UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Kuličová

Agresivita a šikana na základních školách na Praze – východ

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2021

BACHELOR THESIS

Kateřina Kuličová

Aggression and bullying at primary schools in Prague - East

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 2. 2021 Kateřina Kuličová …….....

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala pedagogovi a školiteli mé bakalářské práce doc. PaedDr. Slavomíru Lacovi, PhD. za jeho odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytl při jejím vypracovávání.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na sociálně patologické jevy, konkrétně na agresivitu a šikanu u dětí základních škol na Praze – východ. V práci klademe největší důraz především na charakteristiku základních pojmů v rámci sociální patologie, sociálně patologických jevů, agresivity, šikany, a především významu prevence sociálně patologických jevů u dětí. Zaměříme se rovněž na význam rodiny, rodinného prostředí, ze kterého čerpá dítě základy a vzory svého chování ve svém dalším životě. Významným determinantem ve formování dítěte je však i školní prostředí, které je zároveň i místem jeho socializace. Ve výzkumné části bakalářské práce se věnujeme výskytu sociálně patologických jevů na základních školách na území Prahy východ, a to konkrétně Základní školy Škvorec a Základní školy Úvaly. V důsledku aktuální společenské situace jsou na pedagogické zaměstnance škol kladeny neustále se zvyšující nároky, přičemž pracují s čím dál více heterogenními skupinami žáků z hlediska jejich sociální a ekonomické situace, rodinných poměrů, sociálně kulturního prostředí, přičemž musí navíc často čelit agresivnímu chování žáků a řešit šikanu mezi nimi.

Klíčová slova

Agresivita, dítě, sociální patologie, sociálně patologické jevy, škola, šikana, výzkum.

Annotation

The bachelor's thesis is focused on socio-pathological phenomena, specifically on aggression and bullying in primary school children in Prague East.
In this work, we place the greatest emphasis on the characteristics of basic concepts in the field of social pathology, social pathological phenomena, aggression, bullying and especially the importance of prevention of socio-pathological phenomena in children. We also draw attention to the importance of the family, the family environment from which the child takes over the basics and patterns of behavior into his future life. An important determinant in the formation of the child is the school environment, which is also the place of their socialization. In the research part of the bachelor's thesis, we deal with the occurrence of socio-pathological phenomena in primary schools in the territory of Prague East, specifically in two primary schools Škvorec and Úvaly. Due to the current social situation, pedagogical staff in schools are exposed to ever-increasing demands, working with increasingly heterogeneous groups of students in terms of their social and economic situation, family circumstances, socio-cultural environment, often facing aggressive student behavior and bullying among them.

Keywords

Aggression, child. social pathology, socio-pathological phenomena, school, bullying, research.

OBSAH

ÚVOD **8**

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ PATOLOGIE **9**

1.1 Rodina a sociální patologie 12

1.2 Škola a sociální patologie 15

1.2 Volný čas dětí - mládeže a sociální patologie 18

2 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ **22**

2.1 Klasifikace sociálně – patologických jevů 23

2.2 Sociálně patologické jevy ve školním prostředí 25

2.3 Školní prevence 31

3 CHARAKTERISTIKA AGRESIVITY **35**

3.1 Charakteristika šikany 39

3.2 Aktéři šikany 44

3.3 Následky šikany 49

4 EMPIRICKÁ ČÁST **52**

4.1 Cíl a hypotézy výzkumu 52

4.2 Zkoumaný vzorek 54

4.3 Metody výzkumu 54

4.4 Výsledky výzkumu 56

4.5 Vyhodnocení výzkumu 64

4.6 Diskuze a doporučení pro praxi 72

ZÁVĚR **74**

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ **75**

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ **82**

ÚVOD

Téma sociálně patologických jevů, k nimž patří agresivita i šikana dětí na školách, je neobvyklé tím, že zahrnuje řadu problémů, konfliktů, zajímavých názorů a postojů, s nimiž se samotné lidstvo snaží vyrovnat od samého počátku civilizace.

Zpracování této problematiky formou bakalářské práce, pod názvem Agresivita a šikana na základních školách na Praze – východ, byla velkou výzvou ale i motivací, neboť nás zajímalo prozkoumat oblast Prahy východ a to konkrétně dvě základny školy, kde jsme realizovali své výzkumné šetření. Cílem bakalářské práce bylo poukázat na důležitost sociálně patologických jevů, na agresivitu a šikanu dětí na školách a na důležitost prevence. Při psaní této práce jsme vycházeli z odborné literatury, odborných článků, internetových zdrojů a platné české legislativy souvisejícími s daným tématem.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a empirickou. V teoretické části předkládané práce jsme se v jednotlivých kapitolách zaměřili na charakteristiku sociální patologie, sociálně patologických jevů a zároveň na problematiku agresivity a šikany. V této části jsme rozebírali jednotlivá prostředí a sociální patologii, klasifikaci sociálně patologických jevů a samozřejmě jsme se zaměřili i na školní prevenci. Následně jsme definovali agresivitu a šikanu, konkrétní jednotlivé aktéry a následky šikany a agresivity. V empirické části jsme se zaměřili na shromažďování informací a názorů dětí základních škol na území Prahy-východ v oblasti výskytu sociálně patologických jevů, především šikany a agresivity ve školním prostředí. Empirickou část tvoří výzkum, který byl zrealizovaný metodou dotazníků a verifikací jednotlivých hypotéz, tedy výsledků výzkumu. Závěr bakalářské práce tvoří seznam bibliografických odkazů a přílohy.

V současnosti jsme zaznamenali rostoucí trend výskytu sociálně patologických jevů u dětí základních škol nejen různého typu šikany nebo agresivity, proto je důležité se této problematice věnovat. Především je nutná efektivní prevence nejen ve školním prostředí, ale i v rodině. To je však úkolem lidské společnosti celkově.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ PATOLOGIE

Dříve, nežli se pustíme do charakteristiky samotného pojmu „sociální patologie“, musíme si položit otázku: Co vlastně termín sociální patologie znamená a kdo je jejím zakladatelem?

„Z etymologického hlediska je pojem „sociální patologie“ složený ze dvou slov, první je latinského (societas) a druhý řeckého (pathos a logos) původu. Adjektivum „sociální“ je odvozené z latinského výrazu „socialis“ – společenský, družný. To je úzce spojené se substantivem „societas“, což označuje malé i velké společenství různého typu, včetně sdružení, spolků, svazků i širší společnosti. Substantivum „patologie“ pochází z řeckých slov „pathos“ a „logos“. Slovo „pathos“ označovalo v klasické řečtině zejména negativní zkušenost, utrpení, neštěstí, nemoc nebo pohromu. Podle jiného významu vyjadřovalo i silné emoce nebo vášeň, ať již v pozitivním nebo negativním smyslu, např. nekontrolovanou sexuální vášeň, nenávist, bolest, ale i lásku. Výraz „logos“ od dob Homéra označovalo slovo, řeč, ale i všechno jiné, co bylo řečeno, vše řečené, tedy nauku. Ve spojení „patho-logos“ vznikl řecký výraz používaný v medicíně k označení učení zaměřeného na studium a diagnostiku konkrétního neštěstí pro člověka, jako jsou nemoci a abnormální reakce organismu“ (Mátel, Schavel a kol., 2011, s. 11-12).

Sociální patologie je společný pojem pro označení nemocných, nenormálních, všeobecně nežádoucích společenských jevů (Tokárová, 2003). Jiný autor Laca (2013) označuje sociální patologii jako abnormální, deviantní, nezdravé, všeobecně nežádoucí společenské jevy, které se vyskytují v lidské společnosti.

Další autor, Mátel, chápe sociální patologii takto: „sociální patologie zdůrazňuje negativní důsledky, odchylky (deviace) pro jednotlivce, rodinu, skupinu nebo společnost, které se stávají předmětem sociální práce jako pomáhající profese“ (Mátel, 2011, s. 250).

Fischer a Škoda (2009, s. 13). definují sociální patologii jako „nezdravé, abnormální a všeobecně nežádoucí společenské jevy zaměřující se na zákonitosti projevů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální nebo právní normy.“ Jak je patrné, sociální patologií se označují všeobecně nemocné, nenormální a nežádoucí jevy ve společnosti.

Jako první použil výraz „sociální patologie“ britský filozof a sociolog Herbert Spencer, který „poukazoval na úzkou souvislost mezi společenským životem a životem přírody. Společnost je podle něho podobou biologického organismu. Spencer použil výraz „sociální patologie“ jako biologicko-medicínskou metaforu na popis a výklad sociálních problémů“ (Mátel, Schavel a kol., 2011, s. 12). Dalším představitelem byl francouzský sociolog Émile Durkheim, který „sociální patologii považoval za vědu o nemocech a nepříznivých skutečnostech, činech, způsobech chování, které se odchylují od stanovených norem, ale současně jsou organickým komponentem života sociálních celků“ (Mátel, Schavel a kol., 2011, s. 13).

Sociální patologii můžeme jako vědní disciplínu analyzovat z vícero úhlů pohledu, resp. z hlediska různých teorií. Tyto jednotlivé teorie mají svůj původ v několika vědních oborech, například sociologii, psychologii, medicíně, pedagogice atd. V průběhu zkoumání jednotlivých faktorů se chronologicky vytvářejí následující vybrané teorie sociální patologie, jak uvádí Mátel (2011), kterými jsou biologické teorie – patří mezi nejstarší teorie, kde dědičné predispozice mohou způsobovat deviantní chování jedince. V této době vznikla italská antropologická škola, jejíž hlavním představitelem je italský lékař Cesare Lombroso. Ten svou pozornost zaměřil zejména na identifikaci zločinců Jeho zastáncem byl harvardský antropolog Ernest A. Hooton, který na základě statistického porovnávání dospěl k názoru, že existuji jisté fyzické znaky a zvláštnosti, kde se delikventi odlišují od „normální populace“ (Komenda, 1999, s. 79).

Sociologické teorie – vysvětlují vznik deviantního chování v kombinaci s biologickými faktory a vlivem vnějšího prostředí. Za nejvýznamnějšího představitele této teorie byl považován Lombrosův žák Enrico Ferri, který považoval zločin za následek určitých faktorů. Tyto faktory rozdělil do tří skupin: faktory antropologické povahy, fyzické faktory a sociální faktory (Mátel a kol., 2011).

Teorie anomie – označuje stav společnosti, ve kterém přestávají platit zákony a uznávaná pravidla chování. Podle Ondrejkoviče (Mátel a kol., 2011, s. 37) má „anomie méně společného s porušováním zákonitostí a nedodržováním zákonů, než s pravidly a sociálními normami, tedy v zásadě s hodnotovým systémem příslušné kultury, společnosti nebo society, kterými by se jednotlivec i sociální skupiny měly a uměly orientovat.“ Existuje mnoho teorií sociální patologie, které se vyskytují v různých

literaturách. Mnohé z těchto teorií vznikly již v minulosti, kdy se orientovaly jen na jedinou příčinu, považovanou za zásadní a velmi důležitou.

Jak uvádí Strieženec (1996, s. 146) sociální patologie jako odvětví sociologie se zaměřuje na „negativní jevy ve společnosti projevující se v neadekvátních sociálních reakcích, v sociálních deviacích. Se sociální patologií se můžeme setkat v různých vědních oborech: v pedagogice, speciální pedagogice, sociální pedagogice, sociologii, v sociální práci i dalších (Laca, 2019).

Sociální patologie je mladší společenskou disciplínou, která stojí na hranici několika oborů. Svou pozornost zaměřuje především na negativní společenské jevy. (Balogová a kol., 2003). Průcha (2009) uvádí, že kategorizace ani definice nežádoucích projevů chování v odborné literatuře nejsou jednoznačně definované. Nejčastěji se uvádějí následující charakteristiky:

- sociálně patologické jevy zahrnují nežádoucí, nenormální chování, které je negativním důsledkem nebezpečným pro vlastního nositele, ale i pro celou společnost,
- asociální chování označuje bezohledné chování, které neodpovídá mravním normám dané společnosti,
- antisociální chování označuje společensky vysoce nebezpečné chování, spojené se záměrnou fyzickou agresí, či verbální agresí. Tento pojem vystihuje i vykonávání trestné činnosti.

Hlavním úkolem sociální patologie je vyhledávat sociálně patologické jevy, zjišťovat příčiny a jejich důsledky, které je potřeba řešit. Problematikou sociální patologie se zabývá především sociální práce, která představuje integrovanou disciplínu. Ta je schopná i ochotná řešit individuální, skupinové i celospolečenské problémy (Balogová a kol., 2003).

Jak uvádí Mátel (2011), předmětem sociální patologie jako pomáhající profese je jednotlivec, rodina, skupina nebo komunita, která vykazuje abnormální, deviantní, nezdravé a nežádoucí společenské chování, proto se v následujících kapitolách bakalářské práce zaměříme na rodinu jako primární výchovnou instituci, a školu jako druhou hlavní výchovně vzdělávací instituci v rámci sociálně patologického chování.

1.1 Rodina a sociální patologie

Rodina je v současné době považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije a uspokojuje své psychické, fyzické a sociální potřeby. „Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové rodiny jsou často vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společenským uspořádáním života v určitém úseku své životní cesty“ (Sobotková, 2001, s. 22).

Ze sociologického hlediska je rodina považována za první a základní jednotku, která zabezpečuje socializaci dětí už od dětství. Je místem, kde se dětem a ostatním členům rodiny poskytuje láska, sociální opora, pocit jistoty a bezpečí, uchovávají se kulturní zvyky a tradice pro mladší generace. Každá rodina je zdrojem specifického systému hodnot a jejich preferencí, které ovlivňují chování členů rodiny v interakci se společenským okolím (Fischer, Škoda, 2009).

Matoušek (2003) říká, že rodina existuje především proto, aby se lidé mohli náležitě starat o své děti. Kromě toho, že je rodina biologicky významná pro udržování lidstva, je základní jednotkou každé společnosti. Je prvním závazným modelem společnosti, se kterým se dítě potkává a které předurčuje jeho osobní rozvoj. V rodinném prostředí se formují životní cíle, člověk si osvojuje normy, kterými se řídí, zvnitřňuje je. Učí se, co je hezké, správné, dobré a společensky žádoucí.

Autor Laca definuje rodinu „jako základ společnosti, jako primární základní skupinu, v které probíhá socializace jedince, formuje se jeho osobnost, normativní a hodnotová sféra, rozvíjejí se emoce, vůle, schopnosti, zručnosti a návyky“ (Laca, 2019, s. 196).

Rodina je rovněž charakterizovaná jako systém z hlediska vlastních funkcí. Tyto funkce jsou biologicky – reprodukční, ekonomická, socializační a akulturační a emocionální (Mühlpachr, 2008).

Biologicky – reprodukční funkce zajišťuje plození potomstva, uspokojování sexuálních potřeb. Při této funkci rodiny může dojít k poruchám jako je bezdětnost, neplánované rodičovství nebo naopak mnohodětnost, u které dochází i k tomu, že rodiče nejsou schopni se o své dítě postarat a tím dochází k vzniku sociálně patologických jevů. Takovým jevem je například stav, kdy je dítě odebráno rodičům a je dáno do ústavní péče (Levická, 2004).

Ekonomická funkce podle Laca (2014, s. 199) zabezpečuje „základní životní funkce rodiny, jde tu o rámec společného hospodaření, kdy rodina vynakládá finanční prostředky na zábavu, dovolenou, kulturní a sportovní akce. Některé rodiny jsou ze sociálně slabších poměrů, především více početné rodiny, u kterých dochází ke vzniku sociálně patologického jevu – k chudobě."

Socializační a akulturační funkce – v jiné literatuře je tato funkce charakterizována jako výchovná funkce rodiny. Společnost ji označuje za nejdůležitější funkci rodiny, jelikož zabezpečuje výchovu dětí, formování životního stylu a předávání tradicí. Úlohou rodičů je vést děti od mala ke správným společenským normám, aby si dítě dobře vedlo ve škole i mezi vrstevníky. Víme, že ne každá rodina je dobře fungující rodinou, a ne každá je schopna zabezpečit správný vývoj svých dětí. Může docházet k sociálně patologickým jevům jako je Syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Laca, 2011).

Emocionální funkce rodiny zabezpečuje uspokojování citových potřeb, vyjadřování celé škály pocitů, vzájemné podpory a pocitu jistoty členů rodiny. Je základním předpokladem pro zdravý duševní rozvoj dítěte. Dítě potřebuje lásku rodičů, projev něžnosti, na které rodiče v dnešní době při hodbou za materiálními hodnotami zapomínají. Citová deprivace může poznamenat dítě v jeho dalším životě víc, něž materiální nedostatek (Matula In Kováčová, 1994). Přímý kontakt ze strany rodičů je pro dítě nenahraditelný.

Výchovné vlivy rodiny – patří společně s emocionálně-ochranným úkolem k nejvýznamnějším vlivem rodiny na dítě a jeho vývoj, především v období raného dětství, předškolního a mladšího školního věku. Výchovu nejčastěji chápeme jako záměrné a soustavné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji (Střelec, 2005).

Význam a váha rodinné výchovy plyne z toho, zda v období vlastního vývoje tráví dítě v rodinném prostředí nejvíce času. Kromě toho je podstatná intenzita výchovných vlivů, kterým v tomto prostředí dítě podléhá a ta je umocněna vzájemnými citovými vztahy mezi členy rodiny. V období, kdy dítě veškeré své představy, postoje a konání odvozuje z příkladu dospělých, ovlivňuje proces formování jeho osobnosti celková atmosféra rodinného prostředí. Pevný rodinný kolektiv, jeho vnitřní život, vzájemné

vztahy členů rodiny, cíle, které sledují, jsou výchovnou silou, kterou není možné ničím nahradit (Laca, 2014, s. 201-202).

Příčiny vzniku sociálně patologických jevů jsou sice podmíněné souhrnem různých biopsychosociálních činitelů, negativní vliv rodiny na jedince však patří k velmi častým a zásadním příčinám vzniku těchto jevů (Fischer, Škoda, 2009). Dále autoři uvádějí, že v některých případech se rodina může stát sama o sobě zátěží, a může se stát i zdrojem vzniku a rozvoje různých psychických problémů a následně i sociálně patologických jevů.

Za nejzávažnější problémy považujeme z tohoto hlediska (Fischer, Škoda, 2009, s.140):

- problém dysfunkce až afunkce rodiny, kdy rodina není schopna postarat se o zdravý vývoj dítěte, resp. plnit požadavky společnosti na výchovu,

- problém anomálních osobností rodičů, kde se rodiče neumí z různých důvodů postarat o své dítě,

- problém úplnosti rodiny, náhradních rodin, náhradní výchovy až výchovy ústavní,

- problematika Syndromu CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Jak uvádějí autoři (Mühlpachr, 2008) a Laca (2013): problémy rodin se týkají hlavně jejich životní úrovně, struktury jejich fyzického a sociálního prostoru a času, oblasti rodinných vztahů a sociálního zázemí a také místa rodiny ve společnosti.

- Životní úroveň a finanční situace: v porovnání s rodinami bez dětí a často i rodinami důchodců, bývá rodina s dětmi výrazně znevýhodněna z hlediska příjmů a neméně z hlediska velikosti a uspořádání bytového prostoru. V rodinách s dětmi dochází k výraznějšímu poklesu životní úrovně, roste však investice do výchovy a vzdělání dětí.

- Bytová situace: může být příčinou jednak nízké sňatkovosti, jednak příčinou rodinné nespokojenosti a dalších souvisejících problémů.

- Alkoholizmus a jiné závislosti, které stojí v pozadí problémů mnoha rodin.

- V oblasti rodinných vztahů: klinické a poradenské zkušenosti poukazují na nedostatek znalostí a sociálních, rodinných a rodičovských zručností. V obecné podobě převládají v dospělé části populace sice postoje směřují ke stabilitě rodiny, v rovině praktického rodinného chování a konkrétních postojů je to však naopak.

- Chronický nedostatek času: dostupné výzkumné zdroje dokládají, že rodinám výrazně ubyl čas. Sféra a čas práce jsou často preferované na úkor sféry a času rodiny.

Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné nejvíce v rodinách s malými a předškolními dětmi, protože čas dětí se liší od času dospělých (Laca, 2013).

Nejen tyto uvedené problémy ale i jiné další můžeme označit za poruchy rodičovské role nebo chyby v rodinách. Všeobecně víme, že pouze dobrá a zdravá rodina je nejvhodnějším prostředím pro formování zdravé osobnosti dítěte a je nejlepší prevencí vzniku sociálně patologických jevů, tj. sociální patologie.

1.2 Škola a sociální patologie

Po rodině je pro děti a mládež jedním z dalších nejdůležitějších socializačních činitelů škola. „Škola je společenskou institucí, jejíž primárním úkolem je zabezpečovat výchovu a vzdělávání mladé generace na profesionální úrovni a připravit tuto generaci na život a práci ve společnosti“ (Laca, 2013, s. 93). Škola je místem výuky, to znamená, že jejím smyslem a cílem je žáky něco naučit, rozvíjet jejich znalosti, schopnosti i zručnosti (Vágnerová, 2001). Autorka ve své knize dále uvádí, že nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte, zkušenosti, které žák ve škole získá a požadavky se kterými se musí vyrovnat, budou stimulovat určitý rozvoj jeho osobnostních vlastností a zručností.

„Škola jako základní socializační činitel, hned po rodině, plní důležité úkoly při formovaní osobnosti dítěte, dotváří a mění jeho hodnotový žebříček a utváří mravní vědomí dítěte“ (Emmerová, 2006, s. 11). Ve vztahu ke společnosti a žákům plní škola významné funkce – vzdělávací, výchovnou, selektivní, personalizační, kvalifikační, integrační a socializační. „Socializační funkce spočívá v sekundární socializaci žáků ve škole, a ta navazuje na socializační proces rodiny“ (Hroncová, In Kunák, 2007, s. 119)

Podle Hroncové (Kunák, 2007) se vliv školy, kromě zabezpečování výchovy a vzdělávání, týká i formování pracovně-úkolové motivace, vztahu k učení a k povinnostem. Poskytuje prostor k formování nevyhnutených sociálních kompetencí, jak ve vztahu k dospělým – autoritám, tak i k vrstevníkům. Škola je realizátorem „modelu výchovy“ společnosti, zároveň i prostředkem sociálního ovlivňování mladé generace.

