

Agresivita jako sociálně patologický jev dětí a mládeže ve školním prostředí

Bc. Dana Nováková

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. Dana Nováková**
Osobní číslo: **H138243**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Agresivita jako sociálně patologický jev dětí a mládeže ve školním 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 publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na faktory a vzory chování jedince,
- na poruchy chování ve školním prostředí a formativní vlivy působící na osobnost,
- na vymezení pojmů spojené s agresivním chováním a jejich formy.

Součástí práce bude empirický výzkum, realizovaný v rámci základní školy, zaměřený na chování žáků.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DAHLKE, R. Agrese jako šance. Praha: Euromedia Group-Ikar, 2005.

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2005.

NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže. Praha: Grada, 2011.

NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 2009.

PONĚŠICKÝ, J. Agrese, násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2010.

ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha: Portál, 1995.

SUCHÝ, A. Mediální zlo - mýty a realita. Praha: Triton, 2007.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Miloslav Jůzl, 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 Lengálová, 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 připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání 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

2. 3. 2015

Bc. Dana Nováková

.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Teoretická část diplomové práce vysvětluje pojmy agrese a agresivity, zabývá se teoriemi vzniku agrese, jejími druhy a následky. Druhá kapitola se zabývá kauzálními faktory vzniku agrese, jako je prostředí, výchova, osobnost jedince, chování chlapců a dívek a jejich rozdílností. Třetí kapitola vymezuje pojmy šikany, kyberšikany, její stádia a zúčastněné aktéry. Závěrečná kapitola teoretické části zmiňuje osobnost pedagoga, spolupráci školy, rodiny a dalších subjektů jako prvků v prevenci agresivního chování. Zároveň je zde výčet institucí a linek bezpečí, které poskytují pomoc v krizových situacích.

Cílem praktické části je analyzovat rozsah a druhy agresivity na základních školách a její možné prevence z pohledu pedagogických pracovníků.

Klíčová slova: agrese, agresivita, kyberšikana, osobnost, prevence, prostředí, šikana, škola, žák, učitel, výchova.

ABSTRACT

The theoretical part explains the terms of aggression and aggressiveness, dealing with theories of aggression inception, its types and consequences. The second chapter deals with causal factors for the development of aggression, such as background, upbringing, individual personality, behavior of boys and girls and their differences. The third chapter defines the concept of bullying, cyberbullying, its stage and the actors involved. The final theoretical chapter mentions the teacher personality, cooperation between schools, families and other entities as factors in the aggressive behavior prevention. There is a list of institutions and emergency hotlines which provide assistance in crisis situations as well.

The target of the practical part is to analyze the extent and types of aggression in primary school and its possible prevention from the teachers perspective.

Keywords: aggression, aggressiveness, cyberbullying, personality, prevention, background, bullying, school, student, teacher, education.

„Dobrý příklad není jednou z možností ovlivnit jiné lidi. Je to jediná možnost.“

Albert Schweitzer

Děkuji panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE	11
1.1 AGRESE A AGRESIVITA	11
1.2 TEORIE VZNIKU AGRESE	14
1.3 DRUHY AGRESE	16
1.4 NÁSLEDKY AGRESE	18
2 KAUZÁLNÍ FAKTORY VZNIKU AGRESE	21
2.1 PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA	21
2.2 OSOBNOST JEDINCE	23
2.3 ROZDÍLNOST CHOVÁNÍ CHLAPCŮ A DÍVEK.....	25
3 AGRESE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	29
3.1 ŠIKANA A KYBERŠIKANA JAKO TYP AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ	29
3.2 STÁDIA ŠIKANY	36
3.3 CHARAKTERISTIKA PROTAGONISTŮ ŠIKANY	38
4 PREVENCE ŠIKANY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	41
4.1 OSOBNOST PEDAGOGA	41
4.2 SPOLUPRÁCE PŘI VÝCHOVĚ A OCHRANĚ ŽÁKA	43
4.3 ORGANIZACE ZABÝVAJÍCÍ SE ŠIKANOU (KDE HLEDAT POMOC?)	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 AGRESIVITA JAKO SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝ JEV DĚTÍ A MLÁDEŽE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	53
5.1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ.....	53
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	53
5.3 POUŽITÉ METODY	59
5.4 VÝSLEDKY	59
5.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	72
5.6 DISKUSE.....	78
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	88
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM TABULEK	90
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

Téma agresivity jako sociálně patologického jevu dětí a mládeže ve školním prostředí považuji za velmi aktuální a zajímavé. Z hlediska psychologie, sociologie, dalších vědních oborů a jejich výzkumů je tato problematika neustále zkoumána a řešena.

Agresivita se stává nedílnou součástí života člověka v dnešní hektické době. Není už jen záležitostí armády, ale objevuje se i v jiných kolektivech, bez ohledu na věk či sociální zařazení. Můžeme se s ní tak setkat ve školách, v zaměstnání i rodině.

Vyjma rodiny považuji školu za prostředí, které je pro dítě významným článkem v rámci jeho socializace. Důležitým prvkem je zde i to, že dítě je v tomto prostředí „samo“, bez svých blízkých. Pokud je ještě pod vlivem agresivního chování svých spolužáků, jeví se mi takovéto prostředí pro dítě jako velmi zatěžující a stresující. Zatěžující a stresové prostředí může způsobit dítěti trvalé následky, které jsou v budoucnu spojeny s poruchami chování, špatným vstupem do života a společnosti.

Teoretická část diplomové práce se v první kapitole zaměřuje na osvětlení pojmů, které jsou spojeny se sociálně patologickým chováním a dále pak malou sondou do teorie vzniku agresivního chování. Podíváme se, jaké jsou známy druhy agrese a v neposlední řadě také následky, které jsou důsledkem sociálně patologické chování. Druhá kapitola se zabývá kauzálními faktory, jakými jsou školní a rodinné prostředí a s nimi spojená výchova, nahlédneme na osobnost jedince a jaké vlivy mohou působit na jeho vývoj, které ovlivní jeho chování v dalším životě. Tuto kapitolu uzavírá pohled na možné rozdílnosti v chování chlapců a dívek v kontextu agresivního chování. Třetí kapitola se zabývá již samotným agresivním chováním v rámci školního prostředí. Je zde vymezeno, jak lze šikanu rozpoznat, jakými stádii šikana prochází a něco málo si řekneme i o jednotlivých aktérech šikanování. Také je zde popsán nový fenomén v šikanování a tím je kyberšikana. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá prevencí šikany ve škole, jak k ní může přispět pedagog jako odborník i jako člověk, jakým způsobem může fungovat spolupráce školy, rodičů a dalších školských zařízení a na závěr je zde výčet organizací, webových stránek, včetně telefonických spojení, jejichž náplní je ochrana a pomoc dětem i dospělým při řešení krizových situací.

V praktické části diplomové práce bude proveden kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Po prostudování několika výzkumů na téma agresivity dětí a mládeže na našich školách, jsem došla k závěru, že jsou do výzkumného vzorku

zahrnování spíše žáci, než-li pedagogové. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vybrat respondenty z řad pedagogických pracovníků základních škol v rámci České republiky. Základní školy byly vybrány dle jejich lokality, a to vesnice, města a velkoměsta.

Dotazníkové šetření se především zaměřilo na otázku, zda má agresivita žáků v posledních letech vzrůstající tendenci a jak je výskyt a forma agresivního chování ovlivněna lokalitou základní školy. Vzhledem k tomu, že se agresivita dětí na školách vyskytuje, zajímalo mě, jak jsou respondenti schopni se s agresivním chováním svých žáků vypořádat a zda obsahují kurikula škol nějaká preventivní opatření. Zároveň byli respondenti požádáni o zhodnocení, zda považují prevenci na školách, kde působí jako dostačující a jací pracovníci jsou určeni pro řešení krizových situací na škole. Dále pak byli požádáni o vyjádření svého názoru, jaká další preventivní opatření by rádi na svých školách zavedli.

Na základě zjištěných výsledků v rámci praktické části této diplomové práce, vidím možnost s těmito výsledky dále pracovat a využít je pro vypracování lepší a detailnější prevence k zajištění bezpečnosti a ochrany žáků na našich školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE

Sociálně patologické chování či jevy, tak jako jiné projevy chování, jsou neoddělitelnou součástí našeho života. Tyto projevy se dotýkají všech členů daného společenství nebo prostředí, tím spíše dětí a mládeže. Jedná se tu především o takové chování jako je například užívání drog, kriminalita nebo agresivní chování. Toto porušování zákonů a sociálních norem společnosti vede k poškození zdraví jedince či celospolečenským poruchám a deformacím. V této kapitole si tedy vysvětlíme pojmy, jako jsou agrese či agresivita, něco málo o teoriích vzniku agrese, o jejích druzích a v neposlední řadě i o následcích, které jsou důsledkem patologického chování.

1.1 Agrese a agresivita

Agrese je široký pojem, do kterého lze zahrnout jak napadení jednoho státu druhým, tak napadení jednoho zvířete druhým nebo také napadení člověka člověkem. Z toho nám vyplývá, že agresivita a násilí se týká jak jednotlivců, tak i celé společnosti. Pokud však chceme porozumět agresivnímu chování mezi lidmi, je třeba zúžit tento pojem na „*vnitrodruhovou agresi*“, tj. agresi mezi jedinci jednoho druhu. Toto vymezení je důležité i pro výzkumy agrese, kde při agresi mezi jedinci stejného druhu dochází k jiným prožitkům¹ než při agresivním chování vůči jinému druhu. [1]

Agrese je v sociologickém slovníku [2] označována jako „*akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení svobody a ke způsobení psychické a fyzické bolesti.... Agrese u jedince může být myšlenková (nepřátelství zůstává ve sféře představy), verbální, fyzická a zaměřená proti věcem nebo osobám. Agrese přesunutá je zaměřená na jiný objekt, než který agresi prvotně podnítil (např. osobní frustrace uvolněná útokem na libovolného veřejného činitele)*“.

Definice agrese z pohledu psychologie říká, že jde o: „*psychologickou (emočně motivační) mohutnost, jež má za cíl poškodit přírodu, věci, lidi kolem sebe samého. Je chápána coby vrozená vlastnost či reaktivní připravenost, jež je člověku vlastní a tudíž eticky neutrální, sloužící k adaptaci, udržení života, např. získání obživy, sebeprosazení či obraně*“. [3, s. 22]

¹ Řičan uvádí na příkladu, kdy řezník při porážce prasete, prožívá něco jiného, než při rvačce v hospodě nebo zápasu v ringu. [1, s. 21]

Dalším pojmem v rámci patologického chování je agresivita. Z pohledu sociologického je vymezena jako „sklon k útočnému jednání vůči druhému. Určitou míru agresivity lze pozorovat u každého jedince. Podle jednotlivých teorií je agresivita buď geneticky zakotvená, nebo je odpovědí na vnější podněty, popř. se jí člověk učí jakožto vzorci chování.... Většina sociologických teorií nevidí kořeny agresivity v biologické nebo psychické struktuře osobnosti, ale ve vztahu jedince k jeho prostředí (např. rodina)... K dalším vlivům mohou patřit oslabení sociální kontroly, zvýšená horizontální mobilita, růst měst, etnické konflikty nebo násilí ukotvené v médiích...“. [2]

Z výše uvedeného nám tedy vyplývá, že agrese představuje emoce a vnitřní impulzy k jednání jedince, které zahrnují např. vztek, zuřivost, nepřátelství. Ve spojení s představami a fantazií někomu ublížit, ničit, pomluvit či se někomu pomstít, je brána negativně. Agresivní chování však může fungovat v případech např. v boji proti zlu, bezpráví atd., což považujeme za pozitivní. [3]

Také Konrad Lorenz [in 5] jako představitel pudové teorie hovoří o agresi nejenom jako o zlu, které přináší násilí, ale i jako o pozitivní stránce člověka, v podobě instinktivní ochrany svých potomků nebo sexuální motivace mezi osobami opačného pohlaví, která v rozumné míře umocňuje potřebný efekt. Cestu, jak zabránit násilnému agresivnímu chování, vidí v ritualizacích všech myslitelných mezilidských konfliktů, aby došlo k jejich co největší eliminaci. Jako vhodné ritualizační činnosti uvádí různá sportovní klání, hry, soutěže, humor nebo mírová měření sil v oblasti vědy apod.

Sociologové, kteří integrují i psychologické aspekty, pojmají ve svých výzkumech agresi jako reakci na frustraci a bezmoc nebo přáním ničit. Dle R. Montaua [in 3] lze rozeznat pět motivací pro vznik agrese s následným násilím:

1. napětí, vyvolané přímou aktuální frustrací, narůstáním nezvladatelného stresu s chybějící možností řešení nebo abreakce²,
2. násilí, které je výrazem nevole, protestu, které je chronickou frustrací smyslu a motivace něčeho dosáhnout v důsledku nezájmu okolí (rodičů, vrstevníků)
3. agrese, jako prostředek k získání sebevědomí, sebeúcty, jako jediná možnost osvědčit se, projevit odvahu, potlačit zbabělost,

² odreagování, uvolnění akčního (afektivního) napětí

4. agrese, jako motiv pro získání sociálního postavení a zařazení ve skupině (i u nepřátelské skupiny), jako i přání získat psychickou převahu. Patří sem i agrese, jejichž cílem je zařadit se na určité místo ve společnosti,
5. agrese, jako možnost něčeho dosáhnout a přesvědčit se o vlivu a účinku svého chování.

Tento výčet lze ještě doplnit o další motivy, které zmiňuje Adamík-Šimegová [6] a to:

6. agrese, jako forma sebeobranu,
7. agrese, jako reakce na omezení osobního teritoria.

Jednotlivé podoby agresivního chování lze přenést i do školního prostředí, kde jde především o neuspokojenou potřebu úspěchu, touze po poznání či o kompenzaci vlastní nedostatečnosti, bezvýznamnosti apod. Gajdošová [6] zmiňuje hlavně citovou deprivaci, tzn. nedostatek lásky, bezpečí a podpory. Říčan vidí určitou roli také ve zvědavosti, která bere týrání jako experiment, při kterém se odhalí, jak se kdo zachová, když prožívá strach a je mu způsobována bolest. [1]

Na druhou stranu se Čáp zmiňuje o technikách, kdy dítě nebo dospělý raději než otevřenou agresi volí únik nebo agresi, kterými se snaží vyrovnat vypjaté životní situace nebo nebezpečí. Pro pochopení vývoje dítěte a jeho výchovy hovoří o:

- *přeměněné agresi* – vyhrožuje, nadává, ironizuje, vylévá si vztek, kde si to může dovolit (na věci, zvířeti), nebo obrací agresi vůči sobě,
- *upoutávání pozornosti a egocentrickém chování* – hlasité mluvení, upoutávání pozornosti nápadným chováním, vizáží, narušování kázně v rodině či škole, kouření,
- *identifikaci* – svoji nejistotu a slabost se snaží překrýt a dodat si odvahy příslušností k nějaké „silné“ osobě či skupině,
- *kompenzaci* – kompenzace je technika, kdy jedinec neuspěje např. v jedné oblasti, snaží se najít jinou, kde vyniká, např. pokud mu nejde jeden předmět najde se v jiném. Horší variantou je, pokud obdiv získává např. rušením kázně ve škole, provokováním učitele atd.,
- *sublimaci* – uspokojení silné potřeby najde ve společensky uznávané činnosti, jako je sport, tanec apod. [7]

Vágnerová zas poukazuje na média, kde je představováno násilí a agresivita. Upozorňuje na skutečnost, že dochází ke splývání reality s jevy, které nám média prezentují. Tím dochází k přijímání takových projevů agresivity jako normální a společností více méně přijímaných. Z pohledu motivace, která k agresivnímu chování vede, rozlišuje míru tolerance společnosti jako:

- nejvíce tolerovanou, která je spojena s obranou, jejíž míra se řídí charakterem útoku a intenzitou obrany,
- nižší toleranci má agrese, která je spojena s pomstou jako agresí plánovanou. Tolerance může být v tomto případě spojena se zvyky a tradicí dané společnosti (např. očištění rodiny apod.),
- agrese, jejímž motivem je uspokojování materiálních potřeb, potřeb seberealizace nebo ovládnutí většiny z pohledu ideologických cílů, je tolerance spojena s proměnlivostí hodnotových systémů dané společnosti.[4]

Náročná životní situace tedy vyzývá na jednu stranu k činnosti, k silné motivaci, k úsilí ve zdolávání překážek, k aktivnímu životnímu postoji. V opačných případech naopak vedou k pasivnímu postoji, rezignaci popř. k patologickému chování a vývoji. Záleží tedy na jedincově osobnosti, na jeho osvojených technikách zvládnutí zátěžových situací, na sociálních a osobních vztazích, cílech a sebehodnocení, která varianta nastane. [7, s. 109]

1.2 Teorie vzniku agrese

Je agrese vrozená pudovost nebo reakcí na frustraci? Mezi zastánci těchto teorií, které se týkají příčin a povahy agrese, panuje neustálá př. Na jedné straně stojí ti konzervativní, kteří zastávají pudovou teorii, tedy, že agrese je lidskou konstantou, tudíž neovlivnitelnou, která snímá z jedince odpovědnost za jeho agresivní chování. Na straně druhé jsou ti pokrokovější, kteří vidí agresi jako reakci na vliv prostředí, tudíž možnost ovlivnit agresivní chování správnou výchovou a vhodnými sociálními podmínkami. Jak uvádí Poněšický [3] výsledky z praxe nepřinesly žádné jasné závěry a je třeba se zaměřit na syntézu a respektování vrozených a získaných vlivů.

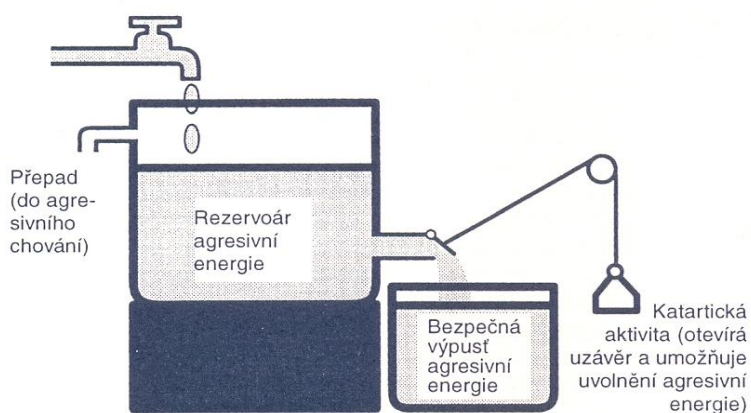
Podle Dahlkeho [5] svou roli v agresivním chování člověka sehrávají ve stejné míře jak dědičnost, tak i výchova a návyky, které člověk získá během svého života. O vysvětlení původu agrese se zmiňuje mnoho specialistů, jako jsou biologové, etologové (Konrad

Lorenz), lékaři, sociologové, antropologové, teologové a mnoho dalších. Tyto pohledy jsou však jen v rámci daného oboru či vědecké disciplíny a chybí celkový nadhled, který by dokázal spojit tyto různorodé názory a myšlenky v jakousi – „univerzálnost“ [5, s. 20]. Stejně jako Poněšický se i Dahlke přiklání k názoru, že obě teorie – biologických faktorů a role sociálního prostředí – přináší své a je nutné je při rozboru příčin agresivity brát společně, jako prolínající se složky celku. [5]

Podle Lorenze se jedná o pudové, narůstající vnitřní napětí, které hledá příležitosti k vybití. Tento biologický proces je prvkem zajišťujícím zachování rodu, ochranu potomků a selekci těch nejsilnějších. Dnešní civilizovaná doba však na základě „dohodnutých pravidel chování“ nepřináší dostatek podnětů a příležitostí k agresi, myšleno tím pozitivní agresi (prokázání odvahy, prožití dobrodružství). Proto si lidská společnost sama vytváří konfliktní situace a dochází k jakési vnitrodruhové agresi [3], o které se zmiňuje i Říčan. [1]

Dalším známým představitelem, který se zabýval teorií agrese jako vrozené pudovosti, je Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy. Nespokojil se jen s psychologickou daností agrese, ale hledal její biologické kořeny. Zabýval se nastolenou rovnováhou a nebo konfliktem mezi pudem k životu a pudem k smrti, mezi erotem a thanatem, mezi konstruktivními a destruktivními tendencemi. Freud spatřoval východisko z tohoto konfliktu v přijetí konfliktní povahy člověka. [3]

Z výše uvedeného vyplývá, že jak Lorenz, viz *Obr. 1* [10], tak i Freud vidí v neustálých a opakujících se konfliktech v různých podobách pudovost, která se stále „nabíjí“.



Obr. 1 Hydraulický model agrese (podle Lorenze, 1950)

Freud v tom spatřoval působení pudu smrti, který lze interpretovat jako tendence k sebedestrukci, která je v rámci sebezachování obrácena směrem ven, ve formě agrese. To z pohledu psychologie značí volbu mezi „buď já nebo ty“. [3]

Další teorií původu agrese, teorii naučeného chování, představil Bandura. Předpokládá, že člověk se naučil během svého života, že agresivní chování se mu vyplatí. Na základě empirie a experimentů došel k tomu, že agresivnímu chování se jedinec naučí pomocí třech činitelů a to: averzivní zkušenosti, předvídanými zisky a pozorováním jiných agresorů. Jeho experiment s panenkou „Bobo“³ vyvolal mnoho otázek o vlivu médií na chování člověka. [10]

F. Merz a další [8, s. 124], stejně jako Bandura tvrdí, že „agrese je naučená reakce“. Tato reakce se mění zkušenostmi dle následujících podmínek: a) druhu a častosti agresivních způsobů chování, b) podle jejich emocionální kvality, c) podle situací, v nichž se projevuje, d) podle své instrumentální hodnoty. Hlavním činitelem je tu především odměňování a trestání takového chování okolím.

V rámci společnosti je tedy otázkou, kde jsou hranice mezi prosazováním se a vnucováním svých názorů jiným, kde končí obrana a začíná útok, jak vyrovnat egoismus a altruismus. [3]

1.3 Druhy agrese

Zastánci pudové agrese, tedy agrese vrozené, rozeznávají až sedm druhů: teritoriální, rivalskou, kořistnickou, instrumentální, mateřskou, agresi vyvolanou podrážděním nebo vzrušením či vyvolanou strachem. [5]

Martínek [9, s. 29-38] rozděluje druhy agresi na emocionální, frustrační a instrumentální.

Emocionální agrese je provázena silným emočním nábojem, jejímž zdrojem je hromadění se nevýznamných negativních zážitků, které jedinec „načerpává“ z hádek s osobami, které jsou pro něj důležité, z konfrontací s učiteli, rodiči apod. U jedince je po fyzické stránce viditelné zatínání pěstí, zrychlení dechu, zrudnutí. Začne zuřit a dostává se do stavu, kdy není schopen kontrolovat své chování. Emocionální agresi nelze tedy

³ Bandura a Walters (1973) provedli na toto téma výzkum v mateřské školce. Dětem promítli, jak si herci hezky či agresivně hráli s hračkami. V agresivní verzi herec bil a kopal panenku „Bobo“. Když měli děti potom možnost hrát si, častěji se chovaly agresivněji. Když viděly, že je herec za agresivní chování odměněn, používaly agresi ještě častěji. [10, s. 119]

dopředu naplánovat, přichází náhle a jedinec si není schopen promyslet následky svého chování. V podmínkách školního prostředí je nutné nechat jej „vyzuřit“, vyhnout se okamžitému potrestání a raději rozebrat jeho chování i z pohledu toho, jak působilo na spolužáky. Pokud je však emocionální agrese zaměřena na člověka, je nutné ze strany pedagoga zasáhnout okamžitě. Charakteristickým pro emocionálního agresora je prchlivost, vznětlivost, rychlý přechod k impulzivní reakci i při slabém podnětu. Tato agrese není prostředkem k dosažení cíle (oproti instrumentální, viz níže), ale je způsobena tím, že se jedinec nechá vyprovokovat a je emocionálně vznětlivý. Jako pomoc lze takovému jedinci nabídnout tzv. potvrzenou a použitou agresi vybitou na neživém předmětu.

