

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Učitelství matematiky a učitelství technické a informační výchovy

Míra agresivity u žáků základních škol

Degree of aggression of elementary students

Olomouc 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.

Vypracovala:

Ing. Bc. Kristýna Stávková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 26. března 2020

Kristýna Stávková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce, Doc. PhDr. Josefovi Konečnému, CSc., který bedlivě dohlížel na mé počínání, za odborné vedení práce, cenné rady a věcné připomínky. Dále děkuji všem respondentům za ochotu, vstřícnost a spolupráci při

zpracování empirické části mé práce. V neposlední řadě patří poděkování i mojí rodině, která se mnou prožívala celé studium a byla mi po celou dobu oporou.

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Vymezení pojmu agrese a agresivita.....	9
1.1 Agrese.....	9
1.2 Agresivita.....	9
2. Psychodynamika agrese	10
2.1 Agrese a problematika osobnostních hranic.....	10
2.2 Agrese získaná v důsledku frustrací	12
2.2.1 Hypotéza úzkost.....	13
2.2.1 Hypotéza obrany či preventivní agrese.....	13
2.2.3 Hypotéza agrese coby forma komunikace	14
2.3 Narcismus, agrese, násilí a moc	14
2.4 Agrese a násilí na vztahově celostní úrovni	15
2.5 Dospělá konstruktivní agrese	15
2.6 Zvýšená dráždivost, impulsivita	16
2.6.1 Hyperaktivní projevy	16
2.6.2 Hypoaktivita, apatie	17
2.7 Opoziční porucha chování.....	17
3. Klasifikace agresivního chování.....	18
3.1 Agrese přímá, nepřímá, aktivní a pasivní	18
3.2 Agrese verbální a fyzická agrese	19
4. Typologie agrese	20
4.1 Afektivní a instrumentální agrese, tyranizování	20
4.2 Ofenzivní a defenzivní agrese	20
4.3 Agrese reaktivní a proaktivní	20
5. Faktory ovlivňující agresi.....	21
5.1 Biologické předpoklady	21
5.1.1 Genetika	21
5.1.2 Centrální nervová soustava.....	23
5.1.3 Pohlaví.....	23
5.2 Sociokulturní faktory.....	24

5.2.1 Rodina	24
5.2.2 Škola	26
5.2.3 Média	27
6. Šikana jako projev agresivního chování	29
6.1 Vymezení pojmu šikana	29
6.2 Studie zaměřující se na šikanu ve školním prostředí	30
6.3 Příčiny šikany	32
6.4 Typologie agresora a oběti	33
6.4.1 Typologie agresora	34
6.4.2 Typologie oběti	35
6.5 Rodinné prostředí a výchova agresorů	36
6.6 Prognóza agresorů a obětí	36
6.7 Prevence a zvládání šikany na úrovni školy	37
6.8 Prevence a zvládání šikany na úrovni rodičů	39
6.9 Formy šikany	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	42
7. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	43
7.1 Cíle výzkumného šetření a stanovení hypotéz	43
7.1.1 Dílčí průzkumné cíle a formulace hypotéz	44
7.2 CHARAKTERISTIKA POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT	45
7.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	47
7.4. Testování hypotéz	59
8. Diskuze	70
8.1 Doporučení pro praxi	71
ZÁVĚR	73
SOUHRN	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	83
PŘÍLOHY	85

ÚVOD

Diplomová práce je rozdělena na dva celky – teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na problematiku míry výskytu agresivního chování u žáků základních škol.

Cílem práce je definovat agresivní chování v širším i užším pojetí, vysvětlit příčiny vzniku agresivity a agresivního chování. Dále objasnit, jakým způsobem se na chování a prožívání dítěte podílí rodič a celá rodina, přístup pracovníků k těmto dětem a nabídnout možnosti včasného řešení tohoto problematického chování. Výchovné postupy a prostředí, v němž děti vyrůstají mají znatelný vliv na to, zda se u jedince projeví útočné a násilnické projevy chování. Dítě, jež se násilím zmocní hračky jiného dítěte, aniž by mu rodič adekvátním způsobem sdělil, že to není správné, si podvědomě vytvoří vzorec “disponuji násilím – dostanu vše, co chci“. V současnost může dítě projevy agresivního chování pozorovat prakticky kdekoliv. V prostředí rodinného kruhu, ve společnosti vrstevníků, venku. Jiné případy agresivního počínání dítě zpozoruje ve spoustě filmech, médiích, knihách, či počítačové hře, které jí přímo oplývají. V současné době se ve značné míře diskutuje o vlivu masmédií na vývoj dětí a je zřejmé, že zhlédnuté agresivní scény mohou mít značný vliv na chování dítěte. Je proto nezbytné, aby byli rodiče dítěte obeznámeni, jaké pořady jejich dítě sleduje. Procento jedinců, kteří se potýkají s výchovnými problémy strmě stoupá a do jisté míry dopady problematiky postihují celou společnost. Dětská agresivita bývá často spojována v souvislosti s šikanou, násilnickými projevy, či nezvladatelným chováním u dětí mladšího školního věku a v období pubescence.

Renomovaní odborníci nezdědka zastávají názor, že agresori šikanující své okolí, jsou psychopati. Jistě to v některých případech platí. Nicméně, vzhledem k četnosti agresorů bychom se museli domnívat, že jsou agresivní psychopati do základních škol selektováni ve velkém měřítku. Po setkání se spousty iniciátorů a aktivních účastníků šikanování mezi jedinci lze předpokládat, že se na úrovni psychiatrických diagnóz nikterak neliší od ostatních jedinců.

V praktické části bude nejprve uveden cíl praktické části a zvolená forma výzkumu. Stěžejním bodem praktické části bude analýza výsledků. Na základě dotazníkového šetření budou získána potřebná data od pedagogických pracovníků základních škol. Na závěr praktické části budou vyhodnoceny hypotézy, stanoveny před vyhodnocováním výsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmu agrese a agresivita

1.1 Agrese

Agrese je chápána jako jakákoliv forma chování, jejímž cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit. Agrese nemusí vždy vyjadřovat pouze negativní projev v chování. Je považována za fyziologickou odpověď, která směřuje k přežití organismu nebo dosažení vytyčeného cíle. Násilné chování je patologická agrese, jejímž smyslem je záměrně někoho poškodit (HARSA a kol., 2012).

Existuje spousta definic vysvětlujících pojem agrese, přičemž každý z autorů se snaží pojem vyložit a definovat ze svého subjektivního pohledu. Edelsberger ve snaze definovat agresi uvádí: „Agrese vůči věci či osobě je jednání, jímž se projevuje úsilí vůči určitému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.“ (Edelsberger, 2000). Pro srovnání uvádím výklad provedený Janem Svobodou, který klade velký důraz na stupňování agrese: „Slovo pochází z latinského výrazu ad- gredior, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu.“ (Jan Svoboda, 2014). Tomáš Novák a Věra Caponni definují agresi takto: „Agrese není jen fyzické napadení či silná a hlasitá slova. Agresivně působí sarkasmus a ironizování, ale i třeba tiché, někdy až přesládlé sdělení, které není k věci, jen degraduje osobu, které je určeno.“

Čím rafinovanější agrese je, tím méně je ochoten její nositel agresivní jednání u sebe připustit.“ (Tomáš Novák, Věra Caponni, 2004). Z výše uvedených citací vyplývá, že agrese představuje projev útoku v chování jedince. Tento pojem můžeme tedy chápat jako nežádoucí jednání, které je charakteristické svou krutostí, brutalitou či násilím, které může být páčáno bez předcházející provokace. Pod pojmem agrese si také můžeme představit sklony k impulzivitě a projevy nahromaděného vzteku.

1.2 Agresivita

Agresivita je vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. Je determinována biologicky (dědičností), kognitivně (učením) i psycho-sociálně (emoční oblast a vliv vnějšího prostředí). Tato vlastnost je u každého člověka ve větší nebo menší míře přítomna. Člověk, u něhož převládá vyšší míra agresivity, bude často v různých situacích náchylný k agresivnímu chování (HARSA a kol., 2012).

V širším smyslu se agresivita označuje jako schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení jistého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí

organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních“.
(Edelsberger, 2000).

Abychom se nedívali na vysvětlení tohoto pojmu pouze z úhlu pohledu jediného autora, vybrala jsem si také definici od Andrey Erkert, která pojem agresivita vysvětlila takto: „V pedagogické oblasti se pod pojem „agresivita“ většinou zařazují výbuchy vzteku, které bez morálních zábrán a hranic propukají vůči ostatním, vůči vlastní osobě nebo vůči věcem. Vyhrožování, řvaní, bití, kousání, plivání, škrábání, strkání a kopání jsou příklady toho, jak děti mohou běžně reagovat na sebemenší podnět. Tyto neřízené výbuchy vzteku vyvolávají značný strach především u mladších, slabších a neprůbojných dětí, které jsou jim buď přímo, nebo nepřímo vystaveny.“ (Andrea Erkert, 2011). Další autorkou, zabývající se agresivitou v dětském věku je Edwige Antier, která pojem agresivita popsala následně: „Agresivita je součástí lidské přirozenosti. Hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte. Úlohu stejně velkou jako láska. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, jež jsou nezbytné k sebepřekonávání. Podporuje úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje. Úkolem výchovy není tedy agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní.“ (Edwige Antier, 2004). Agresivita tedy představuje součást každého živého organismu a je projevem jeho vitální síly a energie, které mu dávají schopnost prosadit se ve společnosti, chránit se před ohrožením a především přežít. Jistá míra agresivity je tedy žádoucí u každého jedince.

2. Psychodynamika agrese

Základy osobnosti jsou dány v preverbálním období, tedy již v prvních dvou letech života. Z toho důvodu zůstávají i později neuvědomované, nereflektované. Jestliže bylo dítěti v jeho výstavbě bráněno, ať již traumatizací či frustrací, přílišným hýčkáním či zanedbáním, pak bude dítě v budoucnu více náchylné k dekompenzaci a neschopnosti zvládat i běžnou životní frustraci. Následkem je ohrožení osobní stability, tudíž právě tato signální emoce se stává impulsem agresivního chování, jehož účelem je zbavit se podnětu, jež zapříčinil či aktivoval ohrožení. Obecně člověk reaguje na frustraci poprvé až v situaci, kdy ohrožení zřetelně vnímají (PONĚŠICKÝ, 2010).

2.1 Agrese a problematika osobnostních hranic

Při frustraci výstavby osobnosti výsledná agresivita z velké části odpovídá intenzitě ohlašující se úzkosti z jejího deficitního fungování a v extrémním případě ze zhroucení. Čím

základnější potřeby jsou ohroženy, tím je úzkost intenzivnější. Z toho důvodu se u tzv. časných poruch osobnosti setkáváme jak se silnou úzkostností, tak s nezvládnutelnou intenzivní a nic nerespektující agresí.

Prvním úkolem novorozeného dítěte je zvládnutí poporodní separace od matky. Dítě se musí naučit rozlišit vjemy, jež přicházejí z jeho těla, od podnětů z okolí, což je důležité pro jeho orientaci po „vyklouznutí“ z matčina lůna – zde se automaticky dostavilo vše, co dítě potřebovalo bez přičinění. Dítě musí poznat nezávislost vnější reality, vlastním přičiněním si ji naklonit a učit se způsobům, jak si vzít potřebné v součinnosti s druhými. Zde se projevuje vzájemná propojenost a podmíněnost dvou základních lidských protikladů; touha po odlišení a po stanovení hranic mezi já a ty vede k nastolení komunikace, tudíž k opětné jednotě.

Schopnost ohraničení se je ukazatelem zdravého vývoje a psychologicky tento jev lze chápat jako konstruktivní agresi ve smyslu snahy vymanění se z naprosté závislosti. Tento stav je prožíván na psychosomatické rovině jako sevření na hrudi, úzkost z udušení, nemožnosti se volně pohybovat. Na psychologické rovině je stav prožíván jako nemožnost se bránit, prosadit, jako obavu vyjádřit své mínění, z výčitek svědomí, jako nevyhnutelnost naprosté poslušnosti.

Lidé na to reagují obranou, ba dokonce i zoufalou chaotickou agresí, jelikož se jedná o frustraci jeho vývoje, tedy celoživotní potřeby svobody a žití vlastního života. Úzkostně vnímá nejen dané ohrožení, nýbrž také nejistotu při tomto kroku vpřed. Na jedné straně hrozí obava ze zpětného vývoje a na druhé straně přitahuje to staré známé. Oproti agresi, jež lze chápat jako jeden z možných zdrojů životní energie, jako podmínku prosazení se a osamostatnění, je násilí definováno jako vztahové jednání, které má za následek narušení vývoje života druhého.

Obětí je znemožněno sebeurčení, reagování, často i uvědomění si, že spěje k vážnému narušení osobnosti či jejího vývoje. V situaci násilí, jež je možné označit jako psychickou traumatizaci, se jedná o zneškodnění jistých hranic, o násilné proražení. Dochází tudíž k průniku, na psychologické úrovni k neschopnosti postavit se doposud neznámému, nemyslitelnému.

T. Auchter rozlišuje agresi coby nespecifickou aktivitu ve službách přežití, dále agresi ve smyslu frustrace a touze po lásce a agresi související s nastolením hranic mezi sebou a objekty v okolí (PONĚŠICKÝ, 2010).

Agresivita se může projevit v jakémkoliv věku, ačkoliv má v příslušné vývojové etapě své specifické formy a projevy. Jisté symptomy agresivity lze pozorovat již v průběhu prvního roku života dítěte, přičemž kojeneček obvykle křičí bez zjevné příčiny, vynucuje si pozornost okolí, během kojení odmítá pít, apod.

Ve třech letech se projevuje agresivita zvýšeným negativismem, jež může vyústit až v histrionské formy chování. Zvýšená sebeprosadivost a boj o autonomii, jež jsou v tomto věku přirozené, nabývají až extrémních hodnot.

V předškolním věku se již agresivita začíná projevovat ve svých charakteristických podobách jako verbální, či fyzická útočnost. Dítě ubližuje ostatním, chová se vulgárně, žaluje na děti, ubližuje zvířatům. V další vývojové etapě, tedy v mladším školním věku a dospívání dosahují projevy agresivity stále přesnějších kontur, stále více se přibližují formám agresivity dospělých, a vlastní druhý, či se jedná dokonce o akt uchvácení cizího života (M. F. Hirigoyen, 1998). Podle Konrada Lorenze se u agrese nejedná primárně o pouhou reakci na příslušný podnět, např. ohrožení, nýbrž o pudové, neustále znovu narůstající vnitřní napětí, jež hledá ve svém okolí příležitost k vybití. Tento biologický proces zajišťuje přežití individua i druhu a přispívá k selekci nejsilnějších, a to jak z hlediska odolnosti a zdraví potomků, tak z hlediska obrany samice a rodiny. Hrozbou násilí se zachovává i stabilní hierarchický pořádek ve společnosti; příslušné rituální chování posiluje vztahové vazby důležité pro přežití sociálního útvaru (PONĚŠICKÝ, 2010).

K agresivnímu chování směřuje jak neadekvátní, nabubřelé sebevědomí, jež se neustále prosazuje proti realistickým neúspěchům a námitkám, tak osoby s komplexem méněcennosti, jež se cítí neustále frustrované.

2.2 Agrese získaná v důsledku frustrací

Psychologové zdůrazňují reaktivní moment agrese jako odpovídající reakci na frustraci, na komplikace v průběhu dosahování důležitých cílů a uspokojení, či dokonce jako následek psychických traumat.

Je zřejmé, že uvedená frustrační teorie platí především v případě aktuálních agresivních reakcí, nikoliv však obecně. Zejména jedná-li se o celkovou agresivitu, připravenost k násilnému reagování, jež by měla být naopak dle uvedené teorie tím slabší, čím méně frustrací prožije například dítě ve výchově. Projevilo se však, že tzv. anti autoritativní výchova bez frustrací destruktivní formu agrese nejenže nevymýtila, nýbrž spíše rozhojnila. Psychologické vysvětlení je vcelku snadné; jednak ani v liberální až

rozmazlující výchově nelze veškeré frustrace předvídat, tím, že rodiče překážky odstraňují se po čase zdají být i běžné životní těžkosti nadmíru frustrující, dále se dítě nenaučilo poznat svoje i cizí hranice, jejich překračováním dochází ke konfliktům, dítě se nenaučilo svoji agresi vyjadřovat sociálním způsobem. Zejména v liberální výchově je tedy ve skutečnosti frustrována potřeba po hmatatelnému kontaktu, dítě neví, co od něj vlastně rodiče žádají, je frustrováno, jelikož není schopno se rozhodovat. Liberální postoj rodičů může být na jisté úrovni vnímán jako nezáměr (ČÁP a kol., 2012).

Rovněž se ukázalo, že odstranění frustračních podmínek nezaručuje šťastnější život. Lidé žijící v nadbytku a bohatství se mnohdy nudí, mají potřebu se neustále něčím stimulovat a poměrně často ukončují svůj život sebevraždou. Ukazuje se, že štěstí se dostavuje spíše na cestě plné úsilí, překážek, místy až dobrodružství, kde je zapotřebí osvědčit jak pevnost skutečných přátelství, tak vlastní schopnosti.

2.2.1 Hypotéza úzkost

Agrese byla potvrzena u dětí již v prvním roce jejich života. Okolí dítěte, včetně rodičů, vnímá agresivní chování u dětí pouze jako vzteklost a terorizování nevychovaným či zhýčkaným dítětem je omlouváno syndromem hyperaktivity. Výzkum S. Freibergové (2003) ukazuje, že lze vysledovat těsně před agresivní explozí i u těchto dětí krátce trvající moment úzkosti. Dítě prostřednictvím agrese odvrací hrozící pocit bezmoci, jež by mohl přejít do stavu dezintegrace právě se vyvíjející osobnosti. Útok se samozřejmě obrací proti osobě, jež úzkost vyvolává či je zkrátka nablízku. Nemusí se vždy jednat o odpověď na agresivní chování rodiče či vychovatele, jelikož stejně silnou úzkost může vyvolat „vypovězení“ vztahu rodiče, jež je zaujat svými problémy, nestimuluje vývoj dítěte pozitivním směrem a neposkytuje oporu v okamžiku potřeby. Jestliže bylo dosaženo toho, že rodič začal vnímat psychoteror dítěte jako reakci na jeho úzkost, vytratilo se postupně patologické chování (PONĚŠICKÝ, 2010).

2.2.1 Hypotéza obrany či preventivní agrese

U osob, jež byly v minulosti vystaveny agresi či situacím vyvolávajícím masivní úzkost zpravidla dochází ke změně osobnostní organizace. Traumatické narušení integrity osob vede ke zvýšené vnímavosti a připravenosti reagovat na známky ohrožení preventivním protiútokem.

Dětská, zvnitřnělá, často nevědomá předsevzetí již nedopustit opětnou retraumatizaci se mohou stát vůdčím motivem celého života. Jedním z tragických důsledků je nemožnost blízkého lidského kontaktu a nespravedlivé chování k osobám, jež jsou považováni za

nepřátele. Osoba tak může žít po celý život uvězněna sama za svými hradbami, jež si postavila, bez lidské blízkosti a lásky.

2.2.3 Hypotéza agrese coby forma komunikace

Zaměříme se na následující situaci: terapeut má zlost na pacientku, jež se dle informací od sester předchozí den bez omluvy nezúčastnila pohybové terapie a ráno, namísto toho, aby šla na rozcvičku, setrvala v posteli. Terapeut pacientku na skupinovém sezení těmito fakty konfrontuje. Posléze se však ukáže, že jí bylo nevolno a nechala na omluvu vzkázat, že je jí líto vzniklého nedorozumění. Agrese terapeuta se promění v sympatii. Je tedy představa o shromažďování agresivního napětí, jež se musí někde vybit, neadekvátní? Vrozená afektivní připravenost reagovat vztekem, zlostí a opovržením, má komunikativní a vztahový smysl, a to jak vůči druhému, tak vzhledem k sobě samému. Pokud se situace změní, jak je popsáno, je aktivován rozdílný emoční systém sympatie – radosti, jejíž cílem je sblížení. Nejedná se však o „počítačové“ přepnutí na jiný program; situace musí být ve smyslu gestalt psychologie uzavřena a změna situace musí být lidsky přesvědčivá (PONĚŠICKÝ, 2010).

2.3 Narcismus, agrese, násilí a moc

W. Trimborn (2002) rozeznává tři psychologické oblasti, tedy vztahové výrazy narcismu – násilí ve formě potřeby kontaktu, získání kontroly nad vztahem a vlastnění druhého. Narcistická frustrace je vnímána jako nesnesitelný pocit méněcennosti, ponížení, stud ze ztráty z vlastního postavení. U narcistických jedinců existuje labilní rovnováha jejich akceptace sebe samých a jejich sebe nejistota je kompenzována potřebou omnipotence. Jestliže hrozí převaha druhého jedince či prohra, je nutné se ihned přeorientovat ke splynutí s vítězem a tím opětně nabýt sílu a sebevědomí. Zde agrese plní dvě funkce: v situaci ohrožení ve službách restituce vlastního sebevědomí a v tendenci mu předcházet vlastní agresivitou.

Agrese ve smyslu obnovy narcistické rovnováhy se stává kvalitativně patologickou, jestliže je v panické úzkosti z jejího ohrožení odvedena pozornost jen na sebe, jedná se pouze o odstranění pocitu méněcennosti. Samotný narcismus, moc a agrese jsou eticky neutrální a slouží jak k sebezprosažení, tak i zachování sebeúcty a pocitu, že lze zasáhnout do chodu věci. Typickou formou a zabarvením narcistické agrese mívá charakter ponižování druhých, čímž je dosažen pocit vlastní výjimečnosti, vyvýšení. Problém je v tom, že ke zdravému fungování naší osobnosti je zapotřebí převážně pozitivní emoční výstavba sebe samého.

Tudíž i v případě „narcistických ran“ (například opuštění partnerem, ztráta zaměstnání, těžká nemoc, šikana a ponižování) jedinec nachází ve skrytu duše vždy něco, čím je cennější než druzí.

2.4 Agrese a násilí na vztahově celostní úrovni

Jedná se o navazování a udržování určitých vztahů, které lze chápat jako různé způsoby bytí pospolu a jež odpovídají přáním, ale i úzkostem osobnosti. Frustrovaný jedinec nemá před očima jen sebe samého, ale má na mysli i druhého, vzájemný vztah. Problémem zde není frustrace či absence vztahovosti jako takové, nýbrž určitý způsob interpersonálního chování, tedy jistý způsob vzájemnosti. Závislostní typ, jež má sklon k depresím, ve vztazích preferuje harmonii, přízeň, obětování se pro druhé či pro blaho celku. Dělá pro to vše rovněž z důvodu obavy z konfliktu, hádky, disharmonie či dokonce opuštění. Má snahu se svému protějšku podřídit, udusit láskou, čímž neutralizuje jeho možné negativní reakce. Psychoanalytici takové chování nazývají orální či kaptativní agresí. Vztah je manipulován indukcí pocitu vděčnosti a v případě odmítnutí zprostředkováním viny u druhého, jež by mohl být označen jako nevděčník. Jiný charakter má agrese pedanticky-mocenského typu, jehož patologickou formou je potřeba kontroly, perfekcionismu. Jedinec se obává i vlastních emocí, které by mohly uniknout jejich racionální kontrole. Kladou důraz na pořádek a řád a snaží se zadržovat svoji agresi, respektive ji podřídit určitým zdůvodnitelným zásadám. Agrese se zde jeví jako chladná moc, jako zajištění vztahu opanováním, jež může vyústit až v sadistický pocit uspokojení nad tím, jak je druhý nucen potlačovat v sobě vše a podřídit se. Kupříkladu despota, který nechá svoji ženu sledovat a usvědčuje ji z nekalých úmyslů – sám v sobě musí tato hnutí potlačovat, jeho snahou je převrátit původní situaci a vládnout jinému, odreagovat dřívější pocit potlačené agrese, bezmoci (PONĚŠICKÝ, 2010).