Z tohoto důvodu by měla být škola prostředím, které aktivitami a výchovnými prostředky působí i v oblasti formování a předcházení sociálně patologickým jevům, které se ve školním prostředí mohou vyskytnout. Školní prostředí, kromě předávání poznatků, vědomostí a zručností, je nástrojem i pro sociální integraci dětí, resp. žáků (Havlík, Koťa, 2002).

„Základním úkolem školy, jako účelové organizace, je realizace řádné a systematické edukace. Od ostatních sociálních institucí v naší společnosti ji odlišují speciálně-edukační funkce“ (Laca, 2019, s. 212). Autor Průcha (2007) uvádí taxonomii edukačních funkcí podle Huséna, Tuijnmana, Hallsa (1992), popsaných v knize Schooling in Modern European Society:

- Škola je instituce přispívající k celkovému rozvoji jedince, má mu poskytovat poznatky a speciální zručnosti, které by nemohl získat běžnou zkušeností ze svého prožívaní mimo školu.
- Škola je ochranné zařízení vedoucí mládež k hodnotám a ideálům. Škola by měla garantovat dětem příznivé prostředí do doby, než se dítě osamostatní.

Škola je veřejná instituce plnící více funkcí s ohledem na společnost a žáky, jak to uvádí Hroncová, Emmerová (2004, s. 120) má své nezastupitelné místo ve společnosti. „Funkce školy jsou výsledkem procesů modelování, idealizací, které mají umožnit orientaci ve složité realitě, ve které se setkávají skupiny osobností „tváří v tvář“ (Mühlpachr, 2000, s. 56). Podle autora Laca (2019, s. 214-216) poznáme tyto funkce školy:

„Výchovná funkce školy – tvoří významnou tradiční součást socializačních procesů, její podstata spočívá v přenosu kulturních vzorců chování a hodnot (v tzv. kulturní transmisi) z jedné generace na druhou. Výchovné procesy se vztahují na formování vlastností, citů, vůle, charakteru, tzn. těch osobnostních vlastností, které se projevují v chování a konání.

Vzdělávací funkce školy – je realizovaná prostřednictvím procesů, v průběhu, kterých si lidé osvojují obsahy kultury (jazyk, vědu, umění). Vzdělání představuje osvojení vědomostí a zručností používat je.

Socializační funkce školy – má zprostředkovat sociální normy společnosti, projevuje se v začleňování mládeže do společnosti. Proces sociálního formování jedince uvádí žáky do struktury očekávání a starostí všedního života.

Kvalifikační funkce školy – škola má zprostředkovat způsobilosti, schopnosti a poznatky potřebné na zvládnutí života. Má připravit jedince do života, do společnosti a práce, zprostředkovat mu odbornou kvalifikaci, základní kulturní techniky, čtení, psaní, počítání.“

Škola hraje v životě každého žáka různou roli, pro někoho je výzvou k rozvíjení vlastních možností a jejich dalšího rozvoje, ale je třeba podotknout, že je i místem ohrožení dětí a mládeže. Sociální patologii skrz sociálně patologické jevy můžeme najít ve škole, respektive ve školním prostředí. Nejběžnějším patologickým jevem je násilí na školách. Je to bezesporu starý fenomén, který v dnešní době dramaticky narůstá (Ondrejkovič, 2001). Autor dále uvádí, že učitelé jsou stále častěji svědkem surovosti či troufalosti některých žáků, kteří sebou běžně nosí do školy i nože, boxery, slzný plyn nebo jiné zbraně. Jedním ze způsobu projevů nekonformního chování ve škole jsou i projevy pedagogů k žákům, nebo žáků vůči pedagogům.

Nejčastěji můžeme být svědky násilí na školách mezi spolužáky. Násilí jako sociálně patologický jev se projevuje i formou netolerance, surovosti, šikany, vydírání, nezvládání školních povinností, neúcta k druhým, vzájemné ponižování. Tohoto druhu násilí se dopouštějí jednotlivci, častěji však celé skupiny ve formě verbálních ale i neverbálních výrazů. „Kritici oprávněně poukazují na to, že stále častěji zůstává bez povšimnutí porušování školního řádu, užívání vulgárních výrazů, vulgární slovník žáků, urážky učitelů, zdánlivě malicherné „krádeže“ mezi spolužáky, případně kapesného, vydírání spolužáků apod.“ (Ondrejkovič, 2001, s. 100).

Žák se musí umět chovat tak, jak je to stanovené ve školním řádu. Vztah k normám, které upravují vzájemné chování ve škole, se mění v závislosti na věku žáků. Normy na školách jsou velice důležité, protože rozvíjejí schopnost sebeovládání, která je v tomto věku zásadní. Neznalost těchto norem, špatná interpretace nebo špatné pochopení žáků jsou důsledkem poruch chování na školách (Vágnerová, 2001). Příčiny násilí na školách jsou různé. V některých případech jsou reakcí na nepřiměřené chování pedagogů k žákům, jak píše autor, učitelé střední a starší generace jen obtížně mění své stereotypy a návyky (Macek, 1999). Často má násilí vzestupný charakter, někdy malé přestupky přerůstají k nebezpečí surovosti, v horších případech ublížení na zdraví. Mnohé trestné činy na veřejnosti začínají právě ve škole (Ondrejkovič, 2001).

K hlavním příčinám násilí ve škole patří netolerantní chování žáků zapříčiněné špatnou výchovou. Autor Ondrejkovič připisuje rodině a sociálně ekonomické situaci velmi významnou roli, protože právě v rodině se uskutečňuje prvotní socializace mládeže, osvojování si společenských norem, rolí a vzorců chování. Dítě se v některých případech stává svědkem násilného chování ve vlastní rodině, nebo je samo objektem násilí. Vytváří

si tam první představu násilí jako normy chování, vzniká model hodný napodobování vlastního chování (Ondrejkovič, 2001). Jistou míru zodpovědnosti za násilí na školách sehrávají i média a interkomunikační prostředky, kterými dnes disponují i menší děti. Jak jsme již uvedli, ve většině případů jsou to právě tato masmédia, která prezentují svým konzumentům násilí jako všední součást života, a právě jejich přičiněním si právě mladí lidé vytváří představu, že násilí je samozřejmou součástí života a zvyká si na něj.

„Instituce, jakou je škola, je relevantní uzavřenou skupinou žáků, pedagogů a zaměstnanců školy, s vlastní kulturou a svou specifickou strukturou. Dění ve školním prostředí může mít znatelné znaky i v jejím okolí. Kromě pozitivních vlivů školního prostředí se stále více stupňuje a kumuluje nárůst sociálně patologických jevů u dětí. Tento nárůst pozorujeme již u nižších věkových kategoriích na základních školách“ (Laca, 2011, s. 85).

Nejen násilí na školách je sociálně patologický jev, který bychom měli mít pod kontrolou už na samém začátku. Další sociálně patologické jevy budeme probírat v následujících kapitolách. Fenomén sociálně patologických jevů je ohrožující prvek dětí a mládeže, proto by se jím měli zabývat učitelé, rodiče, ale i vedení škol, školské orgány a orgány činné v trestním řízení (soudy, prokuratura a policie). Jejich hlavní úlohou by mělo být přijímání opatření, které by dokázali zastavit vlnu šířící se různé asociální patologie ve školním prostředí.

1.3 Volný čas dětí, mládeže a sociální patologie

Nejen školou povinná mládež, ale všechny děti jsou nevinné, zranitelné, zvědavé, aktivní a plné nadějí. Jejich volný čas by měl být plnohodnotně vyplněný, plný her, radostí, učení, neustálého zrání, které se bytostně dotýká všech dospělých, ať už jsou to rodiče, prarodiče nebo pedagogové.

Volný čas je charakterizován jako opak práce a povinnosti. Představuje souhrn činností, které si můžeme svobodně vybírat, děláme je dobrovolně a rádi, a přinášejí nám pocit uspokojení. Volný čas má samozřejmě i svou definici podle autorů Pávkové, Hájka, Hofbauera a kol. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 13) a to „volný čas je doba, kdy si můžeme svoje činnosti svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“

Autoři Průcha, Walterová, Mareš v pedagogického slovníku (2003, s. 274.) vymezují volný čas jako: „čas, kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného na práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ Můžeme konstatovat, že jako rodina, škola, tak i volný čas má své hlavní funkce, mezi hlavní patří odpočinek, který slouží hlavně jako regenerace. Dále funkci volného času vymezil německý pedagog volného času Horst W. Opaschovski (Hofbauer, 2004, s. 14-15) a za základní považuje:

- Rekreaci – možnost zotavení a uvolnění;
- Kompenzaci – odstraňování zklamání a frustrace;
- Výchovu a další vzdělávání – učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení;
- Kontemplaci – hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba;
- Komunikaci – sociální kontakty a partnerství;
- Participaci – podílení se, účast na vývoji společnosti;
- Integraci – stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organizmů.

Mládež se většinou deklaruje jako relativně samostatná sociálně demografická skupina, a to nejen na základě věkových psychologicky fyziologických osobností, ale i specifičnosti svých zájmů a potřeb (Matula, In Bajer, s.113). Autor dále uvádí, že řešení současných problémů rozvoje společnosti dnešní doby zasahuje do způsobu života mládeže a do procesu jeho kvalitativních změn. Významnou součástí života mladých lidí tvoří právě volnočasové aktivity. Děti a mládež mají dostatek volného času, proto je důležité, aby tento čas byl plnohodnotně vyplněn. Svojí roli v této souvislosti sehrává rodina a škola. Společnost by měla též věnovat čas a zajímat se jak děti a mládež tráví svůj volný čas.

Na první místo klademe právě rodinu, která má efektivně vyplnit volný čas svých dětí, ale někdy právě rodina nedokáže dostatečně zabezpečit potřeby dětí, obzvlášť dospívající mládeže. Mládež často tráví svůj volný čas na ulici se skupinami vrstevníků, které jsou bez dozoru dospělých, kde právě takto se děti a mládež střetává s negativními jevy společnosti jako je konzumace alkoholických nápojů, tabákových výrobků apod. Způsob trávení volného času mladých lidí se vyznačuje určitými typickými charakteristikami podmíněnými vývojovými změnami osobnosti, vstupem do života a s tím souvisejícími změnami vlastních životních podmínek (Matula, In Zvalová, s.116).

Autor Matula ve sborníku dále uvádí, že dnešní mládež potřebuje:

- kontakt jak vzájemný, tak se staršími,
- potřebuje pohyb a zábavu
- sportovní turnaje, divadelní kroužky, taneční kroužky, pěvecké kroužky,
- poznat, jaký je život a naučit se pracovat
- pomáhat v táborech, školkách, družinách, spolupracovat s farskou charitou apod.,
- potřebuje se vzdělávat: kurzy šití, vaření, pečení, technických prací,
- potřebuje se realizovat v tvořivosti - programy podporující kreativitu, modelářství, malířství, mládež si tak může prodejem výrobků vydělat na drobnosti, které jim udělají radost,
- potřebuje zážitek - různé aktivity, které zkvalitňují prožívání a vychovávají osobnost (Matula, In Chautur, Rašlová, 1995, s. 134).

Škola by měla též věnovat pozornost volnému času dětí a mládeže a poskytnout jim po vyučovaní ve škole různé zájmové kroužky. Aktivní využití volného času má příznivý vliv na vývoj dítěte a na jeho zdraví. Pasivní využití volného času je rizikové hlavně u dětí a mládeže. Představuje formu sledování televize, různých filmů a videí, hraní počítačových her, četování na internetu, poslouchání rozhlasu, čtení novin a časopisů.

Problematika pasivního využívání volného času je na nejlepší cestě k negativním sociálně patologickým jevům. Děti a mládež jsou ohrožené hlavně masmédii. Z médií ovlivňuje dnešní mládež nejvíce jednoznačně internet, sociální sítě, PC hry a televize. Děti a mládež patří k významné internetové a divácké skupině a cílové skupině médií. Rodiče často své děti „odkládají“ k PC, mobilům a televizi. Negativním rizikem jsou zdravotní rizika –zátěž na oči, držení těla. Je ale dokázáno, že média mají i kladný vliv na děti, a to v případě, kdy děti získávají vědomosti o světě. Děti mohou u vhodně vybraných internetových stránek, televizního programu i relaxovat nebo odbourávat stres. Získávání informací pro děti a mládež je o to silnější, čím méně mají zkušeností a znalostí. Příjem informací souvisí i s tím, jak má dítě a dospívající jedinec ustálené morální a hodnotové postoje. Obě tyto charakteristiky totiž vedou k vyššímu ohrožení (Mühlpachr, 2008).

Dalším závažným problémem současnosti je i nadměrné trávení času, který děti a mládež tráví hrou počítačových her, které mají navíc převážně násilný a agresivní charakter. Při práci s počítačem ohrožuje jednotlivce násilí, počítačové hry, pornografie

a dostupnost různých produktů, které ovlivňují a deformují vztahy a myšlení dospělých lidí a o to více myšlení a chování dětí. Je dokázáno, že násilí viděné v televizi a v počítačových hrách přispívá k nárůstu agrese, násilí, kriminality a různých nežádoucích jevů. „Mladý jedinec se v tíživé životní situaci, ze které nenachází východisko, často identifikuje s neadekvátními vzory. Patří mezi ně kromě problémových osob z běžného života i mnohé „mediální osobnosti“, které soustavně prezentují média – především televize. Vytváří se dojem, že různě patologické prvky v chování jsou vlastně přirozené a v jejich podání tyto projevy získávají dokonce přitažlivost“ (Tuček, 2003, s. 14).

Nejvíce podléhají negativnímu vlivu masmédií děti a mládež, která vyrůstá v nepříznivých rodinných poměrech, v konfliktním ovzduší poznačeném hrubostí, děti vyrůstající v nelásce, bez dostatku tvořivých a hravých podnětů, děti, které z nedostatku živých modelů snadněji přijímají vzory imaginární, nabízené masmédii (Matula, In Jaššová, 1995, s. 216). Děti jsou velmi ovlivnitelné a mohou přenést sociálně patologické chování, a to například agresivní chování, které viděli ve filmu i mezi svými vrstevníky ve škole, a to v podobě sociálně patologických jevů jako je agresivní chování a šikanování. Médii jsou ohrožené děti a mládež, jejichž rodiče nevěnují dostatečnou pozornost tomu, čemu se jejich děti věnují ve volném čase, jaké filmy sledují a co sledují na internetu. Ochrana dětí, mládeže, ale i dospělých před negativním vlivem masmédií by měla být jedním z nástrojů ovlivňování celkového kulturně – společenského klimatu.

Děti a mládež v dnešní společnosti ohrožuje mnoho sociálně patologických jevů. Ne všemu dokážeme zabránit a děti ochránit, ale dostatečnou informovaností můžeme pomoci obětem násilí. Jedním z těchto fenoménů ohrožení dětí a mládeže je i šikana na školách.

2 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ

Sociálně patologické jevy patří k nejčastějším pedagogickým problémům, se kterými se setkáváme v běžné praxi v rámci školního prostředí. Tyto jevy se neustále rozvíjí a přibývají nové. Sociálně patologickými jevy se zabývá vědní obor sociální patologie, kterou jsme charakterizovali v první kapitole.

Podle autora Hájka (1991) je sociální jev společenská realita, která se projevuje, i když neznáme její podstatu, v našem případě ve školním prostředí. Abychom mohli sociální jev poznat, musí být přesně určený a musí být určené příčiny a především předmět, jak to uvádí Balogová a kol. (2003, s. 98), všeobecný stav sociálních deviací, jejich struktura, dynamika, příčiny sociálních deviaci spojené s podmínkami, které je vyvolávají, preventivní opatření, osobnost narušitele společenských norem, a metody výzkumu různých sociálních deviací.

„Sociálně patologické jevy můžeme charakterizovat jako jevy, které jsou doprovázeny nedodržením určitých norem platných ve společnosti, ale i neexistujících norem“ (Laca, 2014, s. 58). Výskyt deviací a odchylek od společenských norem je jev, který je společensky a historicky podmíněný. Podmíněný je skutečností, kde sociální normy regulují konání konkrétních lidí. Pokusy vysvětlování sociálně patologických jevů směřovali v 1. polovině našeho století k hledání příčin „ve faktorech biologických, v dědičné nebo vrozené zátěži (kriminální antropologie), vlivu rasy (genealogické studie, teorie rasové nerovnosti), ve faktorech psychologických, jako jsou poruchy struktury osobnosti, extrémní psychické zátěže, nesoulad, ego a superego (psychoanalytická škola), v naučeném sociálním chování (teorie učení, teorie napodobování) a ve faktorech sociálních, především v patologické struktuře rodiny a dalších primárních skupin, ve vytváření specifických subkultur a kontrakultur, v industrializaci, vlivu masových médií, ve vzniku společnosti blahobytu, v koncentraci obyvatelstva ve velkoměstech (teorie diferenciální asociace, teorie nátlaku, teorie zábran, atd.). Faktory podmíněnosti sociálně-patologických jevů jsou sociální normy, vlastností individua, zvláštnosti sociálně patologických jevů a okolnosti místa a času“ (Chaloupka, 1983, s. 39). Na přelomu 19. a 20. století byly považované za sociálně patologické jevy zejména kriminalita, sebevražednost, alkoholismus, homosexualita, prostituce, rozvodovost, nezaměstnanost a válka. V roce 1925 Stuart A. Quenn a Delbert popisovali ve své Social pathology mnoho sociálních jevů, které označili za sociálně patologické. Šlo zde zejména o slepotu,

hluchotu, užívání drog, alkoholismus, sebevražednost, rozvod, prostituce, vysoký věk, bezdomovectví a psychické poruchy. Později se k nim přidali narkomanie, drogové závislosti a chuligánství (Mátel a kol., 2011).

Sociálně patologické jevy je důležité zkoumat komplexně, protože zkoumání pouze v rámci jedné disciplíny (např. kriminologie) by bylo nedostačující. K tomuto závěru se dospělo na základě toho, že deviantní čin ve skupině je nebezpečnější než sociálně deviantní chování jednotlivce, skupiny či komunity (Balogová a kol., 2003).

Autor Průcha (2009) vymezuje jako příčiny sociálně patologických jevů: biologické faktory: dědičná, vrozená zátěž, jako i vliv rasy, další psychologické činitele: poruchy struktury osobnosti, kulturní požadavky společnosti, extrémní psychická zátěž jedince, nesoulad mezi kulturními požadavky společnosti a lidské pudovosti, různé sociální činitelé, naučené sociální chování. Jedná se zde především o patologii rodiny a dalších primárních sociálních skupin, dále vytváření specifických kontrakultur a subkultur, v neposlední řadě i vznik společenského konzumu a blahobytu, koncentrace obyvatelstva ve velkoměstech.

Potenciální zdroje rizika Průcha (2009) uvádí dědičnou i konstituční složku jako sklon k sociálnímu selhání. Vrozená výbava člověka však nepředstavuje nezměnitelné předznamenání jeho dalšího vývoje. Pokud je jeho vrozená výbava nepříznivá, je možné její vliv ještě modifikovat výchovou. Za další potenciální zdroj rizika považuje Průcha (2009) rodiče, kteří nemají dostatečně pevnou citovou vazbu ke svému dítěti (dítě trpí citovou deprivací – nedostatkem rodičovské lásky), dále rodiče, kteří nedokážou svým dětem jasně stanovit hranice dovoleného chování (disciplína), dále do skupiny potenciálních zdrojů rizik zařazuje i rodiče, kteří nevědí, co a kde dělají jejich děti v jejich nepřítomnosti. Rizikovou skupinu tvoří i děti zneužívané, týrané, zanedbávané.

Problematika sociálně patologických jevů má širokou oblast nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí. Projevuje se v dětství až po samotnou dospělost, o tom přinášejí svědectví i různé výzkumy.

2.1 Klasifikace sociálně patologických jevů

Sociálně patologické jevy se odvozují od tzv. „normality společnosti“ tzn. od standardizovaného, očekávaného a vyžadovaného chování. Pod sociální normou (Hartl–Hartlová, 2000, s. 401) chápou „společensky závazný způsob chování příslušníků určité

skupiny, přičemž dodržování normy je preferované a posílené a nedodržování naopak sankcionované a tlumené.

Sociální normy se člení na kódované (vyjádřené) a subsistenční (nejsou přesně vyjádřené, jsou dané tradicí apod.)“ Jak v této souvislosti dále rozvíjí Andrejkovič „Sociální normy společnosti jsou historicky podmíněné a mění se vývojem společnosti. Podobně se mění i struktura sociálně patologických jevů. Každá společnost si tvoří vlastní normy chování, sankce za jejich nedodržování, o čem svědčí historie a současný stav v jednotlivých zemích, pro které je typická diferenciace právních i mravních norem, které si společnost vytvořila“ (Ondrejkovič, 2000, s. 9). Ondrejkovič (2000) píše o tom, že sociální normy společnosti jsou společensko historicky podmíněné a mění se s vývojem společnosti. Na přelomu 19. – 20. století byly za sociálně patologické jevy považované: sebevražednost, alkoholismus, homosexualita, prostituce, rozvodovost, nezaměstnanost a válka. Později se k nim přidali i narkomanie, drogové závislosti, násilí a agresivita, patologie rodiny a pohlavní choroby. V současnosti patří do skupiny nežádoucích společenských jevů a sociálních problémů zejména:

- delikvence a kriminalita;
- sebevražednost;
- šikana a agresivita;
- prostituce a jiné sexuální deviace (variace);
- týrání, zneužívání a zanedbávání dětí – syndrom CAN a geneticky podmíněné násilí;
- xenofobie a rasismus;
- patologické závislosti (Ondrejkovič, 2000, s. 9).

