

Agresivní chování pohledem adolescentů

Renata Tomancová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Renata Tomancová**
Osobní číslo: **H20509**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Agresivní chování pohledem adolescentů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti agresivního chování, adolescence a prevence.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ANTIER, Edwige, 2004. Agresivita dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ^{14.4.2023}

.....



Univerzita Tomáše Bati Fakulta humanitních studií

1) 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 nevydělčně 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 nahlázení 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 zůstává 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 jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce pojednává o agresivním chování u adolescentů, konkrétně pak o jejich pohledu na danou problematiku.

Teoretická část této práce je rozčleněna do tří kapitol. První dvě pojednávají o agresivním chování, třetí o vývojovém období adolescence. Vymezuje zde, jak je na tuto problematiku pohlíženo v odborné literatuře. Uvádíme také výzkumy, které byly v této oblasti uskutečněny.

V praktické části prezentujeme výsledky kvantitativního výzkumu, který byl proveden formou dotazníkového šetření pomocí standardizovaného dotazníku. Tento výzkum byl realizován s žáky 2. stupně vybraných základních škol v České republice. Naším cílem bylo zjistit míru výskytu agresivního chování a také zjistit sociální oporu adolescentů. Na základě výzkumu jsme dospěli k závěru, že míra agresivního chování mezi adolescenty je nízká a respondenti projevují tendenci potlačovat své problémy.

Klíčová slova: agresivní chování, agresivita, agrese, adolescence, prevence

ABSTRACT

The presented bachelor thesis deals with aggressive behavior of adolescents, specifically their perspective on the issue.

The theoretical part of this thesis is divided into three chapters. The first two chapters discuss aggressive behavior, and the third chapter discusses the developmental period of adolescence. We define how this issue is viewed in professional literature, and also provide research conducted in this area.

In the practical part, we present the results of a quantitative research study that was conducted using a standardized questionnaire. The research was carried out with secondary school students from selected schools in the Czech Republic. Our goal was to determine the extent of aggressive behavior and also to identify the social support of adolescents. Based on the research, we concluded that the overall level of aggressive behavior among adolescents is low, and they tend to keep their problems to themselves.

Keywords: aggressive behavior, aggressiveness, aggression, adolescence, prevention

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D., za cenné a velmi podnětné rady, odborné vedení a veškerou pomoc při vypracování mé bakalářské práce. Poděkování náleží i respondentkám a respondentům, kteří se podíleli na výzkumu. Děkuji přátelům a v neposlední řadě mé rodině za velkou trpělivost a podporu v pro mne náročném studijním období.

„Tak jako ještě nenastala noc, která by neskončila východem slunce, ještě se nikdy neobjevil problém, který by neměl nějaké řešení.“

Petr Casanova

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ..... | 12 |
| 1.1 DEFINICE AGRESE A AGRESIVITY | 12 |
| 1.2 PŘÍČINY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ..... | 15 |
| 1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZNIK AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ | 17 |
| 1.4 PREVENCE AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ | 19 |
| 2 PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ..... | 21 |
| 2.1 VERBÁLNÍ A FYZICKÉ AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ..... | 21 |
| 2.2 HNĚV | 22 |
| 2.3 HOSTILITA..... | 23 |
| 2.4 OSTATNÍ PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ | 24 |
| 3 ADOLESCENCE..... | 26 |
| 3.1 VYMEZENÍ POJMU ADOLESCENCE | 26 |
| 3.2 VÝVOJOVÁ ÚSKALÍ DOSPÍVÁNÍ..... | 28 |
| 3.3 SOCIALIZACE V ADOLESCENCI..... | 30 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST..... | 33 |
| 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 34 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 34 |
| 4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 35 |
| 4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 35 |
| 4.4 METODA SBĚRU DAT | 36 |
| 4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 37 |
| 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU..... | 39 |
| 6 INTERPRETACE DAT A SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 51 |
| 7 DISKUSE | 53 |
| ZÁVĚR | 55 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 57 |
| ELEKTRONICKÉ ZDROJE | 60 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 61 |
| SEZNAM TABULEK..... | 62 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 63 |

ÚVOD

„Agresivita je součástí lidské přirozenosti. Hraje velkou úlohu ve vývoji dítěte. Úlohu stejně velkou jako láska. Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, jež jsou nezbytné k sebepřekonávání. Podporuje úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje. Úkolem výchovy není tedy agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní“ (Antier, 2004, str. 9).

Tento odborný text se věnuje významnému psychologickému jevu, jímž je lidská agresivita. Každý jedinec disponuje určitým množstvím agresivity, kterou využívá v různých situacích k různým účelům, jako například k ochraně sebe sama, ochraně druhých, k získání něčeho, k překonání překážek, ke snížení nepříjemných pocitů nebo k zábavě. V průběhu adolescence může být agresivita využívána jako prostředek ke získání určitého postavení ve skupině vrstevníků, k prosazení vlastních zájmů nebo k zábavě.

V teoretické části práce vymezujeme pojem agresivní chování, jeho příčiny, faktory ovlivňující dané chování a také adolescenci, období dospívání adolescentů, kteří by z preventivních důvodů měli znát tento pojem a do jisté míry hranice, kdy agresivní chování již není v pořádku. Autoři Fischer a Škoda (2009) uvádí pravidla a společenské normy jako nezbytnou součást života člověka a celé společnosti, která nám určují vzorce a způsoby chování.

Cílem života a dosažení spokojenosti ve společnosti je rozumět a naučit se ovládat hranice normality. Pro zdravý vývoj je důležité být šťastný sám se sebou, mít přátele, být oblíbený v kolektivu a nevyčnít. Nikdo není dokonalý, takže je přirozené mít zlou náladu, být rozzlobený nebo našťvaný. Avšak je důležité se snažit nepromítat svou negativitu na druhé, a pokud možno, rozpoznat a ovládat svou agresivitu. Velmi důležitou shledáváme prevenci.

V praktické části se zabýváme výzkumným šetřením rizikového chování z pohledu dospívajících žáků. Při pojednávání o porozumění agresivního chování vycházíme z definice Sobotkové (2014), pro kterou představuje rizikové chování komplexní pojem, kterým se zabývají nejen společenskovědní, ale i medicínské obory. Dále udává, že rizikové a antisociální chování je přítomno v každé generaci, odlišuje se pouze projevy, které jsou historicky a kulturně podmíněné.

Realizovali jsme kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Oslovili jsme adolescenty, tedy dospívající žáky 2. stupně tří, náhodně vybraných základních škol ve

Zlínském kraji. Předpokládáme, že jsou žáci alespoň částečně informováni o problematice agresivního chování, ať prostřednictvím své rodiny, školy, médií.

Cílem práce je zjistit, v jaké míře se agresivní chování mezi adolescenty vyskytuje, kde hledají oporu v případě, že se s agresivitou setkají. Stěžejním bodem této části je analýza výsledků a v závěru naplnění cílů výzkumu.

Říčan a Janošová (2010) shledávají stoupající agresivitu mládeže a její příčinu mimo jiné ve všeobecném uvolnění kázně. Také proto, bychom neměli nežádoucí chování přehlížet a snažit se je řešit. Poučení našich dětí by mělo být prioritou. Měli bychom jim předat vzorce zdravého chování, ať už jako rodiče nebo prostřednictvím preventivních programů ve školách, prostřednictvím her, střídání rolí, kde děti zažijí situace týkající se agresivního chování. Tyto zážitky mohou sloužit jako prevence a současně mohou napravovat nežádoucí chování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

V rámci první kapitoly se pokusíme vymezit definici agrese a agresivity. Dále také zmíníme aktéry agresivního chování, kteří s těmito projevy neodmyslitelně souvisí. Objasníme příčiny a faktory vzniku agresivního chování a nezapomeneme zmínit prevenci, která hraje u nežádoucího chování důležitou roli.

Vágnerová (2014) tvrdí, že agresivní chování můžeme chápat jako porušení sociálních norem, jako nepřátelské chování, které vede k obraně nebo posílení vlastního postavení a oslabení postoje druhého. Takové chování porušuje pravidla, vytrácí se respekt, schopnost dodržovat obecně platné normy a pravidla ve společnosti. *„O nic nejde, když něco potřebuješ, tak si to prostě vemeš, a když se nudíš, tak už se něco najde. Na práci i na školu kašlu, to je k ničemu“* (patnáctiletý chlapec, školou hodnocený jako velmi problematický in Vágnerová, 2014, s. 715).

1.1 Definice agrese a agresivity

V úvodu si objasníme pojmy, které s agresivním chováním souvisí. Nejprve si vymezíme rozdíl mezi agresí a agresivitou. Tyto termíny jsou si velmi podobné, ale přesto mají rozdílný význam.

Pojem **agrese** pochází *„(z lat. Aggressio) – výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit. Agrese je projev agresivity v chování jedince. Celkově zahrnuje široké spektrum projevů“* (Martínek, 2015, s. 9-10).

Vágnerová (2014) popisuje **agresi** jako jednání, které je úmyslné s cílem ublížení ostatním lidem či neživému objektu, ale nemusí tomu tak být vždy. Pokud je chování impulzivní a násilné, může úmysl chybět. Z tohoto důvodu je patřičné rozšířit definici agrese o chybění ohledu a lhostejnost k jejím důsledkům.

Agrese je obvykle definována jako psychologický a emoční jev, jehož účelem je poškodit přírodu, věci, lidi nebo dokonce samotného jedince. Jedná se o vrozenou vlastnost nebo reaktivní připravenost, která slouží k adaptaci, sebeprosazení nebo obraně. Agrese může vyvolávat určité emoční stavy a chování, jako je zlost, vztek, zuřivost, nepřátelství, pohrdání, a vše je spojeno s představami nebo fantaziemi o tom, jak někoho zničit, pomluvit, znemožnit nebo způsobit druhému újmu nevhodným chováním (Poněšický, 2010). Martínek (2015) poukazuje na odlišnost definic pojmů **agrese a agresivity**. Ve své publikaci, kde

popisuje **agresivitu** a kriminalitu školní mládeže, uvádí: „*agresivita (z lat. Aggressivus) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresii. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, 2015, s. 9).

Podle Vágnerové (2000) lze poruchu chování charakterizovat jako nerespektování norem chování na úrovni věku a rozumových schopností jedince. Jedná se o chování, které není v souladu s platnými sociálními normami v dané společnosti. Poruchové chování může být způsobeno tím, že jedinec sice chápe normy, ale neakceptuje je nebo se jimi neřídí z důvodu jiné hodnotové hierarchie, neschopnosti ovládat své chování nebo odlišných osobních motivů. Toto chování se projevuje neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy. Nedostatek empatie a egoismus, soustředění se pouze na sebe a uspokojení svých potřeb, jsou v této oblasti překážkou. Tito jedinci nemusí chápat význam normy pro zachování nezbytného pořádku a typickou reakcí spojenou s porušováním práv ostatních může být **agresivita** (Vágnerová, 2000).

Agrese je reálným projevem, **agresivitou** označujeme tendenci k násilnému chování. Agresivní jednání může být cíl i prostředek, jak dosáhnout požadovaného uspokojení. Může být i reakcí na situaci, kdy se nachází jedinec ve stresující situaci, řeší problém útokem na zdroj ohrožení nebo cokoli, co je pro něj v dané situaci terčem. Pokaždé je důležitá interpretace daného momentu a jeho významu (Vágnerová, 2014).

Určité množství agresivity je přirozenou součástí lidského chování, což potvrzuje i Martínek (2015), jelikož bez ní by člověk neměl šanci přežít. Nicméně lidé s vysokou mírou agresivity jsou náchylnější jednat agresivně v některých situacích a musí se s touto agresivitou vyrovnávat, protože může mít negativní vliv na jejich mezilidské vztahy a způsobit vážné problémy v komunikaci s ostatními lidmi.

Na druhé straně člověk s nízkou mírou agresivity je schopný v napjatých situacích kompromisu, dokáže se domluvit, okolí jej považuje za komunikativního a společenského.

Typické znaky pro agresivní chování mohou být:

- **Zlostná agresivita:** reaktivní agresivní chování může vyjadřovat frustraci a nevoli. Jeho účelem není příliš zaměřeno na dosažení určitého cíle, spíše jde o impulsivní reakci na afektivní podnět s minimálním rizikem pro ostatní. Typickými projevy jsou zášť, nenávist a způsobování bolesti, které vycházejí z vnitřního konfliktu.

- **Instrumentální agresivita:** v některých případech může být agresivní chování považováno za prostředek k dosažení určitého cíle, jako například odvrácení škod nebo nebezpečí. Cílem může být ochrana sebe nebo blízkých osob. Nicméně, pokud se jedná o aktivní jednání s cílem uspokojit vlastní potřeby, může být takové chování vnímáno negativně.
- **Spontánní agresivita:** U tohoto typu chování není zohledněna hloubka reaktivity a aktivity. Pokud je součástí tohoto chování působení bolesti na druhou osobu, může být tohoto uspokojení potřeb považováno za abnormální a patologické (Fischer a Škoda, 2009).

Účastníci agresivního chování

Agresor bývá obvykle fyzicky zdatný a silný, dle Vágnerové (2000) většinou neukázněný, necitlivý, bezohledný. Rád na sebe upoutává pozornost, často se předvádí, mívá potřebu dokazovat svou převahu nad ostatními.

Martínek (2015) popisuje hned několik typů agresorů:

- **Agresor hrubý, fyzický**

Jde o typ agresora, který používá fyzickou sílu k týrání své oběti a může mít zkušenost s podobným chováním v domácím prostředí od svých rodičů. Agresor se snaží na oběti aplikovat to, co ho samého obtěžuje. Pociťuje uspokojení z fyzického utrpení, které způsobuje své oběti.

- **Agresor jemný, kultivovaný**

Tento jedinec je oblíbený v rámci třídního kolektivu a projevuje slušné chování. Nicméně, když není přítomen pedagog, může se projevit agresivním chováním. Sám obětí neublíží, ale využívá své pomahače, kteří plní jeho rozkazy. Snaží se svou vinu svěst na ostatní. V rodinném prostředí byl vychováván tvrdě a pod dohledem a prožívá stavy zvýšeného napětí, které se snaží někde kompenzovat.

- **Agresor srandista**

Tento jedinec je relativně oblíbený u učitelů a nepřipouští si žádné obavy či odpovědnost. Překážky v životě se snaží obejít a nemá tendenci je překonávat. Během vyučování se snaží být vtipný a pobavit ostatní. Pochází z rodiny, kde jsou hranice ve výchově velmi nejasné a neexistují žádné jasná pravidla.

- **Agresor spouštějící ekonomickou šikanu**

Jde o jedince, jehož rodina kladla při výchově velký důraz na materiální statky a jejich nadbytek. Rodiče dítě podporují a snaží se mu poskytnout vše, co si přeje. Ovšem takovým dětem schází cit a opravdové rodičovské souznění. Neumí si vážit materiálních věcí, těžce zvládají vážit si mezilidských vztahů.

Oběti agresivního chování

Podle výzkumu Greenové a kol. (2010) je možné identifikovat specifické vlastnosti mladých lidí, kteří byli oběťmi šikany ve školním prostředí. Určité faktory mohou zvyšovat pravděpodobnost, že se jedinec stane obětí šikany, jako je například hlášení se k většinové etnické skupině (minoritní jedinci mají menší pravděpodobnost být šikanováni). Dále byla zjištěna vyšší míra verbální šikany (například urážení jménem) u jedinců, kteří dávají najevo svou důležitou náboženskou víru. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se častěji setkávají se šikanou v podobě vynucování finančních prostředků ze strany agresorů. Tyto žáky tak autorský tým považuje za zvlášť zranitelnou skupinu vůči šikaně ve škole.

