



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Agresivní chování u rané adolescence

Vypracovala: Kateřina Deutschová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2.7. 2021

.....
Kateřina Deutschová

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi, který mi při vedení bakalářské práce poskytl cenné rady a směřoval mě správným směrem. Děkuji za čas, který mi věnoval při konzultacích, obzvláště pak v období distanční výuky. Dále děkuji všem respondentům za jejich ochotu a čas, který strávili vyplněním dotazníků. Na závěr patří velké díky mé rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá agresivním chováním u dětí navštěvující druhý stupeň základní školy. Agresivita, jako i další lidské vlastnosti, se vyvíjejí a čím dál více se stupňují do extrémnějších podob.

V teoretické části bakalářské práce je stručně nastíněn rozdíl mezi agresí a agresivitou. Dále jsou popsány různé typy agresí, které se od sebe jistými znaky liší. Dalším oddílem v teoretické části je chování dětí na druhém stupni základní školy, kde se zabývá poruchami chování, projevy agresí, rozdílností agresí u dívek i chlapců a také zacházením s jedincem, který se chová agresivně. Navazuji šikanou, kyberšikanou a jejich definicí, rozdělením do určitých stádií a směrů a na konci této kapitoly popisují, jaký dopad mají šikana i kyberšikana na ranou adolescenci. Poté se zabývá vymezením osob dle jejich agresivního chování, definicí oběti agrese a poslední kapitola této bakalářské práce se zabývá popisem prevencí agresivního chování.

Tato bakalářská práce má stanovený jeden základní cíl. Cílem práce je zmapovat agresivní chování u žáků na druhém stupni základní školy.

Pro naplnění cíle bakalářské práce bylo použito kvantitativního výzkumu a to v podobě zpracování on-line dotazníku. Pro získání potřebných dat byly dotazníky rozeslány do pěti základních škol. Dotazníky obsahovaly 14 otázek. Z výzkumu můžeme pozorovat stále stoupající míru agrese na druhém stupni základních škol.

Tato bakalářská práce může být využita pro studenty oboru pedagogiky, ale je vhodná i pro širokou veřejnost, zejména pro rodiče žáků a jejich informovanost o výskytu a šíření agrese mezi žáky.

Klíčová slova: agrese, agresivita, šikana, raná adolescence, prevence, učitel

Abstract

This bachelor thesis engages with aggressive behaviour of children attending the second grade of primary school. Aggression, like other human attributes, is evolving and increasingly escalating to more extreme forms.

The theoretical part of the bachelor thesis briefly delineates the difference between aggression and aggressiveness. Furthermore, different types of aggressions are described, which differ from each other in certain ways. The next section in the theoretical part examines the behaviour of children in the second stage of primary school, where I deal with behavioural disorders, manifestations of aggressions, the difference between aggression of girls and boys and also the treatment of an individual who behaves aggressively. I strike up with bullying, cyberbullying and their definition, their assorting into specific stages and directions, and at the end of this chapter I describe the repercussion they have on early adolescence. Subsequently I keep on to define people in accordance with their aggressive behaviour, delineation of the victim of aggression and the last chapter of this thesis deals with describing the prevention of aggressive behaviour.

This bachelor's thesis has set one basic goal, that is to map the aggressive behavior of students in the second grade of elementary school.

I applied quantitative research in form of on-line questionnaire, which I consecutively compiled to following results. This questionnaire contained 14 questions and was distributed to five elementary schools. We can observe rising extent of aggressiveness on the second level of elementary schools.

This bachelor thesis can be availed by students of pedagogy, certainly will be interesting for general public and, last but not least, for parents of pupils and their awareness as fare as aggressive behavior is concerned.

Keywords: aggressiveness, aggression, bullying, early adolescence, prevention, teacher

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST TEXTU.....	8
1. Definice agrese a agresivity.....	8
1.1. Verbální agrese.....	10
1.2. Fyzická agrese	11
1.3. Benigní agrese	12
1.4. Maligní agrese	12
1.5. Reaktivní agrese	13
1.6. Proaktivní agrese	13
2. Chování dětí na 2. stupni základní školy	14
2.1. Rozdílnost agrese u dívek a chlapců	15
2.2. Zacházení s jedincem, který je agresivní.....	16
3. Šikana	18
3.1. Definice	18
3.2. Stádia šikany.....	19
3.3. Směry šikany	22
3.4. Dopady šikany jedince ve vývojové fázi rané adolescence.....	23
4. Charakteristika osob se sklony k agresivním projevům	25
5. Definice obětí agrese (šikany).....	27
6. Prevence agresivního chování	29
PRAKTICKÁ ČÁST TEXTU	32
7. Cíle a hypotézy práce	32
7.1. Hypotézy práce.....	32
8. Průzkumný soubor.....	34
9. Výzkumné metody	36
10. Analýza výsledků dotazníku.....	37
11. Vyhodnocení hypotéz.....	51
12. Diskuse	53
ZÁVĚR.....	55
POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE	56
PŘÍLOHY	61

ÚVOD

Toto téma jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci z toho důvodu, že stále stoupající míra agrese je velkým problémem základních škol, zejména pak na druhém stupni. S agresivním chováním přichází do kontaktu děti již od narození. Člověk, který má k takovému chování sklony, si ho většinou přenáší i do dospělosti, kdy se může dále stupňovat.

Mezi důležité aspekty u agresivního chování patří prevence. Mnohdy se rodič dítěte domnívá, že prevenci proti agresivnímu chování mají na starosti zejména učitelé základních škol. Základní návyky by ale mělo získávat dítě od svého rodiče, jakožto od přirozené autority.

TEORETICKÁ ČÁST TEXTU

V rámci teoretické části textu budou prezentované poznatky získané rešerší vhodných zdrojů rozčleněny do celkem šesti hlavních kapitol, v jejichž rámci bude pozornost zaměřena na jednotlivé body zvolené tematiky. U většiny kapitol bude jejich obsah dále členěn na jejich dílčí subkapitoly.

První kapitola bude zaměřena na vymezení pojmů agrese a agresivita. Druhá kapitola bude orientována na charakteristiku projevů v chování u žáků druhého stupně základních škol. Následovně ve třetím hlavním oddílu budou prezentovány informace vztahující se k tématu šikany či kyberšikany ve školním prostředí. Čtvrtý a pátý oddíl postupně charakterizují nejprve osobu agresora a následně osobu oběti agrese (šikany). Poslední, šestý oddíl, bude věnován tématu prevence agresivního chování ve školním prostředí povinného vzdělávání.

1. Definice agrese a agresivity

V rámci první kapitoly textu budou uvedeny na pravou míru termíny agrese versus agresivita tak, aby bylo ujasněno, že se nejedná o synonymní termíny. Kromě toho bude v oddílu taktéž uvedena zmínka o tom, jakým způsobem agresivní chování souvisí se šikanou, o níž bude pojednáno v jednom z dalších oddílů textu.

Pojem **agresivity** je možné odvozovat od latinského výrazu *agressivus*, který do českého jazyka lze překládat jako „útočný“ – o agresivitě lze dle Martínka (2015) hovořit jakožto o vlastnosti, nebo o postoji charakterizující u jedince jeho vnitřní pohotovost k agresi.

Martínek (2015, s. 10) k agresivitě uvádí, že: „*V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostí.*“ Z poslední uváděné zmínky tedy vyplývá, že agresivita nemusí být ze své podstaty v každé situaci vnímána pouze negativně. Jedná se o schopnost, která člověku může dopomoci k tomu, aby se byl schopen bránit proti některým nežádoucím vnějším jevům apod. Daný fakt svým vyjádřením podporuje taktéž například autor Matějček (2013, s. 95), který ve své publikaci hovoří o tom, že: „*Agresivita sama o sobě (...) patří k základní výbavě lidského rodu. Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a k boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek.*“

Pro účely předkládaného textu ovšem bude agresivita vnímána v rámci její negativní konotace, tedy jako jev manifestující se nevhodně, v situacích, kdy není zapotřebí či ji lze považovat dokonce za patologický jev (ať již z hlediska psychologického, nebo například sociologického).

Martínek (2015) uvádí, že agresivita představuje momentální reakci na možnost ohrožení u člověka, jedná se o postoj připravenosti k boji – nutné je si ovšem v dané souvislosti uvědomit, že byť každý jedinec dosahuje určité míry agresivity (ta představuje jeden z charakteristických znaků každé osobnosti), míra agresivity může některým jedincům činit značné potíže, jelikož neadekvátně manifestovaná agrese ve společnosti vede k tomu, že jsou dané osoby vnímány jako predátoři, kteří ohrožují ostatní.

Jako zcela zásadní informaci k výše zmíněnému pohledu na agresivitu člověka je nutné doplnit, že agresivita je odborníky spojována s projevovaným násilím. Agresivitu lze považovat za nekonstruktivní přístup k určité situaci (včetně těch, jež se odehrávají ve vzdělávacím prostředí) (Lojdová, 2015). Podobné projevy autorka Lojdová (2015) propojuje s tematikou nekázně žactva.

Taktéž v případě **agrese** lze hovořit o původu slova pramenícím v latině, kdy výraz *aggressio* je překládán do češtiny slovy, jako „výpad“ či „útok“ – takový útok je činěn se záměrem ublížit druhé osobě, jedná se o projev násilí či minimálně nepřátelství (Martínek, 2015). Podobně jako je tomu i u řady dalších komplexních fenoménů, také i v případě agrese je možné hovořit o odlišných definicích zvoleného jevu u různých autorů.

Čermák (1999, s. 9) pak agresi definuje jako: „*násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání.*“

Vágnerová (2014) hovoří o agresivním chování jako cíleném ubližování druhému se záměrem vytvořit jednomu či více poškozeným bolest a trápení. Daný fakt je důležitý s ohledem na fenomén šikany, který bude obsahem třetí kapitoly textu, a v němž bude na informaci o ubližování druhé osobě následně navázáno.

O tom, že agresivita souvisí s agresí je možné se přesvědčit nikoli pouze na základě pojmenování obou jevů. Při komparaci samotných původů obou výrazů – agrese a agresivity – tak, jak byly tyto předloženy v předchozích odstavcích textu, však lze mezi nimi vymezit rozdílnost v tom smyslu, že zatímco agrese je určitým úkonem (obecně projevem), který může být ze své podstaty jednorázovou záležitostí, agresivita naopak označuje charakteristiku

člověka, osoby, kterou hodnotíme jako agresivní – tendenci jednat zpravidla útočným způsobem.

Sigmund Freud (Nakonečný 2014) kupříkladu popisuje agresivitu jako jev, který je člověku vrozený, ovšem může být taktéž výsledkem působení určitých podmínek na jedince (lze o ní hovořit jakožto o naučeném prvku v chování a jednání) a agrese je Freudem spojována s pudem smrti, přičemž její projevy mohou být orientovány nejen na druhé osoby, ale mohou být vedeny taktéž vůči sobě samotnému. V dané souvislosti je tedy možné rozlišovat autoagresivní projevy člověka, které jsou vymezovány v kontrastu s heteroagresivitou jednotlivců vedenou vůči jejich okolí (Grambal, Praško a Kasalová, 2017)

Dle Látalové (2013, s. 10) je možné agresi definovat jako: „*nepřátelské, zraňující nebo destruktivní chování, často způsobené frustrací, může být kolektivní i individuální.*“ Právě poslední zmínka o možné individuální či kolektivní podobě agrese je pro předkládaný text zásadní, jak bude dále ilustrováno v oddílu 3.2. textu, v němž bude poukázáno na jednotlivá stádia rozvoje šikany.

Jak samostatný projev agrese vůči okolí, tak i agresivita bývají nahlíženy jako negativní jevy. V dalších oddílech předkládaného textu ovšem nebude řešena problematika agresivity coby charakteristiky osobnosti jednotlivce (žáka), ale pozornost bude zaměřena spíše na pozorovatelné chování adolescentů, tedy na žáky manifestovanou agresi směřovanou vůči určitým subjektům, v jejich okolí, především pak vůči vrstevníkům v rámci třídy, do níž žáci docházejí při plnění školní docházky.

Agrese může v praxi nabývat celé řady dílčích podob. V dalších oddílech první kapitoly textu bude hovořeno o agresi verbální, fyzické, benigní či naopak maligní, nebo o agresi reaktivní versus proaktivní.

1.1. Verbální agrese

Prvním kritériem, na jehož základě bude na agresi nahlíženo, bude jedna z jejích dimenzí určující, zda se agresor projevuje za použití vlastních motorických projevů (reakcí) či nikoli. V podkapitolách 1.1. a 1.2. budou představeny dva typy agrese vycházející z daného členění, kterými jsou agrese verbální a fyzická, přičemž první vymezení v dalších odstavcích podkapitoly 1.1. bude věnováno agresi verbálního charakteru.

V angličtině se jedná o formu agrese označovanou jako *verbal aggression*, která sestává z procesů zraňování (obecně poškozování) druhé osoby za pomoci využívání slovních výroků (Skopal, Dolejš a Suchá, 2014)

Typicky si lze tedy představit pod danou agresi využívání nadávek, posměšků, zraňujících komentářů a dalších možností verbálních projevů agresora.

Suchá a Dolejš (2016, s. 30) uvádí, že: „*Výzkum Csémyho, Hrachovinové, Čápa a Starostové z roku 2014 realizovaný u vzorku adolescentů dokládá, že právě tento projev agresivity dosahuje prvního místa v pořadí mezi násilnými projevy*“

Jak ve své stati upozorňuje Hamilton (2012) nadměrná verbální agrese představuje nikoli riziko pouze pro jednotlivce či menší skupinky osob, ale jedná se o značně nebezpečná fenomén, který ve svém důsledku může být rizikem pro civilizovanou společnost jako takovou.

1.2. Fyzická agrese

V návaznosti na oddíl 1.1. budou následující odstavce věnovány fyzické agresi, která se svými projevy (reakcemi agresora vůči jeho oběti) odlišuje na úrovni motorických projevů v chování a jednání.

Při porovnání s agresivitou verbálního charakteru je v případě fyzické agrese (*physical aggression*) využíváno nikoli slovních projevů, ale zraňování skrze fyzické projevy v chování agresora.

Osoby vykazující podobnou agresi tedy mohou nejrůznějšími způsoby fyzicky útočit na svou oběť – uhodit ji, přivázat k určitému místu apod.

Fyzická agrese může tedy u oběti, vůči níž je tato směřována, vést až k jejímu somatickému zranění (Allen a Anderson, 2017), nebo skončit i smrtí daného jedince (Allen a Anderson, 2017). Zejména právě v kontextu fyzické agrese je hovořeno o násilí – toto je jakousi podmnožinou agrese (Allen a Anderson, 2017).

Z charakteristik obou prozatím prezentovaných možností agrese vyplývá, že je tyto možné mezi sebou kombinovat, či lépe, že jedna druhou bezpodmínečně nevylučuje.

1.3. Benigní agrese

Jiné členění typů agrese (kromě její možné verbální či fyzické varianty) je pak na agresii benigní versus maligní. Podobné členění je možné nalézt u Fromma (Suchá a Dolejš, 2016).

Benigní či naopak maligní agrese vycházejí coby typologie z faktoru nutnosti pro člověka, tedy z posouzení toho, zda je podobný projev u jedince reakcí nutnou k přežití, nebo zda je agresivní chování u konkrétní osoby samoučelové (Orel, 2016). Z daného vymezení je jasné, že zatímco jedna z těchto pojmů agrese je méně závažným jevem z hlediska sociálního, u druhé se jedná o závažný prohřešek vůči stanoveným pravidlům soužití člověka s dalšími jedinci ve společnosti.

