

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

**Agresivní chování dětí ve školní družině a ve škole**

Diplomová práce

Autor: Šárka Ceralová

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Jan Hubert

Hradec Králové

2017



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Šárka Ceralová

Studium: P15P0256

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** Agresivní chování dětí ve školní družině a ve škole

Název diplomové práce AJ: Aggressivity of children in after school care club and at school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá agresivním chováním dětí a mládeže ve škole a školní družině. Věnuje se příčinám a druhům agresivity, teoriím agrese, druhům agresorů a obětí a prevenci agresivity u cílové skupiny dětí a mladistvých. Cílem diplomové práce je popsat a na základě odborných pramenů analyzovat agresivní chování v dětském věku v kontextu školního prostředí a ve výzkumném šetření zjistit postoje pedagogů k agresivnímu chování u školních dětí. Metodou sběru dat je dotazník, data jsou analyzována matematicko-statistickými postupy.

MARTÍNEK, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 1. vyd. Grada Publishing, 2009. 157 s. ISBN: 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. Mládež a delikvence. Praha: Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jan Hubert

Oponent: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Agresivní chování dětí ve školní družině a ve škole vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Podpis autora

### **Poděkování**

Děkuji PhDr. Janu Hubertovi za odborné vedení, cenné rady a kritické připomínky, které mi při tvorbě diplomové práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat odborné konzultantce Mgr. Gabriele Slaninové Ph.D. za její trpělivost a rady při tvorbě diplomové práce.

## **Anotace**

CERALOVÁ, Šárka. *Agresivní chování dětí ve školní družině a ve škole*. Hradec Králové, 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky.

Diplomová práce se zabývá aktuální problematikou agresivity dětí ve školní družině a ve škole. Cílem diplomové práce je popsat a na základě odborných pramenů analyzovat agresivní chování v dětském věku v kontextu školního prostředí a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti a názory pedagogů na agresivní chování u školních dětí.

Teoretická část vymezuje základní pojmy provázející celou práci, příčiny a možné vlivy na agresivitu dětí a teorie agrese. Dále přibližuje druhy agresivity podle různých hledisek. Popisuje typologii agresorů a obětí, ze kterých lze vycházet pro nastavení efektivní prevence. Práce nastiňuje i některé postupy zvládání agresivního chování. Je v ní rozebráno téma šikany, která je považována za jeden z nejčastějších druhů agresivity, která probíhá ve škole. Konkrétněji jsou zde rozebrány signály šikany, její vývojové stupně, řešení a prevence šikany. Empirická část je provedena pomocí dotazníků s pedagogy a vychovateli základních škol v Pardubickém a Královéhradeckém kraji.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě, mládež, škola, školní družina, agrese, agresivita, násilí, šikana,

## **Abstract**

CERALOVÁ, Šárka. *Aggressive behaviour of children in after-school club and at school*. Hradec Králové, 2017. Dissertation. University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pedagogy.

The thesis deals with the topical issues of aggression of children in after-school care centre and at school. The objective of thesis is to describe and, on the basis of expert sources, analyse aggressive behaviour of children within the context of school environment. Furthermore, the work aims to investigate the attitudes of pedagogues to aggressive behaviour of school-age children.

The theoretical part outlines the basic concepts used throughout the work, the causes and possible effects on aggression of children as well as the theories of aggression. Furthermore, it clarifies the types of aggression according to various criteria. The work explains the typology of aggressors and victims on which an effective prevention can be based. The thesis also presents specific methods dealing with aggressive behaviour. It discusses the theme of bullying which is considered one of the most common types of aggression taking place at school. More specifically, signals of bullying, its stages of development, solutions and prevention are discussed.

The empirical part was carried out on the basis of questionnaires with teachers and educators of primary schools in Pardubice and Hradec Králové regions. The objective was to determine the opinions and attitudes of teachers and educators to aggressive behaviour among school children.

## **KEYWORDS**

Child, youth, school, after-school club, aggression, violence, bullying.

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....</b>	<b>10</b>
<b>2 DÍTĚ A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>12</b>
2.1 Dítě mladšího školního věku.....	12
2.2 Dítě staršího školního věku.....	15
2.3 Školní družina .....	18
2.4 Pedagogičtí pracovníci .....	19
2.4.1 Osobnost učitele	20
2.4.2 Osobnost vychovatele školní družiny	22
<b>3 AGRESE A AGRESIVITA DĚTÍ A MLÁDEŽE .....</b>	<b>24</b>
3.1 Deskripce faktorů působících na zvyšování agresivity dětí a mládeže.....	24
3.1.1 Biologické faktory - vrozený podklad agresivity	24
3.1.2 Psychické faktory – struktura osobnosti v kontextu pohotovosti k agresivnímu jednání	27
3.1.3 Sociální faktory – rodina jako významný činitel ovlivňující jednání jedince, škola, vrstevníci a média	31
3.2 Teorie agrese .....	35
3.3 Druhy agresivity.....	37
3.4 Typologie agresorů a obětí.....	40
3.4.1 Agresoři	40
3.4.2 Oběti	43
3.6 Šikana.....	47
3.6.1 Signály šikany	49
3.6.2 Vývojové stupně šikanování	50
3.6.3 Řešení šikany	52
3.6.4 Prevence šikany	53
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>56</b>

4.1	Průzkumné cíle a stanovení hypotéz .....	56
4.2	Popis použité metody sběru dat.....	58
4.3	Popis průběhu sběru dat .....	59
4.4	Charakteristika vzorku .....	59
4.5	Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření .....	62
4.5.1	Statistické testování hypotézy 2	66
4.5.2	Statistické testování hypotézy 4	74
4.5.3	Statistické testování hypotézy 5	80
4.5.4	Statistické testování hypotézy 7	82
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM UŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>91</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>95</b>



## Úvod

Tématem této diplomové práce je společensky velmi závažný jev, kterým je dle mého názoru, potřeba se zabývat. Tímto jevem je agresivita dětí ve škole a školní družině. Téma jsem si zvolila proto, že se o tuto problematiku zajímám a ráda bych k tématu poskytla komplexní informace, doplněné informacemi z praxe. Již v bakalářské práci jsem se zabývala agresivitou dětí a mladistvých, konkrétně vraždami na rodičích a prarodičích, proto jsem se své diplomové práci chtěla i nadále zabývat agresivitou dětí. Zabývám se především agresivitou dětí na základních školách a ve školních družinách, protože je to jedno z působišť sociálního pedagoga, kde bych se i já jednou ráda uplatnila.

Cílem práce je popsat a na základě odborných pramenů analyzovat agresivní chování v dětském věku v kontextu školního prostředí a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti a názory pedagogů na agresivnímu chování u školních dětí.

Vedou mě k tomu následující skutečnosti. Agresivita dětí je stále aktuálním tématem a případy dětské agresivity a brutality jsou stále šokující. Agrese patří do přirozeného chování lidí, je v každém z nás, rozdíl je však v tom, jak se projevuje. U někoho probíhá jen vnitřně, u někoho se projeví i navenek, a to ničivou silou vůči věcem, případně vůči jiným lidem. Od pradávna lidé měli, v současné době mají a zcela jistě i do budoucna budou mít sklony k agresivnímu jednání. Otázkou je jak se na tomto jednání podílí současná, na výkon a individuum orientovaná společnost jako taková a samozřejmě je třeba uvažovat i nad tím, do jaké míry se na pozdějších projevech agresivity jedince podílí vliv výchovy a působení rodiny. V odborných kruzích (Tóthová, 2011 srov. Trapková, Chvála, 2009) je známo, že vzorce chování a strategie jednání se v rodinách přenáší z generace na generaci.

Práce obsahuje teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce je zpracována pomocí odborné literatury a zabývá se základními pojmy, příčinami a možnými vlivy na agresivitu dětí, teoriemi agrese, druhy agresivity, typologií agresorů a obětí a postupy zvládání agresivního chování.

V praktické části je zpracováno výzkumné šetření, provedené dotazníkovou metodou. Dotazníky byly rozdány učitelům a vychovatelům na základních školách v Pardubickém a Královéhradeckém kraji a zjišťují názory a zkušenosti učitelů a vychovatelů k agresivnímu chování dětí.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na začátku své práce vysvětlím pojmy, které jsou pro ni klíčové a jsou provázány. Mezi tyto pojmy patří pojmy dítě, mládež, agrese a agresivita, násilí a šikana.

## **Dítě**

Z pohledu trestního práva se dítětem rozumí osoba mladší osmnácti let, pokud trestní zákoník nestanoví jinak (zákon č. 40/2009, trestní zákoník, §126). Stejně to vnímá i Úmluva o právech dítěte: „Dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ (Úmluva o právech dítěte, část 1, článek 1). Ovšem trestní odpovědnost začíná dovršením patnácti let věku (zákon č. 40/2009, trestní zákoník, §25).

## **Mládež**

Kraus (1999) hovoří o mládeži jako o části populace, která již není dětmi, a ještě nepatří mezi sociálně dospělé, nevstoupila zcela do světa dospělých. Na plnění dospělých rolí se teprve připravují. Z hlediska věku vymezuje mládež do období mezi 15 až 25, resp. 30 lety, přičemž hranice 30 let se týká v zásadě vysokoškoláků. Mládež se vyznačuje jistými osobními rysy. Jde o zvýšenou míru kritičnosti, touhu po samostatnosti, svobodě myšlení a jednání. Mladí lidé jsou nespokojeni s rodiči a obtížněji uznávají kompromisy, neradi přijímají kritiku.

Sak a Saková (2004) definují mládež jako jedince sociálně nezralé, kteří prozatím nezastávají všechny role dospělých, ale na zastávání rolí se připravují. Charakteristickými podmínkami pro přijetí těch rolí je podle autorů – postavení ve společnosti, ve které postupně přebírají společenské role, jako například roli manžela či manželky, rodiče, atd., zvnitřňování daného hodnotového systému a společenských norem či příprava na výkon profese a osvojování profese a profesní adaptace.

## **Agrese a agresivita**

Vzhledem k tomu, že tyto pojmy bývají často zaměňovány, uvádím jejich definici a rozdíl mezi nimi.

Agrese je definována podle Martínka (2015) jako výpad či útok, jednání, jímž se projevuje násilí vůči nějakému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.

Agresivita je útočný postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu je to schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu a následně dosažení nějakého cíle (Martínek, 2015).

Čírtková (2004) vysvětluje rozlišení mezi agresí a agresivitou následovně: Agrese označuje vlastní pozorovatelné chování, zatímco agresivitou se rozumí určitá vnitřní pohotovost k agresivnímu jednání. Ve stručnosti je agresivita vnímána jako vnitřní dispozice nebo osobní vlastnost, která je relativně trvalá a hůře měřitelná charakteristika osobnosti.

### **Násilí**

Nejobecněji definovala násilí Světová zdravotnická organizace jako „*úmyslné použití či hrozbu použití fyzické síly nebo moci proti sobě, jiné osobě, proti skupině či komunitě, a to síly (moci), která má, nebo s vysokou pravděpodobností bude mít, za následek poranění, smrt, psychickou újmu, poruchu vývoje či osobnosti.*“ (Haškovcová, 2004, s. 13).

Psychologický přístup chápe násilí jako patologický způsob interakce jedince či skupiny s okolím. Jsou to aktivity, pomocí nichž si jedinec nebo skupina vytváří a reguluje vztahy vůči okolí, a to způsobem, který je vnímán jako agresivní (Spurný, 1996).

Já vnímám násilí jako čin, který je vůči někomu použitý a který směřuje k prosazení vlastního názoru nebo k vydobytí určitého postavení. Je třeba si ale uvědomit, jak velkou sílu můžeme použít, respektive únosnou míru, která nesmí být překročena. Nikdy však nesmí být zneužita proti slabšímu.

### **Šikana**

V knize Agresivita a kriminalita školní mládeže (Martínek, 2015) je uvedeno, že je třeba rozlišovat mezi šikanou a teasingem. Teasing je chování, které zdánlivě připomíná šikanu. Je to nevinné škádlení mezi dětmi, např. když na druhém stupni základní školy chlapani provokují děvčata, protože se jim líbí. Dívky křičí, chichotají se a naoko si stěžují, přestože je jim toto škádlení chlapců příjemné. Oproti tomu šikana znamená, že jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo více spolužáků a využívají k tomu agresi a manipulaci.

Kolář (2001) zmiňuje, že u šikany jde o asymetrii sil, kdy silnější má moc nad slabším a pošlapává jeho práva. Dále šikanu vnímá jako zákeřnou až smrtelnou chorobu skupinové demokracie, která ničí skupinové vztahy. Vyvrací mýtus, že šikanování je záležitostí jen určitého období a že je naprosto mylné tvrzení: „Vždyť ty naše děti z toho vyrostou.“

## 2 DÍTĚ A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

V této kapitole se věnuji dítěti mladšího a staršího školního věku v prostředí školy. Dítě na prvním a druhém stupni má své specifické vývojové charakteristiky, na které musí být brán ohled při práci s nimi. Tuto práci vykonávají učitelé a vychovatelé na základních školách, kdy by k této práci měli být pedagogičtí pracovníci vybaveni, a to jak odbornými znalostmi, tak svými zkušenostmi. Důležitou roli hraje i osobnost pedagoga či vychovatele. Děti na prvním i druhém stupni se mohou správně rozvíjet a vzdělávat, jen pokud na ně pedagog pozitivně působí. Dle mého názoru obzvláště ve věku puberty, kdy žák zažívá emoční výbuchy, by měl vědět, že se svými problémy má za kým přijít a může se bez obav svěřit.

### 2.1 Dítě mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku chápeme dle Langmeiera a Krejčířové (2006) jako období mezi šestým a sedmým rokem, kdy dítě vstupuje do školy až do věku kolem zhruba 11 a 12 let, kdy začínají prvé známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.

Zdeněk Matějček dává přednost rozlišení tohoto období na 3 části. Mladší školní věk (období 6 – 8 let), střední školní věk (zhruba mezi 9. – 12. rokem dítěte) a starší školní věk (jež se kryje s pubescencí) (Matějček 1986 In Langmeier, Krejčířová 2006).

Kromě všech možných vlivů jako je rodina, má značný vliv na formování dítěte mladšího školního věku škola, která svými nároky silně ovlivňuje tělesný, rozumový, citový, volní, sociální i tělesný vývoj.

#### Tělesný vývoj

V období mladšího školního věku je nápadný růst do výšky, hlavně prodlužování dolních končetin. Formuje se páteř, dochází ke změnám ve tvaru lebky i k dalším změnám. Pokračuje osifikace kostí. V jeho kosterní soustavě je mnoho chrupavčité tkáně, je tedy nutné dbát na správné držení těla. Výrazným znakem je v tomto období vývoj trvalého chrupu. Dále dochází k rozvoji nervové soustavy, která snadno podléhá únavě, a proto dítě potřebuje dostatečné množství odpočinku po duševní práci. Výrazná je i pohybová aktivita. Pohyby dětí jsou rychlejší, přesnější a vytvářejí se dobré předpoklady pro organizovanou tělovýchovu (Hájek, Pávková, 2007).

## Rozumový vývoj

Rozumový vývoj dítěte silně ovlivňuje prostředí, vyučování, příprava na vyučování i činnosti, jímž se dítě věnuje ve volném čase. Rozvíjí se jeho vnímání, protože vyžívají jeho smyslové orgány. Dítě vnímá lépe a přesně to, co je názorné, živé a co v něm vzbuzuje bezprostřední emocionální reakci. Vnímání času a prostoru je však ještě nedokonalé (Hájek, Pávková, 2007).

Pozornost má pro školáka obrovský význam. Rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení. Školní selhání bývá někdy způsobeno neschopností přiměřené koncentrace pozornosti. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, často je přerušována a neschopná odolávat rušivým vlivům. Čím nižší je ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti častější, stejně jako motivace k činnosti (Petrová, 2003).

Dle Petrové (2005) dosahuje představivost u mladšího školáka vrcholu. Dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality. Fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost. Jde o důležitý moment vývoje představ, kdy dochází k přechodu od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy.

Vágnerová (2005) uvádí, že vývoj dětské paměti se projevuje ve třech oblastech, a to zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, dále osvojením paměťových strategií a jejich využití a rozvojem metapaměti. Kapacita paměti se v mladším školním věku zvyšuje. Děti si pamatují více, když mohou využít logických souvislostí. Smysl zpracovávané informace, možnost nalézt v ní souvislosti, může přispět k jejímu snadnějšímu zapamatování. Rychlost zpracování a zapamatování informací je rovněž vývojově podmíněna, významně se zlepšuje mezi 6. a 12. rokem.

Fantazie již nemá tak výsadní postavení jako u předškolního dítěte, kdy často nahrazovala nedostatek zkušeností. V tomto věku není fantazie chudší, jen je více kontrolována myšlením, takže dítě už odlišuje, co je fantazie a co skutečnost. Při vyučování i v činnostech ve volném čase se rozvíjí a uplatňuje především fantazie reprodukční, to znamená, že si dítě představuje to, o čem učitel nebo vychovatel vypráví (Hájek, Pávková, 2007).

Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah momentálně přítomen. Stačí mu zkušenost, aby si to, co potřebuje, dovedl představit. Dítě mladšího školního věku je zaměřeno na poznání skutečného světa, chce vědět jaký je a jak funguje. Školák postupně

začíná chápat pravidla, která v určité situaci platí a podle nichž svět funguje (Vágnerová, 2005).

Rozvoj řeči probíhá v souvislosti s rozvojem ostatních psychických procesů. Rozšiřuje se aktivní i pasivní slovník dětí, roste i schopnost souvislého vyjadřování, dítě používá delší věty i souvětí. Vlivem školního vyučování si dítě osvojuje i spisovný jazyk, gramatickou správnost písemného i ústního vyjadřování. Úroveň vyjadřování velmi ovlivňuje prostředí, vychovatelé a hromadné sdělovací prostředky, zejména televize (Hájek, Pávková, 2007).

### **Citový vývoj**

Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost velmi důležitými charakteristikami. Typický je pro toto věkové období ústup lability a impulzivity, stejně jako slábnutí egocentrismu, narůstá seberegulace. Trvá značná citová ovlivnitelnost. Děti mají v tomto věku ještě malou schopnost vcítit se do pocitů druhého, proto se mohlo jevit jako bezcitné, když se například posmívají spolužákům. Emocionální stránka má rozhodující vliv na úspěšnost i spokojenost žáků. Začínají se rozvíjet vyšší city, například estetické, etické, sociální, apod. Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní, závislé na situaci a autoritě. Během období mladšího školního věku se sociální normy morálního jednání začínají stabilizovat, s výjimkou abstraktních hodnot. Morální vývoj je silně ovlivněn výchovnými postupy a způsobem interakce mezi členy rodiny, proto děti, které vyrůstají v harmonickém prostředí, většinou nemají vážnější psychické konflikty. V oblasti sebepojetí je podstatné kladné sebehodnocení, které je pro duševní výkonnost i celkové zdraví dítěte velmi významné (Petrová, 2003).

Hájek a Pávková (2007) zmiňují, že intelektuální city, jako je zvědavost, radost z poznávání a z dobře splněného úkolu, do značné míry uspokojuje škola. Dítě poznává i spontánně, při hře. Rádo experimentuje a objevuje. V oblasti mravních citů se zřetelně projevuje realismus, typický pro děti mladšího školního věku. Mravní zásady děti ochotně přejímají od osob, které pro ně jsou autoritou, takto se učí rozlišovat dobré a špatné, správné a nesprávné.

### **Sociální vývoj**

Mladší školní věk je dobou navazování nových, četnějších a kvalitativně vyšších společenských vztahů. Dítě si utváří nové vztahy k dospělým, zejména vychovatelům a učitelům. Učitel i vychovatel jsou pro dítě velmi silnou autoritou, jejichž názory dítě

přijímá bez výhrad. Naopak se v tomto věku uvolňuje úzká vazba mezi rodiči a dítětem. Dítě zaujímá k rodičům a k ostatním dospělým realističtější a méně intimní vztah, začíná si uvědomovat i odlišnosti v roli otce a matky. Někteří autoři novějších studií uvádí, že je dítě socializováno nejen zvnějšku, tedy rodiči, vrstevníky, učiteli, ale do značné míry se socializuje i samo. Děti snadno navazují kontakty s vrstevníky. Tyto vztahy jsou však ještě labilní, dítě si vybírá kamarády často podle náhodných či nepodstatných znaků. Chlapci a dívky si většinou již nehrají společně a často mezi nimi vznikají spory (Hájek, Pávková, 2007).

### **Nejčastější výchovné problémy mladšího školního věku**

Hájek a Pávková (2007) uvádějí nejčastější výchovné problémy. Patří k nim dětská neposlušnost, vzdorovitost, neposednost, špatný vztah ke školní práci a různé zlozvyky. Mezi závažnější problémy patří dětské lhaní, krádeže, útěky z domova, toulání, záškoláctví, projevy bezcitnosti, agresivity a surovosti. Při provinění dítěte je třeba se nejdříve zamyslet nad tím, zda projevy v jeho chování nevyplývají právě z jeho věkových zvláštností. Dále je třeba posoudit individuální zvláštnosti dítěte, například vědomosti, dovednosti, duševní stav, apod. Posouzení duševního stavu dítěte a jeho příčin je dlouhodobá a obtížná záležitost, která předpokládá ze strany vychovatele velmi taktický přístup, odborné vzdělání a zkušenosti. Většina zdánlivě nepochopitelných projevů dítěte, vyjadřuje skutečnost, že nějaká důležitá potřeba není naplněna.

## **2.2 Dítě staršího školního věku**

Starší školní věk je období, kdy dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy či nižší ročníky víceletých gymnázií. Ve vývojové psychologii toto období odpovídá dospívání, jelikož je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Vágnerová (2005) rozděluje dospívání na dvě fáze, na fázi rané adolescence (11 – 15 let), toto období je jinak nazýváno také pubescence a na fázi pozdní adolescence, která odpovídá 15 – 20 letům. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale vždy na ně mají vliv i faktory psychické a sociální. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách. Současní dospívající chápou dětství jako dobu, kterou je třeba co nejrychleji zvládnout a vyrovnat se dospělým. Adolescenti usilují o získání větších práv a svobody rozhodování, avšak povinnosti a zodpovědnost přijímají jen velmi neochotně.

## **Tělesný vývoj**

V tomto vývojovém období dochází k tzv. růstovému spurtu, což je prudké zrychlení růstu u dívek i chlapců. Dívčí spurt vrcholí nejčastěji mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, chlapecký o dva roky později. Mužský spurt je prudší a vede k trvalému rozdílu mezi výškou mužů a žen. Průměrná dívka vyroste za rok, v němž vrcholí tento růst, asi o 9 cm a přibude o 5 kg, chlapec vyroste o 10 až 12 cm a přibere okolo 6 kg. Mění se tělesné tvary, u chlapců se rozšiřují ramena, u dívek boky. U chlapců nastává mutace, díky které někdy musejí skrývat své rozpaky a zakrývají je typickým přešlapováním, klátivou chůzí a šklebivými grimasami. U dívek nastává růst ňader a první menstruace, která je stejně jako poluce u chlapců signálem pohlavního zrání. U chlapců i dívek se vyvíjí typicky dospělé ochlupení a zvětšují se i vnější pohlavní orgány (Říčan, 2014).

Dle mého názoru by se v tomto období neměli mladí lidé přetěžovat, ze zkušenosti svých kamarádů vím, že rodiče mají tendenci je přetěžovat fyzicky i psychicky různými zájmovými kroužky i přes nechuť samotných mladých lidí. Právě v době fyzického i duševního rozvoje je snadné dítě přetížít. Myslím se, že by se měl mladý člověk rozvíjet směrem, který ho baví, i z důvodu toho, že brzy bude vybírat svou budoucí střední školu a s tím i své další směřování.

## **Rozumový vývoj**

V tomto období se mění styl myšlení. Dospívající se dostává ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací. Dospívající je nyní schopen velkého počtu myšlenkových kombinací, z nichž mnohé se ve skutečnosti ani nevyskytnou. Langmeier a Krejčířová (2006) shrnují toto myšlení do pěti bodů.

- Pubescent dokáže pracovat s abstraktními pojmy. V tomto období začíná chápat správný význam termínů pravda, spravedlnost aj.
- Při řešení problému přemýšlí o více možnostech řešení, nestačí mu již pouze jedno. Tvoří si hypotézy, které si ověřuje.
- Je schopen si vytvářet hypotézy, které nejsou reálné, jsou pouze potencionální. Tyto hypotézy porovnává s realitou.
- Je schopen užívat logických operací bez závislosti na tom, co obsahují soudy.
- Vytváří si soudy o soudech a přemýšlí o myšlení.



Tento způsob myšlení je důležitý pro pochopení mnoha látek, které jsou obsahem vyučovacích předmětů a má vliv na postoj dospívajících k lidem a světu. Dospívající mají větší kapacitu paměti, protože dovedou užívat účinnější strategie. Dovedou si učivo časově rozvrhnout, rozčlenit je na menší části a zvýraznit podstatné informace. V období dospívání se rozvíjí metapaměť, především znalosti o možnostech vlastních paměťových schopností (Říčan, 2014).

Osobně mám zkušenost takovou, že v období dospívání mi šlo učení lépe, alespoň mám ten pocit. Dokázala jsem se naučit velké množství učiva, aniž bych používala zvýrazňovače, avšak od přechodu na vysokou školu si musím na učení nechávat delší časový horizont a ani bez zvýrazňovačů se mé učení neobejde.

### **Citový a sociální vývoj**

V oblasti citového prožívání se projevuje kolísavost emočního ladění, větší labilita, dráždivost a tendence reagovat přecitlivěle. Emoční reakce dospívajících jsou ve srovnání s dřívějšími projevy nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené. Citové prožitky jsou intenzivní ale bývají spíše krátkodobé a proměnlivé. Změna emočního prožívání se navenek může projevovat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Pokud prožívají nejistotu, může se měnit až v úzkost, dospívající mají totiž větší sklon k prožitkům smutku, ale i znechucení, zlosti či negativismu. V této době narůstá i negativismu, hostilita a agresivita.