Žáci s diagnózou zdravotního postižení se mohou stát obětí šikany, zatímco sociální status žáka se nejeví jako klíčový faktor. Dále žáci s matkami s vyšším stupněm vzdělání, žijící v nevlastních rodinách nebo s pečovatelskými povinnostmi jsou vystaveni vyššímu riziku šikany. Také žáci, kteří změnili školu, mohou být ohroženi. Oběti šikany mohou mít různé vlastnosti, a tak je obtížné jednoznačně určit, kdo je v ohrožení. Tyto vlastnosti jsou však také úzce spjaté s vlastnostmi školního prostředí (Greenová a kol., 2010).

1.2 Příčiny agresivního chování

Fischer a Škoda (2009) rozdělují příčiny agresivního jednání na vrozené (biologické) a získané (sociální). „Každý člověk má k agresivnímu jednání vrozené dispozice. Tyto vrozené dispozice jsou potřebné a užitečné k obraně a uchování vlastního teritoria“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 50).

V různých výzkumech bylo prokázáno, že u mužů je vyšší hladina testosteronu spojena nežádoucím chováním. Toto zjištění podporuje teorii agrese Sigmunda Freuda, která tvrdí, že agresivní chování je v nás obsaženo jako pudová podstata. Změna struktury nebo funkce centrální nervové soustavy souvisí s biologickými předpoklady k agresivitě (Fischer a Škoda, 2009).

Martínek (2015) zmiňuje, že pravděpodobnou příčinu agresivního chování u jedince sehrávají v první řadě genetické faktory, až 60 % míry agresivity je dědičného původu. Vyšší míru agresivity lze také očekávat u dětí, kterým od raného věku rodiče dopřávají pocit, že svou agresivitou dosáhnou vytyčeného cíle. Každé dítě kolem třetího roku se začíná chovat agresivně, to ale souvisí s rozvojem svého „já“, kdy si jedinec uvědomuje sám sebe a pokouší se jednat samostatně. V období raného dětství se děti učí a vyvíjejí své chování, které si poté nesou do dospívání a do budoucího života. Je velmi důležité, abychom dítěti v tomto věku ukazovali správné styly a způsoby chování, protože pokud ho v této fázi nevytvoříme, mohou se v pubertě a v dospělosti projevit problémy s chováním. Pokud dítě v této fázi získá manipulativní dovednosti, může to vést k problémům s chováním, jako je manipulace s vrstevníky a dokonce i s učiteli na druhém stupni školy (Martínek, 2015).

Vágnerová (2014) uvádí, že závažnější a trvalejší poruchy chování se objevují u 5–10 % dospívajících. Častěji u chlapců než u dívek. Kombinace biologických i sociálních faktorů, které se vzájemně ovlivňují může být příčinou vzniku různých poruch chování. Zmiňuje též biologické znevýhodnění, které může být geneticky podmíněné a projevuje se narušeným a problematickým chováním.

Sociální faktory mají vliv na tendence k agresivnímu chování, zejména prostřednictvím sociálního učení. Lidé si mohou osvojit a rozvíjet vzorce agresivního chování prostřednictvím rodiny, vrstevnických skupin a vlivu médií, politiky a ideologií. Teorie sociálního učení se zaměřuje na sociální interakce a vzorce chování, které si lidé vyhodnocují jako odpověď na změny v prostředí. Agresivní chování se může naučit pozorováním a nápodobou a čím více je toto chování upevněno, tím častěji se vyskytuje. Podle Bandury u lidí, kteří se naučili reagovat na zátěžové situace agresivně, vyvolá frustrace agresi. Navíc, tato naučená agresivita může vést ke zhoršenému chování i v budoucnu (Fischer a Škoda, 2009).

Studie upozorňují na problém katarze, který se týká předpokládaného procesu uvolnění vnitřního napětí a očisty, která by měla vést ke snížení agrese. Nicméně výsledky studií naznačují, že vyjádření agrese může mít opačný účinek a udržovat nebo dokonce zvyšovat úroveň agresivity, namísto toho, aby ji snižovalo. To znamená, že projevování agrese nemusí vést k očištění nebo uvolnění napětí, ale spíše k udržení nebo zvyšování úrovně agrese. Závěrem je spíše, že agrese plodí agresi (Fischer a Škoda, 2009).

1.3 Faktory ovlivňující vznik agresivního chování

Rodina

Nejdůležitějším sociálním prostředím dle Vágnerové (2014) je **rodina**, ta poskytuje dítěti základ, který může být i negativní. Učí své děti rozlišovat sociální signály a rozumně na ně reagovat. Ovšem dítě může přijmout odlišný normativní a hodnotový systém, osvojí si tak používání nežádoucích způsobů chování a považuje je za standardní.

Základ nežádoucího chování připravují rodiče, kteří nestanoví žádné hranice, nezvládnou říct „ne“ v momentě, kdy se to žádá. Děti v takových rodičích nevidí oporu, nezvládají se patřičně orientovat. Rodiče také často působí svým dětem frustraci, neuznávají a neocenují jejich schopnosti. Základní potřeby jako je láska, bezpečí, a pozornost jsou pro děti velmi důležité a pokud nejsou tyto potřeby naplněny, může to vést k problémům v chování. Děti, které nedostávají potřebnou pozornost a lásku od rodičů, mohou mít nízké sebevědomí a pocit, že nejsou důležité. Toto může vést k chování jako je agresivita, úzkost, nebo deprese. Je důležité, aby rodiče věnovali dostatek času a pozornosti svým dětem a zajistili, že jsou jejich základní potřeby naplněny (Erkert, 2004).

Dle Poněšického (2010) nereagováním rodičů na negativní chování dítěte se nevytvářejí příslušné interakce, to znamená, že dítěti chybí odpovídající smysluplně konfrontační zkušenost. *„Ve skutečnosti nereagování rodičů na agresivní či jinak disociální chování nevede k jeho vymizení, mnohem spíše nedochází k jeho socializaci ve smyslu konstruktivního zacházení s agresí“* (Poněšický, 2010, s. 148).

Macek (2004 cit. podle Sobotková a kol., 2014, s. 370) ve své studii odkazuje a zdůrazňuje důležitost kvalitního komunikačního vztahu mezi rodiči a dětmi. Pokud dospívající mají pocit, že jsou jejich názory a pocity respektovány a slyšeny, mohou být konflikty v rodině sníženy. Navíc, když rodiče ukazují emoční angažovanost a podporu, děti mají větší šanci na zlepšení svého sebehodnocení. To může vést ke zvýšenému sebevědomí a lepšímu zvládnání stresových situací v budoucnosti. Dále autor uvádí, že *„percipovaná vřelost rodiče stejného pohlaví je dobrým indikátorem sebehodnocení dospívajících“*.

Vrstevnícká skupina

„Hlavním prostředkem tohoto hledání vlastního já má být vrstevnícká skupina, jež se na prahu dospělosti stane nejvýznamnější referenční skupinou, zastupující svým vlivem všechny ostatní skupiny, včetně původní rodiny“ (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 83).

V období adolescence je výrazným vývojovým znakem změna myšlení, dospívající uvažují o nemožných možnostech, neakceptují to, co jim dospělí předkládají. Na základě nového přístupu vedoucího ke zvýšené kritičnosti nerespektují dosud dané normy. Pubertální negativismus vyjadřuje potřebu dítěte uplatnit svůj vlastní názor. V tomto věku dospívání se odpoutávají jedinci od rodiny, od nadřazeného světa dospělých. Mění se vztah k autoritě. Dospívající se identifikuje s **vrstevníckou partou**, která má na vznik nežádoucího chování prvořadý vliv, získává novou sociální identitu (Vágnerová, 2000).

Kraus (2008) uvádí, že ve škole se utváří vrstevnícké vztahy, které mají ve vývoji jedince stále větší význam. Zmiňuje především klima ve třídách, sociální a emocionální vztahy ve výchovných skupinách, které účastníci prožívají.

Vzhledem k tomu, že většina adolescentů v období dospívání má dost onoho výchovného působení, tím myslíme zákazy, příkazy, mentorování, tvoří si jakousi clonu a pak právě ovlivňování prostředím se jeví jako schůdná, efektivní cesta. Hovoříme o **pedagogizaci** (organizaci), intervenci do prostředí, využití prostředí jako „výchovného prostředku“ (Kraus a Poláčková, 2001).

Média

Erkert (2004) uvádí také další důvody, proč děti řeší své konflikty násilím. Například mohou být pod vlivem negativních vrstevníků, kteří je k agresivitě vedou a podporují. Může se také stát, že děti mají špatně nastavené hranice a neví, jak adekvátně reagovat na určité situace, což vede k násilnému chování. Dalším faktorem může být nedostatek komunikace a porozumění mezi dětmi a dospělými, což způsobuje frustraci a vyvolává agresivní reakce. Všechny tyto faktory mohou hrát roli při vzniku násilného chování u dětí. Je důležité se snažit tyto problémy řešit a pomoci dětem najít zdravé způsoby, jak řešit konflikty a komunikovat s ostatními lidmi.

Vágnerová (2000) upozorňuje na mediální příběhy a zobrazování kladných hrdinů, kteří používají násilí k řešení konfliktů a mohou být pro děti velkým rizikem. Mohou si totiž vytvořit nesprávnou představu o tom, co je přijatelné chování, a mohou se snažit napodobit

to, co vidí. To může vést k zesílení agresivity a násilnému chování v reálném životě. Je tedy důležité, aby rodiče a vychovatelé dětem vysvětlili, že násilí není řešení konfliktů a že většina mediálních příběhů a postav je pouze fikcí, která nemusí být reálným odrazem skutečnosti. Presentované projevy násilného chování mohou sloužit k odreagování napětí a agresivity, ale mohou je současně stimulovat a aktivizovat z latentního stavu.

Rozvíjení agresivního chování je tedy důsledkem vlivu rodiny, vrstevnické party, školy, médií či jiné ideologie. Agrese není podmíněna vznikem pouze těchto biologických či psychologických podmínek, působí na ni společenské faktory, převážně sociální učení (Vágnerová, 2000).

Opíráme se také o výzkum kanadského psychologa Alberta Bandury, který proslul svou teorií sociálního učení a experimentu s panenkou Bobo, kde zjistil, že děti se naučí agresivnímu chování sledováním někoho, kdo násilí páchá (Experiment s panenkou Bobo, 2020).

Vzorce chování související se sociálními interakcemi, vycházejícími z teorie sociálního učení, si lidé tvoří jako odpovědi na určité situace. Chování může být odměněno, ale může mít i negativní důsledky. Raději zažíváme chválu, nežli nežádoucí hodnocení. Autoři sociální teorie agrese usuzují, že jde o naučené chování zprostředkované pozorováním a nápodobou (Dolejš, 2016).

1.4 Prevence agresivního chování

Původ slova prevence pochází z latinského *praevenire*, to znamená předcházet. Tento pojem se nejdříve užíval v medicíně, která dávno věděla, že je lépe nemocem předcházet, než je léčit. Podle psychologického slovníku prevence znamená předejití nežádoucím jevům, nehodám, úrazům, nemocem aj. (Hartl a Hartlová, 2015).

Prevence má latinský původ a znamená předcházení nebo ochranu před nežádoucími jevy. Prevence rizikového chování zahrnuje jakékoli zásahy, jako je vzdělávání, zdravotní péče, sociální intervence atd., které mají za cíl zabránit vzniku nebezpečného chování, zmírnit jeho dopad a pomoci s řešením jeho následků. Tyto kroky mohou být realizovány jak na individuální úrovni, tak na úrovni celé společnosti. Hlavním cílem prevence je pomoci vychovávat děti a mládež k zdravému životnímu stylu, ke správnému sociálnímu chování a k odmítání škodlivého jednání (Miovský a kol., 2010).

„Rodina je též první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti“ (Poláčková a Kraus, 2001, s. 80).

Poláčková a Kraus (2001) kladou důraz na **socializaci rodiny**, kdy je prostorem nejen pro socializaci dítěte, ale také dalších členů rodiny, je vzorem pro osvojování rolí mužských a ženských, role matky a otce, a tak se do budoucna promítá do reprodukční rodiny dětí.

Velmi významná je prvotní prevence ze strany rodičů, ale také školy. Důležitá jsou pravidla ve škole, poučení dětí, dozor ale i konzultační hodiny. Autor je považuje za stěžejní formu práce s rodiči, nezbytnou pro vzájemnou součinnost. Škola je místo, kde by se měly děti cítit bezpečně mezi svými vrstevníky, ale také zákulisím, které je živnou půdou k rozvoji agresivního chování mezi žáky. Mnoho z nich si zakusí roli oběti, agresora nebo svědka (Erkert, 2004).

Antier (2004) zdůrazňuje rodičům a pedagogům, aby doporučovali dětem řešit své konflikty slovně, neodpovídat na násilí násilím. Nevytýkali dítěti, které se již stalo obětí násilí, že se neumí bránit. Úkolem rodičů je, aby je chránili, aby respekt a rozmluva nahradily útok. Agresorům objasnit, jak velká známka slabosti je komunikovat pěstmi a kopanci než slovy. Dospělí by měli jít dětem příkladem a zajistit jim dodržování práva.

Prevence rizikového chování zahrnuje jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí, které mají za cíl zabránit výskytu rizikového chování, jeho další progresi, zmírnit aktuální projevy a řešit jeho důsledky (Miovský a kol., 2010).

Také Vágnerová (2014) klade důraz na prevenci, jejímž cílem je snížit faktory, které zvyšují pravděpodobnost asociálního chování a posílit ty, které jej mohou potlačit. Psychologické, pedagogické a sociální metody, které posilují sociální kontrolu a sebekontrolu jedince, mohou být pro tento účel užitečné.

2 PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Pod agresivním chováním si můžeme představit velké množství nežádoucích jevů. Popíšeme si alespoň ty, které se mezi adolescenty vyskytují nejčastěji. Zároveň si přiblížíme základní členění agresivního chování, kterým se v naší práci zabýváme. A to agresí **přímou** (nadávky, bití), **nepřímou** (ironie, pomluvy), **verbální** (urážky, nadávání), **bez vnějších projevů** (agrese na úrovni myšlení), **s vnějšími projevy** (ničení předmětů), **přenesená** (agrese zaměřená na náhradní objekt, než základní), **autoagrese** (na vlastní osobu) a **heteroagrese** (vůči druhým), (Martínek, 2015). Dále **fyzickým** agresivním chováním, **hněvem a hostilitou** (Skopal, Dolejš a Suchá, 2014).

2.1 Verbální a fyzické agresivní chování

Agresi můžeme vnímat jako nepřátelské chování se záměrem něco poškodit. Pokud s námi jedná někdo bez patřičné úcty, můžeme mít zlost a pocítit v sobě chuť napadnout toho člověka. Jako malé děti bychom to nejspíš udělaly, v dospělém věku považujeme tuto reakci za nepřiměřenou. Místo toho spíše reagujeme verbálním projevem nepřátelství. Verbální agrese má nesmírně široké spektrum, které jsme si dokázali rozvinout. Výrazně podceňujeme nebezpečnost účinků verbální agrese. Právě komunikace se štiplavými slovy, silně poškozuje naši vlastní hodnotu a sebeúctu (Kast, 2010).