2.5 Dospělá konstruktivní agrese

V obecném pojetí život zahrnuje nutnost sebeprosazení, což je dáno i geneticky; jak v rostlinné, tak i v živočišné říši se daří těm nejsilnějším a nejzdravějším na úkor slabších. Prosazení něčeho nového mnohdy znamená i destrukci starého a sebekritika patří neodmyslitelně k životu. Prosazení se, byť i násilím, je oprávněné ve smyslu obrany vlastní integrity, jedná se o obranu vlastního sebeurčení, sebeúcty, svobody, spravedlnosti a partnerství. Lidská bytost je povinná bojovat proti všemu, co omezuje její seberealizaci. Nelze každé agresivní hnutí promyslet, zhodnotit jeho odůvodněnost a teprve poté zvolit vhodnou formu jeho projevu. Humanistický pohled na člověka zastává názor, že naše

spontánní přirozenost je správná, jednání na základě citů spojených s rozumem rovněž. Jedná se o formování a neustálé přetváření našich postojů, citlivosti na různé situace, vztahy, i chápání světa kolem nás (PONĚŠICKÝ, 2010).

2.6 Zvýšená dráždivost, impulsivita

Zvýšená podrážděnost a impulsivní projevy jsou charakteristiky chování, jež pedagogy popuzují a vzbuzují pocity beznaděje, jelikož se obtížně korigují. Jedná se o nastolení reaktivity dítěte, jež ruší, nevydrží delší čas v klidovém stavu, reaguje neadekvátně, mnohdy až formou nepochopitelných a nepřiměřených explozí emocí, je nedočkavé a neklidné. Impulzivní činy jsou zpravidla ukvapené, náhlé, bez rozmyslu a chaotické (VÁGNEROVÁ, 2005).

Impulzivita a dráždivost jsou rizikové znaky poruch chování ve smyslu hyperkinetických poruch, zejména ADHD (poruchy pozornosti a hyperaktivity) a závažnějších poruch socializace (ČÁP a kol., 2012).

Impulzivní chování může vyplývat rovněž z narušeného emočního vývoje s tendencí k negativnímu emočnímu rozpoložení a vyšším podrážděným reakcím. S obdobně impulzivními reakcemi se však lze setkat rovněž u jedinců trpících poruchami příjmu potravy, dále u osob podléhajícím patologickému hráčství či zneužívání rozličných návykových látek. Potíže při koncentraci, psychomotorický neklid, impulzivní projevy a permanentní podráždění však mohou být i indikátorem deprese. Je tudíž nezbytné projevy impulzivního charakteru posuzovat v celém kontextu vyvolávacích podnětů, sociální situace a dalších projevů chování.

2.6.1 Hyperaktivní projevy

Hyperaktivní projev dítěte lze charakterizovat jako neustálou činnost v kombinaci se zdánlivou neschopností relaxovat a setrvat v klidovém stavu.

Dítě není schopno vydržet sedět v klidu, neustále si s něčím hraje, má tendenci pobíhat, neustále mluví, přičemž nenechá druhé domluvit, ruší ostatní a je netrpělivé. Uvedené projevy jsou typickými příznaky syndromu ADHD, poruchy pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou. Mohou však být signálem rozvíjející se podstatnější poruchy chování, v určitých případech mohou signalizovat intoxikaci návykovými látkami či značnější psychiatrickou poruchu. Nervózní, zrychlené a poněkud roztržité chování může být projevem depresivní epizody, zejména u mladších dětí (MIŇHOVÁ a kol. 2018).

2.6.2 Hypoaktivita, apatie

Redukce projevů a aktivity dítěte značně pod úroveň obvyklých projevů dětí daného věku by mělo být signálem, jež rovněž vzbuzuje pozornost. Zdánlivá apatie a snížená aktivita může být ovšem odrazem vrozeného melancholického ladění a přirozeně sníženého psychomotorického tempa jedince, ale jestliže se jedná o nezvyklý projev dítěte, je zapotřebí se o něj zajímat (PONĚŠICKÝ, 2010).

Primárně by mělo být ověřeno, zda dítě není nemocné. Zvýšená únava, snížení aktivity a netečnost je jedním z příznaků somatických onemocnění. Uvedené formy projevů mohou být rovněž známkou deprese, jež může odkazovat na jiné závažné obtíže v životě dítěte.

2.7 Opoziční porucha chování

Opoziční porucha chování je diagnostikována u dětí, jestliže jejich neadekvátní chování přetrvává déle než šest měsíců. V chování dítěte se vyskytuje pět základních znaků (Martínek, 2015):

- nápadná a častá náladovost,
- neustále se opakující hádky s dospělými,
- neplnění základních povinností,
- agresivní sebeprosazování,
- vulgarismy.

Příčinou opoziční poruchy je zpravidla autoritářská výchova, podmíněná láska, jež si dítě musí zasloužit, psychické vydírání rodiči, střídavá péče o dítě, převaha trestů a minimum kladné zpětné vazby ve škole a v rodině.

Častým jevem opoziční poruchy chování je agresivita a nenávist k lidem. Nenávist lze vymezit jako emocionální stav, jež s sebou přináší nepříjemný postoj k lidem, mnohdy současně s agresivním obsahem představ i jednání a jindy s pocitem mravního opovržení (FISCHER, 1965).

V současné sociální psychologii je agrese vnímána jako agrese interpersonální, jež je kvalifikována jako sociální jev, tudíž agrese ve smyslu ubližování jednoho člověka druhému. Základním znakem charakterizující agresí je záměr ublížit, poškození a porušení sociálních norem. Agrese může mít z hlediska poškození podobu fyzického poškození jiné osoby,

poškození majetku jiné osoby, dále psychologická zranění jiné osoby, jež zahrnuje celou řadu podob (ponižování, zesměšňování, urážení, vydírání, aj.) (MIŇHOVÁ a kol., 2018).

Agrese je tudíž chování, které způsobuje fyzické ublížení, materiální škodu či psychickou nepohodu. Vzhledem k různorodosti původu, psychologického pozadí a dalších okolností se při definici agrese uvádějí mimo poškozování další znaky. Největší význam má záměr. Z hlediska označení konkrétního chování jako agresivního je rozhodující jeho rozlišení od náhodných poškození, neopatrnosti, ale i od úmyslného poškození, jež byl vykonán s dobrým úmyslem.

Za jistých okolností však ani záměrné ublížení nemusí být agresí. V daných případech se za rozhodující považuje širší kontext, jež je tvořen nadřazenými očekáváními a úmysly. Určení agrese je rovněž závislé na sociálních normách, tedy situačně relevantních normách, jež se vztahují k dané konkrétní situaci. Závislost vytyčení agrese na sociálních normách rovněž vysvětluje, proč se v jistých společnostech pokládá určité chování za agresí, zatímco v jiných nikoliv. Agresivní chování tudíž lze vymezit následujícími prvky:

- jedinec poškozuje jinou osobu,
- chování jedince je záměrné,
- osoba porušuje relevantní normy,
- chování jedince není motivované snahou pomoci jisté osobě ani jinými prosociálními úmysly (MIŇHOVÁ a kol., 2018).

3. Klasifikace agresivního chování

3.1 Agrese přímá, nepřímá, aktivní a pasivní

Přímá forma agrese zahrnuje spíše impulzivní složku a dochází zpravidla k fyzickému napadání. Fyzický útok, kdy agresor disponuje fyzickou silou nad obětí, nazýváme aktivní přímou agresí, jež v ústavní péči známe pod názvem šikana.

Nepřímá agrese je obvykle opožděna a poskytuje více času na nalezení alternativních řešení problému (DURAN-BONAVILA a kol., 2017).

Pověření další osoby, s cílem fyzicky ublížit oběti, se uvádí jako aktivní nepřímá agrese. Agresor tedy nečinně přihlíží k ubližování oběti a dává pokyn, jakým způsobem bude ubližováno a sám se fyzicky nikterak neangažuje. Za nepřímou agresí je považováno také ničení cizího majetku.

Při pasivní přímé agresí je oběti bráněno v dosahování svých cílů. Často se objevuje v ústavní péči a školním prostředí. Jedná se o ničení školních pomůcek, například

devastování psacích potřeb, trhání sešitů a ničení osobních věcí. V ústavní péči se také objevuje nepřímá pasivní agrese. Jde o odmítání splnit některé úkoly, odmítat pomoci spolubydlícímu a vychovateli (MIŇHOVÁ a kol., 2018).

3.2 Agrese verbální a fyzická agrese

Verbální agresivní chování jedince i skupiny je ve většině případů chápáno jako psychický nátlak na jiného jedince, skupinu lidí, jehož cílem je psychické ublížení nebo poškození oběti. Zpočátku má zpravidla formu jízlivosti, hanlivosti a ironii, jež později přechází k urážkám, nadávkám, hrozbám, a i slovnímu teroru (HONZA.O, 2005).

Fyzické agresivní chování přímo ohrožuje napadaného jedince na jeho tělesné schránce za použití fyzické síly ze strany agresora. Zahrnuje údery rukou i nohou, jež přerůstají v systematické tělesné týrání. Mnohdy ale nezůstává jen u těchto praktik a agresor použije i pomůcek jako prosazení svého názoru nebo k ponížení druhého. Kámen, klacek provaz, zapalovač či školní potřeby, například kružítko. Fyzická agrese je lépe rozeznatelná než verbální agrese, neboť po ní zpravidla zůstávají stopy násilí na těle oběti. Jedná se o nejčastěji o modřiny, oděrky, podlitiny a spáleniny, jež oprávněným osobám, především dospělým u výchovy dětí naznačují, že něco není v pořádku (HONZA.O, 2005).

Verbální agrese může, stejně jako fyzická agrese, nabývat nepřímé a přímé formy (ČERMÁK, 1999).

Mezi projevy verbální agrese jsou řazeny urážky, nadávky, rozkazování, osočování, znevažování, pomlouvání, vyhrožování, ponižování, zesměšňování, a další. Dimenze aktivní – pasivní agrese hovoří o rozsahu, který agresor zaujímá v poškození něčeho/někoho.

Pasivní agrese není na první pohled přímo vyjádřená, což vystihuje i její ekvivalentní označení – skrytá. Mnohdy se lidé uchylují k užívání tohoto typu, protože se obávají reakce ostatních. Tato agrese neprobíhá otevřeně a neděje se při ní aktivně nic škodlivého či poškozujícího, v některých případech jedinec opravdu doslova „nedělá a neříká vůbec nic“ (KAST, 2010, s. 72). Přesto tyto projevy mají poškozující či destruktivní účinek. Příkladem takové agrese je zapomínání, neplnění slíbených povinností, záměrné zamlčení důležitých informací. Přímá agrese zahrnuje bezprostřední konfrontaci mezi agresorem a terčem jeho agrese. Může se jednat například o křičení na jiného člověka. Nepřímá agrese spočívá v přenesení agrese na zástupný objekt (např. majetek oběti), ale patří sem také i pomluvy,

intriky či nevhodné žerty. Za nepřímou agresi můžeme také považovat i symbolické vyjádření agrese (např. v dílech umělců) (Kopecká, 2015, DOLEJŠ a kol., 2016)

4. Typologie agrese

Psychologie rozeznává různé typy agrese dle několika kritérií:

4.1 Afektivní a instrumentální agrese, tyranizování

Afektivní agrese – jejím typickým prvkem je reaktivní charakter a propojenost s hostilitou a zlostí. Afektivně agresivní člověk reaguje na jistý stimul, jež v něm vyvolává negativní emocionální rozpoložení a impulzivní reakci ve formě verbálního či fyzického agresivního jednání. Důležitým prvkem afektivní reakce je její účelový charakter. Afektivní agrese zpravidla není plánovaná a záměrem je poškození oběti.

Instrumentální agrese je především vedlejším důsledkem dosahování dalších neagresivních cílů, tudíž člověk poškodí jiného jedince ve snaze dosáhnout svého cíle, jež sám o sobě nesouvisí s agresi. Není pro něj tedy odměnou poškození či zranění osoby, ale kupříkladu služby, peníze, pozice, apod.

Tyranizování (šikanování) se vyznačuje opakovaným ubližováním v průběhu daného období, jeho typickým projevem je zpravidla nerovnost v síle tyranizátora a oběti. Oběť se nedokáže proti opakovanému poškozování efektivně bránit.

4.2 Ofenzivní a defenzivní agrese

Ofenzivní agrese – jedinec se pokouší druhému způsobit zranění, poškodit člověka, jež se však sám nepokusil daného jedince zranit či poškodit jej.

Defenzivní agrese – jedinec se snaží poškodit osobu, která se pokouší, případně se již pokusila jedince zranit (MIŇHOVÁ a kol., 2018).

4.3 Agrese reaktivní a proaktivní

Reaktivní agresi lze definovat jako impulzivní agresivní činy „vzňetlivé chvíle“ v reakci na vnímané provokace a frustrace, zatímco proaktivní agrese označuje vypočítané předkoncepční činy, ve kterých může být agrese prostředkem k dosažení jiného cíle. Reaktivní agrese je odplatou, jež je podnícena interpretací, na základě které jiný subjekt

danou odezvu vyvolal svým hostilným účelem. Proaktivní agrese není zpravidla vyprovokována ohrožujícím, ani agresivním chováním (MANNING, 2020).

Reaktivní a proaktivní agrese jsou spojeny s různými motivacemi, chováním a výsledky (Cima, Raine, Meesters, & Popma, 2013 ; Cima & Raine, 2009; Raine a kol., 2006 ; poslední přehled viz Wrangham, 2018).

V nedávné době byla proaktivní agrese znovu vnímána jako *apetitivní agrese*, která odráží zjištění, že ne všechna předem vypočtená agrese je čistě nástrojem k dosažení vnější odměny, ale může být vedena vnitřní motivací k násilí (Elbert, Shauer a Moran, 2017). Poslední dělení, které uvádíme, je dle původu agresivní reakce na agresi reaktivní a proaktivní. Proaktivní typ je taková agrese, kterou nevyvolávají provokující okolnosti (jako je např. útok, bolest, frustrace. Naopak reaktivní agrese je vyvolaná okolnostmi z vnějšku, jde o odpověď na provokující jevy (Lovaš, 2008). Jednotlivé dimenze agrese se skládají z různých aspektů, které mohou být ve vztahu, ale zároveň mají odlišné genetické a neurální řídicí mechanismy. Zvýšená agresivita, která má zjevné dopady, není u dospívajících neobvyklá, ačkoli etiologie stejně jako manifestace se může různit (DOLEJŠ a kol., 2016).

5. Faktory ovlivňující agresi

5.1 Biologické předpoklady

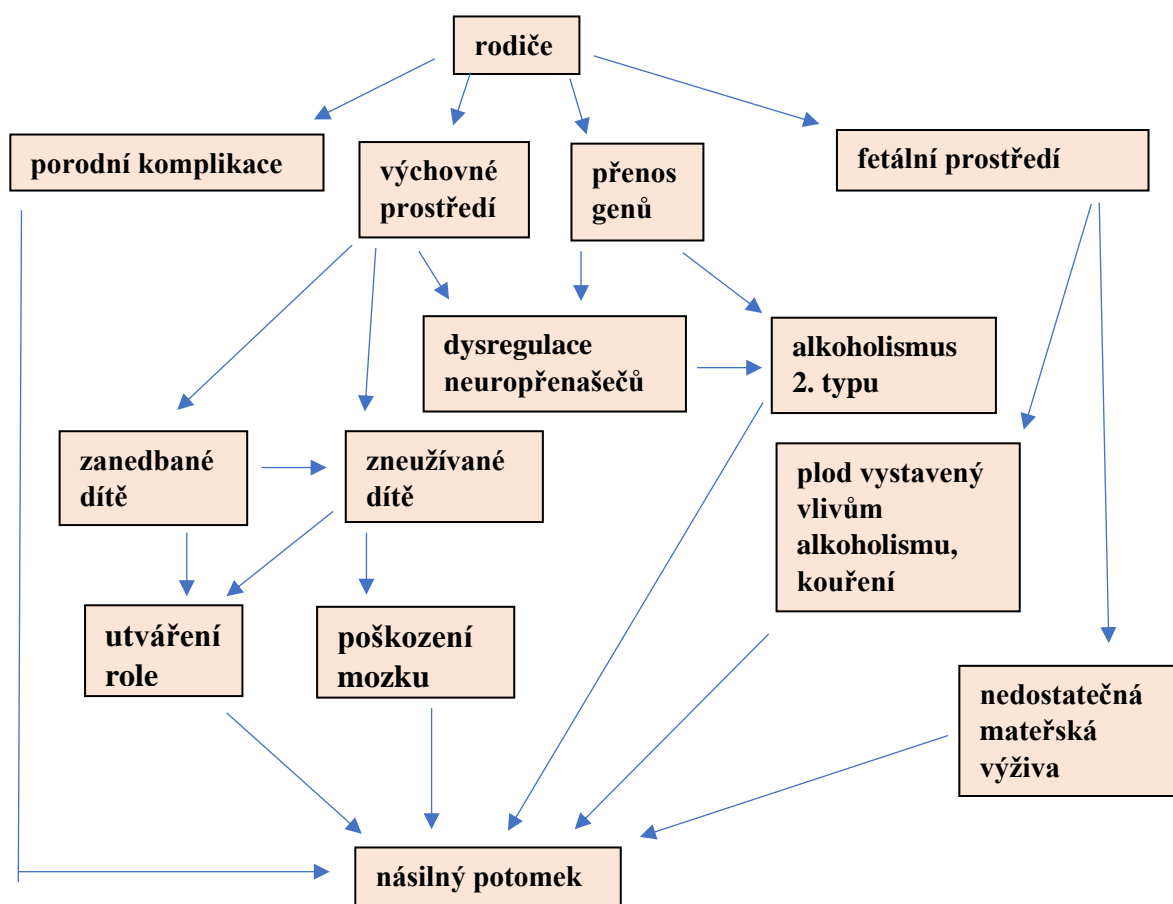
5.1.1 Genetika

Tendence k agresivním projevům jedinec do určité míry dědí. Disponuje vrozenými dispozicemi k agresivnímu chování (Čermák, 1999; Látalová, 2013).

Presumpce k agresivnímu chování se liší v závislosti na sociokulturní tradici společnosti, k níž patří a kde byli v minulosti pozitivní selekcí zvýhodňováni jedinci s jistými dispozicemi (Vágnerová, 2006).

Na základě etiologických teorií je tato skutečnost prospěšná k zajištění a ochraně vlastního teritoria, rovněž k vytvoření společenské hierarchie a k uchování stability hierarchie (ŠTEFFLOVÁ, 2013).

Prokázat hereditu agresivity je poměrně obtížnou záležitostí. Příčinou agresivity potomků agresivních rodičů může být nejen dědičnost, nýbrž i vlivy prostředí (MESIARKINOVÁ, 2012).



Obr.1: Genetické vlivy a faktory prostředí utvářející jedince (VOLAVKA, 2003)

Separovat genetické vlivy od faktorů prostředí během vývoje nemoci či odchýlného chování do určité míry umožňují studie dvojčat. Obě dvojčata v páru sdílejí stejný rys (např. agresivitu), nebo je znak přítomen pouze u jednoho z nich. Jednovaječná dvojčata sdílejí 100 % totožných genů. Projeví-li se tedy mezi jednovaječnými dvojčaty difference v agresivním chování, znamená to, že musely vzniknout vlivem prostředí. Dvojvaječná dvojčata sdílejí pouze 50 % totožných genů. Pokud mají geny vliv na agresivní chování, pak bude daný znak u jednovaječných dvojčat značnější než u dvojčat dvojvaječných (VOLAVKA, 2003).

Antisociální poruchy osobnosti se ve zvýšené míře vyskytují u adoptovaných dětí, jejichž biologičtí rodiče byli zaměřeni antisociálně.

Drogová závislost, kriminalita či rozvod adoptivních rodičů zvyšují v adoptivní rodině pravděpodobnost výskytu antisociálního chování adoptovaných dětí nezávisle na jejich genetické složce (KOUKOLÍK, DRTILOVÁ, 2001)

5.1.2 *Centrální nervová soustava*

Agrese je častým příznakem mnoha poruch CNS, má některé genetické determinanty a může být farmakologicky modulována u lidí a zvířecích modelových druhů (GENARIO, 2019).

Za mozkové celky, jež s agresí souvisí, jsou považovány dvě struktury – prefrontální kůra a limbický systém (OREL, 2016). Limbický systém má vztah k pudům a emocím. Prefrontální kůra je zodpovědná za regulaci lidského jednání, za kultivaci chování a plánování.

Neurochemické studie poukazují na modulační roli různých centrálních neurotransmiterů v agresivitě člověka. Je patrné, že některé, například serotonin, mají inhibiční roli, zatímco jiné modulaci stimulují (DUŠÁK, 2017).

Klinická výzkumná neurologická jednotka univerzity v Chicagu zkoumala koncentraci glutamátu mozkomíšního moku a její korelaci s impulzivní agresí člověka.

Bazální bederní mozková mícha (CSF) byla získána od 38 fyzicky zdravých jedinců s poruchou osobnosti DSM-IV (PD: $n = 28$) a od zdravých dobrovolníků (HV: $n = 10$). Koncentrace glutamátu a dalších neurotransmiterů v bederní mozkové míše přímo korelovala s mírou agresivity a impulzivity v obou skupinách. Tato studie zdůrazňuje funkci glutamátu a jeho působení na komplexní centrální neuromodulaci impulzivní agrese u lidských subjektů (COCCARO a kol., 2013).

Podle Martínka (2009, s. 16) děti s organickým poškozením mozku mají velké potíže s kontrolou agresivního chování, častěji se účastní patologického chování a mohou se zapojovat v dospívajícím věku do násilných trestných činů (ŠTEFFLOVÁ, 2013).

5.1.3 *Pohlaví*

Evolučně a biologicky podmíněná je podstatnější míra fyzické agresivity u chlapců. Zejména u mladších chlapců, jež nedisponují dostatečně rozvinutými sociálními dovednostmi a neovládají efektivnější formy řešení konfliktů, řeší vzájemné spory formou „rvaček“. Jestliže rány padají pouze z jedné strany a ublížení druhému je samotným cílem, nelze již hovořit o „kamarádké rvačce“. V daném případě by se jednalo o známku šikany.

Statistické údaje ukazují, že v drtivé většině vykazují muži vyšší stupeň páchání trestní činnosti a jsou zodpovědní za 90 % násilné trestné činnosti (NEDBALOVÁ, 2012).

Mušská část populace je rovněž popisována jako agresivnější. V meziosobním konfliktu mají muži tendenci reagovat agresí fyzickou ve větší míře než ženy. U žen je vztah

mezi pohlavními hormony a projevy agrese méně jasný. (ČERMÁK, 1999; VÁGNEROVÁ, 2004).

V genetické souvislosti byl potvrzen vliv chromozomu Y na agresi u mužů, a to zejména v případě těch, jež disponují nadbytečným chromozomem, konfigurací XYY. V populaci se nadbytečný chromozom Y běžně vyskytuje v poměru 1:550, přičemž ve vězeňském prostředí se poměr pohybuje v rozmezí 1:35 až 1:100 (ČERMÁK, 1999). Přítomnost nadbytečného chromozomu zapříčiňuje nadměrnou produkci mužského hormonu. Tyto osoby disponují větším množstvím svalové hmoty a s tím související větší tělesnou hmotností. Dané rysy nemusí striktně vést k antisociálnímu chování, ovšem v kombinaci s vnějšími vlivy může postupně vzniknout funkční vzorec chování pro daného jedince, a to násilí jako dosažení svého cíle (DUŠÁK, 2017).

U žen byl prokázán zvláště silný zájem o záležitosti osob stejného pohlaví. Ženy používají klevety a ostrakismus, tedy vyloučení konkurence ze sociální skupiny, jako nástroj agrese častěji než muži (McANDREW, 2014).

Ačkoliv motivaci k agresi mají obě pohlaví, agresivita žen je stále nižší než u opačného pohlaví. Psychologický výzkum univerzity Velké Británie navrhuje, aby agrese žen byla lépe pochopena zvážením faktoru strachu jako adaptivního mechanismu, jež snižuje vystavení fyzickému nebezpečí (RAMBO, 2017).