Sociálně patologické jevy můžeme klasifikovat:

- podle věku osob – deviantně se chovající (děti, mládež, dospělí, senioři),
- podle oblasti sociálního života, kde takové chování vzniká (ekonomická, politická, právní, mravní),
- podle přímých aktérů deviantního chování, kteří mohou být klienti pomáhajících profesí (jednotlivec, rodina, skupina, komunita),
- podle místa, kde se deviace realizuje (šikanování, násilí v domácím prostředí, mobbing),
- podle sociálních skupin (kriminalita, delikvence mladistvých),
- podle vztahu s dominantní kulturou (grafisti, fotbaloví chuligáni),

- podle formy, povahy a místa násilí, které dané chování způsobuje (násilí v rodině, násilí na pracovišti, násilí ve školách, násilí na veřejnosti, násilí ve skupinách),
- podle povahy sankcí (kriminalita, delikvence),
- podle stupně rozšíření a jiné (Mátel, 2011).

Sociálně patologické jevy by se měly klasifikovat a vysvětlovat nejen ve společensky historickém vývoji, ale i ve vývoji, který je pro ně typický v rámci jednotlivých teorií a příčin. Proto se v následující kapitole zaměříme zejména na klasifikaci sociálně patologických jevů ve školním prostředí.

2.2 Sociálně patologické jevy ve školním prostředí

Jedním z důvodů narůstajících problémů ve školním prostředí na základních nebo středních školách v souvislosti s nevhodným chováním je porušování společenských i školních norem. V praxi se setkáváme s nezvládnutými zásahy z řad pedagogů vůči žákům. Tyto situace se často završují klasicky poznámkou do žákovské knížky, třídní knihy, nebo snížením známky z chování. Velice důležitý je postoj toho, kdo situaci řeší, protože dává aktérovi signál do budoucnosti. „Rozčilená reakce učitele může agresorům poskytnout dodatečně vítanou zábavu a zlepšení jejich pozice, zvýšit sympatie a prestiže, které se jim dostává u ostatních dětí“ (Říčan 1998, s. 44).

V souvislosti s docházkou žáka na základní školu uvádíme vybrané sociálně patologické jevy ve školním prostředí, které jsme zařadili následovně: násilí, kriminalita, vandalismus, záškoláctví, závislosti a jiné.

Násilí - znamená označení fyzického aktu, při kterém člověk způsobuje újmu jinému člověku. Nejčastěji mluvíme o násilí v rodině, násilí vůči ženám, násilí ve školách, v armádě a ve specializovaných společenských institucích (Ondrejkovič a kol.,2009).

Pokud se násilí odehrává doma, tak mluvíme o domácím násilí, které charakterizujeme jako typický vztah mezi obětí a pachatelem. Definice k domácímu násilí zatím neexistuje, ale můžeme ho popsat jako násilné, ohrožující chování psychického a fyzického charakteru, které má podobu zneužívání mezi dospělými osobami (Laca, 2019). Podle Ondrejkoviče (2001) existují dva nejčastější typy obětí násilí na školách:
- typická oběť, je bázlivá, nejistá, citlivá, typické pro ni je, že když se stane obětí násilí, tak se do sebe uzavře, hodnotí se jako neschopná a trpí pocitem osamělosti;

- provokující oběť vyvolává mezi spolužáky hněv a napětí, jde o hyperaktivní mládež, která svým chováním provokuje a vyvolává negativní reakce, a po překročení určitých hraníc se stává obětí násilí.

Kriminalita - „Kriminalitu považujeme za druh odchylného chování, které je nepřípustné a sankcionované trestným právem“ (Ondrejkovič, 2001, s. 112). Pojem kriminalita má svůj původ z etymologického hlediska v latinském slovu „crimen“, což znamená: obvinění, žalobu, příčinu, záminku, chybu, výčitku, vinu, provinění, přečin, zločin (Ondrejkovič, 2001). Zločin provází člověka a lidskou společnost od nejranějších forem a do značné míry souvisí s biologickou a pudovou povahou člověka. Vývoj kriminality naznačuje, že bude průvodním fenoménem lidské společnosti i v budoucnosti. Vymezení zločinu a chápání trestu se historicky vyvíjelo. Uvědomění si nepřiměřenosti určitého chování a potřeby konformity vycházelo z potřeb sociální integrace a principů sociální spravedlnosti. Zpočátku byla kritéria vymezující zločin etickou a náboženskou normou. Postupně, s vývojem společnosti se racionalizovali, instrukcionalizovali a formalizovali (Ondrejkovič, 2001).

Setkat se můžeme se třemi způsoby vymezení kriminality:

1. Sociálně etické vymezení zločinu: v dané společnosti se opírá o kulturně vybudovaný systém norem a vzorů. Odvozuje se od toho, co se příčí dobrým mravům. Toto vymezení se dělí na přirozený a umělý zločin. Přirozený zločin představuje to, co je zlé samo od sebe. Opakem přirozeného zločinu je zločin umělý. To je to, co je špatné a zakázané. Do vymezení umělého zločinu tedy intervenují různá, společensky legitimizovaná kritéria na omezování nežádoucího chování (Ondrejkovič, 2001).
2. Normativní (trestně právní) vymezení zločinu: je všeobecně nejčastěji akceptované chápání kriminality. Kriminalita nebo zločinnost je charakterizována jako „výskyt trestního chování nebo chování kriminálního, vyjádřeného souhrnem trestních činů, spáchaných ve společnosti za určité období. Pojem je vymezený platným trestním právem“ (Ondrejkovič, 2001).
3. Sociologické vymezení zločinu: sociologicky přijatelnějším pojmem pro kriminalitu je pojem delikvence, kterou se všeobecně označuje činnost, která porušuje zákonnou nebo jinou normu chování způsobující společnosti nebo jednotlivcům újmu. Jedná se tedy o pojem širší než trestně právní klasifikace kriminality. Pojem delikvence

se u nás používal dříve na označení předmětné trestné činnosti, ale realizované subjektem se sníženou trestně právní odpovědností, tj. trestní činnost mládeže (Ondrejkovič, 2001). Nejvýznamnějšími druhy kriminality jsou:

- násilná kriminalita: tvoří ji akty násilí proti osobě a jejímu zdraví, násilí proti jednotlivcům nebo skupině osob, vražda, úmyslné ublížení na zdraví, týraní, únos, loupež apod.
- majetková kriminalita: tvoří ji útoky na majetek, krádeže, vloupání, krádeže vloupáním do bytů, krádeže motorových vozidel.
- ekonomická kriminalita: tvoří ji trestné činy v oblasti podnikání a hospodářské soutěže, podvody, zpronevěry, krácení daní, neoprávněné podnikání, úplatkářství, falšování veřejné listiny (Lubelcová, 2009).

Vandalizmus - je považován za bezúčelné, nesmyslné ničení věcí, protože kromě potěšení zničení nepřináší žádný zisk. Jde o primitivní ničení kulturních hodnot, které je vykonáváno ve skupinách, často pod vlivem alkoholu či drog. V dnešní době je vandalismus považován za patologické jednání, které přerůstá v trestnou činnost. Při vandalismu se setkáváme s jednáním, kterého příčiny jsou často nejasné. Znepokojujícím faktem je, že se vandalismus často vykonává ve skupinách (Jedlička, Koťa, 1998).

Aktéři vandalismu jsou často takzvaní „frajeří" před svojí skupinou. Když se jedná o jedince, často si dokazuje svou sílu a moc. Má pocit, že právě on rozhoduje sám za sebe, čímž ovlivňuje své chování. Vandalové, kteří chodí ve skupinách, často ničí lehce dostupné věci a místa, jako např. čekárny, železniční vagóny, hřbitovy (Sochurek, 2001). Příčiny takového chování nejsou vůbec jasné, často pramení z nezvládnuté aktuální frustrace nebo z protestu vůči společnosti. Za typický projev vandalismu bývají považovány i graffiti. V tomto případě nejde o potěšení z ničení cizího majetku, ale o formu sebevyjádření, potřeby potvrzení vlastní existence nebo projev hledání identity mládeže (Jedlička, Koťa, 1998).

Rozlišujeme dva typy vandalismu:

1. vandalové přesně ví, co chtějí dělat, mají to dopředu připravené,
2. vandalové si vyplňují svůj volný čas, jde o nevhodné hry. Tato forma je předem připravená (Nikl, 2000).

Záškoláctví - V minulých letech změnilo i záškoláctví svou tvář a o mnoho častěji se setkáváme s motivem vyhýbání se škole z důvodu „kolektivního setkávání" v

počítačových hernách, anebo z důvodu gamblingu, páchání trestné činnosti, a nebo jen jako takový oddech s podporou zákonného zástupce (Laca, 2019). Záškoláctví, útěky a toulání jsou jevy, které můžeme zařadit do kategorie poruch chování. Tyto jevy jsou si navzájem podobné, prolínají se a je velmi těžké mezi nimi stanovit přesnou hranici. Záškoláctví je klasickou asociální poruchou dětí, které vypovídá o problémech našeho školství, rodičů i samotných žáků. Rámec možností je široký. Od ojedinělého upřednostnění nejrůznější zábavy před vyučovací hodinou, přes opakující se vyhýbání se některým hodinám nepohodlného předmětu, až po chronické záškoláctví (Laca, 1993).

Záškoláctví je jeden z nejzávažnějších problémů nejen na základní, ale i na střední škole. Můžeme ho charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kde žák z vlastní vůle, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. K nejčastějším příčinám záškoláctví můžeme zařadit negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí, trávení volného času, vliv party apod. Objevují se většinou tehdy, když se mladiství chce vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, neoblíbenému předmětu nebo vyučujícímu. (Martínek, 2009).

Autorka Kyriaca (2005) uvádí tyto kategorie záškoláctví:

1. pravé záškoláctví – děti nechodí do školy, ale rodiče o tom neví.
2. záškoláctví s vědomím rodičů – rodiče vědí o tom, že jejich dítě do školy nechodí, i když k tomu nemá žádný důvod. Někdy ho v tom podporují, když dítě nechají doma například když potřebují s něčím pomoci.
3. záškoláctví s lhaním rodičům – dítě přesvědčí rodiče, že je mu zle, ale ve skutečnosti mu nic není, jen hledá důvod, jak se škole vyhnout.
4. útěky ze školy (interní záškoláctví) – žák přichází do školy, nechá si zapsat přítomnost, ale v průběhu dne se na určitou dobu vytratí. Je na něm, jestli zůstává v prostorách školy nebo jestli odchází pryč.

Děti, které soustavně ve škole chybí, aby k tomu byl alespoň dobrý důvod, jasně signalizují, že nepříznivé následky chození do školy jsou silnější nežli nepříznivé následky vyhýbání se škole. Musíme se tedy logicky nejprve ptát: proč je tomu tak?“ (Bieliková, 2003, s. 17). K nejzákladnějším příčinám záškoláctví zařazujeme:

- dítě může být obětí týrání druhými dětmi,
- dítě se může obávat některého ze členů učitelského sboru anebo nějakého trestu,

- dítě může mít školu tak silně asociovanou se selháváním, že vyhýbání se škole je způsob, jak si ochránit sebevědomí,
- dítěti mohou v docházce bránit rodinné problémy. Také je možné, že musí doma vypomáhat, například hlídat mladšího sourozence, nebo pomáhat rodině s domácími pracemi.
- rodiče dítěte si mohou tím, že brání dítěti chodit do školy, nějakým zvláštním způsobem vyrovnávat své účty se společností,
- dítě může fetovat, požívat alkohol nebo jiné dogy a být ve stavu nedovolující účast na vyučování (Slovíková, Dugovičová, 2005).

Drogové závislosti – kvalifikujeme je jako „chorobný vztah k drogám, který je charakterizován nepřekonatelnou touhou požívat – aplikovat si drogy jakýmkoli způsobem do organizmu“ (Ondrejkovič et al., 1999, s. 8). Vývoj závislosti není vázaný jen na jednu příčinu, je to spíše hra sil rozličných faktorů souvisejících s osobnostní charakteristikou, drogou a okolním prostředím. Podle toho, zda se tyto faktory projevují u člověka pozitivně nebo negativně, mohou představovat nebezpečí anebo ochranu před vývojem závislostí. Převaha faktorů podporujících závislost spouští osudný koloběh. (Göhlert, Kühn, 2001). Drogová závislost je stav psychické a někdy i fyzické závislosti plynoucí z interakce mezi živým organismem a drogou, charakterizovaný změnami chování a jinými reakcemi, které jsou typické nekontrolovatelným nutkáním aplikovat si drogu jakýmkoli způsobem do organizmu pro její účinky na psychiku a také proto, aby se zabránilo nepříjemnostem z její absence v organismu. Touha po opětovném užití drogy převládá nad sebeovládáním a racionálními argumenty“ (Liba, 2007, s. 95).

Drogová závislost je charakterizována:

- nepřekonatelnou žádostivostí nebo potřebou nutkavého charakteru pokračovat v konzumaci drogy a snahou opatřit si ji jakýmkoli způsobem;
- tendencí k zvyšování konzumované dávky nebo ke zkracování intervalů užívání, případně obou současně;
- vznikem psychické a všeobecně fyzické závislosti;
- destrukčním účinkem na individuum a v širším kontextu i na společnost (Liba, 2007).

Alkohol je nejčastěji užívaná psychoaktivní látka. Jeho užívání je tolerované společností, a to i proto, že jeho užití navozuje příjemný a uvolněný stav, vytváří určitou atmosféru a má i svojí společenskou symboliku. Uvolňuje psychické napětí, zlepšuje

náladu (Fischer, Škoda, 2009). Vznik závislosti na alkoholu ovlivňuje jeho jednoduchá dostupnost. Jednoznačné však je, že jedinec pro zlepšení nálady popíjí alkohol stále víc a tím se pomalu dostaví závislost (Vykopalová, 2002). Proces, kdy se jedinec stává závislým na alkoholu je dlouhodobý. Nejdříve je pouze prostředkem pro uvolnění. Postupně ztrácí jedinec kontrolu nad svým pitím i chováním. Mění se zájmy a hodnoty a dochází k častým sociálním, zdravotním i psychickým poruchám. V posledním stádiu je jedinec plně ovládán alkoholem. Někteří lidé však mají genetické dispozice stát se alkoholikem (Fischer, Škoda, 2009). „Alkohol je čirá bezbarvá tekutina bez chuti a zápachu, s bodem varu 77 °C a bodem tuhnutí – 130° C. Získává se z přírodních zdrojů (ovoce, obilí) kvašením, pálením, vařením a kombinací těchto způsobů. Chemicky jde o etanol, etylalkohol, složený z uhlíku, vodíku a kyslíku“ (Liba, 2007, s. 114).

Nešpor a Csémy (1998, s. 83) uvádějí následovná rizika alkoholu pro děti a mládež:

- k otravě dochází i po nižších dávkách alkoholu vzhledem k nižší hmotnosti i k tomu, že se alkohol pomalu vstřebává;
- silnější efekt alkoholu na psychiku v důsledku nižší tolerance;
- menší míra zkušeností v dětství a dospívání zvyšuje riziko alkoholu při různých náročných, resp. nebezpečných situacích;
- tendence riskovat, která je v dospívání častá, se pod vlivem alkoholu zvyšuje;
- tendence experimentovat s návykovými látkami v dospívání mohou být podněcované zkušenostmi s alkoholem jako s látkou pronikavě ovlivňující psychiku dítěte a dospívajících.

Nelátkové závislosti – představují soubor příznaků vznikající po opakovaném užívaní psychoaktivní látky. V takovémto případě je tu silná touha užívat návykové látky, pokračující užívaní i přes nebezpečné následky, obtížnosti s kontrolou nad návykovostí, abstinenční příznaky a podobně. (Ondrejkovič a kol., 2009). K nelátkovým závislostem patří gamblerství (hrací automaty, počítačové hry, sázení), závislost na internetu (chat, e-mail, pornografie), závislost na televizi, mobilománie, workoholismus, shopoholismus (patologické nakupování), poruchy příjmu potravy (anorexie, bulimie, chorobné přejídání se), závislost na sektách a kultech, závislost na sexu (Laca, 2019), některé z těchto závislostí můžeme najít u dětí a mládeže v rámci školního prostředí.

Bulimie – je nemoc projevující se tak, že bulimici trpí nepravidelnými záchvaty přejídání se a neustále myslící jen na jídlo. Bulimik během neustálých záchvatů

zkonzumuje za velmi krátkou chvíli obrovské množství jídla, především takové, které je kalorické (sladkosti, mastná jídla). Následně přicházejí pocity viny a následuje zvracení, používání různých léků, které snižují hmotnost (projímadla, diuretika) a různě dlouhodobé hladovění. Opakované zvracení způsobuje ztrátu důležitých minerálů a tělesné komplikace, kterými jsou pocit slabosti, únava, nepravidelnost srdečního rytmu a jiné (Mačurová, Pavúk, 2005).

Anorexie – je porucha, která je charakterizována úmyslným snižováním tělesné hmotnosti. Anorektičky odmítají jídlo ne z důvodu nechuti k jídlu, ale protože si úzkostlivě hlídají váhu. Jejich hlavním cílem je nepřibrat a mít ideální hmotnost. Proto mladé dívky drží nesmyslné diety, a dokonce i hladovky. Vyšší ztráta tělesné hmotnosti se vyskytuje i při některých nádorových onemocněních, tuberkulóze, případně u depresivních poruch (Krch, 1999).

Závislost na internetu – prostřednictvím internetu se mládež postupně dostává do virtuálního světa, ve kterém ztrácí stud i obavy z vlastního odhalení. Tento svět ji nabízí pocit anonymity a vystupují v něm bez jakýchkoliv zábran. Anonymita vede též k utváření zkreslené identity, která však vede často i ke zvýšené agresivitě. Virtuální prostor tak významně usnadňuje navazování virtuálních vztahů. Neodmyslitelnou součástí života dnešních dětí a mládeže jsou sociální sítě: mezi nejznámější patří Facebook, Myspace, Buzz, Twitter a jiné (Laca, 2019).

V současnosti existuje mnoho sociálně patologických jevů ve školním prostředí. Ohrožují především naše děti, jako důsledek pak vznikají nevysvětlitelné problémy ve škole. Na základě tohoto faktu jsme věnovali zvýšenou pozornost klasifikaci sociálně patologických jevů.

2.3 Školní prevence

Efektivním způsobem boje proti už zmiňovaným sociálně patologickým jevům, je dostatek času věnovaný prevenci a poradenství na školách v podobě lepšího výchovného vzdělání dětí, mládeže, ale i dospělých, a řešení volného času dětí mimo školní prostředí. Prevence je souborem opatření, kterými se předchází sociálnímu selhání, a to zejména těm typům selhání, které ohrožují základní hodnoty společnosti (Matoušek, 2003).

Podle Liba (2004, s. 76) je prevence „posilování pozitivních podmínek vlivem společenského systému. Jde o systém opatření zaměřených na snižování, případně

vyloučení rizika výskytu určitých životních situací, negativně působících na člověka nebo skupinu lidí pod vlivem objektivních životních podmínek.“

„Pod pojmem sociálně pedagogická prevence rozumíme koncepční, vědecky podložené, záměrné, cílevědomé, systematické, plánovité a koordinované působení na potenciální (primární a sekundární prevence) nebo reálné (terciární prevence) příčiny a podmínky sociálně výchovných problémů, poruch chování a emocionality a nebo sociálně patologických jevů s cílem odstranit je nebo je z části eliminovat, případně omezit jejich negativní symptomy a paralelně podporovat vytváření prospolečenských podmínek pro intaktní bio-psycho-sociální a duchovní vývoj jednotlivce“ (Határ 2010, s. 83).

Podle Laca (2014, s. 98) je prevence „činnost na zabránění něčemu v pozitivním smyslu, jako činnost nasměrovanou na minimalizování antisociálních problémů, které se vyskytují v životě jednotlivců, rodin, skupin, případně i komunit. Prevenci nazývá konáním, která brání vzniku těchto problémů.“ Nejvýznamnějším prostředkem prevence je výchova dětí v rodině a na školách. Autoři vyzdvihují potřebu preventivního působení především u dětí a mládeže. Zde se projevuje význam přípravy pedagogických pracovníků na kvalitní působení v oblasti prevence sociální patologie ve školním prostředí (Matoušek, Kroftová, 2003).

Podle Látalové a Kopťárové (2008, s. 57) je prevence chápána jako „soubor činností a opatření zaměřených na předcházení vzniku nežádoucího chování u určité skupiny lidí, v tomto případě mládeže.“ Je zřejmé, že jednoznačně daný návod, případně recept na stoprocentní prevenci neexistuje, protože každý člověk je neopakovatelný a jedinečný. Proto je prevenci potřebné vyvíjet různými směry, a tak zabezpečit určitou alternativnost (Látalová, Kopťárová, 2008).

V českém školním prostředí je prevence v praxi daná Ministerstvem školství, a to metodickým pokynem MŠMT ČR č. j.:20006/2007-51. Každá škola musí na příslušný školní rok vypracovat tzv. minimální preventivní program. Minimální preventivní program je konkrétní dokument školy, který je zpracován metodikem školní prevence na jeden školní rok a podléhá kontrole České školní inspekce. Minimální preventivní program vychází ze školního preventivního programu, který je dlouhodobým preventivním programem školy a je součástí školního vzdělávacího programu (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2002).

Jak uvádí Górnická (2006), prevenci sociálně patologických jevů ve školním prostředí můžeme realizovat takto:

- preventivní působení zaměřené proti vzniku různých typů závislostí;
- preventivní působení zaměřené proti agresi, agresivitě a násilí mezi žáky;
- formování asertivity, asertivního chování;
- formování schopnosti rozpoutat konflikty;
- rozvíjení zájmů u žáka studentů;
- zvýšení sebevědomí žáků (Górnická, 2006).

Mezi základní funkce prevence zařazujeme podle autora Laca (2014):

- depistáž, plánování, projektování a samotná realizace v rámci preventivních aktivit, jejich evaluace;
- příprava a vzdělávání nositele prevence prostřednictvím specializovaných programů, prostřednictvím tréninků a výcviků, ale i prostřednictvím poskytování informačních materiálů;
- podpora, pomoc a poradenství pro instituce, které se podílejí na realizaci preventivních aktivit;
- definování priorit, identifikování základních okruhů problémů;
- dokumentování aktivit v oblasti prevence, přehled o realizaci aktivit na místní, regionální, ale i národní úrovni;
- odborný růst a vzdělávání nositelů preventivních činností – realizátorů.