Verbální agrese je formou agresivity, která zahrnuje zranění jiné osoby slovními výroky (Skopal, Dolejš a Suchá, 2014). Tyto výroky mohou zahrnovat nadávky, posměšky a zraňující komentáře. Podle výzkumu Csémyho, Hrachovinové, Čápa a Starostové z roku 2014 provedeného na vzorku adolescentů se tento typ verbální agresivity ukazuje jako nejčastější formou násilného chování (Suchá a Dolejš, 2016, s. 30).

Fyzická agrese zahrnuje tělesné napadení jedince. Má mnoho forem, jako například použití pěstí, kopání, škrcení, fackování atd. Fyzické násilí je v porovnání s psychickým násilím snadněji odhalitelné, protože má viditelné následky, jako jsou modřiny a podlitiny (Suchá a Dolejš, 2016).

Martínek (2015) uvádí toto dělení agrese:

- **Verbální aktivní nepřímá agrese** – šíření pomluv, které ubližují druhé osobě, může být spojeno se šikanujícím chováním, což se nazývá ostrakismus. V tomto případě dochází k mírnému, převážně psychickému ubližování spolužákovi, které zahrnuje pomlouvání jeho chování, oblečení a také posměch.

- **Verbální pasivní přímá agrese** – ignorování druhého člověka a nedávání odpovědi na jeho pozdrav může být zdrojem agresivního chování. Pokud je agresor vůdčí osobností ve třídě, může se stát, že ostatní studenti s jedincem ve třídě přestanou mluvit a vyloučí ho z kolektivu.
- **Verbální pasivní nepřímá agrese** – ignorování nespravedlivé kritiky nebo trestů a nedostatečná podpora osob, které jsou nespravedlivě odsuzovány, může vést k agresivnímu chování. V prostředí školy se tato situace často vyskytuje.
- **Fyzická aktivní agrese** – mezi formy agresivního chování patří také bití, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům a využívání fyzické síly k výkonu nadvlády nad obětí. Jednou z forem záměrného fyzického ubližování, zejména v prostředí škol, je šikana.
- **Fyzická aktivní nepřímá agrese** – agresor neubližuje přímo, oběti je ubližováno najatou osobou.
- **Fyzická pasivní přímá agrese** – další formou agresivního chování je fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů. Může se projevit například ničením pomůcek, jako je rozlámání tužek, pravítek a podobně.
- **Fyzická pasivní nepřímá agrese** – agresivní chování může také zahrnovat odmítnutí splnění některých požadavků, jako je například uvolnění místa v lavici nebo odmítnutí pomoci spolužákovi. K dalším formám agresivního chování patří verbální aktivní přímá agrese, jako jsou nadávky, urážky, znevažování a slovní ponižování.

2.2 Hněv

Hněv je silný pocit, který zahrnuje nelibost a nepřátelství. Tento pocit je doprovázen jak psychickými, tak fyzickými projevy a může vést k útoku na něčí přesvědčení, hodnoty nebo očekávání. Podle moderní definice se jedná o intenzivní pocit nepřátelství, nelibosti nebo rozhořčení vůči ostatním lidem. To, že se člověk rozzlobí, není výsledkem vědomého rozhodnutí reagovat na situaci. Zkušenost s hněvem bývá obvykle vnímána jako náhlá a nezáměrná (Singer, 2014 cit. podle Dolejš, 2016). Obecně podle Nakonečného (2000) platí, že hněv je původně vrozenou reakcí na překážky, které brání dosahování cílů. Tyto překážky mohou ovlivňovat jednání a vyvolávat hněv, který se projevuje jako útok na překážku s cílem ji zničit nebo násilně odstranit.

Hněv je jednou z emocí, která vychází z odporu nebo nepřátelského postoje. Vyjádření hněvu může mít pozitivní motivační účinek na řešení problémů, ale také může vést k vyjádření negativních pocitů. Tyto negativní pocity mohou mít fyzické účinky, jako je náhlý nárůst krevního tlaku (Suchá a Dolejš, 2016).

Křivohlavý (2004) uvádí, že hněv a zlost jsou projevem a indikací toho, že se něco děje v rozporu s přáním a záměry dané osoby. Tyto emoce často naznačují, že se situace vyvíjí jinak, než se očekávalo. Může to být varování, že existuje určitý problém, který je třeba řešit co nejdříve. Autor se ve své práci zabývá tím, jak může hněv vést ke dvěma možnostem vyústění - verbální explozi a fyzickému zranění. Konflikt, který vzniká na základě hromadění hněvu a zlosti, může způsobit zranění nejen oběti, ale také útočníka. Protože iniciátor hněvu nemusí být schopen zdravě se vypořádat se svými emocemi.

Hněv může být vnímán jako negativní, odpor kladoucí emoce, která může mít různou míru intenzity. Hněv může být vyjádřen navenek, ale může se také obrátit proti samotné osobě (Kast, 2010).

Nakonečný (2000) udává, že slabší formou hněvu je rozzlobení, například když se něco nedaří nebo když někdo překáží. Silnější formou hněvu je vztek a zuřivost. Tyto dva pocity jsou však často zaměňovány, přičemž hněv se považuje za emoci a vztek za afekt.

Vztek a hněv se liší intenzitou. Vztek se vyznačuje vysokou intenzitou emocí a ztrátou kontroly, zatímco hněv může být méně intenzivní a mít menší ztrátu kontroly. Lidová slova a fráze, kterými se vyjadřujeme o vzteku, naznačují jeho silný afektivní náboj a snahu vyjádřit pocity, které jsou uvnitř člověka. Vztek může vést k násilným či agresivním projevům (Kast, 2010).

2.3 Hostilita

Hostilita je charakterizována jako nepřátelský postoj a agresivní chování vůči sobě a okolí. Pokud je tato míra agresivity v mezích přijatelných sociálními normami, pak se jedná o asertivitu, což je schopnost zdravého sociálního prosazení sebe sama pomocí společensky přijatelných a potřebných postupů. Nicméně, hrubé porušování normy, které omezuje a poškozují okolí, je sociálně patologické a není přijatelné (Fischer, Škoda, 2009).

Autoři Hartl a Hartlová (2004, s. 83) popisují **hostilitu** jako „*nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám*“. Dle Lovaše (2008) jedinec jednající hostilně přeje druhým neúspěch, neštěstí, nevyjadřuje se o nich pozitivně.

Nepřátelští jednotlivci prožívají pocity vzteku, hněvu, pohrdání a někdy také nenávisti a nedůvěry vůči ostatním osobám a věcem. Jejich bdělost a myšlení je ovlivněno jejich zaujatostí. Zdůrazňují nebezpečí a potenciální škody, které mohou přicházet od druhých. Hostilita jako obecnější postoj ke „špatnému světu“ je podporována negativismem a nedůvěrou, pokud je spojena s nenávistí vůči konkrétní osobě, přetrvává v nenávisti. Hranice mezi hněvem a nenávistí nejsou vždy jasné. Hněv často zahrnuje nepřátelské postoje, které jsou základem pro nenávist, a nenávist někdy obsahuje pocity nevolnosti nebo rozhořčení, které jsou typické pro hněv (Hřebíčková, Macek a Čermák, 2003).

Autoři dále poukazují na nepřátelský postoj, který je často spojován s agresivními reakcemi. Agrese se zaměřuje na fyzické, verbální nebo emocionální útoky, které jsou často motivovány hněvem nebo hostilitou. Tyto útoky mohou být namířeny proti osobám, majetku nebo společnosti jako celku a mohou mít škodlivé následky pro všechny zúčastněné strany. Je důležité rozlišovat mezi normálními projevy hněvu a hostility a násilnými, destruktivními formami agrese. Podle tohoto vymezení je zřejmé, že emoce hněvu jsou nezbytným, ale nikoliv dostačujícím faktorem pro vytváření hostilního postoje a pro projev agresivního chování (Hřebíčková, Macek a Čermák, 2003).

2.4 Ostatní projevy agresivního chování

Podle Vágnerové (2000) lze chování rozdělit na dvě kategorie - neagresivní porušování sociálních norem, jako jsou lhaní, toulání se, útky, a agresivní poruchy chování, jako je šikana, vandalismus, přepadávání a podobně. Agresivní chování, které omezuje práva ostatních, je považováno za závažnější. Nicméně neexistuje striktní hranice mezi oběma kategoriemi a mohou se kombinovat. Poruchy chování obvykle začínají být diskutovány až ve středním školním věku, ale mohou se projevit u dětí v ranějším věku v nepříznivých podmínkách. Takové chování může být přechodné, ale může signalizovat budoucí závažnější poruchu.

„Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“ (Vágnerová, 2000, s. 283).

Jistě musíme zmínit důležitou **autoagresi a agresi** v sebevražedném chování dospívajících. U této věkové kategorie bývají myšlenky na smrt častým jevem. Dle výzkumů více než polovina adolescentů přemýšlí vážně o sebevraždě. Sebevražedné jednání je druhou nejčastější příčinou smrti u adolescentů dle epidemiologických studií. Příčinou bývá časté

riskantní chování dospívajících, kdy rozhoduje osud o životě a smrti. Neplatí přesvědčení, že ten, kdo o sebevraždě mluví, ji nikdy nespáchá. Klademe si otázku, co se děje s dítětem, které se pokusí o sebevraždu? Již Freud uváděl proces agrese obracející se proti ztracenému, milovanému objektu, s nímž se „já“ identifikuje. Jednání, kterým jedinec poškozují sám sebe se často spojuje s reakcí na pocity nesnesitelnosti životní situace. Projevuje se vztekem, pocity zoufalství a beznaděje, pocity viny. Agrese a deprese v adolescentním věku se snadno prolínají (Gjuričová, Kocourková, Koutek, 2000).

Rizikové chování obsahuje soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky lze dle Miovského a kol. (2010) vědecky zkoumat a preventivně ovlivňovat. Mezi nejčastější projevy rizikového chování řadíme šikanu a násilí ve školách včetně dalších forem extrémně agresivního jednání, dále záškoláctví, užívání návykových látek, obecně kriminální chování, sexuální rizikové chování, vandalismus, rasismus atd.

Porušování pravidel značí podstatu méně závažného antisociálního chování, v odborné literatuře definované jako neposlušnost nebo problémy s chováním. Dospívající jedinec se „hledá“, pokouší hranice, experimentuje. Právě v období adolescence porušují jedinci spadající do této věkové kategorie pravidla. Problémy s chováním nejsou v souladu s normami společnosti a zabíhají do práv ostatních. Antisociální chování charakterizující období adolescence představuje především méně závažné formy porušování pravidel, fyzické rozbroje, rvačky, poškozování cizího majetku a krádeže (Sobotková a kol., 2014).

Mezi další projevy agresivního chování řadíme užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek, kriminalitu, rizikové sexuální aktivity, školní problémy a přestupky, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, nezdravé stravovací návyky, xenofobii, intoleranci, antisemitismus a další (Sobotková a kol., 2014).

3 ADOLESCENCE

Tato kapitola je zaměřena na definování a popis období adolescence. Dále se v ní budeme podrobněji zabývat některými charakteristikami, které mají vliv na rozvoj sociálních dovedností. Macek (2003) definuje adolescenci jako fázi, kdy se formuje osobnost mladého člověka. Je to čas, kdy si jedinec získává postoje a role dospělého a opouští své dětské způsoby. Během puberty se jedinec nachází v kritické fázi svého vývoje, kdy mohou být vlivy z vnitřního i vnějšího prostředí negativně ovlivňující jeho osobnostní růst. Během adolescence se formuje pevnější základ pro osobnost, což může mít dlouhodobý vliv na jedince a jeho chování v dospělosti.

Thorová (2015) popisuje toleranci vnějšího prostředí vůči adolescentům a jakými faktory je jejich agresivita ovlivňována. Tyto informace nám mohou pomoci lépe pochopit, jak působí vnější prostředí na vývoj adolescentů a jakými opatřeními lze podpořit jejich zdravý vývoj. Zmapování míry agresivity a jejího vývoje v průběhu dospívání může také pomoci identifikovat rizikové skupiny, kterým by bylo vhodné poskytnout preventivní pomoc.

3.1 Vymezení pojmu adolescence

Podle Vágnerové (2012) je adolescence charakterizována jako přechodná fáze mezi dětstvím a dospělostí, trvající zhruba deset let od 10 do 20 let věku. V tomto období dochází k rozsáhlé proměně osobnosti v oblastech somatické, psychické a sociální. Veškeré změny jsou především ovlivněny biologicky, ale vždy jsou značně ovlivněny psychickými i sociálními faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.

S tímto věkovým ohraničením se ztotožňuje i Theresa Kyle (2022) autorka zahraniční publikace *Primary care pediatrics for the nurse practitioner a practical approach*, v kapitole *Growth and Development During Adolescence*. Uvádí, že dospívání představuje věk od 11 do 21 let a je obdobím zvýšeného vývoje a rychlých změn. Adolescent se cítí zmatený a nepochopený.

Trvání období dospívání, obzvláště jeho psychosociálního aspektu narůstá. Dříve začíná a později končí (Vágnerová, 2012). Podle Macka (2003, s. 9) se termín "adolescence" odvozuje z latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat a mohutnět. V psychologii se termín "adolescent" používá jako označení pro tento věkový stupeň, zatímco v lékařské oblasti se často používají termíny "dospívající" a "dorost". Sociologie

a pedagogika obvykle používají označení "mládež". Autor se přiklání „*k periodizaci, podle které se adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí*“.

Trvalá charakteristika adolescence považuje toto období za most mezi dětstvím a dospělostí. Z ontogenetického hlediska je klíčovým atributem dospívání konec genetického pohlavního dozrávání, fyzického a duševního růstu a sociálního učení. Pro adolescenty jsou důležité hodnoty jako sebereflexe a seberegulace, které mohou pomoci při navigaci složitých a nových sociálních situací, se kterými se v tomto věku setkávají. Z vývojového hlediska se až do 19. století adolescence v podstatě považuje za totožnou s pubertou (Macek, 2003).

Období dospívání rozděluje Vágnerová (2012) na dvě fáze:

- **Raná adolescence**, uváděná jako pubescence, představuje prvních pět let dospívání, období mezi 11.–15. rokem. V této fázi je zřetelně patrný růst těla a pohlavního dozrávání. Celkový vývoj je dále charakterizován změnou způsobu myšlení a schopnosti abstraktního uvažování, přičemž dospívající mohou přemýšlet o možnostech, které neexistují v reálném světě. Hormonální změny vedou k emočnímu prožívání. Toto období je důležité pro rozvoj přátelství, první lásky a experimentování s partnerskými vztahy. Je také klíčové v době, kdy se dospívající připravují na ukončení školní docházky v 15 letech a zaměření se na profesní směr, který by měl vést k budoucímu sociálnímu postavení (Vágnerová, 2012).
- **Pozdní adolescence** pokračuje dalšími pěti lety života, trvá od 15 do 20 let, s určitou variabilitou, hlavně v oblasti psychické a sociální. V této fázi vývoje je také důležité přijetí odpovědnosti za své jednání a rozhodování. Dospívající začínají chápat důsledky svých akcí a učí se být samostatní. Vztahy s rodiči se mohou stát složitějšími, protože dospívající se snaží osamostatnit a odlišit se od nich. Na druhé straně, přátelství a romantické vztahy zůstávají důležité, ale mohou být náročnější a složitější než v rané adolescence. Celkově je pozdní adolescence obdobím, kdy se dospívající snaží najít své místo ve světě a určit směr svého života (Vágnerová, 2012).

3.2 Vývojová úskalí dospívání

Průběh dospívání závisí na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, ze kterých vystupují požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Dospívání je tedy specifickou životní etapou s typickými znaky v rámci životního cyklu, se svým objektivním i subjektivním významem. Jde o období, kdy se jedinec hledá, zvládá vlastní proměnu, kdy by měl dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vymezit si subjektivní, zralejší formu vlastní identity (Vágnerová, 2012).