Frustrační agrese je spojována s frustrací, jako překážkou k dosažení cíle. Vyvolaná negativní emoce vede k agresi překonat ji. Frustrace může být vyvolána jinými osobami, které jedinci neustále „dokazují“, poukazují jen na samá negativa, jak jsou s ním nespokojeni např. ve studijních výsledcích, s prací doma apod. Frustrace lze pozorovat i u malých dětí, které jsou vychovávány liberálně až s přechodem k rozmazlování. „Umetání cestiček“ může totiž v pozdějším věku vyvolat agresivní chování i při normálních životních těžkostech. Jejich pocit, že vše mají dovoleno, jim nedokáže vymezit hranice vůči ostatním a ani vůči sobě, dochází tak ke konfliktům s vrstevníky. Tato výchova ukazuje, že chybějící možnost narazit na problémy a řešit je, vede k nudě a sklouznutí k patologickému chování. Ve školním prostředí takovéto děti (především dívky) manipulují s ostatními, intrikují, pomlouvají a zavádí tzv. „ekonomickou“ šikanu, tj. hodnocením majetku, kterým se můžou pochlubit. Frustrační agresi mohou ještě posílit i špatné intelektové funkce (nemožnost pochopení látky vyučovaných předmětů, stálý neúspěch aj.), které vedou k agresivnímu chování, jelikož nemá díky svému intelektu jiný způsob, jak projevit frustraci. Výsledkem je spojení agresivního chování se školou, které zabraňuje jedinci navázat dobré vztahy s vrstevníky i učiteli.

Instrumentální agresi lze rozdělit na žádoucí a nutnou. Žádoucí instrumentální agrese je odlišná od předchozích. Jde o cílenou a přesně promyšlenou agresi např. loupež. Způsobené zranění či zabití druhého je pro agresora naprosto vedlejší. U této formy agrese jde o případy, kdy agresor použije všechny možné prostředky k tomu, aby dosáhl svého cíle. Jde o chování naprosto chladné, záměrné, kdy se emoce u agresora projeví jen, když se jeho oběť brání. Jde o jedince sebejisté, snaží se sami sebe přesvědčit, že jsou mocní a silní. Ve školním prostředí je pro tento druh agrese typické např. vynucování si lepší

známky či šikana. Agresor nešikanuje jen tak pro nic za nic, ale vždy má nějaký scénář (např. má nižší sebevědomí a na slabém žákovi si jej posiluje). Průvodním jevem tohoto druhu agrese je konkurenční boj, vyskytující se např. ve výběrových třídách a nebo může jít i o projev nudy.

Agrese instrumentální nutná je především obranou před agresí žádoucí⁴. Takovýto jedinec bývá často provokován a drážděn, a pokud se brání, je poté většinou označen za viníka. Pokud se jej ve školním kolektivu nikdo nezastane, třeba jen proto, aby se sám neocítl v jeho situaci, provází tohoto jedince pocit naprosté bezbrannosti a nespravedlnosti. Úlohou pedagoga by, při rozpoznání instrumentální agrese žádoucí, měla být především pomoc ve smyslu netrestání, ale podpory s vyzdvihováním kladných vlastností tohoto žáka, které by vedlo k posílení jeho sebevědomí. [9]

1.4 Následky agrese

Následky agrese se liší podle osobnosti oběti, agresora a podle okolností. Nejhůře jsou na tom samozřejmě oběti, které se cítí zotuzeny, někteří vinni nebo může dojít i ke ztotožnění se s agresorem. Záleží především na osobní minulosti oběti a jejích vlastnostech. Jiné následky budou u jedince, který je zdravě sebevědomý, samostatný a obklopen přáteli a rodinou. Jeho reakcí na agresí vůči němu bude sice krátkodobé ponížení a úzkost, ale dokáže o tomto incidentu mluvit a tím se s ním vypořádat. Oproti tomu stojí jedinec, jehož rodinné zázemí je plné násilí a s malou sebedůvěrou. Takto „nalomený“ jedinec po fyzickém útoku ještě více ztrácí na sebevědomí a nevytvoří se žádné obranné mechanismy do budoucnosti.

Účinky agrese se liší také podle agresora. Pokud je agresorem cizí člověk, je oběť otřesena, ale je pravděpodobné, že se z toho vzpamatuje. Pokud je však agresorem člověk, kterému oběť do doby agresivního útoku důvěřovala (např. blízký příbuzný), budou následky agrese zhoubnější. Obavy z dalšího „setkání“ vnáší do života oběti úzkost, znesnadňující zapomenout.

Důsledky agrese jsou závislé také na druhu, intenzitě a síle agrese. Při fyzickém násilí se oběť vyrovnává nejenom s fyzickou bolestí (modřiny, podlitiny, jizvy), ale také s psychickou újmou (strachem). Čím méně oběť předvíдалa útok, tím těžší bývají následky.

⁴ Příkladem může být např. situace, kdy se na nás řítí rozružený pes a my chladnokrevně přemýšlíme, kde vzít klacek, abychom se bránili. [9, s. 37]

Moment překvapení nedokáže zmobilizovat obranné zdroje a oběť zůstává bez jakékoliv ochrany.

Po okamžité stresové reakci, může po čase dojít k traumatické poruše. Ač se nám zdálo, že oběť se s agresivním útokem vůči sobě vyrovnala, nemusí tomu tak být. Dochází k tomu, že psychika není schopna překonat traumatizující zážitek a projevuje se různě. Traumatická porucha se může projevovat stálou únavou, bolestmi, opakovanými nočními můrami, změnou povahy, poruchami spánku atd. Je tedy potřeba u dítěte, které bylo předmětem útoku agresora, hlídat jeho chování i v následujícím čase, aby se tento proces nespustil. [11]

Důsledky agrese ve školním prostředí jsou závislé od osobností aktérů, pomoci učitelů, rodičů, reakcí vrstevníků a průběhu šikany. Následky agresivního chování jsou spojeny především s obětí, u které můžeme rozlišit tři druhy následků a to následky fyzické, psychické a psychosomatické. Čím více a déle je jedinec obětí, tím více se stává skutečnou obětí. Fieldová [12] rozlišuje na straně oběti následky fyzické, intelektuální, sociální, dopady na sebevědomí a citové/psychologické.

Obecně můžeme říci, že agresivní chování ve škole chápeme jako těžkou psychickou deprivaci. Nese s sebou pocity strachu o vlastní život či zabití, ponížení, úzkost, psychické zhroucení a v těch nejzávažnějších případech i suicidní myšlenky a činy.

Stejskal [in 6, s. 23] poukazuje na to, že šikanované dítě, které má podlomenou psychiku a sebedůvěru, nedokáže plně využít svůj intelekt oproti dětem, které šikanování nezažily. Psychické následky si oběti nesou s sebou dále, jak do dalších vzdělávacích institucí, tak i později do zaměstnání a rodinného života.

Je zde také potřeba zmínit následky šikanování na straně agresora. Ač se výzkumy zaměřují především na oběti agresivního chování, ani agresori nezůstávají bez následků. Jak uvádí Adamík-Šimegová, může dojít k trvalému ovlivnění vývinu jeho charakteru, postojů a osobnosti [6]. To potvrzuje i Kolář [26, s. 100], když se zmiňuje o agresorovi jako o „*charakterovém mrzákovi*“, který nepocítil tlak společnosti k dodržování pravidel chování vůči druhým.

Kolář hovoří o čtyřech následcích agresivního chování:

- poškození fyzického a psychického zdraví oběti,
- fixování antisociálních postojů u agresorů,

- ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny,
- snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku.

Uvádí, že následky agresivního chování nepostihují, jak je výše zmíněno, jen samotné oběti, agresory a další členy skupiny, ale pokračuje dál a má přesah i do rodiny obětí⁵.

To potvrzuje i Fieldová a upozorňuje na skutečnost, že se někdy obětí šikany stávají děti kvůli sourozencům nebo rodičům, což může mít i negativní vliv na vztah vůči těmto rodinným příslušníkům ze strany šikanovaného dítěte. [12]

Poslední skupina, která je účastna při agresivitě – přihlížející – si do svého dalšího života mohou odnést pocity strachu, že by se mohli někdy stát obětí nebo pocity hanby či špatného svědomí, že nepomohli v situacích, kde mohli [1, s. 38-39]. Bohužel si neuvědomují, že jsou těmi, kteří vytvářejí a udržují hierarchii v rámci skupiny. [12]

Jak se tedy může vyvíjet život agresorů a jejich obětí dále? Pokud mladí agresori pocítí, že jejich chování je špatné, budou náležitě trestáni a poznají, že jejich násilí a krutosti se nevyplácí, je zde možnost, že jejich život v dospělosti nebude provázen dalšími přestupky proti zákonu a morálce. U obětí je možnost, že v dospělosti budou mít příležitost si vybrat prostředí, které jim vyhovuje. U těch, kteří byli pronásledováni dlouhodobým a krutým agresivním chováním, jsou „škody“ na jejich osobnosti nevratitelné. [26]

⁵ Jako příklad Kolář uvádí případ matky, která, když se dozvěděla podrobnosti o mučení svého dítěte, byla psychiatricky léčena a její psychické poškození zůstalo trvalé. [26, s. 99]

2 KAUZÁLNÍ FAKTORY VZNIKU AGRESE

Každý jedinec je během svého života vychováván, získává zkušenosti, osvojuje si pravidla a normy. Všechny tyto atributy nás formují, odehrávajíc se v různých prostředích, jakými jsou rodina, škola a také společnost, ve které žijeme. Jedinec tím získává pohled na to, jaké chování je žádoucí a přijatelné a naopak, které je nepřiměřené a nežádoucí. V této kapitole se podíváme do prostředí rodiny a školy a s nimi spojené výchovy, na možné vlivy, kterými je formována osobnost jedince a na rozdíly chování chlapců a dívek.

2.1 Prostředí a výchova

Rodina – příliš hodně nebo příliš málo lásky – to je otázka, kterou si pokládá ne jeden rodič. Dítě, které je hýčkáno, přehnaně ochraňováno není tak schopno správně reagovat na události a střety v rámci kolektivu a nalézt samo řešení. Rodiče mu nedají možnost se střetnout s překážkami či problémy, které život přináší, dělají vše za něj. Tím se u dítěte snižuje možnost vytvořit si strategii jak reagovat na vzniklé situace, jak se bránit.

Opakem jsou děti, které pociťují nedostatek citů a rodičovského objetí a něžnosti. Dochází u nich k citovému strádání, čímž si vytvoří o sobě podhodnocenou představu, že nejsou k ničemu dobré, že je nikdo nemá rád, necítí oporu. Oba případy jsou základem k tomu, že se z takovýchto dětí stávají oběti agresivních útoků. [11, s. 22-24]

Kolář při své poradenské a psychoterapeutické práci zaznamenal určité shodné rysy v rodinách agresorů i obětí. V rodinách agresorů, kteří vykazovali známky citové deprivace a subdeprivace, byla charakteristická absence duchovních a mravních hodnot. Nedostatky ve výchově specifikoval takto:

- agresori se setkávali s brutalitou a agresí rodičů (u agresorů to mělo náznak, jako by vraceli násilí či jej napodobovali),
- zřetelná podskupina agresorů byla vychovávána vojenským drilem bez přítomnosti lásky.

Rodiny obětí specifikoval jako rodiny, kde se často vyskytovala nadměrně ochranná matka, bez otce či nějakého mužského vzoru. Dalším příkladem rodinného prostředí obětí je dominantní matka a submisivní otec nebo matka a její přítel, který se neúčastnil na výchově, či šlo o neurotické rodiny, kde členové vykazovali nejistotu, poruchy sebehodnocení a úzkostnost. Posledním příkladem jsou rodiče, kteří jsou nepřátelští, kritičtí a znevažující důstojnost svého dítěte [26, s. 94-95]. K tomuto závěru

došel i Řičan, který také poukazuje na skutečnost, že v rodinách šikanovaných dětí jde o jakousi „*matčinu úzkostnost*“ [1, s. 38], která děti nevybaví dostatečnou samostatností a schopností obstát v kolektivu. Ale jak poznamenává, dá se toto později napravit.

Řičan uvádí [1], že agresivního chování se dopouštějí především ti, jejichž duševní vývoj byl poškozen nevhodnou výchovou. Sklon k agresivnímu chování se utváří již v předškolním věku. Je výsledkem výchovy, v které je patrný nedostatek citu, lhostejnost, nenávisť, fyzické tresty, psychické týrání a také tolerance k násilí, kterého se dítě dopouští na ostatních. Z vlastního Řičanova výzkumu v rodinách šikanujících dětí (12ti letých) bylo patrné, že v těchto rodinách byli chladní a nepřátelští otcové, kteří brzdili autonomii dítěte.

Dřívější výzkumy se také zabývaly, zda na agresivitu má vliv socioekonomický status rodiny. V zemích, kde jsou patrné větší rozdíly mezi chudými a bohatými (Velká Británie a USA) se v posledních letech potvrzuje, že nižší socioekonomický status a šikana jsou spojeny. V České republice je toto v povědomí spíše jen na základě zkušeností pedagogů, že agresori se rekrutují spíše z rodin, které jsou velmi bohaté a rodiče nahrazují svou péčí a lásku velkým kapesným. [1, s. 34]

Dalším důležitým prostředím, je prostředí školní. Po primární rodině, je toto sekundární prostředí důležitým prvkem při socializaci jedince v jeho životě. Posláním školy je pomoc dětem při jejich rozvoji. Cíl výchovy by měl vést k pochopení, že určité sebezapření, ukázněnost a plnění povinností se člověku vyplatí a vede k jeho zdokonalování a uspokojení. [13]

Příčiny kázeňských problémů a agresivního chování žáků ve školním prostředí mohou být různé. Můžeme sem zařadit například dlouhodobou duševní námahu, neschopnost plnit zadané úkoly, nudu, chybějící nebo malou motivaci nebo také emocionální či sociální zanedbanost, která má původ v rodinném prostředí. Takovéto zanedbání při výchově dítěte vede k horšímu začlenění a přizpůsobení se požadavkům ze strany školního zařízení. [14]

Školní zařízení je přístupem k agresivnímu chování důležitým okamžikem při výchově svých žáků. Nemělo by se tedy vyhýbat jeho řešení a zároveň by mělo umět předcházet tomuto agresivnímu chování formou prevence. Tato úloha školy je zakotvena i v legislativě České republiky v rámci tzv. školského zákona: „*Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů*

*a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů*⁶. Dalšími dokumenty, které jsou vodítkem pro prevenci šikany a sociálně patologického chování v rámci školních zařízení jsou uvedena v kapitole 4.2 této práce.

Nelze však přenechat veškerý podíl na výchově dítěte na škole. Oproti rodině, je dítě ve škole jen pár hodin, tudíž ani učitel či výchovný poradce nemá možnost takového výchovného působení, jaký mají rodiče. Proto by měla rodina věnovat dostatek času výchově a upevňování sociální zdatnosti, aby poté uspělo v kolektivu svých vrstevníků v prostředí školy nebo i v rámci mimoškolního prostředí. [12]

2.2 Osobnost jedince

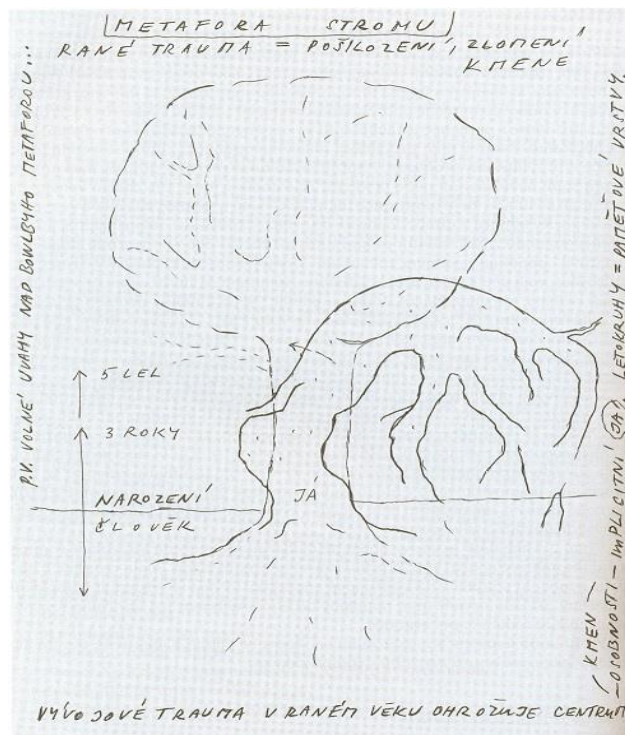
Osobnost jedince je formována díky jeho vnitřním dispozicím a vnějším vlivům, jako jsou kultura, příroda a sociální prostředí, které jej obklopují. Na tento svět reaguje, zvnitřňuje si jej nebo jen vnějškově registruje, uznává či odmítá a zároveň jej také ovlivňuje. Každý jedinec je tudíž „originálem“, který je však produktem našeho prostředí, které, i přes jeho jedinečnost, dává možnost předvídat jeho chování. Takovýmto prostředníkem mezi jedincem a společností je proces socializace a výchovy jako záměrného působení. [15, s. 43]

V rámci socializace dochází k interakci s ostatními jedinci, což nás učí rozumět požadavkům prostředí, umět na ně reagovat. Vstupujeme tedy do vztahů s ostatními a zaujímáme pozice, které jsou spjaty s rolí (např. rodič, učitel, žák) a ty s sebou nesou dané očekávání a požadavky na naše chování. Sociální prostředí nás tedy díky tlaku vede k určitému žádoucímu chování, kulturním hodnotám dané společnosti, seznamuje nás s normami a pravidly chování.

Primárním prostředím je pro jedince rodina, do které se narodíme. Klíčovým okamžikem dobré socializace je vytvoření trvalých vazeb na matku (nebo jinou blízkou osobu). Dobrým předpokladem pro dospívání jedince je vybudování emoční jistoty a stability. [15]

⁶ § 29 odst. 1 Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb., v platném znění

Vytvoření vazby na matku – připoutání se (attachment) – potvrzuje teorie Johna Bowlbyho⁷, v níž dospěl k závěru, že dítě se rodí s vnitřní potřebou vztahování se k blízkému člověku. Pokud dojde k separaci od matky, ať už třeba dlouhodobým pobytem např. v nemocnici či necitelným a zlým přístupem blízkou osobou, dochází k narušení zdravého vývoje osobnosti. U attachmentu jde tedy o vytvoření bezpečné základny, která se utváří díky vzájemným pocitům, porozumění, sdílení emocí a lásky dítěte a jemu blízké osoby. Patologické chování v budoucnosti tedy Bowlby vyvozuje na základě poruchy přimknutí v raném věku. To vyjádřil v metafoře stromu viz Obr. 2. [16, s. 80]



Obr. 2 Metafora stromu

Dalším pohledem na osobnost jedince a jeho vlastnosti, které se mohou v životě podílet na jeho agresivním chování, je pohled Čermáka. Ten zmiňuje iritabilitu, náchylnost k emocionálním reakcím, hostilní přemítání, toleranci vůči násilí, strach z trestu a potřeby nápravy, což jsou osobnostní identifikátory představující jednu z možných verzí výkladu agresivního chování z osobnostní perspektivy. Poukazuje na to, že z pohledu sociálních psychologů je především důležitý vztah mezi situací a osobou a osobnostní charakteristiky

⁷ J. Bowlby - významný anglický psychiatr, psychoanalytik, zabýval se etologií (chováním zvířat), ale zejména vývojovou psychologií. Východiskem pro svou teorii attachmentu bylo nejen studium teorie, ale také jeho praxe spojená s péčí o děti s poruchami chování, mladé kriminálníky a těžce narušené mladé lidi. Všiml si vazby mezi těmito poruchami a jejich historií spojenou se ztrátou matky, pobytem v nemocnici či sirotčinci. [16, s. 16]

považují jen za podpůrnou funkci. Argumentují tím, že agresivní chování je ve vztahu k situacím a času nestabilní. Na stabilitu či nestabilitu upozornil Olweus svými longitudinálními výzkumy agresivních reakcí u dětí. Jeho zjištění podporují názor o stabilitě agresivního chování. Individuální rozdíly v agresivním chování se ukázaly u dětí do 3 let a tato stabilita se udržela i v dalších letech. Moffit [in 17] je přesvědčen, že většina antisociálního chování se odehrává v období adolescence, i když někteří jedinci si toto chování drží po celý život. Poznávací, afektivní a behaviorální potíže jsou živeny přítomností a faktory, jako jsou neuropsychický pre- a perinatální deficit, poruchy pozornosti a impulzivita, genetická zátěž, matka zneužívající v těhotenství léky, špatná prenatální výživa a slabé podněcování.

Stuchlíková se zas zaobírá otázkou emoční inteligence, která v sobě zahrnuje způsob prožívání, vyjadřování a regulaci emocí, které jedinci mohou způsobit potíže v interakci s ostatními i k sobě samému. Poukazuje především na působení rodičovských emocí od nejranějšího věku dítěte, které jsou určujícím faktorem v interakci s dítětem. Jejich působení má vliv na vztah s dítětem, na jeho další „umění“ regulovat své emoce a tím i na budoucí interakce s ostatními. Toto emoční působení je také často spojeno se stylem výchovy rodičů, odměnami a tresty [18] (viz kapitola 2.1 této práce).

Otázka, jak různé osobnostní charakteristiky mohou způsobovat agresivní chování, nebyla však zatím uspokojivě zodpovězena. [17]

Nicméně, neúspěšná socializace vede k problémovému chování jedince, které přináší jeho sociální vyloučení a pro společnost se stává deviantním. [15]

2.3 Rozdílnost chování chlapců a dívek

Až do poloviny minulého století dominovala představa, že psychická rozdílnost mezi mužskými a ženskými jedinci vyplývá z tělesnosti, která je předurčena genetickou výbavou a hormony. V druhé polovině 20. století převládal názor, že identita pohlaví je výlučně otázkou vlivu sociálních a psychosociálních faktorů, což je i naznačeno ve výroku protagonistky explicitní sociogeneze Simone de Beauvoirové, že „člověk se nerodí jako žena, ale je do ní formován“. Koncem minulého století, kdy došlo k velkému rozvoji genetiky, vedlo mnohé vědce k tomu, že se opět vrátili k názoru, že člověk je obětí svého biologického osudu. Vymezili tak několik rozdílností mezi pohlavími – větší agresivita, lepší prostorová orientace a větší připravenost k nevybíravému sexuálnímu chování

u chlapců, u dívek zas prosociální a demokratické chování, které přináší lepší verbální schopnosti. Je zde předpoklad, že mužský hormon testosteron zvyšuje agresivitu (připravenost k boji) a ženský hormon estrogen ve spolupůsobení s progesteronem spíše uklidňuje, vede k ochraně potomků a starání se o ně. Dle Bosinskiho [in 19] je vývoj ženství či mužství ovlivněn vzájemně mezi sebou integrujícími biologickými, psychologickými i sociálními faktory, jež jedince formují a působí na něj od raného dětství až po pubertu a adolescenci. Po narození, v období kolem 18. měsíce života, si dítě uvědomuje svou pohlavní identitu a vybírá si podněty z okolí, které jeho identitu potvrzují a zároveň jsou mu poskytovány rozdílné podněty, což jeho ženskou či mužskou orientaci posílí.

