14 a Obr. 19)

**Otázka č. 13: V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, jak Vás program ovlivnil?**

Tab. 15 Vliv preventivních programů na žákovo chování

V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, jak Vás program ovlivnil?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
pozitivně, agresivnímu chování se vyhýbám	25	41,0
nijak, chovám se pořád stejně	36	59,0
$\Sigma$	61	100,0



Obr. 20 Vliv preventivních programů na žákovo chování

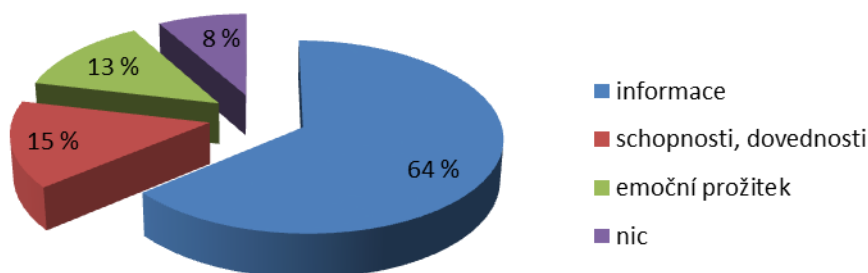
Jaký vliv má preventivní program na žákovo chování bylo zjišťováno v Otázce č. 13. Na otázku odpovědělo 61 žáků, kteří se účastnili programu primární prevence zaměřeného na agresivitu a násilí. Relativní četnosti jsou tedy zpracovány z počtu 61 respondentů. Že program žáky **nijak neovlivnil**, že se chování pořád stejně, odpovědělo 59 % žáků. 41 % žáků však odpovědělo, že žáky program **ovlivnil pozitivně**, že agresivnímu chování se vyhýbají. Více než polovinu žáků tedy programy prevence v chování nijak neovlivňuje. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 13 a graficky znázorněna na Obr. 20.



**Otázka č. 14: Pokud jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, co jste si z programu odnesli?**

Tab. 16 Přínos preventivních programů

<b>Pokud jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, co jste si z programu odnesli?</b>	<b>Absolutní četnost <math>n_i</math></b>	<b>Relativní četnost <math>f_i</math> (%)</b>
informace	39	63,9
schopnosti, dovednosti	9	14,8
emoční prožitek	8	13,1
nic	5	8,2
něco jiného	0	0,0
$\Sigma$	61	100,0



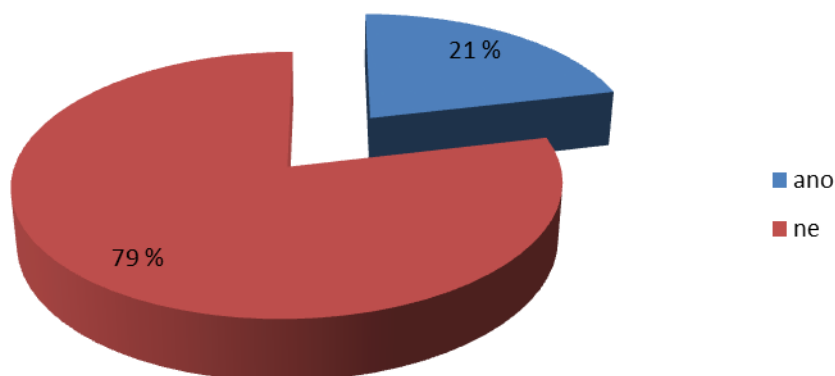
Obr. 21 Přínos preventivních programů

Co si žáci odnesli z programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí je patrné z Tab. 16 a Obr. 21. Relativní četnosti jsou zpracovány z počtu 61 respondentů, kteří se účastnili programu prevence. Nejčastější odpovědí bylo, že si žáci z programu odnesli **informace**, tuto odpověď označilo 64 % žáků. **Schopnosti, dovednosti** si z programu odneslo 15 % žáků. **Emoční prožitek** si z programu odneslo 13 % žáků. Pouze 8 % žáků si z programu neodneslo **nic**. Na odpověď zda si žáci odnesli i **něco jiného** neodpověděl žádný žák.