Říčan (2014) uvádí, že v období dospívání se jedinci odpoutávají od rodičů a začleňují se mezi vrstevníky. Pubescence znamená další krok k samostatnosti. Přesto však jsou vztahy k rodičům, a to nejen existenční závislost, ale i citové vazby, stále ještě na prvním místě. Dospívající potřebuje i výchovné vedení, opatrné a nenásilné, ale pozorné. Autoritativní a razantní výchovné zásahy by se měly dít jen ve výjimečných případech. V emoční oblasti převládá kritika a vzpoura. Vedle lásky se vyskytuje i zloba a nenávisť a místo úcty se často objevuje pohrdání. Vzpoura se týká především rodičů, ale i učitelů.

Myslím, že každý z nás se někdy setkal na základní škole s nějakým rebelujícím spolužákem, či jsme tím rebelantem byli přímo my. Pro učitele může být nepříjemné, že každou chybu či nedostatek žáci postřehnou a komentují, někdy jim podle nich dávají nelichotivé přezdívky. V podstatě učitele, kteří učí na druhém stupni obdivují. Nevím, jestli bych dokázala reagovat na poznámky a posměšky studentů a myslím si, že na druhém stupni to mají těžší než učitelé na prvním stupni, kde jsou ještě většinou vnímáni jako autorita, či poté na střední škole, kde už jsou studenti více vyzrálější.

Na významu začínají nabírat vztahy k vrstevníkům. Vytváří se rozdíl mezi formální a neformální autoritou. Veřejné mínění třídy nebo jiné skupiny vrstevníků je tak silné, že jeho odsudek se stává hrozbou. Kvůli ní pubescent riskuje raději konflikt s rodiči a učiteli.

### 2.3 Školní družina

Školní družina podle vyhlášky č. 74/2005 Sb. definuje činnost družiny jako místo, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol. Družina vykonává činnost ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách, pokud zřizovatel nestanoví jinak. Družina organizuje zájmové vzdělávání především pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce a poskytuje jim odpočinkové činnosti a přípravu na vyučování. Tato činnost je určena přednostně pro žáky prvního stupně

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčetnější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Ve dnech školního vyučování tvoří pro děti přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma. Pedagogická práce ve školní družině má svá specifika. Plní funkci sociální, zabezpečuje odpočinek, rekreaci i zájmové činnosti (Hájek, Pávková, 2007).

Hájek a Pávková (2007) definují cíl výchovy ve školní družině je obohacovat denní program dítěte, zajistit odborné pedagogické vedení při činnostech ve volném čase a maximálně podporovat individuální rozvoj dítěte. Dalším důvodem, proč rodiče přihlašují své děti do školních družin je snaha čelit sociálně patologickým jevům ohrožujícím děti a vybavit je vědomostmi, dovednostmi a postoji pomáhajícími odolávat nástrahám. Výchovné působení musí reagovat na nebezpečí, jakými jsou drogová závislost, gamblerství, nesnášenlivost, agresivita, atd.

Důležitá je také spolupráce učitelů s vychovatelkami. Obě oblasti pedagogického působení jsou stejně náročné a významné, využívají však rozmanitých pedagogických prostředků. Tato spolupráce se odehrává na různých úrovních. Oficiální podobu má například při jednání má například při jednání pedagogické rady. Velmi významnou formou je i neformální spolupráce, například rozhovory o dětech ve skupině, konzultace spojené s řešením výchovných problémů a vzájemné vyměňování zkušeností. To je prospěšné oběma stranám, protože poskytne ucelený obraz o konkrétním dítěti a umožní odpovědněji volit pedagogické prostředky.

## 2.4 Pedagogičtí pracovníci

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 1 definuje, kdo může být pedagogickým pracovníkem. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Následně v §2 odstavec 2 u vedeno, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost. Jedná se o následující profese:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- vedoucí pedagogický pracovník.

Složitou pozici mají stále sociální pedagogové, kteří stále nepatří mezi pedagogické pracovníky. Ze své zkušenosti vím, že na několika školách lze sociálního pedagoga najít, a myslím si, že škole může být velmi prospěšný svou odborností a specializací. Sílu a jedinečnost sociálního pedagoga vnímám v tom, že je pro žáky, ale i pedagogy a rodiče jakýmsi průvodcem. Nabízí osobnostní rozvoj, otevřený a bezpečný prostor, ve kterém žádné téma není tabu.

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý.
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

#### **2.4.1 Osobnost učitele**

Učitelé podle Čápa a Mareše (2007, s. 264) patří: „k významným osobám v životě dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Posláním učitele je žáky vzdělávat, učit je novým vědomostem a dovednostem, způsobům myšlení. Dále by měl rozvíjet schopnosti, charakter, a na základě poznání žáků poznat jejich typologické a individuální rozdíly.

Jako důležitý faktor vnímá osobnost učitele i Nielsen Sobotková (2014). Autorka uvádí, že se pro dítě může stát důležitým modelem, přičemž na dítě působí celou svou osobností, komunikací a vztahy k žákům. Podle výzkumů se žákům na učiteli velmi líbí demokratický vztah, trpělivost, porozumění, spravedlnost, široké zájmy, smysl pro humor, důslednost a přívětivé chování.

Osobně souhlasím s autorkou Nielsen Sobotkovou, kdy i pro mne byli dobrý vzorem učitelé, kteří byli spravedliví a člověk si mohl být jistý, co od nich může očekávat. Právě náladovost a nestálost učitelů jim podle mě podráží autoritu. Jednou je se studenty kamarád, jindy je schopen být jejich největší nepřítel. Trpělivost a porozumění jsou taktéž klíčové, když jsem měla nějaký problém, věděla jsem, za kým můžu s důvěrou jít, a to pro mě bylo důležité. Bohužel někdy funkci například výchovného poradce plní člověk nedůvěryhodný a méně citlivý, protože to vykonává proto, že mu je tato funkce někdy prostě přidělena a vykonává jí s nechtí. Jeho práce je potom dle mého mínění kontraproduktivní.

Učitel musí splňovat odbornou kvalifikaci. Podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících získá učitel prvního stupně základní školy tuto kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným:

- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

- v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo 2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,
- v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko-pedagogického zaměření, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu.

Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,
- studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,
  - a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo
  2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
  - a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
  2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo
  3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu (Zákon, 563/2004 Sb.).

#### **2.4.2 Osobnost vychovatele školní družiny**

Hájek a Pávková (2007) uvádějí, že pro úspěšné vykonávání práce vychovatele je nutné splnit určité předpoklady. Základní předpokladem je kladný vztah k dětem, který dokáže projevovat. Má vysokou míru empatie a umí ve skupině dětí vytvořit příznivé sociální klima. Dále umí s dětmi efektivně jednat, děti jsou pro něj partnery. Těší ho hra s dětmi, které dokáže hrou zabavit. Přináší radost a povzbuzení a díky svému smyslu pro humor vnáší mezi děti pozitivní náladu. Vybranými aktivitami vzbuzuje v dětech zájem o činnost, podporuje jejich sebevědomí a rozvíjí pozitivní stránky jejich osobnosti. Vzájemným poznáváním a sbližováním vzniká mezi vychovatelem a dětmi vztah, který může

buď kladně nebo záporně ovlivňovat pedagogické působení i vývoj osobnosti dítěte. Kladný vztah k vychovatelce či vychovateli může přinést pozitivní vztah dítěte k celému zařízení.

Co se týče dovedností, měl by vychovatel ovládat širokou škálu volnočasových aktivit vhodných pro děti. Předpokladem úspěchu vychovatele jsou dovednosti v různých zájmových oblastech, ale stejně důležitá je jeho schopnost dětí v těchto oblastech vést a rozvíjet. Krizové či kázeňské problémy by měl vychovatel řešit sám, případně po konzultaci s třídní učitelkou, ředitelem školy či výchovným poradcem. Součástí osobnosti vychovatele je i jeho odborná kvalifikace. Mezi tyto odborné kvalifikace se řadí:

- vysokoškolské vzdělání pedagogického směru zaměřené na vychovatelství, sociální pedagogiku nebo učitelství
- vyšší odborné vzdělání se zaměřením na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- bakalářské studium v oblasti pedagogických věd zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu vychovatelů,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou a dalším vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou se zaměřením na vychovatelství (Hájek, Pávková, 2007).

### **3 AGRESE A AGRESIVITA DĚTÍ A MLÁDEŽE**

Tato kapitola uvádí komplexní pohled na agresi a agresivitu dětí a mládeže. Rozebírá deskripci faktorů působících na zvyšování agresivity, jednotlivé faktory jsou zařazeny do kategorií biologických, psychických a sociálních faktorů. Dále jsou zde nastíněny teorie agrese, které popisují agresi z různých úhlů pohledu. Za důležitou součást této kapitoly považují druhy agrese, ze kterých vycházím v empirické části. Je zde uvedena i typologie agresorů a obětí, jelikož to považují za důležité, a to z hlediska poznání skutečné agrese a preventivního působení.

#### **3.1 Deskripce faktorů působících na zvyšování agresivity dětí a mládeže**

V této kapitole rozeberu některé faktory, které mohou mít vliv na agresivní chování mládeže, a které mají dle mého názoru vliv největší. Považuji za důležité se těmito jednotlivými vlivy zabývat, protože pokud zjistíme, proč závadné chování vzniklo, můžeme poté lépe preventivně působit. A domnívám se, že prevence je v tomto oboru nejvýznamnější, zvláště pokud jde o mládež, a to proto, že čím dříve si děti vštípí správné vzorce chování, tím spíše se budou chovat podle zavedených společenských norem i v budoucnu. Pokud mladí lidé jednají delikventně ve věku, kdy ještě ani nedosáhli dospělosti, je to pro společnost varovný signál.

Je obtížné přesně určit příčiny agresivního chování dětí a mladistvých. Existuje mnoho vlivů – dědičnost, psychika, rodina, vrstevníci, škola, atd. Myslím si, že rozhodujících je více faktorů, které působí dohromady, to znamená, že jeden faktor bez druhého by agresivní chování vůbec nemusel vyvolat. Například nepřátelské chování může být ovlivněno vrozenou dispozicí, může vzniknout jako reakce na rodinnou situaci, jindy je důvodem škola. Možných spouštěčů je mnoho, v této práci jsou rozebrány alespoň některé.

##### **3.1.1 Biologické faktory - vrozený podklad agresivity**

###### **Dědičnost (vrozené dispozice)**

Odborníci se poměrně často shodují v tom, že výraznou roli hrají genetické faktory. Některé prameny dokonce uvádí, že až ze 60% je míra dědičná. Někteří autoři uvádějí, že vliv genetických faktorů lze předpokládat za těchto podmínek:

- Jedinec z normální rodiny se chová extrémně agresivně. Pokud se zbytek rodiny chová normálně, pak to znamená, že rodinné prostředí je



nepatologické. Z tohoto důvodu je možné, že agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormitu.

- Velký počet členů rodiny je agresivních. Ačkoliv v tomto případě nelze eliminovat společný faktor prostředí, lze předpokládat přítomnost společného genetického faktoru (Martínek, 2015).

Osobně mám k vlivu dědičnosti nejasný názor. V mnoha výzkumech bylo dokázáno, že dědičnost hraje velkou roli v agresivním chování, na druhou stranu si myslím, že je spoustu dětí agresorů, kteří byli například adoptováni a své biologické rodiče ani neznají a agrese se u nich neprojevila. Přiklonila bych se tedy k tvrzení, že genetika hraje velkou roli v osobnostních rysech člověka, ale na tom, jestli se projeví záleží na prostředí a nejbližším okolí. Mám za to, že harmonické prostředí v rodině, ve škole a jiných prostředích ve kterých se dítě nachází může převážit nad genetikou.

### **Pohlaví**

Sklony k násilí mají spíše muži a chlapci. Chlapci a děvčata jsou ještě stále zařazováni do společnosti poměrně odlišným způsobem. Chlapci se učí zaměřovat pozornost k nadlidským, fyzicky zdatným hrdinům, kteří dosáhnou všeho, co chtějí, a násilí k tomu patří. Průměrná socializace mužů zahrnuje oslavu násilí a obranu proti citům. Existuje úzká souvislost mezi tradičními představami mužů a odhodláním používat násilí. Chlapci, kteří se prosazují silou, se u mnoha spolužáků a rodičů těší velké vážnosti. Nad násilnými činy se často přimhouří oči a jsou chybně interpretovány jako asertivita, čímž se toto chování ještě posiluje (Herzog, 2009).

Muži se dopouštějí trestných činů mnohem častěji než ženy, a to nezávisle na době, etnické příslušnosti i druhu trestné činnosti. Přestože ženská agresivita a kriminalita postupně narůstá, neexistuje žádná kategorie trestných činů (kromě prostituce a zanedbání povinné výživy), kde by měla ženská kriminalita převahu. Rozdíl v mužské a ženské kriminalitě se připisuje vrozené vyšší agresivitě mužů, jež by mohla být ovlivňována mužským testosteronem, který působí na fungování mozku i na utváření těla.

Matoušek a Kroftová (2003) uvádí, že dalším důvodem by mohla být výchova. Dívky jsou pod větší kontrolou rodičů a učitelů než chlapci, takže si spíše vstřípí zábrany k protispolečenskému chování. U dívek jsou i častější vazby na rodinu než na partu, která, jak uvádím dále, může být taktéž spouštěčem závadového chování.

## **Chromozomální poruchy**

Stále se provádí výzkumy, ve kterých se zjišťuje, zda jedinec s chromozomálním karyotypem XYY má sklon k agresi. Nadbytečný chromozom Y bývá spojován nejčastěji s antisociálním a agresivním chováním mužů. Chromozom Y v normálním páru XY ovlivňuje distribuci hormonů, muži s nadbytečným chromozomem Y vylučují větší množství mužských hormonů a vykazují tak větší tělesnou hmotnost, větší svalovou hmotu, atd. (Čermák, 1999).

## **Hormony**

Z dalších výzkumů, jak uvádí Čermák (1999), je možné zjistit, že i neurochemický systém může podpořit agresi jedince. Ze zkoumání pohlavních hormonů na agresi se usuzuje, že zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese nebo ke kriminálnímu chování mužů. Dabbs se spolupracovníky zjistil, že osoby, které spáchaly násilný čin bez předchozí provokace, měly vyšší hladinu testosteronu než jedinci odsouzení za násilí v obraně či za krádež. Vztah mezi hormony a agresí není přímý. Ukazuje se, že vysoká hladina testosteronu souvisí s takovými osobnostními charakteristikami, jako je vyhledávání mimořádných zážitků, s dominancí a s asertivitou. Stále však není úplně jasné, zda agresivní jednání zvyšuje hladinu testosteronu, či jestli zvýšená hladina testosteronu posiluje agresivní reakci.

## **Hyperaktivita (ADHD)**

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je označení pro poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Projevuje se trvalým neklidem a kolísáním pozornosti, k dalším symptomům patří změny nálad, impulzivita chování a nápadná neobratnost. Nedostatek koordinace a zábrán je patrný nejen v pohybech dětí, ale i v řeči. Pokud chybí projev hyperaktivity, označuje se chování jako syndrom ADD (tj. Attention Deficit Disorder) (Matoušek, Kroftová, 2003).

Matoušek a Kroftová (2003) uvádí, že syndrom ADHD postihuje nejméně 5%, podle některých pramenů i 10-15% dětí, více chlapce než děvčata (obvykle se udává pět až šest chlapců na jedno děvče). Tyto děti jsou ve škole hodnoceny jako podprůměrné, i když v psychologických testech dosahují někdy až nadprůměrných výsledků. Lépe se jim daří úkoly slovní než úkoly neverbální. Děti s hyperaktivitou mají mnohem více úrazů, bývají častěji nemocné, trpí zejména alergiemi. Častěji u nich zaznamenáváme neurotické poruchy a poruchy chování, jež mají většinou přímou spojitost s hyperaktivním chováním.

V dospívání a dospělosti se také obtížněji adaptují na společnost a prostředí. Syndrom ADHD je také spojován s takovými znaky chování adolescenta, jako jsou impulzivita, agresivita, záchvaty vzteku a snížené sebehodnocení.

V minulosti se tato porucha vysvětlovala přidušením dítěte během porodu, dnes se již pro většinu případů toto vysvětlení nepovažuje za přiměřené, i když nedostatek kyslíku poškozující mozkovou tkáň novorozence během komplikovaného a dlouhého porodu u některých dětí souvisí s jejich pozdější hyperaktivitou. U jiných dětí mohly na vývoj mozku nepříznivě působit vlivy předporodní, tedy komplikace v těhotenství způsobené infekčními a jinými chorobami, alkoholismus nebo kuřáctví matky. Syndrom hyperaktivity má i dědičnou složku. Další faktory, které mohou stát za vznikem hyperaktivity, dnešní věda nedokáže ještě přesně určit (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 28).

### **MAO-A**

Článek uvedený v časopise Policista (2008) uvádí výzkum, který provedli vědci z Velké Británie. Tito vědci přišli s objevem genu, který je označený jako MAO-A. Ten je schopen v organismu řídit produkci speciálního enzymu, který likviduje mozkové procesy vedoucí k agresii, a tedy nepřímo i ke kriminalitě. Nedostatek genu není jediným faktorem, který způsobí kriminální chování, záleží i na výchově a ostatních faktorech, nicméně může k němu podstatně přispět.

Studie ukázala, že muži se sníženou funkcí genu MAO-A a s převažujícími negativními zážitky z dětství byli desetkrát více náchylní k páchání zločinů než muži se stejnou genetickou výbavou, ale pohodovým a klidným dětstvím. Studie dochází k jasnému závěru, u jedinců s určitými geny a současně špatnou výchovou je mnohem vyšší pravděpodobnost kriminálního jednání. Nedostatečná produkce enzymu tlumícího agresii a pocit opuštěnosti v dětství může v pozdějším věku vést k přehnaným emotivním reakcím a násilnému chování (Policista, 2008).

### **3.1.2 Psychické faktory – struktura osobnosti v kontextu pohotovosti k agresivnímu jednání**

#### **Osobnost**

Stále se prosazují tendence hledat nějakou typickou osobnost agresivního chování a bohužel stále se setkáváme i s mylnými soudy. Neexistuje však žádná naprosto typická osobnost, existují jen určité aspekty, které mohou osobnost ovlivňovat.

Hewitt a Jenkins ve své studii založené na analýze anamnéz pěti set klientů dětské výchovné kliniky definovali tři základní typy osobnosti:

1. nesocializovaně agresivní typ osobnosti (psychopatický),
2. socializovaný typ osobnosti (socializovaně agresivní),
3. utlumený typ osobnosti (úzkostný, stažený, dysforický).

Někdy se k těmto třem faktorům přidává ještě čtvrtý, a to nezralost či nedostačivost - vysoce korelující se syndromem hyperaktivity, respektive s poruchou pozornosti (Matoušek Kroftová, 2003).

Vztahem mezi strukturou osobnosti a pohotovostí k násilnému delikventnímu jednání se u nás dlouhodobě zabývá forenzní psycholog Netík (1998), jak jej uvádí Matoušek a Kroftová (2003, s. 61): *„Jeho závěry jsou založeny na množství kazuistik (soudně znaleckých posudků) pachatelů násilných trestných činů i na cíleném výzkumu. Ve svém posledním shrnutí dělí kriminální agresivitu a závisle na tom i osobnosti pachatelů násilných trestných činů do dvou skupin. Prvním typem chování je řízené, organizované, plánované kriminálně agresivní chování. Jeho protipólem je kriminálně agresivní chování neřízené, reaktivní a neorganizované.*

Pachatelé činů, které jsou doprovázeny chladnou agresivitou, bývají lidé, kteří k oběti nemají osobní vztah. Agresivita je jen prostředkem k získání jiné hodnoty, obvykle finanční nebo majetkové. Brutalita činu odpovídá tomuto cíli. Většinou pocházejí z rodin, jež Netík charakterizuje jako sociálně patologické a v nichž často chybí či selhává otec (Matoušek, Kroftová, 2003).

Pachatelé, jejichž delikt provází afektivní, horká agrese, svůj čin obvykle přesně neplánují a k oběti mají osobní vztah. Agresivní chování u nich vždy provází masivní afekt zlosti nebo strachu. Zlost směřuje proti osobě, kterou pachatel vnímá jako původce konfliktu či jako překážku v jeho řešení. Intenzita agrese je v kritické situaci vysoká a typickým následkem jsou mnohačetná zranění oběti, někdy dojde i k usmrcení osoby. I po něm agrese pokračuje. Tento typ agresivity se předvídá hůře, a to jen podle snížené odolnosti vůči zátěži a sklonu ke zkratkovitým reakcím v zátěži (Matoušek, Kroftová, 2003).

Součástí osobnosti, která může ovlivnit agresivní jednání, je také temperament. Kniha Soudní psychiatrie a psychologie (Pavlovský, 2012) definuje temperament jako dispozici k určitému způsobu reagování a prožívání. Zahrnuje vzrušivost, intenzitu a průběh i trvání citových reakcí, převládající náladu, osobní tempo. Rozhoduje o útlumu nebo pokračování v určitém druhu chování, ovlivňuje způsoby, jimiž vytváříme své sociální vazby a je podkladem automatických odpovědí na podněty. Je určen převážně biologickými

činiteli, temperament je vrozený, avšak jeho vnější projevy jsou ovlivňovány a usměrňovány výchovou a učením.

Podle Pavlovského (2012, s. 207) praxe ukazuje, že: „*mnoho trestných činů násilné povahy, včetně vražd, bylo spácháno ve stavu vysokého emočního vzrušení.*“ Dále uvádí, že podle temperamentového založení jsou lidé různě disponováni k vybavení afektů. Afekty jsou intenzivní, prudce vznikající a rychle probíhající procesy, které se objevují převážně jako reakce na provokující situaci. Na vrcholu silného afektu je pozornost úzce zaměřena na objekt vyvolávající afekt. U některých afektivně podmíněných trestných činů se mohou vyskytnout nejasné či útržkovité vzpomínky na průběh událostí.

### **Poruchy chování**

Porucha chování je jakási obdoba psychopatie, která se vyskytuje u dospělých. O psychopatii nelze hovořit u dětí a mladistvých, protože se ještě vyvíjejí. Avšak od dětství se projevující nerovnováha ve skladbě osobnostních vlastností může odkazovat na pozdější psychopatii (Matoušek, Kroftová, 2003).

U dětí se podle Martínka (2015) poruchou chování označuje řada nežádoucích projevů u dětí, které vznikají v důsledku narušení jejich sociální přizpůsobivosti. Při diagnostice těchto poruch je nutné postupovat individuálně a přihlídnout k vlivům prenatálním, perinatálním i postnatálním. Mezi nejčastější poruchy chování dětí a mládeže, které se spojují s agresivitou patří ADHD, opoziční porucha, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky a toulky, porucha chování s protispolečenskými rysy a kyberšikana.

Žlunková (2010) označuje poruchami chování nežádoucí projevy chování různého stupně. Dále uvádí, že při posuzování a diagnostice poruch chování jsou brány v úvahu:

- vývojový stupeň jedince (mentální věk dítěte) – je třeba vyloučit projevy chování, které se jeví jako nežádoucí, ale souvisejí s věkem dítěte (například období vzdoru),
- frekvence výskytu – může se vyskytovat v prostředí školy, rodiny, vrstevníků apod.,
- doba, po kterou se nežádoucí projevy chování vyskytují (minimálně 6 měsíců) a intenzita projevů.

Poruchy chování mají různou typologii. Pro mou práci mi nejvhodnější připadala typologie poruch chování podle stupně společenské závažnosti. Jak uvádí Slowik (2007) tato typologie se dělí na tři typy:

### **Disociální chování**

Tento druh chování je definován jako nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy (např. zlovyky, vzdorovitost, negativismus, lež, atd.).

### **Asociální chování**

Vyznačuje se porušováním společenských norem, které intenzitou nemusí překračovat právní předpisy (např. záškoláctví, útěky, závilostní chování).

### **Antisociální chování**

Protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, jde o porušování zákonů a kriminalitu (např. krádeže, loupeže, vandalismus, zabití, vraždy, násilí).

## **Intelligence**

Mezi delikventy se objevují osoby s inteligencí na škále od mentální retardace po genialitu. Obecně se ale agresivního chování dopouštějí jedinci, jejichž rozumové schopnosti jsou spíše nižší. S těmito nižšími rozumovými schopnostmi souvisí nižší schopnost posoudit danou situaci a zvážit důsledky jednání (Fischer, Škoda, 2009).

Novotný (2006, s. 40) uvádí typické anamnézy nezletilých a mladistvých provinilců. Ohledně intelligence ve své knize popisuje, že 59% nezletilých je podprůměrně inteligentních, 35% je průměrně inteligentních a 6% dosahuje nadprůměrné intelligence.

Souhlasím s tvrzením Fischera a Škody, že mezi agresory se objevují osoby jak nadprůměrně inteligentní, tak mentálně retardovaní. Agrese se může dopustit kdokoliv a kdykoliv. Myslím si však, že agrese s inteligencí souvisí ve smyslu forem agrese a jejího provedení. Dle mého názoru se inteligentní lidé dopouštějí více verbální a psychické agresivity a nenechají se ve svém konání snadno odhalit. Vymýšlejí způsoby, jak někoho terorizovat, aniž by z to hrozil nějaký postih. O méně inteligentních jedincích mám představu, že se dopouští naopak fyzické, impulzivní agresivity, nedomýšlí důsledky a prostě konají. Myslím si, že své konání často buď neskrývají nebo ho skrývají velmi špatně a nevěrohodně.

