

Agresivita mládeže ve školském prostředí

Bc. Navrátil Filip

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Filip Navrátil, DiS.**
Osobní číslo: **H138236**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Agresivita mládeže ve školském prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikční etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím práce bude práce zaměřena na:

- vliv prostředí a výchovy na míru a projevy agresivity mládeže;
- podoby agresivního chování mládeže, zejména na podoby sociálně patologického chování vůči pedagogům;
- na možnosti sociálního pedagoga v oblasti prevence a nápravy agresivity.

Součástí práce bude kvalitativní výzkum zaměřený na zjištění podoby agresivního chování vůči pedagogům a následně ověření pravdivosti výsledků tohoto výzkumu na základě kvantitativního výzkumu.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

DAŘÍLEK, Pavel. Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnání. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 60 s. ISBN 978-80-244-3758-3.

FEJFAROVÁ, Renata. Agrese a možnosti práce s ní / -- 1. vyd. Praha : Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2011 -- [161 s. ; ISBN: 978-80-904862-2-5 (brož.)

MARTÍNEK, Zdeněk. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008, 24 s. ISBN 978-80-86956-29-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

VLASTNÍK, Jiří. Televizní násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava. V Olomouci: Votobia, 2005, 248 s. ISBN 80-7220-245-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014


Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s tím, že vyrovnaní případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 6.3.2015

Miroslav Těšný
.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou agresivního chování žáků a studentů ve školním prostředí.

Teoretická část rozkrývá poznatky o všech proměnných, které ovlivňují agresivitu a agresivní chování žáků a studentů.

Rozebírá prostředí z pohledu nejdůležitějšího činitele při vývoji lidské osobnosti a s tím spojené přejímání správných vzorců chování. Následuje rozbor agrese a jejích podob. Jsou zde také uvedeny možnosti správného preventivního působení proti agresi i jejím projevům.

Praktická část pomocí kvalitativního výzkumu odkrývá, do jaké míry se agresivní chování objevuje u žáků a studentů a to zejména směrem vůči pedagogům. Zároveň se zabývá připraveností škol na případný výskyt agresivního chování u žáků.

Klíčová slova: mládež, agrese, agresivita, prevence, profylaxe, rodinné prostředí, školní prostředí, mimoškolní prostředí

ABSTRACT

This thesis deals with the aggressive behaviour of pupils and students in the school environment.

The theoretical part reveals the knowledge of all the variables that affect aggression and aggressive behavior of pupils and students.

It analyzes the environment from the perspective of the most important factors in the development of the human personality and the associated acceptance of appropriate patterns of behaviour. Another part shows an analysis of aggression and its forms. There are also mentioned the possibility of proper preventive action against aggression and its manifestations.

The practical part of the qualitative research finds the extent to which aggressive behaviour occurs in students, especially towards the teachers. At the same time, it focuses on preparedness of schools for any aggressive behaviour among pupils.

Key words: young people, aggression, aggressiveness, prevention, prophylaxis, family environment, school environment, external influence,

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval Mgr. Tannenbergerové Monice, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PROSTŘEDÍ	10
1.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	12
1.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	14
1.3 MIMOŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	16
1.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	19
2 AGRESIVITA	20
2.1 AGRESIVITA	20
2.2 DRUHY AGRESE	23
2.3 ŠIKANÁ V ČÍSLECH	32
2.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	34
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A AGRESIVITA MLÁDEŽE	35
3.1 PREVENTIVNÍ PROGRAMY AGRESIVITY	36
3.2 PROFYLAXE.....	39
3.3 METODY NÁPRAVY ŠIKANY.....	41
3.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 ŠETŘENÍ NA ŠKOLÁCH	46
4.1 CÍL VÝZKUMU	47
4.2 METODOLOGIE	48
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	50
4.4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	52
4.4.1 Pojímání agresivity.....	52
4.4.2 Vlastní zkušenost	53
4.4.3 Setkání s šikanou.....	54
4.4.4 Podoba agrese.....	54
4.4.5 Místo a směr šikany	56
4.4.6 Reakce učitele	57
4.4.7 Prevence	58
4.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Občané ve společnosti by se k sobě měli chovat s úctou a tolerancí jeden k druhému a na základě toho také užívat adekvátní vzorce chování. Aby mohli být lidé k sobě ohleduplní, a vstřícní musí se nejdříve správné vzorce chování naučit. Od toho má česká společnost jednu důležitou instituci a tou je systém škol. Ve školním prostředí, s úzkou interakcí s rodinným prostředím, se předávají adekvátní vzorce chování. I přesto se zde vyskytují nevhodné projevy jednání mladých lidí.

Česká školská inspekce ve své analytické zprávě z mezinárodního šetření TALIS 2013 uvádí, že až jedna čtvrtina učitelů si nedokáže poradit s nevhodným chováním žáků ve třídách (Kašparová a spol., 2014). Nevhodné projevy žáků se ve školách objevují neustále, ale v poslední době se zdá, že tato tendence má vrůstající charakter.

Mezi hraniční modely nevhodného chování patří agrese mezi žáky, ale zejména agrese namířená vůči pedagogovi ze strany žáků. Tato agrese popírá autoritu pedagoga. Pedagog, vystavený násilí, ztrácí motivaci nadále učit. V určitých případech dochází i ke zdravotním obtížím učitele a ukončení jeho pedagogické kariéry.

Z těchto důvodů je stále více voláno po potřebě zajištění preventivních opatření, která by předcházela užití nevhodných vzorců chování žáků, případně by dokázala obstát při střetu s těmito projevy. Každá škola by měla mít vypracovaný preventivní program, na základě jehož se dokáže vypořádat s násilím mezi žáky, či násilím páchaným na učiteli.

Cílem výzkumného šetření, provedeného ve vybrané základní a střední odborné škole v městě Brně, je rekognoskace agresivního jednání žáků vůči pedagogům na vybraných brněnských školách. V rámci uvedeného výzkumného šetření byly stanoveny rovněž dílčí cíle. Jak sami pedagogové koncipují agresivní chování. Vlastní zkušenost s agresivním jednáním a jeho charakter. Preventivní programy, jež jsou užity k zamezení výskytu či recidivy agresivního jednání v institucionalizovaném edukačním prostředí.

Diplomová práce je rozdělena na čtyři kapitoly. První tři kapitoly se zabývají teorií. Teorie se zabývá prostředím jakožto jedním z nejdůležitějších modifikátorů jednání a chování dětí a mladistvých. Druhá kapitola pojednává o agresi a jejích podobách a teoriích jejího vzniku a poslední teoretická kapitola je o možnostech preventivního jednání v rámci školního prostředí, ale nejen toho. Poslední, čtvrtá, kapitola se zabývá vlastním provedeným šetřením a vyhodnocením získaných dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSTŘEDÍ

George Bernard Shaw na počátku 20. století v satíře Pygmalion poukázal na skutečnost, že pokud jedinec změní prostředí, v němž žije, přijímá vzorce chování nového prostředí, které se tak stává důležitým regulátorem chování.

Kromě uvedeného dramatika se prostředím a jeho vlivy zabývalo na počátku 20. století mnoho autorů, kteří vedli empirické výzkumy (Kollárik, 2008). Větší zájem o výzkum prostředí v sociálních vědách, zejména psychologických, nastává v sedmdesátých letech 20. století. V současnosti se již všechny sociálně vědní disciplíny zabývají prostředím jakožto jedním z hlavních socializačních činitelů člověka. Je třeba také prostředí pojímat jako celistvé a nikoliv jako zmeň jednotlivostí.

Kraus (2008) popisuje prostředí jako složeninu dvou celků – životního prostředí a prostředí člověka, které jeden bez druhého nemohou existovat. Životní prostředí zahrnuje všechno materiální, co obklopuje člověka a co mu v životě pomáhá. Prostor člověka zahrnuje všechny sociální interakce a duchovní poznatky (věda, umění, náboženství).

V rámci interakce životního prostředí a prostředí člověka Kraus (2008) rozlišuje vztahy: lidé - příroda; lidé – výsledky lidské aktivity; lidé – lidé. Vztah lidé – příroda pojímá vzájemné působení člověka a živé i neživé přírody. Vztah lidé - výsledky lidské aktivity je ovlivňování lidí společnou kulturou a naopak. Vztah lidé - lidé zahrnuje interpersonální vztahy.

Prostředí můžeme také rozlišovat dle zastoupení jednotlivých součástí na přírodní, materiální, člověkem uměle vytvořené, sociální a ideové (nehmotné) (Kollárik, 2008).

V diplomové práci se zaměřím zejména na oblast sociálního prostředí. Sociální prostředí, z hlediska sociologického, lze charakterizovat v širokém významu jako společnost (Petrušek a spol., 1996). „V užším významu se někdy rozumí referenční skupinou rodina, pracovní skupina, ale i jiné specifické prostředí, jako je vězení, nádražní čekárna apod., kde člověk žije nebo dočasně pobývá a kde vznikají spol. stimulující situace.“ (Petrušek a spol., 1996, str. 869). V pojetí pedagogické vědy nahlížíme na sociální prostředí jako na „společenské prostředí; jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a celé společnosti. Jedná se o souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společnosti setkává a které také silně působí na průběh edukačního procesu a jeho výsledky.“ (Průcha, 2003, str. 218). Sociální prostor (prostředí) je

v současnosti chápán, z pohledu psychologie, jako prostor zahrnující „osobní prostor“ a „skupinový prostor“. „Osobní prostor“ reprezentuje individuální chování každého jedince ve svém životě. „Skupinový prostor“ jsou společně vymezené prostory, v nichž jedinec žije s ostatními lidmi. V tomto prostoru se objevuje vzájemně s dalšími účastníky daného prostoru (Kollárik, 2008).

S takto nastíněných definic z pohledu psychologie, sociologie a pedagogiky, s nimiž je sociální pedagogika v nejužším kontaktu a jejichž poznatky využívá pro vlastní rozvoj, lze vyvodit definici sociálního prostředí jakožto prostoru s poměrně přesně stanovenými hranicemi, kde dochází k interakcím mezi osobami, žijícími na daném prostoru. Interakce mezi jedinci i jejich vzorce chování jsou ovlivněny materiální vybaveností daného prostoru.

Rodinné prostředí je nejdůležitější prostředí, v němž se každý jedinec nachází. Má na jeho chování i socializaci největší vliv. Dle Bronfenbrennera (in Helus, 2007) se prostředí rozděluje na čtyři navzájem propojené stupně rozlišené dle toho, jak intenzivní vztahy jedinec v daném prostředí prožívá. Čtyřmi stupni jsou mikroprostředí, mezoprostředí, expoprostředí a makroprostředí. Mikroprostředí je charakterizováno bezprostředními, důvěrnými vztahy s lidmi, kteří jsou nejčastěji rodinnými příslušníky a zároveň zde se jedinci plní potřeba bezpečí. Prvním mikroprostředím je pro dítě nejčastěji dyáda s matkou. Mikroprostředí je také skupina lidí, mezi nimiž vládne přátelství.

Mezoprostředí je souborem dvou a více mikroprostředí, vyžadujících po jedinci různé vzorce chování – jinak se dítě chová v rodině a jinak ve škole. Mezi mikroprostředími jsou vzájemné vztahy a vazby – vzájemně se ovlivňují. Pro vznik kohezních vztahů mezi mikroprostředími je důležitá existence tzv. transkontextuálních vazeb – osoba patřící k jednomu mikroprostředí, např. matka doprovázela jedince při vstupu do druhého mikroprostředí – např. při nástupu dítěte do první třídy základní školy doprovází rodič dítě při prvním školním dni do školy a po celou dobu výuky je zde přítomen.

Expoprostředí je prostorem, v němž není jedinec aktivním členem, ale jde o prostředí, kam by rád patřil, o němž si na základě informací, získaných od členů tohoto prostředí, vytváří nějakou představu.

Makroprostředí je činitelem, který dovoluje chod mikroprostředí, mezoprostředí a expoprostředí. Makroprostředí je například vlast či církev. (Helus, 2007).

Uvedené rozdělení sociálního prostředí je pro tuto diplomovou práci nejlépe využitelné, neboť v následujících kapitolách budu popisovat mikroprostředí, která mají největší vliv na jedince.

1.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí je nejdůležitějším mikroprostředím, v němž se jedinec socializuje. Toto prostředí má na něj nejmarkantnější vliv, a to nejen kvůli tomu, že se jedná o první prostředí, s nímž jedinec přijde do styku, ale také je to způsobeno nejužšími vztahy, které dítě navazuje s členy tohoto prostředí. Zde se poprvé setkává také s kulturou celé společnosti a začíná přejímat její ustálené vzorce chování. Dle Mühlpachra (2008) je také prvotním prostředím, které má vliv na případné kriminální chování jedince v dospělosti, pokud rodinné prostředí správně neplní své funkce.

Rodinu (rodinné prostředí) lze charakterizovat jako malou sociální skupinu, vyznačující se příbuzenskými vztahy, jež je společností považována za základní jednotku sociální i ekonomickou (Malina, 2009). Pro sociální pedagogiku je rodina důležitá z hlediska toho, zda plní své funkce správně. Dalším důležitým ukazatelem jsou také interakce, probíhající mezi jejími členy. Nakonečný (2009) charakterizuje malou sociální skupinu jako navzájem se ovlivňující jedince, s neformálními vztahy, se společně přijatými normami. Všichni členové se znají a jednají společně v propojených sociálních rolích. Vyvíjí společnou činnost v rámci společného cíle. Tuto definici lze také převinout na definici rodiny.

Rodina patří mezi nejstarší společenská uspořádání a je podstatným činitelem ve vztahu jedince a společnosti. (Laca, 2011). Rodinné prostředí se vyvíjí a jeho podoba a funkce jsou výsledkem celospolečenského působení. (Bakošová, 2005).

Rodina zastává v současné době základní funkce. **Biologicko – reprodukční funkce** je v současnosti mírně potlačena z důvodu narození dítěte do neúplné rodiny, či nesezdaným rodičům, anebo rodiče nahrazuje pár stejného pohlaví. Dalším z důvodů potlačení je také nízká porodnost a s tím spojené také posunutí věku, kdy se žena stává matkou. Což je způsobeno zejména snahou ženy vybudovat kariéru. Kromě uvedeného je také v poslední době velmi módní nemít děti vůbec. Se zmíněnou funkcí je úzce spojena funkce **sociálně – ekonomická**, kdy je rodina v rámci celé společnosti chápána jako spotřebitel ekonomických statků, ale na druhou stranu je také tvůrcem těchto statků. V rámci sociálního pojetí této funkce je to bráno jako důstojné zajištění potřeb členů rodinného prostředí. Další neméně

důležitou funkcí je **výchovná funkce**, z pohledu sociální pedagogiky se jedná o nejdůležitější funkci, neboť na základě ní se z jedince stává osobnost, která je soběstačná a pro celou společnost prospěšná (Procházka, 2012). S výchovnou funkcí nejužěji kooperuje funkce **socializační** - „jde o záměrné a cílevědomé působení na dítě se snahou předat mu hodnoty a normy společenského chování. Rodinné prostředí by mělo vést jedince ke vzdělání, ale také u něj podpořit snahu vzdělávat se sám a stát se výchovným vzorem i oporou v situacích, kdy to budou sami potřebovat“ (Procházka, 2012, str. 106-107). Aby dítě bylo plně socializováno a plně vývojově dotvořeno, pak kromě uvedených funkcí musí rodina naplňovat ještě jednu funkci a tou je **emocionální funkce**, která má naplnit základní potřeby dítěte. Rodinné prostředí je prostředím, kde by se měla bezpodmínečně naplňovat potřeba lásky, uznání, bezpečí, aby tak u dítěte docházelo ke správnému emocionálnímu vyžrání. Nejdůležitějším vztahem, který tyto potřeby naplňuje, je zejména bazální vztah dítěte a matky. Absence kladných vztahů uvnitř rodiny vede k poruchám osobnosti jedince v celém jeho společenském životě (Procházka, 2012).

Kromě uvedených čtyř základních funkcí uvádí Laca (2011) ještě druhotné funkce rodiny: rekreační, zájmová a morální. K tomu, aby mohly být správně naplněny emocionální a morální funkce rodiny, je třeba nahlížet také na rysy jednotlivých rodin, které tyto dvě funkce majoritně ovlivňují.

Mezi znaky rodinného prostředí patří: struktura a koheze rodiny, společenské postavení rodiny, věk a osobnostní charakteristiky členů, kvalita manželského vztahu, vztahy mezi členy rodiny a rodičovská láska.

V posledních letech se na rodinu kladou požadavky zejména jako na primární prostor socializace a oproti předcházejícím rokům se také vyzvedává úloha otce (Bakošová, 2005). Otec v rodině působí jako vzor mužské sociální role pro mužského potomka. Pro dívku pak je modelem chování. Nepřítomnost mužského elementu v rodině s sebou přináší nemalé úskalí v sociálním prostředí. Dítě hůře navozuje vztahy s vrstevníky. Může dojít až k pocitům méněcennosti. Zvyšuje agresivní a nevázané chování (Mühlbacher, 2008).

Ve správném a harmonickém rodinném prostředí dochází k nevyčerpatelným zkušenostem dítěte, na základě čehož se rozvíjí jeho světoobraz, utváří se žebříček hodnot a působí na celou osobnost dítěte (Laca, 2011).

Správná socializace v rámci rodinného prostředí nezávisí pouze na členech tohoto prostředí a jejich vzájemných interakcích. Závisí také na uspořádání celé společnosti a její kultuře.

Celá společnost působí jednak kladně, ale i záporně, na rodinu, čímž utváří rodinné prostředí dle celospolečenských norem chování, a to jak psaných, tak i nepsaných. (Laca, 2011). Je třeba si uvědomit, že rodiče jsou vzory jednání pro své děti, i když se nejedná o záměrné působení. Z uvedeného je důležité, aby se rodiče chovali vždy adekvátně, což povede k harmonickému prostředí bez hádek a násilí. Dítě, i když se k násilným nebo negativním projevům staví odmítavě, v dospělosti převezme právě tyto vzorce chování za své a bude se chovat stejně jako rodiče. Na straně druhé je hyperprotektivní chování, které se vyznačuje snahou ulehčit dítěti život tím, že se odstraňují všechny překážky. Takové dítě pak nedokáže obstát v normálním životě (Jedlička, 1998).

Dle Bakošové (2005) se má socializační proces rozvíjet ve třech směrech. Prvním směrem je **vztah k sobě samému**, který rozvíjí svobodu dítěte a jeho odpovědnost. Druhým směrem, kam se ubírá socializační proces je **vztah ke společnosti, lidem, rodině**, kdy se jedná o vytvoření osobnosti schopné spolupráce s ostatními, aniž by se nad ostatní povyšoval, či zastával xenofobní názory a postoje. A poslední orientací socializačního procesu je **vztah k přírodě**, kdy v rámci rodiny má docházet také k základní environmentální výchově. Rodiče by měli přiblížit přírodu dětem na základě jejich zkušeností.