**Otázka č. 15: V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, změnilo se nějak vaše vztahy ve třídě?**

Tab. 17 Vliv preventivních programů na třídní klima

V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, změnilo se nějak vaše vztahy ve třídě?	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$ (%)
Ano, agresivní chování se ve třídě objevuje v menší míře	13	21,3
Ne, program nemá vliv na třídní klima	48	78,7
$\Sigma$	61	100,0



Obr. 22 Vliv preventivních programů na třídní klima

Cílem otázky bylo zjistit, zda preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí mají nějaký vliv na vztahy žáků ve třídě. Relativní četnosti jsou zpracovány z počtu 61 respondentů, kteří se účastnili programu prevence. Nadpoloviční většina žáků však odpověděla, že programy **nemají vliv** na třídní klima, odpověď ne označilo 79 % žáků. Pouze 21 % žáků odpovědělo, že program **má vliv** na agresivní chování ve třídě a že agresivní chování se ve třídě objevuje již v menší míře. Preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí tedy z větší míry nemají vliv na třídní klima a na chování žáků ve třídě. Zjištěná data jsou zaznamenána v Tab. 17 a graficky znázorněna na Obr. 22.

## 8 Diskuze

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 99 respondentů Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy v Blansku. Respondenty byli žáci prvních, třetích a čtvrtých ročníků oborů Obchodní akademie, Ekonomické lyceum a Zdravotnický asistent.

V průzkumném šetření bylo zjištěno, že většina žáků na střední odborné škole řadí nejčastěji mezi agresivní projevy chování rvačky (92 %), kopance (88 %), vulgarismy (55 %) a vandalismus (48 %), což dokazuje také to, že častěji se tedy ve školním prostředí jedná o agresi fyzickou. Tato skutečnost tedy potvrzuje předpoklad, že mezi nejčastější projevy násilného a agresivního chování žáci řadí právě projevy fyzické agrese. Druhy agrese dle Martínka jsou v bakalářské práci popsány v kapitole 5.2 Druhy agrese.

Na navazující otázku, zda se v prostorách školy vyskytly některé projevy násilného a agresivního chování odpověděla nadpoloviční většina (77 %) žáků, že v prostorách školy se projevy násilného a agresivního chování nevyskytly. V souvislosti s touto informací můžeme předpokládat, že většina žáků tedy nemá povědomí o výskytu agresivního a násilného chování v prostorách školy. Nebo má škola velmi dobré přístupy, metody a formy, které využívá v rámci primární prevence. V úvahu však přichází spíše možnost malého povědomí žáků o výskytu agresivního a násilného chování v prostorách školy, protože dalších 15 % žáků uvedla, že se na škole vyskytl specifický a zvláštní případ agrese – šikana. Šikana je v dnešním školství velice častá, proto i možné řešení šikany je zahrnuto téměř v každém Minimálně preventivním programu dané školy. Závažnost tohoto druhu agrese představuje nebezpečí pro celou třídu (školu). Proto i v případě, že tento projev označilo 15 % žáků, je zjištěná informace velmi nebezpečná pro klima školy. Tomuto zjištění by měl věnovat pozornost zejména školní metodik prevence ve spolupráci s ostatními pedagogy. Jelikož, když se ve škole objeví nějaká forma agresivního a násilného chování, je to vinou špatné práce preventisty, učitelů a především třídního učitele (Čapek, 2014, s. 86). Žáci dále odpověděli, že výskyt násilného a agresivního chování je také prostřednictvím rvaček, zesměšnění a vulgarismů. Z čehož je patrný nejen výskyt fyzické agrese, ale i agrese verbální.