### 3.1.3 Sociální faktory – rodina jako významný činitel ovlivňující jednání jedince, škola, vrstevníci a média

#### Rodina

Rodinu považují za jeden z nejvýznamnějších činitelů, které ovlivňují jednání dětí a mládeže. Některé faktory lze v dobře fungující rodině potlačit či alespoň omezit. Pokud však dítě vyrůstá v dysfunkční rodině, ve které se o něj nikdo nezajímá, nemá potřebnou lásku a podporu a neuspokojené jsou jeho potřeby, pak je mnohdy přinuceno chovat se závadově. První vzor, který dítě napodobuje, je rodina, a pokud v rodině vidí jen konflikty a agresivitu, považuje toto chování za normální a pomocí nápodoby ho praktikuje i ve svém životě. Tato svá tvrzení dokládám názory autorů odborné literatury.

Nejdříve pohled na rodinu Fischera a Škody (2009). Rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije. V ní uspokojuje svoje fyzické, psychické a sociální potřeby. Rodina poskytuje zázemí, vzorce chování, zkušenosti a hodnoty, které jsou jedinečné. A právě tím, jak je rodina důležitá, může se stát i zátěží. Může být zdrojem vzniku a rozvoje psychických problémů a následných sociálně patologických jevů. Z hlediska společnosti plní rodina řadu funkcí – biologických, ekonomických, sociálních a psychologických. Pokud některou z těchto funkcí neplní, hovoříme o ní jako o rodině afunkční či dysfunkční.

Podle Matouška a Kroftové (2003) je v dnešní společnosti zdrojem obav slábnoucí vazba mezi rodičovstvím a partnerstvím. Děti vychovávané jen jedním z rodičů mají podle studií častěji horší výsledky ve škole, víc zdravotních a psychických problémů a více střetů se zákonem než děti ze srovnatelné socioekonomické vrstvy, které vyrůstají s oběma rodiči. Přítomnost otce v rodině je faktor, který brání delikvenci syna. Chlapci žijící ve společné domácnosti s otcem překračují zákon méně než chlapci žijící bez otce či s nevlastním otcem. Studie delikventně jednajících mladistvých založené na jejich popisu rodinného prostředí ukazují rodinné prostředí těch, kteří přestoupili zákon, jako chladné a s minimem rodičovského zájmu o děti.

Dospívající, který nedokáže dodržovat společenské normy, byl pravděpodobně rodiči špatně trénován ve smyslu vnitřní disciplíny. V rodinách delikventně se chovajících adolescentů se rodiče méně starají o vytvoření zábrán v asociálním chování dětí nebo je jejich výchovný styl nekonzistentní (jednou dítě příliš trestají, jindy ho za totéž netrestají). Příliš tvrdá disciplína zahrnující agresivitu rodiče k dítěti je častější v rodinách, v nichž se děti chovají delikventně. V takové rodině se dítě učí agresivitě jako povolenému způsobu chování. Způsob řešení konfliktu v rodině má vztah k delikventnímu chování dětí. Děti

vyrůstající v prostředí, kde je mnoho otevřených konfliktů mezi rodiči, mají větší sklon ke kriminálnímu chování než děti vyrůstající v klidném rodinném prostředí. Konflikty dítěte se sourozenci předpovídají vyšší riziko delikvence (Matoušek, Kroftová, 2003).

Farrington (2006) ve své studii rozděluje rodinné rizikové faktory do pěti kategorií:

- kriminální a antisociální rodiče,
- velká rodina,
- špatné výchovné metody (špatná disciplína, malý dozor, chlad a odmítání dítěte, nízká rodičovská spoluúčast),
- tělesné a sexuální zneužívání a zanedbávání,
- narušení rodiny.

Tato studie byla sice provedena ve Spojeném království a v USA, ale poznatky z ní lze aplikovat i na Českou republiku, protože i u nás jsou dle mého názoru výše uvedené faktory rozhodující.

Martínek (2015) uvádí, že výchova v rodině musí být pro dítě čitelná a musí být nastavena jasná pravidla. Pokud je výchova čitelná, dává dítěti jistotu, že každý problém se dá vyřešit a za každý prohřešek ponese určitý přirozený následek. Nečitelný rodič odměňuje či trestá dítě v závislosti na své náladě. Dítě neví, jakou náladu rodič má, prožívá nejistotu a každá nejistota budí napětí a agresi.

Dalším problémem podle Martínka (2015) jsou dvoukariérová manželství. Tento jev se rozmohl především v podnikatelských rodinách, kde jsou oba rodiče vytíženi svou prací a na dítě jim nezbyvá mnoho času. Oba rodiče přicházejí domů vyčerpaní, nervózní a jejich nálada závisí na úspěchu v práci. Rodiče argumentují často tím, že to dělají pro děti, aby jim mohli zajistit všechny věci, které si přejí. Dítě jim začne zatajovat známky, jeho chování ve škole se prudce zhorší a rodiče nastoupí s tvrdšími tresty. Dítě dostává jen signály nespokojenosti s jeho učením a chováním. Z těchto důvodů vyplývá, že jistota dítěte závisí především na pevném a jistém rodiči.

### **Škola a školní družina**

Dalším faktorem, který má vliv na osobnost jedince, je škola. Ve škole tráví děti většinu svého času, takže škola má hned po rodině velký vliv na utváření osobnosti dítěte. Největšími formovacími činiteli jsou především učitelé a vrstevníci a vztahy s nimi.

Na utváření osobnosti dítěte má i školní družina, ve které děti tráví svůj čas po škole, a která má zajistit především odpočinek, rekreaci a zájmové činnosti. Školní družina má vliv na osobnost jedince především v oblasti rozvoje dítěte, učení, poznávání, efektivního trávení



volného času a osvojování si hodnot, na nichž je vystavěna společnost a získávání samostatnosti (Hájek, 2007).

Příchodem do školy se dítě musí přizpůsobovat novému dennímu režimu a dodržovat určitý řád. Škola se k němu staví jako k jednomu z mnoha dětí a chce po něm, aby bylo ukázněné. Na počátku je pro dítě nejvýznamnější osobou učitel, později jsou však významnější vztahy se spolužáky. Klíčová je i osobnost učitele, pokud je přezíravý či agresivní, může se ve třídě objevit šikana (Matoušek, Kroftová, 2003).

Podle Matouška a Kroftové (2003) mají vyšší riziko selhání děti, které ve škole špatně prospívají, mají vyšší potenciál agresivity a vlastní subkulturu. Pokud se dítě nepatrně odchyluje od normy, je třeba, aby se mu ve škole dostalo individuálního zacházení a přijetí, v opačném případě může vyústit v negativní vliv na jeho sebehodnocení a postavení mezi spolužáky. Někteří jedinci mají tendenci zastrašovat ostatní a pomocí své agrese posilují své místo mezi spolužáky a ve škole. Selhání ve škole je předzvěstí společenského selhání po jejím absolvování.

Určitý vliv na to, jaké patologické jevy se ve škole vyskytují, má ředitel školy. Ředitel plní ve škole podobnou roli jako dirigent v orchestru. Právě on uvádí ve škole do praxe požadavky ministerstva školství. Koordinuje všechny oblasti školního života - od učitelského sboru a žáků po sekretárky - a sleduje, zda je ve škole dodržována vzájemná úcta a spravedlnost. Pokud má škola zodpovědného ředitele, který je silnou vůdčí postavou, agrese se v ní vyskytuje méně často (Field, 2009).

## **Vrstevníci**

Vrstevnícká skupina je pro jedince prostředek hledání vlastního já, nejčastěji v období puberty se stává nejvýznamnější skupinou, která zastihuje všechny ostatní, včetně rodiny. Nároky na konformitu jsou ve vrstevnícké skupině vyšší než v jiných skupinách. Zahrnuje způsob vyjadřování, úpravu zevnějšku, druh preferované hudby, způsob chování k opačnému pohlaví, postoj ke škole, k rodičům atd. (Matoušek, Kroftová, 2003).

Pro agresi a vliv party platí určité pravidlo, že čím bližší je vztah jedince ke skupině, tím menší je jeho schopnost se od ní distancovat. Hrozí riziko přijetí všech norem, včetně patologických, protože jedinec ztrácí svou individualitu a zdravý úsudek. Pokud je agrese skupinou přijímána jako norma, členové skupiny se s ní mnohdy bezmyšlenkovitě ztotožní a jednají pod jejím tlakem, tím ztrácejí kontrolu nad vlastním agresivním chováním a dopouštějí se i činů, kterých by se za normálních okolností nedopustili (Martínek, 2015).

Martínek (2015) uvádí, že parta či subkultura jim umožňuje anonymitu, poskytuje pocit sounáležitosti, příslušnosti a pocitu, že někam patří. Tuto potřebu mají převážně děti a mladiství, kteří nezažili pocit přijetí a jistoty v rodině. Dále také děti, které prošly autoritářskou výchovou, a jejich rodiče jim dávali najevo, že nic není správně, a děti s nečitelnou výchovou, jejichž život je plný nejistoty a sníženého sebehodnocení. Případně sem spadají ještě děti, na které jsou kladeny až příliš vysoké nároky rodičů.

Zvláštní specifickou skupinou vrstevníků je školní třída. Je to skupina, která vznikla formálně, ale vztahy se postupně mění v neformální. Spolužáci jsou dítěti po celé dětství až dospívání velmi blízkou skupinou, která ho ovlivňuje. To, zda je žák ve škole úspěšný, není dáno jen jeho osobností, ale i klimatem třídy. Klimatem třídy se myslí dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálený postup vnímání a prožívání i reagování všech zúčastněných. Toto klima tvoří všichni žáci ve třídě a učitelé, kteří je učí. Pozitivní klima je z hlediska žáků tam, kde má žák radost z učení, jsou na něj kladené přiměřené požadavky, podporuje se jeho osobnost, pociťuje spravedlivý přístup a může zažít úspěch (Nielsen Sobotková, 2014).

## **Média**

Na téma médií a agrese už bylo vypracováno mnoho studií, mnohdy nejednoznačných a odporujících si. Faktem však zůstává, že média mají velkou moc ovlivňovat myšlení, jednání i cítění lidí. Lze manipulovat s informacemi, zjednodušovat realitu a prosazovat určité názory. Například agrese zhlédnutá v televizi může sloužit jako vzor k napodobení, protože malé dítě má nízkou rozlišovací schopnost v tom, co je a není možné, co je skutečné a co je fikce. Pokud dítě často pozoruje násilí, vytváří to v něm dojem, že je agrese přípustná, běžná a že díky ní může řešit své konflikty. Pro dospělého člověka může být děj nějakého akčního filmu naprosto jasný, ovšem pro dítě je složitý a nedokáže se v něm orientovat, nemá pevně vyjasněno, proč se hrdina agresivně chová a čeho chce svým chováním dosáhnout. Tyto scénáře si dítě fixuje v hlavě, a pokud se dostane do konfliktní situace, která mu připomíná scénu, již prožíval hrdina ve filmu, projeví se u něj tzv. oživení scénáře násilí, což je v podstatě představa toho, jak by se v této chvíli zachoval jeho kladný akční hrdina, a jeho chování napodobí (Martínek, 2015).

Na podobném principu fungují i počítačové hry. Dle mého názoru je využití počítačů v dnešní době důležité a je třeba, aby se s nimi setkávaly i děti. Otázkou však zůstává, jak počítač využijí. Pokud hrají hry, které zlepšují jejich koncentraci, logické myšlení či využívají výukové programy, které jim pomohou zlepšit se ve škole, pak je počítač „dobrým sluhou“,

pokud si na něm otevrou agresivní a brutální hru, stává se počítač spíše „zlým pánem“. Jak už jsem uvedla v úvodu kapitoly Média, autoři se v názorech velmi liší. Někteří zpochybňují význam tohoto vlivu, jiní ho zase považují za jednu z nejzásadnějších příčin růstu agresivního chování mezi dětmi a mládeží.

Antier (2004) ve svém díle uvádí studii Kolumbijské univerzity v New Yorku, podle níž násilí v televizi rozvíjí agresivitu dětí. Studie byla provedena na vzorku 707 dětí po dobu 17 let, vědci z Kolumbijské univerzity shromáždili údaje o počtu hodin, které děti ve věku kolem třinácti a čtrnácti let denně věnují televizním programům. Pak prozkoumali informace, které jim poskytla FBI, aby zjistili, do jaké míry se děti podílely na násilné trestné činnosti. Zjistili, že téměř třetina dětí, které sledovaly televizní program více než tři hodiny denně, spáchala nebo spáchá ve věku mezi šestnácti až dvaadvaceti lety nějaký násilný čin. Chlapec, který se dívá na televizi v průměru déle než tři hodiny denně, se bude podílet na spáchání dvaadvaceti vážných násilných činů oproti pouhým devíti činům v případě chlapce, který nesleduje televizní programy déle než jednu hodinu denně.

Ve společnosti se zvyšuje míra tolerance k agresivitě a násilí. Tato tolerance společnosti je různá z pohledu motivace, která k agresivitě a násilí vede:

- Nejvíce tolerovanou a pro velký počet lidí pochopitelnou je agrese, která vzniká v důsledku obrany. Míra tolerance je variabilní z hlediska charakteru útoku a intenzity obrany.
- Další možný důvod vzniku agrese je pomsta. U této agrese je tolerance již nižší, k agresivnímu jednání a násilí nevede přímá reakce, ale čin je naplánován. Tolerance zde souvisí se stereotypem, tradicí a zvyky (tradice rodu, očištění rodin, apod.).
- Odlišný motiv je užití agrese k uspokojení určitých potřeb. Většinou jsou to potřeby materiální, potřeby seberealizace, ale také citové akceptace prostřednictvím vydírání (Fischer, Škoda, 2009).

## **3.2 Teorie agrese**

Teorie agrese zde zmiňuji proto, že mají za cíl objasnit zdroje agresivního jednání a snaží se odpovědět na to, proč se člověk agresivního jednání dopouští. Existuje mnoho teorií, z nichž jsem vybrala pouze ty neznámější, a ty, které považuji za užitečné pro mou diplomovou práci. Žádná z teorií však není určující, spíše se vzájemně doplňují a nabízejí přehled možností, jakým způsobem se agresivita děje a proč.

## **Etologická teorie Konrada Lorenze**

Konrad Lorenz (1992) tvrdil, že agrese je vrozená. Svou teorii zakládá na biologickém hledisku, kdy člověk je součástí živočišné říše, takže svá tvrzení porovnával s chováním živočichů. V Lorenzově pojetí je agresivita v člověku přítomná energie, která nemusí být nutně reakcí na nějaký vnější podnět. Je to určitý stav vnitřní vybuzečnosti, který hledá způsob uvolnění. Dále Lorenz (1992) uvádí, že nebezpečí agresivního pudu pochopíme ze skutečnosti, že agrese je instinktem, sloužícím k udržení druhu, ochranné funkci, získání potravy či ubránění teritoria. Instinkt je nebezpečný právě svou spontánností. Podle Lorenze agrese slouží k přežití jedince i druhu. Působí jako moment výběru nejlepšího partnera a nutí jedince stejného druhu rozptýlit se co nejdále po území. A u současného moderního člověka je podle něj problém v tom, že trpí nedostatečným odreagováním agresivního pudového jednání. Nahromaděním této agresivně-destruktivní energie vzniká pro člověka skutečné zlo, protože hledá cestu, jak se dostat ven, a nelze ji potlačit. Autor považuje za důležité agresi vybit společensky přijatelným způsobem, například sportem (Lorenz, 1992).

## **Psychoanalytická teorie agrese**

Agresivita je v této teorii chápána jako pudová instinktivní složka osobnosti. Je člověku přirozeně dána. Freud předpokládal dvě základní pudové tendence. Vedle libida ovládá podvědomí člověka ještě destruktivní pud, nazývaný též pud agrese. Agresivní člověk má vystupňovaný pud agrese, a proto jedná agresivně ve většině situací. Psychoanalytické prvky interpretace se mohou uplatnit tam, kde je proběhlá agrese málo psychologicky srozumitelná a je nezřetelný účel (Čírtková, 2004).

## **Frustrační agrese**

Tato teorie je amerického původu, se svými spolupracovníky ji formuloval Dollard. Frustrace označuje situaci, kdy uspokojení určité potřeby stojí v cestě nějaké překážky. V souvislosti s frustrací se objevuje i pojem deprivace, ta v podstatě reflektuje specifickou frustrační situaci, kdy se nedostává podnětů nutných pro uspokojení potřeby. Pokud jedinec usiluje přiměřeným způsobem o nasycení potřeb, nejedná se o frustraci. Ta nastává tehdy, když jedinec reaguje na překážky nepřiměřeným způsobem (Čírtková, 2004).

Čírtková (2004) ve své publikaci dále uvádí, že Dollard teorii definoval tak, že agrese je vždy důsledkem určité frustrace. Pokud je člověk frustrován, jedná agresivně, naopak pokud člověk jedná agresivně, lze předpokládat, že byl frustrován. Pokud není možné vybit

svou agresi přímo na příčině frustrace, dochází k přesunutí agrese na náhradní terč. Ne vždy je však agrese jedinou reakcí na frustraci. Mezi další způsoby chování, kterými jedince odpovídá na frustraci, je například únikové chování či regrese.

### **Teorie naučené agresivity**

Východiskem teorie sociálního učení je behaviorální výzkum učení u zvířat. Teorie sociálního učení se zaměřuje na sociální interakce, se kterými souvisí vzorce chování, které si lidé vytváří jako odpověď na změny prostředí. Některé chování může být odměňováno, jiné trestáno. Přirozeně si lidé vybírají ty vzorce, které souvisí s dosažením úspěchu. Zastánci této teorie odmítají teorie o instinktu a pudech (Fischer, Škoda, 2009).

Tato teorie A. Bandury považuje za důležité učení nápodobou. Podle autora se agresivnímu jednání člověk naučí, jestliže má často příležitost tyto projevy pozorovat u jiných lidí. Efektivita tohoto učení nápodobou bude větší, nebudou-li agresivní jedinci za své chování potrestáni. Jestliže by za něj naopak byli ještě odměněni, efektivita takového učení prudce vzrůstá. Toto tvrzení dokládá různými experimenty (Vágnerová, 2008).

Například experiment Bobo Doll, ve kterém v roce 1961 s kolegy D. Rossem a S. A. Rossem provedl studii s cílem zkoumat, zda sociální chování (agresi) lze získat pozorováním a napodobováním. Tento výzkum provedl na 36 dívkách a 36 chlapcích ve věku od 3 do 6 let, kteří navštěvovali mateřskou školku. Několik z dětí zhlédlo film, ve kterém dospělý člověk bil panenku a byl agresivní i verbálně. Další skupina dětí nebyla vystavena sledování agrese. Poté byly děti zavedeny do místnosti s hračkami, se kterými si mohly hrát, ale po chvíli jim to bylo znemožněno s tím, že hračky patří jiným dětem a už si s nimi nemohou dál hrát. To v dětech mělo vyvolat frustraci. Následně byly odvedeny do místnosti, kde byly hračky, které mohly uvolnit agresivitu, jako právě nafukovací panenka Bobo Doll, různá kladívka a zbraně. Děti vystavené předchozí zkušenosti s agresí se k nafukovací hračce chovaly s agresivitou, kterou viděly u dospělých ve filmu. Závěr studie byl tedy jasný, děti, které zhlédly násilí, byly agresivnější než děti, které ho neviděly. A agrese se projevovala více u chlapců než u dívek (McLeod, 2014).

### **3.3 Druhy agresivity**

Dle mého názoru je třeba rozlišovat druhy agresivity z hlediska společenské nebezpečnosti. Jinak musí být hodnocena agresivita projevená v souvislosti s obranou a jinak se musí posuzovat agresivita zlostná spojená s nenávisí, jejímž účelem je ublížit

a způsobit bolest. Existuje mnoho klasifikací, různých oborů, které na druhy agresivity nahlíží různě, vybrala jsem některé, které považuji pro mou práci za nejužitečnější.

Nejdříve uvedu druhy agresivity podle Martínka (2015). Ta se autorovi jeví pro školní prostředí jako nejvhodnější. Dělí se na osm druhů a vychází ze tří pohledů, jimiž jsou:

- **přímá a nepřímá agrese,**
- **verbální a fyzická agrese,**
- **aktivita a pasivita.**

Následně uvádí osm druhů agresivity:

- **Fyzická aktivní přímá agrese** – znamená bití oběti, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům, využívání převahy fyzické síly.
- **Fyzická aktivní nepřímá agrese** – jedná se o najmutí jiného člověka k ublížení oběti, původní agresor pouze přihlíží, jak je oběti ubližováno, způsoby, jak oběti ublížit, vymýšlí sám, ale neprovádí je.
- **Fyzická pasivní přímá agrese** – fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů, jedná se o ničení pomůcek, které jsou nutné pro úspěch v některém z předmětů, například rozlámání tužek a pravítek.
- **Fyzická pasivní nepřímá agrese** – jedná se o odmítnutí splnění některých požadavků, například odmítnutí uvolnit místo v lavici, odmítnutí uvolnit tělocvičnu pro jinou třídu, odmítnutí pomoci postiženému spolužákovi.
- **Verbální aktivní přímá agrese** – jedna z nejčastějších agresí ve školním prostředí, jde o nadávky, urážky, znevažování, slovní ponižování, jedinci nepovažují tuto agresi za něco nenormálního, naopak se stávají hvězdami třídy a učitelé toto chování tolerují jako normální – „je normální, že si děti nadávají“.
- **Verbální aktivní nepřímá agrese** – v tomto případě se jedná o rozšiřování pomluv, které druhému ubližují, mírné, většinou psychické ubližování spolužákovi, pomlouvání jeho chování, oblečení, účesu, apod.
- **Verbální pasivní přímá agrese** – naprostá ignorace druhého člověka, odmítání odpovědět na pozdrav, na otázku, pokud má agresor výsadní místo v kolektivu, může se stát, že se s jedincem nebude ve třídě bavit nikdo a bude z kolektivu vyloučen.
- **Verbální pasivní nepřímá agrese** – znamená nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán, týká se to problémových žáků, kteří jsou často

účastníky šarvátek, pro třídu jsou výhodní, vše se na ně svede, za vše mohou oni, nikdo se jich nezastane (Martínek, 2015).

Fischer a Škoda (2009) považují z hlediska společenské nebezpečnosti za nezbytné rozlišovat různé druhy agresivního chování. Existují rozmanité pohledy na klasifikaci tohoto chování, například medicínský, psychologický nebo sociologický. Podle nich se jeví z pohledu sociální patologie vhodná tato klasifikace, která se dělí na tři typy:

- **Zlostná agresivita**

Je reaktivní formou agresivního chování, u které se může jednat o vyjádření nevole, kterou lze ztotožnit spíše s impulzivním výrazem afektu s minimální nebezpečností, může se však jednat i o odplatu, jež je také reaktivní, ale již společensky nebezpečná. Patří sem projevy zášti, nenávisti a cílené způsobování bolesti, které přináší vnitřní uspokojení.

- **Instrumentální agresivita**

Tento druh agresivity představuje vždy prostředek k dosažení cíle. Jedná se převážně o případy odvrácení škod a nebezpečí. Cílem může být ochrana sebe samotného nebo ochrana blízkých osob. V případě, že se aktivní jednání zaměřuje na uspokojení potřeb, lze ho hodnotit negativně. Může růst na škále od prosazení pozornosti a úcty až k chladnému dosažení spokojenosti.

- **Spontánní agresivita**

Míra reaktivity a aktivity není v tomto typu jednání spolehlivě prozkoumána. Zavadové je agresivní chování, kdy způsobení bolesti přináší emocionální uspokojení a uspokojení potřeb. Někdy se jedná o potřeby, které jsou abnormální a patologické (např. sadismus).

Pro srovnání uvedu ještě klasifikaci Volavky, která je uvedena v knize Psychiatrie (Höschl, 2002). Volavka považuje za nejvýstižnější následující klasifikaci:

- **agresi predatorní** – u této agrese bývá primární zisk, probíhá spíše plánovitě, bez emocí; typická je pro profesionální vrahy a lupiče, případně pro psychiatrické pacienty, kteří agresivitu a násilí produkují pro uspokojování materiálních potřeb,
- **agresi ideologickou** – motivace u této agrese je spíše ovlivňována společensky negativním uspokojováním potřeb bezpečí a jistoty nebo potřeb seberealizace,

zisk není primární motivací; příkladem je etnické vraždění, řádění fotbalových fanoušků, apod.,

- **agresi pod vlivem alkoholu a drog,**
- **agresi impulzivní, bez plánování a často i bez hmotného zisku,**
- **agresi pod vlivem halucinací, bludů a jiných psychotických příznaků**

### **3.4 Typologie agresorů a obětí**

Dle mého názoru není jasně dáno, kdo se může stát obětí či agresorem, může to být v podstatě kdokoli. Ale vzhledem k tomu, že existují určité náznaky v osobnosti nebo v chování, lze alespoň předpovídat, kdo více inklinuje k pozici agresora a kdo k oběti. Z tohoto důvodu uvádím několik typologií, vlastností a motivů agresorů a jejich obětí. V této kapitole budou rozebrány alespoň některé, které jsem považovala za nejpřehlednější a které poskytnou základní vhled do tohoto tématu.

#### **3.4.1 Agresoři**

##### **Agresor hrubý, fyzický**

Martínek (2015) uvádí, že do této kategorie patří jedinci, kteří k týrání své oběti používají fyzické síly. Intelektová úroveň těchto agresorů se většinou pohybuje v pásmu lehké subnormy, i když to není pravidlem. Oběti jsou mláceny, páleny, škrceny. Fyzické utrpení oběti dělá agresorovi dobře. Agresor ve většině případů zažívá podobné chování v rodině. Za prohřešky bývá tvrdě trestán bitím nebo těžkými zákazy. V rodině bývá častá i nečitelnost rodiče, což znamená, jak už jsem zmiňovala, že dítě nemá pevně stanovená pravidla a hranice a rodič trestá či chválí podle nálady. Z tohoto jednání rodiče vzniká v dítěti napětí a toto napětí může ventilovat například zmlácením spolužáka.