Rodinné prostředí by mělo být pro své členy zejména zdrojem naplnění potřeby lásky. Základním jevem v rodinách by měly být harmonické vztahy všech členů, neboť pouze na základě vzájemné koheze lze dítě socializovat takovým způsobem, aby mohlo být co nejvíce prospěšné pro sebe, ale i pro celou společnost.

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že agresivní chování dítěte se také projevuje ve zvýšené míře, jestliže je jedinec v dětství traumatizován, či zanedbáván. Zanedbávané dítě se snaží na sebe upozornit nevhodným, případně agresivním chováním. Druhá z možností je nepřipravenost samotných rodičů na sociální roli rodičovství a z toho vyplývající nevhodná rodičovská výchova (Kraus, Hroncová, 2010).

S nepřipraveností samotných rodičů na rodičovskou roli pracuje též Bakošová (2005), která vyzývá k plošnému vzdělávání budoucích rodičů takovým způsobem, aby následná péče o jejich potomky byla adekvátní a pro společnost přínosná.

1.2 Školní prostředí

Školní prostředí je druhým nejvíce ovlivňujícím socializačním činitelem v naší společnosti. Po rodinném prostředí dítě tráví ve školním prostředí nejvíce času.

Školské prostředí je prostředím institucionalizovaným s formálními vztahy, ale též zahrnujícím neformální vztahy spolužáků. Je tvořeno psanými normami, jejichž dodržování se striktně vyžaduje. Nejdůležitější funkcí školního prostředí je podporovat dosavadní socializační činnost rodinného prostředí a zároveň socializaci jedince prohlubovat. Budovat na základech rodinné socializace další společenský rozvoj jedince.

V případě, že dojde v rodinném prostředí k nedostatkům ve výchovně socializačním působení, školní prostředí by mělo tyto nedostatky eliminovat a provést resocializaci a zejména spolupracovat se členy rodinného prostředí na odstranění příčin vzniku nedostatků ve výchově (Laca, 2011).

Školské prostředí se v České republice vyznačuje značnou autoritou. Autoritářský vztah mezi učitelem a žákem vyplývá z pojetí českého školství v minulosti. Současná podoba formálních vztahů ve školním prostředí vychází z pojetí školského systému Rakouska – Uherska (Mühlbacher, 2008). Z toho také vyplývá míra požadavků, které jsou kladeny na žáky a kdy je žák těmito požadavky stresován. Již samotný příchod žáka do školního prostředí, které je pro něj neznámé a kde se vyžaduje kázeň a klid, může být pro něj velmi frustrující. Na stranu druhou jde o prostředí, které by mělo být zásobárnou možností zkušeností, s nimiž dítě následně zvládne přechod do normálního světa a zde uspěje. Škola má silný socializační náboj.

V rámci školního prostředí je také dítě možné připravit na sociopatologické vlivy makroprostředí. Na základě preventivních programů se může zamezit vzniku sociálně patologického chování jedinců. Je důležité také uvést, že školní prostředí je prostředkem pro vznik nevhodného způsobu chování, neboť se zde žáci snáze dostanou k psychotropním a návykovým látkám. Právě návykové látky, jakými jsou cigarety, marihuana nebo alkoholické nápoje, se v současné době nejčastěji k žákovi dostávají z rukou spolužáků či starších žáků (Procházka, 2012).

Školní prostředí mělo v průběhu svého vývoje mnoho funkcí. Základní funkce bývají zachovány, pouze dílčí se mění, dle změn ve společnosti. V 21. století zastává školní prostředí dvě základní funkce: výchovnou a vzdělávací. Kromě uvedených základních funkcí by mělo naplňovat funkce: legitimizační, integrační, socializační, kvalifikační, selektivní.

V rámci výchovné funkce školní prostředí předává dětem a dospívajícím správné vzorce chování a jsou prohlubovány a posilovány ty, jež se již naučily v rámci rodinného prostředí. S výchovnou funkcí je také spojován žebříček hodnot.

Vzdělávací funkce školního prostředí zajišťuje přenos kulturního dědictví, jazyka a umění. Socializační funkce má za cíl plně a hodnotně začlenit jedince do společnosti. Kvalifikační funkce předává žákovi poznatky a metody činnosti, aby jedinec dokázal obstát v pracovním zařazení. S touto funkcí úzce souvisí funkce selektivní, kdy školní prostředí dopomáhá jedinci k tomu, aby zjistil přednosti, které by měl na sobě nadále rozvíjet. Legitimační funkce školského prostředí přispívá ke vzniku kladného vztahu jedince k politickému systému. Integrační funkce zastupuje snahu o začlenění minorit do majority a vzájemné obohacení odlišných kultur. Jedinec se také učí toleranci (Laca, 2011).

Důležitou součástí školního prostředí, která jej charakterizuje, je školní klima. Školní klima je důležité, neboť ovlivňuje interpersonální vztahy všech členů školského prostředí. Školní klima lze rozlišit dle několika ukazatelů: dle míry koheze, dle míry otevřenosti, podle členů školního prostředí, podle zaměřenosti (Laca, 2011).

Školní prostředí je řízené státními orgány a pod jejich kontrolou. Je důležité uvést také to, že by měla existovat úzká spolupráce mezi školským prostředím a prostředím rodinným, kdy tyto dva prostory by se měly navzájem doplňovat.

1.3 Mimoškolní prostředí

Mimoškolní prostředí zaujímá také velký prostor v životě jedinců. Toto prostředí je oproti rodinnému a školnímu méně diferenciované. Nejčastěji se spojuje s volným časem.

Volný čas je charakterizován jako úsek doby, od níž byl odečten ostatní čas, tedy čas na práci, čas potřebný pro odpočinek, hygienu a další nutné doby spojené s životem. Ve volném času lze svobodně vybírat svou činnost. Tento výběr je na daném jedinci (Jirásek, 2004).

Právě z uvedeného vyplývá vysoká členitost mimoškolního prostředí. Mimoškolní prostředí může zahrnovat institucionalizované zařízení, které napomáhá jedinci co nejefektivněji trávit volný čas, neinstitucionalizované prostory, jako například hřiště nebo sportoviště, případně se může jednat o vrstevnické skupiny až subkultury.

Institucionalizované prostředí, dle Kaplánka (2010), lze rozlišit „podle ideového a výchovného zaměření, podle šíře a obsahu výchovného působení: všestranně působící a specializované a podle svého dosahu a s tím související složitosti uspořádání.“ (Hofbauer, 2010, str. 103) Všechny uvedené charakteristiky jsou spojeny pojmem zájmovost. Zájmovost tvoří kostru všech volnočasových institucionalizovaných kroužků a sdružení. Volnočasová

zájmová aktivita pod odborným lektorským dozorem je vypracována a zcela se řídí zákonitostmi zdravého harmonického vývoje jedince a je zde patrné výchovné působení. Účast v těchto aktivitách je dobrovolná. Snaží se o uspokojení potřeb dítěte či dospívajícího (Kaplánek, 2010).

Důležitým mimoškolním prostředím je také vrstevnická skupina, kde právě je největší riziko získání špatných návyků či konání sociálně patologických jevů, a to z důvodu absence dozoru.

Vrstevnické skupiny jsou referenční sociální skupiny, kdy jedinec přebírá normy skupiny a její žebříček hodnot anebo by se rád s touto skupinou identifikoval. Vrstevnické skupiny uspokojují potřeby (relaxace, zábavy), ale na druhé straně mají značný vliv na způsoby chování a jednání jedince (Kraus, 2008).

Vrstevnické skupiny se nejvíce seskupují v rozmezí 8. – 10. roku věku, kdy si vytvářejí vlastní systém hodnot, norem i sankcí. Základním znakem vrstevnické skupiny je vzájemná solidarita a příslušnost ke skupině. Může docházet i k otevřeným bojům mezi jednotlivými skupinami (Kraus, 2008).

Vrstevnická skupina má dvě základní funkce: dítě či mladistvý se v rámci skupiny může předvést, co se již naučil, co umí a zároveň se rozvíjí samostatné úsilí a realizují své cíle, kterých nemohou v rámci jiných sociálních skupin dosáhnout (Kraus, 2008).

Kromě uvedených základních funkcí Kraus a Honcová (2010) uvádějí funkce vrstevnické skupiny, která je k majoritní společnosti v postavení subkultury. Jedná se o **selekcii**, kdy se celá skupina diferencuje od společnosti. Následuje **substituční funkce**, která nahrazuje špatné rodinné prostředí. S prvními dvěma funkcemi souvisí třetí, což je **absentérská**. Jedinec vyhledává subkulturu, neboť se nedokáže patřičně začlenit do majoritní společnosti. Poslední funkcí je funkce **adaptační**. Vrstevnická skupina se stává možností, jak se jedinec vypořádá se sporem mezi biologickým a sociálním zráním v období adolescence.

V rámci subkultur mladých lidí lze rozlišit sociální skupiny do pěti skupin, dle jejich aktivity. Patří sem **dravé (bezohledné) skupiny**, jež se vyznačují sociálně patologickým a kriminálním jednáním. Méně ohrožující společnost, ale stále patologické skupiny jsou **skupiny s aktivitami společensky neschválenými**, kdy v rámci této skupiny dochází k různým druhům nevhodného chování, např. kouření, vulgární projevy apod. Protipólem předcházejících jsou **skupiny se společensky schválenými aktivitami**. Vrstevnická skupina, která pracuje pro blaho celé společnosti – např. sběr finančních prostředků pro chari-

tu apod. Čtvrtou skupinou jsou **skupiny zaměřené na sport**. Jedná se o skupiny zabývající se sportovní aktivitou. Poslední skupinou jsou **skupiny se sexuálním jednáním**. Většinou se objevuje v mužských sociálních skupinách, ale není hlavní náplní aktivit skupiny.

Základním znakem, který mají všechny vrstevnické skupiny, je, že veškeré aktivity se odehrávají mimo dohled dospělého. Přinášejí jedinci dobrodružství, poznání a zároveň umožňují okusit svět dospělých (Kuruc, 2013).

Zejména z důvodu možnosti patologického chování mladých lidí Pelikán (in Kraus, 2008) požaduje možný pedagogický dohled nad vrstevnickými skupinami. Pedagogický pracovník by měl mít přehled o dané skupině, o vztazích mezi jednotlivými členy, a strukturu apod. Měl by také reflektovat možné příznaky negativního chování. Nejlépe by měl proniknout přímo do dané skupiny a měl by se snažit o získání sociálního statutu neformálního vůdce skupiny.

Je třeba mít na paměti jedno důležité pravidlo, které je společné pro všechny sociální skupiny a to je, jak to můžeme vidět i v Standfordském experimentu, že pokud je prostředí nevhodné a vidí v agresivním chování něco normálního, pak i jedinci, kteří nevykazují ve svém jednání agresivní náboj, se začnou chovat agresivně, neboť převezmou formy chování skupiny a ztotožní se s nimi (Urbanová, 2010).

Dle Žigové (2010) je důležité si uvědomit, že výchova ve volném čase a v mimoškolním prostředí je vhodná pro preventivní působení, či jako aktivní intervence proti rozšiřujícím se sociálně patologickým jevům.

1.4 Dílčí závěr

Prostředí ovlivňuje chování, jednání člověka. Nesporný vliv má též na vývoj dítěte a zde je role prostředí ještě zásadnější. Rodinné, školní prostředí jsou na formování osobnosti dítěte zásadní, aspoň v prvních letech jeho života. Postupem času vliv rodinného i školního prostředí zeslábne a vystřídá jej vliv mimoškolního prostředí, zejména pak vrstevnické skupiny. Vrstevnická skupina působí také ve školním prostředí, ale zde je její případný negativní vliv na jedince monitorován pedagogickým personálem. V mimoškolním prostředí je vliv vrstevnické skupiny maximalizován, z důvodu absence dohledu. Z toho důvodu je nutné, abychom předešli vzniku nebo rozvoji sociálně patologického chování mladistvých, aby i v mimoškolním prostředí byl někdo, kdo bude dohlížet na správné chování vrstevnické skupiny. Tuto úlohu může přijmout sociální pedagog, který by měl reflektovat všechny sociální skupiny ve svém okolí. V případě náznaku vzniku sociálně patologického chování členů dané vrstevnické skupiny anebo proti již existujícímu patologickému chování by měl sociální pedagog použít takových nástrojů, aby zamezil vzniku nebo šíření sociálně patologických jevů.

Sociální pedagog by měl také reflektovat rodinná prostředí, zda se v nich neobjevují patologické znaky soužití a případně společně s ostatními orgány zasáhnout.

2 AGRESIVITA

2.1 Agresivita

Agresivita, agresivní chování provází lidstvo od začátku jeho vývoje. Agrese je zkoumána různými vědními obory již dlouhou dobu, ale stále není možné agresivní chování popsat jedinou obecnou definicí. Jakákoliv definice agresivního chování je pojmána jen z určitého hlediska. Psychologie popisuje agresi jinak, než třeba biologie. Z toho důvodu nebyla nikdy také obecná definice agrese vytvořena (Čermák, 1998).

Dle Barona (in Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006) je agrese „*druhem chování realizovaného s cílem ublížit či uškodit živé bytosti, která se naopak snaží tomuto chování vyhnout.*“ (Hawstone, Stroebe, Wolfgang 2006, str. 365). Tuto základní definici doplňují Anderson a J. B. Busham (in Kollárik, 2008) o skutečnosti záměrnosti jednání agresora, neboli agresor musí vědět, co svým jednáním oběti způsobí. Dalšími důležitými znaky agrese je donucení a získání převahy nad druhým jedincem (Čermák, 2008).

Kromě nevhodného způsobu chování lze na agresi nahlížet také jako na základ rozumového vývoje jedince, nezbytný předpoklad přežití lidského druhu a samostatnosti jedince (Čermák, 2008). Uvedený pohled na agresi je ojedinělý. Na agresi se spíše pohlíží jako na patologický vzorec chování.

Pro účely této diplomové práce je nejvhodnější definice, kterou uvádí Čermák (2009), kdy agresivita je „*útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V užším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Jedná se o útok, výpad, jednání, které se projevují násilím vůči některému objektu, nebo nepřátelství nebo útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Čermák, 2009, str. 9).

S pojmem agrese, agresivita úzce souvisí také několik dalších pojmů. Alespoň okrajově je uvedme. Znakem agrese je ve většině případů násilí, kdy jde o působení škody celé osobě oběti. Je také třeba uvést, že veškeré násilí není agrese a veškerá agrese není násilná. (Kollárik, 2008) Dalším pojmem je hostilita, kterou Kollárik (2008) pojímá jako „*všeobecně negativní postoj k jiným lidem. Ak je namierená k jednotlivému človeku, tak má difúzný charakter, vyplývajúci z negatívneho vzťahu voči všetkým ľuďom.*“ (Kollárik, 2008, str. 399).

Vznik agrese a agresivního chování je pojímán třemi teoriemi, které popisují její predikátory. První teorie vzniku agrese se objevila v roce 1908, kdy za základ **agrese je považován instinkt**. V roce 1920 předkládá svou **teorii o pudové vrozenosti** Zikmund Freud. Ze Zikmunda Freuda vychází psychoanalytický pohled, který předkládá, že agresivní pnutí vzniká v tělesných vnitřních procesech. Agresivita může být ovlivněna i podobou a složením jídla, které člověk přijímá. Nahromaděná energie z jídla následně může být využita efektivně – prací, anebo může být využita k rozbíjení věcí apod. Agresivní chování nemusí být namířeno pouze proti druhým lidem, ale i proti sobě samému. V takovém případě se jedná o sebepoškozování až suicidální jednání (Jedlička, Kořa, 1998). Ovlivněn freudismem, ze kterého vycházel, přichází **neo-freudismus** s vlastní teorií vzniku agrese. Pohlíží na agresivní jednání jako na složku ega. Agrese tedy není iracionální pud, ale jedná se o pro člověka přijatý vzorec chování, který zabraňuje lidstvu zaniknout. Dalším, kdo vycházel z pojetí agrese dle Freuda byl zakladatel behaviorální psychologie A. Adler, který ale oproti freudismu i neo-freudismu vysvětluje agresivní chování jako **obranu před ostatními**. Na základě svých obav, že jej druhý napadne, předejde jedinec této možnosti tím, že začne být agresivní ke svému okolí sám, čímž se snaží kompenzovat vlastní pocit méněcennosti (Ondráček, 2003).

První tři teorie vznikají na počátku dvacátého století. Ve druhé polovině dvacátého století, přesněji v roce 1970 přichází skupina autorů s teorií, že **agrese je odpovědí na frustraci**. Celá teorie stojí na dvou základních tvrzeních. První tezí je, že jakákoliv frustrace vyústí zákonitě v agresi. Druhá tvrdí, že agrese je vždy odpovědí na frustraci. Podle uvedeného by měla být agrese namířena a vybita pouze se snahou zániku frustrace, ale agrese může také zacílit proti jiné osobě, nebo věci (Hawstone, 2006). Teorie agrese a frustrace vychází z pojetí chování dle Piageta (in Jedlička, Kořa, 1998), kdy chování je pojímáno jako funkcionální směna mezi okolím a jedincem. Jedinec vždy koná v případě vzniku nerovnováhy mezi prostředím a jedincem (Jedlička, Kořa, 1998). Uvedená teorie měla již za svého vzniku řadu odpůrců. Odpůrci poukazovali také na možnosti vypořádání se s frustrací v podobě apatie a úniku. Tedy sami autoři záhy teorii agrese a frustrace přepracovali na tezi, že agrese je dominantní, ale nikoliv jedinou, možností vypořádání se s frustrací (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006).

Dále teorii frustrace a agrese rozpracovává Bertowütz, který pojímá agresi jako možnost odpovědi nejen na frustraci jako takovou, ale zaobírá se také vlivem situačního vodítka. Uvedené dokázal na tzv. efektu zbraně - vznik agresivního chování nepodporuje pouze

frustrace, ale také prostředí, v němž se jedinec nachází (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006).

Na pojetí neo-freudismu navazuje **etologické nazírání**, které nahlíží na agresi, jako na chování a jednání, které není nic jiného, než že jde o zachování zdravého a nejsilnějšího genového základu. Jedinci jsou v rámci stejného druhu agresivní, neboť je třeba ze stáda vyloučit a zneškodnit slabé a nemocné, aby se mohl druh plně a zdravě rozvíjet (Jedlička, Kořa, 1998).

Kromě uvedených teorií jsou v současnosti nejrozšířenější dvě teorie, které jsou si velice podobné a navzájem se prolínají. Těmito teoriemi jsou: **teorie agrese jako naučeného chování**. Jednou z podob této teorie je instrumentální podmiňování. Dítě v mládí zkouší získat nějakou hračku tím, že použije násilí a odebere ji jinému dítěti. Pokud za takový způsob jednání nebude potrestáno, přisvojí si tento způsob chování. V takovém případě by se mělo při první příležitosti zamezit takovému způsobu chování, aby nedošlo k jejímu zvnitřnění. **Teorie sociálního chování**, kdy se agrese učí nápodobou, kdy si dítě osvojí takové způsoby jednání, které vidí a které jsou kladně hodnoceny. Tyto vzorce chování mohou být předkládány dítěti přímo, ale také k nápodobě dochází tehdy, jestliže dítěti je takový vzorec jednání, kladně hodnocený, předáván zprostředkovaně – prostřednictvím televize či jiného média (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006). Převzetí agresivního chování je možné docílit také identifikací, kdy dítě, jenž se setká s agresivním chováním vůči vlastní osobě, přijme tyto vzorce chování a využívá jich následně také (Holeček, 1997).

