

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Barbora Doležalová

Agrese a vývoj dětských skupin

The aggression and the development of children's groups

Praha, 2015

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala své vedoucí PhDr. Mgr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, ochotnou pomoc při řešení problémů, velkou vstřícnost a podporu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2015

.....

Barbora Doležalová

Abstrakt:

Tato práce pojednává o agresivním chování v souvislosti s dětskými skupinami. První část práce je literárně přehledová, zahrnující různé poznatky týkající se teorií, druhů a příčin agrese. Dále se pak zaměřuje na vývoj a dynamiku skupiny, se zaměřením na školní prostředí, a agresivními jevy, které ve skupině mohou nastat. Následně navrhuje možné formy prevence těchto jevů, které by vedly k jejich utlumení či odstranění. Druhou část práce se věnuje návrhu výzkumu, ve kterém je experimentálně ověřována účinnost vybraného preventivního programu na náhodně vybraném souboru tříd.

Klíčová slova:

Agrese – teorie agrese - typy a příčiny agresivity - dětská skupina - prevence

Abstrakt:

This paper discusses the aggressive behavior in connection with children's groups. The first part is a literature survey, involving various factors relating to theories, types and causes of aggression. Further, it focuses on the development and dynamics of groups aimed at school environments and aggressive phenomena which may occur in the group. Then it suggests possible forms of prevention of these phenomena, which would lead to the suppression or elimination. The second part is dedicated to the design of research, in which is experimentally tested the effectiveness of selected prevention program on a random sample of classes.

Keywords:

Aggression - aggression theory - types and causes of aggression – children's group - prevention

Obsah

Úvod.....	8
1. Agrese a agresivita.....	9
2. Role jedince	10
2.1. Agresor.....	10
2.2. Oběť	11
2.3. Přihlízející, učitel a rodiče.....	11
3. Příčiny agresivního chování.....	13
4. Teorie agrese.....	16
5. Druhy agrese	18
6. Šikana.....	21
7. Zvládání agrese	23
8. Dynamika skupin	25
8.1. Status	26
8.2. Skupinová role	26
8.3. Normy	27
8.4. Vývojová stádia skupiny	28
8.5. Agresivní prvky.....	29
9. Náprava a prevence.....	30
9.1. Primární prevence	30
9.2. Sekundární prevence	33
9.3. Terciální prevence.....	34
10. Návrh výzkumu.....	36
10.1. Intervenční technika	36
10.2. Formulace problému.....	36
10.3. Formulace hypotéz	37
10.4. Výzkumné metody.....	37
10.5. Zkoumaná populace.....	38

10.6.	Vzorek	38
10.7.	Rozdělení do skupin	38
10.8.	Proměnné	39
10.8.1.	Nezávislá proměnná	39
10.8.2.	Závislá proměnná	39
10.8.3.	Intervenující proměnná	39
10.9.	Design experimentu	39
10.10.	Procedura experimentu	40
10.11.	Analýza dat	40
10.12.	Diskuse	41
Závěr		43
Seznam použité literatury		44
Internetové zdroje		47
Seznam použitých tabulek		48
Přílohy:.....		49
Hra č. 1 - Souboj ve spílání.....		49
Hra č. 2 - Pomocník v nouzi		49
Hra č. 3 - Sochy emocí.....		50

Úvod

V současné době se setkáváme s tématem zvyšující se agrese u dospělých a dětí velmi často, nejčastěji prezentovaným pomocí médií. Přestože se nerodíme o nic víc zlé než dříve, stává se agresivita více a více součástí běžné přirozenosti člověka. Svůj díl na tom má dnešní uspěchaná společnost, výchova, která nedává podporu a porozumění, ale hlavně hranice, které by usměrňovaly energii a motivaci jedince k pozitivnímu cíli.

Podle výzkumu na školách má 77% učitelů pocit, že agresivita u dětí na 2. stupni oproti minulosti stoupla, 19% soudí, že je zhruba stejná a 4% to nedokáže posoudit. Nejčastějším agresivním projevem je potom hrubá slovní agrese, kterou zaznamenalo 83% pedagožek a 81% pedagogů (Csémy, Starostová, Hrachovinová et al, 2013). Šetření veřejného mínění Buriánka (2003) ukázalo, že pro veřejnost je nejpálčivějším problémem kriminalita, v roce 2000 uvedlo 64% dotazovaných, že se celková kriminalita zvyšuje, v roce 2003 tak uvedlo 52% respondentů. Na to ale může mít vliv větší transparentnost a snadnější přístup k informacím, které dříve zůstávaly skryté, ale také citlivost a zaměřenost společnosti na toto téma, což nás může vést k dojmu, že se situace stále zhoršuje. Na to poukazují i Anderson a Huesmann (2003), kteří tvrdí, že násilnost společnosti je často měřená pomocí vražd, protože jejich počet je těžké zkreslit či zakrýt. Veřejné mínění se ne vždy nemusí shodovat se skutečností.

Ve své bakalářské práci bych se chtěla zabývat agresí v kontextu dětských skupin. Abych mohla k tématu dodat dostatečně komplexní informace, je potřeba si zúžit věkové vymezení jedinců, o kterých budu psát. Jinou strukturu může mít agrese ze strany dospělého a jinou ze strany dítěte. Proto se budu zaměřovat na problematiku školní mládeže a budu se snažit přiřadit různé druhy agrese k vývojovým stádiím dětských skupin. O skupinu se jedná především jako o školní třídu, kde se děti denně setkávají. Taková skupina je jistým způsobem uzavřená a pro ně velmi důležitá. V takovém prostředí potom velmi často dochází k agresí a její eskalaci k chování, které někdy hraničí se zákonnými normami.

1. Agrese a agresivita

Pro lepší porozumění celé práce je dobré si nejprve definovat některé pojmy, se kterými budu následně v textu pracovat. V první řadě je třeba rozlišit mezi agresí a agresivitou. Lidé se v běžném životě dostávají do zátěžových situací a jsou více či méně schopni je zvládnout. Pokud je ale situace natolik stresová, že ji člověk nedokáže běžným způsobem překonat, může dojít ke třem základním vývojově nejnižším reakcím – útek, útok, znehybnění. A právě pod útokem se skrývá agrese. Pod agresí se rozumí útočné a výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojování potřeby (Hartl, Hartlová, 2000). Podle Martínka (2009, s. 9) je agrese: „*Výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“

Agresivita je potom vnitřní připravenost k útoku, tendence k hrozbě nebo útočnému jednání (Hartl, Hartlová, 2000). Martínek (2009, s. 9) definici ještě rozšiřuje: „*Agresivita je útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ Jedná se tedy o rys osobnosti. Projevem agresivity je agrese, kdy jedinec impulzivně reaguje na podněty s větší mírou útočnosti, než je norma. Svému okolí se může jevit nebezpečný a neschopný kompromisu. Přesto můžeme vidět i světlejší stránku agresivity, a to v případech, že nás k ní donutí situace. Takovým příkladem pak může být asertivní chování či získávání autority, kdy je agresivita i společensky přijatelná a tudíž brána i jako pozitivní.

2. Role jedince

Abychom mohli hovořit o agresi, musí se také popsat postavení jednotlivce v násilném aktu. Tedy zda se jedná o agresora, oběť, osoby v blízkém vztahu (rodiče) nebo další jedince účastníci se situace, jako jsou třeba spolužáci, učitelé, či přihlížející. Všichni zúčastnění tvoří bázi, na které se agresivnímu chování daří.

2.1. Agresor

Nemůžeme rozlišovat agresory pouze jako jedince se sklonem k fyzickým útokům. Agresor může svou oběť napadat promyšlenými psychickými útoky, které ani nemusí páchat sám, ale může k nim využívat nějakého nohsleda nebo celou skupinu, kterou si získá svojí autoritou. Pro agresora bývá zároveň typické, že kromě překračování pravidel skupinového soužití, má často problém dodržovat i další pravidla: ničí věci, nerespektuje soukromé vlastnictví nebo podvádí (Říčan, 1995). Jedná tedy egoisticky a sebestředně bez toho, aby se vcítil do prožívání svého okolí, zvláště pak oběti. Můžeme si agresory rozdělit do tří skupin. První je typ tupého agresora, u kterého můžeme předpokládat fyzické agresivní chování jako kompenzaci vlastní frustrace, protože se sám často setkává s tímto chováním a to v domácím prostředí. Mívá kázeňské problémy – špatné vztahy k autoritám, členství v gangu, zapojení do páchání trestné činnosti (Kolář, 1997). Druhým typem je kultivovaný agresor. V očích učitele bývá často jako vzorný žák i kamarád. Oběť je objektem ukázky jeho moci, kdy útoky mohou být fyzické nebo psychické, ale vždy promyšlené a často působené ze strany nohsledů, takže při šetření má čistý štít. Doma se potýká s vojenským drilem, který vytváří napětí, které je nutné si kompenzovat (Martínek, 2009). Posledním typem se pak může stát obveselovatel skupiny, který si za pomoci posměšků, vtipů a nevybíravých poznámek získává pozornost a respekt ostatních. Pro učitele bývá často bezproblémový a oblíbený. Martínek (2009) uvádí ještě čtvrtý typ agresora, který je vychovávám v nadbytečném materiálním zázemí, ale nedostává se mu emočního vztahu od rodičů. Takový jedinec pak vytváří umělou hierarchii skupiny postavenou místo na talentu či prospěchu na vlastnictví a materiálních hodnotách. Z takového kolektivu jsou pak vyloučeni ekonomicky slabší jedinci, kterým se nadává do sociálů.

Čermák (1999) uvádí jinou deskripci agresorů, kterou původně H. Toch sestavil z rozhovorů s vězni. Postihuje různé motivy agresorů k jejich chování.

- Násilníci posilující svůj sebeobraz – mají strach z bezcennosti a nedůležitosti, snaží se přesvědčit druhé, že jsou silní a nebojácní
- Násilníci ochraňující svůj sebeobraz – mají pocit, že ostatní ničí jejich image, takže ji agresivně proti všem brání
- Násilníci shovívaví k sobě – myslí si, že druzí jsou na světě, aby jim sloužili. Při odmítnutí dochází k agresivní reakci
- Násilníci bránící svou pověst – násilné chování jim předepisuje sociální role, postavení
- Tyrani a sadisté – získávají potěšení z utrpení druhých, vybírají si slabé oběti
- Násilníci „nastavení“ na obranu – bojí se, že se stanou obětí, pokud nezaútočí první

2.2. Oběť

Každý z nás je jiný, ať už se díváme po fyzickém vzhledu nebo osobní charakteristice. Proto se také na každém najde odlišnost, pro kterou můžeme být degradováni a vyloučeni z kolektivu. Nejčastější úvahy se točí kolem vzhledové abnormality (obezita, defekt obličeje a těla atd.), ale stejně tak může být problémem osobnostní rozdíl (vyzrállost, nevyzrállost, jiné zájmy a názory) nebo vztahy k dalším osobám (školní premiant, příbuzný učitele). Dále se na postoji k oběti podílí jeho socioekonomický status nebo rasová odlišnost. Oběť může být zvýšeně citlivá, se sníženým sebevědomím, bez přátel i s odmítavým postojem k násilí. Často se stává obětí i jedinec, který se zařadil do skupiny později. Můžeme tedy říci, že oběti se může stát prakticky kdokoli (Říčan, 1995).

Přestože existují různé popisy typického agresora či oběti, je nutné zdůraznit, že žádný z nich nemusí platit, protože každý z nich může mít libovolné charakteristiky. Bylo by tedy chybou, zařadit si všechny jedince do těchto rámců, protože by tak mohlo dojít k závažnému omylu. Nenechme se strhnout představou, že např. fyzicky silný a ne moc bystrý chlapec bude nejspíš potenciální agresor, mohl by totiž stejně snadno být obětí vtípků dívčí skupinky.