##### **Agresor jemný, kultivovaný**

Tento agresor se k dospělým lidem a především k učitelům chová slušně. Je vždy ochoten pomoci a učitelé ho mají v oblibě, navrhnou ho na předsedu třídy. Jakmile učitel ze třídy odejde, spouští tento žák tvrdou šikanu, kterou však nikdy nepáchá sám. Většinou stojí v pozadí, má své pomahače, kteří plní jeho příkazy. Pokud se na šikanu přijde, staví se do pozice: „*Já nic, to všechno oni.*“ Někdy si učitel jako pomocníka při vyšetřování vezme právě jeho, aniž by tušil, že on je pravým agresorem, čímž se celé vyšetřování znehodnotí. V rodinách těchto dětí bývá velice tvrdá výchova. Dítě je doma pod neustálým dohledem,



musí plnit všechny příkazy rodičů a jeho svobodná vůle je do určité míry pošlapána. Dítě opět zažívá stav zvýšeného napětí, které musí někde kompenzovat (Martínek, 2015).

Kyriacou (2005) souhlasí s tím, že agresori často pocházejí z rodin, kde je výchova nedůsledná, nebo naopak přehnaně přísná, kde rodinné vztahy postrádají cit a děti se chovají agresivně vůči ostatním. Zmiňuje však, že přesto je většina žáků „normálních“ a někteří autoři se shodují v tom, že například do šikany se za příhodných okolností může zaplést většina žáků.

### **Agresor srandista**

Martínek (2015) ve své knize zmiňuje tento typ, kdy agresor je osoba, která je do určité míry vyučujícím také příjemná. Tento jedinec si nepřipouští žádnou zodpovědnost či starosti. Životem se snaží proplouvat bez výraznějších překážek, a pokud se překážka objeví, chce jí nějak obejít, nikoliv překonat. Do mnohdy nudných hodin vnáší v pravém okamžiku vtip, který všechny pobaví. Pro srandistu je všechno jenom legrace. Pokud ho učitel přistihne, jak někomu ubližuje, brání se slovy: „*Vždyť to byla jenom sranda.*“ Dovolává se souhlasu ostatních, kteří mu to potvrdí, aby se příštím terčem nestali oni. Rodina, ze které tento jedinec pochází, bývá volnomyšlenkářská. Rodiče vedou dítě k tomu, aby si z ničeho „nedělalo hlavu“. Učitel je pro rodiče pouze zlo, které jen dělá problémy. Hranice ve výchově dítěte jsou bezbřehé a nejasné.

### **Agresor spouštějící ekonomickou šikanu**

Říčan a Janošová (2010) uvádějí, že zkušenosti pedagogů s rodiči agresorů ukazují, že se poměrně často jedná o jedince, kteří se rychle společensky vyšvihli a jsou bezohlednými podnikavci a zbohatlíky. Etická a kulturní úroveň u takových rodin bývá velmi nízká. Rodiče na své děti nemají čas kvůli podnikání nebo jiné kariéře a snaží se jim to vynahradit luxusem. Jsou to „panské“ děti, které si mezi vrstevníky snadno získávají prestiž a využívají toho. Pedagogové se bojí proti nim kázeňsky zakročit kvůli vlivným rodičům, zvláště pokud jsou to sponzoři školy.

V knize Agresivita a kriminalita školní mládeže (Martínek, 2015) je také uveden tento typ agresora, jehož rodina ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí. Rodiče své dítě podporují, chtějí, aby bylo za každou cenu nejlepší. Musí mít všechno, aby nezaostávalo mezi ostatními. Tyto děti jsou velmi dobře materiálně zabezpečeny, ale často jim chybí cit a porozumění rodičů. Těmto jedincům není umožněno zažít stav, kdy musí po něčem delší dobu toužit, touha je však pro dítě nezbytná. Jestliže nemusí toužit a všechno

má, nedokáže si ničeho vážit, a to ani materiálních věcí, ani mezilidských vztahů. Někdy se objevuje i podpora rodičů: „*S tím se nebav, je to sociál.*“ V třídní hierarchii nezastávají vysoké místo děti, které něco umí a mají dobrý prospěch, ale děti, které vlastní nejmodernější mobil, značkové oblečení, apod.

### **Vlastnosti agresorů**

- jsou většinou nejsilnějšími jedinci ve skupině, buď nemají strach, nebo ho dovedou účinně skrývat,
- krutost, touha po moci,
- necitlivost, bezohlednost,
- mravní a psychická nezralost,
- dobré sociálně poznávací schopnosti, které umožňují rozpoznat slabé stránky oběti,
- většinou jsou i fyzicky zdatní (Dařílek, 2013, s. 39).

### **Motivy agresorů**

Kolář (2011) uvádí, že u agresorů bylo možné vždy zaregistrovat nápadnou, i když agresory samotnými nereflektovanou krutost, jinými slovy skvělý pocit z utrpení a ponížení oběti a masivní touhu po moci. Tyto dva motivy – krutost a touha po moci patří mezi hlavní motivy agresorů. K tomu, aby někdo ubližoval, existují však i jiné motivy, které se k těmto motivům přidávají, nebo je i předbíhají. Těmito dalšími motivy podle Koláře (2011) jsou:

- **Motiv upoutání pozornosti**  
Agresor touží být středem pozornosti a udělá vše pro to, aby získal obdiv a přízeň ostatních.
- **Motiv zabíjení nudy**  
Tento motiv přináší citově prázdnému agresorovi vzrušení a on konečně najde, co ho baví. Možná prožívá i pocit, že konečně žije.
- **Motiv „Mengeleho“**  
U tohoto motivu tyran zkouší, co oběť vydrží. Chce objevovat tajemství člověka a přijít věci na kloub. Třeba i tak, že oběť „rozebere“ jako hračku.
- **Motiv žárlivosti**  
Spolužáci dobrému žákovi závidí přízeň učitelů, a tak se mu mstí.
- **Motiv prevence**

Bývalá oběť chce předejít tomu, že bude znovu šikanována, a tak pro jistotu začne sama šikanovat, případně se přidá k někomu, kdo šikanuje.

- **Motiv vykonat něco velkého**

Někteří násilníci jsou neustále neúspěšní, a to i ve školním prospěchu. Šikanováním dokážou sami sobě, že jsou schopni viditelného výkonu.

- **Motiv překonání osamělosti**

Šikanování někdy funguje jako nouzová forma vztahu. Vztah agresora k oběti bývá intenzivní a může mít charakter závislosti. Sténání a vzlykání oběti je agresorem chápáno jako projev, který je určen pouze pro něj.

Agresori se většinou nepřiznávají k šikaně, obviňují oběť, že je provokovala, nemají výčitky svědomí a vyhrožují obětím, aby proti nim nesvědčili. Agresor může být současně i obětí či svědkem šikany (Dařílek, 2013).

### **3.4.2 Oběti**

Podle Koláře (1997) nelze snadno popsat oběť agresivity a jednodušší je podle něho charakterizovat typy agresorů. Obětí se při troše smůly může stát každý. Přesto na školách existují tzv. typické oběti, které jsou opakovaně týrané. Nejsou to defektní jedinci, ale jsou nejslabší ze slabých. Neumějí skrývat strach a využívat strachu druhých. To, co jim nejvíce škodí, je jejich bojácnost a slabá reaktivita v zátěžových situacích. Na rozdíl od agresorů propadají panice, ztrácejí hlavu, mají výčitky svědomí a jsou k sobě příliš kritičtí.

Oběti časté a dlouhodobé agrese nejsou jen nešťastné, ale mohou se u nich vyvinout i psychické potíže. Začnou se vyhýbat škole nebo úplně odmítnou do ní chodit, v učení se zhorší a v extrémních případech je oběť dohnána až k sebevraždě. Ve výzkumu, který byl proveden v Los Angeles, bylo zjištěno, že žáci, kteří byli často šikanováni, měli větší sklony k pocitům osamělosti, k depresi a sebelítosti a také nižší sebevědomí, což vedlo k větším absencím a zhoršeným výsledkům ve škole (Kyriacou, 2005).

### **Oběť na první pohled**

Martínek (2015) uvádí, že se jedná se o děti, které o sobě do okolí vysílají signál slabosti. Už jejich fyziognomie je někdy nápadná. Jsou hubené, vytáhlé, na jejich obličejích se zrcadlí ustrašenost, bojácnost. Neumí se ve třídě posadit, často sedí osamocené, zamlklé. Pokud se stanou terčem legráček, neumí se jim bránit a utečou nebo se rozpláčou. I rodiny obětí jsou trochu výjimečné. Často se jedná o děti, které jsou od raného věku nadměrně ochraňovány, matky o ně mají přehnaný strach. Odmala je u nich ubíjena vlastní aktivita.

Tlumením této aktivity se z dětí stávají pasivní pozorovatelé, kteří nic nesmí a sami na nic nestačí.

Říčan (1995) se v podstatě shoduje s Martínkem ve svém tvrzení, že obětí se stávají děti pro svou jinakost. Některé dítě je více přemýšlivé, příliš zralé a nezúčastňuje se legráček svých spolužáků, dítě, které je samotář, s dobrým vztahem k učiteli nebo jde o vzhled – dítě je obézní, zrzavé, apod. Cokoliv se spolužákům nelíbí, mohou brát jako záminku k útočení.

### **Oběti vychovávané příliš protektivně**

Tyto děti dlouhou dobu setrvávají „pod křídly“ matek nebo babiček. Jde o jedince, jejichž rodiče, převážně pak matky a babičky, si nechtějí připustit, že dítě dospívá a stává se samostatnou bytostí. Tito rodiče v dětech vidí malého nesamostatného jedince, za kterého musí všechno vyřizovat, všude ho hlídat a mít nad ním dohled. Příkladem jsou matky, které doprovázejí své dítě před začátkem vyučování až do lavice, pomohou mu připravit pomůcky, dávají najevo, jak je těžké se s dítětem na celé dopoledne rozloučit (Martínek, 2015).

### **Handicapované dítě**

Podle Martíňka (2015) jsou handicapované děti snadnými oběťmi. Současné školství volá po integraci těchto dětí do základních škol, což je zřejmě správné. Zdravá společnost si musí uvědomit, že mezi námi žijí jedinci, kteří neměli tolik štěstí, aby byli naprosto zdraví, a naopak postižený jedinec, pokud se má dobře zařadit do života, se musí naučit žít do jisté míry samostatně mezi zdravou populací. Pokud je však integrace živelná a nepřipravená, je pro postižené dítě spíše ohrožující. Existují i případy, kdy má učitel dojem, že si děti s postiženým krásně hrají, například si chlapce na vozíku posílají ve velké rychlosti z jedné strany chodby na druhou, a nepřemýšlejí o tom, že chlapec nekřičí radostí, ale hrůzou, že spadne.

### **Učitelské děti**

Jsou jedny z nejčastějších obětí, a to především v případě, že rodič-učitel pracuje ve stejné škole, kde se učí jeho dítě, či dítě dokonce vyučuje. To, co projde ostatním dětem, učitelskému dítěti nikdy neprojde. Otec či matka jsou přímo u zdroje informací a jejich kolegové jim sdělují, jak se jejich syn nebo dcera o hodině chovali. Dalším faktem je i to, že ostatní děti nikdy učitelskému dítěti neuvěří, že jim matka či otec neřekne, kdy budou

zkoušení nebo co bude v písemné práci. Rodič-učitel často sklouzne k tomu, že je na své dítě přísnější (Martínek, 2015).

### **Vlastnosti obětí**

Typické vlastnosti obětí podle Dařílka (2013) jsou:

- psychický handicap – poruchy učení, ADHD, opožděný psychický vývoj, plachost, úzkost,
- tělesný handicap – fyzická slabost, neobratnost, tělesná vada, obezita, apod.,
- odlišnost od členů skupiny – rasové rozdíly, národnostní rozdíly, náboženské rozdíly, třídní premianti, nízký socioekonomický status rodiny.

### **Vztah mezi agresorem a obětí**

Dle Říčana a Janošové (2010) vzniká mezi agresorem a obětí intenzivní citový vztah. Na straně agresora jde především o pocit moci, převahy, pohrdání, sadistické osobní „lásky“, na straně oběti jde především o strach, ale co je překvapující, často i silný citový příklon. Tento jev byl pojmenován jako stockholmský syndrom (podle místa, kde se tento jev nápadně projevil – u pracovníků banky, drženíh jako rukojmí po dobu pěti dní). Stockholmský syndrom označuje situace, kdy jsou lidé drženi jako rukojmí delší dobu v ponižujících podmínkách, se kterými se i jinak surově nakládá a kteří nemají žádný jiný lidský kontakt než se svými vězniteli. Tito lidé po osvobození neprojevovali k agresorům nenávisť, nýbrž naopak citovou náklonnost, přáli si, aby nebyli potrestáni. Navíc se ukázalo, že v mnohém převzali názory vězňů, které jim před vězněním byly naprosto cizí.

## **3.5 Postupy zvládnání agresivního chování**

Agresi je třeba zastavit, je to možné v daném okamžiku, ale z dlouhodobého hlediska ji nelze odstranit snadno vzhledem k tomu, že může být trvaleji fixována a být součástí biologických předpokladů. Pokud chceme agresi řešit, měli bychom vědět, kde a jak často je jedinec agresivní, dále záleží na tom, jestli sám agresor chce svou agresi řešit. U složitějších případů je potřeba, aby spolupracovaly všechny osoby, které přijdou s agresivním žákem do kontaktu (Dařílek, 2013).

### **Sociální působení**

Stupeň tolerance k agresivním projevům určuje do jisté míry postoj společnosti k tomuto chování. Částečně se dá ovlivnit mediálními působeními. Dále se diskutuje o významu trestu, zde se názory velmi liší. Trest je účinný pouze v určitých případech, pokud

se ale jedná například o impulzivní agresi se silným afektem, nemá trest nebo jeho výše v podstatě žádný vliv. Hodně záleží i na subjektivním hodnocení trestu, protože často bývá považován za nespravedlivý, a potom nemá na budoucí chování žádoucí účinek. Efekt se snižuje i dlouhým odkladem jeho výkonu, ztrácí se totiž souvislost mezi agresivním jednáním a jeho následky (Vágnerová, 2008).

### **Rozhovor**

Dařílek (2013) uvádí jako jednu z metod rozhovor se žákem, rodiči, učiteli a vychovatelem. Ten může být zaměřen na zjišťování příčin agrese. Se žákem rozmlouváme klidně a slušně, hledáme příčiny, nabízíme pomoc a řešení a snažíme se s ním domluvit na pravidlech zvládnání agresivních situací. Nebo můžeme zkusit formu autoritativnější, kdy žáka seznámíme s důsledky jeho agresivního chování a nekompromisním řešením situace. Informujeme žáka o tom, co bude následovat po jeho agresivním chování, např. tresty, spolupráce s PČR, dalšími institucemi, apod.

### **Odměňování žádoucího chování, vyhasínání negativního chování**

U dětí je třeba jakékoliv jejich neagresivní chování odměňovat, např. spoluprací. Obecně se má za to, že čím více je osobnost dítěte naplňována žádoucím chováním, tím méně místa je pro agresi. Dobré je odměňovat i za kratší intervaly bez agrese. U mírné agrese lze použít metodu vyhasínání, kde se doporučuje netrestat, nekřičet a velkou pozornost věnovat oběti agrese a žádnou pozornost agresorovi. Dále se doporučuje kombinovat tyto metody – odměňovat žádoucí chování a nechat vyhasínat chování nežádoucí (Dařílek, 2013).

### **Rozvíjení sociálních dovedností**

Mezi sociální dovednosti můžeme řadit asertivitu, tzn., že hájíme svá práva způsobem, kdy nepoškozujeme práva druhého a nesnažíme se vnutit svá řešení. Součástí asertivity je schopnost vyjednávat, poukázat na jiná řešení, než je agrese. Je žádoucí děti učit, že jsou odpovědné za to, že budou uvažovat o důvodech, alternativách, důsledcích a pocitech ostatních, než začnou být agresivní. Měli bychom je učit respektu k právu ostatních vlastnit své věci, aby uměly rozlišovat, co je jejich a co někoho jiného, co je půjčení a co brání věcí bez dovolení. Obecně bychom měli vést děti k altruismu a empatii, k pomoci někomu, kdo je v nesnázích. Díky rozvoji empatie si děti umí představit, jak se cítí oběti agrese, a následkem toho jim neublíží (Dařílek, 2013).

## **Psychoterapie**

Jak uvádí Vágnerová (2008), další z možností ovlivnění agresivního chování je psychoterapie. Její efektivita však nebývá tak vysoká, jak bychom potřebovali. Psychoterapie se zaměřuje na porozumění vlastnímu chování a na osvojení žádoucích způsobů zvládnání agresivních impulzů. Používá se různých technik, například emoční katarze, kognitivních technik kontroly agrese, atd.

Dařílek (2013) uvádí možnost skupinové terapie, která vyžaduje skupinu vrstevníků (5 – 7 dětí), v níž mohou být pouze 2 – 3 agresivní děti. Prostřednictvím diskuzí a hraní rolí se děti učí zvládat agresi. Kromě skupinové terapie lze využít behaviorální terapii, kognitivně-behaviorální terapii nebo rodinnou terapii.

## **Farmakologická léčba**

Farmakologická léčba by měla být součástí psychologické léčby. Jejím cílem je zvládnutí akutního agresivního chování a zabránění poškození někoho nebo něčeho. Očekává se od ní rychlý nástup. Po zklidnění pacienta se nabízí další prostor pro stanovení diagnózy a terapeutických postupů (Hanušková, 2008).

Dle mého názoru by tato forma léčby měla být užívána jen v závažných případech, pokud předchozí metody zvládnutí agresivity nebyly úspěšné. Bohužel se stává, že předepsáním léků je problém považován za vyřešený, nicméně neřeší samotnou příčinu agresivity. Není důležité problém vyřešit rychle, ale vyřešit ho efektivně a dlouhodobě, proto za přínosnější považuji psychoterapii, skupinovou terapii a různé nácviky žádoucího chování.

## **3.6 Šikana**

Vzhledem k tomu, že šikana dle mého názoru velmi úzce souvisí s agresivitou ve škole, rozhodla jsem se zabývat se jí ve své práci hlouběji. Pokud je agrese ve škole ventilována na majetku a věcech, z hlediska agresora je toto chování závažné. Pokud je však agrese ventilována na živé bytosti, je tato situace závažná pro agresora i pro oběť, na které zanechává hluboké stopy. Zničené věci lze opravit či nahradit, ale stopy na fyzické a psychické stránce oběti jsou hluboké, proto je třeba se šikanou podrobně a vážně zabývat. Dalším důvodem je, že toto chování může predikovat negativní vývoj osobnosti dítěte i v budoucnu, a pokud se s ním nebude pracovat, mohlo by se jeho chování vystupňovat až ke kriminálnímu jednání.

Říčan (1995, s. 26) uvádí definici, se kterou pracují britští badatelé: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“

V prostředí školy je velmi těžké určit, kdy jde ještě o nevinné dětské škádlení, a kdy už se jev stává šikanou. V každém případě by měl být učitel či vychovatel i u tohoto škádlení ve střehu a působit především preventivně. Neexistuje žádná pevná hranice mezi tím, co šikanou je, a co nikoli. Obecně se jako šikana označuje obtěžování druhého člověka, což posuzování opět neusnadňuje, je totiž mnoho způsobů, jak může někdo někoho obtěžovat. Někteří autoři považují za podstatný rys šikanování opakovanost. Dalším typickým rysem šikany je nepoměr sil mezi jejími aktéry a fakt, že se děje úmyslně (Bendl, 2003).

Šikana představuje poruchu chování. Nemá jedinou příčinu ani žádnou hlavní příčinu, na jejím vzniku mají podíl biologické, psychické a sociální faktory. Nejčastěji se k příčinám řadí sklon k agresivnímu jednání, podporovaný vznětlivostí a nevhodným způsobem výchovy v rodině. Šikana je tedy zvláštním případem agrese (Bendl, 2003).

Martínek (2015) definuje základní podmínky, které musí být splněny, aby se jednalo o šikanu těmito znaky:

- **Převaha síly nad obětí**

Vždy se nemusí jednat jen o převahu fyzickou, jak tomu často bývá. Může se jednat i o převahu psychické, mentální, ekonomické či mocenské síly.

- **Oběť vnímá útok jako nepříjemný**

Například, když se ve škole mezi dětmi objevují přezdívky. Některé dítě se s přezdívkou ztotožní a je na ni hrdo, pak se nejedná o záměrné ubližování. Některé děti však dostanou přezdívkou hanlivou, nepřijmou ji, brání se jí a zuří kvůli ní. Pokud třída někoho touto přezdívkou provokuje, může se stát, že se bude agresivně bránit a je označen za agresora, přestože je obětí. Často se jedná o dítě ze sociálně slabšího prostředí, slyší proto nepříjemné poznámky na adresu svých rodičů.



- **Dlouhodobost, ale i krátkodobost útoku**

Šikana je většinou postupně se rozvíjející negativní chování vůči spolužákovi či spolužákům. Může to však být i krátkodobý akt, který splňuje dvě výše uvedené podmínky. Je možno říct, že krátkodobé šikany jsou mnohdy daleko nebezpečnější. Jednak proto, že probíhají ve třídě, učitel o nich neví, a za druhé často ani není považována za šikanu, protože ve společnosti převažuje názor, že se musí jednat o dlouhodobý proces (Martínek, 2015).

### 3.6.1 Signály šikany

Signály šikany mohou být různorodé, učitel může být svědkem výrazných signálů, další může vyzorovat z chování žáka, když šikana přímo neprobíhá. Signály šikany zmiňují pouze pro komplexní obraz o problematice. Dařílek (2013) uvádí následující signály:

#### Alarmující signály

- učitel se ocitne náhodou přímo v akci šikany,
- rodiče informují učitele,
- oběť sama nahlásí šikanu.
- 

#### Přímé signály

- žák je kritizován, zesměšňován spolužáky,
- žák je nucen plnit příkazy ostatních,
- žák je fyzicky atakován.

#### Nepřímé signály

- zvýšená absence ve škole, zhoršení prospěchu, dítěti chybí pomůcky, nerado chodí do školy,
- žák je osamocený, vyhýbá se šatnám, záchodům, vyhledává o přestávkách blízkost učitelů, tráví hodně času doma, ostatní děti ho nezvou na návštěvy, společné výlety,
- dítěti nestačí kapesné, začne páchat drobné krádeže,
- žák chodí do školy s potrhaným oblečením,
- dítě má drobná poranění – modřiny, škrábance, apod.,
- dítě je neobvykle agresivní k sourozencům nebo jiným dětem,

- objevují se poruchy spánku, psychosomatické obtíže (bolest hlavy, zvracení, průjem), převládá špatná nálada, smutek, přemýšlí o sebevraždě.

### **Signály šikany ve třídě**

- posmívání, ponižování, veřejné nadávání,
- oběť ztrácí schopnost soustředit se,
- při skupinových pracích nechce s dítětem nikdo pracovat, žáci protestují proti jeho zařazení do skupiny, odesedávají si od něho,
- při nečekaně prudkém pohybu reaguje obranným gestem,
- bojí se odpovídat na otázky, odpovídá „nevím“,
- obává se jít k tabuli,
- oběť bývá duchem nepřítomna, na oslovení učitele reaguje úlekem,
- často chodí na WC o hodinách,
- vyhýbá se hodinám tělesné výchovy,
- oběť často pláče, má slzy na krajíčku (Dařílek, 2013).

### **3.6.2 Vývojové stupně šikanování**

Vývojové stupně šikany jsou rozebrány v publikaci Skrytý svět šikanování ve školách (Kolář, 1997). Dělí se na pět stupňů, díky kterým se mohou definovat odlišné způsoby zásahů. Jde na rozdíl od budování komunity o negativní proces, který znázorňuje, jak se postupně devastují vztahy mezi členy skupiny.

#### **1) Zrod ostrakismu**

Šikanování se může objevit v téměř každé skupině. Není zapotřebí nějakých speciálních podmínek. Iničiátoři nejsou žádní sadisté nebo psychicky labilní jedinci, ale obyčejní chlapci a dívky, od nichž vychází impulzy k počátečním prvkům šikanování – ostrakismu. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, okrajový člen se necítí dobře. Ostatní ho odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho a baví se na jeho účet. Tato situace je zárodkem šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.

#### **2) Fyzická agrese a přitvrzování manipulace**

Počáteční fáze ostrakismu přerůstá v další stádium, a to především ze tří příčin:

- a) V náročných situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizování žáci sloužit jako ventil. Spolužáci si na nich vybíjejí svou špatnou náladu z písemné práce nebo konfliktu s učitelem.

- b) V podmínkách, kdy žáci spolu tráví hodně času a mohou se vytvářet hlubší vztahy (např. na horách), pro zvládnutí své nejistoty nebo přežití nudného programu vymýšlejí a většinou rychle přitvrzují zábavu na úkor nejzranitelnějšího spolužáka.
- c) V jedné třídě se sejde několik výrazně agresivních asociálních jedinců, kteří od počátku používají násilí pro uspokojování svých potřeb.

Zážitek, jak chutná moc, když bijí a týrají někoho slabého a ustrašeného, může u disponovaných jedinců prolomit poslední zábrany, a začínají své agresivní chování opakovat. Další vývoj závisí na postojích žáků k šikanování a na soudržnosti skupiny. V případě, že ve skupině existuje soudržnost, kamarádství a pozitivní morální hodnoty, pokusy o šikanování neuspějí. V opačném případě se zakoření a může se dále vyvíjet (Kolář, 1997).

### **3) Vytvoření jádra**

Pokud není postavena pevná zeď proti přitvrzeným manipulacím a počátečním fyzickým agresím jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů, tzv. úderné jádro. Tito agresori začnou spolupracovat a systematicky šikanovat své oběti, kterými jsou většinou ti nejslabší. V této fázi se rozhoduje, zda se počáteční stádium přehoupne do stádia pokročilého.

### **4) Většina přijímá normy agresorů**

Jestliže ve společenství není nějaká pozitivní skupina, činnost jádra agresorů nerušeně pokračuje. Normy agresorů jsou přijaty a stanou se nepsaným zákonem. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě, spolupodílejí se na týrání spolužáka a mají z toho dobrý pocit.

