

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



JAROSLAVA PAVLÍČKOVÁ

Pedagogika – sociální práce

**Vybrané faktory agresivity u dětí a mládeže ve vztahu
k pedagogické činnosti učitele**

Vedoucí práce: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D

Olomouc 2012

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. března 2012

.....

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat za rady a připomínky vedoucí diplomové práce paní PhDr. Vladimíře Kocourkové Ph.D.

Dále děkuji všem učitelům a učitelkám za podnětné informace z dotazníků.

V neposlední řadě chci též poděkovat své rodině za shovívavost a podporu během celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jaroslava Pavlíčková
Katedra:	Ústav pedagogických a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková PhD.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Vybrané faktory agresivity u dětí a mládeže ve vztahu k pedagogické činnosti učitele
Název v angličtině:	Selected factors for aggression in children and youth in relation to teachers.
Anotace práce:	Cílem diplomové práce je zjistit připravenost pedagogů ZŠ a SŠ k řešení problémového chování ve škole. Práce je zaměřena na faktory rodinného, školního a sociálního prostředí, které mohou mít vliv na agresivitu dětí a mládeže. Ukazuje možnosti řešení i příležitosti dalšího vzdělávání pedagogů v rámci dané problematiky. Empirická část řeší aktuální otázky tohoto tématu v současném školství.
Klíčová slova:	agrese, agresivita, sebepoškozování, emocionální agrese, instrumentální agrese, spontánní agrese, šikana, prevence, role pedagoga, další vzdělávání
Anotace v angličtině:	The aim of this thesis is to ascertain the readiness of elementary and secondary school teachers to solve the problem behavior in schools. The thesis focuses on factors of family, school and social environment, that may affect the aggressiveness of children and youth. It shows possible solutions and opportunities for further education of teachers within the given issue. The empirical part deals with current issues of this topic in contemporary educational system.
Klíčová slova v angličtině:	aggression, aggression, self-harm, emotional aggression, instrumental aggression, spontaneous aggression, bullying, prevention, role of teacher, training
Přílohy vázané v práci:	Příklad 1 Sebeпоškozování Příklad 2 Utlumená emocionální agrese Příklad 3 Šikana pomocí manipulace skupiny Příklad 4 Nutná instrumentální agrese Příklad 5 Případová studie – patologické sexuální agresivity Příklad 6 Tichá agrese pedagoga Dotazník „Celková funkčnost výchovného působení“ Dotazník k empirické části
Rozsah práce:	116 stran
Jazyk práce:	český

OBSAH

Úvod.....	7
I Teoretická část	
1 Vymezení pojmů agrese a agresivita	9
1.2 Související pojmy – hněv, hostilita, násilí, asertivita	11
2 Druhy agrese	13
2.1 Agrese podle formy	13
2.2 Agrese podle zaměření.....	14
2.2.1 Autoagrese	14
2.2.2 Heteroagrese	16
2.3 Agrese z hlediska povahy	19
2.3.1 Emocionální agrese.....	19
2.3.2 Instrumentální agrese.....	21
2.3.3 Spontánní agrese	23
3 Výchovné působení rodiny a školy	26
3.1 Rodinné prostředí	26
3.1.1 Genetický faktor agresivního rodiče.....	28
3.1.2 Absence jistoty a bezpečí.....	29
3.1.3 Výchovné přístupy ve vztahu k agresivitě.....	30
3.1.4 Systém trestání.....	33
3.1.5 Rodičovský dohled	34
3.2 Školní prostředí.....	36
3.2.1 Škola jako systém	36
3.2.2 Role pedagoga.....	38
3.2.3 Šikana ve škole	42
4 Sociální působení vlivů na agresivitu	47

4.1 Vliv vrstevníků	47
4.1.1 Vrstevnická parta	48
4.1.2 Subkultury násilí	49
4.2 Vliv masové komunikace	51
4.3 Vliv alkoholu a drog.....	53
4.4 Předsudky	54
4.5 Situační faktor vlivu agrese	54
5 Prevence a možnosti řešení agresivního chování mládeže	56
5.1 Práce s problémovou mládeží	56
5.2 Techniky zvládnání agrese	57
6 Příprava Pedagogů a možnosti dalšího vzdělávání v dané problematice	62
6.1 Příprava pedagogů.....	62
6.2 Možnosti dalšího vzdělávání	63
6.3 Možnosti vzdělávání ve Zlínském kraji	66
II Empirická část	
7 Pedagogický výzkum.....	69
7.1 Cíl pedagogického výzkumu	69
7.2 Stanovení problému	70
7.3 Formulace hypotéz.....	70
7.2 Dotazníkového šetření	72
7.3 Charakteristika vzorku	73
7.4 Výsledky pedagogického výzkumu a jejich interpretace.	73
7.5 Vyhodnocení hypotéz.....	100
Závěr.....	107
Seznam zkratk	109
Použitá literatura	110
Přílohy	

ÚVOD

Přítomná existence mnohdy absurdní, lidské agrese je námětem diskuse jak pro odborníky, tak i pro tvůrce celovečerních filmů, autorů virtuálních her, knih či poezie. Agrese a různé formy násilností, které se projevují v nežádoucí a destruktivní podobě prostupují společností, jsou záležitostí jednotlivců, různorodých společenských skupin, subkultur, ale i obecně celé společnosti.

Celé lidské dějiny jsou provázeny viditelnými projevy agresivního jednání a násilím. Už ve středověku křesťanství hlásalo myšlenku lásky a mírumilovnosti, přitom však se vedly křížové války a v době inkvizice se krutě upalovali i nevinní, v domnění smyšlené představy šíření černé magie. Jen dvacáté století přineslo dvě světové války, holocaust a řadu ozbrojených konfliktů, ve kterých se zmařilo množství lidských životů. Tedy dostatek agrese, která se mohla společnosti zapsat do povědomí. Koneckonců i naše sny, jsou provázeny krutostí a mnohdy bizarní agresí.

V běžné současné domácnosti, už není problém u jídla sledovat scény plné krutosti a násilí tak, aby nám chutné sousto nezhořklo v ústech. Narůstá obecná forma tolerance k instrumentální agresi, sloužící k dosažení cíle, svého úspěchu za každou cenu, a stává se tak součástí nežádoucí výchovy doma i v dalším sociálním prostředí. Nedostatek podpory, empatie, lidskosti, úspěchů dnů a přesycenost konzumem z nás dělá jedince neschopné vyrovnat se s tíhou každodenní reality. To vše může být příčinou chování, které bylo před několika lety u dětí a mládeže nepředstavitelné a dnes se pomalu stává jakousi novodobou výchovnou normou.

Během mé pracovní činnosti s dětmi a mládeží jsem se často setkávala s agresivním chováním a jeho dalším rozvojem, vyústěným až do kriminální činnosti. Rozhodla jsem se proto touto problematikou zabývat ve své práci a nahlédnout na ni z pedagogicko-sociálního aspektu.

Ústředním tématem práce je současná agresivita u dětí a dospívající mládeže. *Cílem teoretické části práce je pohled na vybrané faktory působící na agresivitu u dětí a mládeže. Popisují příčiny možného vzniku agresivity z hlediska vý-*

chovného působení rodiny, školy a ostatního sociálního prostředí. Cílem teorie je dále rozebrat případná řešení agresivity ve školním prostředí, připravenost pedagogů a možnosti vzdělávání v dané problematice, které by bylo nápomocné pro rozvoj potřebných sociálních kompetencí pedagogů při řešení této problematiky.

I když svůj pohled zaměřuji na pedagogicko sociální hledisko, v práci využívám interdisciplinární přístup. Sleduji souvislosti věd (psychologie, sociologie, genetika, sexuologie, kriminalistika), které bezprostředně zasahují do této problematiky. V první kapitole teoretické části charakterizují základní pojmový aparát a další související pojmy. Druhou kapitolu soustředím na různé druhy vyskytujících se agresí. V následujících kapitolách rozeberu výchovné působení rodiny, školy a sociálního prostředí, které může mít potenciální vliv na rozvoj agresivity u jedince. V rámci subkapitoly „Školní prostředí“ se věnuju otázce šikany. Ze sociálních vlivů jednotlivě popíšu vliv vrstevníků, médií, návykových látek a lidských předsudků působících na jedince v běžném životě. Poslední dvě kapitoly budou věnovány možnostem řešení, připravenosti i příležitostem dalšího vzdělávání pedagogů v rámci dané problematiky.

Pracovníci s mládeží bývají často zklamáni a frustrováni, když spoustu svého času věnují řešení závažných výchovných a kázeňských problémů.

V empirické části práce zjišťuji odbornou připravenost pedagogických pracovníků vybraných škol ve Zlíně a blízkém okolí řešit projevy agresivity u žáků. *Cílem je zjistit, zda existuje rozdíl v odborné připravenosti pedagogů na ZŠ a SŠ v dané problematice.* Dále mě v dotazníkovém šetření zajímá výskyt agresivity, její frekvence, doba nejčastějšího výskytu a její nejčastější formy ve školním prostředí. Dotazuji se i na některé aktuální otázky související s danou problematikou v současném školství.

Připravenost k řešení problematiky může být efektivní pro pochopení vzájemných souvislostí spojených se vznikem agresivity. Dostatečné znalosti mohou být nápomocné v předcházení neuvážených reakcí a v nepochopení ze strany dospělého.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ AGRESE A AGRESIVITA

Agresivní chování slouží k vyjádření lidské přirozenosti prostřednictvím naučeného sociálního chování a chování zaměřeného na dosahování svých cílů. I přesto, že se s agresí člověk setkává docela často v denní realitě a je jí obkloповán ať již přímo, nebo zprostředkovaně, je nesnadné jí porozumět. Většinou je hodnocena negativně, ačkoliv může být přítomna i v opačné podobě. Důležité je porozumět pojmům v širším rozsahu, a to může být východiskem pro nastolení změn.

Agresivita

V pedagogickém slovníku je *agresivita* vysvětlována jako „*útočnost, tendence projevovat nepřátelství, ať už verbálně nebo jiným útočným činem, nebo jako tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně. Tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů.*“ (Průcha, J., 1995, s. 17)

Martínek (2009) ji označuje v nejširším slova smyslu za charakteristický znak osobnosti jako *dispozici k agresivnímu chování*. Člověk je obdařený určitou mírou agresivity, která se projevuje v lidské komunikaci a v reakcích na podněty. Velmi obtížná bývá komunikace s lidmi s vysokou mírou impulzivity, která člověka žene k urážlivosti, vztahovačnosti a výbušnosti. Naopak lidé s nízkou mírou agresivity jsou schopni kompromisu, smíru a konsenzu.

P. Karli se domnívá, že zmenšit agresivitu ve společnosti by bylo možné dosáhnout; výchovnými prostředky, vyzvedáváním altruistického chování a morálních hodnot (in Sillamy, 2001).

Souhlasím s názorem Karliho, že jediným nástrojem prevence, jak tuto vnitřní tendenci k agresi eliminovat, je pěstování morálního svědomí a etických zásad ve vztahu k okolnímu světu.

Agrese

U českých a zahraničních autorů se setkáváme s nejednotnou terminologií v definici agrese. Významný český psychiatr Cyril Höschl uvádí: „*Všeobecně přijatelná definice agrese neexistuje.*“ (Höschl, C., 2002, s. 160)

Může být interpretována různými způsoby, například jako násilné porušení práv člověka, jako ofenzivní činnost nebo také jako asertivní jednání (Čermák, 1999).

Agrese pochází „z latinského slova *agressio*, znamenající výpad, útok vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.“ (Edelsberger, L., 2000, s. 20)

Čermák (1999, s. 14) vysvětluje lidskou agresi jako „*záměrné jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku.*“

Následně už výše vzpomenutý Höschl (2002, s. 160) definuje agresi jako „*manifestní pozorovatelné chování vedené úmyslem poškodit jiný organizmus (člověka nebo zvíře) anebo neživotný předmět.*“

F. Hacker (1971), americký autor monografie o agresi píše: „*Agresi definujeme jako onu v člověku spočívající dispozici a energii, která se projevuje původně v aktivitě a později v nejrozmanitějších individuálních a kolektivních sociálně naučených a sociálně zprostředkovaných formách od sebeprosazování až ke krutosti.*“ (in Nakonečný, M., 1996, s. 201)

Z uvedených definic lze usoudit, že všechny mají v konečném důsledku společného jmenovatele, a tím je právě negativní dopad se záměrem poškodit. Cokoliv, co vyvolává odpor a psychickou nepohodu jedince. I když v jiném případě může být agrese vysvětlena jako součást normálního chování, které je spojeno s přizpůsobováním se okolnostem, s uspokojováním potřeb a hájením svých nebo obecních zájmů. Poněšický (2010) ji chápe jako vlastnost, která je člověku vlastní, a tudíž je eticky neutrální a slouží k adaptaci a udržení života. Poté mluvíme o agresi, která má člověka chránit a není zaměřena na zničení oponenta. Podle A. S. Rebera je jedním z motivů tohoto druhu agrese tendence prosadit vlastní záměry a zde se tento termín překrývá s asertivitou (viz. s. 11) (in Nakonečný, 1997).

1.2 Související pojmy – hněv, hostilita, násilí, asertivita

Někdy bývá docela obtížné rozlišit různé agresivní projevy a chápat je v kontextu s danou situací. Může se stát, že si aktuální hněv někoho vysvětlíme hostilitou, nebo že se právě hněv vyskytuje spolu s agresí a hostilitou zároveň, případně že asertivita přeroste do agrese. Proto se pokusím aspoň didakticky vymezit nejčastěji vyskytované pojmy související s agresí.

Hněv

Hněv je silný vnitřní emocionální stav, který může i nemusí být doprovázen agresí, čili nahněvaný člověk se nemusí chovat vždy agresivně. Může plnit i pozitivní funkci, i když je ve větší míře vnímán jako destruktivní afekt. Obáváme se výbuchů hněvu a jeho ovládnutí, které jsou spjaté s hlubokými nevědomými reakcemi ukotvenými v naší psychice (Čermák, 1999). Vzrušení, které v nás v určité chvíli nastane, si vyložíme jako něco, co se nás dotklo, zranilo, co poškodilo naše sebeocenění, sebevědomí a čest (Křivohlavý, 2004).

Je tedy reakcí na nespravedlnost, frustraci a pocit ohrožení. Ukazuje přijatelné hranice a někdy také naše vlastní hranice.

Hostilita

Nejčastěji je hostilita vymezována jako negativní postoj k jedinci, případně k více lidem. Nemusí se nutně projevit přímým ubližováním tj. agresivním chováním, ale má podobu v nepřejnosti a nepřátelství (např. „Přeju Ti nemoc, neúspěch...“). Často se s agresí spojuje a bývá vysvětlována jako jedna z jejích možných příčin, ale nemusí to platit vždy. Hostilita teda může být pozadím agresivity, ale nemusí nabýt její charakter (Lovaš, 2008).

Násilí

Násilí podle Světové zdravotnické organizace znamená „*záměrné použití fyzické síly nebo moci, buď jako hrozby, nebo aktuálně, a to proti sobě samému, jiné osobě nebo skupině či komunitě, které působí nebo má vysokou pravděpodobnost*

způsobit zranění, smrt, psychické poškození, strádání nebo újmu.“ (World Health Organization : Violence,2011 [online])

Sociolog Petrusek (2011) vidí násilí jako jeden z projevů zla. Jako činnost, kterou působíme druhému škodu, újmu, ublížení na zdraví, na majetku atd. Původně bylo násilí vázáno jen na něco brutální, tj. vraždu nebo loupež, ale v novodobějším pojetí se chápe obecněji, jako prostředek nebo způsob, kterým donutíme jiného člověka, či sociální skupinu, aby konali, co konat sami nechtějí, anebo zmaření toho, co vykonávat chtějí.

C. A. Anderson a L. R. Huesmann (2003) násilí chápou jako jednu z forem agrese, která se projevuje v konkrétních oblastech společenského života (např. domácí násilí, násilí v médiích, násilí v práci atd.) (in Lovaš, 2008).

Asertivita

Američan A. Salter se ve čtyřicátých letech 20. století snažil naučit své žáky spontánním reakcím, přiměřeným projevem emocí dát najevo své požadavky a vyjádřit vlastní postoj, nebát se při oponování použít argumenty a prosadit tak svůj oprávněný požadavek, říkat „ne“ na nepřijatelné podmínky, aniž by tím byla dotčena práva druhých (Novák, Caponi, 2004).

Hartl (2004, s. 24) definuje asertivitu jako *„schopnost prosadit se bez zjevné agresivity, dosahujíc především praktickým tréninkem.“*

Nakonečný (1996) tvrdí, že člověk se stává neasertivním tím, že je jeho podřídivé, neasertivní chování lidmi zpevňováno, ale může to pramenit také z nedostatku sebedůvěry.

Asertivita naopak posiluje sebevědomí sebekontrolou. U okolí buduje důvěru a přináší více iniciativy. Učí nás brát věci s nadhledem bez zbytečného rozčilování.

2 DRUHY AGRESE

Pro agresivní chování je charakteristická jeho destruktivita. Existují různé varianty členění agrese, které souvisí s motivací a aktuálními podněty a potřebami jedince. Její projev může mít různou podobu, příčiny i psychologické pozadí. Z empirického hlediska se rozlišují různé druhy a typy agrese rozdělené podle více kritérií. Taky záleží, z jakého úhlu pohledu se nahlíží na danou problematiku. V této kapitole se zaměřím na třídění agrese z hlediska formy, dále podle směru a z pohledu sociální patologie popíšu 3 typy agrese; *emocionální, instrumentální a spontánní*.

2.1 Agrese podle formy

Z praktického hlediska se toto členění využívá nejčastěji. Uvedené způsoby lze označit i jako „*techniky ubližování*“, takto se o nich zmiňuje Lovaš, (2008) v kapitole o agresi. Reprezentují totiž způsob, kterým jedinec projevuje svou agresi zaměřenou proti objektu.

Člověk může být napaden přímo fyzicky (např. kopáním, taháním, škrábáním) nebo přímo verbálně (nadávkami, zesměšňováním). Projevem nepřímé fyzické agrese může být poškození nebo ničení majetku oběti a za nepřímou verbální agresi se považují nevhodné poznámky, falešné pomluvy, žerty, včetně „symbolické agrese“ v podobě zesměšňujících básní, kreseb, recesí apod.

Čermák (1999) zmiňuje A. H. Busse, který k této linii přidal kritérium aktivity a pasivity, čili podílu aktivity nebo přihlížení na agresi. Na základě kombinací těchto tří linií vzniklo osm druhů agrese:

- *Fyzická aktivní přímá agrese* – například bití, nucení k ponižujícím úkonům, šikana (viz. s. 40).
- *Fyzická aktivní nepřímá* – jedná se o najmutí člověka k ublížení nebo přihlížení při ubližování oběti.
- *Fyzická pasivní přímá agrese* – fyzické bránění v dosahování něčích cílů např. znehodnocení vytvořené práce, rozbití pomůcek, oblíbených věcí.

- *Fyzická pasivní nepřímá agrese* – odmítnutí splnění požadavku např. o uvolnění místa, odmítnutí pomoci.
- *Verbální aktivní přímá agrese* – nadávky, urážky, ponižování.
- *Verbální aktivní nepřímá agrese* – patří sem pomluvy, které někoho znevažují a ubližují mu.
- *Verbální pasivní přímá agrese* – jedná se o absolutní ignoraci druhého člověka tj. odmítání odpovědět na pozdrav, otázku, dotaz.
- *Verbální pasivní nepřímá agrese* – se projeve například nezastáním se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován.

Někteří jedinci používají ve svém chování třeba jen jednu z uvedených forem „agresivních technik“, nebo naopak využívají kombinaci všech v závislosti na okolní situaci.

2.2 Agrese podle zaměření

Agresivní chování je projevováno vždy s určitým zaměřením. Existuje dvojí zaměření agrese, a to na vlastní osobu, autoagrese nebo heteroagrese, agresi páchanou na člověku, neživém předmětu či zvířeti.

S. Rosenzweig rozlišoval podle tohoto zaměření autopunitivní (z lat. *punio* = trestám) tj. sebetrestající a heteropunitivní (jiné) akty (in Nakonečný 1997).

2.2.1 Autoagrese

Jedná se o agresi zaměřenou proti sobě samému. Zpočátku toto agresivní chování mělo zvláštní název *automutilace* a vyskytovalo se u psychotických poruch. Koncem 20. stol. dle Favazza a Rosenthala, jak uvádí Malá (2007), se začalo označovat jako *závažné sebezraňování*. Až později, při popisu takového to zraňujícího chování vyskytujícího se zvláště u mentálních retardací, se začalo hovořit o *autoagresivitě*. Začátkem nového tisíciletí se používá znovu termín *sebepoškozování* nebo *záměrné sebepoškozování* (Malá, tamtéž).

Autoagrese je charakteristická už výše vzpomenutými autopunitivními akty, které vycházejí z hlubokých a silných pocitů viny. To znamená, že jedinec trestá sám sebe za vinu, a to umožňuje jakési uvolnění vnitřního napětí, které bývá pře-

vážně nevědomé. Může mít podobu rozličných způsobů chování, nejčastější je právě *sebepoškozování* (Nakonečný, 1997). Nejvyšším stupněm autoagrese může být sebevražda¹.

Sebepoškozování

Kriegelová (2008, s. 17) cituje jednu z posledních definic sebepoškozování podle Favazzy (1999): „*Záměrné sebepoškozování je přímá a záměrná destrukce nebo poškození vlastních tělesných tkání bez vědomého suicidálního záměru.*“

Sebepoškozování bylo dlouhou dobu pro mnohé lidi tabu, no v současnosti se stalo více rozrůstajícím se fenoménem, zejména u skupiny dospívajících. Vzhledem k tomu, že se v posledních letech o problematice více hovoří, dá se říct, že se roztrhl sebepoškozující se "boom". Otevřenou zpověď mladé studentky z blogu o sebepoškozování uvádím v příloze č. 1.

Vyskytuje se převážně u dívek a ve většině případů hrají důležitou roli sociální souvislosti. Nejčastěji bývá iniciováno snahou získat určité výhody pro sebe, nebo se vyhnout nepříjemným povinnostem případně situaci. Přechodné či jednorázové sebepoškozování se vyskytuje v souvislosti s takzvanými iniciačními rituály, kterými jedinec musí projít, pokud chce být přijat do party nebo gangu, případně sekty (Fisher, Škoda, 2009).

Při sebepoškozování se jedná o agresi užívanou jako obranu své vlastní pozice, či identity. Pokud je ale tato pozice osvojená, pak jedinec přijímá identitu věčného obětovatele, ztracovatele sebe samého, potlačovatele svých potřeb a sebepoškovatele (Poněšický, 2010).

Způsoby provádění sebepoškozování jsou různé. Mezi nejčastějšími se vyskytují: řezná poranění kůže, zápěstí, předloktí, hřbetů rukou, škrábance, vyřezávání znaků do kůže a popálení cigaretou nebo zapalovačem. V nadcházející Tabulce 1 je zahrnutý seznam různých technik sebepoškozujícího chování.

¹ „Některé výzkumy ale neprokázaly rozšířený názor, že sebevražedný pokus je autoagrese. Jedná se spíše o ambivalentní zahrávání se smrtí či histrionské gesto.“ (Hosák, L., 1998 in Mühlpacher, P., 2009, s. 122)

Tabulka 1 Možné způsoby sebepoškozujícího chování

Možné způsoby sebepoškozujícího chování	
Zneužívání alkoholu	Pokus o utopení
Zneužívání léků a drog, nesprávné požívání léků	Strhávání si kůže a nehtů, vytrhání si vlasů a řas
Přejídání se	Sebe-zanedbávání
Kousání se, okusování si prstů a nehtů	Sebe-otrávení (předávkování)
Lámání si kostí	Hladovění
Tělesné sebe-bití	Sebe-škrcení
Pálení kůže, vyřezávání a vyškrabávání do kůže	Odříznutí si části těla (ucha, prstu, ruky, genitálu)
Enukleace oka	Bouchání hlavou o stěnu
Extrémní rizikové chování (nepozorné řízení vozidla, náhodný sex, nepoužívání bezpečnostních pásů v autě)	Tělomodifikující techniky (piercing, tetování, branding/vypalování, skarifikace, kosmetická chirurgie)
Vpravování ostrých předmětů do tělesných otvorů	Drhnutí kůže (obsesivní drhnutí rukou až do masa, drhnutí ocelovou drátěnkou)
Polykání cizích předmětů nebo toxických tekutin	Probodávání kůže (kružítkem, jehlami, špendlíky)
Zabraňování zacelení rány	Kouření
Opařování se (koupel nebo sprcha s vařící vodou)	Účastnění se vysoce rizikových nebo vysoce kontaktních sportů
Skok z budovy nebo mostu	Setrvávání v násilném vztahu
Obsesivní čištění a mytí (až do krvácení)	Suicidum
Příliš tělesného cvičení/málo tělesného pohybu	Přepracování

(Zdroj: Krieglová, 2008)

2.2.2 Heteroagrese

Heteroagrese je opakem autoagresivního chování. Je zaměřena mimo vlastní osobu, proto se toto chování vyznačuje heteropunitivními akty. Může být směřována *na neživé věci, zvířata a na lidi*.

Agrese směřována na neživé věci

Jedná se o situaci, kdy se neživá věc stává prostředkem destrukce agresora, mnohdy se však jedná jen o prezentaci síly před ostatními. Ve většině případů se jedná o jedince s nižším sebevědomím, kteří se neumí prezentovat jiným než negativním způsobem. Tento typ agrese může sloužit i jako prostředek k zastrašování ostatních (Martínek, 2009).

V určitých případech může být paradoxně využívána i jako terapeutický prostředek na utlumení afektivní zlosti (viz. emocionální katarze s. 57).

K této formě agrese se řadí i *vandalismus*², který se projevuje ničením veřejného majetku např. parků, hřbitovů, telefonních automatů, soch, zaparkovaných automobilů apod. Nakonečný, (1997, s. 12) cituje uznávaného amerického psychologa P. G. Zimbarda: „*Vandalismus může být chápán jako veřejné akceptování společenského odmítnutí a jako aktivní pokus prezentovat se jako obávaný outsider.*“

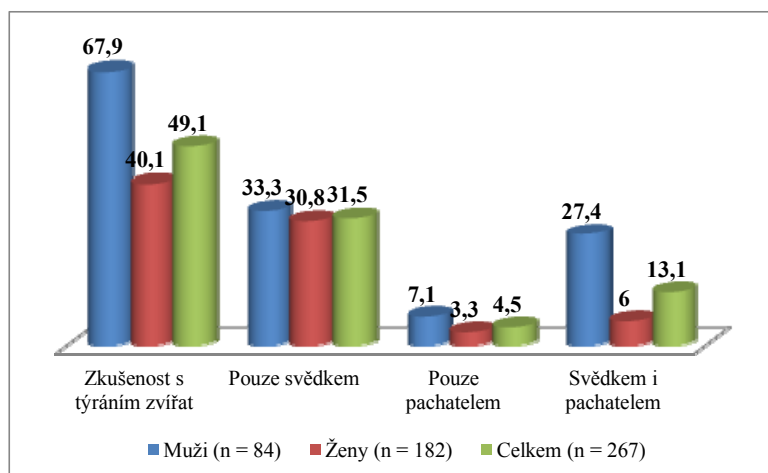
Agrese směřována na zvířata

Tento směr agrese se může spojovat s pojmem „*týrání zvířat*“, ale je velice obtížné ho specifikovat. Otázka odlišnosti významu pojmu závisí od času a místa v rozličných kulturách a zemích. Navíc je zapotřebí brát zřetel na skutečnost, že existují aktivity, které zvířatům ubližují, ale jsou určitou společností schvalovány (např. zvířata používaná ve vědě či v průmyslu) (Vandrovcová, *Násilné činy páchané na zvířatech v souvislosti dalších patologických jevů*. 2008, [online]).

Podporování a nezabránění agrese na zvířeti může mít rozsáhlejší dopad. Protože se zvíře nedokáže bránit, začne být agresorem považováno za slabého tvora. Tento model chování si však může přenést i do dalšího sociálního prostředí, a to jako zdroj šikanujícího chování (Martínek, 2009).

² „*V pozadí motivace vandalizmu je nuda, prázdnota. Z ní vychází potřeba, aby se něco dělo. Do jisté míry může působit zvědavost, co se stane. Potřeba zasáhnout do světa svoji aktivitou, vyryt někam svoji značku jakoby souvisela s odlišnou saturací potřeb náležitosti a lásky a seberealizace. Ti, kteří se uchylují k takovým činům, nejsou z různých důvodů schopni normální seberealizace. Proto vyjadřují ničením svůj nesouhlas se společností, uvnitř které sice žijí, ale nejsou uspokojeni.*“ (Fisher, S., Škoda, J., 2009, s. 56)

Graf 1 Zkušenosti studentů s násilným zacházením se zvířaty (%)



(Zdroj: FLYNN, Clifton P. 2000) Why Family Professionals Can No Longer Ignore Violence Toward Animals. In *Family Relations* 49 (1): *Interdisciplinary Journal of applied family studies*)

Agrese směřována na lidi

Tento směr agrese se může považovat za nejvyšší stupeň, a zároveň za nejnebezpečnější projev rizikového chování. Do tohoto druhu agrese se řadí například úmyslné ublížení na zdraví, loupeže, pohlavní zneužívání a znásilnění. Nejvyhranějším případem může být vražda.

2.3 Agrese z hlediska povahy

Agresí z hlediska povahy se míní hledání prvotní příčiny zvýšené agresivity. Z pohledu sociální patologie se nejvhodněji jeví rozdělení agrese dle Tewese a Wildgrubera (1992) na *zlostnou, instrumentální a spontánní agresi*. Jednotlivé typy agrese se mohou u jedinců vyskytnout jak v čisté formě, tak i sloučením více typů agrese v důsledku kombinace vnitřních a vnějších faktorů působících na jedince.