Na základě okruhů adresátů preventivních aktivit se školní prevence realizuje na třech úrovních a to primární, sekundární a terciární prevence, někteří autoři uvádějí novější termíny a to univerzální, selektivní a indikovaná prevence.

Univerzální (primární) prevence – je zaměřená na celou veřejnost formou osvěty, která představuje nejpřístupnější prameny informací v různých masově komunikačních prostředcích, zejména (film, literatura, divadlo apod.), která ovlivňuje v co nejširší míře potencionální patologii v rámci školního prostředí (Laca, 2019). Primární prevence se zaměřuje na celou populaci, ale i diferencovaně na specifické subskupiny, kde jde o preventivní působení na osoby a preventivní opatření (Hatar, 2010). Autoři Schavel, Čisecký a Oláh (2008) uvádějí, že pod primární prevencí rozumíme intervenci, ještě předtím, než se objeví nějaký problém, například zdravotní nebo sociální problém, jde tedy o působení dříve, než se naruší vnější vztahy nebo vnitřní rovnováha duševního nebo somatického zdraví.

Selektivní (sekundární) prevence – představuje včasnou intervenci a screening, která působí na identifikování problémů jednotlivců nebo skupin. Je určena přímo ohroženým skupinám nebo jednotlivcům, vytváří prostor pro aktivity specialistů a zaměstnanců v pedagogické oblasti (Laca, 2014). Sekundární prevence se zaměřuje na subpopulace v podmínkách vysokého rizika, to znamená, že se orientuje na rizikové skupiny nebo rizikové jednotlivce, u kterých je pravděpodobné, že se mohou stát obětmi sociálně patologických jevů (Hatar, 2010). Sekundární prevence má zabránit vzniku a prohlubování jednotlivých poruch sociálního a psychického vývinu. Zde je důležité zachytit daný problém, ale i ho eliminovat již v počátečním stádiu prostřednictvím opatření, které by zamezili jejich dalšímu šíření. Do řešení vzniklých poruch se zapojují i specializované odborné terapeutické nebo poradenské subjekty (Schavel a kol., 2008).

Indikovaná (terciární) prevence – zakládá se na pomoci, ne na represi, ale především na převýchově a resocializaci, terapii a práci se školou, rodinou. V terciární prevenci se musí spojit všechny zúčastněné profese v synergickém působení. Důležitou roli zde sehrávají komunity a místní samosprávy. Ve složitém společenství dnešních lidí a jejich vztahů je důležitá forma modifikovaného sociálně psychologického tréningu, který vychází z úrovně vývinu a vývojových potřeb dětí a dospívajících. Zde je důležité připomenout intervenční program poskytující odborníkům praktickou příručku, která nabízí techniky, cvičení, hry a postupy, které podporují proces tohoto sociálního učení (Schavel a kol., 2008).

Z údajů více různých zdrojů vyplývá, že školní prevence je především prevencí všeobecnou v oblasti sociálně patologických jevů. Zahrnuje odbornou činnost, vykonávanou pedagogickým pracovníkem - preventistou - prostřednictvím odborných metod ve školním prostředí.

3 CHARAKTERISTIKA AGRESIVITY

Problematika vznikajícího agresivního chování, násilí a agresivity se neobjevuje jen na školách. Má rozsáhlé globální směřování a důsledky. Čím dál častěji se setkáváme s násilím a delikventním chováním u dětí a mládeže, které sahá častokrát až za hranice psychického a fyzického ubližování. „Násilí, agrese, agresivita nás provázejí po celou historii lidstva. Byli předmětem obstarávání si primárních potřeb na přežití, prostředkem k získání majetku, nebo zotročování lidí. Tyto jevy jsou tedy historicky považované za pozitivní i negativní“ (Mátel, Schavel, 2011, s. 171)

Pojem „agrese“ pochází z latinského slova ad – gredior, což znamená přistoupit blízko, napadnout. V psychologicko sociologickém pojetí se označuje jako chování, které vědomě a se záměrem násilně omezit někoho na svobodě a především, poškodit jiné osoby či věci. Historicky je známé, že s agresí se lidé setkávali už po staletí, avšak dnes tento jev převládá hlavně u dětí a mládeže (Laca., 2019).

Agrese podle Martínka (2009, s. 9) definuje „výpadek, útok - konání, které se projevuje násilím vůči některému objektu, případně nepřátelstvím a útočností s výrazným záměrem ublížit.“ „O agresi mluvíme, pokud chce někdo někomu úmyslně ublížit nebo někoho poškodit. Není důležité, zda k ublížení skutečně došlo, nebo je to jen důsledek záměrného, cílevědomého chování. Musí jít o ublížení způsobené chováním jiné osoby, a které bylo vykonáno záměrně“ (Lovaš, 2010, s 12).

Autor Říčan (In: Čermák a kol., 2003, s. 159) tvrdí, že agresí je „zpravidla označované jednání, jehož záměrem je poškodit toho, kdo je jeho obětí, ublížit mu, způsobit mu utrpení. Obvykle se přitom pozornost upoutává na vnější projevy a mluví se o agresívním chování.“

U lidských jedinců se agresivní chování odlišuje od jiných forem sociálního chování. O agresi mluvíme zejména tehdy, pokud někdo úmyslně, schválně ubližuje někomu, nebo se ho snaží záměrně poškodit. Není důležité, zda k ublížení přímo došlo nebo dojde, ale zda je výsledkem záměrného a cílevědomého chování. V případě agrese musí jít zejména o ublížení způsobené chováním určité osoby. Agrese jako záměrné ublížení nestačí. V některých případech způsobuje jedna osoba jiné osobě jisté důsledky (bolest), ale to může být taktéž součástí poskytování pomoci. Týká se to například lékařských zákroků. Tyto případy se nepovažují za agresi (Lovaš, 2010). Autoři Anderson a Bushman (In Lovaš, 2010, s. 12) definují agresi jako „jakékoliv chování směřující vůči

jiné osobě, vykonávané s bezprostředním úmyslem způsobit poškození a ublížení. Navíc, agresivní člověk musí být přesvědčený, že jeho chování poškodí oběť a oběť je motivována takovému chování se vyhnout.“

Čermák rozděluje agresi na instrumentální a emocionální (Čermák, In Verešová a kol., 2007). Instrumentální agrese je prostředkem k dosažení vnějších cílů. Pokud je při nich zraněná jiná osoba, jde o sekundární efekt. Emocionální agrese (neboli reaktivní agrese, zlostná, afektivní nebo hostilní) je charakteristická přítomností silné negativní emoce, většinou návalu hněvu a není prostředkem, ale cílem.

Z hlediska společnosti a školy obzvlášť, si projevy agrese zaslouží osobitou pozornost, protože agrese dokáže ohrozit lidské soužití, fungování sociálních systémů, dokonce i samotnou existenci lidstva (v případě konfliktů, nukleárních válek, ale i v individuální nezodpovědnosti). Projevuje se evidentním způsoben (bití, trhání, kousání a podobně), nebo skrytě (pomluvy, ponižování).

Agresi můžeme klasifikovat, resp. dělit na jednotlivé typy, jak to uvádí Martínek (2009) a to na:

- Fyzická pasivní přímá agrese – znamená fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů, např. ničení pomůcek, které jsou potřebné pro úspěch v některém z předmětů.
- Fyzická pasivní nepřímá agrese – jde o odmítnutí splnění některých požadavek, např. uvolnění místa v lavici spolužáků.
- Verbální aktivní přímá agrese – znamená nadávky, urážky, znevažování.
- Verbální aktivní nepřímá agrese – znamená rozšiřování pomluv, které ubližují druhému, patří sem posměšky a intriky.
- Verbální pasivní přímá agrese – znamená ignoraci druhého, odmítnutí odpovídat na pozdrav, na jakýkoliv dotaz apod.
- Verbální pasivní nepřímá agrese – znamená nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě potrestán či kritizován.

Agrese jako emocionální jev nelze úplně odstranit. Lze se s ní však naučit pracovat, správně ovládat své návaly a pocity zlosti, aby hranice mezi hněvem a agresivitou nepřerostla do jiných, nových sociálně patologických jevů (Laca, 2019), které se vyskytují ve školním prostředí.

Agresivní chování je možné aplikovat i na konkrétní případy školní šikany, kdy se v prostředí školy setkáváme se šikanujícími žáky s neuspokojenou potřebou úspěchu,

touhou po uznání, moci, rovněž se žáky, kteří se brání jinému typu chování. Jedním ze zdrojů agresivního chování u žáků je hlavně citová deprivace – neuspokojená potřeba lásky, bezpečí a ochrany. Zdrojem může být i napětí, úzkost a strach. (Adamík, Šimegová a kol., 2012).

Co se týče agrese z hlediska účastníků, může jít o tyto možnosti (Lovas, 2010):

- agrese mezi žáky (žák – žák);
- agrese mezi učiteli (učitel – učitel);
- agrese učitele vůči žákům (učitel – žák);
- agrese žáků vůči učitelům (žák – učitel);
- agrese vůči učiteli z vnějšího prostředí (rodič, bývalí žáci a jiné osoby).

Prakticky všechny definice agrese předpokládají, že jejími hlavními účastníky jsou osoby, ať už je to oběť nebo pachatel. Obětí a agresorem nemusí být pouze jednotlivec. Útočníků může být více. Kromě případů, kdy je poškozenou obětí člověk, mohou být terčem agrese i zvířata (Lovaš, 2010).

Vedle pojmu agrese se nejčastěji používá termín **agresivita**. Jejím původním významem je vyjadřování (projev) agrese. V dnešní době se agresivita chápe jako tendence vykonat agresivní čin, chovat se agresivně a záměrně ublížit. Rozdíl mezi agresí a agresivitou spočívá v tom, že agrese je uskutečněný čin, nebo chování směřující k ublížení, avšak agresivita se v tomto chování projevit nemusí. Agresivitu je možné přesněji charakterizovat jako predispozici konat agresivně v různých typech situací (Lovaš, 2010).

Pojem agresivita pochází z latinského slova „agressivus“, což znamená útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu slova se tak označuje „schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek, 2009, s. 9).

Všeobecně uznávaná definice agresivity neexistuje. Agresivní chování z hlediska sociální patologie můžeme definovat i jako porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí. Agresivita je označení pro tendenci k útočnému a násilnému jednání vůči druhé osobě či okolí (Fisher, Škoda, 2009). Agresivitu Striženec (In. Balogová a kol., 2003, s. 104) definuje jako „způsob komunikace s okolím, souhrn tendencí a pudů, kterými se živá bytost prosazuje a staví proti jiným organismům, je to všeobecná tendence reagovat útočným způsobem.“

Autoři Anderson a Bushman (In Lovaš, 2010, s. 12) definují agresi jako „jakékoliv chování směřující vůči jiné osobě, vykonávané s bezprostředním úmyslem způsobit poškození a ublížení. Navíc, agresivní člověk musí být přesvědčený, že jeho chování poškodí oběť a oběť je motivována takovému chování se vyhnout."

Z pohledu Fishera a Škody (2009) rozlišujeme tyto druhy agresivity:

- Zlostná agresivita – jde o reaktivní formu agresivního chování – vyjádření nevůle. Patří sem projevy závisti a nenávisti, cíleně způsobované bolesti.
- Instrumentální agresivita – jde o případ odvracení škod a nebezpečenství. Cílem je ochrana vlastní nebo ochrana blízkých.
- Spontánní agresivita – je to případ, kdy působení bolesti přináší emocionální uspokojení a uspokojení potřev, které jsou abnormální a patologické.

Autor Határ (2012) se věnuje třem teoriím, které podmiňují vznik a vývoj agrese a agresivního chování u člověka, a to:

- **teorie vrozeného sklonu** – existují zde dvě pod teorie, a to psychoanalytické inspirované psychoanalýzou, a etologické, kde je v agresi předpokládaná tzv. pudová energie.
- **teorie reaktivní** – tato teorie tvrdí, že agrese je odpovědí na frustraci, úzkost, překážky zabraňující člověku dosažení svého cíle.
- **teorie sociálního učení** – spočívá v chápání agrese jako určité naučené formy sociálního chování a poukazuje na to, že agresivní chování se rozvíjí učením, které není závislé na dědičnosti.

Autorka Jeřábková (2007, s. 8) na toto téma mluví o tom, že: „agresivita (útočnost) je tendence člověka k hrozbě nebo útočnému chování. Každému člověku je vlastní ve větší nebo menší míře. Nemůžeme nebýt agresivní, je to jistý způsob sebeobrany organismu, který v krizových situacích může člověku zachránit život.

Často se s pojmy „agrese" a „agresivita" pojí pojem **hostilita**. I při jejich významu je možné agresi, agresivitu a hostilitu poměrně dobře významově odlišit. Zatímco agrese a agresivita jsou zaměřené na konkrétní ubližování, hostilita je všeobecným negativním postojem vůči lidem, které se nemusí projevovat vůči jiné osobě. Hostilita se projevuje tím, že někdo nemá rád danou osobu, negativně se o ní vyjadřuje a podsouvá ji neúspěch. Zde se hostilita často pojí především s agresivitou jako její příčinou. Hostilita se nemusí projevit v agresivním chování, příčinou agrese může být něco jiného. Může být složkou

nebo pozadím agresivit, nesmí však nabýt charakter agresivity jako tendence ubližovat konkrétním chováním. (Lovaš, 2010).

Agrese a agresivita vznikají postupně a souvisejí se šikanou. V této kapitole jsme poukázali na agresi a agresivitu. Existují různé teorie a mnohá tvrzení, které podmiňují vznik šikany, který budeme probírat v následujících kapitolách.

3.1 Charakteristika šikany

Šikana je velice závažný společenský a celosvětový problém. Vzhledem k tomu, že je určitou formou násilí, které zde bylo od nepaměti, je důležité věnovat pozornost jejímu vzniku již v minulosti.

Samotný pojem „šikana" pochází z francouzského slova „chicaner", což znamená „překroucení práva, zlomyslné obtěžování, týrání". Šikanu, původně vojenský termín, můžeme definovat jako násilné, ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který se v dané situaci nedokáže bránit. „Šikanování, poškozování osobního majetku, vzájemné ubližování mezi žáky jsou násilnické projevy, které můžeme pozorovat na našich školách během celého školního roku" (Laca, 2019, s. 256).

Šikanování můžeme definovat jako „opakované úmyslné ubližování druhému (fyzické nebo psychické), buď jednotlivcem nebo skupinou žáků, přičemž je zjevný nepoměr mezi útočníkem a obětí" (Kopaninová – Matula, 2002, s. 27).
Šikanování můžeme definovat jako násilné, ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který není schopen ze situace uniknout a nedokáže se bránit (Vágnerová, 1999). Dokud chceme mluvit o „šikaně" jako takové, musí toto chování splňovat základní podmínky, vždy jde o převahu síly nad obětí; oběť vnímá útok jako nepřijatelný a útok může být dlouhodobý, ale i krátkodobý (Hroncová, 2006).

Při šikanování jde o dlouhodobé, úmyslné a opakované ubližování s cílem získat nad druhým převahu. Charakteristickými znaky jsou nepoměr sil, verbální ponižování, neustálá kritika a nadávky, hrubé žerty, výsměch, pohrdání, vydírání i fyzické napadání. Je to úmyslné konání namířené proti jinému subjektu u kterého je podstatou útok proti jeho lidské důstojnosti (Hroncová, 2006).

Za projevy šikany se považuje nevyprovokované užití síly jedním dítětem, nebo skupinou dětí, kterých cílem je způsobit bolest nebo pocit tísně jinému dítěti (Drtilová – Koukolík, 2008, s. 14). Šikanování je (Vališová, Kasíková, 2007, s.33) agresivní jednání,

kterým si vykonavatel fyzických či psychických útrap udržuje převahu nad obětí. Právě školy, internáty a výchovné ústavy jsou vhodným prostředím pro toto deviantní chování. K základním znakům šikany (Maľová a Niklová, 2008, s. 24) patří:

- jasný úmysl ublížit druhému dítěti, ať již fyzicky nebo psychicky;
- útočníkem může být jedno nebo více dětí (asymetrická agrese);
- incidenty jsou opakované;
- nepoměr sil mezi útočníkem a obětí.

Charakteristiky šikany jsou praktické pro zachycení přímých nebo nepřímých signálů šikany nebo pro rychlé posouzení situace. Pro rychlou a účinnou pomoc to však nestačí. Pro praktické rozdělení vnějších projevů šikany je důležitá „třídimenzionální mapa“, podle které šikanu členíme na: **fyzickou a verbální, aktivní a pasivní, přímou a nepřímou.**

Kombinace této „třídimenzionální mapy“ nám pomůže rozlišit **druhy šikany**:

- fyzické – přímé – aktivní, agresoři oběť bijí, kopou, škrtí;
- fyzické – aktivní – nepřímé, obětem ničí věci, okrádají je;
- fyzické – pasivní – přímé, agresor brání své oběti dělat určité činnosti jako například jí brání sednout si na židli;
- fyzické – pasivní – nepřímé, agresor brání své oběti odejít z místnosti, jít na toaletu apod.;
- verbální – aktivní – přímé, nadává oběti, uráží ji a ponižuje;
- verbální – aktivní – nepřímé, agresor pomlouvá svou oběť nebo například maluje zesměšňující karikaturu oběti;
- verbální – pasivní – přímé – agresor ignoruje oběť, neodpovídá jí na otázky, nepozdraví apod.;
- verbální – pasivní – nepřímé – spolužáci se nezastanou oběti, když byla nespravedlivě obviněná z něčeho, co udělal agresor šikany (Vágnerová, 2010).

Šikana se neděje náhodně. Má vždy své příčiny a kořeny, jako i následky. Šikanování se časem rozvíjí. Michal Koláž popsal 5 stupňů šikany. Těchto pět stupňů podává obraz o vývoji šikanování ve skupině, negativní proces ničení vztahů.

1. Zrod šikany – jde o mírně, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a neuznávaný. V odborné literatuře se takový jedinec označuje jako „outsider“, „černá ovce“ nebo „obětní beranek“. Ostatní ho víceméně

odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají vůči němu intriky, dělají si na jeho účet „legrácky“ apod. Tato situace je zárodeční podobou šikany a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.

2. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace – pokud přeroste ostrakismus do druhého stádia, stává se tak většinou z následujících příčin:

- V náročných životních situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako jeho ventil. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity, například z těžké písemky apod.
- V podmínkách, kdy žáci spolu tráví mnoho času a mohou vytvářet hlubší vztahy pro zvládnutí své nejistoty nebo prožití nudného programu, vymýšlejí a přitvrzují „zábavu“ na úkor nejzranitelnějšího spolužáka.
- V jedné třídě se objeví několik výrazně agresivních jedinců a používají násilí na uspokojování svých potřeb (Laca, 2019).

3. Klíčový moment vytvoření jádra skupiny – skupina agresorů vytvoří jádro skupiny. Jeho členové začnou spolupracovat a systematicky, ne náhodně, šikanovat nejvhodnější oběti. V toto klíčovém momentu se rozhoduje, zda se počáteční stadium přehoupne do pokročilého stadia, či ne. V tomto čase je již skupina rozdělena na podskupiny. Pokud se do této doby nezformuje silná pozitivní podskupina, která bude alespoň rovnocenným partnerem podskupině agresorů, činnost agresorů může pokračovat.

4. Většina přijímá formy agresorů – v případě, že není ve skupině silná podskupina, činnost jádra agresorů může nerušeně pokračovat a přinese i své plody. Normy agresorů jsou většinou přijaté a stanou se nepsaným zákonem, Následkem toho dojde ve skupině k šokující proměně. I mírní žáci se začnou chovat krutě a aktivně se zúčastní týrání spolužáka a prožívají při tom uspokojení.

5. Totalita, dokonalé šikanování – v něm jsou normy agresorů přijaté nebo respektované všemi, případně téměř všemi členy skupiny, a dojde k plnému nastolení ideologie šikany, tzv. stádia vykořisťování. Dochází k rozdělení žáků na „otrokáře“ a „otroky“. Brutální násilí se začíná považovat za normální, dokonce za výborný humor. „Otrokáři“ ztrácí poslední zbytky zábran, smysl pro realitu. „Otroci“ jsou stále víc závislí a ochotnější dělat cokoliv. Oběti často řeší svoji situaci únikem do nemoci, vyskytuje se u nich záškoláctví, dokonce i pokusy o sebevraždu, případně se sebevražda i podaří

dokonat. Může se stát, že šikanování se v tomto stádiu v důsledku těžkého zranění oběti objeví (Kolář, 1997).

Příčiny vzniku šikanovaní a jeho druhy podle autorů mohou být různé, avšak se shodnou v některých bodech příčin. Nejhlavnější příčiny jsou:

1. Tlak kolektivu – nutí chlapce nebo mladého muže, aby se choval tak, jak se od muže očekává. Znamená to, aby se nebál úderu. a aby ho v případě potřeby uměl také dát.

2. Touha po moci – přání ovládat druhého člověka, jde tu o mocenský přístup. Člověk se cítí dobře, když může někoho ovládat, když mu je někdo vydaný na milost a nemilost.

3. Motiv krutosti – člověku činí potěšení, když vidí někoho trpět. Psychologové objevili, že krutost dřímá ve většině lidí, je možné jí probudit někdy až příliš snadno.

4. Zvědavost – týrat druhého člověka je i tak trochu experimentem, jak se bude chovat ve strachu, bolesti, ponížení, a čemu všemu je možné toho druhého přinutit. Mučitel cítí, že taková situace druhého obnaží, takže vidí až na dno jeho lidské bytosti, a je schopen vypáčit z něj například tajemství.

Se zvědavostí úzce souvisí i nuda a touha po stále silnějších vzrušujících zážitcích, po senzaci – jednoduše zabavit se, pocítit nějaké vzrušení (Kolář, 1997).