Autorka dále udává jako důležité **zvýšení hladiny dopaminu** v prefrontální kůře a v limbickém systému, které je důvodem nárůstu vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování. **Dozrávání prefrontální mozkové kůry**, která se považuje za centrum rozhodování a řízení různých znaků, ovlivňuje i myšlení a chování dospívajících. Centrem emočního prožívání je **limbický systém**, který dozrává v tomto období rychleji a stejně tak značně ovlivňuje chování adolescentů. „*Limbický systém a prefrontální oblasti by měly fungovat koordinovaně, ale vzhledem k rozdílnému tempu jejich zrání se tak neděje*“ (Vágnerová, 2012, s. 373).

Toto období přináší také tělesné proměny, jež jsou významným signálem dospívání. Dívky v celku dospívají dříve než chlapci. Tělesný vzhled je velmi důležitým ukazatelem v adolescenci. Prostředkem k vyjádření identity je i styl a úprava vzhledu a oblečení. Autorka dále uvádí spojitost dospívání s hormonální proměnou, která ovlivňuje změny v oblasti citového prožívání. Tyto změny se projevují labilním chováním, podrážděním, přecitlivělými reakcemi, nárůstem emočního zmatku (Vágnerová, 2012).

Emoční vývoj

Období dospívání provází hormonální proměna, která ovlivňuje změny v oblasti citového prožívání. Typickým projevem je kolísavost emočního ladění, větší labilita, podrážděnost, přecitlivělé reakce, emoční zmatek. Jedinec postrádá bývalou citovou jistotu a stabilitu. Reakce adolescentů jsou nápadnější, city prožívají dost intenzivně a proměnlivě. Těžce lze předvídat, jak někdy zareagují. Proměny nálad bývají i pro ně samotné spíše nepříjemné. Neví si rady, nezvládají si vysvětlit příčinu svého chování, vlastní pocity je obtěžují. Typická pro toto období je nechuť projevovat svoje city navenek. Jsou podráždění a rozmrzelí, nezralí v sebeovládání. Emoce provází i vztah k sobě a sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se prokazuje přecitlivělostí k chování ostatních. V tomto období dospívání roste i negativismus, hostilita a agresivita, zvyšují se počty interpersonálních problémů. Kritické

hodnocení chování dospívajících dospělými může zhoršovat jejich sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Sebehodnocení

Existují významné rozpory v definování sebehodnocení. Ve shodě s Blatným (2003) a Mackem (2008) považujeme v rámci této studie sebepojetí za nadřazený pojem oproti sebehodnocení, který lze přeložit jako „*self-concept*“. Sebepojetí se dá chápat jako souhrn představ a hodnotících soudů, které má osoba o sobě. V rámci sebepojetí můžeme rozlišit kognitivní složku, která se týká obsahu a struktury sebepojetí, konativní složku, která souvisí s motivační funkcí a sebe-regulací, a afektivní složku, která vyjadřuje emocionální vztah k sobě a právě tuto složku označujeme jako sebehodnocení (Suchá a Dolejš, 2016).

Pokud se setkáváme s neustálým negativním hodnocením a pocitem méněcennosti, může to vést podle Křivohlavého (2004) k hněvu a vzteku. Tyto emoce se pak mohou projevit například verbálně, fyzicky či jinými způsoby, které mohou mít negativní důsledky nejen pro nás, ale i pro naše okolí.

Erikson mluví o krizi identity, která se projevuje ve fázi, kdy mladý člověk musí určit svou životní perspektivu. Zlepšení v oblasti řešení potíží a nejistot může být zajištěno nalezením směru pro své touhy, naděje a úsilí. Je důležité, aby dospívající našel shodu mezi svými vlastními pocity a přesvědčeními a způsobem, jakým ho vnímají a hodnotí ostatní lidé, včetně toho, co od něj očekávají jeho blízcí (Jedlička, 2015).

Zdravé a rizikové chování v adolescenci

Zdravé nebo rizikové chování adolescentů slouží k dosažení osobních a sociálně smysluplných cílů, jako jsou dosažení identity či autonomie. V reakci na daný kontext se adolescenti snaží dosáhnout pro ně důležitých cílů. Podle Boninové, Cattelinové a Ciairanové (2005) jsou adaptační mechanismy a faktory socializace důležité pro porozumění způsobům chování adolescentů během přechodu do dospělosti, kdy se nacházejí v nejasné situaci mezi dětstvím a dospělostí a potřebují stabilní prostředí. Tyto faktory mohou vést k rizikovému nebo bezpečnému chování a nejsou typické pouze pro delikventní jednání, ale pro celkové období adolescence. Dále rozdělují důvody chování v adolescenci do tří úzce propojených skupin, dle primárních způsobů chování jako jsou – formování identity, vztahy s vrstevníky, vztahy s dospělými (Sobotková a kol., 2014, s. 104–105).

Převážná část agresivního jednání začíná a končí v adolescenci, ale někteří jedinci projevují antisociální aktivity v průběhu celého života (Hřebíčková, Macek a Čermák, 2003).

Podle Tyrlíka (2012) mohou stresové situace ohrožovat jak zdraví a osobní pohodu (well-being) jednotlivce, tak i celé společnosti. V této souvislosti jsou pojmy adaptace a zvládnání (coping) klíčové pro úspěšné zvládnutí zátěžových situací. Důležité je si uvědomit, že v období adolescence dochází u mladých lidí k psychickým, emočním a kognitivním změnám, které ovlivňují proces zvládnání čili copingu. Mnozí výzkumníci se zaměřují na věk a pohlaví. Výzkumy potvrzují rozdílnost v copingu mezi pohlavími, jiné ho vyvracejí. Dívky v adolescenci hledají sociální oporu a nové strategie, zatímco chlapci spoléhají na odreagování aktivitami, jako je například sport. Způsob, jímž se dospívající snaží zvládat zátěžové situace a stres, má vliv na jejich psychickou pohodu a zdraví.

Aktuální psychický stav jedince může ovlivnit jeho reakci na danou situaci. Tyto stavy mohou být ovlivněny faktory jako je frustrace, konfliktní situace, stres nebo vnitřní napětí. Je obecně známo, že osoby trpící frustrací nebo stresem jsou snadněji podrážděny a snadněji se umí vytočit. Okolnosti a atmosféra, ve kterých se incident odehrává, mohou mít také vliv na reakci jedince. Tyto faktory zahrnují nejen fyzické prostředí, ale také to, kdo je přítomen při incidentu, a atmosféru mezi účastníky konfliktu nebo ve skupině, k níž se řadí (Vágnerová, 2014).

3.3 Socializace v adolescenci

Vágnerová (2012) popisuje dva klíčové body v sociálních změnách během rané adolescence, které představují změnu společenského postavení. Tyto body zahrnují ukončení povinné školní docházky a rozhodování o dalším profesním směřování a také získání občanského průkazu ve věku 15 let. V období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi, dospělými i s vrstevníky. Je to období experimentace se vztahy a rolemi. Adolescenti přemýšlí o názorech a rozhodnutích dospělých, zvládají o nich diskutovat. Typickým znakem dospívání je výměna názorů s autoritou, ovšem adolescent neútočí na autoritu, aby ji zničil, ale aby se jí stal sám. Debata je pro adolescenta cvičením vlastních schopností a možností poukázat na svoje kvality.

Pro osobnostní rozvoj dospívajících jsou důležité sociální skupiny a instituce. Jde především o rodinu, školu, volnočasové instituce, vrstevnické skupiny. Dospívající rozšiřují své pole působení, hlavně ve volnočasových aktivitách. Vrstevnická skupina se schází na svých oblíbených místech. Důležité je, že jsou to místa, kam nechodí s dospělými, vnímají je jako své teritorium, kam by autority neměly mít přístup. V různých sociálních skupinách si adolescenti osvojují nové role, dochází u nich ke změně zevnějšku i chování. Určité role

mají osobní význam, potvrzují sebevědomí jedince, ale mohou působit i zátěž a ohrožovat ho. Novou rolí se stává biologická role dospívajícího, viditelná sekundárními pohlavními znaky, role člena party, se kterou se adolescent ztotožňuje, role blízkého přítele, na něhož se může spolehnout (Vágnerová, 2012).

Společnost, ve které se člověk nachází, dle Vágnerové (2014) ovlivňuje jeho vývoj a formuje jeho osobnost. Socializace v rodině je prvotním a důležitým procesem, který má vliv na to, jaké kompetence a způsoby komunikace člověk bude mít. Tyto aspekty ovlivňuje to, jaké dovednosti a schopnosti jsou v dané rodině ceněny a rozvíjeny, zatímco jiné jsou opomíjeny nebo potlačovány. Tyto faktory také určují, jak se člověk bude cítit v rámci svého prostředí a jaký typ sociálních vztahů si je schopen vytvořit.

Potřeba citové akceptace souvisí s potřebou jistoty a mění se během období adolescence. Během tohoto období má adolescent snahu uspokojit očekávání svého okolí a získat přijatelnou pozici v společnosti. Tyto změny ale mohou snižovat jeho sebejistotu a způsobit potřebu orientace v nových situacích. Dále mohou vést ke ztrátě starých jistot a nutí adolescenta hledat nové zdroje stability (Vágnerová, 2014).

„Sociokulturní handicap se vyvíjí v důsledku odlišnosti sociální příslušnosti, kdy jedinec získává jiné nebo nedostatečné zkušenosti. Tyto problémy vyplývají z jiných sociokulturních vlivů a rozdílné socializace“ (Vágnerová, 2014, s. 651).

Jedním z hlavních problémů, které vyplývají ze sociokulturního handicapu, jsou komunikační potíže. Mladí lidé, se kterými jejich rodiče komunikují, jsou mnohem šťastnější a sebejistější. Otevřená komunikace je pro ně jednou z nejdůležitějších věcí (Carr-Gregg a Shale, 2010). Jazykové kompetence a znalost standardních komunikačních vzorců jsou klíčové pro úspěšnou komunikaci, avšak sociální kontext také hraje důležitou roli. Sociokulturní handicap může vzniknout v důsledku socializace do odlišného prostředí, jako je jiná kultura, minoritní skupina nebo sociální a ekonomická vrstva (Vágnerová, 2014).

Adolescenti mají potřebu vybudovat si své vlastní místo a jasnou pozici ve své nejbližší sociální skupině, včetně své třídy ve škole. Chtějí vědět, že jsou touto skupinou přijati a ceněni a pokud jsou tyto podmínky splněny, budou se postupně více identifikovat s touto skupinou. Rozvoj mezilidských vztahů závisí významně na rozvoji komunikačních dovedností. Pokud se adolescent naučí dovednosti jako slušnost, vyjádření svého názoru, žádání o názor druhých, naslouchání druhým, otevřené vyjádření svých přání, přijímání a udělování pochvaly, bude mít méně problémů s vnitřním napětím a agresivitou. Cítit se

bude jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což povede ke zvýšení sebevědomí, emoční podpory, pocitu sociální prestiže a kompetence a podpoře pocitu vlastní hodnoty (Macek, 2003).

Sociální kompetence

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělesné výchovy klíčové kompetence zahrnují soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti. Jejich výběr a koncept se opírá o hodnoty obecně přijímané v této společnosti a o společně sdílených představách o tom, jaké kompetence přispívají k vzdělání, šťastnému a úspěšnému životu a k posílení funkcí občanské společnosti (Bělecký, 2007).

Dle RVP ZV (Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání) je stanoveno několik klíčových kompetencí, které jsou důležité pro rozvoj a formování jedince. Tyto kompetence zahrnují: kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci a občanskou kompetenci. Pro problematiku sociální kompetence, kterou se naše práce zabývá, jsou zejména důležité kompetence komunikativní, sociální a personální a občanská (Bělecký, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Nárůst projevů agresivního chování u adolescentů je stále větším problémem a stává se potenciální hrozbou celé společnosti. Agrese je tak velmi častým způsobem, jakým se adolescenti vyrovnávají se sociálními problémy každodenního života. Pakaslahti (2000) spojuje míru agresivity s deficitem ve zpracování sociálních informací, jejich kódování a interpretací. „*Absence korekce takového jednání pocházející ze sociálního prostředí vede nevyhnutelně ke zvýšené pravděpodobnosti výskytu agresivního stylu řešení problémových situací*“ (Kožený a Tišanská, 2017, s. 313).

Výzkum provedený v praktické části naší bakalářské práce se zaměřuje na danou problematiku agresivního chování z pohledu dospívajících adolescentů, tedy žáků 2. stupně náhodně vybraných základních škol. Cílem práce je zjistit pohled adolescentů na agresivní chování a také zjistit, kde hledají oporu v takové situaci. Na základě výsledků výzkumu vytvořit námět pro preventivní program. Praktická část práce obsahuje cíle, výzkumné otázky, popis metody sběru dat, charakteristiku výzkumného souboru a výsledky výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Agresivním chováním na 2. stupni základní školy se chceme zabývat, neboť tento problém je stále aktuálním jevem ve společnosti. Důležité je tento fenomén nepodcenit a správně reagovat, pokud se agresivní chování již vyskytuje, nejlépe vytvořit prevenci pro zmírnění tohoto jevu.

K inspiraci nám je výzkum Říčana a Janošové (2010), který publikuje agresivitu a šikanu mezi dětmi. Zabývá se agresory a oběťmi agresivního chování, jakým dětem hrozí šikana nejčastěji, které děti mají sklon šikanovat druhé, jak má učitel jednat s agresory, co mohou dělat rodiče a další.

Výzkumný problém je vymezen „agresivním chováním pohledem adolescentů“. Pokusíme se zjistit vztahy mezi vrstevníky v tomto vývojovém období. Reakce a jednání v rizikovém prostředí a v závěru možnosti prevence a řešení krizových situací agresivního chování.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit míru výskytu agresivního chování pohledem adolescentů. Toto cílové označení jsme vybrali ve shodě s Vágnerovou (2012), která uvádí období dospívání jako komplexní proměnu osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. V tomto období narůstá tendence k vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování. Vedle hlavního cíle jsme si vymezili i cíle dílčí, které nám pomohou celkově vyjasnit zkoumaný fenomén.

Dílčí cíle:

1. **Zjistit míru fyzické agresivity pohledem adolescentů.**
2. **Zmapovat míru hněvu pohledem adolescentů.**
3. **Odhalit míru hostility pohledem adolescentů.**
4. **Zjistit, na koho se adolescenti obrací v případě, pokud se setkají s agresivním chováním.**

Na základě cílů výzkumu stanovujeme výzkumné otázky:

HVO: Jaká je míra výskytu agresivního chování z pohledu adolescentů?

VO1: Jaká je míra výskytu fyzické agresivity z pohledu adolescentů?

VO2: Jaká je míra výskytu hněvu z pohledu adolescentů?

VO3: Jaká je míra výskytu hostility z pohledu adolescentů?

VO4: Na koho se obrací adolescenti v případě, pokud se setkají s agresivním chováním?

4.3 Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru jsme vycházeli z definice adolescence dle Vágnerové (2014), která vnímá toto věkové období od 10 do 20 let. Jelikož je dané rozmezí velmi rozsáhlé, může se v různých kulturách lišit, zvolili jsme dospívající spadající do období přelomu daného věkového rozmezí, ranné a pozdní adolescence.