2.3. Přihlízející, učitel a rodiče

Většiny agresivních výbojů se kromě agresora a oběti účastní nějaké publikum. Každý jedinec z publika pak v určité míře sympatizuje s obětí nebo agresorem, a proto buď schvaluje agresi a agresorovi fandí, nebo je mu nepříjemná a oběti je mu líto. Záleží pak na osobnosti

jedince, zda se za oběť postaví, oznámí to autoritě, nebo má strach, že se sám stane obětí, a zůstane potichu.

Ve školním prostředí se pak součástí stává i učitel. Dost často se stává, že učitel podvědomě nebo i vědomě přehlíží drobnější agresivní výpady, protože sám sympatizuje s agresorem, nechává děti, aby si to vyříkaly samy, podceňuje jejich závažnost nebo je neumí kázeňsky zvládnout. To bohužel může vyznít jako určitý způsob schválení takového jednání, které pak může vést k zvyšující se agresí či pokročilým stádiím šikany.

Rodiče se v mnohých případech ani nic nedozví. Stává se, že pokud je rodič agresora informován, své dítě fyzicky potrestá, což snížení agresivity nepomůže, nebo tento projev uvítá jako schopnost prosadit se. Rodiče obětí jsou častěji informováni od dětí, ale mnohdy na jejich naléhání nezasahují, nebo si naivně myslí, že to patří k dětství.

Agresivní chování si snadno představíme u mužů, ale vyskytuje se samozřejmě i u žen, jen v jiné formě. Podle výzkumu Nansela, Overpecka, Pilla et al (2001) chlapci častěji uváděli, že mají zkušenosti s fyzickou agresí, zatímco dívky uváděly spíše pomluvy a sexuální poznámky. U mužů, chlapců se tedy častěji setkáváme s přímou agresí, ať už jde o fyzické výpady, jako je např. strkání, facka, kopání, nebo třeba slovní, kdy proti sobě používají vulgarismy a nadávky. Naproti tomu u žen, dívek se často vyskytuje agrese nepřímá, kdy dochází k výsměchu a pomluvám za zády oběti, spřádají se intriky v boji o popularitu a sympatie okolí. Při přetrvávajících násilnostech se muži dostávají i do střetu se zákonem, což se u žen tak často nestává. Ženy se sice nedostávají do problémů se zákonem, ale bývají někdy kruté ke svým dětem (Říčan, 1995).

3. Příčiny agresivního chování

Podle Lovaše (2008) je pět druhů příčin a faktorů agrese:

- Situační faktory
- Biologické faktory
- Osobní faktory
- Faktory ovlivňující inhibici agresivního chování
- Faktory sociálního prostředí

Mezi situační faktory můžeme zařadit agresivní reakci na averzivní podněty jako je třeba přímý fyzický nebo verbální útok, frustrace, stres nebo příliš teplé prostředí. Každý z těchto podnětů vyvolává určitou míru úzkosti (Lovaš, 2008). Důležitým faktorem je také možnost jedince své prostředí ovlivnit. Pokud jedinci věří, že mohou míru hluku ovlivnit, je pro ně méně stresující (Hayes, 2000). Poněšický (2005, s. 135) tvrdí, že: *„obecně lze říci, že úzkost je tím větší, čím více překračuje zátěžová situace naše možnosti ji ještě zpracovat, či dokonce vydržet.“* Specificky se se souvislostí teploty a agresivity zabýval Anderson (1989), který sice uznává, že se se zvyšující teplotou zvyšuje i výskyt kriminálních aktivit, ale poukazuje také na to, že se jedná pouze o laboratorní studie, jejichž interní validita je zpochybnitelná. Důležitým situačním faktorem ve školní třídě může být i učitel. Jeho osobnost a přístup k dětem nemusí žákům vyhovovat, ale nemají možnost se mu vyhnout, i to může přidávat dětem ve škole stres. Podle Mercera a DeSoiera (2008) jsou učitelovy preference jednotlivých žáků jedním z podkladů pro následné přijetí či odmítnutí těchto žáků jejich vrstevníky, spolužáky.

O biologických faktorech se mluví v souvislosti s fungováním nervového systému, biochemickými procesy a dědičností. Aktivací určitých oblastí v mozku dochází k zvýšení hostility, jejich deaktivací dochází naopak k submisivitě. Zdrojem individuálních rozdílů je potom dědičnost. Pomocí výzkumů na dvojčatech se došlo k závěru, že agresivita je alespoň z části zděděná. K biologickým faktorům patří také biochemické pozadí agrese, které můžeme pozorovat při intoxikaci látkami jako je alkohol, při nízkém obsahu cukru v krvi nebo zvýšené hladině testosteronu či serotoninu (Lovaš, 2008). Podle studie Giancola a Cormana (2007) se tlak na tendenci k agresivitě během úkolů s rušivými vlivy zvyšuje po podání alkoholu. V návaznosti na hladinu serotoninu je potřeba rozlišovat, zda se jedná o agresivitu jako osobnostní rys, nebo jestli mluvíme o aktuálním stavu. Např. hladina neurotransmiteru 5-HT má vliv míru agresivního chování, které vychází z aktuálního stavu (Van der Vegt, Lieuwes, Van de Wall et al, 2003).

Základní osobní faktory jsou tři. Zvýšená aktivační úroveň, která u lidí predikuje zvýšenou pravděpodobnost agresivního chování. Zlost, která má blízkou souvislost s afektivní agresí. A narušené kompetence ve zpracování a rozpoznávání signálů, které pak vedou k výběru agresivního jednání i v případě neutrálních podnětů (Lovaš, 2008).

Kromě faktorů, které agresivitu vyvolávají, jsou i faktory, které agresivitu tlumí. Pokud přesto dochází k nadměrné agresivitě, může to být způsobeno nefunkčností inhibičních faktorů. Nejznámějším faktorem, který narušuje inhibiční schopnosti je alkohol a další drogy. Způsobuje nedokonalost kognitivních funkcí, redukuje strach a zvyšuje fyziologickou a psychologickou úroveň aktivace. Dalším jevem snižujícím schopnosti inhibice je pak deindividuace, kdy má jedinec pocit anonymity, kdy je např. jako člen skupiny obtížně identifikovatelný. V takové situaci dochází k osvobození od sociální kontroly a aktivaci agresivity (Lovaš, 2008).

Chování jedince do značné části odráží prostředí, ve kterém se pohybuje. Lovaš (2008, s. 279-280) tvrdí, že „důležitý je celkový způsob chování lidí vůči sobě, systém norem, preferované vzorce chování, zvyky a praktiky při řešení každodenních situací.“ Mezi oblasti, kde se vliv prostředí objevuje nejvíce, zařazují domácí prostředí, prostředí školy a pracovní prostředí. Zároveň s tím mají na nastavení chování v současnosti velký vliv i média (Lovaš, 2008).

Kromě základních faktorů, které zapříčiňují agresivní chování u jedince, přichází Martínek (2009) s dalšími možnými příčinami, které zvyšují výskyt agrese dětí. Jako první uvádí potvrzování funkčnosti agrese. Pokud dítě má tendenci využívat agresivní chování k posílení svého postavení v kolektivu a učitel žádným způsobem nezakročí, stane se agrese nástrojem k řešení všech problémů, protože ztratí zábrany, které mu v ní dříve bránily.

Problémovým faktorem může být nečitelnost ve výchově. Pokud rodič staví výchovu na nečitelných pravidlech, kde odměna a trest jsou odvozovány od nálad rodiče, pak je pro dítě obtížné odhadnout předem náladu rodiče, zůstává stále v nejistotě. Dlouhodobá nejistota pak vede k napětí a agresí. Stejně tak jako rodič může být nečitelný i učitel, který od své nálady odvozuje např. známkování. K tomu se váže další faktor a to nesoulad hranic školy a rodiny. Pravidla chování jsou ve škole jasně vymezena v rámci školního řádu. Není možné, aby stejná pravidla platila i v rodině, ale do určité míry se mohou podobat, i když jsou většinou mnohem volnější. Pokud ale dítě pochází z prostředí, kde jsou pravidla velmi široká, nebo v horším případě chybí docela, dostává se do situací, kdy je trestáno za chování, které je z jeho pohledu

zcela normální a v rodině plně tolerované. V opačném případě jsou pravidla v rodině mnohem striktnější než ve škole. Dítě je zvyklé na přísný řád a z volnosti školy si neví rady. Z takového dítěte se může stát kultivovaný agresor, který pak svá vlastní pravidla aplikuje na zbytek třídy (Martínek, 2009).

Zvýšený vliv na chování jedince mají i subkultury. Většina dětí nebo mladistvých touží být součástí nějaké neformální skupiny, party. Vstup do party může být doprovázen iniciačním rituálem, kdy je přijetí ostatními členy podmíněno nějakou zkouškou, která často zahrnuje agresivní až kriminální chování. Pokud se jedinec úspěšně zařadí do party, dochází u něj k přijetí skupinových norem a jedinec částečně ztrácí svou individualitu (Martínek, 2009).

Dalším důvodem je selekce dětí na nadané a nenadané. Pokud je dítě označené dopředu za nenadané, nemůže vidět svou životní perspektivu nijak světle, takže se naplní jeho času často stává vyrušování a jiné výtržnosti. Pokud je naopak dítě označené za nadané a na popud ambiciózních rodičů je zařazeno do speciální třídy, může se dostat do situace, kdy ve srovnání s průměrem úspěšné dítě se začne náhle propadat ve výkonech, což samozřejmě vede k tenzi a k averzi vůči těm, kteří takový propad nezažívají. Taková tenze pak může vyústit v agresi (Martínek, 2009).

Jako poslední uvádí Martínek mediální vlivy. Agrese, se kterou se jedinec setkává v televizi, se může stát vzorem chování, protože dítě nedokáže rozpoznat rozdíl mezi skutečností a fikcí. Často vidí agresivní chování, ale nechápe, že mohlo být podmíněné ohrožením nebo snahou o ochranu jiné osoby. Setkáváme se pak s napodobováním chování akčních hrdinů, ale v naprosto jiných situacích (Martínek, 2009). Stejného názoru je i Née Redden (2013), podle něj se dívky ve velmi nízkém věku učí skrze média (převážně filmy a televize) nejen agresivnímu chování, ale i tomu, že je akceptovatelné. Vychází z toho, že už v dětských animovaných pohádkách používají dívčí hrdinky agresivní taktiky, jako jsou intriky, podráženi, podvody a pomluvy, které jim pomáhají k úspěchu.

4. Teorie agrese

Existuje mnoho teorií vzniku agresivního chování. Mezi ty nejznámější můžeme počítat teorii instinktivní (vrozené) agrese, jejímiž největšími zastánci byl S. Freud a K. Lorenz. Podle Freuda lidé čerpají ze dvou zdrojů energie – libido a thanatos, které vedou k rozporům v lidském chování. Agresivní chování je vysvětleno právě destruktivní silou thanatu (Hayes, 2000). Lorenz přišel s názorem, že agrese je odvozená od instinktu, který se může sám generovat, ne od reakce na vnější okolnosti (Lovaš, 2008). Agrese je tedy vrozená. Podle něj se agresivní energie v jedinci hromadí, dokud nepřijde specifický spouštěč, který nakumulovanou agresi uvolní. Domníval se proto, že kdyby měli agresivní jedinci možnost vybit se adekvátním způsobem, došlo by ke katarzi za spotřeby vlastní energie (Hayes, 2000).

Frustrační teorii agrese reprezentují J. Dollard, N. Miller a další. Podle ní je agrese vždy důsledkem frustrace, pokud nám nějaká překážka znemožňuje dosažení cíle nebo uspokojení nějaké potřeby. Hnací silou je v tomto případě pud (drive), který pohání chování. V původní verzi frustrační teorie každá frustrace způsobuje agresi a každá agrese je reakcí na frustraci. Proti téhle radikální teorii se zvedla vlna odpůrců, později ji proto Miller přepracoval: Agrese je jednou z možných reakcí na frustraci, není však nevyhnutelná (Lovaš, 2008). Na to navázal L. Berkowitz s kognitivní neoasociační teorií, podle kterého averzivní události vyvolávají negativní afekt, „*jež v člověku navozuje pocit odporu, nechuti, nepříjemnosti, averze. Tato nepříjemná zkušenost je spojena s příslušnými kognicemi, emocemi, a expresivně motorickými reakcemi, které mají souvislost s tendencí k útoku či agresi nebo úniku ze situace*“ (Berkowitz in Čermák, 1999, s. 35) Tendence chovat se jiným způsobem se pak váže na podobné negativně asociované podněty. Jedinec reaguje na podnět automaticky, protože masivní emocionální odezva mu v bezprostřední situaci povoluje pouze centrální reakci ve smyslu impulzivní agresivní reakce, která je krátkodobě osvobozena od kognitivní kontroly (Berkowitz, LePage, 1967).

Pro teorii naučené agrese se vyslovuje A. Bandura (1971, s. 3), který vychází z teorií sociálního učení. „*Lidé jsou opakovaně konfrontováni se situacemi, se kterými se musí nějakým způsobem vypořádat. Některé výsledky se ukáží neúspěšné, zatímco jiné přináší příznivé účinky. Během tohoto procesu selektivního posilování jsou úspěšné způsoby chování vyděleny z průzkumných aktivit, zatímco ty neefektivní jsou zničeny.*“ Řezáč (1998, s. 73) píše, že „určité chování je posíleno (odměněno) podnětem sociální povahy. Obecně lze říci, že oním podnětem sociální povahy jsou různé obdoby téhož: sociální akceptace.“ Lidé se naučili chovat agresivně, protože se jim to vyplácí. Agrese se tady spojuje s pozitivním posílením, kdy dítě či dospělý

z vlastní zkušenosti dosáhne svého cíle nebo pozorováním druhých zjistí, že to vede k úspěchu. Hayesová (2000, s. 119) píše: „*Bandurův model naznačuje, že příklady chování, které vidíme kolem sebe, hrají důležitou úlohu v řízení vlastního chování a učení se alternativním formám jednání. Je-li tomu skutečně tak, nabývá na významu otázka násilí v televizi, neboť televize přináší dětem a adolescentům příležitost naučit se něco o světě, ve kterém žijí.*“ Názorně se to ukázalo při studii s panenkou Bobo. K tomu se ještě přidává, že čím delší čas děti stráví v přítomnosti televize, tím se stávají citově otupělejší vůči násilí, získávají obraz nebezpečného světa a mají pak sklon řešit problémy s nepřiměřenou agresivitou. Důsledkem je tedy imunizace vůči násilí a lhostejnost vůči zraněným osobám (Antier, 2011).

Každá z těchto teorií měla nebo má své zastánce i odpůrce. I když můžeme pohlížet na jednotlivé teorie odděleně, stejně tak je můžeme brát jako kombinaci vlivů, které pak napomáhají agresivnímu chování. Např. na frustraci mohou reagovat agresí, protože jsem se doma naučil, že to je snadné a všichni mi ustoupí.

5. Druhy agrese

Podle Fromma (1997, s. 191) můžeme rozdělit agresi na dva základní druhy: „*Biologicky adaptivní, benigní agrese je reakce na ohrožení životních zájmů, je fylogeneticky programovaná, je společná zvířatům i lidem, není spontánní a sama se nehromadí a nestupňuje, ale je reakcí na určitý podnět a má obranný charakter, směřuje k odstranění, a to buď zničením, nebo odstraněním jeho příčiny. Biologicky neadaptivní, maligní agrese, to znamená destruktivita a krutost, nepředstavuje obranu proti ohrožení, není fylogeneticky programovaná, objevuje se pouze u člověka a je biologicky škodlivá, protože narušuje sociální struktury.*“ Pod benigní agresi si můžeme zařadit neúmyslné ublížení, snahu o sebeprosazení, instrumentální agresi, kde není cílem agrese, ale dosažení cíle, či obrannou agresi, která je reakcí na strach vyvolaný vnějším útokem. Naproti tomu maligní agrese je základem pomstychtivého jednání, extatické ničivosti, která je způsobem jak se přiblížit sám sobě, či sadismu, který je jakousi vystupňovanou touhou po vyvolávání bolesti. Nejkrajnější maligní agresi je podle Fromma (1997) nekrofilie, jako nechuť k živému světu ve své složitosti a nestálosti.

Z hlediska působení můžeme dělit agresi na verbální a fyzickou a zároveň na přímou a nepřímou. Přímou fyzickou agresi myslíme bití, kopnutí, podrážení nohou, pohlavky, kdežto pod nepřímou si představíme brání a schovávání věcí nebo ničení majetku. Přímá verbální agrese se projevuje nadávkami, posměšky či zesměšňujícími přezdívkami a nepřímá pak šíření pomluv nebo vtípkování na úkor oběti. Můžeme k tomu přidat ještě pasivní a aktivní dimenzi. Dostupné informace jsem si shrnula v tabulce.

	Fyzická		Verbální	
	Aktivní	Pasivní	Aktivní	Pasivní
Přímá	bití, ponižování, nucení	bránění v procházení, ničení pomůcek	nadávky, urážky, znevažování	ignorace, odmítnutí odpovědi
Nepřímá	najmutí jiného agresora	odmítnutí pomoci, neuvolnění místa	šíření pomluv, posměch, chybné napovídání	nezastání se při nespravedlivé kritice

Tabulka č. 1 – Rozdělení agrese

Dále pak můžeme dělit agresi na afektivní, frustrační a instrumentální. Afektivní má často reaktivní charakter a objevuje se spolu se zlostí, která je zapříčiněná nějakým

nepříjemným, stresujícím podnětem. Jedná se tedy o neplánovanou a impulzivní reakci, která je těžko ovladatelná až mimoděčná. Dále je to frustrační agrese, která je spojována s překážkou, kterou jedinec není schopný odstranit. To způsobuje hromadění zlosti a následně k agresivnímu výboji za účelem překážku odstranit. Můžeme se s ní setkat u intelektově slabších jedinců, pro které je překážkou řešení zadávaných úkolů (Martínek, 2000). Instrumentální agrese je jedním ze způsobů dosahování cíle. Je předem připravená, zahrnuje různé varianty provedení, také počítá s možnými riziky a hodnotí následky (Čermák, 1999).

Agresivitu můžeme ale posuzovat i z jiných hledisek. Podle měřítka četnosti a závažnosti ji můžeme dělit na epizodickou, závislou na konkrétních okolnostech, a trvalou pohotovost k agresivnímu reagování, která je vázaná na osobnostní typ. Podle jejího zaměření se může stát agresivita prostředkem nebo cílem. V prvním případě bychom mohli mluvit o instrumentální agresi, ve druhém spíše jako ujištění vlastních schopností (Vágnerová, 2008).

Existuje také sedmi typová klasifikace agrese od K. E. Moyera. Tuto klasifikaci odvodil od chování zvířat, ale dá se snadno převést i na lidské chování, protože se většina typů agrese objevuje i ve školách, ale nejen z pozice dítěte, ale i učitele nebo rodiče. Čermák (1999) uvádí tuto klasifikaci věrněji originálnímu znění a Martínek (2000) ji doplňuje pro potřeby školního prostředí:

- **Predátorská agrese** – u zvířat jde o naprosto jasný vztah mezi silnějším a slabším, tady se jedná o útočné chování proti přirozené oběti. Ve škole se s tím můžeme snadno setkat, když se v kolektivu vyskytne méně sympatický nebo nešikovný jedinec, který se může stát cílem agrese ze strany spolužáků, ale i učitele. Přirozený pohyb nebo snaha slabšího o únik je podnětem ke spuštění agrese.
- **Agrese mezi samci** – slouží k nastolení hierarchie dominantních a submisivních jedinců, kdy samci bojují o výsadní místo ve smečce. U lidí můžeme tuto agresi nalézt již v mateřských školách, kde se začínají tvořit skupiny, které si spolu hrají a mají svého dominantního jedince, který o všem rozhoduje. Při přechodu na základní školu si k znovunabytí této pozice dítě dopomáhá agresí.
- **Agrese vyvolaná strachem** – často v situaci, kdy není možný únik a jedinec je v ohrožení. Strach může vyvolat odloučení od matky při nástupu do školy, na které může reagovat pláčem či vztekem. Stejně tak může vzbudit strach oznámení špatných známek doma nebo útoky spolužáků, kterým se nedokáže vyhnout.
- **Agrese dráždivá** – předpokládá, že jí předchází frustrace, bolest, únava a další stresory. Ve škole ji může vyvolat učitel nepřesnými pokyny a špatným stanovením

hranic, kterým dítě nerozumí, a to v něm vyvolává nechuť a vztek. V takových situacích dítě nechce spolupracovat a vytváří si špatný emoční vztah k učiteli i škole.

- **Rodičovská (mateřská) agrese** – obranná reakce rodiče při ohrožení jeho dítěte. Dítě může být ohroženo špatným prospěchem, postihy za špatné chování, nevhodným pedagogickým přístupem atd. Přirozenou reakcí rodiče je před tím dítě chránit. Je pak na učiteli, aby agresivní reakci rodiče dobře zvládl a podnítil v něm společnou snahu o zlepšení.
- **Sexuální agrese** – je vyvolána stejnými podněty jako reakce sexuální. Můžeme si ji spojovat se sexuálním napadením, ke kterému ve školním prostředí dochází zřídka.
- **Agrese jako obrana teritoria** – jedná se o reakci na narušení vymezeného území. Teritorium může být široké spektrum. V základu je to osobní prostor, do kterého pouštíme blízké lidi, necháváme vstupovat neutrální a špatně snášíme zásah nám nepříjemných lidí. Na ně můžeme zareagovat buď ústupovou, nebo agresivní reakcí (Martínek, 2000; Čermák, 1999).

6. Šikana

Přestože se chci zabývat agresivitou obecně, na školách se setkáváme velmi často s její specifickou formou, a tou je šikana. Kolář (1997, s. 20) ji definuje takto: *„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“* Způsobů, jakým může agresor své oběti ubližovat, je mnoho. Setkáváme se s fyzickým násilím, slovní agresi, braním a ničením věcí, nucením k ponižujícím činnostem a s mnoha dalšími možnostmi. Důvodem proč šikana vůbec vzniká, může být podle Řičana (1995) u chlapecké agrese tlak na mužnost, kdy společnost tlačí na jedince, aby zachovával svou tradiční mužskou roli, přestože on sám si takový být nepřeje. Tento tlak ho ale nutí k ubližování slabších a změkčilejších jedinců jako důkaz naplnění této role. Dále pak touha po moci a ovládnutí, potěšení z krutosti, ale i zvědavost a nuda, kterou lze utlumit pouze vzrušujícími zážitky, kterými se může stát i šikana. Novák a Capponi (1996, s. 45) k tomu říkají: *„Agresor se týráním pokouší získat různé výhody, dále dominanci, uspokojení a zadostiučinění. Nelze vyloučit ani motiv odplaty za křivdy, které se mu přihodily v minulosti nebo za ty, které do oběti promítá, a tak či onak ji za ně činí zodpovědnou.“*

Největším problémem šikany je, že se často děje v nepřítomnosti pedagoga - ve třídě, šatnách, na záchodech nebo zapadlých zákoutích, takže se o nich dlouhou dobu nemusí vůbec dozvědět. Pedagog nejčastěji přichází do styku s drobnými a za určitých okolností tolerovatelnými projevy agrese jako jsou vtipy a žertíky na úkor spolužáka, cuchání vlasů či přezdívky. Jednotlivě se mohou tyto signály vyskytovat samozřejmě jako součást přátelského pošťuchování, přesto je třeba tomu věnovat pozornost (Kolář, 1997). Pokud by šlo pouze o žert, měl by sloužit k obveselení na obou stranách, pokud se tak ale nestane, iniciátor by měl pocítit lítost a s činností přestat. U šikany se setkáme s pravým opakem. Tam agresor činnost provádí za účelem ublížit, a když vidí, že se mu to daří, tuto činnost opakuje a někdy i stupňuje. Podstata spočívá v tom, že oběť se nemůže nebo není schopná bránit, typickým vodítkem pro diagnostikování šikany je proto nerovnováha sil (Kolář, 2011). Častým problémem je, že pedagog si existující šikanu odmítá připustit, protože má strach, že to bude pokládáno za jeho profesní selhání. Stejně tak ředitelé se navenek rádi prezentují jako škola, ve které k šikaně nikdy nedochází. Což samozřejmě není pravda, protože k šikaně může dojít kdykoliv (Čáp, 2011).

Společně s časovou rovinou se posouvá i forma šikany. Kolář (2005) dělí tento proces na pět stádií onemocnění:

- Zrod ostrakizmu

Není třeba nějaké specifické nastavení situace, ale v každé skupině se po čase objeví žák, který je z nějakého důvodu nejméně vlivný a oblíbený. Ten se pak v různé míře stává obětí ostrakizmu. Jedná se o mírné spíše psychické násilí. „*Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky.*“ (Kolář, 2005)

- Fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Ve chvílích, kdy třída prochází nějakou krizí, ostrakizovaní jedinci začnou sloužit jako ventil napětí ve skupině. Začínají se častěji objevovat drobnější fyzické útoky. Pokud se ve skupině vyskytnou přirozeně agresivnější žáci, je situace velmi kritická, záleží pak na nastavení norem a etického kodexu skupiny, jestli skupina vzrůstající agresii umožní (Kolář, 2005).

- Klíčový moment – vytvoření jádra

Pokud nedojde k zastavení agrese, utváří se skupina agresorů „tvrdé jádro“. To pak systematicky stupňuje agresi na již dříve ostrakizovaných jedincích. V této fázi je třída rozdělena na menší skupinky s různým vlivem a záleží na tom, zda se objeví silná pozitivní skupina, která je schopná konkurovat té agresivní. V takovém případě dochází ke krátkodobému zastavení agrese, která ale pokračuje, pokud dojde k nějakému narušení stávajících poměrů (Kolář, 2005).

- Většina přijímá normy agresorů

V této fázi jsou agresivní normy převzaty zbylými členy skupiny. Tlak na konformní chování je velmi silný, většina se připojuje k agresivnímu chování iniciátorů. Dochází k vytvoření alternativní identity žáků, kteří se nechávají strhnout a ovládat silnými agresivními vůdci (Kolář, 2005).

- Totalita neboli dokonalá šikana

Proces přechází do posledního stádia, kdy jsou normy agresorů přijaty všemi. Prostředí ve třídě nabývá totalitní ráz. Skupina je rozdělena na dvě části – „otrokáře a otroky“. Otrokáři mohou bez omezení využívat všeho, co jim mohou otroci nabídnout, bez toho aby se měli možnost bránit. Normy skupiny přijímají i oběti, takže se nezřídka stává, že při provalení šikany agresory obhajují.

7. Zvládání agrese

Je třeba nejen o agresi mluvit, ale také nabídnout možné prostředky na její zvládání. Čermák (1999) hovoří o šesti technikách, které přejímá od R. A. Barona:

- Trest

Jako součást právního systému společnosti, může mít odstrašující účinky na pachatele. Agresi může snižovat, ale může ji naopak i posilovat. Zda bude trest účinný, záleží na úrovni hněvu, kterou agresor v danou chvíli pocítuje. Pokud jde o slabou nebo střední intenzitu, může trest agresi zabraňovat. Při vysoké excitaci dochází k neschopnosti předvídat následky chování, takže trest je v tomto případě nefunkční. Stejně tak nám trest nepomůže, jedná-li se o instrumentální agresi nebo je jedinec přesvědčen, že je jen malá pravděpodobnost trestu. Aby byl trest účinný, je nutné, aby následoval v co nejkratším intervalu po agresivním jednání, a musí být mezi nimi jasná spojitost. Proti nadměrnému trestání namítá Matějček (2007), že trest může sice nežádoucí chování zastavit, ale nikam dítě neposune. Pokud bude naopak chváleno za žádoucí chování, bude takové chování dále budováno.

- Katarze

Jedná se v podstatě o odventilování agrese jinou, neublížující, ale stejně intenzivní činností. Zabraňuje se tak výbuchům agrese společensky přijatelnou aktivitou. Nejběžnějším případem je vyčerpávající fyzická aktivita jako dlouhý běh nebo boxování do boxovacího pytle. Jako náhrada verbální agrese by mohl být neartikulovaný křik na místě, kde bude jedinec sám.

- Expozice neagresivnímu modelu

Podle experimentů se ukázalo, že pokud byl jedinec opakovaně provokován a osočován svou budoucí obětí, ale než došlo k reakci, byl vystaven neagresivnímu jedinci, míra jeho excitace se znatelně snížila než v případě, kdy neagresivnímu modelu chování vystaven nebyl.

- Kognitivní techniky kontroly agrese

Prvním prostředkem pro kontrolu agrese je atribuce. Pokud bude jedinec přemýšlet nad motivy jednání druhých, může se vyhnout tomu, že by mylně přisoudil intenci k nahodile špatné volbě slov. Druhým prostředkem je zakomponování polehčujících okolností do situace, kterou vnímá jako provokaci, což by vedlo k redukci alergizující síly, kterou vkládá do odplaty. Za třetí se jedná o omluvy a vysvětlení příčin. Pokud je totiž omluva vnímána jako

důvěryhodná, může výrazně snížit hněv. Stejně tak výklad příčiny, která v dostatečné míře odpovídá reálné situaci.

- Navození inkompatibilních odpovědí

Jedinec není schopen prožívat dvě inkompatibilní činnosti najednou, proto pro redukci hněvu a agrese navrhuje tři odpovědi. První je empatie, kdy agresor dokáže vnímat bolest a emoční prožívání oběti, jako by byl v jejím těle. To může fungovat jen do jisté míry hněvu. Dále předpokládá, že humor a zábava jsou s agresí dostatečně neslučitelné. Musí se ale jednat o humor směšný, nikoliv hostilní, ten může agresii ještě více nabudit. Poslední odpovědí může být lehký sexuální arousal, který je ale pro školní prostředí použitelný až ve vyšších ročnících.

- Trénink v sociálních dovednostech.

Mnoho lidí trpí deficitem v sociální komunikaci, kdy jsou při sdělování necitliví k emočním stavům ostatních, vzbuzují tak negativní emoce. Je třeba vhodný model z reálného života, podněcování pokusů ho napodobit, vytvoření pozitivní zpětné vazby a představení pozitivních hodnot.

8. Dynamika skupin

Od raného dětství je dítě součástí mnoha skupin, některé z nich si zvolilo samo, v některých se ocitá nedobrovolně, ale každá z nich má na jedince formující vliv. Obecně můžeme říci, že čím blíže má jedinec do středu skupiny, tím hůře se z ní vymaňuje, udržuje si vlastní hodnoty a soudnost.

S nástupem do školní třídy se dítě dostává do malé sociální skupiny mimo jeho rodinu, ve které se postupně formují budoucí role a postavení. Ve školním prostředí není snadné se zorientovat, jsou zde však jasná pravidla a školní řád, a ty vymezují, kam žák smí, které místo mu patří, kde se s kým bude setkávat. Škola umožňuje socializaci v novém prostředí. „*Stimuluje vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot, s tím souvisí i posun hodnotové hierarchie. V hodnotové orientaci školáka má významné místo zaměření na výkon a získání přijatelné pozice ve třídě.*“ (Vágnerová, 2005, s. 284) Správný rozvoj sebehodnocení závisí nejen na studijních úspěších, ale i na úspěchu v rámci dětské skupiny. Dítě si osvojuje nové dovednosti: komunikovat, kooperovat i soupeřit, získat postavení a prosadit se ve stabilní a uzavřené skupině, kterou nemůže libovolně opustit (Vágnerová, 2005).

Při procesu vzniku skupiny se také začínají objevovat vztahy mezi jejími členy. Jedinci si nacházejí místo ve vzájemných vztazích a přivykají si na přítomnost ostatních. Během první fáze vzniku skupiny tak vzniká i skupinová struktura, která určuje její vnitřní uspořádání. Na utváření skupiny se podílí i kompozice skupiny, tedy počet jedinců, jejich vlastnosti, věk, pohlaví, míra rozumových schopností (Lovaš, 2008).

V souvislosti s velikostí skupiny můžeme mluvit o větším potenciálu k výkonu, protože zde nalezneme větší variabilitu schopností a dovedností jejích členů, ale z organizačního hlediska se větší množství členů ukazuje jako nevýhodné, protože se snižuje motivace k participaci na činnosti, zhoršuje se kooperace členů. Větší skupina umožňuje pasivitu a anonymitu méně průbojných členů, zatímco v diskusi se projevuje jen malé procento aktivních jedinců. To dává možnost vzniku podskupin, mezi nimiž se mohou vytvářet konfliktní situace (Lovaš, 2008).

Struktura skupiny je vytvářena systémem pozic a rolí ve skupině, které jsou hierarchicky postaveny. Vnější hranice oddělují skupinu od dalších jedinců a v jisté míře i od okolních vlivů. Čím je skupina soudržnější, tím silnější se stává její vnější hranice, která ji odděluje od sociální reality (Kožnar, 1992). Vnitřní hranice odděluje vedení skupiny od jejích dalších členů. Každý jedinec dostává svou roli ve skupině podle statutu, prestiže a očekávání, která naplňuje.

Společné sdílení představ o skupině vytváří podmínky pro tvorbu skupinové identity, která je charakterizována: umístěním v prostoru a čase, očekáváním členů skupiny, které je podmíněno jejich minulou zkušeností, symboly, které vyjadřují společnou definici situace a členstvím ve skupině, tj. charakteristikami osob, které do skupiny patří, a charakteristikami osob, které jsou z možné účasti ve skupině vyloučeny (Kožnar, 1992).

8.1. Status

Status ve skupině vyjadřuje místo jedince na dělbě moci, jak je ostatními členy přijímán, jak je hodnocen jeho přínos pro skupinu. Jde o míru autority a uznání, na kterou má jedinec ve skupině nárok. Důvodem, proč dochází k formování statusového systému již během prvních interakcí, může být míra očekávání možného přispění na dosahování cíle skupiny, nebo členové skupiny vychází u hodnocení síly jedince podle toho, jak vypadá nebo se chová. V obou případech se může původní status měnit na základě interakcí ve skupině, ale nízký iniciační status je téměř nemožné změnit (Lovaš, 2008). Hrabal (2002) uvádí, že pozice ve skupině závisí na statusu, který určuje kompetence jedince a další dvě kategorie, jimiž jsou podíl na řízení a intenzita interindividuální komunikace, tedy jak velký má jedinec vliv a jak je oblíbený. Vliv jedince na skupinu je v závislosti na osobních charakteristikách, hlavně pak nakolik jeho vlastnosti splňují hodnoty skupiny a jakou vyvíjí aktivitu v ovlivňování dalších členů. Obliba pak vychází z tendence k častějšímu kontaktu s ostatními členy skupiny, kdy je jedinec schopen uspokojovat potřeby členů a na jeho osobním vztahu k hodnotám a cílům skupiny.

8.2. Skupinová role

Role je specifickým a očekávaným chováním, které vymezují normy a souvislosti s úkolem jedince. Určuje i vztah jedince k ostatním členům skupiny a úkoly, které se k jeho roli váží. Podle role se členové skupiny dokáží vnímat a podle ní se k sobě také chovají. Na tvorbu rolí mají vliv potřeby skupiny, která oceňuje chování členů, které s sebou přináší pozitivní přínos. Oceňování se postupně mění v očekávání a následně v požadavek (Lovaš, 2008).

Existuje mnoho rolí, které může jedinec ve skupině zaujímat, ale vždy se ve skupině vyskytuje vůdce. Ve formálních skupinách bývá jmenován, ale v neformálních se objevuje sám a po jeho odstoupení si skupina vybírá dalšího. Pokud se vůdce nenajde, skupina většinou zaniká (Hrabal, 2002).

Podle Řezáče můžeme rozlišit tyto role:

- Alfa – neformální vůdce, aktivní, imponující, akceptovaný
- Beta – expert, tvořivý, navrhuje řešení skrze vůdce
- Gama – většina členů skupiny, pasivní, přizpůsobiví
- Omega – outsider, okrajová pozice, spíše neoblíbený
- P – „obětní beránek“, představitel nepřátelské skupiny (Řezáč, 1998)

Zatímco přijetí jedince je často racionálním rozhodnutím na základě jeho kompetencí, nepřijetí je obvykle provázeno emotivní složkou, tedy jak jedinec působí na ostatní členy skupiny. Objektivní role se také od subjektivně vnímané může často lišit. Jedním z faktorů, který ovlivňuje sebepercepci jedince může být i učitel (Řezáč, 1998).

8.3. Normy

Normy jsou pravidla chování, která vyplývají z členství ve skupině. Jedná se o určité často se vyskytující formy chování, které jsou považované za akceptovatelné, doporučené. Role se vztahují jen na konkrétní jedince, ale normy mají širší působnost. Začleňováním do skupiny přechází preference skupinových norem na mimoskupinovou hostilitu. Tedy místo toho, aby se členi soustředili více na zájmy skupiny a ztráceli zájem o vše, co je vně skupiny, dochází k nesnášenlivosti k jedincům z vnějšku, která může přerůst do agresivních výpadů (Nesdale, Durkin, Maass et al, 2008). Chování všech členů musí být v souladu se skupinovými cíli. Pokud je vnitřní normou skupiny agresivní chování, bude pak jakékoliv agresivní chování skupinou podporováno (Charters, Duffy, Nesdale, 2013). Protože normy je třeba dodržovat, bývají spojeny se sankcemi, které mají zabezpečit jejich dodržování (Lovaš, 2008). Sankce mohou mít pozitivní nebo negativní ráz. Pozitivními sankcemi posilujeme žádoucí chování, jsou tedy vhodné k motivaci. Negativní sankce, tedy tresty by měly nežádoucí chování tlumit. Mohou se ale stát způsobem, jak nekonformního jedince vyčlenit ze skupiny (Řezáč, 1998). V počátcích dochází ke zvýšené komunikaci a apelaci na dodržování norem, následuje kritika a přímý nátlak. Zároveň s ustupující komunikací přichází izolace a vyčlenění ze skupiny (Hrabal, 2002).

8.4. Vývojová stádia skupiny

Každá sociální skupina prochází určitými fázemi vývoje a tyto fáze mají charakteristické znaky, podle kterých je můžeme popsat. Tuckman (1965) vypočetoval čtyři stádia, ke kterým se časem přidalo ještě páté, ta můžeme použít i na utváření školní třídy:

- Formování

Po vytvoření skupiny začíná první fáze vývoje skupiny, pro kterou je typické testování a orientace v rámci skupiny. Dochází k vzájemnému seznamování členů, kteří nevědí, co mohou od ostatních čekat. Každý jedinec se snaží dosáhnout podstaty skupiny, tedy seznámit se s její úlohou. Přichází s různými úzkostmi a obavami, co ho čeká (Tuckman, 1965). Dochází k výběru vůdce, definování skupinových rolí a stanovování pravidel, která umožňují přijetí místa ve skupině. Typická je snaha o sebeprosazení, získání dobré pozice ve skupině. Dochází k hlubšímu seznamování členů, vyjasňování si rolí a pozic. Jedinci se udržují ve vzájemné závislosti, vyjasňují si hranice a hierarchii, která určuje jejich postavení (Zahrádková, 2005).

- Bouření

V další fázi dochází k vnitroskupinovému konfliktu. Je tu typické obranné a konkurenční chování. Zvyšuje se tření mezi členy skupiny, ti se od sebe oddalují a vědomě se proti sobě brání. Členi mezi sebou bojují, snaží se obhájit své názory a potřeby, snaží se prosadit (Tuckman, 1965). Každý člen má rozdílný názor, takže dochází ke střetům úhlů pohledu. Překračují se osobní hranice a vytvářejí se podskupiny se společným zájmem (Zahrádková, 2005)

- Normování

V této fázi vzniká skupinová soudržnost, členi se cítí být součástí skupiny. Jsou ustanoveny hranice a zvyšuje se tlak na jejich dodržování. Je jasný obecný cíl a hodnoty skupiny a sdílí se duch skupiny, který je vymezen postoji a hodnotami. Začíná se projevovat společná práce, kooperace a podpora členů. Od hostility se přesouvá chování k jednotnosti a otevřené komunikaci (Tuckman, 1965).

- Optimální výkon

Každý člen si je vědom své role, se kterou se identifikuje. Skupina je plně funkční a efektivní ve vykonávání své úlohy. Ve vzájemné interakci dochází k minimu emočních narušení, protože vztahy se díky přijetí role staly stabilnější (Tuckman, 1965). Skupina se může

maximálně zaměřit na cíl, využít silných stránek a potenciálu jednotlivců. V této fázi dosahují jednotlivci rovnocennosti pro skupinovou snahu (Zahrádková, 2005).

- Ukončení

K poslední fázi dochází dokončení úloh skupiny nebo při přesunu členů do jiných skupin. Skupina zpětně hodnotí svou úspěšnost při plnění cílů. Postupně se rozvolňují osobnostní a emocionální vazby, přerušují se aktivity zaměřené na skupinu (Zahrádková, 2005). Někdy se členové skupiny i po čase scházejí, posílají si vzájemně informace a navštěvují se. Jedinci se vracejí ke svému vlastnímu směřování, vzpomínají na zážitky a různé zkušenosti, které mohou využít v dalších skupinách (Belz, 2001).

Každá fáze může samozřejmě probíhat libovolně dlouho v závislosti na charakteristice a potřebách skupiny.

8.5. Agresivní prvky

V první a druhé fázi vývoje skupin dochází u všech členů k prosazování svých osobních cílů v rámci cílů skupiny. Každý jedinec má svůj osobní styl, který je formovaný jeho hodnotovou orientací. Prosazovat se může jedinec agresivně, manipulativně nebo asertivně. Pro agresivní prosazování je typický útok, kterým se dosahuje vlastního postavení na úkor jiného. Agresivita může být znakem bezradnosti, pokud dítě nedokáže přijít na jiný způsob, jak se prosadit (Řezáč, 1998).

Agresivní projevy ve třídě se mohou vyskytovat v rámci prosazování jedinců a hledání vlastního místa ve skupině, jak už jsem ale zmínila, může dojít i ke specifickému druhu agrese, kterou je šikana. Proces přeměny zdravé skupiny ve skupinu nemocnou je obtížný proces, který je součástí skupinové dynamiky. Působí tu množství sil ve vztazích mezi žáky a v jejich skupinovém životě, které ovlivňují vývoj každé skupiny. Záleží jen na tom, zda se bude vývoj pohybovat v pozitivním nebo negativním směru (Kolář, 1997).

9. Náprava a prevence

Je velmi těžké změnit chování člověka, pokud už má naučené formy agresivního chování, očekávání a automatizované hostilní vnímání. Můžeme se o to pokusit u skupiny jedinců, u které ještě nebyl ukončen celkový vývoj, což jsou právě děti. Prvním bodem by bylo snížit expozici agresivním podnětům, což zahrnuje práci s agresivním rodičem i omezení působení médií, které děti učí nedůvěře a agresivním taktikám. Druhým pak nevystavovat děti situacím, které ukazují, že agrese se vyplácí. Posledním pak vyhybat se událostem, které učí hostilnímu vnímání, očekávání a chování (Anderson, 2000).

U každé techniky zaměřené na práci s lidmi je podle L. Eggertové (1994) při utváření podpůrného a podnětného prostředí třeba mít v patrnosti, aby měla každá skupina možnost vytvořit si vlastní prostor pro setkávání, na kterých se budou cítit pohodlně a bezpečně, kde by byla etnická, genderová a hlavně osobnostní rozmanitost.

Každá aktuální reakce se odvíjí od toho, co si přinášíme z minulosti. Budoucnost reprezentují naše plány, cíle a očekávání. Pokud se dítě setkává ve svém okolí s agresí, začne se rozvíjet automatizace a osvojování si takového typu chování. Je mnoho dalších fenoménů, které vznik agresivního chování podporují. Prvním z nich je příležitost. Je velký rozdíl mezi tím, když jedinec ve svém volném čase chodí na charitativní akce nebo do baru popíjet a soutěžit o pozornost. Dále jde o inhibici k násilí, která způsobuje, že i lidé s normálními morálními standarty se mohou chovat násilnicky. Společná motivace lidí, aby byli z vnějšku, společností i skupinou, ale i sami sebou hodnoceni pozitivně, vede k vystupňované snaze a soutěžení, které má často agresivní aspekty. Posledním fenoménem je role vzteku. Vztek nám může připadat jako ospravedlnění agrese, nutí nás k provokujícímu jednání nebo zvyšuje nabuzení jedince (Anderson, Bushman, 2002).

9.1. Primární prevence

Nejlepším způsobem, jak zabránit agresivnímu chování, je začít pracovat s dětmi ještě předtím, než se u nich zvýšená agresivita začne objevovat. K tomu slouží primární prevence, která může probíhat jak na školách, tak i v domácím prostředí dětí. Podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2010 musí být primární prevence zařazena do školního vzdělávacího plánu tak, aby se stala součástí školních osnov a nebyla pojmána jako nadstandard.

Často se preventivní programy vztahují konkrétně k šikaně, protože je tam jasné vymezení problému. Jak už jsem ale zmínila, agrese může mít mnoho různých podob, které nejsme schopni všechny obsáhnout do preventivních programů. K jejich eliminaci je proto dobré využít všeobecné preventivní programy, zaměřené na podporu sociálních dovedností a emočního rozvoje žáků. Rozvíjením sociálních dovedností můžeme dopomoci dětem umět jednat v různě náročných sociálních situacích. Sociální situace je dynamickým systémem mezilidských interakcí nebo skupin, který se vyznačuje obsahem situace a jejími podmínkami. Gillernová a Krejčová (2012, s. 33) dělí sociální dovednosti podle prvků na ty, které se „vztahují k sobě samému (např. sebezpozorování a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevy emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů atd.)“.

V rámci preventivních programů je také možné dbát na zdravý emoční rozvoj žáků. Podle Prokešové (2005) jsou klíčové složky emoční kompetence následující:

- Sebeuvědomění a porozumění sobě samému i svým emocím

Dítě se naučí podstoupit od svých emocí, zamyslet se nad nimi, rozpoznat a pojmenovat je a smysluplně je pak verbalizovat. Každé dítě je ze své rodiny vybaveno jinou schopností o svých emocích hovořit podle toho, jak je rodina zvyklá mezi sebou komunikovat. Pokud se v rodinném prostředí emoce potlačují nebo se o nich nemluví, musí škola dítěti pomoci osvojit si slovník emočních pojmů, aby své pocity mohlo vůbec vyjádřit. Pokud dokáže samo porozumět svým emocím, bude pro něj snazší porozumět i emocím ostatních.

- Ovládání vlastních emočních projevů

Zvládání zlosti a vzteku je nejčastějším problémem, na který se musí naučit odpovídat za pomoci vyjednávání a konstruktivních řešení situací. Pokud si osvojí schopnost rozlišit od sebe dobré a špatné chování, mohou pak jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co považují za dobré. Spolu s tím by měly rozvíjet zájem o druhé a ohleduplnost k nim. Z vlastní zkušenosti zjistí, že jsou schopni použít jinou reakci než pouze tu agresivní.

- Motivování sebe samého

Dítě musí ve škole zažít úspěch, získat zkušenost že něco dokáže, aby mohlo nadále věřit, že něco dokáže, a být soběstačný. Ne všechny úkoly se podaří na poprvé, ale důležité je, naučit

se dojít k cíli postupnými krůčky, které jsou spojeny s úspěchem, ale i s neúspěchem, který doprovází negativní emoce. I ty jsou ale nutné, aby si dítě uvědomovalo svůj cíl a naučilo se pokračovat i v činnosti, která je nudná nebo moc obtížná. Ke zvýšení motivace k činnosti je nutná zpětná vazba dítěti a pochvaly za dílčí úspěchy.

- Empatie

Z pohledu agresivity je schopnost vcítiti se do druhého člověka, naslouchat mu a chápat jeho pocity poměrně stěžejní. Musí se tedy apelovat na vzájemnou pozornost dětí vůči sobě, ohleduplnost a pochopení. Pomocí her je možné zvýšit citlivost k druhým, pomoci pochopit, že někdo prožívá obtížnou situaci i přesto, že my bychom ji za obtížnou považovat nemuseli. Místo agrese se učí pomáhat a naslouchat.

- Angažovanost v kontaktu s druhými lidmi

Schopnost vycházet s druhými, tedy snaha přizpůsobit své potřeby a očekávání potřebám a očekáváním ostatních, je stejně tak důležitá jako předchozí body. Dosáhnout toho mohou děti za pomoci sdílení, kladení osobních otázek, vyjadřování zájmu a aktivním nasloucháním druhým (Prokešová, 2005).

Součástí primární prevence by mělo zajisté být proškolení dětí, aby věděly, kdy už je překročena hranice mezi kamarádkým pošťuchováním a šikanou. Všichni žáci by se měli naučit, jak se mohou agresivním výpadům bránit, že se mohou obrátit s žádostí o pomoc nejen na pedagogické pracovníky nebo rodiče, ale i na neziskové organizace jako je např. Linka bezpečí. Každé dítě musí vědět, že nikdo nemá právo mu bezdůvodně ubližovat a že si o pomoc může říci kdykoliv, pokud má pocit, že se ve třídě necítí bezpečně a příjemně. Stejně jako děti se primární prevence týká i pedagogických pracovníků, kteří by měli projít řádným proškolením v oblasti šikany a agresivního chování, aby získali potřebnou citlivost pro detekování prvních příznaků, nebáli se problém pojmenovat, ale hlavně ho řešit. Jejich úkolem je vytvořit ve třídě přívětivé podnětné prostředí, ve kterém se děti ale i oni sami budou cítit bezpečně.

V kompetenci rodičů je pak naplnění volného času dětí nějakou smysluplnou aktivitou, která by dala dítěti pocit úspěšnosti, zvyšovala mu zdravé sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty. Participace rodičů je velmi důležitá, zvláště v dnešní uspěchané době, kdy rodiče někdy nemají čas děti si všímat a starat se o jejich problémy.

Zapojení do her se nemusí týkat pouze volnočasových aktivit a zájmových kroužků, dítě se s nimi může setkávat samozřejmě i ve škole. Pedagog může do svých hodin zakomponovat

interakční hry, které pomáhají dětem poznávat druhé i sami sebe, vyzkoušet si nové způsoby jednání a učit se prosociálnímu chování. „*Hry pomáhají dětem, aby si vytvářely zdravé návyky v prožívání a v jednání, a tak zvyšují jejich psychickou, fyzickou a sociální odolnost.*“ (Šimanovský, 2002, s. 11) Pro agresivní problematiku jsou vhodné hry s kooperativním charakterem, zaměřené na budování důvěry, vzájemné pochopení a vyjadřování pocitů. Hry stejně tak mohou sloužit jako ventil napětí, protože se v nich mohou překračovat různá tabu a hierarchické nastavení. Šimanovský (2002) dodává, že stejnou důležitost jako hry zaujímá i zpětné hodnocení. I to má jako hra samotná důležitá pravidla, např. každý mluví konkrétně a jen za sebe, mluví se nepřerušuje a respektuje se jeho názor, vedoucí hry může odpovídat na různá tabu témata, může přidat své vlastní pocity i humor pro podpoření skupinové dynamiky. Na zacházení s vlastní agresivitou doporučuje Šimanovský hry s umělým konfliktem, např. Souboj ve spílání, nebo hry modelové, kdy na sebe dítě bere roli někoho jiného, snaží se vnímat pocity svého partnera ve hře, např. Sochy emocí nebo Pomocník v nouzi.

9.2. Sekundární prevence

Pokud se ve školní skupině začnou objevovat známky agresivity nebo budou okolnosti naznačovat, že se tam vyskytují první stádia šikany, nastupuje sekundární prevence. Jako první je důležité udělat kvalitní diagnostiku problému. Když je pak zřejmé o jaký problém jde, je dalším krokem tento problém zastavit, aby nedocházelo k jeho rozvíjení. Součástí je i komunikace s rodiči, ochrana oběti a výchovná práce s agresory. Následuje práce s celým kolektivem, která je zaměřená na léčbu problému, stmelování skupiny a reformu norem konkrétního chování.

Kolář uvádí Program proti šikanování jako jeden z možných způsobů jak zabránit rozvíjení šikany. Jeho součástí je:

- Přítomnost speciality pro prevenci šikanování
- Domluva pedagogů, jak postupovat při řešení šikany
- Depistážní šetření výskytu šikanování
- Režim proti šikanování (dozory o přestávkách, školní řád s pravidly proti šikanování, schránku důvěry)
- Vhodný způsob informování rodičů o boji školy proti šikaně (Kolář, 2005)

Prostředkem, ale i cílem snah o zvládnání problému šikany je podle Koláře metoda třídní komunita, která je prototypem zdravé dobře fungující skupiny. Základním rysem této komunity jsou bezpečné a kamarádské vztahy dětí, překonávání individuálních rozdílů a jejich přijetí, vědomí sebe sama, vlastního zdraví a možnosti sám se uzdravovat. Tato metoda je založena na demokratických principech, možnosti svobodné volby žáků a posílení jejich pocitu zodpovědnosti. Žáci jsou podporováni v podílení se na plnění skupinových cílů, vyjadřování vlastních názorů a pocitů, vlastním rozhodování o tom co je a co není obsahem komunitních setkávání a zodpovědnosti ke komunitě. Každá komunita si sama stanovuje vnitřní pravidla, která ale nesmí být pouze samoúčelová, ale musí být odvozena od morálních hodnot a potřeb třídy (Kolář, 2005).

Na zvládnání počátečních stádií šikany nemusí být pedagog sám, může samozřejmě požádat o pomoc odborníky. Začít může u školního poradce nebo školního psychologa, ale může se obrátit i na pedagogicko-psychologickou poradnu.

9.3. Terciální prevence

Terciální prevence se zabývá prací s jednotlivci, kterých se problém týká. Jedná se především o agresora a oběť pokročilých stádií šikany. Oběť musí být oddělena od agresora a je jí poskytnuta psychologická pomoc v takové míře, v jaké ji potřebuje. Na agresora jsou aplikována represivní a nápravná opatření, která mohou být v kompetenci střediska výchovné péče nebo policie, pokud dojde např. k ublížení na zdraví. Je kladen důraz na zamezení asociálního chování a jeho recidivy.

Přestože je v této fázi důležitá práce s obětí a agresorem, nesmí se zapomínat ani na třídní kolektiv, který je poničený patologickými normami chování. Aby děti získaly zpět pocit bezpečí ve třídě, je nutné znovu vybudovat funkční vztahy a změnit normy chování. Kolář (2011, s. 250) uvádí Chartu třídy jako jednu z budovacích technik:

„Motto: Šikanování a jakékoliv ubližování nebude v naší třídě tolerováno. Všichni máme právo na bezpečí. Společně jsme proto domluvili závazná pravidla, která budou chránit každého z nás. Svým podpisem potvrzuji, že s úmluvou souhlasím a v případě jejího porušení ponesu následky.

1. Nikdy neublížím holce.

2. *Nepovyšuji se na slabší.*
3. *Budu-li chtít udělat někomu nějaký žert, představím si, jak by asi bylo mně, kdybych byl na jeho místě.*
4. *Budu uznávat druhé bez ohledu na jejich odlišnosti.*
5. *Spolužákům, které někdo napadne, v rámci svých možností pomohu. Když to nezvládnou sám, řeknu to učiteli.*
6. *Když se učitel dozví, že nám někdo ubližuje, nedopustí, aby se to opakovalo, bude okamžitě jednat.*
7. *Spolužákům, kteří stojí mimo skupinu, pomohu zařadit se do společných aktivit. “*

10.Návrh výzkumu

10.1. Intervenční technika

V této části práce bych ráda navázala na předchozí kapitoly, kde jsem probírala možné způsoby práce se třídou, kde se vyskytuje agresivní chování. Existuje množství programů a já jsem se rozhodla experimentálně otestovat účinnost jednoho z nich. Projekt Odyssea již dlouhodobě nabízí služby v oblasti osobnostní a sociální výchovy, z kterých jsem vybrala kombinaci sedmi tematických okruhů, které mají největší spojitost s projevy agresivního chování ve třídě. Tímto experimentem bych chtěla zjistit, zda je za pomoci jejich preventivního programu možné snížit riziko výskytu agresivního chování ve třídě a navození harmoničtějšího a bezpečnějšího prostředí. Druhým prostředkem bude sled přednášek na téma agresivita a násilí.

K posouzení efektivity programu použiji Braunův Dotazník vztahů ve třídě B-3 z roku 1997 (Braun), kterým změřím třídní vztahy před aplikací programu a po ní. Je určen primárně pro žáky čtvrtých tříd až po maturitní ročníky, ale je možné jej použít např. i v zájmových kroužcích. Tento dotazník by měl ukázat informace o struktuře skupiny, mezilidských vztazích, dynamice a klimatu ve třídě. Z dotazníkového šetření vystoupí jedinci s větší mírou vyloučení ze skupiny a to, jak jsou se svou rolí spokojeni. Dotazník je schopen zachytit kvalitu vztahů ve třídě, žáky, kteří jsou prospěšní pro práci se třídou, i ty, které je třeba do fungování třídy více začlenit. Dotazník ukazuje kladné a záporné preference různých žáků a spokojenost jednotlivců s vlastní třídou. Protože dotazník odhaluje tyto jedince jmenovitě, je třeba s daty zacházet s největší opatrností a umožnit dětem, aby měli při vyplňování dostatečné soukromí a pocit bezpečí.

10.2. Formulace problému

V tomto experimentu vycházím z předpokladu, že jakákoli intervence do třídního prostředí bude mít vliv na strukturu a dynamiku třídy. V návaznosti na předcházející kapitoly se domnívám, že využití komplexního preventivního programu bude mít větší vliv než přednášky o agresivitě. Pomocí experimentu bych tedy chtěla zjistit, zda je větší účinnost preventivního programu proti agresivnímu chování, než poučení v mírné formě nebo v situaci, kdy se informace vůbec nesdělují.

10.3. Formulace hypotéz

H1: Vztahy ve skupinách se po proběhnutí preventivního programu zlepší v porovnání s kontrolní skupinou.

H2: Vztahy ve skupině, ve kterých byl použit preventivní program, budou lepší než ve skupině, kde probíhaly pouze přednášky.

10.4. Výzkumné metody

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila experiment. Uvědomuji si, že může jít o náročný výzkum, hlavně z toho důvodu, že je velmi obtížné ošetřit všechny možné proměnné, které by do procesu experimentu mohly vstupovat, zvláště pak co se týče výběru tříd. V rámci experimentu budou probíhat tři situace. První je aplikace preventivního programu, druhou je zařazení přednášek do hodin občanské výchovy a třetí je nulové zasahování do skupinové dynamiky. Preventivní program v první skupině bude složen ze sedmi tematických okruhů, jejichž obsahem jsou tato témata:

- Poznáváme svou osobnost – užitečnost poznání, temperament, jeho nevýhody a práce s nimi, hodnoty, zájmy, zvyky, schopnosti
- Požíváme, vyjadřujeme a zvládáme své emoce – právo na emoce, užitečnost emocí, pojmenovávání a prožívání, identifikace a reflexe emocí
- Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a škole – práce s pravidly, jednotlivá pravidla a jejich smysl, usnadnění dosahování cíle, důsledky porušení, co dělat, když jsou pravidla porušována
- Poznáváme svůj vztah k lidem – mapování vztahů, vliv vlastností, respektování soukromí, závazky, vůdcovství a jeho pozitiva a negativa
- Pečujeme o dobré vztahy – pocity spojené s dobrými vztahy, důležitost dobrých vztahů, budování vztahů, slušné chování
- Tvořivě řešíme mezilidské situace – náročné životní situace, kreativní způsoby řešení, běžné životní situace, sdílení zážitků, možnosti řešení
- Učíme se zvládat vlastní agresivitu – porozumění pojmu, projevy nezvládnutí, vlastní sklony a tendence, strategie a nácvik zvládnutí, hraní rolí (Odyssea)

10.5. Zkoumaná populace

Populací, na kterou se chci v experimentu zaměřit, budou žáci druhého stupně základních škol, konkrétně šestých tříd. To odpovídá věkovému vymezení 10 až 12 let. Výběr tříd proběhne v Plzeňském kraji, kde je momentálně možné vybírat z 253 škol (Seznamskol.cz). Kraj byl vybrán z důvodu mého častého výskytu v Plzni a okolí.

10.6. Vzorek

Výběr samotných tříd bude omezen pouze počtem žáků ve třídě. Rozhodla jsem se z výběru vyloučit malotřídky, protože podle mého názoru malý počet žáků by byla významná intervenující proměnná. Práce na zlepšování vztahů ve skupině s dvanácti žáky se významně liší od běžných tříd s třiceti dětmi.

Školy budou vybírány v Plzeňském kraji z 253 základních škol (jedná se o součet škol veřejných, soukromých i církevních). V každém ze sedmi okresů bude náhodným výběrem zvolena jedna až dvě školy. O počtu škol bude rozhodovat četnost škol na okres. Dohromady bude vybraných škol devět.

S každou školou je samozřejmě nutné navázat komunikaci o spolupráci. Bude na řediteli každé školy, zda uzná možný přínos pro školu. Pokud se nebude chtít se svou školou experimentu účastnit, bude místo ní náhodně vybrána škola náhradní. Protože velké procento škol má více paralelních ročníků, na zvolené škole proběhne sekundární náhodný výběr pouze jedné třídy. Kromě ředitele a třídního učitele je třeba požádat o souhlas k účasti na experimentu i rodiče všech žáků. Žádost musí obsahovat dostatek informací o celém experimentu a budou zdůrazněny přínosy, které tento experiment může přinést.

10.7. Rozdělení do skupin

V každé z vybraných škol bude zvolena jen jedna třída. Vybrané třídy budou rozděleny do tří skupin za pomoci losování. V každé skupině budou tři třídy, tedy dohromady devět tříd. Víím, že se nejedná o příliš velký vzorek, ale kvůli časové a finanční náročnosti preventivního programu bude třeba menší množství tříd. V první experimentální skupině budu realizovat preventivní program, ve druhé experimentální skupině proběhne přednáška tematicky zaměřená na agresivní chování a jeho předcházení. Třetí skupina bude skupinou kontrolní, kde neproběhne žádný preventivní program.

10.8. Proměnné

10.8.1. Nezávislá proměnná

Nezávislou proměnou bude v první skupině tříd použití preventivního programu, kterého se žáci budou účastnit. Ve druhé skupině tříd bude proměnnou série přednášek o agresivitě a násilí. Ve třetí skupině nebude použita žádná technika. U všech třech tříd v každé skupině musí být zajištěn ten samý program, aby byly podmínky co nejvíce jednotné.

10.8.2. Závislá proměnná

Závislou proměnou budou v tomto experimentu vztahy mezi žáky ve třídě, respektive jeho změna. Pomocí Braunova dotazníku bude zachycena změna vztahů ve třídě.

10.8.3. Intervenující proměnná

- Navázání dobrého kontaktu žáků s preventistou – osobní sympatie, předchozí zkušenosti s jinými programy, podpora aktivit ze strany učitele, ředitele
- Původní stav třídy – kolektiv, stmelenost, přátelskost, podskupiny
- Podíl pohlaví, počet žáků ve třídách
- Aktuální fyzický a psychický stav žáků při vyplňování Braunova dotazníku – únava, rozvrh hodina jejich náročnost
- Doba zadávání dotazníku – souvislost denní doby zadávání a přirozeného biorytmu jednice
- Předchozí koncentrace agresivního chování ve třídě – odstranit agresivní chování ve třídě, kde se vyskytuje pouze zřídka, může být mnohem snazší než ve třídě, kde se již stalo normou
- Tlak třídního učitele na žáky, aby prostředí vypadalo harmonicky

10.9. Design experimentu

Administrace Braunova dotazníku ve třídách by měla spadat do práce výzkumníka, z časových a technických důvodů je možné oprávnit k tomuto výkonu pomocníka nebo třídního učitele, ale je třeba dbát na to, aby bylo s důvěrnými informacemi eticky zacházeno.

K výsledkům nesmí mít přístup žádný ze žáků. Přítomnost výzkumníka může dodat dětem větší pocit anonymity a bezpečí.

Zadávání prvního dotazníku by se odehrávalo hromadně v rozmezí několika dnů ve všech třídách. Zvolila bych měsíc listopad, protože struktura skupiny by už měla být částečně ustálená. Během dalších dvou měsíců by první skupina tříd prošla preventivním programem, kdy by každý týden proběhlo jedno sezení s preventistou, ve druhé skupině by se v rámci občanské výchovy odehrály čtyři přednášky na téma agresivita a násilí mezi dětmi s důrazem na neschvalování takového chování a nebezpečí, která jsou s tím spojena. Aby byla zajištěna jednotnost přednášek, musí je na všech třech školách provádět jeden výzkumný pracovník. Po uplynulých měsících se odehraje administrace druhého kola Braunova dotazníku.

10.10. Procedura experimentu

Dotazník bude v papírové podobě hromadně rozdán všem žákům ve třídě. Pokud to bude možné, každý žák bude sedět sám v lavici. Podmínky většiny škol tohle neumožňují, proto je třeba zajistit, aby měl každý žák na vyplnění dostatek soukromí. Učitel a administrátor dotazníku by měl zvládnout ohlídat, aby si žáci do záznamových archů nenahlíželi. Zadání a vyplnění dotazníku trvá 15-20 minut, vyhodnocení na každou třídu pak cca 45 minut podle zkušenosti administrátora. K vyhodnocení dat lze použít počítačový program.

Po dobu dvou měsíců bude docházet preventista do tří škol, kde bude společně s žáky pracovat na zlepšování vztahů a minimalizaci agresivního chování. Další tři školy se zúčastní přednášek o agresivitě a násilí. Třetí skupina škol nebude během této doby podrobena žádné z obou možností.

Poslední fází bude opětovná administrace Braunova dotazníku, která bude mít stejnou časovou náročnost jako na začátku experimentu. Po vyhodnocení dotazníku ze všech škol dojde k analýze získaných dat.

10.11. Analýza dat

Dotazník sám o sobě nám dokáže získat informace o tom, kdo se vyplňování účastnil, jak moc se každý jedinec ve třídě cítí v bezpečí, jestli pociťuje přátelské, tolerantní prostředí a zda ostatním důvěřuje. Průměrné cítění třídy o kvalitě kolektivu, to jak jedinec sám sebe vnímá.

Dále získáme jména preferovaných a neoblíbených žáků a zasazení všech do hierarchie třídy. Protože z experimentu budou tato data i z opakované administrace, bude nutné je podrobit statistickému zpracování. Podle výsledků srovnání obou verzí testu pak bude možné potvrdit nebo nepotvrdit nulovou hypotézu. Pokud bude nulová hypotéza zamítnuta, chtěla bych zjistit, jak velký byl přínos preventivního programu a přednášek v porovnání s kontrolní skupinou. Dále bych chtěla zjistit, jestli je rozdíl mezi první a druhou skupinou statisticky významný.

Výsledky dotazníků by měly být pro děti a jejich rodiče na vyžádání přístupné. Neměli by možnost vidět konkrétní jména ostatních žáků, ale budou mít právo na informace týkající se vlastního dítěte a toho, jak je ve třídě přijímáno. Naopak všechny informace by měly být předány třídnímu učiteli, kterému by měly soužit k další práci se třídou. Po ukončení experimentu by měla proběhnout zpětná vazba a závěrečná diskuse nad problematikou, která by umožnila doplnit nedokončené odpovědi.

10.12. Diskuse

Vzhledem k tomu, že se nejedná o reálný experiment, ale pouze o jeho návrh, je těžké diskutovat o neexistujících výsledcích. Reálnému experimentu by mohl předcházet pilotní experiment, který by mi pomohl odhalit a odstranit určité množství nedokonalostí a doladit některé detaily, které by se ukázaly až v reálném prostředí. Bez konkrétních výsledků se tak mohu je dohadovat, jak by bylo možné můj experiment vylepšit.

Prvním možným problémem může být nedostatečný počet tříd pro testování mé hypotézy. Pravdou je, že devět tříd není nijak velký počet, ale je třeba se zamyslet nad tím, že se jedná právě o třídy, nikoliv o jedince. Pokud bych měla průměrné třídní kolektivy, dostala bych dohromady dotazníky přibližně od 270 dětí, což už je možné považovat za relevantní vzorek. To, že bude můj vzorek pouze z Plzeňského kraje, nepovažuji za nijak výrazný problém, protože věřím, že kraj má na výskyt agrese jen velmi malý vliv.

Velkým problémem z pohledu analýzy dat se může stát počáteční stav třídy. Domnívám se, že pokud je třída před zahájením experimentu kohezní a fungující, bude možnost její změny k větší harmonii kolektivu poměrně malá. Dalo by se říct, že není co zlepšovat. Naopak kolektiv, ve kterém se silně rozmáhá agresivní chování, které je už součástí třídních norem, nebo třída v některém ze stádií šikany bude muset na své cestě k zahojení vztahů ujít mnohem delší a náročnější cestu. Otázkou pak může být, jestli je za čtyři měsíce vůbec možné dosáhnout takového pokroku. Nejlepším způsobem jak co nejpřesněji zjistit působení mnou zvolených

nezávislých proměnných by bylo zajistit do všech tří skupin třídy s rovnocennou mírou užívání agresivního chování. Takový způsob výběru už bych ale nemohla nazývat náhodným.

Jako každý experiment i ten můj musí počítat s očekáváním experimentátora. To jak předpokládám, že experiment dopadne, by mohlo ovlivnit i výsledek měření. Aby do hry nevstupovala má vlastní očekávání, mohu zařídit tak, že pověřím uskutečněním jednotlivých částí experimentu více pomocníků, kterým by nebyla zprostředkována informace o mých hypotézách.

Zajímavým vstupem do výsledků výzkumu může být i předchozí zkušenost s nějakým preventistou. Pokud je třída zvyklá nebo má již nějakou pozitivní zkušenost s těmito pracovníky, bude pro ně jistě snazší otevřít se jak konkrétní osobě, tak i tomu, s čím do třídy přichází. Jestliže jsou děti naučené spontánně reagovat na výzvy, zapojovat se aktivně do programů a her, bude mít pracovník do začátku mnohem výhodnější pozici.

Pro odstranění intervenujících proměnných, které se týkají aktuálního stavu žáků během vyplňování dotazníku, je jedinou možností co největší rovnocennost podmínek. Dotazník by měl být zadán ve stejnou denní dobu, aby se eliminoval vliv ranní i odpolední únavy. Zároveň by měl co nejméně narušovat běžný školní den.

Troufám si tvrdit, že z etického hlediska můj experiment naplňuje pravidla beneficence a nonmalificence. Pokud budou o probíhajícím experimentu učitelé a rodiče všech žáků dostatečně informováni a podepíší písemný souhlas k účasti svého dítěte, může to jejich dětem v pozitivním případě přinést vylepšení třídních vztahů. V horším případě se nebude dít žádná změna.

Závěr

Cílem mé práce bylo přiblížit téma agrese a velké množství detailů, které se pod tento pojem řadí. Stejně tak jako na jedince působí různé vlivy okolí, protože ho chápeme jako součást společnosti, je také jisté, že se na agresivitu nemůžeme dívat jako na jednotlivý problém, ale musíme ho pojímat v rámci struktury celku. Mým cílem bylo prozkoumat dostupnou literaturu, abych mohla obsáhnout různá fakta, která byla o agresi a agresivitě zjištěna.

Přestože se děti setkávají s agresivními projevy v podstatě každý den, ne všechny jsou nastaveny přímo proti nim. O to je ale důležitější je naučit, jakým způsobem na ně mají reagovat, pokud taková situace nastane. V mé práci jsem se proto zabývala i agresivním chováním ve školní třídě, kde se s ním nejčastěji setkává většina dětí. A to s její reaktivní nebo proaktivní formou. Věnovala jsem proto pozornost i možnostem prevence.

Můj návrh výzkumu ve druhé části práce popisuje experiment, jehož cílem bylo zjistit účinnost ...programu, který si klade za cíl zlepšování vztahů ve třídě a zmírňování agresivního chování. Myslím si, že realizace výzkumu by mohla přinést zajímavé výsledky, které by osvětlily kvalitu zvoleného programu.

Seznam použité literatury

Anderson, C. A. (1989). Temperature and Aggression: Ubiquitous Effects of Heat on Occurrence of Human Violence. *Psychological Bulletin*, Vol. 106, No. 1, 74-94

Anderson, C. A. (2000). *Violence and aggression*. Chapter in A. E. Kazdin (Ed.) *Encyclopedia of psychology*, 8, 162-169. New York & Washington D. C.: Oxford University Press and the American Psychological Association.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, vol. 53 (issue 1), pp. 27-51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.

Anderson, C. A., & Huesmann, L.R. (2003). *Human aggression: A social-cognitive view* (pp. 296-323). In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. London: Sage Publications.

Antier, E. (2011). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Corporation.

Belz, H. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.

Berkowitz, L. & LePlage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, No. 2, 202-207.

Buriánek, J. (2003). Postoje veřejnosti ke kriminalitě. www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=141644

Charters, M., Duffy, A. L., Nesdale D. (2013). A social identity approach to explaining children's aggressive intentions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 34 (163–172).

Csémy, L., Starostová, O, Hrachovinová, T., Čáp, P. (2013). Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové. *Psychologie pro praxi*, 48(3-4), 79-88.

Čáp, D. (2011). *Šikana: mýty a realita*. Praha: Wolters Kluwer

Čermák, I. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Eggert, L. (1994). *Anger management for youth: stemming aggression and violence*. Bloomington, Ind.: National Educational Service.

Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.

Giancola, P., & Corman, M. (2007). Alcohol and Aggression: A Test of the Attention-Allocation Model. *Psychological Science*, 18(7).

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hayesová, N. (2000). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum.

Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.

Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál.

Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum)* Praha: Karolinum.

Lovaš, L. (2008). Agrese. In J. Výrost & I. Slaměnik, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In J. Výrost & I. Slaměnik, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Praha: Grada.

Macek, P. (2003). *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Mercer, S., & DeRosier, M. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, vol. 46(issue 6), pp. 661-685.

Nansel, T.J., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001).

Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associate with psychological

adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Née Redden, C. (2013). The media's influence on female relational aggression and its implications for schools. *Canadian Journal of Education*, 36(4), pp. 374-393

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., & Griffiths, J. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development*, vol. 17(issue 4), pp. 889-907.

Novák, T., & Capponi, V. (1996). *Sám proti agresi*. Praha: Grada.

Poněšický, J. (2004). *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton

Prokešová, L. (2005). Podpora emočního rozvoje žáků v primárním vzdělávání. In Stuchlíková, I. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.

Šimanovský, Z. (2002). *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál.

Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, vol. 63 (issue 6), pp. 384-399

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Van der Vegt, B., Lieuwes, N., Van de Wall, E., Kato, K., Moya-Albiol, L., Martínez-Sanchis, S., De Boer, S., & Koolhaas, J. (2003). Activation of serotonergic neurotransmission during the performance of aggressive behavior in rats. *Behavioral Neuroscience*, vol. 117(issue 4), pp. 667-674.

Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.

Internetové zdroje

- MŠMT, Metodické dokumenty. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=metodicky+pokyn+primarni+prevenci>.
Staženo dne 20. 4. 2015.
- Seznam škol, Základní školy – Plzeňský kraj. Dostupné z:
<http://www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/plzensky-kraj/>. Staženo dne 18. 4. 2015.
- Braun, R., Dotazníky B-3 a B-4: představení metody a vyhodnocování. Dostupné z:
www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf. Staženo dne 21. 4. 2015.
- Odyssea, Osobnostní a sociální výchova. Lekce OSV. Dostupné z:
<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>. Staženo dne 21. 4. 2015.

Seznam použitých tabulek

Tabulka č. 1 – Rozdělení agrese

Přílohy:

Hra č. 1 - Souboj ve spílání

Odreagování, ventilace záporných emocí, tvořivost

Věk 9 a více, středně klidná hra, občas např. vybuchne smích, je potřebný vedoucí s určitou zkušeností, lze hrát na místě, přinejhorším i v lavicích

Nadávat se dá hrubě nebo tvořivě, kultivovaně. Soutěžíme o to, kdo dokáže déle někomu nadávat libovolnými slovy, ale bez vulgárností. Za užití vulgárního slova se deset vteřin odečte nebo je hráč diskvalifikován. Hráči se písemně připraví a jeden po druhém potom prezentuje svou „nadávací kreaci“, např.: Ty gumo, ty propisko jedna vypsaná, zaschlá a rozšlápnutá, ty počítači vyresetovanej, ímejle bez předmětu a se špatnou adresou, ty ... ty HTML! atd. Vedoucí každému změří čas a nejdelší plynulá řeč vyhrává.

Varianty:

- Dvojice tak vedou kratšími replikami dialog
- Z gradovaného rozhořčení postupně přejdou do smířlivého tónu a usmíří se

Hra č. 2 - Pomocník v nouzi

Neverbální projev, práce s imaginární rekvizitou, empatie, spolupráce

Věk 11 a více, tichý hovor, je potřebný vedoucí s určitou zkušeností, hra vyžaduje volný prostor

Tři židle postavíme asi pět kroků před půlkruh, kde sedí hráči. První zkraje vstane, jde k židlím a předvádí pantomimou libovolnou činnost (pracovní, sportovní, rekreační). Ta se mu však stále nedaří. Následující hráč z půlkruhu poznává, co první dělá, jde k němu a beze slova mu pomůže činnost dokončit. (Např.: první se marně snažil nožem otevřít konzervu, druhý přinese otvírák a spolu ji otevrou.) První hráč potom odejde, druhý zůstane. Začne předvádět zase jinou činnost, při které naráží opakovaně na potíže. Další, kdo seděl v půlkruhu vedle něj, pochopí a jde mu pomoci. Postupně se vystřídají všichni. Rekvizity jsou imaginární. Vhodné pro menší skupinu.

Hra č. 3 - Sochy emocí

Neverbální projev, pohybová odvaha

Věk 10 a více, hovor středně hlasitý, není nutná zvláštní zkušenost, hru mohou hrát i děti samy, hra vyžaduje volný prostor

Pomůcky: kartičky, tužka

Každý hráč dostane kartu s názvem jedné emoce. Když přijde na řadu, předvede ji ostatním sochou vytvořenou ze svého těla. Kdo první uhodne název emoce, kartu získá. Hráči soutěží o to, kdo bude mít na konci nejvíce získaných karet. (Pozn.: k zadávání využijeme seznam emocí z předešlé hry Způsoby a nezpůsoby, viz str. 121.)

Varianty:

- Každý předvádí danou emoci krátkou pantomimou
- Dvojice nebo skupiny po domluvě předvádějí sousoší podle zadání

Seznam emocí:

BÁZLIVĚ	KRITICKY	PLAŠE	TAKTNĚ	BEZRADNĚ
KRUTĚ	PODBÍZIVĚ	TOLERANTNĚ	BLÁZNIVĚ	KURÁŽNĚ
POKORNĚ	TRAPNĚ	CITLIVĚ	LAKOMĚ	POSMĚŠNĚ
TUPĚ	CIZE	LASKAVĚ	POTRHLE	USMĚVAVĚ
CYNICKY	LÁSKYPLNĚ	PŘIHLOUPLÉ	UŠTĚPAČNĚ	DIVOCE
LIKNAVĚ	PŘÍMOČAŘE	VÁHAVĚ	DRAVĚ	LÍNĚ
PŘÍSNĚ	VÁŠNIVĚ	DRZE	MILE	PYŠNĚ
VESELE	DŮSLEDNĚ	MOUDŘE	RADOSTNĚ	VLÍDNĚ
ELEGANTNĚ	NADŠENĚ	ROZJAŘENĚ	VNÍMAVĚ	FLEGMATICKY
NEJISTĚ	ROZRUŠENĚ	VYČÍTAVĚ	GALANTNĚ	NEOMALENĚ
ROZTRŽITĚ	VZTEKLE	HRDĚ	NERVÓZNĚ	SEBEVĚDOMĚ
ZAMILOVANĚ	HROZIVĚ	NESMĚLE	SKEPTICKY	ZATRPKLE
HULVÁTSKY	NEURVALE	SKLESLE	ZBRKLE	CHLADNĚ
NĚŽNĚ	SKROMNĚ	ZDRAVĚ	IRONICKY	NOBLESNĚ
SLUŠNĚ	ZCHYTRALE	JEMNĚ	OHLEDUPLNĚ	SMUTNĚ
ZOUFALE	KLIDNĚ	OPTIMISTICKY	SNAŽIVĚ	ZPUPNĚ
KOKETNĚ	OSPALE	TAJUPLNĚ	ZTRÁPENĚ	