Příčiny šikany mají různou podobu. Nejprve to jsou příčiny individuální, které se odehrávají na obou stranách, tedy na straně agresora a jeho vlastnostech, na straně druhé na vlastnostech oběti. U dětí a mládeže je někdy těžké určit, zda se jedná o šikanu nebo jen dětskou hru. Pokud jde o běžnou zábavu, je to škola sociální komunikace, vzájemného poznávání a sbližování (Říčan, Janošová, 2010).

Chceme-li pochopit, proč děti šikanují, musíme rozlišovat mezi těmi, kteří chtějí někoho trápit jen krátkodobě, aby si ventilovaly své momentální vnitřní napětí, a těmi, kteří šikanují dlouhodobě.

Krátkodobé šikanováni – projevuje se v situacích, kde přibyl nový přírůstek do rodiny, došlo k úmrtí blízkého, rozvodu rodičů, zneužívání jakéhokoliv druhu, může přivézt dítě ke snaze odreagovat se od reality právě šikanováním druhých. Šikanovat může i dítě, které se snaží o odplatu.

Dlouhodobé šikanování – z dětí se stávají chroničtí trýznitelé (agresoři) převážně z těchto příčin: rozmazlenost a egocentrismus, nabyly přesvědčení, že musí mít všechno,

a nikdo jiný nemá žádné právo, nedostává se jim dostatek lásky, zato mají negativní postoje od rodičů.

- tolerance (až podpora) agresivního chování ze strany dospělých bez určení hranic únosnosti, snáší fyzické, psychické tresty, případně jsou i sexuálně zneužívány ze strany dospělých, mají pocit nejistoty, nízkou míru sebeúcty, sebedůvěry, nemohou projevovat své city (dospělí dětem zakazují smích, pláč, smutek apod.), byly nebo jsou terčem šikany, rodiče očekávající nadvýkony (Kolář, 2005, s. 29).

V dnešní době se čím dál víc lidí stává obětí tzv. elektronické šikany. Dospělí, ale především děti a mládež dostávají výhrůžné nebo zastrašující textové zprávy, e-maily, případně nevraživé telefonáty. Internet a mobilní technologie mají silný vliv a mohou představovat nebezpečí jak pro jednotlivce, tak i celkově pro společnost. Elektronická šikana jako nová forma agrese je novým fenoménem, který se u nás začíná objevovat (Hollá, 2010).

Elektronickou šikanu můžeme definovat jako používání elektronických zařízení a komunikačních technologií, jako jsou e-mail, mobilní telefony, pagery, textové zprávy, rychlé zprávy a osobní webové stránky na pomlouvání a na úmyslné, opakující se a nepřátelské chování jednotlivce nebo skupiny, která má za cíl poškodit toho druhého (Hollá, 2010). Český pedagog Kopecký, pod pojmem „elektronická šikana“ rozumí, že jde o šikanu a ponižování jednotlivce nebo skupiny formou osobních útoků uskutečněných prostřednictvím kanálů elektronické komunikace, jako je např. e-mail, rychle zprávy nebo krátké textové zprávy (Kopecký, 2007). Elektronická šikana má i jiné názvy, např.: kyberšikana, e-šikana, sms-šikana, mobilní šikana, online šikana, digitální šikana a internetová šikana. Elektronická šikana se odehrává v anonymním prostředí. Anonymita dává prostor k tomu, aby do procesu komunikace byla zapojena i fantazie dítěte, na jejímž základě může předstírat, že je někým, kým ve skutečnosti není (Hollá, 2010).

„Kyberšikana je úmyslné, opakující se, nepřátelské chování, jehož cílem je ublížit oběti za použití informačních a komunikačních technologií (převážně internetu a mobilního telefonu)“ (Šmahaj, 2014, s. 11).

Elektronická šikana se realizuje formou:

- rychlých zpráv a e-mailů s nenávistným a výhrůžným obsahem;
- blogů, na kterých autor publikuje své názory;

- webových stránek, které jsou specificky vytvořeny tak, aby urážely a ohrožovaly jednotlivce nebo skupinu;
- fotografií a obrázků šířených přes e-mail a mobilní telefon;
- internetových anket, které obsahují otázky v profilech uživatelů a ty nabádají k útoku na vytipovanou oběť;
- interaktivních her přes herní zařízení, která umožňují komunikaci přes chat s jiným účastníkem – dítětem;
- škodlivých kódů, virů a programů, jejichž zasíláním může působit na zničení počítače oběti;
- happy slappingu – specifické formy elektronické šikany (Šmahaj, 2014, s. 11).

Osoby, které se zapojí do elektronické šikany, dělíme do tří skupin. První skupinou jsou aktéři e-šikany – agresoři, druhou jsou oběti a třetí jsou specifickou skupinou, která je vytvořena přihlížejícími lidmi.

Každá šikana, i kyberšikana, se vyvíjí postupně, neobjevuje se ze dne na den. Má své zákonitosti, které se projevují postupně, sílí a v nejhorších případech vede k páchání trestních činů násilníka nebo k sebevraždě oběti, a to nejen ve školím prostředí.

3.2 Aktéři šikany

V každé existující skupině, ve třídě nebo jiné skupině, se najdou vůdčí typy dětí, dominantní, silně agresivní, často namyšlené na své sociální chování, k němuž se hlásí. Najdou se však i typy s příliš oslabeným sebevědomím, přizpůsobující se a podřizující se. Protagonistou šikany se stává jednotlivec, ale i skupina dětí a mládeže, která cílevědomě obtěžuje druhého jednotlivce nebo skupinu. Většinou se jedná o ty silné, po fyzické stránce zdatnější, někteří mají zkušenost i s bojovým uměním (Kolář, 2001). Šikana má dva hlavní aktéry: agresora a oběť. Oběť většinou bývá sama, agresor může mít na podporu celou skupinu, či partu, která mu pomáhá.

Agresor je fyzicky, psychicky zdatný člověk, který se potřebuje předvádět, prosazovat a dominovat nad ostatními. Má sklon ubližovat druhým a za své chování necítí žádnou vinu. Oběť považuje za méněcennou bytost, pro kterou neplatí stejná pravidla (Vágnerová, 2004). Většina násilníků vykazuje vysoký stupeň sebevědomí a ve společnosti ostatních dětí jsou oblíbení a obdivovaní. V zoufalé snaze upoutat pozornost

se iniciátorem šikany může stát i dítě ne příliš oblíbené, s nízkým sebevědomím, které touží po obdivu mezi spolužáky (Lovasová, 2006).

Autor Kolář u svých klientů vypozoroval vždy dva základní hnací motory agresorů k šikaně svých obětí, a to, krutost agresorů, která jim zprostředkovala dobrý pocit z utrpení a ponižování své oběti a silné touhy po moci. Mezi další motivy, které vedou agresora k šikaně, uvádí autor Kolář (2001):

- motiv poutání pozornosti, kdy agresor chce být středem pozornosti, snaží se mít všechnu pozornost a přízeň svých spolužáků;
- motiv zabíjení nudy, kdy agresorovi přináší šikana vzrušení;
- motiv „Mengeleho“, agresor zkouší, co oběť vydrží;
- motiv žárlivosti, agresor závidí druhému přízeň autorit, a tak se mu snaží mstít;
- motiv „prevence“, kdy je agresorem bývalá oběť, která chce předejít dalšímu svému šikanování, a tak sama začne šikanovat, nebo se přidá k nějakému agresorovi;
- motiv touhy vykonat něco velkého, kdy se jedná o agresory, kteří mají ve školní práci neúspěchy a šikanou sami sobě dokazují, že jsou schopni výkonu (Kolář, 2001).

Autorka Vágnerová a kol. (2009) klasifikovala tři hlavní typy agresorů:

- první typ - „hrubián“, je impulzivní, primitivní, se silnými problémy a s narušeným vztahem k autoritě, někdy je zapojený do gangů páchajících trestní činnost. Šikanuje masivně, nelítostně a vyžaduje absolutní poslušnost. V takovéto rodině útočníka se často objevuje agresivita a brutalita u rodičů.
- druhý typ - „slušňák“, kultivovaný, introvert, zdánlivě slušný, sociálně zdatný žák, o němž můžeme říci, že je pravou rukou učitele. Někdy se u něj mohou projevovat i sadistické sklony. Zde je násilí cíleně rafinované, odehrává se bez přítomnosti svědků. V rodině se často uplatňuje náročný přístup, někdy až vojenský příkaz bez lásky.
- třetí typ - „srandista“, dobrodružný, optimistický typ, oblíbený a vlivný, většinou se zvýšenou potřebou pozornosti, který si je jistý vymýšlením a škodolibostí vůči obětem. Šikanuje pro pobavení ostatních a tím naplňuje vlastní potřebu pozornosti. U výchovy rodičů se používá nejčastěji ironizující postoje, sarkasmus a výrazný smysl pro černý humor.

Zvýšené riziko představuje to, že agresor se nebojí trestu, protože s ním vůbec nepočítá. Agresor je osoba, která záměrně, často velice brutálně, někomu ubližuje. Martínek (2009) uvádí tuto typologii agresorů:

- Agresor hrubý, fyzický – jde o jedince, který k týrání své oběti používá fyzickou převahu a sílu.
- Agresor jemný, kultivovaný – jde o jedince, který se k dospělým, a především autoritám chová velice slušně, je vždy ochoten pomoct. Jakmile autorita (v našem případě učitel) opustí místnost třídu), spustí šikanu za pomocí svých pomahačů.
- Agresor srandista – tento jedinec si nepřipouští žádnou zodpovědnost a žádné starosti.
- Agresor spouštějící ekonomickou šikanu – jde o dítě, jehož rodina ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí. Majetek agresorů slouží k rozvrstvení třídy na děti, které mají např. nejnovější mobilní telefon, a zbytek dětí, které nejsou dostatečně materiálně zabezpečené.

Co se týče fyzické stránky agresora, jde zde především o fyzicky zdatné jedince, silné a obratné, hlavně pokud jde o chlapce. Agresor může pro svůj vlastní záměr získat skupinu, kde proti její povaze je oběť bezmocná. Taktéž si může šikanu vymyslet a postupně zorganizovat, ačkoliv se sám oběti vůbec nedotkne. Co se týče duševní vlastnosti, je třeba vyvrátit omyl, že agresor si šikanou „kompenzuje mindráky“, že je navenek tvrdý, a proto trpí pocity méněcennosti, závidí úspěchy ve škole nebo jiné jeho skryté bolesti. Takové šikany se dopouští většinou sebejistí jedinci, u nichž se mnohdy projevuje nevhodná výchova. Pro tyto šikanující děti je typická touha dominovat, ovládnout druhé a bezohledně se prosazovat. Snadno se urazí a ubližovat druhým jim činí potěšení. Zvláštním typem je donašeč agresora, který není při napadnutí oběti, ale připojí se z konformity, ze strachu, aby se sám takovou obětí nemohl stát (Říčan, 1998).

Badatelé se shodují, že agresivita nebo sklon k agresi se vytváří již v předškolním věku a že v tomto směru sehrává důležitou roli rodina a její výchovné prostředí (Říčan, Janošová, 2010), Jistou roli sehrávají však i dědičné a vrozené sklony, jako jsou impulsivnost, kdy jedinec koná nepromyšleně, nedokáže ovládnout své chování. Agresora k jeho asociálnímu chování může vézt nedostatek zájmu ze strany rodičů, nedostatek lásky, citový chlad, lhostejnost, prudké výbuchy negativních citů, nebo nenávist. Rodiče někdy podporují děti v agresivitě, chválí je za násilné konání vůči druhým, vidí za tím normální prostředek k dosažení cíle (Říčan, Janošová, 2010). Konflikty mezi rodiči, rozpad rodiny, následně rozvod rodičů se též připisuje k agresivnímu chování dětí a mládeže, s následnou náchylností k šikaně. Sklon k šikaně, ubližování druhých a bezbranných není trvalá vlastnost agresora. Žádná z duševních

vlastností není trvalá, a to platí i o agresivitě, tedy ke sklonu k útoku, bití, nebo jiným násilným způsobům k dosahování svých cílů v neprospěch druhých (Říčan, Janošová, 2010).

Oběť se setkává zejména s ignorací, nebo s rozhovory typu „o něm bez něj". Opakované nabádání a pronásledování oběti k tomu, aby se dobrovolně izolovala. Postupně se stává osamělou a odmítnutou. Pro oběť jsou typické známky psychosomatického prožívání, jako jsou depresivní příznaky, úzkost, pocity osamělosti a méněcennosti v sociálních vztazích. U obětí postupně vznikají emocionální a psychické problémy. Ve svém prostředí pozoruje oběť určité změny – distanc od příležitostí, jako jsou hry, třídní prezentace, školní výlety, party apod. Dítě ve školním prostředí postupně ztrácí kamarády, tím i sociální vztahy s danou skupinou. Taková úzkost pak vede ke ztrátě zájmu o školu, oběť ji dokonce nemusí nakonec ani ukončit (Adamík, Šimegiová, 2011).

Zachytit charakteristiku oběti šikany není lehké, protože se jí může stát kdokoliv. „Při troše smůly se může obětí šikany stát kterékoliv dítě" (Kolář, 2001, s. 87). Téměř v každé skupině se vyčlení nějaká oběť a výběr bývá zcela náhodný. Navzdory tomu stále platí, že nejčastějšímu oběti šikany jsou jednotlivci, kteří vyrůstají v rodině s příliš ochraňovatelskou výchovou, která nevede dítě k samostatnosti a zdravému sebeprosazování, nebo z rodin, v nichž se vyžaduje bezvýhradná poslušnost a prosazuje se černobílý pohled na svět (Vágnerová, 2009). Obětí šikany se může stát kdokoliv. Většina dětí, které se staly obětí šikany, jsou opravdu nešťastná. Šikanující je provokuje, protože sám trpí problémy a hledá si vhodnou oběť. Obětí se stávají mnohdy inteligentní, jemní a kreativní jedinci ze slušných rodin, žádní rváči se sklonem k násilí (Elliottová, 1995).

Oběti šikany podle M. Koláře (2005) nejsou defektní jedinci. Jsou jen „nejslabšími ze slabých". Nejsilnějším „magnetem" chronicky šikanovaných obětí je jejich přílišně viditelná bázlivost, která bývá vystupňovaná až ke krajnosti. Na rozdíl od agresorů ztrácejí tito jedinci hlavu, propadávají panice, hrůze, malomyslnosti, výčitkám svědomí, přílišné sebekritičnosti.

Typologii obětí šikany uvádí Martínek (2009) následovně:

- Oběť na první pohled – patří sem děti, které na první pohled vysílají signál slabosti.

- Oběť setrvávající dlouho dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček – patří sem děti, jejichž rodiče si nedokáží připustit, že jejich ratolest dozrává do určité fáze svého vývoje a stává se samostatným.
- Handicapované děti – jsou velice snadnou obětí pro širokou veřejnost.
- Učitelské děti – patří sem děti, které jsou nejčastějšími oběti hlavně v případě, že rodič – učitel učí na stejné škole ve stejné třídě, které navštěvuje šikanované dítě.

Autor Kolář rozdělil oběti do čtyř skupin (2001, s. 89):

- 1.oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem;
- 2. oběti „silné“ a náhodné;
- 3. oběti „deviantní“ a nekonformní;
- 4. oběti „šikanovaní“ žáci se životním scénářem oběti.

Na školách existují „typické oběti“, které jsou opakovaně týrány i když se nejedná o defektní jedince. Jedná se o nejslabší ze slabých (Kolář, 2001). Zřetelně dávají najevo svou bázlivost a zranitelnost, to agresora láká a vybízí k akci. Nejedná se o děti, které mají handicap nebo jsou fyzicky slabé, zpravidla se vyvíjí méně zdatně, propadávající panice, výčitkám sebevědomí a příliš velké sebekritice. Z uvedeného je vcelku samozřejmé, že fyzická slabost představuje největší riziko a lákadlo pro agresory. K dalším charakteristikám oběti patří nápadný vnější vzhled, jako jsou brýle, koktavost, zrzavé vlasy, obezita anebo jiný handicap. Může to platit i pro žáka, který se dostane do sehraného kolektivu trochu později, z důvodu přestupu z jiné školy (Laca, 2019).

Charakteristika obětí šikany podle autorů Říčan a Janošová (2010, s. 61):

- neurotické děti, bývají plaché, uzavřené, v kolektivu izolované a ustrašené;
- děti s hyperaktivitou a poruchou pozornosti (syndrom ADHD);
- děti s opožděným mentálním vývojem jsou taktéž terčem různých žertů;
- děti oslabené nemocí;
- děti sobecké, které si těžko získávají přátele;
- děti s pocity méněcennosti, s pesimismem a beznadějí;
- děti výrazně submisivní, plaché, neschopné se prosadit ve skupině vrstevníků;
- děti ze sociálně slabších rodin, neschopné soutěže s ostatními na úrovni konzumu;
- děti, které nejsou solidární s ostatními, protože jsou loajální k učitelům a k základnímu cíli výuky.

Oběti se někdy mohou bránit agresorovi, ale někdy ne. K obranným reakcím oběti zařazujeme:

1. vědomé – útok, únik, coping (zvládání, volba určité strategie),
2. nevědomé – popření, potlačení, útěk do fantazie, regrese, projekce, rezignace, identifikace, racionalizace (Vágnerová, 2004).

Reakce oběti na šikanu bývá mnohdy odmítavá, zatímco agresor nemá z trestu obavy, protože s trestem vůbec nepočítá. Je přesvědčený, že se oběť nedokáže účinně bránit, nebo se domnívá, že se jeho problémem nikdo zabývat nebude. Oběť se většinou nepokouší hledat pomoc, spíše se snaží šikanu nějak přežít. Dítě se stává osamělé, bez kamarádů, neschopné navazovat přátelství, podělit se o hračku, neschopné zaujmout, udržet si sympatie dětí a dospělých (Říčan, 1995).

3.3 Následky šikany

Následky šikany jsou různé, záleží na tom, ve kterém stádiu se oběť ocitla. Mluvíme o prvním, druhém a třetím stadiu šikany. V počátečním stádiu jsou zcela nenápadné, ale mohou mít i vážné důsledky. Může dojít k vyčerpání nervové soustavy, objeví se neuróza, objevuje se nesoustředěnost při výuce, horší prospěch, záškoláctví, neustále přítomný strach a slabá sebeúcta. Oběti pokročilých stadií šikany, například čtvrté a páté stadium, mají následky velice závažné, dotýkají se osobnosti dítěte celkově s celoživotním dopadem. V nejhorších případech oběť sáhne po krajním řešení a to po sebevraždě. Zhroucení je nepříliš obvyklým jevem u těchto obětí (Kolář, 2001).

Šikana způsobuje velice závažné a destruktivní následky. Mezi závažnější destrukce způsobených šikanou zařazujeme: dlouhodobě poškozované psychické a fyzické zdraví týraných dětí, u pokročilejších stadií šikany je oběť ohrožena i na životě, některé případy končí sebevraždou. Šikana někdy nabývá v některých případech i na charakteru skupinové trestné činnosti, dětského organizovaného zločinu, poškozující charaktery všech členů skupiny. Důsledkem přehlížení mravních norem a vytváření protisociálních postojů u protagonistů šikany vede k připravenosti pro kriminální dráhu v budoucnu, u obětí způsobuje ztrátu důvěry k autoritám, které by měly poskytovat podporu a ochranu (Kolář, 2005).

Skrytá nebo pozdě odhalená šikana dokáže způsobit velké škody s destruktivními účinky nejen u samotné oběti, ale i u všech členů skupiny.

Čtyři hlavní destruktivní účinky šikany:

- poškození fyzického a psychického zdraví oběti – psychické a fyzické utrpení, které při brutální formě šikany a v pokročilém stadiu ohrožuje i život oběti;
- fixace antisociálních postojů agresorů – deficit v duchovním a mravním vývoji upevňuje v agresoru antisociální postoje a celkovou připravenost pro trestní činnost;
- ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny – svědkové krutého bezpráví ztrácí iluze o společnosti, která by měla zajistit ochranu člověka před jakoukoliv formou násilí;
- snížený efekt pedagogického působení na skupinu – skupina zasažená „virem" šikany ztrácí výchovnou funkci, každý její člen je do určité míry poškozen a výukový efekt v takovéto skupině je minimální (Kolář, 2001, s. 10).

Následky šikany jsou nejvíce zasaženy oběti. Závažnost poškození závisí od destruktivní síly, krátkodobé nebo dlouhodobé, kterou šikana zasáhla. Velkou roli zde sehrává i míra obranyschopnosti oběti (Laca, 2014). Následky na obětech se liší od toho, zda je šikana jen v mírném stádiu nebo už přerostla do vyšších stupňů.

Mírná šikana (trvalý emoční tlak a subtilní násilí – izolace, zesměšňování, ponižování, nadávky) - následky na obětech jsou méně nápadné, avšak mnohdy zákeřnější. Děti se ve škole necítí dobře, jejich postoj ke škole je negativní. Při trvalé šikaně se objevuje neuróza a psychosomatické problémy. Dopady na školní záležitosti jsou: horší prospěch, neomluvená absence a nadměrná absence (předstírání nemoci, záškoláctví), negativní postoj k sobě samému, nejistota a strach.

Silná šikana – při tomto stádiu má oběť už skutečný strach o život, trpí poruchou spánku, má psychosomatické problémy (únava, bolesti hlavy, břicha, zad, nevolnost). Oběti se mnohdy snaží řešit problémy sebevraždou, případně se zhroutí. Některé oběti nejsou schopné se opět zařadit do života ani po přeřazení na jinou školu, či zaměstnání (Kolář 1997).

Existuje několik aktivit pro vytváření obranných strategií proti různým projevům šikany:

- Nebýt čekatelem – začít včas rozeznávat náznaky blížící se šikany, dokázat objevit její příčiny a zdroje, nečekat až se stanou obětí šikany.
- Být sám sebou – sebevědomí, které pochází z pocitu sebejistoty. Mít velice dobrý přístup k zvládnutí celkově špatné situace.

- Nebýt sám – nebýt v podobné situaci sám, možnost obrátit se na někoho ze svých blízkých.
- Nebýt lhostejný – pokud nechce ve svém životě zůstat sám, nemůže být apatický k tomu, co se v jeho okolí děje (Spurný, 1996).