Benigní formu agrese lze definovat jako: „*biologicky adaptivní a sloužící životu. Tato agrese je společná jak k lidem, tak i zvířatům a je biologicky naprogramovaná.*“ (Suchá a Dolejš, 2016, s. 27) Jedná se o přiměřenou reakci při ohrožení životních zájmů a hodnot ať již samotným zničením, nebo zneškodněním jeho příčin. Nevzniká sama od sebe, nijak se nehromadí a tím pádem se nikterak nestupňuje. Jejím záměrem je ochránit a zachovat si život.

1.4. Maligní agrese

Opakem dříve zmíněné benigní agrese je pak její maligní forma. O této lze hovořit jako o samoučelovém jednání, které – na rozdíl od benigní agrese – nevede k naplnění žádné základní lidské potřeby (Orel, 2016) a lze ji tedy hodnotit jako nadbytečnou, ve společnosti netolerovatelnou až patologickou.

Maligní (destruktivní) forma agrese je taková, která je: „*charakterizována krutostí a destruktivností. Jedná se o neadaptivní formu, která nemá fyziologické naprogramování, její dopady jsou ničivé, protože dochází k narušení sociálních struktur.*“ (Suchá, Dolejš, 2016, s. 27-28)

Právě zejména maligní agresi je možné spojovat s tematikou takzvaných poruch chování u člověka. V případě poruch chování se jedná o pojmenování užívané pro: „*řadu výchovně nežádoucích projevů u dětí, jež vznikají v důsledku narušení jejich sociální přizpůsobivosti.*“ (Martínek, 2015, s. 101)

Poruchy chování můžou významnou měrou souviset právě s agresivními projevy dětí či dospívajících (Martínek, 2015). Lze je nahlížet jako sociální patologie, jimiž se daní jedinci projevují (Fischer a Škoda, 2014).

Agresivní chování žáků ve školním prostředí dle Lojdové (2015) je jednou z možných forem takzvaného rezistentního chování, jehož škálu lze popsat následujícím způsobem: pasivní rezistentní chování – aktivní rezistence – agresivní chování.

Žáci spadající do poslední zmíněné varianty rezistence se dle autorky projevují tak, že mají tendenci útočit na obsah edukace (v rovině didaktické) a taktéž na normy a jejich reprezentanty (v rovině regulace svých projevů) (Lojdová, 2015).

1.5. Reaktivní agrese

Poslední kategorizací možných typů agrese pak bude její typ reaktivní, který bude vymezen proti typu proaktivnímu. Nahlížení agrese oběma zmíněnými způsoby je typologií vycházející z povahy a kontextu příčin chování člověka (Výrost a kol., 2019)

Toto rozdělení agresi popisuje ve svém díle Lovaš (2008), který charakterizuje reaktivní agresi jako takovou, která je vyvolaná díky vnějším okolnostem jako odpověď na aktuální provokativní chování – často bývá doprovázena vztekem.

1.6. Proaktivní agrese

Reaktivní agresi lze komparovat s jejím protějškem, tedy s agresi proaktivní. V kontrastu s reaktivní agresi, již byla věnována pozornost v podkapitole 1.5. textu výše, je proaktivní agrese promyšlenější a nevyvolává žádné vnější okolnosti (Lovaš, 2008).

Jak upozorňují Janošová a její kolegové (2016) v případě školního prostředí umí žáci s proaktivními agresivními manifestacemi předem odhadnout důsledky vlastního jednání.

2. Chování dětí na 2. stupni základní školy

Již v prvním oddílu textu bylo jasně uvedeno, že šikana jakožto jeden z možných projevů agresivního chování (Čapek, 2014) se týká žáků základních škol. S ohledem na téma předkládaného textu, který je zde předkládán, je druhá teoreticky zaměřené kapitola textu soustředěna kolem populace žáků druhého stupně základních škol.

V souvislosti s danou skupinou osob bude v jednotlivých podkapitolách – vedle samotného vymezení zvolené populace na základě poznatků vývojových psychologů a pedagogů – hovořeno o tom, jak s uvedenými žáky souvisí možné projevy poruch chování souvisejících právě zejména s případnými agresivními manifestacemi, zda je možné shledávat rozdílné agresivní projevy v souvislosti s pohlavím jedince (tedy u dívek či naopak chlapců staršího školního věku) a taktéž bude zmíněno, jakým způsobem je možné přistupovat k žákům vyššího stupně základního vzdělávání v případě, že se u nich agresivní projevy skutečně vyskytují.

Hned v úvodu je nutné nejprve jasně vymezit žáky druhého stupně základního vzdělávání tak, jak je toto stanoveno pro prostředí České republiky.

Dle psychologů se jedná o jedince nacházející se ve vývojové fázi svého života, kterou lze označovat za pubescenci, na niž následně navazuje období adolescence (Langmeier a Krejčířová, 2013). U obou těchto dílčích fází vývoje je možné hovořit o stádiu života označovaného coby dospívání (Langmeier a Krejčířová, 2013).

Z hlediska věkového se zpravidla jedná o žáky v rozmezí od 11 do 15 let, z právního hlediska tedy o děti či raně mladistvé jedince (*Zákon č. 218/2003 Sb., Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů*, 2020, § 2(c)). V některých zdrojích lze nalézt informaci o tom, že dané životní vývojové období lze označovat jako ranou adolescenci (Sobotková, 2014). Taktéž je možné žáky na druhém stupni základních škol označovat za „starší školáky“.

2.1. Rozdílnost agrese u dívek a chlapců

O tom, že se agresivní projevy v chování týkají jak chlapců, tak i dospívajících dívek, se lze přesvědčit u řady autorů (např. Dolejš, Zemanová a Vavrysová, 2018; Pepler, Madsen, Webster a Levene, 2005 a další). V dalších odstavcích bude upozorněno na to, v čem se agresivní projevy obou pohlaví odlišují.

Jak uvádějí autorky Peplerová s Madsenovou (Pepler, Madsen, Webster a Levene, 2005), problémy s agresivním chováním bývají u chlapců již od jejich raného dětství, a to ve významně vyšší míře, než je tomu u dívek – chlapci se frekventovaně dopouštějí delikventních či jiných trestných činů.

O častěji projevované agresivitě u chlapců pak ve své publikaci hovoří také například Skopal, Dolejš a Suchá (2014), kdy autoři poukazují na fakt, že u chlapců lze častěji zaznamenávat četnější projevy fyzické agrese.

Nejen fyzickou formu agrese, ale také i verbální propojují coby častější jev s chlapeckým pohlavím Dolejš, Zemanová a Vavrysová (2018). V případě dívek dochází k vyššímu skórování v dotaznících orientovaných na fenomén agresivity v kategorii hostility (Dolejš, Zemanová a Vavrysová, 2018). Sobotková (2014) ovšem upozorňuje, že například častější účast chlapců ve fyzických soubojích nemusí být důkazem jejich vyšší míry agresivity – danou skutečnost lze přisuzovat tomu, že u chlapců dochází častěji k otevřeným projevům agrese, zatímco dívky tíhnou spíše k jejím nepřímým projevům.

Björkqvist (2018) ve svém výzkumu potvrzuje, že z genderového hlediska je možné u chlapců i dívek zaznamenávat přibližně stejnou míru verbální agrese, ovšem v případě chlapců převažují (oproti dívkám) vyšší měrou manifestace fyzické agrese, zatímco dívky se mají tendenci projevovat častěji než jejich mužské protějšky nepřímou agresí.

Lze tedy hovořit o tom, že zatímco dívky tíhnou spíše k verbální agresivitě, u chlapců je nutné počítat s četnější se vyskytující agresivitou fyzického rázu.

Za zásadní je pak nutné považovat také informaci o tom, že nejen samotné projevy obou pohlaví, ale také i jejich hodnocení okolím, bývají rozdílné. Lze se o tom přesvědčit například v publikaci s označením *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy* (2014, s. 41), kde je jasně uvedeno, že v případě chlapců je prosazována genderová norma, jež ústí v lepší přijímání agrese právě ze strany jedinců mužského pohlaví. Ze strany dívek je okolím naopak

běžně očekáváno (ne-li přímo vyžadováno) chování založená na projevech altruismu a empatie (obecně prosociálního chování) (Orel, Oberingerů a Mentel, 2016)

2.2. Zacházení s jedincem, který je agresivní

Vzhledem k tomu, že se mohou agresivní jedinci projevovat různými nevhodnými projevy, mezi něž patří například i fyzické násilí vůči druhým, je nutné umět s podobně se manifestujícími osobami vhodným způsobem zacházet, podniknout co možná nejefektivnější intervenci, která nebude dále agresivitu podporovat.

Jako i v případě každého jiného dítěte (žáka základní školy) je nutné také v případě agresorů dbát na to, aby k těmto bylo přistupováno s důrazem na základní hodnoty – k těmto patří například soucit, úcta k jiným lidským bytostem a další – jediné tak je totiž možné jedinci s nevhodnými projevy v chování předkládat vhodný příklad, na jehož základě si může podobné hodnoty vštěpovat (Čapek, 2014).

Důležitý je také fakt, že agrese může její vykonavatel zakrývat vlastní pocíťované slabosti (Čapek, 2014). Z uváděného důvodu je vhodné, aby intervence vůči agresorovi – je-li to jen trochu možné – nesestávala z jeho negativního hodnocení a celkového přístupu okolí k němu, ale aby zahrnovala také prvky podporující jeho zdravé sebevědomí. Při takovémto postupu je možné očekávat, že nebude dotyčný pocíťovat natolik vysokou tendenci své frustrace a další negativní pocity kompenzovat společensky nepřijatelným jednáním.

Zároveň s vhodnými postupy, jež slouží za pozitivní příklad nevhodně se chovajícímu žákovi, je ovšem nutné dbát na bezpečnost dítěte, jeho oběti i dalších osob v okolí.

V případě tradiční školní šikany je totiž možné počítat s tím, že se podobně manifestují jedinci, kteří bývají fyzicky poměrně zdatní (případně se může jednat o žáky staršího věku, tedy jedince vysokého vzrůstu apod.) (Ševčíková, 2014).

Je-li tedy intervence vůči šikaně prováděna v momentu, kdy agresor projevuje fyzickou agresi, je nutné odhadnout správně situaci, ostatní žáky a také pedagogy, kteří by mohli být podobným jednáním poškozeni (například třídní učitel, vůči němuž je agrese projevována, nebo pedagog dohlížející o přestávce na školní chodbě, který je ovšem křehké tělesné stavby – učitel v seniorském věku apod.) a následně dbát na to, aby agresivní jedinec neublížil sobě. Agresora je tedy nutné pozorovat a je-li přítomna osoba, která – konstitučně i zkušenostně – dokáže podobného žáka uklidnit, využít jejich zkušeností (může se jednat například o pedagogického

pracovníka s výcvikem v oblasti řešení konfliktů, nebo o mužského učitele tělesné výchovy či jiného dospělého jedince).

Kromě zásahu při aktuální příhodě projevované agrese je pak samozřejmě nutná dlouhodobá práce s agresory, ovšem nikoli pouze s nimi, ale se všemi osobami, jichž se výskyt agrese ve škole týká. O tom, jakým způsobem je možné pracovat jak s agresorem a obětí, tak i s celým třídním kolektivem (případně jak působit na pedagoga, aby byli schopni šikanu nejen zvládat, ale ideálně jejímu výskytu předcházet), bude hovořeno v kapitole číslo 6 předkládaného textu, která bude orientována na téma prevence šikany.

3. Šikana

Třetí kapitola teorie je zaměřena na problematiku šikany, s níž – jak již bylo zmíněno v oddílu s číslem 2 textu – se lze setkávat u dětí plnicích povinnou školní docházkou na druhém stupni základní školy. Kromě šikany bude ve shodném kontextu taktéž pojednáno o pojmu kyberšikana.

Kyberšikana bude nahlédnuta s ohledem na její definici, možná stádia rozvoje, jednotlivé směry působení a také na možné dopady na účastníky situace šikany v rámci rané adolescence.

3.1. Definice

Šikana (*šikanování*) je pojmenování odvozené od francouzského výrazu *chicane*, které v sobě zahrnuje takové děje, jakými jsou (Machová a Kubátová, 2015, s. 126):

- Obtěžování;
- Ponižování;
- Vydírání;
- Zneužívání;
- Fyzické týrání.

Ze samotné definice šikany tedy vyplývá, že se jedná o negativní fenomén lidského chování, projevů vůči druhým.

Kromě termínu šikany (*bullyingu*) je možné se setkávat také s fenoménem **kyberšikany** (takzvaného *cyberbullyingu*), který odborníci vymezují jakožto: „*jakékoliv chování, jehož záměrem je vyvést z rovnováhy, ublížit, zastrašit nebo jinak ohrozit oběť za pomoci moderních informačních technologií.*“ (Kožíšek a Písecký, 2016, s. 62) K těmto moderním technologiím je v současnosti v první řadě zařazováno médium internetu (Kožíšek a Písecký, 2016).

Kyberšikana (neboli také i virtuální šikana, jak bývá daný jev označován) je jednou z možných forem šikany (Procházka, 2014)

3.2. Stádia šikany

Šikana je charakteristická tím, že její průběh není shodný ve všech časových bodech daného procesu, šikana s postupem času doznává určitých dílčích vývojových stádiích, jež jsou charakteristické konkrétními projevy jednotlivých jejích účastníků.

V souhrnu lze rozlišovat celkem pět různých stádií šikany, jež se postupně rozvíjejí ze svých předchozích stupňů, není-li v daném procesu efektivně (preventivně) zakročeno. Jednotlivé fáze rozvoje šikany jsou označovány jako (Kolář, 2016, s. 11 – 12):

- Ostrakismus (zrod ostrakismu);
- Fyzická agrese (spojená s přitvrzováním v oblasti manipulace);
- Vytvoření jádra (jedná se o klíčová moment v procesu šikany);
- Přijímání norem většinou;
- Dokonalá šikana (označované taktéž za totalitu).

V dalších odstavcích budou jednotlivá zmíněná stádia z prezentovaného výčtu bodů blíže charakterizována.

Pro **první stádium** – fázi vývoje šikany označovanou jako zrod ostrakismu – platí, že v něm dochází vůči oběti k projevům mírného násilí, které bývá zejména verbálního charakteru (verbální agrese), kdy: „*Okrajový člen skupiny se necítí dobře, je neoblíbený a není uznáván.*“ (Kopecká, 2015, s. 58)

Ze strany agresora či agresorů se jedná o chvíli, ke se šikanou teprve „experimentují“, pomlouvají a pošťuchují svou oběť, která je pomlouvána a stahuje se do sebe (Kopecká, 2015).

Samotné pojmenování „ostrakizmus“ pochází z řečtiny a do českého jazyka je možné jej překládat jako „střepinový soud“ (Kelnarová a Matějková, 2010).

Druhé stádium – fáze fyzické agrese – pokračuje přitvrzováním v tlaku vyvíjeném ze strany agresora na šikanovanou osobu, objevují se výrazné manipulativní projevy v chování, a to zejména v zátěžových situacích působících na školní třídu (z ostrakizovaných spolužáků se v podobných momentech stávají doslova „hromosvody“ pro odreagování zažívaných nepříjemných emocí, s nimiž se agresor nedokáže vyrovnat jiným způsobem (Kolář, 2016,

s. 53). *Konkrétně se lze k dané fázi dočíst fakt, že: „Stupňování agrese může být dáno také neřešením předchozí situace.“ (Kolář, 2016, s. 53)*

Čapek (2014, s. 82) upozorňuje, že zatímco prvním stádiem rozvoje šikany si prochází téměř každá ze školních tříd, u druhé už tomu tak není (nemělo by být), ovšem přesto se: „může (...) později objevit jedinec nebo skupinka výrazně agresivní, kteří začnou pro uspokojování svých potřeb používat násilí (fyzické nebo psychické).“ Kromě zátěžových situací podobný zlom může vyvolat také situace „nudy“, kdy se agresori snaží vymyslet „zábavu“ (k rozvoji vystupňované fyzické agrese tedy dochází také třeba na školních výletech či jiných podobných akcích) (Čapek, 2014)

Fyzické násilí bývá uplatňováno zejména vůči těm jedincům, kteří nejen stojí „na okraji“ třídního kolektivu, ale zároveň se nedokážou bránit, nebo projeví strach (Machová a Kubátová, 2016, s. 128).