Nejmladší teorie zjišťuje kauzalitu mezi **agresivním chováním a vlivem médií**. Četnými výzkumy bylo zjištěno, že zvýšená produktivita násilí v televizi má posilující vliv na agresivní chování jedince ve společnosti. Násilí prezentované médii má výrazný vliv na zvýšení potenciální agresivity za splnění předpokladů. Z nejdůležitějších je **efektivita** – agresivní chování vede k dosažení vlastních cílů. Následuje **normativnost** – agresivní chování je prezentováno bez negativních vlivů na oběti. Velmi povzbuzující tendence k vlastnímu agresivnímu chování je **přiléhavost**, kdy je agresor hodnocen jako kladná postava, čímž se přibližuje divákovi. A konečným předpokladem je **chytlavost** – agresivní chování je prezentováno takovým způsobem, že znemožňuje divákovi jeho konstruktivní zhodnocení (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006).

Teorie vycházející z efektu zbraně. Tato teorie se zabývá vlivem prostředí na agresivní chování. Pro prostředí nezpůsobuje agresivní chování samostatně, ale notně jej buď podporuje, anebo utlumuje (Kollárik, 2008).

Určitými predikátory agresivního chování jsou vrozené dispozice, zejména vznětlivost, necitelnost k důsledkům vlastního chování. Ale pouze tyto dispozice nevedou k agresivnímu chování, ale je třeba brát zřetel i na ostatní proměnné v dané situaci (Holeček, 1997).

Na základě uvedených teorií v poslední době přicházejí odborníci s všeobecným modelem agrese. Je tvořen třemi proměnnými: vstupy, zprostředkovanými proměnnými a výstupy. Vstupy jsou zastoupeny osobnostními a situačními faktory. Zprostředkované proměnné jsou nálady, postoje a případná hostilita jedince a úroveň agresivního nabuzení. Uvedené proměnné rozhodují o výsledku, tedy o výstupu, zda jedinec použije agresivní chování či nikoliv (Kollárik, 2008).

Výše uvedené teorie nejsou celistvým výčtem teorií o vzniku agrese, ale uvedené jsou nejvýznamnějšími. Dle mého názoru je důležité hledět na agresi, její vznik, průběh i podobu, z hlediska komplexního, tedy jak na jedince působí okolí, čím je agresivita vyvolána apod.

2.2 Druhy agrese

Základní rozlišení agrese je na agresi přímou a nepřímou. Přímá agrese se vyznačuje znaky fyzického napadení a použitím násilí proti druhé osobě. Nepřímá agrese je pojímána jako násilné jednání proti majetku oběti.

Dále můžeme agresivitu rozlišovat na fyzickou a verbální, která se projevuje zejména zesměšňováním.

Další možností, jak rozlišit agresi, je rozlišení na aktivní a pasivní.

Na základě uvedeného rozdělení lze agresivní chování rozlišit do základních schémat, která se navzájem kombinují. **Fyzicky aktivní přímá agrese** – jedná se o nejběžnější projev agresivního chování. Agresor napadá oběť, čímž ji vystaví fyzickému nátlaku a na základě své nadvlády dává oběti ponižující úkoly. Odlišnou formou, co se týče osoby agresora, je **fyzická aktivní nepřímá agrese** – využití sil třetí osoby k napadení oběti, přičemž agresor (strůjce napadení) je pouze v roli diváka nebo uděluje rozkazy, jakým způsobem má třetí osoba oběti ublížit. Kromě uvedených dvou, které si většina lidí představuje jako prototyp agresivního chování se můžeme setkat ještě s projevem agrese, kdy není fyzicky ubližováno

oběti, ale je mu třeba znesnadněno naplnit své potřeby. Těmito typy agrese jsou **fyzická pasivní přímá agrese** – agresor brání oběti, aby splňovala zadané úkoly. Agresor ničí osobní věci (pravítka nebo jiné školní potřeby) oběti, a **fyzická pasivní nepřímá agrese** – pokud se oběť dostane do stavu, kdy potřebuje pomoci, nikdo jí nepomůže. Další možností je, že oběti není umožněno vstoupit např. do třídy. Dalším možným rozdělením kromě aktivity a pasivity je druh užití agrese. Nejčastěji se setkáváme s formou **verbální aktivní přímé agrese** – znevažování oběti pomocí verbálních prostředků. Mírně odlišnou formou je **verbální pasivní nepřímá agrese** – rozšiřování pomluv o oběti, stylu jejího oblékání, chování apod. Posledním rozdělením je přímost nebo nepřímost agresivního jednání, pak rozlišujeme za prvé **verbální pasivní přímou agresi** – výlučná ignorace – neodpovězení na otázku či pozdrav. Agresor si oběti vůbec nevšímá. A **verbální pasivní nepřímou agresi** – přehlížení, očerňování nebo shazování (Martínek, 2009).

Dle směru ventilace agrese Martínek (2009) rozlišuje agresi vybitou na neživém předmětu, autoagresi a agresi vybitou na zvířeti. Agrese vybitá na neživém předmětu se vyznačuje například házením věcí. Při autoagresi jde o agresi namířenou proti vlastní osobě. Jedná se o sebepoškozování a suicidální jednání. Agresivita vybitá na zvířeti je agresivní chování namířené vůči domácímu mazlíčkovi, kdy tento zastupuje osobu, která agresi vyvolala. Dítě může být našťavané na rodiče, ale protože si nedokáže představit, že by napadlo své rodiče, tak svůj vztek vybíjí na zvířeti (Martínek, 2009).

Agresivní jednání můžeme rozlišit na emocionální, instrumentální a frustrační. Emocionální agrese je způsobena silným emočním výbojem, kdy agrese je odpovědí na bolestivý impuls. Občas se také jedná o agresi vyvolanou nahromaděnými menšími negativními popudy. Agresivní chování může být vyvoláno nepříliš silným emocionálním výbojem, který by sám o sobě agresivní výbuch nezpůsobil. Frustrační agrese vychází z předpokladu existence frustrace. Jedinec agresivním chováním kompenzuje frustraci. Instrumentální agrese se rozlišuje na dvě podskupiny: instrumentální agresi žádoucí a nutnou. Instrumentální agrese žádoucí je diametrálně odlišná od předchozích – je provedena zcela s chladnou hlavou. Je naplánována a provedena s rozmyslem. Příkladem takové agrese může být přepadení benzínové pumpy ozbrojeným agresorem. Agresivní chování má tedy nějaký cíl. V tomto případě získání finanční hotovosti. Zde je důležité, aby po takovém projevu agrese následoval vždy adekvátní trest, jinak může docházet k posilování tohoto vzorce chování. Instrumentální agrese nutná je agresivní chování odpovídající na nějaký podnět. Agresor se brání útoku. Pokud agresora někdo ohrožuje, pak agresor použije agresi (Martínek, 2009).

Nejpropracovanější typologií agrese je Mayerova z roku 1968, kdy autor klasifikoval (in Čermák, 2009) sedm druhů agresivního chování. Mezi nejčastěji se vyskytující patří **predátorská agrese** – typická agrese, kdy agresor napadá svou oběť. Míra násilného chování je přímo úměrná míře aktivity oběti. Pokud oběť uniká agresorovi, čímž nutí agresora, aby oběť pronásledoval, zvyšuje tím míru agresivity. Je možné ji také spojovat s nelibým pocitem, který oběť v agresorovi vyvolává. Tento nelibý pocit může přerůst tak daleko, že jej převezmou všichni členové skupiny. Další, hojně rozšířenou, je **agrese mezi samci** – jedná se o boj o moc. Jedinci mezi sebou soupeří o to, aby získali větší míru moci. Druh agresivního chování, který je spjat zejména s behaviorální teorií, neboť se jedná o **agresi vyvolanou strachem** – jedinec se cítí ohrožen, a tudíž užije k úniku z ohrožující situace agresi. Obdobou předcházející agrese je **dráždivá agrese** – objevuje se v případech, kdy stále se opakující snaha (např. čtení, psaní) přináší nezdary. Po každém takovém nezdaru se zvyšuje nechuť konat tuto činnost. Zvláštní formou agrese, i když v poslední době médií hojně vzpomínaná, je **rodičovská agrese** – agrese namířená proti třetí osobě, která si stěžuje na chování potomka rodičů. Touto agresí jde v podstatě o ochranu svých potomků i sebe, neboť agresí omlouvá také své výchovné vzorce. Agrese může být spjata také se sexuálním chováním, kdy se jedná o **sexuální agresi** – agresivně sexuální chování odchylné od normálu, tedy sadismem masochismem. Může se jednat o různé formy sexuálního násilí nebo znásilnění. Poslední agrese, dle Čermáka (2009) je **agrese jako obrana teritoria** – ochrana osobního prostoru, který má každý jedinec jinak stanoven. Je možná dvěma způsoby, buď oběť před agresorem ustupuje tak dlouho, až se agresor dostane do oblasti, kde již oběti nečiní problémy, anebo oběť užije agresi, aby dostala agresora ze svého osobního prostoru.

Podle prostředí lze agresivní chování rozdělit na domácí násilí, šikanu a skupinovou agresi.

Domácí násilí dle Hewstonea (2006) lze definovat jako „*systematicky se opakující vzorec násilného chování, který se v průběhu času vyskytuje stále častěji a nabývá na intenzitě.*“ (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006, str. 376). Podobou domácího násilí může být fyzická, psychická i sexuální agrese. Cílem je, aby jedna osoba (většinou se jedná o dospělého) získala nadvládu nad druhou osobou (většinou dítětem) a aby druhá osoba bezmezně plnila všechny rozkazy první osoby. Je důležité si uvědomit, že domácí násilí se může objevit v jakékoliv rodině, aniž by záleželo na výši dosaženého vzdělání nebo na jakém sociálním či ekonomickém stupni se rodina ve společnosti nachází (Hewstone, Stroebe, Wolfgang, 2006).

Znaky domácího násilí jsou zejména dlouhodobost, opakovatelnost, eskalace, rozdělení rolí a hlavně neveřejnost. Neveřejnost je důležitým znakem, neboť násilí probíhá na půdě, kterou jedinec považuje za zónu bezpečí a kde hledá ochranu. Aby mohlo být nahlíženo na násilí jako na domácí, musí být naplněny všechny znaky (www.domacinasilí.cz).

Mezi nejčastější projevy domácího násilí patří psychické týrání, které je charakterizováno projevy zastrašování, výhrůžnými gesty, následuje zvýšená kontrola všeho, co ohrožená osoba koná, kritizování a ponižování, vyhrožování a vydírání, až nakonec dochází k fyzickému napadení. Dalším možným projevem domácího násilí je sexuální násilí. Jedná se o separaci od nejbližší rodiny, příbuzných a kamarádů ohrožených. Domácí násilí se může rovněž projevovat omezováním finančních zdrojů. V praxi se objevují také kombinace uvedených forem domácího násilí (www.domacinasili.cz).

Domácí násilí neprobíhá pouze mezi rodiči a dětmi, případně partnerem a partnerkou, ale může docházet i k násilí mezigeneračnímu. Obětí násilí může být i muž (www.stopnasili.cz).

V průběhu domácího násilí se střídají etapy klidu a eskalace násilí. Podrobněji lze průběh domácího násilí rozlišit na čtyři na sebe navazující fáze: „líbánky“, vzrůstající tenze, konflikt a „usmiřování“ (www.rosa-os.cz).

Jedním z nejhorších projevů domácího násilí je tzv. syndrom CAN, který zahrnuje fyzické, psychické i sociální poškození a poškození vývoje dítěte, které vzniká v důsledku jakéhokoli nevhodného chování rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je společností hodnoceno jako nepřijatelné (www.nicm.cz).

Šikanování (viktimizace) je skutečnost, kdy jedinec napadá druhou osobu, či skupina osob napadá jedince. Podoby tohoto agresivního chování mohou být: tělesné napadení, verbální útok, přímé či nepřímé. Důležitým znakem je, stejně jako u domácího násilí, moc, kdy napadený je podřízen agresorovi, a to na základě sociálního statutu nebo na základě disponující míry moci.

Oběti většinou reagují snížením výkonnosti ve škole a projevují se u nich psychické problémy. Jsou ve většině případů úzkostné, mají nízké sebehodnocení a jeví se jako samotáři. Pro agresory je typické, že pokud agresivní vzorce chování užívají již v mládí, i v dospělosti jich budou užívat. Agresoři jsou dominantní, se silným sebehodnocením a na negativní podněty reagují agresí. U jedinců se sklony k agresivnímu způsobu jednání je také důležitá rodinná výchova (Hewstone, Stroebe, Wolfgang 2006).

Šikana se objevuje mezi vrstevníky, učiteli a žáky, ale i žáky a učiteli. Šikana ve všech svých projevech musí splňovat znaky: jedinec chce ublížit, ponížít druhou osobu, motivem šikanování je moc a krutost, překonávání samoty, zabíjení nudy, projevuje se také bezohlednou krutostí. Dochází ke krutosti, kdy je ponižována lidská důstojnost. Snaha vyvolat strach, stud a bolest. Vůči oběti má šikana sebezničující tendence. V nejhorším případě může dojít až k sebevraždě oběti.

Šikana probíhá v pěti na sebe navazujících stádiích. Prvním stádiem je **zrod ostrakismu** – dochází k identifikaci budoucí oběti a její postupné ovlivňování ostrakismem – „*mírné, převážně psychické formy ubližování, kdy se okrajový člen necítí dobře.*“ (Kolář, 2011, str. 47). **Druhým stádiem** je přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese – objevuje se scapegoating, tedy přijetí role vyloučeného celou společností a agresori si léčí na oběti své nezdary, nebo jej napadají pouze pro vlastní potěchu. **Třetím stádiem** rozhoduje o vzniku šikany, neboť rozhoduje, zda násilné činy vůči oběti budou vycházet pouze z určité skupiny nebo tento vzorec chování přijme většina. Z jednotlivých agresorů se v tomto stádiu stává organizovaná skupina. **Čtvrté stádium** je zrod šikany v celé společnosti, protože většina přijímá normy agresorů. Organizovaná skupina agresorů začne ovládat většinu a její jednání. Dosud neagresivní a klidní členové společnosti začnou agresivně vystupovat proti oběti šikany. **Páté stadium** je **vznik totality** (dokonalá šikana) – skupina agresorů ovládá svými názory a postoji celou společnost. Oběť se stává obětí v rámci celé společnosti, kdy všichni členové společnosti aktivně oběť šikanují.

S pátou fází šikany se ve školním prostředí mezi vrstevníky většinou nesetkáváme. Dětské šikany se spíše vyznačují nahodilostí. V rámci školního prostředí se, mimo šikany jako takové, můžeme setkat s jejími prvky. Prvky šikany jsou takové způsoby chování, které nesou určité znaky šikanování, ale nelze říci, že se jedná o šikanu v pravém slova smyslu, neboť nejsou naplněny všechny její znaky. Avšak z takového chování může později šikana vykristalizovat (Říčan, 2011).

Říčan (2011) rozlišuje základní formy šikany. **Šikana podle typu agrese**: fyzická, psychická, smíšená a kyberšikana. Druhým rozdělením může být **šikana podle věku a typu školy**: šikana mezi předškoláky, žáky prvního a druhého stupně, uční, gymnazisty, vysokoškoláky. Šikana se také rozlišuje dle **genderového hlediska**: chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům. Předposlední formou jsou šikany **odehrávající se ve školách s různým typem řízení**: škola s demokratickým vedením, škola výchovně ústavní, hierarchicko-autoritativním uspořádá-

ním. Pátá forma šikany naznačuje, že agresivní chování se vyskytuje ve všech formách institucionální výchovy, neboť se jedná o **šikanu podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů**: neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných apod.

Šikana namířená proti osobě pedagoga je v poslední době velmi častým tématem. Stejně jako šikana mezi vrstevníky, je špatně prokazatelná, možná ještě hůře, neboť žádný pedagog se nechce přiznat k tomu, že jej žáci šikanují, neboť by tím ztratil profesní čest. Takto raději němě trpí.

Šikana vůči pedagogovi může dle Říčana (2011) nabývat různých podob. Nejčastější podoba je **šikana jako nemocné chování** – vůči učiteli je vystupováno s cílem zesměšnit ho, ublížit nebo zneuctít. Tato forma může přerůst až na **šikanování jako destruktivní vztah učitele a agresora** – učitel se dostává do pozice, kdy jednání agresora v podstatě omlouvá a přijímá odpovědnost za jednání agresora jako chybu vlastního chování se vůči němu. Nejhorším stádiem šikany ze strany žáků vůči pedagogům je **šikanování jako těžká porucha vztahů** – jedná se o šikanu jako takovou. Často také končí dokonalou šikanou.

Stádia dokonalé šikany žáků vůči pedagogovi, nabývají podob i stádií obdobně jako u šikany mezi vrstevníky. Prvním stádiem je **ostrakismus** – agresor nahodile útočí na učitele s cílem ho zesměšnit, ponížit. Pokud učitel ukáže slabost, stává se cílem manipulace. Následuje stádium **přitvrzování manipulace a psychická agrese** – jednotlivci i skupiny začínají požadavky učitele odmítat a narušují poklidný ráz školní hodiny, čímž zkouší vytočit učitele a následným výbuchem agrese ze strany učitele se baví celá třída. Může se objevovat i fyzické násilí (připínáčky na židli apod.). Tyto snahy jsou stupňovány do té míry, až se **vytvoří jádro agresorů** – útoky vůči pedagogovi se stupňují a stávají se systematictějšími a stálejšími. Agresoři vytvářejí skupinu. Následně dochází k situaci, kdy **většina přejímá normy agresorů** – chování agresivního jádra se stává normou a nastává tlak ke konformitě celé třídy a i dosud hodní žáci přejímají agresivní chování. Pak i toto dehonestující chování může přerůst v **totální šikanu** – šikana vůči pedagogovi se stává pravidlem a skupinovým programem (Říčan, 2011).

Zvláštní podobou šikany je v současnosti velmi se rozmáhající kyberšikana, nebo cyberbullying, kterou lze chápat jako zneužití informačních technologií takovým způsobem, aby záměrně došlo k nerovnováze u nějaké osoby. Nejčastější podoby nabývá zasíláním obtěžujících mobilních zpráv anebo emailů, případně vytváření webových stránek, jejichž obsah je diskriminační nebo znehodnocující určitou minoritu. Velmi časté je také skloubení

kyberšikany a normální šikany. Projevy klasické šikany jsou zaznamenány na mobilní přehrávač a následně rozeslány anebo prezentovány na internetových stránkách (Kavalír, 2009).