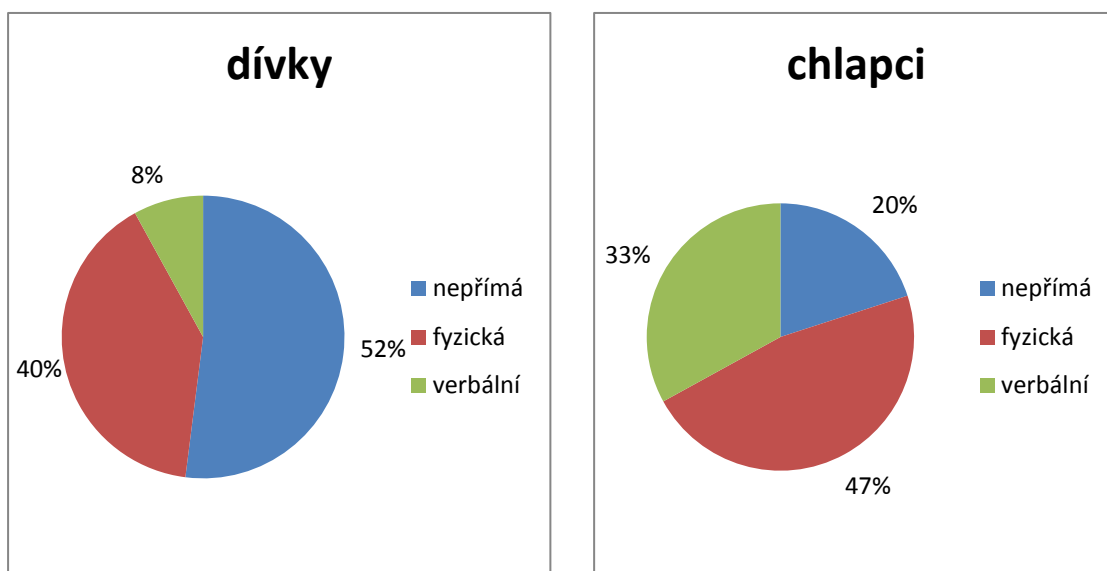
Agrese, která ve své zkulturněné formě slouží především k boji proti útlaku, nespravedlnosti, k bránění se proti omezování svobod a ponižování, vede také k sebeprosazování, v kterém mají mužští jedinci během svého vývoje výhodu vůči ženským jedincům. Potlačování agrese u mužů plyne z obavy její intenzity až destruktivity. U žen je důvodem potlačení agrese především udržení harmonie ve vztazích, v důsledku vývoje, výchovy, patriarchy atd. Její zastřená forma vede k destruktivnímu chování, jako je např. intrikářství, nenávisť, nevšímavost, nemluvení s druhým. Tyto projevy jsou pozorovány již i u dívek školního věku. Vzhledem k tomu, že jsou verbálně lépe vybaveny, jak je zmíněno výše, nahrazují otevřenou agresivitu poměrně širokou paletou grimas, jako je vyplazování jazyka, kroucení očima atd. Typické pro dívky je i pomlouvání, hádky či zavrnutí kamarádky. Tyto projevy agrese mohou vést ke změně školy nebo i k sebevražednému pokusu. V chování chlapců jde spíše o štípání, kopání a bití. [19, s. 93-94]

Janošová [20, s. 163-164] poukazuje na fakt, že chlapci jsou, na rozdíl od děvčat, od dětství podporováni ve fyzických aktivitách, soutěživosti a vzájemných bojích, což lze považovat za možné vlivy, způsobující agresivitu. Vyšší míra agresivity je u mužských jedinců považována za normální, pokud má kultivovaný charakter, v rámci sportovních či jiných pravidel či je použita při sebeobraně nebo obraně slabšího. Hranicí přijatelnosti je ublížení na zdraví či způsobení bolesti. Dalším aspektem, který má svůj důležitý vliv na chování dětí je kultura, která s sebou nese určitá poselství o mužích a ženách, např. ve formě pohádek, filmů a televizních pořadů. Tyto formy kultury poukazují na role imponujících a bojových mužských hrdinů, při jejichž sledování prožívají chlapci příjemné pocity oproti dívkám. Agresivita žen zde není většinou primární, je jen spíše

projevem ochrany druhých, především dětí. Upozorňuje na to, že rozdílné chování bylo zaznamenáno již u dětí batolecího věku, tedy období, kdy děti jsou agresivního chování už schopny⁸.

Dále se Janošová [20] odkazuje na studie, které přinesly zjištění, že rozdíly v agresivitě chlapců a dívek nejsou veliké, než se všeobecně soudí. Tento dojem vzniká především na faktu, že nejagresivnějšími jedinci jsou zpravidla chlapci. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty tedy není míra agrese, ale spíše její forma. Dívky preferují nepřímou formu šikany ve srovnání s chlapci, kteří volí formu přímou [21, s. 29] viz *Graf 1*.

Graf 1 Proporcionální rozložení fyzické, verbální a nepřímé agrese uvnitř skupin 15ti-letých dívek a chlapců



Je zde také možno najít souvislost s tím, že dívky se spíše snaží vyhnout přisouzení role agresora oproti chlapcům, kteří zas nechtějí být označeni za oběť trpící šikanou. V případě jak chlapců, tak i dívek hraje významnou roli v agresivním chování jejich genderově specifické socializační vlivy. Významným obdobím u chlapců je batolecí a předškolní věk, u děvčat je to období v počátku dospívání. Zde se objevují socializační tlaky ze strany vrstevníků na genderově normativní chování, které je na straně chlapců spojeno s agresivním chováním. Vyskytují se poměrně často konflikty mezi spolužáky, ať už ve formě běžné šikany, šikany genderově či homofobně zaměřené nebo v sexuálním obtěžování s různou mírou průvodního násilí.

⁸ Většinou rodič je tím prvním terčem dětské agresivity, ve formě např. plácnutí.

Podle výzkumu českých žáků 6. tříd základních škol z hlediska sledování vztahů mezi třemi rolemi: šikanovaný, šikanující a obránce šikanovaných, se ukázalo, že v roli obránce šikanovaných jsou oblíbení, ale nepatří mezi nejoblíbenější spolužáky. Obránci - dívky jsou vnímány jako prosociálně orientované, chlapeckým obráncům je přisuzována určitá míra agrese. Šikanující spolužáci – dívky, se netěší velké oblibě, šikanujícím chlapcům jsou přisuzovány vůdcovské schopnosti. Těmi nejméně oblíbenými jsou spolužáky vnímáni šikanovaní chlapci i dívky. [21]

Říčan upozorňuje na skutečnost, že pokud je obětí šikany děvče, v 60 procentech je agresorem chlapec nebo chlapecká skupina. Považuje za pravděpodobné, že je zde možnost, že šikanováním se chlapec „připravuje“ na znásilňování v „budoucnosti“. Poměrně vzácné jsou případy, kdy dívka šikanuje chlapce. Zároveň poukazuje na to, že se vyskytují šikanující skupiny jak dívek, tak i chlapců. [1]

3 AGRESE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

„Školní šikanování je nemoc skupinové demokracie a má svůj zákonitý vnitřní vývoj. První stadium se v podstatě odehrává v jakékoliv skupině. Všude je někdo neoblíbený nebo nevlivný, na jehož úkor je prima si dělat „legrácky“. Pak to ale jde dál, skupina si najde jakéhosi otloukánka. Třetí stadium je už klíčové, kdy se vydělí jádro útočníků a systematicky začne šikanovat nejvhodnější oběti. Do této chvíle lze věci jasně řešit. Následně ale dojde k bodu zlomu, kdy se šikanování stane nepsaným zákonem i pro opravdu slušné děti a celá skupina se stává krutou. V pátém stadiu – totalitě – se stane šikanování skupinovým programem“. Michal Kolář [25, s. 24]

3.1 Šikana a kyberšikana jako typ agresivního chování

Slovo „šikana“ pochází z francouzského slova „chicane“, které značí zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování či byrokratické lpění na liteře předpisů vůči podřízeným nebo občanům. V České republice se slovo šikana⁹ používalo jako označení nešvaru, který se rozmohl v armádě, kde byli fyzicky i psychicky týráni nově příchozí vojáci ze strany děle sloužících vojáků tzv. mazáků. Je známo, že podobné praktiky používali i učni, kde šlo o jakési zvykové právo starších nad mladšími, které se však jak v armádním prostředí, tak i učňovském mohlo zvrhnout v zneužívání tohoto zvykového práva a docházelo k extrémním zločineckým formám násilí. Podobné chování se děje i ve věznicích, kde je šikanující chování použito vůči nově příchozím vězňům, které může dále pokračovat. Obecně bychom tedy mohli říci, že šikanování je poruchou vztahů ve skupině. [22]

Co je to šikanující chování? Dle sociologického slovníku [2] jde o *„formu fyzického a duševního týrání druhých osob poskytující uspokojení z demonstrování moci a popř. i různé služby nebo výhody. Vyskytuje se ve školách, kasárnách, věznicích, na pracovišti. Jeho cílem jsou osoby fyzicky nebo sociálně stigmatizované (postižení, slabí, odlišné rasy) nebo v nižším postavení v dané hierarchii (nižší ročník, nově příchozí). Ačkoliv se jedná o počiny oficiálně zakázané, mohou je legální autority neoficiálně využít ve svůj prospěch“.*

Školní šikanu definoval norský profesor Dan Olweus¹⁰ takto: „Žák, resp. student, je šikanován čili viktimován, když je vystaven, opakovaně a po určitou dobu, negativním akcím ze strany jednoho či více žáků, resp. studentů“ [22, s. 136] Olweus upozorňuje na

⁹ U nás zavedl slovo „šikana“ pražský psychiatr Petr Příhoda, když v době před listopadem 1989 veřejně upozornil na existenci šikany mezi vojáky. [1]

¹⁰ Dan Olweus je mezinárodně uznávaný „otec“ psychologického výzkumu šikany a průkopník jejího potírání, který ve svých pracích o školní šikaně používá termín *bullying*, který v angličtině znamená *zastrašování* nebo *týrání*. [22, s. 136]

skutečnost, že je v současné době vytlačována definovaná šikana pojmem násilí, především ze strany pedagogických činitelů. Nově definované násilné chování do sebe zahrnuje jak šikanující chování, tak i soupeření a šarvátky mezi stejně silnými jedinci. Definovat násilí je totiž mnohem jednodušší a praktičtější pro výzkum, než-li šikanující chování.

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) [23] se násilím rozumí „záměrné užití fyzické a psychologické síly či moci, ať už k němu dojde, nebo se jím hrozí, proti sobě, proti jiné osobě, nebo proti skupině či komunitě, které má za následek nebo u něhož je velmi pravděpodobné, že bude mít za následek zranění, smrt, psychologické poškození, poruchu vývoje nebo deprivaci“. WHO odhaduje, že každý rok dochází v rámci evropského regionu k více než 158 000 úmrtí.

Martínek [24] zas upozorňuje na potřebu od sebe odlišit šikanu od teasingu, což jsou dva termíny, u nichž dochází ze strany pedagogické veřejnosti k možné záměně. Je tedy nutné podrobněji si osvětlit tyto dva základní termíny.

Teasing označuje chování, které někdy na první pohled šikanu připomíná. Dle Martínka [24, s. 4] jde však o nevinné škádlení dětí, např. chlapců na II. stupni základních škol, kdy chlapci provokují dívky, jelikož se jim líbí. Na to děvčata reagují hlasitými projevy (pištěním, chichotáním), někdy i žalováním. Dospělému je však evidentně jasné, že toto „kočkování“ mezi dětmi nikomu nevádí a žalování je pouze formální.

Pro úplnost uvádím srovnávací tabulku projevů šikany a teasingu (škádlení) dle Koláře viz *Tab 1*. [25, s. 16]

Tab. 1 Rozdíly mezi škádlením a šikanováním

TEASING (škádlení)	ŠIKANOVÁNÍ
Definice: Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a v němž není vítěz ani poražený.	Definice: Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje, nebo to prostě bolí.
1. Záměr: Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Záměr: Ublížit, zranit a ponižovat.
2. Motiv: Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Motiv: Základní tandem – moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost ala Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...

3. Postoj: Respekt k druhému a sebeúcta	Postoj: Devalvace, znevážení druhého
4. Citlivost: Vcítění se do druhých.	Citlivost: Tvrdost a nelítostnost.
5. Zranitelnost: Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Zranitelnost: Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
6. Hranice: Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Hranice: Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.
7. Právo a svoboda: Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřevovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Právo a svoboda: Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplátí, je tvrdě ztrestáno!
8. Důstojnost: Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Důstojnost: Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
9. Emoční stav: Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Emoční stav: Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
10. Dopad: Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Dopad: Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

Pokud tedy budeme mluvit o šikaně, musí takové chování splňovat pár základních podmínek [24][25]:

1. Vždy jde o převahu síly nad obětí – zde je potřeba upozornit na tu skutečnost, že převaha nemusí být jen z pohledu fyzické síly, tedy že silnější šikanuje fyzicky slabšího jedince, ale jde tu i o převahu psychických sil, kdy psychicky silnější jedinec trápí psychicky slabšího. Dále tu může jít i o tzv. množstevní šikanu, kde skupina silnějších jedinců, trápí menší skupinu dětí ve třídě. Nesmíme také zapomenout na převahu mentální síly. Jde o specifický jev, kdy intelektově zdatnější žák trápí intelektuálně slabšího jedince. Dalším projevem šikanujícího chování může být i mocenská převaha, při které jde o to, že „mocnější“ trápí méně „mocné“. V rámci základní školy se jedná např. o chování žáků osmých a devátých tříd k žákům nižších ročníků.
2. Oběť vnímá útok jako nepříjemný – jedná se např. o používání přezdívek mezi dětmi. Pro některé velmi příjemné, pro některé děti může být používání přezdívek pro jejich osobu urážlivé až hanlivé, které je pak dovede až k agresivnímu chování.

Zde je nutno dobře zanalyzovat ze strany pedagoga, kdo je zde obětí a kdo agresorem.

3. Dlouhodobost, ale i krátkodobost útoku – vzhledem k tomu, že šikana je považována za postupně se rozvíjející negativní chování vůči spolužákům, není někdy z pohledu pedagogů krátkodobý „útok“ považován za šikanu a zároveň bývá krátkodobý útok i těžko odhalitelný.

Pokud se zabýváme šikanujícím chováním v rámci školního prostředí, nejedná se jen o šikanování mezi žáky, ale může zde probíhat šikanující chování ve vztahu učitel – žák, učitel – rodič či žák – učitel.

Pro schopnost uvidět signály, které by mohly naznačovat šikanu, nám může napomoci jakási „mapa“ vnějších projevů šikanování. Dle Koláře [26, s. 32] lze projevy šikanování členit na:

- přímé a nepřímé,
- fyzické a verbální,
- aktivní a pasivní.

Kombinací těchto tří dimenzí vzniká osm druhů šikanování viz *Tab. 2*, podle kterých lze dobře rozeznat odlišnosti u různých typů šikany (např. mezi chlapci a dívkami):

Tab. 2 Klasifikace typů šikany

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věsí do smyčky, škrtí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů).
Fyzicky pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavku).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělali její trýznitelé.

V každém případě jde v rámci skupiny o interpersonální chování, které můžeme charakterizovat takto:

- jako snahu člověka ovládnout situaci a prosadit se, být dominantní. Projevuje se hlasitým verbálním projevem, nařizuje, přerušuje ostatní v řeči, kontroluje konverzaci,
- člověk je vřelý, přátelský - afiliační styl, který se projevuje laskavým tónem hlasu, nabídkou pomoci, hovorem o osobních tématech,
- člověk se chová podřazeně – závislý styl, vyslovováním obdivu, souhlasem, úslužností, žádostí o pomoc,
- agresivní styl – jedinec je útočný, podrážděný, kritizuje, vyčítá, používá hrubá slova, fyzicky a psychicky napadán. [27, s. 45]

Doposud jsme se v této kapitole zabývali prostředím, v kterém jde o přímou fyzickou interakci. Dnešní doba ale přináší nový svět, nové prostředí, jež nazýváme virtuální. S tímto online prostředím je v rámci patologického chování spojen i nový pojem, a tím je kyberšikana.

Tento fenomén, který přišel s rozvojem nových technologií, byl v počátcích považován za samostatný druh patologie ve společnosti. Studie však ukázaly, že u kyberšikany jde vlastně jen o rozšíření tradiční šikany. U tohoto typu šikany v online prostoru však může docházet ke kyberútokům i od neznámého agresora oproti šikaně klasické, kde je útočník znám. Často užívanou definicí kyberšikany je definice Priceové a Dalgleishe: *„Kyberšikana je kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí“*. [28, s. 20]

Jejími základními prvky jsou:

- děje se prostřednictvím elektronických médií (sociální sítě, online interaktivní hry, webové stránky, IM, SMS, MMS, blogy, elektronická pošta, chatovací místnosti, internetové dotazníky, ankety),
- opakovanost, která se nemusí dít jen ze strany útočníka, ale i dalších přispěvovatelů např. k fotografii, nebo i každé přehrání např. videa,
- záměrnost agresivního aktu ze strany útočníka,

- mocenská nerovnováha, která se vyznačuje oproti tradiční šikaně, kde jde většinou o fyzickou převahu útočníka, nemožnost zamezit dalším útokům směrem k oběti, vzhledem k online prostoru, kde je oběť stále dostupná,
- oběť vnímá toto jednání jako nepříjemné, ubližující. [28, s. 21]

Pro přehled uvádím rozdíly mezi tradiční (školní) šikanou a kyberšikanou [28, s. 23] viz Tab. 3:

Tab. 3 Rozdíly tradiční šikany a kyberšikany

Tradiční (školní) šikana	Kyberšikana
Rysy	
Úmyslné agresivní chování vnímané jako ubližující.	Úmyslné agresivní chování vnímané jako ubližující.
Opakování – agresor opakovaně napadá oběť v průběhu času (jednorázový akt agrese není šikanou).	Opakování se děje i díky veřejné povaze internetu – každé zhlédnutí urážlivého obsahu, přeposlání e-mailu či přidání komentáře je opakováním. Agresor tak může jediným aktem spustit kyberšikanu trvající delší čas.
Mocenská nerovnováha – oběť se silnějším agresorovi nedokáže bránit. Rozhoduje často fyzická síla či počet agresorů.	Mocenská nerovnováha – oběť nedokáže obtěžování technologicky zabránit, agresor se může schovat za anonymitu internetu. Nerozhoduje fyzická síla, znalosti technologií mohou být výhodou.
Přímá	
Fyzická (bití, poškozování a krádeže majetku).	Fyzická (úmyslné pořizování intimních či jiných fotografií (videí) oběti a jejich umístění na internet).
Verbální (nadávky, urážení).	Verbální (urážlivé výhrůžné e-maily, SMS).
Neverbální (obscénní gesta).	Neverbální (posílání výhrůžných nebo obscénních obrázků).
Nepřímá	
Sociální (vyloučení někoho ze skupiny)	Sociální (vyloučení někoho z online skupiny).
Verbální (pomlouvání).	Verbální (zveřejnění soukromé konverzace či informací, šíření pomluv na internetu). Podvádění vydáváním se za někoho jiného, falešné nahlášení závadného obsahu/chování.

Tak jako u tradiční šikany, lze i u kyberšikany možno rozlišovat mezi teasingem (viz text této kapitoly výše) a šikanováním. Rozpoznat překročení z teasingu (kyberškádlení) k zraňující agresi je někdy obtížné. Pokud však jedinec, který vnímá tuto situaci jako

legraci a dává zpětnou vazbu, je zde vše v pořádku. Specifikem v tomto online prostoru je to, že agresor nevidí reakce toho druhého a tak nemá možnost vnímat, zda jeho počínání, které on vnímá jako legraci, není pro toho druhého již nepříjemným a obtěžujícím jednáním.

Anonymita prostředí, experimentování a hledání identity adolescentů (Erikson 1965) in [29] přináší i disinhibici¹¹ v chování na internetu. Disinhibiční chování rozdělujeme na neškodné a otravné. U neškodného jde především o ztrátu zábran, které vede k sebeporozumění, možnost projevit se tak, jak bychom chtěli, ale ve skutečném světě se neodvážíme. U otravného jde pak právě o agresi, vyhrožování apod. Na takováto sebeodhalování v online prostoru však mají vliv i osobnostní charakteristiky daného jedince.

Agresivní projevy, na základě kterých lze usuzovat na kyberšikanu:

- *vydávání se za někoho jiného a krádež hesla* – zde jde o „práci“ agresora, který se vydává za oběť (použití fotek oběti, komunikace s jejími přáteli, kde jde o nebezpečí narušení vztahů skutečné oběti, falešný profil),
- *vytlačení a ostrakizace* – v online prostoru jde zejména o vyloučení z nějaké skupiny např. na facebooku nebo hry, což je pro mladého člověka s jeho potřebou „někam patřit“ velmi bolestné, zvláště v tomto prostředí, kde je možný velký počet těch, kteří „to vidí“,
- *flaming* – hádka s nadávkami, urážkami v rámci např. chatu či diskusního fóra,
- *kyberharašení a kyberstalking* – kyberharašením rozumíme opakované zasílání zpráv nebo opakovaná volání, které jsou dotyčným vnímány jako nepříjemné a obtěžující, nebo zahlcením SMS a MMS zprávami na mobilní telefon. Může zde jít i o konverzaci, která se „zvrhne“ v nepříjemné obtěžování. Kyberstalking je podobný kyberharašení, zde je možné rozlišení ve výhrůžkách agresora, které vede u oběti k obavě o svůj život,
- *pomlouvání* – sdělování nepravdivých informací o druhém,
- *odhalení a podvádění* – jde o preposílání soukromých a intimních informací, které oběť s důvěrou sdělila agresorovi,

¹¹ V sociální a komunikační oblasti málo uměřená nebo neuměřená až extrémní a nežádoucí ztráta zábran, odvázanost, nerespektování zákazů a tabu u mládeže i dospělých osob

- *happy slapping* – z anglického výrazu *to slap* (fackovat), kde jde o uveřejnění videí na internetu, které natočil agresor, kde je fyzicky napadána oběť (např. fackováním, svlékáním apod.), [28]
- *vytváření falešné důvěry a psychická manipulace* s cílem sexuálního zneužití,
- *technologické útoky* (zasílání virusů, zablokování účtu, zasílání tisíce zpráv, které zahltní mailovou schránku). [30]

„*Děti umějí být kruté a děti s technologií můžou být kruté v celosvětovém měřítku*“.

[35, s. 2]

3.2 Stádia šikany

Stádia šikany jsou popsána mnoha autory. Například Kolář [26] ve své knize popsal jednotlivá stádia z toho důvodu, že vyžadují odlišné přístupy k jejich potlačení. Vzniklo postupně pětistupňové schéma, které zachycuje tento negativní proces rozvratu skupiny, které v jeho konečné fázi přináší totální přijetí postojů a norem šikanování žáků. Poukazuje na to, že je to opačná cesta budování komunity, která má přinášet spolupráci, bezpečné soužití a tvořivost individuálních rozdílů.

První stádium: zrod ostrakismu

Toto stádium je považováno za zárodek šikanování, které je obráceno především na okrajového člena skupiny, který bývá označován v odborné literatuře jako obětní beránek, outsider, marginalizovaný jedinec apod. Jde o jedince, který není oblíben, ostatními je přehlížen, nikdo se s ním nebaví, ostatní jej pomlouvají, je terčem posměšků a malých legráček. Je na něj vyvíjena mírná, převážně psychická forma násilí. Takovéto projevy bývají ze strany pedagogů a rodičů většinou přehlíženy vzhledem k tomu, že převažuje představa, že šikanování je spojeno s patologickým chováním a projevy násilí či nekázně.

Druhé stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Důvody, které směřují z ostrakismu do dalšího stádia jsou:

- ostrakizovaní žáci instinktivně slouží k ventilaci v náročných situacích, kdy ve skupině vzniká napětí. Spolužáci si na nich odreagovávají své nepříjemné pocity např. před těžkou písemnou prací, z konfliktu s učitelem. Nastupuje zde lehká fyzická agrese, tzv. scapegoating, v němž jde o upevnění soudružnosti skupiny na úkor marginalizovaného jedince. Může se také

vyskytovat při mimoškolních aktivitách, kdy se skupina snaží překonat nejistotu nebo nudu vymyšlením „zábavy“ vůči těm nejzranitelnějším,

- v jedné skupině (třídě) se sejde více výrazně agresivních jedinců, kteří k uspokojení svých potřeb používají násilí. Pocity moci při týrání může vést u těchto agresivních jedinců k prolomení posledních zábran k dalšímu šikanování. Pokud tím disponovaným jedincem je „hvězda“ skupiny a vůdce, je tato situace ještě větším problémem. Další vývoj je ovlivněn tím, jak skupina tyto ataky šikany přijímá. Pokud budou žáci projevovat negativní postoje k tomuto projevovanému násilí, je nasnadě, že další pokusy o šikanování neuspějí. Pokud však bude skupina k těmto projevům násilí laxní a tolerantní, je nasnadě, že toto chování „se uchytlí“ a může přerůst do dalších stupně šikanování.

Třetí stadium: klíčový moment – vytvoření jádra

Pokud jsme se v předchozí etapě zmínili, že budou projevy násilí skupinou tolerovány, tak v této etapě se často utváří skupina agresorů „úderné jádro“. Tito „silní“ jedinci začnou systematicky spolupracovat a zaměřovat své útoky nejprve na ty nejslabší jedince, kteří už dříve byli šikanováni. Skupina je zhruba rozdělena na podskupiny a spojence, kteří bojují o vliv. V této fázi je důležitým momentem, která podskupina bude silnější, zda ta pozitivní, která bude rovnocenným partnerem podskupině agresorů nebo ne. Může zde vzniknout jakási rovnováha, a ta zabrzdí násilí ve skupině. Pokud však nebude pozitivní podskupina mít dostatečný vliv (což může být např. i tím, že charakterní žáci dodržují pravidla a „nebonzují“), má podskupina agresorů volný prostor pro své „působení“.

Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů

Vznikla-li podskupina agresorů, které není kladen odpor a její působení je tolerováno, dochází k přijetí norem agresorů většinou, a těm se málokdo postaví. Skupina pod vlivem „nové či přijaté“ konformity zcela mění chování, pomalu rozkládá skupinu uvnitř. V této fázi nemají ani pedagogové vliv. I dříve klidní a ukáznění žáci se podílejí na týrání svých slabých spolužáků a prožívají uspokojení.

Páté stadium: totalita nebo-li dokonalá šikana

Do tohoto stadia se dostane skupina, pokud nepřišla žádná pomoc zvenčí. Dochází k nastolení totalitní ideologie šikanování tzv. stadia vykořisťování. Skupina je rozdělena na

dva tábory, které Kolář pojmenoval jako otrokáři a otroci. Zatímco agresori se vidí jako *nadlidi, králové, nacisté, kingové, mazáci...* své oběti pak označují za *podlidi, negry, poddané, hulibrky, nevolníky* atd. Skupina otrokářů tak využívá své otroky v mnoha směrech, ať už se jedná o peníze, jídlo, osobní věci, jejich tělo, city, znalosti, rozumové schopnosti. Vládou nad nimi mocí, která jim dovoluje je zneužívat, způsobovat jim bolest a oni nejsou schopni se bránit. Násilí je považováno za normální, dokonce i za zábavu. Členové skupiny jsou stále konformnější, zapojují se do týrání nebo jej i sami vykonávají. Soucit a lidskost jsou vytěsněny přijatou ideologií násilí, bez náznaku pociťované viny. Otroci pod vlivem takového utrpení se snaží „utéci“ tím, že onemocní, odejdou ze školy, zhrouť se a v nejtěžším případě se pokusí o sebevraždu.

3.3 Charakteristika protagonistů šikany

Protagonisty šikany jsou agresori-iničiátoři, oběti a svědci. Na základě svých pozorování Kolář [26] zaznamenal tři typy agresorů-iničiátorů šikanování a to:

- první typ – hrubý, primitivní, impulzivní, s kázeňskými přestupky, narušený vztah k autoritám. Navenek se projevuje tvrdým a nelítostným šikanováním, zastrašováním. Rodinné zázemí vykazuje agresí rodičů – agresor násilí vrací nebo napodobuje,
- druhý typ – slušný, kultivovaný, úzkostný, jehož agrese je cílená a rafinovaná, spíše skrytá bez svědků. V rodinné výchově je uplatňován důsledný a náročný přístup, dalo by se říci až vojenský postrádající lásku,
- třetí typ – „srandista“ optimistický, výmluvný, někdy i oblíbený a vlivný. Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Rodinné zázemí nemá výrazná specifika, snad jen možná mírnější citová deprivace a chybějící morální hodnotový žebříček.

Na výše uvedené typy poukazuje i Vágnerová, které pojmenovala jako hrubián, slušňák a srandista. [31]

Dále Kolář [26] zmiňuje „*morální slepotu*“, jež ukazuje na to, jak tito mladí agresori nepociťují žádný pocit viny, netrápí se tím, že někomu ublížili, chybí jim náhled na nemorálnost svého činu a své následné potrestání berou jako křivdu. Morální slepotu vysvětluje Kolář na dvou úrovních a to: na povrchnější úrovni má charakter obrany sebezpojetí a na hlubší úrovni se ukazuje jako výrazná sobecká a sebestředná orientace.

Agresori, aby ubránili své sebepojetí a rozvrácení obrazu o sobě, popírají realitu. Odmítají vidět sebe jako tyrany, kteří bijí slabší žáky. Tento způsob, kdy agresor svaluje vinu na oběť, lze označit jako racionalizaci¹². Dalším způsobem jak agresor obhajuje své šikanující chování je projekce¹³, kdy pláčou a s velkým citovým nasazením tvrdí, že byli napadeni ze strany oběti a žádají jejich potrestání. Takové chování je někdy velmi přesvědčivé, a pro neorientovaného pedagoga v této problematice, i velmi přesvědčující. Základní zdroj morální slepoty však Kolář vidí v sobeckosti a egocentričnosti osoby pachatele. Vzhledem k tomu, že se tito agresivní jedinci vidí jako středobod světa, přizpůsobující si mravní normy k obrazu svému. Člověka používají jako věc, která mu slouží pro zábavu, úcta k druhým je jim cizí, je nad jejich schopnosti porozumět utrpení a bolesti druhých. Kolář spatřuje kořeny sobecké a sebestředné orientace především v nelásce k sobě. Vysvětluje, že ačkoli sobectví vidíme jako projev sebelásky, „jde především o jejich závislost na sobě, která vypovídá o absenci sebezřetiví“. [26]

Dalším aktérem šikany je oběť. Ze své praxe se Adamík-Šimegová [6] setkává s dvěma typy obětí: typická oběť (handicapovaný jedinec, outsider) a atypická oběť (provokující, náhodná, nekonformní). Kolář [26] či Říčan [1] hovoří o obětech:

- „slabých“ s tělesným handicapem (malá fyzická síla, obezita, tělesná neobratnost, vzhledová zvláštnost) a psychickým handicapem (hyperaktivita s poruchou pozornosti, poruchy dys-, opožděný duševní vývoj),
- „silných“ a nahodilých (vyčerpanost po dlouhodobé nemoci, depresivní stav, nízký socioekonomický status rodiny),
- „deviantních“ a nekonformních (pozitivní i negativní odlišnost od normy skupiny, např. šprti nebo rasová odlišnost),
- žáci s životním scénářem oběti (Kolář tento typ ve své knize popsal v jednom příběhu z praxe jako jedince, který nikomu neubližuje, sám se nedokáže bránit a viditelně se bojí)¹⁴.

Dále rozlišují oběti, které jsou izolované, bez kamaráda nebo oběti, které mají alespoň jeden pozitivní vztah. Vágnerová [31] dále uvádí jako rizikový faktor např. příliš

¹² Racionalizace je obranný mechanismus, rozumové zdůvodnění a ospravedlnění určitého chování, které by jinak bylo nepřipustné, tabuizované, též stylizace, přikrašlování či záměna motivace. [33]

¹³ Projekce je obranný mechanismus neuvědomovaného přenášení subjektivních, popř. podvědomých přání, motivů a pocitů na jiné osoby či situace. [33]

¹⁴ Agresori si vybírají ve většině případů snadnou oběť. Poukazují na to i studie prováděné v amerických věznicích, kde byly vězňům promítány záběry procházejících osob a měli označit tu, kterou by si vybrali za „oběť“. Ve většině případů byly vybrány osoby, které měly ustrašené držení těla, shrbená ramena, sklopené oči a uhýbavý pohled. [11, s. 22]

ochranitelskou výchovu (mazlíčci, „mamánci“), upřednostnění alternativního způsobu života rodiny atd.

Posledním aktérem šikanování jsou přihlížejí - svědci. Lze je popsat jako skupinu jedinců, u kterých dochází pod tlakem norem skupiny k snižování občanské statečnosti a narušení jejich pozitivní morálky. Přítomnost celého kolektivu u projevů šikanujícího chování, vede k tomu, že se ocitají v procesu patologického chování. Tím, že se nenajde nikdo, kdo upozorní na násilí, nebrání oběť, nezastaví agresora, tolerují šikanu a v posledním se i šikanování zúčastní, dochází k prorůstání patologického chování do skupiny. [31]

Zde bychom mohli zařadit i dalšího aktéra, na kterého upozorňuje Říčan [1, s. 33], a tím je „*nohsled agresora*“, který nijak nezasahuje do „dění“, ale už jen z pocitu strachu, že by se sám mohl stát obětí, připojí se k agresorovi.

K tomu, aby došlo k šikanování jako formě antisociálního chování, nestačí jen „narušený“ charakter agresorů. Je zapotřebí souhra řady příčin, podmínek v oblasti dědičnosti, mozku a výchovného prostředí. Postup proměny zdravého školního kolektivu ve skupinu nemocnou je velmi složitý. Odborníci vidí základ tohoto procesu ve skupinové dynamice¹⁵, která je přítomna v každé skupině. Možnosti vlivu skupiny tedy mohou sloužit jak pro dobro, tak mohou být i zneužity. [26]

¹⁵ Skupinovou dynamiku definoval prof. Kratochvíl jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, soudržnost a napětí, projekce z minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny v čase. [26]

4 PREVENCE ŠIKANY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

„Šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí, která ohrožuje základní výchovné a vzdělávací cíle školy. V místech jejího výskytu dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků, který je nezbytný pro harmonický rozvoj osobnosti a efektivní výuku. Na rozdíl od jiných druhů násilí je šikana zvláště zákeřná, protože často zůstává dlouho skrytá. Tak i při relativně malé intenzitě šikany může u jejích obětí docházet k závažným psychickým traumatům s dlouhodobými následky a k postupné deformaci vztahů v kolektivu.

Vzhledem k tomu, že šikana se v zárodečných fázích vyskytuje v téměř každé škole, je potřeba věnovat tomuto jevu zvláštní pozornost. Důraz je nutné zaměřit na vytváření dobrých vztahů uvnitř třídních kolektivů, zabývat se vztahy v třídních kolektivech ještě před vznikem šikanování. K tomuto je potřeba zajistit další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti problematiky vytváření dobrých vztahů, v práci s dynamikou skupiny, v podpoře a upevňování zdravých třídních norem dětí, žáků a studentů jako prevenci šikanování.

Na prevenci šikany i při řešení jednotlivých případů by měli spolupracovat pedagogičtí pracovníci podle předem dohodnutých postupů. K tomu je nutné zajistit další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti problematiky šikanování“. [32]

V této kapitole se tedy zaměříme na osobnost pedagoga, jako člověka, který může preventivně působit na své žáky, na možnosti spolupráce školy, rodičů a dalších zařízení, spojených se školním prostředím. V závěru naleznete přehled institucí a linek pomoci, na které se může dítě nebo dospělý jedinec obrátit, pokud se ocitne v nebezpečí nebo potřebuje radu, jak řešit krizovou situaci.

4.1 Osobnost pedagoga

„Hlavním nástrojem pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho osobnost. Pedagog musí rozumět sám sobě a znát své možnosti“. [26, s. 91]

Pokud tomu tak není, může páchat škody na svých žácích. Kolář vyjmenovává několik nedostatků, které se mohou vyskytovat u učitelů, jako je morální nezralost, absence nadání pro pedagogickou činnost, potřeba moci, být v roli autority, která může ovládat, přikazovat, trestat až po malou sebedůvěru a pocity méněcennosti pedagoga. Vzhledem k šikanování jsou to především nedostatek motivace a mravnosti pedagoga. [26]

Cílem pedagogů by měla být ochrana slabých před silnými, ať už jde o šikanu či jiné formy ubližování, vytvoření dobrého klimatu třídy, jež v sobě nese bezpečí a pohodu pro všechny žáky. To je základem výchovy a školní práce pedagogů a vychovatelů. Tento cíl je ovšem někdy těžko naplňován, když pedagogové a škola obecně, se snaží zbavit problémů tím, že je „zamete pod koberec“ – což nejvíce postihuje právě ty slabé. Jsou však i tací učitelé, jichž je však menšina, kteří i za cenu větší námahy a možných konfliktů, vedou své žáky ke vštěpování hodnot demokracie a charakterovému vývoji. [22]

Dobré klima ve třídě je důležitým předpokladem pro úspěšné realizování vyučování a naplnění výchovných a vzdělávacích cílů. K tomuto úkolu je nutná přirozená autorita pedagoga, která závisí i na charakterových vlastnostech osobnosti učitele, jako jsou empatie, smysl pro spravedlnost a odpovědnost, smysl pro humor, pracovitost, na morálních postojích a hodnotovém žebříčku. K tomuto výčtu musíme zařadit i jeho verbální (oslovování žáků) a nonverbální (úsměv, mimika) projev, a ten může být pomocníkem při řešení konfliktních situací či vypjaté atmosféře ve třídě. [14]

Překážkou pro boj se šikanováním můžeme také spatřovat v tradičním způsobu práce pedagoga, který lze nazvat hierarchicko-autoritativní. Tento způsob práce nevyužívá potenciál vzájemných vztahů a interakcí mezi žáky a nevšímá si skupinové dynamiky. Výchovný a vzdělávací potenciál tohoto způsobu je menší než u demokratického tzv. komunitního modelu práce, pracujícího se vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli a mezi učiteli samotnými. Z toho vyplývá, že snahy a cíle pedagoga bývají přijaty většinou žáků, což je dobrým předpokladem k jejich naplňování. Vzhledem k šikaně dochází díky hierarchicko-autoritativnímu k podpoře vzniků táborů „my“ a „vy“ v rámci třídy, které si navzájem nedůvěřují, dochází ke kontrole ze strany agresorů k projevům vůči „venku“, tedy pedagogům. Zároveň nedovoluje pedagogovi poznat skrytý život ve skupině a nedozví se o násilí uvnitř skupiny. V boji o autoritu a vliv s kolektivem desítek dětí a mladých lidí, pedagog ve svém „oslabení“ vychází vstříc „silným“ žákům nebo většině třídy na úkor těch „slabých“. Někteří pedagogové se spoléhají jen sami na sebe a neodvážejí se říci svým kolegům a nadřízeným, že mají problémy s agresory ve své třídě, čímž dojde k prolomení vnější autority. Díky tomu, že pedagog nepožádá o pomoc, aby nebyl považován za neschopného, dochází v takovémto případě k šikanování nejvyšší destruktivitu. [26]

Nesmíme také opomenout fakt, že při vstupu dítěte do primárního školství, tedy vstupem do 1. třídy základní školy, se v osobě učitele rozšiřuje řada „významných

druhých“, tj. těch osob, které mají, mimo rodinné příslušníky, možnost posuzovat kladně či záporně výkony dítěte. Z tohoto důvodu by měli být vybíráni ti nejtrpělivější učitelé, dobří didaktici a laskaví vychovatelé, aby u prvňáčka došlo k vybudování dobrého vztahu ke škole, k učení, k důvěře v dospělé a k jeho zdravému rozvoji osobnosti a sebepoznání. Bohužel však existují případy profesionálního selhání, což vede k šikaně a poruše sebepojetí u dítěte. [13]

S kladným ohlasem u žáků se setkávají především ti pedagogové, kteří umějí použít humor, dokáží přiznat vlastní pochybení a vynikají vysokým empatickým porozuměním. Jeho cílem by mělo být vytvoření takového sociálního klimatu ve třídě, které povede k osobnostnímu růstu žáků, podporuje zdravý životní styl. Pro řešení sociálně patologických jevů by měl být schopný stanovit pedagogickou diagnózu a zároveň určit i výchovnou prognózu. Zároveň je nutná podpora pedagoga ze strany vedení školy při předcházení či řešení závažných výchovných situací v rámci školy.

Pokud tedy pedagog neřeší takovéto konflikty, nechá určité žáky vyvyšovat se nad druhé, neřeší zesměšňování slabších, zklamal nejenom jako pedagog ale i jako člověk. [13]

Závěrem lze říci, že to, co formuje osobnost pedagoga je praxe a získané pedagogické zkušenosti. Pokud pedagog odpovědně a systematicky přistupuje ke své profesi a přípravou na ni, analyzuje svou činnost pro svou sebereflexi, podílí se na rozvoji školy, komunikaci s rodiči a dalšími partnery školního zařízení, jen tak může být takovýto pedagog přínosem pro osobnostní rozvoj žáka a dobrým představitelem učitelé profese. [14]

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale sami nejdou.“

Jan Amos Komenský

4.2 Spolupráce při výchově a ochraně žáka

Školní šikanování je komplexním problémem školy, třídy, rodiny, osobnosti. Všechny tyto prvky jsou zatíženy různou intenzitou a v různých úrovních, která je u každého případu šikany odlišná. [6]

Model ucelené pomoci má několik vrstev [26, s. 189-199]:

1. Pedagogickou komunitu, postavenou na principu demokracie, jejímž prostřednictvím lze zlepšit práci se žáky i prevenci sociálně patologických jevů.

2. Program proti šikanování, který je dílčí součástí třídní komunity, jejíž členové mají vliv na dění ve třídě.
3. Pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, apod. jako služby, ty poskytuje resort školství pro pomoc a prevenci při řešení šikany.
4. Spolupráce školy s odborníky z jiných resortů a neziskovými organizacemi, které se zabývají šikanováním (např. policie, psychiatři).
5. Podpora ze strany ministerstva a krajských úřadů při vytváření prevence šikanování.
6. Kontrola Českou školní inspekcí, MŠMT a krajskými úřady, jaká je připravenost škol chránit své žáky před šikanováním.
7. Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi (např. Amnesty International ČR, Občanské sdružení proti šikanování).

Výše zmíněné kroky pomoci jsou zaměřeny na přístupné roviny školních příčin a podmínek. Šikana má však hlubší základ, ale ten je potřeba řešit spíše v rovině mravní výchovy, kterou nemůže škola zajistit jen na své půdě.

Tato prevence vychází z možností resortu školství, ve které jsou zahrnuty funkce školního metodika prevence, výchovného poradce, krajského školního koordinátora, školního inspektora aj. Lidé v těchto funkcích existují, ale ne vždy si vědí rady se šikanováním. Tuto „mezeru“ by mělo vyplnit účinné vzdělávání. Pro fungování ucelené prevence, je tedy předpoklad nové podoby spolupráce škol a nadřazených institucí se specialisty. Zároveň je i potřeba vymezit povinnosti školy při šikanování na školní půdě a mimoškolní šikaně, která se neodehrává přímo ve škole, ale nějakým způsobem s ní souvisí¹⁶. [26]

Základní školské dokumenty pro oblast prevence šikanování:

- ✓ Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, čj. 22294/2013-1 (Věstník MŠMT č.8/2013),
- ✓ Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20006/2007-51 (Věstník MŠMT č.11/2007),

¹⁶ Např. když skupina agresorů jsou z jedné školy a šikanují děti na sídlišti [26, s. 199]

- ✓ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018.
- ✓ Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j. 14 423/99-22 (Věstník MŠMT č. 5/1999).

Jednou z možností prevence šikanování na základních školách, je realizovat pod vedením vyškolených odborníků, krátkodobé nebo dlouhodobé programy proti násilí, jež povedou školení odborníci. Tyto programy by měly být zaměřené na získání potřebných informací o šikanování a násilí, k osvojení si sociálních zručností. [34]

Další možností, jak předcházet šikanování doporučuje ve své knize Fieldová. Jedná se o to, aby se oběť dokázala sama ubránit proti agresorovi. Nazvala jej „šest tajemství vzájemných vztahů“:

1. regulovat své pocity, umět je pojmenovat,
2. uvědomit si, proč jsme se stali obětmi či pachateli šikany,
3. zvýšit si sebevědomí ve třech krocích (dávejte sami sobě, umožněte ostatním dávat vám, dávat ostatním),
4. naučit se asertivní komunikaci,
5. vytvořit si vlastní „zdroj moci“ (používat repliky a naučené odpovědi),
6. vybudovat si vlastní podpůrné síť (najít si různé přátele).

U těchto pilířů Fieldová nabízí množství metod, které mohou rodiče používat při výchově svých dětí a pro „trénování“ života ve společnosti. Zároveň doporučuje, aby se takto děti cvičily přímo ve třídě, kde se šikana vyskytuje. [12]

Kowalski se zaměřuje především na prostředí školy a předkládá 10 strategií pro prevenci a intervenci šikany:

1. školní prostředí – zabývat se klimatem a sociálními vztahy ve třídě a škole,
2. umět odhadnout míru a stádium šikany ve škole – například pomocí anonymního dotazníkového šetření,
3. spolupráce zaměstnanců školy s rodiči žáků,
4. vytvořit skupinu pro řešení případné šikany,
5. trénovat školní zaměstnance v prevenci proti školní šikaně,
6. vytvořit pravidla, která budou pomoci pro zaměstnance školy při identifikaci, odhalování a řešení šikany,

7. zvýšit dohled na místech, kde k šikaně nejčastěji dochází (např. toalety),
8. v rámci vyučování vyčlenit čas pro seznámení této problematiky žáky,
9. důsledně a vhodně zasáhnout při šikanování,
10. neustále naplňovat a dodržovat předchozích devět strategií. Kowalski k tomuto bodu říká: „*Nemělo by tady být žádné konečné datum v úsilí prevence šikany. Prevence šikany by měla být každodenním počinem...*“. [35, s. 50-52]

Tento výčet bychom mohli ještě doplnit o doporučení Fontany [36, s. 304]:

- vytvoření reprezentativního zastoupení žáků, které by informovalo pedagogy o výskytu a místě šikanování s možností navrhnout opatření,
- pečlivé vedení záznamů všech případů šikanování a jeho důsledné sledování,
- vyvarování se sankcí, které by z agresora činily oběť; sankce musí sloužit cílům nápravy (agresory cestou poradenství učít uspokojování svých potřeb společensky uznávanými cestami).

Spolupráce mezi učiteli a rodiči je nejenom důležitým prvkem ve vzdělávání, ale navozuje i vzájemnou důvěru, odbourává předsudky, podporuje hodnotovou orientaci žáků, je podporou při překonávání problémů u žáků a je nápomocna při odstraňování sociálně patologických jevů. Jak uvádí Čapek: „*Školní obec: učitelé, rodiče i děti jdou po stejné cestě, jenom na ní mají rozdílné úkoly. Spolupráce všech je jediná rozumná varianta*“. [37, s. 15]

4.3 Organizace zabývající se šikanou (kde hledat pomoc?)

Seznam organizací, na které se můžou obracet všichni, kteří hledají pomoc v případech šikanování nebo násilí, ať už jsou to děti a mladiství, rodiče, pedagogové:

Nadace Naše dítě - Ústavní 95, Praha 8, telefon +420 266 727 999.

Hlavním posláním Nadace Naše dítě je pomoc týraným, zneužívaným, handicapovaným, ohroženým a opuštěným dětem, které se ocitnou v obtížné životní situaci.

Nadace je aktivní rovněž na poli dětských práv, usiluje o vytvoření účinného systému ochrany dětí v České republice, zaměřuje se na vzdělávací projekty v oblasti dětských práv, osvětovou činnost, uděluje granty, vyřizuje individuální žádosti o pomoc, spolupracuje s dětskými domovy a je v kontaktu s podobně zaměřenými organizacemi. Její pomoc probíhá formou finanční podpory, osvětové činnosti (vydávání publikací apod.), prosazování legislativních úprav ke zlepšení systému ochrany dětí.

Od jejího vzniku v roce 1993 do roku 2004, se nadace zaměřovala především na zajišťování zázemí včetně finanční podpory pro celostátní Linku bezpečí, Internetovou linku, Rodičovskou linku a Linku vzkaz domů. [38]

Sdružení Linka bezpečí – Ústavní 95, Praha 8, telefon +420 602 778 807, provozuje bezplatnou nonstop telefonní linku **Linka bezpečí** telefon 116 111 a **Rodičovskou linku** ve dnech pondělí až čtvrtek od 13,00 do 19,00 hod., pátek od 9,00 do 15,00 hod. na telefonním čísle 840 111 234 a +420 606 021 021.

Sdružení Linka bezpečí bylo založeno za účelem pomoci dětem a mladým lidem nejen v jejich obtížných životních situacích, ale i při jejich každodenních starostech a problémech. Sdružení je akreditováno v rámci systému sociálně-právní ochrany dětí v České republice a je členem celosvětové asociace dětských linek důvěry Child Helpline International. [39]

Bílý kruh bezpečí (Sdružení pro pomoc obětem trestné činnosti a jejich blízkým) -

U Trojice 2, Praha 5,

provozuje bezplatnou nonstop telefonní linku pro oběti kriminality +420 257 317 110 a bezplatnou nonstop telefonní linku +420 251 511 313 pro oběti domácího násilí. Pobočky: Brno, České Budějovice, Jihlava, Liberec, Ostrava, Olomouc, Plzeň a Pardubice. Vznikl v roce 1991 a poskytuje bezodkladnou kombinovanou pomoc obětem kriminality, která spočívá v poskytnutí právních informací, psychologického poradenství, sociálního poradenství. Jde o poskytnutí služeb pro oběti kombinací standardního odborného poradenství, nadstandardních služeb (psychoterapie, doprovody k procesním úkonům, příprava na líčení u soudu, peněžitá pomoc, víkendové psychorekondiční pobyty, fyzioterapie) a nestandardních situací (výjezdy do nemocnice ke zraněným obětem, do místa bydliště pozůstalých, přeshraniční pomoc). [40]

Pedagogicko-psychologická poradna – činnost se řídí dle Vyhlášky MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005.¹⁷

Jde o školské poradenské zařízení, jehož zřizovatelem je kraj (okres), ve kterém má svoji působnost. Poskytují speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství při výchově a vzdělávání žáků, rodičům a pedagogům. Posuzují školní zralost dítěte školní

¹⁷ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění
Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění

neúspěšnost žáků, výchovné obtíže dítěte, zjišťují studijní předpoklady žáků pro volbu střední školy. Zpracovává odborné podklady pro správní rozhodnutí a vzdělávací opatření v případech stanovených školskými předpisy; poskytuje informační a metodickou pomoc školám, pedagogickým pracovníkům (zejména výchovným poradcům); podílí se na aktivitách souvisejících s prevencí sociálně patologických jevů.