Třetí stádium v rozvoji šikany – vytvoření jádra – je zcela klíčovým momentem, kdy dochází k vytvoření skupiny agresorů (útočníkem tedy již není pouze samotný jedinec), „úderného jádra“, které začíná spolupracovat a na základě systematického (tedy nikoli již náhodného) postupu zaměřují svou pozornost na konkrétní šikanovanou oběť (Matoušková, 2013).

Daná fáze ve vývoji logicky nastává, nepodařilo-li se okolí šikanovaných jedinců zastavit šikanování v jeho prvních dvou stádiích rozvoje (Machová a Kubátová, 2016)

Jak uvádí Čapek (2014, s. 82), je to právě třetí fáze vývoje sledovaného fenoménu, díky níž je možné šikanu nahlížet jakožto sociální problém – doslova „nemoc kolektivu“. Konkrétně je možné se dočíst, že: „Jestliže se proti formujícímu ‚údernému jádru‘ nepostaví skupina charakterově slušných žáků, přechází šikanování do pokročilého stádia. Agresori si vybírají nejvíce zranitelné oběti, „slabé“ jedince, šikanování pokračuje a může i zesílit.“ (Čapek, 2014, s. 82)

Pro čtvrté stádium – přijímání norem většinou – platí, že normy stanovené v chování vůči určitým osobám se stavují do podoby, kdy fungují coby nepsaný zákon pro daný kolektiv (školní třídu) (Matoušková, 2013, s. 239). Autorka Matoušková (2013, s. 239) uvádí následující poznatek k dané fázi vývoje šikany: „Ve skupině dochází k šokující proměně. Skupina zůstává

navenek zachována, avšak místo aby fungovala, rozkládá se zevnitř. V této době získává neformální tlak ke konformitě novou dynamiku a málokdo se mu dokáže představit.“

Posledním stádiem – dokonalou šikanou – je pak rozvoj daného fenoménu ve skupině dokončen. Samozřejmě s ohledem na již dříve zmiňované poznatky o dřívějších fázích vývoje daného sociálně patologického jevu je přechod do pátého stádia jeho fungování znakem selhání preventivního působení dospělého okolí, jedná-li se o případ zasahující školní třídu.

Totalita nastávající v dané fázi zakládá dvě odlišné skupiny osob dle jejich postavení ve skupině – žáci se stávají buď otrokáři, nebo naopak otroky, kteří jsou svými city, tělem i majetkem (například také i školními znalostmi) zavázáni a odkázáni na své otrokáře (Říčan a Janošová, 2010)

Dle Matouškové (2013) dané chvíli již násilí jakožto běžnou formu chování vůči druhým přijímají všichni členové dané sociální skupiny (školní třídy) – ze šikany se stává „skupinový program“, na jehož základě jsou někteří spolužáci vykořisťováni.

Dle Krejčové (2011) je bohužel téměř nemožné provádět ve třídách, v nichž šikana došlo do podobného bodu, účinnou intervenci, normy podobných tříd následně mají tendenci akceptovat nejen její účastníci, ale celá škola včetně pedagogů (ačkoli u těchto může k podobnému jevu docházet i nevědomě).

Oběti šikany často dosahují stavu, že se nedokáží s týráním vyrovnat (nechtějí jej již dále snášet), a proto se uchylují k některé z následujících možných variant reakcí (Machová a Kubátová, 2016, s. 129):

- K útěku do nemoci;
- K záškoláctví;
- K odchodu ze školy;
- Nebo dokonce k suicidu;
- Variantou též zůstává, že se jejich organismus „zhroutí“ (fyzicky, psychicky).

3.3. Směry šikany

Možné směry agrese budou v podkapitole uvažovány s ohledem na školní prostředí, v němž se může šikana odehrávat mezi různými jeho činiteli.

K hlavním osobám podílejícím se na edukačních procesech nedospělých osob patří samotní žáci, dále pak také jejich pedagogové (případně vedení školy) a samozřejmě i zákonní zástupci (Švaříček a Šed'ová, 2007).

O tom, že šikanu lze nalézat prakticky na všech úrovních vztahů mezi výše zmíněnými jedinci, se lze přesvědčit například u Koláře (2016, s. 3), který uvádí, že: „*Pod pojem školní šikana zařazujeme šikanu mezi žáky, šikanu vůči učitelům.*“ Jak se bude možné přesvědčit v textu dále, taktéž lze šikanu očekávat na úrovni vztahů učitel – žák, ředitel – učitel, učitel – učitel, nebo učitel – rodič.

Jako první bude zmíněna možnost takového směru šikany, kdo dochází k agresi projevované **učiteli (pedagogy) směrem k žákům**, s nimiž tito přicházejí do kontaktu.

Hlavním úkolem učitelů by mělo být v oblasti agrese snižovat výskyt šikany ve třídě, na jejímž vzdělávání se účastní, a to na základě dbalosti toho, aby oni sami i jejich žáci dodržovali stanovená pravidla chování a vzájemné interakce (Janošová a kol., 2016). Ovšem s ohledem na svou „pozici síly“, kterou je možné u učitelů směrem k žákům (mladším, na nich závislým osobám) uplatňovat, se lze setkávat s případy, kdy není pedagog dbáno na prevenci šikany, ale tato je jimi přímo vyvolávána (např. Bezděk, 2011).

K šikaně na úrovni učitel – žák se lze dočíst následující informaci: „*Snad každý učitel hodnotí neukázněného žáka přísněji než žáka vzorného. Jde o jakousi skrytou formu šikany ze strany učitelů. Pokud se nepřezene, pak tato forma šikany pomáhá učitelům zvládnout třídu.*“ (Bezděk, 2011)

Samozřejmě se šikanou je možné se setkávat také v opačném směru, tedy působící **ze strany žáků na pedagogy**, s nimiž tito přicházejí do interakce. Daný fakt si lze ověřit z mnoha různých zdrojů (např. Česká televize, 2017).

Jak uvádí Němec (2020), v případě běžných - mainstreamových – škol je možné se setkávat spíše se šikanou na úrovni spolužáků, ovšem v případě škol v některém ohledu segregovaných pak převažuje spíše právě k šikaně probíhající mezi žákem a učitelem.

Agrese vůči učiteli může nabývat verbální podoby (Navrátil a Mattioli, 2011), což potvrzuje také Kořa (Jedlička a kol., 2018), kteří hovoří o agresi vyjadřované hrubými vulgarismy, pouze výjimečně se pak jedná o agresi fyzického charakteru.

K šikaně učitelů nikoli ze strany žactva, ale rodičů nedospělých žáků lze uvést, že právě také rodiče mohou mít výrazný podíl na výskytu šikany ve školním prostředí (Říčan a Janošová, 2010), ať už se jedná o přispění v podobě nevhodného výchovného vedení potomků, nebo o vlastní projevy agrese vůči pedagogickým pracovníkům.

Šikanu na úrovni **rodič – učitel** je možné považovat za selhání komunikace mezi oběma dospělými osobami (Čapek, 2013). Potvrzení, že učitelé jsou ze strany rodičů svých žáků v praxi skutečně šikanováni, lze nalézt kupříkladu v článku autorky Machové (2018).

Na druhé straně – s ohledem na fakt, že interakce mezi lidmi probíhá oběma směry – je možné taktéž předpokládat směr šikany, jež vede naopak od učitelů směrem k rodičům žáků.

Šikanu na úrovni **učitel – učitel** je možné pojímat jako jakoukoli formu podobné agrese, která by probíhala na jakémkoli jiném pracovišti. V daném ohledu je tedy hovořeno o takzvaném mobbingu, tedy o šikanování mezi zaměstnanci na shodné úrovni hierarchie instituce, pro níž pracují (jíž jsou zaměstnáváni) (Mach, 2016).

Variantou šikany, kdy dochází k agresi ze strany **ředitelů škol vůči jejich zaměstnancům** (pedagogům) pak lze označit za bossing, s nímž se taktéž lze setkávat i mimo školní prostředí (Mach, 2016).

Bezděk (2011) komentuje možnou šikanu ze strany vedení školy vůči pedagogům následujícím způsobem: „*Vedení škol má dnes tak obrovské pravomoci a tak mizivou kontrolu ze strany zřizovatele, že právě ono si může vůči učitelům dovolit prakticky cokoliv.*“ Autor navíc dodává, že sám o tom, že by pedagogové šikanovali vedení, nikdy neslyšel, k agresi ze strany vedení pak doplňuje, že její zastavení je v praxi téměř nemožné, jelikož v případě nahlášení podobného pochybení hrozí pedagogovi výpověď (Bezděk, 2011).

3.4. Dopady šikany jedince ve vývojové fázi rané adolescence

Z různých částí předkládaného textu již dříve prezentovaných kapitol – si lze učinit obrázek o tom, že dopady šikany jsou veskrze negativní záležitostí. V dalších odstavcích bude poukázáno na to, s jakými nežádoucími důsledky šikanování je možné počítat v případě žáků

základních škol (jejich druhého stupně), tedy v případě, že jsou účastníky situace šikanování raně adolescentní jedinci.

Již samotný fakt, že šikana spadá do oblasti rizikového chování adolescentů, napovídá, že dopady podobného způsobu chování budou nežádoucího charakteru (Sobotková, 2014). Školní šikana je dle Farringtona (Sobotková, 2014) typickým projevem agrese v populaci adolescentních osob a jako takovou je možné ji označit za antisociální jev.

V případě osoby agresora je možné očekávat, že k negativním dopadům jeho zapojení do šikany může patřit fixování antisociálních postojů dané osoby do budoucna, u agresora dochází v případě neřešení jeho nevhodných projevů k prohlubování jeho mravních (případně i duchovních) deficitů – Pugnerová s Kvintovou (2016, s. 162) hovoří o tom, že se z agresora může stát doslova „charakterový mrzák“.

Jako zajímavý poznatek pak lze uvést informaci o tom, že u agresorů zapojených do kyberšikany lze nacházet podobné dopady situace šikany, jaké jsou zaznamenatelné také i u jejich obětí (mnozí agresori jsou zároveň určitými oběťmi) (Černá, 2013)

Pro šikanované jedince pak jejich životní situace znamená značnou sociální zátěž (sociální stres) a mohou se u v důsledku nežádoucího působení podobné agrese rozvinou různé poruchy, které ohrožují jak fyzické (somatické), tak i psychické zdraví a běžné fungování osoby (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 162).

Z hlediska psychiky oběti jsou uváděny možné potíže manifestující se v podobě úzkosti, deprese, senzitivní vztahovačnosti, nebo obranných postojů; v rovině somatické odborníci hovoří například o možnosti rozvoje poruch spánku, výskytu svalové tenze, o celkovém snížení imunity organismu, snížení prahu bolesti – obecně o celkově prožívané nepohodě ve vlastním těle (Matoušková, 2013)

Již jen samotné obavy ze šikany mohou u adolescentů vést k tomu, že si tito utvoří negativní postoje ke školní docházce v situaci, kdy tráví buď čas na druhém stupni základní školy, nebo se již chystají na přechod do středoškolského stupně školské soustavy (Krejčová, 2011)

Na druhou stranu je k vlivu šikany v adolescenci co do vzniku a působení jejího případného traumatu na jedince, který ji zažil, možné zjistit, že tato není natolik závažným problémem (natolik výrazným faktorem), jakým je kupříkladu traumatizace ve fázi raného dětství v životě jedince (Pasz a Plechatá, 2020)

4. Charakteristika osob se sklony k agresivním projevům

Čtvrtý oddíl textu obsahuje informace vztahující se k tomu, jakým způsobem je možné nahlížet ty jedince, jež mají sklony k manifestacím agresivních projevů. V návaznosti na kapitolu číslo 4 textu zde bude hovořeno o jedincích vystupujících v roli agresorů.

Při snaze o objasnění toho, co člověka vede k agresivním projevům vůči druhým lidem (například k jeho sklonům šikanovat druhé) je možné vycházet z následujících informací týkajících se čtyř rozdílných modelů vzniku agresivního chování tak, jak o nich hovoří Kopecká (2013, s. 52 – 53):

- V rámci takzvaného **pudového modelu** dle autorky vychází agresivní projevy v chování jedince z jeho vrozeného pudu (jedná se o lidskou přirozenost manifestovat navenek agresivní projevy);
- V případě **modelu frustrace** je agresivní reakce jedince vyvolávána jeho citovou deprivací (nedostatkem pocíťované lásky, nežádoucího ohrožení, nebo nedostatečně podnětným prostředím), která u konkrétní osoby vznikla zpravidla již v období jejího raného dětství – podobný způsob reagování vychází u člověka tedy z podmíněné „pohotovosti k agresii“;
- Dle **modelu založeného na poznatcích z psychologie učení** je agresivní chování člověka výsledkem jeho učení, k němuž dochází od dětství, kdy k upevnování podobných nežádoucích způsobů projevů vůči druhým dochází na základě nevhodného výchovného přístupu rodičů dítěte (liberální výchovou, přehnaně náročnými požadavky, nebo výchovou nejednotnou);
- **Emocionální model** (označovaný také za hostilní, afektivní, nebo zlostný) hovoří o tom, že agrese u člověka vychází z aktuálně prožívané silné emoce, dochází k ní tedy u konkrétního jedince ve stavech nejen frustrace, ale také i hněvu, bezmocnosti či vzteku.

Na základě uváděných možností lze tedy o agresivních projevech uvažovat jakožto o výsledcích působení jak nevhodné výchovy (předkládání nevhodných – agresivních či jinak patologických – vzorů, jež dítě následuje), ovšem může se jednat také o výsledek aktuálního nadměrného afektu, o důsledek dlouhodobé citové deprivace jedince, nebo jednoduše o určitou „přirozenost“ konkrétní osoby (podmíněnou geneticky, biochemicky apod.).

Vzhledem k tomu, že lidé jsou různí, je možné usuzovat, že jejich motivace (spouštěcí mechanismus) proto, aby se vůči svému okolí vymezovali agresivním způsobem, může být taktéž různá. Nelze tedy hovořit o tom, že všichni agresori jsou shodné povahy, mají stejnou motivaci pro svoje jednání apod.

Přesto se lze v některých zdrojích dočíst o určitých osobnostních rysech či predispozicích, které lze s agresory čteněji spojovat. Jejich představení bude obsahem následujících odstavců předkládaného textu.

Dle Martínka (2015) je agresivita typickým znakem osobnosti jedince, kdy každá osoba je vybavena určitou mírou agresivity. Vyjadřuje různé způsoby chování osob. To, v jakém rozsahu se agresivita u lidí vyskytuje, je zjištělné často díky jejich temperamentu. Lidé s vysokou mírou agresivity mají větší sklony k vztahovačnosti nebo urážlivosti. Komunikovat s nimi bývá velmi obtížné, přičemž dochází k tomu, že se od nich okolí často distancuje, jelikož je nepovažují za bezpečné osoby. Naopak u jedinců s nízkou mírou agresivity je obvyklé, že jsou schopni při řešení situací kompromisu či dohody.