Podstatné znaky, které se odlišují od klasické šikany, jsou: **anonymita** – agresor může být uveden pouze pod nickem a oběť nikdy skutečně nezjistí, kdo ji šikanuje, ale také **nezávislost na místě a času** – s rozvojem mobilní techniky, se může kdokoliv, kdykoliv a kdekoliv připojit k internetu. Rozdílnost je také v osobě agresora, kdy při kyberšikaně dochází k **proměně agresora i oběti** – oběť již není klasická osoba na kraji společnosti, obětí kyberšikany se může stát kdokoliv, stejně tak agresorem se může stát kdokoliv, neboť zde již fyzické parametry nehrají roli. Jediné, co hraje roli, je schopnost ovládat informační technologie. Při klasické šikaně dochází „pouze“ k pobavení přihlížejících či samotných agresorů, ale kyberšikana slouží k **pobavení kohokoliv** – pokud se videonahrávka s ponižováním nějaké oběti umístí na patřičné weby, může se k těmto videonahrávkám dostat kdokoliv. Podstatným znakem kyberšikany je také **obtížná kontrola a rychlé šíření** – znaky kyberšikany jsou těžko kontrolovatelné a trvá delší dobu, než je odhalena (Kavalír, 2009).

Rozlišuje se kyberšikana přímá a kyberšikana v zastoupení. Přímá kyberšikana je ve formě obtěžujících a znevažujících elektronických zpráv, krádeže přístupů k osobním účtům, zveřejňování choulostivých a osobních fotografií nebo videí, rozesílání zákeřných kódů, spamů a virů), rozesílání pornografie apod.

Kyberšikana v zastoupení je šikana páchaná z cizího účtu, na něhož si agresor neadekvátně získal přístup.

V současnosti je tou nejtěžší a nejhůře rozpoznatelnou formou šikanování. (Kavalír, 2009)

Skupinovou agresivitu lze charakterizovat jako agresivní jednání velkého počtu osob, a to buď na základě spontánnosti anebo se jedná o cílené chování. Nejhorším druhem cílené skupinové agrese je genocida. Skupinová agresivita se vyznačuje zejména vysokou mírou deindividualizace – ve skupině dochází ke stavu, kdy jednotliví členové skupiny nedokáží ovlivnit své vzorce chování, a tím také dochází ke snížení dodržování pravidel majoritní společnosti. Na základě deindividualizace jedinec pak snázeji použije agresivní vzorce chování, byť by za normálních okolností nikdy nebyl schopen být agresivní.

Proti teorii deindividualizace stojí teorie vynořujících se pravidel, kdy agresivní chování není u jedince způsobeno působením deindividualizace, ale tím, že jedinec přejímá pravi-

dla a názory skupiny, v níž se nachází. Pokud dochází ke střetu pravidel majoritní společnosti a pravidel skupiny, pak ve většině případů jedinec jedná dle pravidel skupiny (Hewstone, Stroebe, Wolfgang 2006).

Skupinová agresivita se objevuje v mimoškolním prostředí, a to v rámci nevhodné mládežnické subkultury a získává podobu zejména xenofobie a rasismu, ale také násilí na sportovních utkáních. Xenofobie je projevem protestu, nedůvěry vůči odlišným znakům. Většinou se jedná o nepřátelské postoje vůči barvě pleti, odlišnému jazyku. S xenofobií souvisí rasismus, jenž je založen na biologickém předpokladu nadřazenosti jedné lidské rasy nad jinou, kdy toto tvrzení se opírá o biologické znaky jedince dané lidské rasy (www.nimc.cz).

Oba tyto pojmy (xenofobie, rasismus) jsou v současnosti spojovány zejména s pravicovým extremismem. Pro své členy jsou atraktivní zejména pro svůj punc tajemna a něčeho, co je celou společností zakázáno a pronásledováno. Pro mladé lidi může být rozhodující pocit někam patřit a také „kult síly“, kdy již samotné oblečení členů ultrapravicových skupin vyvolává v okolí strach a pokoru (www.nimc.cz).

Extremistické skupiny se dělí na: pravicově extremistické, levicově extremistické, nacionalisticky extremistické, nábožensky fundamentalistické. Toto čisté rozdělení se v normálním světě neobjevuje, neboť jedna extremistická skupina může splňovat znaky pro více uvedených možností. Mezi extremistické skupiny patří také tzv. extremisté středu, kde jsou zastoupeni nejvíce muži kolem 30 let, kteří vyjadřují nesouhlas s vývojem společnosti. Zejména nesouhlasí s eurozónou, kdy jsou otevřené hranice a tak do státu mohou přibýt různá etnika. Jsou zastánci trestu smrti a vystupují nesnášenlivě vůči jiným národnostním menšinám. Preferují český kapitál (Vykopalová, 2002).

Aktivita extremistických skupin je spojována zejména s protiprávním jednáním a dalšími sociálně patologickými jevy. Vykopalová (2002) vidí nárůst těchto spolků v souvislosti s výskytem celospolečenských sociálně patologických jevů jako je nezaměstnanost, prostituce apod. Dále spojuje nárůst extremismu s krizí rodiny, zejména s narůstající rozvodovostí a s patologiemi ve funkcích rodiny. Nejmarkantnější vliv má nezaměstnanost, kdy ztráta nebo nemožnost získat zaměstnání, může být spouštěcím mechanismem, který povede k přijetí extremistických norem. Toto přistoupení k extremistické skupině a případné přijetí jejich norem závisí zejména na postojích daného jedince a jeho osobnostních rysech.

Je dobré pohlížet také na to, zda tato osoba, neprodělala nějaké sociální trauma či psychickou krizi, neboť i toto podporuje konformitu k extremistické skupině (Vykopalová, 2002).

V posledních pěti letech se velmi diskutuje a zaznamenává agresivní jednání na stadionech (zejména fotbalových). Toto agresivní chování je hojnou měrou spjato s dětmi a mladistvými, kteří tvoří část fanoušků sportovního klubu. Divácká agrese, dle Sekota (2010), je *„jednání, jímž se projevuje násilí vůči nějakému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit, je nezvládnutá agresivita, neschopnost nebo neochota potlačit impulsy k vědomému a záměrnému poškozování nebo utlačování druhého.“* (Sekot, 2010, str. 101). Divácká agrese může být vyvolána neúměrným subjektivním pocitem výhry nebo prohry, kdy je tento pocit navíc posílen konzumací alkoholu a následně osoba ztrácí nad sebou kontrolu a užije takové jednání, kterého by neužil za střízliva.

Dalšími vlivy mohou být rozličné názory na herní úroveň či výkon mužstva, rozhodčích. Diváckou agresi mohou také vyvolat fanoušci druhého týmu. Na základě uvedených vlivů může dojít ke vzniku konfliktu. Konflikty se mohou dělit, dle Sekota (2010), na: **intropsychické** – nesoulad očekávání diváka a herní ukázkou mužstva; **interpersonální** – konflikt odehrávající se mezi dvěma a více osobami, a to na základě rozličných pohledů a názorů na herní profil.

Mezi další vlivy, které podporují vznik agresivního chování, patří tzv. crowding, neboli agresivita vyvolaná velkým počtem lidí na malém prostoru se sníženou kohezí sousedské komunikace. S diváckou agresi je také spojený silný pocit nepřátelství, intolerance k druhé osobě. Diváckou obec lze považovat za subkulturu, která se v krajních případech projevuje nacionalisticky či rasisticky. S novodobým fotbalovým divákem je spojováno současné fotbalové chuligánství, tzv. hooligans, které se projevuje vnikem na hřiště, výtržnostmi, vandalismem, verbálními i fyzickými atakami, a to namířenými na kohokoliv, kdo je přítomen na stadionu. V poslední době se toto chování, zejména vandalismus, přenáší i mimo stadiony. Znepřátelené strany se domlouvají na bitky mimo zápasy na odlehlých prostráních. Uvedeným se stává hooligans kontrakulturou. Celé uskupení je založeno na partách, gancech a bandách, které soupeří s ostatními obdobnými skupinami. Hooligans se jako sociální skupina vyjadřuje *„vysokou mírou skupinové stability, integrity, homogenity, koheze, stálosti, autonomie, násilnickým chováním, projevy nacionalismu a xenofobie, mírnou skupinovou propustností a krajně subjektivním hodnocením zápasů.“* (Sekot, 2010, str. 118). Hooligans bývá propojen s organizovaným zločinem. Věkově jsou hooligans zařazeni do rozmezí od 10 – 30 let, kdy nejučtější jádro tvoří členové pod 20 let (Sekot, 2010).

2.3 Šikana v číslech

Zmapování a statistické zpracování problematiky šikany je obtížné. Ať již pro určitou skrytost šikanování, ale i pro neochotu lidí přiznat, že byli oběťmi šikany, anebo že sami šikanovali. V průběhu posledních dvaceti let proběhlo mnoho šetření, které mělo získat validní data pro zmapování šikany. Kolář (2011) vyzvedá tři z nich: statistiku Říčana z roku 1994. Říčan na základě zjištěných dat, uvádí, že s šikanou se setkala 18% žáků. Další dva výzkumy jsou již na celonárodní a mezinárodní bázi. Šetření v České republice proběhlo v roce 2001 a jeho výsledky uvádějí až 41% žáků, kteří byli šikanováni. V rámci mezinárodního výzkumu (Rážová, Provazníková, Csémy, Soviová) z roku 1999 se hovoří o 36,8% obětí. Tato čísla jsou bezesporu alarmující, ale jak Kolář (2011) podotýká, je třeba hledět na cíl výzkumu u celonárodního a mezinárodního šetření, neboť byly jednotlivé proměnné, které byly cílem šetření, jinak nastaveny, než jak tomu bylo v roce 1994. V obou případech se jednalo o nastavení proměnné „šikana“, kdy do této kolonky se braly i projevy násilného chování, které měly pouze příznaky šikanování. Kolář (2011) odhaduje, že se šikana na českých školách vyskytuje v 20 % u všech dětí. Množina dětí je zastoupena všemi dětmi – předškolními, mladšího školního věku, mladistvými (Kolář, 2011).

Učitelé se, dle statistiky provedené Institutem pro kriminologii a sociální prevenci ve školním roce 2006/2007, setkávají nejčastěji s verbální agresivitou, a to každý desátý dotazovaný. Mezi obvyklé šikanování patří také nátlak na učitele z důvodu známosti, a to jak ze strany rodičů, tak i žáků. Stejně četné byly i útoky na osobní majetek.

Další šetření, kdy respondenty byli učitelé a ředitelé škol, proběhla v roce 2009, zjistilo se, že 89,5 % dotazovaných se domnívá, že chování mladistvých se celkově zhoršilo. Nejmarkantnější změny v chování proběhly na druhém stupni základní školy, přičemž hůře se chovají zejména žáci ve větších městech (nad 5000 obyvatel). (Klimešová, Tůmová, 2011)

S kyberšikanou se setkala 22 % žáků. Z uvedených 22 % téměř polovina (45 %) o tom někomu řekla a z toho jedna pětina (24 %) se setkala s nezájmem od toho, komu se svěřila. Na stranu druhou 22 % žáků se domnívá, že kyberšikana je velmi rozšířená a 78 % uvedlo, že po setkání s kyberšikanou, by upadlo do deprese (Kavalír, 2009).

V rámci zaznamenávání druhých osob na mobilní telefony uvedlo 72 % respondentů, že zaznamenávají druhé osoby na mobilní telefony. Z uvedených 8 % nahrálo učitele. Ze všech nahrávek se 5 % vyvěšuje na internet (na portály Youtube, osobní stránky apod.) Necelé 4 % respondentů nahrálo druhou osobu, aby se jí pomstilo. Více jak polovina

(63,44 %) respondentů bylo nějakým způsobem seznámeno s pravidly správného užívání mobilního telefonu (Kavalír, 2009).

V letech 2005 – 2007, pod záštitou Nadace O2, proběhla masivní kampaň, která měla za cíl minimalizaci šikany ve školním prostředí. Jednalo se o 17 škol. V první fázi kampaně proběhla osvěta právě na uvedených 17 školách, kdy se jednalo o 1358 respondentů z řad žáků. Z 1358 žáků uvedlo, že 40 % již byli šikanováno a 44% se se šikanou setkalo jako diváci. Nejvíce užívaným šikanováním byly pomluvy, posmívání a nadávání. Fyzické napadení zakusil každý desátý žák a šikaně v jakékoliv podobě je vystaveno pravděpodobně 21 % dotazovaných. Mezi nejčastěji používané fyzické ataky patří: facka, kopání nebo rány pěstí. Agresor bývá nejčastěji jeden či dva. Z 68 % se jedná o šikanu ze strany chlapců, zato pouze 20 % děvčat šikanuje.

Nejčastěji napadenému pomáhá třídní učitel a kamarád. Na třetím místě pomáhajících osob se umístili rodiče. Oběti se svěřují z 45 % svým kamarádům a 39 % rodičům (Minimalizace šikany).

Druhou částí šetření prováděnou Nadací O2 bylo zjištění, nakolik je pedagogický dozor kvalifikovaný při řešení šikany. Na možnost, že by měli podezření na výskyt šikany ve třídě odpovědělo 7 % pedagogů správně, částečně správně 16 % a celých 71 % pedagogů si neumělo s případnou situací šikany poradit. Pokud by se ve třídě objevilo brutální skupinové násilí – školní lynčování, kdy oslovení pedagogové měli navrhnout krizový scénář, pak pouze 2% pedagogů navrhlo správný scénář, 5% navrhlo částečně správné řešení, a přes veškeré chyby by jejich řešení bylo nápravné. 93% respondentů navrhlo špatný krizový scénář anebo neodpověděli vůbec (Minimalizace šikany).

2.4 Dílčí závěr

Násilí nebo agresivita je ve společnosti všudypřítomná. Je prostoupena celou společností, nehledě na dosažení vzdělání, ekonomický status obětí nebo agresorů. Nerozhoduje ani sociální, ani kulturní status. Agrese se objevuje v rodině, v prostředí, kde člověk předpokládá a vyhledává bezpečí. Má zde své místo, kde se může schovat před nebezpečím venkovního světa.

Ve školním prostředí se setkáváme s agresivním chováním ve všech podobách – fyzické, psychické, verbální a dalších. V mimoškolním prostředí je agresivní chování spojováno zejména s rizikovými subkulturami, ale také na sportovních utkáních, zejména fotbalových.

Agrese ve školním prostředí se objevuje v rozmezí 20 % až 44 % žáků, kteří se s ní setkali buď pasivně, nebo ji na vlastní kůži zakusili. 8 % pedagogů se setkala s agresivním chováním vůči vlastní osobě, přičemž se v největší míře jednalo o verbální agresi.

Pokud se jedná o informovanost a zaškolení pedagogů v situaci objevení šikany, je velmi mizivá.

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A AGRESIVITA MLÁDEŽE

Prevence všech sociálně patologických jevů (zejména pak agresivity) by měla probíhat v úzkém kontaktu všech zainteresovaných osob a na základě jejich spolupráce. Preventivní snahy a programy jsou jednodušší a lépe proveditelné (také finančně méně náročné), než náhodné úsilí v situaci, kdy již sociálně patologické jevy bují.

Eisner a Malti (2012) uvádějí obecné základy prevence, které vycházejí z mnoha mezinárodních šetření:

Preventivní opatření by mělo být do života jedince zahrnuto co nejdříve. Tato zásada se doplňuje s výzvou Bakošové (2011), která požaduje naučit správně vychovávat své potomky zejména rodiče a pokud oni sami nemají správné návyky, pak je na celé společnosti, aby je tyto správné vzorce chování naučila.

Preventivní působení má být prováděno se zřetelem na věk a celkový vývoj jedince.

Prevence určitého nežádoucího jevu (v našem případě agrese) by neměla být jedinečná, ale měla by být pevně začleněna do preventivního programu proti celé škále sociálně patologických jevů, a to nejlépe v národním preventivním programu, který schvaluje vláda daného státu.

Mají se vytvářet pouze taková preventivní opatření, která budou zasahovat do všech tří složek prevence (primární, sekundární i terciální), aby bylo dosaženo maximálního účinku.

Preventivní působení by mělo obsáhnout celou společnost a její jednotlivé úrovně (jednotlivec, rodina, společnost).

Preventivní působení by mělo stát na pevných základech empirických dat získaných kvalitními a co nejrozsáhlejšími výzkumy. Postupy prevence by měly být neustále testovány na validním vzorku populace, aby byly co nejefektivnější a docházelo k vývoji, který by korespondoval s vývojem společnosti. Uvedené vyžaduje také úzkou spolupráci výzkumníků a tvůrců konkrétních preventivních programů. Zaštitovat tento proces má vláda. Poznátky o úspěšných programech, či jejich částech, by si jednotlivé státy měly předávat, neboť v současnosti nejsou sociálně patologické jevy pouze hranicemi států omezené jevy.

Empirická šetření by se měla zaměřit na dlouhodobé možnosti užívání jednotlivých preventivních kroků, z toho vyplývá, že by se nejen odborná veřejnost měla zaměřit na takové preventivní programy, které budou mít dlouhodobý účinek ve společnosti (Eisner, Malti 2012).

Znalost adekvátního preventivního úsilí je základním kamenem práce sociálního patologa.

3.1 Preventivní programy agresivity

Primární prevence – působení pomocí generalizovaných intervenčních postupů, jimž jsou vystaveny velké sociální skupiny, které nejsou oficiálně vystaveny žádné z forem patologického chování, anebo hrozí pouze zanedbatelné riziko vzniku těchto jevů. Intervence probíhá na všech členech stejně intenzivně (Michalová, 2011).

Primární preventivní opatření je včasné zjištění agresivního chování a zamezení jeho vzniku, případně jeho šíření či prohlubování. Jedním ze základních nástrojů primární prevence agresivity jsou školní programy proti šikanování, které by se měly stát neoddělitelnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu, zejména v rámci základních a středních škol. Do uvedených programů mají být zainteresováni všichni pracovníci školy a musí se také aktivně podílet na podobě školního programu. Je dobré, když program, a nejen on, počítá se spoluprací s žáky a jejich rodiči, jakožto aktivními členy celého preventivního působení. Minimální preventivní program MŠMT z roku 2001 definuje i základní body, které by měly být ve výuce přítomny. Jedná se o pět oblastí, které by měl současný žák, k adekvátnímu vývoji pojmout. V první řadě jde o oblast **zdravého životního stylu** – škola by měla svým působením vytvářet a produkovat hygienické a pohybové návyky. Následuje **oblast společenskovední** – cílem je seznámit žáka s formami komunikace, sociálními dovednostmi apod. Tyto dvě oblasti jsou pro správnou socializaci nejdůležitější, ale je třeba také rozvíjet u žáka oblast **přírodovědnou**, která zahrnuje biologii člověka, fyziologii, **oblast rodinné a občanské výuky** a v neposlední řadě **oblast sociálně právní** – žák má být seznámen s důsledky sociálně patologického jednání a se základními právními dokumenty.

Důležitou součástí by měla být úzká spolupráce mezi všemi uvedenými oblastmi, aby žákovi byly předkládány uceleně. Žáci na základě uvedených oblastí by měli být vedeni k demokratickému chápání světa, k pluralitě názorů a k tolerantním postojům vůči odlišnostem (Procházka, 2012).