Místem výskytu násilného a agresivního chování žáci téměř z poloviny (48 %) označili školní třídu. Chodbu jako místo výskytu násilného a agresivního chování v šetření označilo 38 % žáků a místem výskytu agrese byly označeny i školní

toalety (13 %). Jiné místo výskytu agresivního a násilného chování neuvedl žádný z respondentů. Za nejčastější místo výskytu agrese tedy můžeme považovat školní třídu a chodbu. Jak již bylo v bakalářské práci zmíněno, „nejúčinnější prevencí vůči agresivnímu chování ve školní třídě je vytvářet takové klima ve třídě, které vznik těchto nežádáných patologických jevů neumožní, a vědět, co se ve třídě děje“ (Čapek, 2014, s. 85). Proto by každý pedagog měl mít zájem o určitou znalost vztahů ve třídě.

V roli agresora bylo 16 % žáků, většina z respondentů však uvedla, že byli v roli agresora pouze jednou. Charakteristické znaky agresorů, násilných a šikanujících dětí bakalářská práce popisuje v kapitole 5.5.1 Osobnost agresora. Nadpoloviční většina žáků však uvedla, že v roli agresora nebyla. Což je potěšující, jelikož odpověď svědčí o tom, že násilné a agresivní chování se v prostorách školy často nevyskytuje. Pokud se přesto na škole násilné a agresivní chování objeví, agresor by měl být určitým způsobem sankcionován. Na následující otázku v souvislosti s kázeňským opatřením, odpověděli jen respondenti, kteří v předchozí otázce označili odpověď, že byli v roli agresora – 16 žáků. Ze zjištěných dat je zřejmé, že za nejvyužívanější kázeňské opatření v tomto případě bylo označeno podmíněné vyloučení žáka ze školy (25 %), neopomenuta však byla i další kázeňská opatření – důtka třídního učitele (19 %), napomenutí třídního učitele (12 %) i důtka ředitele školy (6 %). Zbýlých 38 % agresorů však za své chování postihnuto nebylo. Nabízí se však otázka, zda jejich agresivní chování bylo vůbec odhaleno či nikoli.

Nízký výskyt agresivity a násilí ve škole dokazují informace z následující otázky – Stali jste se Vy sami obětí agrese a násilí v prostorách školy? Na tuto otázku odpověděla nadpoloviční většina žáků ne (81 %). Pouze 19 % žáků odpovědělo, že ano, z toho 8 % bylo v roli oběti opakovaně. I přes relativně pozitivní výsledky šetření by však pedagogové neměli oběti násilného a agresivního chování ignorovat. Většina žáků se však se svými problémy pedagogům nesvěří. Na otázku v případě, že by byli žáci v roli oběti násilného a agresivního chování, převážná většina odpověděla, že by se svěřili rodičům (65 %), popřípadě by požádali o pomoc spolužáka (54 %). Třídnímu učiteli by se svěřilo 35 % žáků a pouze 9 % by využilo služeb školního metodika prevence, popřípadě 8 % žáků by využilo pomoc výchovného poradce. Dalších 6 % žáků by se se situací vyrovnalo samo a nechali by si situaci pro sebe. Je tedy zřejmé, že více než pomoc pedagogických pracovníků by většina žáků volila spíše pomoc rodiny,

spolužáků a přátel. Tímto zjištěním byl také z poloviny potvrzen předpoklad, že žáci požádají o pomoc spíše spolužáky než školního metodika prevence.

Tato skutečnost může také souviset i s dalším předpokladem, že většina žáků nemá povědomí o instituci školního metodika prevence. Tento předpoklad byl také potvrzen zjištěním následujících informací. Více než polovina žáků nemá informaci o tom, kdo má na škole funkci školního metodika prevence. 51 % žáků uvedlo, že neví, kdo je na škole školním metodikem prevence. Dalším 17 % uvedlo, že ví, kdo je na škole školním metodikem prevence, přesto ale uvedli jméno výchovného poradce. Je tedy patrné, jak již bylo v bakalářské práci zmíněno v kapitole 6.2 Systém školské primární prevence, že žáci nerozlišují mezi funkcí školního metodika prevence a výchovného poradce. Pouze 31 % žáků uvedlo správné jméno školního metodika prevence.