5. Definice obětí agrese (šikany)

Jak již bylo v textu zmíněno dříve, situace násilných projevů odpovídajících definici šikany (případně kyberšikany) sestávají z účasti jak osob, kteří šikanu páchají, tak i těch, jež jsou jejímu působení vystaveni v roli oběti. Pátá kapitola předkládaného textu tak obsahuje informace o jedincích šikanovaných z hlediska jejich charakteristik, osobnostních projevů a možných dopadů působení agrese.

Jak uvádí Procházka (2012), obětí se může stát prakticky kdokoliv. Z uváděného důvodu není příliš vhodné v případě obětí působení šikany představovat určitou konkrétní koncepci typologie podobných osob, jelikož takto představené typologie budou vždy výrazně okleštěné (Janošová a kol., 2016) právě s ohledem na fakt, že se může – za určitých podmínek, v určité fázi života apod. – stát obětí působení podobné agrese prakticky každý lidský jedinec.

Z předcházejících oddílů předkládaného textu lze některé možné „ohrožující znaky“ člověka, který má vyšší potenciál stát se obětí přesto vyvozovat. Například bylo v textu hovořeno o tom, že oběti bývají v určité (fyzické, mentální apod.) nevýhodě oproti svému agresorovi apod. Dále lze také předpokládat, že šikaně mohou být vystavováni potomci, jejichž rodiče samotní jsou zejména na shodné škole – vyučujícími (v případě, že mají žáci pocit, že jsou k nim podobní vyučující nespravedliví či že je právě sami dokonce šikanují, může nastat situace, kdy si budou chtít negativní emoce „odžít“ na dítěte daného pedagoga apod.).

Podle Greenové a kol. (2010) je možné u mladých lidí v roli šikanovaných osob – tedy u těch jedinců, kteří nahlásili, že byli oběťmi šikany ve školním prostředí – detekovat určité konkrétní charakteristiky. K těmto charakteristikám patří dle autorů například příslušnost k většinové společnosti z hlediska etnicity (jedinci z minoritních skupin obyvatelstva vykazují nižší pravděpodobnost výskytu šikany). Dále pak autoři zjistily vyšší míru pravděpodobnosti výskytu verbální šikany (v podobně „označování jmény“) v případě jedinců, pro něž je důležitá jejich náboženská víra, již dávají okolí najevo. Žáci trpící speciálními vzdělávacími potřebami ve výzkumu autorů častěji uvádějí setkání se šikanou v podobě nutnosti odevzdání svých finančních prostředků agresorovi – oběti vykazující speciální vzdělávací potřeby jsou dle autorů obzvláště náchylnou skupinou k tomu, aby se stávali oběťmi šikany ve školním prostředí.

Všemi typy šikany jsou ohrožováni taktéž žáci s diagnózou některého ze zdravotních postižení. Naopak nízkou míru souvislosti autoři zjistili v případě zaměření na sociální status žáka, který se tedy nejeví jako zásadní faktor při charakterizování osob, které jsou šikanovány

nejčastěji vystavovány, charakteristiky podobně ohrožených jedinců. Greenová a její kolegové (2010) naopak zjistili souvislost s šikanováním ve školním prostředí u těch žáků, kteří mají matky s vyšším stupněm vzdělání (lepší profesní kvalifikaci). U obětí šikany je možné dle autorů zdůraznit fakt, že tyto často žijí v nevlastních rodinách, nebo mají v domácnosti značné pečovatelské povinnosti vůči jiným členům rodinného systému.

Většinou typů šikany jsou dle Greenové a jejích kolegů (2010) ohrožováni ti žáci, kteří v předešlém roce změnili školu (ať už na této byli šikanováni, nebo nikoli – mohou tedy v novém školním prostředí být postaveni do role „pokračující oběti“, nebo se stát obětí novou).

Také z posledních odstavců tedy vyplývá, že jasné vymezení oběti šikany není dost dobře možné, jelikož její vlastnosti mohou být jedinec od jedince odlišné. Lze pouze upozornit na některé faktory, jež byly výzkumně potvrzeny jako ve vyšší míře ohrožující žáka možnostmi vzniku situace, kdy bude tento šikaně vystaven. Podobné faktory jsou ovšem navíc těsně spjaty nikoli pouze s vlastnosti jednotlivců, ale i s charakteristikami školního prostředí, do nějž žáci docházejí (Greenová a kol., 2010)

6. Prevence agresivního chování

Jak vyplývá ze všech předcházejících částí teoreticky pojímaného textu, agresivní chování s sebou přináší často celou řadu negativních vlivů, které mají jak aktuální, tak i možný dlouhodobý nežádoucí dopad na účastníky situace šikany ve školním prostředí.

V šesté kapitole tedy bude věnován prostor prezentaci poznatků odborníků vyjadřujících se k možným postupům či základním doporučením, jakým způsobem je možné rozvoji agresivního chování u člověka – zejména pak u žáků druhých stupňů základních školo – předcházet. Obsahem poslední kapitoly teoretické poloviny textu bude prevence agresivního chování, kdy opět nebudou chybět zmínky o preventivních opatřeních podnikaných za účelem předcházení rozvoje či minimalizaci negativních dopadů šikany v prostředí povinného vzdělávání českých občanů na základních školách.

Na úvod kapitoly je možné uvést, že dle dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2019) je vymezováno celkem šest pilířů vztahující se na období 2019-2027, jejichž cílem je snižování šíření a následných dopadů agresivního chování u žáků ve vývojovém období rané adolescence – jedná se konkrétně o následující:

1. pilíř – systém, který má za úkol sjednotit a ustálit postoje, metody, parametry;
2. pilíř – koordinace, jenž cílí na efektivitu subjektu primární prevence;
3. pilíř – legislativa, která by měla být stále aktualizována;
4. pilíř – vzdělávání s cílem co nejvíce vylepšit vzdělávací proces;
5. pilíř – financování, který má za úkol zajistit dostatek finančních prostředků;
6. pilíř – monitorování, hodnocení, výzkum, jejichž cílem je zajištění kvality.

Prevence sociálně patologických jevů ve společnosti – například i v rámci prostředí, v němž jsou nedospělé osoby vzdělávány, může probíhat na třech dílčích úrovních rozlišovaných v návaznosti na fakt, zda se konkrétně patologický jev v určité skupině osob již projevil, případně do jaké míry je v aktuální situaci rozvinut. V dané souvislosti lze hovořit o přístupech primární, sekundární, nebo terciární prevence (Barták a Demjanenko, 2021)

O tom, jaké konkrétní kroky lze podniknout ve snaze o preventivní působení proti šikaně ve školním prostředí, bude více hovořeno v podkapitolách 6.1. – 6.3. textu.

6.1. Primární prevence nežádoucího (agresivního) chování

Výraz prevence pochází z latiny a lze jej do českého jazyka překládat slovním spojením „opatření učiněná předem“, případně také lze na prevenci nahlížet jako na „včasnou obranu/ochranu“ (Martanová, 2014).

Právě i v případě oblasti rizikového chování dětí a mládeže je možné provádět preventivní úkony působící proti nežádoucím sociálně patologickým jevům a jejich dopadům – v podobných případech lze konat prevenci **primární, sekundární, nebo terciární** (Martanová, 2014).

O tom, že primárně preventivní působení v souvislosti se snahou o zabránění vzniku situací šikany je pro české školní prostředí charakteristické, se lze přesvědčit například u autora Jedličky (2015)

Bělík a Hoferková (2018) tvrdí, že nejdůležitější pozici u primární prevence zastává rodina. (Bělík, Hoferková, 2018). Jedná se o prevenci, která probíhá ještě předtím, než se vůbec nějaké agresivní chování projeví. Často se s ní můžeme setkat při preventivních přednáškách ve školách. (Martanová, 2014) Primární prevence je dále dělena na specifickou a nespecifickou. Martanová na základě MŠMT (2009) uádí, že: *„Za specifickou školskou primární prevenci rizikového chování považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování.“* (Martanová, 2014) Nespecifická primární prevence je zaměřena na různé metody a programy, díky kterým jedinec dále rozvíjí svou osobnost. (Bělík, Hoferková, 2018)

6.2. Sekundární prevence nežádoucího (agresivního) chování

Sekundární prevence probíhá tehdy, kdy už k výskytu agresivního chování došlo, ale zároveň došlo k jeho zamezení. Dochází k zjišťování a následnému odstraňování příčin, proč se jedinec k takovému chování snížil. Dále mu pak bývá předložena preventivní přednáška, proč by již v takovém chování neměl pokračovat. (Bělík, Hoferková, 2018)

6.3. Terciární prevence nežádoucího (agresivního) chování

Tato prevence se zabývá již existujícími problémy, u kterých se snaží předejít tomu, aby se již znova opakovaly. Zaměřuje se na resocializaci jedince. (Bělík, Hoferková, 2018)

PRAKTICKÁ ČÁST TEXTU

Ve své praktické části se zabývám tím, v jaké míře se agresivní chování u adolescence na druhém stupni vyskytuje.

7. Cíle a hypotézy práce

Cílem mé praktické části bylo zjistit, v jaké míře veškeré agresivní chování u dětí osobně vyskytuje, jaké nejčastěji pozorují u svých spolužáků a na jaký typ opětovně narážejí. Formou zjišťování výsledků, kterou jsem pro svou bakalářskou práci zvolila, byl kvantitativní výzkum v podobě on-line dotazníku.

7.1. Hypotézy práce

Má praktická část obsahuje mnou vytvořené hypotézy, které lze dále po následné analýze potvrdit, či vyvrátit. Jak je již zmíněno výše, hypotézy jsou stanovené na základě mé teoretické části.

H1: Verbální agrese, konkrétně pomluvy, se častěji vyskytují mezi dívkami.

Otázka v dotazníku č. 9

H2: Nejobvyklejším projevem agresivity je verbální přímá agrese (slovní ponižování).

Otázka v dotazníku č. 3

H3: Respondenti využívají svůj telefon nebo fotoaparát k dehonestaci jiného žáka nebo učitele za účelem posměchu.

Otázka v dotazníku č. 5

H4: Pomlouvání patří mezi nejvíce používaný způsob, se kterým se v rámci útoku na jejich osobu, adolescenti setkávají.

Otázka v dotazníku č. 12

H5: Pedagogové s dětmi o šikaně hovoří.

Otázka v dotazníku č. 8

H6: Dívky se častěji setkávají s úmyslným odmítáním odpovědi na pozdrav či otázky než chlapci.

Otázka v dotazníku č. 6

8. Průzkumný soubor

Můj kvantitativní výzkum byl proveden celkem na pěti školách, které byly záměrně vybrány pro podobný podíl městských a vesnických respondentů. Jako první jsem si vybrala Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, které jsem sama vystudovala. Toto gymnázium pro mne bylo dobré z toho důvodu, že se zde nachází více tříd v paralelním ročníku, tudíž jsem získala mnoho odpovědí, aniž bych musela kontaktovat ještě další městské školy. Komunikace s bývalými učiteli byla výborná. Dále jsem kontaktovala základní školu Dukelská, kde mi také bez problému vyšli vstříc. Co se týče vesnických škol, tak jsem zvolila základní školu v Dubném, v Šindlových Dvorech a ZŠ Otokara Březiny v Počátkách. I na těchto třech školách nebyl žádný problém s tím, rozeslat mé dotazníky mezi děti.

Kvůli nelehké době jsem byla nucena rozeslat svůj dotazník on-line formou. Během komunikace s řediteli či učiteli na vybraných školách jsem byla upozorněna na to, že děti sedí celé dny kvůli distanční výuce před počítačovou obrazovkou, tudíž se nezaručují, že děti opravdu dotazník vyplní. Můj strach byl neoprávněný, jelikož se mi nakonec podařilo získat 342 odpovědí, přičemž jsem takto velké číslo opravdu nečekala.

Mé předání dotazníku dětem bylo velmi složité. Většinou jsem se musela spojit s každým třídním učitelem, který vede nějaký ročník na 2. stupni, vysvětlit, o čem se jedná a poprosit, zda by bylo možné můj dotazník předat v rámci jejich hodin. Všichni učitelé mi vyšli vstříc.

Děti dostaly dotazník společně s krátkým vysvětlením, o jaké téma se jedná, kolik jim zabere času a že se nemusí bát pravdivých odpovědí, jelikož je anonymní. Dle statistiky na webu, na kterém jsem svůj dotazník vytvořila, bylo zjištěno, že ho navštívilo celkem 585 respondentů, z čehož jich to celkem 342 vyplnilo, což považuji za velký úspěch. Celková návratnost dotazníku činí 58,5%.

Co se týče rozložení věkové kategorie, tak nejvíce dětem (108), kteří se zúčastnili, bylo 12 let. Hned po nich následovala kategorie třináctiletých dětí, kterých se zúčastnilo celkem 98. Proč zrovna tyto dvě věkové kategorie dominovaly mi je záhadou. Je dost možné, že pro mladší děti mohl být dotazník složitější na pochopení, nebo naopak byli líní dělat ještě něco navíc, kromě úkolů, které dostávají od učitelů, když toto bylo zcela dobrovolné a žádné plus ani známku za to přislíbené neměli. Jedenáctiletých se zúčastnilo pouze 33, z čehož bylo 18

odpovědí vyplněno děvčaty a 15 odpovědí chlapci. Dále zodpovědělo můj dotazník 66 čtrnáctiletých a pouze 37 patnáctiletých respondentů.

Pohlaví	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
Chlapci	269	56 %
Děvčata	243	44 %
Σ	342	100 %

Tab. č.1 Rozložení celkového souboru z hlediska pohlaví (N = 342)

9. Výzkumné metody

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvantitativní výzkum formou dotazníku, jelikož to kvůli Covidu-19 a uzavření škol byla pro mne lepší, jednodušší a lépe vyhodnocující varianta. Můj dotazník se skládá celkem ze 14 otázek, první dvě jsou pouze formální a zjišťují pohlaví a věk respondentů. Na každou otázku lze odpovědět třemi způsoby: 1. ano, několikrát, 2. pouze jednou, 3. nikdy. Poslední otázka nabízí prostor pro otevřenou odpověď.

„Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.“
(Hendl, 2016, s. 42)

10. Analýza výsledků dotazníku

Výsledky mého dotazníku budu rozdělovat dle typologie Zdeňka Martínka (2015), o které hovoří ve své knize „Agresivita a kriminalita školní mládeže“. V níž rozděluje agresivitu na fyzickou aktivní přímou a nepřímou, fyzickou pasivní přímou a nepřímou, verbální aktivní přímou a nepřímou a verbální pasivní přímou a nepřímou. Pokud se více jak polovina respondentů setká s odpovědí „ano, několikrát, pak je projev agrese považován za často se vyskytující.

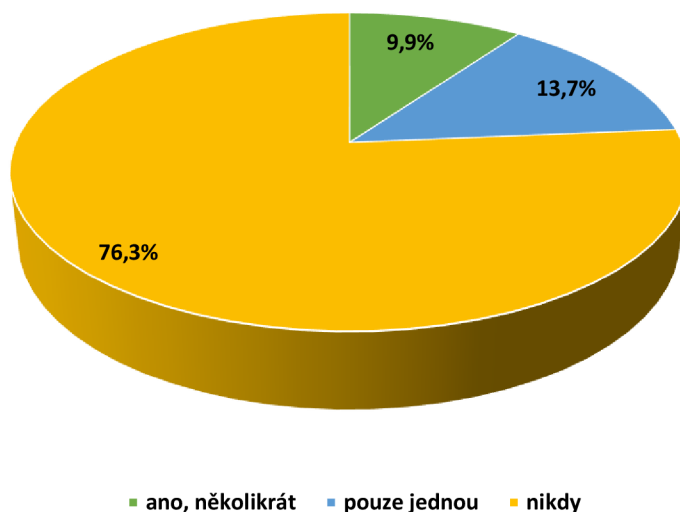
1. otázka: Chtěl/a jsi někdy sebrat něco schválně svému spolužákovi, ale místo toho, abys to udělal/a ty sám/sama, jsi poprosil/a jiného spolužáka, ať to udělá?