### **5) Totalita**

Poslední stádium, ve kterém jsou normy agresorů přijaty, případně respektovány všemi nebo téměř všemi členy skupiny. Dojde k nastolení totalitní ideologie šikanování. Žáci se rozdělí na dvě skupiny, tzv. otroci a otrokáři. Otrokáři mají pocit, že mohou všechno, využívají na otrocích všechno, co využít lze, od materiálních věcí po jejich tělo, city, rozumové schopnosti, znalosti apod. Otrokáři ztrácejí smysl pro realitu a poslední zábrany. Neutrální či mírně nesouhlasící členové buď pozorují situaci, nebo se zapojují do týrání. Otroci jsou stále závislejší a ochotnější dělat cokoli. Když už utrpení nemohou snést, řeší ho neomluvenou absencí, odchodem ze školy, případně se zhrouťí či spáchají sebevraždu.

### 3.6.3 Řešení šikany

Kolář (2001) uvádí schéma strategie vyšetřování, které je takzvanou první pomocí. Je poměrně málo časově náročná a použitelná v rámci pedagogické odbornosti. Zahrnuje pět kroků:

#### 1. Rozhovor s informátory a oběťmi

Náplní rozhovoru je zjistit od informátorů a obětí, jak vypadá vnější obraz šikanování. Pokud nejdříve hovoříme s informátory, následují ihned rozhovory s oběťmi a nikoli s podezřelými pachateli.

#### 2. Nalezení vhodných svědků

Ve spolupráci s informátory a oběťmi následuje druhý krok. V něm jsou vytipováni členové skupiny, kteří budou ochotni pravdivě vypovídat. V této etapě vzniká nejvíce chyb.

#### 3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky

Nesmí se zaměřovat za konfrontaci obětí a agresorů. Ta je považována za zásadní chybu. Pro oběť je to vždy nepříjemné a bolestivé, proto se mnohdy stává, že svou pravdivou výpověď odvolá. U rozhovorů se svědky stačí, když mluvíme s jednotlivými žáky. Pokud se vyskytnou těžkosti, je možné uskutečnit doplňující a zpřesňující rozhovory, případně konfrontovat dva svědky. Velkou chybou bývá společné vyšetřování svědků a agresorů.

#### 4. Zajištění ochrany obětem

Někdy je již na počátku jasné, že je oběť bezprostředně ohrožena. Informátor nám například prozradí, že agresori mají čekat na oběť před školou. Je nutné oběť ihned ochránit a po domluvě s ní jí zajistit bezpečný odchod domů, čímž momentálně zvládneme situaci. U počátečních stádií šikan není většinou zapotřebí mimořádných bezpečnostních opatření. V mimořádných případech je třeba uvolnit oběť dlouhodobě ze školy nebo jí zajistit okamžitý přechod na jinou školu, ale to je řešení u případů pokročilých šikan.

#### 5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi

Toto je poslední krok vyšetřování, na který musíme být dobře připraveni. Pokud nemáme vnější obraz šikanování a nemáme důkazy, s agresory nemá smysl mluvit. Všechno zapřou a navíc se dozví, že je někdo udal, začnou zametat stopy a zjišťovat, kdo je udal, aby se mu mohli pomstít. Tento rozhovor slouží k tomu, abychom okamžitě zastavili agresory a chránili oběti. Upozorníme je na to, že pokud

budou své chování opakovat, budou okamžitě vyloučeni ze školy a jejich chování bude ohlášeno policii. Zároveň by mělo být zdůrazněno, že náprava situace je polehčující okolnost (Kolář, 2001).

#### **3.6.4 Prevence šikany**

V oblasti šikanování je důležitá primární a sekundární prevence. Primární se uplatňuje tam, kde k šikaně ještě nedošlo. Její princip spočívá ve výchově k harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí i rodičů o šikaně a preventivních aktivitách. Nejlepší ochranou proti šikanování je budování otevřených a kamarádských vztahů. Sekundární prevence je potřebná v situacích, kdy už k šikaně došlo a je potřeba náprava, aby se problémy už znovu neobjevily. Radí se sem například včasná diagnostika, bezodkladné vyšetření šikany, pedagogická opatření a výchovná práce s agresory (Bendl, 2003). Předpokladem dosažení úspěchu v boji se školní šikanou je systémový přístup. To znamená komplexní přístup, při němž na sebe opatření logicky navazují a tvoří logický celek. Do tohoto celku se musí zapojit všichni, kdo mají něco společného se školou - žáci, učitelé, rodiče, instituce (Bendl, 2003).

Prevence šikany je velmi důležitá a zahrnuje aktivity a opatření na několika úrovních. Klíčové jsou tři úrovně: úroveň celé školy, jednotlivých tříd a samotných jednotlivců (Říčan, Janošová, 2010).

#### **Prevence na úrovni školy**

Základní podmínkou dobré prevence na úrovni školy je vzájemná solidarita pedagogů. Je žádoucí, když se pedagog v situaci, kdy dojde například k šikaně, může spolehnout na ředitele, že ho takzvaně podrží před žáky i rodiči. Další věcí, kterou škola může prevenci podpořit, je posílení dozoru (o přestávkách na chodbách, v jídelně, apod.). Pozitivní preventivní působení má také etická výchova na školách, která žákům vštěpuje základní hodnoty, na kterých je společnost vystavěna. Dobré je, pokud nositelem těchto kladných hodnot je jejich učitel. (Říčan, Janošová, 2010).

#### **Prevence na úrovni tříd**

Říčan a Janošová (2010) zmiňují, že pro prevenci na úrovni tříd je efektivní anonymní dotazník, který zjišťuje zamoření šikanou, a sociogram, který lze doporučit ke zmapování situace v každé třídě jednou ročně. Další technikou je charta třídy, která spočívá v tom, že učitel s dětmi diskutuje na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Děti samy formulují zásady, jimiž by se toto chování mělo řídit

a učitel diskusi usměrňuje. K vzájemnému poznání, k navázání a upevnění vztahů důvěry a sounáležitosti mezi dětmi, učiteli a částí rodičů slouží víkendové rekreačně-zážitkové pobyty. Těmito pobyty získává třída imunitu proti šikaně, a pokud k ní dojde, snadněji se zjistí a vyřeší.

### **Prevence na úrovni jednotlivců**

Sem patří zejména individuální sledování potenciálních obětí, především žáků, kteří se už v minulosti stali obětí, a pravidelné individuální rozhovory se všemi žáky. Rozhovory se osvědčují učitelům, kteří chtějí dobře znát svou třídu a vztahy mezi dětmi. Únosné je zvát si každý týden jednoho žáka. Učitel se zajímá o žákovy radosti i starosti, plány, problémy. Tyto rozhovory mohou pomoci poznat šikanované dítě, jsou i dobrou příležitostí dát oblíbenému a vlivnému žákovi pod ochranu spolužáka, jehož pozice ve třídě je problematická (Říčan, Janošová, 2010).

### **Školní program proti šikanování**

Tento program v sobě zahrnuje metody první pomoci a celkové léčby skupiny, ale i další opatření zaměřená přímo na řešení šikany. Ucelené a provázané školní intervence jsou nejúčinnějším způsobem, jak snížit školní šikanu. Tento program by měl mít celoškolský rozměr a měl by být zaměřený na speciální prevenci. Pokud chceme, aby škola chránila děti před šikanováním, musí se do boje proti ní zapojit všichni pedagogové. Zaměření na speciální prevenci znamená, že se program věnuje řešení šikany prostřednictvím specifické primární prevence a prevence sekundární (Kolář, 2011).

Kolář (2011) dále zmiňuje 13 obecných klíčových komponent, které by neměly chybět v žádném programu. Těmito komponenty jsou: zmapování situace – evaluace, motivování pedagogů pro změnu, společné vzdělávání a supervize všech pedagogů, užší realizační tým, společný postup při řešení šikany, prevence v třídnických hodinách, prevence ve výuce, prevence ve školním životě mimo vyučování, ochranný režim, spolupráce s rodiči, školní poradenské služby, spolupráce se specializovanými zařízeními a vztahy se školami v okolí. Všechny tyto komponenty jsou důležité, a aby mohl program fungovat, nesmí chybět žádný z nich. Tento program nečeká, co se bude dít, ale aktivně šikanu vyhledává a diagnostikuje ji následně i léčí.

Dobré je nejen pozorovat oběti, ale i potenciální agresory. Učitel musí umět pracovat s těmito agresivními dětmi. Existuje několik doporučení. Patří mezi ně například užívat co nejvíce pochvaly, pokud zvládnou svou impulzivitu v krizové situaci. Dále se doporučuje

zaměstnat je nějakou činností, která je pro ně atraktivní a ve které jsou úspěšní. Pozitivní je učit je sociálním dovednostem a povzbuzovat je v empatii. Pokud se budou umět vcítit do pozice oběti, představí si bezmoc, jakou oběť pociťuje, a bolest, jakou zažívá, a nebudou chtít být těmi, kdo tuto bolest způsobí (Říčan, 1995).

Toto opatření se jeví jako žádoucí, dokazuje to i finský výzkum. Pokud je dítě šikanováno, je důležitý postoj jeho spolužáků, konkrétně, jestli se ho někdo zastane. Ve finském výzkumu deseti až dvanáctiletých žáků bylo zjištěno, že 72% obětí někoho takového má. U těchto žáků se šikana objevovala méně často (Janošová, 2016).

Dle mého názoru se učitelé měli zajímat o své žáky, pozorovat jakékoliv změny v chování či náznaky, že se něco děje. Učitel, který svou třídu zná s ní může efektivně pracovat a zamezit nebezpečnému agresivnímu chování, než k němu dojde v plném rozsahu. V následující kapitole je rozbor výzkumného šetření, které zjišťovalo názory a zkušenosti pedagogů a vychovatelů spojené s agresivním chováním

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření vychází z teoretických poznatků, uvedených v předchozích kapitolách. V těchto kapitolách jsem se pokusila nastínit celkový obraz agresivity dětí, které se dopouštějí ve škole. Z odborné literatury vyplývá, že je to závažný a častý jev na základních školách, a proto se jím zabývám i ve výzkumném šetření. Zajímalo mě, jaký názor mají pedagogové na projevy agrese u školních dětí, zda spatřují rozdíl u dívek a chlapců či zda se domnívají, že se agresivní projevy liší co do formy dle věku. Také jsem považovala za důležité zjistit, jak se názory pedagogů budou lišit nebo shodovat s osobní zkušeností. V neposlední řadě mě zajímalo, jak s agresivním chováním školních dětí pedagogové nakládají a jaké pocity mají s tímto spojené.

Jedná se o kvantitativní šetření, které se zaměřuje na školní prostředí. Data tohoto výzkumného šetření jsou získávána metodou vlastního dotazníku od vychovatelů školních družin a pedagogů prvního a druhého stupně a zjišťují jejich názory a zkušenosti s agresivním chováním dětí ve školách.

### 4.1 Průzkumné cíle a stanovení hypotéz

Cíl výzkumného šetření je zjistit zkušenosti a názory pedagogů na agresivní chování u školních dětí.

Jsou stanoveny tyto dílčí cíle:

1. Zjistit pohled pedagogů na formy agresivního chování, s kterými se ve školním prostředí setkávají.
2. Zjistit vnímanou četnost výskytu agresivního chování u školních dětí z pohledu pedagogů.
3. Zjistit jejich subjektivně vnímanou schopnost řešení agresivního chování u školních dětí.

Na základě uvedených cílů jsem formulovala tyto hypotézy:

Pro přehlednost jsou vždy vyhodnoceny hypotézy, které testují např. formu agresivního chování a kontext s věkem, a to jak dle přímé osobní zkušenosti našich respondentů, tak dle jejich názoru, který nemusí přímo kopírovat žitou zkušenost.



**H1: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s věkem.**

**H2: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.**

Tyto hypotézy vychází z odborné literatury, kde Herzog (2009) tvrdí, že fyzické násilné činy se často vyskytují ve věku mezi 2 až 4 roky a dále pak v období mezi 13 a 15 lety. Toto druhé období odpovídá 2. stupni základní školy.

**H3: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s pohlavím.**

**H4: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s pohlavím.**

Jak je uváděno v odborné literatuře, je u chlapců normální, že se rádi věnují fyzickým hrám a soutěžením, při němž uplatňují svou sílu. U dívek se agresivita projevuje také, ale ve slovním vyjadřování, hádkami a soupeřením mezi kamarádkami (Antier, 2004). Toto tvrzení podporuje i Kyriacou (2003), který uvádí, že chlapci častěji šikanují fyzicky a děvčata používají verbální nebo nepřímé způsoby agresivity. Herzog (2009) dodává, že na fyzických rozepřích se chlapci podílejí až třikrát až čtyřikrát více než dívky. Podobná tvrzení se objevují i v dílech Říčana a Janošové (2010) či Koláře (2011).

**H5: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s věkem.**

**H6: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.**

Podle Herzoga (2009) dosahuje množství násilných činů vrcholu mezi třináctým a patnáctým rokem věku. Toto tvrzení dokládá i grafem, kde jsou znázorněny dva zásadní vrcholy. Jeden ve věku dvou až čtyř let a druhý, jak už jsem zmínila ve třinácti až patnácti letech, což odpovídá 2. stupni základní školy. Koukolík a Drtilová (2001) uvádí, že mezi třetím a šestým rokem míra agresivity u dětí obecně klesá. V průběhu dospívání a rané dospělosti míra agresivity roste s ohledem na růst tělesné síly užití zbraní.

**H7: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s pohlavím.**

Šikanujícími žáky mohou být chlapci i děvčata, častěji však šikanují chlapci (Kyriacou, 2003). Antier souhlasí s tvrzením, že agresivita je spíše výsadou chlapců, kteří

mají rádi hry plné násilí a jsou většinou i iniciátory trestných činů. Nicméně upozorňuje i na to, že agresivita dívek narůstá.

**H8: U respondentů převažuje jistota v souvislosti s případnou nutností řešit agresivní chování školních dětí nad obavami, že takové chování v praxi zvládnou.**

Pilotní šetření poukázalo na to, že vychovatelé neprožívají obavu a nejistotu, když mají řešit agresivní chování dětí, převládá u nich jistota, že takové chování zvládnou a řeší je s klidem, případně prožívají jen aktuální chvilkovou úzkost, kterou nakonec překonají.

Nejvíce nejistí byli učitelé 1. stupně, u kterých sice převládala jistota, že chování zvládnou a chvilková úzkost, nicméně se zde projevila i obava a nejistota. Učitelé 2. stupně podobně jako vychovatelé odpovídali, že se u nich projevuje chvilková úzkost, případně jistota, že agresivní chování zvládnou. Dle pilotáže stanovujeme následující podmínku: Jistota bude převažovat nad obavami v poměru 70% ku 30%.

## 4.2 Popis použité metody sběru dat

### Dotazník

Pro naplnění cíle mého průzkumného šetření byla použita kvantitativní metoda, konkrétně metoda dotazníku. Výhoda kvantitativní metody spočívá v získání velkého množství odpovědí za relativně krátkou dobu, statistické zpracování a anonymita respondentů. Nevýhodou je neschopnost hlubšího proniknutí ke sledovaným jevům (Gavora, 2000).

*Pelikán (1998) uvádí, že „podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Nespornou předností dotazníku je snadnost jeho administrace. Dotazníkem lze současně a stejnou formou oslovit i velký počet respondentů. Je možné od nich dostat informace, které nejsme schopni získat jinou technikou, zejména pokud jde o stanoviska, názory nebo postoje dotazovaných osob.*

Negativní stránka dotazníku je dána vymezením otázek a variant odpovědí, což omezuje prostor pro odpovědi respondenta. Může se stát, že je nucen vybrat variantu, kterou by nezvolil, kdyby měl možnost volné odpovědi.

U dotazníku se dělí otázky podle stupně otevřenosti, a to na uzavřené, polouzavřené a otevřené. V dotazníku jsem využila otázek uzavřených a polouzavřených. Uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi a úlohou respondenta je označit vhodnou

odpověď. Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď, ale umožňují respondentovi uvést i vlastní odpověď, případně žádají povysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky (Gavora, 2000).

### **4.3 Popis průběhu sběru dat**

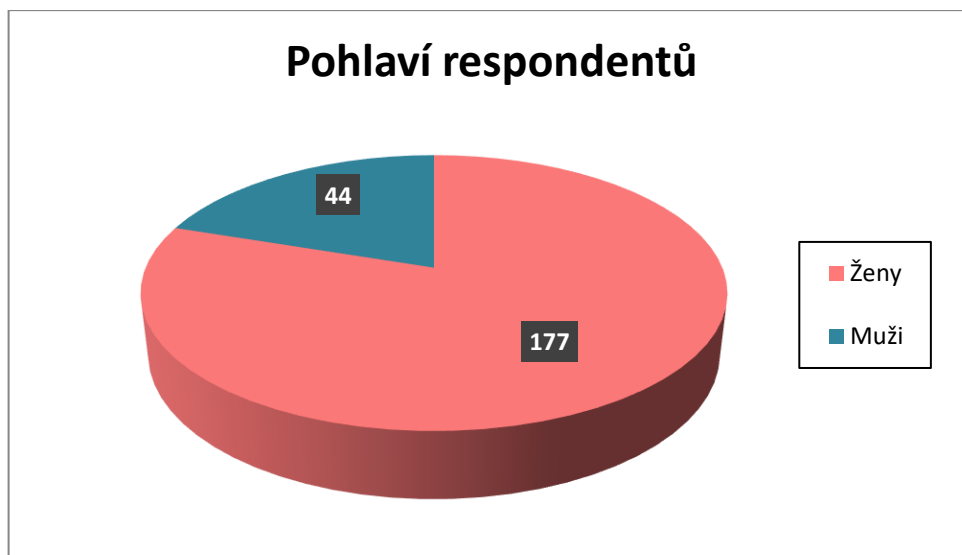
Někteří dotazovaní odpovídají na otázky písemnou formou, někteří elektronicky. V rámci dotazníkového šetření bylo rozdáno 160 tištěných dotazníků učitelům 1. a 2. stupně a vychovatelům ve školních družinách a dále byly rozeslány dotazníky prostřednictvím e-mailových adres. Tištěné dotazníky byly rozdány a vybrány osobně a prostřednictvím kontaktních osob v oblasti Pardubického a Královéhradeckého kraje. Sběr dat se konal v únoru a březnu 2017. Návratnost dotazníků byla 82,5%, neboť se tištěných dotazníků vrátilo 132 ks, prostřednictvím e-mailové komunikace se vrátilo 89 vyplněných dotazníků.

Dotazník obsahoval 17 položek uzavřených a polouzavřených otázek. Položky dotazníku byly pečlivě formulované a seřazené. Vyplnění zabralo respondentům asi 15 minut. Srozumitelnost dotazníku pro učitele a vychovatele byla ověřena pilotním šetřením, kdy dotazník vyplnilo 10 učitelů 1. stupně, 10 učitelů 2. stupně a 10 vychovatelů ze školních družin. Na základě těchto vyplněných dotazníků získaných z tohoto pilotního šetření byly některé položky dotazníku upraveny. Dále sloužilo pilotní šetření jako podložení hypotézy č. 5.

### **4.4 Charakteristika vzorku**

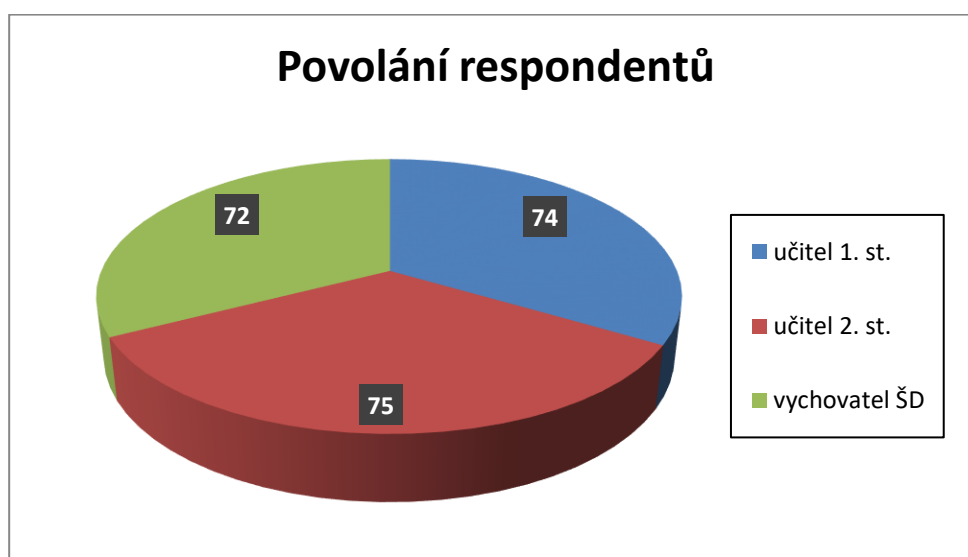
Vzhledem k tématu a cíli diplomové práce byli k empirickému šetření vybráni učitelé základních škol a vychovatelé školních družin. Dotazování učitelé působí na prvním a druhém stupni na základních školách, vychovatelé působí ve školních družinách v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 221 respondentů.

V následujícím grafu je vyjádřen poměr pohlaví respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Žen bylo 177, což odpovídá 80%, mužů bylo 44, to je 20%. Domnívám se, že toto rozložení respondentů je z hlediska toho, že v českém školství převažují učitelky a vychovatelky. Já osobně znám pouze učitele-muže, kteří učí na druhém stupni. Ve školní družině jsem se s mužem nikdy nesetkala.



Graf 1: Pohlaví respondentů

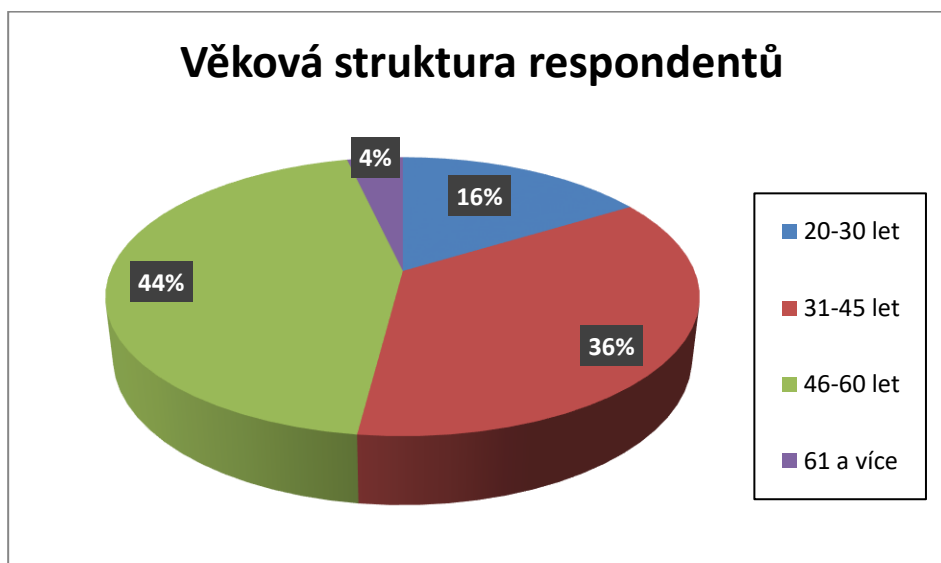
Rozložení povolání mezi respondenty znázorňuje následující graf. Počet respondentů dle povolání je rozložen rovnoměrně z důvodů porovnávání jednotlivých povolání. Z tohoto důvodu se dotazníkového šetření zúčastnilo 33% učitelů 1. stupně, 34% učitelů 2. stupně a 33% vychovatelů školních družin. Jak vidno, výzkumný vzorek je genderově nekorektní, což akceptujeme vzhledem ke značné feminizaci školství.



Graf 2: Povolání respondentů

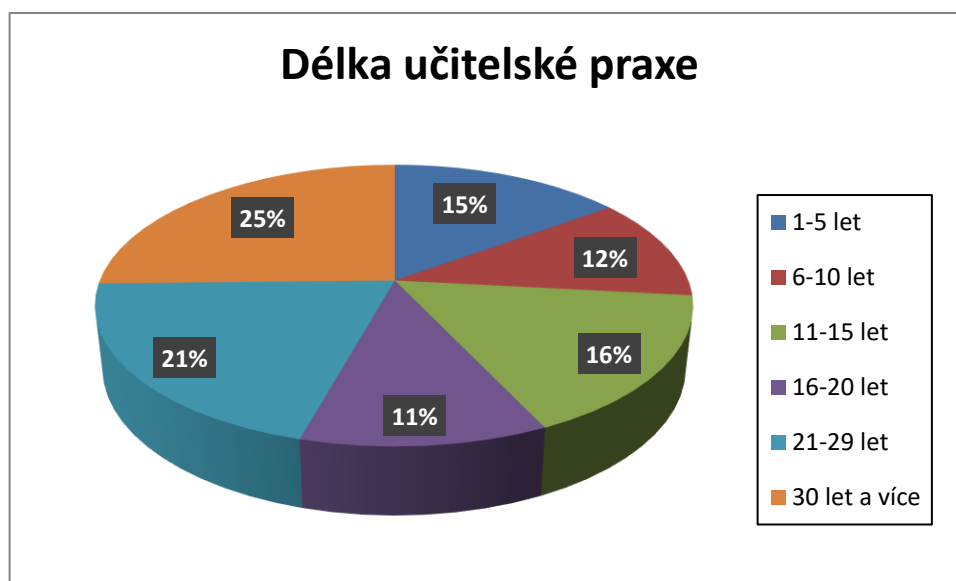
Věková struktura respondentů byla rozdělena do čtyř kategorií. Největší počet respondentů (44%) se nacházel ve věkové kategorii 46-60 let. Poté následovala věková

kategorie 31-45 let (36%). Nejméně bylo učitelů a vychovatelů ve věkových kategoriích 20-30 let (16%) a 61 a více let (4%).