Oblasti prevence rizikového chování na škole se tedy věnuje školní metodik prevence. I přesto, že 51 % žáků uvedlo, že neví, kdo je na škole ŠMP, 74 % žáků by se na školního metodika prevence obrátilo v případě problému s vrstevníky, šikanou, obtěžováním. O pomoc by žáci požádali také, pokud by se problémy týkaly někoho jiného (43 %). Problémy s návykovými látkami by se ŠMP řešilo pouze 28 % dotazovaných žáků. V některých případech by se žáci obrátili i na ŠMP v případě problému s prospěchem, mimoškolními problémy, problémy s dospělým nebo s problémy se zákonem. Podobné výsledky šetření jsou patrné také z analýzy poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních, realizované v IPPP ČR v roce 2008. Dle tohoto šetření by se na ŠMP s problémy týkající se návykových látek obrátilo 56 % dotazovaných, 31% by jeho pomoc vyhledala v případě problémů s vrstevníky, šikanou, obtěžování. Více než 10 % by ŠMP požádalo o pomoc v případě problému někoho dalšího, 6 % v případě problémů s prospěchem, 6 % v případě mimoškolních problémů a 1 % by se ŠMP řešilo problémy se zákonem (Slavíková, Zapletalová, 2010, s. 85-86). Uvedené výsledky tedy dokazují, že instituce ŠMP není žákům na rozdíl od výchovného poradce tolik známá a na jeho funkci by se žáci obrátili v oblastech problémů, které ŠMP nenáleží - ukazuje se tak *„potřeba lepší spolupráce mezi školním metodikem prevence a dalšími osobami a institucemi (výchovný poradce, psycholog apod.)“* (Slavíková, Zapletalová, 2010, s. 86).

Zkušenost s pomocí školního metodika prevence uvedlo pouhých 9 % žáků, z toho 3 % v případě, že byli obětí agresivního chování a 6 % tuto zkušenost uvádí pouze jako přihlížející, jako svědci při agresivním a násilném jednání. Celých 91 % žáků tak zkušenost s pomocí ŠMP nemají. Ve výzkumném šetření realizovaného

IPPP ČR v roce 2008 zkušenost se ŠMP uvedla pouze osmina z dotazovaných, což opět svědčí o malé informovanosti žáků o funkci školního metodika prevence.

Poslední předpoklad nebyl zcela potvrzen – Většina zkoumaných žáků nemá dostatečné informace o realizovaných programech primární prevence s ohledem na agresivitu a násilí na škole. Tento předpoklad byl potvrzen je z části – dalo by se říci, že ne většina, ale téměř polovina žáků nemá dostatečné informace o realizovaných programech primární prevence s ohledem na agresivitu a násilí na škole. Na otázku, zda ve škole bývají preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí, odpověděla téměř polovina žáků (46 %) ne, nic takového tady nemáme, přestože škola dle Minimálně preventivního programu preventivní programy organizuje. Tím je z části potvrzen předpoklad, že většina zkoumaných žáků nemá dostatečné informace o programech primární prevence na škole. Je však potěšující, že více než polovina žáků (54 %) odpověděla ano. Přesto za užitečné a potřebné tyto programy pokládá pouze 32 % respondentů, zbylých 22 % žáků tyto programy považuje za zbytečné.

Jaké typy programů prevence jsou nejčastěji využívány, bylo zjišťováno v následující otázce. Nejčastější formou realizace programů prevence jsou přednášky, výuka a besedy o agresivitě, což je řazeno mezi informativní programy (47 %). Dalšími typy programů realizované ve škole jsou programy zaměřené na uvědomování si hodnot (12 %), programy pomoci (8 %), programy na zvládnání stresu (7 %), programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností (6 %), programy zaměřené na stanovení cílů (4 %), programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení (4 %), programy zaměřené na stanovení norem (4 %), programy zaměřené na nácvik dovedností odolávat tlaku (3 %) a programy zaměřené na rozhodovací schopnosti (2 %). Ostatních 38 % žáků na otázku neodpovědělo. Je možné, že žáci, kteří neodpověděli, se žádného programu primární prevence zaměřeného na agresivitu a násilí neúčastnili. Možné aktivity a charakteristika jednotlivých programů je více popsána v kapitole 6.2.3 Programy prevence.