Je patrné, že muži i ženy čelili kvalitativně odlišným adaptivním výzvám v průběhu evolučního vývoje, což ovlivnilo mezipohlavní rozdíl v přímé agresi zprostředkovaný větším ženským strachem. Vědci zdůrazňují, že komplexnější pochopení agrese žen vyžaduje: pochopení relativní zdrženlivosti žen a jejich tendenci používat nízkorizikové strategie; hlubší prozkoumání účinků oxytocinu, jež snižuje strach a napětí a zvážení toho, jak mohou agresi ovlivňovat kulturní a biologické faktory (CROSS, 2011).

5.2 Sociokulturní faktory

5.2.1 Rodina

Nejdůležitější socializační institucí je rodina, jelikož na dítě působí v době, kdy je jeho osobnost nejvíce tvárná a kdy dítě vnímá chování rodičů jako normu, vzhledem k nemožnosti korekce. Je-li dítě svědkem opakované agresivity rodičů, má tendenci takové chování imitovat.

Vzhledem k negativnímu dopadu tvrdého rodičovství pro vývoj dítěte se vědci stále více zajímají o mechanismy, kterými tvrdé rodičovství ovlivňuje vývoj dítěte. Bylo

testováno 397 čínských adolescentů ve věku 12 až 16 let (227 chlapců a 170 dívek) ze dvou veřejných škol, jež se nacházejí ve venkovských oblastech provincie Šan-tung v Číně. Data byla získána od rodičů, kteří informovali o jejich tvrdém rodičovství a negativním rodičovském přiřazení. Výsledky čínské studie naznačily, že tvrdé rodičovství je přímo i nepřímo korelováno s adolescentní agresí (QI, 2019).

Studie vědců univerzity v USA poukazuje na riziko agrese dětí v rodinách, kde jsou děti trestány výpraskem. Statistiky uvádí, že 44 % tříletých dětí bylo v uplynulém měsíci fyzicky trestáno dvakrát či vícekrát. Fyzický trest aplikován na dítěti má stejný účinek jak ze strany otce, tak ze strany matky. V oddělených analýzách, kdy dítě dostalo výprask více než dvakrát v předchozím měsíci ve věku tří let matkou nebo otcem, byla spojena se zvýšenou agresivitou dítěte po pátém roce. Instituce orientované na prevenci násilí by se měly zaměřit na zapojení rodičů do předběžných poradenských snah zvýšit praktikování účinných a neagresivních technik dětské kázně a omezit fyzické tresty (LEE a kol., 2013).

5.2.1.1 Násilí a traumatizace v rodině, incest a sexuální zneužívání

Ve srovnání s jednáním okolí, jež vede u postiženého jedince k neuróze, u násilí v rodině a sexuálního zneužívání se jedná o fakt destrukce. Následkem je zpravidla vážné narušení pocitu vlastní sebeúcty a sebevědomí. Alarmující symptomy postižených dětí jsou podávány jinak, jejich nesmělé pokusy sdělit skutečnost jsou odmítány coby dětské fantazie. Obecně převládá mínění, že do rodinné výchovy nemají právo cizí lidé zasahovat; ti se opět obávají svá podezření sdělit na příslušném místě. Na základě odhadů německé vlády jsou ročně postižena dvě procenta dětí (150 000). Společnost však problém bagatelizuje a domnívá, že se to děje pouze ve zbídačelých, problematických a sociálně izolovaných vrstvách, v prostředí charakterizovaném násilnostmi, drogami, alkoholismem, sexuálními deviacemi či patologickou žárlivostí, což se však v tomto rozsahu neprokázalo. Hlavním důvodem, proč se veřejnost distancuje od daného negativního společenského jevu, je psychologického charakteru. Jedinec cítí, že se mu přičítá zmíněné praktiky a je pro něj obtížné se vcítit do zoufalství zneužívaného dítěte. Zejména u pacientů jako jsou anorektické či bulimické dívky a mladí lidé s častými psychosomatickými obtížemi, sebepoškozováním a posttraumatickými symptomy se jedná přibližně z jedné třetiny o následky dlouholetého sexuálního zneužívání. V největší míře se jedná o vlastního či nevlastního otce nebo dědečka a to s počátkem mezi druhým až čtvrtým rokem nebo mezi desátým až čtrnáctým rokem. V obou případech je něco hluboce centrálního týkající se ženské identity vážně narušeno.

Dalším důsledkem sexuálního zneužívání je citový zmatek dítěte. V pozdějším věku, při intimním styku, je mnohdy sadistická představa vzrušující, současně spojena s bolestí a se strachem. Nevědomky a automaticky bývá vyhledáván násilnický partner. Traumatizující je rovněž přinucení k mlčenlivosti. Ačkoliv to dítě dělá samo, za účelem zachování vlastní duševní rovnováhy, na druhou stranu jsou zážitky různými podněty opakovaně aktivovány, například jistou podobností osob s pachatelem, vyprávěním o násilí, atd.

Další vztahově – citová protichůdnost vzniká při incestním zneužívání dcery a současně striktních zákazů milostných vztah s chlapci. Zde se jedná o směs perverzní sexuality, žárlivosti a snahy zachovat navenek „čistý štít“. Tato rozporuplnost mezi skutečnou situací a jejím intrapsychickým zpracováním mívá zpravidla v pozdějším věku za následek, že bývalá oběť se projevuje i v obrácené roli.

5.2.2 Škola

Další významnou institucí socializace je škola. Pochopitelně nemůže plnohodnotně nahradit rodinu, ale do jisté míry je schopna doplnit, případně kompenzovat nedostatečné působení rodinného prostředí.

Nároky společnosti na vzdělávací systém obecně, a to zejména na učitele, se neustále mění. Sekundárním efektem při sledování školní výkonnosti studentů je snížení tolerance k problémům s chováním ve třídě. Tento problém se nachází v rumunské školní realitě, jež je vystavena tlaku integrace studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami. Učební osnovy, úroveň výkonu a vzdělávání učitelů nebyly přizpůsobeny novým požadavkům školy a postmodernímu vzdělávání. Neschopnost posoudit a identifikovat chování studenta je faktorem, jež je odpovědný za obtížnost či neschopnost učitelů adekvátně reagovat na problémové chování žáků ve třídě (CONSTANTNESCU, 2015).

5.2.2.1 Psychosociální programy prevence a intervence ve školách

Studium etiologie studentů a jejich vzájemné souvislosti s dalšími faktory, jejich korelace s antisociálním chováním, ba dokonce i kriminalita mladistvých, se od roku 1950 výrazně zintenzivnily. Mezi používané programy a techniky patří například řízení učebny, poskytování pozitivní podpory, rozvíjení sebeúcty a sociálních dovedností, vzdělávání rodičů, řešení systémové funkční analýzy chování. Tento výzkum rumunské univerzity zdůrazňuje nezbytnost průběžného vzdělávání učitelů s cílem zajistit zmírnění konfliktů a vytvoření intervenčních programů pro prevenci a snížení úrovně agrese ve školách. Mezi tyto programy patří také program „Choice of decision“, který vyvinul Mark W. Fraser a kol., 2001/2004/2005. Program byl představen ve studii zaměřující se na snížení násilí ve školách

a ve vzdělávacím prostředí. Během cvičení jsou děti vybízeny, aby vyjádřily své názory, pocity a jsou vybízeny k alternativám svého dosavadního chování.

Analýzy výsledků získaných studenty a učiteli na úrovni agresivity studentů před a po realizaci intervence programu ukazují, že intervenční programy přispívají ke snížení agrese studentů, jsou-li aplikovány dlouhodobě. V této souvislosti bylo prodlouženo užívání programu o tři měsíce za účelem dosažení určitého pokroku. V krátkodobém horizontu mají programy nízkou účinnost.

Agresivní chování studentů často negativně ovlivňuje pedagogy při hodnocení znalostí studentů. Je nezbytné zavést intervenční programy, aby byla agrese ve školním prostředí snížena (CONSTANTNESCU, 2015).

5.2.2.2 *Přímá verbální agrese ve školním prostředí*

Fyzická agrese ve školách získává nejvíce pozornosti od pedagogických odborníků, nicméně vědci zjistili, že přímá verbální agrese je nejrozšířenější formou. Oběti verbální agrese často zažívají úzkost, trpí depresí a v extrémních případech mají sklony i k sebevražedným myšlenkám. Přezkum současné literatury o verbální agresi je nezbytný pro zvýšení povědomí o této formě agrese a rovněž pro rozvoj strategií pro zmírnění jejich škodlivých účinků (POLLING, 2019).

Pedagogové ve školním prostředí stimulují studium a komfort studentů vytvořením podpůrné struktury ve třídě. Pojem *struktura učebny* odkazuje na to, jak učitelé vytvářejí úkoly, udržují autoritu a hodnotí výsledky studentů. Přestože empirická studia prokázala vliv struktury učebny na motivaci, úspěch a pohodu studentů, žádná předchozí šetření nezkoumala vliv struktury učebny na agresi mezi vrstevníky. Tato studie zkoumala, zda podpůrná struktura učebny má vliv na verbální a fyzickou agresi. Ve dvou časových bodech byla sbírána data od 1680 studentů ve stupních 5 až 7 pomocí dotazníků pro vlastní hlášení. Výsledky modelování strukturální rovnice ukázaly, že podpůrná struktura učebny byla spojena s méně páchanou verbální agresi o měsíc později. Toto zjištění má praktický význam pro vzdělávání učitelů i pro prevenci a intervenci dětí (BERGSMANN, 2013).

5.2.3 *Média*

Denně přijímáme značné množství nejrůznějších informací, jež nám média zprostředkovávají. Vedle aktuálního přehledu událostí přinášejí informace o jevech, na jejichž základě se jedinec rozhoduje a následně i chová (JIRÁK, KÖPPLOVÁ, 2007).

Dopad médií je nepopiratelný jak na úrovni jednotlivce, tak i na úrovni celé společnosti (KREJČOVÁ, 2014).

Ačkoliv je jedinec schopen rozlišit realitu od symbolické formy, násilí se postupně stává součástí běžné empirie a je tak pokládáno za obvyklý jev. Existuje možnost proměny fiktivního násilí v reálnou agresivitu, tedy riziko ztotožnění se s hrdinou akčního filmu.

Zejména nevyrovnaní a nezralí jedinci a budou se chovat stejně násilně a agresivně (VÁGNEROVÁ, 2004).

Vliv mediálního násilí u dětí zasahuje do vývoje osobnosti, zatímco u dospělých je vliv krátkodobý (KULHÁNKOVÁ, 2008).

Věkové rozmezí 6-8 let je považováno jako kritický věk, jelikož si dítě v tomto věku již upevnilo násilné názory a postoje a je malá pravděpodobnost, že by je měnilo v budoucnu (VYHNÁLEK, 2005). Existují studie, které dokládají schopnost již ročních dětí napodobovat to, co zahlédly v televizi. Například animované seriály, v nichž se hrdinové chovají agresivně, stimulují celkovou aktivitu dětí, rovněž zvyšují jejich agresivitu vůči jiným hračkám či dětem (MATOUŠE, KROFTOVÁ, 2003).

Veškerá média, tedy i počítačové hry, poskytují dítěti určité informace. Jsou tedy socializačním prostředkem. Problematika násilí v počítačových hrách a jeho dopad na děti je stále více diskutována a znepokojuje jak rodiče, tak i pedagogy (KULHÁNKOVÁ, 2008). Existují počítačové hry užitečné i škodlivé. Je však velkým úskalím jednotlivé hry správně odhadnout, avšak nelze žádnou hru předem odsoudit. Rodiče by měli především věnovat pozornost tomu, jaký druh her děti hrají (FUČEK, 2004).

Katedra počítačového inženýrství, sídlící v Istanbulu, se zaměřuje na verbální agresi v online počítačových hrách. Online hry určené více hráčům vytvářejí nové sociální platformy s vlastní etiketou, sociálními pravidly chování a způsoby vyjádření. To, co se počítá jako agresivní a zneužívající chování, se může měnit v závislosti na platformě.

Většina online herních společností se musí s agresivními a hrubými hráči explicitně vypořádat, což je obvykle spojeno s mechanismem hlášení, kdy hráč, který se dopustil útoku, nahlásí přestupek (BALCI, 2015).

Žurnál aplikované vývojové psychologie klade důraz na nepřímou verbální a fyzickou agresivitu v programech sledovaných děvčaty a asociaci s jejich chováním. Studie měla dva cíle; za první, zkoumat platnost televizního ratingového systému pro hodnocení agrese v pořadech populárních mezi dívkami; za druhé, zhodnotit důležitost začlenění nefyzických forem agrese do systému hodnocení zkoumáním asociací mezi expozicí a

chováním televizní agrese. Devadesát devět dívek v pátém ročníku uvedlo své oblíbené programy, přičemž sedmdesát šest programů bylo kódováno pro nepřímou, verbální a fyzickou agresi. Učitelé uváděli agresivní a prosociální chování účastníků. Výsledky naznačily, že v programech pro děti byla vyšší úroveň fyzické agrese a oprávněné verbální agrese než v programech pro obecné publikum. Expozice televizní fyzické agrese, verbální agrese a odměněné nepřímé agrese byla spojena s vyšší agresivitou dětí a snížením prosociálního chování (LINDER, 2009).

Čínská univerzita, jež se zaměřuje na vliv mediálního násilí na agresi jedince, potvrzuje, že dlouhodobá expozice násilí v médiích zvyšuje proaktivní a reaktivní agresi jedince. Zejména lidé v mladším věku mají v provokativní situaci vyšší tendenci k hněvu. Tato studie zkoumala dlouhodobý vliv různých stupňů expozice násilí v médiích na agresi mladých lidí a roli agresivních emocí. Výsledky ukázaly, že jednotlivci s vysokým stupněm vystavení násilí v médiích (H-MVE) vykazovali vyšší úroveň proaktivní agresivity v obou podrážděných situacích a vyšší úroveň reaktivní agresivity v situacích s nízkým podrážděním než účastníci s nízkým stupněm vystavení násilí v médiích (L-MVE) (HAN, 2020).

6. Šikana jako projev agresivního chování

6.1 Vymezení pojmu šikana

Šikana ve škole má dalekosáhlé dopady na pohodu a zdraví dospívajících (KNAAPPILA, 2018).

Šikana ve školách je hlavním celosvětovým problémem v oblasti veřejného zdraví (REZAPOUR, 2019).

Šikana je speciálním případem agrese. Slovo šikana má původ ve francouzském slově *chicane*, tedy zlomyslné obtěžování, sužování, týrání a pronásledování.

Pojem šikana zavedl pražský psychiatr Petr Příhoda, jež před rokem 1989 jako první veřejně promluvil o problematice šikany.

Slovem šikana se obvykle myslí opakované ubližování, přičemž trýzněný jedinec trpí mnohdy celé měsíce či dokonce celá léta. Jedná-li se o zvlášť kruté ublížení, lze označit i samostatnou událost jako šikanu, ačkoliv se zatím neopakovala. O šikaně hovoříme zpravidla tehdy, je-li oběť bezbranná z důvodu fyzické slabosti či neobratnosti, izolovaností v kolektivu, či pro svoji psychickou mimořádnost (JANOŠOVÁ, 2016).

6.2 Studie zaměřující se na šikanu ve školním prostředí

Školní šikana je závažným problémem a znalosti o povaze, rozsahu a důsledcích šikany ve školách stále více umocňují. Přijetí sociokulturního pohledu na šikanu ve škole představuje důsledky pro výzkum i praxi.

Šikana může zanechat „známku“ jednotlivci a utvářet jeho budoucí trajektorie z hlediska jeho sebepojetí a způsobů vztahu k ostatním. U dětí, které jsou šikany ve škole, existuje zvýšené riziko šikany v pozdějším životě. Pokud je někdo šikanován ve významném období svého vývoje, může být pro něj zkušenost obzvláště hluboká a v dlouhodobém horizontu utvářet jeho identitu (MAUNDER, 2018).

Výsledky naznačují, že programy proti šikaně účinně snižují páchání šikany ve školním prostředí přibližně o 19–20 % (GAFFNEY, 2019).

Výzkumné šetření, zaměřující se na sociální klima v prostředí základních škol ukazuje, že klima školy ovlivňuje sociální chování jedince, jeho motivaci k učení a výsledkům učení. V příznivém klimatu lze očekávat zvýšení efektivity školy, a především proto výzkumy školního klimatu byly v poslední době v akcentované kategorii. Na alternativních školách předpokládá pozitivní atmosféru založenou nejen na vzájemných vztazích mezi dětmi a učiteli, ale také na budování aktivního vzdělávacího prostředí a vzájemné spolupráce (PECHÁČKOVÁ a kol., 2014).

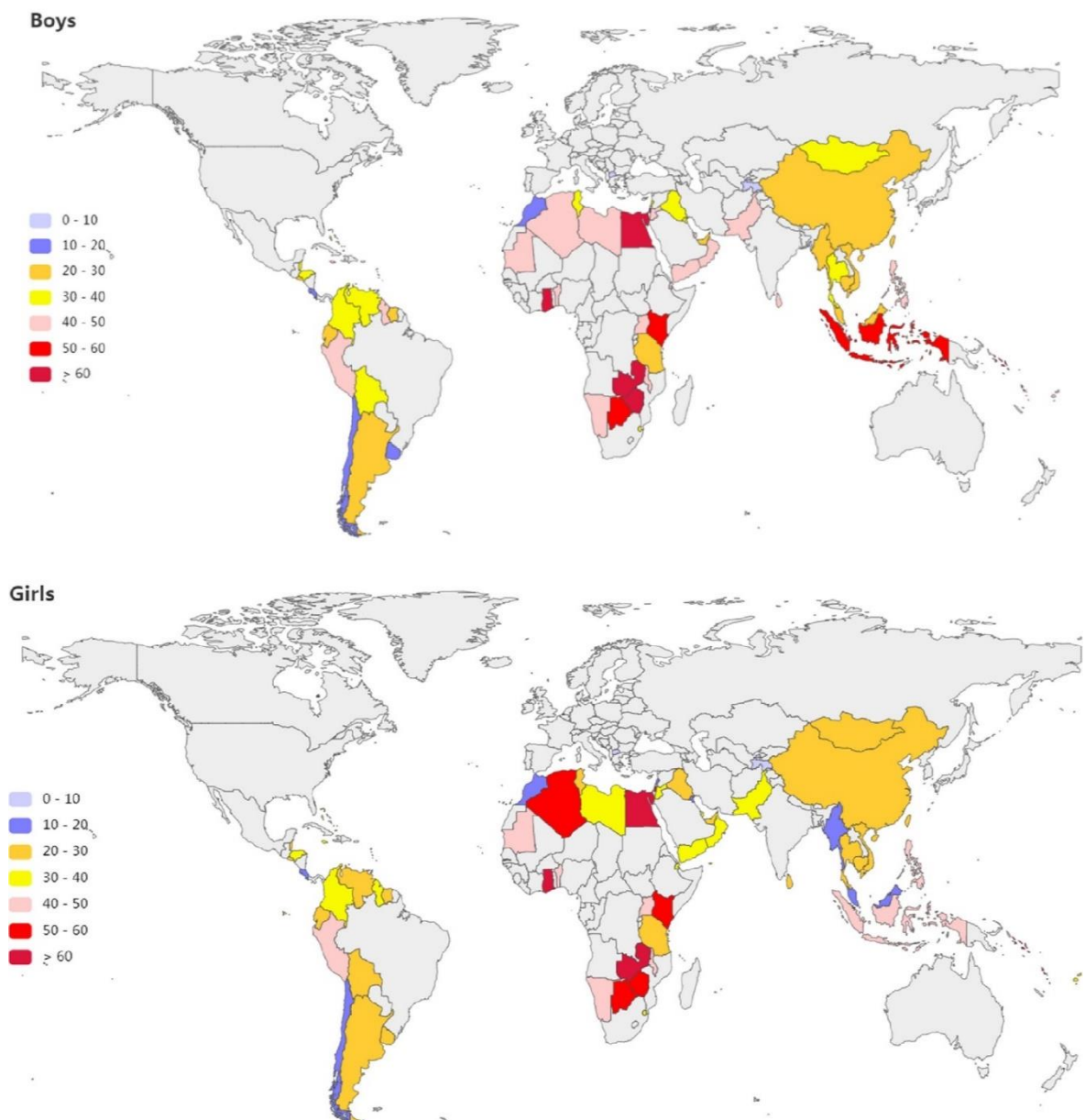
Čínská studie se zaměřila na globální rizika sebevražděného chování adolescentů doprovázené šikanou, napříč pohlavím, zeměmi a různými regiony WHO.

Byly prozkoumány údaje z Globálního školního zdravotního průzkumu (GSHS), jež zaznamenal danou problematiku u dospívajících ve věku 12 až 15 let v 83 zemí. Byly vypočítány míry prevalence sebevražděného chování a šikany s 95% intervalem spolehlivosti. Výzkum se soustředil především na asociace šikany s riziky sebevražděných myšlenek, plánovaných sebevražd a pokusy o sebevraždu (TANK et al., 2020).

Ukázalo se, že nejvyšší riziko sebevražděného chování a šikanování převládá v Africe. Ve srovnání s chlapci vykazovaly dívky vyšší procento sebevražděných myšlenek (18,2 %) a plánovaných sebevražd (17,3 %), ale obdobné riziko pro pokus o sebevraždu (16,7 %) a šikanu (33,3 %). Šikanování bylo spojeno s pokusy o sebevraždu intenzivněji než se sebevražděnými myšlenkami.

Sebevražděné tendence mezi adolescenty jsou hlavním problémem světového veřejného zdraví. Studie se zabývá návrhy o zavedení preventivních programů ke snížení rizik sebevražděných myšlenek, plánovaných sebevražd a pokusů o sebevraždu u

dospívajících po celém světě. Programy zaměřené na prevenci by měli zohlednit rozdíly mezi pohlavím a regiony (TANK et al., 2020).



Obr.2: Prevalence šikany dívek a chlapců (TANK et al., 2020).

Nepříznivé zážitky z dětství a šikana jsou faktory spojené s vyšším rizikem negativních důsledků na tělesné a duševní zdraví dospívajících, jež mohou ovlivnit jejich odolnost.

Španělská studie analyzovala souvislost mezi expozicí nepříznivých situací v dětství a šikanováním v pozdní adolescenci.

Do studie byli zařazeni adolescenti ve věku 15–19 let, zapsaní na středních školách v metropolitní oblasti Brazílie.

Školní epidemiologický průzkum se vzorkem 2293 studentů, byl rozvrstvený podle obce místa školy, s údaji shromážděnými v letech 2016 až 2017.

Prokázalo se, že vysoké procento studentů bylo vystaveno alespoň jednomu dětskému projevu šikany (89,9 %). Mezi nimi 56,5 % zažilo jednu až tři protivenství a 33,3 %, čtyři až deset protivenství. Tato zjištění zdůrazňují potřebu zabývat se příčinami násilí s cílem zajistit zdravý, bezpečný vývoj dětí a dospívajících a zabránit negativním výsledkům fyzického a duševního zdraví (REISEN, 2019).

6.3 Příčiny šikany

Některé příčiny šikany jsou očividné, jiné objevíme až při pozornějším mapování rozsahu problému. Skrytou příčinou šikany bývá mnohdy tlak kolektivu, jež nutí chlapce či mladého muže prokázat svoji mužnost, nikoliv změkčelost. Tlak byl zvláště intenzivní a neskryvaný ve vojenských školách a o mnoho dříve mezi šlechtici, jež byli soustavně vedeni k cvičení se zbraněmi. V současné společnosti, kdy armáda nemá velkou prestiž a vlastenectví je poněkud ochablé, není motiv tolik silný. Přesto se však propaguje do celé řady sportovních aktivit a zvláště v tělesné výchově. V šikaně mezi chlapci lze spatřit degenerovanou formu tlaku k mužnosti, jež v dnešní době postrádá řád (JANOŠOVÁ, 2016).