2.3.1 Emocionální agrese

Emocionální agrese je taktéž označována jako „*zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostilní*“. Z hlediska formy se jedná o reaktivní agresivní chování, ve kterém může být vyjádřen nesouhlas. V tomto případě je málo cílově zaměřená a můžeme ji pozorovat v každodenním životě. Čermák (1999) hovoří o *projevu zralého hněvu*, který je provokován v situacích, kdy se děje něco ne-spravedlivého, kdy člověk musí čelit například diktátorským praktikám, potlačování práv, pronásledování případně poškozování atd. Může taky povzbudit člověka k jednání, které ve svých důsledcích může vést ke změně.

Agresor neuvažuje o důsledcích svého jednání, jde o impulzivní výraz afektu, který je spíše spontánním výbuchem negativních emocí a následných motorických reakcí. Bezprostředním pozadím je tedy zlost. Lovaš (2008) se zmiňuje o zlosti jako o antecedente, tedy příčině tohoto typu agrese. Protože zlost musí být sama něčím vyvolána, její příčinou může být některá z kategorie vnějších podnětů, vyvolávajících v člověku provokující iritaci. Akutní zlost vyvolávají nejčastěji podněty z prostředí. Může se vyskytnout také souběžně s jinou příčinou agrese.

V druhém případě, pokud se jedná o odplatu, mstu či zadostiučinění, je toto reaktivní jednání společensky nebezpečné, intristicky motivované (viz. příklad příloha č. 2). Patří sem pocity zášti, nenávisti a cílené způsobování bolesti, které přináší vnitřní uspokojení (srov. Nakonečný, 1996, Fisher, Škoda, 2009).

Jak už bylo uvedeno, emocionální agrese je provázena silným emočním nábojem, proto v pozadí této emocionální reakce hraje roli nějaký negativní podnět, mnohdy bolestivý. Postupným hromaděním v celku nevýznamných negativních

prožitků, se člověk stává zranitelnějším a citlivějším na reakce okolních podnětů. Nakonečný (1997) hovoří o *utlumené zlobné agresi*, která je pak lehce přenášena na jakýkoliv jiný objekt na tvz. „obětního beránka“.

Zastánci pudové neboli vrozené teorie agresivity S. Freud a K. Lorenz říkají, že zlobná agrese má zřejmě kořeny v pudech. Podle Freuda je člověk ovládán impulsy k ničení buď sama sebe, nebo druhých. Agresivita není reakcí na určité podráždění, ale je trvale působící silou, zakořeněnou v samotném lidském organismu (Fromm, 1997). Podle K. Lorenze je agrese důsledek neustále narůstajícího vnitřního napětí, jež hledá ve svém okolí příležitost k vybití. Agresivní energie se v jedinci postupně hromadí, jako když kapající kohoutek postupně naplní nádobu vodou a pak začne přetékat (Hayesová, 2007). Podle tlaku nahromaděné vody v nádobě je tento model nazýván *hydraulickým modelem*.

Další možnou teorií pro vznik reaktivní agrese může být Dollardova (1939) *hypotéza frustrace*, která tvrdí, že frustrace vede k agresivnímu chování. Frustrací se nemíní jenom maření svých přání, cílů, tužeb, potřeb, ale i zachování osobní stability, organizace, fungování osobnosti a zajištění fyzické a psychické rovnováhy a normálního vývoje. Jestliže tohle všechno je uspokojeno, nechováme se agresivně. Naší přirozeností není agresivita. Protože na různé situace reagujeme jinak, i v případě frustrace se reakce různých lidí bude projevovat rozličným způsobem. Některé reakce vyústí do agrese, jiné mohou být pasivní. Na to poukázal Seligman, který tvrdí, že frustrace může vést k pasivitě – naučené bezmocnosti (Hayesová, tamtéž).

Charakteristickým rysem tohoto typu agrese je prchlivost, vznětlivost, rychlá impulzivní reakce při poměrně slabém vnějším nebo vnitřním podnětu. Dotyčný ztrácí kontrolu nad svými reakcemi, často u něho převládá špatná nálada, je netrpělivý, nesnášenlivý a bývá připraven k útoku. Jedinci, kteří mají sklon k emocionálním reakcím, mají strach ze selhání více, než je to nezbytné (Martínek, 2009).

Čermák (1999) popisuje, že se často cítí depresivně, někdy pláčou bez zjevného důvodu, cítí se bezbranní a bezmocní, a jsou přecitlivělí na kritiku. Je u nich velmi snadné vyvolat emocionální reakci způsobující zvýšení

hladiny agrese, ale zároveň téměř nemožné vrátit pak tuto vyvolanou reakci pod kontrolu, ovládnout či potlačit chování, kterým se spustila vlna agrese.

2.3.2 Instrumentální agrese

Instrumentální agrese je velmi promyšleným prostředkem dosahování vnějších cílů. Je založena na předem připravených a promyšlených úvahách o možných variantách plnění svého cíle, ale tyto varianty se musí nejdříve jedinec naučit, aby je mohl uplatňovat, a tomu předchází učení se. Nakonečný (1997, s. 9) píše: „*Instrumentální chování je naučená sociální technika.*“

Podle A. Bandury se lidé s repertoárem konkrétního chování nerodí, ale musí se ho naučit. Důkazem je i jeho experiment prováděný spolu s kolegou Rossou a Rossovou v roce 1961 s panenkou „Bobo“. V experimentu dospělá žena, která představovala vzor, jakýsi model chování, si hrála s panenkou agresivním způsobem. Posadila se na ní, udeřila ji do nosu, tloukla tyčí po hlavě, pak ji házela do vzduchu a kopala po místnosti. Později se děti volně hrály mimo experimentní místnost a po přerušení, byly opět přivedeny do místnosti s „Bobo“. V interakci dětí s panenkou, bylo pozorováno agresivní chování, které napodobovaly odpozorováním vzoru (Bandura, Ross, Ross, In *Classics in the History of Psychology*, 1963 [online]).

I jiné výzkumy potvrdily, že významným zdrojem utváření tohoto chování je učení se od dospělých. Všechno co se děti naučí, je získáno prostřednictvím pozorování a imitace. Proto je důležité, aby dítě vidělo konání dospělého, které se má stát pro ně vzorcem chování. Ten se kóduje v paměti, a když se naskytne vhodná příležitost, vzorec využije. Podstatnou roli zde hrají i důsledky jednání (Lovaš, 2008). To znamená, že pokud nějaké negativní chování zůstane bez odezvy, zakóduje se v mysli jako normální a stane se vzorcem jednání pro další obdobné situace.

I Poněšický (2010) se zmiňuje o tom, že agresivní způsob jednání se přenáší na další generace učení, ať již nápodobou nebo představou tak, že svého cíle se dá dosáhnout násilím, ústícím až po násilné ztotožnění zla s jedincem. Takový

člověk si pak vytvoří skutečnost podle těchto předaných zkušeností, a tak v životě vidí samé frustrace, a tím je produkuje a reaguje na ně násilím.

Martínek (2009) rozlišuje dva druhy instrumentální agrese:

- Žádoucí instrumentální agrese
- Nutná instrumentální agrese

Žádoucí instrumentální agrese

Pro žádoucí instrumentální agresi je charakteristické aktivní a nekompromisní jednání za účelem prosazování svých zájmů, potřeb či upoutání pozornosti. Objevuje se v důsledku posílení agrese, která se stala mocenským nástrojem pro dosahování svého cíle.

Čermák (1999) tvrdí, že i tento typ agresora může ztratit hlavu a propadnout afektu. Zmiňuje výzkumy Olweuse, ze kterých vyplývá, že představitelem tohoto typu agrese je *tyran ve skupině* tj. osoba, která si v kolektivu vybírá oběť šikany. Říčan (1995) vysvětluje, že agresor si může získat skupinu, proti které je pak oběť bezbranná a může dokonce vymyslet plán šikany a zorganizovat ho pomocí manipulace skupiny (viz. příklad příloha č. 3). Jsou to neúzkostní a sebejistí jedinci, kteří agresi iniciují a jejich jednání je chladné a záměrné. Mají silnou potřebu ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Nedávají najevo žádné emoce. Kolář (1997) je nazývá „*morálně slepými*“, protože jsou mimořádně egocentriční a egoističní. Považují se za střed světa a používají lidi jako věci, kterých lze jen využít.

Nutná instrumentální agrese

Nutná instrumentální agrese je reaktivní. Nastupuje v okamihu ohrožení života nebo ohrožení důležitých potřeb jedince. Fromm (1997, s. 104) ji označuje „*za biologicky přizpůsobenou obrannou reakci.*“

Cílem nutné instrumentální agrese je ochrana, odvrácení škod. Bývá spojována s hranicí silných emocí mezi úzkostí a zlostí. Oběť může být poškozena, ale uvědomuje si, že agrese je jediné řešení. Pro aktéra může znamenat volbu „*výběru menšího zla*“. Nejde o záměr, důvodem jsou okolnosti, které přinutí aktéra k agresivní reakci (viz. příklad příloha č. 4).

V atribuci motivů agresivního jednání Čermák (1999) vysvětluje, že pokud takovéto nutné ublížení slouží k prosociálnímu cíli, není považováno za zlovolné. Jako příklad uvádí situaci, kdy matka ublíží, nebo se chová agresivně vůči násilníkovi ohrožujícímu její dítě, ale v takovém případě se nebude považovat za agresora.

2.3.3 Spontánní agrese

Pro spontánní agresivní chování je charakteristické vyhledávání příležitostí k neustálým atakům na druhé, také zvýšená vztahovačnost a předrážděnost. Největší determinantou tohoto chování je ublížení, přivodění bolesti, které způsobuje člověku absolutní emocionální uspokojení, slast z boje.

Fromm (1997) se zmiňuje o této agresi jako „*o maligní, zhoubné*“.

Nakonečný (1997) spojuje tento typ agrese s *hédonickým akcentem agresivního chování*, který spočívá v tom, že dochází k uvolnění napětí a zároveň se tímto zpevňují i účinky úspěšného jednání. Nutkání k agresi může člověka natolik oslepit, že ani negativní důsledek jednání ho nezastaví před konáním.

Typický příklad spontánní agrese představuje patologická *sexuální agresivita* a její nejnebezpečnější forma, *agresivní sadismus*.

Patologická sexuální agresivita

„Sexuálního vzrušení a uspokojení je u patologické sexuální agresivity dosahováno překonáváním odporu napadené anonymní ženy a minimalizací její kooperace.“ (Weiss, 2003, s. 148)

Weiss (tamtéž) dále uvádí pět podmínek, které spojují vnitřní a vnější vlastnosti sexuálního deliktu:

1. Násilí musí být emocionálně kongruentní s představami či s hodnotovým systémem agresora.
2. Sexuální vzrušení může být vyvoláno specifickými podněty (nesouhlasem a odporem oběti).
3. Existují překážky, které znemožňují přístup k souhlasnému sexuálnímu partnerovi.

4. Existují situační faktory („releasers“), jež umožňují chování, které je obvykle inhibováno.
5. Musí být překonány okolní faktory, které znemožňují realizaci deliktu (např. odpor oběti).

Sexuální agresori jsou charakterizováni jako hostilní, sociálně odcizení, egocentričtí, s nedostatečnou kontrolou impulzů a dráždivosti. Bývají depresivní, podezíraví, s nižší sociální inteligencí. Nedostatek empatie se projevuje citovou plochostí a absencí pocitů viny. Tento typ agresorů představují převážně mladší jedinci (většina do 30 let) a k jejich prvním delikventním aktivitám u nich dochází do 20 let. Z hlediska výchovných podmínek je časté, že agresor vyrůstá často bez otce, v disharmonických rodinných podmínkách nebo v ústavním zařízení (Weiss, 2003).

Čermák (1999) zmiňuje výzkumy Scullyové a Marollové (1985), které vysvětlují toto násilné jednání mužů vůči ženě jejich nepřátelským postojem vůči své matce, ženě nebo partnerce. Protože by bylo riskantní zaměřit svůj hněv na ženy, které zná, přemísťuje svou agresi na cizí ženy.

V příloze č. 5 uvádím případovou studii patologické sexuální agresivity, jako příklad jedné z forem spontánní agrese.

Agresivní sadismus

Pro tento typ agrese se někdy používá přívlastek *útočný* nebo *predátorský sadismus*. Weiss (tamtéž, s. 153) uvádí: „*Aktéři agresivního sadismu pro dosažení vzrušení potřebují objekt svého zájmu před stykem, během něho či místo styku učinit nehybným.*“ Patří sem i většina sexuálních vrahů, kterým primárně nejde o zabití, ale jen o znehybnění, s možností libovolné manipulace s obětí. Objevují se prvky ritualizace, včetně mučení a bizarní, symbolické destrukce.

Přebujelé fantazie a představy s převahou agresivního, sadistického a destruktivního jednání přinášejí jedinci uspokojení, vzrušují ho a navozují pocity agresivního uspokojení. Přáním agresora je být silným, mocným a ovládat oběť. Příčinou mohou být dřívější ústrky, zneužívání v dětství a absence pozitivního citového zázemí v rodinném prostředí (Čírtková, Červinka, 1994).

K charakteristickým rysům agresora této společensky nejnebezpečnější formy agrese patří sociální izolovanost, anetičnost, introverze, někdy také přílišná kontrola, prudernost a hypochondrie. V příloze č. 5 uvádím případovou studii mladého muže postiženého patologickou sexuální agresí, jako příklad jedné z možných forem spontánní agrese.

Závěr: V každodenním životě se dá pozorovat několik druhů agrese, manifestních i latentních, brachiálních i sublimovaných. Agresivita a její emocionální vybití se může projevovat i v běžných každodenních činnostech. Může se jednat o některé druhy sportu, hry, kreativní tvorbu, užívání humoru, o reklamu, hlasitou a nervy drásající hudbu, dokonce se může projevit i v některých profesích, či politických hnutích. V tomto smyslu Nakonečný (1997) hovoří „ *o nevinných formách agrese*“.

Tak jak neexistuje jednotná definice agrese, tak nelze najít ani jednotnou klasifikaci druhů agrese. Vždy je potřeba brát v potaz úhel pohledu, kterým se nahlíží na danou problematiku.

3 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ RODINY A ŠKOLY

Výchovné působení shrnuje obecně pojem *výchova*, která má záměrně a cílevědomě směřovat k určitému výchovnému cíli. Má rozvíjet určité vlastnosti, názory, postoje a hodnotové orientace prostřednictvím komplexního působení výchovných prostředků a metod, které vycházejí ze zkušeností, tradic, případně vědeckých poznatků. To je hlavní rozdíl mezi působením výchovy a působením vlivů dalšího sociálního prostředí.

„Úkolem výchovy není utlumit všechny projevy dětské agresivity, ale přeorientovat z antisociálního směru na prosociální směr a namísto surových a hrubých forem vytvořit formy, které jsou pro společnost přijatelnější.“
(Ranschburg, J., 1982, s. 96)

Čáp a Mareš (2007) zmiňují, že se v mnoha zemích v posledních desetiletích povážlivě zvyšuje problematické chování dětí a mladistvých provázené agresivitou. Stoupá počet násilnického jednání, vandalismu, šikanování, sebevražd, závislostního chování.

Otázkou však zůstává, jak vychovávat, jakých metod a prostředků se držet, aby společnost co nejvíce eliminovala výše zmiňované negativní jevy v životě dětí a mládeže.

3.1 Rodinné prostředí

Za základního socializačního činitele je považována rodina. Je odrazovým můstkem pro formování osobnosti a nese odpovědnost za to, jakým člověkem se dítě stane. Je základním prostředím, jehož vliv doplňují i jiné socializační determinanty (mateřská školka, škola, sportovní a zájmové kroužky, vrstevníci, média...) v průběhu života. Je taky hlavním činitelem, jenž svým selháváním umožňuje dětem nastartovat společensky nepřijatelné chování.

Langmeier a Matějček (1974) uvádějí, že rodina stojí na prvním místě a pro duševní vývoj dítěte hraje nejvýznamnější roli.

Koukolík, Drtilová (2006) označují narušené rodičovství za jeden z nejzákladnějších sociálních a zdravotních problémů současnosti. Považují ho

za jeden z klíčových příčin tělesných, psychologických, psychiatrických a sociálních onemocnění a poruch dětí a mládeže. Podle nich má rodičovství tři základní úkoly:

- ochraňovat a podporovat zdravý tělesný a duševní vývoj;
- kontrolovat a vymezovat hranice, které mají zajistit bezpečí dětí úměrně tomu, jak se rozvíjí aktivita dětí v průběhu jejich vývoje;
- zajišťovat co nejlepší podmínky pro rozvoj talentu dětí, a co nejlepší možnosti pro jeho využití.

Rozhodujícím činitelem nepříznivého chování až delikvence, je *disociální rodina* neplnící svoje výchovné povinnosti. Pod tímto pojmem chápeme prostředí, ve kterém rodina nemůže správně splňovat svoji primární roli tj. vychovávat děti tak, aby se mohli všestranně rozvíjet. Patří sem rozvrácené a neuspořádané rodiny³, neúplné rodiny a rodiny bez rodinného zázemí. Dezintegrovaný rodinný život je provázený špatnou snášenlivostí, častými hádkami, nedorozuměním a bitkami, které pak mravně deformují charaktery dětí a dospívajících (Faltin, 1972).

Novotný (2006) poznamenává, že rozvrat rodiny evokuje v dětské psychice řadu stigmat a pocitů křivd, které sice po jisté době budou takzvaně zapomenuty, jenže plynoucí emoční poškození zůstane definitivně nezvratné.

Komárik (1999) jako velký handicap rodinného prostředí uvádí *neúplnost rodin*, kde výchovu zabezpečuje jen jeden rodič. Neúplná rodina trpí následovnými druhy stresu; tj. nízkou úrovní příjmů, menší odolností při zvládání náročných životních situací, zúženou sociální podporou a zájmem ze strany okolí, chyběním citové podpory a dělby práce v domácnosti při traumatické události.

V rodinném prostředí může působit více proměnných, které mohou mít facilitující vliv na podporu agrese u jedince. Důležité je také zmínit i zčásti biologic-

³ „Rozdíl mezi rodinou úplnou neuspořádanou a rozvrácenou je třeba chápat na základě vztahů mezi rodiči. Rozvrácenu rodinu charakterizuje narušený, ustavičně přítomný vztah členů. Přítom však neuspořádaná rodina není schopna náležitě plnit určený společenský úkol.“ (Galbavý, Ľ., 2006, s. 95 -96)

kou determinantu, která následně úzce souvisí s výchovou. Jedná se o *gen agresivního rodiče*. Dalšími důležitými faktory ovlivňujícími vývoj podoby agresivního chování u dětí a mládeže jsou; *nedostatek jistoty a bezpečí, výchovné přístupy, systém trestání a rodičovský dohled*. Krátce budou popsány v následujících subkapitolkách.

3.1.1 Genetický faktor agresivního rodiče

„Riziko vzniku poruchového chování v dětském a adolescentním věku je vyšší u dětí, jejichž biologický nebo adoptivní rodič má antisociální poruchu chování a taktéž i jejich sourozenec.“ (Koukolík, F., 2000, s. 232)

Tomášek (2010) zmiňuje dvě studie, které mapovaly známky delikventního chování napříč generacemi. První výzkum R. Dugdaleho zkoumal osudy 709 členů rodu Jukeových, kde drtivá většina byli zločinci. Další studie prováděna H.Goddardem, mapovala šest generací fiktivní rodiny Kallikaků. Zkoumal dvě rodové linie, kdy v první linii byli jedinci s nejrůznějšími asociálními znaky, a v druhé linii byly osobnosti, které dosahovaly významných společenských úspěchů. Tato práce byla později kritizována. Vykazuje nedostatky v použití výzkumných metod a v ignorování odlišných sociálních podmínek rodových linií.

Klasickým postupem při zkoumání genetických vlivů jsou *studie dvojčat*, porovnávající výskyt určitého znaku mezi skupinou jednovaječných (monozygotní – MZ) a dvojevaječných (dizygotních – DZ) dvojčat. Pokud se předpokládá dědičnost kriminality, pak jsou tyto skupiny ideálním objektem srovnávání. Shodný základ jednovaječných dvojčat by měl být důkazem, že jestli spáchá zločin jedno z dvojčat, pak se toto chování s největší pravděpodobností objeví i u druhého sourozence, a to ve větší míře než u dvojevaječných dvojčat (srov. Čermák, 1999; Tomášek, tamtéž; Matoušek, Matoušková, 2011).

Genetická predispozice může, ale nemusí být odpovědná např. za sníženou sebekontrolu, či za hyperaktivitu. Zvyšuje pravděpodobnost, že na chování budou mít vliv i další činitelé podílející se na problémovém až delikventním chování. Genetická vloha snižuje resp. zvyšuje práh pro působení dalších faktorů sociálního prostředí (Matoušek, Matoušková, 2011).

Čermák (1999) i Hayesová (2007) zmiňují americké výzkumy o chromozomálních poruchách, kdy jedinec s chromozomálním karyotypem XYY, má sklon k agresi. Nadbytečný chromozom bývá spojován častěji s antisociálním chováním a agresivním chováním mužů, kteří byli vystavováni ve své primární rodině jen průměrné agresi. Bylo zjištěno, že asi 0,01 % dětí – chlapců, má zmiňovanou chromozomovou abnormalitu, zatímco ve vězeních je to 1,5 % případů. Otázkou zůstává, jestli z těchto nálezů lze vyvodit, že agrese je geneticky determinována.

3.1.2 Absence jistoty a bezpečí

Anglický dětský psychiatr John Bowlby ve svých výzkumech zjistil, že *„citový vztah dítěte k „jeho“ lidem se zakládá nikoliv na tom, že tito lidé mu působí nějakou příjemnost, nýbrž že mu zajišťují pocit bezpečí a jistoty.“* (Matějček, Z., 2007, s. 14)

Tento citový vztah vytváří základ pro další vztahy dítěte k širšímu sociálnímu prostředí. Rodiče jsou nejvýznamnější emoční postavy raného dětství. Nejdůležitějším úkolem matky je v tomto raném období, být nositelkou pokoje a bezpečí. V případě, že matka jako primární objekt selhává, protože není dostatečně emocionálně vřelá, stálá, trpělivá anebo je naopak příliš úzkostná, nemůže dítě od její přítomnosti odvodit své vlastní jistoty a pokojný stav. Impulzy náklonnosti mají tendenci oddělit se od impulzů agrese, které ustoupí do pozadí, ale to neznamená, že se ztratili. Vývoj takto izolované agresivní komponenty může v pozdějším věku znamenat větší nebo menší patologii. Ukládá se v nevědomém systému psychického života jedince a hromadí se. Může se projevit už jako zmiňovaná (viz. s. 19) *„utlumená agrese“* neboli *„nashromážděná“* v průběhu delšího časového období. Tato agrese se vyvíjí bez vlivu pozitivních citů a bez kontroly dospělých. V nevědomí může dojít k nepříznivému pěstování agresivity prostřednictvím prvků hostility, nedůvěry v sociální prostředí a destruktivních impulzů. Tak vzniká ložisko nepříznivých sil vytěsňujících emocionálně nepříznivé dětské zážitky, které nebyly dostatečně zpracované. Vytvářejí se podmínky, aby se tyto emoce jednou prosadily a vstoupily do chování v nekontrolované podobě. Obvykle se to stává při přechodu dítěte do dalšího sociálního prostředí nebo začínající pubertou,

při kontaktu s lidmi, na které dítě není citově vázané. Tyto okolnosti mohou nastat s příchodem dítěte do školy nebo mezi vrstevníky. To bývá kolem 6. – 7. roku života. Některé děti, osobnostně oslabené, nemůžou prosadit svoji agresi, a ta se pak projeví v pozdějším věku, třeba v pubertě, ale výbuchy mohou mít bouřlivější podobu (Štúrová, 2001).

Studie mladistvých delikventů založené na popisu jejich rodinného prostředí poukazují na chladnost prostředí s minimálním rodičovským zájmem. Děti označovali rodiče za pasivní, odmítavé a nezajímavé na potřebách dítěte (Matoušek, Matoušková, 2011).

Zvláštní kategorií dětí jsou ty, které vůbec nepoznaly atmosféru rodinného života a byly vychovávány v ústavní péči. Mají problém s navázáním trvalejšího citového vztahu k osobě, která se o ně stará. Jsou to deprimované děti, trpící sociálním handicapem navazovat vztahy a nalézat v nich uspokojení. Mají oslabený smysl pro „neústavní realitu“. Jejich chování může být někdy projevem naivity a „vrstevnického“ vidění světa, protože neměli možnost dlouhodobě regulovat své chování ve vztahu k referenční osobě. Jejich adaptace na ústav je lepší než na samostatný život mimo něj, proto pro ně může vazba i vězení představovat známé prostředí, které nevědomky upřednostňují před samostatností života na svobodě (srov. Mühlpachr, 2009; Matoušek, Matoušková, tamtéž).

3.1.3 Výchovné přístupy ve vztahu k agresivitě

Pod pojmem *výchovný přístup* Štúrová, (tamtéž, s. 33) rozumí „*vztah dospělého k dítěti, jeho přibližování se k němu, navyknutý a stálý způsob chování k němu.*“

Výchovné cíle tedy rodiče uskutečňují relativně stálým výchovným přístupem v měnících se situacích. Velký vliv má také i nezáměrné působení dospělých; charakterový vzor, vzájemná komunikace a porozumění mezi členy rodiny, postoje k okolí a hodnotové orientace rodičů.

Mezilidské vztahy v rodině patří k velmi důležité podmínce fungování rodiny. Vzájemná interakce členů rodiny je výsledkem souhry různých osobností s individuálním temperamentem a hodnotovým systémem. V rodinách, ve kterých se vyskytuje jistá forma násilí či zneužívání, je zakódovaný jiný vzorec chování,

než je obvyklé. Děti vystavené agresivnímu jednání s převahou chladných disharmonických vztahů mezi rodiči, dokonce i v chování vůči starým rodičům, pak lehce přejímají tyto sociální vzorce chování i ve svém dalším jednání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Štúrová (2001) taky poznamenává, že v rodinách, kde hrubost představuje vysoko ceněnou hodnotu, bývají děti často nepřiměřeně přísně trestané, tím se v nich vyvine nevědomý obranný mechanismus *identifikace s agresorem* a může stát, že v dospělosti budou tyto děti nositeli násilí.

Rahnschburg (1982) hovoří o čtyřech výchovných přístupech, vytvořených kombinací dvou protichůdných dimenzí. Na pozadí jedné kategorie hraje roli emocionální povaha tj. vřelost a chlad ve vztahu k dítěti a pozadí druhé kategorie tvoří hranice, omezování nebo naopak přílišná liberalizace ve výchovném přístupu.

1. Teplý a povolný výchovný přístup neboli *demokratická výchova* vede k porozumění a laskavosti dítěte. Dítě je aktivním členem rodiny i jiného sociálního prostředí. Bývá živé, důvěřivé, sebejisté a přátelské. Mohou být i agresivní, bývají vzdorovité, projevují taky výbuchy zlosti, nedají se lehce usměrnit jako děti úzkostné. U některých opakované výbuchy agrese mohou jen znamenat, že dítě nemá dostatek pohybu a potřebuje víc podnětů než má. Potřebují změnu, větší aktivitu a seberealizaci. Děti vyrůstající v laskavé a povolnější rodinné atmosféře si vytvářejí silná emocionální pouta k rodičům a jiným důležitým osobám, identifikují se s nimi. Umí pak využít společensky snášenou míru diferencované agresivity ve svém vlastním zájmu i v zájmu ostatních.

2. Chladný a povolný výchovný přístup se vyznačuje citovým chladem a neochotou porozumět dětským potřebám, někdy i otevřeným odmítáním dítěte. Dítě má dostatek volnosti, málo povinností. Je taktéž nazýván jako *liberální výchova*. Může mít silné vědomí vlastní hodnoty, pozitivní postoje k okolí, ale dají se očekávat komplikace s chápáním a akceptováním společenských norem a požadavků, protože v důsledku nezájmu rodičů a absenci hranic, není dítě schopno rozlišit, jaké chování je v té či oné si-

tuace správné. Dítě je frustrováno, protože neví, co si od něj rodiče přejí, není schopno rozhodovat a volit jednu cestu. Tyto děti pak utíkají z domova a přidávají se k rizikovým partám, či subkulturám, kde hledají spolupatříčnost, vzrušení a uznání. Štúrová (2001) upozorňuje, že výsledkem tohoto výchovného přístupu může být zvýšená úzkostnost a nedostatek kontrolních a obranných mechanismů podmíněných kulturními a sociálními vlivy. Z toho může plynout zrod emocionální reaktivní agrese nebo instrumentální agrese.

3. *Teplý a omezující výchovný přístup* taktéž označován jako *nadměrně pečlivá, či hyperprotektivní výchova*. Bývá vedena přílišnou starostlivostí, nedostatečnou samostatností a kladením nízkých požadavků na dítě. Společným jmenovatelem rodičů bývá úzkostlivost, nevyrovnanost s vlastní agresivitou a nedůvěra ve své rodičovské kompetence. Takové děti bývají nesamostatné a závislé, nadměrně přizpůsobivé, neumí řešit životní obtíže a překonávat překážky. Za projevy agresivity mají pocity viny, protože rodiče brání jejich přirozené dětské výbojnosti. Omezování agresivity může vést k tomu, že v přítomnosti rodičů nebo jiných autorit, jsou tiché, utáhlé a v jiném prostředí se chovají agresivně.

4. *Chladný a omezující přístup* jinými autory označovaná jako *autoritářská výchova*, se projevuje slabou interakcí a emocionální vazbou k dítěti, nespokojováním základních potřeb, lpěním na sestavě přísných pravidel a používání neadekvátního trestání. Za zdánlivě žádoucími výchovnými záměry je skryté nepřátelství a necitlivost rodičů, kteří tvrdě prosazují svou autoritu. Dítě je málokdy přijímáno takové, jaké je. Z těchto dětí se poměrně často rekrutují, *kultivovaní agresori*, o kterých píše Martínek (2009). Mají natolik přísně nastavená pravidla, že každý jejich krok stranou je přísně sankcionován, a tak v jiném prostředí dítě využívá otevřených hranic. Tento typ výchovy podle Mühlpachra (2008) může vyvolat u dětí negativismus, agresi a úniky od objektivních společenských požadavků.

avků. Objevují se vážné poruchy depresivního nebo neurotického charakteru.