Výzkumný soubor se tedy sestává z žáků 2. stupně základních škol ve Zlínském kraji. Základní soubor reprezentují žáci osmých a devátých tříd základních škol. Všichni respondenti prožívají období dospívání, adolescenci. Jsou tedy relevantní pro dané téma výzkumu. Do výzkumného vzorku bylo zahrnuto celkem 159 respondentů, z toho 94 dívek a 65 chlapců.

Oslovili jsme náhodně tři základní školy ve Zlínském kraji. Tyto školy byly zvoleny z hlediska přibližně stejně velkého počtu žáků, jednalo se o školy v menších městech.

Po telefonické domluvě se zástupci jsme dotazníky doručili osobně do škol. Na základě domluvy s učiteli respondenti vyplňovali dotazníky právě v tištěné formě, kterou jsme shledali jako nejlepší řešení pro žáky, ale i učitele z hlediska času, dostupnosti, porozumění. Všem žákům bylo zaručeno plné zachování anonymity jejich osobních údajů a získaných informací v souladu s etickými principy výzkumu. Dotazníky byly žákům rozdány učiteli v hodinách občanských výchov.

4.4 Metoda sběru dat

Sběr dat proběhl ve třech náhodně vybraných základních školách Zlínského kraje formou kvantitativního výzkumu, pomocí dotazníkového šetření. Podle Chrásky (2016) tato metoda slouží k poměrně rychlému shromažďování dat od velkého počtu respondentů.

Realizace výzkumu proběhla na základě souhlasu škol, které disponují komplexním souhlasem rodičů. Dotazník je anonymní, má dvě strany. Položky v úvodu dotazníku zjišťují pohlaví, třídu a školu, kterou respondenti navštěvují.

Na první straně jsme pro náš výzkum použili standardizovaný dotazník tvořící celkem 30 dichotomických položek, umožňující adolescentům zaznačit odpovědi „ano“ nebo „ne“.

Jedná se o standardizovaný dotazník agresivity Suché, Dolejše a Skopala z roku 2016, tzv. „Škála agresivity“. Autoři využili původního dotazníku agresivity Busse a Perryho z roku 1992, který měří agresivitu pomocí metody BPAQ, jako inspiraci pro vytvoření vlastního nástroje. Výsledný dotazník od Suché, Dolejše a Skopala (2016) není jen překladem původního dotazníku, ale je zcela novým nástrojem zaměřeným na měření tendencí k agresivnímu chování u českých adolescentů. Tato studie zkoumá úroveň agresivity u adolescentů v České republice prostřednictvím dotazníku, který byl vytvořen speciálně pro tento účel. Jeho vývoj zahrnoval výzkum odborné literatury a analýzu agresivního chování, což vedlo k vytvoření dotazníku s 30 položkami, které hodnotí celkovou agresivitu a rozdělují se do tří kategorií: fyzická agresivita, hněv a hostilita (Dolejš, Suchá a Skopal, 2016). První kategorie zaměřující se na fyzickou agresivitu obsahuje 12 výroků (minimální počet získaných bodů je 0, maximální 12). Druhá kategorie se zabývá stupněm hněvu u adolescentů a skládá se z 13 výroků (minimální počet získaných bodů je 0, maximální 13).

Třetí kategorie se zaměřuje na výskyt hostility a skládá se pouze z 5 výroků (tady mohou respondenti získat minimálně 0 bodů, maximálně 5 bodů).

Druhá část dotazníku předkládá tabulku s šesti námi vytvořenými otázkami zaměřujícími se na sociální oporu adolescentů. Výsledky šetření jsou prezentovány pomocí tabulek a grafického znázornění s doplněnými komentáři.

Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem 196 adolescentů ve věku 13–15 let. Ze 196 dotazníků jsme 37 vyřadili z důvodu chybného vyplnění. Celková návratnost dotazníků činila 81 %. K našemu výzkumu jsme tedy použili 94 dotazníků řádně vyplněných dívkami a 65 dotazníků řádně vyplněných chlapci.

4.5 Způsob zpracování dat

Dotazník, který jsme předložili, byl rozdělen **na dvě části**.

První část standardizovaného dotazníku „Škály agresivity“ (Dolejš, Suchá, Skopal, 2016) jsme rozdělili na tři bloky. Každá část (blok) dotazníku se zaměřuje na specifickou oblast agresivního chování – fyzická agresivita, hněv, hostilita. Hodnoceny byly pomocí výpočtu skóre agresivity. Z těchto tří bloků se poté vyvodil závěr o celkové úrovni agresivního jednání. Kotrlová (2019) uvádí v bakalářské práci postup zpracování téhož standardizovaného dotazníku, který jsme využili jako inspiraci pro naši práci. Výzkum se snažil stanovit míru agresivního chování u dívek a chlapců. Byl proveden pomocí dotazníku, kdy bylo respondentům kladeno 30 dichotomických otázek s možností odpovědi „ano“ a „ne“. Za každou odpověď „ano“ byl respondentovi přičten bod, což znázorňuje výskyt fyzické agresivity, hněvu a hostility. Poté byl počet bodů za „ano“ pro každého jednotlivce průměrován a získaný průměr byl použit jako základ pro vyhodnocení celkové míry agresivního chování u všech jedinců. Abychom mohli analyzovat data, použili jsme dva statistické ukazatele – průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku. Tyto ukazatele nám pomohly určit průměrný výskyt agresivního chování u jednotlivců, a jak moc se jednotlivé hodnoty od tohoto průměru liší. Data, která jsme získali od respondentů, jsme vložili do Excelu a provedli jejich zpracování. Dotazníky jsme vyhodnotili pomocí tabulek a grafů a zodpověděli tak první tři výzkumné otázky.

Druhá část dotazníku se stává z šesti polytomických položek, u nichž měli respondenti na výběr z více možností. Otázka č. 31. „*Když se mi druzí posmívají, obrátím se na:*“, otázka č. 32. *Když mě druzí pomlouvají, obrátím se na:*“, otázka č. 33. „*Když mi druzí vulgárně*

nadávají, obrátím se na:“, **otázka č. 34.** „*Když mě ostatní ignorují, obrátím se na:“*, **otázka č. 35.** „*Když do mě někdo opakovaně vráží, obrátím se na:“*, **otázka**

č. 36. „*Když mi dá někdo facku, obrátím se na:“*. Každá otázka nabízela sedm možností odpovědí, kdy si respondenti mohli vybrat: „*kamarády, rodinu, učitele, anonymní pomoc (schránku důvěry), online pomoc, nechají si problém pro sebe a otevřenou odpověď – jinde.*“

Výsledky jsme vyhodnotili u dívek a chlapců zvlášť. Poté u všech respondentů dohromady. Výsledná data jsme vložili do Excelu, výsledky vyhodnotili pomocí grafů. Odpovídalo 94 dívek a 65 chlapců, tedy 159 respondentů. Většinou volili 1–2 odpovědi u každé položky. Za každou odpověď jsme zaznamenali bod. U dívek jsme zaznamenaly celkem 936 odpovědí (bodů) a u chlapců 498 odpovědí (bodů). V závěru jsme vyhodnotili všechny zúčastněné dohromady (max. 1 434 odpovědí – bodů na všech 6 položek). Získané body jsme vyhodnotili v procentech a odpověděli tak na poslední, čtvrtou výzkumnou otázku. Vzor dotazníku je uveden v příloze P II.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Studium rizikového chování v adolescenci klade důraz na vývojové hledisko, jež je považováno nikoliv za výsledný stav negativních vlivů působících v minulosti, ale za dynamický, v čase se vyvíjející proces, na němž se podílejí nejen minulé zkušenosti, ale i současně působící faktory a kde hraje roli i představa o vlastní budoucnosti (Sobotková a kol., 2010).

Výsledky šetření vykazují míru agresivního chování (fyzické agresivity, hněvu a hostility) u adolescentů. V této části bakalářské práce prezentujeme výsledky výzkumného šetření a odpovědi na výzkumné otázky.

VO1: Jaká je míra výskytu fyzické agresivity z pohledu adolescentů?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídáme na základě získaných dat z odpovědí z první části dotazníku – fyzická agresivita (max. 12 bodů, min. 0 bodů).

Tabulka 1: Míra výskytu fyzické agresivity u adolescentů dle pohlaví

| Fyzická agresivita | | | | | |
|--------------------|------------|------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Proměnná | N platných | Průměrné celkové skóre | Směrodatná odchylka | Minimální skóre | Maximální skóre |
| Dívky | 94 | 2,82 | 2,29 | 0 | 11 |
| Chlapci | 65 | 4,15 | 2,91 | 0 | 12 |

Z výsledků vyplývá – tabulka č. 1 (graf č. 2 v příloze P I) – že skóre fyzické agresivity u dívek je $M = 2,82$ ($SD = 2,29$), což je v porovnání s chlapci $M = 4,15$ ($SD = 2,91$) mnohem nižší. Proto můžeme konstatovat, že míra fyzické agresivity u chlapců je vyšší než u dívek.

Uvádíme dále tabulku (č. 2) s výroky, seřazenými podle toho, se kterými se dívky nejvíce ztotožňují.

Tabulka 2: Výroky fyzické agresivity seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“

| Míra fyzické agresivity | | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|-------------------------|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 9. | Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit. | 94 | 0,6 | 0,49 | 57 | 37 |
| 8. | Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou. | 94 | 0,43 | 0,5 | 40 | 54 |
| 7. | Na obranu svých práv sem schopen použít i násilí. | 94 | 0,4 | 0,49 | 38 | 56 |
| 6. | Když se naštvu jsem schopný něco rozbít. | 94 | 0,3 | 0,46 | 28 | 66 |
| 5. | Stává se mi, že při hádce někoho uhodím. | 94 | 0,28 | 0,45 | 26 | 68 |
| 4. | Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou. | 94 | 0,22 | 0,42 | 21 | 73 |
| 3. | Když se mi někdo vysmívá, praštím ho. | 94 | 0,15 | 0,36 | 14 | 80 |
| 2. | Mám v současnosti více důvodů používat násilí. | 94 | 0,14 | 0,35 | 13 | 81 |
| 12. | Raději někomu rozbít nos než být zbabělý. | 94 | 0,13 | 0,33 | 12 | 82 |
| 11. | Někdy mám opravdu chuť vyvolat rvačku. | 94 | 0,07 | 0,26 | 7 | 87 |
| 10. | Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiji. | 94 | 0,05 | 0,22 | 5 | 89 |
| 1. | Často uhodím nějakého spolužáka. | 94 | 0,04 | 0,2 | 4 | 90 |

Nejvíce dívek souhlasilo s položkou č. 9. „*Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit*“ (57 dívek z 94 souhlasilo). Tato položka dosáhla nejvyšší průměrné hodnoty 0,6 bodů (max. 1 bod). Druhou nejvyšší průměrnou hodnotu (0,43 bodů) získal výrok č. 8. „*Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou*“ (40 dívek z 94 s výrokem souhlasilo).

Z vyšších průměrných hodnot, které jsou u nejlépe umístěných výroků, můžeme soudit, že dívky mívají chuť reagovat prudce a při urážce mohou použít i napadnutí fackou.

Podle výsledků žádná z dívek neodpověděla na všechny položky k fyzické agresivitě kladně. Dvě z dívek odpověděly v této části dotazníku nejčastěji „*ano*“. Jedna dívka odpověděla na 11 výroků z 12 „*ano*“ (dosáhla 11 bodů z 12), druhá odpověděla na 10 výroků z 12 „*ano*“ (dosáhla 10 bodů z 12). U těchto dívek lze konstatovat vyšší tendenci k fyzickému agresivnímu chování.

Tabulka 3: Výroky fyzické agresivity seřazené podle toho, na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“

| Míra fyzické agresivity | | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|-------------------------|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 6. | Když se naštvu jsem schopný něco rozbít. | 65 | 0,58 | 0,49 | 38 | 27 |
| 7. | Na obranu svých práv sem schopen použít i násilí. | 65 | 0,51 | 0,5 | 33 | 32 |
| 9. | Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit. | 65 | 0,51 | 0,5 | 33 | 32 |
| 4. | Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou. | 65 | 0,49 | 0,5 | 32 | 33 |
| 11. | Někdy mám opravdu chuť vyvolat rvačku. | 65 | 0,4 | 0,49 | 26 | 39 |
| 10. | Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiji. | 65 | 0,38 | 0,49 | 25 | 40 |
| 12. | Raději někomu rozbít nos než být zbabělý. | 65 | 0,38 | 0,49 | 25 | 40 |
| 8. | Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou. | 65 | 0,26 | 0,44 | 17 | 48 |
| 3. | Když se mi někdo vysmívá, praštím ho. | 65 | 0,2 | 0,4 | 13 | 52 |
| 2. | Mám v současnosti více důvodů používat násilí. | 65 | 0,17 | 0,38 | 11 | 54 |
| 5. | Stává se mi, že při hádce někoho uhodím. | 65 | 0,14 | 0,34 | 9 | 56 |
| 1. | Často uhodím nějakého spolužáka. | 65 | 0,12 | 0,33 | 8 | 57 |

Jak uvádí tabulka č. 3, chlapci nejčastěji souhlasili s výrokem „*Když se naštvu, jsem schopný něco rozbít*“ (38 chlapců z 65 souhlasilo). Na výroky „*Na obranu svých práv jsem schopen použít i násilí*“ a „*Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit*“, odpovědělo 33 chlapců z 65 „*ano*“. Tvrzení „*Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou*“, odpovědělo 32 chlapců z 65 „*ano*“. Podle těchto nejčastěji souhlasných odpovědí u chlapců můžeme usoudit vyšší míru fyzické agresivity. Tři chlapci odpověděli na všechny položky

v této kategorii fyzické agresivity kladně. Tito chlapci v situacích, kdy se cítí naštvaní, jsou schopní jednat agresivně a jsou schopní použít násilí.

VO2: Jaká je míra výskytu hněvu z pohledu adolescentů?

Na tuto výzkumnou otázku můžeme odpovědět na základě získaných dat z odpovědí z druhé části dotazníku, která obsahuje položky zaměřené na zjištění výskytu hněvu u adolescentů. Zde mohli respondenti získat minimální počet 0 bodů, maximální počet 13 bodů.

Tabulka 4: Míra výskytu hněvu u adolescentů dle pohlaví

| Hněv | | | | | |
|----------|------------|------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Proměnná | N platných | Průměrné celkové skóre | Směrodatná odchylka | Minimální skóre | Maximální skóre |
| Dívky | 94 | 5,35 | 3,72 | 0 | 13 |
| Chlapci | 65 | 4,18 | 3,45 | 0 | 13 |

Z daných výsledků vyplývá – tabulka č.4. (graf č. 3 v příloze P I) – že skóre hněvu u dívek $M = 5,35$ ($SD = 3,72$) je v porovnání s chlapci $M = 4,18$ ($SD = 3,45$) vyšší. Proto můžeme konstatovat vyšší míru hněvu u dívek než u chlapců. Tedy chlapci se hněvají méně než dívky. Avšak v celku není rozdíl hněvu u chlapců a dívek tak zřetelný.

Zde také uvádíme tabulku (č. 5) s výroky seřazenými podle toho, se kterými se dospívající dívky nejvíce ztotožňují.