Tíha na nedostatečně mužného chlapce má však mnohem hlubší motiv, jež nejlépe popisuje psycholog C. G. Junga. Dle jeho názoru má v sobě každý muž mužskou i ženskou psychiku, tudíž mu nechybějí typicky ženské dispozice pro něhu, citlivost, závislost, podřízení se okolí, přiznávání slabosti, atd. Společnost od něj vyžaduje, aby svoji „ženskou část duše“ mužsky potlačil a byl výhradně mužně rázný, tvrdý, bojovný a energický. Oproti tomu je dívka tlačena opačným směrem, což pro ni představuje značné ochuzení a zřeknutí se části sebe sama radikálním způsobem. Šikanu umocňují i jiné motivy, o nichž společnost obvykle nerada hovoří, jelikož by bylo poněkud ponižující, kdyby si je měla přiznat. Jedním z nich je touha po moci a ovládat jiného jedince. Touha je silná z prostého důvodu; jestliže lidi ovládneme, pomůže nám to naplnit jistá přání a uspokojit jiné potřeby. Jedná se například o zmocnění se určitého objektu, vyjednat si jisté služby a výhody (FIELDOVÁ, 2009).

Ve hře však zpravidla bývá i ryze mocenský motiv, cítíme se dobře, pokud můžeme jedince ovládat. Obdobně neradi hovoříme o motivu krutosti, tedy o potěšení člověka, jež vidí druhého jedince trpět. Mohlo by se zdát, že tahle choutka je spojována pouze se

sexuálními devianty, zatímco normálnímu člověku je vzdálená. A přece, podle názoru psychoanalytiků, něco obdobného dřímá u většiny populace a je možné to někdy až příliš snadno probudit. Při šikaně lze tento motiv uspokojit a užívat si tak pocit utrpení trýzněného. Nejhlubší dimenze tohoto motivu je náboženského charakteru, jak se promítá v satanismu a obřadech s tím spojených.

Při šikaně hraje jistou roli rovněž zvědavost. Trýznit jinou osobu je tak trochu experimentem; jak se ve strachu, ponížení a bolesti oběť zachová, k čemu všemu ji lze přinutit. Mučitel cítí, že tahle situace osobu duševně odhalí, tudíž je možné nahlédnout až na dno jeho bytosti, jež je v tu chvíli „rozložena“. Podstatou je vydolovat z člověka jeho tajemství. Uplatňuje se zde ve zvláštní zvrhlosti duch moderní vědy, jež odmítá respektovat kterékoliv tajemství, přestože respekt ke smyslu pro tajemství k člověku neodmyslitelně patří.

Zvědavost rovněž souvisí i nuda a s ní touha po silnějších vzrušujících zážitcích. Samotná událost šikany, kupříkladu situace, kdy se bezbranná oběť obdrží od tyrana jeden z mnoha občasných kopanců, jež nemůže oplatit, se jeví poněkud jednoduše. Charakteristický rozvoj šikany na úrovni třídy je oproti tomu komplikovaný proces a příběh, kdy samotný průběh a dopad šikany závisí na tom, jaké podmínky jsou nastoleny pedagogickými pracovníky, rodiči, apod.

6.4 Typologie agresora a oběti

Studie, zabývající se typologií šikany, definovala hlavní rysy šikanovaných pro zlepšení porozumění těchto kategorií. Agresoři mají tendenci chovat se stabilně a vytrvale. Antisociální chování je ve vrstevnických kulturách často vnímáno jako pozitivní a rovněž představuje výzvu pro dospělé standardy a hodnoty. Navzdory agresivnímu chování jsou mnohdy populárními členy skupiny a ve třídě mají přátele. Osobnostní rysy jako je extroverze a upřímnost pravděpodobně souvisí se schopností násilníků získat si přátele (Nansel et al., 2001,2004).

Tito jedinci často touží být přijati významnými členy skupiny vrstevníků stejného pohlaví a odmítnutí ze strany ostatních spolužáků jej příliš netrápí.

Oběti jsou zpravidla označovány jako nejisté, tiché, plaché a úzkostné bytosti. Mají tendenci k introverzi a nízké sebevědomí. Oběti jsou často terčem šikany ze strany násilníků, aniž by provokovaly. Ve školním kontextu jsou děti často osamělé a pokud si najdou kamaráda, po ukáze se, že je rovněž osamělý.

Agresoři a oběti se vzájemně nevyklučují. U přibližně poloviny násilníků se ukázalo, že v minulosti byli sami oběťmi (FELIPE et al., 2011).

6.4.1 Typologie agresora

Pokládat si otázku, jak vypadá typický agresor má smysl jen pokud lze předpokládat, že tendence šikanovat není krátkodobou záležitostí, ale má jistou stabilitu v čase. U dítěte, jež začne se šikanou, je velmi pravděpodobné, že v procesu bude pokračovat, v jakémkoliv jiném prostředí. Pokud je například nastoupí na jinou školu, po čase se zde projeví podobným způsobem, obvykle si příležitost najde (FIELDOVÁ, 2009).

Z hlediska fyzické stránky není obtížné uhodnout, že se jedná ve většině případů o tělesně zdatné jedince, obratné a silné, zvláště, jedná-li se o chlapce. Není to však pravidlem. Inteligence v kombinaci s krutostí a bezohledností může vyrovnat deficit fyzické síly. Agresor může ve svůj prospěch získat na svoji stranu skupinu, proti které je oběť bezmocná. Dokonce může celý proces šikany vymyslet a zorganizovat, aniž by se dotkl samotné oběti. Jedná-li se o duševní vlastnosti, je potřeba vyvrátit velmi rozšířený omyl, že typický agresor si šikanou kompenzuje svůj komplex a navenek je tvrdý právě proto, že trpí pocitem méněcennosti, cítí se nešťastný, závidí druhým úspěchy a lze mu pomoci pochopením jeho skryté bolesti. Agresorů zmíněného typu je nanejvýše pětina. Studie opakovaně prokázaly, že příčinou násilnosti agresora nebývá skutečnost, že má v průměru horší prospěch než jiné děti. Šikany se naopak ve většině případů dopouštějí neúzkostní, sebejistí chlapci, jež netrpí problémy, jež bychom u nich rádi našli (JANOŠOVÁ, 2016).

Na myšlenku, že agresoři trpí komplexem méněcennosti, si vsadili tvůrci nápravného programu, jež se speciálními postupy snažili zvýšit sebevědomí jedinců. Zvyšování sebevědomí se k jejich spokojenosti dařilo, avšak, ukázalo se, že agresivita těchto jedinců se ještě umocnila.

Pro šikanující děti je charakteristická chtíč dominovat, řídit druhé a bezohledně se prosazovat. Lehce se urazí a mají tendenci vnímat agresi vůči sobě i tam, kde se žádná nevyskytuje. Ublížovat druhým pro ně představuje pozitivní prožitek. Lze hovořit o sadistických sklonech, avšak, v poněkud širším smyslu, než sadismus chápou sexuologové. Pokud stanovíme stupeň celkové agresivity na základě toho, jak se chová dítě k dospělému i k vrstevníkovi, zjistíme, že v patnácti až dvaceti procenty nejagresivnějších dětí se objeví přibližně polovina šikanujících a druhá polovina se podílet na šikaně nebude.

V praxi je důležité mít na paměti, že agresivita, jež představuje tendenci překračovat jistý soubor pravidel soužití mezi lidmi, je spojena se sklonem přesahovat další pravidla;

tedy ničit objekty ze zlomyslnosti či pro zábavu a nerespektovat soukromé vlastnictví a podvádět. O tom, zda se bude asociál projevovat více násilím či spíše podváděním, rozhoduje příležitost, inteligence a tělesná síla. Použije jakýchkoliv výmluv k dosažení svého cíle, přičemž bude velice obratně mísit pravdu se lží. Sebevědomí, jež je s přibývajícím věkem jedince stále významnější složkou osobnosti, je u těchto osob zakrnělé.

Speciálním případem je následovník či poskok agresora. Není zpravidla iniciativní při napadení oběti, nicméně, připojí se k aktu z konformity a ze strachu, aby se sám nestal obětí šikany.

6.4.2 Typologie oběti

Obětí šikany může být prakticky kdokoliv. Vyšší riziko šikany hrozí kupříkladu dítěti, jež vstoupí jako nováček do již sehraného kolektivu. Není žádnou anomálií, že stane jedinec obětí šikany pro svoji určitou přednost. Může se jednat o dítě příliš zralé, ušlechtilé, přemýšlivé či s velmi dobrým vztahem k učiteli. Častěji se děti stávají terčem zmíněného druhu agrese pro určitý handicap a je dobré odhadnout, které z nich jsou zvláště ohroženy. Jedná se o ohrožení dlouhodobého charakteru. Jedinec obvykle trpí celé měsíce či dokonce i léta, třebaže změní prostředí; v jiném prostředí si jej agresor opět „najde“. Nejlogičtější a nejjednodušší riziko tkví v tělesné neobratnosti a slabosti oběti při fyzickém střetu. Byly provedeny výzkumy za účelem zjištění, jak významnou roli hraje značná odlišnost jedince a nápadnost jeho zjevu.

Vysvětlení spočívá v tom, že se téměř každý jedinec v něčem liší a lze to považovat jako záminku šikany. Pokud však odlišnost jedince degraduje v očích svého okolí vrstevníků, hrozí větší riziko, že se stane outsiderem. Řadíme zde i nedostatečný půvab, odpudivý vzhled či projev, jež činí z dítěte terč agrese. Pohrdání skupiny vůči oběti lze postihnout rovněž dítě, jež pochází ze sociálně slabé rodiny. Dalším důležitým faktorem je rasová odlišnost, zejména barva pleti (JANOŠOVÁ, 2016).

Co se týče psychických vlastností, pro oběť je charakteristická tichá a citlivá povaha. Na obvyklé škádlení často reaguje tím, že se raději stáhne a ustoupí. Má zpravidla nízké sebevědomí, sklon pociťovat zahanbení bez pádného důvodu a ostatním se submisivně podřizuje. Má potíže se prosadit mezi vrstevníky. Dítě, jež se projeví jako velmi citlivé vůči posměchu, se stává snadno obětí, jelikož poskytuje přihlížejícím dobrou zábavu.

Zvýšená senzitivita a opatrnost je dětem dána prakticky již od raného dětství a dané vlastnosti jsou vrozeným temperamentovým základem. Tito jedinci mají obvykle velmi úzký

vztah se svojí matkou, jež je pravděpodobně příčinou a důsledkem šikany. Oběti se stává ve většině případů outsider třídy, jež je osamělý, nemá kamarády a je zpravidla neschopný se družít.

6.5 Rodinné prostředí a výchova agresorů

Badatelé se shodují v názoru, že sklon k agresivnímu jednání se utváří již v předškolním věku, dle některých autorů v prvních letech života. Jistou roli zde hrají dispozice v podobě temperamentu, zejména impulzivita, vznětlivost a nižší citlivost k případným následkům jednání. Uvedené vlastnosti však samy o sobě nevedou k agresivitě. Je potřeba zde nastolit určitý způsob výchovy, tedy adekvátní zacházení s dítětem. Jedince značně poznamená deficit vřelého zájmu, chlad, apatie až nepřátelství, ponižování a prudké výbuchy vzteku. Tyto projevy bývají umocněny zpravidla psychickým i fyzickým násilím. Třetím a rozhodujícím faktorem je odolnost vůči násilí, kterého se dítě dopouští vůči svým vrstevníkům, v němž rodiče vidí obvyklý prostředek k dosahování cílů během jednání s jinými lidmi, a to zvláště mimo rodinu. Dítě je nabádáno k dravosti a k tomu, aby mělo „ostré lokty“.

Řada agresorů rovněž pochází z rodin podnikatelské „elity“. Jejich rodiče jsou zpravidla úspěšní, často nepoctivě nabydou majetku a svou prací bývají pohlceni. Svým dětem se nevěnují, namísto toho je rozmazlují neadekvátním množstvím kapesného.

6.6 Prognóza agresorů a obětí

V posledních letech se agresori v prospěchu často zhoršují a dostávají se do pochybných part. V dospělosti mají více konfliktů se zákonem, oproti svým vrstevníkům. Je-li zastavena jejich agrese v dětském věku, lze předpokládat snížení rizika jejich kriminalizace v dospělém věku. Naopak, dopustíme-li, aby získali zkušenost, že krutost se vyplácí, potom jejich agresivita pravděpodobně poroste.

Šikanující dívky v dospělosti dle výsledků studií nepřichází do konfliktu se zákonem tak často, jako ostatní, avšak, prokázalo se, že bývají více krutá k vlastním dětem.

Utrpení obětí skončí dříve či později. V dospělém věku šikaně zpravidla uniknou, jelikož na rozdíl od svých školních let mají možnost si zvolit prostředí, kde se budou pohybovat. Jizvy méněcennosti však v jejich osobnosti trvale zůstávají, a to zvláště v případech, pokud byly šikanovány těžce a dlouhodobě. Šťastné dětství jim rovněž nikdo nevykompenzuje, stejně tak zkušenosti a poznání, jež mohly získat za příznivějších podmínek (JANOŠOVÁ, 2016).

6.7 Prevence a zvládání šikany na úrovni školy

Jestliže škola zaznamená konkrétní případ šikany, prvním a důležitým krokem je zachovat klid. Rozhořčená reakce učitele agresora mnohdy poskytne vítanou zábavu a dokonce jim zvýší prestiž u ostatních dětí. Je však zapotřebí dát striktně najevo nesouhlas s danou skutečností a jednat bezodkladně. Výraz odsouzení činu a hněvu vůči jedinci, jež se šikany dopustil, je na místě, avšak, musí mít formu, jež dítě přesvědčí a vzbudí u něj stejnou emoci.

Doporučuje se, aby si pedagog nacvičil a promyslel pár vět, jež jsou pro uvedenou situaci vhodné. V ideálním případě by měl sám sebe nahrát a poslechnout se. Jedná se o techniku, pomocí které své jednání s lidmi nacvičují (mnohdy pod vedením psychologů) zdravotníci, manažeři i duchovní.

O závažných případech šikany by měl třídní učitel informovat ředitele školy, přičemž zkušený ředitel si je vědom skutečnosti, že příčinou nemusí být neschopnost třídního učitele a využije daný případ k posílení autority pedagoga.

V každém případě se škola snaží uchránit oběť před hrubým zacházením, v krajním případě lze oběť na pár dní zbavit školní docházky a získat tak prostor na řešení situace. Přehnané projevy soucitu a hyperprotektivní přístup však není zcela na místě. Některé dětské oběti šikany uvítají dřívější propouštění ze školy dříve, alespoň dokud není problém vyřešen.

S agresory je třeba zacházet individuálně a nikoli před třídou, jelikož bychom je mohli „tlačit“ do postoje vzdoru. Pedagogové by měli vycházet z jejich dosavadního školního prospěchu a chování a také ze skutečnosti, v jakém rodinném prostředí žijí. V méně závažných případech mnohdy postačí individuální domluva, zvláště, pokud se jedná o děti, alespoň v celku, socializované. Učitel by si měl uvědomit, že delší domluva může působit kontraproduktivně a to zejména tehdy, pokud se jí domlouvající sám dožívá.

Domluva by měla zahrnovat i hrozbu trestem. Případná sankce by měla mít některou z uvedených podob:

- Zdržení žáka po vyučování ve škole
- Dožadování se náhrady za zničený či poškozený předmět
- Informování rodičů o prohřešku
- Podání oficiální stížnosti řediteli školy
- Oznámení prohřešku například trenérovi, kterého dítě velmi uznává a nechce jej zklamat
- Oznámení provinění na schůzi rodičů či shromáždění žáků více tříd

- Vyloučení žáka ze školního zájezdu, například na hory
- Umístění dítěte o přestávkách pod dozor pedagoga
- Důtka či snížená známka z chování
- Přeložení žáka na jinou školu
- Přivolání policie do školy
- Nařízení ochranné výchovy
- Přeložení žáka do diagnostického ústavu
- Umístění žáka v dětském domově

Mnozí pedagogové se k trestu jedinců za šikanu nepřiklání, aby nedošlo k zatvrzení agresora a nestal se ještě agresivnějším a oběti se nepokusil mstít. Doporučují snahu o porozumění a rozvoj sociálních dovedností. Je však otázkou, jak ochránit při zmíněné strategii oběť a nedegradovat v očích dětí smysl pro spravedlnost.

Jednání s rodiči agresorů je mnohdy nutným opatřením, v závažnějších případech by mělo být vedeno ředitelem školy. Je dobré apelovat i na osobní zájem rodičů. Je dokázáno, že dětský agresor obvykle bývá v dospělosti agresivní rovněž vůči svým rodičům.

Rozhovor s rodiči oběti by měl spočívat zejména v ujištění, že se škola v dané záležitosti angažuje a má snahu udělat pro dítě vše, co je v jejích silách. Stěžejním obsahem rozhovoru by měla být mobilizace rezerv pro posílení odolnosti a obranyschopnosti dítěte vůči šikaně.

Jaké efektivní řešení se jeví rovněž projednání situace se sezvanými rodiči žáků třídy, za přítomnosti alespoň některých vyučujících. Účelem je především zapůsobit na děti prostřednictvím rodičů takovým způsobem, aby pokračování šikany nepřipustily.

Literatura o intervencích šikany důsledně upřednostňovala celoškolské přístupy s vnějším zapojením (Cowie a Jennifer, 2008, DfE, 2014, Olweus, 1993). Nejúčinnější školní intervence jsou ty, které přijímají přístupy fungující na celoškolské úrovni, na úrovni třídy a na individuální úrovni, a zároveň zapojují rodiče a širší komunitu (Cowie, 2011). Jedním z důvodů, proč byly takové sofistikované programy nejméně úspěšné, je pravděpodobně způsob, jakým oslovují vícevrstvé vlivy působící na zkušenosti dětí, a rozpoznávají různé kontexty, kterých se účastní (Espelage, 2014). O'Connell a kol. (1999). Zásahy šikany zaměřené na skupinu vrstevníků musí být posíleny souběžnými iniciativami, které „zpochybňují stávající sociální podmínky, které tolerují a neúmyslně podporují šikanu a viktimizaci v rámci vzájemného vztahu. Jak poznamenává Cowie (2011), kultura školy má silnou vazbu na množství šikany, ke

kteře dochází mezi členy této komunity (včetně žáků, učitelů a v rámci týmů zaměstnanců). „Šikanu je proto třeba vnímat zakořeněnou v kultuře organizace, v níž se odehrává, a abychom snížili její prevalenci, musíme se zaměřit spíše na změnu systému než na jednotlivce v něm“ (Monks et al., 2009, str. 154). To je podle našeho názoru nejlépe dosaženo, když je přijata sociokulturní perspektiva za účelem porozumění, vysvětlení a řešení šikany ve škole (MAUNDER, 2018).

6.8 Prevence a zvládání šikany na úrovni rodičů

Je třeba si uvědomit, že zejména slušné rodiče se zpráva o šikaně ze strany svého dítěte hluboce zasáhne a nemusí jí uvěřit hned. Často je právě tento jev žádoucí, jelikož u dítěte, které bylo skutečně agresor se tak prohloubí pocit lítosti a viny.

Rodič by se měl snažit chápat čin svého dítěte jako nerozum a jako přechodnou reakci volit zklamání. Nejúčinnější reakcí ze strany rodičů, zvláště, je-li provinění vážné, je situace, kdy se matka rozpláče a otec rozhněvá. Ovšem, motivem matčina pláče by neměla být sebelítost a u otce není dobré, když je motivací jeho hněvu uražená pýcha. Reakce rodičů by měla dítěti dát striktně najevo jeho provinění proti řádu, jež je nad lidmi. Optimálním vyvrcholením situace je prožití hlubokého zahanbení dítěte, případný pláč nad tím, čeho se dopustilo. Dalším krokem je zpravidla odpuštění a nepřipomínání provinění, což však neznamená, že automaticky zrušíme trest. Trest by měl být řádně vysvětlen a důsledně dodržen.

V případě rodičů obětí je třeba všeho zanechat a koncentrovat svoji pozornost na to, jak dítěti co nejefektivněji pomoci. Mnohdy nestačí skutečnost nahlásit škole, je potřeba, aby hlavní iniciativu projeví rodiče dítěte a nešetřili časem. Je na rodičích, aby sami posoudili situaci a převzali zodpovědnost, přičemž se doporučuje zejména:

- Ujistit své dítě ochranou a podporou
- Přesně zaznamenat a zmapovat situaci, případně zjistit četnost incidentu a kdo byl přítomen
- Neposílat dítě do školy, jedná-li se o zvlášť závažné ublížení
- Neprodleně oznámit šikanu třídnímu učitelí, má-li rodič důvěru v jeho schopnosti a dobrou vůli, v opačném případě informovat přímo ředitele školy
- Sejít se s rodiči agresora a pořádat je o usměrnění svého dítěte

V posledních letech je stále intenzivněji věnována pozornost šikaně mezi žáky ve školním prostředí. Přední britští badatelé popisují šikanu jako jev, kdy jedinec či skupina

jedinců sděluje jinému jedinci nepříjemné a ošklivé věci nebo používá fyzické násilí, například bití, kopání, zamykání v místnosti apod. Incidentsy se zpravidla často opakují a pro oběť šikany je nelehké, aby se sama ubránila. Do kategorie šikanování se rovněž zahrnují posměšky, či nepěkné poznámky o rodině. V mnohých případech se sužování spolužáka odehrává ve třídě a za přítomnosti spolužáků. Přihlížející šikany se nepokouší oběť ochránit z důvodu apatie, strachu nebo proto, že je obětí neoblíbený žák, tedy outsider. Mnohdy se část třídního kolektivu dokonce šikanou baví. Obraz kompletuje typická hlídka u dveří, jež poskytuje signál, že se blíží pedagog.

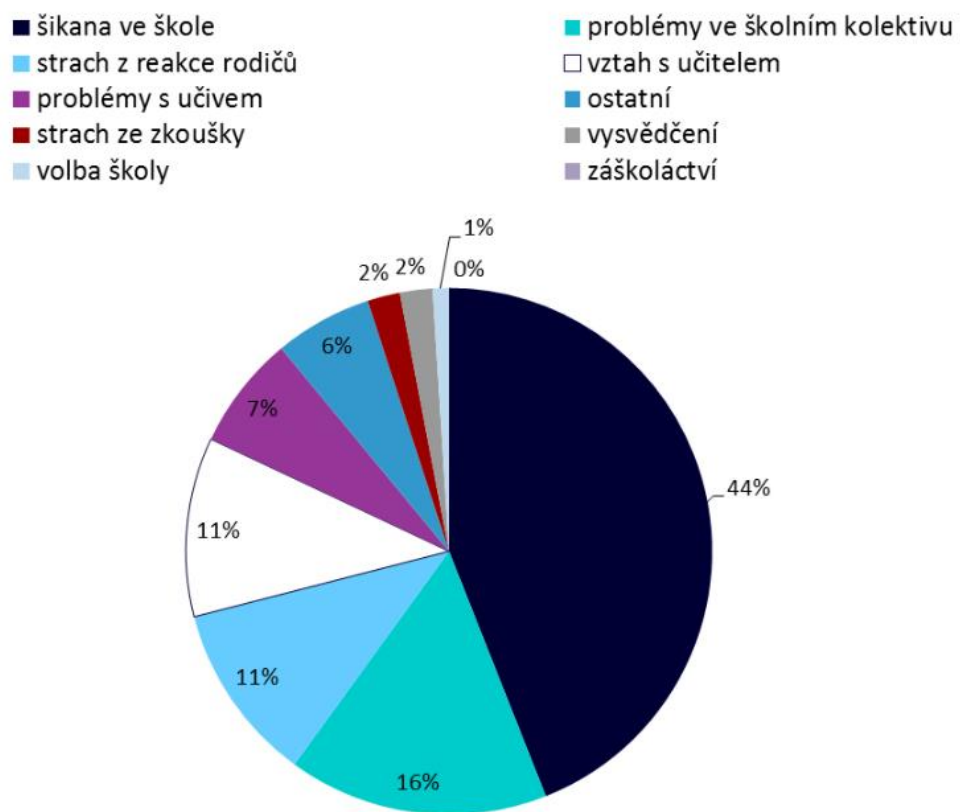
6.9 Formy šikany

Bendl (2003, s. 21) uvádí, že je mnohdy těžké určit hranici mezi nevinným škádlením a šikanou. „Dále říká, že „neexistuje nějaká přesná, jednoznačná ostrá hranice mezi tím, jaké chování je už šikanou a jaké ještě ne.