Vliv preventivních programů na žákovo chování byl zjišťován v Otázce č. 13. Na otázku odpovídali jen žáci, kteří se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí. Nadpoloviční většina žáků (59 %) odpověděla, že je program nijak neovlivnil, že jejich chování je pořád stejné. Ostatních 41 % žáků ale odpovědělo, že je program ovlivnil pozitivně, že agresivnímu chování se vyhýbají. Více než polovinu žáků tedy programy prevence v chování nijak neovlivňuje, ostatní žáky však programy ovlivňují pozitivně.

Vzhledem k tomu, že nejčastěji využívanými programy primární prevence jsou informativní programy zaměřené na agresivitu a násilí, je adekvátní, že nejčastěji si žáci z programu prevence odnesou informace, tuto odpověď označilo 64 % žáků. Dále si žáci odnáší schopnosti, dovednosti (15 %), emoční prožitek (13 %). Zbýlých 8 % žáků uvedlo, že si z programu neodneslo nic. Nadpoloviční většina žáků si tedy z preventivních programů odnáší informace. Relativní četnosti jsou v dané otázce zpracovávány z počtu 61 respondentů, kteří se účastnili programu primární prevence zaměřeného na agresivitu a násilí.

Na otázku, zda preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí mají nějaký vliv na vztahy žáků ve třídě, odpovědělo 61 žáků, kteří se preventivního programu účastnili. Nadpoloviční většina žáků (79 %) však uvedla ne, program nemá vliv na třídní klima. Pouze 21 % žáků odpovědělo, že program má vliv na třídní klima a že agresivní chování se ve třídě objevuje již v menší míře. Můžeme tedy předpokládat, že preventivní programy zaměřené na agresivitu a násilí téměř nemají vliv na třídní klima a na chování žáků ve školní třídě.

## 9 Doporučení pro pedagogickou praxi

Bakalářská práce se zabývá primární prevencí agresivity a násilí na střední odborné škole. Jak již bylo v bakalářské práci zmíněno, primární prevence rizikového chování zahrnuje nelehký úkol pro celou společnost. Nedostatky primární prevence jsou zjišťovány zejména, co se týká kvality primární prevence. Jelikož je prevence dlouhodobým procesem, musí být prováděna vytrvale a prevence musí být včasná.

Z průzkumného šetření vyplývá, že kvalita informativních preventivních programů není příliš vysoká, proto by bylo vhodné nahradit nebo doplnit informativní programy primární prevence účinnějšími programy primární prevence. Například programy primární prevence zaměřené na rozhodovací schopnosti, programy zaměřené na nácvik dovednosti odolávat tlaku apod. Velký význam v primární prevenci mají také peer programy, které by neměly být opomíjeny, jelikož programy za účasti vrstevníků jsou zejména pro středoškoláky velmi účinné. *„U dospívajících jsou peer programy tedy nutnou součástí účinného preventivního programu“* (Nešpor, 1996, s. 20).

Pro kvalitní prevenci je důležitá spolupráce MŠMT, Ministerstva vnitra, Ministerstva zdravotnictví s dalšími rezorty a nadresortními orgány. Ve školské primární prevenci je významnou funkcí také funkce školního metodika prevence (více o roli ŠMP v kapitole 6.2.1 Školní metodik prevence). Tato funkce je veřejnosti často neznámá, a jak vyplývá i z výzkumného šetření často zaměňována s funkcí výchovného poradce. Proto je nutné tento současný stav pozice školního metodika prevence lépe prosazovat a dát žákům dostatečné, přehlednější a srozumitelnější informace o jednotlivých funkcích a rolích pedagogů na škole.

Školní metodik prevence by měl věnovat pozornost výskytu šikany na škole a zajistit takové preventivní opatření, aby k výskytu tohoto druhu agrese nedocházelo. Potřeba je také lepší spolupráce mezi pedagogy, školním metodikem prevence, výchovným poradcem, psychologem apod. Role, které jednotlivé funkce zaujímají, vyžadují také určitou odbornost, proto pracovníci těchto funkcí by měli být pouze lidé, kteří k tomu mají odpovídající vzdělání a praxi.