Tabulka 5: Výroky hněvu seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“

| Míra hněvu | | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|------------|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 14. | Často se u mě mění nálada. | 94 | 0,8 | 0,4 | 75 | 19 |
| 13. | Nechám se lehce vytočit druhými. | 94 | 0,55 | 0,5 | 52 | 42 |
| 18. | Často mě dokáže někdo rozčílit. | 94 | 0,53 | 0,5 | 50 | 44 |
| 16. | Jsem výbušný/á. | 94 | 0,43 | 0,49 | 40 | 54 |
| 25. | Stačí málo a rozčílím se. | 94 | 0,4 | 0,49 | 37 | 57 |
| 20. | Dělá mi potíže ovládat své nálady. | 94 | 0,38 | 0,49 | 36 | 58 |
| 24. | Když mám vztek, ztrácím někdy kontrolu nad svým chováním. | 94 | 0,38 | 0,49 | 36 | 58 |
| 22. | Když jsem rozčílený/á, potřebuji ihned ventilovat své pocity. | 94 | 0,35 | 0,48 | 33 | 61 |
| 19. | Často se na druhé rychle rozzlobím. | 94 | 0,34 | 0,47 | 32 | 62 |
| 15. | Když mě někdo rozčílí, mám problém se kontrolovat. | 94 | 0,33 | 0,47 | 31 | 63 |
| 21. | Často se cítím rozčílený/á. | 94 | 0,3 | 0,46 | 28 | 66 |
| 17. | Bohužel patřím k těm, kteří se často rozzuří. | 94 | 0,29 | 0,45 | 27 | 67 |
| 23. | Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout. | 94 | 0,28 | 0,45 | 26 | 68 |

S výrokem „Často se u mě mění nálada“ souhlasilo 75 dívek z 94 dotazovaných. Toto konstatování dosáhlo nejvyšší průměrné hodnoty 0,8 bodů (max. 1 bod). Druhou nejvyšší průměrnou hodnotu (0,55 bodů) získal výrok č. 13 „Nechám se lehce vytočit druhými“ (souhlasilo 52 dívek z 94) a třetí nejvyšší průměrná hodnota (0,53 bodů) byla u výroku č. 18. „Často mě dokáže někdo rozčítit“ (50 dívek z 94 s výrokem souhlasilo).

Podle výsledků tři dívky odpověděly na všech 13 možných výroků kladně. Získaly maximální počet 13 bodů. Další dvě dívky získaly 12 bodů z max. 13 bodů, šest dívek odpovědělo kladně na 11 výroků z 13 a další tři dívky odpověděly na 10 položek souhlasně. Můžeme tedy u všech těchto 14 dívek konstatovat vyšší míru hněvivosti. U těchto dívek se často mění nálady, snadno se rozčítí a reagují rozčítleně.

Tabulka 6: Výroky hněvu seřazené podle toho, na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“

| | Míra hněvu | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|-----|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 14. | Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout. | 65 | 0,49 | 0,5 | 32 | 33 |
| 18. | Často mě dokáže někdo rozčítit. | 65 | 0,46 | 0,5 | 30 | 35 |
| 24. | Když mám vztek, ztrácím někdy kontrolu nad svým chováním. | 65 | 0,43 | 0,5 | 28 | 37 |
| 13. | Nechám se lehce vytočit druhými. | 65 | 0,4 | 0,49 | 26 | 39 |
| 17. | Bohužel patřím k těm, kteří se často rozzuří. | 65 | 0,38 | 0,48 | 25 | 40 |
| 16. | Jsem výbušný/á. | 65 | 0,37 | 0,48 | 24 | 41 |
| 22. | Když jsem rozčilený/á, potřebuji ihned ventilovat své pocity. | 65 | 0,3 | 0,46 | 20 | 45 |
| 15. | Když mě někdo rozčítí, mám problém se kontrolovat. | 65 | 0,25 | 0,43 | 16 | 49 |
| 21. | Často se cítím rozčilený/á. | 65 | 0,25 | 0,43 | 16 | 49 |
| 23. | Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout. | 65 | 0,23 | 0,42 | 15 | 50 |
| 25. | Stačí málo a rozčítím se. | 65 | 0,22 | 0,41 | 14 | 51 |
| 19. | Často se na druhé rychle rozzlobím. | 65 | 0,2 | 0,4 | 13 | 52 |
| 20. | Dělá mi potíže ovládat své nálady. | 65 | 0,2 | 0,4 | 13 | 52 |

Z tabulky č. 6 plyne, že chlapci nejčastěji souhlasili s výroky „*Cítím se jako sud střelného prachu připravený bouchnout*“ (32 chlapců z 65 souhlasilo), „*Často mě dokáže někdo rozčítit*“ (30 z 65 chlapců souhlasilo). Tři chlapci z 65 odpověděli na všech 13 výroků kladně, dva odpověděli na 12 výroků kladně a další dva na 11 položek odpověděli také

kladně. Z toho lze usoudit u těchto sedmi chlapců vyšší míru hněvivosti, kdy se rozčílí, snadněji vybuchnou a mohou mít potíže ovládat své nálady.

VO3: Jaká je míra výskytu hostility z pohledu adolescentů?

Na tuto výzkumnou otázku můžeme odpovědět podle údajů z tabulky č. 7, kde minimální počet získaných bodů je 0, maximální 5.

Tabulka 7: Míra výskytu hostility u adolescentů dle pohlaví

| Hostilita | | | | | |
|-----------|------------|------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Proměnná | N platných | Průměrné celkové skóre | Směrodatná odchylka | Minimální skóre | Maximální skóre |
| Dívky | 94 | 1,8 | 1,43 | 0 | 5 |
| Chlapci | 65 | 1,49 | 1,55 | 0 | 5 |

Dívky získaly celkové průměrné skóre $M = 1,8$ ($SD = 1,43$), což je vyšší než u chlapců $M = 1,49$ ($SD = 1,55$). Ukázalo se, že míra výskytu hostility u chlapců je nižší než u dívek, ale rozdíl není tak zřetelný.

Dle tabulek (č. 8 a č. 9) s položkami zjišťujícími hostilní chování, se podle počtu nejčastěji kladných odpovědí shodují v jejich pořadí dívky i chlapci.

Tabulka 8: Výroky hostility seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“

| Míra hostility | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 30. Někdy mám pocit, že mě druzí odsuzují. | 94 | 0,66 | 0,47 | 62 | 32 |
| 28. Lidé mě nechápou. | 94 | 0,46 | 0,5 | 43 | 51 |
| 29. Mám pocit, že se mnou ostatní jednají „nefēr“. | 94 | 0,3 | 0,46 | 28 | 66 |
| 26. Většina lidí je proti mně. | 94 | 0,19 | 0,49 | 18 | 76 |
| 27. Lidé ke mně nemají úctu. | 94 | 0,19 | 0,49 | 18 | 76 |

Z průměrných hodnot u nejvýše umístěných výroků lze zhodnotit, že dívky mají pocity, kdy je ostatní odsuzují a nechápou. Pět z dívek odpovědělo podle výsledků na všech pět výroků v této třetí kategorii dotazníku kladně (získaly max. počet bodů 5). Dalších devět dívek odpovědělo „ano“ na čtyři položky z pěti (získaly 4 body z max. 5). U těchto dívek lze usuzovat vyšší míru hostilního chování.

Tabulka 9: Výroky hostility seřazené podle toho, na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“

| Míra hostility | | N platných | Průměr | Směrodatná odchylka | ANO | NE |
|----------------|--|------------|--------|---------------------|-----|----|
| 30. | Někdy mám pocit, že mě druzí odsuzují. | 65 | 0,4 | 0,49 | 26 | 39 |
| 28. | Lidé mě nechápou. | 65 | 0,34 | 0,47 | 22 | 43 |
| 29. | Mám pocit, že se mnou ostatní jednají „nefēr“. | 65 | 0,29 | 0,45 | 19 | 46 |
| 26. | Většina lidí je proti mně. | 65 | 0,25 | 0,43 | 16 | 49 |
| 27. | Lidé ke mně nemají úctu. | 65 | 0,22 | 0,41 | 14 | 51 |

Také chlapci se v oblasti hostilního jednání nejvíce ztotožňují s výrokem „*Někdy mám pocit, že mě druzí nechápou.*“ Tři chlapci odpověděli kladně na všech pět položek (získali max. počet 5 bodů) v kategorii položek zaměřených na hostilní chování, dalších šest chlapců odpovědělo kladně na čtyři položky z pěti v této oblasti (získali 4 body z max.5 bodů). U těchto devíti chlapců lze konstatovat, že mohou vnímat pocity méněcennosti, nepochopení, odsouzení.

VO4: Na koho se obrací adolescenti v případě, že by se setkali s agresivním chováním?

Na tuto výzkumnou otázku VO4, můžeme odpovědět po součtu skóre všech odpovědí u dívek a chlapců, kteří odpovídali na 6 položek, (otázka 31.-36.) vztahujících se k tématu, kde hledají sociální oporu, v případě, že by se setkali s agresivním chováním. Položky v dotazníku zněly: **položka č. 31** „*Když se mi druzí posmívají, obrátím se na:*“, **položka č. 32.** *Když mě druzí pomlouvají, obrátím se na:*“, **položka č. 33.** „*Když mi druzí vulgárně nadávají, obrátím se na:*“, **položka č. 34.** „*Když mě ostatní ignorují, obrátím se na:*“, **položka č. 35.** „*Když do mě někdo opakovaně vráží, obrátím se na:*“, **položka č. 36.** „*Když mi dá někdo facku, obrátím se na:*“. Každá položka nabízela sedm možností odpovědí, kdy

si adolescenti mohli vybrat: „kamarády, rodinu, učitele, anonymní pomoc (schránku důvěry), online pomoc, nechají si problém pro sebe a otevřenou odpověď-jinde.“

Pro lepší přehled uvádíme tabulky u dívek, chlapců a celkem u adolescentů.

V příloze dokládáme grafy k těmto tabulkám (příloha P II).

Tabulka 10: Na koho se dívky obrací, když se setkají s agresivním chováním

| Sociální opora dívek | | | | | | | |
|----------------------|----------|--------|--------|--------|--------|---------------------|-------|
| | Kamarádi | Rodina | Učitel | Anonym | Online | Nechají si pro sebe | Jinde |
| Skóre (body) | 327 | 253 | 33 | 1 | 9 | 300 | 13 |
| % | 35,95 | 27,03 | 3,53 | 0,17 | 0,96 | 32,05 | 1,38 |

Dívky se nejčastěji obrací na kamarády (35,95 %), nechávají si starosti pro sebe (32,05 %), až na třetím místě se obrací na rodinu (27,03 %). Minimálně se svěřují učitelům (3,53 %), vyhledávají pomoc anonymně (schránku důvěry – 0,17 %), vyhledávají pomoc online (0,96 %). Několik dívek si rovnou vyřídí problém s dotyčným (0,53 %), dívky se obrátí na online kamarády (0,43 %), dívky se obrátí na speciálního pedagoga (0,21 %) a další (0,21 %) uvedlo, že poslouchají písničky.

Tabulka 11: Na koho se chlapci obrací, když se setkají s agresivním chováním

| Sociální opora chlapců | | | | | | | |
|------------------------|----------|--------|--------|--------|--------|---------------------|-------|
| | Kamarádi | Rodina | Učitel | Anonym | Online | Nechají si pro sebe | Jinde |
| Skóre (body) | 140 | 70 | 37 | 2 | 0 | 242 | 7 |
| % | 28,11 | 14,06 | 7,43 | 0,40 | 0 | 48,59 | 1,40 |

Chlapci si nechávají své starosti ve velké míře pro sebe, nesvěřují se (48,59 %). Na druhém místě se obrací na kamarády (28,11 %) a na třetím místě se svěří rodině (14,06 %). Dále se (7,43 %) obrátí na učitele a pouze minimálně (0,40 %) hledají anonymní pomoc. Pomoc online nevyhledávají vůbec. Také (0,40 %) si problémy vyřídí osobně s dotyčným a (1 %) dokáže použít fyzické násilí a dotyčného napadnout.

Tabulka 12: Na koho se adolescenti obrací, když se setkají s agresivním chováním

| Sociální opora adolescentů | | | | | | | |
|----------------------------|----------|--------|--------|--------|--------|---------------------|-------|
| | Kamarádi | Rodina | Učitel | Anonym | Online | Nechají si pro sebe | Jinde |
| Skóre (body) | 467 | 323 | 70 | 3 | 9 | 542 | 20 |
| % | 32,57 | 22,52 | 4,88 | 0,21 | 0,63 | 37,80 | 1,39 |

Na základě výsledků získaných z dotazníků bylo zjištěno, že dívky poskytly o 438 (46,5 %) odpovědí více než chlapci. Zatímco u dívek bylo zaznamenáno 936 (65,3 %) odpovědí, u chlapců to bylo pouze 498 (34,7 %) odpovědí. Celkově bylo zaznamenáno 1434 odpovědí (100 %) od 159 respondentů.

Po vyhodnocení všech odpovědí od našich respondentů jsme došli k závěru, že si **v celkové míře adolescenti nechávají problémy sami pro sebe** (což je 542 odpovědí (bodů), 37,80 %). Až poté se mnozí (467 odpovědí (bodů), 32,57 %) svěří kamarádům a na třetím místě (323 odpovědí (bodů), 22,52 %) se obrátí na rodinu. Dále se obrátí na učitele (70 odpovědí (bodů), 4,88 %). Odbornou pomoc online by vyhledalo 0,63 % adolescentů, anonymní pomoc 0,21 % adolescentů. U možnosti jinde, zde by 1 % použilo fyzické násilí a dotyčného zbil, dále 0,93 % uvedlo, že si problém vyřídí přímo s dotyčným, ostatních 0,43 % vyhledají pomoc u online kamarádů, dalších 0,21 % se obrátí na speciálního pedagoga ve škole a také 0,21 % své problémy ventiluje tím, že si pouští hudbu.

6 INTERPRETACE DAT A SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumného šetření se zúčastnilo 159 respondentů, z toho 94 dívek a 65 chlapců. Výzkumný soubor byl vybrán náhodně na základě charakteristiky období adolescence od Vágnerové (2014). Naším výzkumným cílem bylo zjistit míru výskytu agresivního chování (fyzické agresivity, hněvu a hostility) a kde hledají adolescenti sociální oporu, pokud se setkají s agresivním chováním.

První výzkumná otázka zněla: „*Jaká je míra výskytu fyzické agresivity z pohledu adolescentů?*“ Prostřednictvím dotazníku „Škála agresivity“ (Dolejš, Suchá a Skopal, 2016) jsme zjistili, že skóre fyzické agresivity u dívek je $M = 2,82$, což je pod střední hodnotou (max 12 bodů, min. 0 bodů). V porovnání s chlapci $M = 4,15$ je skóre u dívek mnohem nižší. Proto můžeme konstatovat, že míra fyzické agresivity u chlapců je vyšší než u dívek. Z vysokých průměrných hodnot, které jsou u nejvýše umístěných výroků, seřazených podle toho, na které odpovídali chlapci nejčastěji „*ano*“, lze soudit, že jsou tito chlapci schopni něco rozbít, když se naštvou, dokáží použít násilí a do něčeho nebo někoho i praštit. Také dívky s vyšším průměrným bodovým skóre se snadno naštvou a mívají chuť něco rozbít nebo někoho praštit. Celkové průměrné skóre u dívek i u chlapců v tomto výzkumu je nízké, což je pod střední hodnotou a svědčí to o nízké míře projevu tohoto chování.

Další výzkumná otázka byla „*Jaká je míra výskytu hněvu z pohledu adolescentů?*“ U této otázky dosáhly dívky průměrného skóre $M = 5,35$ bodů, což je vyšší než průměrné skóre u chlapců $M = 4,18$ bodů. Tyto hodnoty se pohybují opět pod střední hodnotou (max. 13 bodů, min. 0 bodů). Avšak vyjadřují vyšší míru hněvu u dívek. Dívkám se častěji mění nálady, což je v tomto věku u adolescentů časté. Mnohé se lehce nechají rozhodit a jsou výbušné. Chlapci se často rozčilují a ztrácejí kontrolu nad svým chováním.