Šikana zanechává následky nejen na oběti, ale i na agresorovi. Utrpení oběti dříve nebo později skončí, jelikož dospělý jedince si může vybrat prostředí ve kterém se bude pohybovat, na jeho duši však zůstanou trvalé šrámy po šikaně.

4 EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme se věnovali náhledům na problematiku sociální patologie obecně, ale i sociální patologie ve školním prostředí, konkrétně agresivitě a šikaně. Situace ve školním prostředí je náročná a dospěla do stavu, kdy je nutné nejen začít řešit narůstající výskyt sociálně patologických jevů, ale i preventivně působit. Školní psychologové, pedagogové i další odborníci se shodují, že je mnohem efektivnější působit preventivně, zachytit včas nežádoucí projevy a tím zabránit propuknutí sociálně patologického chování dětí ve školním prostředí. Někdy však situaci nelze preventivně zachránit. Škola je svým prostředím, časem který v ní žáci tráví, svými aktivitami, neoddělitelnou součástí cesty od dětství k dospělosti, a proto je velice důležité, aby ze škol vycházeli zralí, společenští, kulturně vyspělí jedinci, kteří by měli mít dostatek vědomostí a informací o sociálně patologických jevech ve školním prostředí. Nesmíme zapomenout, že problematika agrese, agresivního chování u dětí a mládeže, jako násilného chování či šikanování, má negativní dopad nejen na jednotlivce, kolektiv, ale i na celou společnost ve které žijeme.

Pedagog v roli důvěrníka, pomocníka nebo průvodce může a má využít potenciál školy pro skupinové, komunitní i individuální aktivity s žáky. Může vytvořit síť organizací a odborníků, kteří dovedou s problémem včas a účinně pomoci, případně zabránit vzniku vážného problému.

V praktické části práce jsme se věnovali problematice výskytu agresivity a šikany ve školním prostředí druhého stupně základních škol: Základní škola Škvorec a Základní škola Úvaly, o čem svědčí i název předkládané bakalářské práce Agresivita a šikana na základních školách na Praze - východ.

4.1 Cíl a hypotézy výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je zmapovat názory a výskyt sociálně patologických jevů ve školním prostředí, a to konkrétně agresivitu a šikanovaní na základních školách druhého stupně ve Škvorci a v Úvalech na Praze - východ.

Hypotéza je výzkumný předpoklad, který vyjadřuje určitý názor výzkumníka. Hypotéza obsahuje atributy, které výzkumná otázka neobsahuje. Tento atribut je předpokladem operativnosti a nutí výzkumníka odpovědět přímo buď ano nebo ne. Hypotéza byla výzkumem buď potvrzena nebo vyvrácena. V jazyce metodologie

výzkumu se proces potvrzování nebo zamítnutí hypotéz nazývá testování hypotéz. Hypotézy souvisí se stanovenými výzkumnými otázkami v dotazníkovém šetření a většinou se z nich odvozují. Hypotéza je vlastně predikcí závěrů výzkumu. Je odbornou předpovědí, která má být zdůvodnitelní a promyšlená. Ne všechny výzkumy jsou založeny na stanovení hypotéz. Deskriptivní výzkum, který má jen jednu proměnnou, nemůže mít stanovené hypotézy. V takovém případě stačí, když výzkumník formuluje pouze výzkumnou otázku (Gavora a kol., 2010). V našem výzkumném šetření jsme si na základě výzkumného cíle stanovili následující hypotézy, které budeme verifikovat statistickou metodou Chí-kvadrantem.

Hypotéza 1

Hypotéza nulová H_{01}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali s agresivitou ve školním prostředí.

Hypotéza alternativní H_{A1}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech ZŠ se nesetkali s agresivitou ve školním prostředí.

Hypotéza 2

Hypotéza nulová H_{02}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali se šikanou ve školním prostředí.

Hypotéza alternativní H_{A2}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se nesetkali se šikanou ve školním prostředí.

Hypotéza 3

Hypotéza nulová H_{03}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mají na koho obrátit ve školním prostředí, pokud se setkají agresivitou a šikanou.

Hypotéza alternativní H_{A3}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech nevědí na koho se obrátit ve školním prostředí, pokud se setkají s agresivitou a šikanou.

Hypotéza 4

Hypotéza nulová H_{04}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivní programy ve školním prostředí za dostačující ohledně agrese a šikany.

Hypotéza alternativní H_{A4}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivní programy ve školním prostředí za nedostačující ohledně agrese a šikany.

4.2 Zkoumaný vzorek

Zkoumaný vzorek z našeho výzkumného šetřený byl záměrný. Tento záměrný výběr „jehož cílem je vybrat respondenty s nějakým předem definovaným úmyslem za účelem zastoupení výzkumníka zvolených charakteristik“ (Gavora a kol., 2010, s. 42).

Výzkumný vzorek pro zjištění stanovených cílů průzkumu byli záměrně vybraní žáci druhého stupně ZŠ na Praze východ, konkrétně v obci Škvorec a Úvaly, v počtu 107 respondentů, a to 57 děvčat a 50 chlapců. Celkem jsme rozdali 107 dotazníků. Návratnost vyplněných dotazníků byla 100 %. Této maximální návratnosti jsme dosáhli tím, že byl dotazník distribuovaný osobně pedagogy na školách, kteří byli osobně přítomni distribuci i sběru dotazníků. Obsahově bylo zpracováno všech 107 dotazníků. Konkrétní založení výzkumného vzorku, který uvádíme v tabulce 1, jsme analyzovali podle věku a pohlaví s ohledem na cíl, úkoly a hypotézy.

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Respondenti	**Škvorec**		**Úvaly**	
	Počet	**Procenta**	**Počet**	**Procenta**
Děvčata	27	54 %	61	57,01 %
Chlapci	23	46 %	46	42,99 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

V první otázce jsme zjišťovali pohlaví respondentů, kteří se zapojili do vyplnění dotazníků. Počet žáků navštěvujících ZŠ v obci Škvorec bylo 23 (46 %) chlapců a 27 (54 %) děvčat. Z obce Úvaly se zapojilo do vyplnění dotazníků 23 (40,35 %) chlapců a 34 (59,65 %) děvčat. Celkový počet respondentů byl 46 (43 %) chlapců a 61 (57 %) děvčat.

4.3 Metody výzkumu

V závislosti na jednotlivých etapách výzkumu jsme použili následující výzkumné metody. Jako první etapa našeho výzkumu byla přípravná etapa. Přípravná etapa výzkumu byla zaměřena na studium literatury dané problematiky. Další etapou byla realizační etapa a v rámci realizační metody jsme se zaměřili na sběr empirických faktů prostřednictvím dotazníkové metody. Poslední etapou byla etapa zpracování empirických faktorů, v této jsme získané informace zpracovali, třídili a popsali kvantitativními

matematicko-statistickými metodami chí-kvadrátu (procentuální výpočty, třídění údajů, tabulky, grafy), kterými jsme je analyzovali a hledali souvislosti mezi jevy.

Ve fázi volby metody výzkumu je důležité stanovení konkrétních výzkumných metod, které budou použity při sběru dat a při jejich vyhodnocení. Výběr výzkumných metod by měl záviset na tom, co se pokoušíme samotným výzkumem zjistit. K základním metodám sběru dat využívaných v kvantitativním průzkumu v sociální práci patří především pozorování, dotazníková metoda, rozhovor a analýza dokumentů (Mátel a kol., 2014).

Výzkumná metoda je souhrnným názvem pro soubor postupů, prostřednictvím kterých získává průzkumník data v terénu. Ke známým výzkumným metodám zařazujeme především: pozorování, dotazník, škálování, interview, testy, sociometrii, sémantický diferenciál a experiment. Každá výzkumná metoda má své specifické výhody i nevýhody, přičemž každou z nich je možné použít jen pro sběr těch dat, pro které je určená. Konkrétní průzkum vyžaduje většinou využití více než jedné výzkumné metody, v závislosti od stanovených výzkumných otázek a výzkumných hypotéz (Gavora a kol., 2010).

Dotazník je jednou z nejčastěji používaných metod ve výzkumu, přičemž je využíván ve společenských vědách pro rychlé a hromadné zjišťování různých názorů, faktů, preferencí, postojů, motivů, hodnot, potřeb a zájmů. Dotazník je možné využít na vědecké účely jako hlavní metodu, pomocnou – doplňující metodu nebo i explorační metodu pro obeznámení se s novým terénem. Výhodou dotazníku je především jeho ekonomičnost – za krátkou dobu je možné oslovit velké množství respondentů. V porovnání s interview, v dotazníku má respondent dostatek řasu na promyšlení odpovědí. Dotazník je možné posílat, přičemž výzkumník nemusí být osobně přítomen. Výhodou je i poměrně jednoduché vyhodnocení, zejména u uzavřených položek. Má svou strukturu, kterou je potřeba při jeho konstruování dodržovat, přičemž struktura má být důkladně promyšlená. Obsahem dotazníku jsou vstupní informace, obsahující záhlaví (název dotazníku, instituci nebo jméno autora), úvod – krátký, výstižný, přehledný, přitom je důležité zdůraznit v něm následující aspekty: důležitost výzkumu, potřebu informací od respondenta a garancí anonymity respondenta. Ke vstupním informacím dotazníku patří i instrukce, které obsahují jasné vysvětlení, jak dotazník vyplnit. Prostřední část dotazníku tvoří jednotlivé položky, tedy otázky, výroky, škály. Závěrečná

část dotazníku zahrnuje poděkování respondentovi za jeho čas, snahu, i prostor pro respondenta na komentář a poznámky (Gavora a kol., 2010).

V předkládané bakalářské práci jsme si vybrali kvantitativní výzkum. Metody zvolené pro náš výzkum: dotazníková metoda. Naší hlavní výzkumnou metodou byl dotazník. Zvolili jsme ho především z důvodu, že je možné využít jeho elektronické formy, respondentům poskytuje anonymitu, skýtá dostatek prostoru k promyšlení si odpovědí na dotazy při jeho vyplňování. Dotazníková metoda splnila i kritérium rychlosti a jednoduchosti sběru dat. Dotazník obsahoval základní vstupní informace o výzkumu a instrukce potřebné k jeho vyplnění. Respondenti odpověděli na dotazy z dotazníku v písemné formě, přičemž kladli důraz na anonymitu.

V rámci dotazníku jsme stanovili hypotézy a dále jsme použili statistickou metodu Chí-kvadrát. K vyvrácení výzkumných hypotéz jsme použili Pearsonův chí-kvadrát test. „Chí-kvadrát test je jedna z metod statistiky, která umožňuje ověřit, zda má náhodná veličina určité předem dané rozdělení pravděpodobnosti. Zkoumání je založeno na myšlence porovnání pozorované četnosti a četnosti očekávané. Kontingenční tabulka se ve statistice využívá k názornému a přehlednému zobrazení vztahu dvou znaků (Ferjenčík 2000, s. 237).

4.4 Výsledky výzkumu

V této části bakalářské práce jsme vyhodnotili numericky i procentuálně, rovněž analyzovali odpovědi na jednotlivé otázky našeho dotazníku, a následně jsme vyhodnotili hypotézy.

Otázka 2: Tvůj věk?

Tabulka 2: Věk respondentů

Respondenti	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
11–12 věk	32	54,00 %	39	57,01 %
13–14 věk	18	46,00 %	18	42,99 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

V následující otázce jsem se zajímali o věk respondentů. Žáci tvořili věkovou kategorii 11-12 let. Věk respondentů byl rozdělen do dvou skupin, a to 11-12 let a 13-14

let. Věkovou kategorii 11-12 let tvořilo 32 (64 %) respondentů a 13-14 let 18 (36 %) respondentů navštěvujících ZŠ v obci Škvorec. Věkovou kategorii žáků navštěvujících ZŠ v obci Úvaly tvořilo 39 respondentů 11-12 let (68,42 %) a 18 respondentů 13-14 let (31,58 %). Z toho plyne, že nejvíce se do průzkumu zapojilo žáků ze ZŠ Úvaly, a to ve věku 11-12 let. Stejný počet respondentů, 18 žáků, bylo zaznamenaných v obci Škvorec i v obci Úvaly ve věku 13-14 let. Celkem se do průzkumu zapojilo 71 (66,36 %) respondentů ve věku 11-12 let a 36 (33,64 %) respondentů 13-14 let.

Otázka 3: Kterou školu navštěvuješ?

Tabulka 3: Informace o návštěvě školy

Respondenti	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Děvčata	27	54,00 %	61	57,01 %
Chlapci	23	46,00 %	46	42,99 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce jsme zjišťovali informace o návštěvě školy respondentů, kteří se zapojili do vyplnění dotazníku. Ve výzkumu jsme zkoumali dvě základní školy, a to v obci Škvorec a v obci Úvaly. Počet žáků navštěvujících ZŠ v obci Škvorec bylo 23 (46 %) chlapců a 27 (54 %) děvčat. Z obce Úvaly se zapojilo do vyplnění dotazníků 23 (40,35 %) chlapců a 34 (59,65 %) děvčat. Celkový počet respondentů byl 46 (43 %) chlapců a 61 (57 %) děvčat.

Otázka 4: Setkal/-a jsi se agresivitou ve školním prostředí?

Tabulka 4: Výskyt agresivního chování

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	46	92,00 %	47	82,46 %
Ne	4	8,00 %	10	17,54 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Respondentům jsme položili otázku: Setkali jste se s agresivitou ve školním prostředí? Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že 46 (92 %) respondentů navštěvujících ZŠ v obci Škvorec se s agresivitou ve školním prostředí setkalo. Naopak, pouze 4 (8 %) respondentů se s agresivitu ve školním prostředí nesetkalo. Respondenti navštěvující ZŠ

v obci Úvaly se s agresivitou ve školním prostředí setkalo v počtu 47 (82,46 %) a 10 (17,54 %) respondentů bylo opačného názoru.

Otázka 5: Na jakých místech v školském prostředí si setkal/-a s agresivitou?

Tabulka 5: Výskyt agresivního chování

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ve třídě	31	62,00 %	23	40,35 %
O přestávce	15	30,00 %	24	42,11 %
Na toaletě	0	0,00 %	1	1,75 %
Celkem	50	100 %	57	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce č. 5 jsme zjišťovali, kde se respondenti setkali s agresivitou na území školy. Otázka: Na jakých místech školy jste se s agresivitou setkali? Z dotazníkového šetření nám vyšlo, že 31 (62 %) respondentů navštěvujících ZŠ v obci Škvore se setkalo s agresivitou ve třídě a jen 15 (30 %) během přestávky. Na základní škole v Úvalech se 23 (40,35 %) respondentů setkalo s agresivitou ve třídě, během přestávky 24 (42,11 %) respondentů a jen 1 respondent uvedl, že se s agresivitou setkal na toaletě. Z celkového počtu, víc než polovina dotázaných, to je 54 (50,47 %) uvádí, že se nejčastěji s agresivním chováním setkala ve třídě.

Otázka 6: S jakou formou agresivního chování jsi se setkal/-a?

Tabulka 6: Formy agresivního chování

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Psychické násilí	8	16,00 %	13	22,81 %
Fyzické násilí	13	26,00 %	21	36,84 %
Verbální násilí	27	54,00 %	20	35,09 %
Kombinované	2	4,00 %	2	3,51 %
Nesetkal/-a jsem se	0	0,00 %	1	1,75 %
Celkem	50	100 %	57	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější formou agresivního chování, se kterou se setkalo 27 (54 %) respondentů ZŠ v obci Škvorec byli verbální útoky. Dále uvedlo 13 (26 %) respondentů, že se setkalo

s fyzickým násilím, 8 (16 %) se setkalo s psychickým násilím a 2 (4 %) respondenti uvedli, že se setkali s kombinovaným násilím. Respondenti, kteří navštěvují ZŠ v Úvalech se o malinko více setkalo s fyzickým ubližováním, a to až v 21 (36,84 %) případech. Následovaly odpovědi 34 (31,77 %) respondentů, kteří se setkali s fyzickým násilím, 21 (19, 63 %) s psychickým násilím a 2 (3,51 %) uvedli možnost kombinovaného násilí.

Otázka 7: Uveď, jak se cítíš ve škole?

Tabulka 7: Pocit bezpečí žáků ve škole

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Velmi spokojeně	46	92,38 %	48	83,81 %
Spokojeně	3	5,87 %	9	16,19 %
Velmi nespokojeně	0	0,00 %	0	0,00 %
Nespokojeně	0	0,00 %	0	0,00 %
Nedokážu posoudit	1	1,75 %	0	0,00 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsme zjišťovali, jak se respondenti cítí ve své škole bezpečně. Jejich odpovědi by mohly souviset i s tím, zda se ve škole či třídě cítí bezpečně a necítí se být ohroženi šikanou. Zjistili jsme, že na základní škole v obci Škvorec je velmi spokojených 46 (92,38 %) respondentů, spokojených 3 (5,87 %) respondentů a nedokáže posoudit jen 1 (1,75 %) respondent. Na základní škole v Úvalech je velmi spokojených 48 (83,81 %) respondentů a spokojených je 9 (16,19 %) dotázaných. Z uvedeného plyne, že respondenti jsou v převážné většině velmi spokojeni, nebo se cítí ve škole, kterou navštěvují, dobře.

Otázka 8: Setkal/-a jsi se se šikanou ve školním prostředí?

Tabulka 8: Výskyt šikany ve škole

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	3	7,20 %	8	15,53 %
Ne	47	92,80 %	49	84,47 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsme zjišťovali, zda se respondenti setkali ve své škole se šikanou. Respondentům jsme položili otázku: Setkal/-a jsi se se šikanou ve školním prostředí? Z dotazníkového šetření nám vyšlo, že 3 (7,2 %) respondentů navštěvujících ZŠ v obci Škvorec se ve školním prostředí se šikanou už setkalo. Opačného názorů bylo až 47 (92,8 %) respondentů, kteří se nesetkalo se šikanou ve školním prostředí. Respondenti navštěvující ZŠ v obci Úvaly se se šikanou ve školním prostředí setkalo v počtu 8 (15,53 %) a 49 (84,47 %) respondentů bylo opačného názoru, tedy na škole se se šikanou nikdy nesetkalo.

Otázka 9: S jakou formou šikany jsi se setkal/-a?

Tabulka 9: Formy šikany

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Psychická šikana	8	16,00 %	5	8,77 %
Fyzická šikana	5	10,02 %	3	5,28 %
Verbální šikana	7	13,98 %	12	21,05 %
Elektronická šikana	8	16,00 %	13	22,80 %
Nesetkal/-a jsem se	22	44,00 %	24	42,10 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější formou šikany, se kterou se respondenti setkali 8 (16,00 %) bylo elektronické a psychické. S fyzickou formou šikany se setkalo 5 (10,02 %) respondentů, s verbální šikanou mělo zkušenosti 7 (13,98 %) respondentů. S žádnou formou šikany se nesetkalo na základní škole ve Škvorci 22 (44,0 %) respondentů. Respondenti ze základní školy v Úvalech se se žádnou formou šikany nesetkali ve 24 (42,10 %) případech. S elektronickou formou šikany se setkalo 13 (22,8 %) respondentů, s verbálním šikanováním 12 (21,05 %) respondentů, s fyzickou formou 3 a psychickou formou o něco víc, a to až 21 (36,84 %) respondentů. Následovali odpovědi 34 (31,77 %) respondentů, kteří se setkali s fyzickým násilím, 21 (19, 63 %) s psychickým násilím a 2 (3,51 %) uvedli možnost kombinovaného násilí.

Otázka 10: Komu bys jako prvnímu o šikaně pověděl?

Tabulka 10: Osoby informování o šikaně

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Rodičům	10	20,00 %	13	22,81 %
Prarodičům	5	10,00 %	6	10,53 %
Sourozencům	1	2,00 %	4	7,02
Učitelům	6	12,00 %	10	17,54 %
Kamarádovi	26	52,00 %	20	35,09 %
Nepověděl by nikomu	2	4,00 %	4	7,02 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsme zjišťovali, komu by se respondenti svěřili v případě, že by byli šikanování, nebo by viděli, že někdo šikanuje někoho jiného. Zjistili jsme, že na základní škole ve Škvorci by jako prvnímu o šikaně pověděli kamarádovi, což uvedlo až 26 (52 %) respondentů. Následovali by rodiče, a to v počtu 10 respondentů (20 %), učiteli by se svěřilo 6 respondentů (12 %), prarodičům 5 (10 %) respondentů, neřeklo by nikomu nic 2 (4 %) respondenti a sourozenci by se svěřil 1 (2 %) respondent. Na základní škole v obci Úvaly vyšli následující výsledky o šikaně: kamarádovi by o ní řeklo až 20 (35,09 %) respondentů, následně by se svěřilo rodičům 13 (22,81 %) respondentů, učiteli by se svěřilo 10 (17,54 %) respondentů, prarodičům 6 (10,53 %) respondentů, nikomu by o šikaně nic neřekli 4 (7,02 %) respondenti a sourozenci by se svěřili 4 (10,53 %) respondenti.

Z celkového počtu z obou základních škol nám vyšlo, že nejvíc respondentů by se svěřilo kamarádovi a to 46 (42,99 %) respondentů. Další pozitivní informací je, že by se svěřili rodičům ve 23 (21,5 %) případech, pak pedagogovi 16 (14,95 %) respondentů, prarodičům, 11 (10,28 %) respondentů, neřeklo by nikomu nic 6 (5,61 %) respondentů a sourozence by informovalo 5 (4,67 %) respondentů.

Otázka 11: Potkáš-li se s agresí a šikanou ve školním prostředí, máš někoho, na koho se můžeš obrátit?