Kolář (2011) uvádí další preventivní programy: **základní intervenční program, školní program proti šikanování**. Jedná se v podstatě o obdobné programy. Dá se uvést, že školní program proti šikanování je propracovanější základní intervenční program. Stejně jako je uvedeno v předchozím odstavci, i na těchto programech by se měli podílet všichni odborní pracovníci školy. O již vytvořený a schválený program by se měla starat pouze

jedna, kolegiem odborníků, vybraná osoba, která je plně proškolená. Na tomto postu by dle mého názoru byl zcela ideální sociální pedagog, neboť zná možná rizika a je kvalifikovaně připraven pro řízení preventivního programu. Každý z pracovníků školy by měl být alespoň částečně proškolen v rozpoznávání predikátorů šikanování. Sociální pedagog, který by měl program na starosti, musí vědět, s jakými orgány se kdy spojit a případně s nimi úzce spolupracovat i v době, kdy šikanování nehrozí.

Kromě uvedeného pracovníka by měl být vytvořen užší realizační tým, který je složen z ředitele školy, sociálního pedagoga a speciálního pedagoga. Pokud škola spolupracuje i s psychologem, pak by členem užšího týmu měl být i on. Užší realizační tým by měl kvalifikovaně a flexibilně reagovat na změny ve školním režimu či kolektivu a zejména vhodně zasáhnout proti příznakům šikany. Měl by být vypracován postup pro potlačení negativních jevů.

Preventivní opatření by mělo probíhat nejen v průběhu vyučování, ale i mimo něj, a to ve volnočasových aktivitách řízených školou, případně se má úzce spolupracovat s rodiči dětí.

Vybraný pracovník, mající na starosti preventivní program, by měl úzce spolupracovat s okolními, nejen školskými a státními, orgány, které by mohly pomoci ke zlepšení preventivních opatření, vedoucích k zániku šikany.

Důležitá je spolupráce s rodinami dětí, protože prevence sociálně patologických jevů by měla být celospolečenská, tudíž je kladen důraz na odpovědnost každého člena za zamezení sociálně patologických jevů (Kolář, 2011).

Jedním ze zahraničních školních preventivních programů je americký program Partnership, který předpokládá po své intervenci kvalitní školní klima založené na pozitivní spolupráci žáků, učitelů, rodičů a ostatních zúčastněných osob.

Byl vytvořen na jedenácti základních zásadách: škola nemá vytvářet mezi žáky napětí, při kterém by se mohli vidět jako soupeři, ale měla by u nich posilovat pocit koležičtosti a spolupráce. Studenti se sami zapojují do chodu třídy a řeší vzniklé problémy v úzké kooperaci s pedagogickým personálem. Do školních osnov by se měly dostat hesla jako empatie, zásadovost, odpovědnost a zejména budování pozitivních vztahů mezi všemi. Důležité je také to, aby studenti a nejen oni, hlásili každé bezpráví a po ohlášení tohoto bezpráví, aby odpovědné orgány problémové chování potrestaly.

Všechny strany musí být proškoleny, jak se v případě výskytu agresivního chování zachovat. To znamená, že tento program pracuje i s tzv. peer vlivem, neboť proškolení by měli být i sami studenti. O peer programech se zmiňují později, ale je také možné peer program použít jako primárně preventivní nástroj.

Tento preventivní program počítá také s využitím všech dostupných možností, jakými jsou například plakáty, přednášky, programy nulové tolerance šikany apod. Do preventivního školního programu by měly být zapojeny i složky činné v trestním řízení: policie, sociální pracovníci, pracovníci mediální a probační služby (Sojourner, Hyatt, 2013).

Kromě uvedených preventivních programů šikany je možné ve školním prostředí, dle Young a spol. (2013) provádět psychologické vyšetření, které by mělo za úkol odhalit možné žáky s predispozicemi agresivního chování. Vyšetření je vhodné zejména pro odhalování relační šikany (verbální nepřímá pasivní agrese).

Psychologické vyšetření by prováděl kvalifikovaný pedagogický personál s cílem odhalit predikátory možného chování, které by vedly k nevhodným formám chování (Young a spol., 2013).

Další možností, která vychází z teorie sociálního chování a je zaměřena zejména na preventivní opatření v rodinném prostředí, vychází z šetření, které bylo provedeno v Pákistánu v roce 2013. Výzkum odhalil nedostatečnou vyzrálou rodičů. Na základě výsledků bylo zjištěno, že rodiče by se měli před vlastní rodičovskou rolí účastnit programů, kde se seznámí se správnými vzorci chování a správnými výchovnými metodami. Zároveň by měli být rodiče začleněni i do preventivních programů školy (Batoool, 2013).

Dalším preventivním školním programem je OPHELIA projekt vytvořený v USA. Uvedený projekt je postaven na důsledné a rozpracované mediální výchově. Vychází z analýzy negativního působení médií na chování a jednání mladistvých. Tento program si bere za cíl hlavně omezit nevhodné programy působící zejména na mladistvé. Ale také jsou mladiství seznamováni s uměním správně pochopit sdělení médií a filmů. Do tohoto programu jsou zapojováni také rodiče nezletilých, neboť zejména oni by měli vědět, na co se jejich děti dívají a případně škodlivé programy dětem zakázat.

Program sestává z kurzů pedagogickým pracovníkům, ale jsou zapojováni také rodiče. Jedná se o bezplatné kurzy mediální výchovy. Mediální výchova má zejména názorný charakter, kdy pedagog má nepatřičný film pustit žákům a jeho nepřiměřenost vysvětlit stu-

dentům přímo na ukázkách, o nichž následně žáci vedou diskusi. Diskuse studentů není volná, ale je řízena pedagogem (Redden, 2013).

3.2 Profylaxe

Sekundární prevence – jedná se o preventivní programy, které jsou zacíleny na malé skupiny či jednotlivce, vykazující jasné znaky někdejšího nebo soudobého vystavení se rizikovým faktorům. Jedná se o úsilí odklonit poškození, jež je výsledkem působení rizikových faktorů (Michalová, 2011).

Rozpoznávání varovných signálů je zejména na pedagogickém sboru obecně, kdy největší úlohu hraje třídní učitel, který tráví se třídou nejvíce času. Veškerý pedagogický personál by měl být proškolený v problematice sociálně patologických jevů a obzvláště by měl dokázat rozpoznat začínající šikanu. Dalšími zainteresovanými osobami jsou samotní rodiče oběti. Pokud dítě vykazuje přílišnou nechuť chodit do školy, případně se bojí, pak by měli rodiče začít pátrat po příčinách tohoto nechutenství či strachu (Kolář, 2011).

Profylaxe je nutné postavit na důkladném zmapování situace ve třídě, rodině a během volnočasových aktivit. Toto zmapování lze provádět dvojím způsobem. Prvním je dynamická diagnostika, která zahrnuje metody pozorování a rozhovoru. Využije se nejlépe, pokud je pedagog součástí skupiny, kterou diagnostikuje. Druhou možností je testová diagnostika třídy, kdy se jedná o velmi rozšířený a využitelný Olwensův dotazník, případně se dá užít klasické sociometrie a dotazníků zkoumajících sociální pozice jednotlivých žáků ve třídě. Dalšími možnostmi jsou Hrabalův sociometrický dotazník, Dotazník specifických rolí – této metody nelze užít při 5. stádiu šikany. U malých dětí lze užít obrázkové dotazníky. Tyto dotazníky jsou specifické a časově i kvalifikačně náročné. Z toho důvodu není možné, aby vyhodnocení dotazníků prováděl třídní učitel, ale osoba, která odpovídá za preventivní program školy nejlépe sociální pedagog (Kolář, 2011).

Pokud se zjistí, na základě testování skupiny, přítomnost nepřiměřené a záměrné agresivity vůči jedinci či jedincům, je třeba zahájit postup, vedoucí k minimalizaci nevhodných vzorců chování a již způsobených škod (Kolář, 2011).

Kolář (2011) uvádí jako možnost prevence zařadit do vyučování každotýdenní třídní hodinu, kde se problémy budou řešit. Obsah takové hodiny by měl být **zahájen** tím, že učitel (sociální pedagog) přednese, čím se bude v dané hodině zabývat, mělo by se jednat o stručný výčet. Po zahájení následují **hry**, které by měly rozvíjet skupinovou kohezi

a spolupráci. Jsou dobrým polem pro pozorování vztahů ve skupině. Po hrách, jež by měly kromě koheze také žáky odreagovat, by mělo následovat **téma dne**: formou diskuse domluvené téma, které nejvíce tíží skupinu, kde každý má prostor na svůj názor. Po diskusi nastává konečný bod hodiny a tím je **ukončení**: celá hodina je ukončena souborem dotazů a přání ze strany žáků.

Mezi opatření, která pomáhají k minimalizaci šikany, patří také následující metody: **vnější nátlak a usmíření**. **Vnější nátlak** je soubor trestů a sankcí, které jsou namířeny proti agresorům. Jedná se o nátlak ze strany pedagoga, kdy agresora potrestá a ujistí jej, že pokud se jeho chování bude opakovat, následný trest bude důslednější. Jde o zastrašování agresora.

Usmíření je metoda, která je v ideálním případě nejvýhodnější možností nápravy šikánování. Jedná se o nápravu, kdy agresor se omluví oběti a přestane oběť šikanovat. Je třeba, aby agresor byl takovému jednání nakloněn. Tato metoda se v praxi příliš nevyužívá. Je možné ji užít pouze v první a druhé fázi šikany. U pokročilé šikany – ve 4. a 5. fázi – je třeba oddělit tvrdé jádro agresorů od ostatních ve skupině a umožnit případné promíchání tříd (Kolář, 2011).

Obdobným programem jako byl předcházející je i **Violence Prevention Project (VPP)** - preventivní program posilující ty dovednosti, které vedou k nekonfliktnímu jednání obou stran problémové situace. Jedná se o velmi intenzivní a krátký program, kdy v deseti lekcích (v některých případech i dvanácti) je koordinátor způsobilý vytvořit sociální skupinu, která je schopna vyřešit případné problémy nenásilnou formou na základě diskuse a vyústit v přijetí kompromisu, a to i v případě, pokud před zásahem koordinátora byla tato sociální skupina velmi konfliktní. Časová nenáročnost tohoto programu se odráží také na rozpočtové části, která není příliš náročná, a tudíž lze užít tento program i mimo školní třídy v rámci peer programů. Jediné pro efektivní působení je patřičné proškolení koordinátora skupiny (Lisa M. Chauveron, Amanda C. Thompkins and Ofer Harel, 2012).

Výzkum v Litvě provedený v roce 2013 přinesl do preventivního působení také možnost užití **kognitivně behaviorální terapie**. Toto působení má tezi, že agresivní chování má základ v hněvu, a tudíž by měl preventivní program být zaměřen na zvládání hněvu. Kognitivně behaviorální terapie je nejen postavena na rekonstrukci dovedností a sebeovládání, ale také na umění relaxovat. Školí sociální dovednosti, což je všechno doménou kognitivní složky. **Behaviorální část poskytuje znalosti o hněvu a i snazší pochopení forem hněvu a vypořádání se s ním**. Nejlepší výsledky byly prokázány u dospívajících.

Na základě uvedeného šetření se snížil výskyt jak verbální, tak fyzické agresivity u této věkové skupiny (Normantaite a Perminas, 2013).

Pro užití kognitivně behaviorální terapie také hovoří fakt, že dle samotných kognitivně behaviorálních terapeutů (in Ronenová, 2000) děti s nevhodnými až antisociálními vzorci chování lze charakterizovat jako „*případ nedostatečně kontrolovaného chování, charakterizovaného nedostatečnou schopností řešit problémy, špatnou schopností generalizace, nedostatky v sociálním uvažování a chybnou interpretací sociálních situací*“ (Ronenová, 2000, str. 69). Tento výčet nedostatků lze napravit vhodným kognitivně behaviorálním působením, zejména rozvojem sebeovládání (Ronenová, 2000).

Domnívám se, že kognitivně behaviorální preventivní metodu lze užít i při terciální prevenci. V této složce preventivního působení se kognitivně behaviorální terapie užije jako resocializační počín, který bude mít dlouhodobý účinek.

3.3 Metody nápravy šikany

Terciální prevence působí cíleně na takové jedince, u nichž již selhala primární i sekundární prevence. Je zaměřena zcela specificky na daný případ. Použití vhodných metod a technik je zcela specifické. Cílem je dosáhnout takového stavu, aby se problémy jednotlivce již nerozvíjely do neúnosné míry (Michalová, 2011).

Zamezení recidivy šikany či agresivního chování je v podstatě zajištěno již primární i sekundární prevencí. Základ by měl stát na pravidelném diagnostikování jednotlivých sociálních skupin, vztahů uvnitř i vně. Na základě pravidelného zkoumání dokáže pedagog včas zareagovat, tudíž nemusí dojít až do stádia terciální prevence. Případný správně vytvořený, spravovaný i aktualizovaný preventivní program proti šikanování je nástrojem k zamezení recidivy šikanování či jiného násilného projevu.

Ale zamezení opakování šikany nestojí pouze na sociometrii skupiny, je třeba zajistit také nápravnou aktivitu vlastních členů. Ve školním prostředí, ale i mimoškolním, pokud se jedná o školskou volnočasovou instituci, lze užít (v předchozí kapitole zmíněnou) **třídní hodinu**. Při této třídní hodině se také osvědčilo kruhové uspořádání členů, kdy si navzájem všichni vidí do tváře, a tudíž mohou reflektovat i neverbální projevy posluchačů.

Další možností je, v rámci sociální skupiny, vytvořit **Chartu proti šikanování**, kdy všichni členové skupiny se shodnou na znění přibližně deseti bodů, které budou celou skupinou

dodržovány, a případné provinění bude sankcionováno. Na podobě sankcí a trestů se také domlouvají členové dané skupiny.

Další možností samouzdravovacího procesu sociální skupiny je možnost vytvořit v rámci skupiny **samosprávu**. Samospráva by se měla skládat z oblíbených kladných členů, kteří nebudou nikterak ovlivněni agresory. Tato samospráva dohlíží na správné vzorce chování užívané členy skupiny. Pokud dojde k pochybení, je třeba trestat.

V obou uvedených možnostech je ale potřeba úzké spolupráce pedagoga, či jiného pracovníka, který bude kooperovat s danou sociální skupinou, neboť by mohlo dojít k samovolnému navrácení se k patologickému projevu chování v rámci skupiny.

Existují další programy, které lze užít v modifikacích v primární, sekundární i terciální prevenci. Jedná se zejména o peer programy a kognitivně behaviorální působení. Peer programy jsou asi nejlepší pro zvládnutí agresivního chování, neboť se jedná o ozdravné působení zevnitř skupiny. Znaky peer programu lze vidět například v **třídní hodině** a **samosprávě**. Kromě uvedeného peer programu jsou počátky vrstevnického působení v České republice spojeny zejména s psychiatrem Karlem Nešporem, který vytvořil peer program ve spolupráci s MŠMT ČR, zaměřený na preventivní působení v oblasti závislosti na návykových látkách. Kromě uvedených programů se v České republice s vrstevnickým vlivem příliš npracuje, i když se jedná o nejučinnější možnost, jak předcházet sociálně patologickému chování. Na druhou stranu je také dosti náročná na zrealizování.

Mezi programy použitelné v celé škále preventivního působení patří například EQUIP Program (Brugman, Gibs, 2010), který kombinuje kognitivně behaviorální působení a peer program. Tento program byl použit nejdříve v nápravném zařízení, ale jeho působení bylo ověřeno také na studentech středních škol. V nápravném zařízení měl tento program úspěšnost ve výši 20 až 30% snížení agresivních a antisociálních forem chování.

Je založen na kladném vrstevnickém působení a vzájemné pomoci v rámci morálního vývoje a vývoje dovedností. Zahrnuje deset lekcí ve třech škálách – řízení hněvu, morální výchově, kognitivní zkreslení sociálních dovedností. V preventivním působení se jedná o malou skupinu (1-3člennou), jejíž členové se navzájem učí zvládat stresové situace, nebo situace vyvolávající agresivitu, užitím jiných než násilných metod. V rámci druhotného působení jde o řešení individuálních problémů celou skupinou.

Toto působení má u dospívajících, kteří neměli problém se zákonem, daleko nižší úspěšnost, ale uvedené je způsobeno tím, že tito dospívající nevykazují takovou míru antisociálního jednání jako jedinci v nápravném zařízení (Burgman, Gibs, 2010).

3.4 Dílčí závěr

Zastávám názor, že sociální pedagog je zcela vhodným adeptem pro zajištění preventivních působení v rámci školského i mimoškolského prostředí. Pokud hovoříme o rodinném prostředí, pak je více než vhodné, aby úzce spolupracoval s rodiči dětí a případně je vybízel svými intervencemi k samostatné kladné aktivitě. Je třeba do praxe přenést všechna doporučení, která se týkají primární, sekundární i terciální prevence, aby bylo zajištěno správné soužití v rámci sociálních skupin.

Soudím, že by byl sociální pedagog velmi vítanou osobou v rámci školního prostředí, neboť by mohl být na vedoucí pozici vedoucího preventivního programu, jelikož již v rámci vzdělání se zabývá všemi okolnostmi, které pro svou práci bude potřebovat: prostředím a jeho rolí v životě jedince, dále pak znaky sociálně patologického jednání a zabývá se také všemi preventivními opatřeními. Je jasné, že by takový pedagog musel být kvalifikovaně doškolen, ale vedle ostatních odborných pracovníků má již jisté zkušenosti s programy preventivního působení z období vysokoškolského studia. Dále je důležité, aby takový pedagog neměl pouze teoretické znalosti, ale je třeba, aby prošel teoreticko-praktickou přípravou na situace, s nimiž se v souvislosti se sociálně patologickými jevy může setkat.

Důležitou skutečností, bez níž by žádná prevence nebyla dostatečně účinná, je kvalifikovanost všech odborných pracovníků a aktivní účast na řešení problému všech zainteresovaných, tzn. pedagogů, rodičů i dětí, se zřetelem k možnostem jednotlivých členů dané sociální skupiny.

Sociální pedagog v rámci svého působení by se zejména měl zabírat primární prevencí, kde by měl největší uplatnění. O profylaxi i terciální prevenci by měl ale vědět dostatek, aby mohl spolupracovat s dalšími odbornými pracovníky v daném působení (sekundárním i terciálním). Sekundární i terciální prevenci bych přenechal sociálním pracovníkům a dalším odborníkům, kteří vykonávají různé formy profilačního a resocializačního působení, jako např. streetwork.

Zastávám názor: Sociální pedagog by se samozřejmě v případě potřeby měl umět zorientovat v terénní práci, ale jeho dominantní pozicí, by měla být primární, maximálně sekundární, prevence.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ŠETŘENÍ NA ŠKOLÁCH

V průběhu roku 2014 médií proběhly zprávy o agresivním napadení vychovatelů, kteří byli zaměstnáni v pracovištích ústavní péče. I když v případě uvedených výchovných zařízení se s jistou mírou nevhodného jednání chovanců počítá, je tento výskyt a mnohdy i agresivita, s níž jednotlivé případy byly provedeny, alarmující. Míra útoků bývá velmi hrubá – alespoň tak vyvozují z případu napadení v Jihlavě, kdy napadený vychovatel musel být hospitalizován v nemocnici (Kolařík, 2014).