Graf 3: Věková struktura respondentů

V mém výzkumném šetření převažovali respondenti s dlouhou učitelskou praxí, konkrétně 56 respondentů, tedy 25% mělo učitelskou praxi 30 a více let. Dalších 45 respondentů, kteří odpovídají 21%, mělo praxi ve školství mezi 21 a 29 lety. Respondentů s 16 -20 lety praxe bylo 25 (11%). Do zbývajících kategorií 11-15 let bylo zahrnuto 36 respondentů, což odpovídá 16%, v kategorii 6-10 let bylo 26 respondentů, tedy 12% a poslední kategorie 1-5 let obsahovala 33 respondentů (15%).



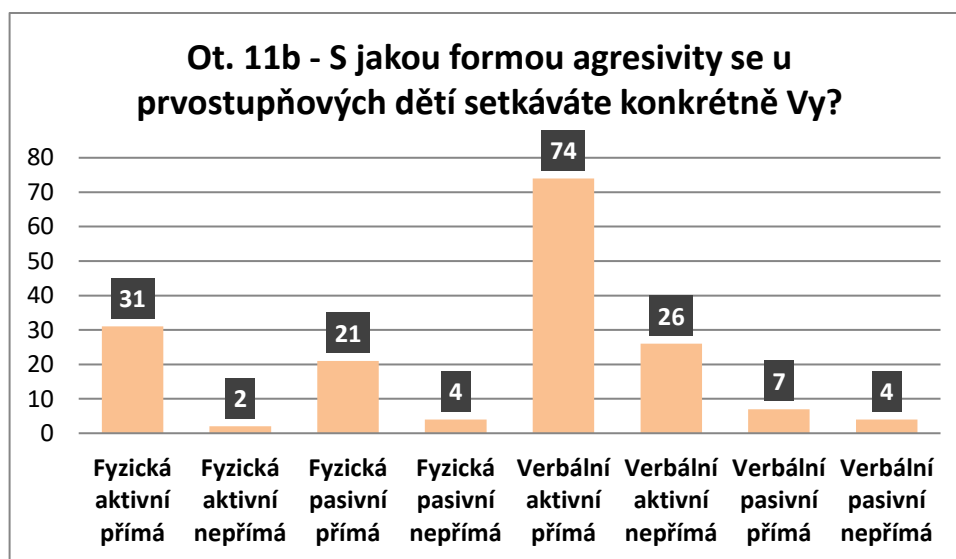
Graf 4: Délka učitelské praxe

## 4.5 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

### H1: Formy agresivního chování souvisí dle zkušeností pedagogů s věkem.

K této hypotéze se vztahují položky 11b a 12b, které zjišťovaly, s jakou agresivitou se učitelé a vychovatelé setkávají u žáků prvního a druhého stupně. Doplňujícími položkami jsou zde položky 6a a 6b.

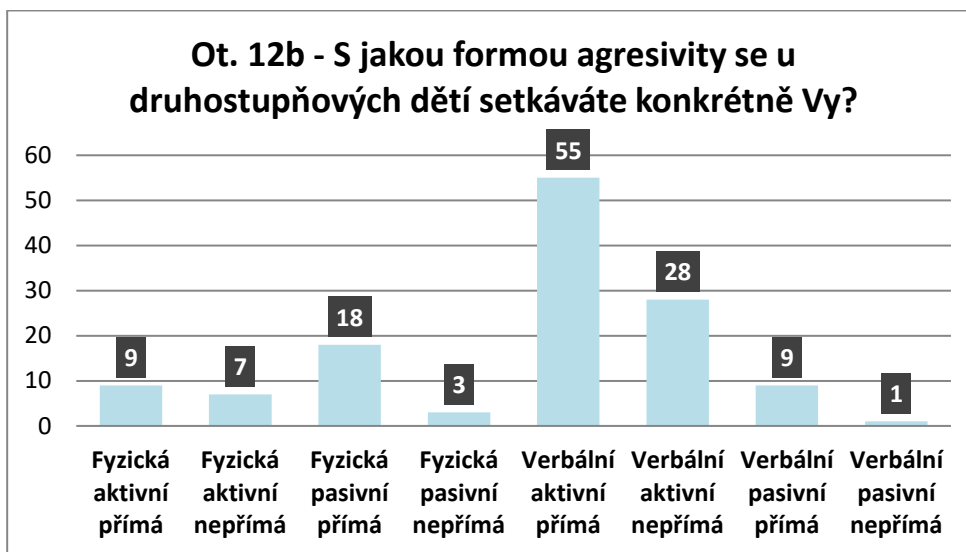
Z dotazníku vyplynulo, že žáci na prvním stupni se nejvíce dopouštějí verbální aktivní přímé agrese. Setkalo se s ní 74 respondentů. Další agrese se kterou se učitelé a vychovatelé setkávají poměrně často byla fyzická aktivní přímá agrese (31 respondentů), verbální aktivní nepřímá agrese (26 respondentů) a fyzická pasivní přímá agrese (21 respondentů). Mezi méně zastoupenou agresí patřila verbální pasivní přímá agrese, kterou ve svých odpovědích zvolilo 7 respondentů. Málo se setkávali fyzickou pasivní nepřímou a verbální pasivní nepřímou agresí (4 respondenti). Nejméně byla volena odpověď fyzická aktivní nepřímá agrese, která měla zastoupení jen v počtu 2 respondentů.



Graf 5: Formy agresivity u dětí na 1. stupni

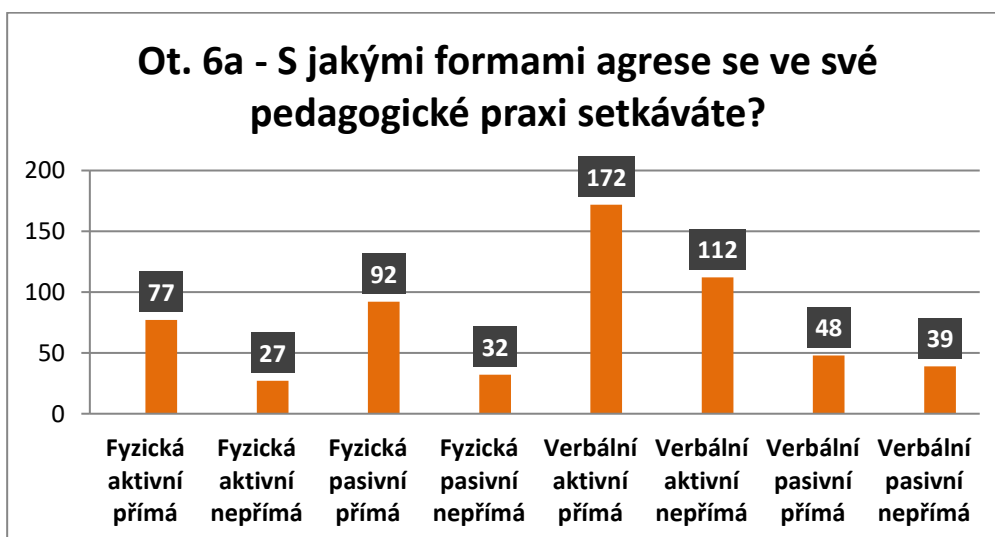
U druhostupňových dětí byla nejčastější, tak jako u prvostupňových, verbální aktivní přímá agrese, kterou jako možnost zvolilo 55 respondentů. Jako druhá nejčastější byla zvolena verbální aktivní nepřímá agrese (28 respondentů). Poté byla nejvýše fyzická pasivní přímá agrese, kterou vybralo 18 respondentů. Oproti prvostupňovým dětem se žáci na 2. stupni méně dopouští agrese fyzické aktivní přímé, kterou zvolilo 9 respondentů, stejně tak jako verbální pasivní přímou agresí. Potvrdilo se tvrzení Herzoga (2009), že na druhém stupni se vyskytuje více fyzické aktivní přímé agrese. Autor zvolil pro toto chování

konkrétní období mezi 13 a 15 lety. Nejméně si respondenti vybírali fyzickou aktivní nepřímou (7 respondentů), fyzickou pasivní nepřímou (3 respondenti) a verbální pasivní nepřímou agresi (1 respondent).



Graf 6: Formy agresivity u dětí na 2. stupni

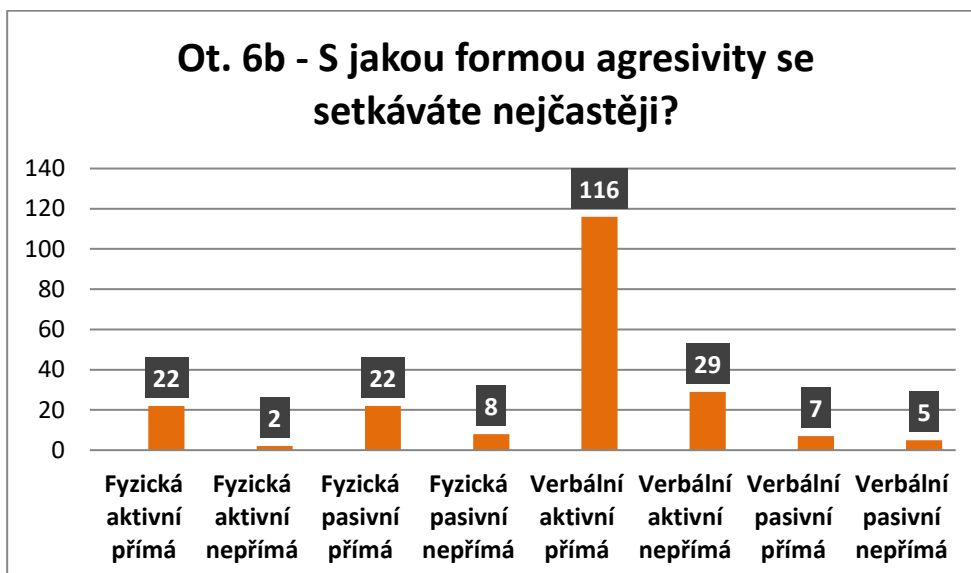
Doplňující položka 6a zjišťovala, s jakými druhy agrese se ve své pedagogické praxi učitelé setkávají. Z následujícího grafu se dozvíme, že se často setkávají s verbální aktivní přímou a verbální aktivní nepřímou agresi. Nejméně s fyzickou aktivní nepřímou a fyzickou pasivní nepřímou. Odpovědi v podstatě v poměru odpovídají tomu, co uvedli respondenti u položek 11b a 12b.



Graf 7: Formy agrese, se kterými se respondenti setkávají

Dále měli respondenti odpovídat, se kterou z těchto forem se setkávají vůbec nejčastěji. Jak ukazuje následující graf, úplně nejčastěji se učitelé setkávají s verbální aktivní

přímou agresí. Toto pro mě není překvapivé zjištění, když jsem chodila na základní školu, převažovalo slovní napadání a nadávky, případně pomluvy. Následovala verbální aktivní nepřímá, fyzická aktivní přímá a fyzická pasivní přímá agrese. Ostatní agrese už byly zastoupeny velmi málo.



Graf 8: Formy agrese, se kterými se respondenti setkávají nejčastěji

## H2: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.

K této hypotéze se vztahují položky 11a a 12a, které zjišťovaly názor pedagogů a vychovatelů, s jakou agresivitou se setkávají u žáků prvního a druhého stupně. Následující graf ukazuje, jakou agresivitu považovali učitelé a vychovatelé za nejčastější na 1. stupni. Tato otázka zjišťovala pouze názor či odhad respondentů. Tento odhad byl velmi podobný tomu, s čím se učitelé reálně setkávají.





Graf 9: Formy agresivity, které se dopouštějí žáci na 1. stupni

Respondenti vyjadřovali svůj názor na to, jakých forem agrese se nejčastěji dopouštějí žáci na 2. stupni. Zajímavé zde je, že se 65 respondentů domnívá, že se žáci na 2. stupni dopouštějí fyzické aktivní přímé agrese. Skutečně se s ní ale nesetkávají tak často. Domnívám se, že by to mohlo být tím, že učitelé a vychovatelé vědí, že se různé rvačky stávají, ale dějí se mimo dozor vyučujících, takže se s nimi ve skutečnosti tolik nesetkávají.



Graf 10: Formy agresivity, které se dopouštějí žáci na 2. stupni

**Tuto hypotézu přijímám jako platnou.**

#### 4.5.1 Statistické testování hypotézy 2

##### Metodika testování hypotéz

Testování statistických hypotéz bylo provedeno pomocí programu STATISTICA 10 CZ. Na základě hypotéz byly jako vhodné testy zvoleny McNemarův test a test o relativní četnosti. McNemarův se používá pro zjišťování rozdílu v četnostech pro párově uspořádaný experiment. V našem případě stejná skupina respondentů odpovídala vždy na dvojici otázek, u kterých nás zajímalo, zda došlo ke statisticky významnému rozdílu. V jednom případě se jednalo o formy agrese na prvním a druhém stupni, v druhém případě o formy agrese pro chlapce a dívky. Nebylo možné použít chí-kvadrát test, který je vhodný pro nepárově uspořádaný experiment. Jako kritérium pro rozhodnutí o nulové hypotéze byla zvolena p-hodnota s hladinou významnosti 0,05. Pokud tedy pro zvolený test vyšla p-hodnota nižší než 0,05, byla nulová hypotéza zamítnuta.

Test o relativní četnosti umožňuje testovat, zda populace, ze které pochází náhodný výběr respondentů, překračuje v určitém názoru daný podíl. V tomto smyslu nás zajímalo, zda je podíl pedagogů, kteří spatřují agresivitu častěji na druhém stupni, statisticky významně vyšší než 0,5, popřípadě, zda je vyšší než 0,5 podíl pedagogů, kteří spatřují agresivitu spíše u chlapců. Použití intervalu spolehlivosti jako kritéria pro rozhodnutí o nulové hypotéze navíc umožňuje určit nejvyšší možný podíl, u kterého lze prokázat překročení.

##### **H2: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.**

Tato hypotéza byla testována statisticky. Za tímto účelem byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

**2H<sub>0</sub>: Dle názorů pedagogů není rozdíl mezi výskytem jednotlivých forem agrese na prvním a druhém stupni.**

**2H<sub>a</sub>: názorů pedagogů je mezi výskytem jednotlivých forem agrese na prvním a druhém stupni rozdíl.**

Pro každou z 8 sledovaných forem agrese byly zjištěny četnosti odpovědí v rámci otázek 11 a 12. Zjištěné četnosti jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka četností – fyzická aktivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,28		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	30	47	77
	ne	35	109	144
	celkem	65	156	221

30 respondentů uvedlo, že spatřuje fyzickou aktivní přímou agresi na prvním i druhém stupni. 47 respondentů uvedlo, že tento typ agrese spatřuje pouze na prvním stupni a 35 respondentů pouze na druhém stupni. 109 respondentů uvedlo, že tento typ agrese nespátřuje ani na prvním, ani druhém stupni.

Klíčové pro posouzení rozdílu ve výskytu agrese na prvním a druhém stupni jsou četnosti 47 a 35. Podle 47 respondentů se žáci dopouštějí fyzické aktivní přímé agrese na prvním stupni, ale na druhém stupni ne. Naopak podle 35 respondentů se žáci dopouštějí této formy agrese na druhém stupni, ale na prvním stupni ne. Tento rozdíl nebyl vyhodnocen McNemarovým testem jako statisticky významný ( $p=0,28$ ). Nulová hypotéza **byla přijata**. **Ve vnímání fyzické aktivní přímé agrese nebyl u pedagogů prokázán statisticky významný rozdíl mezi žáky prvního a druhého stupně**. U dalších typů agrese se zaměříme už pouze na klíčové četnosti.

### Hypotézu zamítám.

Tabulka četností – fyzická aktivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,02		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	7	15	22
	ne	32	167	199
	celkem	39	182	221

U fyzické aktivní nepřímé agrese uvedlo 15 respondentů, že ji vnímají na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 32 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Mezi těmito hodnotami již byl rozdíl vyhodnocen jako statisticky významný a nulová hypotéza **byla zamítnuta** ( $p=0,02$ ). **Fyzická aktivní**

**nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje na druhém stupni statisticky významně častěji než na prvním stupni.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – fyzická pasivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,39		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	24	29	53
	ne	37	131	168
	celkem	61	160	221

29 respondentů uvedlo, že vnímají fyzickou pasivní přímou agresi na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 37 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Rozdíl mezi těmito četnostmi nebyl McNemarovým testem vyhodnocen jako statisticky významný a nulová hypotéza **byla přijata** ( $p=0,39$ ). **V názoru pedagogů na výskyt fyzické pasivní přímé agrese nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm.**

**Hypotézu zamítám.**

Tabulka četností – fyzická pasivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,15		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	11	11	22
	ne	20	179	199
	celkem	31	190	221

11 respondentů uvedlo, že vnímají fyzickou pasivní nepřímou agresi na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 20 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Rozdíl mezi těmito četnostmi nebyl McNemarovým testem vyhodnocen jako statisticky významný a nulová hypotéza **byla přijata** ( $p=0,15$ ). **V názoru pedagogů na výskyt fyzické pasivní nepřímé agrese nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm.**

**Hypotézu zamítám.**

Tabulka četností – verbální aktivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,92		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	64	54	118
	ne	52	51	103
	celkem	116	105	221

54 respondentů uvedlo, že vnímají verbální aktivní přímou agresi na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 52 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Rozdíl mezi těmito četnostmi je minimální a nebyl tedy McNemarovým testem vyhodnocen jako statisticky významný. Nulová hypotéza **byla přijata** ( $p=0,92$ ). **V názoru pedagogů na výskyt verbální aktivní přímé agrese nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm.**

**Hypotézu zamítám.**

Tabulka četností – verbální aktivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,04		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	32	31	63
	ne	51	107	158
	celkem	83	138	221

U verbální aktivní nepřímé agrese uvedlo 31 respondentů, že ji vnímají na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 51 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Mezi těmito hodnotami byl rozdíl vyhodnocen jako statisticky významný a nulová hypotéza byla **zamítnuta** ( $p=0,04$ ). **Verbální aktivní nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje na druhém stupni statisticky významně častěji než na prvním stupni.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – verbální pasivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,27		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	12	16	28
	ne	24	169	193
	celkem	36	185	221

16 respondentů uvedlo, že vnímají verbální pasivní přímou agresi na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 24 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Rozdíl mezi těmito četnostmi nebyl McNemarovým testem vyhodnocen jako statisticky významný. Nulová hypotéza **byla přijata** ( $p=0,27$ ). **V názoru pedagogů na výskyt verbální pasivní přímé agrese nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm.**

**Hypotézu zamítám.**

Tabulka četností – verbální pasivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,01		na druhém stupni		
		ano	ne	celkem
na prvním stupni	ano	8	6	14
	ne	20	187	207
	celkem	28	193	221

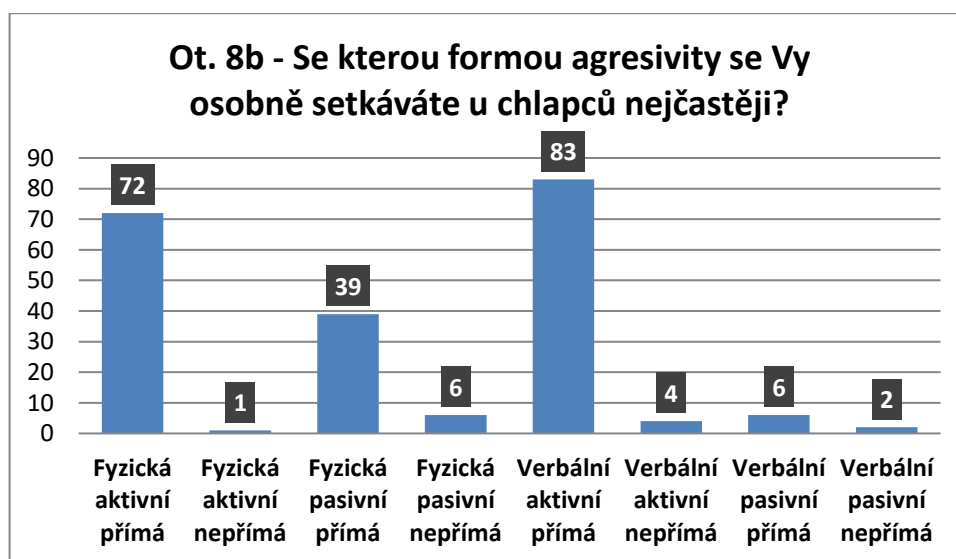
U verbální pasivní nepřímé agrese uvedlo 6 respondentů, že ji vnímají na prvním stupni, ale ne na druhém stupni. Naopak 20 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímají na druhém stupni, ale ne na prvním stupni. Mezi těmito hodnotami byl rozdíl vyhodnocen jako statisticky významný a nulová hypotéza byla **zamítnuta** ( $p=0,01$ ). **Verbální pasivní nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje na druhém stupni statisticky významně častěji než na prvním stupni.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

### H3: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s pohlavím.

Tuto hypotézu sytí položky 8b a 9b, které zjišťovaly s jakou agresivitou se setkávají učitelé nejčastěji u chlapců a dívek.

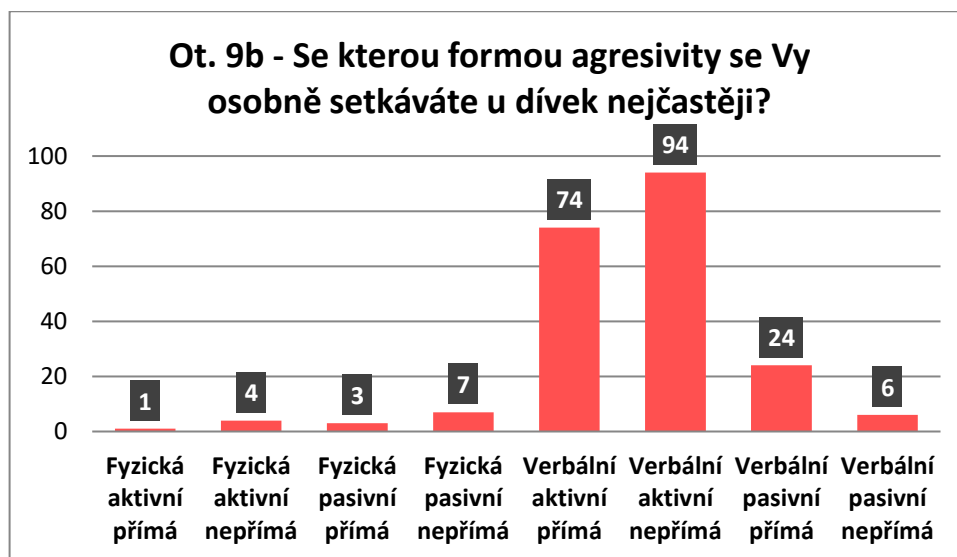
Z odpovědí respondentů jsem zjistila, že se u chlapců setkávají nejčastěji s verbální aktivní přímou agresivitou. Tuto odpověď zvolilo 83 z nich. Velmi často zaznamenali respondenti u chlapců i fyzickou aktivní přímou agresivitu, odpovědělo tak 72 respondentů. Vyšší počet odpovědí byl i u fyzické pasivní přímé agrese (39 respondentů). Další odpovědi už byly méně významné. Kategorie fyzickou pasivní nepřímou a verbální pasivní přímou agrese zvolilo v obou případech 6 respondentů. Následovala verbální aktivní nepřímá agrese se 4 respondenty, verbální pasivní nepřímá agrese se 2 respondenty a fyzická aktivní nepřímá agrese s pouhým 1 respondentem. Odpovědi respondentů se v podstatě shodují s mými zkušenostmi ze základní školy, chlapci byli více zlý navenek, to znamená, že se ve třídě prali, s ostatními chlapci si nadávali a škodili ostatním například ničením pomůcek.



Graf 11: Nejčastější formy agresivity

Následující graf nabízí porovnání forem agresivity u dívek. Ty se podle 94 respondentů nejvíce dopouští verbální aktivní nepřímé agrese. Druhá nejčastější byla odpověď verbální aktivní přímá agrese, kterou zvolilo 74 respondentů. Po ní následovala verbální pasivní přímá agrese (24 respondentů). Menší počet respondentů, konkrétně 7, odpovědělo fyzickou pasivní nepřímá agrese. Za nimi následovala verbální pasivní nepřímá agrese se 6 respondenty. Ještě méně byly voleny formy fyzické aktivní nepřímé (4) a fyzické pasivní přímé agrese (3). Pouze 1 respondent zvolil fyzickou aktivní přímou agresivitu.

Tato položka potvrdila tvrzení Kyriacoua (2003), který ve své publikaci uváděl, že dívky používají spíše verbální či nepřímé způsoby agrese.