Vztah mezi úzkostným jedincem a agresivním chováním vyplývá z výše uvedených výchovných přístupů. *„Úzkostné děti mají tendence k závislosti na dospělých, narušené sebehodnocení, pocit ohrožení a nedůvěry k okolnímu světu a jejich chování může mít kompenzační charakter“*, vysvětluje Štúrová (2001, s. 36) a zmiňuje Kielholzův termín *„kriminální jako larvovaná deprese“*, o kterém píše (2001, s. 37): *„Agresivní čin může být hledáním pozornosti ze strany dospělých. Slouží jako nevědomá obrana nashromážděných nepříznivých emocí proti sebestrukci. Za sociálně nepřizpůsobivým chováním se může zračit vážná porucha psychického vývoje.“*

3.1.4 Systém trestání

K nejběžnějším výchovným prostředkům patří odměny a tresty. Pokud se výchova redukuje jen na tresty, může znamenat dalekosáhlé nepříznivé důsledky pro dítě.

Z dějin výchovy je známo, že trestání, zejména fyzické, bývalo časté, surové a ponižující. Tradičně se předpokládá, že fyzické tresty působí zastrašujícím způsobem, vyvolávají strach, který má vést k tomu, aby se nepokračovalo v nežádoucím způsobu chování. Potrestaný cítí frustraci, spolu se strachem prožívá ponížení, ublížení, znehodnocení, vztek a touhu po pomstě. Tyto emoce pak vedou k agresivním projevům, k násilnému případně delikventnímu chování. V některých případech může trestání přejít až do tělesného týrání s vážnými somatickými a psychickými následky. Dospělý týrající dítě často fyzicky napadá i dospělé členy rodiny. Fyzické trestání a týrání dětí je součástí vysoké míry agresivity v rodině a ve společnosti (Čáp, Mareš, 2007).

Nákonečný (1996) zmiňuje výzkumy R. R. Searse a jeho spolupracovníků (1953), kteří zjistili přímou souvislost mezi trestáním dítěte matkou a jeho agresivitou vůči loutkám ve hře:

- malá povolnost a mírné trestání → slabá agresivita

- malá povolnost a silné trestání → střední agresivita
- velká povolnost a slabé trestání → střední agresivita
- velká povolnost a silné trestání → silná agresivita

Dle Hilgarda má trestání agrese své důsledky; „*Rodič, který své dítě excesivně trestá, vytváří v něm přání také trestat, což se výrazně projevuje ve hře dítěte, tj. čím více matka dítě trestá, tím je dítě ve hře s loutkami vůči nim agresivnější.*“ (in Nakonečný, 1996, s. 209)

Čáp a Mareš uvádějí příklad výzkumu Maccobyho a Martina (1983), který vedl ke stejnému zjištění, že fyzickým trestáním vzrůstá agresivita dítěte a klesá identifikace s rodiči. Mladiství agresivní delikventi byli mnohem častěji trestáni fyzicky než ostatní. Tento dlouhodobý negativní dopad nevyvolá jen samo ojedinělé fyzické potrestání, ale vytvoří se kombinací s celkovým stylem výchovy, se zavrhuje postojem rodičů, nebo s jejich lhostejností, s hrubým agresivním chováním mezi členy rodiny navzájem.

3.1.5 Rodičovský dohled

Velice významným faktorem v prostředí rodiny je také výchovný *dohled* (*monitoring*), který se spojuje s pozdějším problémovým chováním dítěte.

Pod dohledem se míjí míra rodičovské informovanosti o tom, co dítě dělá ve svém volném čase, s kým tráví svůj čas, kde se zdržuje, kdy má nastavený příchod domů, v jakém stavu se vrátí apod. Čím hůře rodiče dohlížejí na své děti a nemají přehled o trávení jejich času, tím je větší pravděpodobnost k zvýšenému sklonu dítěte k asociálnímu chování. (srov. Mühlpachr, 2009; Matoušek, Matoušková, 2011).

Závěr: Co se týče pedagogického hlediska pěstování agresivity v rodinném prostředí, je možné ho shrnout na základě několika následovných bodů, které uvádí Říčan a Krejčířová (2006):

- slabá interakce mezi členy rodiny a současně vysoká úroveň konfliktů a hostility v rodině;
- dlouhodobá nedostatečná emocionální stimulace tj. absence bazální jistoty;
- nedůsledný a velmi povolný výchovný styl, s přehlížením agresivity dítěte a zásadním nedostatkem rodičovského dohledu;
- nízká hodnota přisuzovaná vzdělání;
- rodiny bez duchovního zaměření;
- izolace nebo neangažovanost rodiny v aktivitách okolní komunity;
- nestabilní rodinné podmínky tj. časté stěhování;
- nižší ekonomická úroveň;
- nižší vzdělání matek, uvádí se i vysoký výskyt psychických poruch u matek;
- rodinou přenášené a přetrvávající vzorce kriminálního chování, častěji u otců případně jiných mužů v rodině.

Makarenko (1947, s. 7) prezentoval myšlenku: „*Nesmí se zapomínat na to, že v rodině vyrůstají děti, budoucí otcové a matky, budoucí rodiče, kteří budou tvořit naši další součást dějin.*“ Přikláním se proto k názoru, že výchova zůstává v životě člověka velice důležitým bodem a je potřeba včas odvrátit nebezpečné ohrožení dětské duše správnou volbou výchovného přístupu v rodinách.

3.2 Školní prostředí

Požadavky společnosti na dítě jsou zprostředkovávány nejen rodinou, ale i školou. Škola se stává sekundárním socializačním činitelem, do kterého dítě vstupuje hned po rodinném prostředí. Předává kulturní a osvětové dědictví, množství poznatků, zkušeností, normy chování a jednání, začleňuje jedince do širšího sociálního prostředí jako příslušníka společnosti. Pokud jedinci vnímají, že jsou v tomto prostředí v bezpečí, tj. nejsou šikanováni a mají podporujícího a chápajícího pedagoga, pak má škola na nezdravý rizikový vývoj jedince pozitivní vliv.

Mnoho výzkumu se zabývalo vlivem školy na odolnost rizikového chování dětí a mládeže. Zjištěné poznatky ukazují, že ve školách, které se vyznačují nenáročnými studijními plány, špatnými vztahy mezi školou, studenty a rodiči, špatnými vazbami mezi spolužáky, sociopatologickými jevy, je u studentů větší pravděpodobnost vyšší míry problémového chování, nedokončení školy a záškoláctví (Kyriacou, 2001).

Agresivní chování se jeví jako jeden z primárních problémů současného školství. V nastávajících podkapitolách soustředím pozornost na faktory, které mohou vést k agresivitě nejen u žáků, studentů, ale i dospělých pedagogů ve škole. Neopomenu ani nejzávažnější fenomén současného školství - šikanu, jako specifickou formu školní agrese.

3.2.1 Škola jako systém

Důležitým prvkem stojícím v pozadí příčin negativních jevů ve škole může být škola sama, její celostní systém vedení a celkové klima školy.

Naše školství bylo založeno spíše na autoritářském typu s důrazem na disciplínu a dodržování určitých pravidel chování (Mühlpachr, 2008).

Autoritativní styl vedení školy izoluje mladého člověka od spolužáků, často produkuje ctižádnostivé soutěžení mezi jednotlivci a vyvolává opoziční postoje. Život v takové škole plně určuje ředitel a někteří učitelé. Rodiče a žáci nemají žádné slovo, škola s nimi zachází pouze jako s podřízenými (Grecmanová et al., 2003).

Žáci jsou nadměrně zahlcováni direktivami, úkoly, stanoveným řádem a disciplínou, a tak je potlačována neformálnost, otevřenost a vstřícnost klimatu prostřednictvím pěstování čistě formálních vztahů a soupeřivosti. Škola obecně působí stresujícím, omezujícím vlivem, už jen tím, že klade určité nároky, kterým se děti musí přizpůsobovat.

Kyriacou (2005) vysvětluje, že podstatou školy je vytvořit vhodné klima a poskytnout porozumění a úlevu ve stresové situaci, v době, kdy to žák potřebuje. Například škola, kde je vyšší míra sociálně negativního chování a také vyšší výskyt zločinnosti mladistvých, by měla do svého vzdělávacího programu řadit prvky zaměřené na zlepšování tohoto narušeného chování a aplikovat postupy, kterými povede žáky k omezení asociálního až antisociálního chování.

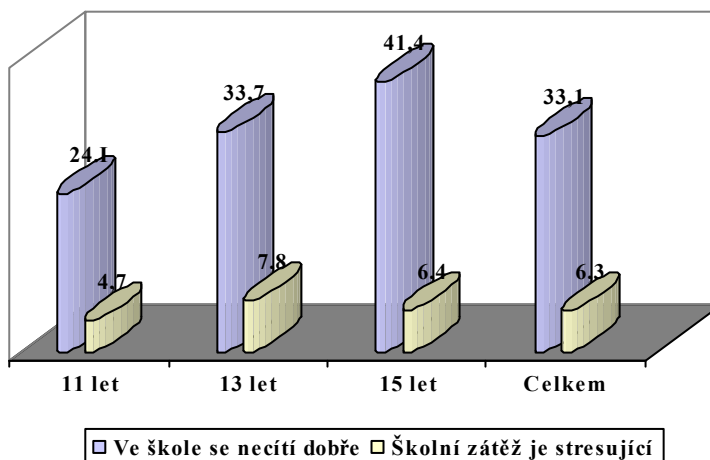
Při řešení závažných výchovných problémů, konfliktních situací a podpoře zdravého školního klimatu hrají významnou roli postoje vedení. Ředitel by neměl být jen úspěšný administrátor a pedagog ve smyslu předpisů, ale měl by se zamýšlet i nad podstatou všech sociálních interakcí ve školním prostředí (Jedlička, 2011).

Jedinec si pak v rámci celkového sociálního klimatu školy odnáší zážitky a své životní zkušenosti ze styku s vedením školy, s učiteli a tak i z kontaktů se školními vrstevníky do svého dalšího života.

„Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost poznamenat.“ (Čáp, Mareš, 2007).

Na následující straně uvádím v grafickém znázornění „názory žáků na školu“.

Graf 2 Názory žáků na školu (%)



(Zdroj: Fórum ke zdraví, 2004)

Uvedený graf je výsledkem šetření mezinárodního projektu „Mládež a zdraví HBSC“ (The Health Behaviour in School-Age Children) prováděn Světovou zdravotnickou organizací ve 36 zemích. Šetření probíhalo v několika etapách. ČR se studie účastnila od roku 1994 do roku 2003, ve třech etapách. Soubor tvořilo 5 187 dětí z pátých, sedmých a devátých tříd z 80 náhodně vybraných základních škol. Studie se účastnilo 88,8 % žáků vybraných tříd. Výsledky jsou z posledního šetření.

3.2.2 Role pedagoga

Pedagog patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Může se pro ně stát důležitým chybějícím vzorem v jejich životě, předavatelem nových idejí, postojů, návyků a tradic. Na druhé straně může působit nepříznivě svým výchovným působením, svou komunikací a interakcí k žákům, může v nich vyvolat negativní emoce.

Pedagogové na sebe přebírají společenskou odpovědnost za procesy socializace. Jejich úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení umožňuje vytvářet další předpoklady pro rozvoj nebo pro případný úpadek společenské kultury. V konečném důsledku, způsob provozování učitelské profese se výrazně podílí na formování dalšího vývoje dítěte či dospívajícího (Kasíková et. al., 1994).

Pokud se stane, že pedagog je slabý a bezradný, chovají se žáci agresivně. Často na tuto agresivitu narážejí mladí, nezkušení a začínající učitelé, kteří pak volí některou formu agrese (verbální, přímou, nepřímou apod.), byť jen jako obrannou reakci k zachování vlastní autority nebo často i z výchovné bezradnosti. Interpersonální agresivita ve škole představuje problém, na kterém se určitým způsobem podílí jak učitel, tak i žáci, i když jejich podíl není stejně úměrný. Nutné je uvážit jevy a okolnosti, za kterými je evokováno agresivní chování učitele. Mezi tyto jevy lze řadit i zvláštnosti dítěte, které učitel těžko snáší, případně není v jeho schopnostech je tolerovat. Někteří nevystojí děti šplhouny či donašeče, jindy jsou příčinou odmítání etnické předsudky (viz. s. 53). Některé děti zase chtějí na sebe poutat pozornost a provokovat svým chováním negativní reakce učitele. Děti, které mají problém s pozorností, se chovají impulsivně a jsou neklidné, dokážou rozhodit celou třídu a prakticky celou práci učitele znemožnit, proto by měl své chování diplomaticky ovládat, ale ne vždy je to zdárné (Mühlpachr, 2008).

Učitel si nemůže dovolit trestat dítě tělesně, proto se ve škole ze strany pedagogů může objevit psychická forma agrese tj. emocionálním týráním, zesměšňováním, podceňováním apod. (viz. příloha příklad č. 6)

Mühlpachr (2008) prezentuje šest kategorií psychického násilí popsaného kanadským psychologem Nesbitem:

- Ponižování jako chování, které pokořuje, očerňuje a snižuje žákovi sebeúctu prostřednictvím verbalizace.
- Diskriminace proti určitým skupinám či jednotlivcům na základě pohlaví, rasy, socioekonomické úrovně.
- Dominantnost, kterou určuje pravidla hry, kontrolu. Ohraničuje nebo potlačuje schopnosti, sebedůvěru a samostatné myšlení dítěte.
- Zastrahování a tím pěstovanou úzkost a napětí.
- Chladnost chování, charakterizovanou odmítáním a nedostatkem emocionální opory, izolujícím přístupem, pěstováním nejistoty lhostejností a nevěnováním pozornosti potřebám dětí.
- Chování, kterým negativně ovlivňuje atmosféru třídy.

Výše popsané chování může pak v dítěti vyvolat permanentní pocity strachu, úzkosti a napětí ze školního prostředí. Hlavně pro jedince emocionálně nestabilní s nízkým sebevědomím, to může mít destruktivní vliv na utváření jeho sebevědomí a sebedůvěry. Opakované neúspěchy a negativní situace mohou pak vyústit v naučenou bezmocnost, kdy dítě ztrácí motivaci, nevěří si, a to se pak může odrazet i v mimoškolním prostředí.

Kolář (2001) hovoří o pedagogovi s *hierarchicky – autoritativním stylem*, který využívá své přirozené převahy, spoléhá na své schopnosti, názory a postřehy. V jeho komunikaci chybí dvojstrannost a vzájemná interakce. Tento styl je velmi nebezpečnou formou pro vznik šikany ve školním prostředí. Jak dále popisuje, rizikovým faktorem v tomto případě může být:

- Podpora vzniku dvou táborů „my“ a „vy“. To znamená rozdělení třídy na skupiny, mezi kterými vládne nedůvěra. Jako přirozené se jeví požadavky kontroly komunikace agresory. Nic se nesmí vynášet: „Když to řekneš učiteli, jsi bonzák.“
- Vytvoření oficiální sociální struktury, kterou žáci nepřijmou, a tím je podněcuje k tomu, aby si vytvořili svoji vlastní, vyhovující, neformální strukturu s vlastními normami, hodnotami a postoji. Taková situace brání poznat skutečné vztahy a život ve skupině, i když vnější kázně pedagog dosáhne.
- Neschopnost zpracovávat zpětné informace od žáků, nesměruje k sebevědomění a sebepoznání skupiny.

Celková funkčnost výchovného působení pedagoga

Celková funkčnost a efektivita výchovného působení pedagoga ukazuje, jak žáci akceptují učitele, který může působit žádoucím i nežádoucím vlivem, svým výchovným působením, ale hlavně komunikací, interakcí a vztahem k žákům (Mareš, Čáp, 2007).

Protože by pedagog měl být autoritou, která má v moci ovlivňovat jak jednotlivce, tak i skupiny, je důležité, aby uměl pracovat se sebereflexí ve vztahu k sobě a k ostatním žákům, jinak může svým vlivem napáchat škody ve formě morálního

úpadku a ponechat volné pole rodící se agresivitě v třídním kolektivu. Kolář (2001) zdůrazňuje, že velmi závažným nedostatkem v pedagogickém prostředí může být pedagoga morální nezralost, nedostatek motivace pro pedagogickou práci, absence pedagogického nadání až značná patologie v osobnosti pedagoga.

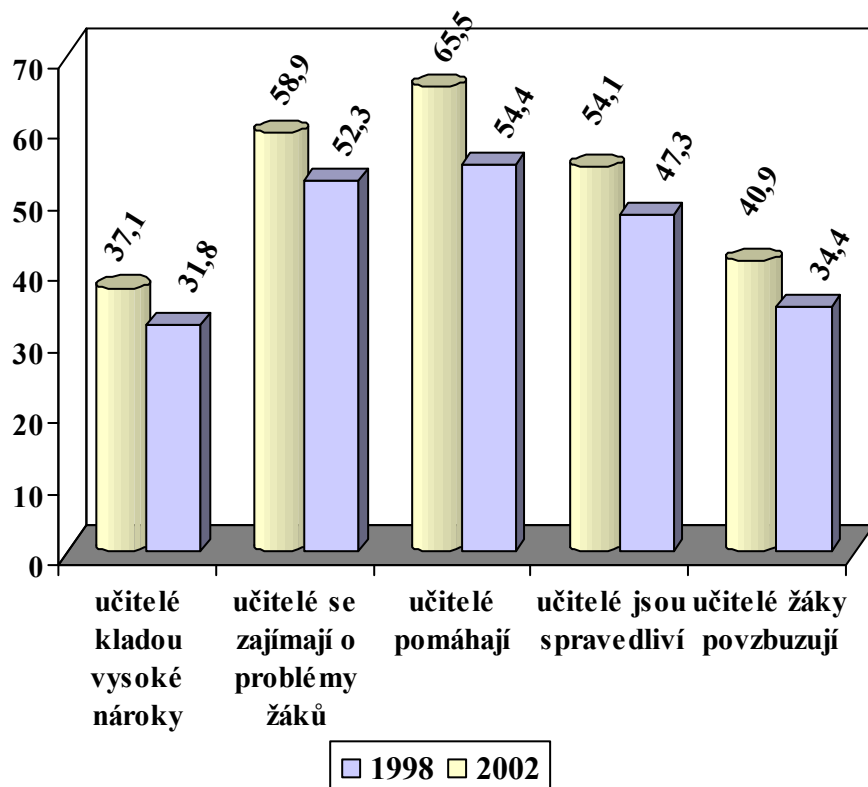
Výchovné úspěchy mohou vykazovat jenom pedagogové, kteří jsou sami osobnostně zralí a připravení působit jako příklad, přirozená autorita, nejenom vnější autorita vytvořená školní legitimní mocí, zdůrazňující vlastní neomylnost. To je právě to, co v mladých lidech budí odpor a antipatii (Jedlička, 2011).

Pedagogové, kteří chtějí pracovat na zvýšení své akceptovatelnosti u žáků, musí svoje celkové vystupování zaměřit na své vlastní reakce při řešení konfliktů a negativního chování žáka. Důležité je neosvojit si jen dvě vyhraněné pozice reakcí, shovívavost, případně afektivitu. Tyto vyhraněné pozice znamenají na jedné straně učitele, který si nechá všechno projít, nebo respektive učitele, který se rozčílí kvůli každé maličкости. Tyto pozice mají sice taky svůj vliv, ale postrádající efektivitu působení (Ondráček, 2003).

V příloze č. 7 uvádím Ondráčkem upravený dotazník používaný v Německu, kterým si pedagogové mohou otestovat svoje tendence k reakcím na nevhodné chování žáků. Jeho výsledek ukazuje celkovou funkčnost výchovného působení pedagoga. Pokud učitelé dosahují ve výsledcích hodnoty kolem průměru, působí zpravidla na žáky pozitivně.

Na následující stránce uvádím na závěr graf, ve kterém žáci vyjadřovali svůj názor na jednání učitelů.

Graf 3 Názory žáků na učitele v %



(Zdroj: Fórum ke zdraví, 2004)

3.2.3 Šikana ve škole

Specifickým projevem agrese ve školním prostředí je *šikana*. Původ slova pochází z francouzského *chicane*, což v překladu znamená „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování“. (Říčan, Janošová, 2010, s. 135)

Šikana ve školním prostředí je fenoménem stejně starým jako škola sama. Ve vrstevnických skupinách, obzvláště v mladším kolektivu, jsou rvačky vcelku běžným jevem, protože děti ještě konflikty jinak řešit neumějí. Může se ovšem jednat jen o *teasing*, který je ve školním kolektivu zcela běžným jevem, ale šikanu zdánlivě připomíná. Jedná se o nevinné škádlení mezi dětmi (Martínek 2009). Je ale velká pravděpodobnost, že se ve třídním kolektivu objeví aspoň jedno dítě s nadprůměrně agresivními sklony (častěji chlapec), které má pak větší sklon k šikaně (Říčan, 1995).

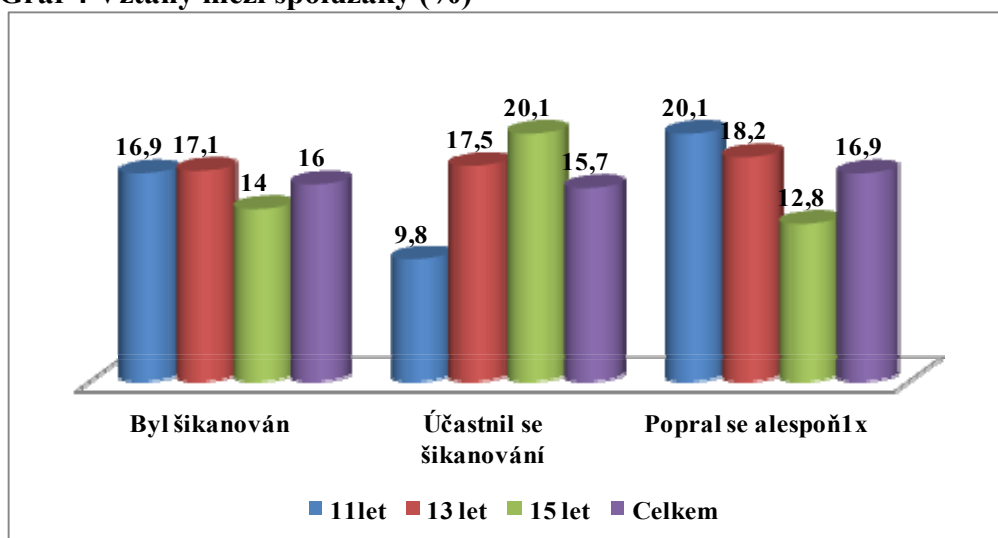
Kolář (2001, s. 27) jako jeden z českých průkopníků věnující se této problematice definuje šikanu následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou

opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ Dále uvádí, že podstatným rysem je *samoúčelnost agrese*, přičemž běžná agrese ve školním prostředí je zaměřena na dosažení nějakého konkrétního cíle. Dalším charakteristickým znakem je *vztah mezi agresorem a obětí*, který je výrazně asymetrický, převažuje v něm nepoměr sil mezi agresorem a obětí. Proto si agresor vybírá typy dětí, které jsou méně sociabilní a hůře navazují kontakty s vrstevníky. Patří k nim introverti, neurotické a úzkostné děti, a taky děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Vyznačují se slabostí a ustrašeností, a tím můžou vyvolávat agresivní chování ze strany ostatních (Mühlpachr, 2008).

Pokud se ve třídním kolektivu vytvoří situace, při kterých se mezi sociometrické hvězdy dostanou agresivní jedinci, vzrůstá celková agresivita chování a potyčky mezi spolužáky. Jedná se o takzvanou *vnitrotřídní šikanu*, jak o ní píše Říčan s Janošovou (2010) a patří mezi nejnebezpečnější a nejtrýznivější, protože oběť dlouhodobě psychicky postihuje, kazí dlouhodobé vztahy a celkovou atmosféru ve třídě.

Čas, který děti a dospívající tráví ve škole a mezi vrstevníky tvoří většinu dne, a proto vztahy mezi vrstevníky – spolužáky, má velký význam pro formování osobnosti a rozvoj identity. Následující graf poukazuje na úskalí šikanování mezi spolužáky.

Graf 4 Vztahy mezi spolužáky (%)



(Zdroj: Fórum ke zdraví, 2004)

Z uvedeného grafu je vidět, že více než 17 % třináctiletých a 20 % patnáctiletých dětí (významně chlapců) se účastnilo šikanování.

Kyriacou (2005, s. 27) tvrdí, že „*stanovit spolehlivě výskyt šikany ve školách lze jen velmi problematicky, protože pedagogové vědí jen o malém procentu případů*“. Většina správných odhadů spočívá v subjektivním pozorování. Naději na rozpoznání dávají tzv. *nepřímé varovné signály*, na které upozorňuje Kolář (2001). Zahrnují v sobě totiž tolerované projevy agrese a skryté volání o pomoc. Může se jednat o znehybňování, různá gesta před obličejem, či čechrání vlasů, „přátelské“ vtipy, žertíky na adresu spolužáka, ponižující přezdívky, smích při neúspěchu nebo osamocenost žáka. Tyto nepatrné znaky by neměli učitelé podceňovat.

Formy šikany

Nejobecněji se rozlišují dvě linie působení a tyto dvě varianty se taky společně kombinují.

Přímá šikana

- působení bolesti bitím, kopáním, pálením apod.;
- ponižující tělesná manipulace obnažováním, nucením dělat něco odporného;
- poškozování a bránění osobních věcí, oblečení, školních potřeb, jídla, peněz;
- slovní napadání nadávkami, posměchem, urážením oběti a jeho rodinných příslušníků;
- zotročování, kdy je oběť nucena pod hrozbami nebo bitím dělat něco ponižujícího příp. zakázaného např. ukrást něco v obchodě

Nepřímá šikana spočívá spíše ve formě psychického násilí. Výsledným efektem je pak vykořenění dítěte na okraj sociální skupiny.

Destruktivní dopad šikany

Dopad šikany nepostihuje jen oběť, ale také agresora, všechny členy skupiny a skupinu jako celek. Kolář (1997, 2001) hovoří o čtyřech destruktivních dopadech:

1. Poškození fyzického a psychického zdraví obětí

Dlouhodobě porušuje, psychické a fyzické zdraví, dokonce v některých případech ohrožuje i život.

2. Fixování antisociálních postojů u agresorů

Pokud se ve výchově nekladl důraz na znalost obecně platných společenských norem, stal se z agresora sociálně nezdravý jedinec, kterého Kolář nazývá „charakterovým mrzákem“ nebo jak bylo uvedeno dříve, „morálním slepcem“.

3. Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny

Bezmoc z neschopnosti zajistit patřičnou ochranu a bezpečnost od příslušných autorit je konfrontována se skutečností, že se opravdu nic neděje a dopad agresora zůstává bez postihu. V podobných situacích si pak členové osvojí tato pravidla a jsou zcela pasivní, apatičtí nebo to pak i sami zkusí.

4. Snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku

Pokud je silně narušena skupinová dynamika, v níž funguje skrytá forma šikany, pedagogické působení ztrácí svůj výchovný a výukový efekt. Tak jsou všichni členové skupiny v odlišné míře poškozováni.

Bourcet a Gravillonová (2006) doplňují dopad šikany o další riziko, které může představovat *touha po pomstě*. Pokud oběť zjistí, že na násilí lze odpovídat jen násilím, a že je to souhlasný projev i ze strany rodičů, může se pak i sama oběť stát v budoucnu agresorem.

Závěr: Škola, jako jeden z podstatných činitelů výchovy, nemůže řešit problémy agresivity dětí a mladistvých samostatně, taky nemůže nahradit chybějící harmonické rodinné zázemí, ale v prevenci a terapii může být důležitým nápomocným činitelem jak pro rodiny, tak i pro společnost.

Štech (1997) upozorňuje na to, že rodina a škola jsou ve svých funkcích komplementární instituce, ale tato komplementarita je v posledních letech narušována povahou rodinné normativity (Kohn), rodinného kódu (Berstein) a rodinného kapitálu (Bourdieu), tj. činiteli ovlivňujícími porozumění mezi rodinou a školou. Velkou roli hraje jejich vzájemná spolupráce, která je výsledkem souhry složité sítě sociálních, kulturních, biografických a poznávacích vlivů.

Velmi důležitým faktorem vlivu ve školním prostředí je osobnost pedagoga. Vystupuje jako samostatně působící činitel ve vztahu k dětem a mládeži. Má v jejich životě schopnost působit emocionálně na jejich momentální stavy tím, jak vědomě a cíleně může pracovat i s vlastními emocemi a učit je atmosféře, ve které se můžou cítit jistě, dobře a bezpečně (Ondráček, 2003).

4 SOCIÁLNÍ PŮSOBENÍ VLIVŮ NA AGRESIVITU

Výskyt a podobu agresivního chování vysokou mírou ovlivňuje sociální prostředí, které člověka obklopuje. V tomto případě se jedná o širší sociální prostředí, se kterým je jedinec v kontaktu, než je rodina a škola. Je ním míněno působení *celkového společenství* a v rámci něho působení několika dílčích sociálních vlivů tj. *vliv menších skupin – vrstevnických part, subkultur, závislostního chování, vliv prostředků masové komunikace nebo společenských předsudků a jiných situačních faktorů*. Prostřednictvím těchto vlivů si jedinec vybírá a nalézá svoji identitu, osvojuje další preferované vzorce chování, podle kterých se řídí. V této části kapitoly bude věnována pozornost výše jmenovaným sociální aspektům.