Zde se jedná o fyzickou aktivní nepřímou agresivitu. Přibližně třičtvrtě, přesně 261 z 342 respondentů tento způsob ubližování někdy udělalo. Tato skupina dětí tvoří celkem 76,3 %. Odpověď „pouze jednou“ uvedlo celkem 47 respondentů a 33 respondentů se přiznalo, že se s tímto typem ubližování setkali již několikrát. Z dotazníku dále vyplývá, že se k tomuto činu mají více chlapci, celkem 45 jich odpovědělo, že to udělali několikrát, nebo alespoň jednou. Dívek, které uvedly, že tento způsob agrese jednou či častěji provedly svým spolužákům, je pouze 36, nicméně i tak v poměření s chlapci se jedná o poměrně vysoké číslo. Z důvodu největšího zapojení skupiny dětí v 13. letech je zřejmé, že se s tímto případem setkáváme nejčastěji právě u nich. Jelikož se jedná o otázku, kde dochází k sebehodnocení, je zcela zřejmé, že výsledky vyšly lépe, než tomu tak ve skutečnosti je.

Odpověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	34	9,9 %
pouze jednou	47	13,7 %
nikdy	261	76,3 %
Σ	342	100 %

Tab. č.2 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědí (N = 342)

Chtěl/a jsi někdy sebrat něco schválně svému spolužákovi, ale místo toho, abys to udělal/a ty sám/sama, jsi poprosila jiného spolužáka, ať to udělá?



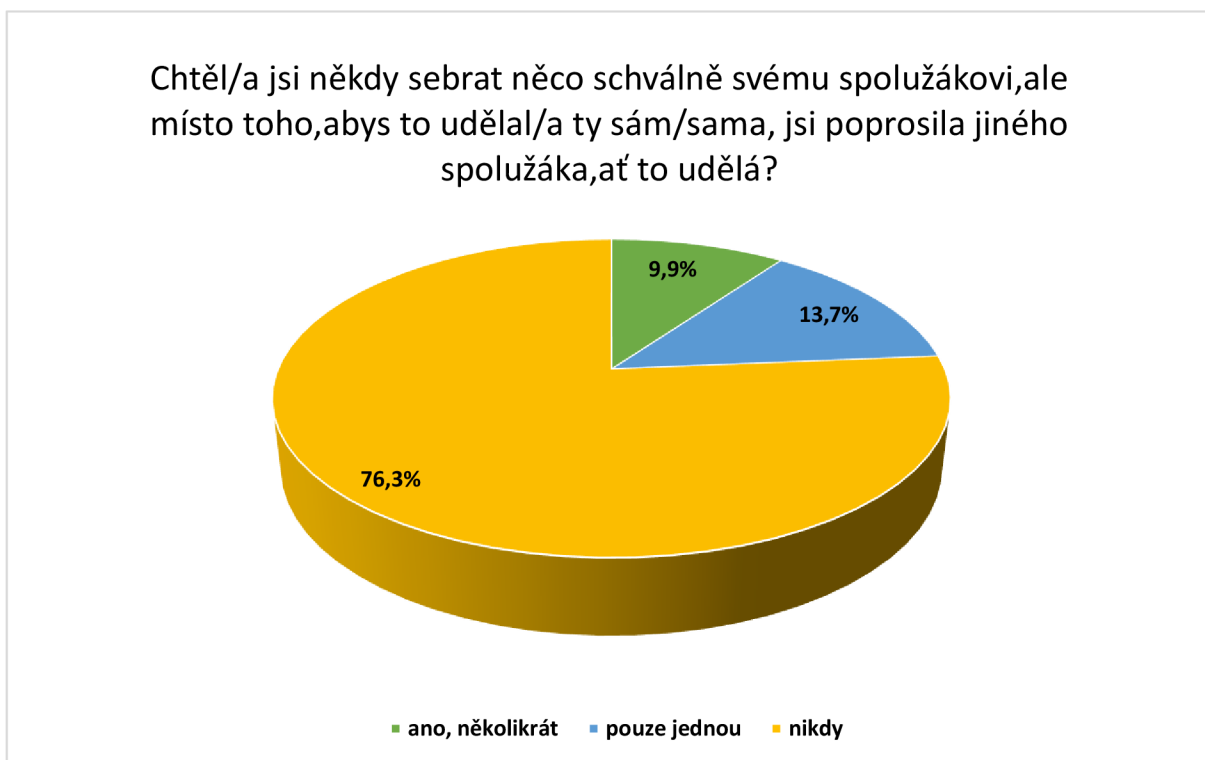
Graf č.1 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.1

2. otázka: Viděl/a jsi někdy svoje spolužáky se prát o přestávce?

U této otázky hovoříme o fyzické aktivní přímé agresivitě. Pouze 24 respondentů odpovědělo, že své spolužáky nikdy o přestávce nevidělo se prát. Zda jde o pravdivé či mylné odpovědi není bohužel známo, avšak je v dnešní době více jak jisté, že se s tímto typem agrese setká na škole takřka každý. Celkem 274 respondentů připustilo, že se s rvačkou u svých spolužáků setkalo již několikrát. Dalších 44 žáků vybralo za svou odpověď „pouze jednou“.

Odpo věď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	274	80,1 %
pouze jednou	44	12,9 %
nikdy	24	7 %
Σ	342	100 %

Tab. č.3 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědí (N =342)



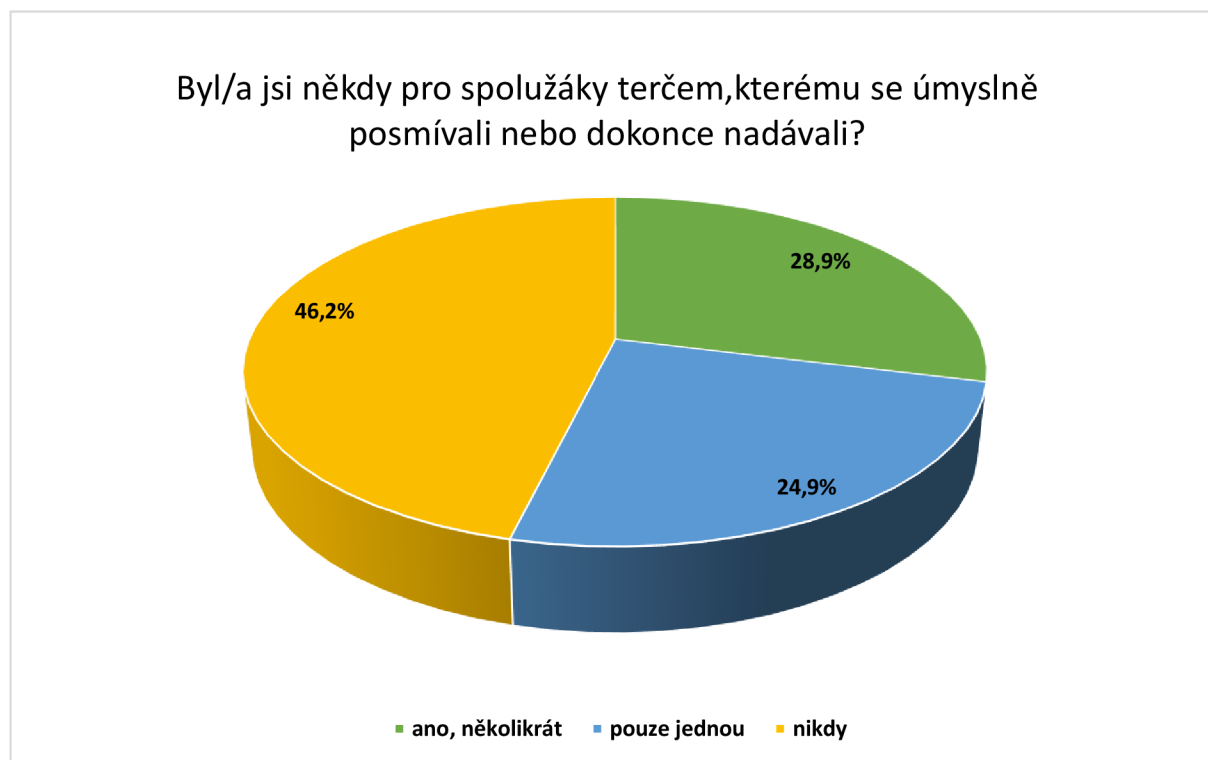
Graf č.2 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.2

3. otázka: Byl/a jsi někdy pro spolužáky terčem, kterému se úmyslně posmívali nebo dokonce nadávali?

Bohužel toto je jedna z agresí, se kterou se u dětí na 2. stupni setkáváme nejčastěji. Jedná se o verbální aktivní přímou agresivitu, která je doprovázena právě vulgarismy, ponižováním, či posmíváním. U této otázky už nejsou odpovědi tak jednoznačné. Pouze necelá polovina tázaných dětí, přesně 158, neboli 46,2%, má obrovské štěstí, jelikož se obětí agresorů používající vulgarismy či posměšky nikdy nestaly. 53,8% tvoří odpovědi, ze kterých vychází najevo, že se s tímto agresivním chováním v životě již někdy setkali. Celkem 99 respondentů tvrdí, že k urážení jejich osoby došlo vícekrát. K nadávkách dochází mezi dívkami i chlapci dle dotazníku celkem rovnoměrně. Jedná se totiž o typ agrese, ke kterému mají sklony obě pohlaví, nelze tudíž dle dotazníku přesně říci, u koho by posměšky a nadávky dominovali více.

Odpo věď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	99	28,9 %
pouze jednou	85	24,9 %
nikdy	158	46,2 %
Σ	342	100 %

Tab. č.4 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi (N = 342)



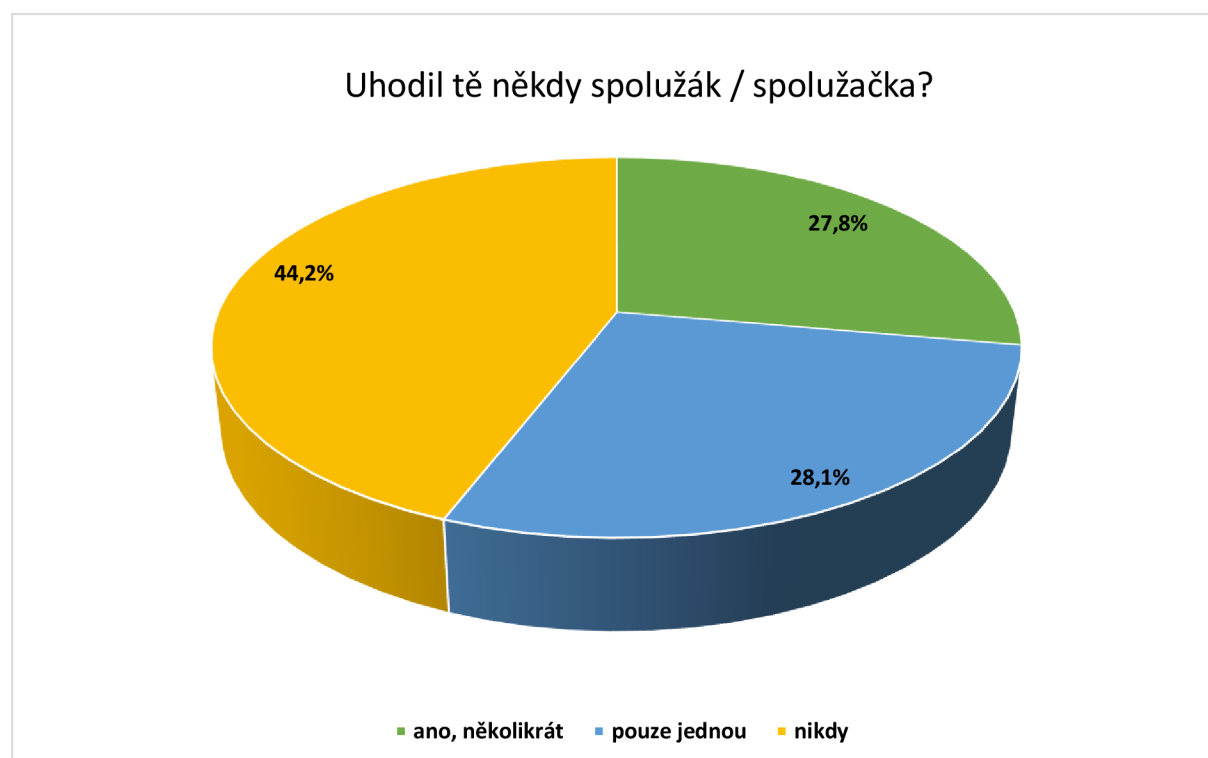
Graf č. 3 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědi u otázky č.3

4.otázka: Uhodil tě někdy spolužák / spolužačka?

I tato agresivita bývá velmi častou mezi dětmi nejen na 2. stupni. Řadíme ji do fyzické aktivní přímé agresivity. Naštěstí se u této otázky stále setkáváme nejčastěji s odpovědí „nikdy“, kterou vybralo celkem 151 žáků, kteří tím tvoří celých 44,2% ze 100%. K opakovanému uhození dochází u 95 respondentů, zbytek (96) tvoří respondenti, kteří se s uhozením od spolužáka setkali pouze jednou.

Odpověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	95	27,8 %
pouze jednou	96	28,1 %
nikdy	151	44,2 %
Σ	342	100 %

Tab. č.5 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi (N = 342)



Graf č.4 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.4

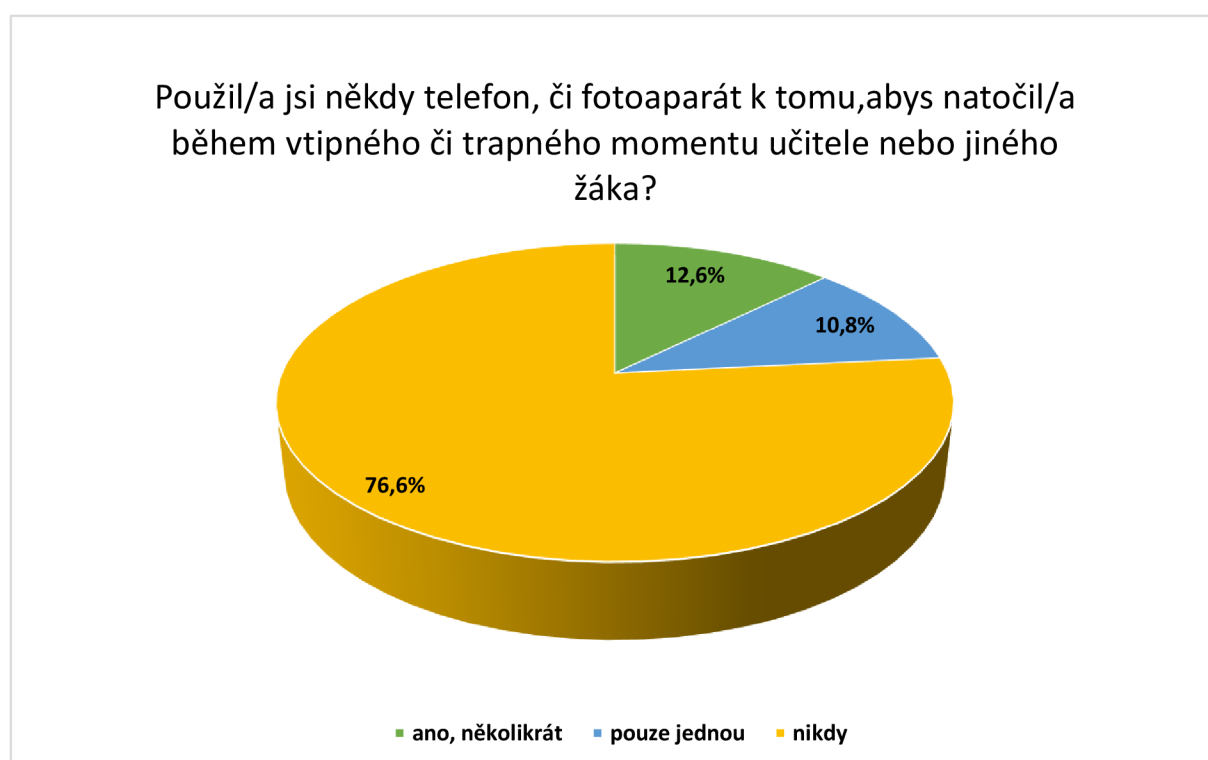
5.otázka: Použil/a jsi někdy telefon, či fotoaparát k tomu, abys natočil/a během vtipného či trapného momentu učitele nebo jiného žáka?