Tyto útoky se nevyskytují pouze v rámci ústavní výchovy, ale objevují se také v rámci edukačního procesu na běžných základních, středních školách. V roce 2004 napadl žák učiliště ve Svitavách svého učitele a těžce jej pobodal. Po převozu do nemocnice zde pedagog utrženým zraněním podlehl. Pachatel byl odsouzen na devět let nepodmíněného trestu odnětí svobody (Šídlo, 2012). V lednu 2012 na zvláštní základní škole napadl patnáctiletý žák svého učitele a vyhrožoval mu nožem (Kočárek, 2012). V říjnu téhož roku v Rakovníku na gymnáziu napadl tehdy ještě čtrnáctiletý student jednašedesátiletou pedagožku, kdy při svém útoku užil bodnou zbraň, kterou zapříčinil hlubokou bodnou ránu. Pedagožka musela být hospitalizována na jednotce intenzivní péče (Šídlo, 2012). Výše uvedené tři případy jsou nástinem současné situace na školách.

Agresivní chování mládeže ve školním prostředí má zvyšující tendenci, alespoň dle mínění současných učitelů na základních školách, kteří se účastnili výzkumu v letech 2010 – 2011 pod záštitou Centra výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví (Csémy, 2013).

Projevy agresivního chování současné mládeže mají mnoho podob. Ve většině případů se jedná o projevy agresivního chování v rámci vrstevnických sociálních skupin. V menší míře pak je agresivita namířena vůči učitelům, alespoň to dokazují výsledky provedeného výzkumu v roce 2010-2011. Na základě výsledků uvedeného výzkumu odpověděla nadpoloviční většina (52 %) dotázaných učitelů, zda se setkali v posledním roce s hrubým projevem agresivity vůči vlastní osobě, že se s takovým projevem nesečkala a s fyzickou agresivitou se nesečkalo za posledních dvanáct měsíců 95 % dotázaných učitelů (Csémy, 2013).

Na základě studie uveřejněné v roce 2011 se agresivita nasměřovaná vůči učitelům stává častější, i když přesná čísla dosud chybí z důvodu problematiky zjištění a objasnění výskytu agresivního chování vůči učitelům. Dotázaní experti se shodují na skutečnosti, že šikanováním zasažený pedagog se nerad s tímto problémem někomu svěřuje, neboť se obává

ztráty zaměstnání či snížení prestiže vlastní osoby v očích ostatních pedagogů či třetích osob (Klimešová, Tůmová, 2011).

Takové jednání není pouze problematika žáků a jejich nevhodných forem chování vůči jejich pedagogům, ale zejména má základ v postoji samotných rodičů žáků k pedagogům. „Podle mnoha rodičů jsme jen roboti, kteří vejdou do třídy, nejlépe ještě s hrnkem kávy v ruce, posadíme se, něco pak 45 minut blábolíme a jdeme domů. Máme pořád prázdniny, domů chodíme v jednu, pak nic nemusíme.“ (Kupka, 2012).

Na základě tohoto dehonestujícího postoje rodičů vyvěrá neúcta žáků k pedagogům. Absence autority učitelů s sebou nese nevhodné formy chování žáků.

V této části mé diplomové práce se zabývám projevy agresivního chování žáků a studentů ve školním prostředí vůči pedagogům. Zabývám se tím, co pedagogové považují za agresivní chování a zda se v poslední době setkali s projevy agresivního chování ze strany žáků vůči vlastní osobě, nebo jinému učiteli. Případně jakou podobu agresivní chování vykazovalo.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je rekonstrukce agresivního jednání žáků vůči pedagogům na vybraných brněnských školách. V rámci provedeného šetření byly stanoveny rovněž dílčí cíle: Jak sami pedagogové koncipují agresivní chování. Vlastní zkušenost s agresivním jednáním a jeho charakter. Preventivní programy, jež jsou užity k zamezení výskytu či recidivy agresivního jednání v institucionalizovaném edukačním prostředí.

Na uvedené dílčí cíle i hlavní cíl výzkumu nalézám odpověď na základě souboru konstruovaných otázek:

- Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?
- Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?
 - ↳ Pokud ano, v jaké podobě se agresivní chování vyskytovalo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?
 - ↳ Při jaké příležitosti se agresivní chování vyskytlo?

- Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)
- Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?
- Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

4.2 Metodologie

Podstatou praktické části mé diplomové práce je empirické šetření kvalitativního charakteru. Kvalitativní formu výzkumu jsem si vybral, neboť se plně hodí k postihnutí cíle šetření. Reichel (2009) uvádí kvalitativní výzkum jako šetření, jež je schopno pojmut zkoumaný jev co nejobširněji, a to zejména z důvodu toho, že samotné šetření je prováděno v autentickém prostředí a není tedy uměle vytvářeno. Také je zkoumaný jev popisován v co nejvíce souhrnném pojetí, včetně jeho interakcí s ostatními poměny, které byly přítomny v průběhu prováděného šetření.

V první fázi provádím hloubkové rozhovory s učiteli střední odborné školy a základní školy v Brně. Jedná se o polostrukturované rozhovory s vybranými pedagogy. Polostrukturované rozhovory dovolují navázat bezprostřednější interakce mezi tazatelem a respondentem. Tazatel v průběhu rozhovoru může pracovat i s osobnostními specifiky respondenta. Na základě užší spolupráce je snadnější i průběh celého rozhovoru. Struktura rozhovoru ale také usnadňuje aplikaci formálního popisu, napomáhá vytváření tříd dat, které se následně posuzují a zobecňují (Reichel, 2009).

Rozhovory byly prováděny v průběhu měsíců prosince a ledna. Délka rozhovorů byla individuální, zejména svou roli hrála časová vytíženost respondentů. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí kabinetů jednotlivých učitelů a byly prováděny individuálně, aby se zamezilo ovlivnění odpovědí další stranou. Rozhovor byl zaznamenáván písemně, neboť každý z respondentů odmítl audio nahrávání. Šetření bylo provedeno na zaznamenaných odpovědích.

Pro zhotovení rezultátu zmapování výskytu agresivního chování namířeného vůči pedagogům jsem si vybral z metod kvalitativního výzkumu zakotvenou teorii.

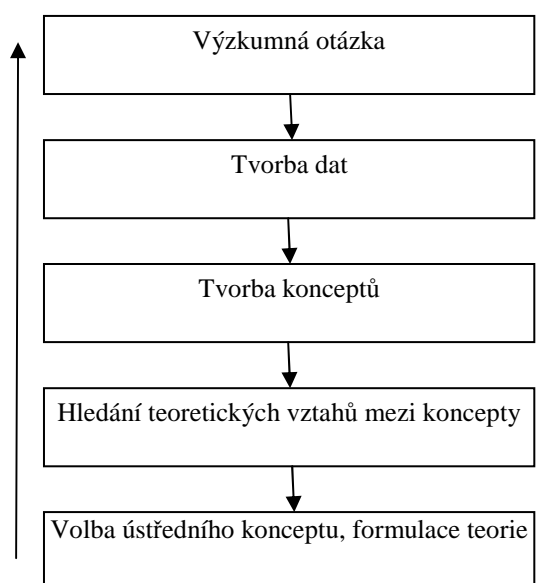
„Hlavním cílem GTM (zakotvené teorie) je vybudovat teorii zkoumaného jevu: jeho abstraktní, teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pregnantně pojmenovat, lépe mu

porozumět v různých souvislostech a díky tomu být i úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování... Nejedná se přitom pouze o metodu analýzy dat, ale o komplexní přístup, který řídí výzkumný proces od hledání výzkumné otázky až po publikaci výsledné teorie a její případné další rozvíjení.“ (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, str. 44).

Tvorba teorie není lineární přesně stanovenou posloupností kroků, které jsou na sebe vázány. Jedná se spíše o soubor kroků, které jsou propojeny, a ke každému kroku se výzkumník může vrátit, aby jej dopracoval a tím vylepšil celkovou podobu vytvářené teorie.

Posloupnost jednotlivých stupínků tvorby teorie představuje diagram znázorněný níže.

Obr. 1: Schéma výzkumného procesu zakotvené teorie (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, str. 47)



Samotná analýza po získání relevantních dat je rozdělena na tři kroky, které se prolínají. Prvním krokem samotné analýzy je tvorba konceptů, jedná se většinou o metodu otevřeného kódování. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) pomocí kódování rozměňujeme získaná data do fragmentů.

Takto získané kódy podrobujeme hledání vztahovosti mezi nimi a na základě shodných podobností je včleňujeme do kategorií, což Řiháček, Čermák, Hytych a kol. (2013) uvádějí jako hledání vztahů mezi koncepty a tvorbou kategorií. Na základě takto vyhotovených kategorií, kdy dochází k nalézání vzájemných vztahů mezi jednotlivými kategoriemi, for-

mulujeme generální kategorii a stylizujeme výslednou teorii (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013).

Generální kategorie má splňovat, dle LaRossa (in Řičánek, Šed'ová, 2014) několik podmínek. Generální kategorie má být centrální, tudíž všechny ostatní kategorie mohou vyústit v danou generální kategorii; musí být také velice dobře datově nasycena, čili postavena na získaných datech, a to všech nižších kategorií. Generální kategorie směřuje k vytvoření obecnější teorie a při jejím zpracování lze již vidět vznikající obecnou teorii; V neposlední řadě má být dost variantní, tedy postavena na dostatečném množství dat a při jejich změně se následně také mění.

Výsledná teorie má být co nejobecnější, aby popsala co nejrozsáhleji zkoumanou problematiku (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013).

4.3 Výzkumný soubor

Výběr pedagogů je tvořen se zájmem získat co největší variabilitu. Vzorek informantů byl původně vytvořen tak, aby obsahoval pětici vyučujících z každé mnou vybrané školy, tj. pět pedagogů ze střední odborné školy a pět učitelů ze základní školy. Na základě výpovědí, které jsem získal od pedagogů ze střední odborné školy, jsem pokračoval v dalším dotazování, abych si ověřil získaná data, zda jsou reálná. Náhodně jsem oslovil další pětici učitelů a provedl s nimi rozhovor. Tyto rozhovory mne již utvrdili v pravdivosti získaných dat při první fázi dotazování na střední odborné škole.

Data získaná od pedagogů ze základní školy byla pro mne relevantní již po provedení rozhovoru s prvním souborem informantů.

Celkově jsem tedy provedl rozhovor s patnácti informanty. Pětici ze základní školy a deseti ze střední odborné školy. Jednalo se o 12 respondentek a 3 respondenty. Z toho bylo složení 3 respondentky ze základní školy a 9 respondentek ze střední odborné školy. 1 respondent ze základní školy a 2 respondenti ze střední školy.

Tab 1: Přehled respondentů

Označení	Pohlaví	Stupeň školy	Praxe
A	Žena	Střední odborná škola	30 let
B	Žena	Střední odborná škola	7 let
C	Žena	Střední odborná škola	8 let
D	Žena	Střední odborná škola	22 let
E	Muž	Střední odborná škola	9 let
F	Žena	Střední odborná škola	5 let
G	Žena	Střední odborná škola	9 let
H	Žena	Střední odborná škola	8 let
CH	Muž	Střední odborná škola	10 let
I	Žena	Střední odborná škola	8 let
J	Muž	Základní škola	11 let
K	Žena	Základní škola	10 let
L	Žena	Základní škola	30 let
M	Žena	Základní škola	23 let
N	Žena	Základní škola	25 let

Průměrná doba pedagogické praxe respondentů je 14,34 roků. Jedná se sice o celkem nepříliš dlouhou dobu praxe respondentů, domnívám se ale, že z pohledu podstaty otázek, které jsem respondentům kladl, nízká délka průměrné praxe respondentů neměla vliv na validitu provedeného šetření. Všichni respondenti měli dosažené vysokoškolské magisterské studium pedagogického zaměření.

Po provedených rozhovorech jsem následně ještě oslovil prostřednictvím elektronické pošty respondentku ze střední školy pod názvem C.

Dále jsem se obrátil na pracovníci úřadu městské části, která je zřizovatelem základní školy, abych si ověřil finanční zajištění školní psycholožky pro základní školy v rámci městské části.

Rezultát provedeného šetření nelze generalizovat na celou populaci, neboť v provedeném výběru vzorku byly zastoupené proměnné v osobě výzkumníka a jeho preferencí a také osobnostní rysy a postoje daných respondentů.

4.4 Analýza získaných dat

4.4.1 Pojímání agresivity

Tato kategorie je pouze pomocná, i když jsem ji z počátku svého šetření bral jako jednu ze stěžejních, v průběhu pořizování dat se stala méně významnou. Touto oblastí jsem si chtěl pouze utvořit obrázek o teoretických znalostech svých respondentů.

Při tvorbě rozhovorů jsem přepokládal, že pedagogové, kteří již mají zážitek s agresivitou, buď na vlastní osobě, či zprostředkovaně, budou mít tuto kategorii lépe zvládnutou, neboť vlastní zkušenost je donutí se začít zajímat o agresivní chování. Tato teze se mi nepotvrdila, neboť všichni respondenti odpovídali na to, jak si sami představují agresivní chování obdobně, pouze s určitými menšími odchylkami.

Pro porovnání jsem si vybral definici agresivního chování Výrosta a Slaměníka (2008) jako chování, které „cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji.“ (Výrost, Slaměník, 2008, str.268).

Na základě této definice jsem posuzoval odpovědi jednotlivých respondentů. Jednalo se v podstatě o opisy uvedené definice. Respondentka A prohlásila, že agresivní chování je pro ni *slovní nebo fyzické napadení člověka (A1)*.

Respondentky B a C měly obdobnou odpověď, kdy agresivní chování chápou jako nepřiměřenou obranu na nějaký podnět, jež se projevuje verbálně či fyzicky.

Neadekvátně silná reakce na nějaký podnět. Útok verbální či fyzický jako nepřiměřená forma sebeobrany. (B1) Nepřiměřená obranná reakce jedince na nějaký podnět, která se projevuje buď verbálním, nebo fyzickým útokem. (C1)

Naproti tomu respondentka F uvádí jako agresivní chování, takové jednání s cílem vyprovokovat k protiútokem.

Představuji si ho jako záměrné provokování druhé strany k protiútokem. (F1)

Což by bylo typické pro jednání žáků a jejich snahu o vyvolání neadekvátní reakce ze strany učitele pro pobavení celé třídy.

Dalším možným pohledem na agresivní chování, které toto nazírání obohacuje, je vyjádření informanta pod označením CH, který uvádí: *Chování, kterým se snaží na sebe upozornit (CH1).*

Na tomto vyjádření je zřejmé, že i jistou formou agresivního chování je nevhodné chování ze strany žáka, které jej má pouze ve škole zviditelnit a „zpopularizovat“. K cíli může student dospět i agresivními projevy.

Nejvíce se k uvedené definici přiblížila svým vyjádřením respondentka N: *Domnívám se, že je to každé chování, které má za cíl, ublížit druhému člověku, ať již slovně či fyzicky (N1).*

Naposledy zmíněný popis agresivního chování se ve své podstatě velmi přibližuje výše uvedené definici.

Z výše uvedeného vyplývá, že nelze více méně z odpovědí respondentů zjistit, zda jsou dostatečně proškoleni v oblasti agresivního chování a případné prevence, či zda již zažili agresivní jednání žáků (studentů). Odpovědi jsou povětšinou spíše obecného rázu a nikoliv, že by taxativně označovaly takové jednání, které odborníci považují za agresivní projev.

4.4.2 Vlastní zkušenost

Kategorie v průběhu analýzy získaných dat vykryštovala v nejdůležitější kategorii, na níž bude vystavěna teorie.

Zastávám názor, že vlastní zkušenost pedagoga s nějakou formou agresivního chování žáků je jedním ze základních stimulů k sebevzdělávání pedagogů na poli preventivního působení proti agresivnímu chování jedinců.

Tato kategorie je souborem šesti kódů: setkání s šikanou, podoba agrese, místo výskytu agrese, forma agrese, reakce učitele a směr šikany.

4.4.3 Setkání s šikanou

Vlastní zkušenost s agresivním chováním žáků a studentů má ze skupiny mnou vybraných pedagogů sedm dotázaných. Jedná se o respondenty B (*Ano (B2)*), C (*Ano. (C2)*), I (*Setkal (I2)*), K (*Ano (K2)*), L (*Ano. Před dvěma lety. (L2)*), M (*Ano. 5. třída. Tělocvik (M2)*), N (*Ano (N2)*). Z těchto sedmi dotázaných jsou čtyři (respondenti K, L, M, N) ze základní školy a ostatní informanti přišli do styku s agresivním chováním na půdě střední školy. Z celkového počtu patnácti respondentů je osobní zkušenost pedagogů téměř poloviční, i když jsem před vlastním šetřením vycházel z předpokladu, že naprostá většina učitelů se setkala s agresivním chováním vůči vlastní osobě, či osobě svého kolegy (kolegyně). Tuto svou představu jsem opíral o častý mediální výskyt a dramatické podání zpráv s uvedenou tématikou.

Respondenti D, E, F, H, se s agresivitou neseťkali.

Na stranu druhou je velmi zajímavá odpověď respondenta CH: *Neseťkal jsem se. Dokážu si udržet ve třídě pořádek. (CH2)*.

Vyznívá v kontextu rčení – každý je strůjcem svého štěstí – z toho vyplývá, že každý učitel si vlastně za své napadení může sám a pouze svým chováním podporuje či potlačuje agresivní chování žáků proti vlastní osobě.

Z mého šetření bylo zjištěno, že něco málo přes 46 % dotázaných se setkala s agresivitou na vlastní osobě, či zprostředkovaně. Tato zkušenost má také vliv na preventivní působení těchto pedagogů na jim svěřené žáky.

4.4.4 Podoba agrese

Ve většině případů, s nimiž se pedagogové v šetření setkali, byly útoky verbálního charakteru.

Pomluvy. Jakmile jsem prošla kolem vybraných žáků, tak posunky ostatním ukazovali, že páchnu (drželi si nos) a doplňovali to verbálním projevem (Fuj, tady něco smrdí.), následoval smích. (I2)

S výrazným projevem agresivity jsem se za poslední rok nesečkala. Pokud bych něco považovala za agresivní útok, tak se to odehrálo leda v rovině slovní. Verbální „útok“ proběhl ve smyslu – já to dělat nebudu, protože se mi nechce, proč to máme dělat a podobně. (C2)

Odmlouvání. Hodina tělocviku – vyloučila jsem z vybíjené za nedodržení pravidel (M2)

Jedno agresivní chování žáka jsme společně s respondentkou vyhodnotili jako fyzický útok, i když nedokonaný.

Žák osmé třídy po mně hodil propisovací tužkou. Netrefil se. Napomenula jsem ho, ať se nebaví a když neuposlechl, vyžádala jsem si jeho žákovskou knížku, kam jsem zapsala poznámku. Jakmile jsem chtěla žákovskou knížku vrátit, nechtěl jí ode mne přijmout. Pohrozila jsem mu, že celou věc budeme řešit s panem ředitelem a položila jsem žákovskou knížku na jeho stůl. Vracela jsem se ke stupínku, když kolem mne proletěla zmíněná tužka. (N2)

Jeden z nalezených případů agresivity naplňoval alespoň některé znaky agresivního jednání v prostředí kybernetiky.