Graf 12: Nejčastější formy agresivity u dívek

**Tuto hypotézu přijímám jako platnou.**

**H4: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s pohlavím.**

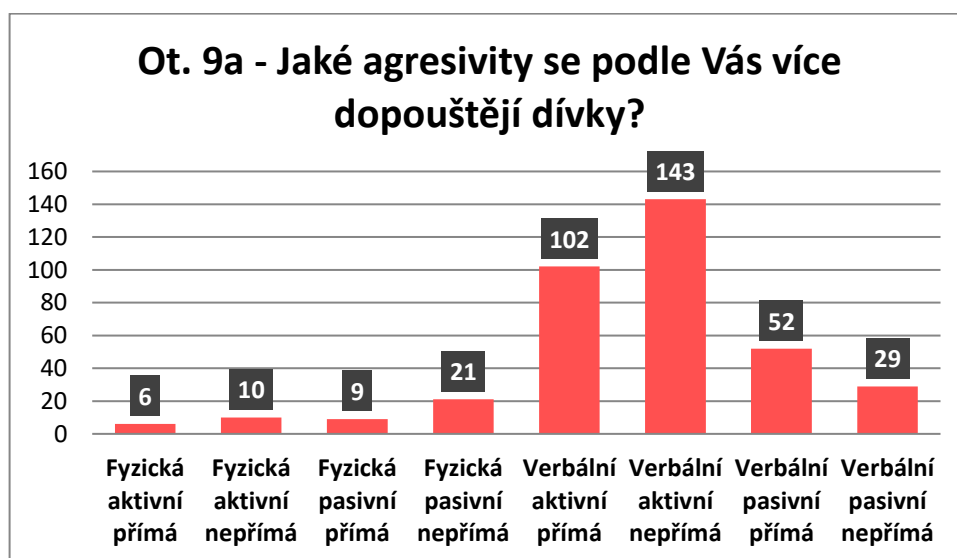
Tuto hypotézu sytí položky 8a a 9a, které zjišťovaly s jakou agresivitou se setkávají učitelé nejčastěji u chlapců a dívek. Položka 8a nám znázorňuje pohled učitelů na formy agresivity, kterých se podle nich více dopouští chlapci. Převažovaly hlavně tři formy agrese. Těmi byly verbální aktivní přímá agrese (128 respondentů), fyzická aktivní přímá agrese (111 respondentů) a fyzická pasivní nepřímá agrese (73 respondentů). Nejméně respondenti volili odpověď verbální pasivní nepřímá agrese, kterou si vybralo 17 respondentů. Zde pro mě bylo překvapivým zjištěním, že poměrně často učitelé volili odpověď fyzická aktivní nepřímá agrese. V předcházející položce 8b uvedli, že se s ní skoro nesetkávají. A z vlastní zkušenosti jsem se u chlapců taktéž příliš nesetkávala s tím, že by si najímali jiného člověka, aby ubližoval ostatním. S takovýmto chováním jsem se setkala spíše u dívek.





Graf 13: Formy agresivity, kterých se více dopouštějí chlapci

Položka 9a pro slouží pro zjištění názoru respondentů na to, jakých forem se více dopouštějí dívky. Z následujícího grafu se dozvíme, že učitelé a vychovatelé se domnívají, že dívky se nejvíce dopouštějí verbální aktivní nepřímé agresivity. Tuto odpověď zvolilo 143 z nich. Dále 102 respondentů usuzuje, že se dívky dopouští také verbální aktivní přímé agrese. Do častěji volených kategorií se řadí i dvě zbývající formy verbální agresivity. 52 respondentů zvolilo možnost verbální pasivní přímá agresivita a 29 respondentů si vybralo verbální pasivní nepřímou agresivitu. Ostatní formy už byly početně zastoupeny méně. Nejmenší počet respondentů, konkrétně 6 se domnívalo, že se dívky dopouštějí fyzické aktivní přímé agrese.



Graf 14: Formy agresivity, kterých se více dopouštějí dívky

**Tuto hypotézu přijímám jako platnou.**

#### 4.5.2 Statistické testování hypotézy 4

**H4: Formy agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s pohlavím.**

Hypotéza byla testována statisticky. Za tímto účelem byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

**4Ho: Není rozdíl ve výskytu jednotlivých forem agrese na základě pohlaví.**

**4Ha: Ve výskytu jednotlivých forem agrese je rozdíl na základě pohlaví.**

Pro všechny typy agrese byly zjištěny četnosti odpovědí pro dívky i chlapce. Následně bylo pomocí McNemarova testu vyhodnoceno, zda je rozdíl na základě pohlaví statisticky významný.

Tabulka četností – fyzická aktivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,00		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	5	106	111
	ne	1	109	110
	celkem	6	215	221

106 respondentů uvedlo, že fyzickou aktivní přímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. Pouze 1 respondent uvedl opak, tedy že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Jedná se o zřejmý rozdíl, který McNemarův test ohodnotil nejnižší možnou p-hodnotou (0). Nulová hypotéza **byla zamítnuta a bylo prokázáno, že fyzická aktivní přímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u chlapců než dívek.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – fyzická aktivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,00		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	3	27	30
	ne	7	184	191
	celkem	10	211	221

27 respondentů uvedlo, že fyzickou aktivní nepřímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 7 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Tento rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen nulovou p-hodnotou a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že fyzická aktivní nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u chlapců než dívek.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – fyzická pasivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,00		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	5	68	73
	ne	4	144	148
	celkem	9	212	221

68 respondentů uvedlo, že fyzickou pasivní přímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 4 respondenti uvedli, že tento typ agrese vnímají u dívek, ale ne u chlapců. Tento rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen nulovou p-hodnotou a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že fyzická pasivní přímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u chlapců než dívek.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – fyzická pasivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,86		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	4	17	21
	ne	17	183	200
	celkem	21	200	221

17 respondentů uvedlo, že fyzickou pasivní nepřímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. Stejný počet respondentů uvedl, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Nejedná se tedy o žádný rozdíl, proto nulová hypotéza **byla přijata** ( $p=0,86$ ). **Názor pedagogů na výskyt fyzické pasivní nepřímé agrese se u chlapců a dívek neliší.**

### Hypotézu zamítám.

Tabulka četností – verbální aktivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,01		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	65	63	128
	ne	37	56	93
	celkem	102	119	221

63 respondentů uvedlo, že verbální aktivní přímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 37 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Tento rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen p-hodnotou 0,01 a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že verbální aktivní přímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u chlapců než dívek.**

### Hypotézu přijímám jako platnou.

Tabulka četností – verbální aktivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,00		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	27	4	31
	ne	116	74	190
	celkem	143	78	221

4 respondenti uvedli, že verbální aktivní nepřímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 116 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Tento zřejmý rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen nulovou p-hodnotou a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že verbální aktivní nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u dívek než chlapců.**

### Hypotézu přijímám jako platnou.

Tabulka četností – verbální pasivní přímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,00		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	11	7	18
	ne	41	162	203
	celkem	52	169	221

7 respondentů uvedlo, že verbální pasivní přímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 41 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Tento rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen nulovou p-hodnotou a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že verbální pasivní přímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u dívek než chlapců.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Tabulka četností – verbální pasivní nepřímá agrese

McNemarův test p-hodnota: 0,04		dívky		
		ano	ne	celkem
chlapci	ano	9	8	17
	ne	20	184	204
	celkem	29	192	221

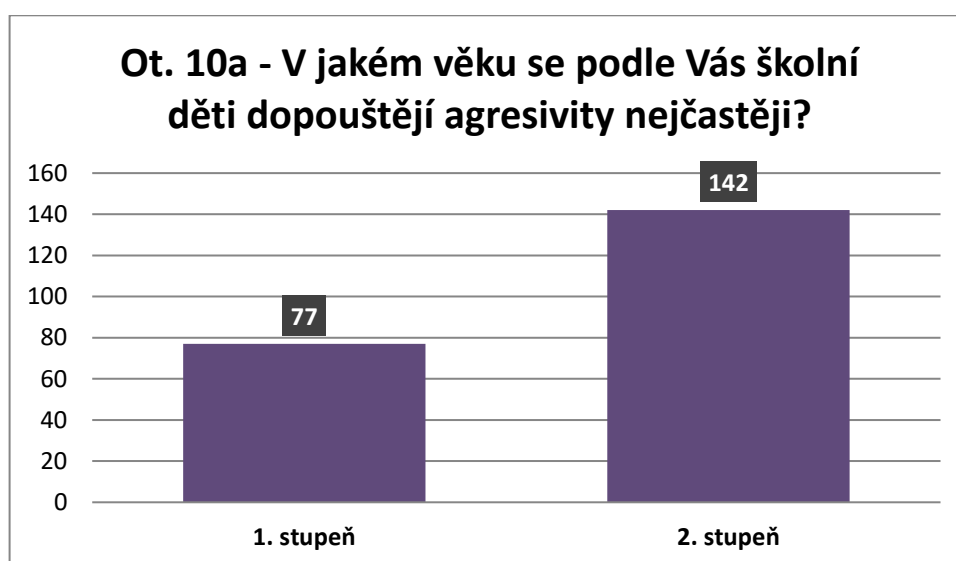
8 respondenti uvedlo, že verbální pasivní nepřímou agresi vnímají u chlapců, ale ne u dívek. 20 respondentů uvedlo, že tento typ agrese vnímá u dívek, ale ne u chlapců. Tento rozdíl byl McNemarovým testem ohodnocen p-hodnotou 0,04 a nulová hypotéza tedy **byla zamítnuta. Bylo prokázáno, že verbální pasivní nepřímá agrese se dle pedagogů vyskytuje častěji u dívek než chlapců.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

### H5: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.

K této hypotéze je vztáhnuta položka 10a, která zjišťovala názor, v jakém věku se děti podle vychovatelů a učitelů prvního a druhého stupně nejvíce dopouštějí agresivního chování. Doplňující položkou je zde položka 5.

Ve výzkumném šetření jsem zjistila, že 142 respondentů se domnívá, že agresivity se dopouštějí více děti na druhém stupni základní školy, než-li na prvním. Respondentů, kteří odpovídali, že více agresivity se dopouštějí děti na prvním stupni, bylo 77. Tato tvrzení jsou v souladu s odbornou literaturou, kdy Herzog tvrdí, že agresivní chování dosahuje vrcholu mezi 13 a 15 rokem věku, což odpovídá právě druhému stupni.

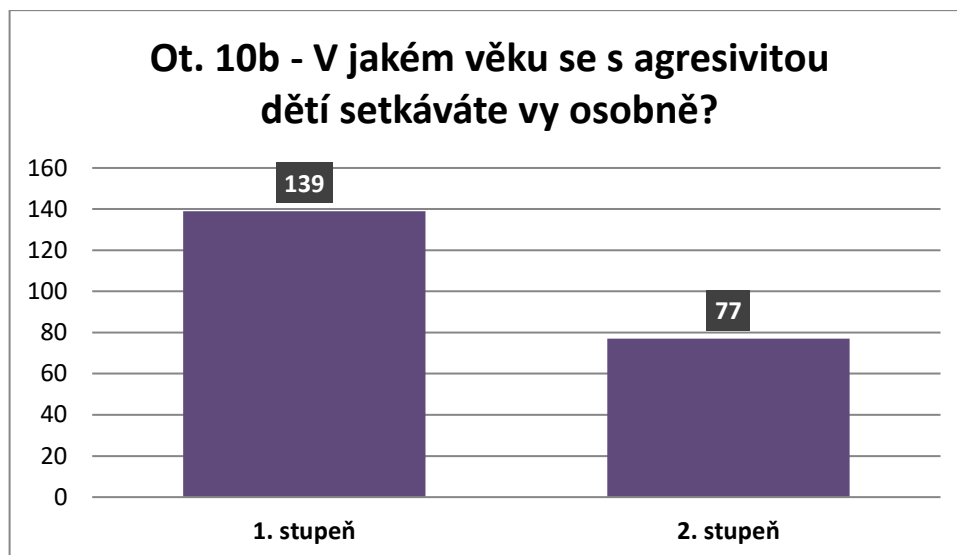


Graf 15: Četnost agresivity podle věku

### H6: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušenosti pedagogů s věkem.

K této hypotéze je vztáhnuta položka 10b, která zjišťovala zkušenost, v jakém věku se děti podle vychovatelů a učitelů prvního a druhého stupně nejvíce dopouštějí agresivního chování.

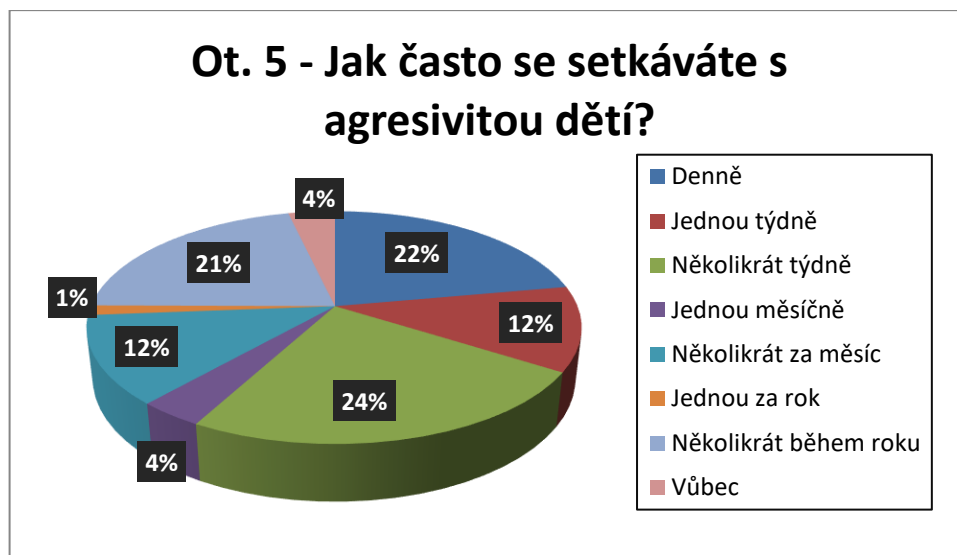
Položka 10b zjišťovala, v jakém věku se respondenti osobně setkávají s agresivitou u dětí. Tato položka poukázala na to, že se s ní setkávají spíše na prvním stupni. Tuto odpověď vybralo 139 respondentů. Což dle mého názoru souvisí s tím, že mezi respondenty bylo 74 učitelů prvního stupně a 72 vychovatelů školní družiny, to znamená, že se pravděpodobněji setkávají pouze s prvním stupněm. 77 respondentů odpovědělo, že se setkává s agresivitou na druhém stupni.



Graf 16: Četnost agresivity podle věku, se kterou se respondenti osobně setkávají

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

Další doplňující položkou je položka č. 5., kterou jsem zjišťovala, jak často se respondenti setkávají s agresivitou u dětí. Z následujícího grafu vyplynulo, že nejvíce respondentů (24%) se s agresivitou setkává několikrát týdně, následovaly odpovědi 22% respondentů, kteří odpověděli, že se s ní setkávají denně. Zároveň ale skoro stejný počet respondentů, konkrétně 21%, odpovědělo, že se s ní setkávají pouze několikrát během roku. Nejméně respondentů (1%) odpovědělo, že jednou za rok. Asi 4% dotazovaných uvedlo, že se s agresivitou nesetkávají vůbec. Zajímavým zjištěním pro mě byly výkyvy v četnosti setkání pedagogů s agresivitou dětí. Čtvrtina respondentů odpověděla, že denně a čtvrtina, že skoro vůbec, kdy je mezi těmito dvěma póly obrovský rozdíl. Dokonce jsem se při vyhodnocení dotazníků setkala s tím, pedagogové ze stejné školy odpověděli naprosto různě. Jeden zvolil odpověď denně a druhý, že se s agresivitou nesetkává vůbec. Domnívám se, že by to mohlo být způsobeno postojem pedagoga k agresi. Některý pedagog může vnímat jakýkoliv náznak agresivity až příliš úzkostně, zatímco jiný může přehlížet i výrazné projevy.



Graf 17: Četnost agresivity dětí

#### 4.5.3 Statistické testování hypotézy 5

**H5: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle názoru pedagogů s věkem.**

Hypotéza H5 byla testována statisticky. Za tímto účelem byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

**5Ho: Podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji na prvním stupni, je stejný jako podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji na druhém stupni.**

**5Ha: Podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji na prvním stupni, se liší od podílu pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji na druhém stupni.**

Počet respondentů, kteří uvedli častější agresivitu na prvním stupni	77
Počet respondentů, kteří uvedli častější agresivitu na druhém stupni	142
Počet všech respondentů, kteří zodpověděli otázku	219
Podíl respondentů, kteří uvedli častější agresivitu na druhém stupni	0,65
Levostranný 95% interval spolehlivosti pro podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu jako častější na druhém stupni	(0,59 ; 1)

Na základě otázky č. 10 bylo zjištěno, že 142 respondentů vnímá agresivitu častěji na druhém stupni. Celkem na tuto otázku odpovědělo 219 respondentů. Podíl těch s uvedenou agresivitou častěji na druhém stupni tedy činil 65%. Na základě toho byl odhadnut levostranný 95% interval spolehlivosti pro podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji na druhém stupni. Na základě tohoto intervalu bylo prokázáno, že více než 59% pedagogů vnímá agresivitu častěji na druhém stupni. Z toho plyne, že maximálně 41%



pedagogů vnímá agresivitu častěji na prvním stupni. Podíly se tedy statisticky významně liší, nulová hypotéza **byla zamítnuta** a lze interpretovat, že **podíl pedagogů vnímajících agresivitu častěji na druhém stupni statisticky významně překračuje podíl pedagogů vnímajících agresivitu častěji na prvním stupni.**

**Hypotézu přijímám jako platnou.**

**H7: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s pohlavím.**

Tato hypotéza je sycena položkou 7, která se ptala na to, zda respondenti shledávají agresivní chování více u chlapců či u dívek.

Z odpovědí respondentů jsem zjistila, že 128 z nich se setkává s agresivním chováním více u chlapců. Následně 79 z nich odpovědělo, že spíše u dívek. Nejméně často odpovídali, že ve stejné míře u obou pohlaví, a to v pouhých 5%. Tato tvrzení se setkala se shodou v odborné literatuře, kdy Říčan a Janošová či Kyriacou potvrzují, že chlapcům je agresivita více vlastní než dívkám. Osobně si myslím, že by však odpovědi měly být více vyrovnané, protože to, že se chlapci projevují agresivně více navenek neznamena, že se děvčata agresivního chování nedopouští. Jen probíhá ve skrytější a rafinovanější podobě.



Graf 18: Agresivní chování v závislosti na pohlaví dětí

#### 4.5.4 Statistické testování hypotézy 7

**H7: Četnost agresivního chování u školních dětí souvisí dle zkušeností pedagogů s pohlavím.**

Tato hypotéza byla testována statisticky. Za tímto účelem byla stanovena nulová a alternativní hypotéza.

**7Ho: Podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u chlapců, je stejný jako podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u dívek nebo srovnatelnou pro obě pohlaví.**

**7Ha: Podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u chlapců, se liší od podílu pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u dívek nebo srovnatelnou pro obě pohlaví.**

Počet respondentů, kteří uvedli častější agresivitu u dívek	5
Počet respondentů, kteří uvedli častější agresivitu u chlapců	128
Počet respondentů, kteří uvedli srovnatelnou agresivitu chlapců a dívek	79
Počet všech respondentů, kteří zodpověděli otázku	212
Podíl respondentů, kteří uvedli častější agresivitu u chlapců	0,60
Levostranný 95% interval spolehlivosti pro podíl pedagogů, kteří vnímají častější agresivitu u chlapců	(0,55 ; 1)

Na základě otázky č. 7 bylo zjištěno, že 128 respondentů vnímá agresivitu častěji u chlapců. Celkem na tuto otázku odpovědělo 212 respondentů. Podíl těch s uvedenou agresivitou častěji u chlapců tedy činil 60%. Na základě toho byl odhadnut levostranný 95% interval spolehlivosti pro podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u chlapců. Na základě tohoto intervalu bylo prokázáno, že více než 55% pedagogů vnímá agresivitu častěji u chlapců. Vzhledem k tomu, že je tento podíl vyšší než 50%, **zamítáme nulovou hypotézu** a interpretujeme, že **podíl pedagogů, kteří vnímají agresivitu častěji u chlapců je statisticky významně vyšší než podíl pedagogů, kteří buď vnímají agresivitu u chlapců i dívek stejně, nebo spatřují častější agresivitu u dívek.**

**Tuto hypotézu přijímám jako platnou.**

**H8: U respondentů převažuje jistota v souvislosti s případnou nutností řešit agresivní chování školních dětí nad obavami, že takové chování v praxi zvládnou.**

Tato hypotéza je sycena položkou 14, která zjišťovala, co respondenti prožívají v souvislosti s řešením agresivního chování dětí ve škole. Doplnujícími položkami jsou položky 14a, 14b, 15, 16, 17 a 13.

Z následujícího grafu vyplývá že učitelé a vychovatelé prožívají především jistotu, že agresivní chování zvládnou korigovat a řeší je s klidem a sebedůvěrou, tuto odpověď si zvolilo 123 respondentů. Dalších 86 respondentů prožívá pouze chvilkovou úzkost, kterou snadno překonají a agresivní chování dětí vyřeší. Obavy a nejistotu zažívá 12 respondentů, kteří pokud se setkají s agresivním chováním, řeší ho s obtížemi.

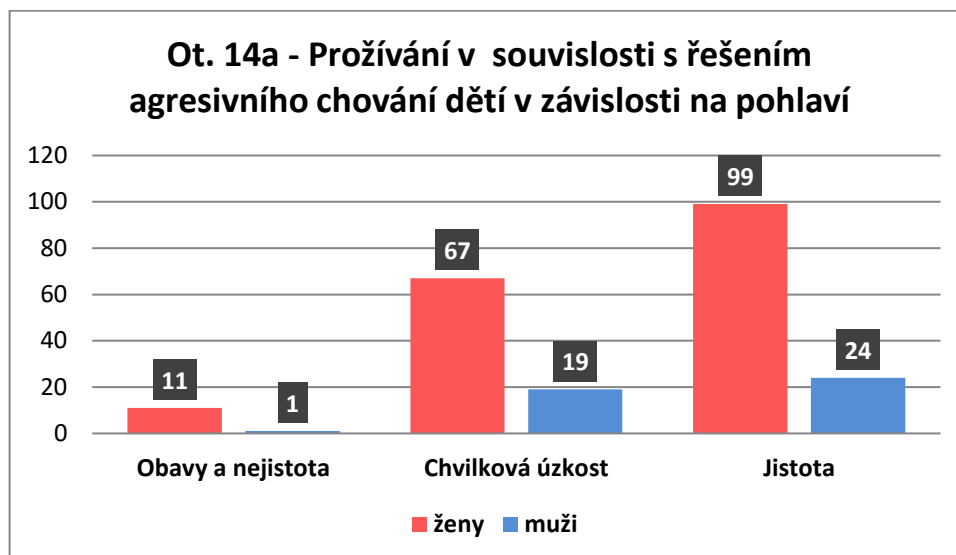


Graf 19: Prožívání v souvislosti s řešením agresivního chování

**Dle podmínky stanovené pilotáží, že jistota bude převažovat nad obavami v poměru 70% ku 30%. Tuto hypotézu přijímám jako platnou.**

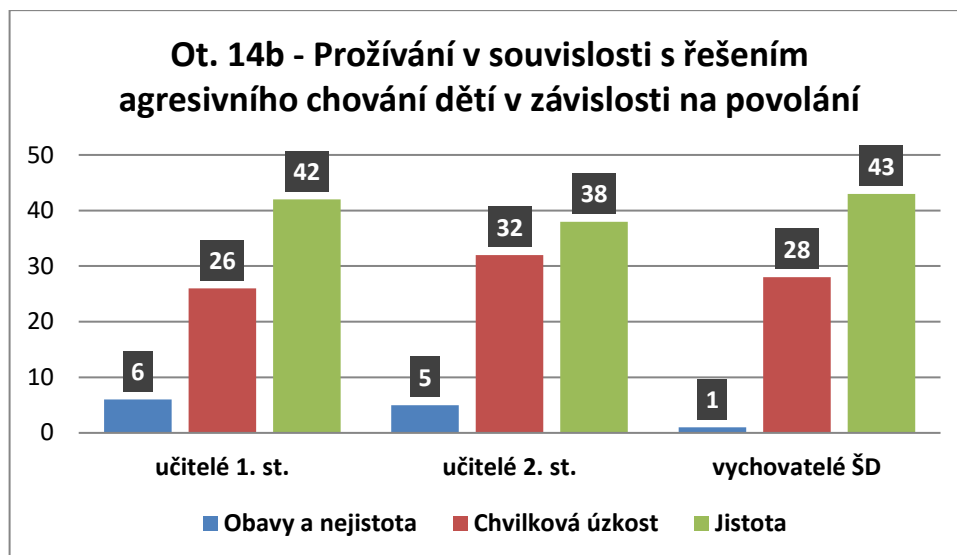
Doplnující položka 14a se zabývala tím, jak agresivní chování dětí zvládají na škole ženy a muži. Ve vzorku výzkumného šetření převažovaly ženy, takže tyto informace nejsou zcela porovnatelné a slouží spíše pro ilustraci. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejistotu zažívá pouze 1 muž ze 44 dotazovaných. Následně 19 mužů zažívá chvilkovou úzkost a 24 z nich si je v řešení agresivního chování jistých. Ženy více zažívaly obavy a nejistotu, tuto odpověď si vybralo 11 žen ze 177. Chvilkovou úzkost zažívá 67 z nich. Nejvíce respondentek (99) zažívalo při řešení agresivního chování jistotu. Můj názor je ten,

že muži dokáží agresivní chování dětí ve škole zvládnout lépe než ženy. Může to být z důvodů, že jsou vnímáni jako větší autoritou. Vycházím ze své zkušenost, že žáci dokáží lépe respektovat osobu učitele-muže, než-li učitelku-ženu. V případě, že je tato učitelka příliš hodná či citlivá, žáci toho mnohdy zneužívají.