Je důležité uvědomit si, že šikana není jen problémem dětí a mládeže, ale zjišťujeme ji v sociálních skupinách nejrůznějších věkových kategorií. Setkat se s ní můžeme již v mateřské škole i na všech dalších stupních školského vzdělání, v rodině (zaměření na neoblíbené dítě, na starší členy rodiny, problémy v partnerských vztazích), v dětském domově, ve výchovném či diagnostickém ústavu, ve sportovních zařízeních, v zaměstnání (tzv. mobbing - znepříjemňování života na pracovišti, případně bossing - nadřazený pracovník šikanuje své podřízené), ale i v domově důchodců, v armádě či ve vězení (BENDL, 2003, s. 29).

Forma šikany bývá obvykle poznamenána sexuálním zájmem či rasismem. Byl doložen případ, kdy romská dívka byla smíšenou skupinou jedinců donucena, aby se svlékla a poté musela na kolenou prosit o navrácení oděvu. Je prokázáno, že v šedesáti procentech případů, kdy je šikanovanou obětí děvče, je chlapec či skupina chlapců agresorem. Incidentsy, kdy děvčata šikanují chlapce, jsou vzácné (JANOŠOVÁ, 2016).

Na úrovni školy lze dokonce hovořit o šikanování pedagoga žáky. Pokud se pedagog jeví studentům jako nesympatický, málo energický či v jednání s lidmi neobratný, dokáží mu vytvořit nepříjemnou situaci a znemožnit jej před kolegy či rodiči (MALÍŘOVÁ, 2018).



Obr.3: Školní problémy dětí volajících na Linku bezpečí (2010 – 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo provedeno na základě teoretických poznatků, jež jsou uvedeny v předchozích kapitolách. V daných kapitolách jsem se pokusila přiblížit problematiku agresivity dětí, promítající se zejména do školního prostředí. Jak již z odborné literatury vyplývá, jedná se o obvyklý, ačkoliv velice závažný jev. Agresivita žáků interferuje s výukovým procesem a negativně ovlivňuje nejen meziosobní vztahy, ale i atmosféru ve škole. Žáci, kteří jsou vystaveni opakované fyzické či verbální agresi ze strany svých vrstevníků, mají sklon se vyhybat školní docházce a stahují se z výukových či jiných školních aktivit. Důsledkem je tedy horší školní úspěšnost žáka (BUHS a kol., 2006; FUNK, 2001).

S danou problematikou se setkávám v rámci své pedagogické praxe a téma mi je velmi blízké, proto jsem se rozhodla jím zabývat ve výzkumném šetření diplomové práce.

7.1 Cíle výzkumného šetření a stanovení hypotéz

Cílem praktické části diplomové práce je analýza výskytu a míry agresivity na II. stupni vybraných základních škol. Výzkumná část se zaměřuje na skutečnost, jak problematiku agrese žáků vnímají pedagogičtí pracovníci, jež jsou s dětmi v téměř každodenním kontaktu.

Pedagogičtí pracovníci byli rozděleni do tří skupin:

Učitelé	Asistenti pedagoga	Vychovatelé	Školní psychologové	Metodici prevence	Výchovní poradci
I. skupina	II. skupina		III. skupina		

Tab.1: Pracovní zařazení pedagogických pracovníků

- I. Skupina: Pedagogičtí pracovníci, provádějící přímou vzdělávací činnost.
- II. Skupina Pedagogičtí pracovníci, jež se podílí na výchovné a podpůrné vzdělávací činnosti.
- III. Skupina: Pracovníci školního poradenského centra, vykonávající poradenské služby.

Stěžejním cílem výzkumného šetření je tedy odhalit názory a zkušenosti pedagogů na dětskou agresi ve školním prostředí.

7.1.1 Dílčí průzkumné cíle a formulace hypotéz

1. Zmapovat pohled pedagogů na projevy agrese žáků, s kterými se setkávají ve školním prostředí.
2. Odhalit závislost velikosti školy na nejčastější, subjektivně vnímané, formě projevu fyzické a verbální agrese žáků pedagogem.
3. Zjistit závislost délky praxe pedagoga na metodě řešení agrese žáků II. stupně základních škol.
4. Pokusit se vyhodnotit, zda je pracovní pozice pedagoga v korelaci s metodou řešení agrese žáků II. stupně základních škol.
5. Zjistit, zda je míra agrese žáků závislá na velikosti školy, kterou navštěvují.
6. Odhalit, zda souvisí kapacita základní školy s mírou agrese žáků II. stupně vůči pedagogům.

Na základě výše zmíněných cílů byly formulovány hypotézy:

Hypotéza 1 (H₁): Školy s kapacitou nad 250 vnímají u žáků častěji projev fyzické agrese ve formě útoku než školy s kapacitou žáků do 250.

Hypotéza 2 (H₂): Školy s kapacitou do 250 vnímají u žáků nižší četnost projevu verbální agrese ve formě hanlivého označení žáka než školy s kapacitou žáků nad 250.

Hypotéza 3 (H₃): Pedagogové s praxí 12 a více let řeší agresi častěji pohovorem se školním psychologem/ výchovným poradcem/ metodikem prevence než začínající pedagogové s praxí 0-1 rok.

Hypotéza 4 (H₄): Učitelé uplatňují méně často pohovor s rodiči a ředitelem školy jako metodu řešení agrese než pracovníci školního poradenského centra.

Hypotéza 5 (H₅): Na školách s kapacitou nad 250 žáků je vyšší četnost nutnosti zásahu Policie ČR při projevu agrese než na školách do 250.

Hypotéza 6 (H₆): Na školách s kapacitou 500 a více žáků se pedagogové setkali s agresí žáka vůči své osobě.

7.2 CHARAKTERISTIKA POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT

V rámci výzkumného šetření byla praktikována metoda kvantitativního výzkumu, dále statistická procedura, jež sloužila k ověření hypotéz a technika dotazníku. Dotazník byl zcela anonymním nástrojem výzkumu. Jedná se o metodu standardizovaného vědeckého výzkumu, jež umožňuje oslovit vyšší počet respondentů za relativně krátký časový úsek a zajistí anonymitu dotazovaných.

Podstatou dotazníku je sběr informací a dat o respondentovi, rovněž i jeho názor a postoj vztahující se k dané problematice. Snadnost administrace je bezesporu předností této formy získání dat. Pomocí dotazníku lze od respondentů zprostředkovat informace, jež zpravidla nejsme schopni zjistit jinou technikou, zvláště pokud se jedná o stanoviska a názory tázaných osob (PELIKÁN, 1998).

Nevýhodou dotazníku je vymezení otázek a alternativ odpovědí, přičemž je omezen prostor na odpovědi respondentů. Respondent může být tedy nucen zvolit variantu, jež by nevybral v případě možnosti volné odpovědi.

Na základě stanovených cílů výzkumného šetření byl sestaven dotazník určen pedagogickým pracovníkům. V dotazníku bylo využito uzavřených otázek, přičemž za uzavřenou otázku se považuje taková, jež nabízí již hotové alternativní odpovědi.

Výzkumné šetření bylo realizováno na základních školách v oblasti Jihomoravského kraje. Část respondentů odpovídala na otázky elektronicky, někteří dotazovaní odpovídali písemnou formou. V rámci šetření formou dotazníku bylo rozdáno 37 tištěných dotazníků pedagogickým pracovníkům a 43 dotazníků bylo rozesláno prostřednictvím e-mailových adres. Vytisknuté dotazníky byly vybrány osobně či prostřednictvím kontaktních osob. Sběr dat započal v polovině měsíce února a probíhal do dubna 2020.

Průběh dotazníkového šetření byl mírně komplikován skutečností, že dne 11. března 2020 byla vyhlášena generálním ředitelem Světové zdravotnické organizace globální pandemie v souvislosti s šířením COVID – 19 a byla uzavřena nejen školská zařízení.

Pedagogičtí pracovníci byli nuceni nastolit distanční vzdělávání, a tudíž sběr neprobíhal za standardních podmínek. Vyplnění dotazníků bylo zcela anonymní a dobrovolné, což bylo rovněž faktorem, který mohl částečně ovlivnit výsledky.

Na dotazníkovém šetření se podílelo celkem 80 pedagogických pracovníků, z toho 63 žen a pouze 17 mužů. Dotazník zahrnoval 19 uzavřených otázek, z toho u patnácti otázek musel respondent vybrat pouze jednu odpověď a u čtyř zbývajících otázek byla možnost více odpovědí. Otázky byly přehledně a srozumitelně formulované. Dotazník zahrnoval rovněž

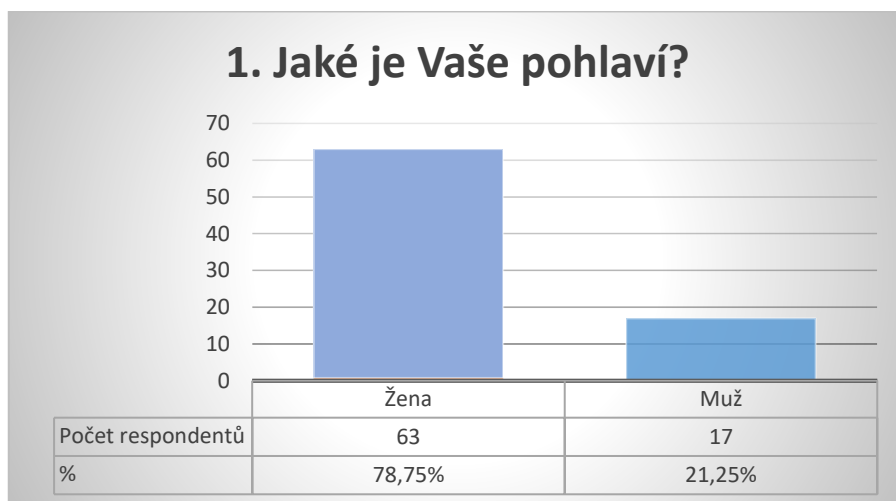
stručnou teorii agrese, jež byla čerpána z teoretické části diplomové práce, aby se mohl respondent lépe zorientovat a získat tak ucelenou představu o dané problematice. Průměrná délka vyplnění dotazníku se pohybovala v rozmezí deseti minut.

Statistické zpracování dat bylo realizováno pomocí metod popisné statistiky a testování hypotéz. Pro všechny otázky dotazníku byly vytvořeny sloupcové grafy s absolutními a relativními četnostmi. Závislost dvou kategoriálních proměnných byla testována pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti (H1, H3, H4, H5, H6). V případě, že nebyly splněny podmínky dobré aproximace chí-kvadrát rozdělením a jednalo se o 2x2 tabulku, byl namísto chí-kvadrát testu použit Fisherův přesný test (H2). Všechny výpočty byly provedeny v programu STATISTICA EN 13. Hladina významnosti statistických testů činila 5 %.

7.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pohlaví

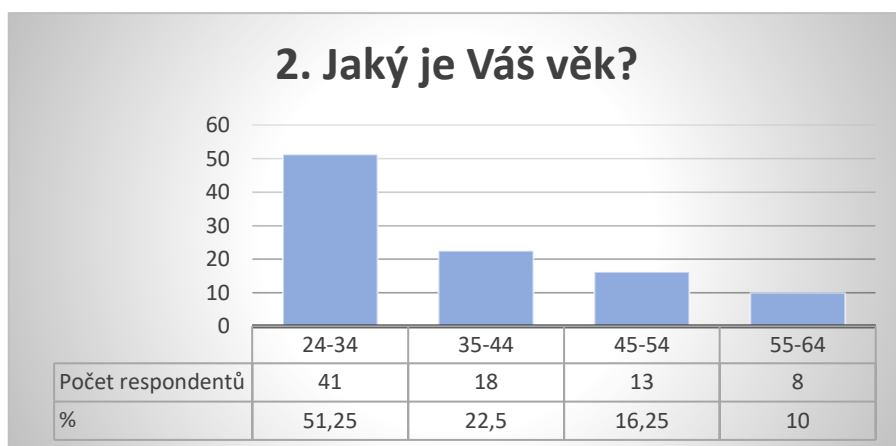
Výzkumný vzorek tvořilo 17 pedagogů (21,25 %) a 63 pedagožek (78,75 %). Výzkumný vzorek tedy nebyl úplně genderově vyrovnaný, jelikož jeho větší část byla zastoupena dívkami (viz Graf 1).



Graf 1. Pohlaví výzkumného vzorku

Věk

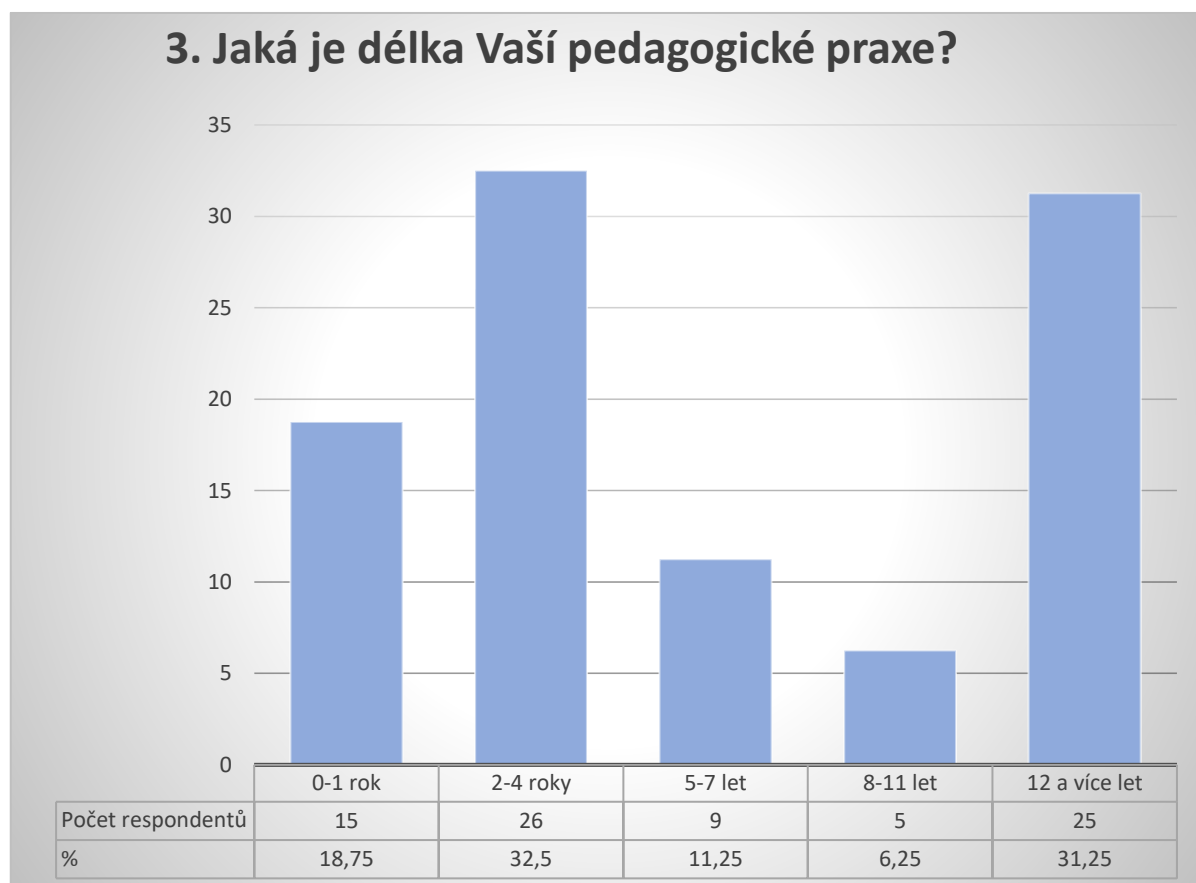
Výzkumný vzorek tvořilo 41 pedagogů ve věkové kategorii 24-34 let (51,25 %), 18 pedagogů ve věkové kategorii 35-44 let (22,5 %), 13 pedagogů ve věkové kategorii 45-54 let (16,25 %) a 8 pedagogů ve věkové kategorii 55-64 let (10 %).



Graf 2. Věk výzkumného vzorku

Délka pedagogické praxe

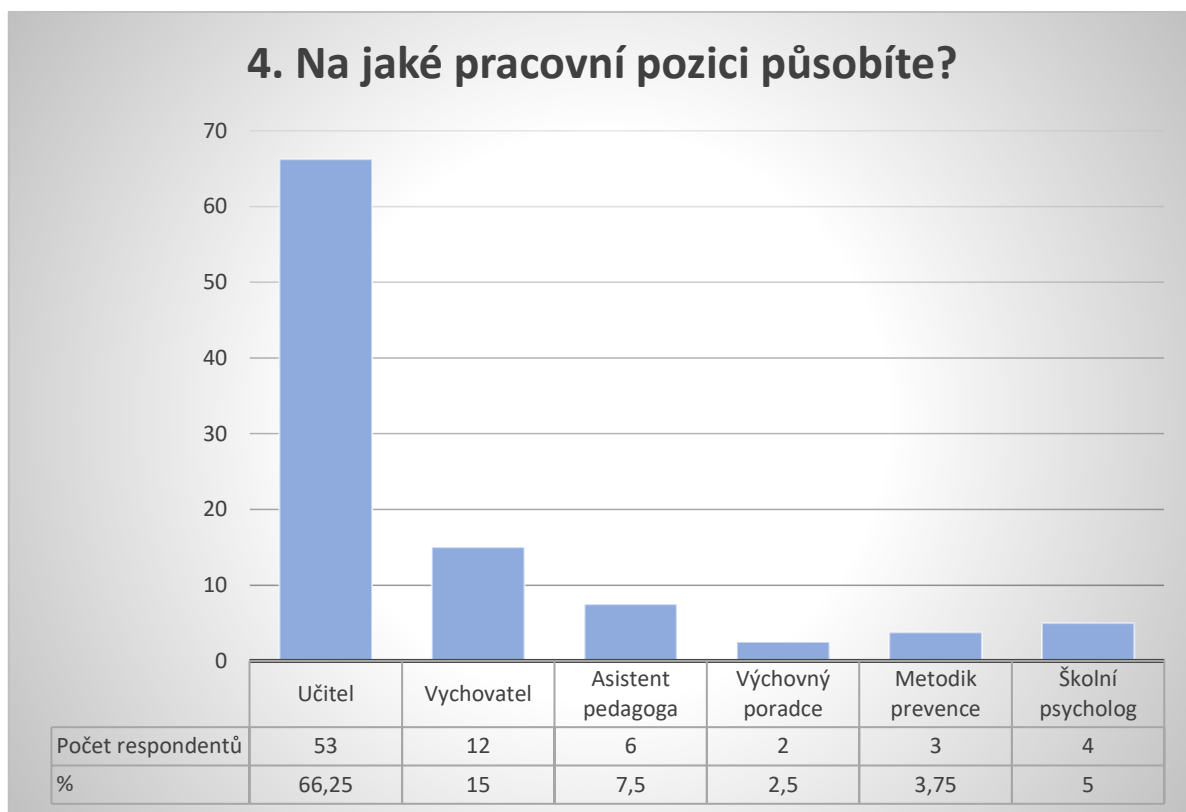
Z celkového počtu respondentů dosahovalo 15 pedagogů pedagogické praxe 0-1 rok (18,75 %), 26 pedagogů vykazovalo délku pedagogické praxe 2-4 roky (32,5 %), dále 9 pedagogických pracovníků vykazovalo délku praxe 8-11 let (6,25 %), ve věkové kategorii 24-34 let (51,25 %) a 25 pedagogů z celkového počtu respondentů se ve školství pohybuje již 12 a více let (31,25 %).



Graf 3. Délka pedagogické praxe výzkumného vzorku

Pracovní zařazení pedagogů

Z popisné statistiky vyplývá, že převážná část respondentů je zastoupena učiteli, tedy 66,25 %. V rámci výzkumu tvoří učitelé samostatnou skupinu pedagogů. Ve výzkumném vzorku je dále zastoupeno 15 % vychovatelů, 7,5 % asistentů pedagoga, 2,5 % výchovných poradců, 3,75 % metodiků prevence a 5 % školních psychologů.



Graf 4. Pracovní zařazení výzkumného vzorku

Četnost žáků ve škole

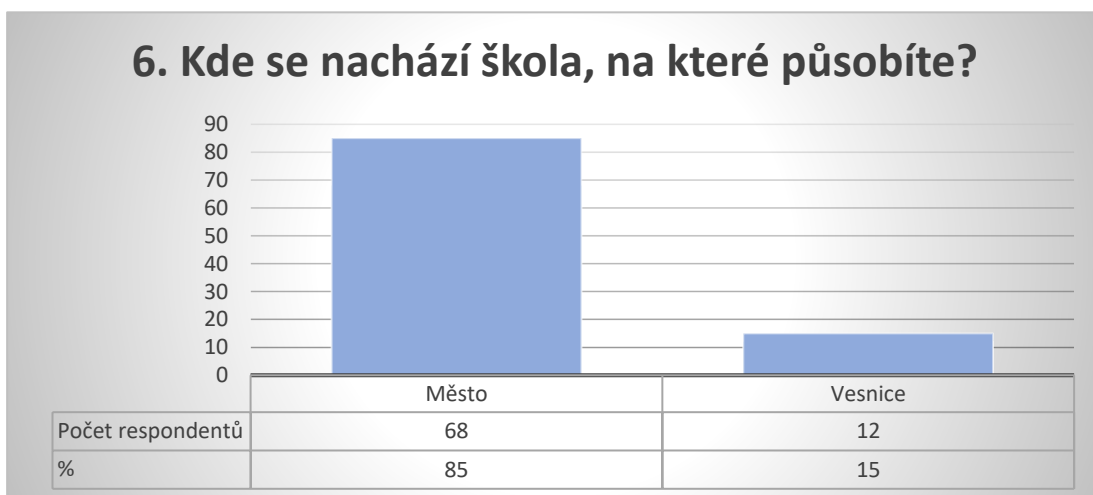
Z malé školy, jak ukazuje tabulka, pochází 27,5 % pedagogů. Tato procentuální část je srovnatelná se zastoupením pedagogů na velkých školách, tedy „500 a více žáků“. Na škole střední velikosti pracuje nejvyšší podíl pedagogů, tedy 46,25 % respondentů.