V mé teoretické části jsem zmínila také kyberšikanu, která se v dnešní době stává čím dál tím více využívanější formou agresivity. Využívání mobilních telefonů či fotoaparátů za účelem zesměšnění jiného žáka není výjimkou. Přes 3/4 respondentů (262), odpovědělo, že nikdy fotící zařízení za zmíněným účelem nepoužilo. 37 respondentů uvedlo, že se k tomuto činu alespoň jedenkrát snížili. Zbytek, tj. 43 odvážlivců přiznalo, že svůj mobil kvůli vtipnému či trapnému videu několikrát použili. Z dotazníku dále vyplynulo, že v natáčení svých

spolužáků v nepříjemných momentech dominují dívky, když celkem 58 dívek z 80 celkových respondentů vybralo odpověď, že toto jednání podniklo jednou, či několikrát.

Odpo věď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	43	12,6 %
pouze jednou	37	10,8 %
nikdy	151	76,6 %
Σ	342	100 %

Tab. č.6 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi (N = 342)



Graf č.5 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědi u otázky č.5

6.otázka: Stalo se někdy ve třídě, že tě spolužáci začali ignorovat, nechtěli s tebou spolupracovat, nebo tě dokonce přestali zdravit?

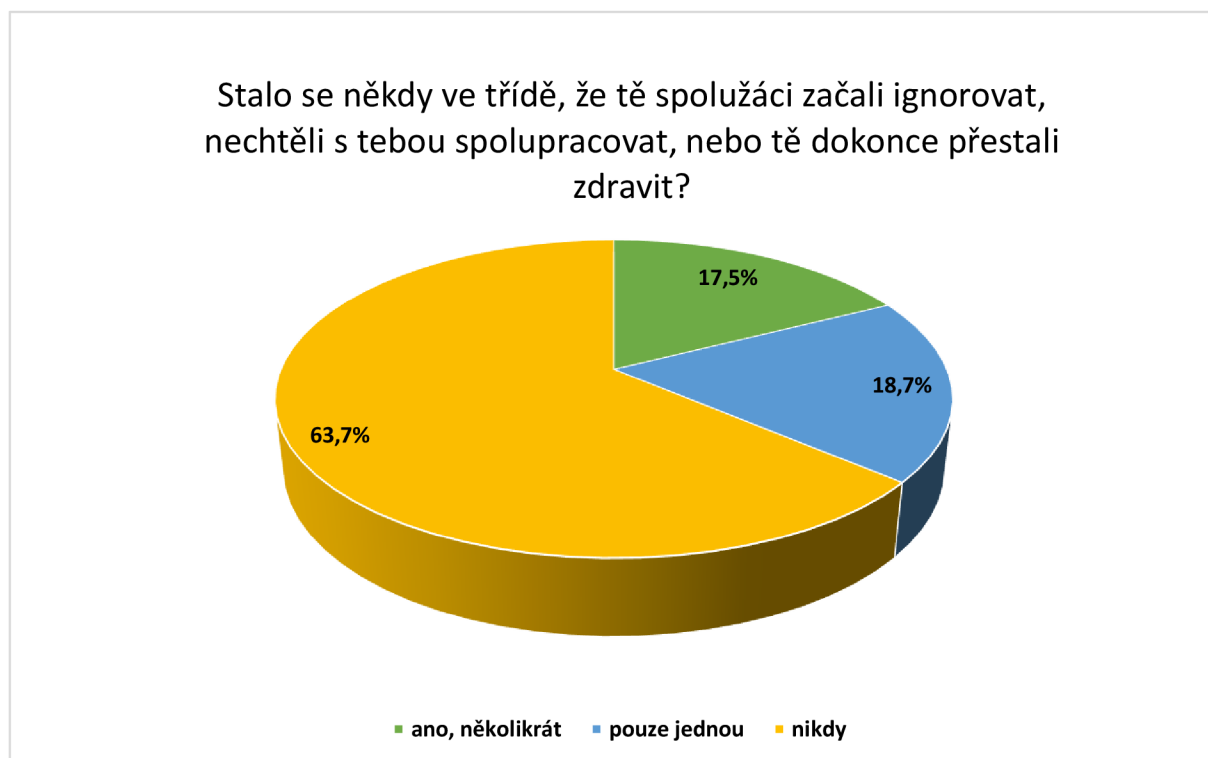
Tzv. verbální pasivní přímá agresivita, která definuje právě tento problém mezi žáky. U této otázky mi vyšly velice zajímavé odpovědi. Přes polovinu, tzn. 218 žáků potvrdilo, že se s tímto problémem nikdy neseťkali. Alespoň jednou se s tím setkalo celkem 64 žáků. Skoro stejný počet (60) pak vyšel i u odpovědi, kdy se s ignorací žáci setkali více než jednou. I u této otázky se setkávám s tím, že více k tomuto činu dochází mezi děvčaty.

Odpověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	60	17,5 %
pouze jednou	64	18,7 %
nikdy	218	63,7 %
Σ	342	100 %

Tab. č.7 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi ($N = 342$)

Pohlaví	Odpověď „ano, několikrát“	Odpověď „pouze jednou“	Odpověď „nikdy“
dívky	38	40	86
chlapci	22	24	132

Tab. č.8 Rozložení souboru odpovědi z hlediska pohlaví.



Graf č.6 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědi u otázky č.6

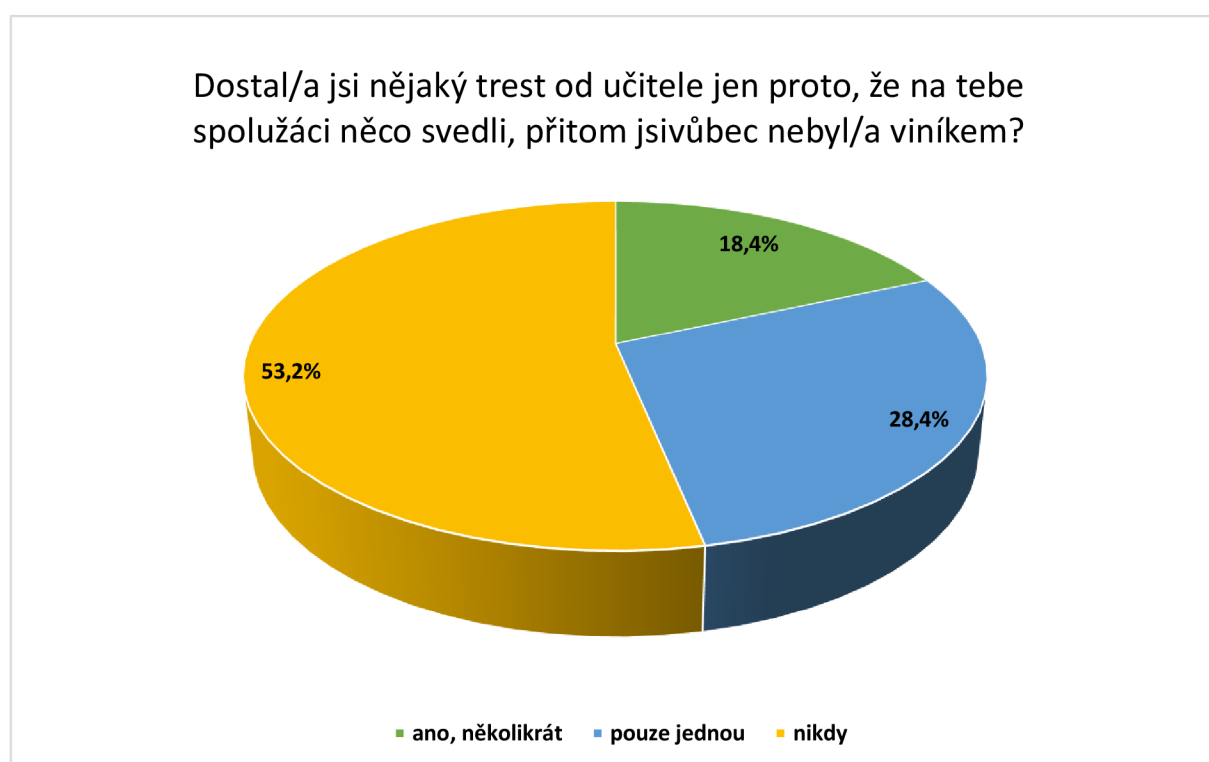
7.otázka: Dostal/a jsi nějaký trest od učitele jen proto, že na tebe spolužáci něco svedli, přitom jsi vůbec nebyl/a viníkem?

Až mě udivilo, kolik dětí uvedlo, že se s tímto nedorozuměním opravdu setkaly. Celá jedna čtvrtina respondentů, tj. 63 osob, vybrala možnost, že se s mylným trestem, který jim byl uložen, již několikrát setkala. Naopak odpověď „nikdy“ zakliklo celkem 182 dětí. V tomto

případě se jedná o verbální pasivní nepřímou agresivitu. K mylnému uložení trestu učitelem alespoň jednou došlo dle dotazníku celkem 97x.

Odpo věď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	63	18,4 %
pouze jednou	97	28,4 %
nikdy	182	53,2 %
Σ	342	100 %

Tab. č.9 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi ($N = 342$)



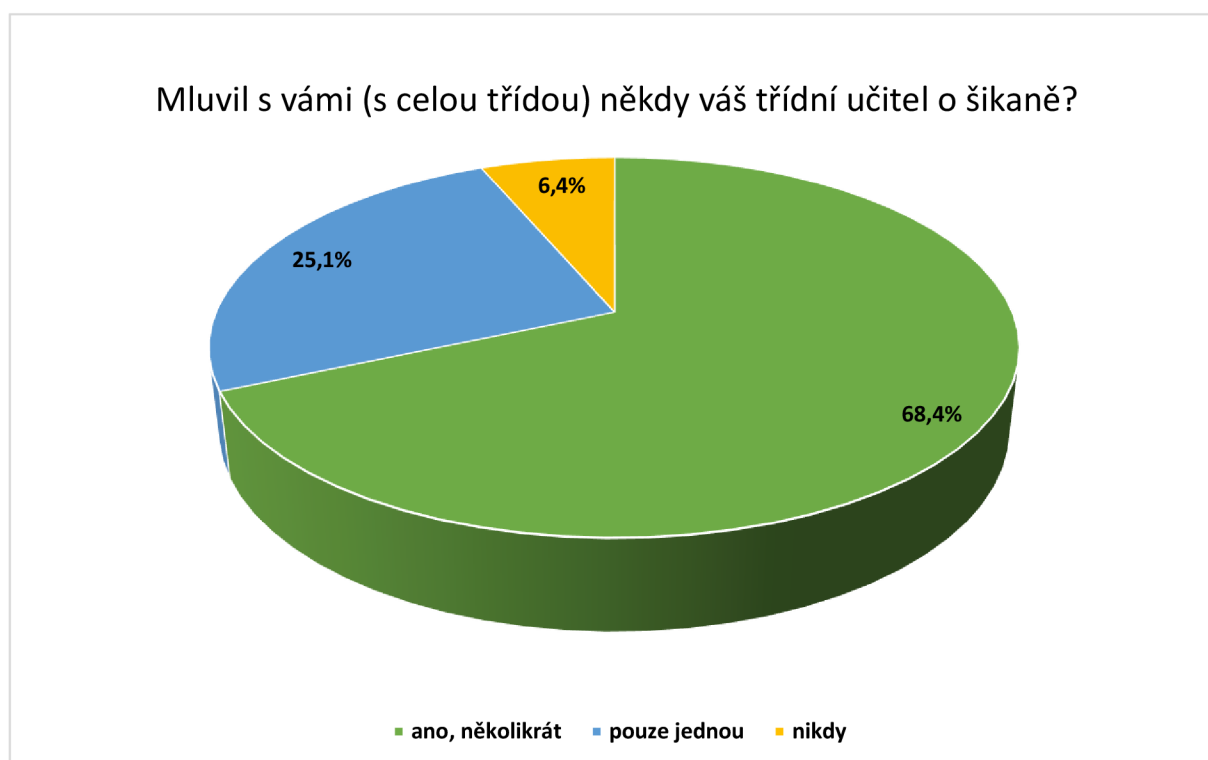
Graf č.7 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědi u otázky č. 7

8.otázka: Mluvil s vámi (s celou třídou) někdy váš třídní učitel o šikaně?

U této otázky si nejsem jista, zda její výsledky považovat za kladné, či záporné. Z 342 dotázaných odpovědělo pouze 234 osob, že tento problém s nimi učitel probíral již několikrát. Tyto osoby tvoří lehce přes polovinu podílu. S učiteli, kteří o šikaně hovořili s dětmi alespoň jednou se setkala 86 respondentů. Zda je ale dostatečné o této záležitosti hovořit s dětmi pouze jednou je diskutabilní. Zbytek, tj. 22 respondentů, kteří tvoří celkově 6,4%, odpovědělo, že s nimi učitel nikdy dané téma neprobíral.

Odpořed'	Empirická řetnost	Podíl v celkovém souboru
ano, řekolokrát	234	68,4 %
pouze jednou	86	25,1 %
nikdy	22	6,4 %
Σ	342	100 %

Tab. ř.10 Rozložení celkového souboru z hlediska odpoředi ($N = 342$)



Graf ř.8 Zobrazení procentuálního zastoupení odpoředi u otázky ř.8

9. otázka: Pomlouval/a jsi řekdy svoje spoluřáky?