4.1 Vliv vrstevníků

Dospívání je životní fází „hledání osobní identity“ a hlavním prostředkem hledání, má být referenční skupina, ve které jsou významní „ti druzí“, mezi které chce dospívající patřit, do určité sociální skupiny. Může se jednat o členství ve vrstevnické partě nebo o příslušnost k určité subkultuře.

Některé z těchto malých sociálních skupin, sdružují vrstevníky, kteří se odlišují od zažívaných běžných společenských norem. Odlišují se svými osobitými normami, hodnotami a odlišným životním stylem a skupinovým myšlením. Koukolík, Drtilová (2002, s. 83 a 2006, s. 128) o tomto myšlení píšou jako o skupinové stupiditě o tzv. *groupthinku* a citují I. Janise: „*Groupthink*“ tj. „*způsob myšlení, kterému lidé propadnou, jsou-li členy výrazně soudržné skupiny, v níž snaha po dosažení jednomyslnosti zvítězí nad motivací k věcnému hodnocení možnosti jednat jinak*“.

Například H. E. Schulz (1985) pod vedením prof. R. Schitz-Scherzera rozlišil skupiny mladistvých podle kombinací těchto znaků:

- činnosti ve volném čase;
- zájmy týkající se televize a dalších komunikačních prostředků;
- postoje ke specifickým skupinám mládeže (sportovní fanoušci, punkeři, diskaři, ochránci přírody apod.);

- způsob oblékání a vymezení vlastní identity (sportovní typ, značkový typ, podle poslední módy apod.);
- podle toho, který druh alkoholických nápojů užívají, eventuálně který druh drog a v jakém množství (In Čáp, Mareš, 2007).

4.1.1 Vrstevnická parta

Vrstevnická parta je „*typ malé sociální skupiny s vysokou mírou soudržnosti, těsnými sociálními vztahy a stabilními sociálními rolemi, mívá společné cíle, zájmy.*“ (Průcha, 1995, s. 144) Dospívající si v ní určují své hodnoty a způsoby chování, jejichž dodržování striktně vyžadují. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mají do jisté míry značný vliv v jejich dosavadním životě (Vágnerová 2005). Dokazuje to i vyhodnocení Colemanovy studie z osmdesátých let. Studie byla zaměřena právě na vliv vrstevnické skupiny v životě dospívajícího. Matoušek, Matoušková (2011, s. 82) uvádí doslovně její závěr: „*Vrstevnická skupina může být vnímána buď jako zdroj vlivu, který dospívajícímu spíše potvrzuje rodičovské hodnoty, než by jim protiřečil nebo jako rozhodující opora sloužící těm, jejichž rodina selhává.*“ Jinak řečeno, je obecně významnější spíš pro mládež z disociálních či dysfunkčních rodin, než pro ty, kteří vyrůstali v harmonickém prostředí, a kterým tato příslušnost, členství, poskytuje přiměřenou míru podpory a určuje jim přiměřeně hranice dovoleného chování.

Rizikovým faktorem je, že dospívající, jak uvádí Vágnerová (2005), často inklinují k následovným nežádoucím vlastnostem:

- fyzické síle;
- nedostatku soucitu;
- sebeprosazování za každou cenu;
- orientací na okamžitý prožitek;
- orientací na materiální hodnoty.

Na základě toho, můžou pak party provázet asociální až antisociální činnosti.

Delikventní party povětšinou vznikají z podskupin dobře se znajících mladých lidí. Tyto skupiny se můžou úplně vymknout běžným mechanismům sociální kontroly (například záškoláctví, drobné krádeže apod.), vytvoří si vlastní skupinové hodnoty a chovají se nezávisle. Některé party, tráví svůj čas často v hernách nebo na diskotékách, jenže na financování nemají pořad prostředky, a tak si je začnou opatrovat drobnými krádežemi, napojením na překupníky, a tím jsou přiváděny ke kriminální činnosti. Jiným motivem kriminality může být například nuda (Matoušek, Matoušková, 2011).

Stejně neuvědomovaným motivem chování, které přísluší té které vrstevnické partě, je s největší pravděpodobností snaha někam patřit, být přijat mezi vrstevníky a ukázat se jako „kápo“, proto jedinec nedokáže ustoupit ani před násilným činem a musí sdílet skupinový groupthink, aby se před skupinou neshodil svou slabostí.

Pro společnost jsou nejnejpřijatelnější právě skupiny, které na základě zahraniční literatury Matoušek, Matoušková (tamtéž) nazývají jako „*neintegrované a nestabilní*“, charakteristické vysoce násilnickým chováním, kterým si členové chtějí dokázat to své „kápovství“ silou, opozičnictvím a nebojácností. Zmiňují, že někteří autoři o těchto skupinách hovoří jako *o subkultuře násilí*.

4.1.2 Subkultury násilí

Termín subkultura Smolík (2010, s. 35) vysvětluje následovně: „*Typ subkultury vázaný na specifické způsoby chování mládeže, na její sklon k určitým hodnotovým preferencím, akceptování či zavrhování určitých norem, životní styl odrážející podmínky života.*“

Jinými slovy jde tedy o adolescentní skupiny lidí, které spojuje něco společného, jako jsou problémy, zájmy nebo zvyky a co je v konečném důsledku odlišuje od členů ostatních skupin.

Představitel chicagské školy Albert Cohen pojmenoval agresivně jednající subkulturu jako „*Subkultura deviantního gangu*“ (1955) a znamená „*kolektivní reakci na problémy vznikající ze sociální nerovnosti, kdy společnost není s to jedinci nabídnout uspokojivé řešení jeho situace podmíněné sociálními důvody.*“ (in Smolík, tamtéž, s. 64 - 65) Jsou pro ni charakteristické následovné vlastnosti:

- *neutilitární jednání* tj. vandalismus, ničení věcí symbolizující hodnoty střední třídy;
- *zlomyslnost, nenávisť, zlý úmysl*;
- *negativismus* – vědomé popírání respektovaných společenských hodnot;
- *hédonismus* – preference zážitků;
- *proměnlivost* – mnohostrannost aktivit skupiny;
- *skupinová autonomie* – loajalita vůči členům skupiny

Smolík (2010, s. 65) dále zmiňuje, že subkulturní teorie chápou toto delikventní chování „*jako způsob řešení kulturně podmíněných adaptačních problémů určitých jedinců a skupin.*“ To znamená, že pokud se jedincovi nedaří dosahovat svých cílů v konformních skupinách příslušným chováním, může toho dosáhnout deviantním chováním a vzájemnou interakcí s ostatními příslušníky subkultury.

Mezi subkultury, které společnost nejčastěji pojí s násilím, se řadí: skinheads, fotbaloví chuligáni, metalové subkultury, Gothic rock a emo, případně jiné malé okrajové skupiny.

Na následující straně ukazuje Tabulka 2 přehled některých sociálně patologických jevů u vybraných subkultur mládeže.

Tabulka 2 Vybrané subkultury mládeže v ČR a sociálně patologické jevy

Subkultura mládeže	Počet/rozšířenost	Projevy násilí	Politická ortodoxie	Užívání drog	Vandalismus
Neonacističtí skinheads	střední	velké	velká	malé	střední
SHARP skinheads	střední	střední	malá	malé	malý
RASH skinheads	malá	velké	velká	střední	malý
Punk	velká	střední	střední	střední	střední
Hardcore/metal	střední	střední	velká	malé	malý
Graffiti	velká	malé	malá	střední	velký
Fotbaloví chuligáni	malá	velké	střední	malé	střední
Techno, taneční scéna	velká	malé	malá	velké	střední

(Zdroj: Smolík, 2010)

4.2 Vliv masové komunikace

Na otázku jaký podíl vlivu na agresivitu má vnímání násilí v prostředcích masové komunikace, se pokusilo zodpovědět velké množství vědeckých studií, které ukazují na přímý vztah mezi mediálními vlivy a agresivním chováním dětí a mladistvých.

Svědčí o tom Bandurův a Waltersův experiment v roce 1973, jako jeden z neznámějších výzkumů z této problematiky, popisovaný Hayesovou (2007). Dětem z mateřské školy byly promítnuty filmy, kde se herci chovali k panence „Bobo“ přátelsky a agresivně. Když si pak hráli v místnosti s hračkami, chovaly se agresivně. Jakmile viděli, že je herec za agresivitu odměněn, napodobovaly hercovo chování v místnosti s hračkami ještě častěji. To dokazuje, že televize ukazuje a poskytuje konkrétní podobu agrese. Proto její vliv není možné vyloučit.

Nebezpečí moci vlivu televize spočívá, jak tvrdí Čermák (2010, s. 90), v *manipulaci s informacemi, zjednodušování reality, kladením důrazu na marginální aspekty a potlačování důležitých částí informací, jednostranným upřednostňováním jen některých názorů.*

Suchý (2007) ve své knize *“ Mediální zlo – mýty a realita “* uvádí údaje pro ČR, hovořící o tom, že dnešní třináctileté průměrné dítě stráví nejméně 25 hodin týdně před obrazovkou a v televizi vidělo už asi 50 tisíc vražd, znásilnění, ozbrojených loupeží a přepadení. Právě v období dětství a ranního dospívání má působení televizního násilí výrazný vliv na pozdější chování, s odstupem času deset až patnáct let, a tím se zvyšuje násilná kriminalita, nezávisle na zemi, kde se sledování provádí.

Důkazem toho jsou studie Eron et al. na začátku sedmdesátých let, kdy provedli longitudinální výzkum, shromažďující informace o délce sledování televize devítiletých chlapců. Následně pak o deset let později se zjišťovali korelace těchto údajů s hladinou agresivity (Hayesová, tamtéž). Další, o něco novější studií dokazující platnost hypotézy o negativním vlivu televize, je Centerwallův výzkum z počátku devadesátých let, který přesně uvádí Matoušek, Matoušková (2011, s. 103):

„V malém kanadském městě, v němž bylo televizní vysílání dostupné až mnohem později než v městech okolních (díky terénnímu zastínění, jež předtím znemožňovalo příjem televizního signálu), stouplo kvantum násilných projevů dětí z prvního a druhého stupně základní školy (bití, kousání, postrkování apod.) dva roky po zpřístupnění televizního vysílání o 160 %. Také v celé Jihoafrické republice nebylo televizní vysílání obyvatelům dostupné – kvůli sporům mezi bělochy a černochoy o vliv na plánovanou televizi – až do roku 1975. V Kanadě a v USA byl už předtím prokázán dvojnásobný vzestup počtu zabití spáchaných bělochy s odstupem 10 – 15 let od zavedení televizního vysílání přičítaný právě vlivu televize. Také v JAR stoupl počet zabití spáchaných bělochy mezi lety 1975 až 1987 o plných 130 %. Tuto změnu autor vysvětluje faktem, že v uvedeném období stačila dospět první generace bílých jihoafrických dětí ovlivněná sledováním násilných pořadů v televizi.“

To se podílí na přesvědčení, že média posilují agresivitu nejenom přímo u agresivních jedinců, ale u všech stejně. Lidem vštěpují pocit, že svět a všechno kolem je nebezpečné, a tím snižují citlivost na násilí, dějící se kolem nás.

4.3 Vliv alkoholu a drog

Často se objevují mediální zprávy informující o tom, jak osoba pod vlivem alkoholu či jiných psychoaktivních látek spáchala násilný trestný čin. Kombinací zneužívání návykových látek může násilné chování ještě více eskalovat, nebo naopak inhibovat.

Koukolík, Drtilová (2006) v kapitole o alkoholu a drogách, píšou o americké studii prováděné na souboru cca 4 500 středoškoláků. Zpracováním závěrů se zjistilo, že větší polovina těchto středoškoláků se po užití alkoholu chovala násilně. Čtvrtina z nich se dopustila brachiálního tj. fyzického násilí.

Stručný popis vlivu některých drog na agresi vysvětluje Čermák (1999):

Alkohol. Většina výzkumů dokazuje jeho vliv na agresi. Některé studie dokládají, že dvě třetiny vražd jsou spáchány pod vlivem alkoholu, a že rodinné pry a delikvence mládeže souvisejí s abúzusem alkoholu. V experimentálních studiích bylo prokázáno, že důležitými faktory působícími na agresi je i množství a čas, který uplyne od požití alkoholu.

Amfetamin a kokain mohou mít taky excitační vliv na agresi. Zvyšují aktivitu noradrenalinu a dopaminu v mozku. Nízké dávky pravděpodobně agresi posilují, vyšší ji naopak snižují.

Kanabioidy. THC je spojován s růstem i poklesem agrese. Snižují schopnost sebekontroly, dysrytmie temporálního laloku a navozují psychotické stavy, tyto symptomy mohou pak spíše nastartovat agresi související se spánkovou nebo nutriční deprivací.

Halucinogeny. Záleží na velikosti dávky halucinogenu, ale i tak je touto dávkou obtížné anticipovat nastávající chování během působení. Silně to souvisí s očekáváním, psychologickým naladěním a obsahem halucinací konzumátora.

Inhalátory, kterými jsou míněny výpary z benzínu, lepidel, barev, pesticidů a jsou intoxikovány, vedou k nárůstu agrese víc než u alkoholu.

Sedativa a anxiolytika brané ve větším množství zvyšují reaktivní agresi. Je to připisováno ztrátě kontroly a narušeným úsudkům. Jedná se o menší agresi, než po požití alkoholu nebo inhalátorů.

4.4 Předsudky

Soubory charakteristik, které generalizují znaky nebo chování určité skupiny, kategorii lidí, se označují jako stereotypy, a ty úzce souvisí s postojovou komponentou předsudků. Stereotypy však mohou vyjadřovat pozitivní i negativní mínění, přičemž předsudky jsou chápány spíše jako negativní postoje vůči některým etnickým či jiným sociálním skupinám.

Významný americký sociální psycholog Allport (2004, s. 39) pojednává ve svém díle o předsudcích a definuje je jako: „*odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině.*“

Jinými slovy to můžeme chápat jako chování s výrazným projevem nesympatie. Typickým příkladem předsudků v naší společnosti jsou Romové. Jsou obecně spojováni s negativními jevy jako; špina, hluk, vulgarita, kriminalita. Tyto předsudky mají etnickou povahu odmítání, proto se jedná nejčastěji o etnické předsudky, které Allport (tamtéž, s. 41) charakterizuje slovy: „*Etnický předsudek je antipatie, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pocítovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti skupině jako celku, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.*“

U jedince se sklonem k silným předsudkům se při střetu se skupinou předpokládá negativní chování, které je odolné vůči změnám postoje a nezávislé na racionálním odůvodnění (Nakonečný, 1997).

4.5 Situační faktor vlivu agrese

Změna prostředí může být taky jedním z faktorů vystupňování agresivity. Může být označována jako averzivní podnět, který vyvolává stav nepohody (Lovaš, 2008). Existuje mnoho studií, které se zabývaly situačním faktorem na snížení či zvýšení agresivity. Například Donnerstein s Wilsonem (1979) poukázali, že v hlučném prostředí se lidé stávají častěji agresivnějšími než v tichém prostře-

dí. Důležitá byla míra kontrolovatelnosti výšky hluku. Pokud se úroveň hluku dala ovlivnit, byl hluk pro zkoumané respondenti méně stresující a zpětné reakce na něj byly méně agresivní (Hayesová, 2007).

Dalším averzivním podnětem působícím na agresivitu může být vysoká teplota, při které lidi častěji reagují agresivně. Obecně platí, že agresivita vzrůstá spolu s teplotou, zhoršuje se nálada, lidé bývají netrpělivější, mají tendence se shromažďovat v chladnějších místech (např. s klimatizací). Poukázaly na to studie Barona a Bella v roce 1975, následně Zillman 1979 a C. A. Anderson v roce 1992. Otevřenou otázkou však zůstává, zdali při nadměrně vysokých teplotách agresivita neklesá. Na působení agresivity může mít vliv i mnoho dalších proměnných: vlhkost vzduchu, tlak případně větrnost (Bakalář, 2003).

Aiello, Nicosia a Thomson (1979) ve svém výzkumu dospěli k závěru, že děti a dospívající mládež se chovají častěji soutěživě a agresivně, pokud krátkou dobu strávili v přeplněných, prostorově stísněných podmínkách, než když byli po stejnou dobu v nepřeplněném kontrolním prostředí. Tato studie měla napodobit účinky dojíždění do školy v přeplněných dopravních prostředcích (Hayesová, tamtéž.).

Závěr: Na tvorbě a síle agresivního působení se podílí kombinace více sociálních skutečností. Je to složitý problém nejen jednotlivců, ale nás všech, společnosti jako celku. Uváděné sociální vlivy mají společný prvek, a tím je nejspíše mnohostranné vzrušení, zvýšená aktivace. Jedinec pod jejich nevědomým vlivem, může velmi lehce přijmout identifikaci s nežádoucími vzorci chování a rychle propadnout silným emocím. Následkem toho může být neadekvátní způsob jednání v nabízejícím se sociálním kontextu.

5 PREVENCE A MOŽNOSTI ŘEŠENÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ MLÁDEŽE

V prevenci a řešení agresivního chování mládeže je nejdůležitější co neje-
fektivnější eliminace nepříznivých faktorů a pak následné zmírnění jejich vlivu.
S prevencí agresivního chování by bylo tedy potřeba začínat už v prvotním vý-
chovném prostředí, v rodině, která by měla naplňovat nejzákladnější potřeby, po-
skytout dostatečně podnětné prostředí a příkladný vzor sociálních vztahů. Další-
mi působícími sociálně preventivními zprostředkovateli můžou být škola, nefor-
mální organizace, nevládní organizace, ale také sociální politika státu ovlivňující
celkové fungování společnosti.

Studie z devadesátých let prokazují, že už při prvních známkách výrazné
hostility a agresivity dítěte by se mělo začít s preventivním působením. První pří-
znaky se nejčastěji projevují ve vývojovém období mezi 6. - 8. rokem života.
Agresivita rozvíjející se v dětství přetrvává a dá se jí do budoucna předvídat něko-
lik potíží s přizpůsobováním (např. užívání drog, řízení pod vlivem alkoholu,
chronická delikvence, nepřizpůsobivost v zaměstnání apod.) Dlouhodobé vý-
zkumy taky ukazují na eskalaci agresivity s přibývajícím věkem (Říčan, Krejčířo-
vá, 2006).

5.1 Práce s problémovou mládeží

Výskyt agresivních projevů a jiného problémového chování (např. ignoro-
vání společenských norem, negativismus) u mládeže souvisí přímo s jejich nena-
plňováním základních životních potřeb. Pravděpodobnost výskytu těchto projevů
se zvyšuje, pokud nejsou naplněny jejich základní potřeby. Pro pedagoga pracující-
cího s mládeží může být projev agresivity varovným signálem, alarmující sdělení
určitého obsahu, který může znamenat dlouhodobé nebo momentální neuspokoje-
ní jedincovy potřeby.

Pojem „agresivní mládež“ v sobě zahrnuje různé typy skupin mladých lidí,
pro které je nápadnost v chování odrazem jejich osobitého vývoje, mnohdy spoje-
ného s nepříznivým rodinným zázemím (Štúrová, 2001).

První základní podmínkou, a zároveň nejdůležitější při této práci je navázání důvěrného vztahu s jedincem, který může mít různou časovou délku, proto je pro práci nezbytná dostatečná trpělivost. Prvním a docela významným krokem k navázání důvěry je prvotní kontakt s jedincem. Štúrová (2001, s. 112) píše: „Úlohou prvního kontaktu není okamžitě zajímat výchovné postoje, ale zajistit podmínky pro rozvoj vztahu.“ Až po úspěšném navázání důvěry, se může stát dospělý oporou, zajistitelem bezpečí a v některých případech i vzorem. Komunikace při individuálním i skupinovém kontaktu by měla být otevřená, věcná, klidná a trpělivá. Na druhé straně někdy je velmi obtížné ustát situaci a nepodlehnout vlastní zlosti, hněvu a celkové agresivitě. V práci je nevyhnutná sebereflexe agresivity tak, aby její užití v praxi bylo funkční a nebylo na úkor ztráty důvěry a přijetí. Je zapotřebí umět odhadnout situaci, kdy na agresi odpovědět kontrolovanou agresi. Stejně důležité při práci zůstává i využívání neverbálních prvků; hudby, výtvarného nebo psaného projevu, ale i osvěty v různých oblastech života (Štúrová, tamtéž).

Při práci s problémovým dítětem nebo dospívajícím je potřeba mít na zřeteli, že je to práce nejen s jedincem samotným, ale i s vlastní sebereflexí tím, jak se v situaci sám odborník zachová.

5.2 Techniky zvládnání agresivity

Metodu, neboli určení cesty k stanovenému cíli lze nazvat i technikou. Existuje několik variant technik, které se dají uplatnit pro zvládnání agresivity. Tyto techniky lze kombinovat a mohou se vzájemně doplňovat.

Train (2001) uvádí některé techniky, které se nejčastěji mohou využívat ve školním prostředí i doma.

Trest

Obecně se předpokládá, že trest by měl mít odstrašující účinky na viníka, ale ne vždy je jedincem vnímán jako spravedlivý. Trestem může být míněn i sociální nesouhlas nebo odmítnutí odměn, či odsouzení příslušnými orgány sociální kontroly. Čermák (1999) jmenuje tři podmínky trestu, které mají vliv na chování:

- Mezi agresivním chováním a potrestáním musí být krátký interval.
- Intenzita a nepříjemnost trestu musí být relativně vysoká.
- Souvislost mezi chováním trestaného a trestem musí být jasně definována.

Často veřejně diskutovaným tématem současné společnosti je používání fyzických trestů (např. pohlavek, tahání za uši, úder ukazovátkem či pravítkem) ve školním prostředí, které může být taky jednou z variant možnosti zvládnání problémových žáků. Této problematice se věnuje Bendl (2004) a zmiňuje, že tělesné tresty byly u nás na školách zrušeny a zakázány v roce 1870. Uvádí tři důvody, proč se o tomto problému tolik diskutuje. Jedním z důvodů je, že v mnohých státech (např. některé státy USA) jsou tělesné tresty povoleny a v některých byly zrušeny teprve nedávno. Dalším důvodem bylo znovuzavedení trestů podporované veřejným míněním společnosti (např. Velká Británie). A posledním třetím důvodem je, že někteří učitelé přiznávají použití fyzického trestu jako jedné z možností řešení neadekvátního chování žáků. Tento aspekt mě zajímal i v dotazníkovém šetření.

Emocionální katarze

Bývá taky označována jako *ventilace agresivních pocitů, očištění* (Berkowitz, P., 1993 in Nakonečný, 1997; in Čermák, 1999). Pro zvládnutí velkého tlaku agrese je vhodné nahradit agresi nějakou jinou, neškodnou činností, ale dostatečně emočně silnou, aby se vyrovnala síle potencionální agrese. Je vhodné využít například fackovacího panáka, boxovací pytel, matrace, bicí nástroje (bubny, bonga) nebo kopání na zahradě. Tyto činnosti pak zeslabí tendence k agresivnímu jednání.

Učení nápodobou

Behaviorální metoda, ve které je cílem naučit dítě nebo mladistvého novému neagresivnímu modelu chování. Tak jak už bylo zmiňováno (viz. str. 20), že dítě se učí od svého vzoru a přebírá jeho model chování, platí to i v případě vlivu neagresivního modelu. Čermák (1999) hovoří o experimentech (např. Baron, 1971, Baron, Kepner, 1970, Donnerstein, 1976), kdy byly pokusné osoby nejdříve

provokovány a byla jim dána příležitost k projevu agrese, následně však byly vystaveny ukázkce neagresivně jednajícího modelu chování. Osoby, které tento model chování zhlédli, při další příležitosti k projevu agrese už nedošlo, naopak u osob, které tento model chování neviděly, agresivní chování zůstalo zachováno. Vhodná je pak na závěr za správné chování stimuluující odměna.

V některých případech, pokud jde o banální a malé konflikty, se jedinec může takovýmto chováním sociálně naočkovat, avšak v dlouhodobých a silných konfliktech to nemusí znamenat úplné zastavení agrese, ale jen částečné utlumení, které pak může dále narůstat a projevit se násilně.

Kognitivně-behaviorální změna chování

Hlavním cílem je minimalizovat pocity nejistoty a vypěstovat mechanismus vnitřního ovládnání myšlenek a činů. Metoda spočívá v předvádění problematického chování tak, jak by mělo vypadat i s verbálním doprovodem. Jedinec je veden k tomu, aby postup zopakoval potichu a řídil se hlavně „vnitřní řečí“.

Trénink asertivity

Úkolem této sociální dovednosti je prohloubit schopnost vyjádřit své pocity, myšlenky vhodným způsobem a naučit se vyjednávat bez urážek. Vhodná je metoda hraní rolí, kde se dítě učí adekvátnímu chování při řešení problémových situací.

Metoda smlouvy

Nejdůležitější u této metody je navození motivace k chování, ke kterému se má dospět, a později se pak toto chování má začlenit do běžného užívání. Nutná je však spolupráce. Nejdříve se s dítětem nebo jeho rodičem uzavře „dohoda“, popisující chování, které se od dítěte očekává a dopady, když daného cíle dosáhne nebo nedosáhne. V dohodě se projednává:

- popis požadovaného chování (je-li to nutné, dospělý chování nejdříve předvede a pak si ho dítě vyzkouší);
- trvání dohody a očekávanou četnost přijatelného chování;

- seznam odměn, které jsou pro dítě hodnotné a které ocení;
- seznam smysluplných trestů;
- prémiové odměny za dosažení dílčích úspěchů v chování;
- podrobnosti o sledování chování a o zpětné vazbě.

Od školního roku 2011/2012 rozběhlo Ministerstvo školství ČR pilotní projekt „uzavírání smluv s rodiči“. Pomocí těchto speciálních smluv se mají řešit problémy žáků se vzrůstající agresivitou a nekázní, vymezením pravidel chování ve výuce. Stvrzením dohody by tak rodiče na sebe převzali zodpovědnost za chování potomka ve školním prostředí. Mají mít především preventivní účinek (*ParlamentniListy.cz*, Dobeš rozjede se svým týmem akci smlouva s rodiči. Zatím jen pilotní fázi, 2011[online]). Podle jednoho ze spoluautorů projektu dětského psychologa Václava Mertina je důležité si uvědomit, že smlouvy s rodiči jsou velice dobrou zpětnou vazbou pro školy, rodiče i děti (*MŠMT*, Ministr Dobeš: Smlouvy s rodiči pomáhají rodině i škole, 2011 [online]).

Vyhasínání

Cílem metody vyhasínání je odstranit nevhodné chování ignorováním nepřijatelného a nepřipustného chování, a zároveň se podporuje to, co je správné. Na začátku se vymezí jeden rys nechtěného chování, dítě pak uváží svoji reakci na toto chování. Pokaždé, když se tento rys v chování objeví, dospělý ho ignoruje a věnuje mu pozornost jen v momentech, kdy se chová správně.

Zpočátku se nežádoucí chování může zhoršit, ale později vymizí. Může se stát, že se dítě pokusí vytvořit nový typ nežádoucího chování, ale důležitá je spolupráce všech, aby se drželi pokynů odborníka a ignorovali nežádoucí chování. Změna přichází velmi pomalu, je to dlouhodobý proces, který si vyžaduje úsilí a trpělivost. Nesmí být opomíjena podpora a pozornost, kdy se dítě chová správně.

Metoda zpevnování

Přijatelné chování je potřeba posilovat sociálními (pochvala, souhlas, uznání, povolení dělat určité věci) a hmotnými odměnami (bodový systém, jídlo, pití,

hračky, sladkosti), které jsou pro dítě v jeho hodnotové orientaci důležité. Dítě je potřeba odměňovat ihned po přijatelném chování v různých situacích. Postupně se odměny zmenšují a vypouští se hmotné odměny, které se udělují jen příležitostně.

Závěr: Agresivní chování dětí a mládeže se doma i ve škole vyskytuje s určitou četností. Na eliminaci a odstranění agrese se používá kombinace uvedených metod a různých jiných terapeutických technik. Použití jednotlivých možností řešení agresivního chování záleží na zvážení dospělého, který je v blízkém kontaktu s dítětem či dospívajícím, a na jeho pečlivém a správném přístupu. Jak už bylo uvedeno dříve, je možné většinu z těchto metod aplikovat v domácím i ve školním prostředí. Ve všech případech je předpokladem úspěšnosti nápravy překonání nedůvěry dítěte k dospělému, a pak následná spolupráce s dospělým. Užitečný způsob, jak být nápomocný při zvládnutí agresivního chování dítěte, je přimět ho k sebereflexi, ke sledování vlastního chování. Pokud si uvědomí důsledky svého negativního jednání, začne si dávat větší pozor na svoje aktuální chování. Velký význam se přikládá tomu, když dítě samo dospěje k rozhodnutí, že něco dělá špatně a má vůli to změnit. Pokud je natolik zralé a samo se rozhodlo ke změně, je to první bod na dlouhé cestě k proměně a k řešení problému. Podstatnou roli hrají taky rodiče a odborníci, kteří se podílejí na procese nápravy.

6 PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ A MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V DANÉ PROBLEMATICE

Společnost se neustále mění a tyto změny probíhající mnohdy se značnou rychlostí si vyžadují specializované vědomosti a určité vlastnosti směřující k zefektivnění společnosti.

Klade se důraz na inovaci výchovných metod, efektivnější vzdělávací postupy, lepší vědomosti a vyžaduje se individuální přístup k žákům. Vysoká profesionalita je založena jak na teorii, tak na dlouhodobé praxi a jisté dávce profesionální obezřetnosti (Kasíková et. al, 1994).

6.1 Příprava pedagogů

Profesní kompetence pedagoga jsou obecně definovány jako „*soubor odborných dovedností (znalostí, zkušeností a postojů), které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností a vnějších požadavků na jeho práci.*“ (Průcha, 1995, s. 146)

Úkolem vzdělávání budoucích pedagogů je podle Floriana a Rouse „*připravit lidi pro vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní odpovědnost za vzdělávání všech dětí...*“ (Strnadová, Hájková. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*. 2010 [online]). Jinak řečeno, nástupem do pedagogické profese se přijímá skutečnost, že v této práci se bude pracovat s dětmi odlišných schopností, s odlišným temperamentem a pocházejících z rozlišného sociokulturního prostředí. Tato skutečnost je velmi důležitým hlediskem pro jakoukoli další práci pedagoga. Pokud pedagog nepřijme tento fakt, nepomůže mu žádné školení, ani ministerské vyhlášky.