Graf 5. Velikost školy výzkumného vzorku

Lokalita školy

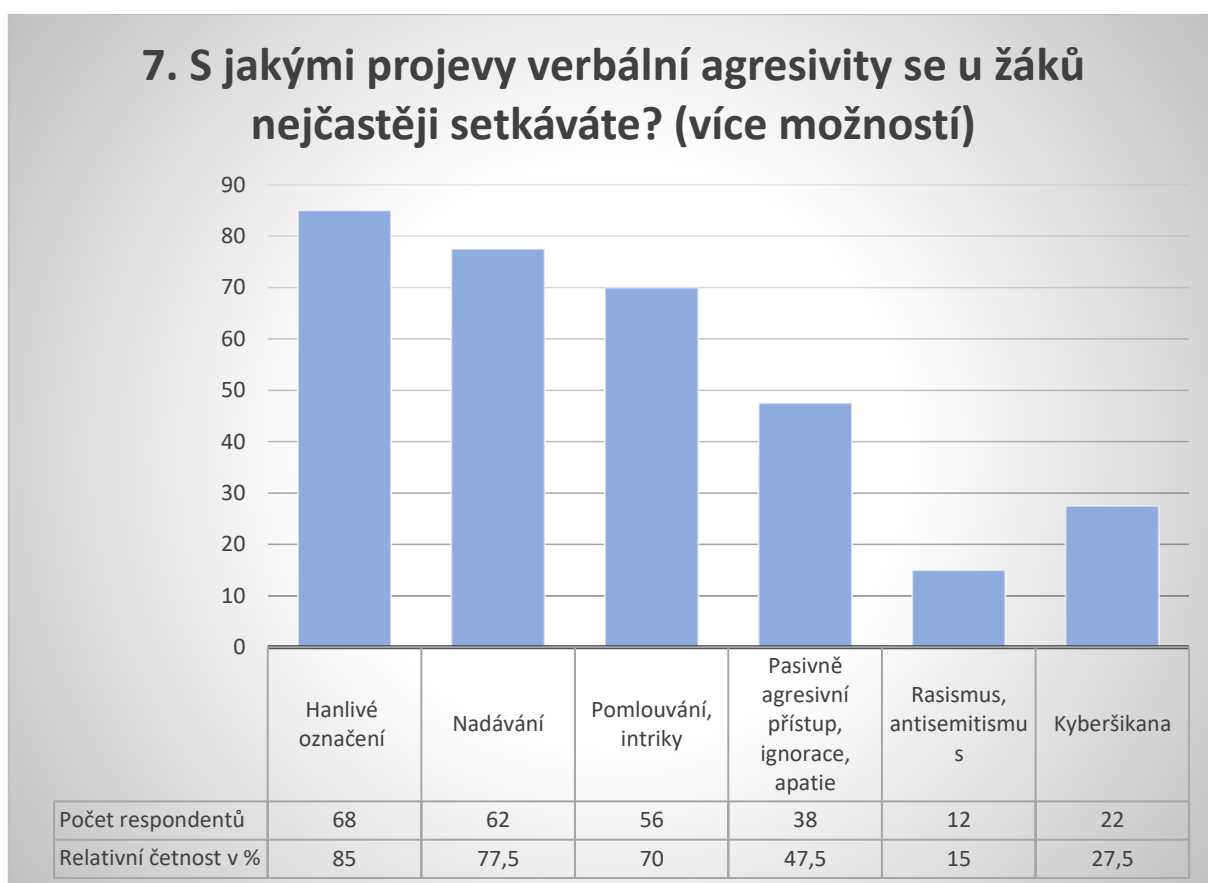
Z grafu je zřejmé, že značně vyšší část pedagogů působí na škole, jež je lokalizována ve městě. Na městské škole je zaměstnáno 85 % respondentů a na vesnické škole pracuje 15 % tázaných pedagogů.



Graf 6. Lokalita školy výzkumného vzorku

Nejčastější projevy verbální agresivity z pohledu pedagoga

Dle grafu se respondenti víceméně shodují v názoru, že nejčastější projev verbální agresivity žáka je hanlivé označení jedince, a to konkrétně v 85 % relativní četnosti. Poměrně vysoký podíl respondentů uvedlo možnost „nadávání“ a „pomlouvání, intriky“. Jako častá forma verbální agrese se projevil rovněž pasivně agresivní přístup. Menší procentuální zastoupení pedagogů uvedlo možnost „rasismus, antisemitismus“ a „kyberšikana“.

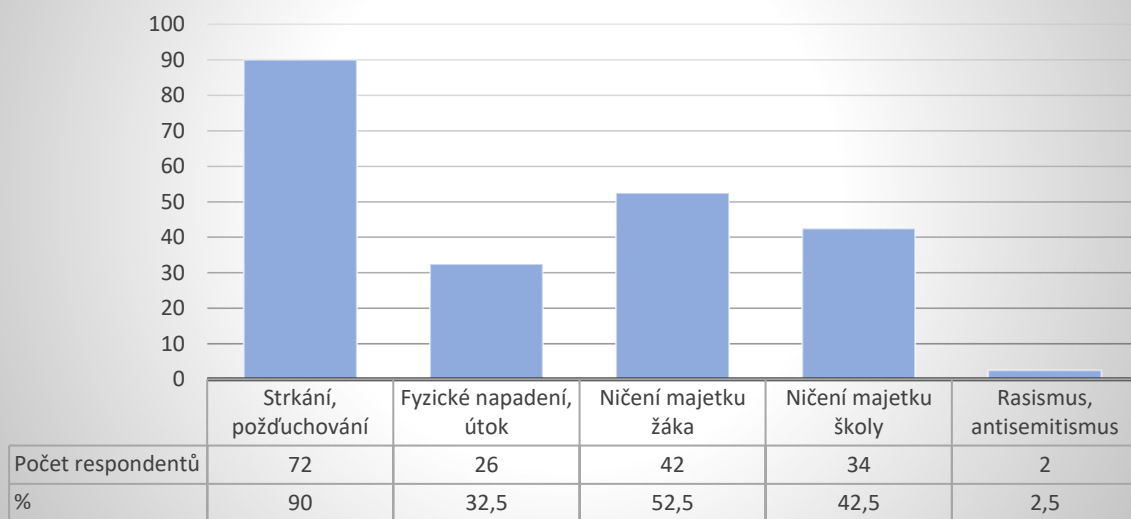


Graf 7. Nejčastější projevy verbální agrese očima pedagogů

Nejčastější projevy fyzické agresivity z pohledu pedagoga

Pedagogové v 90% relativní četnosti vnímají jako nejběžnější projev fyzické agrese žáků strkání a poždřuchování. 52,5 % relativní četnosti respondentů uvedlo možnost „ničení majetku žáka“. Ničení majetku školy bylo zvoleno v podobné relativní četnosti v %. 32,5 % relativní četnosti pedagogů vnímá jako nejčastější formu agrese fyzický útok, napadení. Menší procento relativní četnosti pedagogů uvedlo možnost „rasismus a antisemitismus“.

8. S jakými projevy fyzické agresivity se u žáků nejčastěji setkáváte? (více možností)

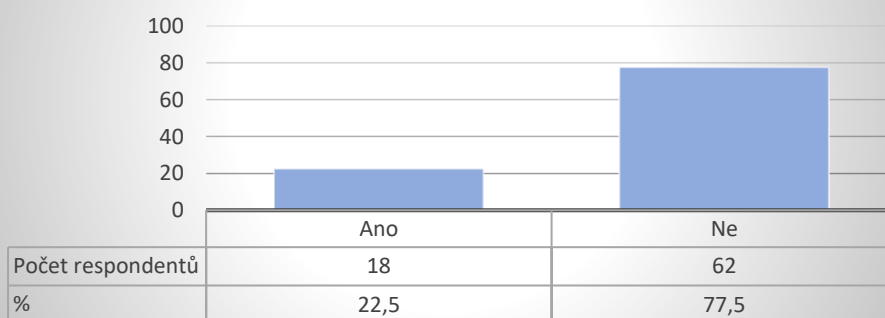


Graf 8. Nejčastější projevy fyzické agrese očima pedagogů

Osobní zkušenost pedagoga s napadením ze strany žáka

Převážná část respondentů (77,5 %) uvádí, že nebyla nikdy napadena žákem. Přesto se domnívám, že procentuální zastoupení pedagogických pracovníků, jež mají osobní zkušenost s napadením ze strany žáka, není zcela zanedbatelný. „Napadení“ bylo v dotazníkovém šetření blíže specifikováno nejen jako slovní útok, ale rovněž zahrnovalo fyzické napadení. Jedná se o extrémní situaci, ke které by ve školství nemělo docházet, a to za žádných okolností.

9. Setkal/a jste se někdy s napadením učitele ze strany žáka?



Graf 9. Míra agrese žáka vůči pedagogovi

Četnost výskytu napadení ze strany žáka

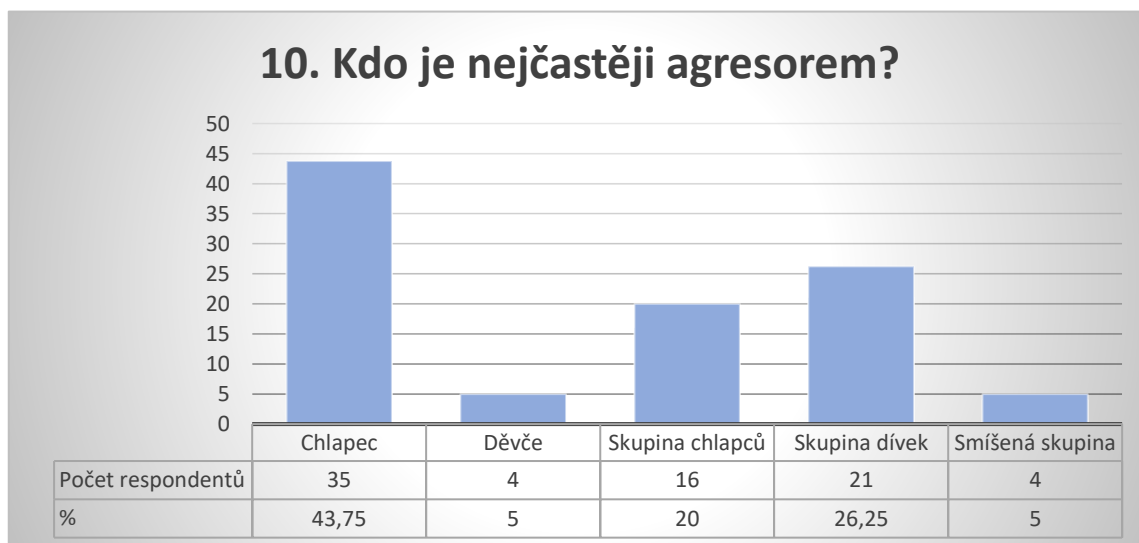
Zde byla položena doplňující otázka, v jaké míře se pedagog s agresí vůči své osobě setkává. 20 % respondentů uvedlo, že s agresí žáka vůči své osobě se potýká alespoň jednou měsíčně a 3,75 % pedagogů je napadáno žákem často, tedy alespoň jedenkrát týdně.



Graf 10. Míra agrese žáka vůči pedagogovi

Nejčastější typ agresora

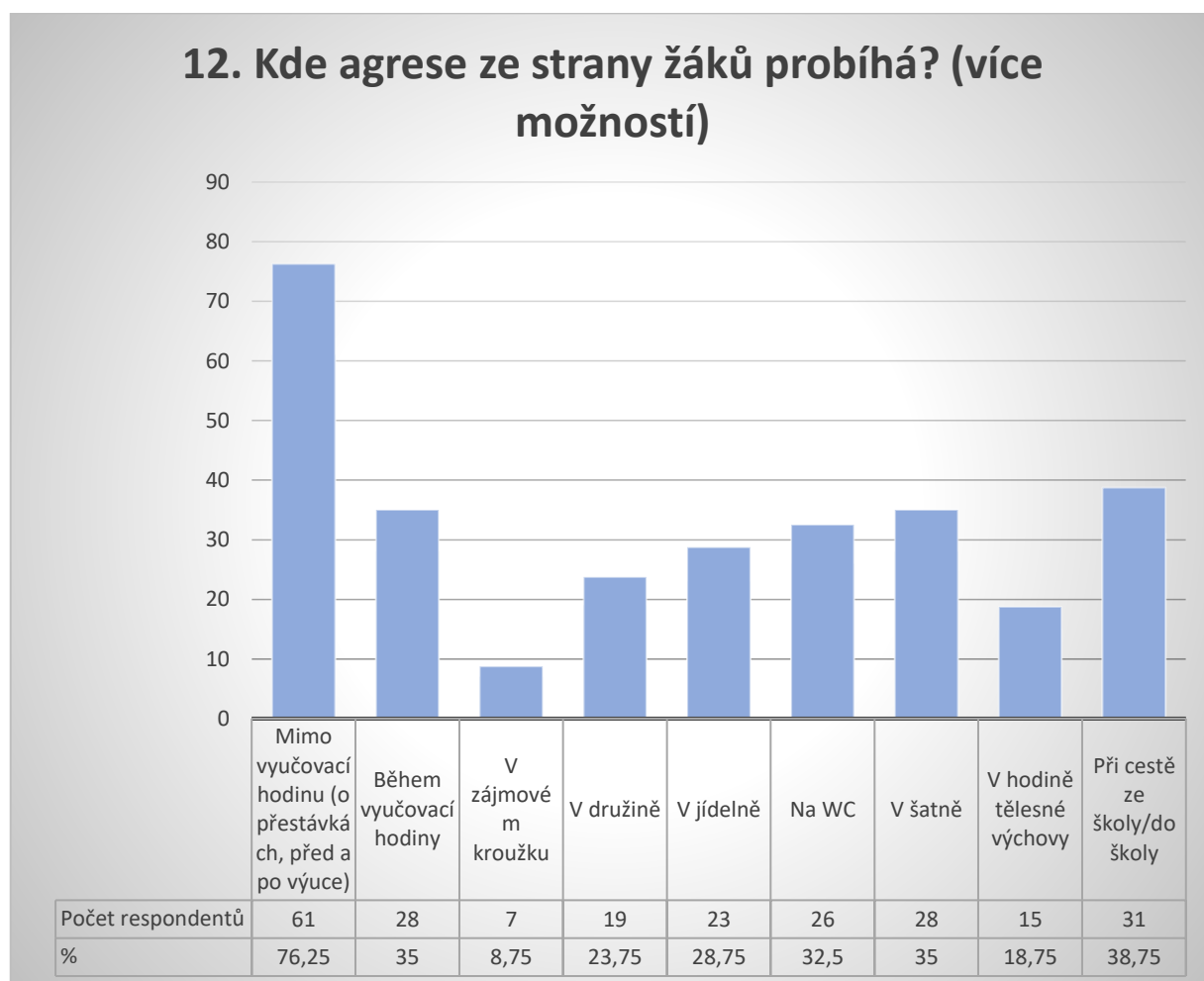
Téměř polovina pedagogů se shoduje v názoru, že nejčastějším agresorem je chlapec a pouze 5 % uvádí jako nejběžnější typ agresora děvče. Je pozoruhodné, že na základě zkušeností respondentů je chlapec častěji dopouští agrese jako jednotlivec, kdežto dívky vykazují agresi spíše ve skupině.



Graf 11. Nejčastější typ agresora

Nejčastější místo činu agrese

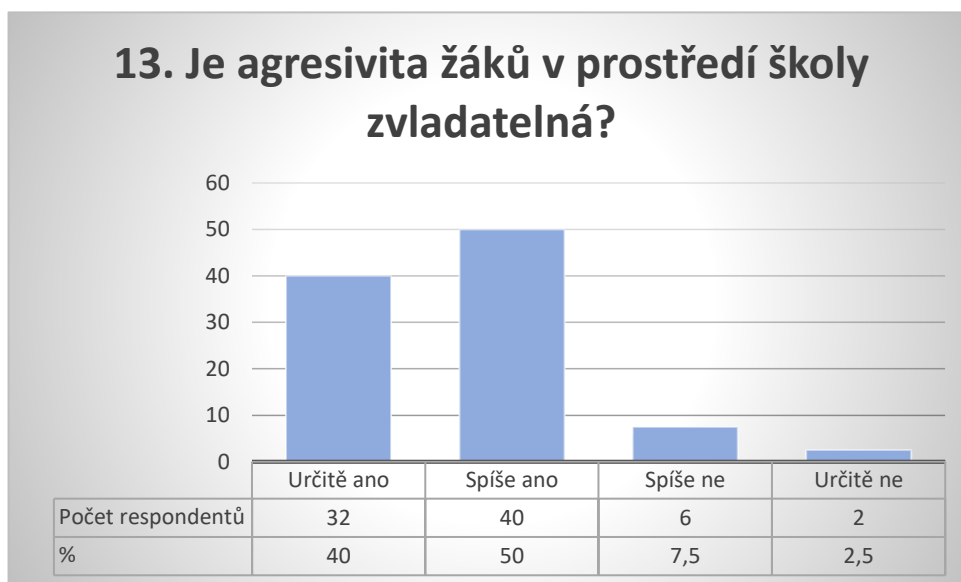
Převážná část pedagogů (76,25 %) se shoduje v názoru, že nejčastější výskyt agrese se odehrává mimo vyučovací hodinu, tedy ve třídě během přestávky, před přestávkou a po výuce a 38,75 % dotazovaných má informaci, že k agresi žáků dochází při cestě ze školy. Nejčastěji tedy probíhá agrese bez pedagogického dohledu. Je s podivem, že poměrně vysoké procento (35 %) respondentů uvádí, že k agresi žáků dochází přímo ve vyučovací hodině. Dále jsou odpovědi „na WC“, „v šatně“ a „v jídelně“ vcelku rovnoměrně rozložené. Agrese se odehrává taktéž v hodině tělesné výchovy, což uvádí 18,75 % respondentů. Nejmenší četnost výskytu dětské agrese byla zaznamenána v zájmovém kroužku.



Graf 12. Nejčastější místo výskytu agrese

Zvladatelnost agrese v prostředí školy z pohledu pedagoga

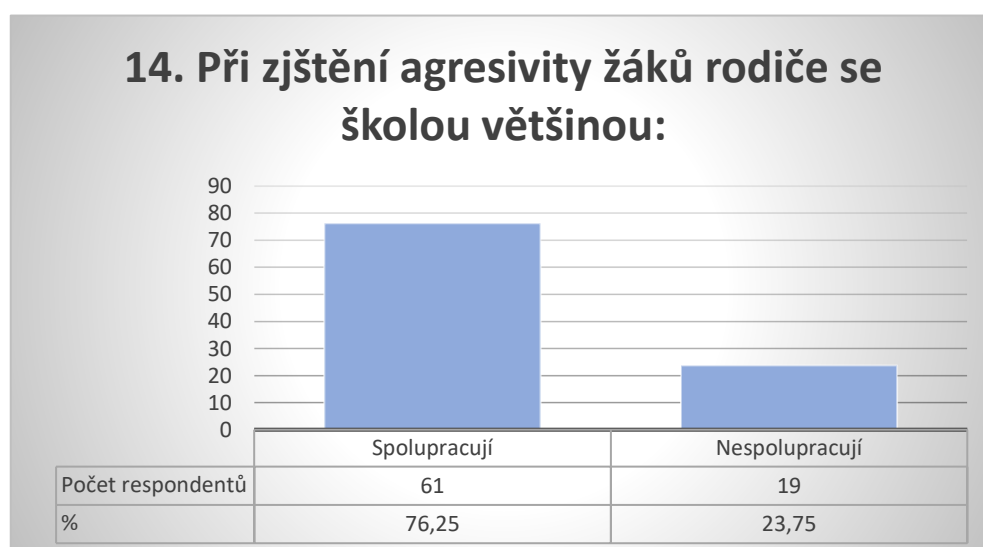
Polovina respondentů uvedla, že na úrovni školy, kde pracují, je agrese spíše zvladatelná. 40 % pedagogů se shoduje v názoru, že agrese určitě zvladatelná je. 7,5 % pedagogů se domnívá, že je agrese spíše nezvladatelná a pouhé 2,5 % považuje agresi na škole za nezvladatelnou.



Graf 13. Nejčastější místo výskytu agrese

Spolupráce rodičů se školou

Převážná část pedagogů (76,25 %) uvádí, že rodiče při zjištění agrese se školou spolupracují, zatímco 23,75 % respondentů se shoduje v názoru, že se spolupráce od rodičů očekávat nedá.



Graf 14. Spolupráce rodičů se školou

Míra agrese žáků na úrovni nutnosti zásahu Policie České republiky

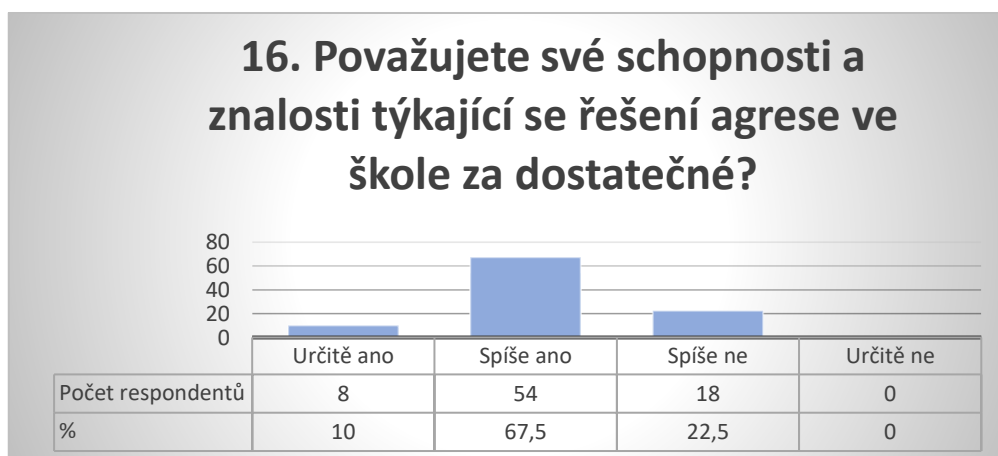
Dle výsledného grafu je patrné, že ve většině případů zásah Policie České republiky při projevu agrese žáka/ skupiny žáků na školách proběhl alespoň jedenkrát. 71,25 % respondentů uvádí, že zásah PČR na škole, jež zastupují, probíhá výjimečně. Pouze 2,5 % pedagogů připouští, že zásahy PČR jsou častým jevem.



Graf 15. Nutnost zásahu PČR při agresi žáků

Subjektivní pohled pedagoga na připravenost čelit agresi žáků

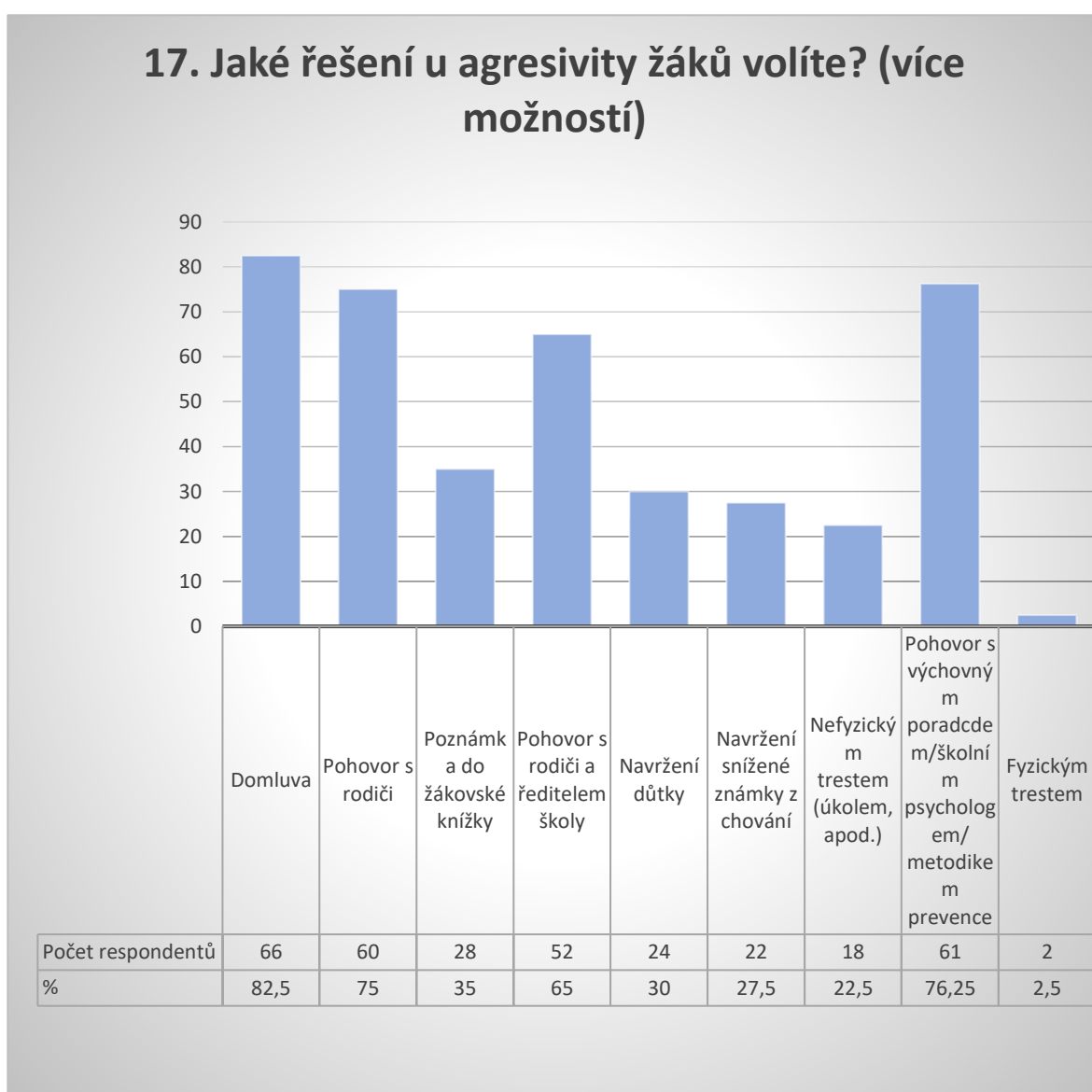
Převážná část pedagogických pracovníků (67,5 %) se domnívá, že se v dané problematice spíše orientují. 22,5 % respondentů se shoduje v názoru, že spíše nejsou dostatečně informováni, tedy nejsou zcela připraveni agresi žáků efektivně řešit. 10 % respondentů považuje své znalosti a schopnosti týkající se řešení agrese za zcela dostatečné. Pozitivní je, že žádný respondent neuvedl možnost „určitě ne“. Tudiž lze předpokládat, že každý respondent disponuje alespoň minimální schopnosti řešit agresi.