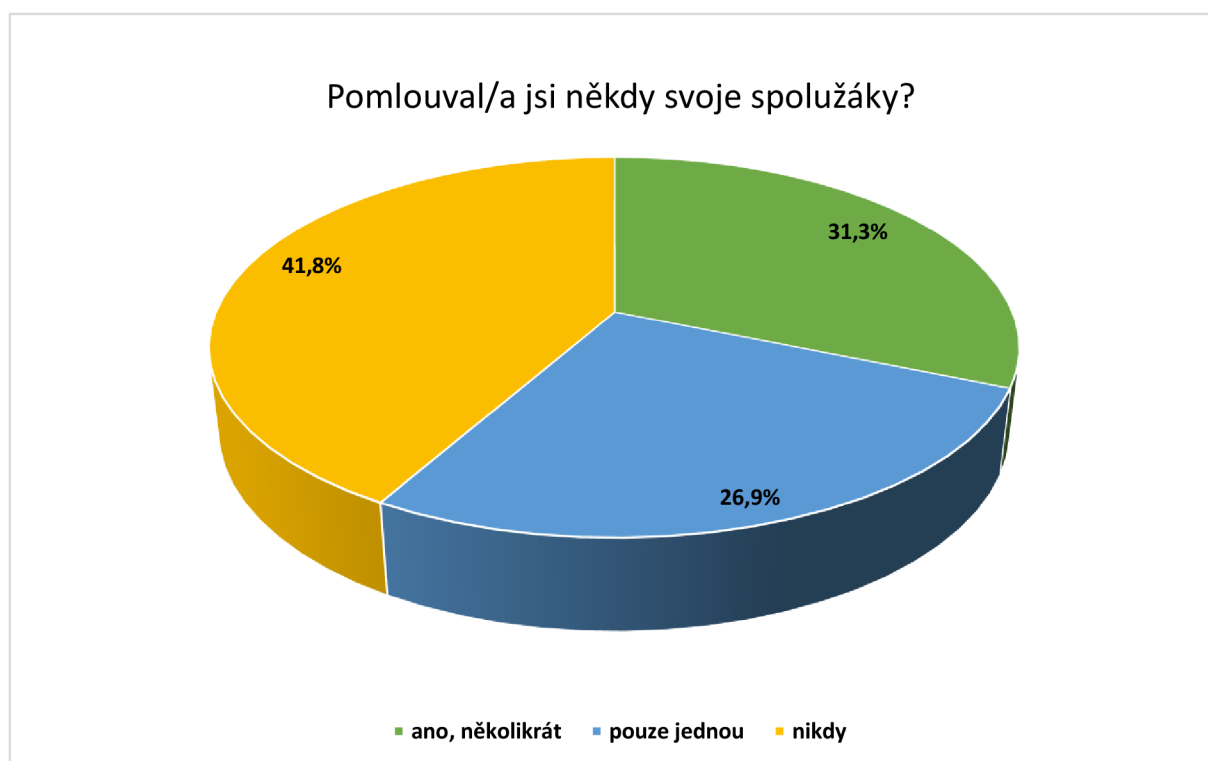
Pomlouvání jako jeden z typů agrese řadíme do tzv. verbální aktivní nepřímé agrešivity. Zda odpořidali respondenti pravdivě bohužel není možné nijak zjistit, nicméně celkově 143 studentů 2. stupně uvedlo, že své spoluřáky nikdy nepomlouvalo. Tito řáci tvoří celkem 41,8%. 58,2% pomlouvalo své spoluřáky alespoň nebo více jak jednou. Jak bylo již ředpokládáno, i v dotazníku se potvrdilo, že k pomluvám dochází daleko řastěji mezi řívkami, než mezi chlapci. Ti řeší problémy velmi řasto domluvou, dále pak také rvačkami.

Odpověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	107	31,3 %
pouze jednou	92	26,9 %
nikdy	143	41,8 %
Σ	342	100 %

Tab. č.11 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi ($N = 342$)

Pohlaví	Odpověď „ano, několikrát“	Odpověď „pouze jednou“	Odpověď „nikdy“
dívky	68	48	56
chlapci	39	44	87

Tab. č.12 Rozložení souboru odpovědí z hlediska pohlaví.



Graf č.9 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.9

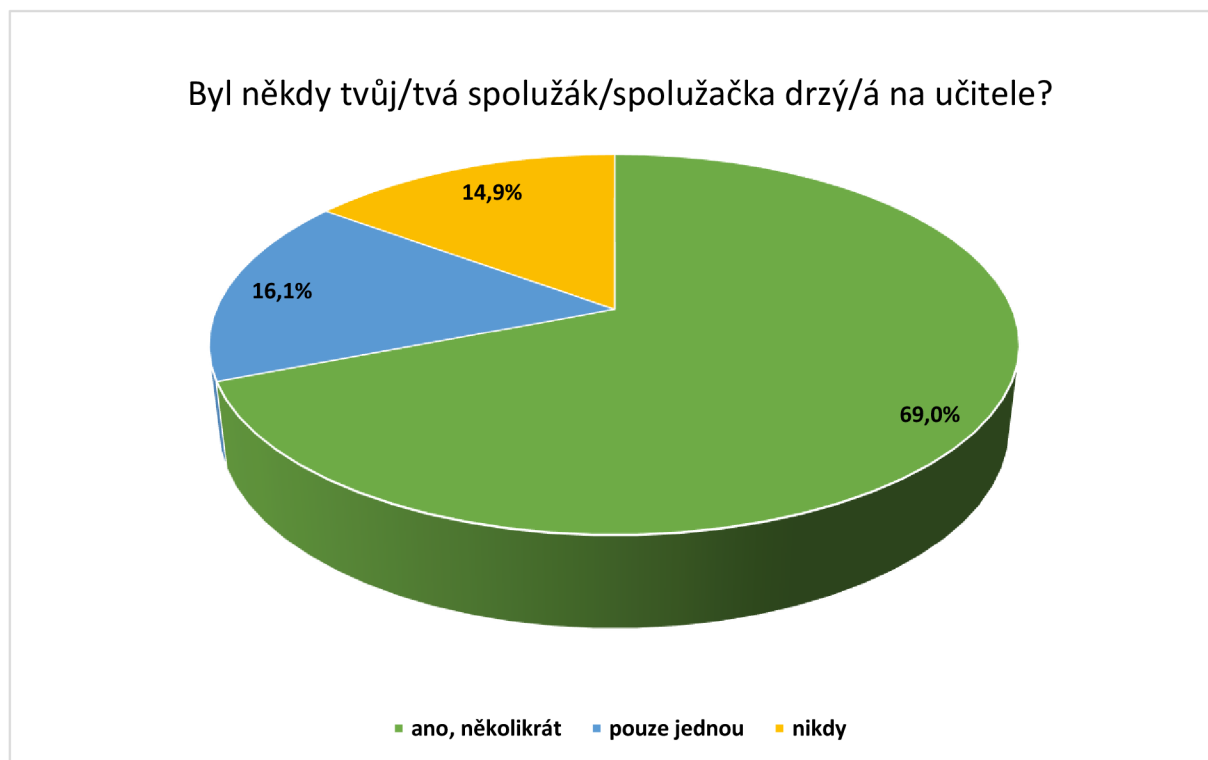
10. otázka: Byl někdy tvůj/tvá spolužák/spolužačka drzý/á na učitele?

Potíž, se kterou se setká v životě snad každý pedagog. U této otázky nedělalo problém dětem prozradit, jak se jejich spolužáci vůči učitelům chovají. Celkem 236 respondentů

vybralo, že se setkali se spolužáky, kteří dokázali být na učitele, byť by je měli brát jako autoritu, arogantní. Naštěstí se najdou i tací (51 respondentů), kteří se s drzostí svých spolužáků nikdy nesetkali. Pak se ale nabízí otázka, zda nejsou právě oni těmi, kteří jsou považováni za ty drzé? Tento problém popisuje verbální aktivní přímá agresivita.

Odpoověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	236	69 %
pouze jednou	55	16,1 %
nikdy	51	14,9 %
Σ	342	100 %

Tab. č.13 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi ($N = 342$)



Graf č.10 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.10

11. otázka: Schoval/a jsi někdy svému spolužákovi/spolužačce věc, která mu/jí patřila?

S touto škodolibostí se moc často nesetkáváme. Řadíme ji do fyzické pasivní přímé agresivity. Celkem 181 dětí nemělo tu tendenci přijít k jinému spolužákovi a ublížit mu

takovým způsobem, že by mu schválně něco schovalo. Jednou schovalo nějakou věc svému spolužákovi celkem 90 respondentů, vícekrát celkem 71 respondentů. Velmi zajímavé je to, že svou odpověď „pouze jednou“ uvedlo více dívek, než chlapců, kdežto odpověď „ano, několikrát“ vybralo naopak více chlapců, než dívek. Je tedy zřejmé, že k tomuto agresivnímu chování dochází u obou pohlaví.

Odpověď	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
ano, několikrát	71	20,8 %
pouze jednou	90	26,3 %
nikdy	181	52,9 %
Σ	342	100 %

Tab. č.14 Rozložení celkového souboru z hlediska odpovědi ($N = 342$)



Graf č.11 Zobrazení procentuálního zastoupení odpovědí u otázky č.11

12.otázka: S jakým typem agrese se nejčastěji setkáváš?

U této otázky jsem chtěla nechat trochu prostoru dětem, aby si samy vybraly, s čím se ve svém životě setkávají nejvíce. Krom čtyř již určených možností měly možnost zvolit za svou odpověď „jiné“, kde dále mohli uvést svou vlastní odpověď. Jak už to tak bývá, u kolonky

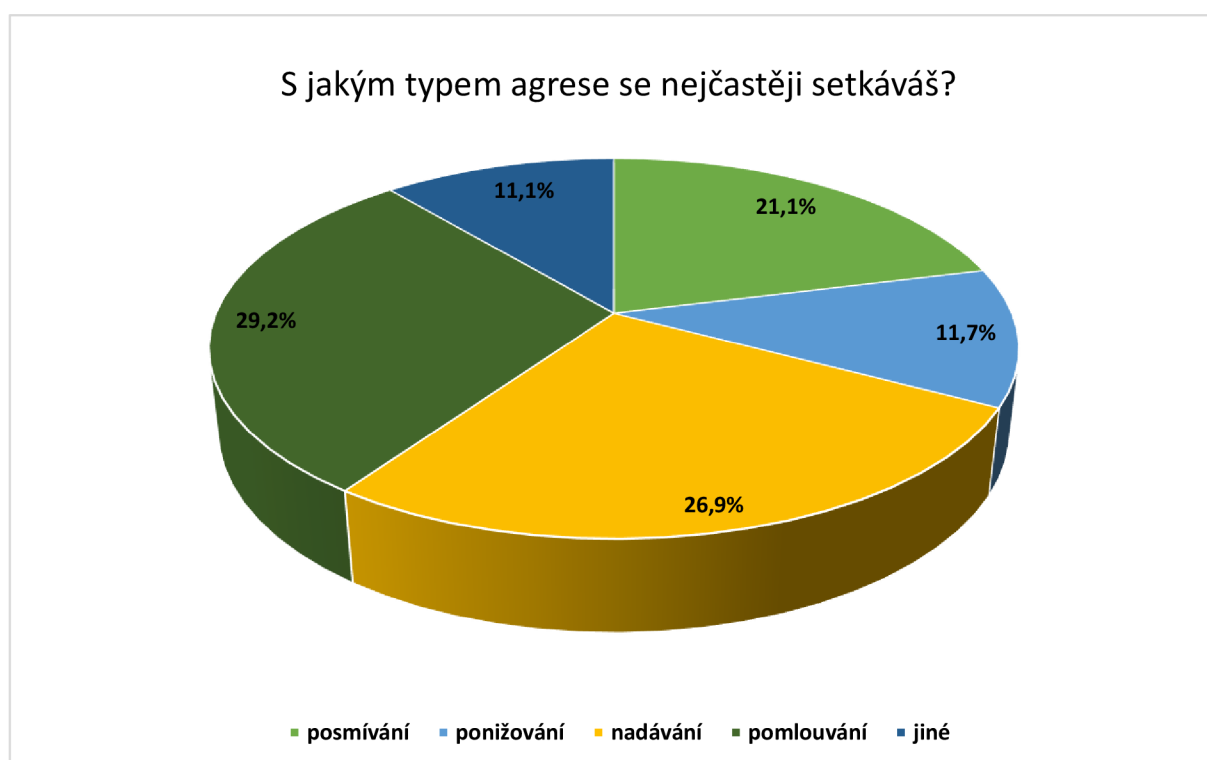
„jiné“ jsem se setkala i s odpověďmi, které nedávali žádný smysl. Tázaný respondent se tím snažil být spíše vtipným. Dotazník ukazuje, že všechny typy agrese jsou hojně ve společnosti využívané. Největší úspěch mělo mezi dětmi pomlouvání, kdy to jako svou odpověď vybralo celkem 100 dětí. Pomluvy, jak již bylo zmíněno, řadíme do verbální aktivní nepřímé agresivity. Dále nadávky, se kterými se nejčastěji setkává celkem 92 dotázaných osob. I ty řadíme do verbální aktivní agresivity, nikoliv však nepřímé, ale přímé. 21,1%, neboli 72 žáků má problémy s tím, že se jim ostatní posmívají. Agresoři si často ani neuvědomují, jaké psychické problémy mohou svými posměšky oběťm způsobit. Někteří to zvládají lépe, berou to jako humornou situaci a dokáží se proti posměchům bránit, nicméně jiní, slabší jedinci jsou schopni se díky takovéto dětské hlouposti dostat až do depresí a úzkosti, v nejhorším případě začít se sebepoškozováním či uvažovat o sebevraždě. Ze čtyř odpovědí, které jsem dětem určila já, bylo nejméně hlasů u ponižování.

Těžko říct, zda si všichni respondenti dokázali představit, co je tím vlastně myšleno. Tak jako tak se s tím 40 z 342 respondentů již někdy v minulosti setkalo. U odpovědi „jiné“ celkem 12 respondentů uvedlo, že se za svůj život setkali se všemi typy, které jsem v dotazníku uvedla. Dalších 9 pak napsalo, že se naopak neseťkali ani s jedním z možných odpovědí, což považuji za obrovské štěstí. Zbytek odpovědí už se liší pouze tím, že někteří respondenti uvedli, že se s tímto agresivním chováním setkávali, nicméně v dnešní době už mají ode všeho klid. Někteří pochopili odpověď „jiné“ jako možnost napsat, co přímo se jim ve škole stalo. Jedno z dětí uvedlo, že mu o přestávce kamarádka šlapala na hlavu.

Dalším případem je osoba, která byla šikanována svými spolužáky jenom proto, že dělala sport, který jí bavil. V takovémto případě spolužáci spíše závidí a žárlí na danou osobu, která má v životě jasný cíl, kterého se snaží dosáhnout, zatímco oni svými rodiči za ničím vedení nebyli a své sny a cíle si sami stanovit nedokázali. Nakonec zmíním daného vtipálka, o kterém jsem se zmínila již na začátku, který namísto normální odpovědi odpověděl „sloní tlapička“. I jemu přes hloupou odpověď patří mé velké díky za čas, který u mého dotazníku strávil.

Odpořed'	Empirická řetnost	Podíl v celkovém souboru
posmívání	72	21,1 %
poniřování	40	11,7 %
nadávání	92	26,9 %
pomlouvání	100	29,2 %
jiný	38	11,1 %
Σ	342	100 %

Tab. ř.15 Rozložení celkového souboru z hlediska odpoředi ($N = 342$)



Graf ř. 12 Zobrazení procentuálního zastoupení odpoředi u otázky ř.12

11. Vyhodnocení hypotéz

H1: Verbální agrese, konkrétně pomluby, se častěji vyskytují mezi dívkami.

Tato má hypotéza se potvrdila. Samozřejmě i u chlapců se setkáváme s vulgarismy, či pomluvami, které roznášejí o svých spolužácích a spolužačkách, nicméně dle dotazníku již víme, že to není tak časté, jako u dívek. Dívky bývají často velmi žárlivé, nepřející, dokonce i závidějící vůči ostatním dívkám.

H2: Nejobvyklejším projevem agresivity je verbální přímá agrese (slovní ponižování).

I tato hypotéza se díky otázkám v dotazníku potvrdila. Často se při vyjadřování adolescentů vyskytují výrazy, které jsou buď cílené na někoho, nebo jen jimi popisují určitou situaci. Pokud dojde k rozzlobení mezi jedinci, nedokážou svou situaci vyřešit bez toho, aniž by žádné vulgární slovo nepadlo. Stejně tak, jak je již zmíněno u mé první hypotézy, děti dnes využívají pomluby jako způsob ochrany a uspokojení své vlastní osoby.

H3: Respondenti využívají svůj telefon nebo fotoaparát k dehonestaci jiného žáka nebo učitele za účelem posměchu.