Smysluplná práce školské primární prevence spočívá také v informovanosti rodičů o dění a situaci ve škole, např. v rámci třídních schůzek, besed s odborníky apod.



## 10 Závěr

Bakalářská práce se věnovala problematice primární prevence rizikového chování ve vztahu k agresivitě a násilí na střední odborné škole.

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo zpracovat vytknutý námět, popsat jeho dílčí souvislosti a pokusit se o postžení jeho přesahu směrem k žákům střední odborné školy. Tyto cíle bakalářské práce byly naplněny.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit informovanost žáků o primární prevenci agresivity a násilí na střední odborné škole, shrnout současné poznatky týkající se agresivity a násilí, výskytu násilného a agresivního chování v prostorách školy, využívání služeb školního metodika prevence a zjistit informovanost žáků o programech primární prevence na škole a pokusit se o doporučení pro pedagogickou praxi. Tyto cíle byly také naplněny.

Informovanost žáků o primární prevenci agresivity a násilí na škole není příliš vysoká, přestože je dostatečná informovanost o možnostech prevence na škole důležitá. Nedílnou součástí správné prevence je i řešení nastalých problémů, nejen proto je na škole důležitá spolupráce pedagogů, školního metodika prevence, psychologa, výchovného poradce a samozřejmě podpora vedoucích institucí. Žáci by také měli být obeznámeni s funkcí školního metodika prevence na škole. Nejen, že to pomůže žákům při tom, jak začít řešit nějaký problém, ale i pedagogům při jejich nelehkém povolání. Jak uvádí Slavíková a Zapletalová (2010, s. 88) je potřeba *„lépe definovat role jednotlivých pracovníků a případně diferencovat obsahovou náplň a zodpovědnost tak, aby nedocházelo ke konfliktu rolí (nebo tyto konflikty byly alespoň redukovány) a současně byly pro žáky jednotlivé funkce a role přehlednější a srozumitelnější“*.

Bakalářská práce předkládá čtenáři přehled o současné primární prevenci agresivity a násilí středního odborného školství. Bakalářskou práci je možno využít jako určitou pomoc pro školního metodika prevence i pro ostatní pedagogické pracovníky v souvislosti s problematikou primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole.

## 11 Seznam použité literatury

### MONOGRAFIE:

- ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 101 s. ISBN 978-80-7367-881-4.
- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress, 2014, 160 s. ISBN 978-80-905065-6-5.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
- ČERNÝ, Milan. Základní úrovně provádění primární prevence. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 42-43. ISBN 978-80-87258-47-7.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 231 s. ISBN 978-80-247-5046-0.
- GALLÀ, Maurice. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí: příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005, 156 s. ISBN 80-86734-38-2.
- HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9.
- HUDECOVÁ, Anna. Sociálne deviácie v školskom prostredí: Prevencia sociálnych deviácií v školskom prostredí. In KRAUS, Blahoslav, Jolana HRONCOVÁ et al. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 292-300. ISBN 978-80-7435-080-1.

- HUTYROVÁ, Miluše. Poruchy chování. In SMĚKALOVÁ, Eleonora et al. *Studijní texty pro metodiky prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: V nakl. Albert vydala katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007, 95 s. ISBN 978-80-7326-118-4.
- CHARVÁT, Miroslav, Lucie JURYSTOVÁ a Michal MIOVSKÝ. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, 39 s. ISBN 978-80-87258-71-2.
- KALINA, Kamil. Úvod do drogové politiky: základní principy, pojmy, přístupy a problémy. In KALINA, Kamil et al. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 15-24. ISBN 80-86734-05-6.
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-x.
- MIOVSKÝ, Michal. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 13-28. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal, Jana ZAPLETALOVÁ a Lenka SKÁCELOVÁ. Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 39-41. ISBN 978-80-87258-47-7.
- NEŠPOR, Karel a Ladislav CSÉMY. *Léčba a prevence závislosti: příručka pro praxi*. Praha: Psychiatrické centrum, 1996, 199 s. ISBN 80-85121-52-2.
- PELCÁK, Stanislav. Nеспецифická primární prevence a psychologie zdraví. In KRAUS, Blahoslav, Jolana HRONCOVÁ et al. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 304-316. ISBN 978-80-7435-080-1.