Bylo to formou dopisu prostřednictvím emailu – urážlivý (L2)

Předposlední případ byl kombinací využití moderní technologie a dehonestujících verbálních projevů žáků.

Slovní útoky a ironické poznámky ve výuce, veřejné zesměšňování její osoby na FB stránkách, včetně fotografií a videa z výuky. (K2)

Posledním případem podoby agresivního chování nebyla čistá forma agrese, ale spíše se jednalo o manipulativní jednání ze strany žáka, které tázaná pedagožka ze svého pohledu vyhodnotila jako agresivní chování.

Nedá se tento projev považovat za typicky agresivní, přesto – dívka mě osočila z nespravedlivého hodnocení (závěrečná známka), z toho, že jsem si na ni zasedla, do útoku nasadila mocnou zbraň – slzy (B2)

V tomto případě se tedy opravdu nejedná o verbální ani jinou formu agresivního chování, ale spíše jde o snahu využít svého postavení k tomu, aby se pedagog začal chovat tak, jak chtěla studentka. Toto jednání není zcela agresivní, ale jisté znaky agrese nese. Pokud od-

káží na definici agresivního chování dle Výrosta a Slaměníka, pak lze úmysl ublížit druhé osobě, zde spatřovat v manipulaci pedagožky, tedy zejména ve ztrátě osobní svobody (manipulace). Agresivní chování je různé, jak je ukázáno výše, převládá agrese verbální. Výskyt fyzické agrese je minimální.

4.4.5 Místo a směr šikany

Tento kód, či spíše kombinace kódu není co do rozsahu a sdělení rozsáhlý, ale také má svůj sdělovací význam.

Ve většině případů se jedná o agresi v průběhu vyučování.

Výuka i mimo výuku (K2)

Hodina tělocviku (M2)

Výuka (I2)

Výuka. Nespokojenost se známkováním. (B2)

Výuka. Klasicky člověk narazí, pokud po někom chce práci. (C2)

Vyučování. (N2)

V jednom případě se jednalo o čistě mimoškolní prostředí, či spíše virtuální prostředí. *Email (v podstatě kyberšikana) (L)*

Výsledky získané z analýzy tohoto kódu nejsou nikterak zarážející, ale spíše jsou předvídatelné, pokud se dotazujeme na agresivní chování v rámci školního prostředí. Je tedy nasnadě, že takové jednání se projevuje právě v rámci školního prostředí, tedy vyučování. Je to způsobeno také tím, že ani jeden z respondentů není pedagogickým dozorem v mimoškolní výuce (jako dozor ve školní družině), z toho důvodu bylo celkem pravděpodobné, že ve většině případů šlo o agresi ve vyučování. Pouze respondentka K uvedla, že agresivní chování žáků se vyskytlo i mimo vyučování, tím myslela na chodbě aj.

I druhý kód – směr šikany – není zásadní, ale třeba jej do celkové představy o problému zahrnout, neboť nese s sebou data, jež nelze zavrhnout. Ve většině případů, zase krom jedné (*kolegyně, K2*), lze říci, že se jedná o agresivitu namířenou vůči respondentovi, tedy vůči vlastní osobě.

Tento kód lze shrnout do konstatování, že ve větší míře převládá verbální projev agrese a že se s tímto projevem chování setkávají sami respondenti v průběhu vyučování.

4.4.6 Reakce učitele

Podkategorie reakce učitele jasně a prokazatelně ukazuje, jak dokáže učitel v tíživé situaci zareagovat a případně vyřešit nastalé problematické okolnosti. Jde v podstatě o to, zda byl pedagog vybaven teoreticky. V mém šetření bylo zjištěno, že pedagogové postupují centrálně stejně, pouze v určitých nuancích jsou patrné odchylky, které jsou ale mizivé. Pedagogové vedli nápravu přímo u „zdroje“, tím myslím, že začali domluvou u „agresora“.

Požádala jsem žáky, aby vymazali hanlivý obsah z Facebooku a upozornila je na trestně právní důsledky jejich chování (K3)

Snažila jsem se ji uklidnit, ujistit ji, že o žádné „zasednutí“ se nejedná, ukázala jí závěrečnou písemku, která známku rozhodla, a poradila jí, jak se připravit na opravu. (B3)

Nejdříve jsem uvedené projevy přehlížela, ale poté co to trvalo asi tři týdny, tak jsem si je zavolala do kabinetu a domluvila jsem jim. Pohrozila jsem sníženou známkou z chování a případným telefonátem rodičům. (I3)

Kromě rozhovoru s dotyčným žákem využili možnosti intervence do problematické situace i rodičů a případně i vedení školy.

Řekla jsem mu, ať si tu tužku zvedne a po hodině, že půjdeme celou věc vyřešit s panem ředitelem. A že si pozvu jeho rodiče do školy. (N3)

Se žákyní jsem promluvila, mluvila jsem i s rodiči, s celou třídou. (L3)

Byly to v podstatě správné reakce. Zejména zakončení celé situace referentky L, že probírala vyskytlý problém s celou třídou, je naprosto v pořádku. Takto si mohli všichni uvědomit nevhodnost daného chování a případně mohla respondentka ve třídě posílit sociální kontrolu nevhodného chování do budoucna.

Skutečnost, že pedagogové chtějí spornou situaci řešit s rodiči problémových dětí, je také v pořádku, neboť jak jsem uvedl v teoretické části, je třeba pro správnou prevenci i profylaxi, aby do tohoto působení byly zapojeny všechny zainteresované osoby, zejména rodiče. Rodiče by měli být informováni o způsobech chování svých dětí a měli by být mezi prvními, kdo se bude snažit o nápravu. Nelze sice říci, zda by pedagogové, kteří se s agresivním chováním nesetkali, nepostupovali stejně, ale domnívám se, že i přes správné postupy uvedených respondentů, nelze říci, že by se jednalo o průlomové a adekvátní, nápravu přinášející intervence.

4.4.7 Prevence

Prevence pedagoga

Užití podoby preventivních opatření pedagoga je třeba vidět v kontextu s kategorií vlastní zkušenosti s agresivním chováním žáků a dále také je tato kategorie blízce spojena s danou školou, kde vykonává svou činnost.

Pedagogové na střední škole by většinou používali poměrně snadno dostupné kázeňské eventuality v podobě výchovných opatření, kterými je zde myšleno: snížená známka z chování, napomenutí třídního učitele, důtka ředitele školy atd.

Výchovná opatření, pohovor s agresivním žákem, s jeho rodiči, řešení s výchovným poradcem. (A4)

Prosazování a striktní dodržování zásad a pravidel slušného chování (zásad dle školního řádu) a vytvoření tomu odpovídající soustavy výchovných opatření. (G4)

Kromě uvedeného, samozřejmě by kontaktovali rodiče a případně by do celého problému zainteresovali i vedení školy. Z odpovědí respondentů ze střední školy mi vychází, že by jednali přesně dle stanov školního řádu.

Pohovor s rodiči a výchovným poradcem. Změna výukových metod, kázeňské postihy. (F4)

U „podezřelých“ - komunikace se žákem i s jeho rodiči, konzultace žáka u školní psycholožky a výchovné poradkyně. Zjistit příčinu jeho chování. (D4)

Pracovala bych s rodiči a psychology, možná i poradnu bych doporučila. (H4)

Pokud by se jednalo o fyzický atak, pak by to bylo řešeno s vedením školy a v přítomnosti rodičů. Určitě snížení známky z chování, případně podmíněčné vyloučení. (CH4)

Sice je zainteresování rodičů do celé záležitosti chvályhodné, nicméně nejedná se stále o preventivní opatření, ale pouze o část souboru, který vede k nápravě. Dvě respondentky ze střední školy by byly mírně inovativnější, než aby použily pouze kázeňské postihy. Spíše by celou záležitost pojaly globálněji.

Jedná se o pedagožky, které sdílejí kabinet, takže je zde i vidět případné ovlivnění pohledu na danou skutečnost.

Promluvila bych s daným žákem mimo vyučování, pokusila bych se dopátrat motivace jeho chování – momentální problémy nebo přehnaná agresivita žákovi „vlastní“. Dále bych si

pohovořila s ostatními vyučujícími, zda se u nich takový problém také vyskytl, eventuálně, jak ho řešili (jestli na žáka něco tzv. platilo). Dalším stadiem (u závažnějšího či opakovaného projevu agresivity) by byla snaha kontaktovat rodiče, případně zákonné zástupce – spolupráce s nimi, v součinnosti s výchovnou poradkyní, psychologkou. (B4)

Pokusila bych se nejdříve promluvit se studentem – ale mimo vyučování a pokusit se „vyptávat“, co ho vedlo k neadekvátní reakci. V dalším stadiu bych se snažila kontaktovat rodiče, popřípadě zákonné zástupce a poradila bych se s výchovnou poradkyní, školní psychologkou. Též bych prodiskutovala svou zkušenost s ostatními vyučujícími daného žáka – abych zjistila, jestli je to obecný problém studenta nebo je problém pouze v mých hodinách. (C4)

Ale stále se nejedná o preventivní působení, které předestírají odborníci. Jde sice o možnosti, jak předcházet nevhodnému chování u žáků, ale zastávám názor, že uvedenými postupy sice dochází k nápravě chování u daných žáků, ale tato náprava není dlouhodobější a nezahrnuje celou sociální skupinu žáků.

Oproti tomu v rámci základní školy a mnou oslovených pedagogů je zde jejich preventivní působení účinnější. Z odpovědí je patrné, že jsou učitelky proškoleny ve zvládání krizových situací. Kromě respondenta J, který stanovuje jasná pravidla hry a trvá na jejich dodržování - *Jasně stanovení pravidel, výcvik učitelů v rámci asertivního chování, stanovení komunikačních postupů (J4)* - respondentky M, N mají zřízený diskusní kroužek, kde probírají problémy objevující se ve třídě.

Diskusní kroužek ve své třídě – rozebíráme nestandardní chování žáků. (M4)

Máme třídnickou hodinu, kde probíráme jednotlivé problémy třídy a případně i nevhodné chování žáků. Koná se jednou za měsíc. (N4)

Informantky K, L vedou preventivní působení prostřednictvím hraní rolí, kdy navodí podobnou situaci a na ní si ukazují nevhodnost použitých vzorců chování.

Zážitková metoda se studenty (K4)

Navození podobné situace, diskuse o problémech (L4)

Z preventivního působení pedagoga je jasně zřetelné, kde jaký respondent vyučuje a jak má daná škola provedený preventivní program nevhodného chování, případně jak se o daný program daný učitel zajímá.

Preventivní působení školy

Stejně jako v předcházející podkategorii jsou hlavním nástrojem preventivních opatření střední školy výchovná opatření. Dokonce respondentka E si není jistá, zda nějaké preventivní programy vůbec daná škola má. *Nevím, žádné (E5)*. Obdobná je také odpověď respondentky H, z níž evidentně vyplývá, že se danou problematikou nikdy nezabývala, a tudíž její odpověď je plytká. *Přesně nevím, ale snad jak jsem naznačila, s rodiči a psychologem. (H5)*.

Jinak ve většině odpovědí převládají již zmíněná výchovná opatření. *Výchovná opatření, sledování chování žáků a včasné řešení problémů (A5)*

U některých případů pomůže rozhovor „stranou“, eventuálně domluva s rodiči. Pravidlem takřka pokaždé však zůstává, že se žákovi udělí výchovné opatření, které však není vždy účinné. (B5)

Každý se určitě snaží o promluvu s žákem, jeho třídním učitelem apod., ale jistým výsledkem neakceptovatelného chování je výchovné opatření. To je jakýmsi zdviženým prstem pro „nezvedeného“ agresivního žáka. (C5)

Soustava výchovných opatření – napomenutí třídního učitele, důtka ředitele apod. (CH5)

Výchovná opatření. Preventivní program asi nemáme. (I5)

I když některé odpovědi jsou více méně obecné a je na nich patrný nezájem o danou oblast, je také pravda, že i tato škola má školní psycholožku, která řeší uvedené problémy, alespoň takto mi to vyplývá z odpovědí respondentek G, F. *Soustavu výchovných opatření, významnou roli zde hraje i školní psycholožka a metodik a v neposlední řadě komunikace třídních učitelů s rodiči (telefonicky, osobní schůzky). (G5)*

Kázeňské postihy, konzultace se školním psychologem., pohovor s rodiči, preventivní programy.(F5)

Oproti tomu základní škola disponuje výchovným poradcem i školním psychologem a mají rozvinuté preventivní programy, s nimiž jsou seznámeni učitelé, a tudíž vědí, jak se v nastalé situaci zachovat.

Speciální učitel vyhodnocující šikanu; školní psycholožka. (M5)

Máme výchovnou poradkyni, psycholožku – řešíme to v rámci vyučovacích hodin, preventivní programy, adaptační kurzy. (L5)

Případně řeší problematické situace v rámci celého pedagogického kolektivu. *Na škole máme jak výchovnou poradkyni, tak psychologku. Zároveň veškeré prohřešky řešíme se všemi kolegy, kteří danou třídu učí a i s panem ředitelem (N5).*

Z mého šetření vyplývá, že pedagogové na základní škole jsou lépe připraveni na případný objev agresivního chování v jejich třídách a znají případné postupy vedoucí k nápravě dané situace. Zároveň zřizovatel mnou vybrané základní školy – Magistrát města Brna – podporuje preventivní programy škol, které spadají pod jeho kompetenci. V rámci svého rozpočtu pamatuje také na finanční dotaci pro dané školy k zajištění péče školního psychologa. Tuto skutečnost jsem si ověřil přímo u pracovnice Úřadu městské části Brno Královo Pole, kde je mnou vybraná základní škola místně příslušná. Uvádím její odpověď na dotaz zasláný prostřednictvím elektronické pošty: *Všechny školy, zřízené Zastupitelstvem městské části Brno-Královo Pole mají zahrnutu v rozpočtu položku dotace na školního psychologa, a to na základě schváleného finančního plánu na příslušný rok. Jedná se o dotaci účelovou, tzn. že nesmí být použita k jinému účelu a podléhá ročnímu vyúčtování jednotlivých položek. V případě, že poskytnutá dotace není vyčerpána, je vrácena školou zpět zřizovateli.*

Oproti tomu mnou oslovení pedagogové na střední odborné škole mají ve většině případů jediný preventivní nástroj a tím jsou výchovná opatření. Mimo výchovná opatření užívají také preventivní nástroj, který mezi sebou pedagogové nazývají „kopka“, jedná se kooperativní pohovor, který je prováděn v případech, kdy se vyskytne závažnější případ nevhodného jednání u žáků. Tato „kopka“ je setkání všech pedagogů, kteří daného žáka, jenž se vykazuje nevhodným způsobem jednání, vyučují, školní psychologky a výchovné poradkyně. Na základě této schůze se poté celá věc řeší a vytvoří se nějaké opatření, které je následně aplikováno. Blíže k tomuto tématu uvádím odpověď jedné z respondentek ze střední školy, kterou jsem oslovil dodatečně prostřednictvím elektronické pošty.

Součástí našeho preventivního programu v případě, že nastane jakákoliv krizová situace, tedy například i podezření na šikanu, je svolání krátké operativní porady. Nemá charakter pravidelných schůzek, jedná se čistě o momentální řešení nějaké situace. Na takové poradě se většinou sdílejí zkušenosti s určitým žákem/ žáky, situace, do kterých se vyučující dostal, vymýšlí se další postup apod. (C2)

Tudíž nelze říci, že by střední škola, ve které jsem prováděl šetření, neměla žádný preventivní program, ale stále oproti základní škole, je tento preventivní program velmi jednodu-

chý. Všechny problémy, které se ve třídách objeví se buď řeší výchovnými opatřeními či přes psycholožku a výchovnou poradkyni.

Prevence, jako kategorie, je jednou z nejdůležitějších kategorií, na niž v následující kapitole postavím teorii. Tato kategorie jasně deklaruje případné nedostatky v oblasti výskytu agresivního chování.

4.5 Dílčí závěr

Hlavním cílem výzkumného šetření byla rekognoskace agresivního jednání žáků vůči pedagogům na vybraných brněnských školách. Jednalo se o základní školu a střední odbornou školu. Z provedeného šetření vyplynulo, že 46 procent dotázaných se setkalo s nějakou formou agresivního chování ze strany žáků. V naprosté většině se jednalo o verbální projevy agresivity a tyto projevy byly zjištěny v průběhu vyučování.

V oblasti definování agresivního chování odpovídali všichni vybraní pedagogové reálně v kontextu mnou vybrané definice agrese. Pouze určité nuance ukazovaly na osobitý přístup toho kterého pedagoga k daným vzorcům chování.

Pro oblast, kterou studuji, jsou ale nejdůležitější soubory preventivních opatření, které rozebírám v následujících řádcích. Z celkového kontextu odpovědí mi vychází, že mnou vybraná základní škola má vytvořený preventivní plán nevhodného chování, který je zaštitěn výchovnou poradkyní, metodikem prevence sociálně patologických jevů a školní psychologkou. Jednotliví pedagogové jsou seznámeni s preventivním programem a případně i zajišťují ve svých třídách prevenci nevhodného chování prostřednictvím třídnických hodin, případně mají rozpracovanou metodu hraní rolí. Tedy částečné využití dramatické výchovy (dramaterapie) v preventivním působení. Domnívám se, že preventivní program zamezení nevhodných způsobů chování je minimem, co by měla na tomto poli základní škola učinit, neboť do jejích prostor se může dostat jakékoliv dítě a je pouze na učitelích, případně dalších odborných pracovnících, aby dostatečně brzy odhalili případná rizika a provedli takové kroky, které hrozící nebezpečí odkloní, či již vzniklou nebezpečnou situací zamezí.

Mimo uvedené také v rámci výuky je výchovné působení zaměřené preventivně proti nevhodným způsobům chování, zejména pak výukou vhodných vzorců chování v rámci celého výchovného procesu na dané škole.

Mnou vybraná střední škola tento preventivní program nemá, či alespoň nikoliv tak zpracovaný jako na základní škole. Nástin preventivního programu můžeme spatřit v tzv. „kopce“, kdy všichni učitelé se domlouvají, jak postupovat v případě nevhodného chování či jiného problému s žákem, a to vždy za asistence výchovné poradkyně a školní psychologky, které zde mají hlavní slovo. Alespoň tato teze mi vyplynula z šetření. Preventivní program pak není rozšířen mezi všemi pedagogy, ale je pouze zajišťován vedením a školní

psycholožkou. Ani není volně dostupný na internetových stránkách dané školy, jak je tomu na internetových stránkách základní školy. Pedagogové na této škole zajišťují preventivní opatření pouze v rozsahu výchovných opatření, která jim dovoluje školní řád. Spoléhají na to, že student se zalekne sankcí, plynoucích z porušení pravidel.