Problematika agresivity a neukázněnosti žáků je téma spojené s rizikovým chováním. Jeho aktuálnost a častá diskutovanost je dostačujícím důkazem o postřehnutí vážnosti problému, ale nemusí ještě znamenat *připravenost řešit* problém.

Ve zprávách českého rozhlasu se uvádí: „*Drogy, předčasné sexuální zkušenosti nebo třeba agresivita přerůstající v šikanu, to jsou problémy, které musejí čeští učitelé řešit stále častěji. Nezřídka si ale nevědí rady, protože i jim samotným chybějí potřebné teoretické znalosti o zvládnání rizikového chování žáků a potřebné prevenci.*“ (Sedláčková, Piroch. *Nový projekt má pomoci zvládnout rozmáhající se rizikové chování žáků*. 2010 [online]) To znamená, že odborná příprava pedagogů v této oblasti je zatím v rozvíjející fázi rozvoje sociálních kompetencí. „*Rozvíjení sociálních profesních dovedností učitele je možné postulat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy.*“ (Gillernová, 2010, s. 6)

6.2 Možnosti dalšího vzdělávání

Rozmanitost vzdělávací nabídky dává dostatek příležitostí k aktivitě, tvořivosti a samostatnosti, která je nejlepší zárukou kvality skutečných profesionálů (Botlík, 1995).

V současné době existuje řada informativních kurzů, seminářů a výcviků, které mohou pedagogičtí pracovníci ve vlastním zájmu absolvovat a zvýšit si svoje profesní a sociální kompetence pro řešení vzniklých konfliktních situací spojených s výskytem agresivity a neukázněnosti v chování žáků, studentů nebo svěřenců. Odborná příprava patří k součásti celoživotního vzdělávání, které se realizuje prostřednictvím speciálních kurzů určených k prohlubování odborné kvalifikace.

Celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků

Celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje *zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a v něm konkrétně § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků*.

(1) Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.

(2) Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.

(3) Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Ředitel organizuje vzdělávání podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem (existuje-li), přitom přihlíží ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. Absolvování dalšího vzdělávání může být součástí dalších kvalifikačních předpokladů nutných pro zařazení pedagogického pracovníka do určitého kariérního stupně.

(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:

- na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem
- samostudiem
- dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání pořádala.

(6) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitřně stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitřně.

(7) K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce; za dobu tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Ředitel školy určuje čerpání volna na dobu, kdy tomu nebrání vážné provozní důvody.

Studium k prohlubování odborné kvalifikace

Pedagogický pracovník si může prohlubovat odbornou kvalifikaci průběžným vzděláváním. Průběžné vzdělávání je zaměřeno na teoretické a praktické

otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Jeho obsahem jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky a oborových didaktik, nové poznatky z vědních, technických a uměleckých oborů, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Má zejména formu účasti na kursu a semináři. Délka trvání činí nejméně 4 vyučovací hodiny. Vyhláška stanovuje i délku trvání jednotlivých druhů vzdělávání. (Vodáková, *Zskola.cz*. 2009 [online]).

Vzdělávací nabídku k prohlubování odborné kvalifikace pro pedagogy v problematice agresivity a sociálně patologických jevů nabízí *univerzity v rámci nabídky celoživotního vzdělávání, Centrum adiktologie, Národní institut dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky, některé menší neziskové organizace (Sdružení Podané ruce, o.s.) a Zařízení pro další vzdělávání pro pedagogické pracovníky* ve formě krátkodobých, středně dlouhých a dlouhodobých akreditovaných kurzů nebo seminářů. Nabízené aktuální kurzy se dají nalézt na webových stránkách zmiňovaných institucí.

Cílem dalšího vzdělávání v této problematice má být usnadnění orientace pedagogů pomocí teoreticko-praktického přístupu, který by se měl opírat o nové poznatky ze vztažných vědních oborů, pochopit agresivní chování a také pomoci osvojit základní postupy, jak pracovat s agresí.

Projekt Minimalizace šikany

Nejproslulejším projektem v ČR je *Minimalizace šikany (MiŠ)*, jehož vznik byl podmíněn nejen obecnou neznalostí zákonitostí různých forem a stádií vývoje šikany, ale současně i malou připraveností pedagogů řešit tuto specifickou formu školní agrese. MiŠ iniciovala Nadace O2 a projekt byl zahájen 30. srpna 2005. Klade důraz na postupné nastartování procesů tvorby bezpečného prostředí ve školách. Po absolvování programu má každá škola komplexní plán prevence šikanování. Projekt v roce 2009 podpořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přidělením grantu z Evropských sociálních fondů (ESF). Přidělený grant umožní do června 2012 projít Programem Minimalizace šikany téměř 600 učitelů

z České republiky ZŠ (*Minimalizace šikany.cz : Informační portál o šikaně na školách. 2010* [online]). Hodnocení tohoto projektu vypovídá o jeho přínosu pro jednotlivé pedagogy a pro celý pedagogický tým ve škole. „Kurz nám v mnohém otevřel oči a ve škole nám určitě nepomůže jen v otázce šikany. Jde zejména o práci s mezilidskými vztahy“, hodnotí absolvovaný kurz ředitel jedné zúčastněné ZŠ (*Minimalizace šikany.cz : Informační portál o šikaně na školách. 2010* [online]).

6.3 Možnosti vzdělávání ve Zlínském kraji

Nabídku možnosti dalšího vzdělávání v rámci předcházení a řešení nežádoucích jevů, včetně problematiky agresivity ve Zlínském kraji, je možné využít na uvedených pracovištích:

Univerzita Tomáše Bati - Zlín

UTB pořádá každoročně na své akademické půdě případové konference a semináře k aktuálním otázkám z oblasti vzdělávání a veřejného dění. Jejich aktuální nabídku je možné sledovat na jejich webových stránkách: <http://web.fhs.utb.cz/>

NIDV – Zlín

Nejlépe dostupným vzdělávacím zprostředkovatelem pro pedagogické pracovníky v této oblasti je Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), který v průběhu školního roku organizuje vždy několik krátkých seminářů z aktuální problematiky ve školství. V programové nabídce, jsem našla několik seminářů dotýkajících se problematiky agrese a její prevence:

- *Pasti na teenagery - problematika a rizika dnešních dospívajících*
- *Etická výchova a formování charakteru žáků*
- *Sociometrie jako prostředek efektivní práce se třídou*
- *Využití mediačních technik jako prevence konfliktů a rizikového chování na SŠ*

- *Prevence konfliktů mezi žáky a dodržování pravidel*
- *Bud' učitel začne zvládat konflikty, nebo konflikty začnou ovládat jeho!*
- *Práce s neukázněným a neprospívajícím žákem*
- *Kázeň ve třídě a autorita učitele*

Střední odborná škola Otrokovice

SOŠ využívá prostředků z Evropských sociálních fondů. Realizuje projekty zaměřené na žáky a pedagogické pracovníky ze škol z celého Zlínského kraje. Projekty „Evropských sociálních fondů“ (ESF), umožňují celoživotní vzdělávání, přípravu a zvyšování odbornosti nejen pedagogickým pracovníkům.

V rámci projektu ESF „Zvyšování profesních kompetencí pedagogických pracovníků škol a školských zařízení Zlínského kraje“, měly školy možnost zapojit své pedagogy do vzdělávání od ledna 2009 až do roku 2012 prostřednictvím vybraných modulů v dané problematice (*Zkola.cz [online]*):

- *Agrese, krize a možnosti jejich řešení v pedagogické praxi*
- *Asertivní komunikace v prostředí školy*
- *Aktuální problémy školní praxe*
- *Zvládání problémového chování dětí*

Nezisková organizace Madio, o.s.

Občanské sdružení Madio bylo schváleno Ministerstvem vnitra dne 13. 1. 2009 na základě schválených stanov. Základním cílem tohoto sdružení je prevence rizikového chování dětí a mládeže ve Zlínském kraji. Provozuje informační, vzdělávací a poradenské služby školám, firmám a zájemcům z řad široké veřejnosti.

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Zařízení pro DVPP) bylo zřízeno v lednu 2010 jako součást Krajské pedagogicko-psychologické poradny Zlín (KPPP).

V rámci KPPP jsou sloučena jednotlivá pracoviště Pedagogicko-psychologických poraden (PPP) z oblastí dřívějších okresů – Zlín, Uherské Hradiště, Valašské Meziříčí, Vsetín, Kroměříž.

Hlavním cílem organizace je:

- zajišťovat další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení
- zprostředkovávat informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a výchově

Všechny uváděné vzdělávací instituce organizují programy zaměřeny na předcházení nežádoucího chování žáků a studentů a na příčiny takového chování ve školním prostředí. Nabízí také náměty na komunikaci při zvládnání konfliktů a způsoby jejich řešení, na vytváření pozitivních vztahů mezi žáky. Semináře se zabývají také budováním pedagogické autority, asertivním chováním učitele, zdokonalováním komunikativních dovedností, pozitivní a negativní motivací. Praktická část seminářů je věnována řešení modelových situací hraním rolí a výměnou zkušeností z praxe.

Závěr: Možností k dalšímu vzdělávání, a to nejenom pedagogickým pracovníkům v dané problematice, se nabízí celá řada, ale je potřeba si správně vybrat a vsadit na kvalitu a profesní odbornost lektorů. Vzdělávání k prohloubení odborných znalostí je možné absolvovat v rámci kurzů celoživotního vzdělávání nabízených univerzitami, dále v rámci krátkých kurzů v Národním institutu dalšího vzdělávání určeného pro pedagogické pracovníky a akreditovanými kurzy neziskových organizací. Pokud budou vedení školy a pedagogové na řešení agresivních projevů a celkové nekázně odborně připraveni a budou mít navíc oporu v rodičovské veřejnosti, bude možné úspěšně bojovat se společenskou nemocí agresivity a nekázně.

Hlavním cílem výchovně vzdělávacího působení všech subjektů má být dítě, odpovědné za své vlastní chování, přiměřeně k jeho věku.

II EMPIRICKÁ ČÁST

7 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

V empirické části práce byl proveden pedagogický výzkum, pro který jsem si zvolila kvantitativní strategii. Dotazník využívám jako nástroj výzkumu, určený pro všechny pedagogické pracovníky vybraných základních a středních škol. Zjištěné výsledky následně prezentuji a analyzuji.

7.1 Cíl pedagogického výzkumu

Problematika nežádoucího chování u dětí a mládeže v současné době znepokojuje jak odborníky, tak i laickou veřejnost. Snížení možného vzniku a jeho důsledku, je jedním ze současných témat, jejichž význam zaznamenává trvalý růst. Problémy mají z hlediska analýz a řešení interdisciplinární charakter a jsou velice složité. Složitý je taky vztah jednotlivců k dané problematice a jejich přístup k řešení.

V současné době od roku 2010 do roku 2012 realizuje Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví Cepros o. p. s., výzkumný projekt „Agresivita dětí ve škole: analýza kontextu prostřednictvím percepce učitele a žáků“. Cílem projektu je poznání rozsahu, forem a kontextu agresivního chování dětí školního věku - vnímání agresivity žáků učitelem a analýza kontextu agresivity, projevy agresivního chování na základě výpovědi žáků školy, deskripce zvládacích technik učitele a posouzení potřeb specifických psychologických a sociálních dovedností. Výzkum bude zahrnovat nejméně 1000 učitelů a 3000 dětí. Výsledky práce přinesou reprezentativní poznatky prakticky využitelné pro rozvoj kompetencí učitele při zvládnutí agresivního chování žáků (Současné projekty. *Cepros: Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví* [online]).

S podobným záměrem je směřován i můj pedagogický výzkum na regionální úrovni. Dotazníkovým šetřením chci zjistit *odbornou připravenost a znalosti*

zaměřené na agresivitu a s ní spojované nežádoucí chování pedagogických pracovníků ZŠ a SŠ ve Zlínském regionu.

7.2 Stanovení problému

V poslední době se ve škole, doma i na ulici lze častěji setkat s neukázněností a agresivitou mládeže. Deficit informovanosti o této problematice a jejím řešení, se projevuje jak u učitelů, tak i u rodičů. Jedním z nástrojů ochrany vůči této „společenské nemoci“ je lepší připravenost všech pracovníků, kteří přímo pracují s mládeží. J. Straková (*Moderní vyučování.cz*. 2010 [online]) v článku „*Jak si poradit se školní agresí*“ píše o učitelích, kteří postrádají dovednost zacházet s agresivitou a agresí. Na agresivní projevy dětí reagují tlakem, což situaci jenom zhoršuje. Problematice dostatečně nerozumějí, a proto si nemohou vybudovat patřičný odstup a konstruktivně ji řešit. „*Rizikové chování se objevuje stále v nižších ročnících, v některých případech se objevilo již na prvním stupni. Ne všichni učitelé jsou na to připraveni. Pro některé je první setkání s takovým chováním šokem a ne všichni umí zareagovat správně*“. (Sedláčková, Piroch. *Nový projekt má pomoci zvládnout rozmáhající se rizikové chování žáků*. 2010 [online])

V empirické části výzkumu chci zjistit, zda existuje rozdíl mezi odbornou připraveností pedagogických pracovníků na ZŠ a SŠ ve Zlínském regionu k řešení nežádoucích projevů v chování

Jaká je odborná připravenost a znalosti kompetentních pracovníků řešit tyto problémy? Jsou pedagogové odborně připraveni více na ZŠ nebo na SŠ?

7.3 Formulace hypotéz

Pro svůj cíl pedagogického výzkumu jsem si stanovila hlavní hypotézu a z ní vycházející pracovní hypotézy:

H: „*Existuje rozdíl v odborné připravenosti pedagogických pracovníků na ZŠ a SŠ ve Zlínském regionu k řešení problematiky agresivity a s ní souvisejícího nežádoucího chování.*“

Domnívám se, že většina škol a školních zařízení na Zlínsku zatím ještě nemá dostatečně odborně připravené pedagogické pracovníky pro řešení dané problematiky, protože tyto kompetence obecně pedagogové přenášejí na výchov-

ního poradce školy a většina z pedagogů se na něj i odvolává. Záleží to samozřejmě i na osobní angažovanosti pedagogů a jejich osobním přístupem k dané problematice. Zajímá mě, jaký postoj pedagogové staví k odborné přípravě dané problematiky. Je rozdíl v odborné připravenosti jednotlivých typů škol?

Důvodem k rozdílné odborné přípravě mohou být některé skutečnosti. Například problém šikany je na školách nejvyhraněnějším projevem agrese, ale není jediným projevem nežádoucího agresivního chování. Kyriacou, Ch. (2005, s. 29) uvádí, že „*mezi 8. a 16. rokem šikanujících postupně ubývá*“, ale proto ještě jev v této věkové kategorii nemusí úplně vymizet. Zasahuje tedy z větší části pedagog z 2. stupně ZŠ. Je možné, že se v této oblasti víc vzdělávají pedagogové, kteří se setkávají s dětmi a mládeží právě v tomto věkovém rozmezí. Taky je důležité zmínit, že na ZŠ děti více řeší svoje problémy rvačkami a potyčkami, jak bylo zmiňováno v teoretické části (viz. s. 41), ale může se jednat jen o teasing, který je někdy těžko odlišit a najít přesnou hranici se šikanou. Ve výroční zprávě České školní inspekce 2010/2011 je uváděno, že ZŠ mají více nastavené minimální preventivní programy na výskyt tohoto rizikového chování než SŠ (*Výroční zpráva České školní inspekce*, 2011). ZŠ se zapojují do projektu MIŠ, který je zaměřený na vzdělávání pedagogů převážně ze ZŠ. Proto se domnívám, že pedagogové ZŠ jsou více odborně připraveni pro řešení problematiky s agresivitou než na SŠ.

Práce s dospívající mládeží je z pedagogického hlediska omnoho náročnější, protože dospívající mládež se snaží prosazovat vlastní úsudky a odmítá poslušnost vůči autoritám, dostává se tak do řady konfliktních situací (Jedlička, 2011). Práce s touto mládeží by si proto zasloužila větší informovanost a dostatečnou odbornost, aby mohla předcházet těmto konfliktním situacím. Česká školní inspekce ve výroční zprávě za rok 2010/2011 uvádí, že učitelé středních škol zaznamenali v uplynulém školním roce zvýšené riziko projevů agresivity mezi žáky. I přesto byl výskyt komplexního a koordinovaného preventivního systému ve školách spíše vzácností (*Výroční zpráva České školní inspekce*, 2011).

Na základě těchto skutečností mě zajímá, jestli je ve Zlínském regionu rozdíl v odborné připravenosti pedagogů základních a středních škol pro řešení dané problematiky.

Pracovní hypotézy

Pro zjištění hlavní hypotézy jsem si stanovila pět pracovních hypotéz, které přímo souvisí se zjištěním základní odborné připravenosti pedagogů na problematiku agresivity u žáků.

H₁: „Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech správného postupu při výskytu šikany.“

H₂: „Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ v tendencích na okamžité reakce při výskytu žákova negativního chování.“

H₃: „Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ v účasti na kurzech a seminářích zaměřených na problematiku agresivity a s ní související témata.“

H₄: „Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech základních školních dokumentů pro oblast kriminality a šikany, případně jiného negativního chování.“

H₅: „Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech odborné literatury zaměřené na agresivitu a jiné problémové chování dětí a mládeže.“

Tyto pracovní hypotézy jsem stanovila proto, abych zjistila, zdali existuje rozdílnost v pedagogických znalostech o současné problematice agresivity ve školním prostředí. Následně chci zjistit, do jaké míry chybí připravenost a znalosti kompetentním pracovníkům na jednotlivých školách k řešení problematiky v dané oblasti.

7.2 Dotazníkového šetření

Pro potřeby zkoumání zmiňovaného výzkumného cíle jsem vytvořila jednu variantu dotazníku, která byla sestavena pro pedagogické pracovníky ZŠ a SŠ tak, aby směřovala ke zjištění stanovených cílů. Dotazník byl rozdělen na 2 části, první část dotazníku tvoří otázky s číslem 1 – 5, které jsou tzv. výzkumnou sondou do problematiky. Zaměřují se na vymezení agresivity a agresivních projevů z pohledu pedagogů a následně na výskyt definovaného chování u žáků na jednotlivých typech škol. Otázky č. 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14 a 15, jsou doplňkovými otázkami odpovídajícími na současné pedagogické otázky. Druhá část dotazníku

je zaměřena přímo na odbornou připravenost pedagogických pracovníků ve znalostech z této problematiky. V dotazníku jsou použité otevřené i uzavřené typy otázek, které směřují k výzkumnému cíli. Šetření proběhlo v měsících listopad – prosinec 2011 na vybraných základních a středních školách ve Zlínském regionu, tj. Zlín, Štípa, Fryšták, Vizovice, Otrokovice, Napajedla a Slavičín. Do dotazníkového šetření bylo zapojeno 6 základních škol (ZŠ Štípa, ZŠ Fryšták, ZŠ Napajedla, 3 ZŠ ze Zlína) a 6 středních škol (3 x Zlín, Otrokovice, Vizovice, Slavičín). Část dotazníků byla distribuována pedagogům v rámci doplňkového studia pedagogiky na NIDV Zlín. Celkem bylo distribuováno 200 dotazníků pro pedagogické pracovníky.

7.3 Charakteristika vzorku

Ve Zlínském regionu pracuje celkem 1881 pedagogických pracovníků ZŠ a SŠ. Počet ZŠ v regionu je 74 a celkový součet pedagogických pracovníků ZŠ činí 1067 pedagogů. Na středních školách je celkově vedeno 814 učitelů vyučujících na 23 středních školách (Statistická ročenka Zlínského kraje. *Český statistický úřad: Krajská správa ČSÚ ve Zlíně*. 2011 [online]). Základní soubor výzkumného vzorku tvořilo 133 pedagogických pracovníků z náhodně vybraných ZŠ a SŠ ze Zlínského regionu. To znamená, že vzorek tvořilo 6,65 % všech pedagogických pracovníků tohoto regionu. Z původních 200 dotazníků určených pro pedagogické pracovníky se mi jich vrátilo zmiňovaných 133. Návratnost dotazníků činila 66,5 %.

7.4 Výsledky pedagogického výzkumu a jejich interpretace

V pedagogickém výzkumu jsem řešila následující otázky. Jejich odpovědi a vyčíslené výsledky jsou uvedeny v tabulkách a v grafickém znázornění.

Otázka č. 1

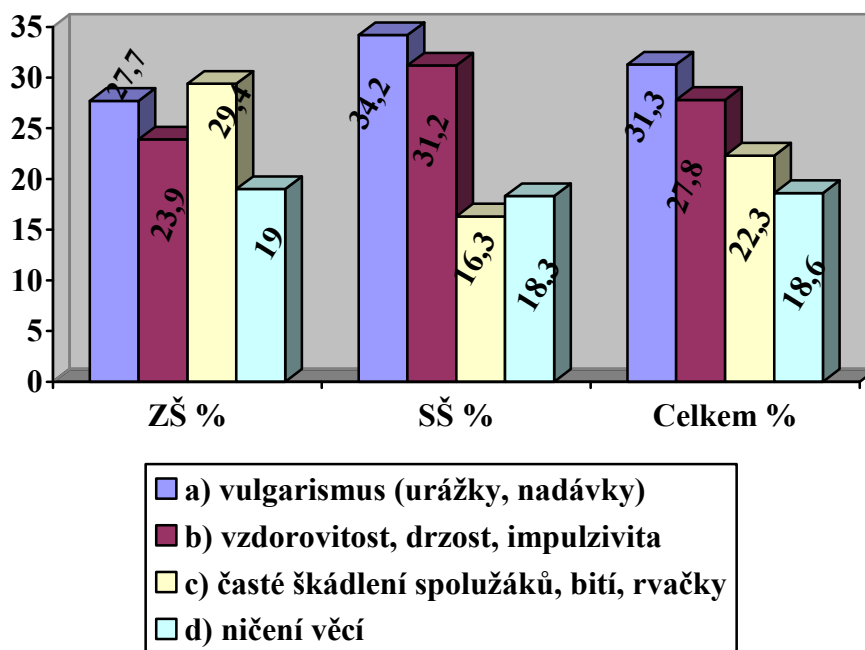
Napište, které projevy v chování žáku pokládáte Vy za neadekvátní, neukázněné spojované s agresivitou? (mezi nejčastěji uváděné projevy patří následovní chování)

Tabulka 1.

Na otázku odpovídalo 133 respondentů, z toho 59 pedagogů ze ZŠ a 74 pedagogů ze SŠ.

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) vulgarismus (urážky, nadávky)	45	27,7	67	34,2	112	31,3
b) neposlušnost, vzdorovitost, drzost, impulzivita	39	23,9	61	31,2	100	27,8
c) časté škádlení spolužáků, bití, rvačky	48	29,4	32	16,3	80	22,3
d) ničení věcí	31	19	36	18,3	67	18,6
Σ Suma odpovědí	163		196		359	
Σ Suma respondentů	59		74		133	

Graf 1 Pedagogy uváděné nejčastější charakteristiky chování spojeného s agresivitou u dětí a mládeže (%)



Tato úvodní otázka s otevřenou odpovědí byla pedagogům položena účelně, aby bylo v mém cílovém záměru ujasněno chování, které pedagogové pokládají

za nežádoucí až agresivní, tedy vymezení chování, které si sami spojují se zvýšenou agresivitou. Odpovědi informantů jsem rozřídila dle podobností do skupin. Většina z nich uváděla kombinaci uvedených variant odpovědí, proto jsem všechny odpovědi sečetla a z nich následně vyčíslila jednotlivá procenta nejčastějších charakteristik tohoto chování.

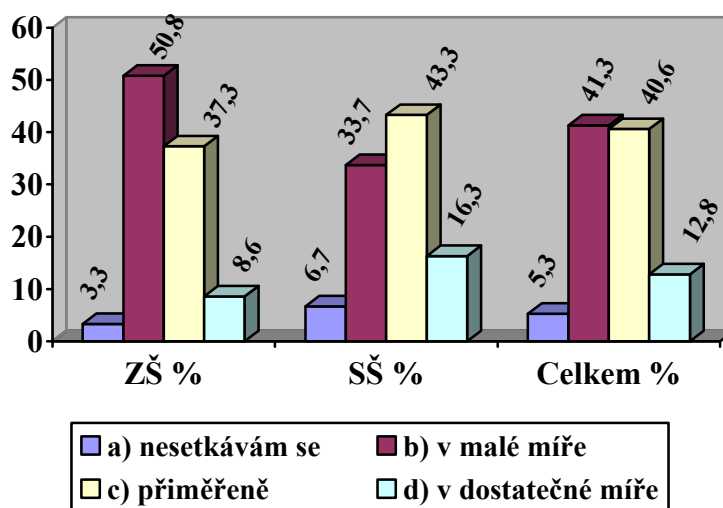
Otázka č. 2

Jak často se s projevy takého chování setkáváte?

Tabulka 2

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) nesetkávám se	2	3,3	5	6,7	7	5,3
b) v malé míře	30	50,8	25	33,7	55	41,3
c) přiměřeně	22	37,3	32	43,3	54	40,6
d) v dostatečné míře	5	8,6	12	16,3	17	12,8
Σ Suma	59		74		133	

Graf 2 Přítomnost agresivity v chování dětí a mládeže ve škole (%)



Otázka č. 2 navazuje na předcházející otázku, v dotazníku má selektivní význam. Ukazuje na zjištění výskytu chování spojovaného s agresivitou. Jednotlivé odpovědi jsou vnímány jako subjektivní pohledy pedagogů na výskyt daného jevu ve školním prostředí. Graf ukazuje a potvrzuje přítomnost tohoto problému

ve školním prostředí. Až 96,7 % pedagogů na ZŠ a 93,3 % pedagogů na SŠ ze zkoumaného vzorku přiznává přítomnost nežádoucího chování spojovaného s agresivitou. Samozřejmě výskyt jednotlivých projevů postřehnutých respondenty se u jednotlivých typů škol liší, jak udává Graf 5 (viz. s. 78). Jednotlivci, kteří uvedli, že se s tímto chováním zatím ve své práci nesetkali, jsou v dalším zjišťování v otázkách č. 3, 4 a 5 z odpovědí vyškrtnuti.

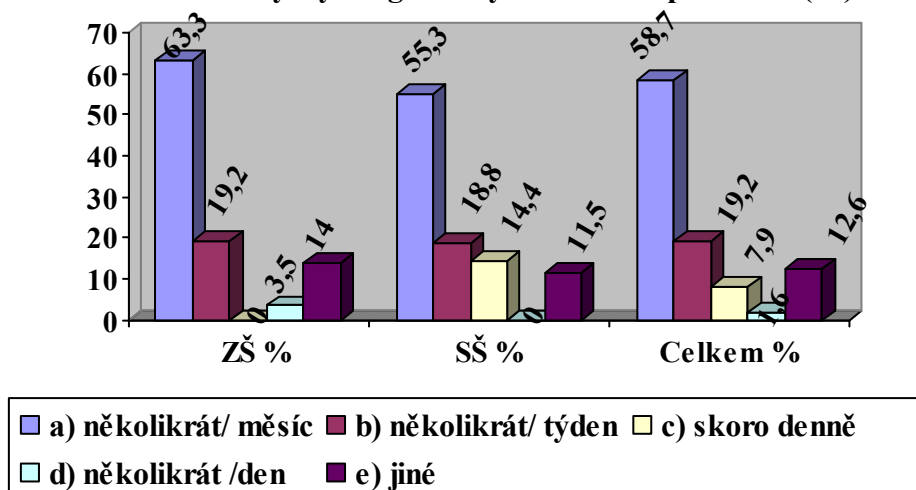
Otázka č. 3

Jak častá je frekvence výskytu těchto projevů?

Tabulka 3

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) několikrát/ měsíc	36	63,3	38	55,3	74	58,7
b) několikrát/ týden	11	19,2	13	18,8	24	19,2
c) skoro denně	0	0	10	14,4	10	7,9
d) několikrát /den	2	3,5	0	0	2	1,6
e) jiné	8	14	8	11,5	16	12,6
Σ Suma	57		69		126	

Graf 3 Frekvence výskytu agresivity ve školním prostředí (%)



Z tabulky je patrné, že větší polovina všech respondentů se s charakterizovanými projevy setkává několikrát za měsíc. Předpokladem je, že pokud respondenti zakroužkovali variantu a, setkávají se s těmito projevy v chování minimálně 2 – krát za měsíc, to znamená, že se s agresivitou setkávají nejméně 20 krát

za jeden školní rok. Mělo by to znamenat, jistou připravenost řešit problematiku v praxi. Výsledky z tabulky zachycuje následující grafické znázornění odhadované frekvence výskytu jevu. V odpovědích uváděných jako jiné, jsem zaznamenala nejčastěji uváděnou frekvenci jedenkrát za půl roku nebo jednou za čtvrtletí. Tři respondenti uvedli ve variantě „jiné“, odpověď občas.

Otázka č. 4

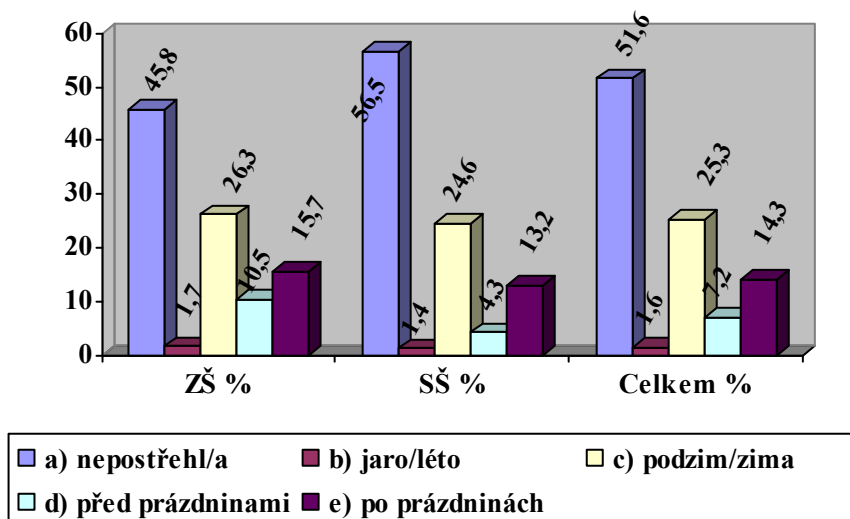
Jsou období, kdy zaznamenáváte větší frekventovanost tohoto chování?