Graf 16. Sebereflexe pedagoga

Metody řešení agrese

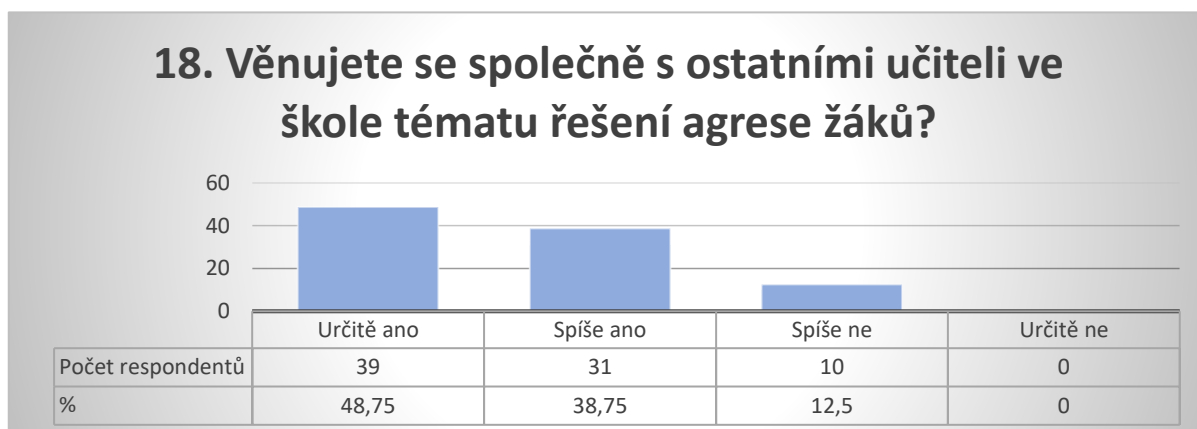
Ze statistických údajů dotazníkového šetření se jako nejčastější metoda řešení agrese jeví domluva, na čemž se shoduje převážná část respondentů. Ukázalo se, že druhou nejčastější metodou řešení agrese pedagogů je pohovor s výchovným poradcem/ školním psychologem/ metodikem prevence. Dotazovaní pedagogové rovněž velmi často řeší agresi pohovorem s rodiči agresivních žáků. Z údajů je rovněž patrné, že pohovor s rodiči probíhá méně často za přítomnosti ředitele školy. Jako méně častou formu metody řešení agrese pedagogové uvádí poznámku do žákovské knížky, navržení důtky a nefyzický trest. Pouze 2 respondenti zvolili alternativu „fyzický trest“, což je bezesporu projev profesního selhání.



Graf 17. Nejčastější metody řešení agrese žáků

Spolupráce pedagogických pracovníků týkající se agrese žáků

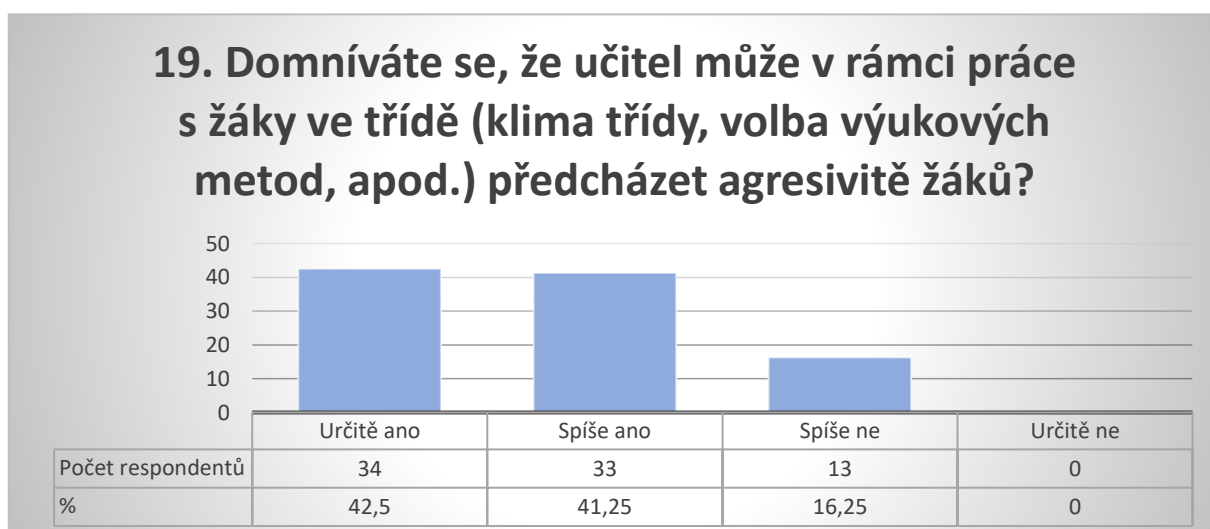
Téměř polovina (48,75 %) pedagogů uvádí, že se tématu agrese společně s kolegy určitě věnují a 38,75 % pedagogů se problematikou kolektivně spíše zabývá. Menší procentuální část respondentů (12,5 %) zvolila možnost „spíše ne“ a žádný z dotazovaných pedagogů nepřipustil, že by se s kolegy tématu agrese nevěnoval vůbec.



Graf 18. Spolupráce pedagogických zaměstnanců

Prevence agrese žáků na úrovni třídy

42,5 % pedagogických pracovníků se domnívá, že určitě lze předcházet agresi žáků na úrovni třídy, například volbou vhodných výukových metod. Téměř shodné procentuální zastoupení pedagogů (42,5 % a 41,25 %) se ztotožňuje s názorem, že učitel spíše může v rámci práce s žáky ve třídě předcházet agresi žáků. Pouze 16,5 % respondentů zvolilo možnost „spíše ne“ a žádný z dotazovaných prevenci agrese na úrovni třídy zcela nezavrhl.



Graf 19. Prevence agrese z pohledu pedagoga

7.4. Testování hypotéz

Hypotéza 1 (H₁): Školy s kapacitou nad 250 vnímají u žáků častěji projev fyzické agrese ve formě útoku než školy s kapacitou žáků do 250.

Hypotéza potvrzena.

Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy fyzické agrese na základě kapacity školy jsou uvedeny v následující tabulce.

Projev fyzické agrese	kapacita školy	N	zkušenost s projevem		p-hodnota
			počet	%	
Strkání	do 250	22	21	95	0,517
	250-500	36	31	86	
	více než 500	21	19	90	
Útok	do 250	22	0	0	0,000
	250-500	36	8	22	
	více než 500	21	18	86	
Ničení majetku žáka	do 250	22	4	18	0,000
	250-500	36	21	58	
	více než 500	21	17	81	
Ničení majetku školy	do 250	22	0	0	0,000
	250-500	36	17	47	
	více než 500	21	17	81	
Rasismus	do 250	22	0	0	-
	250-500	36	1	3	
	více než 500	21	0	0	

Tab. 2: Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy fyzické agrese

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s útokem 0 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 22 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 86 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s útokem na kapacitě školy ($p=0,000<0,05$). **S rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s útokem, především ve školách s kapacitou nad 500 žáků je tento podíl vysoký.**

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost se strkáním 95 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 86 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 90 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností se strkáním na kapacitě školy ($p=0,517>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s ničením majetku žáka 18 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 58 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 81 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s ničením majetku žáka na kapacitě školy ($p=0,000<0,05$). **S rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s ničením majetku žáka.**

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s ničením majetku školy 0 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 47 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 81 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s ničením majetku školy na kapacitě školy ($p=0,000<0,05$). **S rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s ničením majetku školy.**

V rámci výzkumného vzorku 79 pedagogů uvádí zkušenost s fyzickým projevem rasismu pouze 1 pedagog. Závislost zde tedy nebyla testována.

Hypotéza 2 (H₂): Školy s kapacitou do 250 vnímají u žáků nižší četnost projevu verbální agrese ve formě hanlivého označení žáka než školy s kapacitou žáků nad 250.

Hypotéza nepotvrzena.

Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy verbální agrese na základě kapacity školy jsou uvedeny v následující tabulce.

Projev verbální agrese	kapacita školy	N	zkušenost s projevem		p-hodnota
			počet	%	
Hanlivé označení	do 250	22	19	86	0,944
	250-500	36	30	83	
	více než 500	21	18	86	
Nadávání	do 250	22	18	82	0,307
	250-500	36	25	69	
	více než 500	21	18	86	
Pomlouvání	do 250	22	6	27	0,000
	250-500	36	28	78	
	více než 500	21	21	100	
Ignorace	do 250	22	11	50	0,768
	250-500	36	19	53	
	více než 500	21	9	43	
Rasismus	do 250	22	0	0	0,000
	250-500	36	0	0	
	více než 500	21	12	57	
Kyberšikana	do 250	22	0	0	0,002
	250-500	36	13	36	
	více než 500	21	9	43	

Tab.3: Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy verbální agrese

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s hanlivým označením 86 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 83 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 86 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s hanlivým označením na kapacitě školy ($p=0,944>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s nadáváním 82 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 69 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 86 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s nadáváním na kapacitě školy ($p=0,307>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s pomlouváním 27 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 78 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 100 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s pomlouváním na kapacitě školy ($p=0,000<0,05$). **S rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s pomlouváním.**

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s ignorací 50 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 53 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 43 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s ignorací na kapacitě školy ($p=0,768>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s rasismem 0 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 0 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 57 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s rasismem na kapacitě školy ($p=0,000<0,05$). **Na školách s kapacitou nad 500 žáků byl podíl učitelů se zkušeností s rasismem statisticky významně vyšší než na školách s nižší kapacitou.**

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s kyberšikanou 0 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 36 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 43 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s kyberšikanou na kapacitě školy ($p=0,002<0,05$). **Na školách s kapacitou nad 250 žáků byl podíl učitelů se zkušeností s kyberšikanou statisticky významně vyšší než na školách s nižší kapacitou.**

Hypotéza 3 (H₃): *Pedagogové s praxí 12 a více let řeší agresi častěji pohovorem se školním psychologem/ výchovným poradcem/ metodikem prevence než začínající pedagogové s praxí 0-1 rok.*

Hypotéza nepotvrzena.

Absolutní a relativní četnosti používaných metod jsou pro obě srovnávané skupiny délky praxe uvedeny v následující tabulce.

Metoda řešení agrese	délka praxe	N	používá metodu		p-hodnota
			počet	%	
Domluva	12 let a více	25	18	80	0,572
	0-1 rok	15	12	72	
Pohovor s rodiči	12 let a více	25	16	64	0,038
	0-1 rok	15	14	93	
Poznámka	12 let a více	25	6	24	0,001
	0-1 rok	15	12	80	
Pohovor rodiče + ředitel	12 let a více	25	21	84	0,000
	0-1 rok	15	1	7	
Důtka	12 let a více	25	11	44	0,045
	0-1 rok	15	2	13	
Snížená známka	12 let a více	25	10	40	0,022
	0-1 rok	15	1	7	
Nefyzický trest	12 let a více	25	4	16	0,004
	0-1 rok	15	9	60	
Pohovor s VP/MP/ŠP	12 let a více	25	18	80	0,572
	0-1 rok	15	12	72	

Tab.4: Absolutní a relativní četnosti používaných metod řešení agrese

V rámci výzkumného vzorku Pohovor s výchovným poradcem/ metodikem prevence/ školním psychologem používá 80 % pedagogů s praxí nad 12 let a 72 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 8 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí nad 12 let. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,572>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku domluvu používá 80 % pedagogů s praxí nad 12 let a 72 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 8 procentních bodů ve prospěch pedagogů

s praxí nad 12 let. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,572>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku pohovor s rodiči používá 64 % pedagogů s praxí nad 12 let a 93 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 29 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí do 1 roku. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,038<0,05$). **Pedagogové s praxí do 1 roku používají pohovor s rodiči statisticky významně častěji než pedagogové s praxí nad 12 let.**

V rámci výzkumného vzorku poznámku používá 24 % pedagogů s praxí nad 12 let a 80 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 56 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí do 1 roku. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,001<0,05$). **Pedagogové s praxí do 1 roku používají poznámku statisticky významně častěji než pedagogové s praxí nad 12 let.**

V rámci výzkumného vzorku pohovor s rodiči a ředitelem používá 84 % pedagogů s praxí nad 12 let a 7 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 77 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí nad 12 let. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,000<0,05$). **Pedagogové s praxí nad 12 let používají pohovor s rodiči a ředitelem statisticky významně častěji než pedagogové s praxí do 1 roku.**

V rámci výzkumného vzorku důtku používá 44 % pedagogů s praxí nad 12 let a 13 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 31 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí nad 12 let. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,045<0,05$). **Pedagogové s praxí nad 12 let používají důtku statisticky významně častěji než pedagogové s praxí do 1 roku.**

V rámci výzkumného vzorku sníženou známku používá 40 % pedagogů s praxí nad 12 let a 7 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 33 procentních bodů ve prospěch pedagogů s praxí nad 12 let. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,022<0,05$). **Pedagogové s praxí nad 12 let používají sníženou známku statisticky významně častěji než pedagogové s praxí do 1 roku.**

V rámci výzkumného vzorku nefyzický trest používá 16 % pedagogů s praxí nad 12 let a 60 % pedagogů s praxí do 1 roku. Rozdíl tedy činil 44 procentních bodů ve prospěch pedagogů

s praxí do 1 roku. Dle chí-kvadrát testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,004<0,05$). **Pedagogové s praxí do 1 roku používají nefyzický trest statisticky významně častěji než pedagogové s praxí nad 12 let.**

Hypotéza 4 (H4): *Učitelé uplatňují méně často pohovor s rodiči a ředitelem školy jako metodu řešení agrese než pracovníci školního poradenského centra.*

Hypotéza nepotvrzena.

Absolutní a relativní četnosti používaných metod jsou pro obě srovnávané skupiny pedagogů uvedeny v následující tabulce.

Metoda řešení agrese	skupina	N	používá metodu		p-hodnota
			počet	%	
Domluva	učitel	52	44	85	1,000
	pracovník SPC	9	8	89	
Pohovor s rodiči	učitel	52	39	75	0,686
	pracovník SPC	9	6	67	
Poznámka	učitel	52	19	37	0,046
	pracovník SPC	9	0	0	
Pohovor rodiče + ředitel	učitel	52	34	65	0,704
	pracovník SPC	9	7	78	
Důtka	učitel	52	15	29	0,000
	pracovník SPC	9	9	100	
Snížená známka	učitel	52	15	29	0,139
	pracovník SPC	9	5	56	
Nefyzický trest	učitel	52	14	27	0,430
	pracovník SPC	9	1	11	
Pohovor s VP/MP/ŠP	učitel	52	37	71	0,097
	pracovník SPC	9	9	100	

Tab.5: Absolutní a relativní četnosti používaných metod řešení agrese

V rámci výzkumného vzorku pohovor s rodiči a ředitelem používá 65 % učitelů a 78 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 13 procentních bodů ve prospěch učitelů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,704 > 0,05$).

V rámci výzkumného vzorku domluvu používá 85 % učitelů a 89 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 4 procentní body ve prospěch odborných pedagogů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=1,000 > 0,05$).

V rámci výzkumného vzorku pohovor s rodiči používá 75 % učitelů a 67 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 8 procentních bodů ve prospěch učitelů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,686>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku poznámku používá 37 % učitelů a 0 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 37 procentních bodů ve prospěch učitelů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,046<0,05$). **Učitelé používají poznámku statisticky významně častěji než odborní pedagogové.**

V rámci výzkumného vzorku důtku používá 29 % učitelů a 100 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 71 procentních bodů ve prospěch odborných pedagogů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl byl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,000<0,05$). **Odborní pedagogové používají důtku statisticky významně častěji než učitelé.**

V rámci výzkumného vzorku sníženou známku používá 29 % učitelů a 56 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 27 procentních bodů ve prospěch odborných pedagogů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,139>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku nefyzický trest používá 27 % učitelů a 11 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 16 procentních bodů ve prospěch učitelů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,430>0,05$).

V rámci výzkumného vzorku Pohovor s VP/MP/ŠP používá 71 % učitelů a 100 % odborných pedagogů. Rozdíl tedy činil 29 procentních bodů ve prospěch odborných pedagogů. Dle Fisherova přesného testu tento rozdíl nebyl na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p=0,097>0,05$).

Hypotéza 5 (H₅): *Na školách s kapacitou nad 250 žáků je vyšší četnost nutnost zásahu Policie ČR při projevu agrese než na školách do 250.*

Hypotéza potvrzena.

H₀: Zkušenost pedagoga s řešením agresivity žáků s Policií České republiky nezávisí na kapacitě školy.

H_A: Zkušenost pedagoga s řešením agresivity žáků s Policií České republiky závisí na kapacitě školy.

kapacita školy	N	nutnost zásahu PČR		p-hodnota
		počet	%	
do 250	22	10	45	0,001
250-500	36	28	78	
více než 500	21	20	95	

Tab.6: Nutnost zásahu PČR při agresi žáka v závislosti na kapacitě školy

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s nutností zásahu PČR 45 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 78 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 95 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu byla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s nutností zásahu PČR na kapacitě školy ($p=0,001 < 0,05$). **S rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s nutností zásahu PČR.**

Hypotéza 6 (H₆): Na školách s kapacitou 500 a více žáků se pedagogové setkali s agresí žáka vůči své osobě.

Hypotéza potvrzena.

H₀: Zkušenost pedagoga s agresí vůči své osobě nezávisí na kapacitě školy.

H_A: Zkušenost pedagoga s agresí vůči své osobě závisí na kapacitě školy.

Kapacita školy	N	agrese vůči své osobě		p-hodnota
		počet	%	
do 250	22	3	14	0,055
250-500	36	7	19	
více než 500	21	9	43	

Tab.7: Agrese žáka vůči pedagogovi v závislosti na kapacitě školy

V rámci výzkumného vzorku uvádí zkušenost s agresí vůči své osobě 14 % pedagogů ze škol s kapacitou do 250 žáků, 19 % pedagogů ze škol s kapacitou od 250 do 500 žáků a 43 % pedagogů ze škol s kapacitou nad 500 žáků. Dle chí-kvadrát testu nebyla na hladině významnosti 0,05 prokázána závislost zkušeností s agresí vůči své osobě na kapacitě školy ($p=0,055 > 0,05$). Přesto lze, i vzhledem k tomu že p-hodnota byla jen těsně vyšší než 0,05, konstatovat, že na školách s kapacitou nad 500 žáků byl v rámci výzkumného vzorku zjištěn vyšší podíl zkušeností s agresí pedagogů vůči své osobě, a to konkrétně o 24 procentních bodů oproti školám s kapacitou 250-500 žáků a o 29 procentních bodů oproti školám s kapacitou do 250 žáků.

8. Diskuze

Na základě výsledných získaných dat lze obecně konstatovat, že forma chování, jejímž cílem je záměrně druhému ublížit či jej poškodit, není u žáků II. stupně základních škol neobvyklým jevem.

Zjištěné informace korespondují s obdobnými studiemi, zabývajícími se agresivním chováním. Vágnerová (2012) zdůrazňuje nápadnost a neadekvátnost emočních reakcí v období pubescence. Říčan (2004) upozorňuje na typickou proměnlivost s nadvládou negativního ladění, přičemž se jedná zejména o nevrlost, rozrušení či neklid. Domnívám se tedy, že etapa dospívání má značný vliv na výskyt nežádoucího chování.

Soubor informací, názorů a postojů k dané problematice byl získán prostřednictvím pedagogických pracovníků základních škol.

Pedagogové jsou s dětmi v téměř každodenním kontaktu, a tudíž se domnívám, že postřehy a zkušenosti, získané během pedagogické praxe, se promítají do jejich obстойné orientace v problematice. Studie, zabývající se agresí ve školním prostředí v Rumunsku uvádí, že nároky na vzdělávací systém, a to zejména na učitele, se neustále mění. Neschopnost posoudit a identifikovat chování studenta je faktorem, jež je odpovědný za obtížnost či neschopnost učitelů adekvátně reagovat na problémové chování žáků ve třídě (CONSTANTNESCU, 2015).

Vzhledem k mé fyzické nepřítomnosti u některých respondentů při vyplňování dotazníku, připouštím vliv možného impulzivního jednání, nesprávně pochopených otázek a neúplné koncentrace na výsledky dotazníkového šetření. Značnou část dotazovaných však daná problematika oslovila a projevovali zájem o celkový koncept diplomové práce, což se mi jeví jako žádoucí a patřičná zpětná vazba. Jsem si vědoma skutečnosti, že výzkumný vzorek nebyl zcela genderově vyrovnaný, jelikož jeho větší část byla zastoupena ženami, nicméně se domnívám, že se nejedná o faktor, jež by určitým způsobem narušil výzkumné šetření.

Co se týče pracovního zařazení, nejvyšší procento respondentů bylo zastoupeno učiteli, tedy celkem 66,25 %. Zbývajících 33,75 % respondentů zahrnovalo vychovatele, asistenty pedagogů, školní psychology, metodiky prevence a výchovné poradce. V rámci výzkumu tvořili učitelé samostatnou skupinu, jakožto pedagogové vykonávající přímou vzdělávací činnost. Druhá skupina pedagogických pracovníků byla tvořena asistenty

pedagoga a vychovatelů, jež se podílí na výchovné a podpůrné vzdělávací činnosti žáků. Třetí skupina zahrnovala pracovníky školního poradenského centra, jež poskytují pedagogicko-psychologické poradenské služby žákům a jejich zákonným zástupcům. Rozčlenění pedagogů do tří sekcí se mi jevílo jako efektivnější řešení a zajímalo mě, do jaké míry se při testování hypotéz promítne diference zaměření pedagogů.

V rámci výzkumného šetření byl potvrzen vliv velikosti školy na míru agrese žáků, tedy konkrétně na nutnost zásahu Policie ČR. Pecháčková a kol. (2014) uvádí, že na alternativních školách, jež mají nižší počet žáků jak ve třídě, tak celkově na škole, je předpokládána pozitivní atmosféra založena nejen na vzájemných vztazích mezi dětmi a učiteli, ale také na budování aktivního vzdělávacího prostředí a vzájemné spolupráce.

V rámci empirického šetření bylo rovněž odhaleno, že na školách s kapacitou nad 500 žáků byl v rámci výzkumného vzorku zjištěn vyšší podíl zkušeností s agresí pedagogů vůči své osobě, a to konkrétně o 24 procentních bodů oproti školám s kapacitou 250-500 žáků a o 29 procentních bodů oproti školám s kapacitou do 250 žáků.

Tomášek (2007) ve svém výzkumu zaměřuje na obdobnou problematiku, přičemž odhalil skutečnost, že s verbální agresí se ve výuce setkala více jak polovina pedagogů, a to již více než dvakrát během pedagogické praxe. Prokázal, že více než jedna pětina pedagogů přiznala nejčastější zkušenost s nadávkami a urážkami ze strany žáků, a to během vyučování. Více alarmující formy typu výhrůžek fyzickým násilím již byly méně časté.