Ztracené dítě – Hněvkovská 1241, Praha 4.

Sdružení bylo založeno v roce 2012 a provozuje evropskou bezplatnou non-stop krizovou linku **Linku Ztracené dítě 116 000** pro děti s rodinami a evropskou bezplatnou **Linku první psychické pomoci 116 123** ve dnech pondělí až neděle od 19 do 21 hod. jako pomoc pro dospělé. Jde o nepolitickou, humanitární a neziskovou organizaci, která se zabývá problematikou ztracených a pohřešovaných dětí, dětí sexuálně zneužívaných a vykořisťovaných, a také širokou prevencí v zájmu ohrožených dětí a rodin. [41]

Lata – Programy pro ohroženou mládež - Senovážné nám. 24, Praha 1,
telefon +420 234 621 361 / +420 775 621 361.

Lata byla založena v roce 1994 v Praze. Pomáhá ohroženým dětem, mladým lidem a jejich rodinám z Prahy a blízkého okolí. Pilířem služeb, které Lata poskytuje, je projekt Ve dvou se to lépe táhne. Skrze vyškoleného dobrovolníka poskytujeme mladým lidem ve věku 13 – 26 let především vrstevnickou podporu, prostřednictvím níž jim pomáháme zvládat nepříznivé nebo ohrožující životní situace a posilujeme jejich samostatnost. Poskytuje odbornou sociální práci a další navazující služby pro klienta i jeho rodinu. Klientům pomáhá se začleněním do společnosti, s řešením problémů a obtížných nebo ohrožujících situací. [42]

Projekt E-Bezpečí - Centrum prevence rizikové virtuální komunikace – Žižkovo nám. 5, Olomouc, www.napisnam.cz, telefon +420 773 470 997 / +420 777 146 808.

Projekt E-Bezpečí jako celek byl zahájen v roce 2008. Jde o preventivní, vzdělávací, výzkumný a intervenční projekt s celorepublikovou působností zaměřený na problematiku nebezpečných komunikačních jevů, se kterými se mohou setkat uživatelé internetu a mobilních telefonů. Základním východiskem činnosti projektu je terénní práce s nejrůznějšími cílovými skupinami, přednášková činnost, preventivní vzdělávací akce apod. Projekt dlouhodobě realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. [43]

Projekt Internet – nejdřív Ochrana pak Radost (IOR) – Legerova 1829, Praha 2, telefon +420 778 008 810.

Usiluje o prevenci kyberšikany mezi dětmi ve věku 10-17 let cestou online profilů na sociálních sítích. Pomocí videí, audio či jinak zajímavého obsahu se snaží o osvětu a sdílení pozitivních příkladů a návodů. Působí na mladé uživatele sociálních sítí právě, když jsou online a mohou být svědky, oběťmi či nevědomými původci kyberšikany. [44]

Minimalizace šikany – Informační portál o šikaně na školách – Floriánské nám. 103, Kladno, telefon +420 312 245 818.

Základem projektu Minimalizace šikany je program minimalizace šikany - vzdělávání pedagogů - semináře, které nabízí systémové a celostátně použitelné řešení problematiky šikanování na školách. Cílem programu je ukázat cestu, jak účinně snížit výskyt šikany na škole. Projekt také realizuje řadu dalších aktivit, které téma šikany přenáší k dětem a široké veřejnosti. [45]

Česká společnost na ochranu dětí - Ruská 87, Praha 10,

provozuje **Růžovou linku** +420 272 736 263, ve všední den od 8.00 do 20.00 hodin, o víkendech a svátcích od 14.00 do 20.00 hod.

Pomáhá řešit jakýkoliv problém dítěte, nabízí tým odborníků profesně připravených v oblasti dětského zdraví, dětské patologie, sociální práce a řešení zátěžových a stresových situací dětí a mladých lidí v rodině, škole a dalších sociálních komunitách a společenstvích. [46]

Amnesty International ČR – Provaznická 3, Praha 1, telefon 607 023 305.

Amnesty International usiluje o dodržování lidských práv na celém světě. Zabývá se diskriminací, právy žen, lidmi v ohrožení a dalšími tématy. V rámci vzdělávání pravidelně pořádá semináře pro pedagogy, které jsou zaměřené na problematiku lidských práv a jejich začlenění do výuky. Od minulého roku přidala semináře zaměřené na lidská práva, diskriminaci, rasismus a metody, jak s nimi ve škole efektivně pracovat. V ČR zaměřila své úsilí na boj proti šikanování ve školách jako součást celosvětové kampaně proti mučení. [47]

YMCA (Young Men's Christian Association) – Na Poříčí 12, Praha 1, telefon +420 224 872 004.

Křesťanské sdružení mladých lidí je nejstarší, největší a nejrozšířenější mládežnická organizace na světě. Usiluje o harmonický rozvoj člověka, jeho ducha, duše a těla (symbol červený rovnostranný trojúhelník, který má YMCA ve svém znaku). Je otevřeno všem lidem bez rozdílu rasy, pohlaví, náboženského vyznání, sociálního postavení, fyzických i duševních schopností. YMCA pracuje ve 119 zemích světa a má přes 58 milionů členů. [48]

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež - jsou zřizována na základě zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách. V zařízení pracují odborní pracovníci, zpravidla s vysokoškolským vzděláním, kteří děti a mládež motivují formou skupinové a individuální práce ke změně nebo zlepšení jejich postojů k životním otázkám (prevence kriminality, prevence sociálního selhávání ve společnosti, naplnění času jinak neorganizované mládeže a dětí, motivace ke vzdělávání, zahájení motivačního procesu a prvních kroků k zařazení mládeže na trh práce, zajištění poradenství v oblasti práva a sociálních věcí).

Agentura pro sociální začleňování – Vladislavova 4, Praha 1, telefon +420 296 153 318, podporuje obce při začleňování obyvatel sociálně vyloučených lokalit, pomáhá obcím a městům při mapování a detailním poznávání problémů sociálně vyloučených lokalit a jejich obyvatel, při přípravě a nastavování dlouhodobějších procesů pro jejich řešení a při získávání financí na tyto postupy, propojuje přitom místní subjekty (města a obce a jejich úřady, ale také neziskové organizace, školy a školská zařízení, Úřad práce, zaměstnavatele, policii a veřejnost), aby při sociálním začleňování spolupracovaly, spolupracuje s ministerstvy, přenáší informace z komunální úrovně směrem ke státní správě, podílí se na formování státní politiky sociálního začleňování a její koordinaci. [49]

Tísňová volání: 112 - jednotné univerzální evropské číslo tísňového volání, které funguje jednotně v celé Evropské unii a postupně je zaváděno i v ostatních státech. Toto číslo lze volat z mobilních telefonů i z pevných telefonních linek zdarma kdykoliv se ocitnete v tísňové situaci. 155 - došlo-li k náhlé poruše zdraví, úrazu nebo nehodě se zdravotními následky. 158 - došlo-li k narušení veřejného pořádku a bezpečnosti, při vzniku trestných činů a jiných ohrožujících skutečností.

Dalším pomocníkem při hledání odborné pomoci může být i registr poskytovatelů sociálních služeb¹⁸, který je veden na webových stránkách MPSV ČR. Zde lze dohledat konkrétní zařízení dle zadaných kritérií, tzn. poskytované sociální služby a místa v rámci České republiky nebo vybrat z nabízených sociálních zařízení. [50]

¹⁸ Poskytovatelem sociální služby je právnická nebo fyzická osoba, která má k této činnosti oprávnění dle zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách, s účinností od 1.1.2007. Poskytovatelem sociální služby nejsou rodinní příslušníci či asistenti sociální péče, kteří pečují o své blízké či jiné osoby v domácím prostředí. Stejně tak není poskytovatelem sociální služby subjekt, který není registrován jako poskytovatel sociálních služeb ve smyslu tohoto zákona (např. soukromá úklidová firma nebo ubytovna).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 AGRESIVITA JAKO SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝ JEV DĚTÍ A MLÁDEŽE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Praktická část mé diplomové práce je zaměřena na agresivní chování žáků z pohledu pedagogů vyučujících na základních školách v rámci České republiky. Pedagogy jsem jako své respondenty volila z toho důvodu, že po prostudování dostupných výzkumů k této problematice, jsem dospěla k závěru, že je ve větší míře zastoupeno spíše zjišťování postojů žáků než právě pedagogů.

5.1 Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Cílem praktické části mé diplomové práce je monitoring názorů a zkušeností pedagogů s agresivním chováním žáků v podobě šikany při jejich pedagogické praxi, jejich připravenost se s šikanou umět „poprat“. Dále jsem se zaměřila na zjištění, zda jsou preventivní opatření školy dostatečná k tomu, aby bylo možno říci, že jsou účinná. V další části jsem se zaměřila na „vybavenost“ školy čelit projevům agresivního chování. Mým záměrem rovněž bylo porovnat výskyt agresivního chování na školách dle lokality, ve které se základní škola nachází. K dosažení odpovědí na tyto otázky jsem stanovila tyto hypotézy:

H1: V posledních letech vzrůstá agresivita dětí na školách.

H2: Velikost lokality má vliv na výskyt agresivního chování.

H3: Aby byl boj s agresivitou žáků dostatečně účinný, nestačí se spoléhat pouze na školní prostředí.

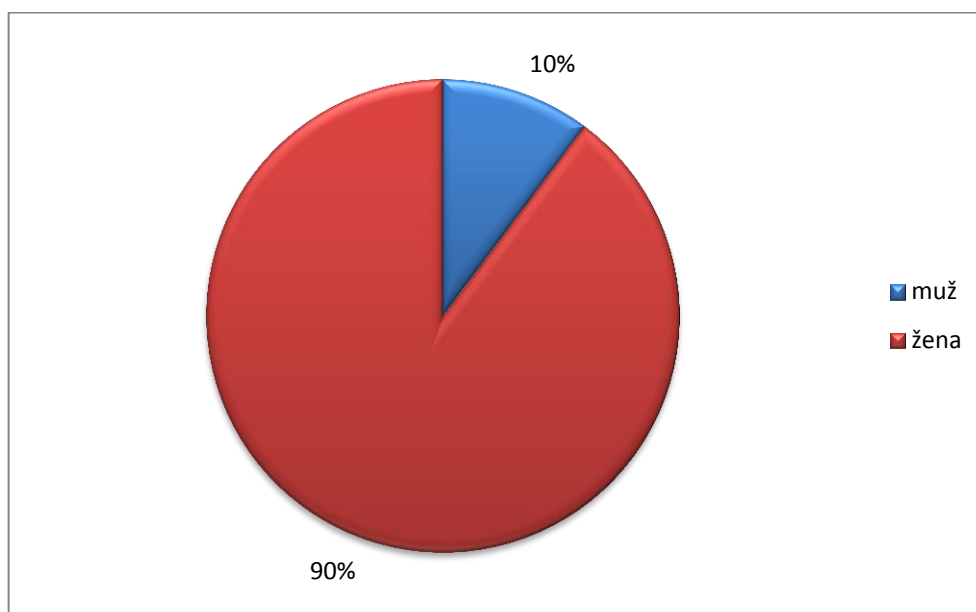
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládá z pedagogických pracovníků, vyučujících na základních školách v rámci České republiky. Respondenty jsem vybírala na základě toho, v jakých lokalitách se nachází škola, na které vyučují. Za pomoci svých přátel, známých a kolegů v zaměstnání jsem rozeslala tištěné dotazníky se žádostí o jejich vyplnění a ujištěním, že jde o výzkum anonymní. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 98 pedagogických pracovníků z osmi základních škol. Jejich výběr byl podmíněn lokalitou, v které se škola nachází.

Pro úplnost předkládám tabulkové a grafické znázornění respondentů v číselném vyjádření (*Tab. 4, Tab. 5, Tab. 6, Tab. 7*) a procentuálním vyjádření (*Graf 2, Graf 3, Graf 4, Graf 5, Graf 6, Graf 7*) dle pohlaví, věku, dosaženého vzdělání, délky pedagogické praxe, zastávané funkce a lokality, v které se škola nachází.

Podle pohlaví jsou respondenti zastoupeni v největší míře ženami, a to celých 90% z celkového počtu dotázaných oproti 10% mužů (*viz Graf 2*).

Graf 2 Respondenti dle pohlaví

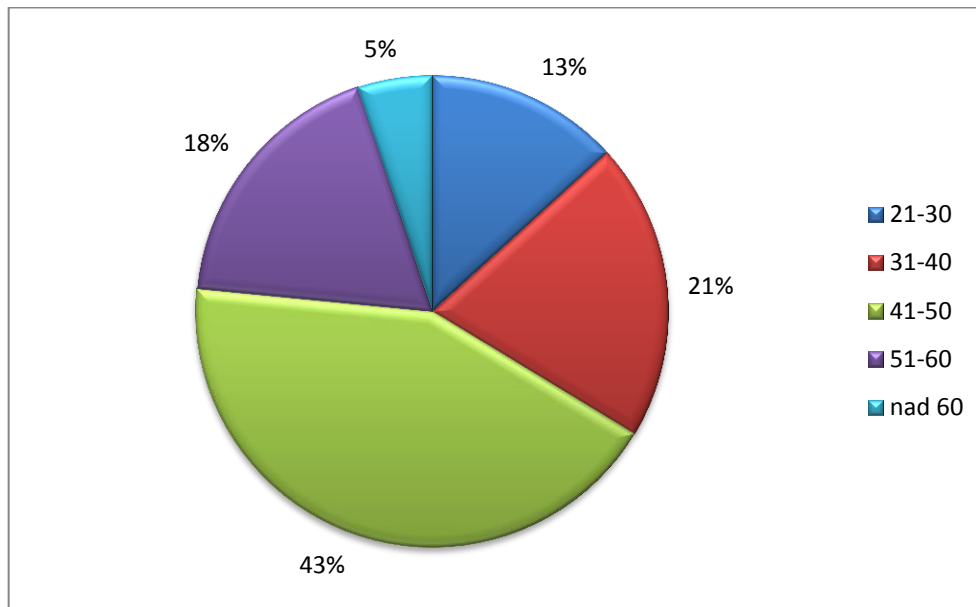


Dle věku tvoří největší skupinu respondenti ve věku 41 – 50 let, dále pak je to skupina ve věkovém rozmezí 31 – 40 let. Tito pedagogové tvořili celkem 64% z celkového počtu (*viz Tab. 4, Graf 3*).

Tab. 4 Respondenti dle věku

Věk	Počet respondentů
21-30	13
31-40	20
41-50	42
51-60	18
nad 60	5

Graf 3 Respondenti dle věku

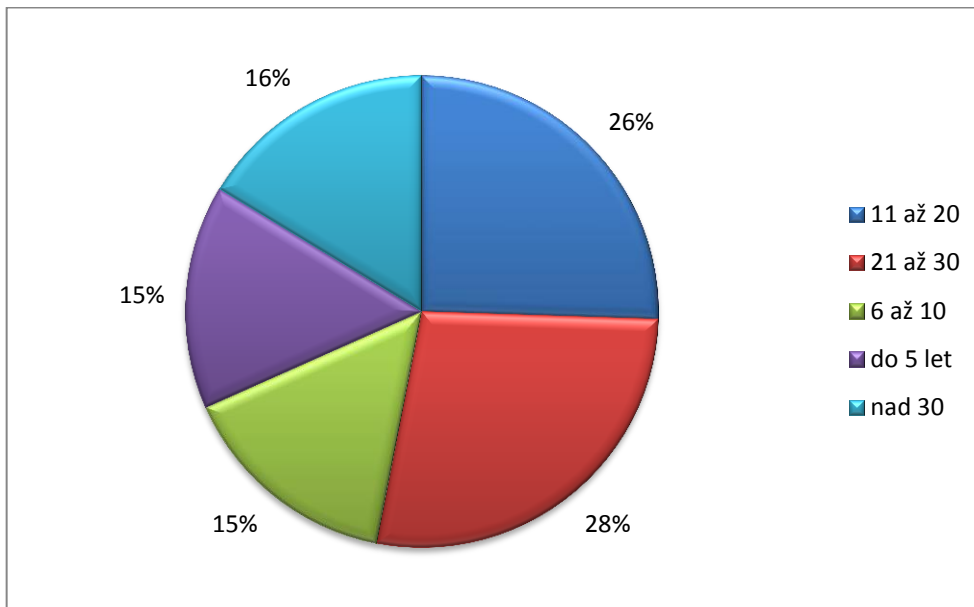


Z demografických údajů dále vyplynulo, že nejvíce respondentů má pedagogickou praxi mezi 11ti až 30ti léty. Tato nejpočetnější skupina tvořila celých 54% z celkového počtu respondentů (viz Tab. 5, Graf 4).

Tab. 5 Respondenti dle délky pedagogické praxe

Délka praxe v letech	Počet respondentů
do 5	15
6 až 10	15
11 až 20	25
21 až 30	27
nad 30	16

Graf 4 Respondenti dle délky pedagogické praxe

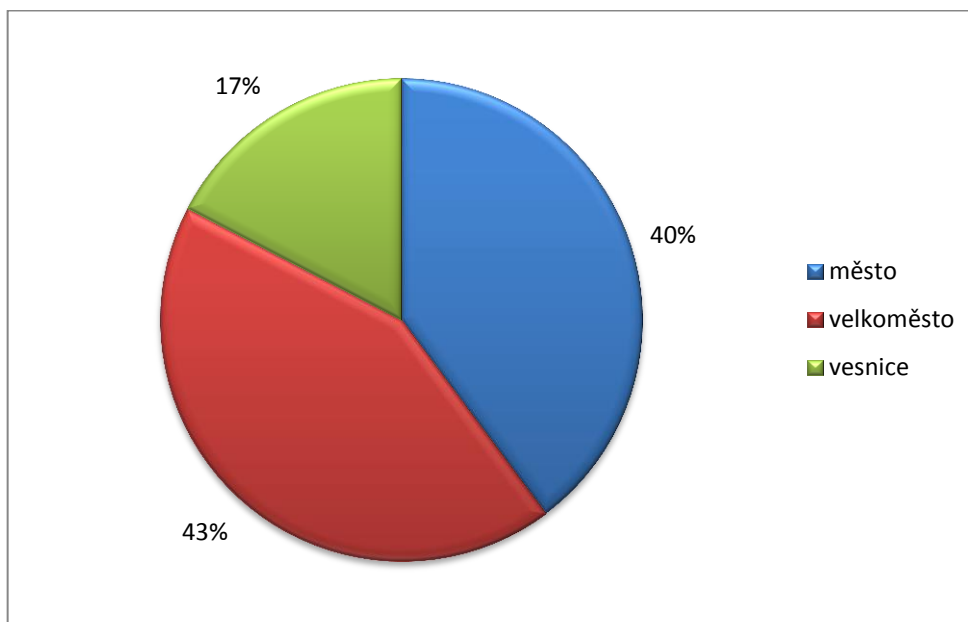


Lokalita škol, kde pedagogové působili, byla pro tento výzkum důležitá. Část výzkumu se zabývá porovnáním druhů a výskytu agresivního chování žáků z pohledu umístění školy. Zastoupení pedagogů ukazuje *Tab. 6 a Graf 5*.

Tab. 6 Respondenti dle lokality školy

Lokalita	Počet respondentů
město	39
velkoměsto	42
vesnice	17

Graf 5 Respondenti dle lokality školy

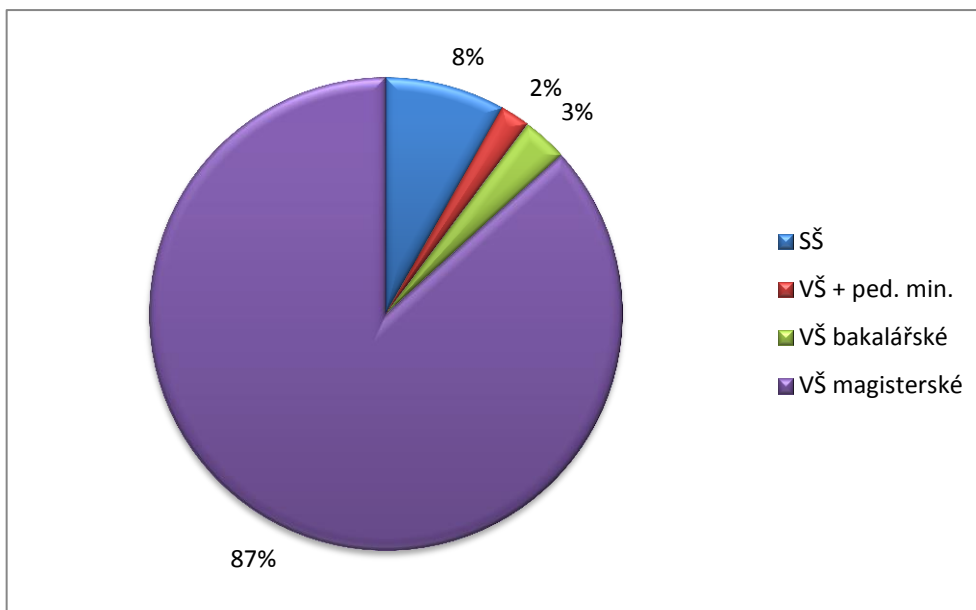


Dle odpovědí respondentů vyplývá, že většina (87%) splňuje kvalifikační předpoklady pro výkon profese pedagoga (viz Tab. 7 a Graf 6). Toto kritérium je nastaveno školským zákonem s platností k 1. lednu 2015, kdy je u pedagogů vyžadováno vysokoškolské magisterské vzdělání na přírodovědecké, filosofické nebo pedagogické fakultě pro určitý stupeň výuky.

Tab. 7 Respondenti dle dosaženého vzdělání

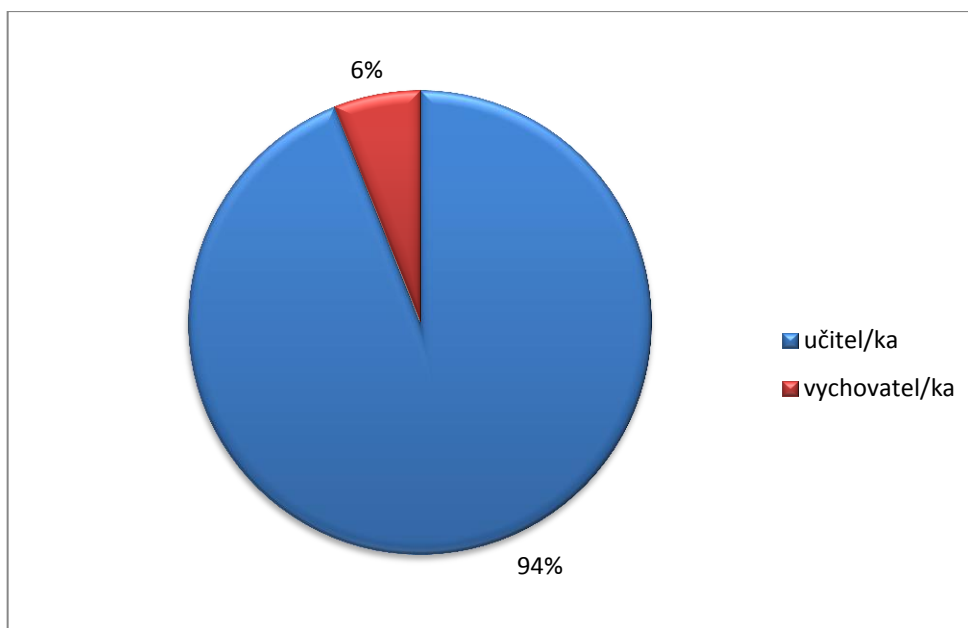
Vzdělání	Počet respondentů
SŠ	8
VŠ + pedagogické minimum	2
VŠ bakalářské	3
VŠ magisterské	85

Graf 6 Respondenti dle dosaženého vzdělání



Dotazovaní byli ve většině případů učitelé a učitelky, kteří tvořili 94%. Zároveň je tu i malá skupina vychovatelek, která tvoří 6% dotázaných (viz Graf 7). Obě skupiny jsou v každodenním přímém kontaktu se žáky, a proto předpokládám, že jejich názory a skutečnosti odrážejí realitu života dnešních škol.

Graf 7 Respondenti dle zastávané funkce



5.3 Použité metody

V rámci výzkumu jsem pro získání údajů a jejich vyhodnocení použila kvantitativní metodu s použitím dotazníku, v časovém rozmezí prosinec 2014 až únor 2015. Tuto metodu jsem vybrala na základě zkušeností z předchozího výzkumu v rámci své bakalářské práce a dostupné literatury [51][52], která poukazuje na možnost získat větší počet dat s menší časovou náročností a anonymitou, která je vnímána jako pozitivní, vzhledem k otevřenosti při odpovědích respondentů. Dotazník jsem sestavila s cílem získat odpovědi na položené otázky.

Před rozesláním dotazníků jsem provedla předvýzkum se třemi pedagogy, abych měla možnost ověřit si, zda pokládané otázky, které byly uvedeny v dotazníku, jsou srozumitelné a pro respondenta zodpověditelné. Na základě výsledku z předvýzkumu jsem upravila a doplnila dvě otázky.

Dotazník (viz Příloha I) obsahoval 23 otázek (dle druhu se jednalo o otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené), které byly uspořádány do 3 celků. První část otázek (1 – 6) byla zaměřena na zjištění demografických údajů tzv. tvrdých dat. Druhá část otázek (7 – 16) se po obsahové stránce týkala názorů pedagogů na výskyt různých forem agrese ve škole, na agresivitu v kontextu práce pedagoga a na možnosti řešení problémů spojené s agresivním chováním žáků. Ve třetí části dotazníku (otázky 17 – 23) bylo záměrem zjistit jak je škola, na které vyučují, připravena a vybavena pracovníky, kteří se specializují na prevenci a řešení agresivních projevů na škole. V závěru dotazníku jsem nechala respondentům prostor k doplnění a poznámkám k jednotlivým otázkám.

5.4 Výsledky

V této kapitole jsem se zaměřila na vyhodnocení výsledků, které přinesly odpovědi respondentů na otázky, uvedené v dotazníku. Otázky 1 – 6 zabývající se výzkumným vzorkem, byly vyhodnoceny již v předchozí kapitole.

Otázka č. 7 Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před 5ti lety?

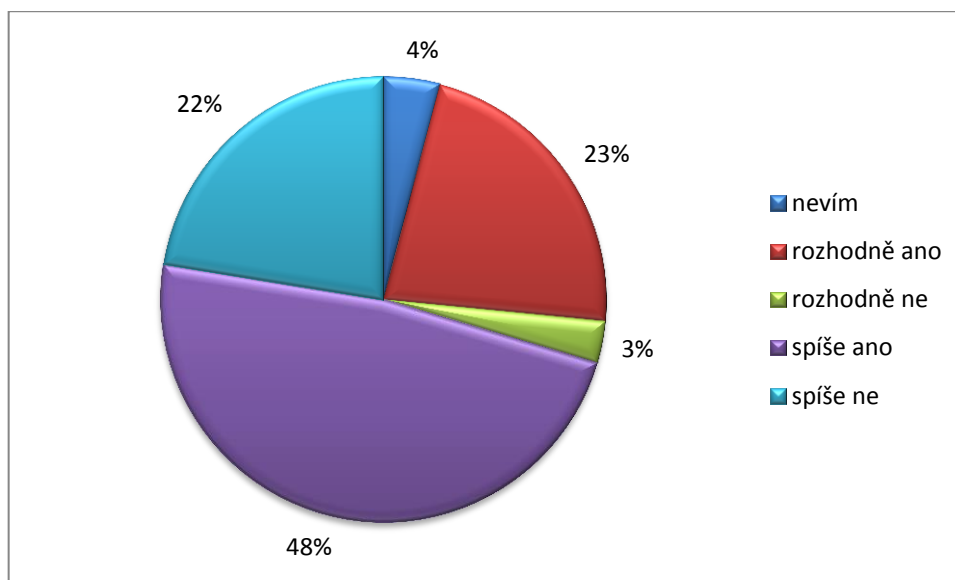
Tato otázka byla zaměřena na názor pedagogů, zda je z jejich pohledu chování žáků agresivnější, než tomu bylo před pěti lety. Dle zjištěných výsledků zaškrtnutím odpovědí

rozhodně ano a spíše ano (celkem 71%) převažuje názor, že agresivní chování žáků se skutečně zhoršilo. Pro odpověď rozhodně ne a spíše ne bylo celkem 25% dotázaných. Odpověď nevím zvolilo 4% respondentů (Tab. 8, Graf 8).

Tab. 8 Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před 5ti lety?

Odpověď	Počet respondentů
nevím	4
rozhodně ano	22
rozhodně ne	3
spíše ano	47
spíše ne	22

Graf 8 Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před 5ti lety?



Otázka č. 8 Popište, z jakého důvodu.

V této otevřené otázce měli respondenti možnost vyjmenovat důvody, na základě kterých se domnívají, že agresivní chování se během posledních pěti let zhoršilo (viz

předchozí otázka č. 7). Nejčastěji zmiňovaným důvodem (41%) byla výchova v rodině, kterou respondenti popisovali jako „*nedostatečná kontrola rodičů; výchova doma, nedostatečná komunikace v rodinách; nezáměr rodiny; nedostatkem času rodičů na děti; tolerování agresivity dítěte ze strany rodičů; žádné nebo mírné postihy při přestupku; agresivita v rodině; nestabilní rodinné prostředí; úzkostliví rodiče; krytí ze strany rodičů kdejakých lumpáren, apod.*“ Vlivu médií (ve formě televizních pořadů, počítačových her, internetu nevhodných webových stránek) se přiklonilo 35% respondentů. Další uváděné důvody poukazovaly na chybějící respekt dětí vůči rodičům, učitelům a autoritám vůbec, tolerance vůči násilí a další. Vlivu rodinného prostředí a médií, nebo jejich kombinaci se přiklonilo více jak 75% respondentů.

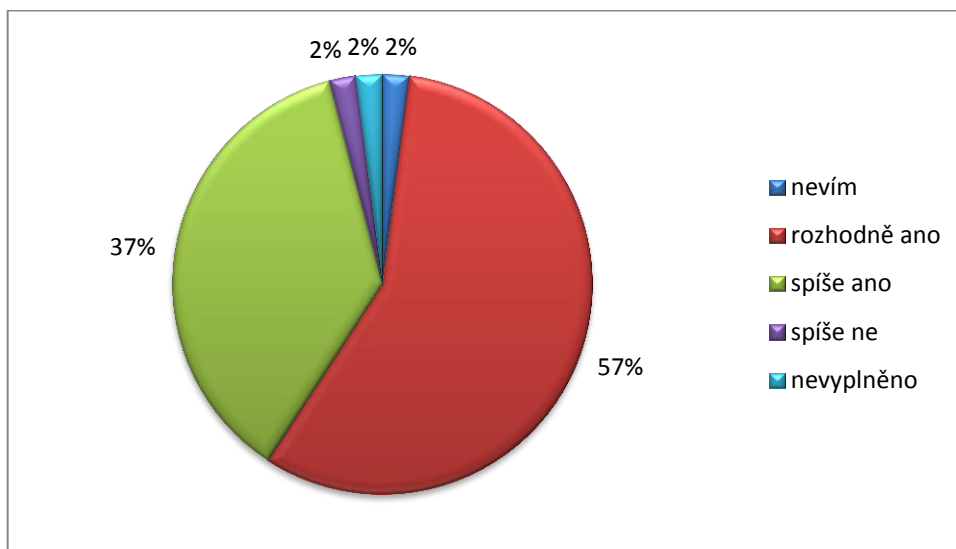
Otázka č. 9 Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?

Tato uzavřená otázka byla respondenty téměř v 94% potvrzena zaškrtnutím odpovědi rozhodně ano a spíše ano. Zbývajících 6% buď nepotvrdilo, nebo tuto otázku nevyplnili. Dá se tedy říci, že z pohledů pedagogů jde především o rodinné prostředí, v kterém vidí příčinu zhoršujícího se agresivního chování u svých žáků. To ostatně potvrzují i odpovědi respondentů na otázku č. 8, kde měli možnost volně vyjádřit příčiny zhoršujícího se chování svých žáků (*Tab. 9, Graf 9*).

Tab. 9 Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?

Odpověď	Počet respondentů
nevím	2
rozhodně ano	56
spíše ano	36
spíše ne	2
nevyplněno	2

Graf 9 Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?



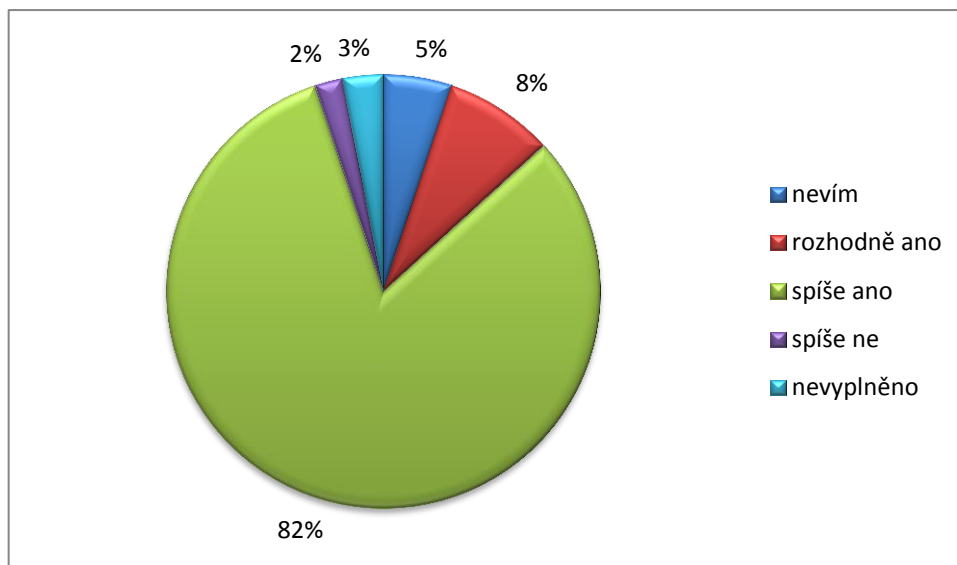
Otázka č. 10 Dokážete si poradit s agresivitou žáků?

Respondenti zde vybírali z nabízených odpovědí, viz *Tab. 10*. Umět si poradit s agresivním chováním svých žáků se kladně vyjádřila většina pedagogů (90%), kteří zvolili odpověď rozhodně ano a spíše ano (*Graf 10*).

Tab. 10 Dokážete si poradit s agresivitou žáků?

Odpověď	Počet respondentů
nevím	5
rozhodně ano	8
spíše ano	80
spíše ne	2
nevyplněno	3

Graf 10 Dokážete si poradit s agresivitou žáků?

**Otázka č. 11 Jakým způsobem reagujete na agresivní projevy v chování žáků?**

Tato otázka byla typem polouzavřené otázky a nabízela respondentům několik možností k odpovědím. Respondenti zde mohli zaškrtnout více jak jednu odpověď a/nebo reagovat uvedením vlastních zkušeností viz *Tab. 11*. Z uvedené tabulky nám vyplývá, že nejčastějším způsobem, jak učitelé reagují na agresivní chování žáků, je pohovor se všemi, kteří byli součástí agresivních projevů žáka/ů včetně pohovorů s rodiči a celým kolektivem. Zároveň se při jejich řešení nejvíce obrací na určeného pracovníka školy (např. výchovného poradce, metodika prevence).

Tab. 11 Jakým způsobem reagujete na agresivní projevy v chování žáků?

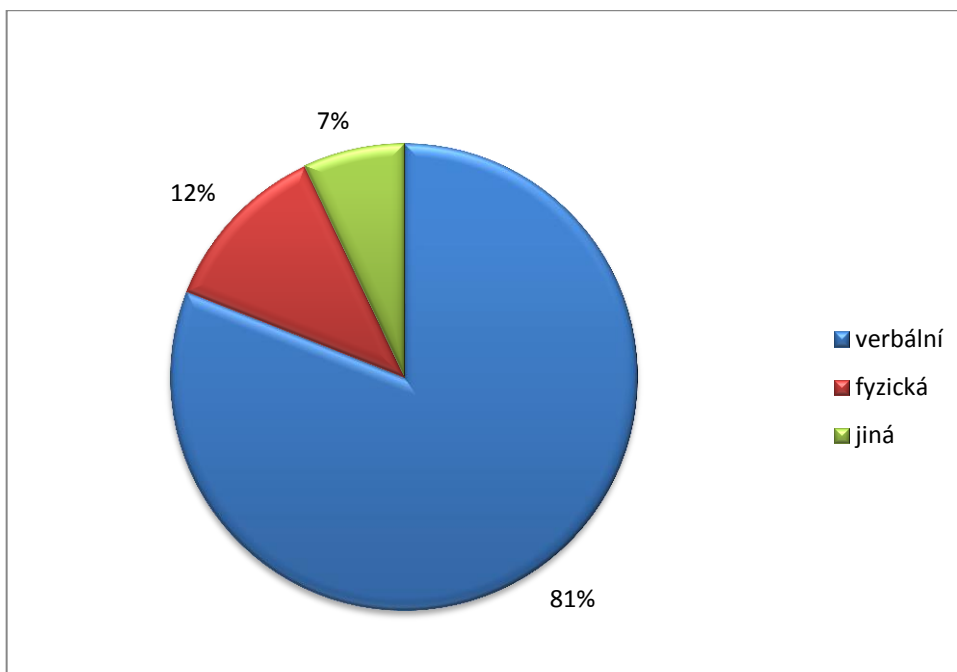
Odpověď	Četnost odpovědí
pohovor s agresorem	93
pohovor s obětí	85
pohovor s rodiči	73
rozhovor se žáky (svědky)	72
rozhovor s celým kolektivem	64
kárná opatření	53
vyhledání pomoci u kolegů	18
vyhledání pomoci u vedení školy	22
spolupráce s určeným pracovníkem	62
jiná	1

Otázka č. 12 Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější?

V této polouzavřené otázce vybírali respondenti ze tří nabízených odpovědí (fyzická, verbální, jiná). Dle pedagogů převládá na školách především verbální druh šikany (81%), oproti fyzické (12%). U odpovědi jiné respondenti uváděli kyberšikanu. Zároveň s verbální či fyzickou šikanou mnozí respondenti uvedli navíc ještě kyberšikanu jako další rozšířený druh šikany (*Tab. 12, Graf 11*).

Tab. 12 Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější?

Odpověď	Počet respondentů
verbální	79
fyzická	12
jiná	7

Graf 11 Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější?

Otázka č. 13 Dokážete vyjmenovat 3 aspekty, které vedou k šikaně ve třídě?

Jednalo se o otevřenou otázku, aby zde mohli respondenti uvést svůj vlastní názor, jaké aspekty vedou k šikanujícímu chování žáků ve škole. Tuto možnost vyjádřit se využilo 74 respondentů z celkového počtu 98 dotazovaných, 24 respondentů se k této otázce nevyjádřilo žádným způsobem. Pro lepší představu uvádím názory, které jsem rozdělila podle toho, zda se vztahují k osobnosti jedince nebo prostředí.

Osobnost jedince: *„jinakost, odlišné chování; vystupování oproti většině, intriky; fyzická převaha, jedinec vymykající se svým vzhledem, slabší žáci; občas potřeba být středem pozornosti, získat moc; osobnost učitele a jeho práce se třídou; špatná práce třídního učitele; neoblíbenost; jiná "rasa"; nezapadnutí do kolektivu; inteligence (agresora); postoj učitele ke kolektivu žáků, snaha zaujmout, pobavit okolí, potřeba mít kamarády za každou cenu; děti mají nevyjasněné (problémy) postoj ke konkrétním situacím, proto ji řeší agresí - > šikanou; malé množství zálib a koníčků u žáků; špatné vedení třídy učitelem; nízké sebevědomí agresora“.*

Prostředí: *„klima třídy, školy; nepřítomnost "zdravého jádra" ve třídě; vliv médií, rodinné prostředí; finanční situace rodiny; původ - sociální prostředí; nedodržování pravidel a daných mantinelů při výchově v rodině; rozdílná ekonomická a sociální úroveň rodin; špatná nedůsledná výchova v rodině, špatné vzory chování ve filmu a počítačových hrách a jejich napodobování; neinformovanost (rizika), porušování pravidel a nastavených mantinelů při výchově; hierarchie mezi spolužáky; nedostatek komunikace (s rodiči) v domácím prostředí, nevšímavost okolí; patologie kolektivu, kastování, přítomnost agresora majícího velký vliv na kolektiv; kolektiv laxní k šikaně“.*

Z výše citovaných názorů pedagogů je patrné, že nejenom v osobnosti žáka, ale i v osobnosti učitele, vidí možné aspekty vedoucí k šikanování ve třídě. Ve větší míře se zde znovu objevuje rodinné prostředí, jako již v předešlých otázkách č. 8 a č. 9.

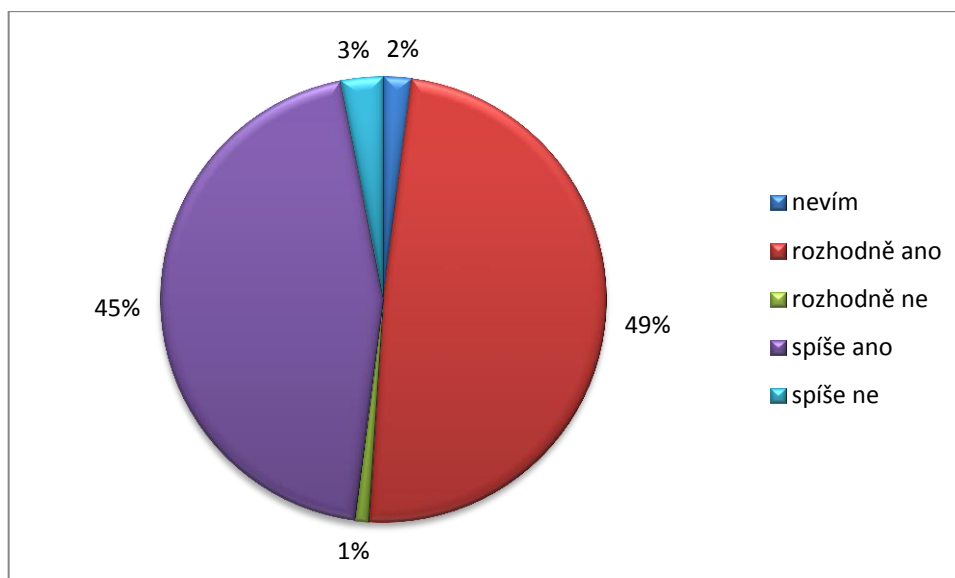
Otázka č. 14 Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?

Tato uzavřená otázka nabízela respondentům pět odpovědí viz *Tab. 13*. Z reakce respondentů jde celkem jasně vyvodit závěr, že vliv médií na agresivitu žáků vidí jako skutečný problém. K tomuto názoru se přiklonila většina pedagogů (94%), kteří odpověděli rozhodně ano a spíše ano (*Graf 12*).

Tab. 13 Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?

Odpověď	Počet respondentů
nevím	2
rozhodně ano	48
rozhodně ne	1
spíše ano	44
spíše ne	3

Graf 12 Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?



Otázka č. 15 Pokud jste se setkali u svých žáků s kyberšikanou, uveďte příklad.

Otevřená otázka, která vybízela respondenty k zaznamenání zkušeností s kyberšikanou u svých žáků. Na tuto otázku reagovalo celkem 43 respondentů, z nichž 30 uvedlo používání sociálních sítí (nejčastěji byl zmiňován Facebook) k zesměšňování spolužáků, ve formě fotek, komentářů, videí: „foto, které nebylo vhodné s popisem (často ponižujícím dotyčného), pomluvy; založení profilů na FB spolužákům, nadávky...; založení profilu učiteli; tajné focení a umístování fotek na sociální síť s posměšným komentářem; žák 7. třídy dal na FB spolužačku v nehezké podobě s tím, že je zamilovaná do jiného spolužáka; FB vulgární hodnocení vzhledu a chování spolužáků; vytvoření účtu žákovi na

pornostránkách aj.“ Další 8 učitelů uvedlo, že se s kyberšikanou u svých žáků setkali ve formě nadávek cestou elektronické komunikace přes e-mail nebo mobilem. K tomuto uvedli: „youtube prezentace; choulostivá videa; projevy násilí ve škole; nahrávání v hodině, foto, nahrání dítěte na mobil, ukázání ostatním; posílání nevhodných SMS a mailů; nahrávání na mobil apod.“ Pět respondentů se s kyberšikanou neseťkalo a 55 respondentů tuto otázku nevyplnilo.

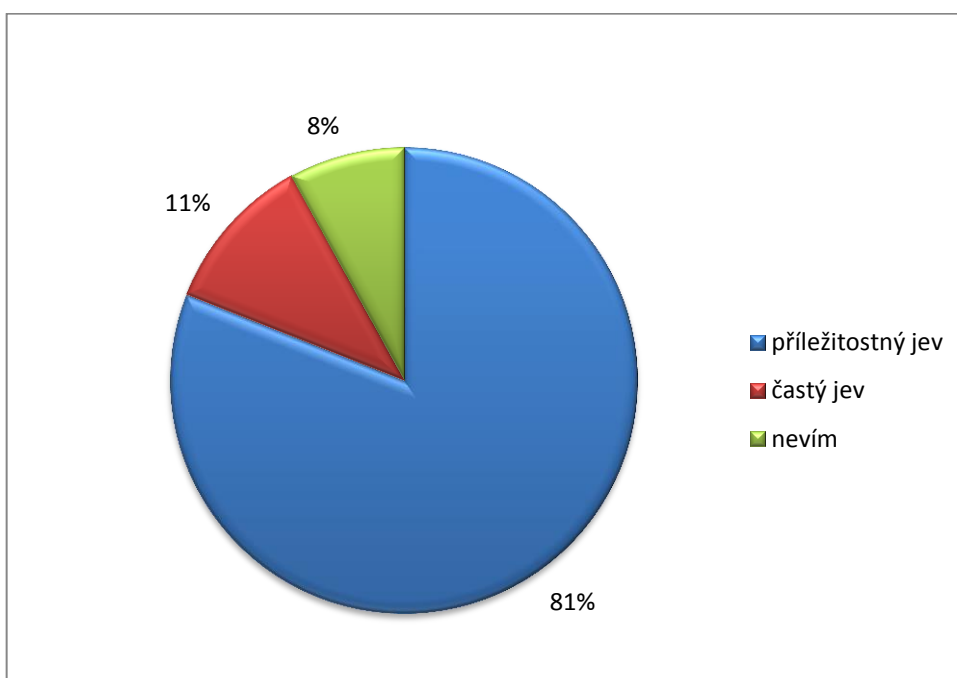
Otázka č.16 Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako?

Uzavřená otázka nabízela tři možné odpovědi viz *Tab. 14*. Dle výsledků považuje většina respondentů (81%) výskyt agresivity na školách jako příležitostný jev a jen 11% za jev častý (*Graf 13*).

Tab. 14 Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako?

Odpověď	Počet respondentů
příležitostný jev	79
častý jev	11
nevím	8

Graf 13 Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako?



Otázka č. 17 Kteří pracovníci na Vaší škole mají za úkol řešit konfliktní situace mezi žáky? (př.: učitel/ka, výchovný poradce, psycholog, aj.)

Tato otevřená otázka s uvedením možných školních preventivních pracovníků vyplnilo 93 respondentů. Z toho 63 respondentů uvedlo spolupráci třídního učitele a školního preventisty (psycholog, metodik prevence, výchovný poradce) popř. ještě vedení školy. 6 respondentů uvedlo, že je řešením konfliktní situace pověřen učitel, 21 respondentů uvedlo jen školního preventistu (výchovného poradce a/nebo metodika prevence a/nebo psychologa), 5 pedagogů nevyplnilo. Na základě zjištěných výsledků (Tab. 15) vyplývá, že se největší měrou na řešení konfliktních situací ve školách podílí učitelé a školní preventisté.

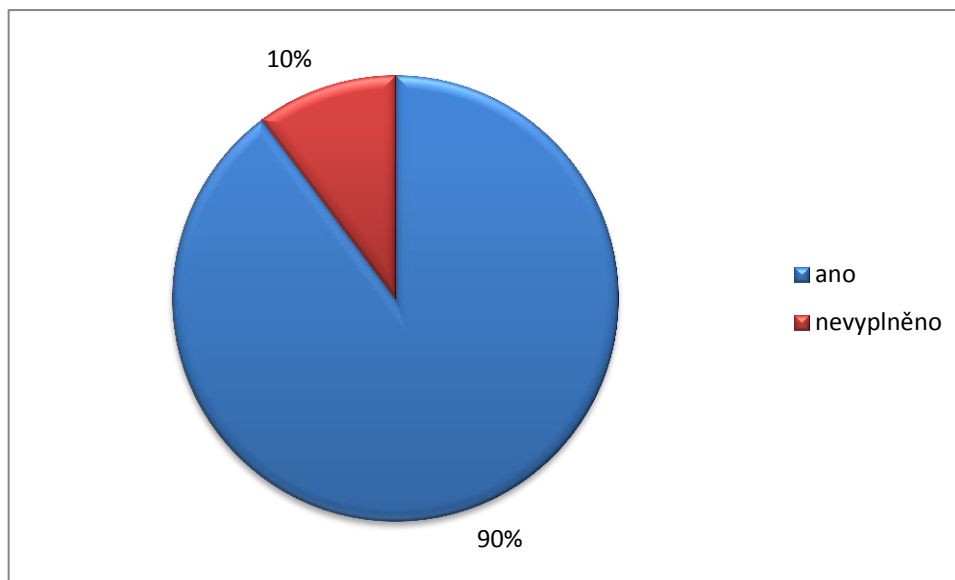
Tab. 15 Kteří pracovníci na Vaší škole mají za úkol řešit konfliktní situace mezi žáky?

Odpověď	Četnost odpovědí
Učitel	63
Školní preventista	81
Vedení školy	34

Otázka č. 18 Má vaše škola ve svém kurikulu program pro prevenci šikany?

Tato otázka byla položena za účelem zjistit, zda škola, ve které respondent působí, má ve svém kurikulu program, zabývající prevencí šikany. Byla zde nabídnuta možnost zaškrtnout odpověď ano nebo ne. Odpověď ano zaškrtnulo 88 pedagogů, což činí 90% ze všech respondentů a zbývajících 10% (10 respondentů) otázku neoznačilo. Vzhledem k tomu, že zmiňovaných 10% neoznačených odpovědí je od respondentů z různých škol, můžeme říci, že na všech školách je takovýto program součástí kurikula školy (Graf 14).

Graf 14 Má vaše škola ve svém kurikulu program pro prevenci šikany?



Otázka č. 19 Jste pravidelně informován a školen v oblasti řešení a prevence šikany na škole? Jakým způsobem?

V této otevřené otázce mohli respondenti popsat dle svých zkušeností, zda a jakým způsobem jsou informováni a školeni v problematice šikanování. Z celkových 98 respondentů jich 64 odpovědělo ano, přičemž nejvíce zastoupeným způsobem informování učitelů dle jejich vyjádření jsou pedagogické rady, mimořádné porady, semináře a školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V menší míře bylo zmiňováno informování z úrovně metodika prevence nebo výchovného poradce, semináře, školení a preventivní programy nebo dostupnost různých informačních materiálů (letáků) v prostorách školy např. ve sborovně. 13 respondentů uvedlo, že nejsou informováni či školeni ze strany školy a jen formou sebevzdělávání a vyhledáváním na internetu, získávají potřebné informace. 21 respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Vzhledem k tomu, že respondenti, kteří uvedli, že nejsou vzděláváni v této oblasti, se nachází z různých škol, je nasnadě, že informovanost učitelů je dobrá.

Otázka č. 20 Jsou Vám známy organizace, které se zabývají řešením šikany? Uveďte.

Tato otevřená otázka dala možnost respondentům vyjmenovat organizace, které jsou jim známy z oblasti prevence a řešení problematiky šikany. 50 učitelů na tuto otázku reagovalo pozitivně a mezi nejvíce citované organizace patřily: *“Linka bezpečí;*

pedagogicko-psychologická poradna; Středisko výchovné péče; Policie ČR“. Dalšími organizacemi, které respondenti zmínili, jsou např. „Dítě v nouzi; Svět na školách; PREV centrum; Společenství proti šikaně“ a další. 14 respondentů odpovědělo negativně: „nevím; není mi známo; musela bych cíleně vyhledat“. 34 respondentů na tuto otázku nereagovalo. Na základě odpovědí lze konstatovat, že nejvíce známou organizací je Linka bezpečí, jako organizace, která v ČR působí již od roku 1993 a pedagogicko-psychologické poradny (více v kapitole 4.3 této práce), které jsou školským zařízením, jejichž náplní je pomoc žákům, rodičům a pedagogům (Tab. 16).

Tab. 16 Jsou Vám známy organizace, které se zabývají řešením šikany?

Odpověď	Počet odpovědí
Linka bezpečí	15
Pedagogicko-psychologická poradna	15
Policie ČR	14
Středisko výchovné péče	8

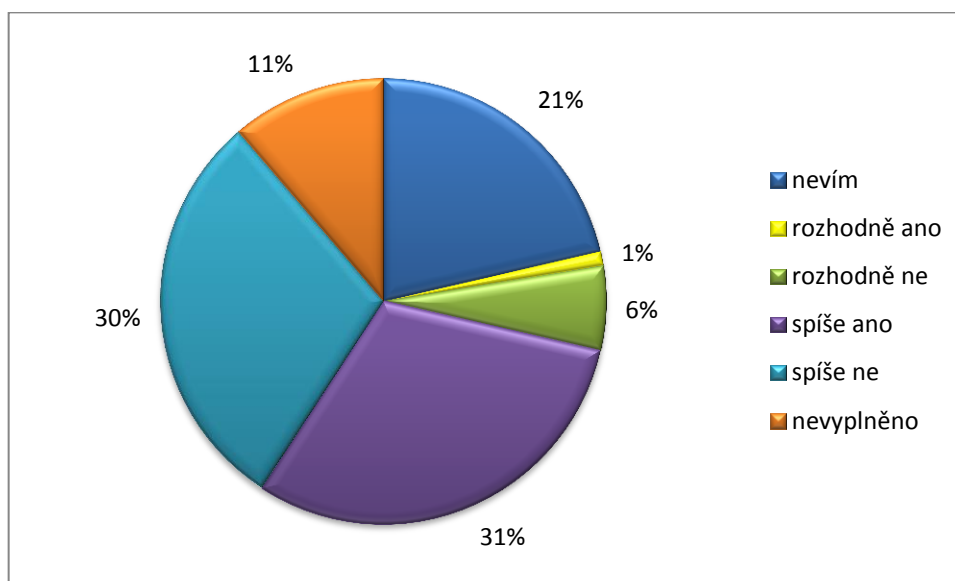
Otázka č. 21 Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?

Zde respondenti vybírali z pěti nabízených odpovědí viz Tab. 17. Respondenti se v této otázce přiklonili, odpověďmi spíše ne a rozhodně ne k tomu, že v organizacích, které se zabývají šikanováním, nevidí nijakou pomoc. Jednalo se o 35 respondentů, tvořících 36% z celkového počtu zaškrtnutých odpovědí. Skoro stejným počtem tj. 31 respondentů (32%) však vyjádřilo svůj názor na tuto otázku zaškrtnutím odpovědí rozhodně ano a spíše ano (Graf 15). Tato otázka tedy jednoznačně neodpověděla, zda jsou organizace poskytující pomoc při šikanování, platnou pomocí pedagogům.

Tab. 17 Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?

Odpověď	Počet respondentů
nevím	21
rozhodně ano	1
rozhodně ne	6
spíše ano	30
spíše ne	29
nevyplněno	11

Graf 15 Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?



Otázka č. 22 Potřebuje vaše škola nějaká nová opatření k řešení konfliktních situací mezi žáky, uveďte příklad.

Otevřená otázka byla do dotazníku začleněna z důvodu možnosti získat další názory a postřehy pedagogů na možná další opatření k řešení konfliktních situací. Svůj názor vyjádřilo celkem 56 respondentů, z toho 9 respondentů uvedlo tyto návrhy: „cílené preventivní akce; všichni učitelé by muselo mít stejné nároky a požadavky; nižší počet žáků ve třídách; prostor k relaxaci; aktualizace preventivního programu; lepší spolupráce s rodiči; vhodná by byla účast školního psychologa; časovou dotaci pro metodiku

a prevenci; kurz zaměřený na praktické názorné příklady, nikoliv pouze teoretické...“ Nejvíce mě zaujal poslední uvedený názor, který navrhuje pořádání praktických seminářů či cvičení, které nejsou zaměřeny jen na seznamování pedagogů s teorií, ale dokázaly by i ukázat, jak lze postupovat v konkrétní krizové situaci. 44 respondentů se vyjádřilo, že jejich opatření považují za dostačující, 3 respondenti se zmínili, že neví a 42 respondentů se nevyjádřilo vůbec.

Otázka č. 23 Jaká další preventivní opatření k zamezení výskytu šikany na vaší škole navrhuje?

Tato otázka, stejně jako předešlá, byla do dotazníku zařazena pro zjištění dalších možných návrhů pedagogů na prevenci v rámci školního prostředí. Celkem tuto otázku využilo 28 respondentů k odpovědím. V jejich návrzích zazněla tato opatření: *„větší práce se skupinou, učit se komunikovat, naslouchat druhému, tolerovat se navzájem, diskuse se žáky; témata v rámci třídnických hodin; zajistit bezpečné prostředí; komunikace, řešení problémů; zvýšení dozoru v šatnách, na WC (pozn. dle výzkumů jsou tato místa nejvíce riziková k šikanujícímu chování); poukazování na prvky šikany, souvislé vedení prevence; adaptační pobyty; vést stálý dialog se žáky i na vyučování, dětem chybí domácí dialogy; hry a činnosti na kolektivní práci; zkoumání třídního klima, klima školy; důvěra žáků k učitelům a naopak, rovnost v komunikaci, umožňování svobodného vyjadřování pocitů žáků; učitel nikdy neví vše nejlépe, respektive neví to vůbec, jak se žák cítí; čas na naslouchání žáků i na úkor výuky (což je někdy problém); stmelování kolektivu; spolupráce rodičů i žáků...“*. Podle četnosti uvedených odpovědí můžeme říci, že nejvíce vidí pedagogové možnosti prevence v lepší společné komunikaci žáků, učitelů a rodičů, mít možnost více využívat třídnických hodin, zajistit lepší dozor v kritických prostorech školy a více kolektivních činností, které by mohly stmelit kolektiv a vytvořit zdravé jádro třídy.

5.5 Vyhodnocení hypotéz

H 1: V posledních letech vzrůstá agresivita dětí na školách.

Tato hypotéza je zcela zásadní pro tento výzkum. K jejímu vyhodnocení jsem využila otázek č. 3, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16.

Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé vnímají za posledních pět let nárůst agresivity u svých žáků, jak uvedlo hned 71% dotázaných. Tento trend vnímají spíše

pedagogové s delší pedagogickou praxí (procentuální zastoupení podle délky praxe: do 5 let – 14%; 6 -10 let – 10%; 11-20 let – 28%; 21-30 let – 29%; nad 30 let – 19%). Přestože většina pedagogů uvedla nárůst šikany, většina dotázaných ji stále vidí spíše jako příležitostný jev (81%), za častý jev ji považuje minimum pedagogů (11%). Ačkoliv se tedy jeví šikana na našich školách jako spíše ojedinělá, její narůstající tendence z ní činí důležité téma k diskusi.

Otázka tedy je, čím je zapříčiněn tento nárůst agresivity u dětí? Nejvíce zmiňované odpovědi byly sociální rozdíly v rodině, nezáměrem rodičů a odlišnost jednotlivých žáků. Žáci, kteří se od ostatních lišili, však přicházeli do škol vždy. Proto tento faktor nejspíš nehraje velkou roli v nárůstu agresivity. Zdá se tedy, že tu vstupuje do „hry“ rozdílná ekonomická a sociální úroveň rodin (viz citace v otázce č. 13), v kterých děti vyrůstají a upadá zájem nebo možnost rodičů správně vychovávat své děti. Právě nedostatek času na výchovu svých potomků byl často zmiňovaný problém. S tím souvisí i vliv médií, kdy děti tráví čas před obrazovkami televizorů a počítačů jako náhražka za skutečné sociální kontakty. Vliv médií na nárůst agresivity připouští ve větší či menší míře hned 94% dotázaných. Mezi nejčastěji zmiňované problémy zde patří velká míra násilí ve filmech i počítačových hrách, které jsou dnes dětem snadno dostupné.

Bezproblémový přístup k médiím a novým technologiím nemá podle dotazovaných vliv pouze na narůstající agresivitu dětí, ale přináší zcela nový druh šikany. Jedná se o kyberšikany, jako důsledek rozvoje elektronických médií, který vytvořil nový prostor, jehož synonymy jsou „virtuální svět“, „kyberprostor“ nebo také „online prostor“. Hned 70% respondentů, kteří se k otázce kyberšikany vyjádřili, uvedlo, že se s nějakou její formou u svých žáků setkalo. Nejčastěji jsou k tomuto účelu využívány sociální sítě, především Facebook, se snahou obět' ponížit a to jak prostřednictvím nadávek, tak uveřejňováním nevhodných fotografií či komentářů. Sociální sítě však nejsou jediným prostorem, kde se kyberšikana projevuje. Dotazovaní mají zkušenosti i s posíláním nevhodných SMS, MMS či mailů. Zkušenost jednoho vyučujícího ukazuje, že anonymity kyberprostoru lze využít i k napadení přímo učitele. Tento respondent uvedl, že se setkal se založením falešného profilu.

Z výše uvedeného vyplývá, že šikana na školách vzrůstá a navíc se rozšiřuje o kyberšikany. Proto můžeme tuto **hypotézu verifikovat**.

H 2: Velikost lokality má vliv na výskyt agresivního chování.

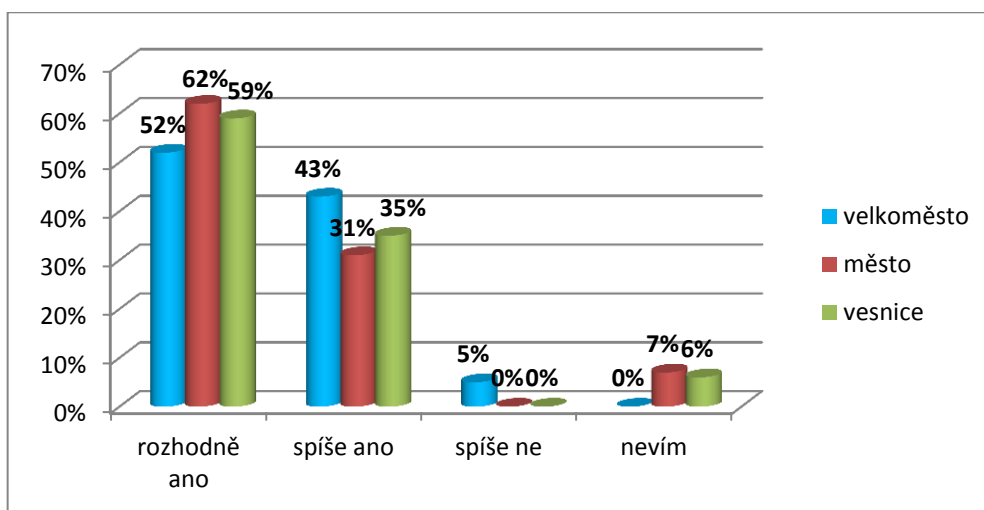
Tato hypotéza si klade za cíl, zmapovat výskyt a druh šikany ve vztahu k lokalitám, rozdělených podle velikosti osídlení. Na základě vyhodnocení této hypotézy lze efektivněji řešit prevenci šikany na celostátní úrovni, jelikož potvrzení této hypotézy by vedlo k odlišným preventivním potřebám škol, podle umístění. K vyhodnocení této hypotézy jsem využila otázek č. 4, 7, 12 a 16.

Cílem této hypotézy je zjistit, má-li velikost lokality, kde je škola umístěna, vliv na výskyt agresivity dětí. Lokality jsem rozdělila do tří skupin podle počtu obyvatel. Rozlišovala jsem vesnici, město a velkoměsto, které je vzhledem k našim geografickým podmínkám pouze Praha. V mém výzkumu jsou zastoupeny všechny tyto tři lokality. Procentuální rozdělení je následující: 43% velkoměsto, 40% město a 17% vesnice.

Nejprve jsem zjišťovala, zdali učitelé v různých lokalitách vnímají rozdílně nárůst agresivity v poslední době. Výsledky jsou znázorněny v *Graf 16*. Z výsledků vyplývá, že vzrůstající agresivitu dětí v jisté míře vnímají pedagogové stejně, nezávisle na lokalitě, kde je škola umístěna. Na otázku, zda se respondenti domnívají, že se žáci stali více agresivními, než byli před pěti lety, odpovědělo spíše ano a rozhodně ano 95% ve velkoměstě, 93% ve městě a 94% na vesnici. Drobný rozdíl je v důrazu, který dotazovaní na tuto otázku kladou. Ve velkoměstě je znát poněkud menší míra přesvědčení, kde se k silnější odpovědi rozhodně ano uchýlilo poměrově méně dotazovaných než ve městě a na vesnici.

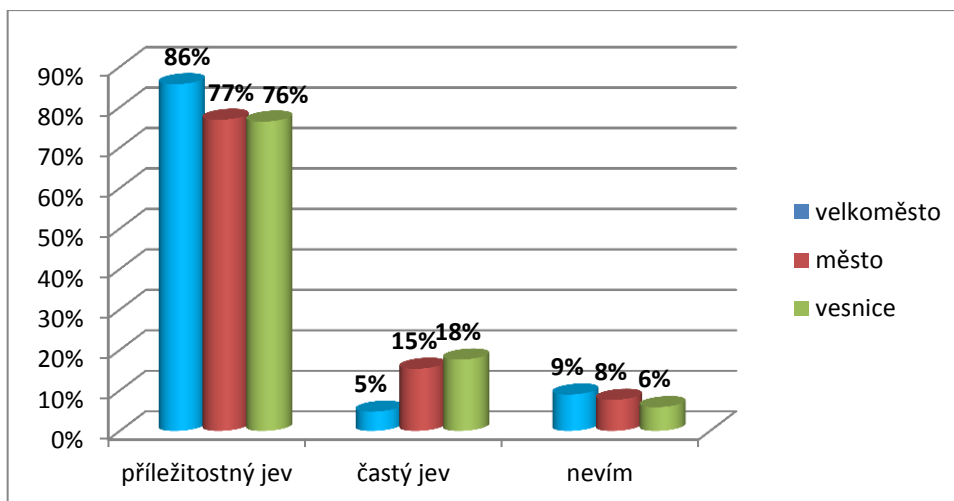
Ve velkoměstě je rovněž zastoupen názor, že míra agresivity u dětí za posledních pět let nevzrostla. Tento názor se sice objevil pouze u pěti procent respondentů, ale ve městě a vesnici se s tímto názorem vůbec nesetkáme. Silnější možnost, tedy že míra agresivity za posledních pět let rozhodně neroste, ne zvolil z celého vzorku ani jediný respondent. Ve městě, potažmo na vesnici se však vyskytli dotazovaní, kteří nebyli schopni tuto otázku rozhodnout. Tato skutečnost je nejspíše daná délkou praxe, kdy si tuto otázku netroufli vyhodnotit spíše pedagogové s praxí do pěti let, což je pochopitelné.

Graf 16 Odpovědi respondentů na vnímání nárůstu agresivity dle lokality školy.



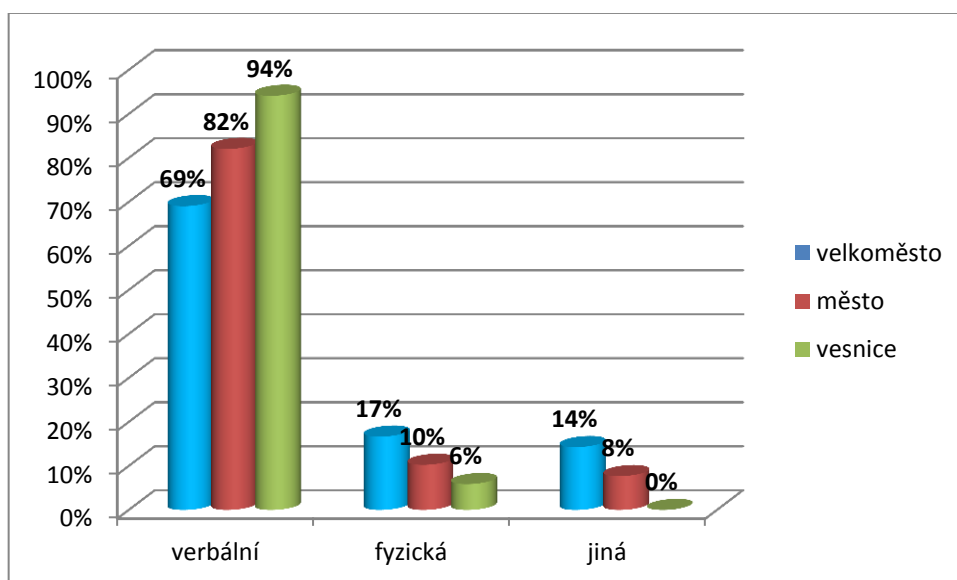
Dalším důležitým faktorem, který je třeba zvážit pro správné vyhodnocení této hypotézy je bezesporu četnost výskytu agresivního chování, se kterou se pedagogové při své praxi setkávají. Graf 17 ukazuje odpovědi respondentů na dotaz, jak pedagogové vnímají výskyt agresivity na školách. Graf je opět rozdělený podle lokality školy a ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Z těchto dat jasně plyne, že ve velkoměstě je výskyt agresivity daleko vzácnější, než na městě i vesnici, které vykazují podobné výsledky. Důkazem tohoto tvrzení je skutečnost, že ve velkoměstě označilo agresivní chování jako častý jev pouze 5% dotázaných, zatímco ve městě to bylo už 15% a na vesnici dokonce 18%.

Graf 17 Odpovědi respondentů na vnímání výskytu agresivity dle lokality školy.



Posledním faktorem, který je třeba vyhodnotit v rámci této hypotézy je forma agresivního chování, se kterou se učitelé v jednotlivých lokalitách setkávají. Tento bod je důležitý, jelikož důsledky jednotlivých projevů agrese nejsou ekvivalentní. Právě zde se tedy ukazuje, že zatímco ve velkoměstě jsou projevy agrese spíše vzácnější, je zde více fyzické šikany, jak ukazuje *Graf 18*. Všichni respondenti, kteří označili jinou formu šikany, uvedli kyberšikanu. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že ve velkoměstě je daleko více fyzické šikany a kyberšikany než v jiných lokalitách. Naproti tomu ve vesnici se setkáváme výrazně více s verbální šikanou, minimem fyzické šikany a vůbec ne s kyberšikanou. Město je pak jakýmsi středem mezi oběma těmito body.

Graf 18 Forma šikany dle lokality školy.



Z výše uvedeného jasně vyplývá, že velikost lokality má vliv na výskyt agresivního chování. Přestože ve všech sledovaných oblastech agresivní chování dětí narůstá velmi podobně, liší se především v četnosti projevů a formou, kterou se šikana projevuje. Tuto **hypotézu lze verifikovat**.

H 3: Aby byl boj s agresivitou žáků dostatečně účinný, nestačí se spoléhat pouze na školní prostředí.

Tato hypotéza se zaměřila na zhodnocení školní prevence ve vztahu k agresivnímu chování žáků. K potvrzení či vyvrácení hypotézy byly využity odpovědi na otázky č. 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.

Potvrzením Hypotézy 1 týkající se nárůstu agresivity dětí na školách, vzrůstá důležitost školních preventivních programů. Vedení škol si plně uvědomují rizika spojená se šikanou, což je patrné i z toho, že všech osm škol, které se mého dotazníkového šetření účastnilo, má ve svém kurikulu program zaměřený na prevenci proti šikaně. Otázkou ale je, jak jsou tato opatření účinná, a zda je možné, aby školní preventivní programy zabránily růstu agresivity?