V této otázce mě zajímá situační faktor zvýšené agresivity tj. období zvýšeného výskytu nežádoucího chování ve škole. Jestli je vůbec významně zaznamenáno určité období výskytu tohoto chování pedagogy, nebo je to jenom chování vyplývající náhodně ze situace.

Tabulka 4

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) nepostřehl/a	26	45,8	39	56,5	65	51,6
b) jaro/léto	1	1,7	1	1,4	2	1,6
c) podzim/zima	15	26,3	17	24,6	32	25,3
d) před prázdninami	6	10,5	3	4,3	9	7,2
e) po prázdninách	9	15,7	9	13,2	18	14,3
Σ Suma	57		69		126	

Graf 4 Zaznamenané období zvýšené frekvence agresivity (%)



Z uvedeného grafu je patrné, že polovina z dotazovaných pedagogů během své pedagogické činnosti nepostřehla žádné významné období výskytu negativního chování. Naopak zajímavý postřeh je, že 25,3 % všech pedagogů uvedlo jako významné období výskytu období podzimu/zimy. Čtyři informanti do závorky v dotaznících dokonce přímo uvedli, že toto období si spojují se sníženou koncentrací a omezeným pohybem.

Stuchlíková et. al (2005) uvádí, že právě hypokinéza (nedostatek pohybu) vede k impulzivnosti, podrážděnosti, snížené koncentraci a sebekontrolě. Dětem je navozován nedostatek přirozeného pohybu uměle, tj. trávením volného času u televize nebo PC. Přímý prožitek dobrodružství a akční činnosti je nahrazován virtuálním prožitkem.

Zaujali mě i postřehy 2 respondentů, kteří si tento výskyt chování spojují s měsícem v úplňku.

Otázka č. 5

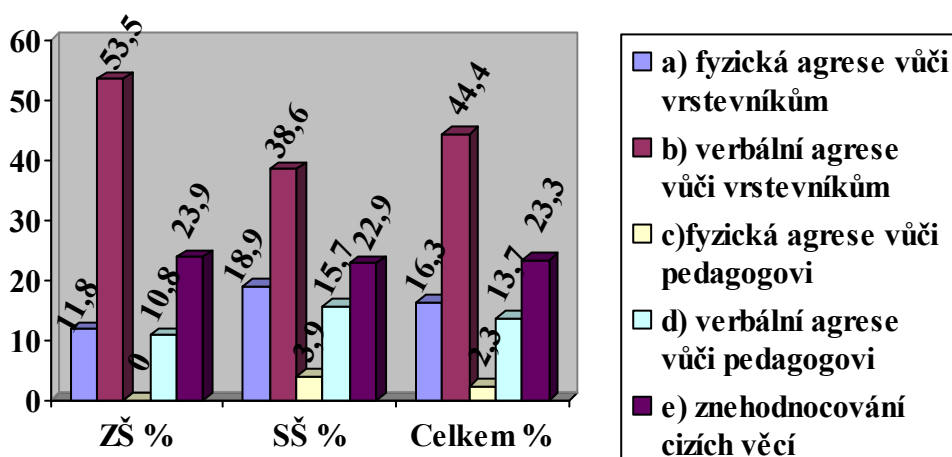
Se kterými nežádoucími projevy v chování jste se už setkali u žáků? (možno zakroužkovat více odpovědi)

Tabulka 5

Na otázku odpovídalo 126 respondentů, z toho 57 pedagogů ze ZŠ a 69 pedagogů ze SŠ, kromě těch, kteří se s těmito projevy nesetkali.

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) fyzická agrese vůči vrstevníkům	12	11,8	29	18,9	41	16,3
b) verbální agrese vůči vrstevníkům	54	53,5	59	38,6	113	44,4
c) fyzická agrese vůči pedagogovi	0	0	6	3,9	6	2,3
d) verbální agrese vůči pedagogovi	11	10,8	24	15,7	35	13,7
e) znehodnocování cizích věcí	24	23,9	35	22,9	59	23,3
Σ Suma odpovědí	101		153		254	
Σ Suma respondentů	57		69		133	

Graf 5 Výskyt projevů agrese (%)



Se vzrůstající agresivitou, jak slovní, tak fyzickou se potýká společnost obecně, nejen dospívající mládež. Verbální agrese už není vůbec žádné tabu. Seznam používaných vulgarizmů je pro některé žáky ZŠ a studenty SŠ běžně užívanou slovní výbavou, kterou pak následně při jakémkoliv vzrušivém podnětu okamžitě verbálně aplikují. „*V praxi se potýkáme především se vzrůstající agresivitou, jak slovní, tak fyzickou. A to jak mezi dětmi, tak i vůči učitelům. Někdy nás překvapí, jak nevhodně dokáží děti hovořit se svými rodiči, když například řešíme nějaký problém ve škole. Rodiče pak na to nijak nereagují, považují to za věc běžnou,*“ hovoří ředitel jedné ZŠ. (Sedláčková, Piroch. *Nový projekt má pomoci zvládnout rozmáhající se rizikové chování žáků*. 2010 [online]).

Proto chování spojované s agresivitou nabývá více podob, ve kterých se může projevit. Může mít podobu sarkastických cílených poznámek, výhrůžek, nadávek, ničení věcí, vzájemných rvaček časem přerůstajících do šikany až po těžce kriminální chování. Z grafu je možné pozorovat, že z hlediska směru agrese se jedná o heteroagresivní chování, zaměřené hlavně na vrstevníky, na ničení věcí a majetku. Ve školním prostředí má tento typ projevu agrese emocionální povahu. Bohužel v poslední době se lze setkat i s různými útoky na pedagogy ze strany žáků (drzost k učitelům, slovní nadávky až násilnické chování), tento výskyt jsem zaznamenala i ve svém výzkumu. Přibližně 14 % všech dotazovaných respondentů se setkalo s verbální agresí vůči pedagogovi a necelé 4 % těchto respondentů ze SŠ se setkalo i s fyzickou agresí vůči pedagogovi. Tento fyzický projev agrese vůči pedagogovi jsem zaznamenala jen na SŠ. U respondentů ze ZŠ se tento jev vůbec nevyskytoval.

Pokud se ve třídě vyskytne několik problémových žáků s agresivními projevy chování, ocitá se pedagog, který spoléhá na vlastní síly, ve strachu o ztrátu své autority, protože se střetům s těmito problémovými jedinci nevyhne. Mnohokrát se o tom pedagog neodvažuje mluvit se svým nadřízeným ani s kolegy, protože by mohl být považován za neschopného. Tím se ale agresivita ve třídě může dále zhoubně stupňovat (Kolář, 2001).

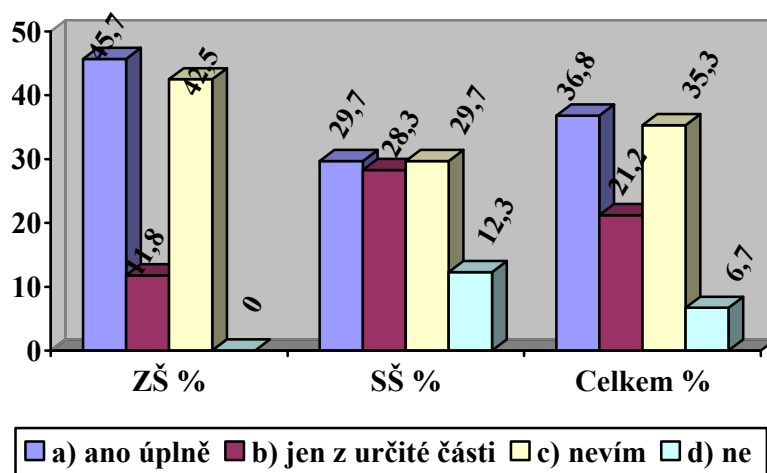
Otázka č. 6

Myslíte si, že otázka prevence a řešení výskytu agresivního chování je ve Vaší škole dostatečně zpracována?

Tabulka 6

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) ano úplně	27	45,7	22	29,7	49	36,8
b) jen z určité části	7	11,8	21	28,3	28	21,2
c) nevím	25	42,5	22	29,7	47	35,3
d) ne	0	0	9	12,3	9	6,7
Σ Suma	59		74		133	

Graf 6 Názor pedagogů na zpracovanou prevenci výskytu zvýšené agresivity školou (%)



Názory pedagogů na výše uvedenou otázku mě v celku překvapily, protože každá škola musí mít na základě Metodického doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21291/2010-28 s účinností k 1. 11. 2010 vypracovanou svoji metodiku na zaměřené oblasti, kde dochází ke konkrétním projevům rizikového chování.

Důležitou součástí Metodického doporučení je praktický návod pro školy „Co dělat když“, který obsahuje velice detailní a současně praktické doporučení ředitelům škol a školním metodikům prevence, jak se zachovat při výskytu určitého rizikového chování ve školách.

Zarážející je pro mě vysoké procento odpovědí tj. 35,3 % všech dotázaných, kteří ani neví, jestli mají zpracovaný nějaký preventivní program k výskytu tohoto jevu. Výskyt a první pomoc k řešení tohoto negativního chování je zpracován v povinném metodickém doporučení MŠMT, ve více oblastech rizikového chování (např. šikana, homofobie, vandalismus, násilí). Na základě tohoto zjištění, to může znamenat, že v případech vážnějších problémů, tito respondenti nebudou vědět, jak mají na danou situaci reagovat, a ne vždy budou problémy řešit konstruktivně.

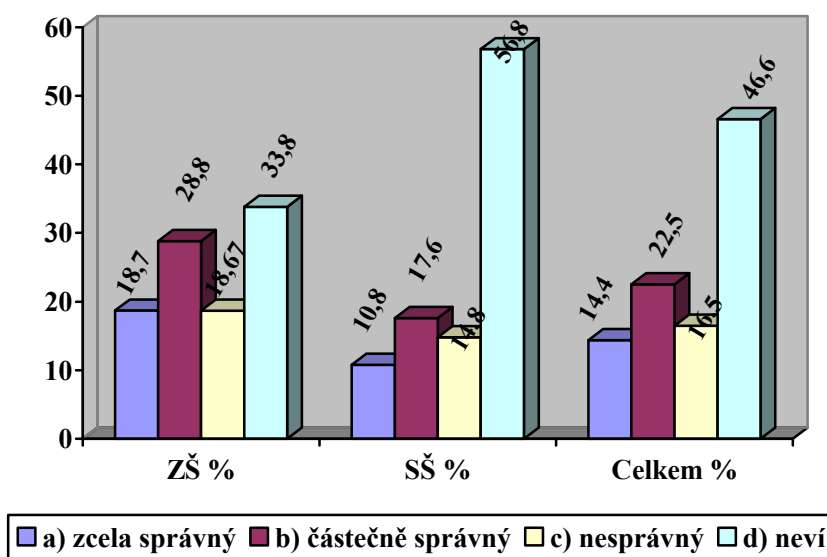
Otázka č. 7

Pokud byste měl/a podezření na výskyt šikany ve Vaší škole, jak byste s největší pravděpodobností postupoval/a? Popište heslovitě postup.

Tabulka 7

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) zcela správný	11	18,7	8	10,8	19	14,4
b) částečně správný	17	28,8	13	17,6	30	22,5
c) nesprávný	11	18,67	11	14,8	22	16,5
d) neví	20	33,8	42	56,7	62	46,6
Σ Suma	59		74		133	

Graf 7 Správnost postupu při řešení šikany (%)



Tato otevřená otázka, která je jednou z klíčových otázek pro vyhodnocení hlavní hypotézy, mi v hodnocení dělala potíže. Nejdřív jsem si vytvořila svoji vlastní stupnici hodnocení. Do první kategorie jsem zařadila respondenty s celkově správným postupem, podle jednotlivých bodů, jak je uváděno v metodickém pokynu k šikaně MŠMT. Do druhé kategorie jsem zařadila respondenty, kteří uvedli jen částečnou odpověď. Za nesprávné odpovědi jsem považovala například rozmlouvání s celou třídou o problému, řešení problému hned s ředitelem. Do kategorie „nevím“ byla řazena přímá přiznání informantů, že to neví, či neznají. Nevyplnění otázky jsem pokládala automaticky za nevědomost respondenta. Jedna část pedagogů se odvolávala na metodika prevence, což je pro mnohé z nich automatické, ale bohužel touto odpovědí jsem nezjistila přímou znalost řešení postupu, proto jsem tuto odpověď řadila do kategorie nevím. Bez jeho neúčasti by nevěděli, jak mají v problematice postupovat. I když netvrdím, že oslovení metodika prevence, či výchovného poradce je nesprávné. Ve zjišťování mě zajímá jenom jejich přímá znalost a řešení problematiky.

Pokud školy chtějí s fenoménem šikany úspěšně bojovat, jejich důležitou úlohou je připravit svoje pracovníky na možný výskyt a způsoby řešení tohoto problému. V současnosti je toto téma velmi diskutovaným tématem, proto bych se domnívala, že mnozí odborníci z praxe mají tento základní poznatek pod palcem. Je však zřejmé, že většina z nich přenechává tyto kompetence školnímu metodiku prevence, případně výchovnému poradci a dál si nechce rozvíjet svoje osobní a pracovní schopnosti.

Kolář (2001) upozorňuje na fakt, že většině absolventů na pedagogických fakultách chybí teorie a metodiky řešení tohoto problému. Dovolím si ale podotknout, že v současné době už existuje široká nabídka možností pro pedagogické pracovníky, rozšířit a doplnit svoje kompetence, podle vlastního uvážení a podle uvážení vedení školy.

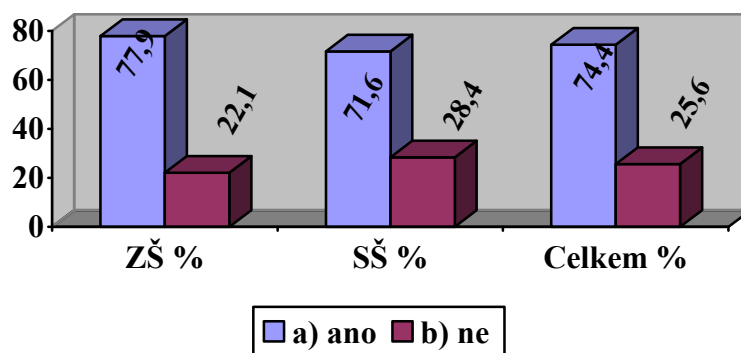
Otázka č. 8

Myslíte si, že zvládání problémových žáků je součástí kompetence pedagoga?

Tabulka 8

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) ano	46	77,9	53	71,6	99	74,4
b) ne	13	22,1	21	28,4	34	25,6
Σ Suma	59		74		133	

Graf 8 Zvládání problémových žáků jako kompetence pedagoga (%)



Identifikování sociální situace a problému v ní, volba a realizace strategií řešení, to vše by se dalo shrnout pod sociální kompetence pedagoga.

Sociální dovednosti se vztahují k efektivitě výchovně – vzdělávacího procesu.

Mezi sociální dovednosti učitele lze řadit hlavně sociální komunikaci, sociální percepci a sociální poznávání, sebereflexi či tvořivé zvládání konfliktů. Jedná se teda o způsobilost umět jednat v různě složitých a náročných situacích, vyznat se v nich a umět je řešit optimálním způsobem (Vališová, 1994).

I přesto, že zvládání problémových žáků by mělo být součástí kompetence pedagoga, si přes 25 % všech dotazovaných pedagogů myslí, že tato záležitost není v jejich profesní kompetenci. Tuto kompetenci jsou zvyklí přenášet na školní výchovné poradce. Touto otázkou zjišťují postoj pedagogů k řešení této problematiky.

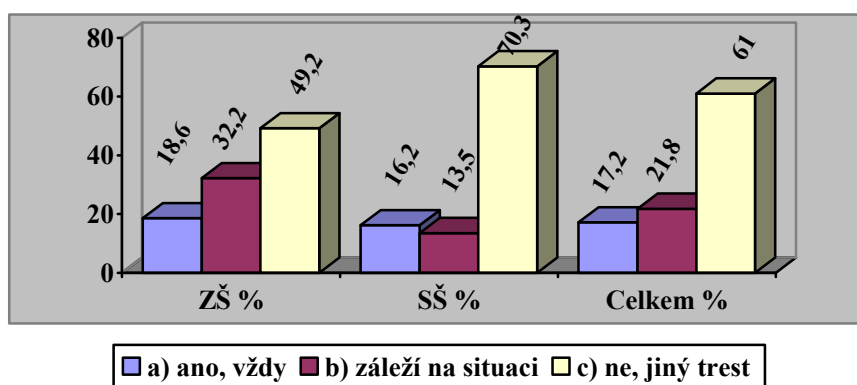
Otázka č. 9

Může být podle Vás udělení fyzického trestu přiměřeným prostředkem řešení žákova agresivního chování?

Tabulka 9

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) ano, vždy	11	18,6	12	16,2	23	17,2
b) záleží na situaci	19	32,2	10	13,5	29	21,8
c) ne, jiný trest	29	49,2	52	70,3	81	61
Σ Suma	59		74	133		

Graf 9 Názory na udělování fyzických trestů ve vyučování (%)



Mezinárodní úmluva o právech dětí zakazuje fyzické trestání a v některých státech je nejen ve školách, ale dokonce i v rodinách soudně postihováno. Přesto je otázka fyzických trestů otevřenou problematikou v naší společnosti. Prof. Höschl (Do škol se musí vrátit tresty: Zprávy. *IDnes.cz*. 2007 [online]) v rozhovoru uvádí: „Například pár pohlavků ve starorakouských školách plnilo ohromně terapeutickou funkci. Dát někomu pár pohlavků považuji za nejúčinnější a zároveň nejmírnější trest, jaký dítě může dostat. Ale to je dneska neprůchodné.“ Zajímá mě proto názor současných pedagogů, jestli by tento výchovný prostředek považovali i oni za přijatelný. Jenom 17 % všech dotazovaných uvedlo, že by fyzický trest ve formě pohlavku, nebo pár facek byl pro ně přípustný. Necelých 22 % by tento trest zvažovalo v závislosti na situaci. Přes 61 % všech dotazovaných pedagogů by se přiklábělo k jinému řešení. Mezi uváděnými způsoby se nej-

častěji objevovalo rozmlouvání, otevřená komunikace, asertivní vedení, víc úkolů, aktivizace, vybití energie prostřednictvím emocionální katarze. Prof. Höschl v rámci jiných způsobů trestání zmiňuje: „ Je potřeba nechat žáka po škole, uložit mu cosi jako veřejně prospěšné práce. Uklidit školu, vynést koše nebo něco podobného. Něco inteligentního, co by zároveň děti přivedlo k tomu, jak život doopravdy vypadá a co se od nich, až budou velké, bude očekávat.“ Důležité je, aby nápravou bylo míněno rozvíjení vnitřního svědomí a autoregulace žákova dalšího chování.

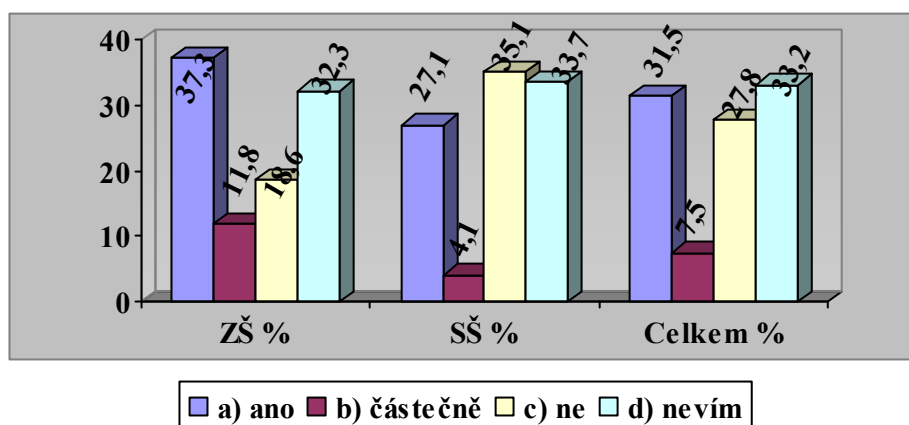
Otázka č. 10

Pomůže podle Vás škole řešit problémové chování „Smlouva s rodiči o chování dítěte“?

Tabulka 10

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) ano	22	37,3	20	27,1	42	31,5
b) částečně	7	11,8	3	4,1	10	7,5
c) ne	11	18,6	26	35,1	37	27,8
d) nevím	19	32,3	25	33,7	44	33,2
Σ Suma	59		74		133	

Graf 10 Názory pedagogů na řešení problémů ve škole „Smlouvou s rodiči“ (%)



Smlouva s rodiči je nový projekt, který v současné době ministerstvo školství pilotuje na 25 školách. Je ale pravda, že mediální podpora a oficiální formulář smlouvy s logem ministerstva zvyšuje autoritu smlouvy i ochotu rodičů domluvené dodržovat. Za výrazné pozitivum řešení smlouvami lze považovat metodický pokyn ministerstva, aby učitelé při první třídní schůzce rodiče upozornili na „nový“ způsob komunikace a s dětmi domlouvali pravidla chování ve škole. Naopak slabinou je, že pokud rodiče smlouvu odmítnou podepsat, nebo se podle ní neřídí, smlouvy nenabízejí řediteli žádnou možnost, jak domluvené vymáhat.

Z grafu je vidět, že smlouvy by byly pro 31,5 % dotazovaných jistým novým krůčkem k řešení problémů, samozřejmě za spolupráce rodiny. Jen o něco větší procento tj. 33,2 % si neumí představit fungování tohoto nově nasazeného projektu.

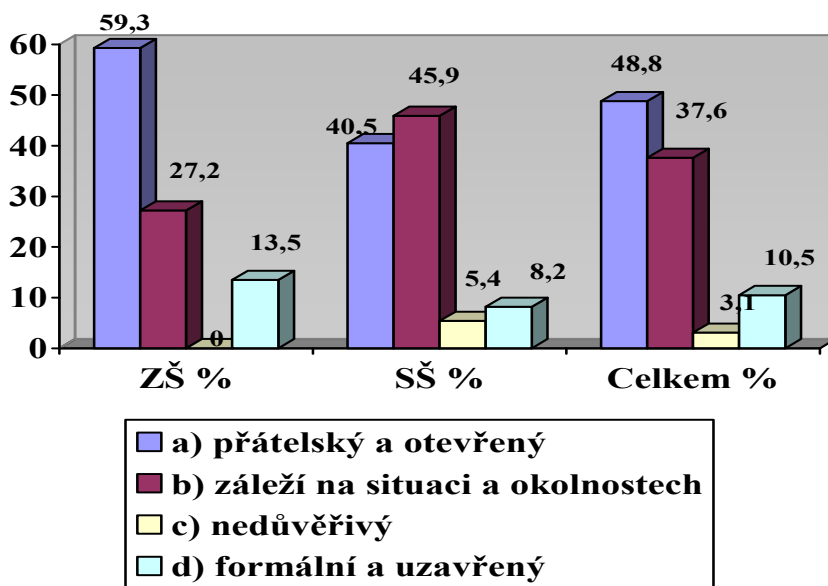
Otázka č. 11

Jaký je váš vztah k dětem a mládeži, se kterými pracujete?

Tabulka 11

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) přátelský a otevřený	35	59,3	30	40,5	65	48,8
b) záleží na situaci a okolnostech	16	27,2	34	45,9	50	37,6
c) nedůvěřivý	0	0	4	5,4	4	3,1
d) formální a uzavřený	8	13,5	6	8,2	14	10,5
Σ Suma	59		74		133	

Graf 11 Vztah pedagogů k dětem a mládeži (%)



Na vztahu dětí a učitelů je důležitá vzájemná důvěra, je rozhodně nutné, aby pedagog byl nejen dobrým odborníkem na vyučovaný předmět, ale aby také dokázal vytvořit dětem bezpečné prostředí, kdy se na pedagoga mohou obrátit s plnou důvěrou. Pokud je tento vztah takto nastaven, je možné to poznat ze zpětné vazby průběhu vyučovacích hodin a celkové výuky. Skoro 50 % dotazovaných pedagogů je takovému vztahu k dětem a mládeži nakloněno, což znamená velmi důležitý bod k připravenosti řešit problémy v socializačním procesu působení.

Mnozí pedagogové si více uvědomují, že podstatou komunikace zůstává tolik vyzdvihovaná asertivita, úspěšné společenské sebeprosazování, ale taky rozvoj pocitu sounáležitosti, soudržnosti a schopnosti snášet nepříznivé životní situace (Jedlička, 2011).

Jenom nepatrné 3 % všech dotazovaných má uzavřený a nepřístupný vztah k dětem, a tento přístup může v jejich práci znamenat úpadek socializačního působení na děti. Nelze se proto tímto vztahem vyhnout setkáváním se žakovým stresem či frustrací.

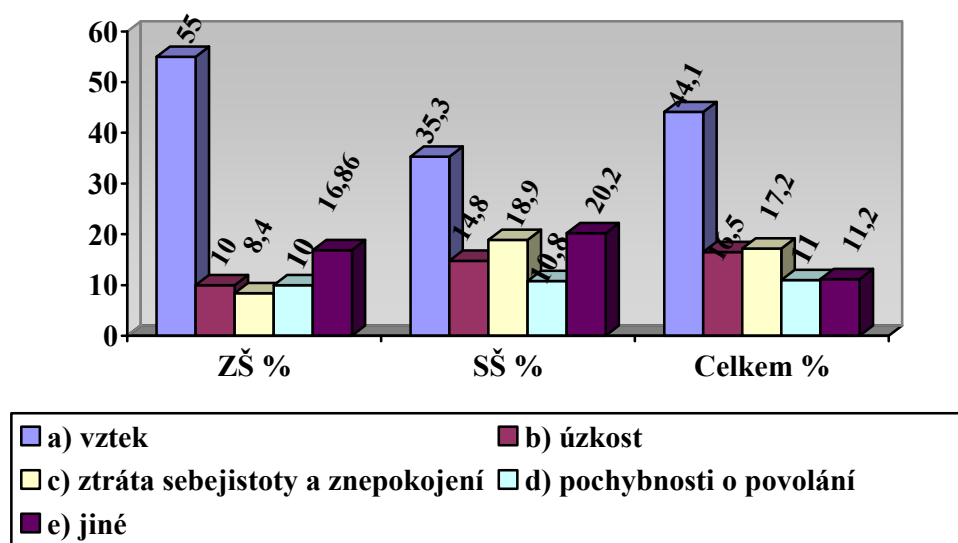
Otázka č. 12

Jaké jsou nejčastější Vaše okamžité reakce na žákovo negativní chování spojené s agresivitou?

Tabulka 12

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) vztek	33	55	26	35,3	59	44,1
b) úzkost	6	10	11	14,8	22	16,5
c) ztráta sebejistoty a znepokojení	5	8,4	14	18,9	23	17,2
d) pochybnosti o povolání	6	10	8	10,8	15	11
e) jiné	10	16,86	15	20,2	16	11,2
Σ Suma	59		74		133	

Graf 12 Tendence učitelových reakcí na žákovo negativní chování (%)



Důležitým faktorem pozitivního a efektivního pedagogova výchovného působení je jeho rozhodné vystupování spojené s porozuměním a empatií.

Předpokládám, že běžnou reakcí pedagoga je pravděpodobně protest na žákovo chování. Od toho se pak celková situace dále odvíjí. I z výsledného grafu je vidět, že u 44,1 % všech dotazovaných pedagogů, převládá vztek jako nejčastější projev jejich reakcí na žákovo chování. Ondráček (2003) tvrdí, že po tomto pro-

testu, či námitce s požadavkem na skončení, pak následuje učitelova výzva k jinému chování, spojená s domluvou či výhružkami. Pokud žák tuto výzvu nerespektuje, končí veškeré pokusy pedagoga o změnu situace výbuchem zlosti, případně rezignací.

Čáp a Mareš (2007) toto chování pedagoga hodnotí nepříznivě, protože pokud pedagog reaguje na nezralé projevy žáků (na hrubé, agresivní apod.) podobným způsobem, na stejné úrovni a není schopný regulovat své afekty, oslabuje tím možnost efektivně výchovně působit, a proto v tomhle ohledu je nevyhnutná jejich odborná příprava na řešení tohoto typu chování.

Taky nejistota, která u 17,2 % pedagogů převládá, může nepříznivě působit na emoční působení ve výchově. Pokud pedagog není ve svých projevech opravdový, bez masky, bez souznění svých postojů a rolí, žáci nevykazují takovou sebedůvěru, vytrvalost, kreativitu v samostatné práci a respekt vůči učiteli (Ondráček, 2003).

11, 2 % všech pedagogů u varianty odpovědi *d) jiné*, se objevily reakce, které směřují příznivě na působení výchovného procesu. Jednalo se o odpovědi typu, *ráznost a rozhodnost, zachování klidu, snaha porozumět, nalézt spravedlivé řešení, kompromisní stanovení hranic* apod. Tyto reakce znamenají správně zvolenou strategii působení, formou mediace. Ondráček (2003) vyzdvihuje tento postup jako dobrou šanci na to, aby se žáci seznámili i s jinými formami řešení vyhoce-
ných střetů zájmů než jen tu, kterou znají.