- PILARŤ, Jiří a Martina BUDINSKÁ. Organizační rámec školské prevence v ČR: Koordinační rámec školské prevence a role MŠMT. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 62-65. ISBN 978-80-87258-47-7.
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. V Praze: Triton, 2005, 226 s. ISBN 80-7254-593-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SKÁČELOVÁ, Lenka. Minimální preventivní program školy. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 101-114. ISBN 978-80-87258-47-7.
- SLAVÍKOVÁ, Ivana a Jana ZAPLETALOVÁ. Školní metodik prevence. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 82-88. ISBN 978-80-87258-47-7.
- SPURNÝ, Joža. *Psychologie násilí: o psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: Eurounion, 1996, 134 s. ISBN 80-85858-30-4.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠTECH, Stanislav. Školní socializace, disciplinace a prevence rizikového chování. In MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, s. 145-152. ISBN 978-80-87258-47-7.
- TOMANOVÁ, Kateřina. Šikana (I třída může být tým). In SMĚKALOVÁ, Eleonora et al. *Studijní texty pro metodiky prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: V nakl. Albert vydala katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007, 95 s. ISBN 978-80-7326-118-4.
- URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010, 159 s. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

### ELEKTORNICKÉ ZDROJE:

*MŠMT*. [online]. c2015, poslední revize 1. 1. 2015 [cit. 2015-02-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/prehled-nejdulezitejsich-pravnich-predpisu?highlightWords=%C5%A1koly+%C5%A1kolsk%C3%BD+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+jsou+p%C5%99i+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+n%C3%ADm+p%C5%99%C3%ADmo+souvisej%C3%ADc%C3%ADch+%C4%8Dinnostech+p%C5%99i+poskytov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kolsk%C3%BDch+slu%C5%BEeb>>.

*Pražské centrum primární prevence* [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.prevence-praha.cz/agrese-a-sikana?showall=1>>.

### VĚSTNÍKY:

Věstník MŠMT ČR, 2005.

### ZÁKONY:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

### VYHLÁŠKY:

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb.

### METODICKÉ DOPORUČENÍ A POKYNY:

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 22294/2013-1.

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č.j. 37014/2005.

### STRATEGIE PREVENCE:

Národní strategie primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže na rok 2013-2018.

# **Přílohy**

**Příloha 1 - Dotazník**

Andrea Vaňková  
Institut celoživotního vzdělávání  
Mendelova univerzita v Brně

Škola: \_\_\_\_\_ Obor: \_\_\_\_\_

Pohlaví: muž X žena Ročník: \_\_\_\_\_ Věk: \_\_\_\_\_

## **DOTAZNÍK**

Dobrý den,

jsem studentkou Mendelovy univerzity v Brně a vypracovávám bakalářskou práci na téma Primární prevence agresivity a násilí na střední odborné škole. Chtěla bych Vás proto požádat o vyplnění anonymního dotazníku, jehož cílem je zjištění informovanosti o primární prevenci a výskytu agresivity a násilí na střední odborné škole. Vaše zkušenosti a poznatky jsou pro mne velmi cenné. Na základě poznatků z dotazníkového šetření budou v bakalářské práci navržena možná aktiva pro zlepšení primární prevence a doporučení pro pedagogickou praxi.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut. Pokud není v dotazníku uvedeno jinak, u uzavřených otázek vyberte pouze jednu odpověď a tu prosím zakřížkujte.

Mnohokrát Vám děkuji za pečlivé vyplnění dotazníku a čas, který vyplnění věnujete!