Tabulka 11: Informování o agresi a šikaně ve školním prostředí

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Určitě ano	20	40,00 %	32	56,14 %
Asi ano	16	32,00 %	12	21,05 %
Určitě ne	5	10,00 %	5	8,77 %
Asi ne	9	18,00 %	8	14,04 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou jsme zjišťovali, zda se žáci, v naše případě respondenti, mají na koho obrátit ve školním prostředí, pokud se setkají s agresí a šikanou. Zjistili jsme, že na základní škole ve Škvorci má určitě někoho, na koho se může obrátit 20 respondentů (40 %) následně „asi ano" odpovědělo 16 respondentů (32 %), „určitě ne" odpovědělo 5 respondentů (10 %), a 9 respondentů (12 %) odpovědělo „ne". Na základní škole v obci Úvaly vyšly následující výsledky k otázce, jak by se zachovali, pokud by byli svědky agrese a šikany ve školním prostředí: až 32 (56,14 %) respondentů ví na koho se v takovém případě má obrátit, „asi ano" uvedlo 12 (21,05 %) respondentů, „určitě ne" označilo 5 (8,77 %) respondentů a „asi ne" 8 (14,04 %) respondentů.

Z celkového počtu všech dotázaných z obou základních škol nám k této otázce odpovědělo 52 (48,6 %) respondentů, že by určitě věděli, na koho se obrátit v případě agrese či šikany na škole, 24 (22,43 %) označilo odpověď „asi ano", 17 (15,89 %) označilo odpověď „asi ne" a 10 (13,08 %) respondentů neví na koho by se obrátilo v rámci sociálně – patologického jevu agrese a šikany.

Otázka 12: Čeho je potřeba ve školním prostředí, aby k agresi nebo šikaně nedocházelo?

Tabulka 12: Eliminace agrese a šikany ve školním prostředí

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Kamerový systém	5	10,00 %	4	7,02 %
Víc pedagogů a dozoru na chodbách během přestávek	4	8,00 %	2	3,51 %
Víc třídních schůzek	7	14,00 %	14	24,56 %
Besedy s odborníky	33	66,00 %	27	47,37 %
Nedokážu posoudit	1	2,00 %	10	17,54 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Zjišťovali jsme, zda by žáci druhého stupně základní školy ve Škvorci a v Úvalech odhadli, co je potřeba k prevenci agrese a šikany ve školním prostředí. Uvádíme nejčastější odpovědi, které jsme zaznamenali v našem dotazníku.

Zjistili jsme, že na základní škole ve Škvorci by až 33 (66 %) respondentů uvítalo odborníky na besedách, dále by chtělo více třídních schůzek 7 (14 %) respondentů, kamerový systém uvedlo 5 (10 %) respondentů a víc pedagogů jako dozor o přestávkách uvedli 4 (8 %) respondentů. Na základní škole v obci Úvaly vyšly následující výsledky. Žáci by uvítali ve školním prostředí odborníky na besedy, což uvedlo až 27 (47,37 %) respondentů, dále třídní schůzky by si přálo 14 (24,56 %) respondentů, nedokáže posoudit uvedlo 10 (17,54 %) respondentů, kamerový systém označili 4 (7,02 %) respondentů a víc pedagogů na chodbách jako dozor o přestávkách si přejí 2 (3,51 %) respondenti.

Z celkového počtu všech respondentů nám vyšlo, že až 30 (56,07 %) z nich se přiklání k besedám s odborníky v rámci předcházení agrese a šikany ve školním prostředí, 21 (19,63 %) respondentů by si přálo víc třídních schůzek, 11 (19,63 %) nedokáže posoudit, jak agresi a šikaně předcházet, 9 (8,41 %) respondentů by uvítalo kamerový systém a jen 6 (5,61 %) respondentů by chtělo víc pedagogů jako dozor o přestávkách.

Otázka 13: Existují preventivní programy ve škole, které by stačily proti šikaně a agresi?

Tabulka 13: preventivní programy proti agresi a šikaně ve školním prostředí

Odpověď	Škvorec		Úvaly	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta
Ano	28	56,00 %	42	73,68 %
Ne	14	28,00 %	10	17,54 %
Nedokážu posoudit	8	16,00 %	5	8,77 %
Celkem	**50**	**100 %**	**57**	**100 %**

Zdroj: vlastní zpracování

Na dotaz: Jsou preventivní programy na škole dostačující proti agresi a šikaně? Odpověděli respondenti následovně: Na základní škole v obci Škvorec označilo kladnou odpovědí 25 (56 %) respondentů, tedy že jsou dostačující preventivní programy ohledně agrese a šikany, opačného názoru je 14 (28 %) respondentů a zbytek respondentů nedokázalo objektivně posoudit, a to 8 (16 %) respondentů. Na základní škole v obci Úvaly vyšly výsledky následovně, žáci, tedy respondenti odpověděli kladně, že je dostatek prevence, až 42 (73,68 %), zápornou odpověď zaškrtlo 10 (17,54 %) respondentů a nedokázalo posoudit jen 5 (8,77 %) respondentů.

Celkově to vychází tak, že z obou porovnaných škol, ve Škvorci i v Úvalech, se 70 (65,42 %) respondentů vyjádřilo kladně, a to, že se domnívají, že preventivních aktivit pro vymezení agrese a šikany je na školách dostatek. Avšak 24 (22,43 %) respondentů e opačného názoru a jen 13 (12,15 %) respondentů to nedokáže posoudit.

4.5 Vyhodnocení výzkumu

Při analýze a interpretaci sesbíraných dat jsme nejdříve využili statistické třídění prvního stupně, kde jsme vyhodnotili jednotlivé dotazy v kapitole výsledky výzkumu.

Následně jsme vyhodnotili jednotlivé výzkumné hypotézy. K vyvrácení nebo potvrzení jednotlivých hypotéz byl použit Pearsonův chí-kvadrát test. „Chí-kvadrát test je jedna z metod statistiky, která umožňuje ověřit, zda má náhodná veličina určité předem dané rozdělení pravděpodobnosti. Zkoumání je založeno na myšlence porovnání pozorované četnosti a četnosti očekávané. Kontingenční tabulka se ve statistice využívá k názornému a přehlednému zobrazení vztahu dvou znaků (Ferjenčík 2000, s. 237).

Chí-kvadrát test dobré shody je založen na posouzení rozdílu mezi skutečnými (pozorovanými) četnostmi výskytu hodnot ve výběrovém souboru a očekávanými četnostmi, odpovídajícími příslušnému předpokládanému rozdělení pravděpodobností. Při výpočtu G testu dobré shody vycházíme z předpokladu, že platí nulová hypotéza, a jestliže je vypočítané G menší než 0,05, pak nulovou hypotézu zamítáme, a to proto, že rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi byl způsobem náhodnými činiteli a podle autora Hendla (2004, s. 56). O nezávislosti jednotlivých znaků nulové hypotézy a alternativní hypotézy se bude hodnota testovaného kritéria porovnávat s hodnotou kritickou (Chráska, 2007), která se nachází v tabulce viz příloha bakalářské práce.

Sledované četnosti představují data získaná od dotazovaných respondentů, a to žáků základních škol II. stupně v obci Škvorec a základní školy Úvaly na Praze východ. Očekávaná četnost je získána výpočtem následujícího vzorce:

$$G = \sum_{i=1}^{r} \sum_{j=1}^{s} \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Hypotéza 1

Hypotéza nulová H_{01}: Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech se setkali s agresivitou ve školním prostředí.

Hypotéza alternativní H_{A1}: Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech ZŠ se nesetkali s agresivitou v školním prostředí.

Kontingenční tabulka 1 výpočtu signifikance Chí-kvadrát testu

Pozorovaná četnost	**Ano**	**Ne**	**Celkem**
Škvorec	46	4	$n._j$ 50
Úvaly	47	10	$n._j$ 57
Celkový součet	**n_1 93**	**n_2 14**	**$n._j$ 107**

Zdroj: vlastní zpracování

V předcházející tabulce jsme zaznamenali skutečné (naměřené) relativní četnosti týkající se žáků II. stupně v obci Škvorec a v obci Úvaly, který se nachází na území Prahy východ. V následující tabulce však vidíme očekávané četnosti výskytu jednotlivých variant. Hodnoty očekávaných četností spočítáme následovně, podle vzorce:

$$n'_{ij} = \frac{n_{i\bullet} n_{\bullet j}}{n}$$

Jako nulovou hypotézu **H_{01}: Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech se setkali s agresivitou ve školním prostředí,** stanovili jsme si, že odpovědi „zcela ano“, nebo „ne“, jsou nezávislé, a výsledek spočítáme následovně podle vzorců.

$$H_0 : n_{ij} = \frac{n_{i\bullet} n_{\bullet j}}{n} \text{ pro všechna } i \in \{1, 2, 3\},\ j \in \{1, 2\}$$

Oproti tomu hypotézu **H_{A1}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se nesetkali s agresivitou ve školním prostředí**, zjišťovali jsme, zda či existuje závislost. Závislost jsme stanovili podle vzorce.

$$H_A : n_{ij} \neq \frac{n_{i\bullet} n_{\bullet j}}{n}$$

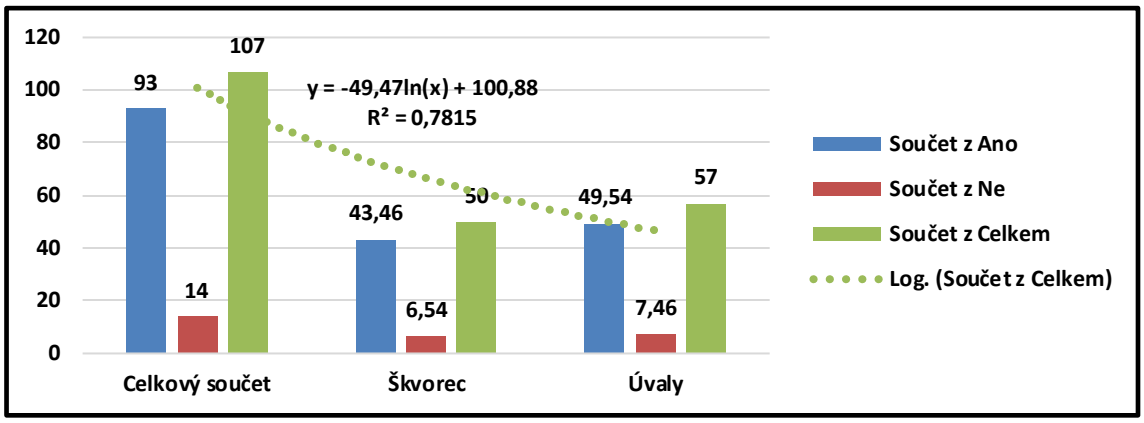
Tento statistický postup výpočtu nulové a alternativní hypotézy v rámci pozorované a očekávané četnosti, který je uveden u hypotézy 1, použijeme následně u všech výzkumných hypotéz 1 až 4.

Kontingenční tabulka 1 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu

Očekávaná četnost	**Ano**	**Ne**	**Celkem**	
Škvorec	43,46	6,54	50	
Úvaly	49,54	7,46	57	
Celkový součet	**n_1 93**	**n_2 14**	**$n._j$ 107**	
	Hladina významnosti	**α 5 %**	**Signifikace chí-kvadrát testu**	**G 2,31**

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: G = 2,31	**Vyhodnocení:**
Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);\,df}$ = 3,841	$\chi_{(1-\alpha);\,df}$ 3,841 > G 2,31
Na hladině významnosti s 5 % **nulovou hypotézu Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali s agresivitou ve školním prostředí** o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, nebo hodnota testovaného kritéria je menší než hodnota kritická.	

Kontingenční graf 1 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu pro hypotézu 1



Zdroj: vlastní zpracování

Výpočet signifikace Chí-kvadrát testu nám ukázal následující výsledky, které prezentujeme v kontingenční tabulce a grafu 1. Lze tedy konstatovat, že sledovaná četnost ukázala, že z celkového počtu 107 respondentů, respektive z 50 žáků ze základní školy Škvorec odpovědělo 46 kladně, na otázku, zda měli zkušenost s agresí ve školním prostředí, a zbytek, jen 4 žáci odpověděli záporně, tedy neměli zkušenost s agresí. Žáků ze základní školy Úvaly, kteří měli zkušenost s agresi bylo 47. Opačného názoru bylo 10 respondentů. Při následném výpočtu chí – kvadrátu byla hodnota signifikace 2,31 ,znamená to, že nulovou hypotézu nezamítáme. Ta nám říká, že **žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se už setkali s agresivitou ve školním prostředí.** V grafu jsme znázornili křivku výpočtu – logaritmický součet celkově zkoumaných respondentů.

Hypotéza 2

Hypotéza nulová H_{02}: Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech se setkali se šikanou ve školním prostředí.

Hypotéza alternativní H_{A2}: Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech se nesetkali se šikanou ve školním prostředí.

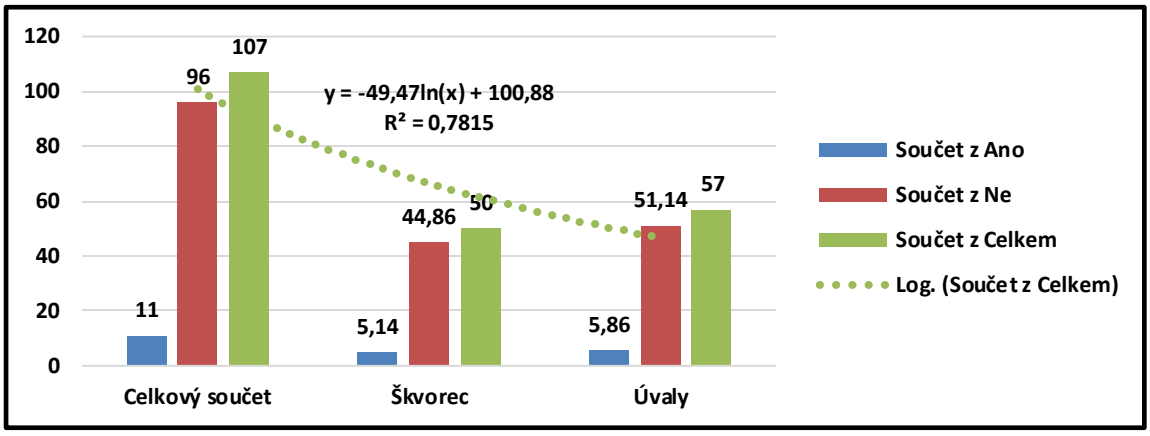
Kontingenční tabulka 2 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu

Pozorovaná četnost	Ano	Ne	Celkem
Škvorec	3	47	$n._j$ 50
Úvaly	8	49	$n._j$ 57
Celkový součet	**n_1 11**	**n_2 96**	**$n._j$ 107**

Očekávaná četnost	Ano	Ne	Celkem	
Škvorec	5,14	44,86	50	
Úvaly	5,86	51,14	57	
Celkový součet	n_1 11	n_2 96	$n._j$ 107	
	Hladina významnosti	α 5 %	Signifikace chí-kvadrát testu	G 1,864

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: G = 1,864	Vyhodnocení:
Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);\,df} = 3{,}841$	$\chi_{(1-\alpha);\,df}$ 3,841 > G 1,864
Na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a Úvalech se setkali se šikanou ve školním prostředí,** nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, neboť hodnota testovaného kritéria je menší než hodnota kritická.	

Kontingenční graf 2 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu pro hypotézu 2



Zdroj: vlastní zpracování

Výpočet signifikace Chí-kvadrát testu nám ukázal následující výsledky, které prezentujeme v kontingenční tabulce a grafu 2. Lze konstatovat, že sledovaná četnost ukázala, že z celkového počtu 107 respondentů se nesetkalo se šikanou v školním prostředí 96 žáku ZŠ v Škvorci a ZŠ Úvalech. Následně 11 žáků se setkalo se šikanou ve školním prostředí, z toho 3 ze základní školy Škvorec a 8 respondentů ze základní školy Úvaly. Při následném výpočtu chí – kvadrátu byla hodnota signifikace 1,864, to znamená že nulovou hypotézu nezamítáme, která nám říká, že **Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali se šikanou ve školním prostředí,** neboť hodnota

testovaného kritéria je menší než hodnota kritická. V grafu jsme znázornili křivku výpočtu – logaritmický součet celkově zkoumaných respondentů.

Hypotéza 3

Hypotéza nulová H_{03}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mohou obrátit ve školním prostředí na někoho, pokud se setkají agresivitou a šikanou.

Hypotéza alternativní H_{A3}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se nemají na koho obrátit ve školním prostředí. pokud se setkají agresivitou a šikanou.

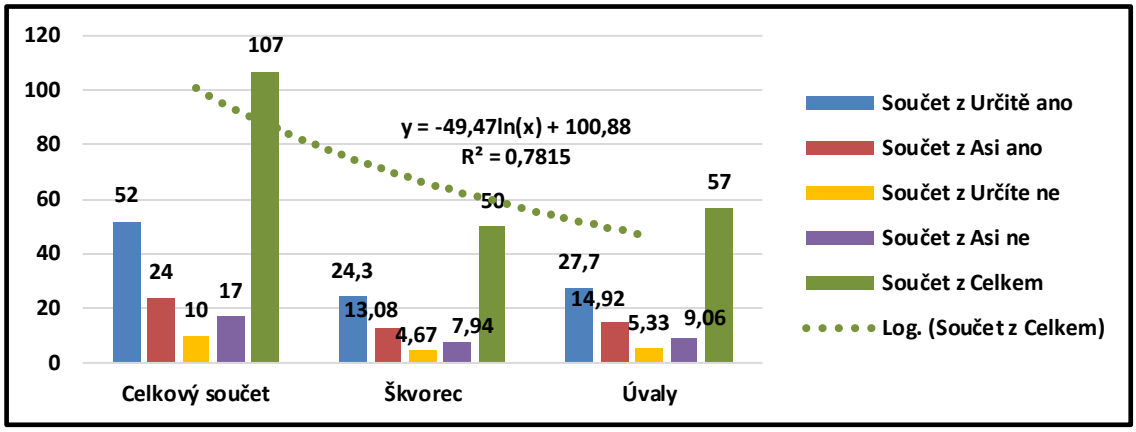
Kontingenční tabulka 3 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu

Pozorovaná četnost	Určitě ano	Asi ano	Určitě ne	Asi ne	Celkem
Škvorec	20	16	5	9	$n._j$ 50
Úvaly	32	12	5	8	$n._j$ 57
Celkový součet	**n_1 52**	**n_2 28**	**n_2 10**	**n_3 17**	**$n._j$ 107**

Očekávaná četnost	Určitě ano	Asi ano	Určitě ne	Asi ne	Celkem	
Škvorec	24,3	13,08	4,67	7,94	50	
Úvaly	27,7	14,92	5,33	9,06	57	
Celkový součet	**n_1 52**	**n_2 24**	**n_2 10**	**n_3 17**	**$n._j$ 107**	
	Hladina významnosti			**α 5 %**	**Signifikace chí-kvadrát testu**	**G 2,961**

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: G = 2,961	**Vyhodnocení:**
Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);\,df}$ = 7,815	$\chi_{(1-\alpha);\,df}$ 7,815 > G 2,961
Na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mohou obrátit v školním prostředí, pokud se setkají agresivitou a šikanou,** nezávislost jednotlivých znaků nezamítáme, neboť hodnota testovaného kritéria je menší než hodnota kritická.	

Kontingenční graf 3 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu pro hypotézu 3



Zdroj: vlastní zpracování

Výpočet signifikace Chí-kvadrát testu nám ukázal následující výsledky, které prezentuji v kontingenční tabulce a grafu 3. Lze tedy konstatovat, že sledovaná četnost ukázala, že z celkového počtu 107 respondentů bylo 50 ze základní školy Škvorec a 57 ze základní školy Úvaly. Jednotliví žáci obou škol uvedli, že určitě vědí, na koho se obrátit, a to v počtu 52. Odpověď „asi ano" uvedlo 28 žáků, „určitě ne" jen 10 žáků a z „asi ne" pouze 17 žáků. Při následném výpočtu chí – kvadrátu byla hodnota signifikace 2,961, **což** znamená, že nulovou hypotézu nezamítáme, **žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mohou obrátit ve školním prostředí na někoho, pokud se setkají agresivitou a šikanou**, neboť hodnota testovaného kritéria je menší než hodnota kritická. V grafu jsme též znázornili křivku výpočtu – logaritmický součet celkově zkoumaných respondentů, tedy žáků základních škol ve Škvorci a v Úvalech.

Hypotéza 4

Hypotéza nulová H_{04}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivní programy ve školním prostředí za dostačující vůči agresi a šikaně.

Hypotéza alternativní H_{A4}: Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivní programy ve školním prostředí za nedostačující vůči agresi a šikaně.

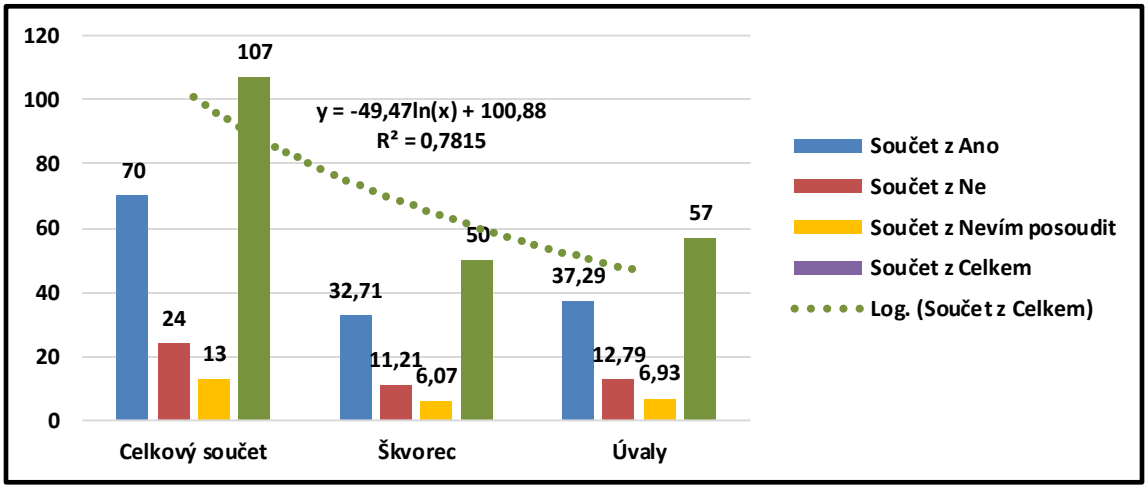
Kontingenční tabulka 4 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu

Pozorovaná četnost	Ano	Ne	Nedokážu posoudit	Celkem
Škvorec	28	14	8	$n._j$ 50
Úvaly	42	10	5	$n._j$ 57
Celkový součet	**n_1 70**	**n_2 24**	**n_3 13**	**$n._j$ 107**

Očekávaná četnost	Ano	Ne	Nedokážu posoudit	Celkem
Škvorec	32,71	11,21	6,07	50
Úvaly	37,29	12,79	6,93	57
Celkový součet	**n_1 70**	**n_2 24**	**n_3 13**	**$n._j$ 107**
	Hladina významnosti	**α 5 %**	**Signifikace chí-kvadrát testu**	**G 3,727**

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: G = 3,727	Vyhodnocení:
Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha);\,df}$ = 5,991	$\chi_{(1-\alpha);\,df}$ 5,991 > G 3,727
Na hladině významnosti 5 % **nulovou hypotézu Žáci na II. stupni ZŠ v Škvorci a Úvalech hodnotí preventivně programy ve školním prostředí za dostačující vůči agresi a šikaně,** nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme, neboť hodnota testovaného kritéria je menší než hodnota kritická.	