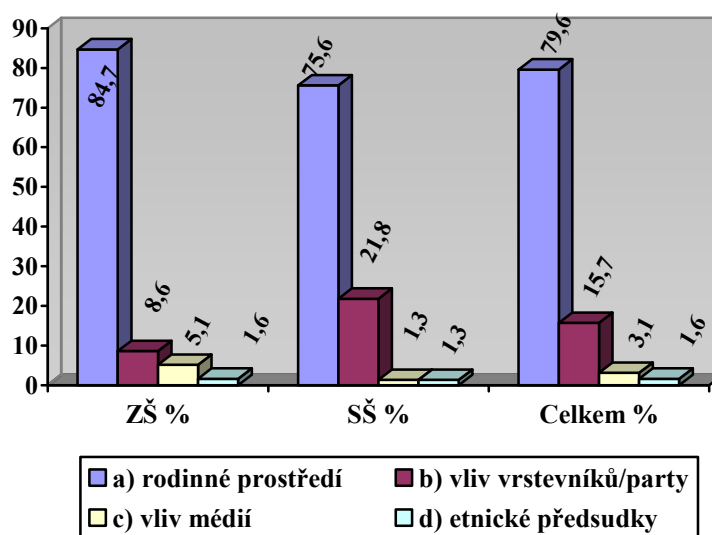
Otázka 13

Co může být podle Vás hlavní příčinou zvýšené agresivity u žáků?

Tabulka 13

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) rodinné prostředí	50	84,7	56	75,6	106	79,6
b) vliv vrstevníků/party	5	8,6	16	21,8	21	15,7
c) vliv médií	3	5,1	1	1,3	4	3,1
d) etnické předsudky	1	1,6	1	1,3	2	1,6
Σ Suma	59		74		133	

Graf 13 Hlavní příčiny agresivního chování ve škole (%)



Téměř 80 % pedagogů si myslí, že za problémy ve škole může rodinné prostředí, protože dítě je ovlivňováno nejvíce svými nejbližšími.

Rodina je právě ta, která formuje jedince v průběhu jeho vývoje a je důležitým zprostředkovatelem budoucích společenských rolí a jedincovy identity (Fisher, Škoda, 2009). To znamená, že formováním podle rodičovského odrazu si děti budují představu o sobě samých a pocit vlastní identity. Pokud jsou komunikace a vztahy v rodině narušené, tyto děti mají problém hovořit o svých potížích a hůř zvládají veškeré životní změny a závažné situace.

15, 7 % všech informantů si myslí, že tyto problémy přináší vliv vrstevníků, který může s sebou přinášet rozšíření některých krajně negativních jevů. Má velký význam v životě dětí a dospívajících v určitém věkovém období a toto působení má pro jedince nezastupitelnou roli. „*Parta či skupina vrstevníků je světem sama pro sebe. Existuje v určité době nejen jako cíl sám o sobě, ale také jako pevnost, z jejíhož bezpečí je možné testovat rezistenci vůči dospělé autoritě. Skupinová identity předchází často hledání individuální identity, která je sumou všech předchozích identifikací.*“ (Kukla, s. 51, 2004)

Jistý vliv na chování dětí a mládeže má vliv médií, potvrzuje to i malá část, tj. 5,1 % všech dotazovaných respondentů. „*Média patří neodmyslitelně k volnému času mládeže*“, tvrdí Kopecký (s. 48, 2007) a jejich negativa rozděluje na 2 oblasti:

- 1) viditelné a zřejmé obsahové vlivy v rámci vysílacích programů (násilí, krutost, sex),
- 2) cílené ovlivňování diváka (vědomá i podprahová reklama).

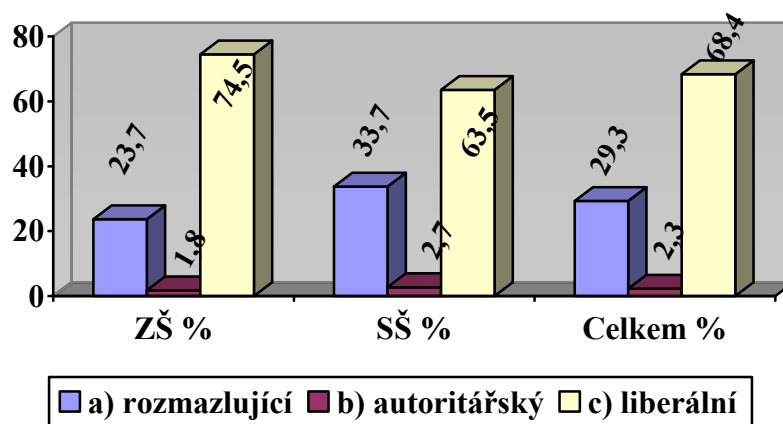
Otázka č. 14

Který výchovný styl rodiny se vám zdá být nejrizikovější pro vznik nežádoucího chování?

Tabulka 14

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) rozmazlující	14	23,7	25	33,7	39	29,3
b) autoritativní	1	1,8	2	2,7	3	2,3
c) liberální	44	74,5	47	63,5	91	68,4
Σ Suma	59		74		133	

Graf 14 Nevhodný výchovný styl v rodině podle pedagogů na chování žáků (%)



Velmi zásadní vliv na chování dítěte má způsob, jakým stylem rodiče uplatňují výchovu v rodině. V otázce jsou styly popsány tak, aby každý vypovídal o jistém riziku na jedincovo chování.

V rozmazlujícím, čili v hyperprotektivním stylu výchovy, se rodiče snaží všechny překážky dítěti odstraňovat, a pak pozdější normální životní situace se pro něj stávají nadměru frustrující. Proto děti, které jsou zvyklé na bezstarostný život, kterým se rodiče snaží dávat vše, po čem touží, jsou ve skutečnosti připravovány o radosti, zadostiučinění z překonávání překážek a o radost ze zaslouženého úspěchu (Poněšický, 2010). Jako nevhodný tento styl výchovy hodnotí 29,3 % všech pedagogů. Hodnotící vychází asi z domněnky, že pokud tyto děti dosáhnou všeho v domácím prostředí, musí to také platit i ve školním prostředí. Hrozí vznik zmiňované instrumentální agrese. To znamená, že se pomocí agrese snaží dosáhnout svého cíle.

Autoritativní vedení v rodinné výchově se vyznačuje přílišnými rozkazy, hrozbami a tresty. Rodiče málo respektují přání a osobní potřeby svých dětí, mají pro ně málo porozumění (Matoušek, Matoušková, 2011). Samozřejmě přiměřené nastavení pravidel a hranic potřebuje každé dítě, obzvláště v současné době, kdy mládež dobu vnímá příliš svobodomyšlně a volnomyšlenkářsky. Na základě toho se domnívám, že proto i nepatrné 2, 3 % pedagogů pojímá tuto výchovu jako nejméně výchovně nevhodnou. Dovolím si ale připomenout, že v ní vznikají rizi-

ka, která už byla zmiňovaná v teoretické části (viz. s. 31). Přísně nastavená pravidla mohou u jedince zastínit empatii a vlastní svědomí, proto potlačovaná agrese s přílišné poslušnosti, může být později ventilována bez pocitu viny (Poněšický, 2010).

Naopak liberální pojetí výchovy je charakteristické kladením velmi nízkých požadavků. Pokud jsou nějaké požadavky stanoveny, rodič je nekontroluje a nevyžaduje jejich důsledné plnění. Je přirozené, že tento styl výchovy pokládá větší polovina tj. 68, 4 % všech dotazovaných za nejrizikovější pro vznik agresivity. Dítě neví, od něj co rodiče očekávají a chtějí, není schopno se rozhodovat, protože má otevřené všechny hranice a nezná tu správnou cestu, ke které by mělo směřovat. Postoj rodičů může být vnímán i jako nezáměr.

Styl výchovy není jedinou působící podmínkou na formování osobnosti. I optimální styl výchovy může být narušen jinými nepříznivými vlivy působícími na další formování vývoje jedince.

Otázka č. 15

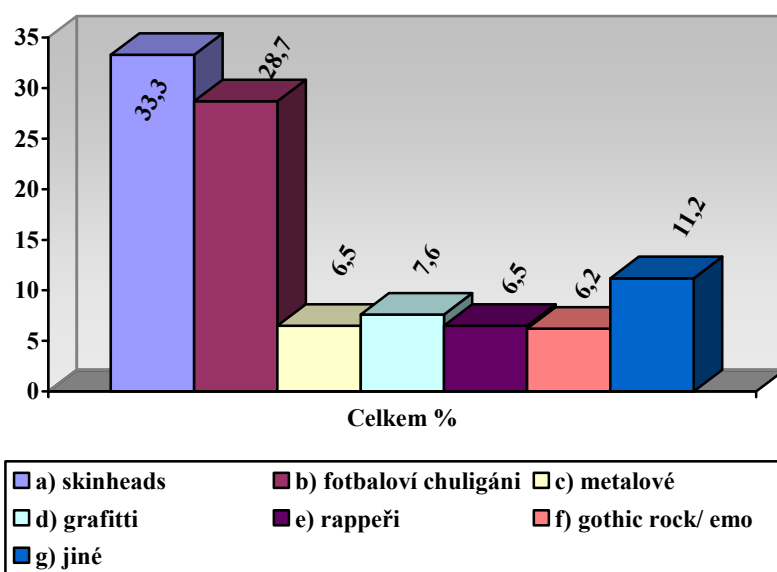
Které subkultury byste označil/a za nejméně vhodné pro dospívající mládež? (možnosti s více odpověďmi)

Tabulka 15

Na otázku odpovídalo 133 respondentů, z toho 59 pedagogů ze ZŠ a 74 ze SŠ.

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) skinheads	48	45,7	39	25,2	87	33,3
b) fotbaloví chuligáni	39	37,3	36	23,1	75	28,7
c) metalové	2	1,9	15	9,6	17	6,5
d) grafitti	3	2,8	17	10,8	20	7,6
e) rappeři	3	2,8	14	8,9	17	6,5
f) gothic rock/ emo	1	0,9	15	9,6	16	6,2
g) jiné	9	8,5	20	12,8	29	11,2
Σ Suma odpovědí	105		156		261	
Σ Suma respondentů	59		74		133	

Graf 15 Názory pedagogů na nevhodnost působení jednotlivých typů subkultur na chování mládeže (%)



Předpona „sub“ naznačuje, že se jedná o menší, než je většinová společnost. Bude tedy charakteristická jistou odlišností. Smolík (2010) soudí, že je definována i prostředím, ve kterém je tolerováno a provozováno chování, které je majoritní společností považováno za deviantní, nebo které je skutečně deviantní (např. dle zákona), pak bývá většinovou společností odmítána a odsuzována.

Nejnevhodnější pro mládež je pedagogy vnímána subkultura skinheads 33,3 % a fotbaloví chuligáni 28,7%. Subkultury, které jsou odborníky označovány jako subkultury násilí. V těchto skupinách agrese funguje stabilizačně, pokud dítěti chybí v období „chaosu dospívání“ jasná výchovná pravidla a vzory, pak v jejich vnitru nastává sklon k znovunastolení pořádku (pravcový extremismus). Agrese je pak v těchto skupinách jediné pouto, které lidi spojuje, obzvláště pokud je normou ve skupině extrémně smýšlejících mladistvých (Poněšický, 2010).

11, 2 % pedagogů uvedlo jiné subkultury. Bylo zde uváděno romské etnikum, či sociálně ohrožené skupiny dětí. Přikláním se k názoru pedagogů, kteří hodnotí jako rizikovou subkulturu sociálně ohrožené děti, které jsou společensky hendikepované, a přes svůj finanční a sociální handicap se snaží nalézat jiné asociální až antisociální cesty k dosažení svého cíle. Matoušek, Matoušková (2011) ji popisují jako subkulturu extrémní chudoby, vybavující jedince takovou životní

orientací, která bývá odlišná od ostatních společenských tříd a je spojována s delikventním chováním.

Jinak celkově se mládež zaměřuje spíše na život pro daný okamžik, projevuje zájem o krátkodobou módu, určitý druh hudby, atraktivní vzhled a snaží se omezovat jakékoliv zasahování dospělých, prevenci či pedagogizaci (Skalková, 1996 in Smolík, 2010)

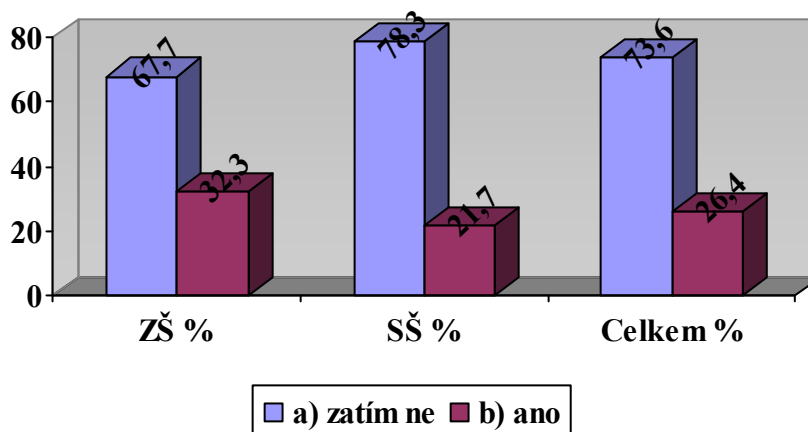
Otázka č. 16

Účastnil/a jste se nějakého kurzu, semináře, přednášky zaměřených na problematiku výchovných problémů? (uveďte název a pořádající instituci)

Tabulka 15

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) zatím ne	40	67,7	58	78,3	98	73,6
b) ano	19	32,3	16	21,7	35	26,4
Σ Suma	59		74		133	

Graf 16 Účast pedagogů na akreditovaném kurzu, semináři na danou problematiku (%)



Pro snižování agresivity je nezbytné být vybaven dostatečnou schopností a natrénovanou dovedností jak správně postupovat při individuálních projevech agresivity u různých osobnostních typů žáků.

Smyslem tohoto orientačního a prohlubovacího vzdělávání je nabídnout podporu při osvojování akceptovatelných forem řešení každodenních sporů a kon-

fliktů u dětí a mládeže, aby se zabránilo budoucímu negativnímu vývoji a sociálnímu odloučení dětí a mladistvých s tendencí k agresivnímu chování (Ondráček, 2003). Vzdělávání se má soustředit na metody vytváření a udržování celkové kázně ve třídě, na psychologické teorie a postupy pro prevenci nekázně a řešení tohoto problémového chování od nepozorností po šikanu a fyzickou agresi proti učitelům (Mareš, Čáp, 2007).

Jenom 26,4 % všech dotazovaných pedagogických pracovníků prošlo vzdělávacím modulem, či seminářem, který by jim pomohl orientovat se v dané problematice. Zbývajících 73,6 % se zatím žádného podobného kurzu či semináře neúčastnilo.

Pokud má být škola bezpečným místem, a místem dalšího rozvoje žáků, musí se na preventivním programu podílet všichni pedagogové, nejenom metodici prevence případně výchovní poradci. Získané dovednosti by pak měli dále předávat ve výuce i svým žákům a učit je názornému a klidnému řešení vzniklých problémových situací.

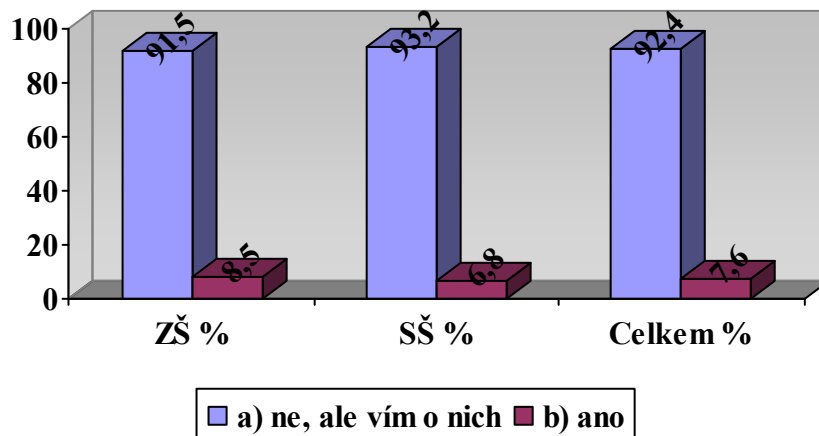
Otázka č. 17

Znáte legislativní dokumenty MŠMT ČR zabývající se problematikou nežádoucího chování? Napište.

Tabulka 17

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) zatím ne	54	91,5	69	93,2	123	92,4
b) ano	5	8,5	5	6,8	10	7,6
Σ Suma	59		74		133	

Graf 17 Znalost základních školních dokumentů pro oblast kriminality a šikany dětí a mládeže



92,4 % všech dotazovaných bere na vědomí, že jakési základní školní legislativní dokumenty pro oblast kriminality a šikany u dětí a mládeže existují, ale nemají o nich žádný přehled, jsou věci pro studium školního metodika prevence. Znalost těchto základních školních dokumentů je pro většinu z nich tabu, o které se dále nezajímají. Důležité informaci jim sděluje metodik prevence.

Zpravidla se jedná o tyto pro pedagogy nejzákladnější školní dokumenty zaměřené pro oblast kriminality a šikany dětí a mládeže:

- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č.j. 14514/2000-51.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20006/2007-51.
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školních zařízení, č.j. 28275/2000-22.
- Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j. 14423/99-22.

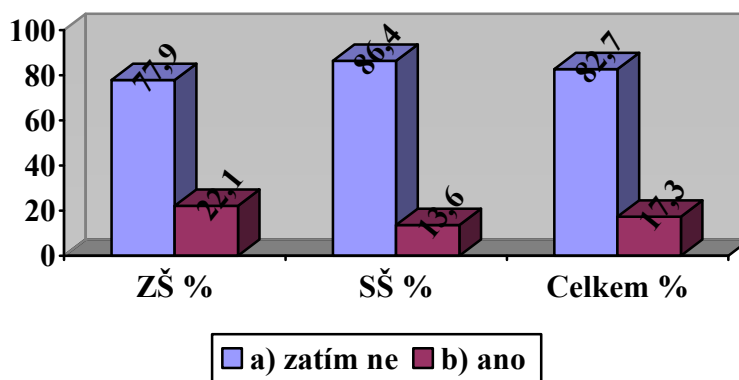
Otázka č. 18

Četl/a jste nějakou odbornou literaturu zaměřenou na problémové chování, agresivitu a nekázeň?

Tabulka 18

Odpověď	ZŠ	ZŠ %	SŠ	SŠ %	Celkem	Celkem %
a) zatím ne	46	77,9	64	86,4	110	82,7
b) ano	13	22,1	10	13,6	23	17,3
Σ Suma	59		74		133	

Graf 18 Znalost odborné literatury na danou problematiku (%)



O individuální zainteresovanosti pedagogů k této problematice vykazuje i znalost odborné literatury na dané nebo příbuzné téma. Jen 17,3 % všech dotazovaných pedagogů uvedla prostudování odborné literatury ve vlastním zájmu. Nejčastěji uváděným autorem byl Michal Kolář - *Bolest šikanování*, 2002. Další uváděná literatura:

Václav Holeček, *Agresivita a šikana mezi dětmi*, 1997

Helmut Erb *Násilí ve škole – Jak mu čelit*, 2000

Jaroslav Šturma – *Šikanování a šikanování jako pedagogický problém*, 2001

Pavel Říčan, Pavlína Janošová – *Jak na šikanu*, 2010

Sborník příspěvků 2004 – *Školní šikanování*.

7.5 Vyhodnocení hypotéz

Pro vyhodnocování hlavní hypotézy a pracovních hypotéz používám test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Z výsledků z dotazníkového šetření ověřuji, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy tj. rozdílnou připravenost pedagogů ZŠ a SŠ na řešení zvýšené agresivity ve školním prostředí.

Pracovní hypotéza 1

„ Existuje rozdíl ve znalostech správného postupu při výskytu šikany mezi pedagogy na ZŠ a SŠ.“

Nejdříve formuluji nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech správného postupu při výskytu šikany není rozdíl.

H_A : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ je rozdíl ve znalostech správného postupu při výskytu šikany.

Testování významnosti provádím na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Kontingenční tabulka:

Správnost postupu při řešení šikany dle škol

(pozorované četnosti a v závorce očekávané četnosti)

	ZŠ	SŠ	Σ
správný	11 (8)	8 (11)	19
částečně správný	17 (13)	13 (17)	30
nesprávný	11(10)	11 (12)	22
neví	20 (27,5)	42 (34,5)	62
Σ	59	74	133

Pro každé pole kontingenční tabulky dále vypočítám hodnotu $\frac{(P - O)^2}{O}$.

Pro pole tabulky s četnostmi 11(8) vychází hodnota $\frac{(11-8)^2}{8} = 1,125$, pro pole

s četnostmi 17 (13) vychází hodnota $\frac{(17-13)^2}{13} = 1,230$, pro pole 11(10) vychází

hodnota $\frac{(11-10)^2}{10} = 0,100$ atd. Testové kritérium χ^2 vypočítám jako součet vypočítaných hodnot

$\frac{(P - O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 1,125 + 1,230 + 0,100 + 2,45 + 0,118 + 0,941 + 0,083 + 1,630 = 7,677$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Po posouzení vypočítané hodnoty χ^2 je nepotřeba dále určit počet stupňů volnosti vypočítaného testového kritéria. Pro tabulku o r řádcích a s sloupcích, určím počet stupňů volnosti podle vztahu

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

kde r představuje počet řádků v kontingenční tabulce a s počet sloupců v kontingenční tabulce. V tomto příkladě vychází pro tabulku o čtyřech řádcích a dvou sloupcích

$$f = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,005 jsem našla ve statistických tabulkách (Chráška, s. 190, 2006) kritickou hodnotu testovaného kritéria $\chi^2_{0,005}(3) = 7,815$. Pokud srovnám vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťuji, že vypočítaná hodnota je o něco málo menší než kritická hodnota, a proto ve znalostech správného postupu při řešení šikany mezi pedagogy ZŠ a SŠ nebyl prokázán statisticky významný rozdíl.

Pokud by byla vypočítaná hodnota větší nebo stejná než kritická hodnota, mohla bych přijmout alternativní hypotézu.

Pracovní hypotéza 2

„Existuje rozdíel mezi pedagogy ZŠ a SŠ v tendencích na okamžité reakce na žákovo negativní chování.“

Formuluji nulovou a alternativní hypotézy:

H_0 : Mezi reakcemi na žákovo negativní chování mezi pedagogy ze ZŠ a SŠ není rozdíl.

H_A : Mezi reakcemi na žákovo negativní chování mezi pedagogy na ZŠ a SŠ je významný rozdíl.

Testování významnosti provádím na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Kontingenční tabulka

Tendence učitelových reakcí na žákovo negativní chování

	ZŠ	SŠ	Σ
vzteky	33 (26)	26 (33)	59
úzkost	6 (8)	11 (10)	18
ztráta sebejistoty	5 (8)	14 (11)	19
pochybnosti o povolání	5 (6)	8 (7)	13
jiné	10 (6)	15 (14)	24
Σ	59	74	133

Výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 1,884 + 0,500 + 1,125 + 0,166 + 0,090 + 1,484 + 0,421 + 0,818 + 0,1428 + 0,071 = 6,702.$$

Výpočet stupňů volnosti:

$$f = (5 - 1) \cdot (2 - 1) = 4$$

$$\chi^2_{0,005}(4) = 9,488$$

Vypočítaná hodnota je menší než kritická hodnota, proto musím přijmout nulovou hypotézu. Mezi okamžitými reakcemi na žákovo negativní chování mezi pedagogy ZŠ a SŠ není statisticky významný rozdíl.

Pracovní hypotéza 3

„Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ v účasti na kurzech a seminářích zaměřených na problematiku agresivity a s ní související témata.“

Formuluji nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ není rozdíl v účasti na kurzech a seminářích zaměřených na problematiku agresivity a jiného negativního chování.

H_A : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ je rozdíl v účasti na kurzech a seminářích na danou problematiku.

Testování významnosti provádím na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Kontingenční tabulka:

Účast pedagogů na kurzech a seminářích v dané problematice

(pozorované četnosti a v závorce očekávané četnosti)

	ZŠ	SŠ	Σ
zatím ne	40 (43,5)	58 (54,5)	98
ano	19 (15,5)	16 (19,5)	35
Σ	59	74	133

Výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0,281 + 0,790 + 0,224 + 0,628 = 1,923$$

Výpočet stupňů volnosti:

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je $\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$ a vypočítaná hodnota $\chi^2 = 1,923$ je menší než hodnota kritická, proto přijímám nulovou hypotézu, mezi pedagogy ZŠ a SŠ není statisticky významný rozdíl.

Pracovní hypotéza 4

„Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech základních školních dokumentů pro oblast kriminality a šikany, případně jiného negativního chování.“

Formuluji nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ není rozdíl ve znalostech školních dokumentů pro oblast kriminalit a šikany.

H_A : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ je rozdíl ve znalostech školních dokumentů pro oblast kriminalit a šikany:

Testování významnosti provádím na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Kontingenční tabulka:

Znalost školních dokumentů týkajících se dané problematiky

(pozorované četnosti a v závorce očekávané četnosti)

	ZŠ	SŠ	Σ
zatím ne	54 (55)	69 (68)	123
ano	5 (4)	5 (6)	10
Σ	59	74	133

Výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0,018 + 0,250 + 0,015 + 0,180 = 0,463$$

Výpočet stupňů volnosti:

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je $\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$ a vypočítaná hodnota $\chi^2 = 0,463$ je menší než hodnota kritická, proto přijímám nulovou hypotézu, mezi pedagogy ZŠ a SŠ není statisticky významný rozdíl.

Pracovní hypotéza 5

„Existuje rozdíl mezi pedagogy ZŠ a SŠ ve znalostech odborné literatury zaměřených na agresivitu a jiné problémové chování dětí a mládeže.“

Formuluji nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ není rozdíl ve znalostech odborné literatury týkající se agresivity a problémového chování žáků.

H_A : Mezi pedagogy ZŠ a SŠ je rozdíl ve znalostech odborné literatury týkající se agresivity a problémového chování žáků.

Testování významnosti provádím na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Kontingenční tabulka:

Znalost odborné literatury na dané příp. související téma

(pozorované četnosti a v závorce očekávané četnosti)

	ZŠ	SŠ	Σ
zatím ne	46 (49)	64 (61)	110
ano	13 (10)	10 (13)	23
Σ	59	74	133

Výpočet testového kritéria χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0,183 + 0,900 + 0,147 + 0,692 = 1,922$$

Výpočet stupňů volnosti:

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je $\chi^2_{0,005}(1) = 3,841$ a vypočítaná hodnota $\chi^2 = 0,463$ je menší než hodnota kritická, proto přijímám nulovou hypotézu, mezi pedagogy ZŠ a SŠ není statisticky významný rozdíl.

H: „Existuje rozdíl v odborné připravenosti pedagogických pracovníků na ZŠ a SŠ ve Zlínském regionu k řešení problematiky agresivity a s ní souvisejícího nežádoucího chování.“

Hypotéza se nepotvrdila.

Závěr: Jsem si vědoma toho, že samostatným absolvováním kurzu, či semináře, pedagog nemůže vyřešit problematiku agresivity a nevhodného chování, je to otázka jeho osobnostního postoje, vztahu ke své práci a celkového přístupu k ní. Zarážející ale je, že téměř 47 % všech dotazovaných pedagogů by nevědělo, jak postupovat při podezření na výskyt šikany a 16,5 % všech dotázaných pedagogů by řešilo problém nesprávným způsobem.

Dokonce i pedagogova kontrola svých okamžitých reakcí na žákovo negativní chování zlyhává, protože ve většině případů tj. u 44,1 % všech zkoumaných pedagogů tendence k reakcím směřují ke vzteku. Proto se domnívám, že chybějící odborná příprava a doplnění znalostí by mělo vést k lepšímu směřování a obohacování o nové strategie chování, vedoucí k rozvoji sociálních kompetencí a budování autonomie pedagogova chování.

ZÁVĚR

Agresivita je chování, které se vymyká jistému rámci běžné normy a bývá sociálním okolím vnímáno jako rušivé. Důvodem je, že veškeré vztahy a vzájemné působení u takového chování probíhá odlišně, než je to běžné. V jiskřivé situaci mnohdy není lehké vzepřít se nutkání k prosazování svých vlastních cílů a následně nastává boj, boj o moc.

V práci se zabývám agresivitou a jejími hlavními vlivy, které způsobují toto neadekvátní chování ve školním prostředí. V jednotlivých kapitolách rozebírám vliv rodinného a školního prostředí a následně působení vlivů sociálního prostředí. Jedna kapitola je věnována možnostem řešení agresivity i doma, ale hlavně ve školním prostředí. Závěr teoretické části pojednává o přípravě pedagogických pracovníků řešit tuto problematiku v a možnostech dalšího vzdělávání.

Empirická část poukazuje na reálnou situaci připravenosti pedagogických pracovníků řešit zvýšenou agresivitu ve školním prostředí. I když v připravenosti pedagogů ZŠ a SŠ nebyl potvrzen žádný významný rozdíl, je nezbytné zmínit, že školy ve Zlínském regionu postrádají skutečnou odbornou připravenost pedagogických pracovníků v dané problematice. Až 74 % zkoumaných pedagogů se zatím neúčastnilo žádného informačního kurzu, či semináře zaměřeného na problematiku agresivity, či jiných výchovných problémů. To by mělo být pro školství v daném regionu alarmující.

Práce pedagoga je závislá na jeho výchovném působení, ve kterém velkou roli zastává komunikace a kontakty s druhými. Komunikaci přikládám nezastupitelnou roli v životě každého člověka, a to hlavně i při řešení konfliktních situací. Pokud je agresivita chápána jako forma komunikace, musí v ní být ukryta touha jedince po kontaktu. Pokud je tato touha odhalena, je potřeba, aby v sobě pedagog našel vnitřní potenciál pomoci a pokusil se odhalit motivy jedincova chování i jeho obavy. To předpokládá určitou změnu přístupu, zaujatého postoje mezi agresivně jednajícím a pedagogem. Proto je při zvládnutí konfliktních situací důležité nacvičovat žádoucí komunikaci a umět jí uplatňovat v praxi. Naučit se zacházet s vlastní zlostnou agresí s určitou kontrolou. To znamená, nalézat určitou rov-

nováhu mezi zdvořilostí a otevřeností, která otevírá šanci vztahům a porozumění, a na základě toho pěstovat vlastní odpovědnost.