Andrea Vaňková

1. Které projevy byste zařadili mezi agresivní chování?  
(zakřížkovat můžete i více odpovědí)

- zesměšnění
- vulgarismy
- vandalismus
- rvačky
- kopance
- sebepoškozování
- jiné (uvedte jaké): \_\_\_\_\_

2. Vyskytly se, nebo se vyskytují v prostorách školy mezi žáky některé projevy násilného a agresivního chování?
- ano (uvedte jaké): \_\_\_\_\_
  - ne
3. Pokud jste byli svědkem násilného a agresivního chování v prostorách školy, kde se situace odehrávala?
- třída
  - chodba
  - toalety
  - jiné místo (uvedte jaké): \_\_\_\_\_
4. Byli jste někdy v roli agresora?
- ano, pouze jednou
  - ano, opakovaně
  - ne
5. Jaké kázeňské opatření bylo realizováno s žákem, který byl v roli agresora?
- napomenutí třídního učitele
  - důtka třídního učitele
  - důtka ředitele školy
  - podmíněné vyloučení žáka ze školy
  - žádné
6. Stali jste se Vy sami obětí agrese a násilí v prostorách školy?
- ano, pouze jednou
  - ano, opakovaně
  - ne
7. Co byste udělali v případě, že byste se stali obětí násilného a agresivního jednání?  
(zakřížkovat můžete i více odpovědí)
- nic, nechám si to pro sebe
  - řeknu to rodičům



- požádám o pomoc spolužáky (kamarády)
- řeknu to třídnímu učiteli
- řeknu to výchovnému poradci
- řeknu to školnímu metodiku prevence
- někomu jinému (uveďte komu): \_\_\_\_\_

8. Víte, kdo je ve vaší škole školní metodik prevence?

- ano (uveďte jeho příjmení): \_\_\_\_\_
- ne

9. S jakým problémem byste se ve škole obrátili na školního metodika prevence?  
(zakřížkovat můžete i více odpovědí)

- problémy s návykovými látkami (drogy, alkohol, kouření)
- problémy s vrstevníky, šikana, obtěžování
- problémy někoho jiného (kamarád, který potřebuje pomoc)
- problémy s prospěchem
- mimoškolní problémy (v rodině, osobní problémy, zdravotní problémy)
- problémy s dospělým
- problémy se zákonem

10. Máte zkušenost s pomocí školního metodika prevence?

- ne
- ano (uveďte v jakém případě):
  - byl/a jsem v roli agresora
  - byl/a jsem v roli oběti
  - byl/a jsem pouze pasivní (pouze jsem přihlížel/a)

11. Máte ve škole nebo v rámci školy preventivní programy, které jsou zaměřené na agresivitu a násilí?

- ano, ale přijdou mi zbytečné
- ano, jsou velice užitečné a potřebné
- ne, nic takového tady nemáme

12. Jaké typy aktivit programů primární prevence zaměřené na agresivní chování, jsou na Vaší škole realizovány?

*(zakřížkovat můžete i více odpovědí)*

- přednášky, výuka, videopořady a besedy o agresivitě
- diskuze, hraní rolí či úkolů zaměřené na agresivitu
- uvědomování si osobních hodnot
- stanovení a dosažení životních cílů
- techniky spojené s relaxací zaměřené na zvládnání stresu
- aktivity zaměřené na zvyšování pozitivního sebehodnocení a sebeuvědomění
- nácvik schopností odolávání nátlaku spolužáků k agresivnímu chování
- diskuze a hraní rolí, zaměřené na nácvik asertivity a schopnost řešit konfliktní situace
- stanovení si pravidel zdravého chování v kolektivu
- aktivity zaměřené na vypořádání se s agresivním chováním v běžném životě

13. V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, jak Vás program ovlivnil?

- pozitivně, agresivnímu chování se vyhýbám
- nijak, chovám se pořád stejně

14. Pokud jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, co jste si z programu odnesli?

- informace
- schopnosti, dovednosti (např. schopnost odolávat tlaku okolí)
- emoční prožitek
- nic
- něco jiného (uvedte): \_\_\_\_\_

15. V případě, že jste se účastnili programu prevence zaměřeného na agresivitu a násilí, změnily se nějak vaše vztahy ve třídě?

- ano, agresivní chování se ve třídě objevuje v menší míře
- ne, program nemá vliv na třídní klima