8.1 Doporučení pro praxi

Jak jsem již uvedla v úvodní části empirického šetření, agrese žáků na II. stupni je obvyklým, ačkoliv velice závažným jevem, propaguje se do celé řady meziosobních vztahů, a to nejen na úrovni školy. Interferuje s výukovým procesem a negativně ovlivňuje i atmosféru ve škole. Žáci, kteří jsou vystaveni opakované fyzické či verbální agresí ze strany svých vrstevníků, mají sklon se vyhýbat školní docházce a stahují se z výukových či jiných školních aktivit. Důsledkem je tedy horší školní úspěšnost žáka. V dospělosti mají agresori více konfliktů se zákonem, oproti svým vrstevníkům. Je-li zastavena jejich agrese v dětském věku, lze předpokládat snížení rizika jejich kriminalizace v dospělém věku. Naopak, dopustíme-li, aby získali zkušenost, že krutost se vyplácí, potom jejich agresivita pravděpodobně poroste.

Dívky, jež vykazují agresi v dětství bývají v dospělosti, dle výsledků studií, více kruté k vlastním dětem.

Oběti agrese i v dospělém věku trpí pocitem méněcennosti a „jizvy“ v jejich osobnosti trvale zůstávají, zvláště v případech, pokud byly šikanovány těžce a dlouhodobě. Vzhledem k prognóze agresora i oběti je zapotřebí apelovat na zavedení podpůrných programů a programů zaměřených na prevenci agrese jedinců. Jak uvádím v teoretické části diplomové práce, mezi doporučené programy a techniky patří například řízení učebny, poskytování pozitivní podpory, rozvíjení sebeúcty a sociálních dovedností, vzdělávání rodičů, řešení systémové funkční analýzy chování. Škola by měla jedinci poskytnout prostor zázemí a ochrany. Je nezbytné, aby pedagogové byli s problematikou obeznámeni, rovněž vedení škol by mělo být schopno problému náležitě čelit a správnými postupy ji řešit i prostřednictvím pedagogů školního poradenského centra.

Výsledky studií naznačují, že programy zaměřené na prevenci agrese jedinců účinně snižují agresi ve školním prostředí přibližně o 19–20 % (GAFFNEY, 2019).

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo „Míra agrese žáků základních škol“. Agrese žáků je vnímána jako společenský problém, jež má nepříznivý vliv nejen na vývoj jedince. Dětská agresivita bývá často spojována v souvislosti s šikanou, násilnickými projevy, či nezvladatelným chováním u dětí mladšího školního věku a v období pubescence.

Škola je jednou z mnoha zařízení, kde lze sledovat míru agrese a nekázeň žáků, a především k agresivnímu chování ve školním prostředí se závěrečná práce vztahuje.

Literární část byla rozdělena na kapitoly, jež na sebe vzájemně navazují a podávají tak ucelený pohled na danou problematiku. Byly charakterizovány základní pojmy agrese, značná část práce byla věnována psychodynamice agrese, jež umožňuje do problematiky nahlédnout v širším pojetí. V další kapitole teoretické části bylo klasifikováno agresivní chování, přičemž v návaznosti na klasifikaci byla popsána typologie agrese. Příčiny agrese jsou faktorem, kterému by měla být věnována značná pozornost. Jedinec je ovlivněn především biologickými předpoklady a sociokulturními vlivy, které jsou podrobně rozvedeny v další kapitole literární části. Šikana jako projev agresivního chování je další kapitolou, která se zaměřuje především na studie šikany ve školním prostředí, na příčiny šikany, vymezuje typologii agresora a oběti a podstatná část kapitol se zaměřuje na prevenci šikany.

V následující, tedy empirické části práce, byla pozornost zaměřena na problematiku agrese žáků II. stupně základních škol, a to především na zjištění míry jejího výskytu.

Soubor informací, názorů a postojů k dané problematice byl získán prostřednictvím pedagogických pracovníků základních škol, jež jsou s dětmi v téměř každodenním kontaktu.

Pedagogičtí pracovníci se převážně shodují v názoru, že nejčastější projev verbální agrese žáka je hanlivé označení jedince, a to konkrétně v 85 %. Poměrně vysoký podíl respondentů uvedlo možnost „nadávání“ a „pomlouvání, intriky“. Převážná většina respondentů (90 % relativní četnosti) uvedla jako nejběžnější projevem fyzické agrese žáků strkání a požd'uchování.

Převážná část respondentů (77,5 %) uvádí, že nebyla nikdy napadena žákem. Procentuální zastoupení pedagogických pracovníků, jež mají osobní zkušenost s napadením ze strany žáka, však není zcela zanedbatelné. „Napadení“ bylo v dotazníkovém šetření blíže specifikováno nejen jako slovní útok, ale rovněž zahrnovalo fyzické napadení. Pětina

respondentů uvedla, že s agresí žáka vůči své osobě se potýká alespoň jednou měsíčně a 3,75 % pedagogů je napadáno žákem často, tedy alespoň jedenkrát týdně.

Téměř polovina pedagogů se shoduje v názoru, že nejčastějším agresorem je chlapec a pouze 5 % uvádí jako nejběžnější typ agresora děvče. Je pozoruhodné, že na základě zkušeností respondentů je chlapec častěji dopouští agrese jako jednotlivec, kdežto dívky vykazují agresi spíše ve skupině.

Z výsledků šetření je patrné, že ve většině případů zásah Policie České republiky při projevu agrese žáka/ skupiny žáků na školách proběhl alespoň jedenkrát. 71,25 % respondentů uvádí, že zásah PČR na škole, jež zastupují, probíhá výjimečně. Pouze 2,5 % pedagogů připouští, že zásahy PČR jsou častým jevem. V rámci testování hypotéz bylo potvrzeno, že s rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s útokem, především ve školách s kapacitou nad 500 žáků je tento podíl vysoký. Rovněž ničení majetku školy a majetku žáka roste v závislosti na velikosti školy. Na školách s kapacitou nad 500 žáků byl podíl učitelů se zkušeností s rasismem a kyberšikanou statisticky významně vyšší než na školách s nižší kapacitou. Pedagogové s praxí nad 12 let používají důtku a sníženou známku z chování statisticky významně častěji než pedagogové s praxí do 1 roku, zatímco pedagogové s praxí do 1 roku používají nefyzický trest statisticky významně častěji než pedagogové s praxí nad 12 let.

Z výsledků šetření je patrné, že s rostoucí kapacitou školy roste podíl pedagogů se zkušenostmi s nutností zásahu PČR. Rovněž bylo prokázáno, že na školách s kapacitou nad 500 žáků byl v rámci výzkumného vzorku zjištěn vyšší podíl zkušeností s agresí pedagogů vůči své osobě, a to konkrétně o 24 procentních bodů oproti školám s kapacitou 250-500 žáků a o 29 procentních bodů oproti školám s kapacitou do 250 žáků.

SOUHRN

Diplomová práce se pokouší vystihnout problematiku agrese vztaženou na školní prostředí. Zaměřuje se na psychodynamiku agrese a typologii a analyzuje příčiny biologického i sociokulturního charakteru. Zdůrazňuje rovněž nutnost prevence dětské agrese prostřednictvím intervenčních programů na školách. Součástí práce je průzkum, jenž byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, které uvedená data doplňuje a potvrzuje či vyvrací formulované hypotézy. Výzkum byl zaměřen na soubor pedagogických pracovníků, již jsou s dětmi v téměř každodenním kontaktu. Pozornost je rovněž koncentrována na zájem rodičů a jejich aktivní spolupráci na úrovni školy.

SUMMARY

This thesis attempts to describe the issue of aggression in the school environment. It focuses on the psychodynamics of aggression and on typology; it analyzes aggression's biological and sociocultural causes. The thesis also stresses the necessity of child aggression prevention through interventional programmes at schools. It features a research conducted via questionnaires, which complements the stated data and affirms or negates the formulated hypotheses. The research was aimed at a group of pedagogical workers, who are in contact with children on an almost day-to-day basis. Attention is also given to the parents' amount of interest and their active cooperation on the level of the school.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.

1. BALCI, K. Automatic analysis and identification of verbal aggression and abusive behaviors for online social games. *Computers in Human Behavior* [online]. Computer Engineering Department, Bogazici University, Istanbul, Turkey, 20.11.2015, Pages 517-526 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563214005482?via%3Dihub>
2. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.
3. BRGSMANN, E.M., B. SCHOBBER, M. FINSTERWALD a CH. SPIEL. The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study. *Journal of School Psychology* [online]. University of Vienna, Faculty of Psychology, Vienna, Austria, 16.4.2013, Pages 159-174 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440512000866>
4. COCCARO, E., R. LEE a P. VEZINA. Cerebrospinal fluid glutamate concentration correlates with impulsive aggression in human subjects. *Journal of Psychiatric Research* [online]. The University of Chicago, Chicago, IL, USA, 18.6. 2013, , Pages 1247-1253 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022395613001416>
5. CONSTANTINESCU, M. The Decrease of Violence in Schools and Educational Environments Through the Program We can Choose The Final Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. University of Pitești, Argeș, Romania, 5.5.2015, Pages 1458-1465 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016390>
6. CROSS, C. a A. CAMPBELL. Women's aggression. *Aggression and Violent Behavior* [online]. Department of Psychology, Durham University, United Kingdom, 25.3.2011, Pages 390-398 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178911000425>
7. CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., ČÁP, P., & STAROSTOVÁ, O. (2014). Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie*, 58, 242–253
8. ČÁP, D., V. MERTIN a L. KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters

9. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-1-8
10. DOLEJŠ, M. *Agresivita u českých adolescentů* [online]. [cit. 2020-05-16]. DOI: 10.5507/ff.16.24450223. Dostupné z: <https://www.ff.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/vyzkum/agresivita-tisk-DEF.pdf>
11. DURAN-BONAVILA, S., F. MORALES - VIVES a S. COSI. How impulsivity and intelligence are related to different forms of aggression. *Personality and Individual Differences* [online]. 15.10.2017, Pages 66-70 [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886917303628?via%3Dihub>
12. DUŠÁK, M. *Možnosti predikce agrese u psychiatrické populace projektivními metodami* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/fk9j6o/20828328>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
13. FELIPE, M.T., S. O. GARCÍA, J.M. BARBARRO a R.M. ARIAS. Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 17.12.2011, , Pages 869-878 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027777>
14. FIELDOVÁ, E.M. *Jak se bránit šikaně*. Praha: Euromedia Group, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.
15. FUČEK, Miroslav. *Negativní vlivy Internetu a možnosti závislosti na něm*. Magazín Kamarád [online]. 26.8.2004 [cit.2020-05-02]. Dostupné z: <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>
16. GABLE et al., 2006 R.A. Gable, et. Colab, Cognitive, Affective, and Relational Dimensions of Middle School Students. Implications for Improving Discipline and Instruction
17. GAFFNEY, H., M.M. TTOFI a D. FARRINGTON. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior* [online]. Institute of Criminology, University of Cambridge, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, 20.7.2019, Pages 111-133 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178918300727>

18. GENARIO, R., B. E. DOS SANTOS a M. S. DE ABREU. Neuropharmacology, pharmacogenetics and pharmacogenomics of aggression. *Pharmacological Research* [online]. Brazílie, 2019, 602-608 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1043661818318103#fig0015> Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.
19. GRECMANOVÁ, H. a D. HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex Olomouc, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
20. HAN, L., M. XIAO a M. JOU. The long-term effect of media violence exposure on aggression of youngsters. *Computers in Human Behavior* [online]. School of Psychology, Shandong Normal University, Ji'nan, Shandong, China, 15.2.2020 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563220300133>
21. HARSA, P., D. KERTÉZSOVÁ, M. MACÁK, I. VOLDŘICHOVÁ a I. ŽUKOV. Psychiatr pro praxi: *Současné projevy agrese*. Praha, 2012, 15-18 [online]. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/01/05.pdf>
22. HONZA, O. *Agresivita jednotlivce a skupiny, příčiny a prevence* [online]. Brno, 2005 [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1312/honza_2006_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-864-29-05-9.
23. JANOŠOVÁ, P., L. KOLLEROVÁ a K. ZÁBRODSKÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha:
24. JIRÁK, J. KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-287-4
25. KNAAPPILA, N. a M. MARTTUNEN. Socioeconomic trends in school bullying among Finnish adolescents from 2000 to 2015. *Child Abuse & Neglect* [online]. Faculty of Medicine and Life Sciences, University of Tampere, Finland, 28.8.2018, Pages 100-108 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213418303739>
26. KOUKOLÍK, F. & DRTINOVÁ, J. (2001). *Zlo na každý den. Život s deprivanty I*. Praha: Galén

27. KREJČOVÁ, L. *Vliv násilí v médiích na agresivitu dítěte* [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/96626/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
28. KULHÁNKOVÁ, S. *Média jako rizikový faktor agresivity u žáků ZŠ praktické* [online]. Brno, 2008 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yzj45/Kulhankova_Simona-diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
29. LEE, S., C. TAYLOR a J.C. RICE. Parental spanking and subsequent risk for child aggression in father-involved families of young children. *Children and Youth Services Review* [online]. University of Michigan, United States, 7.6.2013, Pages 1476-1485 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740913002119>
30. LINDER, J.R. a D.A. GENTILE. Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* [online]. Iowa State University, National Institute on Media and the Family, USA, 23.2.2009, Pages 286-297 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397308001500>
31. MALÍŘOVÁ, T. *Šikana ve škole a její prevence* [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: https://is.ambis.cz/th/d4ajc/Sikana_ve_skole_a_jeji_prevence_-_Malirova1.pdf. Bakalářská práce. Vysoká škola regionálního rozvoje a Bankovní institut – AMBIS, a.s.
32. MANNING, K.E. A systematic review of the evidence for attentional biases to threat-relevant stimuli in propensity to reactive aggression. *Aggression and Violent Behavior* [online]. UK, 2020 [cit. 2020-05-16]. DOI: 101359. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178918302209?via%3Dihub>
33. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X
34. MAUNDER, R. a S. CRAFTER. School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior* [online]. Faculty of Health and Human Society, Psychology, University of Northampton, United Kingdom, 4.11.2018, , Pages 13-20 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178917302082>

35. MCANDREW, F. The “sword of a woman”: Gossip and female aggression. *Aggression and Violent Behavior* [online]. Department of Psychology, Knox College, United States, 18.4.2014, Pages 196-199 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178914000329>
36. MESIARKINOVÁ, K. *Agresivní tendence v osobnosti sexuálních deviantů a delikventů, jako pachatelů trestných činů* [online]. Brno, 2012 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qmba2/Kamca_diplomka.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
37. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002.
38. NEDBALOVÁ, T. (2012). *Vývoj kriminality v ČR podle pohlaví se zaměřením na hospodářskou trestnou činnost*. Vysoká škola ekonomická v Praze
39. OREL, M. (2016). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. Praha: Grada.
40. PECHÁČKOVÁ, Y., Z. NAVRÁTILOVÁ a P. SLAVÍKOVÁ. Social Climate in the Environment of Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. Department of Primary and Pre-Primary Education, University of Hradec Králové, Czech Republic, 18.2.2014, Pages 719-724 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012397>
41. POLING, D.V., S.W. SMITH, G. TAYLOR a M. WORTH. Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior* [online]. University of Florida, United States, 13.2.2019, Pages 127-139 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178918302179>
42. PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 3. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387
43. QI, W. Harsh parenting and child aggression: Child moral disengagement as the mediator and negative parental attribution as the moderator. *Child Abuse & Neglect* [online]. Chinese Academy of Educational Big Data, Qufu Normal University, China, 23.2.2019, Pages 12-22 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014521341930064X>
44. RAMBO, C.L., R. MOCELIN a M. MACRON. Gender differences in aggression and cortisol levels in zebrafish subjected to unpredictable chronic stress. *Physiology & Behavior* [online]. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Farmacologia, Campus Universitário, Brazílie, 15.3.2017, Pages 50-54 [cit. 2020-

- 05-17]. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0031938416305698#f0015>
45. REISEN, A. a M.C. VIANA. Adverse childhood experiences and bullying in late adolescence in a metropolitan region of Brazil. *Child Abuse & Neglect* [online]. Department of Social Medicine, Federal University of Espirito Santo, Vitória, ES, Brazil, 10.4.2019, Pages 146-156 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419301279>
46. REZAPOUR, M. a N. KHANJANI. Exploring associations between school environment and bullying in Iran: Multilevel contextual effects modeling. *Children and Youth Services Review* [online]. Neurology Research Center, Kerman University of Medical Sciences, Kerman, Iran, 25.2.2019, Pages 54-63 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740918309253>
47. SLÁMOVÁ, J. *Reakce učitele na agresivní chování žáka* [online]. Praha, 2006 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/21691/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
48. ŠTEFFLOVÁ, E. *Agresivita dětí a mládeže vedoucí k trestné činnosti* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2020-05-16]. Dostupné z:
https://theses.cz/id/2dxd56/Agresivita_dt_a_mldee_vedouc_k_trestn_innosti_BP-_Eva_tef.pdf. Bakalářská práce.
49. ŠTEFFLOVÁ, E. *Agresivita dětí a mládeže vedoucí k trestné činnosti* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z:
https://theses.cz/id/2dxd56/Agresivita_dt_a_mldee_vedouc_k_trestn_innosti_BP-_Eva_tef.pdf. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
50. TANG, J.J., Y. YU, H. WILCOX a CH. KANG. Global risks of suicidal behaviours and being bullied and their association in adolescents: School-based health survey in 83 countries. *Clinical Medicine* [online]. China, 10.1.2020 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z:
[https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370\(19\)30262-7/fulltext#%20](https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370(19)30262-7/fulltext#%20)
51. TOMÁŠEK, J. Učitel jako oběť násilí, poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách – Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání výchově. 2008, roč. 58, č. 4, s. 379-391. ISSN 0031-3815
52. VÁGNEROVÁ, K. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7

53. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
54. VOLAVKA, J. *Rodiče a agresivní děti: Přenos násilného chování mezi generacemi* [online]. 2003, 35-37 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2003/cislo-1/rodice-agresivni-deti.html>
55. VYHNÁLEK, J. *Vliv násilí v médiích na vývoj dětí*, Časopis Rodina a škola [online]. [cit. 2005-06-23] Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/scripts/fulltext/fulltxt.asp?hledatstr=vliv+n%E1sil%ED>

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tab.1: Pracovní zařazení pedagogických pracovníků

Tab. 2: Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy fyzické agrese

Tab.3: Absolutní a relativní četnosti zkušeností pedagogů s projevy verbální agrese

Tab.4: Absolutní a relativní četnosti používaných metod řešení agrese

Tab.5: Absolutní a relativní četnosti používaných metod řešení agrese

Tab.6: Nutnost zásahu PČR při agresi žáka v závislosti na kapacitě školy

Seznam obrázků

Obr.1: Genetické vlivy a faktory prostředí utvářející jedince

Obr.2: Prevalence šikany dívek a chlapců

Obr.3: Školní problémy dětí volajících na Linku bezpečí (2010 – 2013).

Seznam grafů

Graf 1. Pohlaví výzkumného vzorku

Graf 2. Věk výzkumného vzorku

Graf 3. Délka pedagogické praxe výzkumného vzorku

Graf 4. Pracovní zařazení výzkumného vzorku

Graf 5. Velikost školy výzkumného vzorku

Graf 6. Lokalita školy výzkumného vzorku

Graf 7. Nejčastější projevy verbální agrese očima pedagogů

Graf 8. Nejčastější projevy fyzické agrese očima pedagogů

Graf 9. Míra agrese žáka vůči pedagogovi

Graf 10. Míra agrese žáka vůči pedagogovi

Graf 11. Nejčastější typ agresora

Graf 12. Nejčastější místo výskytu agrese

Graf 13. Nejčastější místo výskytu agrese

Graf 14. Spolupráce rodičů se školou

Graf 15. Nutnost zásahu PČR při agresi žáků

Graf 16. Sebereflexe pedagoga

Graf 17. Nejčastější metody řešení agrese žáků

Graf 18. Spolupráce pedagogických zaměstnanců

Graf 19. Prevence agrese z pohledu pedagoga

PŘÍLOHY

Míra agresivity u žáků základních škol

Dobrý den,

jsem studentkou absolventského ročníku pedagogické fakulty. V rámci praktické části diplomové práce, která se zaměřuje na míru agresivity žáků základních škol, sbírám data od pedagogických pracovníků, jež se v dané problematice orientují. Budu vděčná každému, kdo věnuje pár minut k vyplnění dotazníku. Za Vaše názory a postřehy z praxe Vám předem velmi děkuji.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Muž
- Žena

2. Jaký je Váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 24-34 let
- 35-44 let
- 45-54 let
- 55-64 let

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0-1 rok
- 2-4 roky
- 5-7 let
- 8-11 let
- 12 a více let

4. Na jaké pracovní pozici působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Učitel
- Vychovatel
- Asistent pedagoga
- Výchovný poradce
- Metodik prevence
- Školní psycholog

5. Velikost školy na které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 250 žáků
- 250-500 žáků
- 500 a více žáků

6. Kde se nachází škola, na které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ve městě
- Na vesnici

Verbální agrese zahrnuje urážky, znevažování, slovní ponižování či naprostou ignoraci jedince. Dochází při ní k psychickému nátlaku, zastrasování a slovnímu napadání.

7. S jakými projevy verbální agresivity se u žáků nejčastěji setkáváte? Zvolte, prosím, všechny možnosti:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Hanlivé označení žáka
- Nadávání
- Pomlouvání, intriky
- Pasivně agresivní přístup, ignorace, apatie
- Rasismus, antisemitismus
- Kyberšikana

Fyzická agrese se projevuje ve formě záměrného fyzického ubližování. Jedná se o fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům, využívání převahy fyzické síly nad obětí.

8. S jakými projevy fyzické agresivity se u žáků nejčastěji setkáváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Strkání, poždouchování
- Fyzické napadení, útok
- Ničení majetku žáka
- Ničení majetku školy
- Rasismus, anisemitismus

9. Setkal/a jste se někdy s napadením učitele ze strany žáka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

10. Kdo je nejčastěji agresorem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Chlapec
- Děvče
- Skupina chlapců
- Skupina dívek
- Smíšená skupina

11. Jak často se setkáváte s agresivitou ze strany žáků vůči Vám?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Často (alespoň jedenkrát týdně)
- Méně často (alespoň jedenkrát měsíčně)

12. Kde agrese ze strany žáků probíhá?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Mimo vyučovací hodinu (o přestávkách, před začátkem vyučování, po skončení vyučování)
- Během vyučovací hodiny
- V zájmovém kroužku
- V družině
- V jídelně
- Na WC
- V šatně
- V hodině tělesné výchovy
- Při cestě ze školy/ do školy

13. Je agresivita žáků v prostředí školy zvladatelná?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

14. Při zjištění agresivity žáků rodiče se školou většinou:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Spolupracují
- Nespolupracují

15. Je agresivita žáků ve škole řešena i s Policií České republiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, často
- Ano, výjimečně
- Ne, nikdy

16. Považujete své schopnosti a znalosti týkající se řešení agrese ve škole za dostatečné?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

17. Jaké řešení u agresivity žáků volíte? Uvedte, prosím, všechny možnosti.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Domluva
- Pohovor s rodiči
- Poznámka do žákovské knížky
- Pohovor s rodiči a ředitelem školy
- Navržení důtky
- Navržení snížené znaky z chování
- Ne fyzickým trestem (úkol navíc, apod.)
- Pohovor s výchovným poradcem/ školním psychologem/ metodikem prevence
- Fyzickým trestem

18. Věnujete se společně s ostatními učiteli ve škole tématu řešení agrese žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

19. Domníváte se, že učitel může v rámci práce s žáky ve třídě (klíma třídy, volba výukových metod, apod.) předcházet agresivitě žáků?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

ANOTACE

Bibliografický záznam

STÁVKOVÁ, Kristýna. Míra agrese žáků základních škol: diplomová práce. Brno: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie a patopsychologie, 2020. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.

Klíčová slova

Osobnost, agrese, socializace, šikana, prevence

Keywords

Personality, aggression, socialization, bullying, prevention