Jednou z možností aktivního výchovného působení pedagoga je právě proces takové komunikace s žáky, který se zakládá na osobnostním přístupu k nim a se sebejistotou v komunikaci. Model komunikace, který podstatně ovlivňuje žákovo prožívání, zkušenosti, jeho celkové sebepojetí, dokonce i pojetí okolního světa. Ondráček (2003) tento styl komunikace nazývá „*podporující komunikaci*“, protože se může účelně spolupodílet na vzniku pozitivního sebehodnocení žáka a jeho autentických forem chování.

SEZNAM ZKRATEK:

DVPPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESF – Evropský sociální fond

KPPP – Krajská pedagogicko psychologická poradna

MIŠ – Minimalizace šikany

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

o.p.s. – obecně prospěšná společnost

o.s. – občanské sdružení

PPP – Pedagogicko psychologická poradna

SOŠ – střední odborná škola

SŠ – střední škola

ZŠ – základní škola

POUŽITÁ LITERATURA

1. ALLPORT, Gordon W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004, 576 s. ISBN 80-7260-125-3.
2. BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní: Aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2008. ISBN 80-86642-14-3.
3. BOTLÍK, Oldřich. *Vzdělání a svoboda volby: sborník z konference Praha 1993*. Praha: Občanský institut, 1995, 65 - 75. DOI: 80-901659-1-5.
4. BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLONOVÁ. *Šikana ve škole, na ulici, doma Jak bránit své dítě: Praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovavatele*. Praha: Albatros, 2006, 71 s. ISBN 80-00-01552-8.
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
6. ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
7. EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jihočany: H&H nakladatelství, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
8. FALTIN, Michal. *Delikvencia dětí a mladistvých*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1972, 114 s. ISBN 67-127-72.
9. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2010, 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
10. FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Lidové noviny, 1997, 520 s. ISBN 80-7106-232-4.
11. GALBAVÝ, Ludovít. *Vplyv rodiny na páchanie trestnej činnosti rizikovou mládežou*. In: *Riziková mládež v súčasnej spoločnosti. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí konané pod záštitou PHARE 2003 RLZ – opatření 2.1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 94 - 103. ISBN: 80-7041-044-2.
12. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd. Olomouc: Ha-

- nex, 2003, 192 s. ISBN 80-85783-24- X.
13. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
 14. HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-283-6.
 15. HÖSCHL, Cyril, Jan LIBIGER a Jaromír ŠVESTKA. *Psychiatrie*. Praha: Tigis, 2002, 895 s. ISBN 80-900130-1-5.
 16. CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: UP PDF, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
 17. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky: z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
 18. KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994, 129 s. ISBN 80-85866-05-6.
 19. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005, 255 s. ISBN 80-7367-014-3.
 20. KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 128 s. ISBN 80-7178-123-1.
 21. KOMÁRIK, Emil. *Pedagogika emocionálně a sociálně narušených*. Praha: UK, 1999, 191 s. ISBN 80-223-1394-7.
 22. KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-78-0.
 23. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpora deprivantů: Nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přep. vyd. Praha: Galén, 2006, 321 s. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.
 24. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Základy stupidologie: Život s deprivanty II*. Praha: Galén, 2002, 490 s. Makropulos. ISBN 80-7262-078-9.
 25. KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: Funkční systémy, normy a poruchy*. Praha: Portál, 2000, 360 s. ISBN 80-7178-379-X.
 26. KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování: V dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008, 176 s. ISBN 978-80-247-2333-4.
 27. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada, 2004,

- 156 s. ISBN 80-247-0818-3.
28. KUKLA, Lubomír. Děti, mládež a kriminalita. In: *Dítě v krizi: Sborník vybraných příspěvků z pěti ročníků mezinárodních seminářů*. Praha: Kalokagathie, 2004, 50 - 56. ISBN 80-903439-0-2. DOI: 80-903439-0-2.
 29. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005, 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
 30. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATEJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 3. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1974, 400 s. ISBN 08-049-74.
 31. LOVAŠ, Ladislav. Agrese. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2008, 267 - 283. DOI: 978-80-247-1428-8.
 32. MAKARENKO, Anton Semjonovič. *O výchově dětí v rodině*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1947, 108 s.
 33. MALÁ, Eva. *Dítě a stres*. Praha 4: Tigis, 2007, 143 s. ISBN 978-80-903750-1-7.
 34. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
 35. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 112 s. ISBN 978-80-7367-272-0.
 36. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence a kriminality mládeže*. Vyd. 3. aktualizované. Praha: Portál, 2011, 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
 37. MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: PdF MU, 2009, 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.
 38. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
 39. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
 40. NOVÁK, Tomáš a Věra CAPONI. *Asertivně do života*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2004, 176 s. ISBN 978-80-247-0989-5.
 41. ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

42. PETRUSEK, Milan. *Dějiny sociologie*. Praha: Grada, 2011, 236 s. ISBN 978-80-247-3234-3.
43. PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci: V životě i v procesu psychoterapie*. 2. dopl. vyd. Praha: Triton, 2010, 172 s. ISBN 978-80-7387-378-3.
44. PROVAZNÍKOVÁ, Hana. Spokojenost českých dětí se školou. In: *Fórum ke zdraví: příručka pro učitele soubor vybraných příspěvků ze semináře Fórum ke zdraví VII*. Praha: MŠMT ve spolupráci s VÚP v Praze a Kalogathie, s.r.o., 2004, 36 - 40. DOI: 80-903439-3-7.
45. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
46. RANSCHBURG, Jenö. *Strach, hněv, agresivita*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982, 146 s. ISBN 67-313-82.
47. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přep. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011, 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
48. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
49. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 96 s. ISBN 80-7178-049-9.
50. SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. UP Olomouc: Larousse-Bordas, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
51. SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: Uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010, 288 s. ISBN 978-80-247-2907-7.
52. STUHLÍKOVÁ, Iva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ, Yvona MAZEHOVÁ a Jana KOUŘILOVÁ. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
53. SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo - mýty a realita*. Praha: Triton, 2007, 168 s. ISBN 978-80-7254-926-9.
54. ŠTECH, Stanislav. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*. 1997(č. 6), 487-502. DOI: 1804-6436. Dostupné z: <http://www.medvik.cz/bmc/view.do?gid=414183>
55. ŠTŮROVÁ, Jana. „Úvahy nad pojmem agresia“. In: LABÁTH, Vladimír.

- Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 23 - 41. DOI: 80-85850-66-4.
56. ŠTÚROVÁ, Jana. Práca s agresívními jedincami. In: LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 110 - 118. DOI: 80-85850-66-4.
57. ŠUBRT, Milan. *Řešení příkladů z problematiky trestní odpovědnosti a ochrany mládeže.* Praha: Policejní akademie České republiky v Praze, 2009, 122 s. ISBN 978-80-7251-305-5.
58. TOMÁŠEK, Jan. *Úvod do kriminologie: Jak studovat zločin.* Praha: Grada, 2010, 216 s. ISBN 978-80-247-2982-4.
59. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka.* Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
60. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
61. VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2.* Praha: Grada, 2008, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
62. WEISS, Peter. Charakteristika sexuálních deviací. In: CHMELÍK, Jan. *Mravnost, pornografie a mravnostní kriminalita.* Praha: Portál, 2003, 133 - 192.

Elektronické zdroje:

1. BANDURA, Albert, ROSS Dorothea a ROSS Sheila A.. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. In: *Classics in the History of Psychology* [online]. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961 [cit. 2011-09-13]. Dostupné z: <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm#f2>
2. Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: www.msmt.cz. 24.9.2004, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>
3. Dobeš rozjede se svým týmem akci smlouva s rodiči. Zatím jen pilotní fázi. *ParlamentníListy.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-12-12]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/skolstvi/Dobes-rozjede-se-svym>

tymem-akci-smlouva-s-rodici-Zatim-jen-pilotni-fazi-193250

4. FLYNN, Clifton P. Why Family Professionals Can No Longer Ignore Violence Toward Animals. In: *Family Relations: Interdisciplinary Journal of applied family studies* [online]. Volume 49, Issue 1. USA: ISI Journal Citation Reports © Ranking: 2010: 7/36 (Social Work); 17/39 (Family Studies), 2004 [cit. 2011-08-05]. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2000.00087.x. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/fare.2000.49.issue-1/issuetoc>
5. GILLERNOVÁ, Ilona . Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí. *Metodický portál: články* [online]. 2010 [cit. 2012-01-02]. DOI: 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9891/socialni-dovednosti-ucitele-a-moznosti-rozvijeni-socialnich-dovednosti-ve-skolnim-prostredi.html>
6. Jak si poradit se školní agresí. STRAKOVÁ, Jana. *Moderní vyučování.cz: portál na podporu rozvoje vzdělání a školství* [online]. 2010 [cit. 2011-12-20]. Dostupné z: <http://modernivyucovani.cz/temata/projekty-proskoly/29-01062007.html>
7. Ministr Dobeš: Smlouvy s rodiči pomáhají rodině i škole. *MŠMT* [online]. 2011 [cit. 2011-12-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/provinare/ministr-dobes-smlouvy-s-rodici-pomahaji-detem-rodicum-i>
8. *Nidv.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-12-07]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/>
9. Nový projekt má pomoci zvládnout rozmáhající se rizikové chování žáků. SEDLÁČKOVÁ, Veronika a Jan PIROCH. *Rozhlas.cz: Zprávy* [online]. 2010 [cit. 2011-12-20]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/zpravy/spolecnost/zprava/717139>
10. Psychiatr Höschl: Do škol se musí vrátit tresty : Zprávy. *IDnes.cz* [online]. 2007 [cit. 2012-01-02]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/psychiatr-hoschl-do-skol-se-musi-vratit-tresty-frf-/domaci.aspx?c=A070502_083628_domaci_adb
11. Současné projekty. *Cepros: Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví* [online]. 2010 [cit. 2011-12-29]. Dostupné z: <http://www.cepros.cz/o-ceprosu/soucasne-projekty.html>

12. Statistická ročenka Zlínského kraje. *Český statistický úřad: Krajská správa ČSÚ ve Zlíně* [online]. 2011 [cit. 2011-12-26]. Dostupné z: <http://www.zlin.czso.cz/csu/2010ediciplan.nsf/krajkapitola/721011-10-2010-20>
13. Šikana - projekt Minimalizace šikany. *Minimalizace šikany.cz: Informační portál o šikaně na školách* [online]. 2008 [cit. 2011-11-09]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/>
14. VANDROVCOVÁ, Tereza. Násilné činy páchané na zvířatech v souvislosti dalších patologických jevů. In: VEČERNÍK, K. *Trendy sociálně patologických jevů: Sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie MČSS* [online]. Praha: MČSS, 2008 [cit. 2011-08-05]. Dostupné z: http://humanimal.cz/texty_soubory/nasilne-ciny-pachane-na-zviratech.html
15. Violence. *World Health Organization: Health topics* [online]. 1948, 2012 [cit. 2011-12-26]. Dostupné z: <http://www.who.int/topics/violence/en/>
16. Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. VODÁKOVÁ, Jana. *Zskola.cz: Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje* [online]. 2009 [cit. 2011-12-18]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/skolskazarizeni/29839.aspx>

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1** Příklad 1 Sebepoškozování (str. 14)
- Příloha č. 2** Příklad 2 Utlučená emocionální agrese (str. 18)
- Příloha č. 3** Příklad 3 Šikana pomocí manipulace skupiny (str. 21)
- Příloha č. 4** Příklad 4 Nutná instrumentální agrese (str. 22)
- Příloha č. 5** Příklad 5 Případová studie – patologické sexuální agresivity
(str. 23)
- Příloha č. 6** Příklad 6 Tichá agrese pedagoga (str. 38)
- Příloha č. 7** Dotazník „Celková funkčnost výchovného působení“ (str. 40)
- Příloha č. 8** Dotazník k empirické části

Příloha č. 1

Příklad 1 Sebepoškozování

„Poprvé jsem to udělala na horách, které byly povinné. Celý den mi nic nešlo a spolužáci se mi smáli. Tak jsem večer rozlomila CD a pořezala si ruce. Bylo mi jako nikdy. Přišlo mi, jako bych neměla problém, najednou mi bylo fajn, byla jsem někdo jiný.“ O Veroničině problému ví školní psycholog, jedna učitelka a kamarád. I když on by rád pomohl, nemá šanci. *„Je to dobrý kamarád, všiml si toho. Nenadával mi, nechoval se jako ostatní a nezměnil ke mně svůj postoj. Pořád se ke mně chová stejně. Když to udělám, tak mi na to skoro nic neřekne, jen jestli to za to stojí a jestli s tím nechci přestat,“* svěřuje se dívka, která je ochotná se o ranách bavit pouze s ním, ovšem ne dlouho. *„Řekla jsem mu, ať se nezlobí, že jsem nad tím ani tak neuvažovala. Pak si o tom občas něco řekneme. Prostě mě bere takovou, jaká jsem, a já jsem strašně ráda, že takového člověka znám,“* říká studentka. Dnes je pro ni spouštěč úlevného procesu všechno, co ji vykolejí. *„Stačí, když mi chybí ten pocit a já chci, aby mi bylo tak, jako když to udělám. Je to úžasné a můžu s tím být sama,“* jsou slova Veroniky, která nezvládne „abstinovat“ od bolesti na ruku a břicho déle než dva týdny. *„Je to něco, co mi pomáhá soustředit se při učení. Můžu fungovat, neřeším problémy, mám dobrou náladu a nikdo nepozná, že je něco jinak, než to vypadá.“* (Sebepoškozování.ath [online])

Příloha č. 2

Příklad 2 Utlumená zlobná agrese

„Osmnáctiletý K. G. se vrací v podnapilém stavu z blízké restaurace a u vchodových dveří, kde bydlí, potkává souseda, který mu už dlouho leží v žaludku. Celé jeho dětství jej tento „dědek buzeruje“. Vráti se o několik kroků zpátky a potom nic netušícího muže s rozběhem kopne do hrudníku. Načež poškozený upadl na kamenný chodník, uhodil se hlavou o dlažbu a zůstal ležet. K. G. Jej překročil a šel domů spát. Muž na následky zranění, krvácení do mozku, zemře.“ (Šubrt, 2009 s. 26)

Příloha č. 3

Příklad 3 Šikana pomocí manipulace skupiny

Třídní učitelka vstupuje do třídy a zůstane jako opařená. Vidí podivný chumel dětí v rohu třídy. Všichni křičí a bijí někoho na zemi. Jak uvidí učitelku, pohyb chumlu se zastaví a strne. Oběť, Marek se zdvihá ze země a říká: „ Nic mě nebolí, já vydržím, jsem v pořádku, to je dobrý...“ do toho žáci vykřikují: „On nás provokoval...“ Učitelka se zeptá: „Kdo ho kopal?“ Po dalším naléhavém ptaní kývne hlavou Martina a hlesne: „Já. Ale on nás provokoval, je děsnej. Ale byla to sranda.“ Marek stupuje do rozhovoru a potvrzuje: „Já dělám takovou legraci, jen jsme si hráli, to bylo jenom jako...“

...Karel, kápo, je po celou dobu skrytý, nenápadně diriguje třídu. Sedí v klidu a mírně hledí na učitelku. Prožil fantastický pocit, jak je nad obětí a ostatní ho parádně povzbuzovali. Když přišla učitelka a stála jako solný sloup, v klidu do ní strčil a „ponořil“ se pod hladinu skupiny. Cítil její ochranu, sílu a mlčení. Když si sedl, napsal moták: „Kdo promluví, je synem smrti!“ během chvílky ho četla celá třída. (Kolář, 2001, s. 136)

Příloha č. 4

Příklad 4 Nutná instrumentální agrese

Čtrnáctiletý žák jedné základní školy v Brně, původem Řek, byl dlouhodobě „mírně“ šikanován. Spolužáci na něj běžně volali cikáne, cígo, mígo apod. Když se jednou posměváčkovi postavil, nastoupila na něj přesíla. Neměl šanci. Chytili ho a několikrát udeřili do obličeje. Pak mu mlátili hlavou o zeď. Co měl dělat? K překvapení všech vytáhl vystřelovací nůž a vrazil ho až po střenku do hrudníku nejbližšímu útočníkovi. Ten se skácel k zemi. Nůž zasáhl srdce. Patnáctiletý Miroslav přežil podle lékařů jen zázrakem. (Kolář, 2001, s. 104)

Příloha č. 5

Příklad 5 Případová studie – patologické sexuální agresivity

Šestadvacetiletý muž, obviněný z vraždy, ze série znásilnění a pokusů o znásilnění. V minulosti opakovaně trestán za majetkové trestné činy. Narozen svobodné matce, otce neznal, od 6 do 13 let vyrůstal v dětském domově. Na ZŠ i v učilišti měl problémy s chováním, byl drzý, měl absence, požíval alkohol. Ve výkonu trestu bylo zjištěno sebepoškozování, zneužívání léků. Pohlavní život zahájil ve 14 letech, uvádí několik desítek sexuálních partnerek, často za peníze, poslední rok žil s družkou. Měli časté konflikty, sexuálně si nerozuměli, prý na ni neměl chuť. Zamilován nikdy nebyl. Něhu k ženě nikdy neprojevoval, „máma mě taky nehladila“. Ve vazbě měl polučný sen spojený s bitím neznámé ženy. V 19 letech se vloupal do rodinného domku s úmyslem krást, našel tam 30letou ženu. Zbil ji, dostal na ni vztek, který si neuměl vysvětlit. Z domu poté nic nevezal a odešel. Uvádí, že když poté viděl ženskou, rozbušilo se mu srdce a měl chuť ji uhodit. Jednou mu družka vynadala, utekl do parku, šla tam nějaká žena, on ji doběhl, uhodil do obličeje.

První znásilnění provedl v 23letech., poté co začalo docházet k hádkám s partnerkou. Zhnusila se mu, souložit už s ní nemohl. Odešel s pocitem vzteku večer z domu, viděl na ulici jít asi 25letou ženu. Sledoval ji, na opuštěném místě ji doběhl, ze zadu uchopil za ramena, otočil čelem k sobě, ke krku jí přiložil otevřený kapesní nůž, pohrozil zabitím. Pak ji zatahl za ruku do plechové boudy, přikázal jí, aby se svlékla, poté s ní souložil ze zadu. Měl erekci už od chvíle, kdy ji předtím držel za prsy. Nedošlo však k uspokojení, tak toho zanechal, „byla to asi nějaká děvka, vždyť sama ještě přirážela“, a odešel. Dál chodil po městě, už byla noc, potkal další asi 30letou ženu, beze slova ji uchopil ze zadu za prsy, řekl jí nějakou hrozbu a přiměl ji, aby s ním šla za garáž. Tam ji uhodil pěstí, zasadil jí snad čtyři rány. Krvácela. Pak ji otočil, přinutil kleknout. Svlékl jí kalhoty a kalhotky. Brečela, on s ní souložil. Dalšího útoku se dopustil po třech letech, mezitím byl dva roky ve výkonu trestu za loupež. V inkriminovaný den chodil večer po ulicích, byl v napětí, cítil vztek na ženy. Viděl 19letou dívku vystoupit z autobusu. Sledoval ji až k domu, tam na ni zaútočil. Prožíval hrozný vztek a měl potřebu dívku zbit. Tloukl ji dlaněmi do obličeje, krvácela, brečela, to ho vzrušilo. Zatahl ji do křoví,

přikázal jí, aby se svlékla, pak se i sám obnažil, poručil jí, aby vzala jeho penis do úst a provedla mu felaci. Poté ji uhodil pěstí do hlavy, ona spadla. Pak utekl směrem k domovu, ale napadlo ho vrátit se zpět. Nehybná dívka krvácející z obličeje dosud ležela na místě činu. Nechal ji tam a odešel domů. Večer souložil s družkou. Ta ho pak příští den oznámila na policii, po tom, co našla jeho zakrvácenou košili a slyšela zprávu o nálezu mrtvoly oběti.

Tvrdí, že o sobě ví, že ho odpor partnerky silně sexuálně vzrušuje. Nejlépe se cítí, když ho žena od sebe odhání, tahá se s ním, vzruší ho, když mu odstrkuje ruce. Při koitu preferuje polohu „a tergo“. Při alometrickém vyšetření popisuje situaci, kdy se mu žena oddává, vyvolaly detumescence. Popis násilí vůči neznámé ženě naopak vyvolal tumescenci. Podle závěru sexuologického vyšetření byla u obviněného diagnostikována patologická sexuální agresivita (Chmelík et al., 2003, s. 148 – 149).

Příloha č. 6

Příklad 6 Tichá agrese pedagoga

Při odhalení šikanování dvou nových žáků ve třídě, třídní učitel, zodpověděl na otázku, co si o obětech myslí. „Jsou strašně hloupí, zhoršují mi prospěch třídy, mají průměr 3,22. Rád bych se jich zbavil. Nedivím se, že jim kluci zatápní.“ Přitom v dílenské praxi byli týraní žáci posuzováni jako mírní, hodní a šikovní. (Kolář, 2001, s. 92)

Příloha č. 7

Dotazník

„Celková funkčnost výchovného působení“

1. Pokud některý žák při vyučování vyrušuje,

není pro mě problém toto chování ignorovat a věnovat se dál výuce.

3 2 1 0 1 2 3

okamžitě zareaguji a nenechám mu to v žádném případě projít.

2. Pokud některému žákovi pohrozím, tak vyslovím postihy či tresty,

o kterých vím, že je také mohu uskutečnit.

3 2 1 0 1 2 3

spontánně, aniž bych měl jasno, zda jsem s to je také uskutečnit.

3. Jsem pedagog, který

dokáže žákům jasně a jednoznačně říci, co je dovoleno a co ne.

3 2 1 0 1 2 3

nechá žákům volnost, aby se chovali podle svého uvážení..

4. Když se nějaký žák chová při vyučování nežádoucím způsobem,

o kterých vím, že je také mohu uskutečnit.

3 2 1 0 1 2 3

řeknu mu klidným hlasem, co na jeho chování není žádoucí a co si přeji.

5. Když v mojí třídě vyučuje kolega a já nejsem osobně přítomen,

nemám žádnou představu o tom, jak se žáci při jeho výuce chovají.

3 2 1 0 1 2 3

dovedu si zhruba představit, jak se žáci při jeho výuce chovají.

6. Pokud některý žák začne něco, s čím nesouhlasím resp. co nechci,

okamžitě zakročím a snažím se mu v tom zabránit.

3 2 1 0 1 2 3

příliš si toho nevšímám a zpravidla mu to nechám projít.

7. Když některý žák ruší tak, že už to není k vydržení,

udělám v rozčilení něco, co bych jinak neudělal..

3 2 1 0 1 2 3

zvládnou situaci zpravidla díky tomu, že se dokážu ovládnout..

8. Pokud některému žákovi sdělím rozhodnutí o postihu či trestu,

stane se mi, že ohlášený postih/trest neuskutečním.

3 2 1 0 1 2 3

pak také ohlášený postih/trest důsledně uskutečním.

9. Rušivé a nežádoucí chování žáka,

mi sice vadí, ale ne tolik, abych se kvůli tomu přestal ovládat či ztratil vnitřní stabilitu.

3 2 1 0 1 2 3

mě frustruje tak silně, že žák pozná, jak mě dokáže vyvést z míry.

10. Když je některý žák drzý či sprostý vůči ostatním nebo vůči mě,

nenechám se strhnout k tomu, abych k němu byl/ také sprostý/á.

3 2 1 0 1 2 3

neudržím se a splatím mu stejnou minci, tzn. Že jsem k němu také sprostý/á.

11. Když některému žákovi zakážu, aby něco dělal,

nakonec mu v tom stejně nebráním a nechám ho dělat, co chce.

3 2 1 0 1 2 3

dbám důsledně na to, aby můj zákaz dodržel.

12. Když je žák k ostatním či ke mně zraňující,

tak mu to neoplácím, tzn. že mu neřekám nic zraňujícího.

3 2 1 0 1 2 3

neudržím se a ukážu mu, jaké to je, tzn. že mu také řeknu zraňující věci.

13. Když některý žák protestuje proti tomu, co chci/navrhuji,

netrvám na svém, a raději změním svůj požadavek.

3 2 1 0 1 2 3

nenechám se tím ovlivnit a trvám na svém.

Pracovní list k vyhodnocení

A. Tendence ke shovívavosti

Výrok č.	Body
2
3
6
8
11
13

B. Tendence k afektivitě

Výrok č.	Body
1
4
7
9
10
12

Celkový počet bodů:

Celkový počet bodů:

Koeficient shovívavosti

(body/6):

Koeficient afektivity

(body/6):

C. Celková výchovná funkčnost

Body dosažené v tendenci ke shovívavosti:

Body dosažené v tendenci k afektivitě:

Body dosaženo ve výroku číslo 5:

Celkový počet bodů:

Koeficient výchovné funkčnosti: (body/13):

(Zdroj: Ondráček, 2003, s. 148, 149, 151)

Příloha č. 8

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ (dotazník je určen pro všechny pedagogické pracovníky)

Milí respondenti,

jsem studentkou oboru Pedagogika – sociální práce UP v Olomouci a ráda bych Vás požádala o pomoc s vyplněním dotazníku jako nezbytné součásti zpracování mé diplomové práce. V práci se zabývám vybranými faktory rodinného, školního a sociálního prostředí, které mají vliv na agresivitu. Mým cílem je zjistit Vaši průběžnou odbornou připravenost k řešení nežádoucího chování u žáků. Dále mě zajímají aktuální otázky z pedagogické praxe ohledně agresivity žáků. Prosím Vás o pečlivé, a co nejpravdivější vyplnění všech otázek.

Děkuji za pochopení a spolupráci

Jaroslava Pavlíčková

Pohlaví:

- muž
- žena

Délka praxe:.....

Typ školy:

- ZŠ
- SŠ
- jiné školní zařízení

1. Napište, které projevy v chování pokládáte Vy za neadekvátní, neukázněné spojované s agresivitou.

.....
.....
.....

2. Jak často se ve Vaší práci s projevy takého chování setkáváte?

- a) ne
- b) v malé míře
- c) přiměřeně
- d) v dostatečně velké míře

3. Jak častá je frekvence výskytu těchto projevů?

- a) několikrát za měsíc
(min. 2x)
- b) několikrát za týden
(min. 1x)
- c) skoro denně
- d) několikrát za den
- e) jiné.....

4. Jsou období, kdy zaznamenáváte větší frekventovanost tohoto chování?

- a) nepostřehl/a jsem
- b) více v jarních a letních měsících
- c) více na podzim a v zimních měsících
- d) před prázdninami
- e) po prázdninách

5. Se kterými nežádoucími projevy v chování jste se už setkali u žáků?

- a) fyzická agrese vůči vrstevníkům (bití, kopání, šikana)
- b) verbální agrese vůči vrstevníkům (nadávky, urážky)
- c) fyzická agrese vůči pedagogovi/ vychovávateli
- d) verbální agrese vůči pedagogovi/ vychovávateli
- e) znehodnocování cizích věcí a majetku

6. Myslíte si, že otázka prevence a řešení výskytu problémového chování a agresivity je ve Vaší škole dostatečně zpracována?

- a) ano úplně
- b) jen z určité části
- c) nevím
- d) ne

7. Pokud byste měl/a podezření na výskyt šikany ve Vaší škole /školním zařízení, jak byste s největší pravděpodobností postupoval/a? Popište heslovitě postup.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Myslíte si, že zvládání problémových žáků je součástí kompetence pedagoga?

- a) ano
- b) ne

9. Může být podle Vás udělení fyzického trestu přiměřeným prostředkem řešení žákovy agresivního chování?

- a) ano, vždy
- b) záleží na situaci
- c) ne, jiný trest (uveďte příklad)

.....
.....
.....

10. Pomůže podle Vás pomoci škole řešit problémové chování „Smlouva s rodiči o chování dítěte“?

- a) ano
- b) částečně
- c) ne
- d) nevím

11. Jaký je Váš vztah k dětem a mládeži, se kterými pracujete?

- a) spíše přátelský a otevřený

- b) záleží na situaci a okolnostech
- c) spíše nedůvěřivý
- d) převážně formální a uzavřený
- e) jiný.....

12. Jaké jsou nejčastější Vaše okamžité reakce na žákovo negativní chování?

- a) vztek
- b) úzkost
- c) ztráta sebejistoty a znepokojení
- d) pochybnosti o povolání
- e) jiné.....

13. Co může být podle Vás hlavní příčinou zvýšené agresivity u žáků?

- a) rodinné prostředí a výchovný styl rodičů
- b) vliv vrstevníků/party
- c) vliv médií
- d) etnické předsudky

14. Který výchovný styl rodiny se Vám zdá být nejrizikovější pro vznik nežádoucího chování?

- a) rozmazlující
- b) autoritativní
- c) liberální

15. Které subkultury mládeže byste označil/a za nejméně vhodné pro dospívající mládež?

- a) skinheads
- b) fotbaloví chuligáni
- c) metalové
- d) grafitti
- e) rappeři

f) gothic rock/emo

g) jiné.....

16. Účastnil/a jste se nějakého kurzu, semináře, přednášky zaměřených na problematiku výchovných problémů /nekázeň, agresivita, šikana, sociálněpatologické jevy/ či řešení konfliktních situací? (uved'te název a pořádající instituci)

a) zatím ne

b) ano

17. Znáte legislativní dokumenty MŠMT ČR zabývající se problematikou nežádoucího chování? Napište které.

a) zatím ne

b)ano.....

.....

.....

18. Četl/a jste nějakou odbornou literaturu zaměřenou na problémové chování, agresivitu a nekázeň?

a) zatím ne

b) ano (uved'te pramen)

.....

.....

.....