Je pravda, že na uvedený stupeň školy by měli docházet již vyspělé, téměř plně vyzrálé osobnosti, tudíž by měly znát pravidla slušného chování a zároveň by se měly vyvarovat nevhodných vzorců chování.

Je také nutné uvést, že adekvátnější reakce na případný výskyt agresivního chování ve třídě, případně proti vlastní osobě pedagoga, zvládají lépe pedagogové s dlouhodobější praxí než pedagogové, kteří dobu praxe mají zatím kratší. To je samozřejmě pochopitelné, neboť pedagogové s dlouhodobější praxí se již setkali vícekrát s nevhodnými vzorci chování u žáků a tudíž již odzkoušeli několik variant reakcí a na základě těchto zkušeností vykrytalizovali své reakce v co nejprůhodnější míře tak, aby ihned – v zárodku – zamezili rozvoji nevhodných vzorců chování u svých žáků.

Většina oslovených pedagogů na střední škole používá nápravné nástroje adresně – u aktéra nevhodného chování, ale na základní škole jsou lépe připraveni na možný výskyt nevhodného způsobu chování. Na stranu druhou má střední škola jednu velkou výhodu ve výchovném nástroji, kterým je podmíněčné či nepodmíněčné vyloučení, což pedagogové na základní škole, ani vedení základní školy nemůže využít, neboť je základní školní docházka zákonem stanovená a tudíž nepřerušitelná.

Oproti tomu na střední školu se dostávají žáci na základě svých dovedností a je zde předpokládána jistá míra ochoty studentů studovat danou školu.

Setkal jsem se s názorem části pedagogů, kteří se domnívají, že výskyt agresivního chování, je pouze adekvátní odpovědí na nevhodné edukační působení vychovatele. Pedagog v podstatě svým chováním provokuje žáky, aby se chovali agresivně. Pokud je svým vhodným chováním usměrní, nemohou nastat problémy s nevhodnými vzorci chování.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že vybraná základní škola je lépe připravena na případný výskyt agresivního chování a má lépe připravené všechny své zaměstnance. Střední škola spíše spoléhá na možnost dané studenty ze studia vyloučit a tudíž o rozsáhlém preventivním programu, s nímž by byli seznámeni všichni pedagogové, nelze mluvit.

ZÁVĚR

Hlavním cílem výzkumného šetření byla rekognoskace agresivního jednání žáků vůči pedagogům na vybraných brněnských školách. V rámci provedeného šetření byly stanoveny rovněž dílčí cíle: Jak sami pedagogové koncipují agresivní chování. Vlastní zkušenost s agresivním jednáním a jeho charakterem. Preventivní programy, jež jsou užity k zamezení výskytu či recidivy agresivního jednání v institucionalizovaném edukačním prostředí.

V teoretické části jsem tedy rozebral všechny proměnné, které mají k danému tématu úzký vztah. V první kapitole jsem rozebral tři podoby prostředí, ve kterém se žák či student denně pohybuje. Jimi jsou: rodinné, školní a mimoškolní prostředí a jejich vliv na daného jedince, na jeho formování.

Ve druhé kapitole jsem rozebral pohled na agresi, agresivní chování, a jejich podoby. Dále jsem shrnul poznatky a teorie o vzniku agresivního chování.

Poslední teoretická kapitola charakterizuje formy preventivního působení. Ať už se jedná o prevenci, profylaxi či resocializaci.

V poslední kapitole jsem nalézal odpovědi na to, jak často se učitelé setkávají s agresivitou vůči vlastní osobě na vybraných brněnských školách a zároveň na její podobu. Současně jsem provedl sondu v oblasti preventivního opatření.

Z uvedeného výzkumného šetření vyplynulo, že častěji se s agresivním chováním setkávají učitelé na základních školách, kde jsou také na tyto projevy lépe připraveni, alespoň co do rozpracovanosti preventivních opatření. Podoba agresivního chování žáků je ve většině případů verbálního charakteru.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že na střední škole možný výskyt agresivity u žáků většina pedagogů nemá příliš v primárním zájmu, ale spíše nechávají vyřešení agresivního chování na odborných pracovnících školy, jako je výchovný poradce a školní psycholožka.

Dále mne mile překvapilo, že preventivní opatření na základní škole dosáhla tak daleko, že již správné vzorce chování mají v sylabu jazyka českého v rámci celé základní školní docházky, na základě čehož dochází k předávání tolik důležitých adekvátních vzorců chování, které se slučují s pojetím celospolečenského soužití v současné době.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica, *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*, Univerzita Komenského v Bratislavě, 2011, 219 s, ISBN 8089236006

BATTOOL, 1Syeda SHAHIDA. LACK OF ADEQUATE Parenting: *A Potential Risk Factor for Aggression among Adolescents*, Pakistan Journal of Psychological Research, 2013, Vol. 28, No. 2, 217-238

BRUGMAN, Daniel. GUEST EDITORS' INTRODUCTION *The EQUIP Program: Towards an Evidence-Based Program for the Prevention and Reduction of Antisocial Behavior*. Journal of Research in Character Education, 8(1), 2010, pp. vii–xii ISSN 1543-1223 Copyright © 2010 Information Age Publishing, Inc. All rights of reproduction in any form reserved.

CSÉMY, Ladislav, HRACHOVINOVÁ, Tamara, ČÁP, Petr, STAROSTOVÁ, Olga. *Agresivní chování dospívajících: prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy*. Československá psychologie 2014, ročník LVIII, číslo 3, str. 242 – 253.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

EISNER, Manuel a MALTI Tina. *The Future of Research on Evidence-based Developmental Violence Prevention in Europe – Introduction to the Focus Section IJCV* : Vol. 6 (2) 2012, pp. 166 – 175

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

HOLEČEK, Václav. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997, 51 s., příl. ISBN 80-7020-004-9.

CHAUVERON, Lisa M., THOMPSONS Amanda C. and HAREL Ofer. *Urban youth violence prevention: effectiveness of a scaled-up practice-to-research programme* JOURNAL OF CHILDREN'S SERVICES VOL. 7 NO. 4 2012, pp. 246-261, © Emerald Group Publishing Limited, ISSN 1746-6660

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy : [učební text pro posluchače filozofické fakulty Univerzity Karlovy]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika, Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISSN 1214-603X, jaro 2004, č. 1, s. 6 - 15

HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010, 164 s. ISBN 978-80-7394-240-3.

KAŠPAROVÁ, Vendula, HOLEČKOVÁ, Anna, HUČÍN, Jan, JANÍK, Tomáš, MAJVAR, Petr, PÍŠOVÁ, Michaela, POTAŽNÍKOVÁ, Eva, SOUKUP, Petr, ŠEVČŮ, Martina. *Analytická zpráva s šetření TALIS 2013*, Česká školní inspekce, Praha, 2015, 80 s. [online] dostupné na: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Projektove-vystupy/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-analytickou-zprav>

KAVALÍR, Aleš. *Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele*. Pro město Plzeň zpracovala společnost Člověk v tísni, o.p.s., pobočka Plzeň, 2009, 108 s. ISBN 978-80-86961-78-1

KLIMEŠOVÁ, Magdaléna, TŮMOVÁ, Anna. *Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. e-pedagogium* [online]. 2011, roč 2011., č. 3. Dostupné na World Wide Web: <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_III-2011.pdf> ISSN 1213-7499

KOČÁREK, Petr. *VARNSDORF: Žák (15) napadl učitele, hrozil mu i nožem* [online] dostupné na: <http://tn.nova.cz/clanek/zpravy/cernakronika/varnsdorf-zak-15-napadl-ucitele-hrozil-mu-i-nozem.html> 27. 1. 2014

KOLAŘÍK, Michal. *Chovanec ústavu v Jihlavě napadl vychovatele, ten skončil v nemocnici* [online] dostupné na: http://jihlava.idnes.cz/chovanec-ustavu-v-jihlave-napadl-vychovatele-ten-skoncil-v-nemocnici-1j6-/jihlava-zpravy.aspx?c=A141023_102614_jihlava-zpravy_mkk 27. 1. 2014

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, 545 s. ISBN 978-80-223-2479-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.

KURUC, Martin. *Poruchy správania u detí a adolescentov a ich pedagogicka diagnostika*, Univerzita Komenského v Bratislavě, 2013, ISBN 978-80-223-3512-6

LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, 211 s. ISBN 978-80-87182-19-2.

MALINA, Jaroslav. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, c2009, 303 s. ISBN 978-80-7204-560-0.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2.

Minimalizace šikany: shrnutí pilotního projektu : 2005-2007 : [informační a propagační brožurka]. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2008, 68 s. ISBN 978-80-904071-2-1.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NORMANTAITE, Dovile PERMINAS, Aidas. *Changes in Aggression of 13-17 year-old Adolescents after Intervention Based on Cognitive-behavioural Therapy*. Social Sciences/Socialiniai mokslai. 2013. Nr. 1 (79)ISSN 1392 – 0758

ONDŘÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003, 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

PETROUSEK, *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, S. 749-1627. ISBN 80-7184-310-5.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

REDDEN, Crystal Virtanen née. *The Media's Influence on Female Relational Aggression and Its Implications for Schools*. [online]CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 36:4 (2013)©2013 Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation dostupné na: <http://www.cje-rce.ca>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RONEN, Tammie. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 159 s. ISBN 80-7178-370-6.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK Ivo a HYTYCHROMAN. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

SEKOT, Aleš. *Úvod do sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 193 s. ISBN 978-80-210-5261-1.

SOJOURNER Russ and HYATT Mark. *Combating Bullying Epidemic*. December 2013 | Principal Leadership, str. 43 – 46

ŠÍDLO, Jakub. *V rakovnické škole zaútočil žák na učitelku nožem. Těžce ji zranil*[online] dostupné na: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/v-rakovnicke-skole-zautocil-zak-na-ucitelku-nozem-tezce-ji-zranil--1129622 27. 1. 2014

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBANOVÁ, Martina. *Deviace a normalita v postmoderní době, Sociální pedagogika ve střední Evropě: současný stav a perspektivy* : sborník příspěvků z mezinárodní konference : Brno . Brno: Institut mezioborových studií, 2009

YOUNG, Ellie L ., NELSON, David A. , HOTTLE, America B. , WARBURTON Brittney , YOUNG, Bryan K. *Relational Aggression in Schools: Information for Educators* Communiqué | December 2013, Volume 42, Number 4 , s.24 - 25

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

ŽIGOVA, Lenka. *Sociální pedagog v prevencii sociálněpatologických javov vyskytujících sa u žiakov v školskom prostredí*, Sociální pedagogika ve střední Evropě: současný stav a perspektivy : sborník příspěvků z mezinárodní konference : Brno .. Brno: Institut mezioborových studií, 2009

Internetové zdroje

<http://www.domacinasili.cz/domaci-nasili/>

<http://stopnasili.cz/domaci-nasili/co-je-domaci-nasili/>

<http://rosa-os.cz/informace-pro-zeny/co-je-domaci-nasili/>

<http://www.nicm.cz/domaci-nasili-charakteristika>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Schéma výzkumného procesu zakotvené teorie (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, str. 47)	49
--	----

SEZNAM TABULEK

Tab 1: Přehled respondentů	51
----------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Přepis rozhovoru s respondentkou B
- P II Přepis rozhovoru s respondentkou C
- P III Přepis rozhovoru s respondentkou I
- P IV Přepis rozhovoru s respondentkou L
- P V Přepis rozhovoru s Respondetkou N

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDETKOU B

Pohlaví: žena

Doba praxe: 7 let

Školní zařízení, kde vykonáváte pedagogickou činnost: střední škola

Předměty, které vyučujete: německý jazyk, český jazyk

1) Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?

Neadekvátně silná reakce na nějaký podnět. Útok verbální či fyzický jako nepřiměřená forma sebeobrany.

2) Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?

Nedá se tento projev považovat za typický agresivní, přesto – dívka mě osočila z nespravedlivého hodnocení (závěrečná známka), z toho, že jsem si na ni zasedla, do útoku nasadila mocnou zbraň – slzy.

a) Pokud ano, jakou formu agresivní chování mělo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?

Verbální

b) Při jaké příležitosti se žáci agresivně chovali?

Nespokojenost se známkováním.

3) Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)

Snažila jsem se ji uklidnit, ujistit ji, že o žádné „zasednutí“ se nejedná, ukázala jí závěrečnou písemku, která známku rozhodla, a poradila jí, jak se připravit na opravu.

- 4) Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?

Promluvila bych s daným žákem mimo vyučování, pokusila bych se dopátrat motivace jeho chování – momentální problémy nebo přehnaná agresivita žákovi „vlastní“. Dále bych si pohovořila s ostatními vyučujícími, zda se u nich takový problém také vyskytl, eventuálně, jak ho řešili (jestli na žáka něco tzv. platilo). Dalším stadiem (u závažnějšího či opakovaného projevu agresivity) by byla snaha kontaktovat rodiče, případně zákonné zástupce – spolupráce s nimi, v součinnosti s výchovnou poradkyní, psycholožkou...

- 5) Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

U některých případů pomůže rozhovor „stranou“, eventuálně domluva s rodiči. Pravidlem takřka pokaždé však zůstává, že se žákovi udělí výchovné opatření, které však není vždy účinné.

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTKOU C

Pohlaví: žena

Doba praxe: 8 let

Školní zařízení, kde vykonáváte pedagogickou činnost: střední škola

Předměty, které vyučujete: český jazyk, anglický jazyk

1) Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?

Nepřiměřená obranná reakce jedince na nějaký podnět, která se projevuje buď verbálním nebo fyzickým útokem.

2) Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?

S výrazným projevem agresivity jsem se za poslední rok nesetkala. Pokud bych něco považovala za agresivní útok, tak se to odehrálo leda v rovině slovní.

- Pokud ano, jakou formu agresivní chování mělo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?

Verbální „útok“ proběhl ve smyslu – já to dělat nebudu, protože se mi nechce, proč to máme dělat apod.

- Při jaké příležitosti se žáci agresivně chovali?

Klasicky člověk narazí, pokud po někom chce práci.

3) Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)

Pokusila jsem se zachovat klid a trvat na splnění úkolu. Nešlo však o pravé agresivní útoky, při těch by musela být reakce důraznější, ale do takové situace jsem naštěstí uvedena nebyla.

- 4) Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?

Pokusila bych se nejdříve promluvit se studentem – ale mimo vyučování a pokusit se „vypátrat“, co ho vedlo k neadekvátní reakci. V dalším stadiu bych se snažila kontaktovat rodiče, popřípadě zákonné zástupce a poradila bych se s výchovnou poradkyní, školní psycholožkou. Též bych prodiskutovala svou zkušenost s ostatními vyučujícími daného žáka – abych zjistila, jestli je to obecný problém studenta nebo je problém pouze v mých hodinách.

- 5) Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

Každý se určitě snaží o promluvu s žákem, jeho třídním učitelem apod., ale jistým výsledkem neakceptovatelného chování je výchovné opatření. To je jakýmsi zdviženým prstem pro „nezvedeného“ agresivního žáka. Pro toho to však ne vždy znamená, že s útoky přestane.

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTKOU I

Pohlaví: žena

Doba praxe: 8 let

Školní zařízení, kde vykonáváte pedagogickou činnost: střední škola

Předměty, které vyučujete: matematiku, ruský jazyk

6) Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?

Útočné chování vůči ostatním osobám

7) Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?

Ano. S verbálním útokem

- Pokud ano, jakou formu agresivní chování mělo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?

Pomluvy, Jakmile jsem prošla kolem vybraných žáků, tak posunky na ostatní ukazovaly, že páchnu (drželi si nos) a toto doplňovaly verbálními projevy (fuj, tady něco smrdí), následoval hurónský smích

- Při jaké příležitosti se žáci agresivně chovali?

Pokaždé, když jsem jejich třídu učila a prošla jsem kolem jejich lavice

8) Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)

Nejdříve jsem uvedené projevy přehlížela, ale poté co to trvalo cca 3 týdny, tak jsem si je zavolala do kabinetu a domluvila jsem jim, pohrozila jsem sníženou známkou z chování a případným telefonátem rodičům

9) Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?

Domluva s rodiči a aktéry, následně bych celou věc prořešila s vedením školy

10) Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

Výchovná opatření. Preventivní program asi nemáme

PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTKOU L

Pohlaví: žena

Doba praxe: 30 let

Školní zařízení, kde vykonáváte pedagogickou činnost: základní škola

Předměty, které vyučujete: český jazyk, anglický jazyk

11) Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?

Nevhodné chování žáků mezi sebou, k vyučujícímu

12) Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?

Před dvěma lety – vůči mé osobě

- Pokud ano, jakou formu agresivní chování mělo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?

Bylo to formou dopisu (emailu) - urážlivý

- Při jaké příležitosti se žáci agresivně chovali?

Žákyně nebyla spokojena s mým vzhledem

13) Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)

Promluvila jsem se žákyní, mluvila jsem i s rodiči a celou třídou

14) Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?

Navození podobné situace, diskuse o problémech

15) Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

Máme výchovnou poradkyni, psycholožku, řešíme toto v rámci vyučovací hodiny, preventivní programy, adaptační kurzy.

PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDETKOU N

Pohlaví: žena

Doba praxe: 25 let

Školní zařízení, kde vykonáváte pedagogickou činnost: základní škola

Předměty, které vyučujete: matematika a výtvarná výuka

16) Co si představujete pod pojmem agresivita a agresivní chování?

Domnívám se, že je to každé chování, které má za cíl, ublížit druhému člověku, ať již slovně či fyzicky

17) Setkali jste se za posledních dvanáct měsíců s agresivním chováním žáků vůči vlastní osobě či osobě jiného pedagoga?

Fyzické napadání

- Pokud ano, jakou formu agresivní chování mělo (verbální, fyzické) a jak probíhalo?

Žák osmé třídy po mně hodil propisovací tužkou. Netrefil se.

- Při jaké příležitosti se žáci agresivně chovali?

Napomenula jsem ho, ať se nebaví a když neuposlechl, vyžádala jsem si jeho žákovskou knížku, kam jsem zapsala poznámku. Jakmile jsem chtěla žákovskou knížku vrátit, nechtěl jí ode mne přijmout. Pohrozila jsem mu, že celou věc budeme řešit s panem ředitelem a položila jsem žákovskou knížku na jeho stůl. Vracela jsem se ke stupínku, když kolem mne proletěla zmíněná tužka.

18) Jakým způsobem jste zareagovali, aby se projevy agresivního chování neopakovaly? (Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli kladně)

Řekla jsem mu, ať si tu tužku zvedne a po hodině, že půjdeme celou věc vyřešit s panem ředitelem. A že si pozvu jeho rodiče do školy.

19) Jakým způsobem byste vedli preventivní opatření pro zamezení výskytu agresivního chování u studentů?

Máme třídnickou hodinu, kde probíráme jednotlivé problémy třídy a případně i nevhodné chování žáků. Koná se jednou za měsíc.

20) Jaké metody užívá vaše škola pro zamezení vyskytnutí se opakovaného agresivního chování studentů?

Na škole máme jak výchovnou poradkyni, tak psycholožku. Zároveň veškeré prohřešky řešíme se všemi kolegy, kteří danou třídu učí a i s panem ředitelem.