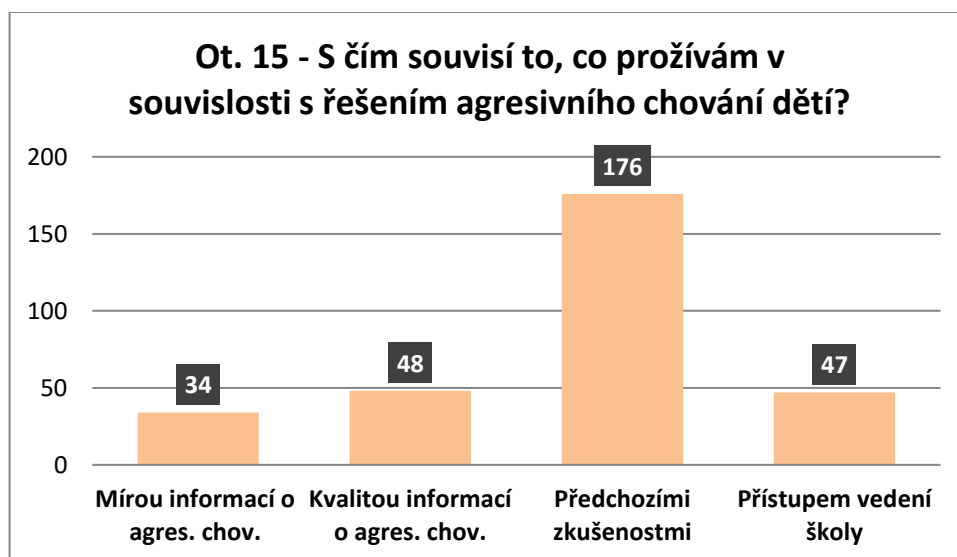
**Graf 20: Prožívání v souvislosti s řešením agresivního chování dětí v závislosti na pohlaví**

Dále jsem porovnávala, jak respondenti zvládají řešení agresivního chování z hlediska povolání, tedy zda jsou učiteli prvního nebo druhého stupně, či vychovatelé. V následujícím grafu je znázorněno, že ve všech třech kategoriích povolání zažívají nejvíce jistotu při řešení agrese. U učitelů prvního stupně tak odpovědělo 42 respondentů, u učitelů druhého stupně 38 a z vychovatelů tuto odpověď zvolilo 43. Vzhledem k tomu, že respondentů z řad vychovatelů bylo o něco méně než učitelů, ve svém jednání jsou si nejjistější. Může to být způsobeno tím, že jsou více soustředěni na volný čas dítěte a jsou školeni více na zvládnání takových situací, oproti učitelům, kteří jsou více zaměřeni na učivo, které mají žákům předat. Chvilkovou úzkost nejvíce zažívají učitelé druhého stupně (32), poté 28 vychovatelů a 26 učitelů prvního stupně. Největší obavy a nejistotu však zažívají učitelé prvního stupně, kde takto odpovědělo 6 učitelů, následovalo 5 učitelů druhého stupně a nejméně obav zažívají vychovatelé, kde tuto odpověď zvolil pouze 1 respondent.



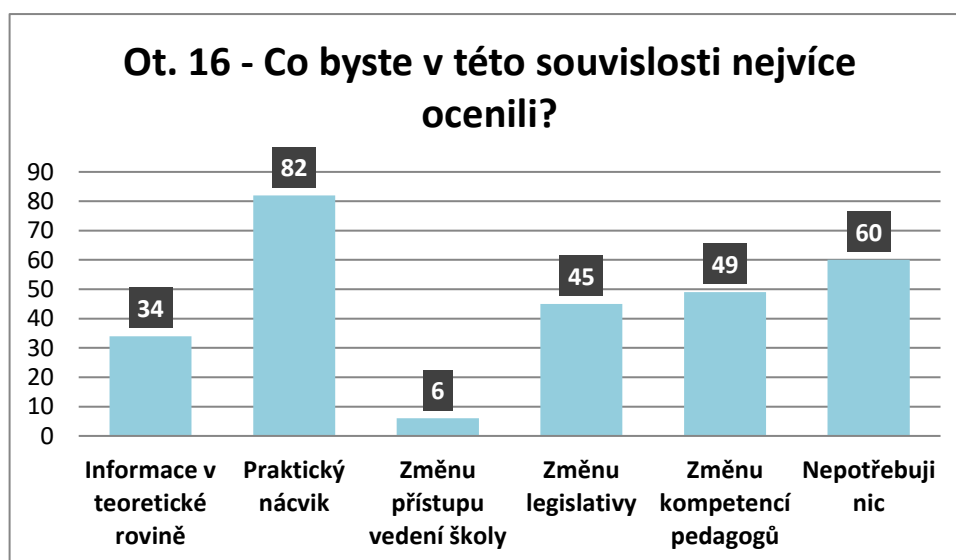
Graf 21: Prožívání v souvislosti s řešením agresivního chování dětí v závislosti na povolání

Další doplňující položka, konkrétně položka č. 15 zjišťovala, s čím souvisí to, co respondenti prožívají při řešení agresivního chování dětí. Následující graf poukazuje na to, že nejvíce to souvisí s předchozími zkušenostmi, tuto odpověď zvolilo 176 respondentů. Obavy a úzkost mohou dle mého úsudku zažívat spíše učitelé, kteří začínají a zkušeností nemají mnoho. Zatímco učitelé pracující ve školství přes 30 let zažili už takových situací mnoho a mají větší nadhled nad situací. 48 dotazovaných zvolilo odpověď, že souvisí s kvalitou informací o agresivním chování. Další respondenti, konkrétně 47, odpověděli, že souvislost spatřují s přístupem vedení na škole. Nejméně se domnívali, že to souvisí s mírou informací o agresivním chování (34 dotazovaných).



Graf 22: Souvislost s prožíváním ohledně řešení agresivního chování

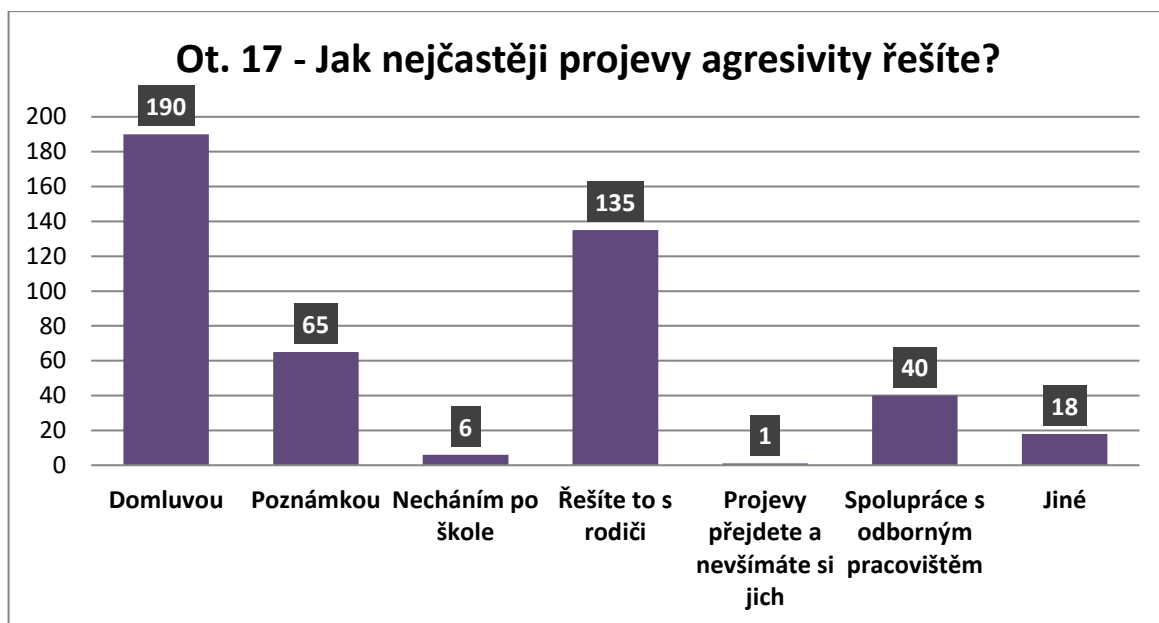
Doplňující otázka 16 zjišťovala, co by v souvislosti s řešením agresivního chování dětí nejvíce ocenili. Výsledkem bylo, že by učitelé nejvíce ocenili praktický nácvik ve formě např. hraní rolí. Tuto možnost zvolilo 82 respondentů. 60 dotazovaných se domnívalo, že nepotřebuje nic. Což dle mého odhadu může souviset s neochotou učitelů dál se vzdělávat. Následovali možnosti změnu kompetencí pedagogů (49 respondentů), kde by respondenti uvítali rozšíření kompetencí ve vztahu k zákonným zástupcům a jejich aktivní přístup, možnost vyloučení agresivního žáka z vyučování, případně ze školy, ochranu pedagoga a fyzické tresty, případně trest ve formě zákazu účasti na školních akcích či reprezentaci školy. Změnu legislativy by uvítalo 45 respondentů, konkrétně stanovení pozice pedagoga jako veřejně činné osoby, opět se objevovala možnost zavedení fyzických trestů a větší kázeňské postihy, dále větší pravomoc učitele a školy a možnost zavolat rodiče, aby si přišel pro agresivní dítě. Informace v teoretické rovině by uvítalo 34 pedagogů a vychovatelů. Nejméně častá byla odpověď změnu přístupu vedení školy, kterou uvedlo 6 dotazovaných, s konkrétními názory, že by měla být snížena pracovní vytíženost a povinnosti učitelů či jasná pravidla a důslednost.



Graf 23: Možnosti zlepšení

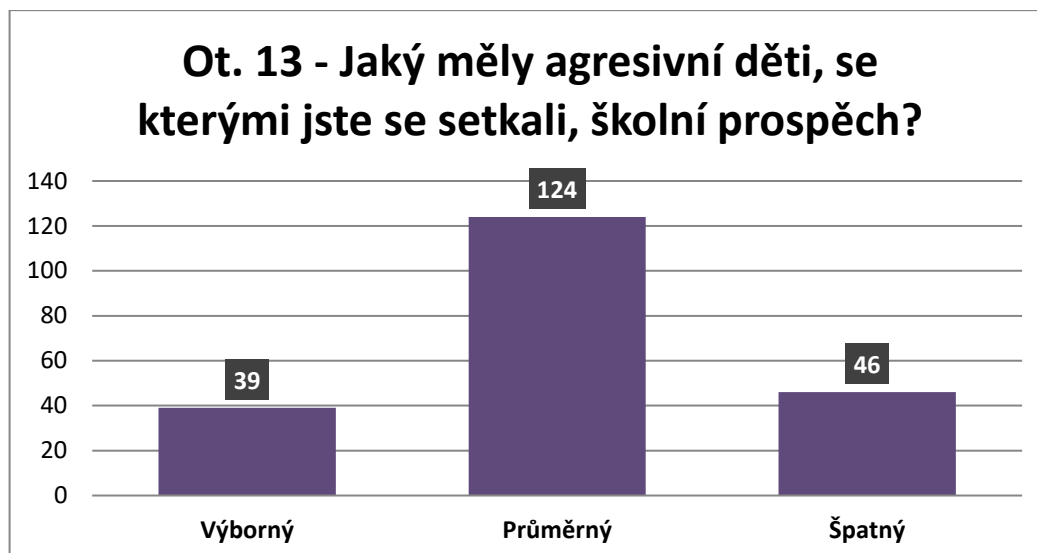
Položka č. 17 doplňuje informace jak pedagogové a vychovatelé nejčastěji řeší projevy agresivity. V následujícím grafu jsou tyto informace znázorněny graficky. Ve většině případů je řeší domluvou (190 dotazovaných). 135 respondentů projevy agresivity řeší s rodiči. Poté následuje poznámka (65 respondentů) a spolupráce s odborným pracovištěm (40 respondentů). Odpověď necháním po škole si vybralo 6 dotázaných. A pouhý 1 respondent by projevy přešel a nechal bez povšimnutí. Což je dle mého názoru dobré zjištění, že si pedagogové projevů všimají a snaží se je nějakým způsobem řešit.

Možnost jiné si zvolilo 18 respondentů, kde následně měli zmínit vlastní odpověď. Mezi těmito odpověďmi převažovali názory, že by to řešili s výchovným poradcem, školním psychologem či metodikem prevence, či kolegou z práce. Dále byla zmiňována komunikace s agresorem, hledání příčin a vyvození důsledků. Objevovala se i možnost včasného řešení problému a komunikace se všemi žáky, případně forma her. Zajímavá mi připadala odpověď zesměšnění viníků, kdy respondentka uvedla, že se jí tato technika osvědčila.



Graf 24: Řešení agresivních projevů

Poslední doplňující položkou je položka č. 13, která zjišťovala, jaký prospěch měly agresivní děti, se kterými se učitelé a vychovatelé setkali. Jak ukazuje následující graf 124 respondentů se u žáků setkalo s průměrným prospěchem, 46 se špatným a 39 s výborným.



Graf 25: Školní prospěch agresivních dětí

Výsledky této položky jsem očekávala více vyrovnané, protože se domnívám, že určitých forem agresivity se dopouštějí spíše žáci průměrní či špatní. Ze svých zkušeností si myslím, že tito žáci tíhnou více k agresivitě fyzické. Jiných forem agrese se podle mě dopouští žáci výborní, u kterých si myslím, že využívají rafinovanějších forem agrese, například fyzické aktivní nepřímé agrese, kdy „ovládají“ jiného člověka, aby ostatním ubližoval, vymýšlí způsoby ubližování, ale osobně se na něm nepodílí.



## 5 ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo popsat a na základě odborných pramenů analyzovat agresivní chování v dětském věku v kontextu školního prostředí a ve výzkumném šetření zjistit názory a zkušenosti pedagogů k agresivnímu chování u školních dětí. Dospěla jsem k výsledkům, které pro mne byly zajímavé a pokud by byl zájem ze strany škol, které mi poskytly informace v dotazníkovém šetření, ráda bych jim tyto informace poskytla. Díky těmto informacím by se školy věděly, ve které věkové skupině se mají zaměřit více na prevenci a jaké formy agresivního chování více sledovat.

V teoretické části práce jsem se zabývala pojmy agrese, agresivity, násilí a šikany. Na tato témata nahlížím z pohledu autorů, kteří se v odborné literatuře těmito pojmy zabývají. Část práce věnuji zmapování faktorů, které působí na agresivitu dětí, protože podle mého názoru lze dobře preventivně působit jen tam, kde tyto faktory dostatečně poznáme. Pro komplexnost práce jsem ve stručnosti zmínila i teorie agrese. Následně uvádím různé typologie druhů agrese, přičemž z některých vycházím v empirickém šetření. Ve své práci uvádím i typologie agresorů a obětí, kde tyto typologie považuji za užitečné z hlediska poznání typických nápadných znaků, ať už pro oběť či pachatele. Tyto znaky mohou v praxi pedagogům a vychovatelům pomoci odhalit oběť či agresora už v počátcích. Teoretickou část diplomové práce uzavírám kapitolami zabývajícími se šikanou a kyberšikanou.

Empirická část měla za cíl zjistit postoje a názory učitelů a vychovatelů o agresivním chování dětí ve škole a školní družině. Zajímalo mě, zda se nějaká forma agresivity děje významně častěji na druhém stupni základní školy než na prvním. Na základě výsledků dotazníkového šetření, zde mohu uvést, že na druhém stupni převažovala fyzická aktivní nepřímá, verbální aktivní nepřímá a verbální pasivní nepřímá agrese. Toto zjištění by mělo sloužit především pro učitele, kteří by se měli zaměřit na prevenci a snižování právě této agrese.

U položek, zda formy agresivního chování souvisí s věkem jsem zjistila shodu zkušenosti s názorem. Lišil se pouze názor na aktivní přímou agresi. Učitelé byli toho názoru, že se jí chlapci dopouštějí více, než jaká byla jejich osobní zkušenost. Domnívám se, že by to mohlo souviset s tím, že rvačky probíhají na místech, kde nejsou učitelům na očích, takže učitelé vědí, že se rvačky asi dějí, ale nemají s nimi takovou osobní zkušenost. U forem agrese v závislosti na pohlaví byly názory a zkušenosti ve shodě. A u četnosti agresivního chování v závislosti na věku se názor a zkušenosti rozcházejí, což je dle mého názoru způsobeno tím, že respondenti byli vychovatelé, učitelé prvního a druhého stupně,

což znamená, že převažovali respondenti pracující na prvním stupni, tudíž museli odpovídat, že mají více zkušenost s agresivitou na prvním stupni, což nutně nemusí znamenat, že se tam děje více.

Cíl výzkumného šetření se dle mého názoru podařilo naplnit. Z výsledků lze konstatovat zjištění, že pedagogové by stáli o spolupráci s rodinou, bohužel rodina má mnohdy názor, že škola je tu od toho, aby vychovávala a na bedra učitelů tak klade přehnané požadavky. Myslím si, že dobré fungování školy, se kterou navíc bude spolupracovat rodina může být velmi přínosná a snížit tak vysokou míru agresivity. Výzkum je ovlivněn převahou ženského pohlaví mezi respondenty. Je to bohužel dáno značnou feminizací školního prostředí. Objektivnějšímu srovnání by napomohlo více respondentů mužského pohlaví, ale na prvních stupních škol a ve školních družinách se muži objevují zřídka.

Sama považuji za důležité dozvídat se o této problematice co nejvíce, ať už z odborné literatury nebo výzkumů. Vnímám to jako dobrou zkušenost a přípravu, jak se s agresivitou v budoucnu vypořádat a umět jako sociální pedagog pomoci hlavně dětem, které si často samy pomoci nedokážou.

Věřím, že práce bude využitelná v praxi pro zpřehlednění současné situace ve vztahu k agresivnímu chování školních dětí. Dále mohou zjištěné informace sloužit pro strukturaci obsahu programů zaměřených na práci s agresí u školních dětí. Závěrem bych ráda zmínila že je třeba si uvědomit, že agrese je všude kolem nás a musíme se jí postavit čelem.

## SEZNAM UŽITÝCH ZDROJŮ

### Literatura:

ANTIÉR, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004, 101 s. ISBN 80-7178-808-2.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003, 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

ČÍRTKOVÁ, Ludmila. *Policejní psychologie*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2004, 266 s. ISBN 80-7178-931-3.

DAŘÍLEK, Pavel. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 60 s. ISBN 978-80-244-3758-3.

FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar, 2009, 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*, Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ a kolektiv, *Školní družina, 2.*, aktualizované vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Manuálek o násilí*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2004, 83 s. ISBN 80-7013-397-X.

HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9.

HÖSCHL, Cyril, Jan LIBIGER a Jaromír ŠVESTKA. *Psychiatrie*. Praha: Tigis, 2002, 895 s. ISBN 80-900130-1-5.

- JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, 415 s. ISBN 978-80-247-2992-3.
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. Praha: Galén, 2001, 390 s. ISBN 80-7262-088-6.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta, 1992, 237 s. ISBN 80-204-0264-0.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- NOVOTNÝ, Petr. *Epidemie delikvence*. Vyd. 1. Liberec: Dialog, 2006, 62 s. ISBN 80-86761-45-2.
- PAVLOVSKÝ, Pavel. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2012, 232 s. ISBN 978-80-247-4332-5.

- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 978-80-7184-569-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2009, 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 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.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 227 s. ISBN 978-80-7367-561-5.
- TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011, 250 s. ISBN 978-80-7367-856-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

ŽLUNKOVÁ, Jitka. *Co do školy nepatří*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 51 s. ISBN 978-80-244-2498-9.

### **Legislativa:**

Úmluva o právech dítěte, vyhlášená sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. [cit. 26. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.

Vyhláška č. 74/2005, o zájmovém vzdělávání.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů.

Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník.

### **Internetové zdroje:**

FARRINGTON, David Philip. *Childhood risk factors and risk-focussed prevention*. In: M. Maguire, R. Morgan, R. Reiner: *The Oxford handbook of criminology*. Oxford University Press, Oxford, 2007, s. 602 – 640.

HANUŠKOVÁ, Vlasta. *Terapie akutního neklidu a agrese*. *Psychiatrie pro praxi*. 9/2008, s. 168 – 169.

MCLEOD, Saul. *Bobo Doll Experiment* [online]. 2011 [cit. 26. 2. 2017]. Dostupné z: [www.simplypsychology.org/bobo-doll.html](http://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html).

POLICISTA. *Kriminální sklony se skrývají v genech* [online]. 6/2008, s. 10, [cit. 26. 2. 2017]. ISSN 1211-7943. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/policista-626975.aspx?q=Y2hudW09Mw%3d%3d>.

# PŘÍLOHY

## *Příloha č. 1 - Dotazník*

Dobrý den,

jmenuji se Šárka Ceralová a jsem studentkou magisterského studia Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který zjišťuje postoje pedagogů k agresivnímu chování u školních dětí. Dotazník je krátký, nezabere Vám více než 20 minut. Odpovědi jsou anonymní a slouží pouze ke studijním účelům. Ve výčtu forem agresivního chování se prosím řiďte dle vysvětlení v závorkách u otázky č. 6. Předem velice děkuji za Vaš čas, který tomuto dotazníku věnujete. Věřím, že Vaše odpovědi pomohou zpřehlednit současnou situaci ve vztahu k agresivnímu chování školních dětí a Vaše zkušenosti přispějí např. ke strukturaci obsahu programů zaměřených na práci s agresí u školních dětí.

### **1. Pohlaví**

- a) žena
- b) muž

### **2. Věk**

- a) 20 – 30 let
- b) 31 – 45 let
- c) 46 – 60 let
- d) 61 a více let

### **3. Kolik let učitelské praxe máte?**

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 – 29 let
- f) 30 let a více

### **4. Jste:**

- a) učitelem na 1. stupni ZŠ
- b) učitelem na 2. stupni ZŠ
- c) vychovatelem ve ŠD

### **5. Jak často se setkáváte s agresivitou u dětí?**

- a) Denně
- b) Jednou týdně
- c) Několikrát týdně
- d) Jednou měsíčně

- e) Několikrát za měsíc
- f) Jednou za rok
- g) Několikrát během roku
- h) Vůbec

**6. Zakroužkujte, prosím, s jakými druhy agrese se ve své pedagogické praxi setkáváte. Tu formu, s kterou se setkáváte nejčastěji, prosím, podtrhněte.**

- a) Fyzická aktivní přímá agrese (bití oběti, ponižování, nucení k ponižujícím úkonům)
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese (najmutí jiného člověka k ublížení oběti, agresor vymýšlí způsoby jak oběti ublížit, ale sám se na ubližování nepodílí).
- c) Fyzická pasivní přímá agrese (ničení pomůcek, například rozlámání tužek, pravítek)
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese (odmítnutí uvolnění místa v lavici, uvolnění tělocvičny pro jinou třídu, odmítnutí pomoci postiženému spolužákovi).
- e) Verbální aktivní přímá agrese (nadávky, urážky, slovní ponižování)
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese (psychické ubližování, pomlouvání chování, oblečení, účesu oběti, posměch)
- g) Verbální pasivní přímá agrese (ignorace druhého, odmítání odpovědět na pozdrav, na otázku)
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese (nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán, vše se na tyto žáky svede a nikdo se jich nezastane, přestože všichni vědí, že nejsou viníky)

**7. Shledáváte agresivní chování více u dívek nebo u chlapců?**

- a) U dívek
- b) U chlapců
- c) Ve stejné míře u chlapců i děvčat

**8. Zakroužkujte, prosím, jaké agresivity se podle Vás více dopouští chlapci. Podtrhněte, prosím, tu formu agresivního chování, s kterou se Vy osobně setkáváte u chlapců nejčastěji.**

- a) Fyzická aktivní přímá agrese
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese
- c) Fyzická pasivní přímá agrese
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese
- e) Verbální aktivní přímá agrese
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese
- g) Verbální pasivní přímá agrese
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese

**9. Zakroužkujte, prosím, jaké agresivity se podle Vás více dopouští dívky. Podtrhněte, prosím, tu formu agresivního chování, s kterou se Vy osobně setkáváte u dívek nejčastěji.**

- a) Fyzická aktivní přímá agrese
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese



- c) Fyzická pasivní přímá agrese
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese
- e) Verbální aktivní přímá agrese
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese
- g) Verbální pasivní přímá agrese
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese

**10. Zakroužkujte, prosím, v jakém věku se podle Vás školní děti dopouštějí agresivity nejčastěji? Podtrhněte, prosím, v jakém věku se s agresivním chováním školních dětí setkáváte Vy osobně.**

- a) Na 1. stupni
- b) Na 2. stupni

**11. Zakroužkujte, prosím, jaké agresivity se podle Vás více dopouštějí žáci na 1. stupni. Podtrhněte, prosím tu formu agresivity, s kterou se případně u prvostupňových dětí setkáváte konkrétně Vy.**

- a) Fyzická aktivní přímá agrese
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese
- c) Fyzická pasivní přímá agrese
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese
- e) Verbální aktivní přímá agrese
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese
- g) Verbální pasivní přímá agrese
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese

**12. Zakroužkujte, prosím, jaké agresivity se podle Vás více dopouštějí žáci na 2. stupni. Podtrhněte, prosím tu formu agresivity, s kterou se případně u druhostupňových dětí setkáváte konkrétně Vy.**

- a) Fyzická aktivní přímá agrese
- b) Fyzická aktivní nepřímá agrese
- c) Fyzická pasivní přímá agrese
- d) Fyzická pasivní nepřímá agrese
- e) Verbální aktivní přímá agrese
- f) Verbální aktivní nepřímá agrese
- g) Verbální pasivní přímá agrese
- h) Verbální pasivní nepřímá agrese

**13. Jaký měly agresivní děti, se kterými jste se setkali, školní prospěch?**

- a) Výborný
- b) Průměrný
- c) Špatný

**14. V souvislosti s nutností řešit agresivní chování dětí, které mám ve škole na starosti, prožívám:**

- a) obavy a nejistotu, takové chování řeším těžko
- b) aktuální (chvilkovou) úzkost, kterou snadno překonám a s agresivním chováním dětí si nakonec poradím
- c) jistotu, že takové chování zvládnou korigovat, řeším je s klidem a sebedůvěrou

**15. Varianta, kterou jsem zaškrtl v otázce výše, souvisí s:**

- a) mírou informací o agresivním chování
- b) kvalitou (mnou vnímanou využitelností v praxi) informací o agresivním chování
- c) předchozími zkušenostmi
- d) přístupem vedení naší školy

**16. Co byste v této souvislosti nejvíce ocenil?**

- a) informace v teoretické rovině
- b) praktický nácvik ve formě např. hraní rolí
- c) změnu přístupu vedení školy – v čem.....
- d) změnu legislativy – v čem.....
- e) změnu kompetencí pedagogů – v čem.....
- f) nepotřebuji nic jinak

**17. Jak nejčastěji projevy agresivity řešíte?**

- a) Domluvou
- b) Poznámkou
- c) Necháním po škole
- d) Řešíte to s rodiči
- e) Projevy přejdete a nevšímáte si jich
- f) Spolupráce s odborným pracovištěm
- g) Jiné.....