Třetí výzkumná otázka byla „*Jaká je míra výskytu hostility pohledem adolescentů?*“ Zde odpovídali respondenti na pět otázek, kde dívky získaly průměrné skóre $M = 1,8$ bodů (max. skóre 5 bodů, min. skóre 0 bodů), chlapci získali $M = 1,49$ bodů. Přestože adolescenti odpovídali v této části dotazníku zjišťujícího hostilní chování na jednotlivé položky ve stejném pořadí, můžeme konstatovat vyšší míru hostilního chování u dívek než u chlapců. Dívky mají pocity, že jsou odsuzovány druhými. Nabývají dojmů, že je ostatní nechápou a nejednají s nimi fér. Chlapci se cítí podobně, ovšem v nižší míře než dívky. Co se týče jednotlivců, v celkovém shrnutí agresivního chování (fyzické agresivity, hněvu i hostility) 3 dívky a 2 chlapci nezaznačili ani jednu odpověď „*ano*“, získali celkem 0 bodů. Nejvyššího

skóre dosáhly dvě dívky, získaly celkem 23 bodů ze 30 možných a pět chlapců získalo 2429 bodů z možných 30.

Závěrem můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku **“Jaká je míra výskytu agresivního chování z pohledu adolescentů?”**, že dívky mají větší potíže s ovládním svých nálad, zvládním vzteku a celkově ovládním svého chování. Chlapci mají blíže spíše k projevům fyzické agresivity. Na svoji obranu jsou schopni použít násilí. Poznatky zjištěné výzkumem jsou tedy z větší části typické pro chování tohoto vývojového období. V celku se projevy agresivního chování (fyzické agresivity, hněvu a hostility) vyskytovaly v nízké míře, což je velmi pozitivní výsledek.

Poslední, námi vytvořená výzkumná otázka zněla: **„Kde hledají adolescenti oporu v případě, že by se setkali s agresivním chováním?”** Po vyhodnocení všech odpovědí jsme dospěli k závěru, že adolescenti většinou neřeší své problémy s ostatními lidmi. **Nejčastěji si své problémy ponechávají pro sebe** (37,80 % respondentů). Teprve poté se mnozí obrátí na své kamarády a až na třetím místě je rodina (22,52 % respondentů), kde adolescenti hledají pomoc s řešením svých problémů. V rámci dotazníku se respondenti vyjádřili také k tomu, jaké další způsoby řešení problémů si představují. Z výsledků je zřejmé, že učitelé zastupují pouze marginální část opory respondentů (4,88 %), což může signalizovat potřebu zlepšení komunikace a spolupráce mezi adolescenty a pedagogickými pracovníky. Online odbornou pomoc by vyhledalo méně než 1 % adolescentů, zatímco anonymní pomoc by byla preferována ještě o něco méně (0,21 %). Zajímavé je, že 1 % adolescentů by v případě konfliktu použilo fyzické násilí, zatímco menší procento (0,93 %) by se rozhodlo problém vyřešit konfrontací s konkrétní osobou. V nízké míře (0,43 %) by se dospívající obrátili na online kamarády, přičemž někteří (0,21 %) by vyhledali pomoc speciálního pedagoga ve škole a další by se pokusili uklidnit hudbou (0,21 %).

7 DISKUSE

Získané informace o pohledu adolescentů na agresivní chování nám objasnily, jak reagují adolescenti při kontaktu s nežádoucími jevy, na koho by se obrátili v případě potřeby pomoci. V této práci byla zjištěna nízká míra agresivního chování, což vede k dobrým vztahům mezi žáky. Adolescenti reagují při kontaktu s agresivním chováním vcelku správným způsobem. Můžeme konstatovat, že dívky mají větší potíže s ovládním svých nálad, zvládním vzteku a celkově ovládním svého chování. Chlapci mají blíže spíše k projevům fyzické agresivity. Na svoji obranu jsou schopni použít násilí. V tomto vývojovém období jsou zřejmé střídavé změny nálad, pocity nepochopení. Chlapci se spíše brání fyzickým způsobem. Tyto poznatky jsou tedy z větší části typické pro chování tohoto vývojového období. Po vyhodnocení všech odpovědí jsme dospěli k závěru, že adolescenti obvykle nezahrnují ostatní do řešení svých potíží a často si je ponechávají pro sebe. Až poté, co si s problémem sami nedokážou poradit, se mnozí obrátí na své přátele. Na dalším místě hledají pomoc v rodinném kruhu. Z výsledků je patrné, že učitelé tvoří pouze malou část opory pro respondenty, což může naznačovat potřebu zlepšení komunikace a spolupráce mezi adolescenty a pedagogickými pracovníky. Méně adolescentů by vyhledalo online odbornou pomoc, zatímco anonymní pomoc by byla ještě méně preferována. V případě konfliktu by adolescenti jen v nízké míře použili fyzické násilí, zatímco ještě méně by se rozhodli řešit problém konfrontací s konkrétní osobou. V nízké míře by se obrátili na online kamarády. Někteří by zkusili hledat pomoc u speciálního pedagoga ve škole a další by se pokusili uklidnit hudbou.

Naše získané poznatky odpovídají i jiným podobným výzkumům, např. diplomové práci Pavlínky Kotalové (2019) „*Projevy agresivního chování a hostility u chlapců z výchovného ústavu*“ Michaely Luběnové (2018) „*Agresivní chování žáků 9. ročníků na základní škole*“. Nicméně, naše výsledky ukazují pozitivní trend s nižší mírou agresivity v porovnání s výsledky obou zmíněných prací.

Může být otázkou, zda jsou tyto výsledky vztahující se na školy na maloměstě relevantní pro velká města, nebo dokonce pro malotřídní školy na vesnicích. Je možné, že faktory jako hustota obyvatelstva, kultura či jiné okolnosti mohou hrát vliv na to, jak se vztahy mezi žáky utvářejí a jaké jsou úspěchy prevence agresivního chování.

V praktických doporučeních je klíčovou prioritou primární a specifická prevence. Rodina hraje důležitou roli při výchově a může využít sociální služby v případě problémů. Škola má

rovněž důležitou úlohu v primární nespecifické prevenci tím, že ovlivňuje postoje, názory a hodnoty žáků. V případě výrazného agresivního chování ve škole se doporučuje spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče. Sociální pedagog s odbornou kvalifikací může být pověřen prevencí a prací s dětmi s rizikovým chováním na základní škole. Bohužel je pozice sociálního pedagoga v České republice nedostatečně zakotvena v legislativě a mnoho škol jeho služby nevyužívá.

Zkoumání vlivu prostředí na agresivní chování studentů by mohlo být nadále rozvinuto, zejména v souvislosti s digitálním světem a vlivem sociálních médií na chování studentů. Další výzkum by se mohl zaměřit na výzkum vzorců agresivního chování u různých věkových kategorií a na školách pro děti se speciálními potřebami, aby se zjistilo, zda jsou vzorce chování v adolescenci výsledkem vnějších faktorů nebo jsou geneticky determinovány. Další výzkum by také mohl zkoumat účinnost různých forem prevence agresivního chování v různých prostředích a kontextech, včetně hodnocení efektivity vzdělávacích programů, terapeutických přístupů a intervencí. Také by bylo zajímavé zkoumat vliv rodinného prostředí a výchovy na agresivní chování studentů, zejména s ohledem na roli rodičů a dalších dospělých v rodině. Výzkum by měl být také zaměřen na to, jaký vliv má mluvení o agresi a emočním vyjádření na chování adolescentů. Zkoumání této problematiky by mohlo vést k nalezení účinných metod, jak dospívající podpořit a pomoci jim řešit své problémy a emoce v zdravějších způsobech.

ZÁVĚR

Tématem naší bakalářské práce je agresivní chování z pohledu adolescentů. V teoretické části jsme objasnili pojmy související s danou problematikou. Vymezení jsme příčiny, faktory ovlivňující agresivní chování a prevenci. Také jsme popsali projevy agresivního chování vztahující se k tématu této práce. Zmínili jsme období adolescence a jeho vývojová úskalí.

V praktické části jsme se zaměřili na výskyt fyzické agresivity, hněvu a hostility u adolescentů. A také na to, kde hledají adolescenti sociální oporu v případě, pokud by se setkali s agresivním chováním. Našimi respondenty byli dívky a chlapci osmých a devátých tříd, spadající do vývojového období rané adolescence. Výzkum proběhl ve třech náhodně vybraných základních školách ve Zlínském kraji. Tyto školy byly zvoleny z hlediska přibližně stejného počtu žáků, jednalo se o školy v menších městech.

Pro získání potřebných dat jsme použili dotazník „Škály agresivity“ (Dolejše, Suché a Skopala, 2016), který se stává ze 30 položek, odpovídajících na tři výzkumné otázky. Pro účely našeho výzkumu jsme navíc sestavili také vlastní položky dotazníku, které nám odpovídají na poslední, čtvrtou výzkumnou otázku. Dotazníky jsme zpracovali, získaná data analyzovali a vyhodnotili. Pro přehlednější zobrazení jsme zvolili interpretaci výsledků pomocí tabulek a grafů.

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že agresivní chování mezi adolescenty v českých školách představuje problém, ale není vysokého výskytu. Přesto je však třeba se touto problematikou zabývat a hledat způsoby, jak mu předcházet. Z výsledků výzkumu vyplývá, že dívky projevují více potíží s ovládním svých emocí a vzteku, což může být způsobeno jejich výchovou a nátlakem společnosti na to, jaké chování je pro dívky vhodné. Chlapci zase mají blíže k projevům fyzické agresivity a nejsou ochotni se o svých problémech svěřovat. Vzhledem k tomu, že většina adolescentů vyhledává pomoc u kamarádů, je důležité, aby se vytvořily vhodné podmínky pro vztahy mezi žáky. Školy by měly podporovat týmovou spolupráci a společné aktivity, které by mohly vést k lepšímu porozumění mezi žáky a ke snížení konfliktů. Dále by bylo vhodné, aby pedagogové poskytovali studentům prostor pro sdílení svých pocitů a problémů, aby mohli být adekvátně řešeny. Je třeba také podpořit rodiče, aby se zapojili do výchovy svých dětí a pomohli jim porozumět, jak správně ovládat své emoce a vyjadřovat se adekvátně. Celkově lze tedy říci, že agresivní chování mezi adolescenty je důležitým tématem, které je třeba řešit.

V závěru lze doufat, že i přesto, že byla zjištěna vcelku uspokojivá data ohledně výskytu agresivního chování, stále existují naděje a slibné alternativy řešení, které mohou pomoci snížit tento problém, pokud by se jeho míra zvyšovala. I když se s agresivními jedinci budeme pravděpodobně setkávat celý život, je důležité předcházet situacím, kdy se jejich počet a míra agresivity zvyšuje. Proto je nutné zaměřit se v první řadě na prevenci. Je důležité si uvědomit, že prevence není pouze o institucích, ale měli bychom se aktivně zapojit podle našich schopností. Prvotní prevence by měla začínat u nás samotných, u našich dětí a v našem okolí. Klíčovým faktorem jsou vztahy mezi lidmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí. Rádcí pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

DOLEJŠ, Martin. *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5022-3.

ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

GJURIČOVÁ, Šárka, Jana KOCOURKOVÁ a Jiří KOUTEK. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-416-3.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

KAST, Verena. *Hněv a jeho smysl: podněty k seberozvoji*. Praha: Portál, 2010. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-760-2.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak přežít vztek, zlost a agresi*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0818-3.

LOVAŠ, Ladislav. Agrese. In VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 267-283. ISBN 978-80-247-1428-8.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika, 2015. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2010. ISBN 80-200-0763-6.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci: v životě i v procesu psychoterapie*. Praha: Triton. Psyché (Triton), 2010. ISBN 978-80-7387-378-3.

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

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TYRLÍK, Mojmír. *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6042-5.

SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BĚLECKÝ, Zdeněk. Klíčové kompetence v základním vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/58196/>

Experiment s panenkou Bobo. Psychologie Dnes [online]. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/100364/experiment-s-panenkou-bobo>

GREEN, Rosie, Aleks COLLINGWOOD a Andy ROSS. Characteristics of bullying victims in schools [online]. National Centre for Social Research, 2010 [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-1-84775-753-1. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/242657164_Characteristics_of_bullying_victims_in_schools

KOTALOVÁ, Pavlína. Projevy agresivního chování a hostility u chlapců z výchovného ústavu. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2019, 78 s. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/44192>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Hrbáčková, Karla.

KOŽENÝ, Jiří a Lýdie TIŠANSKÁ. Prekurzory agresivního chování adolescentů: Test mediačního modelu. Československá Psychologie [online]. 2017, vol. 61, no. 4, s. 313-330. ISSN 0009062X.

KYLE, Theresa, ed. Primary Care Pediatrics for the Nurse Practitioner [online]. New York, NY: Springer Publishing Company, 2021 [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-0-8261-4094-4. Dostupné z: doi:10.1891/9780826140951

LUBĚNOVÁ, Michaela. Agresivní chování žáků 9. ročníků na základní škole. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018, 81 s. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/43103>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Skarupská, Helena.

SUCHÁ, Jaroslava a Martin DOLEJŠ. Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů [online]. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-80-244-5044-5. Dostupné z: doi:10.5507/ff.16.24450445

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|------------------------------------|
| aj. | a jiné |
| a kol. | a kolektiv |
| apod. | a podobně |
| cit. | citováno |
| č. | číslo |
| dle | podle |
| HVO | hlavní výzkumná otázka |
| M | průměrné celkové skóre |
| N | počet platných použitelných hodnot |
| max. | maximálně |
| min | minimálně |
| RVP | Rámcově vzdělávací program |
| s. | strana |
| SD | směrodatná odchylka |
| tj. | to je |
| tzv. | tak zvaně |
| VO | výzkumná otázka |
| z lat. | z latiny |
| % | procento |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Míra výskytu fyzické agresivity u adolescentů dle pohlaví..... | 39 |
| Tabulka 2: Výroky fyzické agresivity seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“ | 40 |
| Tabulka 3: Výroky fyzické agresivity seřazené podle toho , na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“ | 42 |
| Tabulka 4: Míra výskytu hněvu u adolescentů dle pohlaví..... | 43 |
| Tabulka 5: Výroky hněvu seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“ | 44 |
| Tabulka 6: Výroky hněvu seřazené podle toho, na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“ | 46 |
| Tabulka 7: Míra výskytu hostility u adolescentů dle pohlaví | 47 |
| Tabulka 8: Výroky hostility seřazené podle toho, na které dívky odpovídaly nejčastěji „ANO“ | 47 |
| Tabulka 9: Výroky hostility seřazené podle toho, na které chlapci odpovídali nejčastěji „ANO“ | 48 |
| Tabulka 10: Na koho se dívky obrací, když se setkají s agresivním chováním | 49 |
| Tabulka 11: Na koho se chlapci obrací, když se setkají s agresivním chováním | 49 |
| Tabulka 12: Na koho se adolescenti obrací, když se setkají s agresivním chováním | 50 |

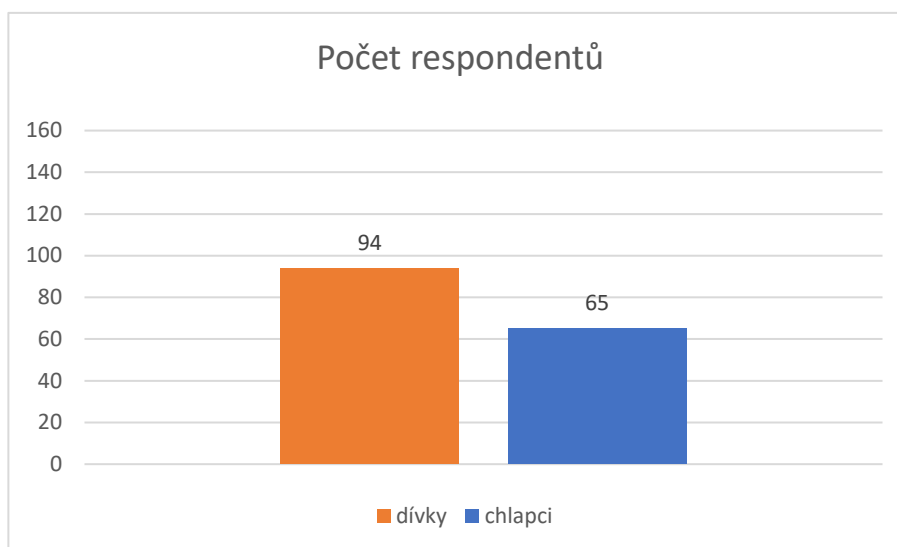
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Grafy

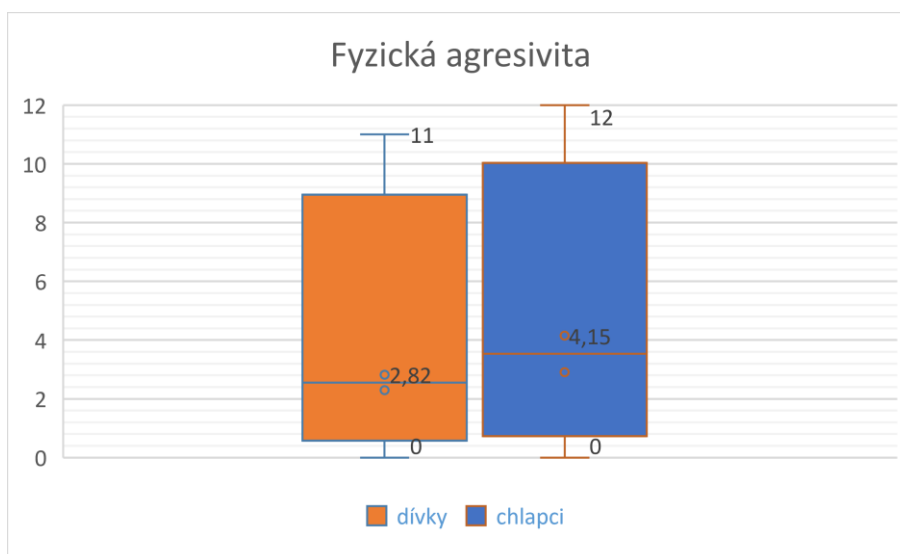
Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA P I: GRAFY

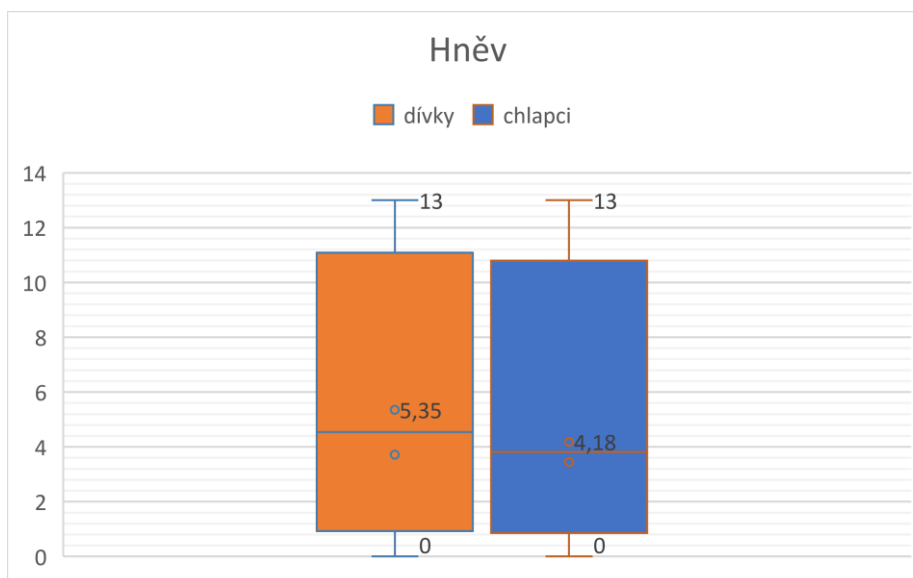
Graf č. 1 Počet respondentů dle pohlaví



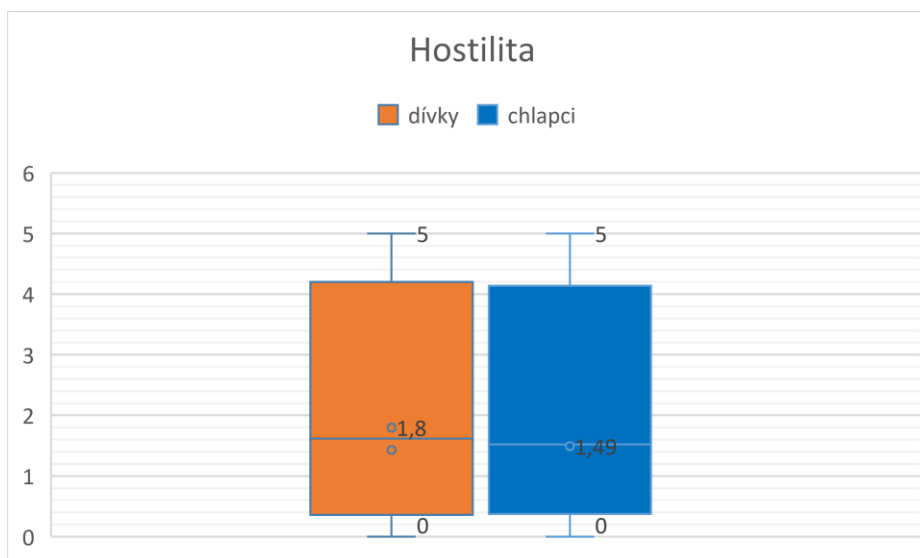
Graf č. 2 Míra výskytu fyzické agresivity u adolescentů dle pohlaví

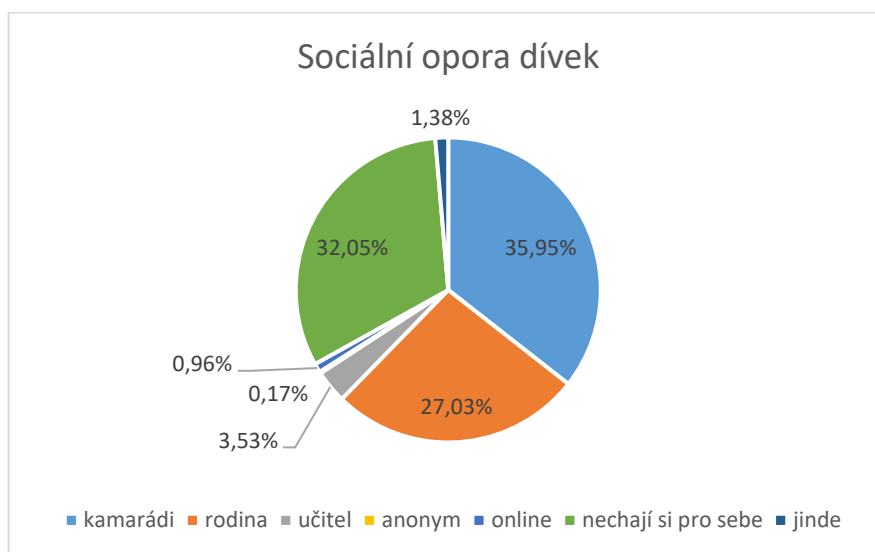
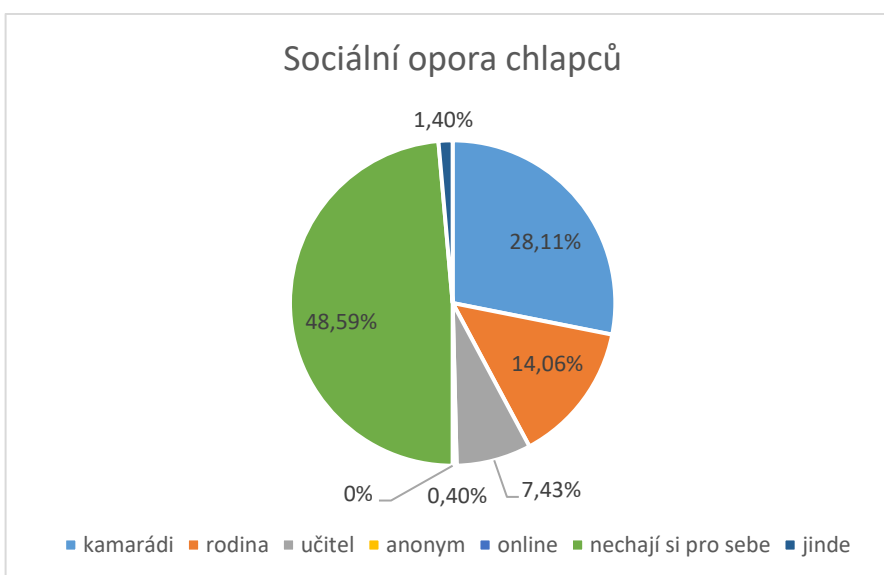


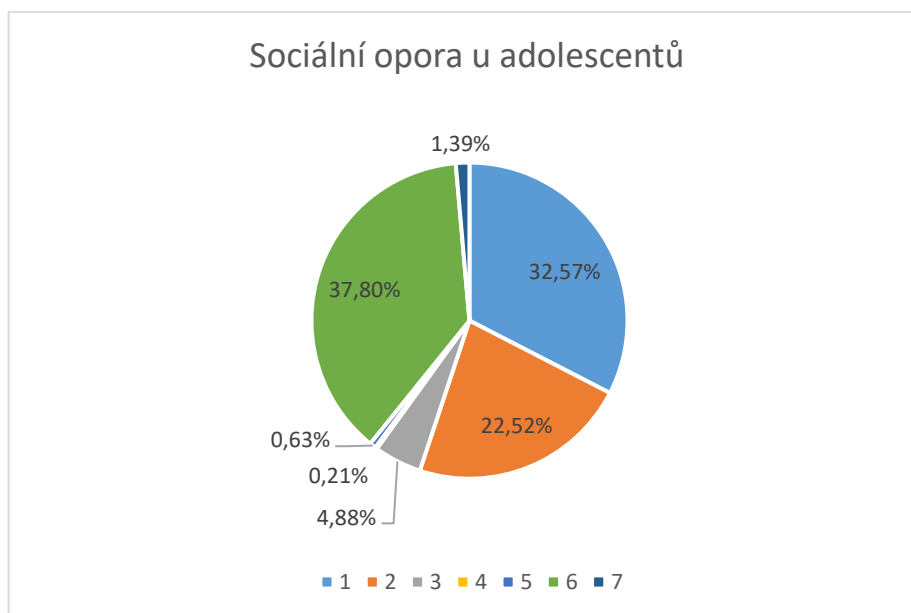
Graf č. 3 Míra výskytu hněvu u adolescentů dle pohlaví



Graf č. 4 Míra výskytu hostility u adolescentů dle pohlaví



Graf č. 5 Na koho se dívky obrací, když se setkají s agresivním chováním**Graf č. 6** Na koho se chlapci obrací, když se setkají s agresivním chováním

Graf č. 7 Na koho se obrací adolescenti, když se setkají s agresivním chováním

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI V OBLASTI PROBLEMATIKY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

Milý žáku/žákyně,

ráda bych Tě požádala o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní, nikde nebudou zveřejněny Tvé údaje. **Označ (křížkem) vždy jen jednu zvolenou odpověď v první tabulce, ve druhé tabulce můžeš zaznačit více odpovědí.** Odpovídej prosím pravdivě. Předem děkuji za čas strávený nad dotazníkem a za jeho úplné vyplnění. **NEPODEPISUJ SE!**

1. **Jsem:** - dívka - chlapec
2. **Jsem žákem:** - 8. třídy - 9. třídy
3. **Jakou základní školu navštěvuješ?**
 - Základní škola **Vízovice**, příspěvková organizace
 - Základní škola a Mateřská škola **Želechovice nad Dřevnicí**
 - Základní škola **Slušovice**, příspěvková organizace

Zaškrtni jednu z možností.

| | | ANO | NE |
|-----|--|-----|----|
| 1. | Často uhodím nějakého spolužáka. | | |
| 2. | Mám v současnosti více důvodů používat násilí. | | |
| 3. | Když se mi někdo vysmívá, praštím ho. | | |
| 4. | Když mě někdo uhodí, oplatím mu to ještě větší silou. | | |
| 5. | Stává se mi, že při hádce někoho uhodím. | | |
| 6. | Když se naštvu, jsem schopný/á něco rozbít. | | |
| 7. | Na obranu svých práv jsem schopen použít i násilí. | | |
| 8. | Kdo mě vážně urazí, může počítat s fackou. | | |
| 9. | Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit. | | |
| 10. | Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiji. | | |
| 11. | Někdy mám opravdu chuť vyvolat rvačku. | | |
| 12. | Raději někomu rozbít nos než být zbabělý. | | |
| 13. | Nechám se lehce vytočit druhými. | | |
| 14. | Často se u mě mění nálada. | | |
| 15. | Když mě někdo rozčílí, mám problém se kontrolovat. | | |
| 16. | Jsem bouřlivý/á. | | |
| 17. | Bohužel patřím k těm, kteří se často rozzuří. | | |
| 18. | Často mě dokáže někdo rozčílit. | | |
| 19. | Často se na druhé rychle rozzlobím. | | |
| 20. | Dělá mi potíže ovládat své nálady. | | |
| 21. | Často se cítím rozčilený/á. | | |
| 22. | Když jsem rozčilený/á, potřebuji ihned ventilovat své pocity. | | |
| 23. | Často se cítím jako sud střelného prachu připravený bouchnout. | | |
| 24. | Když mám vztek, ztrácím někdy kontrolu nad svým chováním. | | |
| 25. | Stačí málo a rozčílím se. | | |
| 26. | Většina lidí je proti mně. | | |
| 27. | Lidé ke mně nemají úctu. | | |
| 28. | Lidé mě nechápou. | | |
| 29. | Mám pocit, že se mnou ostatní jednají „nefér“. | | |
| 30. | Někdy mám pocit, že mě druzí lidé odsuzují. | | |

Můžeš zaškrtnout více odpovědí.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--|----------------|---------------|---------------|---|-------------------------|--|--|
| | | KAMARÁD | RODINA | UČITEL | ANONYMNÍ POMOC (např. SCHRÁNKA DŮVĚRY) | POMOC ONLINE | NECHÁM SI TO PRO SEBE | JINDE (napíš kde) |
| 31. | Když se mi druzí posmívají, obrátím se na: | | | | | | | |
| 32. | Když mě druzí pomlouvají, obrátím se na: | | | | | | | |
| 33. | Když mi druzí vulgárně nadávají, obrátím se na: | | | | | | | |
| 34. | Když mě ostatní ignorují, obrátím se na: | | | | | | | |
| 35. | Když do mě někdo opakovaně vráží, obrátím se na: | | | | | | | |
| 36. | Když mi dá někdo facku, obrátím se na: | | | | | | | |