Předpokládaná hypotéza se nepotvrdila. Celkem 76,6 % uvedlo, že svůj mobilní telefon či fotoaparát nikdy nepoužilo. K natočení či vyfocení svého spolužáka se přiznalo celkově 23,4 %.

H4: Pomlouvání patří mezi nejvíce používaný způsob, se kterým se v rámci útočení na jejich osobu, adolescenti setkávají.

Předpoklad, že pomlouvání bude nejčastěji vybranou odpovědí se potvrdil. Jelikož se mého dotazníku zúčastnilo více děvčat, než chlapců, bylo více jak pravděpodobné, že pomlouvání bude nejčastěji využívaným způsobem co se týče nejčastějšího typu agrese.

H5: Pedagogové s dětmi o šikaně hovoří.

I tato hypotéza se potvrdila. Celkem 68,4 % uvedlo, že s nimi učitel již několikrát o problému týkající se šikany hovořil.

H6: Dívky se častěji setkávají s úmyslným odmítáním odpovědi na pozdrav či otázky než chlapci.

Tato hypotéza se na základě dotazníkového šetření také potvrdila. K zjištění došlo u otázky č. 6, kdy celkem 124 respondentů odpovědělo, že se s vlastní ignorací jednou, či několikrát již setkali.

12. Diskuse

Cílem mé bakalářské práce bylo zmapovat agresivní chování u rané adolescence. Tímto tématem se zabývá mnoho autorů, jejichž názory se na dané téma buď jen nepatrně, liší. Tímto tématem se zabývá Látalová (2013), Martínek (2015), Suchá společně s Dolejšem (2016), Čermák (1999) nebo také Vágnerová (2014). Martínek (2015) chápe agresivní chování jako určitý typ ochrany, který jedinec využije, pokud se cítí být ohrožený. Naopak Vágnerová (2014) tvrdí, že agresivní chování v sobě vyvolá jedinec sám a záměrně poté způsobuje jiné osobě bolest, či trápení. Já se ztotožňuji s oběma názory. Myslím si, že agrese může být vyvolána v člověku neúmyslně, jelikož ne vždy se setkáme s tím, že bychom se všim souhlasili. V tomto případě pak dochází k vlastní obraně, kdy namísto nevyjadřování se osoba zvolí druhou variantu, a to obhajovat a bránit se za pomoci agrese. Vágnerová hovoří o osobách, kteří agresivitu dobrovolně vyhledávají a vyžívají se v ní. Osobně si myslím, že pokud dojde k tomuto popisovanému chování u adolescentů na 2. stupni, tak již nestačí pouhý zásah rodičů či učitelů, nýbrž by bylo vhodné vyhledat pomoc u psychologa.

Pro vypracování své bakalářské práce jsem zvolila kvantitativní výzkum u respondentů ve věku 11 až 15 let, navštěvující druhý stupeň základních škol. Můj výzkum proběhl formou on-line dotazníku.

Nesmíme zapomínat na to, že v této věkové kategorii může velmi často docházet k sociální desirabilitě, což znamená, že u otázek, které byly směřované přímo na adolescenta samotného vyjdou výsledky vždy kladněji, než tomu tak ve skutečnosti je. Naopak u otázek, ve kterých odpovídají adolescenti na činy svých spolužáků častěji získáme reálnější odpovědi.

Varianta formy dotazníku v online podobě shledala u žáků úspěch. Jediné, co na této formě bylo negativní, je to, že není možné provést kontrolu, zdali to každý opravdu vyplnil. Pokud bych rozdala dotazníky ve škole, je větší pravděpodobnost, že se mi dostanou všechny vyplněné, než když je nechám vyplnit on-line formou. Jak jsem již zmínila, z celkem 585 návštěv vyplnilo dotazník 342 osob. Není to málo, ovšem určitě by se pracovalo zase o něco lépe s těmi daty, které by mohli díky tomu, že je vyplnilo více lidí, být různorodé. Své odpovědi mi poskytlo celkem 193 dívek a 149 chlapců. Předpokládala jsem, že odpovědi od dívek bude více, nicméně jsem byla nakonec překvapena, že se o tolik zas od počtu odpovědí od chlapců nelišily.

Jak již bylo zmíněno ve výzkumném souboru, nejmenší složku odpovědí tvořila věková skupina 14 až 15 let. U těchto věkových kategorií se domnívám, že spíše využili svůj čas jiným způsobem než vyplňováním dotazníku, u kterého věděli, že jim nic zajímavého nepřinese. Z vlastní zkušenosti vím, že se musím k vyplnění cizích dotazníků někdy přemlouvat. Když se týkají ale témat, které mě zajímají, zodpovím je ráda a bez váhání. Tudiž si myslím, že pro již takto dospívající mládež můj dotazník nebyl ničím přitažlivý a celkově, bavit se o problémech je dnes dost složité, jelikož většina lidí raději dělá, že neexistují, než aby je musela řešit či se k nim alespoň nějak vyjádřit.

Z dotazníku vyplývá, že se agrese mezi dětmi na 2.stupni opravdu vyskytuje. Bohužel v současném století není agrese u adolescentů řešena tolik, kolik by měla. Pokud již dojde k řešení, není to otázka chvíle, nýbrž běh na dlouhou trať, který se ne každému chce podstoupit. Většinou to s dítětem řeší rodič, který se ne vždy zachová správně. Někdy začne své dítě ještě v jeho chování podporovat, čímž akorát podporuje to, že jednou ztratí svou autoritu a dítě se k němu bude chovat jako by si byli rovni. Další možností je učitel, který v řešení agrese má také velmi významnou roli, jelikož se s ní může setkat na vlastní oči ve škole, kdežto rodič většinou pouze z vyprávění. Jednou z možností, kterou může pedagog zvolit, je povolání rodiče do školy a snažit se to s nimi vyřešit buď cestou řešení rodiče s dítětem, nebo za pomoci psychologů.

Jak již bylo několikrát zmíněno, k fyzické agresi mají daleko větší sklony chlapci, kteří si tím nejen vyřizují nevyřízené účty, ale také poměřují síly mezi sebou. S děvčaty, které se mezi sebou perou, se setkáváme jen opravdu zřídka a ve výjimečných situacích, jako jsou například boje o chlapce, o nějakou věc, či boj kvůli falešných zprávách, které o sobě navzájem roznáší. Naopak vulgarismus přetrvává u obou pohlaví. V současnosti jsou některé malé dívky tak vulgární, že to až není hezké. Tento problém pak přetrvává do dospělosti, jelikož se z něj stává zlozvyk, kterého se jen tak nezbaví.

ZÁVĚR

V dnešní době se s agresivitou setkáváme takřka kdekoliv, nejen ve školním prostředí, na které je tato bakalářská práce zaměřena. Vývojem doby dochází i k vytváření dalších způsobů chování, jako je například kyberšikana, která v době, kdy nebyly pořádně rozvinuty a přítomny v každé domácnosti různé moderní technologie přes telefon, počítač, tablet, aj. nemohla logicky existovat. Mezi již obvyklé způsoby je řazeno bití, ponižování, nadávky, využívání jiné osoby namísto sebe někomu ublížit, ignorace a tak dále. Nejvíce rozsáhlá je mezi lidmi tzv. verbální agrese, které jsou svým způsobem nejjednoduššími formami pro zásah a ublížení v životě jiné osoby. Nedochozí k fyzickému napadení, nýbrž pouze slovnímu, psychickému. Oběť si z toho neodnáší žádné viditelné ublížení na zdraví, nicméně v mnoha případech má verbální aktivní agrese daleko větší dopad na psychiku, než např. bití. S touto agresí se setkáváme nejčastěji i ve škole. Učitelé často vnímají tento problém jako osobní, který by si měli studenti mezi sebou vyřešit nejlépe sami. Když už to dojde to takové fáze, že se pedagog zapojí do řešení verbální agrese mezi žáky, většinou to řeší domluvou, pokáráním, poznámkou nebo voláním rodičů. Tak či tak, žáci by si měli být vědomi, že toto chování není správné a snažit se mu vyvarovat co nejvíce. Velmi často si připadají díky vulgárním urážkám tzv. drsní, nicméně to není nic, co by je opravdu drsnými dělalo, zejména pak u dívek. Krom verbální agresivity se můžeme setkat u dětí také s fyzickou agresivitou, která není tak častá.

Důležitým krokem při řešení agresivního chování je nejen o tom mluvit, ale také konat. Jak jsem během své práce zjistila, ne vždy je lehké zjistit příčinu agresivity, kterou jí vyvolalo. V takovou chvíli většinou nastupuje psycholog, který té poruše a následnému postupu rozuzlení rozumí více, než obyčejný rodič. Pokud ale není těžké příčinu rozeznat, mohou osobám, kteří potřebují pomoc či radu pomoci například učitelé nebo také rodiče. Základním stavebním kamenem je v současné době neustále zmiňování a diskutování o šikaně s dětmi v hodině, nebát se o tom hovořit, i když se nejedná zrovna o příjemné téma. To není ale všechno. Mnoho rodičů se domnívá, že ano, ve škole by o těchto tématech měli učitelé s dětmi hovořit, nicméně jim nedochází, že stejně tak by se o tom s nimi měli bavit doma i oni, jelikož základ toho, jak se jejich dítě chová, vzchází právě z domovů.

POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ALLEN, Johnie J., ANDERSON, Craig A. Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. In: Sturmey, Peter. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 2017, 1 – 14. DOI 10.1002/9781119057574.whbva001.
2. BARTÁK, Jan, DEMJANENKO, Milan. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-247-3997-7.
3. BEZDĚK, Jindřich. *Totální šikana*. UN: Učitelské noviny, 2011 Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>.
4. BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.
5. BJÖRKQVIST, Kaj. Gender Differences in Aggression. *Current Opinion in Psychology*, 2018, 19. s. 39-42. 19. 10.1016/j.copsy.2017.03.030. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/315888343_Gender_Differences_in_Aggression.
6. CLARK, Kelly N., DORIO, Nicole B., DEMARAY, Michelle K., MALECKI, Christine K. Understanding Bullying, Victimization, and Bystander Behaviors Through Resource Control Theory. *Child & Youth Care Forum*, 2020, Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09539-z>.
7. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
8. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
9. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
10. ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.
11. Česká televize. *Ochrana učitelů před šikanou nově v zákoně. Pomáhá i aplikace Nenech to být*, 2017. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2223847-ochrana-ucitelu-pred-sikanou-nove-v-zakone-pomaha-i-aplikace-nenech-byt>.

12. *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy*. V Brně: CPress, 2014. ISBN 978-80-264-0290-9.
13. DOLEJŠ, Martin, ZEMANOVÁ, Vanda, VAVRYSOVÁ, Lucie. *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5425-2.
14. FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.
15. GRAMBAL, Aleš, PRAŠKO, Ján, KASALOVÁ, Petra. *Hraniční porucha osobnosti a její léčba*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-247-5796-4.
16. GREEN, Rosie, COLLINGWOOD, Aleks, ROSS, Andy. Characteristics of bullying victims in schools. 2010. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/242657164_Characteristics_of_bullying_victims_in_schools.
17. HAMILTON, Mark A. Verbal Aggression: Understanding the Psychological Antecedents and Social Consequences. *Journal of Language and Social Psychology*, 2012, 3(1), 5-12. DOI: 10.1177/0261927X11425032.
18. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
19. JANOŠOVÁ, Pavlína a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.
20. JEDLIČKA, Richard a kol. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
21. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
22. KELNAROVÁ, Jarmila, MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.

23. KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.
24. KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 3. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.
25. KOŽÍŠEK, Martin, PÍSECKÝ, Václav. *Bezpečně n@ internetu: průvodce chováním ve světě online*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5595-3.
26. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3474-3.
27. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2013. (Dotisk). ISBN 80-247-1284-9.
28. LÁTALOVÁ, Klára. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4454-4
29. LOJDOVÁ, Kateřina. Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis Scholae*, 2015, 9(1).
30. MACH, Jiří. *Nejvíc řeším spory mezi učiteli, říká školský ombudsman*. Novinky.cz, 2016. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/nejvic-resim-spory-mezi-uciteli-rika-skolsky-ombudsman-13146>.
31. MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.
32. MACHOVÁ, Martina. *Jarmila: Jsem učitelka a šikamují mě rodiče*. Maminka.cz. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/jarmila-jsem-ucitelka-a-sikanuji-me-rodice>.
33. MARTANOVÁ, V. (2014). *O primární prevenci rizikového chování*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>
34. MARTANOVÁ, V. *O primární prevenci rizikového chování*, 2014. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>.
35. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

36. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 6. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0398-8.
37. MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.
38. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2019. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>.
39. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přepracované vydání V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
40. NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 9 78-80-247-3672-3.
41. NĚMEC, Zbyněk. *„Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“: O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2020. ISBN 978-80-7603-219-4.
42. OREL, Miroslav. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5516-8.
43. OREL, Miroslav, OBERINGERŮ, Radko, MENTEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3.
44. PASZ, Jiří, PLECHATÁ, Adéla. *Normální šílenství: Rozhovory o duševním zdraví, léčbě a přístupu k lidem s psychickým onemocněním*, 2020 [e-book]. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0560-9.
45. PEPLER, Debra J., MADESN, Kirsten C., WEBSTER, Christopher, LEVENE, Kathryn S. *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. ISBN 0-8058-4039-7.
46. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
47. PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.

48. PUGNEROVÁ, Michaela, KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.
49. ŘÍČAN, Pavel, JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2991-6.
50. SINGH, Puneet, BUSSEY, Kay. The development of a Peer Aggression Coping Self-Efficacy Scale for Adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 2009, 27, 971-992.
51. SKOPAL, Ondřej, DOLEJŠ, Martin, SUCHÁ, Jaroslava. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.
52. SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
53. SUCHÁ, Jaroslava, DOLEJŠ, Martin. *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5044-5.
54. ŠEVČÍKOVÁ, Anna. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
55. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
56. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
57. VÝROST, Jozef a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.
58. *Zákon č. 218/2003 Sb., Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)*. 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č.1: Dotazník

1. Jsi..

- a) dívka
- b) chlapec

2. Kolik ti je let?

- a) 11
- b) 12
- c) 13
- d) 14
- e) 15

3. Chtěl/a jsi někdy sebrat něco schválně svému spolužákovi, ale místo toho, abys to udělal/a ty sám/sama, jsi poprosila jiného spolužáka, ať to udělá?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

4. Viděl/a jsi někdy svoje spolužáky se prát o přestávce?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

5. Byl/a jsi někdy pro spolužáky terčem, kterému se úmyslně posmívali nebo dokonce nadávali?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

6. Uhodil tě někdy spolužák / spolužačka?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

7. Použil/a jsi někdy telefon, či fotoaparát k tomu, abys natočil/a během vtipného či trapného momentu učitele nebo jiného žáka?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

8. Stalo se někdy ve třídě, že tě spolužáci začali ignorovat, nechťeli s tebou spolupracovat, nebo tě dokonce přestali zdravit?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou

c) nikdy

9. Dostal/a jsi nějaký trest od učitele jen proto, že na tebe spolužáci něco svedli, přitom jsi vůbec nebyl/a viníkem?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

10. Mluvil s vámi (s celou třídou) někdy váš třídní učitel o šikaně?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

11. Pomlouval/a jsi někdy svoje spolužáky?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

12. Byl někdy tvůj/tvá spolužák/spolužačka drzý/á na učitele?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

13. Schoval/a jsi někdy svému spolužákovi/spolužačce věc, která mu/jí patřila?

- a) ano, několikrát
- b) pouze jednou
- c) nikdy

14. S jakým typem agrese se nejčastěji setkáváš?

- a) posmívání
- b) ponižování
- c) nadávání
- d) pomlouvání
- e) jiné