Kontingenční graf 4 výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu pro hypotézu 4



Zdroj: vlastní zpracování

Při výpočtu signifikace Chí-kvadrát testu jsme dospěli k závěrům, které prezentujeme v kontingenční tabulce a grafu 4. Lze tedy konstatovat, že sledovaná četnost ukázala, že celkového počtu 107 respondentů, je 28 žáků ze Základní školy Škvorec

spokojeno s preventivními aktivitami školy, a ze základní školy Úvaly je spokojených 42 žáků. V případě nespokojenosti je dohromady 24 žáků, a to 14 ze ZŠ Škvorec a 10 ze ZŠ Úvaly. Zbytek odpovědělo, že nedokáže posoudit, zda jsou preventivně aktivity školy v rámci agrese a šikany dostatečné, těch bylo dohromady 13 respondentů. Při následném výpočtu chí – kvadrátu byla hodnota signifikace 3**,727** což znamená, že nulovou hypotézu nezamítáme, říká nám, že **žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivní programy ve školním prostředí vůči agresi a šikaně za dostačující.** V grafu jsme též znázornili křivku výpočtu – logaritmický součet celkově zkoumaných respondentů, tedy žáků základních škol ve Škvorci a v Úvalech.

4.6 Diskuze a doporučení pro praxi

Výsledky našeho výzkumu nám skýtají určitý přehled a mapují názor dětí a mládeže k dané problematice sociálně patologických jevů, jako je agresivita a šikana u dětí na základních školách na Praze východ, konkrétně na základní škole Škvorec a základní škole Úvaly. Výzkum na vzorku respondentů, tedy žáků základních škol jsme zjišťovali, jakými nejčastějšími formami agresivního chování a šikany se setkali. Dále jsme se ptali respondentů na jejich preventivní aktivity v rámci školy, zda jsou dostačující, zda se svěří třetí osobě, pokud se s agresí a šikanou ve školním prostředí setkají.

Na základě našeho empirického výzkumu uvádíme následující ověřené výsledky dotazníkového šetření. Shromážděné dotazníky jsme vyhodnotili statistikou Chí-kvadrátu. Následně poukazujeme na výsledky, v nichž se nám potvrdili námi stanovené hypotézy. Naše první hypotéza, **Hypotéza 1,** tedy **Hypotéza nulová** Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali s agresivitou na ve školním prostředí, se nám **potvrdila**. Další hypotéza, **Hypotéza 2**, tedy **Hypotéza nulová** Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali se šikanou ve školním prostředí, se nám také **potvrdila**. Následující **Hypotéza 3** tedy **Hypotéza nulová** Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mají na koho obrátit ve školním prostředí, pokud se setkají agresivitou a šikanou, se nám potvrdila. A poslední, čtvrtá hypotéza, **Hypotéza 4** respektive **Hypotéza alternativní** Žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech hodnotí preventivně programy ve školním prostředí vůči agresi a šikaně jako nedostačující, se nám **potvrdila**.

Z našeho výzkumu vyplývá, že žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se setkali s agresivitou a šikanou ve školním prostředí, což je v rámci školního prostředí velice zarážející a negativní faktor. Za negativní faktor v rámci výzkumného šetření bereme i to, že žáci obou škol hodnotí preventivní programy ve školním prostředí vůči agresi a šikaně za nedostačující. Za pozitivní rys v rámci výzkumného šetření bereme, že žáci na II. stupni ZŠ ve Škvorci a v Úvalech se mají na koho obrátit ve školním prostředí, pokud se setkají s agresivitou a šikanou.

Na základě našeho výzkumného šetření jsme dospěli k závěru a doporučení pro praxi. Na obou základních školách by měl být pravidelně a opakovaně realizovaný anonymní monitoring situace v oblasti sociálně patologických jevů, především co se týče osobní zkušenosti se šikanou a agresivním chováním formou anonymního dotazníku určeného samotným dětem, ale i jejich rodičům, z jejichž výsledků by vyplynuly konkrétní potřeby prevence i intervence pro konkrétní školy. Před vyplněním dotazníku je potřeba informovat žáky i rodiče a vysvětlit jim důležitost, význam i přínos monitoringu, s prosbou o pravdivé a upřímné odpovědi. Na základě výsledků by bylo možné zvolit vhodné preventivní programy, konkrétně pro každou školu. Do anonymního monitoringu je žádoucí zahrnout všechny žáky na obou stupních základních škol, kteří jsou schopni poskytnout taktéž relevantní informace a názory k dané problematice.

Pravidelně organizovat, podporovat a realizovat preventivní aktivity nejen krátkodobého, ale především dlouhodobého charakteru ve spolupráci s odborníky, s policií, jelikož prevence sociálně patologických jevů především u dětí, nabývá čím dál větší význam na své aktuálnosti, potřebě a významu. Děti jsou budoucností celé společnosti. Je potřeba chránit jejich zdravý psychický, duševní, fyzický i sociální vývin, jejich osobnost, integritu, bezpečnost zdraví a život.

ZÁVĚR

Práce je celkově věnována školnímu prostředí a výskytu sociálně patologických jevů, které se v něm vyskytují. Faktorů ovlivňujících vznik tohoto sociálně psychologického jevu je mnoho. Může to být složité dokazování, nevhodné chování v rodinném nebo školním prostředí, můžeme se s ním samozřejmě setkat ve volnočasovém prostředí. A v každém sociálním prostředí můžeme tyto jevy přehlédnout a nevěnovat jim dostatečnou prostředí. I samotná společnost má vliv na agresivní chování mládeže, a to s jejími morálními a etickými hodnotami, výchovou v rodině a podobně. Právě proto není řešení tohoto problému jen záležitostí škol. Nemalou roli tu sehrává i rodina a vyvážená výchova v ní zakotvená na vzájemné úctě, lásce, důvěře, podpoře, ale i pravidlech, které musí jednotliví členové dodržovat.

Nesmíme však zapomenout ani na školní prevenci. Ta by měla být zaměřena především na předcházení negativních jevů po zmapování problémů v prostředí konkrétní školy, přičemž mohou být využité různé formy, například anonymní dotazníky určené žákům a podobně. V oblasti prevence je potřeba vytvářet prostor pro dlouhodobé vztahy s dětmi, aby se cítily uvolněně, spokojeně a bez stresu. Prevence má největší význam, pokud je uskutečňována dlouhodobě a komplexně s cílem dosáhnout co nejefektivnějšího působení na žáky, viditelně v jejich pozitivním chování.

V bakalářské práci jsme poukázali na mnohé teoretické fakty jednotlivých odborníků na dané téma, jež jsme čerpali z odborné literatury. Tyto poznatky nám ukázali závažnost problematiky, která má svou historii a vývoj až po dnešek. Teoretická i praktická část práce nás přesvědčily, že školní prostředí potřebuje podpořit v rámci prevence, které dokáže odolávat negativním vlivům a sociálně patologickým jevům působících na děti a účinně měnit prostředí školy na bezpečnější.

.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ a kol. 2011. Šikanovanie v prostredí školy. 1. vyd. Trnava: Veda, 2011. ISBN 978-80-8082-484-6.

2. BALOGOVÁ, B. a kol. 2003. Vybrané kapitoly zo sociálnej Patológie. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, PBF, 2003. ISBN 80-8068-183-2.

3. BIELIKOVÁ, E. 2003. Rozumieť deťom je niekedy zložité. Spišská Nová Ves: Pedagogicko-psychologická poradňa a Centrum výchovnej a psychologickej prevencie, 2003. ISBN 80-969054-7-3.

4. ČERMÁK, I. 1999. Lidská agrese a její souvislosti. 1. vyd. Ţdár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.

5. ELLIOTOVÁ, M. 1995. Jak ochránit své dítě, preloţil Bumbalek, 2. vyd., Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-157-6.

6. EMMEROVÁ, I. 2006. Prevencia toxikománie a ďalších sociálnopatologických javov v škole. In Vychovávateľ. ISSN 0139-6919, 2006, roč. 54, č. 3, s. 11-15.

7. FERJENČÍK, J. 2000. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000, ISBN 978-80-7367-815-9.

8. FISCHER, S. – ŠKODA, J. 2009. Sociálna patológia. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

9. GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4.

10. GÖHLERT, CH. - KŰHN, F. 2001. Falošné vedomie. 1. vyd. Bratislava: IKAR, 2001. ISBN 80- 7159-122-X.

11. GÓRNICKÁ, B. 2006. Realizacja zadań profilaktycznych w ośrodkach szkolno-wychowawczych. In BADORA, S. – MUDRECKA, I. Strategie rozwiazywania problemów uzaleznień. Opole : UO, 2006. ISBN 978-83-7395-164-8.

12. HÁJEK, I. 1991. Vybrané kapitoly zo sociológie pre sociálnych pracovníkov a pracovníčky. 1.vyd. Bratislava: Menta Media, 1991. ISBN 978-808-939-2049.

13. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

14. HATÁR, C. 2010. Sociálna andragogika: kapitoly z teórie a metodiky sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých. 1. vyd. Nitra: UKF Nitra, 2010. ISBN 978-80-558-0037-0.

15. HATÁR, C. 2012 Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2012. ISBN 978-80-8094-174-1.

16. HAVLÍK, R. – KOŤA, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

17. HENDL, J. 2004. Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-820-1.

18. HOFBAUER, B. 2004. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

19. HOLLÁ, M. 2010. Rizikové správanie detí a mládeže In Sociálna prevencia. 2010. ISSN 1336-9679.

20. HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. 2004. Sociálna pedagogika. Banská Bystrica: 2004. ISBN 978-80-969944-0-3.

21. HRONCOVÁ, J. *2006.* Príčiny kriminality mládeže a možnosti jej prevencie v podmienkach školstva. Sociálna prevencia, č. 3, *2006.* ISSN 1336-9679.

22. HRONCOVÁ, J. 2007. Aktuálne problémy sociálnej pedagogiky ako vedného a študijného odboru v SR. In Zborník príspevkov z odborného seminára Sociální pedagogika v současné společnosti. Zlín: UTB, 2007. ISBN 978-80-7318-579-4.

23. CHALOUPKA, L. 1983. Úvod do sociální patologie. Univerzita Karlova, Praha 1983. ISBN 978-80-244-2124-7.

24. CHRÁSKA, M.: Metody pedagogického výzkumu, Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

25. JANOŠOVÁ, P. 2010. Jak na šikanu. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

26. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. 1998. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie.* Praha : Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-788-6.

27. JEŘÁBKOVÁ, S. 2007. Učíme sa zvládat vlastní agresevitu. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 80-7312-038-0.

28. KOLÁŘ,M. 1997. Nová cesta k léčbe šikany. Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-871-5.

29. KOLÁŘ, M. 2005. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2005. ISBN 80- 7367- 014-3.

30. KOLÁŘ, M. 2001. Skrytý svět šikanování ve škole. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-123-1.

31. KOMENDA, A. 1999. Sociální deviace. Historická východiska a základní teoretické přístupy. Olomouc: UP, 1999. ISBN 80-244-0019-7.

32. KOPÁNYIOVA, A – MATULA, Š. 2002. Šikanovanie v základných a stredných školách.

In. Pedagogické spektrum. ISSN 1335-5589, 2002, roč. 4, č. 1-2, s. 27-31.

33. KOPECKÝ, K. 2007. Mediální gramotnost jako ústřední termín mediální výchovy. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: Hanex, 2007. s. 71-73. ISBN 80-85783-72-X.

34. KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. 2008. Vzpoura deprivantů. Praha: Galén, 2008. ISBN 80-7262-4105.

35. KRCH, F. D. 1999. Poruchy příjmu potravy Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-627-7.

36. KUNÁK, S. 2007. Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 978-80-89256-10-5.

37. KYPRIACA, CH. 2005. Řešení výchovných problému ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

38. LACA, S. 2011. Základy sociálnej pedagogiky, Bratislava: Beki desing, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-014-9.

39. LACA, S. 2013. Problematika sociopatológických javov, In: Supplement vybraných kapitol vo vedných odboroch sociálna práca a ošetrovateľstvo I. Příbram: Ústav sv. Jána Nepomuka Neumanna Příbram, 2013. ISBN 978-80-8132-097-2.

40. LACA, S. 2014. Sociopatológia v pedagogických súvislostiach, Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 978-80-87182-46-8.

41. LACA, S. 2019. Sociálna pedagogika, Praha: PVŠPSS, 2019. ISBN 978-80-906237-0-6.

42. LATÁLOVÁ, L. – KOPŤÁROVÁ, Ľ. 2008. Spolupráca školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

43. LEVICKÁ, J. 2004. Metódy sociálnej práce. Trnava: SAP, 2004. ISBN 80-89074-39-1.

44. LIBA, J. 2004. Zdravie v kontexte edukácie. Prešov: PF PU, 2004. ISBN 978-80-8068-539-3.

45. LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.

46. LOVAŠ, L.: Agresia a násilie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe. Bratislava: Ikar, 2010. ISBN 978-80-551-1752-2.

47. LUBELCOVÁ, G. 2009. Kriminalita ako spoločenský fenomén. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 978-80-224-1051-9.

48. MACEK, P. 1999. *Adolenscene. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X.

49. MAĽOVÁ-NIKLOVÁ, M. 2008, K niektorým otázkam vývoja sociálnej pedagogiky v Poľsku. Pedagogická orientace 2008, č. 3, s. 20–29. ISSN 1211-4669.

50. MATULA et. kol. 1995. Dieťa v ohrození. Bratislava: Detský fond Slovenskej republiky, 1995.

51. MARTÍNEK, Z. 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

52. MÁTEL, A. 2011. Sociálna patológia alebo deviácia? Primeranosť užívania výrazu a konceptu sociálnej patológie v sociálnej práci. In: HARDY, M. et al. Sociálna patológia rodiny. Zborník z medzinárodnej konferencie Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-000-2.

53. MÁTEL, A. – SCHAVEL, M. a kol. 2011. Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-009-5.

54. MATOUŠEK, O. a kol. 1998. Mládež a delikvencia. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.

55. MATOUŠEK, O. 2003. Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. vyd. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

56. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 2003. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Vyd. 2., Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

57. MARTÍNEK, Z.2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

58. MAČUROVÁ, Ľ., PAVÚK, A. 2005. Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí. Prešov: CVT FHPV PU, 2005. ISBN 80-8068-346-8.¨
59. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2002. Evaluace a diagnostika preventivních programů. Praha: MŠMT, 2002, [cit. Listopadu 21, 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/valuace/pdf>.
60. MÜHLPACHR, P. 2008. Sociopatologie. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.
61. MÜHLPACHR, P. 2000. Sociální deviace jako akční pole sociální pedagogiky. In Sociální pedagogika jako vědecká a společensko užitná disciplína. Brno: 2000. ISBN 80-7251-145-9.
62. NEŠPOR, K. – CSÉMY, L. 1998. Léčba a prevence závislostí. Praha: Psychiatrické centrum, 1998. ISBN 80-85121-52-2.
63. NIKL, J. 2000. Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci. 1. vyd. Praha: Policejní akademie České republiky, 2000. ISBN 80-7251033-9.
64. ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2000. Sociálna patológia. Bratislava: VEDA, 2000. ISBN 80-224-0685-6.
65. ONDREJKOVIČ, P. 2001. Sociálna patológia. Bratislava: VEDA, 2001. ISBN 978-80-224-1074-8.
66. ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. Sociálna patológia. Bratislava: Veda, 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.
67. PÁVKOVÁ, J. et al. 2002. Pedagogika volného času. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
68. PRŮCHA, J. 2007. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-631-4.
69. PRŮCHA, J. 2009. Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
70. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. Pedagogický slovník. 2. rozšírené a prepracované vydanie. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
71. ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. ISBN 807-178-04-99.
72. ŘÍČAN, P. 1998. Agresivita a šikanovanie medzi děťmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-049-9.

73. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ P. 2010. Jak na šikanu. Pro rodiče, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

74. SCHAVEL, M., ČIŠECKÝ, F., OLÁH, M. 2008. Sociálna prevencia. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2008. ISBN 978-80-89271-22-1.

75. SCHAVEL, M. a kol. 2008. Sociálna prevencia. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. ISBN 978-80-89271-22-1.

76. SLOVÍKOVÁ, M. – DUGOVIČOVÁ, M. 2005. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl. In: Prevencia. 2005, č. 4, s. 18 – 29. ISSN 1336-3689.

77. STRIEŽENEC, Š. 1996. Úvod do sociálnej práce. 1. vyd. Trnava: AD, 1999. ISBN 80-967589-6-9.

78. STŘELEC, S. et.al.: Kapitoly z rodinné výchovy I. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-85931-61-3.

79. SOBOTKOVÁ, I. 2001. Psychologie rodiny. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-855-98.

80. ŠMAHAJ, J. 2014. Kyberšikana jako společenský problém. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4227-3.

81. SOCHŮREK, J. 2001. Vybrané kapitoly ze sociální patologie II. díl : sociálně patologické jevy. 1. vyd. Liberec: TU, 2001. ISBN 80-7083-495-1.

82. SPURNÝ J. 1996. Psychologie násilí. 1. vyd. Praha: Eurounion, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

83. TOKÁROVÁ, A. 2003. Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. Prešov: FF PU, Akcent Print 2003. ISBN 80-8068-087-6.

84. TUČEK, K. 2003. Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy deti a mládeže. Bratislava: IRIS. 2003, ISBN 80-88778-99-9.

85. VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-01-81-8.

86. VÁGNEROVÁ, K. 2009. Minimalizace šikany. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-611-7.

87. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2010. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7367-611-7.

88. VALIŠOVÁ, A., KAŠIKOVÁ, P. 2007. Komunikace a vzájemné porozumění, hry pro dospívající. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-0842-6.
89. VYKOPALOVÁ, M. 2002. Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-691-8.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů 54
Tabulka 2: Věk respondentů 56
Tabulka 3: Informace o návštěvě školy……...57
Tabulka 4: Výskyt agresivního chování..…….....….57
Tabulka 5: Výskyt agresivního chování 58
Tabulka 6: Formy agresivního chování 59
Tabulka 7: Pocit bezpečí žáků ve škole 59
Tabulka 8: Výskyt šikany ve škole…. 60
Tabulka 9: Formy šikany 60
Tabulka 10: Osoby informování o šikaně 61
Tabulka 11: Informování o agresi a šikaně ve školním prostředí 62
Tabulka 12: Eliminace agrese a šikany ve školním prostředí..... 63
Tabulka 13: Preventivní programy proti agresi a šikaně ve školním prostředí 64

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A - DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážený/á student/tka

jsem absolventka bakalářského studia na Univerzity Jána Amose Komenského v oboru speciální pedagogika. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který je zcela anonymní, získaná data využiju do výzkumné části své závěrečné – bakalářské práce. U všech otázek jsou uvedené možnosti, prosím zakroužkujte.

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci.

1. Tvoje pohlaví?
a) Žena
b) Muž

2. Tvůj věk?
a) 11–12 let
b) 13–14 let

3. Kterou školu navštěvuješ?
a) ZŠ Škvorec
b) ZŠ Úvaly

4. Setkal/-a jsi se s agresivitou ve školním prostředí?
a) ano
b) ne

5. Na jakých místech ve školním prostředí jsi se setkal/-a s agresivitou?
a) v třídě
b) na přestávce
c) na toaletě

6. S jakou formou agresivního chování jsi se setkal/-a?
a) psychické násilí
b) fyzické násilí
c) verbální násilí
d) kombinované
e) nesetkal jsem se

7. Uveď, jak se cítíš ve své škole?
a) velmi spokojeně
b) spokojeně
c) velmi nespokojeně
d) nespokojeně
e) nevím posoudit

8. Setkal/-a jsi se šikanou ve školním prostředí?
a) ano
b) ne

9. S jakou formou šikany jsi se setkal/-a?
a) psychické šikanovaní
b) fyzické šikanovaní
c) verbální šikanovaní
d) elektronické šikanovaní
e) nesetkal jsem se

10. Komu bys prvnímu o šikaně řekl/-a?
a) rodičům
b) prarodičům
c) sourozencům
d) učitelům kamarádovi
e) neřekl nikomu

11. Potkáš-li se s agresí a šikanou ve školním prostředí, máš někoho, na koho se můžeš obrátit?
a) určitě ano
b) asi ano
c) určitě ne
d) asi ne

12. Čeho je potřeba ve školním prostředí, aby k agresi nebo šikaně nedocházelo?
a) kamerový systém
b) více pedagogů a dozoru na chodbách během přestávek
c) více pedagogických schůzek
d) zvaní odborníků na besedy
e) nevím posoudit

13. Existují preventivní programy ve škole, které by stačily proti šikaně a agresi?
a) ano
b) ne
c) nevím posoudit

Příloha B – Tabulka kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,21
3	7,815	11,341
4	9,483	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,09
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,566

(Chráska, 2007, s. 248)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Kuličová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství (Bc. SPPGV)

Forma studia: Kombinovaná forma studia

Název práce: Agresivita a šikana na základních školách na Praze – východ

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh:[1] 82

Celkový počet stran příloh:[2] 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 89

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

---

1 zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)
2 zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh