

# **Agresivní chování žáků 9. ročníků na základní škole**

Bc. Michaela Luběnová

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Luběnová  
Osobní číslo: H160174  
Studijní program: N7501 Pedagogika  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: prezenční

Téma práce: Agresivní chování žáků 9. ročníků na základní škole

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti agresivního chování, vývojových specifíků u žáků 9. ročníků a sociálně pedagogické intervence.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČERNÁ, Alena. 2013. Kyberšikana: průvodce novým fenoménem. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.

HÝBNEROVÁ, Jana. 2012. Děti a online rizika: Sborník studií. Sdružení linka bezpečí. ISBN 978-80-904920-3-5.

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

MATTHEWS, Julie a Andrew MATTHEWS, 2015. Stop šikaně! Jihlava: Baroque Partners s.r.o. ISBN 978-80-87923-06-1.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

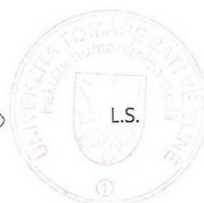
**22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

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 <sup>1)</sup>;
- беру на ве́доміі, же дипломова́ пра́це буде уложена в електроні́ке подо́бе в універзі́тнім інформа́ці́нім систе́му доступна́ к на́глядну́ті;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.4.2018

Michal Lubáň

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 neztává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou míry výskytu agresivního chování u žáků a žákyň devátých ročníků na základní škole. Podává přehled nejen o tom, jaké pojmy s agresivním chováním úzce souvisí, ale také o druzích, faktorech a možných postupech zvládnutí agresivního chování. Práce se blíže zaměřuje na šikanu, zároveň však na fenomén dnešní doby, a to kyberšikanu. Pojednává o období pubescence a adolescence, které odpovídá věkové struktuře žáků devátých tříd. Na základě vymezení teoretických východisek agresivního chování předkládá empirický výzkum. Ten se konkrétně zaměřuje na míru výskytu daného agresivního chování.

Klíčová slova: agresivní chování, agrese, násilí, prevence, šikana, kyberšikana, pubescence, adolescence.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the rate of occurrence of aggressive behaviour of pupils from the ninth grade of elementary school. It gives an overview not only about basic terms, which are closely related to aggressive behaviour, but also about types, factors and possible procedures of handle with aggressive behaviour. The thesis is closely focused on bullying and also on phenomenon of these days, cyberbullying. It deals with period of pubescence and adolescence, which is corresponding to the age structure of pupils from the ninth grade. There is empiristic research of aggressive behaviour, based on theoretical demarcation. This research is focused especially on rate of occurrence of aggressive behavior.

Keywords: Aggressive behavior, Aggression, Violence, Prevention, Bullying, Cyberbullying, Pubescence, Adolescence.

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za cenné rady, věnovaný čas a odborné vedení při zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také všem žákům a žákyním 9. tříd základních škol, kteří byli ochotni spolupracovat a vyplnit dotazníkové škály. Bez jejich pomoci bychom nezískali potřebná data pro naši praktickou, tedy výzkumnou část práce.

## **Čestné prohlášení**

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

.....  
Bc. Michaela Luběnová

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍ S AGRESIVNÍM CHOVÁNÍ.....	12
1.1.1 Pojem agresivní chování .....	13
1.1.2 Násilí .....	14
1.1.3 Hostilita .....	14
1.1.4 Hněv .....	14
1.1.5 Asertivita .....	15
1.1.6 Impulzivita .....	15
1.1.7 Depresivita .....	15
1.1.8 Sebehodnocení .....	15
1.1.9 Racionalizace .....	16
1.1.10 Iritabilita .....	16
1.1.11 Katarze .....	16
1.1.12 Devalvace .....	16
1.2 DRUHY AGRESE .....	16
1.3 PŘÍČINY AGRESIVITY .....	18
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZNIK AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	19
1.4.1 Psychosociální vývoj jedince .....	19
1.4.2 Rodina .....	20
1.4.3 Škola.....	21
1.4.4 Vrstevníci .....	22
1.4.5 Média.....	23
1.5 POSTUPY ZVLÁDÁNÍ AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	24
1.5.1 Přístup k agresorovi.....	27
<b>2 ŠIKANA</b> .....	<b>29</b>
2.1 AKTÉŘI ŠIKANY .....	31
2.1.1 Oběť.....	31
2.1.2 Agresor .....	34
2.1.3 Přihlízející dav.....	35
2.1.4 Zastánce.....	35
2.1.5 Učitel .....	36
2.1.6 Rodiče zúčastněných dětí .....	36
2.1.7 Místní komunita a celá společnost .....	37
2.2 FORMY ŠIKANY .....	37
2.3 STÁDIA ŠIKANY .....	38
2.4 PREVENCE .....	38
2.5 NOVODOBÉ EFEKTIVNÍ ZPŮSOBY ŘEŠENÍ .....	41



2.5.1	Nápravná opatření .....	43
<b>3</b>	<b>KYBERŠIKANA.....</b>	<b>45</b>
3.1	FORMY KYBERŠIKANY .....	45
3.2	PROSTŘEDKY KYBERŠIKANY .....	46
3.3	SPECIFIČNOST KYBERŠIKANY .....	47
3.4	PREVENCE A ŘEŠENÍ KYBERŠIKANY .....	48
<b>4</b>	<b>DOSPÍVÁNÍ.....</b>	<b>50</b>
4.1	PUBESCENCE .....	50
4.2	ADOLESCENCE .....	51
4.3	SPECIFICKÁ VÝVOJOVÁ ÚSKALÍ DOSPÍVÁNÍ .....	53
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>DESIGN VÝZKUMU.....</b>	<b>56</b>
5.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	56
5.2	VÝZKUMNÉ CÍLE .....	56
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	56
5.4	PŘEDVÝZKUM .....	56
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	57
5.6	METODA SBĚRU DAT .....	57
<b>6</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>59</b>
6.1	DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE.....	59
6.2	ANALÝZA ODPOVĚDÍ RESPONDENTŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	60
6.2.1	Grafy znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvivosti a hostility u dívek.....	60
6.2.2	Grafy znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvivosti a hostility u chlapců .....	62
6.2.3	Graf znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvu a hostility-srovnání dívek a chlapců .....	63
6.2.4	Závěrečné grafické znázornění výskytu agresivního chování.....	65
6.3	INTERPRETACE DAT .....	65
6.3.1	Diskuze.....	67
6.3.2	Doporučení pro praxi .....	68
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>		<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>		<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>81</b>
<b>PI</b>	<b>DOTAZNÍK .....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku míry výskytu agresivního chování u dospívajících jedinců devátých tříd na základních školách. Cílem a celkovou snahou v naší diplomové práci je upozornit odbornou i laickou veřejnost na alarmující skutečnost ve výskytu agresivního chování u adolescentů. Daný fakt potvrzuje mj. studie Csémyho a kol. (2014), že až 50% dospívajících se projevuje agresivně. S touto oblastí úzce koresponduje šikana, která je dle (Janošové, 2006, s. 25) projevem agresivního jednání, jež se odehrává za specifických podmínek školního prostředí. Současně je velmi rozšířeným a nebezpečným a zároveň také stále více skrytým fenoménem dnešní postmoderní doby. Přesvědčujícím důkazem je výzkum z roku 2001, ve kterém Michal Kolář uvedl, že až 41 % jedinců se stává obětí šikany. (Metodický pokyn 21149/2016). V naší práci vycházíme z pojetí extrapunivity, jež se zacíljuje na agresivní chování, které je namířeno na jiné osoby. (Vašutová, 2010, s. 49)

Důvodem, proč se v rámci agresivního chování zaměřujeme právě na období dospívání, jsou mj. studie Koláře (2005), které upozorňují na fakt, že šikana a agresivní chování je typické pro žáky na druhém stupni základních škol. Autorky Thorová (2015, s. 415), Vágnerová (2012, s. 372), Sobotková (2014, s. 45) a další upozorňují na to, že se jedná právě o období dospívání, kterému je zapotřebí věnovat pozornost. Průběh dospívání u každého adolescenta je zcela jiný a individuální, ovšem drtivá většina těchto jedinců má společnou tendenci, a to ke vzniku a rozvoji negativních změn. Velmi důležitým faktorem u adolescentů jsou pak vrstevnické skupiny, jež vznikají nejčastěji ve třídách, což je další okolnost, proč se zaměřujeme na žáky ve školním prostředí. (Dolejš, 2016, s. 65)

V samotném úvodu práce pojednáváme o významných pojmech související s agresivním jednáním. Dále se soustředíme na významné faktory, které velmi výrazně ovlivňují vznik či potlačení projevů agrese u dospívajících, jimiž jsou rodina, škola a vrstevníci. V práci jsou také popsány projevy agresivního chování a způsoby zvládnutí agrese včetně doporučeného přístupu k agresivním žákům.

V další kapitole se již zabýváme šikanou, včetně jejich aktérů. Také vymezujeme druhy šikany a navrhuje způsoby jejího efektivního řešení či zmírnění. Novodobému typu šikany tzv. kyberšikaně, spolu s jejími možnými návrhy řešení, je také věnována významná část naší teoretické části.

Poslední část charakterizuje v obecném měřítku období dospívání, a to jak pubescenci, tak adolescenci.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

Agresivita a násilí provází lidská společenství po celou dobu její existence. Připomeňme, že mnohdy se válečné konflikty rozvinuly až do takové výše a míry, že řada odborníků doposud zkoumá jejich příčiny. Na předních příčkách odborného zájmu tak stále stojí možnosti jejich odstranění.

Frekvence takového chování stále vzrůstá, a to nejen prostřednictvím internetových sítí, pomocí masmédií apod. Lidský život se zrychluje po všech směrech a brutální projevy agresivity, jako např. teroristické útoky nabývají rozměrů takových, že v poslední době je jich nejvíce za celou historii.

Simplifikovaně tak lze říci, že člověk je obecně tvorem agresivním, a proto je v zájmu nejen psychologů, sociologů, ale také politologů aj. (Fisher, Škoda, 2009, s. 45) Agresivní chování však nemusí být vždy patologické, zvláště u malých dětí. V rámci jejich obrany nemůžeme přeci očekávat, že konfliktní situací budou řešit diskuzí či kompromisem. V některých případech je i agresivní chování schválně vyvoláváno agresory na základě nejrůznějších provokací, které jedince zatlačí do kouta a on poté reaguje agresivně. (Blažková a kol. 2011, s. 17)

### 1.1 Vymezení pojmů související s agresivním chováním

Na úvod si vymežíme termíny, jež se s agresivním chováním pojí. Jako první si uvedeme rozdíl mezi agresivitou a agresí. Tyto pojmy jsou často považovány za totožné, ale v odborném jazyce je nezbytné je diferencovat.

Agresivita je tedy útočnost, postoj nebo impulzivnost k agresí. Jedná se o jakousi pohotovost jedince zaktivizovat své síly k boji. (Martínek, 2009, s. 9) V případě agresivity se může také jednat o reakci na pocit jedincova ohrožení. (Dolejš, 2016, s. 6) Agrese je již dané vzniklé agresivní jednání, tedy konkrétní útok s hostilními projevy. (Martínek, 2009, s. 9)

Nyní už se zaměříme na pojem agresivita, přičemž vymezení jejího původu se velmi různí. V rámci vymezení agresivity se tak setkáváme s rozporem v tvrzení, které se týká vůbec důvodu její existence. Autoři, jako např. Lorenz, či Freud jsou přesvědčeni, že agresivní chování vychází z pudové podstaty jedince. (Fisher, Škoda, 2009, s. 45). Poněšický (2005, s. 22) se zmiňuje o potřebnosti pudové agrese v kontextu schopnosti adaptace, zachování si života, jako např. obstarání si obživy, schopnost obránit se aj.

Jiní autoři, jako např. Dollard, v době behaviorismu tvrdili, že agresivní chování je důsledkem nespokojenosti člověka, tedy reakcí na frustraci. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46) Tuto skutečnost také potvrzuje Křivohlavý (2004, s. 29), který hovoří jako o jedné z možností výskytu hněvu a zlosti právě důvod neuspokojení potřeb. V momentě, kdy naděje, že potřeba bude uspokojena, je zklamána, dochází k řadě negativních projevů včetně projevů agrese. Z agrese potom dochází k negativnímu jednání rozhněvaných osob. Z vyjádření emoci pochopitelně vyvstávají nejrůznější obavy z reakcí druhých osob. Proto spousta jedinců dává přednost tzv. pasivní agresi, jež je skrytou formou agrese. Avšak se jedná o postoj čistě nepřátelský, který tkví v nečinnosti a nekomentování dané situace, jež v jedinci vyvolalo zlost. (Kast, 2010, s. 71-72)

### 1.1.1 Pojem agresivní chování

Pod pojmem agresivní chování chápeme zjevné, tedy demonstrativní chování, jehož cílem je záměrně poškodit jiného tvora. Tím může být jiný člověk, zvíře či i neživý předmět. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46) V ohledu na objekt zaměření agrese poté rozlišujeme intro-punivitu, jež je namířena vůči agresorovi samotnému a váže se k suicialitě a dále extra-punivitu, jež je namířena na jiné osoby a z daného pojetí v naší práci vycházíme. (Vašutová, 2010, s. 49)

Agresivní chování zahrnuje takové jednání a projevy, které porušují sociální normy, omezují práva jedince a v neposlední řadě narušují jedincovu integritu v dané společnosti. Agresivní chování je také zjevné a má epizodický, tedy opakující se charakter, a to s různou důrazností. Četnost epizod se liší, avšak typicky vysokou intenzitu i četnost nalézáme u jedinců, kteří trpí různými poruchami osobnosti. Již zmiňovaná agresivita může být právě jedním ze symptomů poruchy daného jedince. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46)

Agresivita je záměrná, s cílem ublížit dané osobě. Jakékoli nezáměrné, nikoliv naschvál provedené ublížení, jako agresivita označována není. Rozlišení dané hranice považujeme za stěžejní v dané problematice. (Danek, 2007, s. 185)

Agresivní chování může dle Danka (2007, s. 184-185) různé podoby:

- Fyzické ubližování - zde se jedná o nejrůznější zranění a obecně způsobování bolesti druhým.
- Poškození majetku druhé osoby (též nazýváno jako nepřímá agrese) - zničení věci ve vlastnictví druhé osoby.

- Forma psychické újmy - zde patří zraňování, ponižování, urážení či zesměšňování.

### 1.1.2 Násilí

Rozdíl mezi pojmy násilí a agresivita bývá mnohdy stírán, avšak pojem násilí je používán v případě lidského jednání a chování. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46). V současných výzkumech, které jsou realizovány ve školním prostředí, se již nepracuje s pojmem „šikana“. Daný pojem se postupně vytrácí a nahrazuje ho právě násilné chování. (Vašutová, 2010, s. 51)

Oproti uvedeným autorům Dolejš definuje (2016, s. 27) násilí jako extrémní typ agrese a řadí zde nejružnější útoky, znásilnění, vraždy apod.

### 1.1.3 Hostilita

S pojmem agresivita se často pojí termín hostilita, jež je popisována jako nepřátelský a negativní postoj vůči okolí. Hostilní osoba se tak agresivně projevuje, často porušuje dané normy, které spočívají v omezování nebo ohrožování okolí. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46)

Jedná se o celkovou zahořklost a nechuť k sociálnímu kontaktu. Často se jedinec o osobách, k nimž má hostilní postoj, negativně vyjadřuje a nepřeje jim úspěch. Hostilita je tak zpravidla počátkem samotného agresivního chování. Často se právě negativní hostilní postoj vůči okolí přemění v agresivní jednání. (Danek, 2007, s. 186)

### 1.1.4 Hněv

Hněv je projevem emočního odporu, nepřátelského postoje vůči lidem či jiným objektům. Hněv pak může mít za následek buď motivaci k řešení vzniklých problémů, či k vyslovení záporných pocitů. Vyjádření negativna však s sebou nese různé fyzické změny, např. náhlé zvýšení krevního tlaku apod. (Dolejš, Suchá, 2016, s. 30)

Křivohlavý (2004, s. 13-14) hovoří o možnostech vyústění hněvu. Jednak se může jednat o slovní explozi projevu, ve které je oběť verbálně zraněna. V dalším případě jde již o fyzické zranění. V rámci konfliktu, který vzniká na základě naakumulování hněvu a zlosti, dochází ke zranění nejen oběti, ale i útočníka. U iniciátora se pak jedná o újmu ve smyslu neschopnosti zdravě nakládat se svými emocemi.

Velmi zajímavá je v dané souvislosti tzv. emocionální konvergence. Její podstatou je přiblížení se citovému naladění jedinci, s nímž jsme aktuálně v kontaktu. Pokud se tedy

v praxi setkáme se skutečně rozzlobeným jedincem, velmi rychle a často se rozhněváme i my samy a naopak.

### **1.1.5 Asertivita**

Pokud míra agresivity je přijatelná v rámci situace a prostředí, hovoříme pak o tzv. asertivitě, která je typická pro efektivní komunikaci mezi jedinci a jedná se v podstatě o zdravé sociální prosazení sebe samého, a to společensky přijatelným způsobem. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46)

### **1.1.6 Impulzivita**

Impulzivita vyvolává ve svém důsledku různé reakce. Impulzivitu má každý z nás v sobě, jen u někoho je ve větší míře, než je žádoucí. Impulzivita bývá často označovaná jako zkratkovité jednání. Tedy chování, které je zcela nepromyšlené a náhlé, bez úvahy o tom, jaké následky dané projevy mohou mít. Jestliže se osobnost chová impulzivně, zjevně také upřednostňuje možnost okamžité odměny. Často je impulzivita u dospívajících spojována s výskytem rizikového chování, kdy bez většího rozmyslu jedinec např. začne kouřit nebo se stane iniciátorem fyzického ublížení apod. (Dolejš, Suchá, 2016, s. 15-18)

### **1.1.7 Depresivita**

Deprese není jen stavem smutku duše, ale zahrnuje stavy jako např. skleslost, beznaděje, netečnost, pokles aktivity, lhostejnost, latergií, nezájmu aj. Deprese je poté psychiatrická porucha, kterou řadíme do poruch nálad. Podstatou je tzv. patická nálada, která se projevuje symptomy, jež jsou jmenované výše. U dospívajících jsou pak klíčové příznaky jako pocity nudy, sklony k riskantnímu chování a celková podrážděnost. (Dolejš, Suchá, 2016, s. 19-21)

### **1.1.8 Sebehodnocení**

Dolejš a kol., (2014, s. 5) uvádí, že ti dospívající, jejichž hodnocení sebe samého bude přiměřené, budou i méně úzkostní. Proto adolescenti s vyšší mírou sebehodnocení budou celkově méně napjatí, podráždění a nervózní a sníží se tak možnost výskytu spouštěče agrese. To však neplatí vždy, např. ta nejvyšší míra sebehodnocení může vést až k šikaně.

Křivohlavý (2004, s. 42) dává do souvislosti méněcennost s hněvem a vztekem. Pojetí toho, jak samy sebe hodnotíme, závisí na společnosti, a to konkrétně na hodnocení od ostatních. Tedy na tom, jak nás okolí vnímá a za koho nás vlastně považuje.



### 1.1.9 Racionalizace

Racionalizaci můžeme považovat za určitý způsob ospravedlnit si skutečnosti, o kterých víme, že nejsou vhodné. Jedná se v podstatě o hledání přijatelných vysvětlení k nepřijatelným způsobům chování, které samy činíme. S racionalizací se často můžeme setkat jednak u počátku zlosti a agrese, ale i u trvalejších negativních projevů. Když už negativní situace nastane, zpravidla pro ni má jedinec nejrůznější rychlé výmluvy nebo naopak si celou situaci zkonstruuje ke svému prospěchu a nakonec tomuto scénáři i uvěří. (Čermák, 2003, s. 24)

### 1.1.10 Iritabilita

Jedná se o sklon velmi snadně reagovat impulzivním a podrážděným způsobem, bez většího důvodu. Dané chování přichází i po sebemenší, nepatrné provokaci nebo třeba komentáři, který jedinec nechce poslouchat. Pojí se i s častou náladovostí a celkovou mrzutostí. (Čermák, 2003, s. 24)

### 1.1.11 Katarze

Termínem katarze označujeme proces, kdy dochází k celkovému uvolnění vnitřního napětí jedince a dochází tak k jeho celkové očištění. Řada odborníků se zabývala otázkou, zdali dojde k poklesu agrese v případě, když ji jedinec vyjádří a nepotlačuje ji v sobě. Výzkumy dospěly k závěru, že i po projevech agresivity, hladina agrese zůstává na stejné úrovni a naopak, často dochází k jejímu zvýšení. Studie také poukazují na fakt, že pocity uvolnění po projevech agrese jsou pouze subjektivní, a to v důsledku pocíťované aktuální nadvlády a moci. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46; 50)

### 1.1.12 Devalvace

Jedná se o neprojevení úcty k druhému člověku. Vyjádření toho, jak nám na jiné osobě záleží, jak si jí vážíme. Daná neúcta se může projevovat např. v bezohledném a hrubém, sarkastickém, ironickém chování nebo celkovém ignorování druhého, tj. nereagování na něj, předstírání toho, jako by tam druhý ani nebyl atd. (Fisher, Škoda, 2009, s. 46; 50)

## 1.2 Druhy agrese

Existuje spousta kategorií agresí, rozdělené podle daných elementů. My si uvedeme rozdělení, které je zaměřeno na cíle agrese.

Obecně jsou pro agresivní chování typické destruktivní sklony. Destrukce má však různá zaměření a bez ohledu společenského ohrožení rozlišujeme druhy, jež souvisí jednak s jedincovým přesvědčením a zároveň s aktuálními podněty.

Rozlišujeme tedy zlostnou, instrumentální a spontánní agresivitu. Čtvrtým typem je tyranizování. Nyní si každou z nich stručně popíšeme.

- Zlostná agresivita je reakcí na různé podněty. Objevuje se jako projev vyjádření nespokojenosti, jež vychází z hlediska cíle. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o impulzivní výraz toho, že jedinec nesouhlasí s danými podněty. Jeho nebezpečnost je minimální. V případě, kdy se ovšem jedná o odplatu, nebezpečnost se zvyšuje. Do této kategorie se řadí projevy zášti, nenávisti, které jedinci přináší vnitřní uspokojení. (Fisher, Škoda, 2009, s. 47)
- Instrumentální agresivita - zde je agresivita použita jako prostředek k dosažení cíle. Cílem je uspokojení nějaké potřeby jedince, přičemž může dojít k ublížení jiné osobě. (Danek, 2007, s. 187) Danou agresi můžeme ještě rozdělit na žádoucí a nutnou. Žádoucí se týká již výše zmíněného, tedy o použití agrese k dosažení cíle. Typickým příkladem této žádoucí instrumentální agrese je ve školním prostředí právě šikana. Instrumentální nutná agrese je spíše obranou před agresi žádoucí. (Martínek, 2009, s. 35)
- Spontánní agresivita - zde míra reaktivity a aktivity při daném jednání není bezpečně prozkoumána. Patologické je takové chování, kdy způsobení bolesti přináší jedinci uspokojení. Takovým příkladem může být sadistické jednání. (Fisher, Škoda, 2009, s. 47)
- Tyranizování (též šikana) - jedná se o nepoměr sil mezi obětí a agresorem. Více se šikaně věnujeme v nadcházející kapitole. (Danek, 2007, s. 187)

Další autoři hovoří o spoustě dalších druzích agrese. My se ještě zmíníme o agresi predátní, přičemž dané chování je typické pro vrahy a lupiče, kteří používají agresi k tomu, aby si obstarali obživu a uspokojili své delikventní potřeby. Dále existuje agresivita ideologická, kam řadíme teroristické činy, brutální vraždění a čistky. Agrese je zde uplatňována z důvodu alternativních potřeb jedince. (Fisher, Škoda, 2009, s. 47)

Vašutová (2010, s. 49) upozorňuje dále na agresi benigní, která je geneticky podmíněna a je to právě ta, která umožňuje jedinci přežít, ubránit se při napadení, umožnit adaptaci na

nové prostředí. Naopak agrese maligní je specifická pro lidský druh. Jsou to ty případy, kde jedinec uplatňuje svoji krutost a zlost a na daném základě si uspokojuje svoje potřeby.

### 1.3 Příčiny agresivity

Příčiny agresivního chování můžeme rozdělit na dvě skupiny. Na biologické, též vrozené a na sociální, tedy získané.

První se zmíníme o těch biologických. Každý jedinec má určité predispozice k agresivnímu chování, ale je zcela individuální, jaký způsobem je využije. Predispozice chovat se agresivně je v populaci rozložena rovnoměrně, tzn., že největší procento populace má sklon chovat se agresivně v určité únosné míře a jen malé procento populace musí své agresivní chování projevovat extrémně. Vysvětlení, proč má každý z nás tyto agresivní dispozice vrozené je prostý. Tato skutečnost vychází z přirozenosti, protože agresivní schopnosti jsou potřebné k ochraně a k zachování si svého teritoria. Také jsou nezbytné k vymezení společenské hierarchie.

Jednou z biologických dispozic, která ovlivňuje schopnost jednat agresivně, je míra testosteronu v krvi jedince. Daná skutečnost je podložena řadou výzkumů, jejíž podstatou je, že míra testosteronu souvisí s mírou společenského a protispolečenského chování. Toto pojetí vysvětluje již zmiňovanou agresivní pudovou podstatu člověka, o čemž hovořili např. Lorenz a Freud.

Biologické predispozice mají také souvislost s funkcí a strukturou CNS. Vyšší tendence k agresivnímu chování mají osoby s nejrůznějšími onemocněními či úrazy, u osob trpící syndromem hyperaktivity a poruchy soustředěnosti. Roli dále hraje i poškození čelní kůry laloků.

Celkově se předpokládá, že agresivní impulzivnost souvisí s poruchou serotoninergního systému, kdy byla zkoumána hladina acetylcholinu, jež je přenašeč, který spouští agresi. Tím, že se sníží hladina dopaminu, výskyt agrese se sníží. (Fisher, Škoda, 2009, s. 50)

Vrozené předpoklady se samozřejmě liší, a to v důsledku nejrůznějších sociokulturních tradic a norem ve společnosti. Tuto skutečnost můžeme nazvat jako **sociokulturní dispozice** agresivity.

Jedinec se ovlivňován řadou faktorů, jež jsou předávány sociálním učením. Získávání těchto vzorců dochází v rámci rodinného kruhu, ale i dalších sociálních vztahů, jako jsou vrstevníci a jiné sociální skupiny. Vcelku zásadní vliv na jedince má společnost jako taková.

Významný podíl nesou masmédiá, která jsou v dnešní době velmi zmiňována z důvodu jejich významného zvýšení vlivu na okolí. Také politické záležitosti výrazně působí na jedince atd.

Do sociokulturních dispozic také řadíme vzorce chování, jež si lidé vytvořili jako způsob odpovědi na změny prostředí. Některé jsou tedy vhodné, žádoucí a bývají odměněny, jiné naopak v důsledku špatného chování jsou odmítány. Lidé si přirozeně vybírají takové způsoby jednání, které bývá odměňováno. Jedinci se chovají na základě již naučeného chování, které je jim blízké, proto má tak zásadní moc rodina. Pokud je jedinec zvyklý, že agresivní chování v rodině je na denním pořádku, dochází u něj k tzv. zpevnění a bude se tak běžně projevovat i na veřejnosti bez pocitu viny. S tím souvisí také naučené způsoby vyrovnávání se se stresem, kdy je důležité si uvědomit, že jedinou odpovědí na frustraci nemusí být vždy agrese. (Fisher, Škoda, 2009, s. 50)

## **1.4 Faktory ovlivňující vznik agresivního chování**

V následujícím textu se zaměříme na faktory, které ovlivňují rozvoj agresivního chování u dospívajících. Musíme mít však na paměti individuální predispozice každého jedince, jež mohou mnohdy i výrazně ovlivnit socializační proces a také faktory, které v rámci dalšího psychického a sociálního dospívání mohou sehrát důležitou roli. (Firstová, 2014, s. 42)

### **1.4.1 Psychosociální vývoj jedince**

Psychická stránka jedince se vyvíjí již v období prenatálním, které je také stěžejním obdobím pro vývoj dítěte. Velmi významný je vztah matky k dítěti, ještě před jeho narozením, i po narození.

Za jisté rizikové se považují těhotenství nechtěná, která se projevují často velmi ambivalentním, negativním a celkově chladným postojem matky k dítěti. Matky, které do jisté míry odmítají své děti, nereagují přirozeně a vhodně na jejich reakce a především se omezují pouze na nezbytnou péči kolem dítěte, což může velmi znesnadnit správnou socializaci dítěte a může tak dojít až k jeho psychické deprivaci.

V období batolecího věku je potom velmi podstatný vztah matky k dítěti, přičemž zároveň v dané etapě dochází k rozvoji záměrného sebeovládání dítěte. Také dochází k ranému zvnitřňování sociálních norem v rámci poslušnosti. V předškolním věku jsou pak pro dítě rodiče vzorem, se kterým se jedinec identifikuje. Při nástupu do školy dítě získává nové sociální role než doposud v rodině, a tak se škola stává neopomenutelným činitelem ve

vývoji jedince. Později zde narůstá působení vrstevnických part. Důsledkem narušení primárních vztahů, tj. s matkou, pak následně dochází i k narušení vztahů sekundárních, jimiž jsou např. spolužáci ve třídě. (Firstlová, 2014, s. 49)

#### 1.4.2 Rodina

Rodina je místem, kde jsou lidské vztahy žádanější, nežli honba za prestiží a výkonem. Rodina je místem, kde se dítě může cítit bezpečně. Právě tady by měly převládat projevy upřímnosti, otevřenosti a pravdivosti vzájemně mezi všechny členy. Důležitá je též tzv. rodinná koheze, což znamená za všech situací držet spolu, zastat se druhého a bránit sebe vzájemně. Jedině tak může být rodina tím prostorem, které poskytne dítěti vhodné zázemí pro jeho další bezpečný a tudíž správný rozvoj. (Říčan, 2013, s. 60)

Význam pro správný rozvoj jedince má také struktura rodiny, do níž nepatří pouze počet členů, ale i vztahy mezi nimi a jejich role ve skupině. Rodina už nemusí být pouze nukleární. V dnešní době se často setkáváme s doplněnou rodinou, ve které pak může mít dítě de facto dva otce či matky, několik babiček a dědečků atd., což může být neskonné pro všechny zúčastněné (Možný, 2006, s. 95). Vhodné je také jasné rozdělení rolí mezi matkou a otcem, aby v rodině byl jasný řád a pravidla a vztahy mohly být harmonické mezi všemi členy. Výchova, která je nepředvídatelná a odměna či trest se odvíjí pouze na základě aktuálního naladění rodiče, může být potenciálním zdrojem agrese. (Dolejš, Suchá, 2016, s. 43)

Velký vliv na rodinu mají vztahy mezi sourozenci a jejich celkový počet. Specifická je výchova jedináčka, k němuž jsou rodiče zpravidla velmi benevolentní. Takový jedinec se nemá s kým doma poprat, nemusí se nikdy o nic dělit a brát ohledy, což při nástupu do třídního kolektivu může být problémové.

Nyní si uvedeme typy rodin, u nichž je vyšší riziko, že u dítěte dojde k maladjustaci, a to ve formě agresivního chování či jiného rizikového jednání. Jedná se o rodiny, u nichž se např. objevuje závislost na návykových látkách. Významným ukazatelem je bezesporu vzdělání a prestiž povolání, jinak řečeno socioekonomický status rodiny (Možný, 2006, s. 95). V rodině, kde jsou na běžném pořádku vyhrocené hádky, společně i s agresivním chováním, mohou jedinci nabýt dojmu, že takové chování je přijatelné a žádoucí, když jej aplikují samotní rodiče. Dítě vnímá veškeré dění v rodině, které se dříve či později bude snažit využít i v jeho životě vlastním. Praxe ukazuje, že děti, které stály před soudem jako

oběti násilí, se později před soudem objevují znovu, avšak již v roli pachatele. (Koukolík, Drtilová, 2006, s. 196)

Důležité je i samotné pojetí výchovy dospívajícího jedince. Rodiče často vyžadují po jedinci, aby byl poslušný, a tak si dané podřízení v podstatě vynucují. Takový nátlak ze strany rodičů má poté za následek utlumování individuality adolescenta, jeho predispozic a přirozenosti jako takové. Posléze má individuum snahu překonat daný stav a projevuje se tak, aby mohl ovládnout ty, které považuje za odpovědné za danou skutečnost. Takové chování je však charakteristické fyzickou či psychickou agresí, lhaním aj. (Navrátil, 2011, s. 32)

### 1.4.3 Škola

Dle Dařílka (2013, s. 30) agresivní chování vyskytující se ve skupině, bývá jedno z těch nejvíce brutálních. Pokud chceme skupinu přeorientovat ze středu zájmu agrese, je zapotřebí přeměnit její strukturu, u níž se budou normy opírat o atributy jako přátelství, kooperace, empatie atd. Dané pozitivní a žádoucí složení skupiny nevzniká však samo a je nutná angažovanost učitelů. Podpůrnými aktivitami můžou být např. školní projekty, exkurze atd. Vůbec neúčinnější jsou adaptační kurzy na počátku školního roku, které děti motivují ke spolupráci a poznání sebe samých i druhých.

Mertin (2013, s. 26-33) tvrdí, že ve škole mají velmi zásadní význam učitelé v rámci výchovy svých žáků. Nesou odpovědnost za dodržování kázně a řádu u žáků. Učitelé jsou právě těmi odborníky, jež děti dobře znají a mohou tak u nich uplatňovat nejrůznější metody, potažmo i na samotné rodiče daných dětí. Učitelé nemají kompetence na zvládnání náročných problémových situací ve třídách, avšak základy toho, jak mají v dané situaci postupovat, má každý z nich. Někdy může však nastat rozpor v tom, co si dítě přináší z rodiny, jaké zvyklosti jsou u nich doma běžné, a v tom, co po dítěti požaduje škola. Z praxe ovšem vyplývá, že pokud je vedení učitele správné, dítě je schopno adaptovat se na více prostředí dle aktuálních sociálních požadavků.

Škola ovlivňuje své žáky i negativně z důvodu stále přetrvávajícího hromadného a nuceného obsahu výuky. Ačkoli musí škola přistupovat ke každému žákovi dle jeho individuálních zvláštností, opak je pravdou. Většina učitelů navíc princip individualizace ani neuznává, protože stále vyžaduje dril, rigidní řád a disciplínu. V běžné škole dítě musí plnit aktivity, které jsou mu vnuceny, a to s cílem podat co nejvyšší výkon. Nikoho nezajímá, že

dítě na danou činnost nemá náladu apod. Tato skutečnost může vést jedince buď k hyperaktivitě, či naopak k apatii a rezignaci.

Obecně lze říci, že hromadný způsob výuky se u nás uplatňuje už řadu let. Jde o formu vyučování, ve které se většina žáků neprojevuje abnormálně. Ovšem u zbývajících počtu žáků, právě daná jednotnost podmínek vede přímo ke vzniku či k prohloubení rizikových projevů jedince. Je samozřejmé, že pokud se daný unifikovaný způsob výuky odráží ve výkonnosti žáka, neblaze se poté projeví i v prospěchu a bude mít následně vliv na jeho sebehodnocení i chování. (Mertin, 2013, s. 26-33)

Svoboda (2015, s. 125) upozorňuje na nutnost pracování s třídní dynamikou, jež se neustále vyvíjí. Proto změny, které v třídním kolektivu nastanou, mohou být jednak zcela spontánní nebo očekávané. Jestliže třída nemá podnět, který jí udává směr, tak nemůže fungovat jednotně. Pokud se třída současně rozštěpí na několik samostatných žáků, nemůže vzniknout nic pozitivního. Žák by měl být v sounáležitosti s třídním kolektivem a měl by se cítit dobře, neohroženě a jistě.

#### 1.4.4 Vrstevníci

Podstatný vliv v období adolescence mají vrstevnické skupiny. Jejich působení dokonce v dané vývojové etapě přesahuje i rodinu, a proto směřuje-li její zájem do negativních sfér, může mít až fatální následky. Z toho důvodu je nutné náš zájem zaměřit právě na ně.

Vrstevnické skupiny jsou spojeny názorovou a věkovou podobnost jejich členů rozhodující se v souladu se všemi účastníky. Jedná se o skupiny primární, které vznikají v průběhu povinné školní docházky. Takové skupiny se objevují již dříve, ovšem nejedná se o vrstevnické skupiny v pravém slova smyslu. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 132)

Důležitými charakteristikami každé ze skupin, jsou jejich cíle a normy, které jsou směrodatné pro její členy. Na daném základě se pak skupiny rozliší na ty žádoucí, tedy pozitivní nebo na závadové, a to asociální či antisociální, jimiž mohou být nejrůznější gangy, bandy apod. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 133) Vrstevnické skupiny v rámci obecného dělení skupin řadíme k těm referenčním, jejíž podstatou je touha ztotožnit se s hodnotami dané skupiny. Tyto skupiny poté jednak uspokojují potřeby svých členů a jednak jsou i nástrojem sociální kontroly. (Hroncová, 2000, s. 93)

Dle Klapilové (1996, s. 33) jsou tyto normy jistým vzorem pro chování, které považuje daná skupina za žádoucí a skupiny si tak vytvářejí i sankce, kterými jsou členové postiho-

vány. Agrese pak může být ve skupině používána jako prostředek, který zaručeně funguje a problém se jejím užitím vyřeší (Dolejš, Suchá, 2016, s. 43). Proto v případě, kdy je povaha vrstevnické skupiny orientovaná negativně a celkově namířena protispolečensky, zpravidla neblaze ovlivní všechny její členy, kteří se s daným chováním ztotožňují v rámci konformity všech účastníků. (Firstová, 2014, s. 109)

Zde je velmi důležitá pozornost ze strany rodičů, kteří by měli projevovat zájem o náplň volného času svých dětí. Celkově by měli mít přehled o tom, s kým a jakým způsobem svůj volný čas jejich dítě tráví a předejít tak skutečnosti, že si jejich potomek začne hledat jiné cesty, které jsou zpravidla asociálního charakteru. (Firstová, 2014, s. 109)

#### 1.4.5 Média

Média v postmoderní době mediální aktivity ve světě dospívajících i dětí nabývají stále většího významu. V době, kdy součástí pokoje dítěte je televize, či počítač a vlastnění mobilního telefonu je samozřejmostí, jsou pak média prostředkem k trávení volného času jedinců. Do volnočasových aktivit také spadají i nejrůznější činnosti na sociálních sítích či hraní počítačových her.

Média mají výrazný vliv na socializaci jedinců. Ovlivňují hodnotovou orientaci, názory a postoje, a to jak pozitivně, tak i negativně. Vliv mají také na jedincovo prožívání a jednání. V praxi se často hovoří o negativním vlivu médií z důvodu prezentovaného násilného či jinak nepřijatelného chování, se kterým se dospívající lehko ztotožní v rámci touhy stát se hrdinou. Častým prezentováním takového chování např. v televizi, diváci nabydou dojmu, že předváděné chování je v pořádku, a mohou se pokusit touto cestou řešit problémy se svými vrstevníky apod. Stěžejní v dané problematice je právě věk. U dospívajících jedinců, u kterých psychosociální vývoj ještě není ukončen, je riziko vyšší ovlivnitelnosti. (Firstová, 2014, s. 109-110) Velmi zajímavým vysvětlením zvýšeného agresivního chování dětí ve školách, je víkendové sledování daných pořadů, které jsou plné násilí. Následná nakuulovaná agrese v dětech má potřebu se při pondělním nástupu do školy projevit. Daný jev je označován jako tzv. pondělní syndrom. (Firstová, 2014, s. 109-111)

Vedle sledování televize je další z hlavních problematik hraní násilných počítačových her. Zatímco v televizi je účastník pouze pasivním pozorovatelem násilí, v počítačových hrách je již jejím samotným činitelem. Na daném základě v důsledku svého požitku ze hry, může dospívající přestat rozlišovat fikci od reality. Tato skutečnost je nazývána tzv. fenoménem pohlcení. Odborníci nás varují před daným uzavřeným a velmi nebezpečným světem medi-



ální problematiky, kde jedinci ztrácí schopnost vytvářet lidské vztahy a dává možnost jedinci odvést pozornost od každodenních problémů a odpoutat se od reality. (Jánský, 2004, s. 81-82)

## 1.5 Postupy zvládání agresivního chování

Dle Dařilka (2013, s. 19) je nezbytné agresivní chování v rámci depistáže vyhledávat. Takové chování lze podle něj aktuálně odstranit, avšak v rámci dlouhodobějšího výhledu jej nelze zcela eliminovat. Daná problematika tkví v tom, že agrese může být zafixována a zároveň součástí vrozených predispozic u jedince. Dokonce až u 1 % agresivních žáků bylo potvrzeno, že při snaze snížit jejich agresivní projevy, se přesto u nich neprojeví žádné známky zlepšení. Lze tudíž konstatovat, že dosavadní metody nejsou efektivními celoplošně, tedy pro všechny.

Řešení existence agresivního chování ve školách není zcela jednoduché, a to z důvodu nastaveného systému na našich školách. Daná struktura se spíše zaměřuje na získávání vědomostí a poznatků pasivními žáky, kteří poslouchají učitelův výklad. Méně je pak škola zaměřena spíše na výchovnou činnost plnou her, diskuzí a zážitků. A právě tato školská koncepce nám neumožňuje aplikaci složitějších způsobů zvládání agresivního chování.

Podněty k agresivnímu chování ve škole jsou nejčastěji dvě extrémní situace. Tou první je přetížení žáků, kladení takových požadavků, které nejsou schopni splnit. Zmíněné okolnosti žáky stresují, udržují je v napětí a jako jedna z možných ventilů, je pak agrese. Druhou možností je opak předchozí varianty, a to nedostatečné zatížení žáků. Žáci se pak velmi nudí, nejsou spokojeni, nezapojují se do běžných žádoucích aktivit a hledají zpravidla neakceptovatelné činnosti, kde by se angažovali a prosadili. (Dařilek, 2013, s. 19-20)

Obecně platí, že čím více postupů k řešení agrese známe, tím větší je pravděpodobnost, že řešení bude efektivní. Nelehký úkol je však zvolit ten správný postup pro konkrétního žáka. Volba toho, jak budeme postupovat, se odvíjí od mnoha aspektů. Některé metody jsou spíše krátkodobějšího, některé dlouhodobějšího charakteru. Jiné jsou zase vhodné k aplikaci spíše na agresivní chování v obecném slova smyslu, další způsoby jsou už specificky zaměřeny. Každé z metod je tak možné použít u jiného okruhu a počtu žáků. Klíčem k úspěchu je výborná znalost celkové situace ve skupině a věkového složení všech členů. (Dařilek, 2013, s. 20-22)

Obvykle však v rámci mapování situace je nutné vědět, jak často se žák projevuje agresivním způsobem za určitou časovou jednotku, např. za vyučovací hodinu, za vyučovací den apod. Nezbytné je také znalost kontextu, za kterého se agresivní chování objevuje. Zda je žák zrovna v přítomnosti ostatních spolužáků, nebo je přezkušován před celou třídou apod. Důležitý aspekt je také přístupnost agresivního žáka, v podstatě jeho zájem svůj problém s agresí řešit. Svoji neopominutelnou roli hraje samozřejmě učitel a jeho kompetence. Ne všichni pedagogové znají např. zásady správného používání pochval či trestů. (Dařílek, 2013, s. 22-25)

V praxi se ukazuje, že čím lepší jsou vztahy učitele s jeho žáky, tím menší je riziko, že se žáci začnou chovat agresivně. Pro žáky je obtížné být hrubý a agresivní k někomu, k němuž mají pozitivní vztah. Tato skutečnost má poté vliv nejen na samotnou existenci nežádoucího chování, ale na celkové a správné fungování školního prostředí. (Dařílek, 2013, s. 25)

Možným řešením agresivního chování je prostý rozhovor učitele a daného žáka. Rozmluva pak může mít dvě podoby. Tou první je vlídné pohovoření si o dané situaci - tedy proč vznikla, co k tomu vedlo, jaká náprava bude sjednána apod. Daný způsob volíme v případech, kdy agresor je ochoten s námi o problému hovořit a má snahu své chování změnit. Zmíněný respektující a laskavý přístup můžeme i několikrát opakovat. Je však nutné, aby jedinec přijal zodpovědnost za svou agresi, protože jediný argument agresorů zpravidla bývá: „Ale všichni jsou takoví.“

Pokud se požadovaného efektu nepodaří dosáhnout, je možné přistoupit k autoritativnímu rozhovoru, kde již jednání učitele bude zcela bez kompromisů, direktivní s jasným stanovením důsledků jako chování a sdělení následného řešení. V případě, že se žák již po několikaleté dopustil nepřijatelného chování a už byl určitým způsobem potrestán, má např. snížený stupeň z chování apod., není pak zvolená volba rozhovoru v konkrétní situaci vhodná, protože už nemáme nástroje, kterými bychom žáka mohli ovlivnit a působit na něj. (Dařílek, 2013, s. 25-28)

Ať s kolektivem či jednotlivcem ve třídě, je zapotřebí se naladit spíše na pozitivní způsob jednání. To znamená, že se doporučuje používat pochval za žádoucí a správné chování. Čím více se jedinec bude projevovat přijatelně a bude za takové chování odměňován, tím méně zbyde místa pro chování agresivní. Je známo, že učitelé s udělením pochvaly otálejí, což je základní chyba. S frekvencí pochval je nutno brát v úvahu četnost agresivních pro-

jevů. Jestliže se individuum projeví agresivně několikrát za jednu vyučovací hodinu, intenzita pochval ze strany učitele by měla být vyšší. Simplifikovaně lze říci, že je nezbytností vždy podpořit a ocenit chování, které je zcela neslučitelné s agresí či násilím. Docílí se tak mnohem snáze požadovaného efektu, nežli bychom pouze trestali už vzniklé nežádoucí chování. (Dařílek, 2013, s. 28-30)

Důležitá je také celková informovanost dítěte. Klíčem k úspěchu je diskuze s žáky v klidné situaci a příjemném pozitivním naladění. Řečeny by měly být pocity žáků a učitelů při výskytu agrese a také varovné známky agresivity. Ovlivnit výskyt nežádoucího chování lze také vyvozením logických důsledků agrese. Jako příklad lze uvést třídní diskuzi o rvačkách s vyvozením závěru, že fyzická ublížení jsou ohrožující, zraňující a ve škole se nevyskytují. V průběhu celé školní docházky by u žáků měly být posilovány sociální dovednosti, jako je asertivita, která je potřebná pro obhajobu svých práv a názorů bez toho aniž by se druhá osoba cítila poškozeně. S asertivním jednáním souvisí i vyjednávání, které nabízí možnost domluvit se jiným způsobem, než přes agresivní projevy. Snahou je, aby žáci používali kompromisy, nebáli se požádat o pomoc staršího aj.

V rámci pravděpodobnosti výskytu agresivního chování hraje roli i uspořádání třídy. Čím menší je třída a vyšší koncentrace žáků, tím je vyšší riziko výskytu agrese. Například lavice seskládané do písmene „U“ jsou doporučovány, protože učitel má přehled o všech žácích a toho jsou si zároveň žáci dobře vědomi. (Dařílek, 2013, s. 28-30)

Pokud už k agresivitě dochází, je dle Dařílka (2013, s. 31-32) vhodné:

- Aby měl adolescent již vštípené instrukce, jak svůj vztek a zlost zeslabí. Mělo by se v podstatě jednat o myšlenky, které ho zklidní. Např. v duchu si adolescent počítá do deseti, nebo si říká, že nadávky mu nemohou ublížit, a tak je raději bude ignorovat atd. Další možností je např. vypsání se z aktuálních pocitů do deníčku, kde jedinec písemně sděluje, co právě prožívá a jak se cítí.
- Umožnit adolescentovi uvolnit a směřovat svůj vztek a zlost jiným směrem, a to v podobě zapojení se do hry, nějakého sportu či fyzické práce. Mezi další alternativní způsoby uvolnění naakumulovaného napětí lze řadit boxování do pytle, do hlíny, polštáře, házení předměty, vyjádření agresivních pocitů- kresba, tanec, trhání papíru, velký křik v uzavřené místnosti- ve sklepě na záchodě aj., různé neverbální projevy. Ve škole můžeme aplikovat např. tanec, zpívání aj. Odreagování lze i verbálním způsobem, zde je ovšem zapotřebí dát pozor na to, aby se asertivita nezvrh-

la do agresivity. Samotné odreagování a uvolnění pocitů však není řešení, souběžně by se měly zahájit u jiné techniky zvládnání agrese. Vyjádření aktuálních pocitů slouží pouze jako ventil a předchází tak možným psychosomatickým obtížím, jako je např. bolest hlavy, břicha aj.

- Autor Šimanovský (2002, s. 69) zase doporučuje použití speciálně zaměřených her na soustředění a zklidnění, kterých uvádí celou řadu ve své publikaci.
- Agresivní chování může vygradovat až do takové míry, že je nutné jedince držet či přemístit tak, aby neublížil sám sobě, ani ostatním. Takové opatření není formou trestu, ale spíše pomoci a vysvětlením, že takto není možné se chovat. S jedincem komunikujeme pomalu a klidně a čekáme, než se sám zklidní. Poté mu nabídneme vodu, či ho necháme o samotě aj., podle toho, jak si sám přeje. Celou dobu individuum podporujeme v tom, že určitě jednou zvládne svůj vztek překonat bez větších obtíží, spíše ho pozitivně motivujeme k správnému chování.
- Pokud si učitel neví rady v dané situaci, je zaskočen, je možné agresivní chování v daném okamžiku přejít a začít ho řešit až po skončení např. vyučovací hodiny. Potom už má možnost přizvat i si další odborníky aj. a situaci efektivně řešit s pomocí, jestliže ho vzniklý problém již přesahoval. (Dařílek, 2013, s. 31-32)

### 1.5.1 Přístup k agresorovi

Spolupráce učitele s agresivním žákem je zátěžovou situací pro oba zúčastněné. Avšak pokud má učitel s agresivním jedincem vést rozhovor, vždy je dobré se na rozpravu připravit. (Dařílek, 2013, s. 29) Daný autor doporučuje:

- Změnu v úpravě místnosti. Měli bychom sedět blíže u dveří, nežli agresor. Mezi námi a agresivním jedincem by měla být určit bariéra, ideálně stůl.
- Ihned poté, co agresor do místnosti vstoupí, měli bychom jej usadit na židli a poté udržovat bezpečnou vzdálenost.
- Můžeme si také přizvat i další účastníky, kteří budou svědky rozhovoru a současně zajistí početní převahu nad agresorem.
- Pokud je agresor negativně naladěn a křičí na nás, třeba i vulgárně, je dobré ponechat průchod těmto emocím a do daného nepřiměřeného vyjádření nezasahovat. Při takovém chování pak můžeme využít neurolingvistického programování, jež spočívá v naladění se na agresora. To znamená, pokud křičí – křičíme i my, pokud se

pohybuje po místnosti – pohybujeme se i my. Poté naopak zkusíme např. snížit hlasitost projevu, a jestliže se agresor také ztiší, jsme pak jistě na cestě k úspěchu.

- Při rozhovoru můžeme využít dlouhého pohledu do očí. Zde je ovšem nutné vědět, s kým hovoříme, protože u někoho dlouhý pohled může agresi vyvolat. Praxe ukazuje, že daný způsob platí spíše na dívky. (Dařílek, 2013, s. 29)

## 2 ŠIKANANA

Dle Janošové (2006, s. 25) je šikana určitým typem agresivního jednání, která se odehrává za specifických podmínek. Jedná se o chování typické pro školní prostředí, a to nejčastěji na druhém stupni základní školy. Kolář (2001, s. 27) definuje šikanování jako jednání, ve kterém „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“. Tato definice vychází z nejčastějšího pojetí šikany, a to jako pohledu na nemocné chování daného jedince. Kolář hovoří mj. o dalším náhledu „šikany jako závislosti“, kde agresor skrývá svůj strach současně s tím, že zneužívá strachu oběti. Pojednává zde o určitém závislém vztahu účastníků. Třetím typem, jak lze nahlížet na šikanu je porucha vztahů ve skupině. V této souvislosti Kolář (2001, s. 35-40) vymezil pět hlavních stádií šikany, o kterých se ještě zmíníme později. Nejprve tedy obecně pár slov o šikaně.

Šikana je jevem globálním a její prevence a možná řešení jsou stále v zájmu výzkumné činnosti celé řady psychologů a pedagogů. Nutno podotknout, že šikana se na školách objevovala již od pradávna, a to v různých podobách agresivního chování. V podstatě ty nejmírnější formy šikanování se vyskytují zcela běžně a na všech školách. Výzkumy hovoří o tom, že dokonce každý pátý žák má zkušenost s šikanou, a to v různých podobách. (Kolář, 2001, s. 13)

K šikaně dochází na jakékoli škole, ať velké či menší, prestižní či méně, a to v různé míře. Dnes se již školy snaží její výskyt minimalizovat. Existují však i školy, které nepřipouští existenci šikany na jejich škole, a ty jsou právě těmi alarmujícími a nebezpečnými výchovně-vzdělávacími institucemi. V současnosti se již nesnažíme výskyt šikany popírat či bagatelizovat, ale panuje snaha ji efektivně řešit. (Fieldová, 2007, s. 25)

Šikana nebyla vždy stejná. Postupem času zaznamenali odborníci určitý posun, nejvíce pak konkrétně za poslední desetiletí. Společnost si uvědomuje její nárůst, který vyplývá z celkově vyšší informovanosti společnosti, a to jak laiků, tak i odborníků. K rozvoji povědomí o šikaně jistě přispěly preventivní pedagogické programy a to jak specifické, tak i nespecifické, jež už jsou v dnešním světě běžnou součástí činností základních škol. Nárůst šikany má také souvislost s nově objevující se méně demonstrativní formou agrese, která vzniká v důsledku rozvoje nejrůznějších informačních a komunikačních technologií, jež dospívající považují za ústřední v jejich životě. (Janošová, 2016, s. 18)

Oproti dřívějšímu pojetí, je dnes na šikanu nahlíženo jako na chování, které je jednoznačně nepřijatelné. V minulosti byly některé formy, např. šikana mladšího sourozence starším, považovány na běžné. V dnešní době se na odmítavém přístupu k šikaně podílí celý školní tým, a to především pedagogové a preventisté, kteří se snaží navzdory nesnadnosti dané problematiky, tomuto nepřijatelnému jednání čelit. (Janošová, 2016, s. 19) Některé z forem agrese byly dlouhou dobu dokonce opomíjeny a až okolo devadesátých let se začalo hovořit o tzv. nepřímé agresi, pro niž je typické, že je méně konfrontační a používá k uskutečnění třetí stranu a zároveň je latentní. Později se začal objevovat i pojem tzv. vztahová agrese, která je charakteristická pro nejrůznější pomluvy, posměšky, ale i ignorování druhého. (Janošová, 2016, s. 20) Dalším pojmem je sociální vyloučení, jež můžeme dle Koláře (2001, s. 36) nazvat také jako ostrakizace, kterou na základě splňujících diagnostických kritérií, můžeme považovat za druh šikany. Teprve v posledních letech se začalo hovořit o tzv. kyberšikaně, která je psychickou šikanou a jež se liší od klasické šikany v mnoha aspektech, o nichž se zmíníme v další kapitole. (Janošová, 2016, s. 21)

Nyní se zaměříme na samotný jev šikany. Hlavní podstatou naplnění šikany je požadavek, že daný akt musí být záměrný. (Černá, 2013, s. 19) S touto definicí šikany se setkáváme ve spoustě dalších odborných publikací. Kolář (2005, s. 78) dodává, že duchovní či morální narušení jedince nehraje jedinou roli v tom, že agresor trýzní druhé. Aby se takové chování projevilo jako druh nepřátelského chování vůči druhým, je zde důležitá souhra z řad dědičnosti, myšlení a výchovného prostředí. (Kolář, 2005, s. 78)

Jak tedy můžeme charakterizovat onu šikanu? Šikana je typická pro jednání mezi rovnocennými soupeři, např. mezi spolužáky v jedné třídě. Mezi agresorem a obětí panuje asymetrický vztah a ubližování, které je prováděno na oběti, může být ve formě přímé a záměrné. (Říčan, 2010, s. 21-22)

Zároveň však nemůžeme veškeré agresivní jednání ve škole generalizovat. Proto pouze jediná aféra by neměla být diagnostikována jako šikana (v případě např. běžné rvačky kluků ve škole). Samozřejmě i v daném případě by se mohlo jednat o šikanu, ale to pouze za okolnosti, že by vykonaný čin byl zvláště závažný. Proto bychom měli vědět, že dalším diagnostickým kritériem je opakovatelnost. (Černá, 2013, s. 23)

Vůbec nejdůležitější se rozlišit, kdy se mezi spolužáky jedná o škádlení, tedy o teasing, jež může zdánlivě šikanu připomínat, avšak jedná se o zcela nevinné hrátky mezi dětmi (Martinek, 2009, s. 109). Za mezník, kdy se jedná o škádlení a kdy už o šikanu je považována

možnost škádlení zastavit či ho opětovat tomu druhému. Právě v momentě, kdy se škádlení druhý už neumí ubránit a způsobuje mu nepříjemné pocity či bolest, je zde důležitá rychlost intervence. Podstata šikany také tkví v nepoměru sil mezi účastníky a v bezmocnosti oběti. (Metodický pokyn 21149/2016)

V dané problematice existuje spousta obav. Důvodem může být fakt, že v případě šikany se jedná se o „závadovost“ celé skupiny, v níž se šikana odehrává a je do ní vtáhnuta celá řada aktérů. Svoji roli tedy nehrají pouze agresor s obětí. Oprávněné starosti jsou jednak ze strany pedagogů, a to konkrétně nejistota, zda znají správné postupy intervence v případě rozpoznání šikany ve třídě, či ve škole. Obavy jsou také na straně samotných rodičů, kteří mají obranářské tendence a chtějí své dítě těchto jevů ušetřit. (Petriščová, 2017)

## 2.1 Aktéři šikany

Pod pojmem aktéři šikany si asi každý představí v prvé řadě agresora a oběť. O tom, že šikana má daleko větší rozměr, upozorňujeme v naší práci.

Dalším významným účastníkem je tzv. přihlízející dav, také ho můžeme nazvat jako třídní publikum, které pouze přihlíží, ale agresora nezastaví a oběti nepomůže. (Matthews, 2015, s. 20)

Šikana se v širším kontextu týká celkově osmi elementů, mezi které mimo již zmíněné účastníky, patří zastánce oběti, učitel, rodiče agresora i oběti, místní komunita a potažmo i celá společnost. (Říčan, 2010, s. 53)

### 2.1.1 Oběť

Obětí se může stát v podstatě jakékoliv dítě (Petriščová, 2017). Existují určité teorie, které hovoří o vyšší pravděpodobnosti být obětí, ovšem tyto predikce mohou být liché. Mezi děti, které se mohou stávat oběťmi, častěji patří právě určitá odlišnost žáka, a to např. v oblasti fyzické zdatnosti, vzhledu, hmotnosti, barvy pleti, tělesné neobratnosti, nižší inteligence, nebo naopak nadání či genialita, jazyková bariéra, odlišné socio-ekonomické podmínky žáka, či speciální vzdělávací potřeby žáka apod. Šikana také může být indikována zaměřena na žáky s odlišným etnickým původem. U nás v ČR se nejspíše nejvíce setkáváme s šikanou Romů, tedy s anticiganismem.

Dalším důvodem může být i rasová či národnostní příslušnost, která může být doplněna i o pohlavní souvislost, např. muslimské dívky, židovští chlapci apod. V neposlední řadě hraje



roli i sexuální orientace, jež silnější averze přetrvává vůči homosexuálům. (Metodický pokyn 21149/2016)

U dětí, které se stanou oběťmi šikanování, zaznamenáváme následující znaky:

- Často je zaznamenán horší školní prospěch, který souvisí s neschopností se soustředit vlivem stresu na výuku. Oběť pak do školy nechce chodit, má jisté obavy a strach a raději si vymýšlí stále nové důvody, proč do školy nemá jít. Zpravidla se pak jedná o simulaci nejrůznějších zdravotních problémů. Často dané zdravotní problémy nejsou pak už pouze předstírané, ale skutečné. Oběti trpí bolestmi hlavy, břicha, mívají horečky, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, ztráta apetitu.
- Oběť často má na sobě viditelné poranění, šrámy, oděrky, pro které nemá racionální vysvětlení. Obvykle si vymýšlí nesmyslné historky, jak se mu úraz přihodil. Zpravidla i jeho oblečení bývá špinavé a roztrhané, či přichází domů dokonce bez něho, aby se vyvaroval zpovědi doma, co se mu s oděvem stalo. Raději řekne, že např. mikinu ztratil. Typický je v podstatě celkový odpor ke škole. Všechny debaty, problémy, jež jsou spojeny se školním prostředím, odmítá. Pokud na ně reaguje, tak velmi přehnaně a jeho intenzita neodpovídá skutečnosti.
- Do školy oběť přichází buď dříve, než by měl, či později, protože se chce vyhnout střetu s agresorem. Zároveň také volí trasu, kdy přímou cestu do školy obchází. Pokud to je možné, žádá své rodiče, aby byl odvezen do školy autem. (Matthews, 2015, s. 20; 28)

Dle Říčana (2010, s. 61) se může jednat o dítě:

- Neurotické, které je tiché a v kolektivu ostatních uzavřené, či naopak hyperaktivní nebo s poruchou pozornosti,
- trpící různými handicapy a onemocněním,
- provokující, jež se snaží upoutat na sebe pozornost,
- sobecké, jež špatně navazuje vztahy s ostatními žáky,
- které se snadno podřídí ostatním,
- jež výrazně projevuje náklonnost k učiteli,
- které přichází do třídního kolektivu později, než je obvyklé,

- Martínek (2009, s. 141) také za ohrožené považuje tzv. učitelské děti. Jedná se o děti, které mají na stejné škole svoje rodiče v roli učitele. Z toho důvodu se nedoporučuje, aby rodič učil ve třídě, kde je jeho dcera či syn.

Při charakteristice oběti, je nutno se zmínit o zvláštním případě, na který upozorňuje Říčan (2010, s. 63), ve kterém je oběť a agresor týž jedinec. Oběť sama šikanuje, když k tomu má příležitost. V kolektivu tito žáci jsou velmi nepopulární a jejich sociálně je velmi neuspokojivé.

Bourcet (2005, s. 30) se ve své publikaci zmiňuje o tzv. „podivném syndromu ztotožnění.“ Je popisován jako stav, ve kterém se identifikuje oběť se svým agresorem. Jedná se o moment, kdy si oběť uvědomí, že agresor má pravdu a oběť se mu začne chtít podobat a začíná smýšlet jako on. Oběť v podstatě agresorovi porozumí a vsugeruje sám sobě, že si trýznění zaslouží.

Důkazem závažnosti šikany jsou případy, kdy oběti spáchaly sebevraždu. Oběť je stále pronásledována a je stále udržována v obavách, co dalšího přijde příště. (Matthews, 2015, s. 20) Velkou roli zde však může sehrát rodina. Která může jak neblaze, tak i samozřejmě pozitivně ovlivnit průběh tyranizování. Rodina by měla vést dospívajícímu k tomu, aby v sobě nezadržoval emoce, ale aby je uměl vyjádřit, ovšem přiměřeným a vhodným způsobem. (Petriščová, 2017)

I přesto, že rodina je velkým hybatelem, paradoxně dle statistik je naděje, že se jedinec svěří se svým trápením rodičům v poměru jedna ku deseti. Fakt, že se svěří svému učiteli, je ještě méně pravděpodobné, a to v poměru jedna ku dvaceti. Důvody, proč se jedinec nesvěří právě těm neblížejším, jsou vysvětlovány různě. Jednak si oběť myslí, že by se situace ještě zhoršila a byla by terčem posměchu, nebo si myslí, že situaci je schopna zvládnout sama nebo zkrátka nechce žalovat.

Alarmující je skutečnost, že ještě dnes někteří rodiče nabývají dojmu, že šikana je normativní součástí dítěte ve třídním kolektivu a že neexistuje efektivní pomoc proti jejímu vzniku. Zároveň se domnívají, že šikana byla, je a bude. Tato teze, jak již dnes víme, je pouhý přežitek. (Matthews, 2015, s. 50)

Jedním z důvodů dle Matthewse (2015, s. 50), proč není šikana v rodině řešena, je skutečnost již uváděného nesvěření se rodičům. Říčan (2010, s. 62) dále hovoří o podílu rodiny na tom, zda jejich dítě se stane obětí:

- Protektivní rodiny- rodiče, především matka se snaží svému dítěti dopřát vše, veškeré obtíže řešit za něj, z každého problému ho dostat. Dítě pak nikdy není zvyklé jednat samo za sebe.
- Rodina pouze s jedním dítětem- jedináčkovský syndrom. V rodině, kde je dítě jedináčkem, není již od mala u něj rozvíjen potenciál pro souhru s vrstevníkem.
- Rodina sociálně izolovaná- rodina nemá další kontakty, dítě není zvyklé na ostatní společenský kontakt. Může nastat např. v důsledku participace v sektě.
- Rodina, kde se negativně staví k sexuální výchově- na základě negativního postoje k přirozené potřebě jedince, se poté dítě vyhýbá tomu, co je pro jeho vrstevníky běžné.

### 2.1.2 Agresor

Nyní se blíže zaměříme na agresory. V podstatě jsou to ti, jimiž to vše začíná. Jsou to právě oni, kteří jsou iniciátoři daného aktu, přičemž jejich důvody se mohou různit. Motivy, které agresora vedou k danému chování, jsou také různé. Nejčastěji se jedná o touhu agresora upozornit na sebe. Jiným důvodem může být nuda či žárlivost. Mnohdy i jedinec, který byl sám někdy obětí, se raději stane agresorem ze strachu, aby znovu nebyl v roli oběti. Jindy zase agresor pouze zkusí a objevuje, co všechno snese a zvládne jeho oběť.

Zpravidla se agresor nikdy k vině nepřiznává, ale snaží se ji převést na oběť. Často tvrdí, že právě oběť za všechno může a byla to právě ona, jež agresora vyprovokovala k danému jednání. Tito jedinci nemají žádné výčitky svědomí. Jejich manipulativní sklony ústí ve vyhrožování svědkům situace, na jejímž základě bývá obvinění samotnými svědky raději stáhnuto.

Osobnost agresora bývá většinou ten nejsilnější z celé skupiny. Jednak psychicky, ale i po fyzické stránce. Jejich psychická síla se především projevuje v absenci strachu, nebo alespoň schopnosti ho dobře skrývat. Vystupování agresora je sebevědomé a bez zbytečného váhání. Typické jednání pro agresora je krutost. Agresor je všeobecně necitlivý jedinec, to znamená, že není empatický, nebere ohledy na nic a nikoho a touží vskutku pouze po moci a po manipulaci ostatních. Simplifikovaně lze říci, že se jedná o psychicky nevyzrálou

osobnost, která ovšem dokáže velmi dobře rozpoznat v kolektivu ty slabé jedince a jejich úskalí. (Dařílek, 2013, s. 39)

Martínek (2009, s. 138) se zmiňuje ještě o novodobém typu agresora, a to o tzv. ekonomickém agresorovi, který je po materiální stránce zajištěn nadstandardně, a to, že je ostatními spolužáky i sám sebou vnímán, že je někdo více na základě jeho např. nejnovějších telefonů a značkového oblečení, může svoji nadvládu uplatňovat i směrem ekonomické šikany. Pro dospívající jsou tato přesvědčení na základě věku typická.

### 2.1.3 Přihlízející dav

Přihlízejícími jsou všichni ostatní, ve třídním kolektivu tedy spolužáci, kteří se nezapojují do aktu, jež oni sami vnímají jako nepřijatelný. Nezapojení je myšleno v tom smyslu, že diváci zkrátka nepřeruší nepřiměřené jednání, jehož jsou svědky. Na daném základě nezasáhnou do aktu jsou považováni taktéž za vinné.

Důvody pasivity přihlízejících jsou různé. Mezi nejčastěji uváděnou příčinou je přesvědčení diváků, že si oběti svůj teror zaslouží. Svědci se také domnívají, že si mají problém mezi sebou vyřešit pouze oběť a agresor. Ostatní zúčastnění také nechtějí žalovat na ostatní a právě to je přinutí nic neudělat. Agresor má zároveň spoustu kamarádů, kteří pochopitelně zaujmají neutrální postoj či ho v jednání ještě podporují. Důvodem je také neznalost postupu, jak by se měl jedinec správně zachovat a co by měl udělat. Objevuje se zde určitá obava, zda situaci zásah ještě nezhorší, a tak se raději neudělá nic (Matthews, 2015, s. 93). V neposlední řadě může být motivem nečinnosti pouhá lhostejnost vůči oběti nebo také strach, aby se sami neocitli v roli oběti. (Dařílek, 2013, s. 40)

### 2.1.4 Zastávce

Jedinců, kteří jsou schopni zastat se druhých, bývá v třídním kolektivu, či v jiné skupině např. dospívajících velmi málo. Důležité je, že to však není však raritou a zastávci existují. Z praxe plyne, že je tato skutečnost typická spíše pro dívky. Ty jsou mezi sebou více solidární a mají větší obranářské tendence.

Obecně jsou to však jedinci prosociální povahy, kteří mají smysl pro odpovědnost takovou, jakou si přinesli již ze své rodiny. Ve třídě patří mezi oblíbené žáky a také mezi ty, kteří mají určitý vliv na ostatní. Jsou ochotní pomáhat i jiným spolužákům v nejrůznějších situacích. Čím je takových žáků více, tím je samozřejmě třída více chráněna proti výskytu šika-

ny. Je tedy zapotřebí si těchto žáků považovat a podporovat je, aby svým vhodným chováním udržovali atmosféru, potažmo klima v celé třídě a škole. (Říčan, 2010, s. 65)

### 2.1.5 Učitel

Je učitel účastníkem šikany? Odpověď zní ano. Může nést vinu, že se nedostatečně snažil o udržování pozitivní atmosféry ve třídě a zároveň také, že nedostatečně zvnitřnil žákům fakt, že „silný má chránit slabého“.

Celkově se může pedagog dopustit řady chyb, které naopak posílí projevy agresivního chování ve třídě. Učitel může znaky šikany velmi často ignorovat, a to nevědomě či vědomě. Učitel např. svými nevhodnými otázkami může vytvořit třídní atmosféru pro rozvoj šikany. Ve třídě se pak jasně může ukázat, kdo je outsider a kdo oblíbený. Proto byl vytvořen Metodický pokyn (21149/2016), který ukládá učiteli odpovědnost v tom, že když šikanu bude vědomě přehlížet, tak bude potrestán.

Často jsou učitelé přesvědčení o tom, že se oběťmi stávají již zmiňované typy dětí, a tak může učitel sdílet s dětmi negativní postoj k těmto dětem a zároveň tuto averzi vůči dětem posílit, třebaže nevědomě. V neposlední řadě je pochybením, když učitel se navzdory šikaně postaví tak, že požaduje po účastnících, aby si problém mezi sebou vyřešili sami. (Říčan, 2010, s. 65-67)

### 2.1.6 Rodiče zúčastněných dětí

U rodičů zúčastněných dětí se zmíníme jak o rodičích agresorů, tak i o rodičích obětí. Rodiče navzdory tomu, že se nevhodné chování týká jejich dítěte, šikanu podceňují a velmi málo jsou o ni informováni, stejně tak, jako většina naší společnosti. V dané situaci je proto velmi důležité, aby škola s nimi navázala kontakt pro případnou spolupráci. S tím souvisí také informování o možnostech prevence šikany a globální poučení, že zmíněný problém se může týkat i jejich dětí a není vhodné ho přehlížet.

Rodiče agresorů zpravidla o chování svého dítěte nemají vůbec ponětí, protože se jim dítě nesvěřuje o svých nevhodných činech. Klasický průběh, kdy škola uvědomí rodiče o chování jejich dítěte, tak rodič automaticky má tendence tuto skutečnost bagatelizovat a zlehčovat a celkově ji považovat jen za „klukovinu.“ Když škola kritizuje dítě, bývají rodiče velmi negativní až arogantní a v podstatě jsou schopni svoje dítě obhajovat za každou cenu.

U rodičů oběti je typické, že se o tom rodiče dozvědí naopak od svého dítěte, které se jim svěří se svým trápením. Spousta rodičů reaguje správným způsobem, kdy dítě podpoří, snaží se mu zajistit ochranu a bezpečí, snaží se získat si co nejvíce informací atd. (Říčan, 2010, s. 69-70)

### 2.1.7 Místní komunita a celá společnost

Šikana se netýká pouze uvedených aktérů, ale ovlivňuje celou populaci, kterou spojují místní poměry, zvyky a lokalita jako taková. Škola, která má vysokou prestiž, tak má zájem na tom, aby si získala patřičnou důvěru rodičů, která samozřejmě závisí na očekávání daných žáků, jejich úctě k pedagogům, na daných pravidlech, pracovní atmosféře, pocitu bezpečí a na sounáležitosti.

Do každé školy zasahují elementy zvnějšku, a to pozitivně i negativně. Jedná se o sociální síť, jako např. vlivní sponzoři, místní političtí občané, různé skupiny a další. V rámci negativního působení na školu se jistě se může jednat o různé gangy. Škola také spolupracuje s místním tiskem a s nejrůznějšími formami osvěty tak, aby široká veřejnost věděla, co se ve škole odehrává a jakým způsobem škola např. předchází výskytu agresivních chování u žáků, potažmo šikany. (Říčan, 2010, s. 71)

Škola je odrazem nejen místní komunity, ale zároveň je i zrcadlem dnešní celé společnosti. Vztahy mezi spolužáky ve třídách korespondují s celospolečenskými poměry v naší společnosti, kde se mísí různé názory, hodnotové postoje a celkově se jedná o žádaný společenský druh smýšlení občanů v dnešní zemi. Je to odezva toho, co se děje v naší společnosti. To, že se děje násilí a nejrůznější útoky. Snaha by pak měla být na straně učitelů a rodiny, kteří budou děti vést k tomu, aby se ze společnosti nevytrácela solidarita, slušnost, kázeň a řád, jež jsou naprosto zásadní, aby následující generace mohla žít v duchu harmonie v souladu s ideály humanismu. (Říčan, 2010, s. 72)

## 2.2 Formy šikany

Šikanu můžeme rozdělit dle Blažkové a kol. (2011, s. 6) do několika kategorií:

- **Fyzická** - jedná se zde o jakékoli fyzické projevy agresora na oběti. Patří zde nejrůznější kopání, bití, škrcení, ale i např. ničení majetku oběti.

- **Psychická** - zde řadíme slovní poznámky, jež jsou ponižující, urážlivé, hrubé atd. Jedná se pak o ironické poznámky, nejrůznější posměšky. Novodobou formou je tzv. kyberšikana, u níž agresor použije jiný prostředek (mobilní telefon, či Internet).
- **Kombinovaná** - zde je již kombinace jak fyzického napadání, tak i vulgárních nadávek a poznámek.
- **Ostrakizace** - jedná se o vyloučení jedince z kolektivu, jež souvisí jeho přehlížením a ignorací.

### 2.3 Stádia šikany

Šikana má zpravidla také své zákonitosti, jak se rozvíjí a dále rozšiřuje. Je proto dobré se ve všech jejích stupních orientovat, a to nejen z důvodu nutnosti případné diagnostiky. Etoped Kolář (2001, s. 35-40) tak rozlišuje pět stádií šikany:

**První dvě** jsou charakteristická převahou psychického násilí, kdy třídní kolektiv s daným chováním nesouhlasí a stěžují si na něho učitel. V daném stádiu jsou ještě žáci ochotni o závadných projevech mluvit a jejich výpovědi nejsou zatím závislé na tom, co si o tom myslí agresor.

**Třetí stádium** se odehrává kolem iniciátora, který začíná mít výrazný vliv jak na žáky samotné, tak na normy, které v dané skupině platí. V tomto okamžiku žáci již mají obavy a jednají raději podle toho, jak si agresor přeje. V dané fázi je velmi pravděpodobné, že učitel se o tomto dění dozví pouze formou individuálního rozhovoru, tedy tváří v tvář, a to pouze s jedinci, kteří mají silné morální přesvědčení, že zmíněné chování je nepřijatelné.

Další stádia, tedy **čtvrté a páté**, je charakteristické pro výrazné zvýšení fyzické agrese. Pozorujeme již manipulativní chování a silný tlak na skupinovou přiléhavost. Většina žáků respektuje, co se po nich žádá a přijímá normy nastavené agresorem. Celkově se velmi mění chování žáků. Začínají se chovat agresivně, protože jsou již pod velmi silným vlivem agresora. Jedná se o tzv. luciferův efekt. **Závěrem** se dle Bittmanové (2016, s. 8) třídní kolektiv rozdělí na dvě skupiny, přičemž jedna z nich má pravomoce veškeré a ta druhá žádné.

### 2.4 Prevence

Z výše uvedených informací je zřejmé, že je nutná prevence převážně ze strany škol, jež jsou půdou pro vznik agresivního chování. Zároveň však také velká zodpovědnost připadá

na rodiče dospívajících. Ti totiž znají svoje děti nejvíce, a tak si mohou všimnout nejrůznějších nápadností, která nejsou typická v jejich běžném chování. (Petriščová, 2017)

Co se týká školního prostředí, je zapotřebí, aby škola vytvářela a udržovala bezpečné a jisté prostředí pro děti, které instituci navštěvují. Škola by měla mít jasně a srozumitelně sestavený školní řád, který by měl být žáky důkladně prostudován. Nikoliv tak, jak je nešvarem dneška, že žáci podepíší, že byli s řádem seznámeni, ovšem opak je pravdou. Na základě pevně daných pravidel by se měly odkrýt i důsledky, které nastanou při jejím porušení. Vhodné také je, aby si i každá třída nastavila svá pravidla, jež budou korespondovat se školním řádem a na nichž se shodne celá třída včetně třídního učitele. (Metodický pokyn 21149/2016)

V rámci třídy je také vhodné podporování a udržování pozitivních vztahů mezi žáky a třídním učitelem navzájem. Žáci by měli být schopni běžně pracovat v kruhu, sdělovat si upřímně své pocity, avšak vhodným, tedy a úctou, popř. asertivním způsobem. Třídní kolektiv je skupina žáků, kde je nezbytné pracovat s dynamikou a pravidly dané skupiny. Učitel, který se v daném kolektivu orientuje, je schopen právě na základě těchto zákonitostí skupiny ji velmi dobře nasměrovat. Třídní učitel je zároveň facilitátorem v diskuzi o tom, co je a co není šikana, co je a není žalování, jaké jsou postupy v pomoci oběti a jak vyhledat případnou pomoc.

Když bychom se zaměřili přímo na výuku, jsou zde nepominutelné aspekty, kterých by se měl učitel vyvarovat právě proto, aby nevytvořil případnou atmosféru pro rozvoj šikany. Danými aspekty je např. vyhlášení výsledků žáků veřejně před celou třídou či jejich srovnávání, zesměšňování aj. (Minimalizace šikany, 2008, s. 44)

Základním stavebním kamenem v dnešní postmoderní době každé školy musí být respektování individuality každého dítěte. Škola by také měla podporovat smír a celkovou harmonii soužití všech jedinců a nekompromisně odmítat jakékoliv formy agrese, násilí či nenávisti. Tyto normy musí škola prosazovat jak uvnitř školy, tak i vně. To znamená, že celý školní tým by měl být poučen o tom, jak včasné a efektivně agresivní projevy žáků řešit. Hlavním hybatelem je samozřejmě ředitel školy, který by měl silně podněcovat školní tým, převážně učitele, aby si dané hodnoty zvnitřnili. Dále také musí stanovit alespoň jednoho pracovníka, jenž se bude touto problematikou zabývat, bude se stále vzdělávat v dané oblasti a bude tak cenným přínosem a bude tak k dispozici v případě nezbytné intervence školy. (Metodický pokyn 21149/2016)



Minimální preventivní program školám ukládá, aby prováděly specifickou primární prevenci. V případě této prevence se jedná o zaměření se na jeden určitý rizikový jev, v našem případě tedy agresivní chování, na jehož závažnost se upozorňuje převážně formou různých besed a přednášek. Z praxe se ukazuje jako velmi působivé, když přednášející je v podobném věku jako posluchači. Žáci jsou více ochotní přijmout fakta od jimi podobně věkově blízkých jedinců, nežli od stárnoucího, o dvě generace staršího odborníka. V tomto případě hovoříme o tzv. peer programech. Když se zaměříme na praxi, jsou v rámci školy opatření mnohými odborníky vnímána jako nedostačující. (Matthews, 2015, s. 36)

Ale proč jsou dosavadní realizovaná opatření neúčinná? U většiny škol platí, že jsou ředitelem školy svolány všechny třídy do společné auly, či tělocvičny a následně probíhá přednáška o tom, v jaké míře je šikana negativní a také výstraha všem, že škola takové chování netoleruje a tvrdě trestá.

Co na to agresoři? Během této přednášky agresoři většinou ani neposlouchají, baví se mezi sebou a vtipkují.

A oběti? Oběti jsou zahleděni do prázdna a ztrácejí naději, že by mohla nastat nějaká změna.

Ostatní zbytek žáků, kterých je větší část, pouze přihlíží a není jim objasněn postup, jak by mohli šikaně zamezit a jak zasáhnout. Závěrem této přednášky je na nástěnku do hlavního vestibulu školy vyvěšen plakát s heslem „Stop šikaně!“ a tímto prohlášením je škola hotova s prevencí šikany. Avšak výsledná popularita šikany je akorát podnětem pro agresory k tomu, aby se její míra ještě zvýšila.

Jaký způsob prevence dnes odborníci doporučují aplikovat, aby měla smysl? Důležité je vědět, že klíčem k úspěchu není, abychom agresorovi říkali, ať nešikanuje ostatní. Úspěch nacházíme v tom, kdy jedinec sám dospěje k závěru, že život bez toho aniž by někomu ubližoval, bude i tak pro něho uspokojivý. Mezi lidmi je nesprávná, bohužel již silně zakořeněná představa o tom, že agresor přestane šikanovat, když jsou mu popsány pocity, které asi musí zažívat oběť, ale tato domněnka nebyla nikdy potvrzena, a proto nefunguje! Je zapotřebí vycházet z poznání, že mladí lidé většinou soucítí s ostatními, a tak se nám jeví jako reálnější možnost přesvědčit ostatní, aby se chovali slušně k ostatním, nežli měnit samotné chování agresora. (Matthews, 2015, s. 37)

## 2.5 Novodobé efektivní způsoby řešení

I přesto, že škola musí provádět opatření, které mají výskyt šikany snížit, v praxi se ukazuje, že agresivní projevy i šikanu bohužel zcela eliminovat nelze. Jaký je tedy nejvhodnější postup? Zde si uvedeme základní body jak postupovat, které jsou uvedené v Metodickém pokynu pro minimalizaci šikany (21149/2016):

- V první řadě se jedná o odhalení závažnosti případu.

Je na škole, aby nejprve zhodnotila a odhadla závažnost šikany. Je velmi zásadní, zda se jedná o vyšetřování a řešení počátečních nebo už pokročilých stadií šikany. Poté je na zvážení školy, zda bude sama schopna šikanu řešit, či bude muset spolupracovat s jinými kompetentními pracovníky, např. s pedago-psychologickou poradnou, se střediskem výchovné péče apod.

V tom lepším případě by škola měla šikanu podchytit ještě v jejím raném stádiu, kdy je možné ještě docela dobře spolupracovat se všemi účastníky a je schopna danou první, druhou a někdy i třetí fází obvykle schopna vyřešit svépomocí. Pozdější fáze šikany, tedy čtvrté a páté, kdy už jsou účastníci řízení tzv. jádrem agresorů, už však nikoliv a její řešení bývá zpravidla již velmi obtížné. V daném případě už je nezbytná spolupráce i s jiným zařízením. V pokročilé formě šikaně, kde se projeví skupinové agresivního chování, můžeme hovořit o tzv. školním lynčování, není samozřejmě čas čekat, než se dostaví patřiční odborníci z externí instituce a škola právě pro dané případy, ač nejsou příliš časté, musí mít vypracovaný krizový plán. Ten pak slouží ke společnému ujasnění si, jakým způsobem jednat a postupovat.

Proto se zde zmiňujeme o důležitosti včasného podchycení problému a potřebnosti, aby se učitelé ve škole pravidelně proškolovali a byli tak vůbec schopni nežádoucí projevy v pravou chvíli odhalit.

- Další krok směřuje k rozhovorům s informátory a oběťmi.
- Nalezení vhodných svědků
- Individuální rozhovory se svědky, případná konfrontace
- Ochrana oběti - v rámci práce s obětí je mít na paměti, že oběť přeci není viníkem a snažit se mu poskytnout co největší bezpečí, jistotu a adekvátní pomoc

- Rozhovory s agresory - s agresorem je vhodné pracovat i po vyšetření daného incidentu a dělat si záznamy o jeho chování, případně rodičům doporučit, aby navštěvoval i další instituci a účastnil se tak i odborných sezení
- Výchovná komise
- Rozhovor s rodiči oběti
- Kolář (2011, s. 155) se zmiňuje o důležitosti práce s celou třídou- po vyřešení celkové situace je vhodné i nadále pracovat s celou třídou a zařazení tzv. ozdravných mechanismů, které pomohou třídě se vyrovnat s prožitými traumaty apod. Zde není výjimkou, že žáci, kteří nejsou přímo účastníky šikany, ale jsou jeho svědci, mohou nabít pocitu, že není třeba si ve společnosti navzájem pomáhat. Náhle ztratí iluzi o tom, že by se každý ke každému měl chovat slušně apod.

Vyšetřování šikany si žádá profesionální přístup a zkušenosti. V dnešní době se ovšem stále objevují pochybení ze strany školy. Jedná se zde o příklady toho, jak šetření nemá vypadat.

Příkladem dle Metodického pokynu (21149/2016) mohou být:

- Moment, kdy jsou do stejné místnosti při vyšetřování činu přizváni rodiče oběti spolu s obětí a také rodiče agresora spolu s agresorem a dojde k jejich konfrontaci a současně tak i k sekundární viktimizaci.
- Celkově nevhodný postoj školy, jež přehlíží, či dokonce bagatelizuje nepřijatelné agresivní chování a není schopna oběti poskytnout adekvátní pomoc a nabádá ji, aby svoji situaci řešila sama.
- V případě výslechu je vhodné s každým aktérem individuálně a o samotě vést rozhovor. Je nepřípustné, aby se žáci nutili do veřejné výpovědi o tom, co viděli, slyšeli atd.

Důležité je, aby škola reálně vyhodnotila, jak významný čin je a vyvarovala se v případě méně závažných problému spolupráci s Policií ČR.

Po celou dobu by měla být zachována důležitost a vážnost, zlehčování situace je považováno za nemístné a neprofesionální. Tomu nasvědčuje i fakt, že po celou dobu musí být všem účastníkům poskytnuta ochrana údajů a veškerých informací týkající se daného činu. (Metodický pokyn 21149/2016)

### 2.5.1 Nápravná opatření

Šikana může být realizována až v takové míře, že může naplnit skutkovou podstatu celé řady trestních činů. Pokud je jedinec mladší patnácti let, tak se dopustil „činu jinak trestného“. Děti mladší patnácti let nejsou trestně odpovědné a dopustí-li se dítě činu jinak trestného, jsou mu soudem pro mládež udělena opatření, jež jsou nezbytná pro jeho nápravu. Takovým opatřením může být např. dohled probačního úředníka, účast na terapeutickém, psychologickém nebo jiném výchovném programu ve středisku výchovné péče, nebo uložení ochranné výchovy (Jelínek, 2013, s. 209-210). Po patnáctém roce života jedince, avšak pouze do jeho osmnácti let pak hovoříme již o mladistvém, který se provinil. (§6, Zákon č. 218/2003 Sb.)

V rámci naplnění skutkové podstaty trestného činu poté hovoříme např. o trestném činu vydírání, omezování lidské svobody, útisku, ublížení na zdraví, loupeže, krádeže, neoprávněného užívání cizí věci aj.

My se nyní zaměříme na ta opatření, která může samotná škola zahájit dle Metodického pokynu (č.j. MSMT-21149/2016) Jedná se o:

- Výchovná opatření - např. důtka třídního učitele či ředitele, zhoršená známka z chování, podmíněčné vyloučení žáka ze školy.
- Zavedení individuálního plánu agresora.
- Přestup do jiné třídy, nebo pracovní skupiny.
- Vyloučení ze školy - od 1. 9. 2017 jsou definovány podmínky pro zvlášť závažné porušení školského zákona, v rámci kterých ředitel školy musí daného žáka vyloučit. Dané podmínky se však týkají pouze SŠ. U žáků, kteří jsou na základní škole a plní si povinnou školní docházku, obeznámí ředitel školy odbor sociálně-právní ochrany dětí. Ten pak musí případ řešit. Ředitel je povinen v obou uvedených případech nahlásit takové chování státnímu zastupitelství, které bude postupovat v rámci svých kompetencí. (Metodické doporučení 21291/2010-28, příloha č. 7)
- Doporučení o umístění žáka do diagnostického ústavu.
- Podání návrhu o spolupráci rodiny s OSPOD.
- Navrhnutí řízení o předběžném opatření či ústavní výchovy s následným umístěním do diagnostického ústavu (Minimalizace šikany, 2008, s. 44). Diagnostický ústav

přijímá děti z důvodu komplexního vyšetření, které blíže objasní dosud neurčený problém dítěte. Závěrem pak ústav vydá zprávu s diagnostikou jedince spolu s návrhem programu o dalším rozvoji jedince a o jeho případném umístění do příslušného zařízení. (Černíková, 2008, s. 171-172)

### 3 KYBERŠIKANA

Kyberšikanu můžeme považovat za novodobou formu klasické šikany, o níž jsme se zmiňovali v předchozích kapitolách. V pojmosloví se můžeme setkat i s termíny jako „SMS šikanování, textové šikanování, kyberobtěžování, mobilní šikana, online šikanování, digitální šikanování apod.“ (Hollá, 2013, s. 10) Hlavním rozdílem mezi tradiční formou šikany a novodobé, jsou jiná postavení agresora, oběti i přihlížejících. (Eckertová, 2013, s. 62)

Jedná se tedy o šikanu, která probíhá ve virtuálním světě, a to za použití komunikačních technologií. Někdy může být doplněna i o tradiční projevy šikany. Iniciátorem je buď jednotlivec nebo skupina, která prostřednictvím mobilního telefonu či Internetu záměrně ubližují druhému. (Eckertová, 2013, s. 65)

Opět se zde setkáváme s velmi tenkou hranicí rozpoznatelnosti, zda se jedná o žert ve formě zlomyslného popichování toho druhého, a kdy už jde o opravdové utrpení oběti. Tato hranice ovšem není nikde dána, a proto je velmi problematické ji vůbec uchopit a diagnostikovat. (Eckertová, 2013, s. 65)

Její nárůst je zcela nepopíratelný, příkladem mohou být záznamy z Linky bezpečí, kde v roce 2007 bylo zaznamenáno 30 hovorů za rok na dané téma. V roce 2017 se již jedná o 400 hovorů za rok. (Jelínková, 2017)

Naproti tomu portál E-bezpečí uvádí, že v ČR je procento výskytu kyberšikany velmi vysoké, ale po vysvětlení si všech informací a okolností, dochází k zjištění, že se jedná o vtip, nad kterým agresor ztratil kontrolu. (Kopecký, 2012)

#### 3.1 Formy kyberšikany

Abychom se v kyberšikaně lépe zorientovali, uvedeme si nejznámější způsoby jejího provedení. Eckertová (2013, s. 67) hovoří o třech formách, jimiž jsou:

**Happy Slapping** - zde se jedná o zdokumentování, tedy natočení fyzického útoku oběti, která nic netuší a neočekává. Dané video je poté zveřejněno. Velmi často se jedná o osobu náhodně vybranou, např. o osobu procházející se v parku. Cílem daného jednání je získat video, které bude co nejvíce šokovat veřejnost. Motivací daného jednání je samozřejmě počet zhlédnutí daného videa, ale také i míra vyjádřeného násilí a brutality celkově. Tyto aspekty mohou mít pro oběť fatální následek.

Velmi často se obětí také stávají různí bezdomovci, fyzicky slabé osoby, osoby s handicapem, závislé či podnapilé osoby, na nichž si jedinci vybíjejí svou zlost a potvrzují si tak příslušnost v dané partě či gangu.

Dalším způsobem realizace kyberšikany je tzv. **kyberstalking**, jehož podstata tkví v dlouhodobém pronásledování oběti, které je spojeno s obtěžováním a celkovým omezováním jedince. Tzv. stalker, jež osobu nepřetržitě sleduje, vyvolává v oběti strach a pocity úzkosti. Dané sledování může uskutečňovat i osobně, ale také za pomoci mobilního telefonu, dopisů atd. Stalker nemusí být zaměřen konkrétně jen na svoji oběť, ale může svůj zájem směřovat i na další rodinné příslušníky. Oběti se může stát v podstatě kdokoliv a jednání agresora může trvat např. i několik let. Proto je vhodné, aby při podezření na stalking, oběť neprodleně kontaktovala odborníky, kteří jí poskytnou odpovídající pomoc.

Další formou je tzv. **sexting**, pro který je typické posílání a také sdílení fotek, videí, na kterých jsou oběti odhalené. Může se ale jednat i o texty zasílané formou mobilního telefonu, emailu apod., jež mají sexuální, či erotický podtext. Většinou probíhá mezi dětmi, které jsou si věkově podobní. V sextingu není ojedinělé zasílání odhalených fotografií aj. neznámým osobám, konkrétně pak lidem chatujícím na seznamkách. V dané souvislosti se často hovoří o tzv. efektu sněhové koule, kde pouhá jedna fotografie způsobí mnoho následků a pozdvižení. (Eckertová, 2013, s. 67- 69)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28 příloha č. 7 – Kyberšikana) uvádí ještě další formy, např. zveřejňování cizích tajemství s cílem poškodit oběť, specifické formy kyberšikany spojené s hraním on-line her nebo webcam trolling aj.

### 3.2 Prostředky kyberšikany

U kyberšikany může agresor využít mnoha prostředků. Např. z mobilního telefonu odeslat velmi potupující SMS zprávy, uskutečnit nevhodné a urážlivé hovory, natočit nejrůznější trapné situace, které se udály. Dokonce se v souvislosti s použitím mobilního telefonu používá i vlastní telefon oběti. Agresor může uvést její telefonní číslo v inzerátech, jež např. poskytují erotické služby apod. Následkem dané skutečnosti je poté oběť často obtěžována nevyžádanými hovory. Oběti mohou být zasílány i obtěžující SMS zprávy z Internetu.

Naopak u více promyšlené formy obtěžování formou SMS zpráv hovoříme o tzv. SMS spoofingu, kde agresor odesílá zprávy z Internetu, ovšem zdánlivě pod číslem oběti, jež

uvede jako odesílatele. Oběť se potom stává velmi podezřelou z odesílání vulgárního, erotického či vyhrožujícího obsahu. (Eckertová, 2013, s. 72)

Dalšími prostředky jsou úložiště pro sdílení videí a fotografií. V daném případě jde o trvalost a online dostupnost videa, které má ponižující obsah a je tak vystaveno širokému publiku, které může daný obsah komentovat, dále sdílet apod. Dochází tak k rychlému rozšíření napříč všemi sociálními sítěmi a Internetem vůbec. Oběť se v těchto případech o jeho aktuální popularitě nedozví hned, ale zpravidla až po všech ostatních, téměř jako poslední.

Nepominutelnými prostředky jsou také e-maily, chat a instant messengery. Tyto média mohou sloužit jednak k odesílání nejrůznějších zpráv, ale také nabízí možnost ukradení hesla a tak umožnit přístup agresorovi k účtu, z kterého pak odesílá falešné zprávy pod jménem oběti. Chat poté umožní komunikaci nejen mezi jednotlivci, ale i v rámci celé skupiny, před kterou je oběť ponižována apod.

Posledním velmi důležitým prostředkem jsou sociální sítě, které mohou být zneužity jak ve formě poměrně skryté, tak i zcela veřejné. V daném případě se může jednat nejčastěji o zveřejňování ponižujících fotografií či textu s hrubým kontextem. Agresor může také založit falešný profil oběti, kde opět pod jménem oběti agresor se nepřijatelně a vulgárně vyjadřuje k nejrůznějším skutečnostem. (Eckertová, 2013, s. 73)

### 3.3 Specifičnost kyberšikany

Kyberšikana je velmi nebezpečným fenoménem dnešní doby, jak už bylo řečeno. Proč je takový druh šikany v mnoha ohledech rizikovější, nežli šikana klasická, si uvedeme v následující kapitole, kde zmíníme její úskalí.

Kyberšikana pracuje s informační a moderní technologií, u kterých jsou velmi zesíleny a celkově prodlouženy účinky jednání na rozdíl od klasické formy šikany. Kyberšikana je specifická také v prostorové a časové neomezenosti, tzn., že tato forma šikany nezávisí jen na daných místech či prostorách a např. se neomezuje jen na školní třídu, ale agresor tyranizuje stále a kdykoliv se mu zachce, což je pro oběť tristní, protože se najednou nemá kam schovat, kam utéct. Náhle ani domov, který pro ni znamenal bezpečí, zázemím není. Oběť je ponižována stále, a to den za dnem.

Další odlišností od klasické šikany, jsou sociální dopady, které se objevují na principu sněhové koule. K ponižujícímu obsahu, ať už videa, fotky či textu, se dnes může dostat na



Internetu každý, protože proces sdílení a šíření je zkrátka velmi snadný a zároveň bleskový.

Dalším bodem je velmi problematická rozpoznatelnost a diagnostika kyberšikany. I přesto, že jedincům může způsobit např. posttraumatickou stresovou poruchu a úzkostné stavy, není tak viditelná, jako např. u fyzické šikany, kde má na sobě oběť nejrůznější podlitiny apod. Příznaky kyberšikany tak mohou být dlouhou dobu skryty.

Posledním ústředním znakem kyberšikany je samozřejmě anonymita. Agresor může oběť znát, avšak velmi často zůstává v utajení právě díky výše zmíněným prostředkům kyberšikany. Daný aspekt ještě dodává na větší síle agresora a oběť má poté pocity strachu o to intenzivnější. Na základě možnosti anonymity se tak oběť nikdy nemusí dozvědět o původu agresora. (Eckertová, 2013, s. 74-75)

### 3.4 Prevence a řešení kyberšikany

Jak u šikany klasické, tak i v případě kyberšikany je základem prevence. Pokud mají být uskutečňované preventivní programy efektivní, je zapotřebí, aby obsahovaly specifickou a primární prevenci, tedy přímo zaměřenou na jev šikany ve škole a prováděné celoplošně v rámci tříd a celé školy. Prevence musí být realizována v hlubším kontextu, a to celé šikany v obecném měřítku, protože kyberšikana je jednou z forem šikany nepřímé a psychické. Nejen podstatu, ale i celou řadu mechanismů mají společnou. Obě jsou způsobovány záměrně a nejsou u nich viditelné modřiny či jiná zranění, ale způsobují újmu na psychickém zdraví, čili posttraumatické stresové poruchy, stavy úzkosti, deprese aj. Psychická zranění bývají obtížněji napravitelná a zpravidla bývají velmi hluboká. (Rogers, 2010, s. 8)

Při snaze zabránit vzniku či rozšíření kyberšikany je nezbytné dobře se v dané skupině orientovat, tj. zjišťovat, jak dochází k rozvoji kyberšikany ve třídě, porozumět mechanismům proměny zdravé třídy v „nemocnou“ apod. Při vlastním řešení kyberšikany jsou dané principy stejné, avšak dále musíme počítat se skutečností, že obvykle bývá daný jev spojen s šikanou tradiční v rámci školy. Praxe ukazuje, že agresori i oběti v procesu klasické šikany mají zkušenost s následným přenesením se i do kyberprostoru. Proto je zcela logické, že odborná pomoc bude přicházet na zcela totožném základě, jako při řešení a prevenci šikany tradiční.

Ovšem co se týká odhalení případu kyberšikany představuje velmi důležité místo rodina. Kyberprostor je místem, které již přesahuje školní rozměr, a proto pedagogové nemohou

poskytovat pomoc v takové míře. Mohou zasahovat pouze v situaci, kde se kyberšikana odehrává přímo ve výuce či na půdě školy, kde je pak škola schopna vzniklé nepřijatelné chování řešit dle postupů řešení klasické šikany, o kterém jsme se již zmiňovali v předchozí kapitole 2. (Černá, 2013, s. 123)

## 4 DOSPÍVÁNÍ

Vzhledem k tomu, že v naší diplomové práci kooperujeme s žáky 9. tříd na základní škole, je zapotřebí si i z teoretického pohledu tuto danou věkovou skupinu představit a vymezit.

Pod termínem dospívání označují autoři různé věkové vymezení. Např. Říčan (2014, s. 170, 191) považuje za dospívání jak období pubescence, které je typické pro věk 11 až 15 let, tak i období adolescence, které je vymezována počátkem v patnácti a koncem ve dvaceti až dvaadvaceti let. Autorka Thorová (2015, s. 414) chápe dospívání jako období pozdního dětství a vymezuje jej do věkové kategorie mezi dvanáctým až třináctým rokem a do 19 let.

Obecně lze říci, že období dospívání nastupuje dnes dříve nežli v minulosti. Odborníci Langmeier a Krejčířová (1998, s. 140) hovoří v této souvislosti o tzv. sekulární akceleraci, jejíž podstatou je celkově rychlejší nástup etapy dospívání a růstu jedince. Zdárným důkazem a příkladem zároveň je počátek menstruace u dívek. V dřívějších letech byl nástup menarché uváděn v patnácti až šestnácti letech dívek, dnes se uvádí věk dvanáct až třináct let.

V naší práci předpokládáme, že většina dospívajících v posledním ročníku základní školy jsou ve věku čtrnáct až sedmáct let, což je tedy závěrečnou částí pubescence a počátečním obdobím adolescence, které budeme charakterizovat v následujících podkapitolách.

### 4.1 Pubescence

Jako první se zmíníme o etapě pubescence. Danou periodu Říčan (2014, s. 69) označuje jako za nejvíce dramatickou a v souvislosti s vývojovými zákonitostmi nejpoutavější.

V tento čas již dochází k pohlavnímu dozrávání, které koresponduje s hormonální přeměnou, kde u chlapců se poté setkáváme se zhruběním jejich hlasu, první polucí, typickým dospělým ochlupením a zvětšením vnějších pohlavních orgánů. U dívek tak začíná menstruace, zvětšení poprsí, modelace trupu, typické dospělé ochlupení. Další viditelnou změnou je tzv. růstový spurt, při němž dochází k náhlému růstu do výšky. U chlapců přichází až o dva roky později, nežli u dívek (Říčan, 2014, s. 169). Náhlý růst nejen do výšky, ale i zvýšení hmotnosti je v daném období velmi kritickým bodem pro vznik poruch příjmu potravy. Specificky u dívek, které se touží vyrovnat módnímu ideálu krásy, jsou zaznamenány případy anorexie a bulimie v období dospívání. Chlapci zpravidla nemají na svou

vizáž tak přísné požadavky. (Hansch, 2002, s. 82). Další, avšak již méně viditelnou, je růst a zrání pohlavních vnitřních orgánů u obou pohlaví.

Dané pohlavní dozrávání s sebou nese i psychické změny, kdy už jedinec nazírá na svět jinýma očima, nežli dítě. Jsou u něj velmi patrné racionální změny. Mnohem více se ponořuje sám do sebe a hledá se, protože již sám sebe chápe jako individualitu. S tímto způsobem nazírání na sebe, se dříve či později objevují pocity méněcennosti a emoční lability. Zároveň se však mění i jeho okolní vztahy, a to jak s kamarády, tak i např. ve smyslu respektování autorit, které vnímá negativně současně s odporem. (Říčan, 2014, s. 169)

Většinou je chování jedince v období pubescence také plné vzdoru, pocitů nejistoty, vztažovačností. Hormonální změny souvisí s pojetím sebe samého, kde mají dospívající pocity, že dospělí jejich světu nerozumí. Často mají také pocit, že jedině ty jeho názory a myšlenky jsou správné a žádoucí. Proto jsou v daném období pro dospívající důležití více vrstevníci než rodiče. Ti mu jednak dají za pravdu a může tak patřit do party kamarádů, ale také z důvodu možnosti nalézt svou první platonickou lásku.

Obecně chování pubescenta může být těžko předvídatelné, někdy i šokující. Jedná se o věk, ve kterém se dospívající ocitá na možné křižovatce života, kde se musí rozhodnout, na jakou školu se přihlásit a další podstatná rozhodnutí, u kterých je na něj zároveň vyvíjen tlak. (Říčan, 2014, s. 169)

Spodní hranice pubescence je uváděna v jedenácti letech, a to z důvodu nastávající změny ve vzdělávání. Doposud byli jedinci vyučováni pouze jedním učitelem v rámci prvního stupně základního vzdělávání a nyní už se jedná o celou řadu pedagogů v rámci přechodu na druhý stupeň základní školy. Horní hranice je pak patnáct let, která je převážně spojena se schopností jednak zplodit dítě a jednak být trestně odpovědný. Proto určité zklidnění v chování dospívajícího můžeme očekávat spíše až po tomto roce, ovšem u všech jedinců je zcela individuální. (Říčan, 2014, s. 170)

## 4.2 Adolescence

Období pozdní adolescence Vágnerová (2012, s. 367) vymezuje jako věk od patnácti do dvaceti let. Autor Říčan (2014, s. 191) tuto hranici posouvá až na 22 let jedince.

My v naší diplomové práci pojednáváme spíše o spodní hranici daného období, která je pro nás stěžejní. Dané období je však plné důležitých mezníků. V tomto věku dospívající znovu stojí na křižovatce života, na níž se musí znovu rozhodovat o svém budoucím životě a

splnit řadu důležitých požadavků. Tyto nároky jsou naplněny buď prostřednictvím konformního jednání v rámci společnosti, či naopak v rámci nepřizpůsobivého a mnohdy rizikového chování. Hovoříme např. o navázání a udržení si uspokojivých vztahů s vrstevníky, přijetí pohlavních rolí ve společnosti, získání citové nezávislosti od dospělých i rodičů celkově, ztotožnění se s hodnotami ve společnosti, schopnosti ekonomické nezávislosti aj. (Sobotková, 2014, s. 31; 34; 45)

Po patnáctém roce života, s ohledem na individualitu jedince, dochází především k celkové psychické, ale i sociální proměně jedince samotného, ale stejně tak i jeho postavení. Důležitý mezník je zakončení přípravy na povolání a nástup do zaměstnání. Jedinci získávají nové role, které mohou být společensky lépe přijímány, nežli role dětské. Vztahy s vrstevníky se prohlubují a dospívající se již především soustředí na hledání si životního partnera. Také vztahy s rodiči se celkově zklidňují. (Vágnerová, 2012, s. 369)

Experimentování je pro danou etapu zcela běžnou součástí života. Dle Dolejše a kol., (2014, s. 110) je rizikové chování do jisté míry považováno za běžnou součást vývoje jedince. Tato teze vychází ze skutečnosti, že až 50 % adolescentů se v období dospívání chová rizikově. Postupem času však ve většině případů totiž takové chování v budoucnu odezní a zároveň však nedosáhne takové výše, aby jednání bylo natolik závažné a naplnilo tak skutkovou podstatu trestného činu. Pokud už je čin definován jako trestně-právní, může se jednat např. o ublížení na zdraví (§ 146), omezování osobní svobody (§ 171), loupež (§ 173), vydírání (§ 175), šíření pornografie (§ 191), krádež (§ 205), poškození cizí věci (§ 228), nebezpečné vyhrožování (§ 353) aj. (Zákon č. 40/2009Sb.)

Dříve se považovala za nejkritičtější období u jedince etapa dětství, ale za poslední léta nebyla tato domněnka potvrzena. Dnes autoři tvrdí, že se jedná o období adolescence, a proto je zcela nezbytné tomuto období věnovat pozornost ze všech stran, tedy nejen ve škole, v rodině, ale i v rámci volnočasových aktivit jedince. Dospívající si často při svém rizikovém chování neuvědomují, že jejich chování může být i právně postihnutelné a také, že nebude mít dopad jen na ně samotné, ale negativně ovlivní celou společnost. (Sobotková, 2014, s. 45)

I Thorová (2015, s. 415) uvádí, že spousta dnes již dospělých jedinců vzpomíná na časy, kdy v době dospívání se velmi nevhodně, až šikanujícím způsobem chovali k ostatním spolužákům. Proto je opravdu v tomto období zapotřebí dospívajícímu poskytnout potřebnou

podporu s důrazem na rozvoj sociálních dovedností, což je jeví jako ta nejlepší prevence právě pro vznik agresivního chování a konfliktních situací vůbec.

Obecně lze říci, že výskyt zvýšené agresivity do období adolescence patří a je její běžnou součástí. U chlapců je agresivita ještě o něco četnější, nežli u dívek. Schaller (2002, s. 270) hovoří o tom, že daná skutečnost souvisí s biologickou determinací, a to s vyšší hladinou testosteronu, který u mužů způsobuje potřebu být dominantním a nezávislým jedincem. Muži také vyhledávají určitý typ vzrušení a jejich chování se pojí s asertivitou, jež někdy ústí do již zmíněné agresivity. Vágnerová (2012, s. 372) také dodává, že celkově ve společnosti je i mužská agrese tolerována a brána lépe. Jedná se zde o jedno z genderových specifik, ve kterém je považováno agresivní chování u dívek ve společnosti za nepříjemné.

### 4.3 Specifická vývojová úskalí dospívání

Dospívající se v průběhu svého života musí vypořádávat s nejrůznějšími situacemi. K dané skutečnosti se však vážou určité rozpory, se kterými se dospívající potýká a které mu jeho život neusnadňují.

Jako první se zmíníme o problému neshody mezi fyzickou a sociální zralostí jedince. Již zmíněná sekulární akcelerace posunuje hranici tělesné a pohlavní zralosti dolů. Ovšem celková složitost vztahů ve společnosti, její požadavky a také nároky na vzdělávání a současně i profesní přípravu, dosažení dané sociální zralosti spíše oddalují. Dříve bylo dosažení fyzické zralosti spojeno se sociální. Výrazné oddělení těchto dvou etap v dospívání může mít za následek např. vznik poruchy chování u dospívajících, kteří ještě musí docházet do školy, avšak zároveň vědí, že už jsou dostatečně zralí na svoji ekonomickou nezávislost. (Langmeier, Křejiřová, 1998, s. 157)

Dalším podstatnou skutečností je nesouhra mezi rolí a statusem dospívajícího. Od jedinců, kteří jsou už fyzicky vyzrálí, se očekává také uvědomělé a umírněné chování spojené s převzetím odpovědnosti. Avšak sociální status zůstává stále dětský a vyznačuje se poslušností a stálou vnější kontrolou od rodičů a jiných činitelů. (Langmeier, Křejiřová, 1998, s. 158)

Dalším typickým vývojovým úskalím je nesoulad mezi hodnotami mladé a starší generace. Veškeré změny, které s sebou nese postmoderní společnost, způsobují čím dál větší rozdíly v názorech, hodnotách a postojích obecně. Konflikt mezi generacemi však nemusí být zce-

la nutný. Praxe ukazuje, že záleží na toleranci a celkové názorové otevřenosti a přístupnosti všech zúčastněných.

S danou skutečností koresponduje také určitý nesoulad mezi hodnotami rodiny a vnějšího okolí. Dospívající se již částečně odpoutávají od rodičů a často se kriticky posuzují jejich názory atd., avšak zároveň je adolescent v mnoha ohledech na rodičích stále závislý. V daném bouřlivém období je tedy mnohdy velmi těžké zvolit vhodný výchovný přístup, který bude kompromisem mezi respektem adolescentů a zároveň spokojenosti jejich rodičů. (Langmeier, Křejičřová, 1998, s. 159)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 DESIGN VÝZKUMU

V následující kapitole si vymežíme výzkumný problém, základní výzkumné cíle spolu s otázkami. Dále si pak charakterizujeme výběrový soubor a metody, na základě kterých byla sesbírána data pro naši výzkumnou část diplomové práce.

### 5.1 Vymezení výzkumného problému

Hlavním výzkumným problémem v naší diplomové práci je míra výskytu agresivního chování u žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji.

### 5.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem je zjištění míry výskytu agresivního chování u žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji.

#### Dílčí cíle:

1. Zjistit míru fyzické agresivity z pohledu žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji.
2. Zmapovat míru hněvu očima žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji.
3. Odhalit míru hostility z pohledu žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji.

### 5.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaká je míra výskytu fyzické agresivity z pohledu žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji? (škála č. 1)

VO2: Jaká je míra výskytu hněvu očima žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji? (škála č. 2)

VO3: Jaká je míra výskytu hostility z pohledu žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji? (škála č. 3)

### 5.4 Předvýzkum

V rámci zvýšení validity výzkumu byla provedena tzv. pilotní studie. Dotazník tak byl rozdán vzorku dvanácti žáků v deváté třídě na základní škole ve Zlínském kraji, konkrétně pak na základní školu Oskol v Kroměříži. Pro ověření, zda jsou položky v dotazníkových škálách formulovány srozumitelně, byla tak každá škála s adolescenty prokonzultována.

## 5.5 Výzkumný soubor

Základní soubor byl tvořen žáky devátých tříd základních škol. Výběrovým souborem byli žáci 9. ročníků ve Zlínském kraji. Školy byly vybrány podle dostupnosti. Vzhledem k danému způsobu výběru základních škol, bereme na vědomí, že tento aspekt může být limitující pro náš výzkum.

Do dostupného výběru byli zařazeni žáci z výše uvedených, tedy devátých tříd. V práci se obecně věnujeme období dospívání, do něhož zařazujeme pubescenci spolu s adolescencí. Námi předpokládaný věk adolescentů, kterým byl předložen škálový dotazník, je 14 až 17 let.

Do výzkumu realizovaného ve Zlínském kraji byly vybrány základní školy z Kroměříže, ze Zlína a Vsetína. Konkrétně se jednalo o základní školu v Kroměříži, kde byli osloveni žáci 9. tříd základní školy Oskol a Zachar. Dále ve Zlíně, kde byly zastoupeny školy Základní škola Zlín, Komenského 78 a Základní škola Dřevnická 1790. Zlínský kraj byl reprezentován také Základní školou Vsetín, Sychrov 97 a Základní školou Rokytnice 436 Vsetín.

Cílem bylo z každé školy, kde byly dotazníky rozdány, získat alespoň 30 vyplněných dotazníkových škál. Předpokládaný celkový počet dotazovaných bylo tedy 180 žáků a žákyň.

V závěru se výzkumného šetření celkově zúčastnilo 165 žáků 9. tříd v Kroměříži, Zlíně a Vsetíně. Dotazníky byly rozdány naší osobou žákům ve třídách, čím jsme zajistili stoprocentní návratnost. Z celkového počtu 165 vyplněných dotazníků bylo však možno dále pracovat s počtem 161 dotazníků, které byly řádně vyplněny.

Při vyplňování dotazníků byla samozřejmě u žáků zajištěna anonymita, a to v podobě obálek, do kterých respondenti vložili vyplněný dotazník a poté obálku řádně zalepili. Daný aspekt byl pro nás velmi důležitý, a to z důvodu eliminování studu dotazovaných uvádět pravdivé odpovědi.

Výzkumný vzorek, z kterého jsme nadále vycházeli v rámci statistického zpracování dat, v konečném čísle tvořilo 161 žáků, z toho 94 chlapců a 67 dívek.

## 5.6 Metoda sběru dat

V naší diplomové práci, která se zaměřuje na agresivní chování, jsme považovali za nejvhodnější zvolit metodu kvantitativní. Daný druh výzkumu, jak uvádí Gavora (2008, s.

34), je zaměřen na zjišťování číselných údajů a také četnosti výskytu zkoumaného jevu. Pomocí matematických výpočtů získáme výsledné údaje.

V kvantitativním výzkumu jsme poté zvolili dotazníkové šetření. Tuto metodu volíme z důvodu nutnosti zajištění oslovení poměrně velkého počtu respondentů. Zároveň u dotazníků lze zajistit anonymitu, což je pro náš výzkum stěžejní. Chráska (2016, s. 158) upozorňuje na fakt, že dotazníkové šetření často nedefinuje pedagogickou realitu, tedy to, jací respondenti jsou, avšak pouze to, jak sami sebe respondenti vidí, nebo jací by chtěli být. Doufáme tak, že dané pochybnosti se nebudou týkat právě našeho výzkumu. Zajištěním zmíněné anonymity, se alespoň snažíme o snížení výskytu nepravdivě zodpovězených otázek. Oblast agresivního chování je pro mnohé z nás nepříjemným a choulostivým tématem, což by mohlo vést ke lži ze strany dotazovaných o tom, jací skutečně dospívající jsou.

V naší práci budeme k výzkumné činnosti používat nástroj od autorů Dolejše, Suché a Skopala z roku 2014, a to tzv. škálu agresivity. Autoři se inspirovali původním dotazníkem agresivity Busse a Perryho z roku 1992, který se zaměřuje na agresivitu, a to známou metodou BPAQ. Výsledný dotazník Dolejše a kol., není tedy pouhým českým ekvivalentem. Zmiňovaní autoři se rozhodli vytvořit vlastní nástroj, který by dokázal měřit určité tendence k agresivnímu chování a byl určen právě pro českou populaci adolescentů. Nesprávný a nejednoznačný překlad původního originálního dotazníku Busse a Perryho by případně mohl tedy velmi negativně ovlivnit zkoumanou realitu. Uváděná škála agresivity od Dolejše a kol., je škálou, která se zaměřuje na tři aspekty agresivního chování, a to na fyzickou agresivitu, hněv a hostilitu.

Dotazník má celkem třicet položek. U všech z nich má dospívající možnost odpovědět „ano“ či „ne“. První škála se zaměřuje na výskyt fyzické agresivity a obsahuje dvanáct výroků. Další úsek se týká míry hněvu u adolescentů a zahrnuje třináct sentencí. Poslední část se poté zaměřuje na výskyt hostility u dospívajících a skládá se z pěti výroků.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

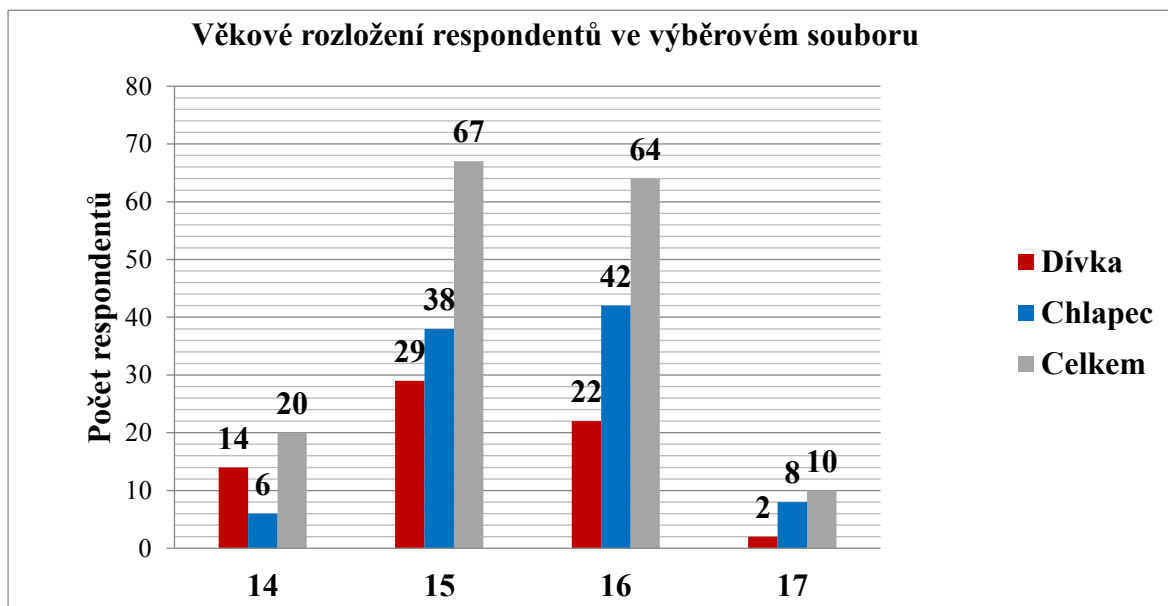
Námi předložený dotazník formou škál byl vyhodnocován za pomoci výpočtu skóre agre- sivity. Každá část se zaměřuje na určitou oblast agresivního chování. Jednotlivé bloky pak budou u každého vyhodnoceny. Zároveň však bude vyvozen závěr (z daných tří částí) o celkové míře agresivního chování u jedince.

Za každou odpověď „ANO“ bude přidělen danému respondentovi jeden bod. Následný počet bodů za „ANO“, jež je pro nás určující (znázorňuje výskyt fyzické agre sivity, hněvu a hostility), se u každého jednotlivce zprůměruje a poté následně se průměr provede z celkového počtu jedinců.

K vyhodnocení dat použijeme průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku. Získané od- povědi, tedy data, vložíme do Excelu a následně převedeme do programu Statistica, ve které provedeme statistické zpracování dat.

### 6.1 Demografické údaje

Demografické údaje nám slouží k snadnější orientaci v počtu zúčastněných dívek a chlap- ců, jejichž počet byl odlišný. Údaje nám také ukazují, jaké bylo věkové složení oslove- ných respondentů.



Graf 1 - věkové složení respondentů

Z grafu č. 1 vidíme, že se výzkumného šetření celkově zúčastnilo 161 dospívajících ve věku 14-17 let. Zastoupení dívek bylo v počtu 67 (41,61%). Vzorek byl však tvořen z větší části chlapci, a to v počtu 94 (58,39%) mladíků.

U dívek pak byl nejčastěji uváděný věk 15let, u chlapců ovšem 16let. Nejvíce tedy byl označován věk 15-16 let u obou pohlaví. Spodní i vrchní věková hranice byla obecně u žáků zastoupena nejméně.

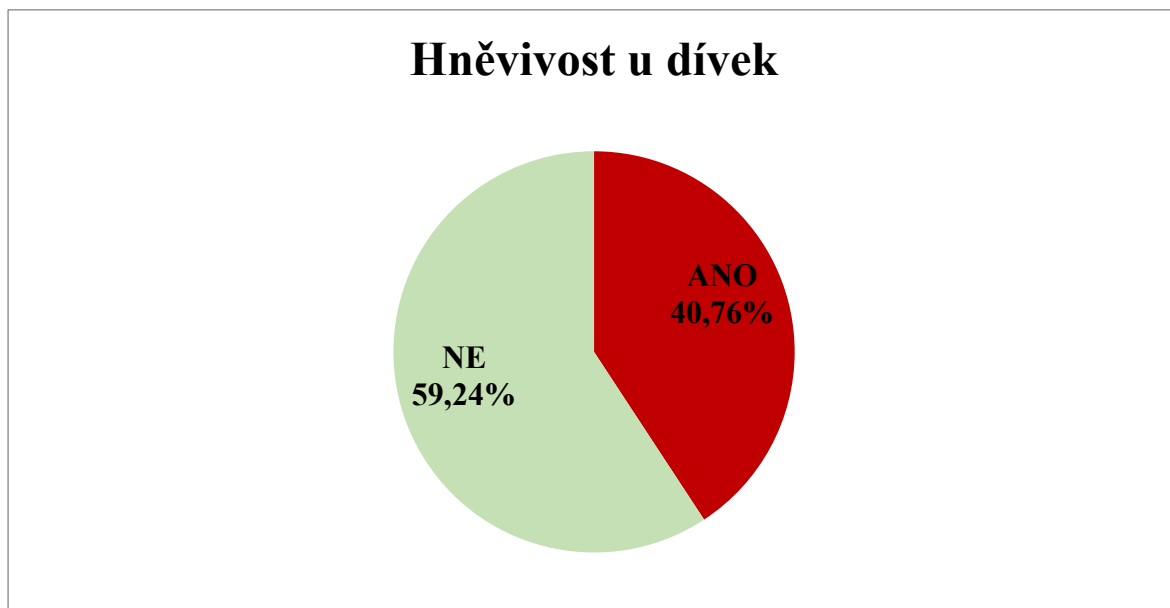
## 6.2 Analýza odpovědí respondentů z dotazníkového šetření

### 6.2.1 Grafy znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvivosti a hostility u dívek



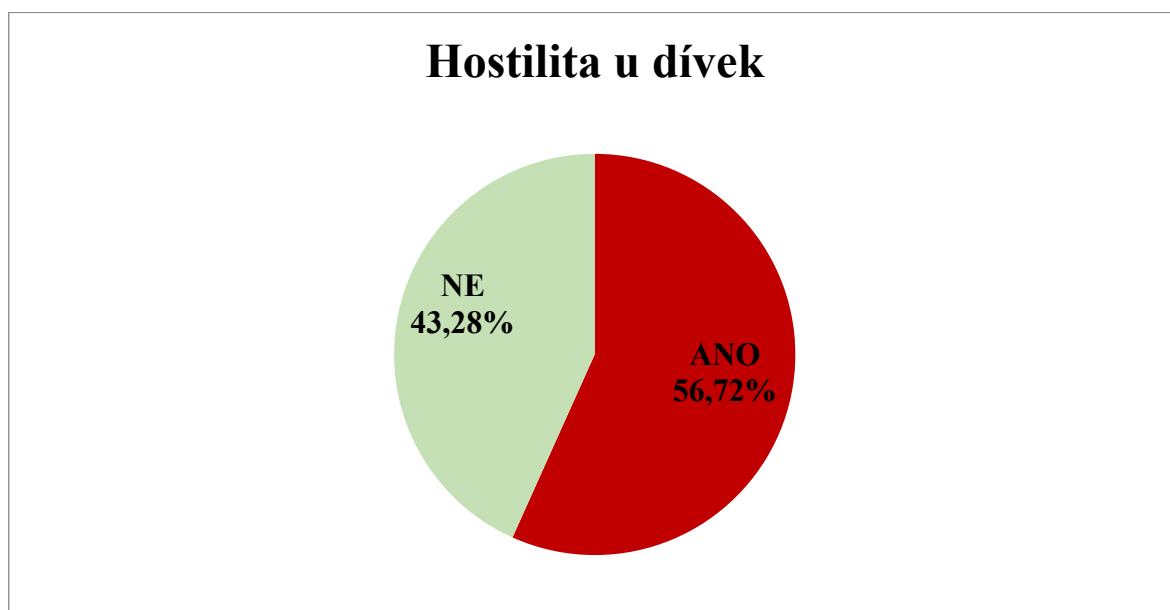
Graf 2 - fyzická agresivita dívky

Graf č. 2 ukazuje, že míra výskytu fyzické agresivity je 42,78%. U většiny respondentek převažuje skutečnost, že jsou bez projevů fyzické agrese.



Graf 3 - hněvivost dívky

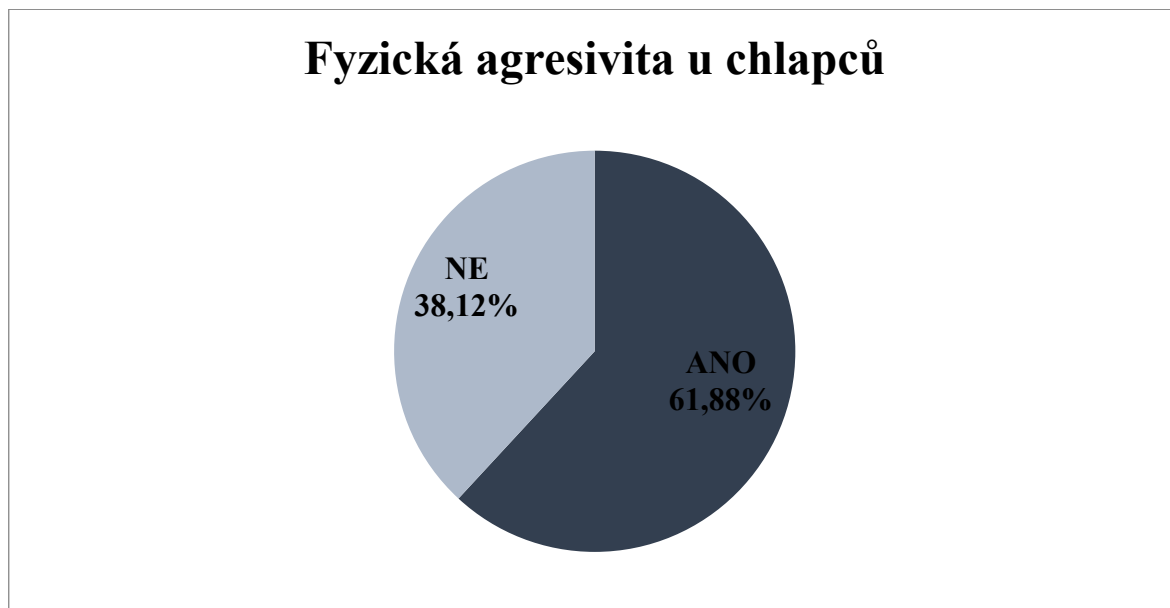
Na grafu č. 3 vidíme, že větší část žáků nám uvedla, že nemá projevy hněvu, a to až 59,24% dívek. Zbývajících 40,76% můžeme definovat jako dívky s výskytem hněvu.



Graf 4 - hostilita dívky

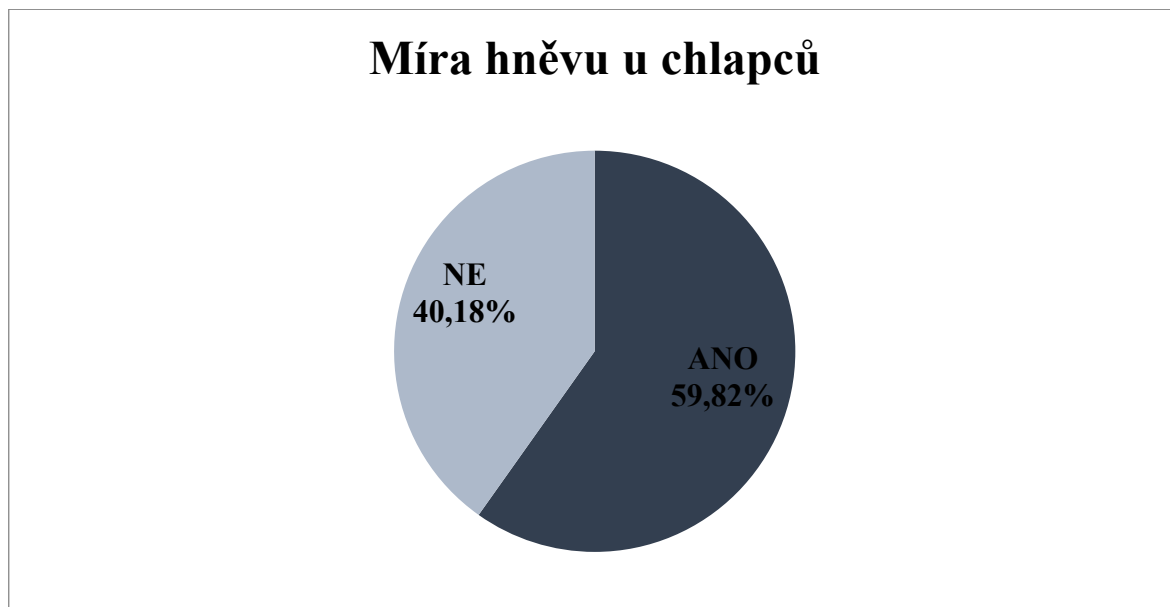
Graf č. 4 ukazuje, že většina respondentek má hostilní postoj k okolí a to až 56,72% dotazovaných dívek. Zbývajících 43,28% žáků můžeme považovat za ty, které se neprojevují hostilně.

### 6.2.2 Grafy znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvivosti a hostility u chlapců



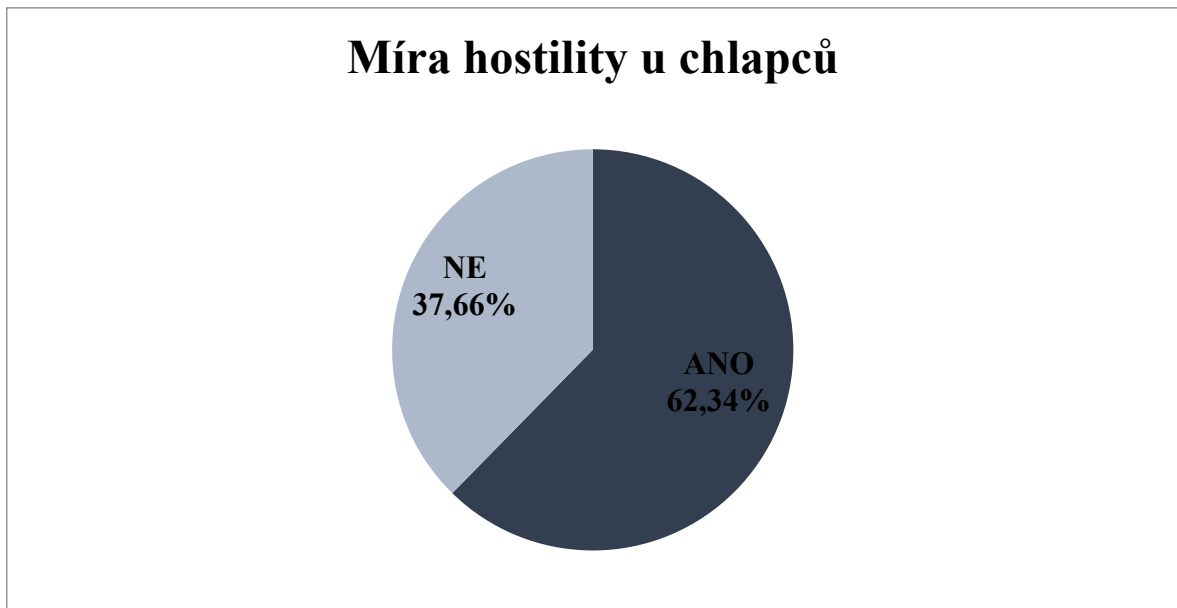
Graf 5 - fyzická agresivita chlapci

Z grafu č. 5 můžeme konstatovat, že až 61,88% dotazovaných uvedlo, že se chová fyzicky agresivně. Zbývajících 38,12% definujeme jako chlapce bez projevů fyzické agrese



Graf 6 - hněvivost chlapci

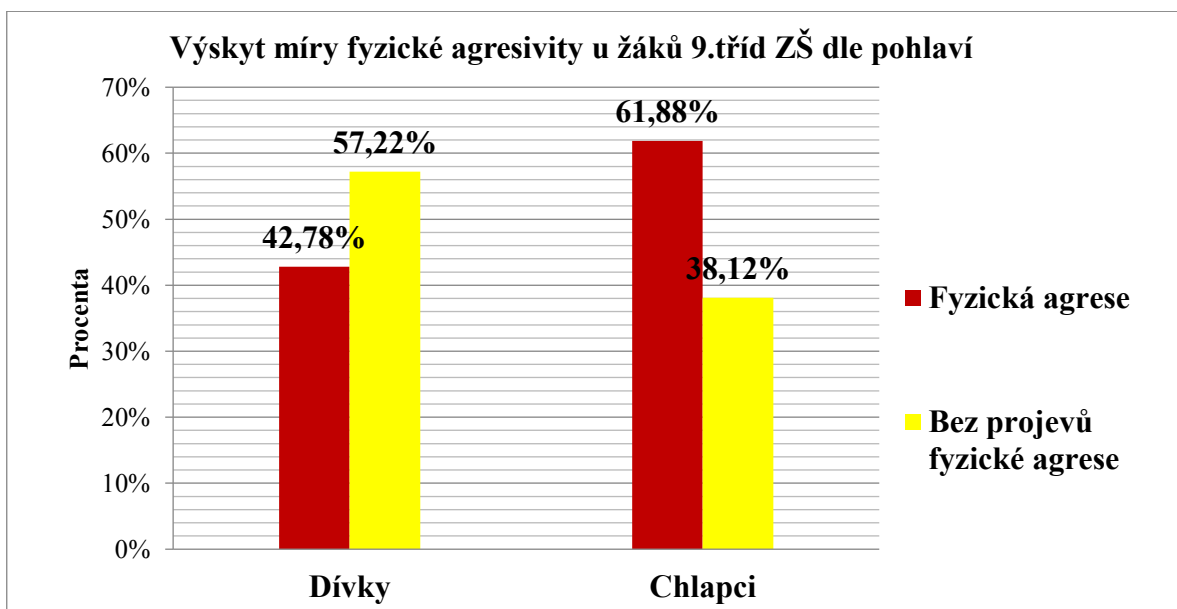
Graf č. 6 znázorňuje, že u většiny, a to u 59,82% chlapců se vyskytuje hněvivost. Zbytek respondentů uvedlo, že se u nich hněv neobjevuje (40,18%).



Graf 7 - hostilita chlapci

Graf č. 7 sděluje, že opět převažuje výskyt hostility, a to u 62,34% respondentů. Zbývajících 37,66% nepovažujeme tedy za hostilní.

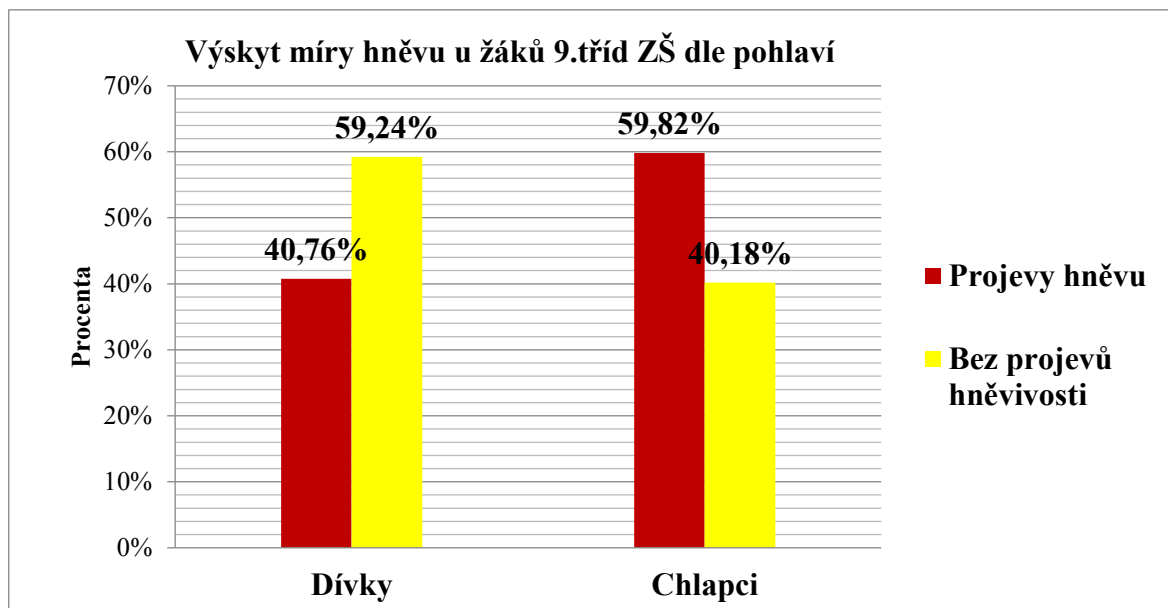
### 6.2.3 Graf znázorňující míru výskytu fyzické agresivity, hněvu a hostility- srovnání dívek a chlapců



Graf 8 - srovnání fyzické agresivity u chlapců a dívek

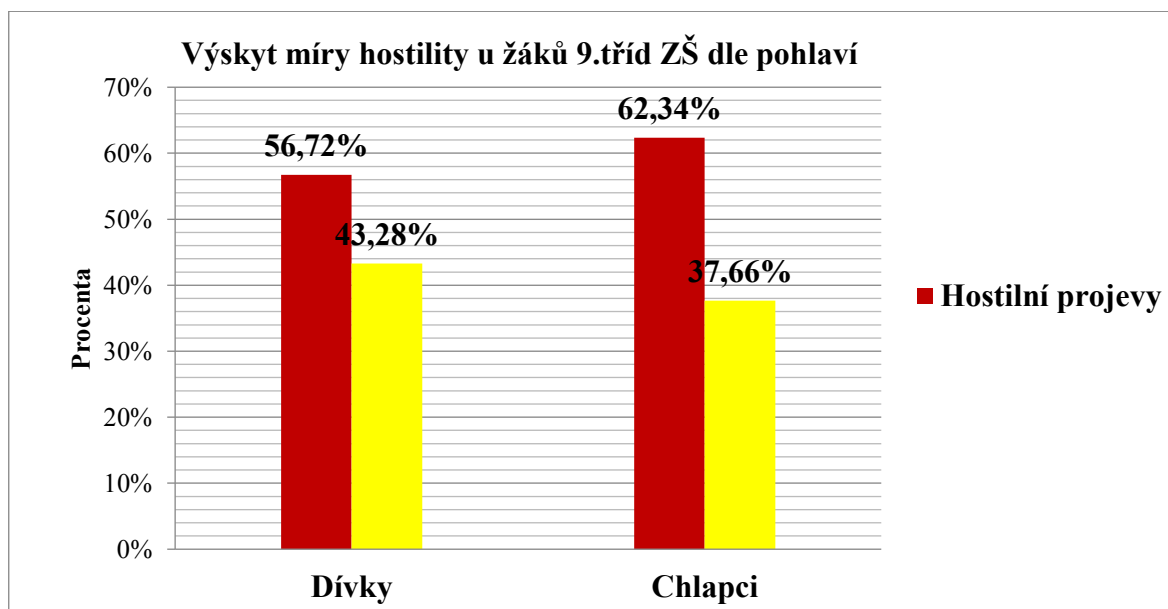
Daný graf č. 8 znázorňuje rozdílnost mezi chlapci a dívkami v míře výskytu fyzické agresivity. Můžeme vidět, že u chlapců se výskyt fyzické agresivity objevuje častěji, nežli u dívek. U chlapců je míra na 61,88% výskytu a u dívek na 42,78% výskytu.





Graf 9 - srovnání hněvivosti u chlapců a dívek

Graf č. 9 ukazuje rozdílnost mezi chlapci a dívkami v míře výskytu hněvivosti. Můžeme vidět, že u chlapců se opět výskyt hněvu objevuje častěji, a to až u 59,82 % chlapců. U dívek byla míra hněvu označena u 40,76% dotázaných.



Graf 10 - srovnání hostility u chlapců a dívek

Na následujícím grafu č. 10 vidíme rozdílnost mezi chlapci a dívkami v míře výskytu hostility. Graf nám ukazuje, že hostilní projevy jsou častější u chlapců, a to až u 62,34 % respondentů. U dívek jsou hostilní projevy celkově nižší, a to na 56,72%.

#### 6.2.4 Závěrečné grafické znázornění výskytu agresivního chování



Graf 11 - celkové srovnání chlapců a dívek v oblasti agresivního chování

Poslední graf č. 11 jasně ukazuje celkovou míru agresivního chování. Vidíme, že více než polovina, tedy 54,68% ze všech, tedy z počtu 161 dospívajících dívek i chlapců, se chová agresivně.

### 6.3 Interpretace dat

Cílem naší práce bylo zjistit, jaká je míra výskytu agresivního chování u žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji. Abychom mohli zhodnotit, zda náš výzkum dosáhl námi stanovených cílů, je zapotřebí si zodpovědět výzkumné otázky, které jsme si z úvodu stanovili. Výzkumné otázky jsou celkem tři.

#### **VO1: Jaká je míra fyzické agresivity z pohledu žáků 9. ročníků na základní škole ve Zlínském kraji?**

Na danou výzkumnou otázku můžeme odpovědět na základě získaných reakcí z odpovědní škály č. 1. Zjištěnou míru fyzické agresivity jsme diferencovali u dívek a chlapců. U chlapců byla pak zjištěna celkově vyšší míra projevů fyzické agresivity, a to až u 61,88 % dospívajících mladíků.

Celková míra fyzické agresivity dosáhla výše 53,93% u dotazovaných žáků a žákyň.

Proměnná	Popisné statistiky (List1 v statistika průměry)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Fyzická agresivita u dívek	67	5,134328	0,000000	11,00000	2,922719
Fyzická agresivita u chlapců	94	7,425532	1,000000	12,00000	3,267597

Tabulka 1 - fyzická agresivita

Dle přiložené tabulky č. 1 vidíme, že průměrný počet dosažených bodů u dívek byl nižší, nežli u chlapců. Rovněž i minimální a maximální hodnota byla nižší u dívek. Směrodatná odchylka nám ukazuje, že větší rozdíly v průměrném počtu bodů, se vyskytovaly spíše u chlapců, kde se objevovaly rozdílné odpovědi.

### VO2: Jaká je míra hněvu očima žáků 9. tříd na základní škole ve Zlínském kraji?

Na danou výzkumnou otázku můžeme odpovědět na základě získaných odpovědí z odpovědní škály č. 2. V oblasti výskytu hněvivosti byla opět u chlapců zaznamenána vyšší míra výskytu, a to až u 59,82 %.

U obou pohlaví je celková míra hněvivosti registrována v 53,32 % oslovených dospívajících.

Proměnná	Popisné statistiky (List1 v statistika průměry)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Hněv u dívek	67	5,746269	1,000000	12,00000	3,120525
Hněv u chlapců	94	7,776596	1,000000	13,00000	3,347778

Tabulka 2 - hněvivost

Přiložené tabulka č. 2 ukazuje, že průměrný počet dosažených bodů u dívek byl nižší, nežli u chlapců. Dosažená minimální hranice počtu bodů byla stejná u dívek i chlapců, avšak maximální hodnota byla u dívek nepatrně nižší, než u chlapců. Směrodatná odchylka se u obou pohlaví pohybuje okolo podobných čísel, a tak můžeme konstatovat, že rozdíly mezi odpověďmi byly.

### VO3: Jaká je míra hostility z pohledu žáků 9. tříd na základní škole ve Zlínském kraji?

Na danou výzkumnou otázku můžeme odpovědět na základě získaných odpovědí z odpovědní škály č. 3. V rámci výskytu hostilního postoje je zaznamenána vyšší míra u chlapců, a to ve výši 62,34% dotazovaných. Celkově hostilního přístupu bylo u dívek i chlapců dosaženo u 60% respondentů.

Proměnná	Popisné statistiky (List1 v statistika průměry)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Hostilita u dívek	67	2,835821	0,00	5,000000	1,763236
Hostilita u chlapců	94	3,117021	0,00	5,000000	1,390106

Tabulka 3 - hostilita

Tabulka č. 3, že opět průměrný počet dosažených bodů u dívek byl nižší, nežli u chlapců. Minimální hodnota byla na bodě 0, a to u obou pohlaví. Rovněž maximálního počtu bodů bylo dosaženo u obou pohlaví. Směrodatná odchylka ukazuje, že větší rozdílnost v odpovědích byla spíše u dívek, avšak celkově lze konstatovat, že se odpovědi u jednotlivých respondentů lišily.

### 6.3.1 Diskuze

Na základě výsledných zjištěných dat v rámci námi zrealizovaného výzkumu na základních školách 9. ročníků, můžeme jasně vidět, že dospívající nemají zřejmě ostych sdělovat o sobě poměrně negativní a citlivé skutečnosti. Domníváme se, že k této pro nás pozitivní skutečnosti, pravděpodobně napomohlo utvrzení adolescentů, že je jejich anonymita nesporně zajištěna.

Námi zjištěné informace také korespondují s ostatními podobnými studii z tuzemska, např. s výzkumem Csémyho a kol., (2014). Zkoumaná skutečnost nám tedy potvrdila, že výskyt agresivního chování je obecně u dospívajících velmi rozšířenou hrozbou pro všechny zúčastněné. Více jak polovina adolescentů vykazuje známky agrese. Můžeme tak konstatovat, že období dospívání je výskytem nežádoucího chování skutečně ohroženo. Pokud bychom vzali v úvahu možnost, že se u jedince spojí více rizikových faktorů, např. konzumace alkoholu v kombinaci s agresivním chováním, následky by mohly být velmi vážné. Domníváme se, že možné důvody tak vysokého výskytu agresivního chování u žáků 9. ročníků na základní škole, které jsme vyhodnotili v rámci praktické části naší diplomové práce, souvisejí se životním stylem dnešní postmoderní společnosti.

Období dospívání předurčuje rozvíjení psychických a fyzických předpokladů, sociálních postojů a má výrazný vliv na komplexní utváření osobnosti. Za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především jejich rodiče, kteří jsou pro ně prvními vzory a učiteli. Bohužel spousta rodičů nemá na své dospívající děti čas, nebo si ho nechtějí zkrátka udělat. Děti namísto s rodiči komunikují s vrstevníky prostřednictvím sociálních sítí a jejich přirozený

pohyb je omezen pouze na virtuální svět. Agrese již neprobíhá jen skrytě v rodinách, ale zcela veřejně se stupňující se tendencí. Násilné projevy prostupují napříč společnostmi. Napjaté atmosféře neprospívá ani aktuální světová politika související např. s migrací přistěhovalců, která názorově rozděluje společnost. Dalšími aspekty, které se podílí na negativním ladění ve společnosti jsou prezentované násilné scény v pořadech vysílaných v odpoledních hodinách.

Jaké vzorce chování si poté děti z této generace osvojí? S jakými postoji a hodnotami budou vstupovat do další fáze jejich života? Vzhledem k tomu, že škola doplňuje rodinnou výchovu, musí v případě selhávání rodiny ať už z důvodu sociální patologie, nebo často i neinformovanosti a neznalosti, kompenzovat tyto nedostatky ve výchově vlastním působením. Bohužel školské instituce stále používají neefektivní způsoby řešení, nebo záměrně či neúmyslně danou zátěžovou situaci přehlížejí. Proto je zcela nezbytné na tuto alarmující skutečnost upozorňovat stále a znovu a zapojit do řešení i celou rodinu. Je nutností, aby se škola s rodinou, potažmo celá společnost spojila a společně se tak podílela na snaze o snížení výskytu agresivního chování.

### 6.3.2 Doporučení pro praxi

V rámci doporučení pro praxi pro nás bude stěžejní prevence primární a také specifická.

Vždy je v rámci prevence, vhodné připomenout heslo, že „rodina má, měla a bude mít nenahraditelný význam na výchovu jedince“. Pokud se v rodině vyskytnou problémy, které nebude schopna řešit svépomocí, může využít sociálních služeb, jako např. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, které rodině pomohou s řešením aktuální krizové situace, která ohrožuje její členy. Dále mohou např. využít Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, jež se zaměřuje na ovlivnění vhodného trávení volného času i u naší věkové skupiny. Vzhledem k tomu, že spousta rodin nemá o těchto službách povědomí, je zapotřebí cílené propagace. O samotné úloze rodiny jsme se v práci už zabývali a nyní se zaměříme na roli školy.

Primární prevence je uskutečňována v rámci celého kolektivu, v našem případě je tedy zaměřena na školní třídu, popř. všechny třídy devátého či jiného ročníku. Podstatné však je, že u daného kolektivu dosud nebyly nalezeny známky agresivního chování. Jedná se o jedince, kteří nemají zatím zkušenost s rizikovým způsobem chování.

Úkolem školy v rámci zmiňované prevence primární nespecifické je kladení důrazu na celkové formování osobnosti, tzn. ovlivňování postojů, názorů, celkové orientace a hodnotových žebříčků. Výchovné působení školy musí mít svůj pozitivní význam. Škola by měla produkovat zdravě vystupující, sebevědomé, zároveň však ohleduplné jedince, kteří nejsou lhostejní vůči ostatním členům společnosti. V případě specifické primární prevence by se poté už jednalo o programy, které obsahují aktivity zacílené přímo na jednotlivé rizikové jevy, v našem případě na agresivní chování jedinců.

Šikana a jiné druhy agresivního chování začínají paradoxně ve školním prostředí. Škola by proto měla udělat taková opatření, aby se žáci případnému soutěžení a vytvoření mnohdy neuvědomovaných skupin na silnější a slabší žáky vyvarovat. Tato základní skutečnost může být právě počátečním podnětem k šikanování těch slabších, či toho nejslabšího vůbec. Jako příklad můžeme zmínit pouze běžnou evaluaci v systému našeho státního školství, a to klasické známkování. Bylo by vhodné, kdyby se učitel omezil pouze na slovní hodnocení. Pokud to však není možné, je zapotřebí, aby alespoň známky nebyly hlášeny či vyvěšeny veřejně tak, aby ostatní spolužáci měli přístup k nahlédnutí, kdo jakou známku získal.

Zjednodušeně lze říci, že je žádoucí ve škole vytvořit pozitivní a otevřené klima. Takový přístup školy se projeví např. v dobré náladě žáků, v jejich radostném docházení do školy, ochotě spolupracovat s ostatními žáky atd. Na učiteli poté závisí koncipování výuky tak, aby škola nebyla pro žáky příliš velkým stresem. Mělo by platit, že každý by měl mít svůj čas na to, aby zadaný úkol splnil. Učitel by měl také směřovat k podpoře aktivit, které jedince baví a které se mu daří a zároveň tak velmi výrazně posílil jedincovu sebedůvěru. Základem k úspěchu je opírání se o kladné stránky žáků a globální pozitivní přístup.

Je nezbytné, aby si celá společnost uvědomila, že škola má opravdu velký vliv na své svěření a byl na ni vyvíjen akceptovatelný tlak. Požadavky by měly směřovat k dodržování výše zmíněných zásad a předpokladů pro práci s žáky. Škola by tak měla působit nejen erudovaně, ale i přirozeně a s láskyplnou péčí. Pokud se však daná kritéria nepodaří naplnit, žáci budou udržováni v napětí, vystavováni neprofesionálnímu přístupu učitelů a do školy budou docházet s obavami, strachem, vinou atd., není prognóza dobrá. Za těchto okolností pravděpodobně není možné, aby mohl jedinec být sám za sebe spokojený, po-  
tažmo pak celá třída, jež by měla mít mezi sebou uspokojivé vztahy, o kterých však nemů-  
že být řeč.

V současné době pokud již školu výskyt agresivního chování přesahuje, a škola si tak neví rady se zajištěním odborné a včasné pomoci, doporučuje se navázání spolupráce nejčastěji s pedagogicko-psychologickou poradnou či se střediskem výchovné péče, jejichž zájem se soustřeďuje právě na děti nejen se školními problémy. Pracovník, který by mohl mít na základní škole na starost prevenci a práci s dětmi ohroženými rizikovým chováním je sociální pedagog, který má k tomu odbornou kvalifikaci. Zarážejícím faktem je však skutečnost, že sociální pedagog je školami velmi málo využíván, přestože nově mohou školy získat finance na tohoto pracovníka z OPVVV. Příkladem nám může být sousední stát Slovensko, kde pozice sociálního pedagoga je již pevně ukotvena v legislativě a sociální pedagog je tak součástí školního týmu. V případě, když už se jedná o velmi závažný problém, je na místě spolupráce s Policií ČR.

## ZÁVĚR

Tématem naší diplomové práce bylo agresivního chování u žáků 9. ročníků na základní škole. V rámci teoretické části jsme podali komplexní náhled na agresivní chování, a to nejen na daný termín, ale i související pojmy. Vyjmenovali jsme druhy, příčiny, ale i faktory vzniku agresivního chování, jimiž jsou psychosociální vývoj jedince, rodina, škola, vrstevníci a v neposlední řadě i média. Také jsme uvedli způsoby zvládnání agresivního chování žáků a doporučení, jak komunikovat s agresorem.

V další kapitole teoretické části jsme se zmínili o šikaně, jako o jedné z forem projevů agresivního chování ve školním prostředí. Pojednáváli jsme nejen o všech aktérech šikany, ale i o jejich formách a stádiích. Také jsme se zmínili o kyberšikaně, která získává stále více na popularitě vlivem zdokonalující se techniky. Uvedli jsme tak stěžejní informace o aspektech, v jakých se diferencuje od klasické šikany. Samozřejmě nechybí ani pojednání o prevenci a možnostech řešení včetně způsobů nápravných opatření.

V poslední kapitole teoretické části jsme zaměřili svoji pozornost na období dospívání. Je nezbytné si tuto etapu charakterizovat, abychom porozuměli tomu, proč je agresivní chování typické pro tuto danou věkovou kategorii a proč jsme i pro náš výzkum jako respondenty vybrali právě žáky a žákyně 9. ročníků.

V následující, tedy praktické části diplomové práce již byla naše pozornost zaměřena na agresivní chování, a to konkrétně na zjištění míry jejího výskytu, specificky pak u již zmínovaných žáků 9. tříd na základní škole. Vybrané základní školy zastupovaly Zlínský kraj.

Získání potřebných dat jsme zajistili předložením dotazníkových škál od autora Dolejše a kol. (2016), které se zaměřovaly celkově na tři aspekty agresivního chování, a to na fyzickou agresivitu, hněv a hostilitu. Následně jsme odpovědi vyhodnotili a poté interpretovali.

Náš výzkum tedy potvrdil, že v českých školách se vyskytují dospívající, kteří se vyznačují agresivním chováním, a to v alarmujícím rozsahu až 54,68 % ze všech dotazovaných žáků. Vyšší míra výskytu nejen v oblasti fyzické agresivity, ale i hněvivosti a hostility, byla vykázána u chlapců. Dle získaných reakcí můžeme konstatovat, že při zajištění anonymity, žáci skutečně nemají ostych či případné starosti s uváděním pravdivých skutečností. Tato výsledná data korespondují i s jinými výzkumy, jejichž zájem směřuje k agresivnímu chování u dospívajících (Csémy, 2014). Také skutečnost, že u chlapců je míra agresivity celkově vyšší, se potvrdila. (Buss, A. H., & Perry, M. 1992 cit. podle Dolejš a kol., 2016).



V práci nechybí ani závěrečná diskuze a doporučení pro praxi, ve které klademe zásadní důraz na prevenci.

Závěrem můžeme doufat, že na základě těchto znepokojivých, nejen námi získaných dat, ještě existuje naděje a poměrně slibné možnosti a alternativy řešení ke snížení výskytu agresivního chování. Pro začátek by stačilo, kdyby instituce jeho výskyt nepopíraly.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. **BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN.** 2016. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem.* Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-15-2.
2. **BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLON.** 2006. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele.* Praha: Albatros Plus. ISBN 80-00-01552-8.
3. **CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., ČÁP, P., & STAROSTOVÁ, O.** (2014). *Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy.* *Československá psychologie*, 58, 242–253.
4. **ČERNÁ, Alena.** 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem.* Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.
5. **ČERNÍKOVÁ, Vratislava.** 2008. *Sociální ochrana: terciární prevence, její možnosti a limity.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. Vysokoškolské učebnice. ISBN 978-80-7380-138-0.
6. **ECKERTOVÁ, Lenka a Daniel DOČEKAL.** 2013. *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3804-5.
7. **DANEK, Ján.** 2007. *Prevenencia kriminality v prostredí detí a mládeže.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-89220-94-6.
8. **DARŮLEK, Pavel.** 2013. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3758-3.
9. **DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ.** 2014. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4181-8.
10. **DOLEJŠ, Martin.** 2016. *Agresivita u českých adolescentů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-5022-3.
11. **FIELD, Evelyn M.** 2009. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele.* V Praze: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
12. **FIRSTOVÁ, Jana.** 2014. *Kriminalita mládeže v sociálních souvislostech.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-521-0.

13. **FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA.** 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů.* Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-2781-3.
14. **GAVORA, P.** 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
15. **HOLLÁ, Katarína.** 2013. *Kyberšikana.* Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-011-1.
16. **HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T.** 2000. *Sociální pedagogika a sociální práca.* Banská Bystrica: PF UMB.
17. **HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK.** 2003. *Agrese, identita, osobnost.* Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-06-9.
18. **CHRÁSKA, Miroslav.** 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
19. **JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ.** 2016. *Psychologie školní šikany.* Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
20. **JANSKÝ, Pavel.** 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.
21. **JELÍNEK, Jiří.** 2013. *Trestní právo hmotné: obecná část, zvláštní část.* 3. vyd. Praha: Leges, Student (Leges). ISBN 978-80-87576-64-9.
22. **KAST, Verena.** 2010. *Hněv a jeho smysl: podněty k seberozvoji.* Praha: Portál. Spektrum. ISBN 978-80-7367-760-2.
23. **KOLÁŘ, Michal.** 2011. *Nová cesta k léčbě šikany.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
24. **KOLÁŘ, Michal.** 2005. *Bolest šikanování.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
25. **KLAPILOVÁ, Světlá.** 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky.* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 8070676698.
26. **KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, D.** 2006. *Vzpoura deprivantů.* Praha: Makropulos, ISBN 80-901776-8-9.

27. **KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ.** 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-
28. **KŘIVOHLAVÝ, Jaro.** 2004. *Jak přežít vztek, zlost a agresi.* Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0818-3.
29. **LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ.** 1998. *Vývojová psychologie.* Vyd. 3 přeprac. a dopl. Praha: Grada. Psyché. ISBN 807169195X.
30. **MARTÍNEK, Zdeněk.** 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
31. **MATTHEWS, Julie a Andrew MATTHEWS.** 2015. *Stop šikaně!* Jihlava: Baroque Partners s.r.o. ISBN 978-80-87923-06-1.
32. **MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ.** 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-026-4.
33. **MINIMALIZACE ŠIKANY: shrnutí pilotního projektu: 2005-2007:** [informační a propagační brožurka]. Kladno: Aisis, 2008, 68 s. ISBN 978-80-904071-2-1.
34. **MOŽNÝ, I.** 2006. *Rodina a společnost.* Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-8642-958-X.
35. **NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI.** 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat.* Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.
36. **PONĚŠICKÝ, Jan.** 2004. *Agrese, násilí a psychologie moci.* Praha: Triton. ISBN 8072545930.
37. **Patologické vztahy ve skupině.** 2011. *Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ.* Praha: Raabe. 1 sv. (různé stránkování). Dobrá škola. Výchovné poradenství. ISBN 978-80-87553-23-7.
38. **Problémové situace v kolektivu.** 2011. *Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ.* Praha: Raabe. 1 sv. (různé stránkování). Dobrá škola. Výchovné poradenství. ISBN 978-80-87553-24-4.
39. **ROGERS, Vanessa.** 2011. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-984

40. **ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ.** 2010. *Jak na šikanu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
41. **ŘÍČAN, Pavel.** 2014. *Cesta životem.* 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
42. **ŘÍČAN, Pavel.** 2013. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8.
43. **SHAFFER, David R. a Shirley-Anne HENSCH.** 2002. *Study guide and activities for Shaffer's developmental psychology: childhood and adolescence.* 6th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth. ISBN 0534572154.
44. **SCHALLER, Mark, Jeffrey A. SIMPSON a Douglas T. KENRICK,** ed. 2006. *Evolution and social psychology.* New York, NY: Psychology Press. Frontiers of social psychology. ISBN 978-1-138-00609-6.
45. **SOBOTKOVÁ, Veronika.** 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.
46. **SVOBODA, Jan.** 2015. *Krizové situace výchovy a výuky.* Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
47. **SUCHÁ, Jaroslava a Martin DOLEJŠ.** 2016. *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5044-5.
48. **ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk.** 2002. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-689-6.
49. **THOROVÁ, Kateřina.** 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
50. **VÁGNEROVÁ, Marie.** 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
51. **VAŠUTOVÁ, Maria.** 2010. *Proměny šikany ve světě nových médií.* Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-858-5.
52. **ZÁKON č. 40/2009 Sb.,** *Trestní předpisy.* ISBN 978-80-7488-219-7.
53. **ZÁKON č. 218/2003 Sb.,** *Trestní předpisy.* ISBN 978-80-7488-219-7.

**Internetové zdroje:**

1. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** 2016. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)* [online]. MŠMT, © 2018 [cit. 2017-11-10]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
2. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** 2017. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28: příloha č. 7 – Kyberšikana* [online]. MŠMT, ©2013-2018 [cit. 2017-11-10]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
3. **PETRIŠČOVÁ, Alena.** 2017. *Agrese, šikana a jiné formy násilného chování.* [online]. © 2018 Šancedětem. [cit. 2017-11-10]. Dostupné také z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete/agrese-sikana-a-jine-formy-nasilneho-chovani.shtml>
4. **JELÍNKOVÁ, Adéla.** 2017. *Kyberšikana: stále více dětí je obětí i útočníkem.* [online]. © 2018 Novinky.cz. [cit. 2017-19-11]. Dostupné také z: <https://www.novinky.cz/internet-a-pc/bezpecnost/455060-kybersikana-stale-vice-deti-je-obeti-i-utocnikem.html>
5. **KOPECKÝ, Kamil.** 2012. *Kyberšikana: „95 procent případů kyberšikany je realizováno z žertu“* [online]. © 2017 E-bezpečí.cz [cit. 2017-21-11]. Dostupné také z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/kyberikana/508-95procent>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
popř.	popřípadě
např.	například
s.	strana
č.	číslo
mj.	mimo jiné
VO	výzkumná otázka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SŠ	střední škola
OPVVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
tzv.	takzvaně
tj.	to je





**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ****Tabulky**

Tabulka 1 - fyzická agresivita.....	66
Tabulka 2 - hněvivost .....	66
Tabulka 3 - hostilita .....	67

**Grafy**

Graf 1 - věkové složení respondentů .....	59
Graf 2 - fyzická agresivita dívky .....	60
Graf 3 - hněvivost dívky .....	61
Graf 4 - hostilita dívky.....	61
Graf 5 - fyzická agresivita chlapci .....	62
Graf 6 - hněvivost chlapci.....	62
Graf 7 - hostilita chlapci .....	63
Graf 8 - srovnání fyzické agresivity u chlapců a dívek .....	63
Graf 9 - srovnání hněvivosti u chlapců a dívek .....	64
Graf 10 - srovnání hostility u chlapců a dívek.....	64
Graf 11 - celkové srovnání chlapců a dívek v oblasti agresivního chování .....	65

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jmenuji se Michaela Luběnová a jsem studentkou druhého ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

**Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku**, který bude sloužit ke zpracování praktické části mé diplomové práce. Prosím Vás o **pravdivé a řádné vyplnění** dotazníku.

Na výběr jsou pouze odpověď „ANO“ či „NE“. Prosím vždy **zaškrtněte jen jedno pole**.

Předem Vám **děkuji za strávený čas nad dotazníkem** a za jeho úplné vyplnění.

Dotazník je anonymní. NEPODEPISUJTE SE!

### Obecné informace

<p><b>1. Jaké jsi pohlaví?</b></p> <p>Žena <input type="checkbox"/>      Muž <input type="checkbox"/></p> <p><b>2. Kolik je ti let?</b></p> <p>14 <input type="checkbox"/>   15 <input type="checkbox"/>   16 <input type="checkbox"/>   17 <input type="checkbox"/></p> <p><b>3. Jakou základní školu navštěvuješ?</b></p> <p>Základní škola Oskol, Kroměříž <input type="checkbox"/></p> <p>ZŠ Zachar, Kroměříž <input type="checkbox"/></p> <p>ZŠ Zlín, Komenského 78 <input type="checkbox"/></p> <p>Základní škola Dřevnická 1790, Zlín <input type="checkbox"/></p> <p>ZŠ Vsetín, Sychrov 97 <input type="checkbox"/></p> <p>ZŠ Rokytnice 436, Vsetín <input type="checkbox"/></p>
--

### I. Část

	ANO	NE
Často uhodím nějakého spolužáka.		
Mám v současnosti více důvodů používat násilí		
Když se mi někdo vysmívá, praštím ho.		
Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou.		
Stává se mi, že při hádce někoho uhodím.		
Když se naštvu, jsem schopný/á něco rozbít.		
Na obranu svých práv jsem schopen použít i násilí.		
Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou.		
Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.		

Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiji.		
Někdy mám opravdu chuť vyvolat rvačku.		
Raději někomu rozbít nos než být zbabělý.		

## II. Část

	ANO	NE
Nechám se lehce vytočit druhými.		
Často se u mě mění nálada.		
Když mě někdo rozčílí, mám problém se kontrolovat.		
Jsem vznětlivý/á.		
Bohužel patřím k těm, kteří se často rozzuří.		
Často mě dokáže někdo rozčílit.		
Často se na druhé rychle rozzlobím.		
Dělá mi potíž ovládat své nálady.		
Často se cítím rozčilený/á.		
Když jsem rozčilený/á, potřebuji ihned ventilovat své pocity.		
Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout.		
Když mám vztek, ztrácím někdy kontrolu nad svým chováním.		
Stačí málo a rozčílím se.		

## III. Část

	ANO	NE
Většina lidí je proti mně.		
Lidé ke mně nemají úctu.		
Lidé mě nechápu.		
Mám pocit, že se mnou ostatní jednají „neférově“.		
Někdy mám pocit, že mě druzí lidé odsuzují.		