Jak už bylo řečeno, všechny školy se snaží proti šikaně bojovat. Zdá se však, že tento boj není dostatečně účinný, jelikož agresivity na školách stále přibývá, jak ukázala verifikace mé první hypotézy. Má první hypotéza rovněž ukazuje i na důvody, které za narůstající agresivitou stojí a které souvisí s výchovou dětí mimo školní prostředí. Zdá se tedy, že k obrácení negativního trendu růstu šikany mohou školní preventivní programy pouze pomoci, ale nejsou schopny ho zvrátit. Tyto programy jsou navíc podle názorů pedagogů na dobré úrovni. Tento fakt vyplývá ze skutečnosti, že pouze 10% respondentů, by ke stávajícím opatřením zamezující šikaně přidalo nějaká další. Naproti tomu 45% pokládá opatření na svých školách za dostačující a zbylých 45% respondentů se k této otázce nevyjádřilo.

O dobré připravenosti škol svědčí i další skutečnosti. Většina z nich poskytuje informace a vzdělání svým učitelům (uvedlo 75% respondentů), zároveň na školách působí školní preventivní pracovníci, kteří jsou speciálně školeni na boj proti šikaně a na které se mohou pedagogové při řešení složitých situací obracet a získat tak odbornou radu. Této možnosti učitelé také využívají, jak uvedlo hned 68% dotázaných. Není proto divu, že pedagogové cítí, že si umí s agresivitou žáků poradit, jak uvedlo hned 88% dotázaných, pouze 2% přiznává, že si se šikanou poradit nedokáže. Zbytek respondentů odpověď nevedlo nebo nebylo schopno se rozhodnout.

Přes velmi dobrou připravenost škol i pedagogů, nemohou však učitelé příliš zasahovat do rodinné výchovy. Jejich možnosti jsou v tomto omezené pouze na možnost pozvat si rodiče problémového žáka a pokusit se s ním řešit jeho přestupky. Této možnosti je také hojně využíváno, jak uvedlo 75% dotázaných pedagogů. Často se však setkávají s nevlí problém řešit, popřípadě jsou konfrontováni s rodiči, kteří nejsou ochotni připustit chybu svého dítěte. Vliv školy na výchovu v rodině je nepatrný. Ani sebelepší programy vzdělávání pedagogů a přítomnost odborných pracovníků ve škole nejsou schopny změnit výchovu v rodině, která je nejdůležitějším faktorem růstu agresivity na školách (viz Hypotéza 1).

Primárním prostředím pro výchovu a formování jedince mají na starosti jistě rodiče. Snahou společnosti však je, aby i děti vyrůstající v problémových rodinách měly zajištěny svá práva a byly řádně vychovávány. Tato problematika je příliš složitá a komplexní. Není proto v možnostech jednotlivých škol ji řešit. Existují však organizace, které se touto problematikou zabývají, jako například Linka bezpečí, pedagogicko-psychologická poradny a podobně. Právě spolupráce škol a těchto organizací by mohla výrazně pomoci ke zlepšení situace s růstem šikany. Jak tedy tato spolupráce funguje, a znají učitelé tyto organizace? Znalost pedagogů těchto organizací, dle výsledků výzkumu, je poměrně dobrá. Hned 78% dotázaných, kteří uvedli odpověď, dokázalo vyjmenovat alespoň jednu organizaci, která se problematikou šikanování zabývá. Rezervy je však hledat především ve spolupráci škol a těchto organizací. Podle názoru dotázaných pedagogů jen třetina (32%) potvrdila, že vidí v těchto organizacích pomoc při řešení agresivity žáků na školách.

Na základě výsledků lze uvedenou **hypotézu verifikovat**.

H1: V posledních letech vzrůstá agresivita dětí na školách – verifikována.

H2: Velikost lokality má vliv na výskyt agresivního chování – verifikována.

H3: Aby byl boj s agresivitou žáků dostatečně účinný, nestačí se spoléhat pouze na školní prostředí – verifikována.

5.6 Diskuse

Cílem mé diplomové práce bylo odpovědět na otázku, zda má agresivita žáků základních škol vzrůstající tendenci a jaká je připravenost těchto škol se s problematikou sociálně patologického chování svých žáků vypořádat. Otázka byla ještě dále rozšířena o pohled na výskyt agresivního chování žáků základních škol z hlediska lokality vesnice, města a velkoměsta, v kterých se základní školy nacházely.

Předpoklad nárůstu agresivity dětí na základních školách se bohužel ve více jak 70 procentech odpovědí potvrdil. Je tedy otázkou, proč agresivita dětí stoupá, vždyť děti byly, jsou a jistě i budou stále zlobivé? Pokud se podíváme na argumenty dotázaných pedagogických pracovníků, vyplývá nám z toho, že rodina a okolní prostředí, především vliv médií, jsou místem, kde hledat příčiny agresivního chování žáků. Tato skutečnost se

projevila hned v několika položených otázkách, týkajících se příčin a vzrůstu agresivního chování dětí ve škole. Respondenti poukazují nejenom na benevolentní výchovu dětí v rodině, ale i na rodiče samé. Podle zkušeností pedagogů jsou rodiče někdy tou hlavní překážkou při řešení problémů jejich dětí ve škole. Tolerance rodičů a omlouvání konfliktního chování svých dětí jsou častým argumentem, který znemožňuje zdárné řešení vzniklých problémů ve škole. Rovněž tak i vliv médií, díky rozvíjejícím se novým technologiím, je třeba ze strany rodičů vymezit a omezit. Je nutné se dále a více zabírat i novým fenoménem v oblasti sociálně patologického chování, kyberšikanou. Jak se můžeme dočíst v teoretické části této práce (viz kapitola 3.1), nejde o nový druh šikany, ale o pokračování či jakýsi „vyšší level“ šikany klasické, školní. Je alarmující, když 70% dotázaných se s kyberšikanou u svých žáků setkalo. Bezesporu nejhorším na kyberšikaně vidím, a nejenom já, že se kyberšikana odehrává většinou zcela anonymně a bez možnosti ji v tomto „online“ prostoru zastavit. Její nekontrolovanost může přinést a i přináší u dětí a mládeže sebepoškozování a někdy i suicidní chování.

V případě výskytu agresivity dle lokality vidíme na výsledcích, že více agresivity fyzické je ve velkoměstě. Předpokládám, že sociální kontrola v malé lokalitě funguje důsledněji než ve větších lokalitách. Na vesnici je zároveň možnost většího venkovního vyžití, které dětem přináší možnost vybití své energie. Děti z větších lokalit zas mají širší možnost mimoškolního vyžití, více rozmanitých podnětů v rámci zájmových kroužků, které bereme jako pozitivum. To sice přináší určitou kompenzaci, ale zcela nenahradí možnosti vesnice. Zároveň je třeba si však uvědomit, že s postupujícím odstraňováním rozdílů a možnostmi komunikačních technologií se mohou rozdíly mezi městem a venkovem pomalu stírat.

Jako doporučení bych viděla zaměřit se v oblasti výzkumu na jednotlivá prostředí (lokality) a také na preventivní opatření (programy), které by měly být cílenější směrem ke školám a lokalitám, ve kterých se nacházejí. Jiné potřeby prevence jistě vznikají v regionech, kde je například vysoká nezaměstnanost, než v regionech s dostatečnou zaměstnaností atd. Tato prevence by měla vycházet a být rozpracována organizacemi zabývajícími se sociálně patologickým chováním a také státními institucemi, kterým přísluší oblast školství jako je MŠMT ČR a prevence kriminality MV ČR. Povinnost školských zařízení je brát v potaz individuální potřeby žáků a předcházet sociálně patologickému chování, jak je ukotveno ve školském zákoně (viz kapitola 2.1). Tato

povinnost i přes snahu a připravenost škol zřejmě nestačí k vymýcení agresivního chování a šikany žáků.

Pro školu bude jistě přínosem, pokud bude moci po zhodnocení své situace na tomto poli, zvolit preventivní program „šitý na míru“. Tím chci vlastně vyzdvihnout možnost zaměřit se na prevenci a řešení agresivního chování žáků konkrétně k určitému druhu šikanování, ať už se jedná o fyzickou, verbální či jinou. Velmi zajímavým se mi jevil názor jednoho z respondentů, který by při účasti na seminářích a školeních uvítal nejenom teoretické znalosti, ale rád vyzkoušel i možnost „zažít“ konkrétní situaci a její řešení.

K zážitkovému stylu vedení semináře (školení) byl založen projekt Minimalizace šikany (viz kapitola 4.3). Tento projekt si dal za úkol poučit své posluchače nejenom po stránce teoretické, ale snažit se i předvedení a nácvik konkrétních krizových situací. Dle výsledků prezentovaných ve Sborníku šikany [53, s. 177-186], bylo toto školení přínosné, což dokazují i prezentované výsledky a závěry.

Pokud tedy víme, že agresivita narůstá, preventivní opatření ve školách jsou na dobré úrovni, pak se musíme v rámci prevence zaměřit na okolní prostředí, tedy především rodina. Opět je zde nutné podotknout, že důležitost dobrého rodinného zázemí, jeho bezkonfliktní klima, milující a spolehliví rodiče, jsou z pohledu pedagogů tím nejpodstatnějším pro dobrý rozvoj jedince a jeho další chování. Je to také výchova k prosociálnosti, jelikož i odlišnosti druhých, jsou jedním z aspektů, který vede k šikanování. Jako pomoc zde vidím především v lepší osvětě a informovanosti společnosti, jak se šikana a vůbec sociálně patologické chování projevuje, jak se projevuje dítě, které je šikanováno. V kapitole 2.1 této práce se můžeme dočíst, že emocionální a sociální zanedbanost v rámci rodinného prostředí je jedním z možných aspektů agresivního chování. To potvrzují i slova respondentů, kteří toto považují za jeden z hlavních důvodů výskytu a nárůstu agresivního chování žáků.

Jako úkol pro sociální pedagogiku vidím v možnosti získat zavedení profese sociálního pedagoga do katalogu prací. Jeho role a úkoly ve školských zařízeních se jeví jako velmi přínosná, jak pro oblast prevence, tak i v oblasti při řešení sociálních problémů např. při komunikaci s rodinami problémových žáků.

Z výše uvedeného nám vyplývá, že je nutná spolupráce školy, rodičů a celé společnosti, aby byla možnost, když ne zastavit, tak alespoň snížit výskyt agresivního chování dětí a mládeže.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo odpovědět na otázku, zda narůstá agresivita žáků na základních školách, jakou roli ve výskytu agresivity má lokalita školy a jaké možnosti mají školská zařízení v prevenci agresivního chování žáků. K zodpovězení těchto otázek jsem volila kvantitativní výzkum formou dotazníků. Jako respondenty jsem zvolila pedagogické pracovníky základních škol, jelikož jsem po prostudování výzkumů na toto téma zjistila, že jsou to především žáci, kteří jsou do výzkumů na toto téma oslovováni.

V teoretické části je osvětleno, jaké pojmy jsou spojeny s tématem agresivity jako sociálně patologického chování, na základě jakých teorií jsou vysvětlovány projevy agresivity, druhy agresivity a také následky, které dopadají na aktéry agresivního chování jedinců. Druhá kapitola se zabývá prostředím a výchovou jedince, jeho osobností a také rozdílností v chování chlapců a dívek. Třetí kapitola pojednává o agresivním chování ve školním prostředí jako je šikana a kyberšikana, jsou zde rozebrána jednotlivá stádia šikany a také popis protagonistů šikanování – oběti, agresora a přihlížejících. V poslední kapitole teoretické části je zmíněna osobnost učitele a jeho možný vliv na klima ve třídě, zabývám se zde i možnostmi spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími organizacemi zabývajícími se pomocí dětem a dospělým při prevenci a řešení krizových situací. Přehled těchto organizací, včetně kontaktních adres a telefonických spojení, uzavírá teoretickou část mé diplomové práce.

Praktická část byla zaměřena na provedení kvantitativního výzkumu formou dotazníkové šetření. Byly stanoveny hypotézy s cílem získat odpovědi na otázky, zda narůstá agresivita, jakou roli ve výskytu agresivity má lokalita školy a jaké možnosti mají školy v prevenci agresivity žáků. Na základě výzkumného šetření byly všechny hypotézy verifikovány. Tím se potvrdila skutečnost, že agresivní chování má za posledních pět let vzrůstající tendenci a že výskyt agresivního chování je ovlivněn lokalitou školy, ve které se nachází. V boji s agresivním chováním žáků se potvrdilo, že nemůžeme spoléhat jen na školu, ale je zde především nutná spolupráce s rodinou a její dobré klima.

Obecně lze tedy říci, že pokud se zamezí nebo omezí dětská agresivita na školách, sníží se i jejich kriminalizace v dospělém věku a ubude psychicky poškozených jedinců. Takovýto přístup může mít pozitivní dopad na budoucnost celé společnosti. Zároveň je také potřeba velmi dobře připravit pedagogy a to nejen v teoretické úrovni, ale

i praktickými cvičeními, aby mohli co nejlépe a co nejdříve diagnostikovat šikanující chování svých žáků.

Jako doporučení, které z této diplomové práce vzešlo pro sociální pedagogiku, je pomoci zavést profesi sociálního pedagoga do školních zařízení, jehož posláním by především bylo zkvalitnění komunikace mezi školou a okolím.

Na základě dosažených výsledků se domnívám, že jsem dokázala odpovědět na položené otázky a tím naplnit cíl své diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- [2] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [3] PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005, 226 s. ISBN 80-7254-593-0.
- [4] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- [5] DAHLKE, Rüdiger. *Agrese jako šance: psychická podstata zdravotních problémů a onemocnění*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 2005, 445 s. ISBN 80-249-0546-9.
- [6] ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, Miroslava. *Šikanovanie v prostredí školy: (možnosti prevencie a zvládania)*. 1. vyd. Editor Miroslava Adamík-Šimegová, Barbora Kováčová. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, 262 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-8082-484-6.
- [7] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- [8] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- [9] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- [10] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Překlad Irena Štěpaníková. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.
- [11] BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLON. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě*. 1. vyd. Překlad Martina Janošková. Praha: Albatros, 2006, 71 s. Albatros Plus, 83. ISBN 80-000-1552-8.
- [12] FIELDOVÁ, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Vyd. 1. Překlad Petra Diestlerová. V Praze: Ikar, 2009, 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.
- [13] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-807-3677-886.

- [14] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [15] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- [16] VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Tišnov: Sdružení SCAN; Natama, 2010, 120 s. ISBN 80-86620-20-4.
- [17] ČERMÁK, Ivo a Martina HŘEBÍČKOVÁ, Petr MACEK. *Agrese, identita, osobnost*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- [18] STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 170 s. ISBN 80-717-8534-2.
- [19] PONĚŠICKÝ, Jan. *Fenomén ženství a mužství: psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*. 4. vyd. Praha: Triton, 2012, 217 s., [4] l. obr. příl. Psychologická setkávání. ISBN 978-80-7387-546-6.
- [20] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. ISBN 978-802-4722-849.
- [21] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikanovanie z hľadiska gender*. In *Šikanovanie v prostredí školy: (možnosti prevencie a zvládania)*. 1. vyd. Editor Miroslava Adamík-Šimegová, Barbora Kováčová. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, 262 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-8082-484-6.
- [22] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.
- [23] World Health Organization. *Violence*. [online] [cit. 2014-11-08]. Dostupné z: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/violence-and-injuries/areas-of-work/violence>
- [24] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Vyd. 1. Ilustrace Petra Kameníčková. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008, 24 s. ISBN 978-80-86956-29-9.
- [25] KOLÁŘ, Michal. *Diagnostika a léčba šikanování v praxi*. In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference*. Praha,

19. března 2009. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-857-8.
- [26] KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
- [27] LEHENOVÁ, Andrea. *Interpersonálne aspekty šikanovania v školskom prostredí*. In *Šikanovanie v prostredí školy: (možnosti prevencie a zvládania)*. 1. vyd. Editor Miroslava Adamík-Šimegová, Barbora Kováčová. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.
- [28] ČERNÁ, Alena a kol. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Vyd. 1. Editor Alena Černá. Praha: Grada, 2013, 150 s. ISBN 978-80-247-4577-0.
- [29] DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.
- [30] BRESTOVANSKÝ, Martin. *Agresia a šikana v kyberpriestore*. In *Šikanovanie v prostredí školy: (možnosti prevencie a zvládania)*. 1. vyd. Editor Miroslava Adamík-Šimegová, Barbora Kováčová. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.
- [31] VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 147 s. ISBN 978-807-3676-117.
- [32] Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Čj. 24 246/2008-6 (Věstník MŠMT č. 1/2009)
- [33] HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Jiří Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.
- [34] *Prevencia šikanovania* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=pedagogovia--teoria-sk--sikanovanie-v-zs-%E2%80%93-moznosti-prevencie>.
- [35] KOWALSKI, Robin M, Sue LIMBER a Patricia WAGATSTON. *Cyberbullying: bullying in the digital age*. 2nd ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012, xi, 282 s. ISBN 978-144-4334-814.
- [36] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2

- [37] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [38] *Nadace Naše dítě* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: http://www.nasedite.cz/cs/o_nadaci/poslani_strategie_cile
- [39] *Sdružení Linka bezpečí* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://sdruzeni.linkabezpeci.cz/o-nas/>
- [40] *Bílý kruh bezpečí* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.bkb.cz/o-nas/poslani-a-cinnost/>
- [41] *Ztracené dítě*. [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z <http://www.ztracenedite.cz/o-sdruzeni/>
- [42] *Lata* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.lata.cz/o-nas/>
- [43] *E-Bezpečí* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/o-projektu/oprojektu>
- [44] *Internet – nejdřív Ochrana pak Radost* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.komunikujeme.eu/cs/text/261/internet-ndash-nejdr-iacute-v-ochrana-pak-radost-ior-/>
- [45] *Minimalizace šikany* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/o-nas>
- [46] *Česká společnost na ochranu dětí* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.zachranny-kruh.cz/pro-verejnost/pomoc-v-krizi/linky-pomoci/pro-deti/ruzova-linka.html>
- [47] *Amnesty International* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/lidska-prava/>
- [48] *Young Men's Christian Association* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.ymca.cz/info-o-ymca/>
- [49] *Agentura pro sociální začleňování* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/o-agenture>
- [50] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: http://iregistr.mpsv.cz/socreg/hledani_sluzby.do?SUBSESSION_ID=1421012349016_2.

- [51] DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- [52] SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
- [53] KONFERENCI POŘÁDALY ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, Bílý kruh bezpečí a Psychologický ústav AV ČR. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference: Praha, 19. března 2009*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-807-3998-578.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- IM Programy, které umožňují online komunikaci v reálném čase např. ICQ
- MMS Multimedia Messaging Service – multimedialní zpráva
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
- MV Ministerstvo vnitra České republiky
- SMS Short message service – textová zpráva
- WHO World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1</i> Proporcionální rozložení fyzické, verbální a nepřímé agrese uvnitř skupin 15ti-letých dívek a chlapců	27
<i>Graf 2</i> Respondenti dle pohlaví	54
<i>Graf 3</i> Respondenti dle věku	55
<i>Graf 4</i> Respondenti dle délky pedagogické praxe	56
<i>Graf 5</i> Respondenti dle lokality školy	57
<i>Graf 6</i> Respondenti dle dosaženého vzdělání	58
<i>Graf 7</i> Respondenti dle zastávané funkce	58
<i>Graf 8</i> Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před.....	60
<i>Graf 9</i> Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?	62
<i>Graf 10</i> Dokážete si poradit s agresivitou žáků?	63
<i>Graf 11</i> Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější?	64
<i>Graf 12</i> Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?	66
<i>Graf 13</i> Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako?	67
<i>Graf 14</i> Má vaše škola ve svém kurikulu program pro prevenci šikany?	69
<i>Graf 15</i> Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?	71
<i>Graf 16</i> Odpovědi respondentů na vnímání nárůstu agresivity dle lokality školy.....	75
<i>Graf 17</i> Odpovědi respondentů na vnímání výskytu agresivity dle lokality školy.	75
<i>Graf 18</i> Forma šikany dle lokality školy.....	76

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Rozdíly mezi škádlením a šikanováním</i>	30
<i>Tab. 2 Klasifikace typů šikany</i>	32
<i>Tab. 3 Rozdíly tradiční šikany a kyberšikany</i>	34
<i>Tab. 4 Respondenti dle věku</i>	54
<i>Tab. 5 Respondenti dle délky pedagogické praxe</i>	55
<i>Tab. 6 Respondenti dle lokality školy</i>	56
<i>Tab. 7 Respondenti dle dosaženého vzdělání</i>	57
<i>Tab. 8 Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před</i>	60
<i>Tab. 9 Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?</i>	61
<i>Tab. 10 Dokážete si poradit s agresivitou žáků?</i>	62
<i>Tab. 11 Jakým způsobem reagujete na agresivní projevy v chování žáků?</i>	63
<i>Tab. 12 Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější?</i>	64
<i>Tab. 13 Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?</i>	66
<i>Tab. 14 Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako?</i>	67
<i>Tab. 15 Kterí pracovníci na Vaší škole mají za úkol řešit konfliktní situace mezi žáky?</i>	68
<i>Tab. 16 Jsou Vám známy organizace, které se zabývají řešením šikany?</i>	70
<i>Tab. 17 Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?</i>	71

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Hydraulický model agrese (podle Lorenze, 1950)</i>	<i>15</i>
<i>Obr. 2 Metafora stromu</i>	<i>24</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I *Dotazník*

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

tímto Vás chci požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma Agresivita jako sociálně patologický jev dětí a mládeže ve školním prostředí. Dotazník je určen pro pedagogické pracovníky ZŠ a je zcela anonymní. U jednotlivých otázek prosím o zaškrtnutí jedné z nabízených odpovědí, pokud není uvedeno jinak. Budete-li mít málo místa pro vyjádření nebo pro doplňující informace, uveďte je na konci dotazníku. Děkuji předem za Vaši ochotu, názory a sdělené zkušenosti.

Bc. Dana Nováková

- 1) Pohlaví: žena, muž

- 2) Věk: 21-30, 31-40, 41-50, 51-60, nad 60

- 3) Délka pedagogické praxe (v letech): do 5, 6-10, 11-20, 21-30, nad 30

- 4) Učíte na ZŠ v lokalitě – vesnice, město, velkoměsto

- 5) Vaše vzdělání: VŠ magisterské, VŠ bakalářské, VŠ a pedagogické minimum, SŠ

- 6) Profesí jste: učitel/ka, vychovatel/ka, jiný pracovník (uveďte): _____

- 7) Myslíte si, že jsou žáci agresivnější ve svém chování, než byli před 5ti lety?
 rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím

- 8) Popište, z jakého důvodu:

- 9) Myslíte si, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje projevy agresivity u žáků?
 rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím

10) Dokážete si poradit s agresivitou žáků:

- rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím

11) Jakým způsobem reagujete na agresivní projevy v chování žáků (lze zaškrtnout více možností):

- pohovor s agresorem, pohovor s obětí, pohovor s rodiči, rozhovor se žáky (svědky), rozhovor s celým kolektivem, kárná opatření, vyhledání pomoci u kolegů, vyhledání pomoci u vedení školy, spolupráce s určeným pracovníkem (výchovným poradcem, psychologem, aj.) jiná (uveďte):

12) Jaká forma šikanování je podle Vás nejrozšířenější:

- verbální, fyzická, jiná (uveďte): _____

13) Dokážete vyjmenovat 3 aspekty, které vedou k šikaně ve třídě?

14) Domníváte se, že mají současná média vliv na nárůst agresivity u žáků?

- rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím

15) Pokud jste se setkali u svých žáků s kyberšikanou, uveďte příklad:

16) Vnímáte výskyt agresivity na vaší škole jako:

- příležitostný jev, velký problém, nevím

17) Kteří pracovníci na Vaší škole mají za úkol řešit konfliktní situace mezi žáky?

(př.: učitel/ka, výchovný poradce, psycholog, aj.)

18) Má vaše škola ve svém kurikulu program pro prevenci šikany? ano, ne

19) Jste pravidelně informován a školen v oblasti řešení a prevence šikany na škole?

Jakým způsobem?

20) Jsou Vám známy organizace, které se zabývají řešením šikany? Uveďte:

21) Myslíte si, že organizace, které řeší šikanování, pomáhají učitelům řešit projevy agresivity v chování?

rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím

22) Potřebuje vaše škola nějaká nová opatření k řešení konfliktních situací mezi žáky, uveďte příklad:

23) Jaká další preventivní opatření k zamezení výskytu šikany na vaší škole navrhuje?

Doplnění (poznámky) k otázce č.: